ANKARA ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM YÖNETİMİ TEFTİŞİ PLANLAMASI VE EKONOMİSİ BİLİM DALI
(EĞİTİM EKONOMİSİ VE PLANLAMASI PROGRAMI)

AKADEMİK UNVAN OLGUSU AKADEMİK YÜKSELTME VE ATAMA SÜRECİNİN DEĞERLENDİRİLMESİ

DOKTORA TEZİ

Binali Tunç

Ankara
Şubat 2007

ANKARA ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM YÖNETİMİ TEFTİŞİ PLANLAMASI VE EKONOMİSİ BİLİM DALI
(EĞİTİM EKONOMİSİ VE PLANLAMASI PROGRAMI)

AKADEMİK UNVAN OLGUSU AKADEMİK YÜKSELTME VE ATAMA SÜRECİNİN DEĞERLENDİRİLMESİ

DOKTORA TEZİ

Binali Tunç

Danışman: Prof. Dr. Kasım Karakütük

Ankara
Şubat 2007

TEŞEKKÜR

Bu çalışmanın gerçekleştirilmesine çok sayıda kişi ve kurum katkıda bulundular. Öncelikle, araştırmanın her aşamasında bana sürekli destek olan, yönlendiren değerli danışmanım ve hocam Prof. Dr. Kasım Karakütük'e çok teşekkür ederim. Yine çalışmam sürecinde bilgi ve önerilerinden sürekli yararlandığım sevgili hocalarım Prof. Dr. Işıl Ünal'a, Prof. Dr. Cevat Celep'e, Prof. Dr. Ali Balcı'ya, Prof. Dr. Nejla Tural'a, Yrd. Doç. Dr. Hasan Hüseyin Aksoy'a, Yrd. Doç. Dr. Seçkin Özsoy'a içtenlikle teşekkürlerimi sunarım. Ayrıca sıkıntılarımı ve sevinçlerimi paylaştığım yol arkadaşlarım Arş. Gör. Dr. Tuncer Bülbül'e, Arş. Gör. Güven Özdem'e ve Arş. Gör. Sabri Güngör'e emekleri ve destekleri için çok teşekkür ederim. Burada ismini sayamadığım değerli dostlarıma da içten teşekkür ederim. Araştırmanın uygulama kısmı için destek veren TÜBİTAK SOBAG yetkililerine teşekkürlerimi sunarım.

Son olarak, her zaman sevgileri ile yanımda olan aileme, yine sıkıntılarımı ve sevinçlerimi paylaşan, bana rahat bir çalışma ortamı sağlamak için büyük fedakarlıklar yapan yaşam arkadaşım Mine Genç Tunç'a ne kadar teşekkür etsem azdır.

Ankara, Ocak 2007

Binali Tunç

ÖZET

AKADEMİK UNVAN OLGUSU, AKADEMİK YÜKSELTME VE ATAMA SÜRECİNİN DEĞERLENDİRİLMESİ

Tunç, Binali
Doktora, Eğitim Yönetimi Teftişi Planlaması ve Ekonomisi
Tez Danışmanı: Prof. Dr. Kasım Karakütük

Ocak 2007, xiii + 221 Sayfa

Bu araştırmayla, akademik unvanların, akademik yükseltme ve atama sürecinin, öğretim elemanlarının zihinlerine, davranışlarına, yaşamı algılayışlarına, bilimden ve bilgiden beklentilerine, öğretim elemanı kimliğinin oluşumuna, akademik çalışmaların niceliği ve niteliğine, üniversitedeki insan ilişkilerinin içeriğine olan yansımalarını değerlendirmek amaçlanmıştır. İlişkisel tarama modelinde olan araştırmanın evrenini, 2004-2005 öğretim yılında Türkiye'deki 51 devlet üniversitesinde görev yapan 79.555 öğretim elemanı oluşturmuştur. Araştırmada tabakalı örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Araştırmanın örnekleminin belirlenmesinde öğretim elemanlarının görev yaptıkları üniversitelerin doçentlik atama ölçütlerinin düzeyine (I. Grup, II. Grup ve III. Grup), bilim alanlarına (fen, sağlık, sosyal) ve unvanlarına (profesör, doçent, yardımcı doçent, araştırma görevlisi) göre üç aşamalı tabakalama yapılmıştır. Araştırmanın örnekleminde 382 öğretim elemanı yer almıştır. Araştırmada amaçlara uygun olarak, akademik unvan olgusu, akademik yükseltme ve atama sürecinin değerlendirilmesi amacıyla araştırmacı tarafından hazırlanmış olan anket ile elde edilen verilerin analizi yapılmıştır.

Öğretim elemanlarının, akademik çalışma konusu seçiminde öncelikle gözönünde bulundurdukları durumların ilk üçü frekans ve yüzde dağılımları ile betimlenmiştir. Yine öğretim elemanlarının, akademik unvan olgusu, akademik yükseltme ve atama süreciyle bağlantılı olarak üniversitede yaşandığı varsayılan sorunlar arasından en önemli gördükleri üç tanesi frekans ve yüzde dağılımları ile betimlenmiştir. Akademik unvan olgusu boyutu ve akademik yükseltme ve atama süreci boyutuna ilişkin görüşler ise aritmetik ortalama,

standart sapma, yüzde, frekans ve sıra değerleri ile betimlenmiştir. Öğretim elemanlarının, akademik unvan olgusu, akademik yükseltme ve atama süreci konusundaki görüşlerinin, görev yaptıkları üniversitenin atama ölçütlerinin düzeyine, görev yaptıkları bilim alanlarına ve unvanlarına göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için tek faktörlü varyans analizi uygulanmıştır.

Araştırma sonuçlarına göre, öğretim elemanları, akademik çalışma konusu seçiminde, en fazla toplumsal sorunlarla ilgili güncel ve daha önce fazla çalışılmamış konulara öncelik vermektedirler. Yine öğretim elemanları, en fazla akademik çalışmalarda toplumsal yararın gözardı edilmesini, nitelikli akademik çalışmaların azalmasını ve üniversitede eleştirel düşüncenin gelişememesini, akademik unvanlar, yükseltme ve atama süreciyle bağlantılı görmektedirler.

Öğretim elemanları, akademik unvanların anlamı, işlevi ve akademik yaşama etkileri konusunda olumsuz görüşlere sahiptirler. Öğretim elemanları, unvanların yükselmesinin üniversite olanaklarından daha fazla yararlanmayı sağladığını düşünmektedirler. Ayrıca belirli yönetsel görevlere atanabilmenin unvanlara bağlı olmasının, unvanların, güç konumlarına ulaşma aracı olarak görülmesine neden olduğunu ve unvan sıradizininin (hiyerarşisinin), öğretim elemanları arasında demokratik insan ilişkilerinin geliştirilmesini sınırlandırdığını düşünmektedirler. Diğer yandan öğretim elemanları, unvanların yükselmesiyle birlikte, öğretim elemanlarının bilgi ve beceri düzeylerinin artmadığını, yapılan akademik çalışmaların niteliğinin gelişmediğini düşünmektedirler.

Öğretim elemanları, yükseltme ve atama ölçütlerinin, çalışmaların niteliğinden çok, yayın sayısı ve puan gibi niceliksel değerleri ön plana çıkarmasının bilimsel gelişmeye katkı getirmediğini, yükseltme ve atama ölçütlerinin yerine getirilmesinde öğretim elemanlarına sağlanan olanakların yeterli olmadığını düşünmektedirler. Ayrıca yükseltme ve atama ölçütlerinin öğretim elemanlarını fazla kaynak, zaman ve emek gerektiren, kuram üretmeye yönelik temel araştırmalar yerine, derinliği olmayan, kısa zamanda gerçekleştirilebilir çalışmalar yapmaya yönlendirdiğini düşünmektedirler.

ABSTRACT

The Evaluation of the Academic Title, Academic Promotion and Academic Appointment

Tunç, Binali. PhD.
Educational Administration, Supervison, Planning and Economics
Adviser: Prof. Dr. Kasım Karakütük
January, 2007, xiii + 221 Page

This study analyzes and evaluates how the academic titles, the system of academic appointment, promotion, and remuneration processes influence and shape the academics' profesional views, attitudes, and perceptions, thier academic identity and expectations from the science and knowledge, and the qualitiy&quantity of their academic activities. The study method was a correlational survey. The research population consisted of 79.555 academics from the 51 public universities who were working during the 2004-2005 academic year. Multi-stage sampling method was used in selection of the research sample. Three criteria were used when selecting the research sample: firstly, universities put into three groups according to three different criteria that they use in appointing academics (Group I, Group II and Group III). Secondly, academics' specialist topics or fields were grouped as science, medical and social sciences. Thirdly and finally the academics were grouped in terms of the academic ranks (professor, assistant professor, associate professor, research assistant). The final research sample composed of 382 academics. The research questionnaire was designed by the researcher inline with the research aim and objectives to identify and evaluate the influence of the Academic Title, Academic Title Rising and Academic Appointment process on the academics and the work they produce.

The Statistical Package Program for Social Sciences (SPSS) was used to analyze the data collected by the questionnaire. The means and standard deviation were used to assess the impact of academic title rising and academic appointment processes on the universities structure and operation. In order to determine the opinions of the academics about academic title rising and

academic appointment processes on the universities structure and operation, the one-way ANOVA analysis was used to determine whether or not there are any differences between universities groups, academic' positions and their area of study.

The main research findings of this study are as follows: participants pointed out that they primarily choose the communities' current issues and affairs for the research topic that haven't been studied before as an academic work. Participants believes that the academic titles, the title rising and academic appointment processes have negative impacts on the quality of research, limiting critical thinking and hinders selection of research topics that could benefit the community.

Participants are cynical about the meaning of academic titles, its function and effects on the academic life. There is a strong feeling among academics that academic titles are becoming more just a tool for accessing the universities' facilities and resources. The higher the title, the more resources are available to you and as consequence, increased chance of promotion for higher grade. There appears to be a negative correlation between the rising of the academic titles and position and the quality of the work. Participants believe that high academic title and grade do not improve the quality of the work produced. The academic titles are affecting and limiting professional cooperation and the democratic relationships between academics.

In addition, participants suggests that the number articles and research produced is a significant advantage when promoting and appointing an academic rather than quality and content of the articles. This approach does not improve quality of academic work and scientific developments. Lack of resources and inadequate facilites at universities are also affecting the quality of academic works. The system drives academics towards quick, effortless and low cost research projects, instead of the real theoritical and scientific research which needs more time, resources and effort.

İÇİNDEKİLER

	Sayfa
JÜRİ ÜYELERİNİN İMZA SAYFASI …….....	ii
TEŞEKKÜR ……..	iii
ÖZET …….....	iv
ABSTRACT …….....	vi
İÇİNDEKİLER …….....	viii
ÇİZELGE LİSTESİ …….....	xi
BÖLÜM I	
GİRİŞ ……..	1
Problem ……	1
Amaç ……..	7
Önem ……	8
Sınırlılıklar ……	9
Tanımlar …….....	10
BÖLÜM II	
KURAMSAL ÇERÇEVE ……..	13
Modern Üniversitenin Doğuşu …….....	13
Dünyada ve Türkiye'de Üniversitenin Dönüşümü ...……..	17
Toplumsal ve Ekonomik Sistemlerin Dönüşümü ve Üniversitenin Krizi	18
Bilginin ve Akademik Etkinliğin Metalaşması ...……..	23
Öğretim Elemanı ve Akademik Kimlik……	25
Akademik Kimliğin Dönüşümü …….....	27
Akademik Unvan Olgusu …….....	30
Toplumun Simgesel Yapılanması ..……....	30
Üniversitede Güç İlişkileri …….....	32
Akademik Unvan Olgusunun Anlamı ve İşlevleri.....	35
Akademik Unvan Olgusunun Dönüşümünü Etkileyen Durumlar	37
Akademik Yükseltme ve Atama Süreci	39
Öğretim Elemanını Değerlendirme Anlayışı	40
Performansa Dayalı Değerlendirme	44

Akademik Yükseltme ve Atama Ölçütleri 48

Sayfa

Yayın Sayısı 53
Uluslararası Yayın 54
Alıntı Analizi 57
Çeşitli Ülkelerde Öğretim Elemanlarının Çalışma Koşulları ve Akademik Dereceler..... 61
Amerika Birleşik Devletleri 62
İngiltere 63
İsveç 64
Finlandiya 66
Hollanda 66
İtalya 67
İspanya 69
Almanya 70
Fransa 72
Çeşitli Ülkelerde Öğretim Elemanlarının Çalışma Koşulları ve Akademik Derecelerin Genel Değerlendirmesi 73
BÖLÜM III
YÖNTEM 76
Araştırmanın Modeli 76
Evren ve Örneklem 76
Evren 76
Örneklem 77
Veri Toplama Aracının Geliştirilmesi 87
Veri Toplama Aracının Geçerlik ve Güvenirlik Çalışmaları 90
Verilerin Çözümlenmesi 94
BÖLÜM IV
BULGULAR VE YORUM 96
Öğretim Elemanlarının Akademik Çalışma Konularını Seçmede Gözönünde Bulundurdukları Durumlara İlişkin Bulgular ve Yorum 96

Sayfa

Akademik Unvanlar, Akademik Yükseltme ve Atama Süreciyle Bağlantılı Sorunlara İlişkin Bulgular ve Yorum 110

Akademik Unvan Olgusu Boyutuna İlişkin Bulgular ve Yorum 125

Akademik Yükseltme ve Atama Süreci Boyutuna İlişkin Bulgular ve Yorum 141

Akademik Unvan Olgusu, Akademik Yükseltme ve Atama Süreci Boyutlarına İlişkin Öğretim Elemanı Görüşlerinin Bazı Değişkenlere Göre Farklılaşıp Farklılaşmadığına Yönelik Bulgular ve Yorum 165

BÖLÜM V

SONUÇLAR VE ÖNERİLER 173

Sonuçlar 173

Öneriler 181

KAYNAKÇA 185

EKLER 197

Ek 1. Akademik Unvan Olgusu ve Akademik Yükseltme-Atama Sürecinin Değerlendirilmesi Anketi (İlk Şekli)... 198

Ek 2. Akademik Unvan Olgusu ve Akademik Yükseltme-Atama Sürecinin Değerlendirilmesi Anketi (Son Şekli) 203

EK 3. 2547 Sayılı Yükseköğretim Kanunu'nun Öğretim Üyeliğine Yükseltme ve Atama Ölçütlerine İlişkin Maddeleri..... 208

EK 4. Öğretim Üyeliğine Yükseltilme ve Atanma Yönetmeliği 210

Ek 5. Veri Toplama Aracının Geliştirilmesinde Katkıda Bulunan Uzmanların İsimleri 213

EK 6. Akademik Unvan Olgusu ve Akademik Yükseltme ve Atama Süreci Boyutlarına İlişkin Frekans ve Yüzde Değerlerinin, Genel, Üniversite Gruplarına, Bilim Alanlarına ve Akademik Unvanlara Göre Dağılımı 214

ÇİZELGE LİSTESİ

		Sayfa
Çizelge 1.	Türkiye Üniversitelerinde Kullanılan Unvanların Bazı Ülkelerdeki Karşılıkları	74
Çizelge 2.	Üniversitelerin Doçentlik Atama Ölçütlerinin Düzeylerine Göre Sınıflandırılmasında Gözönünde Bulundurulan Değişkenlerin Üniversite Gruplarına Göre Durumu	80
Çizelge 3.	Doçentlik Atama Ölçütleri Bakımından Üniversitelerin Sınıflandırılması (2004-2005)	81
Çizelge 4.	Evren ve Örneklemi Oluşturan Öğretim Elemanlarının Görev Yaptıkları Üniversitelerin Atama Ölçütlerinin Düzeyine, Bilim Alanına ve Unvana Göre Dağılımı	84
Çizelge 5.	Anket Uygulaması Yapılan Üniversitelere Gönderilen ve Geri Dönen Anket Sayıları	86
Çizelge 6.	Ön Uygulamaya Katılan Öğretim Elemanlarının Üniversite Grubuna, Bilim Alanına ve Unvanlara Göre Dağılımı	89
Çizelge 7.	Akademik Unvan Olgusu Boyutu Faktör Analizi Sonuçları	91
Çizelge 8.	Akademik Yükseltme ve Atama Süreci Boyutu Faktör Analizi Sonuçları	92
Çizelge 9.	Akademik Çalışma Konusu Seçiminde Gözönünde Bulundurulan Durumlara Verilen Öneme İlişkin Görüşlerin Dağılımı	97
Çizelge 10.	Görev Yapılan Üniversite Grubuna Göre Akademik Çalışma Konusu Seçiminde Gözönünde Bulundurulan Durumlara Verilen Öneme İlişkin Görüşlerin Dağılımı ..	99
Çizelge 11.	Bilim Alanına Göre Akademik Çalışma Konusu Seçiminde Gözönünde Bulundurulan Durumlara Verilen Öneme İlişkin Görüşlerin Dağılımı	103

Sayfa

Çizelge 12. Unvanlara Göre Akademik Çalışma Konusu Seçiminde Gözönünde Bulundurulan Durumlara Verilen Öneme İlişkin Görüşlerin Dağılımı 106

Çizelge 13. Akademik Unvan Olgusu Akademik Yükseltme ve Atama Süreciyle Bağlantılı Sorunlara Verilen Öneme İlişkin Görüşlerin Dağılımı 110

Çizelge 14. Görev Yapılan Üniversiteye Göre Akademik Unvan Olgusu, Akademik Yükseltme ve Atama Süreciyle Bağlantılı Sorunlara Verilen Öneme İlişkin Görüşlerin Dağılımı 113

Çizelge 15. Bilim Alanlarına Göre Akademik Unvan Olgusu, Akademik Yükseltme ve Atama Süreciyle Bağlantılı Sorunlara Verilen Öneme İlişkin Görüşlerin Dağılımı ... 117

Çizelge 16. Unvanlara Göre Akademik Unvan Olgusu, Akademik Yükseltme ve Atama Süreciyle Bağlantılı Sorunlara Verilen Öneme İlişkin Görüşlerin Dağılımı 121

Çizelge 17. Akademik Unvan Olgusu Boyutuna İlişkin Görüşlerin Ortalama ve Sıra Değerleri 125

Çizelge 18. Görev Yapılan Üniversite Gruplarına Göre Akademik Unvan Olgusu Boyutuna İlişkin Ortalama ve Sıra Değerleri..... 128

Çizelge 19. Bilim Alanlarına Göre Akademik Unvan Olgusu Boyutuna İlişkin Ortalama ve Sıra Değerleri 132

Çizelge 20. Unvanlara Göre Akademik Unvan Olgusu Boyutuna İlişkin Ortalama ve Sıra Değerleri 136

Çizelge 21. Akademik Yükseltme ve Atama Süreci Boyutuna İlişkin Görüşlerin Ortalama ve Sıra Değerleri 141

Çizelge 22. Görev Yapılan Üniversite Gruplarına Göre Akademik Yükseltme ve Atama Süreci Boyutuna İlişkin Görüşlerin Ortalama ve Sıra Değerleri 148

Çizelge 23. Bilim Alanlarına Göre Akademik Yükseltme ve Atama Süreci Boyutuna İlişkin Görüşlerin Ortalama ve Sıra Değerleri 153

Sayfa

Çizelge 24. Unvanlara Göre Akademik Yükseltme ve Atama Süreci Boyutuna İlişkin Görüşlerin Ortalama ve Sıra Değerleri 158

Çizelge 25. Görev Yapılan Üniversite Grubuna Göre Akademik Unvan Olgusu Boyutundan Alınan Puanlara İlişkin ANOVA Testi Sonuçları 166

Çizelge 26. Görev Yapılan Üniversite Grubuna Göre Akademik Yükseltme ve Atama Süreci Boyutundan Alınan Puanlara İlişkin ANOVA Sonuçları 167

Çizelge 27. Bilim Alanlarına Göre Akademik Unvan Olgusu Boyutundan Alınan Puanlara İlişkin ANOVA Sonuçları. 168

Çizelge 28. Bilim Alanlarına Göre Akademik Yükseltme ve Atama Süreci Boyutundan Alınan Puanlara İlişkin ANOVA Sonuçları 169

Çizelge 29. Unvanlara Göre Akademik Unvan Olgusu Boyutundan Alınan Puanlara İlişkin ANOVA Sonuçları 170

Çizelge 30. Unvanlara Göre Akademik Yükseltme ve Atama Süreci Boyutundan Alınan Puanlara İlişkin ANOVA Sonuçları 171

BÖLÜM I

GİRİŞ

Bu bölümde araştırmanın problemine, amaçlarına, önemine, sınırlılıklarına ve tanımlarına yer verilmiştir.

Problem

Üniversiteler bugüne kadar, bilimsel bilgi birikimine katkıda bulunan, mesleki yeterliklerin kazandırıldığı, toplumda demokratik ilkelerin ve koşulların yerleştirilebilmesi için yurttaşlık bilincinin kazandırıldığı yerler olmuştur. Bu bakımdan üniversite bir anlamda, toplumsal bilincin oluşturulduğu önemli alanlardan biri olarak görülebilir. Üniversite, öğretim ve araştırma ekinliklerinin yanında, toplumsal tartışmalardaki rolüyle, toplumsal gelişime, doğrudan veya dolaylı olarak etkide bulunmuştur.

Ancak son yıllarda dünyadaki ekonomik ve toplumsal gelişmelere bağlı olarak, geleneksel üniversite anlayışı, kurumsal yapılanma ve işleyiş hızla dönüşmektedir. Bilgiden ticari kazanç sağlama beklentisi, bu dönüşümde temel değer haline gelmektedir. Bilginin ticarileştirilmesi ile bağlantılı olarak, üniversiteden beklentiler de farklılaşmaktadır. Üniversiteler, giderek özsel amaçlarından kopartılarak, piyasanın araçsal kullanımına uygun biçimde düzenlenmektedir. Artık geleneksel üniversiter değerler yerini ‘rekabet’, ‘verimlilik’ ve ‘yakından denetim’ gibi piyasa değerlerine bırakmaktadır.

Akademik etkinliğin nesnesi olan bilginin, toplumdaki güç ilişkilerinin kurulmasında giderek belirleyici olması, üniversite içindeki ve dışındaki çeşitli toplumsal ve ekonomik kesimlerin, üniversitede üretilen bilgi üzerinde söz haklarını genişletmeye yönlendirmektedir. Bu bakımdan öğretim elemanlarının ilgilerini ve etkinliklerini yönlendirmek amacıyla çeşitli kontrol strateji ve yöntemleri geliştirilmektedir. Bu süreçte yasal sınırlamaların yanında çeşitli düşünme, konuşma, davranışta bulunma ve araştırma ölçünleri (standartları) oluşturulmaktadır. Bu sınırlandırıcı düzenlemelerin yanında öğretim

elemanlarında bir konuma ulaşma isteği uyandıracak özendiricilerin geliştirilmesi sürmektedir.

Akademik etkinlikler konusunda oluşturulan ölçünler ve özendiriciler, akademik etkinliklerin amacı ve elde edilen çıktının işlevselliği bakımından önemli etkilerde bulunmaktadır. Akademik yaşam giderek daha yoğunlaşmakta, öğretim elemanının işyükü arttırılmaktadır. Öğretim elemanlarından giderek daha fazla verimlilik ve üretkenlik beklenmesi, akademik etkinliklerin içeriğini belirli yönlerden sınırlandırmaktadır. Öğretim elemanlarının kaygısı, bilime ve topluma katkı getirebilecek nitelikli çalışmalar yapmaktan, daha fazla ”puan” getirebilecek, piyasada istemi olan ve çeşitli güç konumları sağlayabilecek çalışmalar yapmaya evrilmektedir.

Üniversitenin dönüşümüyle birlikte akademik unvanların üniversiter yapılanma ve işleyiş sürecindeki işlevi giderek farklılaşmaktadır. Akademik unvanlar, öğretim elemanlarını, belirli konumlara ve ayrıcalıklara ulaşma arzusu yaratacak biçimde dönüştürülmektedir. Üniversitede öğretim elemanlarının belirli konumlara gelebilmesi, yönetim süreçlerine katılabilmesi, üniversite olanaklarından yararlanabilmesi gibi hemen her durumda akademik unvanlar temel ölçüt olarak alınmaktadır. Bu yapıda öğretim elemanının unvan sıradizinindeki (hiyerarşideki) konumu ve kıdemi arttıkça, üniversitedeki olanaklardan daha fazla yararlanabilmektedir. Kadro güvencesi, daha fazla gelir (maaş, ders ücretleri vb), yurtiçi-yurtdışı gezi ve araştırma olanakları ve kendi çalışma koşullarını belirleme konusunda söz hakkı, unvanlar yükseldikçe artabilmektedir.

Üniversiter yapılanmanın ve işleyişin unvanları temel alarak düzenlenmesi, öğretim elemanlarının akademik unvanlara yükledikleri anlamı ve akademik unvanlardan beklentilerini etkileyebilmektedir. Öğretim elemanlarının bilimsel ve entelektüel birikiminin bir göstergesi olarak görülen akademik unvanlar, giderek, bireysel yararı arttırma yolunda araçlara dönüşmektedir. Akademik unvanlar ile öğretim elemanlarının entelektüel ve bilimsel birikimi arasındaki bağlar giderek zayıflamaktadır. Öğretim elemanlarının belirli bir puana karşılık gelebilecek sayıda çalışma yapmaları, akademik unvan basamaklarını çıkmaları için yeterli kabul edilmektedir.

Diğer yandan üniversitede herhangi bir yüksek konumda bulunmak, entelektüel ve bilimsel kaynakları kullanma olanağı sağladığından, böyle bir konuma ulaşmak öğretim elemanlarınca önemli bir özendirici olabilmektedir. Ayrıca unvan sıradizininde üstlere çıkıldıkça, daha alt unvandakileri etkileme ve kontrol etme olanaklarının artması, öğretim elemanlarını olabildiğince hızlı biçimde üst unvanlara ulaşmaya yönlendirebilmektedir.

Akademik unvanların anlamsal dönüşümü, üniversitenin temel bileşeni olan öğretim elemanlarının bilimsel birikimlerinin ve etkinliklerinin işletme ilkelerine uygun olarak değerlendirilmesini gündeme getirmektedir. Geleneksel öğretim elemanı değerlendirme anlayışlarının, yeterliği (liyakatı) engelleyebilecek düzeyde insani yanlılığı ve saptırma olasılığı içerdiği gerekçe gösterilerek, bu değerlendirme anlayışları gözden düşürülmeye çalışılmaktadır. Bunun yerine “akılcılaştırılmış” (rasyonelleştirilmiş), değerden bağımsız, yansız ve insani göreceliğin olabildiğince dışarıda tutulabildiği değerlendirme anlayışları savunulmaktadır. Bu konudaki düzenlemeleri haklı göstermek üzere geniş bir söylem alanı oluşturulmaktadır.

Üniversitede öğretim elemanları arasında çalışan-çalışmayan, hak eden-etmeyen ayrımının yapılabilmesi için akademik etkinliklerin ölçülebilir hale getirilmesinin gerekliliğine vurgu yapılmaktadır. Akademik etkinlikleri ölçülebilir hale getirmenin tembellik, kayırma ve verimsizliği önleyeceği ileri sürülmektedir. Ölçülebilir olanın kayırmaları ve haksızlıkları sona erdirecek bir çözüm olarak sunulması, ölçülemeyen etkinliklerin dışlanması ve değersizleşmesine neden olabilmektedir. Özaktaş (2002-2003, 155) soyutlamacı ve indirgemeci özelliği baskın olan bu anlayışın, karmaşık durumların çeşitli öğelerinden arındırılarak daha kolay çözülebileceği varsayımına dayandığını belirtmektedir.

Öğretim elemanını değerlendirme sürecini yansızlaştırma gerekçesiyle, akademik yükseltme ve atamalar konusunda yeni teknikler ve yöntemler geliştirilmektedir. Son yıllarda performans değerlendirme anlayışı giderek daha fazla kabul görmektedir. Öğretim elemanlarını performanslarına göre değerlendirme anlayışının, yansızlık bakımından daha üstün bir değerlendirme sistemi olduğu savunulmaktadır (Tekin, 2003, 159). Öğretim elemanlarının

performanslarına göre değerlendirilmesinin, yeterlik ilkesinin en üst düzeye çıkarılmasını sağlayabileceği ileri sürülmektedir. Bu yönüyle performans değerlendirme teknikleri, giderek öğretim elemanı topluluğunun yargı gücünün cisimleştiği “jüri” sisteminin yerini almaktadır.

Bilimsel etkinliği değerlendirme sürecini yansızlaştırmayı öngören bu yaklaşım, tüm bilim alanlarındaki pratiklerin aynı ölçütlere göre değerlendirilmesini savunmaktadır. Bu da doğa bilimlerini değerlendirme teknik ve yöntemlerinin yüceltilerek tüm bilim alanlarına uyarlanması anlamına gelmektedir. Ancak tüm bilim alanları için bu kesinliklerin oluşturulmasının olanağı her zaman bulunamamaktadır. Bazı bilim alanlarının bulguları nicel ifade edilebilirken, özellikle sosyal bilimlerde daha soyut, yorumlanabilir ve nicel ifadesi güç olan konularda çalışılmaktadır. Bu bakımdan sosyal bilimlerde bulguların nicel ifade edilebilme olanağı çoğunlukla bulunmamaktadır. Diğer yandan tüm bilim alanlarının ürünlerini aynı beklentiler ve gerekçelerden yola çıkarak ölçmeye çalışmak bilimsel gerçekliğin doğasıyla da örtüşmemektedir. Çünkü her bilim alanının etkinlik konusu, araştırma nesnesi, amaçları, sorumlulukları, beklentileri, çalışma koşulları ve yaşamdaki konumu farklılaşmaktadır.

Öğretim elemanını değerlendirme sürecinin dönüşümüyle bağlantılı olarak üniversitenin insan kaynağını da bu dönüşüme uyarlayabilecek, akademik yükseltme ve atama ölçütleri arayışları sürmektedir.

Yükseltme ve atama ölçütlerini karşılamak, öğretim elemanı açısından varoluşsal bir sorun haline gelmektedir. Öğretim elemanlığına girişle birlikte mesleki yaşamın hemen her aşamasında belirli ölçütleri karşılamak gerekmektedir. Bu süreçte öğretim elemanlarının ilgisi yükseltme ve atama ölçütlerini karşılamaya yoğunlaşmaktadır. Öğretim elemanları akademik etkinlikleri, büyük oranda akademik yükseltme ölçütlerini karşılamak için yapmakta, topluma ve yaşama ilgisizlik giderek artmaktadır.

Bu durumda, akademik yükseltme ve atama ölçütlerinin, giderek belgelendirilebilen etkinlikleri dikkate alacak biçimde düzenlenmesinin büyük etkisi olmaktadır. Bu ölçütler içinde, belgelendirilmeyen veya gönüllülük

esasına dayalı olarak gerçekleştirilen akademik çalışmaların önemli bir bölümü, akademik değerlendirme sürecini yansızlaştırma uğruna hakettiği değeri görememektedir. Yine yükseltme ve atama ölçütleri içinde nicel ifade edilmesi güç olan toplumsal ve entelektüel etkinliklere gereken değerin verilmemesi (daha düşük puan veya puan karşılığının bulunmaması gibi), toplum odaklı çalışmaların ikinci plana itilmesine neden olmaktadır. Diğer yandan bu durum, sorunların çözümünde özgün seçenekler üretmek, düşünsel anlamda bir araştırma veya öğretim etkinliğini tasarlamak, konu hakkında yoğun bir bilgi birikimi için zaman ayırma gibi hazırlıkların kayıp olarak görülmesine neden olabilmektedir.

Yükseltme ve atama ölçütleri konusunda gerçekleştirilen düzenlemelere karşın öğretim elemanları, bu ölçütleri karşılayabilme konusunda çeşitli stratejiler ve yöntemler geliştirmektedirler. Son yıllarda, yayın yapmayı kolaylaştıracak bilimsel niteliği zayıf, ilgi gösterilmeyen dergilerin ve bilimsel toplantıların (kongre, sempozyum vb) sayısının hızla arttığı görülmektedir. Bu dergilerdeki ve toplantılardaki çok sayıdaki makale, bildiri ve araştırma özeti içinde, fazla zaman ve çaba gerektiren temel araştırmaların sayısının sınırlı olması dikkati çekmektedir.

Öğretim elemanları arasında, artık daha çok puan getirebilecek, akademik çevrede daha fazla kabul görebilecek çalışmalar yapmayı hesaplayanların oranı giderek artmaktadır. Diğer yandan ellerindeki bilgi ve malzemeyle daha fazla sayıda yayın yapmayı hesaplayan öğretim elemanı sayısı giderek artmaktadır. Kapsamlı ve uzun dönemli birikimleri kitap haline getirmek yerine, daha dar kapsamlı kitaplar veya bölümler tercih edilmektedir. Öğretim elemanlarının daha kısa zamanda, daha az emekle ve maliyetle, en kısa yoldan yayın yapmaya çalışmalarında, yükseltme ve atama ölçütlerinin, daha fazla sayıda çalışma yapan öğretim elemanlarını ödüllendirir nitelikte olmasının büyük payının olduğu ileri sürülebilir.

Yükseltme ve atama ölçütlerinin yayın sayısını ön plana çıkarması, üniversitenin ve öğretim elemanlarının çok yönlü değerlendirilmesini devre dışı bırakmaktadır. Öğretim elemanları üzerindeki daha fazla yayın yapmaları konusundaki baskı, yayınların niteliğinin ikinci planda kalmasına yol

açabilmektedir. Yayın sayısındaki hızlı artış bilimsel gelişmelerle paralel gitmemektedir. Bu durum daha önceki çalışmaların tekrarı nitelindeki çok sayıda çalışmanın yapıldığını göstermektedir. Diğer yandan akademik yayın sayısındaki hızlı artış, çalışmaların özgünlüğünü ve bilimselliğini belirlemede ve etik olmayan durumların ortaya çıkarılmasında önemli güçlükler doğurmaktadır.

Öğretim elemanlarının yükseltme ve atama ölçütlerini karşılamak üzere geliştirdikleri bir diğer strateji de geniş bir öğretim elemanı topluluğuyla bağlantılar kurmaya çalışmaktır. Bilimsel toplantılar, bu tanışmaların gerçekleştiği ve ilişkilerin kurulduğu etkinlikler haline gelmektedir. Alandan öğretim elemanları ile ilişkileri geliştirmek, çok sayıda öğretim elemanınca mesleki güvence olarak görülmektedir.

Akademik yükseltmeler ve atamalar konusundaki düzenlemeler, akademik etkinliğin niceliğini yükseltme ve verimliliği arttırma bakımından çeşitli olanaklar sunuyor gibi görünse de, bu işletme politikalarının öğretim elemanları arasındaki eşitsizlikleri arttırma olasılığı bulunmaktadır. Üniversiter yapılanma ve yükseltme-atama süreci, sahip oldukları bilgi ve maddi kaynaklar aracılığıyla daha yüksek toplumsal ve ekonomik statüye sahip öğretim elemanlarını ayrıcalıklı kılacak, koşulları yetersiz öğretim elemanlarının ise dışlanmasına neden olacak biçimde dönüşmektedir. Yabancı dil bilgisi ve araştırma olanaklarının yeterli olmaması nedeniyle yükseltme-atama ölçütlerini karşılayamayan ve bu nedenle öğretim elemanlığını sürdüremeyen öğretim elemanlarının durumu böyle bir mekanizmanın ürünüdür.

Akademik alanda, her zaman olduğundan fazla konuşulmasına ve yazılmasına karşın, bilimsel ve toplumsal gelişmelere katkı getirebilecek nitelikli çalışmaların aynı oranda artmadığı gözlenmektedir. Öğretim elemanlarının neyi niçin yazdıkları ve ürettikleri konusunda yaşadıkları kafa karışıklığı giderek artmaktadır. Bu kafa karışıklığı kitap, makale, bildiri, tez gibi akademik çalışmaların, bilime ve topluma katkısını sınırlandırabilmektedir.

Öğretim elemanlarının bireysel yararlarını ve mesleki gelecek kaygılarını, bilimsel ve toplumsal önceliklerin önüne koyması, ulusal ve evrensel bilim dünyasına katkı yapmalarını sınırlayabilmektedir. Bu durumun

oluşmasında , belki de bu öğretim elemanlarının, akademik unvan olgusu, akademik yükseltme ve atama sürecinin anlamı, işlevselliği, bilime ve topluma yansımaları konusunda yeterince düşünmemeleri ve tartışmamalarının önemli payı bulunmaktadır. akademik yaşamla ilgili tartışmalar, çoğunlukla, öğretim elemanlarının daha fazla yayın yapmalarını sağlayabilecek yöntem ve tekniklerin geliştirilmesine odaklanmaktadır. Bugüne kadar akademik unvan olgusu, akademik yükseltme ve atama sürecini eleştirel açıdan değerlendiren çok sınırlı sayıda araştırma yapılması da durumun kabullenilmiş olduğunu göstergesidir.

Öğretim elemanlarının, öğretim elemanlığına, üniversiteye ve akademik yaşama eleştirel yaklaşmayı ihmal etmeleri, üniversiter yapılanma ve işleyişteki dönüşümün yarattığı olumsuz sonuçların gözden kaçırılmasına yol açabilmektedir. Bu bakımdan akademik unvanların, akademik yükseltme ve atama sürecinin akademik yaşam, üniversiter yapılanma ve işleyiş, öğretim elemanı kimliği, akademik etkinliklerin anlamı ve işlevi bağlamında eleştirel değerlendirildiği araştırmalara gereklilik bulunmaktadır.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, Türkiye üniversite sistemindeki akademik unvan olgusu, akademik yükseltme ve atama sürecini değerlendirmektir. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır.

1. Öğretim elemanlarının akademik çalışma konusu seçiminde gözönünde bulundurdukları durumlar nelerdir? Bu durumların öğretim elemanlarının;
    a. görev yaptıkları üniversitenin atama ölçütlerinin düzeyine,
    b. bilim alanlarına,
    c. unvanlarına göre dağılımı nasıldır?
2. Öğretim elemanlarının akademik unvanlar, akademik yükseltme ve atama süreciyle bağlantılı sorun alanlarına ilişkin görüşleri nasıldır? Bu görüşlerin, öğretim elemanlarının;
    a. görev yaptıkları üniversitenin atama ölçütlerinin düzeyine,

   b. bilim alanlarına,
   c. unvanlarına göre dağılımı nasıldır?

3. Öğretim elemanlarının akademik unvan olgusuna ilişkin görüşleri nelerdir? Bu görüşlerin, öğretim elemanlarının;
   a. görev yaptıkları üniversitenin atama ölçütlerinin düzeyine,
   b. bilim alanlarına,
   c. unvanlarına göre dağılımı nasıldır?
4. Öğretim elemanlarının akademik yükseltme ve atama sürecine ilişkin görüşleri nelerdir? Bu görüşlerin, öğretim elemanlarının;
   a. görev yaptıkları üniversitenin atama ölçütlerinin düzeyine,
   b. bilim alanlarına,
   c. unvanlarına göre dağılımı nasıldır?
5. Öğretim elemanlarının akademik unvan olgusu, akademik yükseltme ve atama sürecine ilişkin görüşleri;
   a. görev yaptıkları üniversitenin atama ölçütlerinin düzeyine,
   b. bilim alanlarına,
   c. unvanlarına göre farklılaşmakta mıdır?

Araştırmanın Önemi

Öğretim elemanları bugüne kadar hemen her toplumsal, politik ve ekonomik konuda araştırmalar yapmalarına karşın, üniversiteyi ve özellikle öğretim elemanlarını konu edinen sınırlı sayıda araştırma gerçekleştirmişlerdir. Toplumsal sorunlara çözüm getirmeleri, olayların üzerindeki sır perdesini kaldırıp gerçekliğe ulaşma konusunda adım atmaları ve yaşamdaki çeşitli durumları eleştirmeleri beklenen öğretim elemanlarının, çalışma koşullarını gözden geçirip geliştirmeleri konusunda yapacakları araştırmalar, bu beklentileri karşılamalarına katkıda bulunacaktır. Bu çalışma, öğretim elemanlarının bugüne kadar ihmal ettikleri böyle bir gereksinimi, bilimsel araştırma konusu olarak ele alması bakımından önemli görülebilir.

Akademik unvanlar, akademik yükseltme ve atama süreci konusunda gerçekleştirilen düzenlemeler, akademik etkinliklerin niteliği ve niceliğine, öğretim elemanı kimliğine, akademik özgürlüklere, öğretim elemanları arasındaki iletişime ve işbirliğine önemli etkilerde bulunmaktadır. Akademik unvanlar, akademik yükseltme ve atama süreci konusundaki düzenlemeler, öğretim elemanlarının, üniversiteden ve akademik etkinliklerden beklentilerini olumsuz etkileyebilmektedir. Akademik unvanların, akademik yükseltme ve atama sürecinin, bu bağlamda değerlendirilmesi, bilimsel ve toplumsal yararı ön plana çıkaran geleneksel üniversiter değerlerin sürdürülmesi ve geliştirilmesi konusunda gerçekleştirilecek düzenlemelerde, ilgililere yol gösterici olması bakımından önemli görülebilir.

Akademik yükseltmeler ve atamalar konusundaki düzenlemeler, öğretim elemanı topluluğunun ortak kararı olmamaktadır. Bu konudaki düzenlemeler, belirli bir unvandan sınırlı sayıda öğretim elemanının aldıkları kararlara göre gerçekleştirilmektedir. Bu durum, akademik yükseltmeler ve atamalar konusundaki düzenlemelerin, öğretim elemanı topluluğunun çalışma koşullarından, gelişimlerinden, yeterliklerinden, beklentilerinden ve toplum gerçeklerinden kopuk olmasına neden olmaktadır. Bu çalışma, akademik yükseltmeler ve atamalar konusunda gerçekleştirilen düzenlemelerin, akademik yaşama yansımalarının farklı üniversitelerin, sağlık, fen ve sosyal bilim alanlarında görev yapan, tüm akademik unvanlardaki öğretim elemanlarınca, nasıl algılandığının ortaya konulması açısından önemli görülebilir.

Araştırmanın Sınırlılıkları

Bu araştırmanın sınırlılıkları şunlardır:

1. Araştırma devlet üniversitelerinde görev yapan öğretim elemanlarının görüşleriyle sınırlıdır. Vakıf üniversitelerindeki öğretim elemanları araştırma kapsamı dışında tutulmuştur.

2. Araştırmada, fen, sağlık ve sosyal bilim alanlarında öğretim yapan fakültelerin üçünün birden bulunmadığı üniversiteler, araştırma kapsamı

dışında tutulmuştur. Ayrıca araştırmada, üniversitelerin rektörlük, enstitü ve yüksekokullarında görev yapan öğretim elemanları kapsam dışı bırakılmıştır.

3. Araştırmada öğretim elemanlarının görüşleri profesörler, doçentler, yardımcı doçentler ve araştırma görevlileri ile sınırlıdır. Öğretim görevlileri, okutmanlar, uzmanlar ve eğitim-öğretim planlamacılarının akademik unvan alma ve bu unvana uygun kadroya atanma konusunda çalışma yapma zorunluluklarının bulunmaması nedeniyle araştırma kapsamı dışında tutulmuştur.

Tanımlar

Araştırmada kullanılan bazı kavramların tanımları, araştırmada kullanıldıkları anlamı ile aşağıdadır.

Akademik Etkinlik: Bu çalışmada “akademik etkinlik” kavramı ile, öğretim elemanının uzmanlık alanı üzerine kurulu ve üniversiter misyonun yerine getirilmesini amaçlayan çalışmalar ifade edilmektedir. Bu çalışmalar, UNESCO’nun, 1997 yılında yayınladığı “Yükseköğretim Akademik Personelinin Durumuna İlişkin Tavsiye” metninde belirtildiği gibi, “öğretim elemanlarının, alanlarında güncelin gerisinde kalmama, yayın yapma, çalışmalarını duyurma ve kendi disiplinlerinde öğretici olarak pedagojik yeteneklerini geliştirme ve akademik güvenilirliklerinin düzeyini yükseltme” konularını kapsamaktadır.

Akademik Güç: “Akademik güç” kavramı, bilimsel ve entelektüel kaynakları kullanarak, üniversitenin yapılanması ve işleyişinde etkili olabilmeyi ifade etmektedir. Diğer yandan akademik güç aynı zamanda toplumsal ve ekonomik alanda etkili olan bilimsel bilginin üretimi, paylaşımı ve geliştirilmesi ile ilgili sürecin düzenlenmesinde ilke belirleme ve karar verme konumlarında bulunmayı ifade etmektedir.

Akademik Kimlik: Bu çalışmada akademik kimlik, UNESCO’nun (1997) “Yükseköğretim Akademik Personelinin Durumuna İlişkin Tavsiye” metninde, öğretim elemanlığı için belirttiği sorumlulukları esas alarak, şöyle anlamlandırılmıştır: Öğretim elemanlarının sorumlulukları; kurumların eğitim misyonu ve amaçlarıyla çelişmeyen, barış, insan hakları, toplum kalkınması ve çevre ile ilgili genel amaçların gerçekleştirilmesinde, hakça ve eşitlikçi olmayı,

toplumu ve yükseköğretimi etkileyen siyasi kararlar hakkında özgürce kendi görüşlerini ifade ederek toplumsal değişime katkıda bulunmayı, sistemi eleştirme özgürlüğünü, kurumsal bir sansürden bağımsız olma hakkını, mesleki akademik organlara katılma özgürlüğünü ve demokratik bir toplumu geliştirmek için çaba göstermeyi içerir.

Akademik Yükseltme ve Atama Ölçütleri: Akademik yükseltme ve atama ölçütleri, belirli bir unvanı almak ya da bir kadroya atanmak üzere, Yükseköğretim Kurulu, Üniversitelerarası Kurul ve Üniversite Senatolarının belirlediği, öğretim elemanlığı için sahip olunması gerekli görülen mesleki ve entelektüel yeterlikler ile gerçekleştirilmesi gerekli görülen akademik etkinliklerdir. Belirli bir puana karşılık gelecek bu yeterlikler ve mesleki etkinliklerin, beklenen niteliklere sahip olma düzeyi, işe başlatma, yükseltme ve atama jürileri değerlendirmeleriyle belirlenir.

En Fazla Ek Atama Ölçütü Koyan Üniversiteler (I. Grup): Doçentlik atamalarında, Üniversitelerarası Kurul'un (ÜAK) doçentlik için belirlediği yükseltme ölçütlerine ek ölçüt koyan üniversiteler içinde belirgin olarak diğer üniversitelerin belirlediği ölçütlerden fazla koyan üniversitelerdir.

Orta Düzeyde Ek Atama Ölçütü Koyan Üniversiteler (II. Grup): Doçentlik atamalarında, ÜAK'ın doçentlik için belirlediği yükseltme ölçütlerine ek olarak, orta düzeyde ölçüt koyan üniversitelerdir.

Ek Atama Ölçütü Koymayan Üniversiteler (III. Grup): Doçentlik atamalarında, ÜAK'ın doçentlik için belirlediği yükseltme ölçütlerini yeterli gören ve ek ölçüt koymayan üniversiteler.

Akademik Yükseltme ve Atama Süreci: Akademik yükseltme süreci öğretim elemanlığının çeşitli aşamalarında unvan alma ölçütlerini karşılayarak o unvana sahip olmayı ifade etmektedir. Akademik atama süreci ise unvanı aldıktan sonra üniversitede uygun bir kadroya atanmayı ifade eder. Akademik atamalar maaş, kadro, derece gibi özlük haklarıyla ilgilidir.

Akademik Unvan: Bu çalışmada akademik unvanlar, öğretim üyelerince oluşturulan jürilerin değerlendirmeleri sonucunda, akademik ve

entelektüel birikim ve yeterlik göstergesi olarak verilen “Doktor (Dr.), Yardımcı Doçent (Yrd. Doç. Dr.), Doçent (Doç. Dr.) ve Profesör (Prof. Dr.)” unvanlarını ifade etmektedir.

Öğretim Elemanı: Bu çalışmada kullanılan öğretim elemanı kavramı ile üniversitelerin dört yıllık fakültelerinde görevli profesör, doçent, yardımcı doçent ve araştırma görevlileri kastedilmektedir.

Simgesel Sermaye: Simgesel sermaye, sermayenin dağılım yapısının ve algılama kategorilerinin ürünü olan, bölünme ilkelerine, sınıflandırma sistemlerine, sınıflandırıcı kalıplara, bilgisel kalıplara göre algılandığı andaki biçimiyle herhangi bir türden sermayedir. Simgesel sermaye, bilgi temelli, yani bilgiye ve kabule dayalı bir sermayedir. Ancak bu sermayeyi anlamaya ve kabule hazır bireyler olduğunda anlam kazanır ve simgesel bir mübadelenin işleyebilmesi için, her iki tarafın da aynı algılama ve değerlendirme kategorilerine sahip olması gerekir (Bourdieu, 1995, 159).

BÖLÜM II

KURAMSAL ÇERÇEVE

Bu bölümde, geleneksel üniversite yapılanmasının ve işleyişinin, dünyadaki ve Türkiye'deki toplumsal ve ekonomik dönüşüme bağlı olarak yaşadığı başkalaşım irdelenmiştir. Bu dönüşümün, akademik unvan olgusuna, akademik yükseltme ve atama sürecine yansımaları ve bu yansımaların üniversitenin temel bileşeni olan öğretim elemanının akademik yaşam içindeki konumunu, akademik unvanların anlamını, akademik yükseltme ve atama sürecinin işleyişini nasıl etkilediği tartışılmaya çalışılmıştır.

Modern Üniversitenin Doğuşu

Üniversite kavramı, modern üniversitenin kurumsal tarihinde ifadesini bulur. Üniversitenin tarihi konusunda çeşitli kaynaklarda farklı belirlemeler yapılmasına karşın, günümüz üniversite kavramının aydınlanma (modernleşme) döneminde bugünkü anlamını kazandığı kabul edilmektedir. Bir başka ifadeyle, günümüz üniversitesi, bir aydınlanma dönemi kurumu olarak görülebilir. Bu bakımdan üniversitenin tarihinin aynı zamanda aydınlanmanın da tarihi olduğu söylenebilir.

Aydınlanma, modern bilimin gelişmesi ile başlar. Aydınlama döneminin düşün evreninde, doğayla ilgili karmaşık olay ve olgular, insan aklının evrimine paralel biçimde, matematiksel ifadelere dönüştürülerek, öncekilerden daha iyi açıklanabileceği varsayımına dayanır. İnsanın düşünsel kapasitesinin gelişimi önemli sayıldığından, eğitim, aydınlanmacı gelenek içinde yaşamsal bir işleve sahiptir. Çünkü, insan aklının gelişmesi, ancak, bilginin sistemleştirilmesini sağlayan, doğayı sayısal modellemelerle ifade etme yeteneğine sahip bir eğitim süreciyle olanaklı olabilirdi. Üstelik doğanın, o güne dek anlaşılamamış, sınırları betimlenemeyen bilgisini öngörülebilir sistemlere indirgeyebilen bu düzlem, onu aynı zamanda hesap edilebilir olanın kavramsal zemininden hesaplı olanın söylemine doğru uzatma olanağı sağlar (Ergur, 2003, 186). Metafiziğin ve spekülasyonun karşısında konumlanan bu pozitivist anlayış aydınlanma geleneğinin ayrılmaz bir parçasını oluşturur. Bu anlayışta bilim ve

deney, inancın ve vahyin yerine bilgi kaynakları olarak görülür (Swingewood, 1990, 49).

Aydınlanma felsefesinde üniversite, parçalanmış, ayrışmış bilgiyi bir bütünlüğe kavuşturma, yaşama bütüncül bakışı yakalama ve doğası gereği göreceli (izafi) olan bilgiyi bütünleştirerek onu teke indirme isteminin cisim bulduğu yerdir. Bu dönemde üniversite evrensel bilgi ve gerçek arayışının somutlaştığı ve ancak çok az sayıda, "istemde" bulunanların ilgi gösterdiği veya üstesinden gelebildiği bir yer olarak, giderek her tür bilginin üretiminde yetkili tek organ haline gelmiştir (Aktay, 2003, 97).

Aydınlanma dönemi ile birlikte, üniversite, gerek birey düzeyinde gerek toplum düzeyinde birçok sorumluluk üstlenmiştir. Üniversite, bu dönemde, bilim ve teknikteki gelişmelere koşut olarak, aydınlanma döneminin özgürlük ve eşitlik gibi temel değerlerini bireylere ve topluma kazandıracak bir politik bilinç oluşturma aracı olarak biçimlendirilmiştir (Çörekçioğlu, 2003, 217). Bu anlayışla üniversite, derinlikli bilimsel bilgi birikimine katkıda bulunulduğu, mesleki yeterliklerin kazandırıldığı (Hayes, 2004, 125), toplumda demokratik ilkelerin ve koşulların yerleştirilebilmesi için vatandaşlık bilincinin kazandırıldığı yerler olmuştur (Giroux ve Tikkun, 2005). Bu dönemde üniversitenin üstlendiği bir diğer sorumluluk, toplumsal kültürün yorumlanması ve yeniden üretilmesi olmuştur. Üniversite bir yandan, üniversitedeki öğretim ekinlikleriyle, diğer yandan araştırma ve toplumsal tartışmalardaki rolü ile, toplumun kendisini anlamasına ve eleştirmesine doğrudan ve dolaylı olarak etkide bulunmuştur. Bu bakımdan üniversite kültürel anlayışların korunmasında veya dönüştürülmesinde ve toplumsal amaçların geliştirilmesinde önemli bir role sahip olmuştur (Tekin, 2003, 151).

Modern üniversite modelleri üç türlü sınıflandırılabilir. Readings (1997) bu yapıları; "Kantçı Akıl Üniversitesi", "Humboldçu Kültür Üniversitesi" ve "Mükemmeliyet Üniversitesi" olarak sınıflandırır.

Kantçı üniversite modelinde üniversite, aklın özerkliğinin, yani eleştirel aklın kullanımı ve tartışmanın hakim olması kadar topluma yaygınlaştırılması gereken yerdir. Üniversitenin asli amacı, her türlü yarar ve çıkardan bağımsız

olan aklın gerçekliğine bağlı kalarak, özerklik, özgürlük ve eşitlik gibi temel değerlere toplumsal gerçeklik kazandırmaktır. Bu tür değerlerin yaşama geçirilmesinin temel koşulu ise, içinde eleştirel aklın kullanımının güvence altına alındığı bir kamusal alan yaratılmasıdır. İçinde eleştirel aklı kullanmayı sağlayacak kamusal alanın ve gerçeğe ulaşma amaçlı tartışma ortamının bulunmadığı bir üniversite, temel değerleri toplumsallaştırmada ve kültürü üretmede herhangi bir işleve sahip olamayacaktır (Readings, 1997).

Kantçı üniversite modeli, Alman idealizminin, aydınlanmanın temel öncüllerine bağlı kalarak geliştirdiği, aydınlanma eleştirisinden esinlenen çeşitli üniversite ideallerinin etkisi altında kurumsal olarak yapılandırılmıştı. Modern yaşamın değişen gereksinimleri doğrultusunda, üniversiteler bilimsel ve teknik bilgiyi üretme ve bu bilginin ışığında toplumun kültürel geleneğini geliştirme, üretme ve aktarma işlevini yükleniyorlardı (Çörekçioğlu, 2003, 217). Bu süreç olgu-değer ayrımının merkezileşmesine ve teknik olarak kullanılabilir bilginin yükselişine işaret etmekteydi. Ulus devletin varlık koşullarını güçlendiren bir araç olan üniversite giderek sanayi toplumuna eklemlenmiş, hem ulus devletin kültürel çatısını güçlendiren, hem de yönetsel ve ekonomik sistemlerin gereksinim duyduğu teknik bilgiyi üreten ve aktaran bir kurum kimliği kazanmıştır (Tekin, 2003, 148). Bu dönemde eğitim alan bireylerin farklı düzeylerde de olsa daha fazla uzmanlaşmaya gereksinim duyması, üretim süreçlerinin üst düzey bilinci gerektirmesi ve toplumsal sorunların giderek karmaşıklaşması, üniversite eğitiminin kısmen de olsa kitlelerin erişimine açılmasını gerektirmiştir (Ergur, 2003, 190).

Sanayideki gelişmelerle bağlantılı olarak, teknik bilgi üretiminin toplumsal amaçların önüne geçerek kurumsallaşması, mesleki becerilerin giderek ön plana çıkmasına yol açmıştır. Böylece meslek okulları üniversite çatısı altına girmiştir. Ancak bu gelişme, bilim-toplum ilişkisinin, akılsal bir dünya görüşünün oluşturulmasından çok, teknik olarak kullanılabilir bilginin üretilmesi biçimine dönüşmesine bağlı olarak bilim ile toplumsal aydınlanma arasındaki ilişkiyi zayıflatmıştır (Tekin, 2003, 148). Mesleki becerilerin ön plana çıkması, üniversite programlarını, entelektüel derinlik bakımından olumsuz etkilemiştir. Panton (2003, 146) bu dönüşümde meslek yüksekokullarının üniversite niteliği kazanmasından çok, üniversitelerin meslek okuluna

dönüşmesinin söz konusu olduğunu belirtmiştir. Üniversitenin mesleki yetiştirme kurumu haline gelmesi, gerçekliğin ve bilginin peşinde koşan, toplum sorunlarına çözüm üreten kimliğinden uzaklaşmasını beraberinde getirmiştir.

Humbolt'çu kültür üniversitesi modeli 1810'da kurulan Berlin Üniversitesi ile kurumsal bir kimlik kazanmıştır. Araştırma ve öğretimin birlikte gerçekleştirildiği bu model 20. yüzyılın başlarında tüm dünyada yaygın olarak benimsenmiştir (Tekin, 2003, 148). Tekeli (2003, 56) bu gelişmenin bilimsel bilgi üretiminin üniversitenin merkezine alınmasını sağladığını belirtmektedir.

Humboldt'çu üniversite modelinde, üniversite, hiçbir kuruma veya sisteme devredemeyeceği ve başka sistemlerce gerçekleştirilemeyecek "üniversite formunda örgütlenmiş öğrenme süreçlerini" işleten bir alandır (Habermas, 1989, 119-125. Akt: Tekin, 2003, 150). Bu üniversite modelinde bilim, pratik için değil, bilim için yapılır anlayışı egemendir (Tekeli, 2003, 58). Bu bakış açısı üniversiteyi, amaç ve güdülenmeleri ile gerçekliği aramaya adanmış bir yaşam biçimini paylaşan insanların oluşturduğu bir yapı olarak tasarlamıştır (Habermas, 1989, 101-102. Akt: Tekin, 2003, 149). Tekin (2003, 149) bu modelin politik olarak savunulmasının güç olduğunu ileri sürer. Yazar bu anlayışta, ulus-devlet koruması altında özgür olarak gerçeklik soruşturmasının ötesine geçemeyen üniversite ideasının, kendi üyeleri için uygun bir yaşam tarzını öngörmesi nedeniyle, tam anlamıyla bir "fildişi kule"ye işaret ettiğini belirtmektedir.

Readings'in (1997) üniversite sınıflandırmasında üçüncü model "mükemmeliyet üniversitesidir". Ancak yazar, günümüzün egemen mükemmeliyet üniversite modelinin öncekilerden farklı olarak içinin boş olduğunu ileri sürer. Yazar bu boşluğun üniversitenin eleştirel işlevini terk etmesinden kaynaklandığını belirtir. Bu duruma, özellikle İkinci Dünya Savaşı'nı izleyen yıllarda, yükseköğretime olan istemin hızla artmasının önemli bir etkisi olmuştur. Erdoğan, (2003, 47) mükemmeliyetin ifade ettiği tek şeyin enuygun (optimal) bir girdi/çıktı oranının tutturulması olduğunu ve mükemmeliyet üniversitesinin, sermayenin bilgisini üreten bir firma haline geldiğini belirtir. Tekeli (2003, 59), bu üniversite anlayışında bilimin, gerçeğe ulaşmaktan çok, günlük yaşamdaki pratik sorunların çözümüne yarayacak

araştırmaların gerçekleştirilmesinde işlevsel bir araç olarak görüldüğünü belirtir. Yazar, günlük yaşamdaki sorun alanlarını konu edinen bir üniversiter yapıda, varolan bilim alanlarına ek olarak yeni bilim alanlarının geliştirildiğini belirtir.

Akademik alanların hızla farklı bilim alanlarına ayrışması, hem varolan ekonomik yapının düşünsel ve araçsal altyapısını hazırlamış, hem de kendilerine özgü içsel bir ekonomik ortam yaratmışlardır. Artık amaçları ve teknik donanımları birbirinden çok farklı hale gelmiş, farklı kaynaklardan elde ettikleri bilimsel bilgiyi, yalnızca toplumsal kullanıma değil, kendi akademik iktidarlarını meşrulaştırmak amacıyla, ayrıştırılmış söylemsel ve terminolojik amaçlara da açan bilim alanlarının çatışmacı uyumları söz konusudur (Ergur, 2003, 190). Tekeli (2003, 59), mükemmeliyet anlayışı ile birlikte üniversitenin, piyasa güçlerinin etkisi altında biçimlenen bir örgütlenmeler topluluğuna dönüştüğünü ileri sürmektedir. Bu dönüşümün üniversitelere etkileri, dünyada ve Türkiye'de üniversitenin dönüşümü başlığı altında aşağıda tartışılmaya çalışılmıştır.

Dünyada ve Türkiye'de Üniversitenin Dönüşümü

Günümüzde toplumsal ve ekonomik yapıların dönüşümü kaçınılmaz olarak üniversiteyi de etkilemektedir. Bu süreçte üniversitenin geleneksel ideası, kurumsal yapılanması ve işleyişi hızla dönüşmektedir. Marginson (2000, 24) üniversitenin, geçmişten getirdiği geleneksel mirası sayesinde bu dönüşüm karşısında korunaklı görünmesine karşın, uzun dönemde bu dönüşümün dışında kalamayacağını ileri sürmektedir.

Üniversitenin dönüşümü iki boyutlu olarak ele alınabilir:

- Toplumsal ve ekonomik sistemlerin dönüşümü ve üniversitenin krizi,
- Bilginin ve akademik etkinliğin metalaşması.

Toplumsal ve Ekonomik Sistemlerin Dönüşümü ve Üniversitenin Krizi

Dünyada toplumsal ve ekonomik sistemler, 1960'lardan başlayarak belirli dönüşümler yaşamaktadır. Sanayi toplumundan sanayi sonrası topluma geçişte madde üretimi ve takas ekonomisinin yerini hizmet ekonomisinin

alması, hizmet sınıfının desteklenmesi, bilgisayar ve iletişim konularında yeni teknolojilerin geliştirilmesi, bilimsel ve kuramsal bilginin ekonomik gelişmedeki yükselen rolünden sözedilebilir (Peters, 1992, 11). Bu gelişmelerle bağlantılı olarak, ekonomik ve toplumsal politikalar da dönüşmektedir. Özellikle 1980'lerden sonra neoliberal politikaların eğitim, sağlık ve sosyal güvenlik gibi tüm kamusal alanlarda etkisi önemli oranda duyumsanmaya (hissedilmeye) başlanmıştır.

Toplumsal ve ekonomik alanda gerçekleşen yapısal dönüşümlere bağlı olarak, kamu kurumlarının yapılanma anlayışlarını ve işleyişlerini yeniden düzenleme girişimleri sürmektedir. "Dünyayla bütünleşme" adı altında gerçekleştirilen bu düzenlemeler, kapitalist sistemin tek kutuplu dünyadaki egemenliğinin yaygınlaştığının göstergesidir. Ercan (2005, 375) bu düzenlemelerin, hükümetlerce "yeniden yapılanma", "yapısal uyum" ve "yapısal reform" politikalarıyla gerçekleştirildiğini belirtmektedir. Yazar, günlük yaşamın temelinden değişmesine yol açan bu politikaların anlaşılması açısından, bu konudaki yasal düzenlemelerin gözden geçirilmesi gerektiğini belirtmektedir.

Kurumsal yapıların, neoliberal ekonominin gereklerine uygun olarak dönüştürülmesi konusunda, yeni yasal düzenlemeler gündeme getirilmektedir. Bu yasal düzenlemeler Dünya Bankası (WB), Dünya Ticaret Örgütü (WTO) ve Uluslararası Para Fonu'nca (IMF) dayatılan politikalarla gerçekleştirilmektedir. Dünya piyasalarıyla bütünleşmeye çalışan Türkiye'deki yerel sermaye örgütleri (TÜSİAD, TOBB, Sanayi ve Ticaret Odaları vb.) uluslararası gelişmelerin gerisinde kalmama gerekçesiyle, hükümetleri, yasal düzenlemeler yapmaları konusunda baskı altına almaya çalışmaktadırlar. Bu kesimlerce, uluslararası düzeyde rekabet etmek ve pazardan pay almak için, uluslararası piyasalarla yapısal uyumun sağlanmasının kaçınılmaz olduğu ileri sürülmektedir.

1980 sonrasında Türkiye'de gerçekleştirilen yapısal reform düzenlemeleri, genel olarak iki dönem olarak ele alınabilir. Birinci dönemde yerel piyasanın, uluslararası ekonomik güçlerce kabul edilebilir biçimde yapılandırılmasına yönelik düzenlemeler söz konusu olmuştur. Dünya ekonomisinde küresel düzeyde meydana gelen gelişmelerin, yerel nitelikler taşıyan yasal düzenlemelerle izlenemeyeceği kabul edilmiş ve dünya sistemine

eklemlenmek için, uluslararası gelişmeleri dikkate alan düzenlemelerin gerçekleştirilmesine ağırlık verilmiştir. Ercan (2005, 396) bu dönemde çıkarılan yasaların genel olarak, mülkiyet ve para hareketlerinin sınırlarının genişletilmesini kolaylaştırırken, kamusal etkinliklerin yakından denetim mekanizmaları ile kontrol altına alınmasına ağırlık verdiğini belirtmektedir. Bu dönemde temel anlayış "güçlü devlet ve serbest piyasa" olmuştur. Yükseköğretim konusunda köklü değişimler getiren 2547 sayılı Yükseköğretim Kanunu'nun çıkarılması bu dönemde olmuştur. Bu yasayla, yükseköğretim kuruluşları bir çatı altında toplanarak, üniversiter yapılanma ve işleyiş merkezi yönetimin sıkı denetimine alınmıştır. Bilimsel ve akademik etkinliğin amaçları, gerçekleştirilme süreci ve öğretim elemanlarının düşünme ve davranışta bulunma alanları katı bir biçimde sınırlandırılmıştır.

Daha sonraki yıllarda özelleştirme girişimleri ile kamusal alanın sınırları yeniden belirlenmiştir. Devletin kamusal alandaki girişimlerinin azaltılması ile güçleneceği anlayışı benimsenmiştir. Bu düzenlemelerle devletin birçok hizmet alanı özel sektöre bırakılmıştır. İlk vakıf üniversitesi olan Bilkent Üniversitesi'nin kuruluşu (2809 sayılı yasa, 28.03.1984) yine bu dönemde olmuştur (YÖK, 2006).

Toplumsal ve ekonomik alanlardaki temel yasal düzenlemeleri izleyen ikinci dönemde (1990'lı yıllar), uluslararası piyasalara eklemlenme girişimleri yoğunlaşmıştır. "Yapısal uyum" adı altında, ülke ekonomilerinin uluslararası girişimcilere uygun hale getirilmesi için gerekli yapısal reformların gerçekleştirilmesi bu dönemin temel özelliğidir (Ercan, 2005, 397). Bu dönemde dünyanın çeşitli bölgelerinde ekonomik bunalımların birbiri ardına gelmesiyle, piyasa işleyişini düzenleyici yasaların ve yeni kurumların oluşturulması gündeme getirilmiştir. "Azgelişmiş" ekonomilerin ellerindeki kaynakları kullanarak gelişmeleri konusunda girişimlerin arttırılması, krizden çıkış için çözüm olarak sunulmaktadır. Bu çözümü haklı göstermek için, ulusal doğal ve insan kaynaklarının etkili kullanımının, girişim ruhunun yaratılmasına ve ekonomik üretkenliğin üst düzeye çıkarılmasına bağlı olduğu savunulmaktadır. Böylelikle âtıl durumdaki kaynakların, uluslararası firmalarca kullanılabilmesinin yolu açılmaktadır. Ayrıca eğitim, sağlık ve sosyal güvenlik

gibi alanlara ayrılan kaynakların yeniden gözden geçirilmesinin, kaynakların etkili kullanımı açısından önemli olduğu ileri sürülmektedir.

Bu dönemde, Türkiye'de hükümetlerin üniversiteye ilgisi giderek azalmıştır. Üniversiteye ayrılan kaynakları, ulusal bir yatırım olmak yerine ulusal bir maliyet olarak gören anlayış giderek yaygınlaşmıştır. Bu anlayışı savunanlara göre, üniversitelere ve araştırma etkinliklerine ayrılan kaynaklar, toplum sorunlarının çözümüne, kültürel ve bilimsel gelişmelere fazla katkı getirmemekte, dolayısıyla toplum kaynakları savurganca kullanılmaktadır. Bu dönemle birlikte üniversiteye ayrılan kaynaklar büyük oranda azaltılmıştır. Yükseköğretime ayrılan kaynakların 1990 yılında konsolide bütçe içindeki oranı % 3,89 iken, bu oran 2001'de % 2,82'ye gerilemiştir (Ünal, 2002).

Üniversitelerin girişimci çabalarının özendirildiği yasal düzenlemeler bu dönemde artmıştır. Bu yasalarla, üniversitenin bir işletme olarak tasarlanmasına uygun liderlik anlayışının ve örgütsel kültür dokusunun oluşturulması amaçlanmaktadır. Bu anlayışta, üniversitelerin hizmet üreten bir "işletme", öğrencilerin de söz konusu hizmetten yararlanan "müşteri" olduğu, bu nedenle hizmet sektörüne ilişkin işletme tekniklerinin üniversiteye de uyarlanabileceği ve diğer işlerden ayrı bir düzenlemeye gerek olmadığı kabul edilmektedir (Tekin, 2003, 144). Barnett (2003, 60) öğretim elemanları arasında işletme dilinin belirgin olarak yaygınlaşmasının, üniversitedeki değersel dönüşümün göstergesi olduğunu belirtmektedir.

1980'lerin başlarında baskıcı yasal düzenlemelerle başlayan birinci dönemdeki ve daha sonraları uyumlaştırma (akreditasyon) ve yapısal reformlar adı altında yürütülen ikinci dönemdeki girişimler, üniversiter değerler, akademik kültür, öğretim elemanı kimliği, bilginin yaşamdaki konumu ve anlamı üzerinde önemli etkilerde bulunmuştur. Üniversiteler, özsel amaçlarından kopartılmış ve büyük ölçüde politika yapmaktan alıkonulmuş, eleştirel akıl yetisi zayıflatılmış ve piyasanın araçsal kullanımına tâbi olmuşlardır (Çörekçioğlu, 2003, 230). Geleneksel akademik ve üniversiter değerler yerini firma, rekabet ve piyasa değerlerine bırakmaya başlamıştır (Marginson, 2000, 30).

Üniversitenin bir işletme olarak düşünülmesi, Türkiye ile birlikte dünyanın birçok bölgesinde, akademik etkinliğin kontrol altına alınmasına yönelik yöntem ve araçların geliştirilmesini gündeme getirmektedir. Winter (2000, 282), akademik etkinliği kontrol altına almaya yönelik bürokratikleşme girişimlerinin arttırılmasına bağlı olarak, öğretim elemanlarının düşünsel ve bedensel güçlerini sınırlayıcı yeni yöntem ve tekniklerin geliştirildiğini ifade etmektedir. Bleiklie (2002, 7), bu yöntem ve teknikleri performans ölçüm araçları ve çeşitli verimlilik hesaplama teknikleri olarak belirtmekte ve bu gibi bürokratikleştirme düzenlemelerinin akademik etkinliğin kontrol altına alınması amacına yönelik olduğunu ileri sürmektedir.

Üniversitelerde işletme anlayışının yaygınlaşması ile bağlantılı olarak, üniversite yöneticilerinin, maliyetlere oranla, çıktıların getirilerini arttırabilecek liderlik ve yönetişim becerilerine sahip olmaları gerektiği savunulmaktadır (Bleiklie, 2003, 11). Giroux ve Tikkun, (2005) üniversite yönetiminde kurulların etkisinin azaltılarak, rektörlere geniş yetkiler tanınmasının, üniversitenin işletme anlayışının bir göstergesi olduğunu belirtmektedirler.

Üniversitede işletme anlayışının giderek yaygınlaşması ile birlikte, toplum yaşamının daha iyiye götürülmesi konusunda üniversitenin çabalarının azaldığı ve toplumsal beklentilerin ihmal edildiği sıkça dile getirilmektedir (Enders, 2000, 4). Giroux ve Tikkun (2005) insancıl (hümanist) değerlerin akademik tartışmalarda daha az yer almasının bu yaygınlaşmanın bir sonucu olduğunu ileri sürmektedirler. Üniversitenin dünyadaki toplumsal ve ekonomik gelişmeler karşısında eleştirel tavrından uzaklaştığı, birçok kez bu politikaları destekleyen çabalara giriştiği görülmektedir. Dünyadaki yoksulluğun, işsizliğin, adaletsizliğin ve insan hakları ihlallerinin çözümü konusunda, üniversitenin duyarlığı giderek zayıflamaktadır. Diğer yandan akademik araştırma sonuçlarının toplumla paylaşımı ihmal edilirken (Belge, 2004,13), öğretim elemanlarının, daha çok piyasa yönelimli konulara yoğunlaştıkları görülmektedir. Öğretim elemanlarının, herhangi bir yarar gözetmeksizin bilimsel ve toplumsal kaygılarla, gönüllü etkinliklere girmeleri giderek azalmaktadır (Kerr, 1994, 2).

Üniversitede piyasa anlayışının kabul görmesi, öğretim elemanlarının üzerindeki araştırma yapma ve dışsal araştırma finansmanı sağlamaya yönelik baskıları beraberinde getirmektedir. Akademik yükseltme ve atamalar konusundaki düzenlemelerle, öğretim elemanlarının akademik üretimlerinin arttırılmasına çalışılmaktadır. Diğer yandan öğretim elemanlarının çalışma ve meslekte ilerleme koşulları büyük oranda güçleştirilmektedir. Öğretim elemanlarının çalışma koşulları giderek zorlaşmakta, mesleki statü bozulmakta, geleneksel düzgüler (normlar) ve uygulamalar sorgulanmaktadır (Marginson, 2000, 34). Öğretim elemanlarının istihdam koşullarının gerilemesi ve geçici kadrolarda istihdamın giderek yaygınlaşması, öğretim elemanlarının, akademik etkinliklere ve araştırmalara odaklanmasını engellemektedir. Diğer yandan istihdam koşullarının ve mesleki geleceğin güvencesizleştirilmesi, öğretim elemanlarını güvenceli konumlara gelmeye zorlamaktadır. Bu da öğretim elemanlarını çeşitli dışsal baskılara karşı korunaksız bırakmaktadır (Giroux ve Tikkun, 2005).

Bir yandan bütçelerin kısılması, diğer yandan ücretlerin ve çalışma olanaklarının gerilemesi, üniversiteleri ve öğretim elemanlarını kendi kaynaklarını bulmak üzere piyasa güçleriyle işbirliği yapmaya yöneltmektedir. Harcamaların kısılması ve öğretim hizmetlerinin belirli oranda ücretlendirilmesi gibi çözümlerin beklenen sonuçları vermemesi nedeniyle, üniversitenin ürettiği bilginin girişimci mantığı ile pazarlanmasına çalışılmaktadır (Tekeli, 2003, 61). Marginson (2000, 28) yakın gelecekte, üniversitelerin finansman kaynaklarının, öğretim elemanlarının gelir elde etme becerisine bağlı hale geleceğini ileri sürmektedir. Yazar bu amaçla daha bilgili, bilgisini gelir getirebilecek biçimde pazar koşullarında bir bedele dönüştürebilecek, yaratıcı ve girişimci özelliği olan öğretim elemanı tipinin özendirildiğini belirtmektedir.

Bilginin ve Akademik Etkinliğin Metalaşması

Günümüzde bilimden ve bilimsel bilgiden beklentilerde bir dönüşüm yaşanmaktadır. Lieberwitz (2005, 134) bilgiden ticari kazanç sağlama beklentisinin, bu dönüşümün temel değeri haline geldiğini belirtmektedir. Bilgiden beklentilerdeki dönüşümle bağlantılı olarak, üniversiteden beklentiler de farklılaşmaktadır. Yazar, üniversitede, akademik etkinliği ticarileştirme

çabalarının ve entelektüel varlığa ekonomik bir güç olarak sahip olmanın desteklendiğini belirtmektedir. McLennan ve Osborne (2003, 52) bu gelişmelerin, bilgiyi belirli bir bedel karşılığında alıcıların kullanımına sunulabilecek bir değer haline getirdiğini belirtmektedirler.

Günümüzde endüstriyel üretime dayalı ekonominin yerini, üretim temsilleri ve sanal göstergeler üzerine kurulu bir ekonomi almaktadır (Ergur, 2003, 195-196). Bu ekonomik yapı, bilgi oluşumu, dolaşımı ve tüketimi üzerine kurulmaktadır. Bilgisel sermaye birikimi bu toplumsal yapının temel niteliğidir. Bilginin piyasalaşması bilginin üretimini, kullanılmasını ve paylaşımını karmaşık iktidar mekanizmalarının etki alanına sokmaktadır (Foucault, 2005, 311).

Bu süreçte üniversiteler, yeni ekonomik düzenin gereksinim duyduğu bilgiyi üretecek bireylerin yetiştirildiği kurumlar olarak görülmektedir. Yeni ekonomik yapıda, araştırmaların, piyasa gereksinimlerine göre biçimlendirilmesi savunulmaktadır (Ergur, 2003, 195-196). Bu anlayış öğretim elemanlarının yaşam alanlarıyla sınırlı kalmamakta, bütün üniversite yapılanmasına ve işleyişine etki etmektedir.

Dönüşen ekonomik yapı, insan aklını özgür kılacak ortam sağlamak yerine, piyasanın dinamiklerinin yararcı ve istemkar yönelimlerini karşılamaya ayarlanmış, çabuk-tüketilebilir bir düşünceler sistemini kurmaya daha uygundur. Bu nedenle, günümüz üniversitesinde, yeni ekonominin esnek mantığına eklemlenen, felsefi derinlikten çok söylemsel yap-bozlara dayanan bir piyasa çözümleri üretme anlayışı, bilimsel merakın özünü köklü biçimde dönüştürmektedir. Artık akademik etkinliğin kavramsal çıkış noktası ve ondan beklenen sonuçların doğası son derece hızlandırılmış teknik bir etkinliğe indirgenmiştir (Ergur, 2003, 194).

Üniversitenin piyasa kurallarına göre işlemesi, üniversiteyi meta üreten kurumlardan biri haline getirmektedir (Laçiner, 2001, 142-143). Günümüz üniversitesinin iş dünyası ile girdiği yakın ilişki, düşüncenin metalaşmasının vazgeçilmez bir parçası haline geldiğini gösterir. Üniversiteyi bir pazar yeri olarak algılamaya koşullanmış böyle bir anlayışın varacağı nokta, “akademik kapitalizm”dir (Ergur, 2003, 199). “Akademik kapitalizm”in özü olan para için

değer üretme anlayışı, toplumsal duyarlıkları güçlü öğretim elemanlarının etkinlikte bulunacakları alanları daraltırken, etkinlikte bulunma isteklerini de azaltmaktadır (Barnett, 2003, 57).

Bilimsel gerekçelerle gizlenmiş bir rekabet ortamının doğuşu, “akademik kapitalizm”in bir özelliğidir. Günümüz dünyasının işletmecilik bakış açısından farklı olarak algılanan rekabet, akademik tembelliği önlemenin çok ötesinde, kapitalist mantığı akademik etkinliğin doğasına eklemlemeyi amaçlamaktadır (Ergur, 2003, 199). Barnett, (2003, 60) akademik kapitalizmin öğretim elemanları ve üniversiteler arasında hizipleşme ve çatışmalara neden olduğunu ileri sürmektedir. Yazar bilim alanlarının ve öğretim elemanlarının, piyasayla olan ilişkilere ve piyasadaki konumuna bağlı olarak, gruplaşmalarının bu ayrışmanın göstergesi olduğunu belirtmektedir.

Bilginin metalaşması, bilgi ile iktidar arasında karmaşık ilişkiler ağı oluşturmaktadır. Foucault (2005, 84), iktidarın kendini meşrulaştırmak için bir gerçeklik alanı oluşturduğunu ileri sürer. Yazar, bilimsel söylem olarak bilginin taşıdığı ileri sürülen gerçekliğin, bu anlamda iktidarla döngüsel bir ilişki içinde olduğunu ve ikisinin birlikte bir iktidar rejimi oluşturduğunu belirtir. Üniversitenin egemen gruplar için önemi buradan kaynaklanır. Üniversite, bilimsel söylem biçiminin ve bu söylemi üreten kurumların merkezinde yer alır. Bu konumu gereği egemenlerin gerçekliğini üretmesi konusunda, sürekli ekonomik ve siyasi özendirme alır.

Bilginin iktidarın kaynağı haline gelmeye başlaması, toplumsal ve siyasal mücadeleyi bu alana yönelterek, belirli grupları iktidar mücadelesine çeker (Tekeli, 2003, 67). İktidar araçlarına sahip olanlar, kendi bilim anlayışlarının eleştirilmesini ve karşı konulmasını engelleyen bir tutuculuğun zeminini yaratırlar. Bilimsel etkinliği fetişleştirerek eleştirilmesine karşı çıkan anlayış, bilimin etkinlik konusu olan nesneyi belirli sınırlar içinde eleştirirken, bilimin kendisini tartışma konusunun dışında tutar (Arslan, 1999, 58). Habermas, (1993, 56) bilimin fetişleştirilmesinin insanların özgürleşimci ilgisine seslenerek, eski tip ideolojilerden daha karşı konulmaz ve etkili hale geldiğini belirtmektedir.

Bilginin metalaşması süreci ve bunun yol açtığı üniversitedeki başkalaşım süreci, üniversitenin temel bileşeni olan öğretim elemanın bilim pratiklerini dönüştürmekte ve onu yeniden tanımlamaktadır. Bu nedenle günümüzde öğretim elemanlarının, entelektüel, aydın ve bilim insanı olma sorumluluklarının gereğini ne ölçüde gerçekleştirdikleri giderek daha fazla sorgulanmaktadır.

Öğretim Elemanı ve Akademik Kimlik

Öğretim elemanı kendini, olayları, olguları ve bunların altında yatan nedenleri sorgulamaya ve gerçeklikleri açıklamaya adayan kimliğiyle, aynı zamanda da toplumsal sorunlar karşısındaki tutumu ve önerdiği çözümlerle "entelektüel" olarak görülür.

Entelektüelliğin eğitimle ve özellikle üniversiteyle olan organik ilişkisi, akademik ve entelektüel etkinliği birbirinden ayrılmaz kılar (Martin, 1998). Bu nedenle üniversite, entelektüel kültürün ve entelektüellerin doğal oluşum yeri olmuştur. Üniversite ile entelektüeller arasındaki ilişkiler özellikle 20. yüzyılın ortalarına doğru gelişmiştir. Bu dönemde entelektüellerin üniversitede iş olanağı bulması, entelektüelleri üniversite yerleşkelerine (kampüslerine) çekmiş, ders vermeye yönlendirmiştir (Panton, 2003, 141). Böylelikle üniversite, entelektüel kültüre kurumsal bir yapı kazandırmıştır (Üçer, 2003, 312).

Entelektüel sorumluluk, öğretim elemanının bilgisini ve uzmanlığını, toplumsal alanda kullanmasını ve yaşama katkı yapmasını gerektirir. Entelektüel sorumlulukla ilgili temel ayırt edici nokta, öğretim elemanının tartışmalarda kimin yanında yer aldığıdır (Foucault, 2005, 13). Entelektüel sorumluluk, iktidar odaklarının karşısında durmayı gerektirdiğinden, iktidarla yakınlaşmak, entelektüel sorumluluklardan uzaklaşmaya yol açar ve entelektüel etkinliğin özünü oluşturan "eleştirinin", iktidar odaklarıyla yakınlaşmaya bağlı olarak gerilemesine neden olur.

Öğretim elemanı, Said'in (1994, 11-35) belirttiği gibi, insan düşüncesini ve insanlar arası iletişimi kıskacı altına alan indirgeyici kategorileri kırabilir. Öğretim elemanının sorumluluğu toplumsal dünyayı doğal olmaktan, kader

olmaktan çıkarmak, yani iktidarı gizleyen ve tahakkümü sürdüren mitleri yıkmaktır (Bourdieu, 1989, 143). Diğer yandan öğretim elemanı toplumda eleştirel düşünmeyi destekleyerek toplumsal bilinci geliştirmeye katkıda bulunur (Hayes, 2004, 123). Öğretim elemanı, bunu yaparken temel güdüleme kaynağını, başkalarının kendisine gereksinim duyduğu, bunun için varolduğu inancından alır (Martin, 2004, 1). Üçer (2003, 312) bazı çevrelerin, öğretim elemanının böyle bir sorumluluğunun olmadığını düşünmelerinin, öğretim elemanının, sistemi sorgulamaya yönelik sorular sormasının önünü kapatmaya yönelik olduğunu belirtmektedir.

Panton, (2003, 141) bilginin ve gerçeğin peşinden gitmeyi yücelten kültürel koşulların, adaletsizliğe ve haksızlıklara karşı koymaya cesaret etmenin öğretim elemanının saygınlığını arttırdığını belirtmektedir. Said (1994, 11-35), bu rolün özel ayrıcalıklı bir yönü olduğunu ve devamlı unutulan ya da "sümen altı edilen" insanları ve olayları temsil etme duygusu hissedilmeden oynanamayacağını belirtir.

Öğretim elemanının üstlendiği özgürleştirme işlevi, ona özgürleşme ve özgürleştirme araçlarını da başkalarına sunma ayrıcalığı verir. Öğretim elemanının ayrıcalığı, varsa sınıflandırdığı şeylerin üzerinde üstünkörü durmak değildir. Kendisinin de sınıflandırıldığını ve sınıflandırmalar içinde nerede bulunduğunu bilmektir (Bourdieu, 1997, 68). Bu yönüyle öğretim elemanı dar bir alanda uzmanlaşmaktan kaçınmalıdır. Dar bir alanın sınırları içinde olayların ve olguların bir bütün algısını oluşturabilmek güçleşir. Panton (2003, 142), üniversitede, belirli bir alanda kariyer yapmak için uzmanlaşmaya yönelen bir araştırma sürecinin, entelektüel özgürlüğü önemli oranda kısıtladığını ileri sürmektedir. Üniversitedeki özgürlüğün daha çok başkalarının bulgu ve düşüncelerini söyleme, programları, yönetim uygulamalarını ve araştırma sürecinin niteliğini eleştirme özgürlüğü biçiminde dönüşmesi, öğretim elemanının entelektüel yanının gerilemesine neden olmaktadır.

Öğretim elemanının toplumdaki temsilini belirleyen bilginin niteliği değil, yaşama, dünyaya ve bilgiye bakış açısıdır. Sürekli gündeme getirilen "bilimsel yansızlık" bu anlamda sorgulanmak durumundadır (Göregenli, 2003, 245). Üniversite içinden bazı kümeler (gruplar), öğretim elemanının toplumsal olay

ve olgular konusunda yansız olmasını savunmaktadırlar. Bu kümelerin savunduğu, öğretim elemanının iktidar yapılarına uzaklaştıkça yansızlaşacağı argümanı, tersine, olayların üzerindeki gizemi kaldırmayı engelleyeceğinden, öğretim elemanını iktidar yapılarına yaklaştırarak, "yansız" kalabilme koşullarını ortadan kaldıracaktır (Furedi, 2003, 173).

Üniversitenin işlevselliğinin oturduğu zeminin yeniden tanımlanması, öğretim elemanının bu süreç içinde oynadığı rolleri farklılaştırır (Ergur, 2003, 186). Bugün üniversite içinden ve dışından önemli bir kesim, öğretim elemanının entelektüel olarak, özgür ve bilgiye adanmış olmasını çok akıllıca bulmamaktadır. Bu anlayışı savunanlar, öğretim elemanı kimliğinin, toplumsal ve ekonomik gelişmelerle bağlantılı olarak yeniden tanımlanması gerektiğini ileri sürmektedirler.

Akademik Kimliğin Dönüşümü

Günümüzde toplumsal ve ekonomik alanda yaşanan dönüşüm, üniversiter yapı ve işleyişi etkileyerek, öğretim elemanlarının düşünme biçimleri, etkinlikte bulunma tarzları ve içerikleri üzerinde önemli bir etki gücü oluşturmaktadır. Özellikle son yirmi yılda, üniversitedeki özgür düşünme ve düşüncelerini ifade etmeyi engelleyebilecek nitelikte bir sıradizinsel yapıyı destekleyen yasal düzenlemelerle, öğretim elemanları gerçeği aramaktan uzaklaşmış, emir-komuta zincirinin bir parçası haline gelmişlerdir (Kocabaşoğlu, 2003, 304). Bu zorlamalar değişik derecelerde akademik kimlik üzerinde de etkili olmuştur. Bugün için kabul gören öğretim elemanı tipi, gerçeğin bilgisini arayan öğretim elemanından çok, doğrudan pazara yönelik bilgi üreten bir bilgi uzmanıdır (Aktay, 2003, 102). Akademik akıl, dar kapsamda, ticari kaygılarla hareket eder duruma gelmektedir. Böylece akademik etkinliğin gerçekleştirilmesinden duyulan doyum, bireysel yararların geliştirilmesinden duyulan doyuma dönüşmektedir (İnam, 2002, 62).

Üniversiter işlevlerin tamamını kuşatan bu söylem, para kazanan, kendi başının çaresine bakan, "üniversite ülküsü"nün çok ötesine geçerek, akademik etkinliğin varlık nedenini doğrudan bu ticarileşmede arayan girişimci öğretim elemanları üretmektedir (Ergur, 2003, 198). Bugünün öğretim elemanları, daha çok düşünceye yararcı (pragmatist) bakış ile yaklaşan bireyselciliği temsil

etmektedirler (Furedi, 2003, 176). Hırs ve rekabet duygusuyla bilgiyi araçsallaştıran “hesapçı” öğretim elemanı kimliğinin giderek kabul görmesi, bu etkinin büyüklüğünü göstermektedir. Beşikçi ve Altuğ (2001, 97) öğretim elemanlarının mizaçlarına dair yapılacak basit bir gözlemde bile, onların sakin ve dayanışmacı bir ortamdan uzak olunduğunu gösteren birçok durumla karşılaşılabileceğini belirtmektedirler. Yazarlar, insanlarla ilişkilerinde gerilim dozu yüksek ve yaşama dair tutkusuz bir görünüm sergileyen öğretim elemanı sayısının az olmadığını fark etmenin güç olmadığını ifade etmektedirler.

Üniversitede, olay ve olgulara eleştirel yaklaşımın yanlı ve güvenilmez olduğuna ilişkin güçlü bir kanı geliştirilmektedir. Öğretim elemanlarının düşünmemesi ve eleştirmemesi konusunda gizli bir propaganda sürdürülmektedir. Çok fazla şey bilmenin anlamsız olduğu, yalnızca amaca uygun bilgiye sahip olmanın yeterli olduğu, öğretim elemanlarının bilinçaltına sokulmaya çalışılmaktadır (Furedi, 2003, 174). Bu nedenle öğretim elemanları arasında mesleki profesyonellik kaygısıyla belirli bir alanda uzmanlaşma giderek entelektüel sorumluluğa tercih edilmektedir. Üçer (2003, 316) uzmanlaşmanın, çok dar bir alan içinde kalma, kendi alanı dışındaki her şeye karşı ilgisizleşme tehlikesini barındırdığını belirtmektedir. Bu süreçte öğretim elemanları için kendini, çevresini, üniversiteyi ve sistemi sorgulama çabası anlamını yitirdiğinden, kendi alanlarıyla ilgili daha fazla teknik bilgi üretme çabasından öteye gidemeyen profesyonel yükümlülüklerin dışına çıkma olanağı ortadan kalkar. Bu durum öğretim elemanını, bilimsel ve akademik değer ve ölçütleri bir kenara bırakıp, piyasada parasal anlamda en güçlü olanın değerlerini benimsemeye yönlendirecektir (Cangızbay, 2003, 85).

O’Shea, (1998. Akt: Erdoğan, 2003, 54) üniversitelerde, tüm kongre ve konferanslarda kendini gösteren, seri ve esnek içerikte yayın yapan, son kuramsal eğilimleri yakından izleyip kendini bunlara uyarlamaya çalışan bir öğretim elemanı tipinin giderek yaygınlaştığından söz etmektedir. Kişisel hırsa kapılarak akademik “özgeçmiş”ini zenginleştirmeye çalışmak bu tip öğretim elemanlarının temel amacı haline gelmektedir. Bu tip öğretim elemanlarının özlü kuramsal çalışmalar yerine, çeşitli moda konularda kısa çalışmalar yapması akademik bilginin metalaşması ile ilgilidir. Kişisel tanınma ve kariyer kaygısı, performans değerlendirmede pek önemsenmeyen öğretimi, öğretim

elemanlarının gereksiz bir yük gibi görmesine neden olmaktadır (Erdoğan, 2003, 53).

Öğretim elemanının kendi mesleğini, toplumsal işbölümü içinde üstün bir yere oturtması, diğer bir deyişle işini yazma-çizme, okuma, yayın yapma olarak algılaması, bu süreçte, bu tür etkinliklerine engel olacak veya yavaşlatacak her türlü etkinliği veya uğraşıyı gereksiz ve verimliliği düşürücü olarak görmesine neden olabilmektedir. Aşırı içselleşen bir akademik yaşam, dinlenme, eğlenme, toplumsal etkinlikler, insan ilişkileri gibi edimlerin araçsallaştırılıp içinin boşaltılması ve bunlara yararcı bir bakışın gelişmesine zemin hazırlayabilir (Beşikçi ve Altuğ, 2001, 99). Nalbantoğlu, (2003, 33) diğer öğretim elemanlarıyla rekabete girerek akademik üretimini arttırmaya uğraşan öğretim elemanından, gerçeği aramayı, kendisi dışındaki yaşama dair sorunlar karşısında gerçek bir duyarlık göstererek “taşın altına elini koymasını” beklemenin hayalcilik olacağını ileri sürer. Yazar gerçek akademik üretimin, içten gelen bir coşkuyla, zaman ve çıkar baskısı olmadan gerçekleşebileceğini belirtir.

Akademik kimliğin dönüşümü, akademik unvan olgusunun, üniversiter yapılanmadaki konumu ve işlevini de etkilemektedir.

Akademik Unvan Olgusu

Akademik unvanlar, toplumun simgesel yapılanmasının, üniversitedeki yansımasıdır. Bu bakımdan akademik unvanların üniversitedeki işlevleri, toplumdaki genel simgesel yapılanmanın toplumsal işlevleriyle benzerlikler gösterir. Toplumdaki simgesel yapılanmanın bireysel ve toplumsal işlevlerinin ele alınması, akademik unvanların, üniversitede ilişkilerin kurulmasındaki ve güç paylaşımındaki yerinin anlaşılması açısından önemlidir.

Toplumun Simgesel Yapılanması

Toplumun simgesel yapılanması, statü (orun) kavramı ekseninde gerçekleşir. Statü kavramı, bireyin toplumdaki konumuna bağlı olarak, toplumdaki hakların ve yükümlülüklerin dağılımına göndermelerde bulunur. Günlük dilde kullanılan statü kavramı, Latince “standing” (mertebe)

sözcüğünden gelir ve bireyin toplumdaki konumunu işaret eden simgesel sermaye birikimini belirtir. Simgesel sermaye, bireyi diğer birey ya da kümelerden sınırlayarak, ona, çeşitli yararlar ve ayrıcalıklar sağlar. Diğer yandan simgesel sermaye, bireyin topluma karşı bir sosyo-politik istemler kümesini ifade eder. Bu sosyo-politik istemlere konu olan kıt kaynaklar, özellikle eğitsel, kültürel ya da simgesel kaynaklardır (Turner, 2001, 22).

Simgesel sermaye, sıradizinsel olarak çeşitli düzeylerde ayrıcalık ve saygınlık derecelendirmesini ifade eder. Simgesel sermaye, "kazanılmış" (eğitimle kazanılan) ve "verilmiş" (ırk, cinsiyet kaynaklı) olmak üzere iki türlü sınıflandırılabilir (Turner, 2001, 13). Modern toplumlarda daha çok kazanılmış simgesel sermaye, geleneksel toplumlarda ise verilmiş simgesel sermayeler yaygındır. Tarihsel süreç içinde dağınık, ortak kabule dayalı "verilmiş" simgesel sermayeden, bürokratikleşmiş, nesnelleşmiş kodlanmış, devletçe verilmiş ve yine devletçe güvence altına alınmış "kazanılmış" bir simgesel sermayeye geçilir (Bourdieu, 1995, 121). Bu yönüyle akademik unvanlar kazanılmış simgesel sermayelerdir.

Bireyin sahip olduğu çeşitli simgeler, nişanlar, törenler ve unvanlar simgesel sermaye göstergesidirler. Bu göstergeler toplumsal sıradizinlerin, tipik biçimde küme, sınıf ya da diğer toplumsal ortaklaşmalar halinde örgütlenen insanların, genelde ekonomik, politik ve simgesel kaynaklara sahip olma ayrıcalığını genişletme ve koruma mücadelesinde bulundukları alanlardır (Turner, 2001, 27). Weber (1986, 336) belirli bir simgesel sermayeye sahip bireylerin oluşturduğu kümelerin, geniş bir toplumsal çevre içinde, özgül bir toplumsal onuru hak eden ve bazı ayrıcalıklara sahip olan toplumsal aktörler olduklarını belirtir.

Bourdieu (2001, 51), akademik sınıflandırma sürecinin hem bütünleştirme hem de ayrıştırma biçiminde gerçekleştiğini belirtir. Yazar bütünleştirmenin, seremoniler, ritüeller, gelenekler, sıradizinler ve onurlar gibi sosyal yapıyı sürdüren araçlar aracılığıyla gerçekleştirildiğini, ayrıştırmanın ise, öğretim elemanlarına belirli olanaklar sunarak onları diğer kümelerden ayırarak gerçekleştirildiğini belirtir. Ayrıştırma araçları, öğretim elemanlarının çeşitli nüfusbilim (demografik) özellikleri (anne-baba mesleği, yaşadığı bölge, gelir

miktarı vb), geçmiş yaşantılar ve kişilik özellikleridir. Bilimsel çalışma koşulları, pozisyonları ve konumlarına göre yetkili olma veya olmama, ideal yaşam tarzları oluşturma, ayrıştırmayla ilgilidir. Akademik unvanlar, ayrıştırma işlevinin ön planda olduğu sınıflandırma araçlarıdır. Bu sınıflandırma çeşitli olanaklardan yararlanma veya haklara sahip olmaya göre düzenlenmiştir.

Bourdieu (1995, 127) simgelerin, bilinçdışının tüm bağlarıyla, bireyleri kurulu düzene bağlayan ve boyun eğme bağıntısını temellendiren dolaysız anlaşmalar olduğunu belirtir. Bu yönüyle akademik unvanlar, üniversitede öğretim elemanlarını, varolan yapıya bağlayan en önemli simgesel araçlardır.

Akademik unvanlar öğretim elemanı topluluğunu belirli biçimlerde yapılandırmada önemli araçlara dönüştürülmektedirler. Üniversitede, öğretim elemanları arasındaki etkileşim ve iletişim büyük ölçüde akademik unvanlar üzerinden kurulmaktadır. Son yıllarda üniversiter yapılanmanın ve işleyişin giderek daha fazla oranda akademik unvanlar üzerine temellendirilmesi, öğretim elemanları arasındaki etkileşimin, insan-simge ilişkisine dönüşmesini hızlandırmaktadır. Doğan (2006, 5) böyle bir toplumsal yapının, faklılıklar, kültürel zenginlikler ve insani değerler yerine belirli simgeler etrafında tektipleştirilmiş olarak algılanacağını belirtmektedir.

Akademik unvanların üniversiter yapılanmanın temel öğelerinden biri haline getirilmesi, bilinçli olarak gerçekleştirilen bir yapılandırma sürecine işaret eder. Apple (1990, 152), bu sürecin (başarı ve toplumsallaşma gelenekleri, tanımlamalar, sıfatlar, sınıflandırmalar ve meşrulaştırılmış bilgiler) içselleştirilerek, seçeneği olmayan doğal bir süreç haline geldiğini ileri sürmektedir.

Akademik unvanlar ile öğretim elemanlarının düşünce yapıları üzerinde bir kontrol süreci işletilmektedir. Bu yapılar, düşünsel aynılık oluşturma araçları olarak, üniversitedeki iktidar ilişkilerini desteklerler. Öğretim elemanları arasında düşünsel aynılık oluşturma, Bourdieu'nun (2003, 23) ifade ettiği gibi, öğretim elemanlarının olay ve olgulara ilişkin algılarının uyum içinde düzenlenmesinde etkili olarak, üniversitedeki toplumsal düzenin korunmasını sağlar. Belirli unvanlarla tanımlanma (etiketlenme), öğretim elemanının, o tanımlamanın gerektirdiği davranış ve değer karakteristiklerini benimsemesini

sağlar. Böylece aynı unvanlara sahip öğretim elemanları, birbirine eşdeğer kabul edilerek bireysel farklılıklar azaltılır. Öğretim elemanlarının aynı tanımlamalara hak kazanmaları, aynı süreçten geçmelerini sağlayarak, bir aynılık oluşturur (Edelman, Akt: Apple, 1990, 143).

Üniversitede Güç İlişkileri

Üniversitenin dönüşümüyle bağlantılı olarak bilim alanları, üniversiteler ve öğretim elemanları arasında, birbirlerine üstünlük sağlama konusundaki mücadele giderek yoğunlaşmaktadır. Bu mücadele temelde, sıralamalarda üstlerde yer alarak, toplumsal ve ekonomik kaynaklardan daha fazla pay alabilmeyle ilgilidir. Bu süreçte, bilim alanları, üniversiteler ve öğretim elemanları arasında iyi-kötü, nitelikli-niteliksiz, yeterli-yetersiz gibi çeşitli sıralama listelerine hergün bir yenisi eklenmektedir. Bu sıralamalar gücün paylaşımı, ayrıcalıklar, statü, ödüller, cezalar gibi çeşitli durumlara haklılık zemini oluşturulmasında kritik bir işlev üstlenirler.

Bilim alanları arasındaki üstünlük sıradizininde, bazı bilim alanları ve akademik üretimleri diğerlerinden daha değerli görülmektedir. Doğrudan teknolojik gelişmelerle veya piyasayla ilişkili bilim alanları, üstünlük sıradizininin en üstünde yer alırlar (Ergur, 2003, 201-203). Üretimlerini piyasa koşullarına daha fazla uyarlayarak üniversiteye daha fazla gelir sağlayan bilim alanları üstünlük sıradizininin üstlerinde yer alırlar (Aktay, 2003, 113). Buna karşın, piyasayla doğrudan ilişkiye giremeyen, üretimleri piyasada çok fazla istemde bulunulmayan bilim alanları ihmal edilebilir bilimler olarak görülür. Bilim alanları sıradizininde tıp, ekonomi ve fen bilimleri üst sıralarda, sosyal bilimler ise alt sıralarda bulunur (Bourdieu, 1988, 109). Bilim alanları arasındaki bu sıradizin, pazarla ayrılmaz bağın göstergesidir (İnal, 1999, 122).

Bu sıradizinsel sınıflama bilim alanları arasında olduğu kadar üniversiteler arasında da gözlenir. Bugün niceliğe boğulmuş üniversite yaşamında (dünyada ve Türkiye'de), iyi bir mesleki eğitim kadar, markalaşmış eğitim sunmayı hedefleyen üniversiteler arasında, bu amacı en iyi gerçekleştirenler, üniversiteler sıradizininde üstte bulunurlar (Ergur, 2003, 200).

Bir diğer sınıflama, öğretim elemanları arasındaki farklılıkları ifade eden, statü veya saygınlık (ün, şan, şöhret, bilinirlik) sıradizinidir. Öğretim elemanlarının sıradizindeki konumları, bilim alanları, üyesi bulundukları fakülte, üniversite, grup-dernek, çalışma konuları, görsel veya yazılı basında yer alma sıklığı, çeşitli akademik etkinliklere katılma sıklığı gibi değişkenlerle belirlenir. Bu süreçte bazı öğretim elemanları diğerlerine göre daha avantajlı konumlara sahip olurlar (Bourdieu, 1988, 109). Bu konum farklılığı, öğretim elemanları arasında, verimli-verimsiz, gerekli-gereksiz gibi sınıflamalar oluşturur. Bu sınıflamada piyasa işleyişini en iyi çözümlemiş, bilimsel ürünlerini bu yönde gerçekleştirebilen öğretim elemanları, verimlilik ve değerlilik sıradizinlerinin üst basamaklarında yer alırken, piyasada işlevsel ilişkiler kuramayanlar ise üniversiteye maddi anlamda ölçülebilir (projeler, destekler, yayınlar, çeşitli güç odakları ile yakın ilişkiler, burslar vb.) girdi sağlayanların gözünde yararsız ve gereksiz olarak nitelenirler (Ergur, 2003, 200).

Akademik unvanların anlamsal dönüşümünün anlaşılması açısından akademik unvanların üniversitedeki işlevlerinin dönüşümünün ele alınmasına gereklilik bulunmaktadır.

Akademik Unvan Olgusunun Anlamı ve İşlevleri

Öğretim elemanları mesleki yaşamları boyunca, çeşitli kontrol ve ideolojik baskı araçlarıyla karşılaşırlar. Bu süreçte üniversitede üretilen bilgi konusunda etkili olmaya çalışan birçok küme ve anlayış kendi programını uygulamaya çalışır. Son yıllarda üniversitenin dönüşümüyle birlikte, akademik unvanlar, öğretim elemanlarının akademik etkinliklerinin yönlendirilebilmesi amacıyla giderek daha fazla gündeme getirilmektedir.

Bu süreçte akademik unvanların üniversiter yapılanma ve işleyişteki konumu giderek farklılaşmaktadır. Üniversitede öğretim elemanlarının hemen tüm sosyal, akademik ve yönetsel etkinliklere katılımının düzenlenmesinde akademik unvanların temel alınması öğretim elemanlarını üst unvanlara ulaşma arayışlarına yönlendirebilmektedir. Bu durum akademik unvanlar ile öğretim elemanlarının entelektüel ve bilimsel birikimi arasındaki bağları giderek zayıflatmaktadır.

Akademik unvanlar ile öğretim elemanlarının bilimsel ve entelektüel birikimleri arasındaki bağların zayıflamasında akademik unvan alma süreci konusundaki yeni düzenlemelerin önemli etkisi olabilmektedir. Öğretim elemanlarının belirli bir puana karşılık gelebilecek sayıda çalışma yapmaları, akademik unvan basamaklarını çıkmaları için yeterli kabul edilmektedir. Bu durum öğretim elemanlarının alanlarında derinlikli bir bilimsel ve entelektüel birikim oluşturmalarını sınırlandırabilmektedir. Akademik unvan basamaklarını çıkabilmek için yeterli puanı sağlamayı, alanında bilimsel ve entelektüel birikim sağlamaya tercih eden öğretim elemanlarının sayısı giderek artmaktadır.

Diğer yandan üniversitede herhangi bir yüksek konumda bulunmak, entelektüel ve bilimsel kaynakları kullanma olanağı sağladığından, böyle bir konuma ulaşmak öğretim elemanları tarafından önemli bir özendirici olarak görülebilmektedir. Ayrıca unvan sıradizininde üstlere çıkıldıkça, daha alt unvandakileri etkileme ve kontrol etme olanaklarının artması, öğretim elemanlarını olabildiğince hızlı biçimde üst unvanlara ulaşmaya yönlendirebilmektedir.

Akademik unvanların, üniversitedeki işlevinin farklılaştırılması konusundaki düzenlemelerin, öğretim elemanını daha fazla çalışma yapma konusunda özendireceği ileri sürülmektedir. Ancak Martin (2004, 1) akademik unvan almanın, öğretim elemanlarını daha fazla akademik etkinlikte bulunmaya güdüleyeceği yargısının doğru olmadığını ileri sürmektedir. Buna örnek olarak Harvard'da tam profesörlük (full professor) bulunmamasına karşın, Harvard'daki öğretim üyelerinin akademik üretkenliğinin, tam profesörlük bulunan diğer üniversitelerden az olmamasını göstermektedir. Diğer yandan akademik unvanlar, öğretim elemanını daha fazla çalışma yapmaya özendirseydi, en üst akademik unvanı almış olan profesörlerin, unvan alma kaygılarının sona ermiş olması nedeniyle akademik çalışmalarının azalması beklenirdi. Ancak profesör olduktan sonra bilim alanına çok sayıda nitelikli çalışmayla katkı getiren öğretim elemanlarının sayısı az değildir.

Akademik üretkenliği arttırmada akademik unvanların işlevsel konuma getirilmesini öngören bu "davranışçı" yaklaşım, öğretim elemanlarında belirli bir konuma veya doyum araçlarına ulaşma arzusu yaratabilecek özendirme

araçları oluşturulabildiğinde, akademik üretkenliğin de artacağını kabul eder. Diğer yandan, akademik derecelerin, akademik üretkenliği etkileyen süreksiz (kesikli) bir araç olduğunu düşünenler de vardır. Buna göre, dışsal özendirmelerle sürekli bir etkinlik artışı (istenen davranış ve akademik çalışma artışı) sağlanamaz. Ayrıca akademik unvanlar yalnızca belli bir düzeye (unvan alma dönemi) gelinceye kadar etkili olacaktır ve sonrasında (akademik unvan sonrasında) özendiriciliğini yitirecektir. Öğretim elemanlarının içsel güdülenmelerinin, dışardan güdülenme araçlarına göre daha etkili olduğunu kabul eden bu anlayışa göre, etkinlikten bir sonuç alınabileceği beklendiğinde ve etkinliği gerçekleştirecek yeterlikte olma konusunda yeterli inanca sahip olunduğunda, öğretim elemanları daha fazla akademik çalışma yapacaklardır (Tien ve Blackburn, 1996, 15).

Bourdieu'nun (2001, 89) öğretim elemanının yönetimde ve belirli derecelerde bulunmak amacıyla giriştiği akademik çabayı ifade ettiği "yarış" metaforu, akademik unvan alma süreçlerindeki dönüşümü oldukça gerçekçi ifade eder. Yazar bu yarışta en üste çıkanların, akademik unvanların sağladığı maddi ve manevi doyum olanaklarından daha fazla yararlanabilecekleri düzenlemeleri gerçekleştirmeye çalıştıklarını belirtmektedir.

Akademik unvanların verilme süreci öğretim elemanları arasındaki bağımlılık yaratan ilişkileri güçlendirecek biçimde düzenlenmektedir. Öğretim elemanlığının başlangıcından itibaren sürecin her aşamasında belirli bağımlıklar söz konusu olmaktadır. Araştırma görevliliği ile başlayan öğretim elemanlığı, yüksek lisans, doktora ders ve tez çalışmalarında sürekli danışmana bağımlı olmayı gerektirmektedir. Bu bağımlılık araştırma görevliliği sözleşmelerinin lisansüstü öğretimle sınırlandırılmasıyla güçlendirilmektedir. Öğretim üyesi adayının sözleşmesinin devamı bir yönüyle danışmanıyla kuracağı ilişkilerin niteliğine bağlı hale getirilmektedir. Öğretim üyesi adayı, kabul etmediği veya onaylamadığı halde danışmanına karşı gelemeyebilmektedir. Danışmanın veya jürilerin, bu bağımlılık ilişkisini kötüye kullandıkları örnekler de gözlenmektedir.

Diğer yandan öğretim elemanlığını sürdürme koşulları ve konum elde etme çabası, öğretim elemanlarını, çeşitli ekonomik, siyasi veya akademik

çevrelerle ilişkilerini geliştirmeye, onların himayesini kabul etmeye yönlendirebilmektedir. Güçlü kümelerin himayesine girmek ve bu çevrelerce kabul görecek bir konu belirlemek öğretim elemanı için önemli bir güvence olarak görülebilmektedir. Yükseltme, atama ve tez jürilerinin kimlerden oluştuğunun önemsenmesinde bunun etkisini gözlemek olanaklıdır.

Akademik unvan olgusunun anlamsal ve işlevsel dönüşümünün akademik yaşama olumsuz yansımalarına karşı koymak için, eleştirel anlayışın üniversitede geliştirilmesi yaşamsal önemdedir. Sorunların tanımlanması açısından eleştirel yaklaşımın benimsenmesi, gerçekçi çözüm önerilerinin üretilmesini sağlayacaktır. Öğretim elemanlarının sözünün gücünü akademik unvan sıradizinindeki konumlarından almak yerine, olay ve olgulara yaklaşımı ve getirdiği açıklamaları iler sözünü kabul ettirmeye çalışmaları daha doğru görünmektedir.

Akademik unvanların anlamının ve işlevinin, piyasacı anlayışa uygun olarak dönüştürülmesinde, karar verici konumundaki öğretim elemanları kadar, edilgen konumdaki büyük bir öğretim elemanı topluluğunun, süreci kabullenmesinin de payı bulunmaktadır. Edilgen konumda bulunan öğretim elemanını, akademik unvanların işlevlerinin ve unvan alma sürecinin yansızlığına inandırmak üzere geniş bir söylem alanı oluşturulmaktadır. Bu süreçte öğretim elemanları varolan yapıyı kabul etmekte ve işleyişin devam etmesine katkıda bulunmaktadırlar. Düzene karşı gelme veya alternatifini arama öğretim elemanlarının gündeminde fazla yer tutmamaktadır. Bu ortamda akademik sorumluluklar herkes için iyiliği kabul edilmiş, üzerinde ortaklaşılmış doğrulardır (Bourdieu, 2001, 93). Öğretim elemanı, zamanı geldiğinde bu koşulları yerine getirdiği taktirde unvan basamaklarını çıkacağını, dolayısıyla başarı veya başarısızlığın kendisinden kaynaklandığını kabul eder. Bu basamakları geçenler ayrıcalıkları hak etmiş sayılır ve bu ayrıcalıklara sahip olamayanların olması gerekenden daha az yeterliğe sahip oldukları veya belirli koşulları yerine getirmedikleri varsayılır. Doğal olarak herkes için en iyisi olana karşı gelinmesi kabul edilmemektedir. Foucault'un (2005, 311) ifade ettiği gibi, bu yapıya ve işleyişe karşı görüş belirten öğretim elemanları, çeşitli gruplarca, ideolojik davranma veya yön saptırmakla suçlanabilmektedirler.

Akademik Unvan Olgusunun Dönüşümünü Etkileyen Durumlar

Akademik unvan olgusunun anlamsal ve işlevsel dönüşümünü etkileyen birçok durum vardır. Akademik etkinliğin nesnesi olan bilginin, toplumdaki güç ilişkilerinin kurulmasında giderek belirleyici hale gelmesi, akademik etkinliği bir mücadele alanına dönüştürmektedir. Egemen konumdakiler, kendi iktidarlarına olası karşı koymaları ve eleştirileri önlemek amacıyla akademik etkinliği kontrol altına almaya çalışmaktadırlar (Berle, 1980, 104). Diğer yandan bu yapının kendini devam ettirmesinin yanında kendini pekiştirmesi, sürekliliğini koruması ve hareket alanını genişletmesi için önemli çabalar harcanmaktadır. Egemen konumdakiler gücü kendi ellerinde tutmak üzere, sürekli gerilim ve kontrol koşullarının varlığını gerekçe göstererek üniversiter işleyişi istedikleri biçimde düzenlemeye çalışmaktadırlar. Bu süreçte güç alanlarının genişletilmesi ve sürdürmesi için belirli dilsel, anlam, yöntem ve davranış kalıpları üretilmektedir (Ergur, 2003, 206). Akademik çalışmaların değerlendirildiği hakemlik süreci, tez ve yükseltme-atama jürileri bu kalıplaştırmada önemli bir işlev görmektedirler.

Güç konumlarının üst noktalarında bulunan öğretim elemanları, unvan olgusunun dönüşümünden önemli yararlar sağlarlar. Akademik seçkinler, konumları gereği bütçe kararları, öğretim elemanı seçimi, özendirme kararları, araştırma ve öğretim ücretlerinin belirlenmesi ve çalışmaların yayınlanması gibi birçok konuda söz sahibidirler. Öğretim elemanlarının, diğer çalışanların ve öğrencilerin ilgili konularda karara katılımı bu seçkin kümece sınırlandırılmaya çalışılır (Martin, 1998, 20). Bourdieu (1988, 90) üniversitede yönetici konumunda bulunan öğretim elemanlarının (rektör, dekan veya diğer akademik birimlerde yönetici konumunda bulunanlar) gücü toplama eğiliminde olduklarını ileri sürer.

Akademik unvan sıradizininin korunmasında üniversite dışındaki kümelerin de yararı bulunabilir. Akademik unvan sıradizininde üstlerde bulunmak, dışsal güçleri etkilemenin bir yolu olduğundan, sıradizinsel yapı dışsal güçler tarafından desteklenir. Sıradizinin üstlerinde bulunanlar araştırma ve öğretim etkinliklerinin düzenlenmesinin yanında entelektüel kaynaklar üzerinde de söz sahibi olduklarından, bu seçkin kümeyi etkilemek tüm öğretim

elemanlarını etkilemekten daha kolay görünür (Martin, 1998, 24). Bilim alanlarının toplumsal ve ekonomik etki derecesine göre dışsal kümelerin ilgisi de farklılaşmaktadır. Bourdieu (2001, 62) bu ilginin özellikle tıp, hukuk ve iktisat gibi alanlara yöneldiğini ve ilgiyle bağlantılı olarak bu bilim alanlarının özerkliklerinin görece sınırlandırıldığını ileri sürmektedir. Diğer yandan felsefe, temel matematik, coğrafya ve gramer gibi alanlar daha fazla kendi başlarına bırakılmışlardır.

Akademik unvan olgusunun dönüşümünden yarar sağlayanlardan biri de devlettir (Martin, 1998, 24). Bazı öğretim elemanları, gerçeği açıkladığı için değil, politik olarak onaylanmış gerçeği veya sözde gerçeği aktardıklarından desteklenirler. Bu destekleme her zaman doğrudan olmaz; yapılan çalışmalar veya araştırmalar arasından programa koyma veya bazı çalışmaları maddi olarak destekleyerek gerçekleşir. Bu da üniversiter özerkliğin gerilemesinin en önemli nedenidir (Çörekçioğlu, 2003, 225).

Akademik unvan olgusunun anlamsal ve işlevsel dönüşümünde, akademik yükseltme ve atama süreci konusundaki düzenlemelerin büyük etkisi olmaktadır.

Akademik Yükseltme ve Atama Süreci

Akademik yükseltme ve atama süreci, öğretim elemanının akademik unvan almak ve bu unvana uygun üniversite kadrosuna atanmak üzere, belirli nitelik düzeyinde bir dizi etkinliği gerçekleştirmesi ve bu etkinliklerin üniversitedeki diğer öğretim elemanlarınca olumlu değerlendirilmesini kapsar. Öğretim elemanı değerlendirmesi, akademik yükseltme ve atama sürecinin özüdür.

Öğretim elemanını değerlendirme süreci iki bakımdan tartışılabilir: Öğretim elemanını “değerlendirme anlayışı” ve “değerlendirme ölçütleri”. Ancak öğretim elemanını değerlendirme anlayışı, öğretim elemanı topluluğunda yeterince tartışılmamaktadır. Tartışmalar daha çok akademik yükseltme ve atama sürecinde dikkate alınan ölçütlerin niteliği ve niceliğiyle sınırlı kalmaktadır. Dikkatlerin yükseltme ve atama ölçütleri üzerinde odaklanması gerçek sorun alanının gözden kaçırılmasına neden olabilmektedir.

Öğretim Elemanını Değerlendirme Anlayışı

Öğretim elemanı değerlendirmesi, öğreticilik yeterliği, bilimsel yeterlik (araştırmacılık) ve genel mesleki yeterlikler konularını kapsar. Bu yeterliklerin değerlendirilmesi konusunda farklı yöntemler geliştirilmektedir (Osborne, W., Purkey, L., William W., 1995, 24). Öğretim elemanını değerlendirmede en yaygın kullanılan yöntem "meslektaş değerlendirmesidir" (peer review). Meslektaş değerlendirmesi yükseltme ve atama jürileri yoluyla, öğretim elemanının akademik etkinliklerini nicelik ve nitelik bakımından değerlendirilmesini amaçlar.

Üniversitede akademik unvanları verme ve akademik topluluğun üyelerini seçme, jüri sistemi ile gerçekleştirilir. Jüri sistemi, öğretim elemanı topluluğunun, akademik çalışmaları değerlendirdiği, akademik unvanları verdiği ve en önemlisi de kendi üyelerini seçtiği bir kurul olarak, mesleki bilincin en yüksek düzeyde temsil edildiği yerdir. Bu anlamda jüri sistemi, öğretim elemanı topluluğunun akademik olarak kendi kendini yönetmesini ifade eder. Bu süreç, jüri sözcüğünün ima ettiği üzere yargı formunda gerçekleşir. Jüriler yargıda bulunmak üzere toplanırlar ve yargılarıyla öğretim elemanı topluluğunun özerkliğini (otonomisini) yaşama geçirirler (Tekin, 2003, 159).

Jürilerin gözönünde bulundurduğu ölçütler, akademik topluluğun ortak ölçütü olmak anlamında nesnel bir nitelik taşır. Ancak bu nesnellik bir hukuk maddesinin sahip olduğu nesnellikle aynı içerikte değildir. Jüri üyeleri, bir akademik etkinlik veya etkinlikler kümesini değerlendirmek ve onun niteliği hakkında yargıda bulunmak üzere biraraya gelirler. Buradaki "nitelik" kavramının, verili kurallar çerçevesinde belirlenebilmesi çok güçtür. Jüri değerlendirmesi, ilke olarak, benzersiz bir şeyle karşı karşıya bulunduğunu düşünen, yaptığı işin, etkinlik alanının temel sorunlarını tanıyan, ancak hazır bir ölçüte sahip olmayan "eleştirmen"in işine benzer. Bu ölçüt, akademik topluluğa ait olması bakımından nesnel bir nitelik taşır, ancak bir yasa maddesinin aksine somut olarak verili olmayan bir ölçüttür (Tekin, 2003, 160). Jüri üyelerinden

beklenen, öğretim elemanı topluluğunca kabul edilebilecek ve onaylanabilecek bir yargıda bulunmaktır.

Böyle bir yargının tek ölçütü, ancak öğretim elemanı topluluğunun "ortak duyusu" olabilir. Neyin değerli veya nitelikli olduğunu gösteren, dolayısıyla akademik yeterliği koruyan şey, öğretim elemanı topluluğunun sahip olduğu ve tüm uygulamalarında yeniden ürettiği ortak duyudur. Ortak duyu, ortak bir dünyayı gerektirir ve o dünyada olup bitenleri genelleştirilebilir bir bakış açısından görmeyi olanaklı kılar. Ortak duyunun somut olmayan ancak yine de bütünüyle gerçek olan nesnelliği, öğretim elemanı topluluğunu birbirine bağlayan amaçların ve bu amaçları gerçekleştiren uygulamaların nesnelliğinden gelir (Tekin, 2003, 161). Bu "ortak duyu" öğretim elemanı topluluğunun belirleyeceği evrensel ve alana özgü değer ve normlara uygun olarak gelişir ve öğretim elemanı topluluğunun üniversite dışından gelebilecek baskılara karşı korunmasını sağlar (Vergin, 1999, 41).

Üniversitede akademik etkinliklerin değerlendirilmesine ilişkin oluşan ortak duyu, aynı zamanda öğretim elemanı topluluğunun üzerinde görüş birliğine vardığı ve yansızlığına inandığı bir gelenektir. Bu gelenek, yükseltme dosyası, tez, makale, bildiri değerlendirmelerinde somutlaşır. Ancak üniversitede bir güvensizlik ortamı kök saldıkça bu tür güven duygusuna dayanan değerlendirme yöntemleri de giderek gözden düşmektedir. Tekin (2001, 79) bu gelişmeyi, öğretim elemanı topluluğunun "ortak duyu"sunu yitirmesi olarak değerlendirmektedir. Yazar ortak duyusunu yitiren öğretim elemanı topluluğunun, ortak bağların ve anlamlı bir dünya paylaşımının bulunmadığı bir kitleye dönüşeceğini ve bunun sonucunda, ortak etkinlikleri düzenleyen dışsal ilkelerin ve yöntemlerin yürürlüğe gireceğini belirtmektedir.

Diğer değerlendirme yöntemlerine göre daha nesnel olduğu kabul edilen jüri değerlendirmesinin de çeşitli sınırlıkları bulunmaktadır. Bu sistemin en önemli sınırlığı, değerlendirme sonucunun, değerlendirene bağlı olmasıdır. Osborne vd. (1995, 26) insani öznellik ve yanlılıktan kaynaklanan bu sınırlılığın her mesleki değerlendirme sürecinde olduğunu belirtir. Yazar bu sınırlılığın, öğretim elemanını değerlendirme sürecinde yanlılığa ve saptırmalara zemin hazırlamasına karşın, öğretim elemanlarının, kendi meslektaşlarını

değerlendirirken, etik değerleri kullanarak öznelliğini sürecin dışında tutabileceğini belirtir.

Akademik etkinliğin bilimselliğinin ölçütü ve bu etkinliğe bilimsellik niteliğini atfedecek olan yine ait olduğu akademik topluluktur. Bilimsel etkinliğin niteliğini belirleyecek olan diğer meslektaşlarıdır. Öğretim elemanı topluluğunun oluşturacağı ortak düzgü ve değerler, yansızlığın güvencesidir (Vergin, 1999, 41). Ancak üniversitede piyasa anlayışının yerleşmesini savunanlar, öğretim elemanını değerlendirme sürecinde insani yanlılığın ve saptırma olasılığının bulunmasını gerekçe göstererek, çeşitli nesnel yöntem ve tekniklerin geliştirilmesini gündeme getirmektedirler. Bu çevreler öğretim elemanları arasında çalışan-çalışmayan, hak eden-etmeyen ayrımının yapılabilmesi için akademik etkinliklerin ölçülebilir hale getirilmesi gerektiğini ileri sürmektedirler. Ölçülebilir hale getirmenin tembellik, kayırma ve verimsizliği önleyeceği ileri sürülmektedir. Bu söylemin, Foucault'un (2005, 182-214) belirttiği gibi bazı kontrol ve yeniden yapılandırma düzenlemelerine uygun zeminin yaratılması amacına yönelik olduğu açıktır.

Akademik etkinliklerin değerlendirilmesinde ölçülebilir etkinliklerin nesnel, ölçülebilir olmayanların ise öznel olduğu biçiminde sakıncalı bir mantık yürütülmektedir (Erkip, 2003, 320). Ölçülebilir olanın kayırmaları ve haksızlıkları bitirecek bir çözüm olarak gösterilmesi, ölçülemeyenin dışlanması ve değersizleşmesi sonucunu doğurur. Soyutlamacı ve indirgemeci özelliği baskın olan bu anlayış, karmaşık durumların çeşitli öğelerinden arındırılarak daha kolay çözülebileceği varsayımına dayanır. Bilginin sayısal ve analitik yöntem, kategori ve kavramlar kümesine indirgenerek, evrendeki tüm olayların, sayısal ve nedensel kavramlar cinsinden ifade edilebileceği ileri sürülür (Özaktaş, 2002-2003, 155). Bu yaklaşım akademik etkinliklerin gerçekleştirilmesi sürecinde, öngörülebilirliği ve denetlenebilirliği temel alır.

Öğretim elemanı topluluğunun akademik etkinliğin kendisi ve içeriğinin nelerden oluştuğu konusundaki genel anlayışı, akademik etkinliği değerlendirme sürecinin de niteliğini belirler (Osborne vd., 1995, 26). Bu bakımdan, toplumdaki akademik gücün dağılımı konusundaki eğilim, akademik

etkinliklerin hangi içerikte ve kimlerce belirleneceği konusunda belirleyici olacaktır (Honan ve Teferra, 2001, 202).

Tekeli'nin (2002-2003, 166) ifade ettiği gibi, üniversitede pozitivist paradigmanın, bilimsel bilgi üretimi ve değerlendirilmesi konusundaki egemenliği giderek açıkça görülmektedir. Yazar, bilimsel gelişmeyi, ideolojik amaçlarla kontrol altına almaya çalışan bu paradigma savunucularının, nesnel ölçütler ile değerlendirme sürecinde yansızlık yapıldığı biçiminde bir maskeleme kullandıklarını belirtir. Tekin, (2001, 79) bu maskelemede, üniversite yaşamının teknik bir yapı niteliği taşıdığı, bu nedenle sorunların teknik bir aksaklıktan kaynaklandığı, bu sorunların çözümünün ise teknik önlemlerle giderilebileceğine vurgu yapıldığını belirtmektedir.

Sorunların teknik bir aksaklıktan kaynaklandığını ileri süren yaklaşım, anlamdan çok olgularla ilgilenen ve uygulamaya yönelik pozitivist bir karakter taşır. Olguların yeniden üretilebilmesi, ilgili süreçlerin öngörülebilir, dolayısıyla denetlenebilir olmasını garanti eder (Tekin, 2001, 79). Bilimsel etkinliği değerlendirme sürecini yansızlaştırmayı öngören bu yaklaşım, tüm bilim alanlarındaki uygulamaların aynı ölçütlere göre değerlendirilmesini savunur. Bu da doğa bilimlerini değerlendirme teknik ve yöntemlerinin yüceltilerek tüm bilim alanlarına uyarlanması anlamına gelir (Panton, 2003, 144).

Tüm akademik etkinliklerin, evrensel genellemelere ulaşmayı amaç edinen doğa bilimleri mantığı ve sürecine göre değerlendirilmesi, yerel ve mikro sorunlara odaklanan ve çoğunlukla evrensel genelleme gibi bir amacı bulunmayan sosyal bilimlerin aleyhine olmaktadır (Tekeli, 2002-2003, 162). Akademik çalışmaların yalnızca teknolojik ve ekonomik yarar bağlamında değerlendirilmesi, özellikle sosyal bilimlerin, gereksiz, boş ikinci sınıf bir bilim alanı olarak görülmesine ortam yaratır. Sosyal bilimlerin, teknik anlamda bilime doğrudan katkısının sınırlı olması, üretiminin ve sonuçlarının sayısallaştırılması ile ilgili sınırlıklar, sosyal bilimlerin yeterince önemsenmesini engeller (Çörekçioğlu, 2003, 229).

Kesin bir egemenlik iddia eden pozitivist bilimsel yaklaşımda, herkesin üzerinde uzlaşabileceği kesinliklerin oluşturulmasına çalışılır. Böylelikle

ölçülemeyecek nitelikte ve genişlikte bir kavram veya olgunun ölçülebilir hale getirilmesi söz konusu olabilmektedir. Bu süreç soyutlama, boyutları daraltma, kutuplaştırma vb. biçimlerde gerçekleşebilir. Kavramların ve olayların gerçekte olduğundan daha farklı anlamlara indirgenmesi, toplum bilincinin bu konuda zayıflatılmasına neden olarak, gerçek üzerindeki tutunma noktalarının silinmesine neden olur. Bu anlam fakirleşmesi sadece akademik veya entelektüel bir kayıp değildir, insani ve toplumsal kayıpları da beraberinde getirir (Özaktaş, 2002-2003, 154).

Bilimsel ve entelektüel niteliğin, niceliksel olarak ifade edilebileceği düşüncesi, öğretim elemanlarının bir topluluk oluşturması açısından tehdit oluşturmaktadır. Bu tehdidin büyümesinde öğretim elemanlarının önemli bir payı olmaktadır. Öğretim elemanları arasında, sayısal ve deneysel yöntemlerle çalışmanın üstünlüğüne inanma giderek yaygınlaşmaktadır. Bu durumu tersine çevirmenin yolu eleştiri kültürünü yerleştirmektir.

Öğretim elemanı değerlendirme sürecinde, yeni yöntem ve tekniklerin geliştirilmesi sürecinde, son yıllarda performans değerlendirme yöntemi giderek daha fazla kabul görmektedir.

Performansa Göre Değerlendirme

Performans değerlendirmeyi kuşatan politik amaç ve sonuçlar üzerinde durulmasına gerek vardır. Performans değerlendirme anlayışının, “doğrulanabilirlik, önyargıdan arınıklık, sayısallaştırılabilirlik, ekonomiklik ve kabul edilebilirlik” gibi özelliklerinin uygulamada ne gibi sonuçlar doğurduğu tartışılabilir.

Performans göstergelerinin geliştirilmesi ve kullanılması, etkililik, kamusal hesap verebilirlik ve yüksek akademik ölçünlerin geliştirilmesi gibi, politik süreçle çok yakın ilişkili ekonomik kavramların bir ürünüdür (Peters, 1992, 8). Performans değerlendirme, üniversitede yeni “yönetişim” (new managerializm) anlayışının önemli bir boyutunu oluşturmaktadır (Cave, Kogan ve Hanney, 1989, 11).

Performans değerlendirme tekniklerinin geliştirilmesi temel iki gerekçe üzerinden meşrulaştırılmaya çalışılmaktadır: Bir yanda, yükseköğretimin

kitleselleşmesine paralel olarak, üniversitelerin devasa kurumlar haline gelmesi ve bu durumun bürokratik olarak yapılandırılmış nesnel bir değerlendirme sistemini zorunlu kılması. Diğer yanda ise, bunun bir zorunluluk olmadığı, fakat yansızlık bakımından daha üstün bir yöntem olduğu varsayımıdır. Performans değerlendirme teknikleri sayesinde, başarının anonim ilişkiler içerisinde ödüllendirilerek, yeterlik ilkesinin en üst düzeye çıkarılabileceği ileri sürülmektedir (Tekin, 2003, 159). Bu yönüyle performans değerlendirme teknikleri, giderek akademik topluluğun yargı gücünün cisimleştiği "jüri" sisteminin yerini almaktadır. Cave vd. (1989) performans değerlendirmenin, öğretim elemanı topluluğunun kendi kendine değerlendirme yapmasının önüne geçen, dışsal bir değerlendirme sürecini ifade ettiğini belirtmektedirler.

Tekin (2003, 144) yeterlik esasının korunmaya çalışılmasının, akademik çalışma ve etkinliklerin değerlendirilmesine ilişkin bir dizi yeni sorunu gündeme getirdiğini belirtmektedir. Ancak yazar bu durumun, performans değerlendirme tekniklerinin tek çözüm olduğunu göstermediği gibi, ölçülebilir yöntemlerin, yargı gücüne dayalı jüri yönteminden daha üstün olduğu anlamına da gelemeyeceğini belirtmektedir. Peters (1992, 6), performans göstergelerinin, değerden bağımsız teknik bir süreç olarak hemen her durumda başvurulabilecek bir değişken olarak gösterilmesine karşın, performans göstergelerinin bir referans niteliği taşıdığı, bu nedenle kesinlik ifade eden bir karaktere sahip olmadığını ileri sürmektedir. Yazar bu belirlemenin performans göstergelerinin, sonuçta değer içeren kararlar olduğunu gösterdiğini dile getirmektedir.

Performans değerlendirmeyi meşrulaştırma çabalarının bir boyutu, araştırma ve öğretimin farklı niteliklere sahip olduğunun gösterilmesi konusunda sürmektedir (Peters, 1992, 5). Elliot (1990, 6) araştırma ve öğretim etkinliklerinin birbirinden bağımsız olduğunun ileri sürülmesinin, akademik kültürü alt boyutları bakımından birbirinden ayırmaya zemin yaratmaya yönelik olduğunu ileri sürmektedir. Yazar bu anlayışta araştırma sürecini diğer üretim süreçleri gibi ölçünleri olan ve insani (duygu, değer, kişisel yargı vb) nitelik taşımayan bir "üretim süreci" olarak ifade edilmesine yol açtığını belirtmektedir. Öğretim elemanının "yansız, bireysellikten arınmış, olaylara yansız bakabilmesi gerektiği" biçiminde bir akademik kimlik tasarımı bu anlayışın ürünüdür.

Bireyselliğin ve yine bireysel amaçların dışarıda tutulduğu, sınırlandırılmış araştırma sürecinin çıktılarının somut ve niceliksel ifade edilebilir olması gerektiği kabul edilmektedir. Bu anlayışa göre araştırmanın işlevi, değerlerden arındırılmış, ikna ve inandırıcılığı yüksek teknik bilgi üretmektir. Elliot (1990, 6) araştırma etkinliğinin bu biçimde yapılandırılmasının, ilginin daha çok araştırma sonuçlarının güvenirliği ve geçerliği üzerinde odaklanmasına neden olduğunu ve böylece araştırma ile yaşamdaki karmaşık sorunlar ilişkisinin zayıfladığını belirtmektedir.

Performans değerlendirme, üniversitede hesap verme, ölçülebilme, ürün kontrolü ve değer takdiri konularında yeni yöntemler ve donanımlar geliştirilmesine yönelik bir uygulamadır (Apple, 2004, 126-128). Performans değerlendirme ve yakından denetimle rekabet koşullarında tembellik ve uyuşukluğun yok edilebileceği, bu sayede verimliliğin arttırabileceği ileri sürülmektedir (Olssen, 1996. Akt: Apple, 2004, 155). Ancak performans değerlendirmeyle bağlantılı olarak, öğretim elemanlarının giderek daha fazla sorgulanması ve denetlenmesi söz konusu olmaktadır (Tang ve Chamberlain, 2003, 103).

Performans değerlendirme süreci, öğretim elemanlarını denetim altına alma çabalarının önemli bir boyutu haline getirilmektedir. Elliot (1990, 6) performans değerlendirmenin, öğretim elemanlarını teknik konularda uzmanlaşmaya yönlendirdiğini ifade etmektedir. Taylor (2001, 44) performans değerlendirmenin bu yönüyle, öğretim elemanlarını kendi amaçlarından çok, ölçülen ve desteklenen alanlara yönelten stratejik bir manipulasyon aracı olduğunu ileri sürmektedir. Yazar, bu noktadaki stratejik manipulasyonun, yine üniversiteler ve öğretim elemanları arasındaki başarı ve konum sıralamalarıyla gerçekleştirildiğini ifade etmektedir. Böylelikle konumunu yükseltmek isteyen kurumların ve öğretim elemanlarının istenen yönde etkilenmesi sağlanabilmektedir.

Performans göstergeleri, çeşitli bireysel veya kurumsal karşılaştırmalar yapmak ve saygınlık ifade eden konumların belirlenmesi amacıyla kullanılmaktadır (Taylor, 2001, 44). Performans göstergeleri üniversiteleri, bölümleri ve öğretim elemanlarını sınıflamada ölçüt olarak alınmaktadır. Artık

üniversitelerin ve öğretim elemanlarının değerlendirilmesi, performans raporlarına göre yapılmaya çalışılmaktadır. Ancak bu bürokratik anlayış, araştırma sürecinin nasıl gerçekleştirildiği konusunda bilgi sağlayamadığından, etik dışı durumların gözden kaçırılmasına yol açabilmektedir (Elliot, 1990, 4). Taylor (2001, 44) niceliksel göstergeler üzerine kurulu performans değerlendirmenin, akademik nitelik hakkında bir bilgi vermediğini, aksine nicelik ile niteliğin ters orantılı arttığını ifade etmektedir. Bu değerlendirme yöntemi öğretim elemanını, bireysel yararını en üst düzeye çıkarmaya yönlendirebilmekte, bu nedenle akademik çalışmaların niteliğinin ihmal edilmesine neden olabilmektedir. Diğer yandan bu tür performans değerlendirmeleri, öğretim elemanlarını etkinliklerini olduğundan daha fazla göstermeye yöneltebilmektedir.

Öğretim elemanlarını performanslarına göre değerlendirme anlayışı daha çok belgelendirilebilen etkinlikleri (sertifikalar, sınav sonuçları, katılım belgeleri vb) dikkate almaktadır. Bu ölçütler içinde yayın sayısı ön plana çıkarken, belgelendirilemeyen akademik etkinliklerin önemli bir bölümü, öğretim elemanını değerlendirme sürecini akılcılaştırma uğruna feda edilmektedir. Oysa ideal bir akademik yaşam, veri toplamak, araştırma yapmak ve bunları yayınlamak, alanındaki gelişmeleri izlemek bunları önceki bilgileri ile sentezleyip yorumlamak, ders hazırlığı yapmak, öğretim yapmak, örnekler oluşturmak, kurullarda görev almak, öğrenci ve diğer akademik çevrelerin sorularını, önerilerini yüzyüze veya iletişim araçları ile almak ve bunları yanıtlamak, konferanslara katılmak, dergiler için makale incelemesi yapmak, öğrenci gruplarına danışmanlık yapmak gibi birçok etkinliği kapsar. Ancak bu sayılan sorumluluklar içinde yalnızca niceliksel ifade edilebilenlerinin dikkate alınması, öğretim elemanlarının bir akademik topluluğun üyesi ve akademik misyonun taşıyıcısı olarak daha fazla öğretim, akademik meslek, entelektüel sorumluluk, öğreticilik rollerini ikinci plana itmelerine neden olmaktadır (Kerr, 1994, 1). Elliot (1990, 4) performans göstergelerine göre değerlendirmenin, sorunların çözümünde özgün seçenekler üretmenin, bir çalışmaya başlamadan önce düşünsel anlamda çalışmayı tasarlamanın, konu hakkında bilgilenmenin yani çalışmaya hazırlıkların kayıp olarak görülmesine neden olduğunu ileri sürmektedir. Tekeli (2003, 67) bu anlayışın, üniversitede kendi zamanına

egemen, kendi ilgileri doğrultusunda bir tür gerçeği arayan öğretim elemanlarına ayrılan yeri azalttığını dile getirmektedir.

Tekeli (2003, 65) performans değerlendirme sürecinin öğretim elemanın işyükünü arttırdığını belirtmektedir. Akademik işyükü, çeşitli hesap verilebilirlik ölçütleri gereği çok sayıda form doldurma, performans raporu yazma, diğer öğretim elemanlarının performanslarını değerlendirme, öneri mektupları yazma gibi fazladan çalışmalarla arttırılmaktadır.

Performans değerlendirme sürecinde gözönünde bulundurulan göstergeler, özellikle olanakları yetersiz öğretim elemanları üzerinde bir baskı oluşturmaktadır. Öğretim elemanlığına seçilmede ve sonrasında akademik unvanları alma aşamalarında ayrımlaşma giderek daha belirginleşmektedir. Performans değerlendirmeyle getirilmeye çalışılan koşullar, belirli bir eğitimsel geçmiş (yabancı dil, teknolojik olanaklar, araştırma olanakları vb) ve düzey gerektirdiğinden, bu ayrımlaşmada, kültürel ve ekonomik sermayeye sahip öğretim elemanları üstünlük (avantaj) kazanmaktadırlar. Doğal olarak bu olanaklara sahip olmayan öğretim elemanları sürecin dışında kalmaktadırlar (Apple, 2004, 126-128).

Performans değerlendirme yaklaşımı ile bağlantılı olarak, akademik yükseltme ve atama ölçütleri arayışları sürmektedir.

Akademik Yükseltme ve Atama Ölçütleri

Akademik üretimin amacı ve elde edilen çıktının işlevselliği bakımından önemli bir dönüşüm yaşanmaktadır. Öğretim elemanları kurumsal denetim baskısını giderek daha fazla duyumsamaktadırlar. Öğretim elemanlarından giderek daha fazla verimlilik ve üretkenlik beklentisi, öğretim elemanının işyükünü arttırmaktadır. Doldurulan etkinlik formları, performans raporları, meslektaş değerlendirme raporları, referans mektupları ve son zamanlarda yaygınlaşan öğrenci değerlendirmeleri, birer denetleme aracına dönüşmektedir. Bu değerlendirmeler geleneksel üniversitedeki değerlendirmeden farklı bir nitelik taşımaktadır.

Akademik yükseltme ve atamalar konusunda oluşturulan ölçütler, geçmişe göre arttırılmakta ve karmaşık hale getirilmektedir. Akademik unvanları almak ve uygun bir kadroya atanmak için belirli bir puana karşılık gelecek sayıda akademik çalışma yapmak gerekmektedir. Tekeli (2003, 135) nicelik merkezli yükseltme ve atama ölçütlerinin ön plana çıkarılmasının, üniversitenin ve öğretim elemanlarının çok yönlü değerlendirilmesini devre dışı bıraktığını belirtmektedir.

Atama ve yükseltme ölçütlerinin nicelik yönünün ön plana çıkarılmasının, toplam bilimsel çalışma sayısında hızlı bir artış sağladığı istatistiklerle ortaya konmaktadır. Bu artışın itici gücü öğretim elemanının meslekte kalabilmek amacıyla gerekli puanı sağlama güdüsü olmuştur. Bu artış bazı çevreler için yeterli görülmektedir. Ancak öğretim elemanı topluluğunun büyük bir çoğunluğu, bu artışın bilimsel gelişme ve akademik yaşam açısından olumsuz sonuçlarına vurgu yapmaktadırlar.

Yükseltme ve atama ölçütlerini karşılamak öğretim elemanı açısından varoluşsal bir sorun haline gelmektedir. Öğretim elemanlığına girişle birlikte mesleki yaşamın hemen her aşamasında belirli ölçütleri karşılamak gerekmektedir. Bu süreç, öğretim elemanının meslekte kalabilme kaygısını ön plana çıkaracak niteliktedir. Öğretim elemanları akademik etkinlikleri büyük oranda akademik yükseltme ölçütlerini karşılamak için yapmakta, topluma ve yaşama ilgisizlik giderek artmaktadır. Diğer yandan, toplumsal sorumlulukların gereği olarak, gerçekleştirilmesi beklenen toplum odaklı çalışmaların öğretim elemanına getirisinin düşük olması nedeniyle ikinci plana itildiği görülmektedir. Barnett (2003, 54) toplumsal duyarlıkları yüksek öğretim elemanlarının, ekonomik kaynak bulmakta zorlandıklarını, kısıtlı olanaklarla etkinlikte bulunmaya çalıştıklarını belirtmektedir.

Akademik yükseltme ve atama ölçütleri daha fazla sayıda çalışma yapan öğretim elemanlarını ödüllendirir niteliktedir. Bu durum öğretim elemanları arasındaki rekabetin yıkıcı düzeylere ulaşmasına yol açabilmektedir. Akademik etkinliğin ve akademik ideallerin rekabet koşulları içinde alacağı biçim konusunda ciddi kaygılar dile getirilmektedir. Öğretim elemanları arasında açıkça ifade edilmeyen, ancak birçok öğretim elemanının

temel güdülenme kaynaklarından biri olan, kendi durumunu başkalarına göre belirleme, başkalarından hiza alma anlayışının içselleştirilmesi (artık kuralın kaçınılmaz olarak bu olduğunun söylenmeye başlanması) basite alınmamalıdır. Çünkü hırs ve rekabet duygularını görmezden gelmek, bilimsel diyalog ve paylaşımı da yaralayacaktır (Beşikçi ve Altuğ, 2001, 97). Aynı alanda çalışan öğretim elemanlarının çalışmalarını birbirlerinden gizlemeleri, konu sahiplenmeleri, buldukları kaynakları birbirleriyle paylaşmaktan kaçınmaları, başkalarının kendi düşüncelerini aşırmasından veya ondan esinlenerek daha iyi çalışmalar yapabilecek olmasından çekinmeleri, doğal karşılanmaktadır.

Yükseltme ve atama ölçütlerinin akademik etkinliklerin niteliğinden çok niceliğini ön plana çıkarması öğretim elemanını, daha kısa zamanda, daha az emekle ve maliyetle, en kısa yoldan etkinliklerini sonuçlandırmaya yönlendirmektedir. Uzun dönemli ve kuram geliştirmeye yönelik çalışmaların, ekonomik maliyetinin yüksek ve getirisinin düşük olması nedeniyle ihmal edildiği görülmektedir. Barnett (2003, 56) normal koşullarda, özellikle sosyal bilimlerde, bir öğretim elemanının, akademik yaşantısı süresince ortalama 4 veya 5 temel ve kalıcı çalışma gerçekleştirebildiğini belirtmektedir. Yine Barnett (2003, 56) kendi gözlemlerine dayanarak, dergi ve gazetelerdeki makale, bildiri ve araştırma özeti sayısındaki artışa karşın, daha fazla zaman ve çaba gerektiren kitap ve uzun dönemli araştırmaların giderek azaldığını ifade etmektedir.

Onaran (2001, 91) öğretim elemanlarının, daha çok puan getirebilecek, akademik çevrede daha fazla kabul görebilecek çalışmalar yapmayı hesapladıklarını ileri sürmektedir. Diğer yandan öğretim elemanlarının ellerindeki bilgi ve malzemeyle daha fazla sayıda çalışma yapmaya çalışması da bir başka hesapçılığı göstermektedir. Kapsamlı ve uzun dönemli birikimleri kitap haline getirmek yerine daha dar kapsamlı kitaplar veya bölümler tercih edilmektedir.

Yükseltme ve atama ölçütleri konusunda gerçekleştirilen düzenlemelere karşın öğretim elemanları meslekte kalma ve kariyerde ilerleme stratejileri ve yöntemleri geliştirmektedirler. Yayın yapmayı kolaylaştıracak bilimsel niteliği zayıf, okunmayan dergilerin ve bilimsel toplantıların (kongre, sempozyum vb.)

sayısı hızla artmaktadır. Habermas, (1993, 92) yayında olan akademik dergi sayısının yüz binleri bulduğunu ve bu sayının her on beş yılda iki katına çıktığını belirtmektedir. Diğer yandan, hükümetlerin ve üniversitelerin bilimsel toplantılardan beklentileri de farklılaşmaktadır. Bilimsel toplantılara katılım ücretleri üniversiteler için önemli bir gelir kaynağı haline gelmektedir. Ayrıca bilimsel toplantılara, uluslararası geniş katılım sağlamak, hükümetlerin turizm hedefleri arasında önem kazanmaktadır.

Akademik dergilerin yayın politikaları, yayınlama ölçütleri ve hakemlik prosedürleri konusunda çok ciddi sorunlar (Keskin, 2004, 61) yaşanmaktadır. “Sokal Meselesi” olarak bilinen olay bu sistemin nasıl işlediğini söze gerek kalmadan ifade etmektedir. Sokal Meselesinde, ünlü fizik profesörü Alan Sokal, akademik çevrelerde çok saygın bir yayın kurulunun denetiminde çıkan “Social Text” adlı saygın dergiye, derginin ve genel olarak entelektüel ölçünlerin titizliğini denemek amacıyla bir makale gönderir. Sokal varolan fizik ve matematik yasalarının yerine birbiriyle çelişen, kendi içinde büyük tutarsızlıklar içeren “Sınırların Aşımı: Kuantum Yerçekiminin Dönüşümsel Bir Betimlemesine Doğru” başlıklı makalesini gönderir. Bu makale sadece kulağa hoş gelen bir konu olduğu ve yayıncıların ideolojik önkabullerine uygun geldiği için hiçbir düzeltme istemi olmadan aynen basılır. Aynı sırada, Alan Sokal, “Lingua Franca” dergisinde başka bir makale yayınlar. Sokal kendi saçmalıklarını açıklarken ilk makalesinde bilimsel ve matematiksel kavramları çok az sayıda bilimci ve matematikçinin ciddiye alabileceği bir biçimde kullandığını; bir yandan farklı bilimsel kavramlar ve kuramlar arasında, diğer yandan bu tür kavramlar ve kuramlar arasında olmayan ilişkiler uydurduğunu belirtmiştir (Boghossian, 1998, 26. Akt: Keskin, 2004, 57).

Üniversite içinden ve dışından daha geniş bir ilişkiler ağı geliştirmek öğretim elemanı için önemli bir mesleki strateji haline gelmektedir. Diğer yandan, geniş bir öğretim elemanı topluluğuyla veya üniversite dışından çeşitli siyasi, dinsel, ekonomik vb çevrelerle bağlantılar kurmaya çalışması öğretim elemanı için önemli bir meslekte kalma ve yükselebilme güvencesi olarak görülebilmektedir.

Uluslararası boyutta da sistemin bundan pek farklı olmadığı görülmektedir. Birçok ülkede birbirlerinin akademik çalışmalarını değerlendiren öğretim elemanları nitelikten çok, başka beklentilerle hareket etmektedirler. Öğretim elemanlarının kendi aralarında yaptıkları konuşmalarda çok yetersiz olduğunu ifade ettikleri çalışmalar hakkında olumlu raporlar hazırlamaları bunun kanıtı olarak görülebilir. Ayrıca kitap ve makale incelemelerinin, bilimsel çalışmalarla ilgili radyo ve televizyon programlarının, gazete ve dergi yorumlarının çoğunlukla bu anlayışla gerçekleştirildiği bilinmektedir. Öğretim elemanları, gelecekte aynı durumla kendisinin veya bir tanıdığının karşılaşabilme olasılığı nedeniyle böyle girişimlerde bulunabilmektedirler (Bourdieu, 2001, 260).

Akademik etkinliklerin değerlendirilmesinde, başından sonuna kadar daha önceden üzerinde ortaklaşılmış belirli bir sistem işletilmektedir. Alternatif düşünceler ve ürünler bu sistemde hak ettiği değeri bulamamaktadırlar. Bu sistemde egemen grupların beğenisini kazanabilmiş eserler boş, ikinci sınıf veya yetersiz olsa da topluma farklı biçimlerde sunulabilmektedir (Bourdieu, 2001, 206). Özaktaş (2002-2003, 156) bu sistemde pozitivist yöntemlerin kesin çizgilerinin dışına çıkan bir makalenin yayınlanmasına izin verilmediğini, böylelikle bilimsel bilginin dolaşımının ve içeriğinin kontrol altına alınabildiğini belirtmektedir.

Türkiye'de akademik yükseltme ve atama ölçütleri konusunda yetkili kurumlar Yükseköğretim Kurulu (YÖK) ve Üniversitelerarası Kurul'dur (ÜAK). YÖK ve ÜAK öğretim elemanlığına seçilme, yükselme ve atamalarda uyulması gerekli ilkeleri ve ölçütleri belirlemektedirler (Ek3). Ancak temel ölçütler üzerinde olmak koşuluyla üniversitelere, akademik atamalarda, belirli sınırlar dahilinde koşullarına uygun düzenlemeler yapma ve ek ölçüt koyma yetkisi verilmektedir. Ancak bu yetki kimi zaman yanlış kullanılabilmektedir. Üniversiteler arasında daha fazla ölçüt koyma konusunda gizli bir yarış yaşanmaktadır. Üniversite yöneticilerinin, çeşitli toplantılarda yükseltme ölçütlerinin fazlalığıyla gurur duymaları ve bu konuda çok sayıda üniversiteyi geride bıraktıklarını vurgulamaları, bu gizli yarışın göstergesidir.

Türkiye'deki akademik yükseltme ve atama ölçütlerinin, öğretim sisteminin koşullarıyla çok fazla uyuşmadığı görülmektedir. Özellikle yabancı dil ve uluslararası indekslerde yayın yapmayla ilgili ölçütler, yabancı dil öğretiminde ciddi sıkıntılar çeken bir öğretim sisteminden yetişen öğretim elemanları açısından, yerine getirilmesi olanaksız bir hal alabilmektedir. Uluslararası indekslerde yayın yapamayan veya yabancı dil sınavlarında yeterli puanı alamayan öğretim elemanlarının sayısı giderek artmaktadır. Bu durum öğretim elemanlarının, bilimsel ve entelektüel birikimleri yeterli olsa da unvan basamaklarını geçmelerini engellemektedir. Öğretim elemanı sayıları unvanlara göre değerlendirildiğinde bu durum açıkça görülebilmektedir. 2004-2005 öğretim yılında fen, sağlık ve sosyal bilim alanlarında öğretim yapan fakültelerin üçünün birlikte bulunduğu üniversitelerde, 6753 profesör, 3308 doçent ve 6523 yardımcı doçent bulunmaktadır (YOK, 2005). Normal koşullarda üst unvandan başlayarak alt unvana doğru gidildikçe öğretim elemanı sayısının artması beklenir. Ancak Türkiye'de aksi yönde bir durum söz konusudur. Üst unvandaki öğretim elemanı sayısı alt unvandakilerden fazladır. Bu durum, Türkiye'deki doçentliğe yükseltme ve atama ölçütlerinin, öğretim elemanı yeterliklerini aşacak düzeyde olduğunu gösterir. Bu durum doçentlik yükseltme ve atama ölçütlerinin varolan öğretim elemanı yeterliklerini aşması, yardımcı doçentlikte bir yığılmaya neden olmaktadır. Dolayısıyla doçentliğe ve profesörlüğe geçişler azalacağından, gelecek yıllarda üniversitelerin yetişmiş öğretim elemanı sıkıntısını daha fazla yaşayacakları ileri sürülebilir.

Yayın Sayısı

Normatif değerleme ölçütlerinin göreceli olması, öğretim elemanının etkinliklerini tam olarak yansıtamamasının, yayın sayısı gibi niceliksel ölçütleri gerekli kıldığı ileri sürülmektedir (Green, 1998). Yayın sayısına göre değerlendirme yapma, birçok yönden eleştirilmektedir. Yayın sayısı bilim alanının öznel koşullarından, araştırma sürecinin niteliğine değin birçok değişkenden etkilenmektedir ve araştırmanın niteliği gözardı edilmektedir. Elliott (1990, 5) öğretim elemanları üzerindeki yayın yapma baskısının, yayınların niteliğinin arttırılması konusunda bir iyileştirme sağlayamadığını ifade etmektedir.

Üniversite ve öğretim elemanı üzerindeki hesap verme ve verimliliği arttırma baskılarının sonucunda akademik alanda aşırı bir yayın artışı gözlenmektedir. Bilimsel gelişmelerden daha hızlı oranda yayınların artması çok sayıda tekrarın yapılmasına yol açmaktadır. Tekeli, (2002-2003, 162) hızla artan akademik yayın sayısının, etkinliğin özgünlüğünü ve bilimselliğini belirlemede ve etik olmayan durumların ortaya çıkarılmasında önemli güçlükler doğurduğunu belirtmektedir.

Egemen akademik anlayışın dayattığı “yayın yap ya da yokol” (publish or perish) anlayışı, düşünsel arka planı oturmamış yayınların artmasına neden olacak niteliktedir. Bu süreç öğretim elemanını daha çok üretim yapan bilgi teknisyenine dönüştürmektedir. Akademik yayınların sayısındaki artışa karşın, niteliğin önemli oranda aşındığını belirtmektedir. Tüm yazın alanında sözün ve yazının değerini düşüren sıkı bir devalüasyon işbaşındadır. Her zaman olduğundan fazla konuşulmasına ve yazılmasına karşın, okunmaya değer yayınların giderek azaldığı görülmektedir. Öğretim elemanlarının giderek neyi niçin yazdıkları ve ürettikleri konusunda daha fazla kafa karışıklığı derinleşmektedir (Üçer, 2003, 316). Onaran (2001, 93) varolan ölçütlerle üretilen binlerce kitap, makale, bildiri, tez vb akademik çalışmanın, bilime ve topluma katkı getirmekten uzak olduğunu belirtmektedir. Entelektüel merak yerine yükseltme ve atama ölçütlerini karşılama kaygısıyla yayın yapmak, öğretim elemanının üniversiteye ve bilime yabancılaşmasına neden olmaktadır. Dışsal zorlamalar ve mesleki zorunluluklar olmadığında görülen akademik edilgenlik, tembellikten çok sözü edilen yabancılaşmadan kaynaklanmaktadır.

Uluslararası Yayın

Son yıllarda üniversitelerin ve öğretim elemanlarının nitelik bakımından değerlendirilmesinde temel ölçüt “Scientific Citation Index”lerde (SCI) yer alan yayınlar olmuştur. Uluslararası yayın yapmak öğretim elemanlığına girişten itibaren hemen tüm düzeylerdeki akademik yükseltme ve atamalar için gerekli bir önkoşul haline gelmektedir. Öğretim elemanı yabancı bir dergide yayın yaptığında, varolan puanlama sistemine göre, önemli bir aşamayı geçmiş sayılmaktadır.

Yükseltme ve atama ölçütleri içinde, kendi dilinde araştırma, kitap, makale vb bilimsel yayınlar yapmak puanlamada yabancı dilde yayın yapmanın gerisinde kalmaktadır. Buna gerekçe olarak Türkçe bilimsel yayınların niteliğinin düşük olması gösterilmektedir. Tarhan'a (2003, 225) göre bu akademik nitelik ölçütünün, görece nesnel bir değerlendirme olanağı sunması olanaklıdır.

Uluslararası indekslerdeki dergilerde yayın yapabilmek, evrenselliğin ve evrensel bilim toplumuna eklemlenmenin göstergesi olarak kabul edilmektedir. Yerel düzeyde gerçekleştirilmiş çalışmaların uluslararası alanda paylaşılması istenen bir durumdur. Ancak bu ölçütün akademik yükseltme ve atamalarda önkoşul haline getirilmesi, bilim alanlarını, kendi toplumsal ve kültürel yapılarından koparıp, batı merkezli bir kontrol mekanizması içinde sınırlandırılmasına hızla itmektedir. Kendi toplumuna yabancılaşan bir bilim alanının uluslararası yayın istatistiklerinde yer almak dışında, içinden çıktığı toplumun yaşamına katkısı sınırlı olacaktır (Cangızbay, 2003, 90). Bu anlayışta akademik etkinlik süreci ve çıktılarının içeriğinden çok, uluslararası yayın sırlamalarında yer alabilmek önemli görülmektedir.

Uluslararası yayın yapma sürecinin, yerel düzeyde yayın değerlendirmesinin çeşitli toplumsal ve politik ilişkilerden yararlanarak gerekli denetimden kurtulmasını önleyebileceği ileri sürülmektedir. Uluslararası alanda çalışmanın niteliğinin daha nesnel değerlendirildiği, bu nedenle uluslararası dergilerde yayınlanmış bir çalışmanın daha nitelikli olacağını kabul etmek ulusal bilimsel gelişmenin önüne aşılması olanaksız bir engel çıkarmak demektir (Özaktaş, 2002-2003, 153). Bunun yerine ulusal akademik yayınların niteliğini yükseltecek denetim mekanizmalarının bu tür ilişkilere izin vermeyecek biçimde geliştirilmesinin üzerinde düşünmek daha anlamlı olacaktır.

Uluslararası düzeyde yayın yapmak, sosyal bilim etkinliklerinin bir bölümünün gözardı edilerek değersizleşmesine yol açabilmektedir. Sosyal bilim kuramlarının evrensel geçerliğinden kaynaklanan nedenlerle, bu bilim alanlarının araştırma gündemlerine yerel ölçekteki konulardan oluşturmaya yönlendirmektedir. Sosyal bilim konularında evrensel genellenebilirliği yüksek

kuramlar geliştirmenin çok olanaklı olamaması nedeniyle, daha çok mikro düzeyde toplumsal konulara ağırlık veren bir bilim alanının uluslararası düzeyde ne anlam ifade edebileceği belirsizdir (Cangızbay, 2003, 90). Yerel konuların ilgili toplulukların kullanımından çok, yabancı bir dilde ilgisiz toplulukların kullanımına sunulmasının mantıksal gerekçesinin sorgulanmasına gereklilik vardır. Uluslararası yayın listelerinde üst sıralara çıkma kaygısı, bilimsel etkinliklerin kendi toplumuna yararının ikinci planda kalmasına neden olmaktadır. Bu durum bilimsel etkinliği araçsallaştıran anlayışın belirgin bir sonucudur. Diğer yandan bilginin tüm toplumları ilgilendirdiği, bu nedenle uluslararası alanda yayın yapmayla, bilginin evrensel paylaşımının gerçekleştirebileceği tartışması, yerel nitelikler taşıyan konuların değersizleşmesi ve çalışma gündemine alınmaması gibi bir sonuca yol açabilmektedir. Bu da akademik çalışma alanının kapsamının daraltılmasına yol açabilmektedir.

Uluslararası dergilerde yayın yapmak, hem üniversite hem de öğretim elemanına önemli bir saygınlık kazandırmaktadır. Ancak bu saygınlık, pozitivist paradigmanın savunuculuğunu üstlenen bilim çevrelerine, bilimsel etkinliğin içeriği üzerinde yönlendirme gücü kazandıran yapay bir saygınlıktır. Bu saygın akademik dergiler belirli bir paradigmanın dışındaki düşünceleri savunan yayınlara kapalıdır (Tekeli, 2002-2003, 164). Bu dergilerde yayınlanmış çalışmaların değerli, yayınlan(a)mayan çalışmaların ise değersiz görülmesi söz konusu olmaktadır.

Tarhan (2003, 225) uluslararası bilim çevrelerinin her ne kadar akademik/bilimsel bilgi için bir referans niteliği taşısalar da, bu çevrelerin doğu-batı ikiliğini sürdürdüklerini belirtmektedir. Bu çevrelerin “yansızlık” kisvesi aslında etkisizleştirme ve eylemsizleştirme pratiğinin içinde yer aldığı mantığın üzerinde durmaya gereksinim bulunmaktadır. Tekeli (2002-2003, 165) uluslararası indekslerde yer alan dergilerdeki Türkiye gibi gelişmekte olan ülke kaynaklı yayınların, üç türlü sınıflandırılabileceğini belirtmektedir. Birinci türdekiler yerel olay ve olguları uluslararası bilim toplumuna tanıtan daha çok betimleyici nitelikteki yayınlardır. İkinci türdekiler, merkez bilim topluluklarındaki bilimsel gelişmelerin denenmesi ve uyarlanmasına ilişkin yayınlardır. Üçüncü türdekiler ise yerel gözlemlerden yola çıkarak evrensellik iddiası taşıyan

kuramlar oluşturmaya dönük yayınlardır. Yazar gelişmekte olan ülke kaynaklı yayınların daha çok birinci ve ikinci türde olduğunu, üçüncü türdeki yayınlara ise ya çok az ya da hiç rastlanmadığını belirtmektedir. Bu durumun, akademik etkinliğin değerlendirilmesinde evrensellik iddiası olan bilginin üretilmesini özendirmek yerine, yerel bilim çevrelerini egemen bilim çevreleri için veri sağlayan araçlara dönüştürdüğü söylenebilir.

Uluslararası indekslerdeki dergilerde yayın yapmak öğretim elemanının birinci önceliği haline gelmektedir. Cangızbay'ın (2003, 90) belirttiği gibi yabancı dilde yapılan yayınlar, bu çevrelerin (Amerika ve Avrupa merkezli bilim çevreleri) kültürel ve akademik egemenliğine girildiğini göstermektedir. Akademik etkinliği politik ve ekonomik açıdan bir getiri peşinde olan egemen merkezlerin etkisine sokmak, bilimsel gelişmeyi büyük ölçüde sınırlandırmaktadır. Uluslararası alanda yayın sayısını arttırarak politik, ekonomik veya kültürel herhangi bir sonuç alma kaygısının ağır basar hale gelmesi, üniversiteyi egemen bilim merkezlerinin kontrolüne sokmaktadır.

Son dönemlerde uluslararası indekslerdeki dergilerde yayın yapmak kadar, bu dergilerdeki yayınların ne kadar alıntılandığı konusunda değerlendirme teknikleri geliştirilmeye çalışılmaktadır.

Alıntı Analizi

Alıntı analizi (Citations) yönteminin çıkışı, öğretim elemanlarının yaptıkları çalışmaların nasıl bir etkide bulunduğu ve toplumdaki kabul düzeyi konusunda görüş sağlamaya yardımcı olmaktır. Yöntem belirli dergilerdeki makale incelemelerine dayanmaktadır (Goodall, 2006). Ancak alıntı analizi yönteminin kullanım alanları, giderek geliştirilme amacından sapmaktadır. Artık öğretim elemanı istihdamında, üniversite olanaklarının paylaşımında ve ücret düzeyinin belirlenmesinde alıntı analizi yöntemi yaygınlaşmaktadır.

Alıntı analizi yöntemi, akademik ve bilimsel etkinliğin niteliğinden çok bu etkinliklerin öğretim elemanı topluluğu içindeki etkisinin değerlendirilmesi açısından önemlidir. Çok sayıda alıntı yapılan bir çalışmanın etkili olduğu söylenebilir, ancak niteliği konusunda kesin bir değerlendirme yapılamaz. Bu yöntem merkez akademik topluluklarda görev yapan ve en fazla kabul gören

dergilerde yayın yapan öğretim elemanlarının lehine sonuçlar doğurmaktadır. Ayrıca bu sistem fen bilimlerinin lehine, sosyal bilimlerin, özellikle de beşeri bilimlerin aleyhine sonuçlar doğurmaktadır. Birçok ülkede öğretim elemanları bu alıntılama sisteminde taranan, büyük çoğunluğu İngiltere veya Amerika kaynaklı dergilerde yayın yapmaya zorlanmaktadırlar. Bu zorlama, öğretim elemanlarını, kendi toplumlarına ait bilimsel konuları egemen bilim topluluklarının düzgülerine ve paradigmalarına göre ele almaya zorlamaktadır (Altbach, 2006).

Alıntı analizi yöntemi, kapitalist tabanlı bir bilgi sistemidir. Sistem, bilgi mülkiyetini yüceltirken, öğretim elemanını ikinci plana itmektedir. Bu yöntem İngilizce konuşmayan gelişmemiş ülkelerin aleyhine işlerken, anadili İngilizce olan ülkelerdeki öğretim elemanlarının, daha kolay yayın yapma olanağının bulunması nedeniyle, bunların üstün (avantajlı) konumunu güçlendirmektedir. Ayrıca bu yöntem İngilizce yayınları ön plana çıkarırken, kitaplar ve diğer yayınlardaki yazılar gibi akademik çalışmaları değerlendirme dışı bırakmaktadır (Altbach, 2006).

Alıntı analizi yönteminin işlevselliği, alıntı yapmayla ilintili olan durumların ele alınmasıyla anlaşılabilir. Altbach (2006) bu yöntemin, bilimsel düşüncelerin, öğretim elemanları arasında nasıl yayıldığını anlamak ve öğretim elemanlarının, araştırma bulgularını nasıl kullandıkları konusunda bir görüş sağlayabileceğini ifade etmektedir. Ancak bu yöntemin değerlendirme amacıyla kullanılmasının birçok sakıncası bulunmaktadır. Goodall'a (2006) göre alıntı analizi yönteminin en önemli sakıncası, alıntının, çalışmaya olumlu-olumsuz yaklaşıldığı konusunda görüş sağlayamamasıdır. Kimi zaman çalışmalarda eleştiri yapmak üzere alıntı yapılabilmektedir. Niteliksiz veya kuramsal olarak hatalı bir çalışmanın eleştiri amacıyla çok sayıda alıntılanması, böyle bir çalışmanın lehine olabilmektedir.

Alıntı sayısına göre bir çalışmanın niteliğini değerlendirmek, değerlendirme sonucunun güvenirliği konusunda sakıncalar doğurabilmektedir. Alıntı sayısı ile çalışmanın niteliği arasında bir ilişki (korelasyon) olduğunu gösteren herhangi bir araştırma bulunmamaktadır (Altbach, 2006). Alıntılama, çalışmanın alana katkısının yanında güncelliğinden (popüler), saygın (isim

yapmış) öğretim elemanlarının çalışması olmasından veya belirli grupların görüş ve anlayışlarına uygunluğundan oldukça fazla etkilenebilmektedir. Bu bakımdan alıntı analizi yönteminin, sansasyonel, gündemi değiştirebilecek, çatışmacı veya aykırı çalışmaların yapılmasını özendirme olasılığı bulunmaktadır.

Alıntı analizi yöntemi, bilim alanlarına göre önemli farklılıklar göstermektedir. Örneğin sağlık alanındaki bir çalışma, sosyal bilimlerdeki bir çalışmadan daha fazla alıntılanabilmektedir. Goodall (2006) sağlık ve fen bilimlerindeki öğretim elemanlarının, sosyal veya beşeri bilimlerdeki öğretim elemanlarından daha fazla yayın yapma olanaklarının bulunduğunu belirtmektedir. Ayrıca yazar, akademik dergilerin yayınlanma sıklığı bilim alanlarına göre farklılaştığını, sağlık ve fen bilimlerindeki dergilerin haftalık veya aylık çıkarken sosyal bilim dergilerinin daha çok üç aylık veya altı aylık zamanlarda çıkmasının alıntı analizi yönteminin önemli bir sınırlığı olduğunu belirtmektedir.

Goodall (2006) alıntı analizi yönteminin, ilk başlarda önemsenmeyen ancak belirli bir zamandan sonra kabul gören yayınların aleyhine işlediğini belirtmektedir. Yazar öğretim elemanlarının alıntılanma sayısına göre sıralanmasının, öğretim elemanları arasında yarışmacı bir rekabet yarattığını ileri sürmektedir. Bazı öğretim elemanlarının günlük olarak alıntı sayılarını izlemeye bile başladığına tanık olduğunu belirtmektedir.

Alıntı analizi yönteminin bir diğer sakıncası da araştırma konusundan kaynaklanan sınırlıklar nedeniyle fazla çalışma yapma olanağı bulunmayan bilim alanlarındaki sınırlı sayıdaki çalışmadan alıntı yapma zorunluluğu doğmasıdır. Bazı bilim alanlarında ve konularda sınırlı çalışma olduğundan, makale veya tez çalışmalarının alanyazın bölümünde bu çalışmalara yer verilmesi bir gereklilik olarak görülmektedir.

Alıntılama konusundaki akademik yaklaşım önemlidir. Akademik çalışmaların niteliğinin kaynakçanın uzunluğuna göre değerlendirilmesi, araştırmacıları alanla ilgili nitelikli-niteliksiz ayrımı gözetmeksizin tüm çalışmalardan alıntı yapmaya yönlendirebilmektedir. Bu durum alıntı

analizlerini nitelik göstergesi olarak almanın sakıncalarından birisidir. Bir çalışmada yapılan alıntıya, öğretim elemanının o bilgiye olan katkısı ile o kişiye sağladığı saygınlık, puan vb yararlarının dengeli olması bir diğer tartışma konusudur (Tekeli, 2002-2003, 164).

Alıntı analizi yönteminin bir diğer sakıncası da çok önemli buluşların kısa zamanda genel bilgi haline gelip alıntı yapılmaması, yine alıntıların olumsuz olabilmesi ve çoğu zaman alıntıların aynı konuda çalışma yapan ancak en kıdemli ve bilinenlerinden yapılmasıdır (Pak, 2000, 97). Alıntı analizi yönteminin çok sayıda sakıncasının bulunması, bu yöntemin, öğretim elemanı değerlendirmelerinde kullanılmasını sorunlu hale getirmektedir.

Çeşitli Ülkelerde Öğretim Elemanlarının Çalışma Koşulları ve Akademik Dereceler

Öğretim elemanlığına başlama, akademik dereceler ve bu dereceleri alma süreci birçok ülkede farklılaşmaktadır. Diğer yandan öğretim elemanlarının çalışma koşulları, özlük hakları ve ücret düzeyleri de ülkelere göre önemli düzeyde farklılaşmaktadır. Ülkelerin gelişmişlik düzeylerine göre öğretim elemanlarının çalışma koşullarının farklılaştığı görülmektedir. Gelişmiş ülkelerde görece daha iyi koşullarda çalışan öğretim elemanları son yıllarda bu konuda elde ettikleri kazanımları hızla yitirmektedirler (Altbach, 2000, 26-27). Özellikle 1980 sonrasında gelişmiş ülkelerde öğretim elemanlarının çalışma ve yaşam koşullarında bir gerileme yaşanmıştır (Enders, 2000).

Dünyada üniversite sistemleri ve işleyişleri giderek Amerikan sistemine yönelmektedir. Ders kredi sistemi, akademik derecelendirme sistemi, performans tabanlı ücretlendirme sistemi, periyodik üretkenlik değerlendirmeleri (etkinlik değerlendirmeleri) gibi yapısal dönüşüm süreçleri yükseköğretim reformu adı altında tüm dünyada giderek yaygınlaştırılmaktadır (Altbach, 2000, 30).

Üniversitede yaşanan dönüşümle bağlantılı olarak öğretim elemanlarının işe alınma, meslekte kalma ve ilerleme koşulları da farklılaşmaktadır. Bu süreçte öğretim elemanlarından daha fazla etkinlikte bulunma, daha fazla araştırma yapma beklenirken, diğer yandan öğretim elemanlarının etkinliklerini

daha ayrıntılı denetleyebilecek ve değerlendirebilecek yöntem ve teknikler geliştirilmektedir. Performans, kalite, rekabet, esneklik, verimlilik gibi kavramlar akademik yaşamın bir parçası haline getirilmektedir.

Üniversitenin dönüşümünün en belirgin olduğu konulardan birisi akademik istihdam koşulları ve sözleşme içerikleridir. Araştırma sonuçları, öğretim elemanlarının çalışma, istihdam ve meslekte yükselme koşullarının güçleştiğini ve gerilediğini göstermektedir. Yarı zamanlı veya sözleşmeli istihdam oranı giderek artarken, sürekli kadrolarda istihdam oranı hızla gerilemektedir. Öğretim elemanlarına daha iyi çalışma ve yaşam koşulları sağlayan ülkeler de bu koşulları gözden geçirmeye başlamışlardır (Altbach, 2000, 12). Diğer yandan kadrolu öğretim elemanlarının kadro alma koşulları ve işten ayrılmaları konusunda çeşitli düzenlemeler gerçekleştirilmektedir. Deneme süresinin uzatılması, işten ayırma gerekçelerinin arttırılması, akademik kariyer basamaklarını geçmenin güçleştirilmesi bunlardan bazılarıdır. Kurumsal amaçlar ve öncelikler ile akademik çalışmalardaki öncelik ve amaçların bağdaştırılmasına çalışılmaktadır (Honan ve Teferra, 2000, 244).

Üniversiteler maliyetleri düşürmek amacıyla, öğretim elemanlarına sağladıkları araştırma destekleri ve teknolojik altyapıyı sınırlandırma yoluna gitmektedirler. Diğer yandan daha az çalışanla daha fazla iş başarma çabası öğretim elemanları ve diğer destek işgörenlerinin işyüklerini arttırmaktadır.

Günümüz üniversitesin yapısal dönüşümünde, geleneksel akademik dereceleme sistemi sürmektedir. Ancak bazı ülkelerde yeni akademik dereceler oluşturulmaktadır. Aşağıda çeşitli ülkelerde öğretim elemanlarının çalışma koşulları, akademik dereceler ve bu dereceleri alma koşullarına yer verilmiştir.

Amerika Birleşik Devletleri

Amerika Birleşik Devletleri (ABD) yükseköğretim sistemi anlayışı ve yapılanması giderek tüm dünyada yaygınlaşmaktadır. Piyasa gereksinimleri ve ilkelerinin, lisans ve lisansüstü öğretim düzeylerinin ve akademik etkinliklerin odağına konulması ABD yükseköğretim sisteminin en belirgin karakteristiğidir.

ABD'de özellikle son yıllarda, öğretim elemanları için kadro güvencesi azaltılarak birkaç yıllık sözleşmelerle istihdam etme politikaları yaygınlaşmaktadır. Sözleşmeli öğretim elemanı istihdamı özellikle ön lisans ve lisans programlarında daha fazla görülmektedir. 1975-1995 yılları arasında sözleşmeli öğretim elemanı oranı % 19'dan % 25'e yükselmiştir (Honan ve Teferra, 2000, 243). Diğer yandan kadrolu öğretim elemanlarının kadro alma ve işten ayrılma koşulları konusunda çeşitli düzenlemeler gerçekleştirilmektedir. Deneme süresinin uzatılması, işten ayırma gerekçelerinin arttırılması, akademik kariyer basamaklarının güçleştirilmesi bu düzenlemelerden bazılarıdır (Honan ve Teferra, 2000, 244).

Öğretim elemanları, sürekli performans değerlendirmeleriyle baskı altına alınmaktadır. Bu uygulamaların öğretim elemanlarının kadro güvencesini sınırlandırmak amacıyla gerçekleştirildiği yaygın olarak kabul edilmektedir. Ayrıca, performans değerlendirme ölçütlerinin yanlılığı veya akademik etkinliğe uygun olmayışı eleştirilen noktalardan bazılarıdır (Honan ve Teferra, 2000, 245-246).

Akademik dereceler (www.tulane.edu);

- Tam Profesör (Full professor)
- Doçent (Associate professor)
- Yardımcı doçent (Assistant professor)
- Bunların dışında öğretim üyeliğinden ayrı olarak, doktora gerektiren ve gerektirmeyen öğretim görevliliği (lecturer) ve okutman (Instructor) kadrolarının yanında,
- Araştırma ve öğretim asistanları (Graduate assistant including teaching assistants and research assistants) da bulunmaktadır.

İngiltere

İngiltere'de 1992 düzenlemeleriyle birlikte yükseköğretim ve öğretim elemanlığında köklü değişimler yaşanmıştır. 1992 öncesi ve sonrası kurulan üniversitelerde, öğretim elemanlığının koşulları ve akademik kariyer süreci önemli düzeyde farklılaşmaktadır (Baldauf, 2001, 24). Ancak üniversitelerin

kuruluş yıllarına ve üniversitelere göre farklılaşsa da öğretim elemanlığına başlamada ve akademik derece almada çeşitli gereklilikleri yerine getirmek zorunludur. Akademik dereceler arasında geçiş öğretim elemanının performansına bağlıdır (Shattock, 2000, 79). 1986 yılından sonra akademik yükseltmelerde araştırma performansı temel ölçüt haline gelmiştir. Yine bireysel araştırmaların kamusal ekonomik getirisinin büyüklüğü de önemli bir değişken haline gelmektedir. Son zamanlarda bazı üniversiteler öğretim performansını daha fazla dikkate almaya başlamışlardır (Baldauf, 2001, 24).

İngiltere'deki üniversitelerde, ücretlerin, öğretim elemanlarını istihdam etme ve onları öğretim elemanlığına özendirmede yetersiz olduğu konusunda yaygın bir kabul bulunmaktadır. Özellikle bazı alanlarda varolan ücretlerle öğretim elemanı istihdam etmek güç olduğundan, ders ücretli veya yarı zamanlı istihdam etme yoluna gidilmektedir. Özellikle teknoloji odaklı disiplinlerde öğretim elemanı bulma ve istihdam etme konusunda büyük bir rekabet yaşanmaktadır (Honan ve Teferra, 2000, 247).

İngiltere'de öğretim elemanları ücretler ve çalışma koşullarıyla ilgili politikaları etkileyebilecek güçlü bir mesleki örgütlenme oluşturamamışlardır. Daha önce elde edilen kazanımları koruma adına yeterince başarı sağlanamamıştır. Tıp ve dişçilik alanlarındaki akademik örgütlenme farklılık göstermektedir. Bu disiplinler, birlik olarak ücretler ve çalışma koşulları konusunda hükümetle ayrı pazarlık yapmaktadırlar. Diğer alanlarda ise üniversiteler ortak bir tavır belirleyememektedirler (Honan ve Teferra, 2000, 247).

1992 öncesi kurulan üniversitelerde akademik dereceler (Baldauf, 2001, 24):

- Profesör,
- Kıdemli öğretim görevlisi/okutman (senior lecturer/reader),
- Öğretim görevlisi B (lecturer B),
- Öğretim görevlisi A (lecturer A),

1992 sonrası kurulan üniversitelerde akademik dereceler (Baldauf, 2001, 24):

- Profesör,

- Baş öğretim görevlisi (principal lecturer),
- Kıdemli öğretim görevlisi (senior lecturer),
- Öğretim görevlisi (lecturer),
- Lisansüstü öğretim öğrencisi/araştırma asistanı.

İsveç

1990'lı yıllarda İsveç yükseköğretiminde köklü dönüşümler yaşanmıştır. Bilginin ekonomik bir değer olma sürecindeki dönüşümler, üniversiteleri ve öğretim elemanlarını derinden etkilemektedir. Bilginin anlamındaki dönüşümle bağlantılı olarak üniversitenin yaşadığı dönüşüm, İsveç'te öğretim elemanlarının istihdam edilme, meslekte kalma ve ilerleme koşulları üzerinde etkili olmuştur. Öğretim elemanlarının mesleğe başlama ve yükselme koşulları giderek piyasa gerekliliklerine uygun olarak gözden geçirilmektedir. Öğrenci sayısındaki belirgin artışa karşın üniversitelere ayrılan bütçe aynı oranda artmamıştır (Kim, 2001, 35).

Son yıllardaki akademik düzenlemelerle, akademik yükseltme ve atamalarda araştırma etkinliklerine daha fazla öncelik tanınmaya başlanmıştır. Bu gelişmeler öğretim etkinliklerine önem veren öğretim elemanları için sıkıntılı bir hal almıştır. Bu durum zamanla, öğretim elemanlarının öğretim etkinliklerini ikinci plana itmelerine neden olmuştur (Askling, 2000, 214).

İsveç akademik sitemi yapılanmasında profesörler, kıdemli öğretim görevlileri ve araştırma asistanları için doktora derecesine sahip olma koşulu bulunmaktadır. Yeni öğretim elemanlarının (junior lecturer) ise doktora yapma zorunluluğu bulunmamaktadır (Askling, 2000, 214).

İsveç akademik yapılanmasında, profesör kadrosuna başvurular ancak ilgili bir kadronun ilanıyla olabilmektedir. Diğer yandan öğretim elemanı akademik unvan için yeterli olduğunu düşündüğünde, unvan almak üzere başvuruda bulunabilir (Askling, 2000, 229).

1993 yılında, hükümet köklü bir yükseköğretim reformu gerçekleştirmiştir. Bu reform düzenlemeleri merkezi hükümetin etkisini sınırlandırmış, karar süreçleri kurumlara bırakılmıştır. Bu reform girişimleri,

yöneticiler için daha fazla planlama, hesap verebilirlik, kontrol ve sorumluluk getirmiştir (Kim, 2001, 36).

İsveç'te akademik dereceler şöyledir:

- Profesör (universitetslektor),
- Kıdemli öğretim görevlisi (Senior Lecturer),
- Öğretim görevlisi (adjunkt)
- Araştırma asistanı/post doktora burslusu (forskarassistent).

Öğretim elemanlarının haftalık ders yükleri ve öğretim elemanı başına düşen öğrenci sayısı son yıllarda hızla artmıştır. Haftalık 40-50 saat ders yükü olan öğretim elemanları giderek çoğalmaktadır. Diğer yandan öğretim elemanlarının ekonomik durumlarının giderek kötüye gitmesi, öğretim elemanlarının başka ülkelere gitmesine neden olmaktadır. Son dönmelerde öğretim elemanlığındaki "beyin göçü" sık sık gündeme gelmektedir (Kim, 2001, 46).

Finlandiya

Finlandiya'da yükseköğretim sistemi giderek daha fazla tartışılmaktadır. Bir yandan kaynaklar azalırken diğer yandan öğrenci sayısı hızla artmaktadır (Verhoeven ve Wit, 2001, 61).

Finlandiya'da akademik dereceler (Verhoeven ve Wit, 2001, 67):

- Profesör (hoogleraar)
- Kıdemli öğretim görevlisi -Doçent (hoofddocent)
- Öğretim görevlisi -Doçent (ZAP - docent)
- Doktora araştırma asistanı (doctor-assistent)
- Araştırma asistanlığı (AAP - assistent)

Finlandiya akademik sisteminde araştırma asistanlığı dışındaki tüm akademik derecelerde doktora yapmak zorunludur. Tüm yükseltmeler araştırma performansı giderek daha fazla ön plana çıkmaktadır. Merkezi düzeyde belirlenen yükseltme ölçütlerine ek olarak üniversiteler ek ölçüt koyma yetkisine sahiptirler. Kıdemli öğretim görevlisi olabilmek için araştırma birikimi yapmak ve iyi öğretici olmak gerekmektedir (Verhoeven ve Wit, 2001, 67).

Hollanda

Hollanda akademik sisteminde merkeziyetçiliği azaltma ve yerelleşme çabaları doğrultusunda üniversitelerde bir dönüşüm yaşanmaktadır. Bu dönüşümde daha çok performans odaklı bir ücretlendirme ve değerlendirme sistemi oluşturulmaktadır. Ücretler çok küçük farklılıklar dışında ülke düzeyinde aynıdır (Huisman ve Bartelse, 2001, 13).

Ücretler öğretim elemanı sendikaları ile hükümet arasındaki görüşmelerle belirlenmektedir. Ancak sendikalar, akademik ücretlerin diğer kamu görevlerine ve özel sektöre oranla yetersiz olduğunu savunmaktadır. Kamu üniversitelerindeki ücretler özel sektöre göre düşük düzeydedir (Huisman ve Bartelse, 2001, 13).

Sağlık alanındaki öğretim elemanlarının çalışma yerine göre ücretleri farklılaşmaktadır. Örneğin devlet hastanesinde görevli bir öğretim elemanı üniversite hastanesinde görevli öğretim elemanından yaklaşık olarak iki kat fazla ücret alabilmektedir (Weert, 2000, 128).

Hollanda akademik yapılanmasında beş farklı öğretim elemanı kategorisi bulunmaktadır. Birinci grupta doktora (PhD) adayları bulunmaktadır. Bu kategoriyi üniversite öğretmenleri (university lecturer - universitair docent, UD), doçentler (university main lecturer - universitair hoofddocent, UHD), profesörler (hoogleraar) izler. Ayrıca yardımcı ve konuk öğretim elemanlarından oluşan bir öğretim elemanı kategorisi bulunmaktadır. Akademik kariyer doktora ile başlar, üniversite öğretmenliği, doçentlik ve profesörlük unvanları ile devam eder (Huisman ve Bartelse, 2001, 12). Öğretim üyeleri ve kıdemli öğretim görevlileri hem öğretim hem de araştırma yapmakla sorumludurlar (Weert, 2000, 123).

Hollanda'da öğretim elemanı olabilmek için üniversitelerden davet almak gereklidir. Daha sonra öğretim elemanı adayı değerlendirme jürisi tarafından değerlendirilir. Profesörlük kadroları için, fakülte yönetim kurulu bir değerlendirme jürisi oluşturur. Bu süreçte profesör adayının sahip olması beklenen kişisel ve akademik özellikler belirlendikten sonra aynı bilim alanının bulunduğu tüm üniversiteler, profesörlük kadrosu için uygun aday olup olmadığı konusunda bilgilendirilir. Daha sonra bir yada iki profesör adayı

yönetim kuruluna önerilir. Son kararı yönetim kurulu verir. Fakülte yönetim kurulu değerlendirme jürisinin önerisini reddetme yetkisine sahiptir ancak bu yetki çok istisnai durumlarda kullanılmaktadır. Akademik yükseltmeler bireysel performansa bağlı olarak gerçekleştirilmektedir. Öğretim elemanının araştırma performansı, belirli dergilerde yaptığı yayınlar ve diğer öğretim elemanları ile kurduğu ilişkiler akademik yükseltme ve atamalarda temel ölçütlerdir (Weert, 2000, 125).

İtalya

İtalya'da öğretim elemanları kamu çalışanı olmanın getirdiği birçok avantaja sahiptirler. Kadro güvenceleri ve çalışma koşulları oldukça iyi durumdadır. Örneğin, fakültedeki öğretim ve araştırma etkinlikleri aksamamak koşuluyla, her beş yılda bir bir yıl ücretli izinli olarak araştırma izni alabilirler. İşten atılma durumları çok istisna durumlarda (yüz kızartıcı suçlar gibi) olanaklıdır. Üst unvana geçen öğretim elemanı, unvanı aldıktan üç yıl sonra ulusal bir komisyon tarafından değerlendirilir. Unvana uygun, yeterli araştırma ve akademik etkinlikte bulunduğu anlaşılan öğretim elemanı unvanını haketmiş sayılır (Moscati, 2000, 145).

Ancak son yıllarda bu durum değişmeye başlamıştır. Tüm dünyada olduğu gibi İtalya'da da üniversitelere ve öğretim elemanlarına sağlanan olanaklar giderek azalırken beklentiler artmaktadır. Bu süreçte üniversiteler ve öğretim elemanları rolleri, sorumlulukları ve işlevleri bakımından giderek daha fazla sorgulanmaktadır. Özellikle son beş yılda öğretim elemanlarının işe başlama, yükselme ve işten ayrılma koşullarında köklü değişiklikler gerçekleştirilmiştir (Moscati, 2000, 145).

İtalyan öğretim elemanları yarı zamanlı ve tam zamanlı istihdam edilmektedirler. Profesörler ve doçentler yarı zamanlı veya tam zamanlı çalışmayı seçebilirler. Ancak yarı zamanlı çalışmayı seçenler bölüm başkanı, dekan veya rektör olamazlar. Ayrıca maaşları tam zamanlı akademisyenlere göre % 40 oranında düşüktür. Üniversite dışında danışmanlık, avukatlık, şirket görevi gibi görevler izne bağlıdır. İtalya'da performansı değerlendirme kültürü

son yıllarda üniversiteye girmeye başlamıştır. Bu bakımdan akademik özgürlüklerin sınırı şu an için oldukça geniştir (Moscati, 2000, 144).

Bunun bir sonucu olarak çok az sayıda öğretim elemanı yarı zamanlı çalışmayı seçmektedir. Tam zamanlı bir profesörün yıllık ders yükü 250 saatin üstündedir. Ayrıca 100 saat idari görev eklenebilir. Yarı zamanlı profesörlerin de yıllık 250 saat ders yükü bulunmaktadır. Yarı zamanlı profesörlerin yönetsel görev sorumlulukları yoktur (Moscati, 2000, 144).

Akademik yükseltmeler ulusal düzeydeki ilanlarla yapılır. Bu ilanlara başvurular aynı bilim alanından beş profesörden (full professor) oluşan seçici jüri tarafından değerlendirilir. Jüri bilimsel yayınları değerlendirdikten sonra üç kişilik bir aday kadroyu belirler. Daha sonra iki yıl içinde bu adaylar üniversiteye davet edilebilirler (Moscati, 2000, 163).

İspanya

İspanya yükseköğretim sistemi köklü bir değişim içindedir. Bu dönemle birlikte öğretim elemanlığı dinamik yapısını yitirmiştir. İspanya'da öğretim elemanları kadrolu ve sözleşmeli olmak üzere iki gruba ayrılmaktadır. Kadrolu öğretim elemanları kamu personeli konumundadır. Sözleşmeli öğretim elemanları ise bulundukları üniversitenin personeli konumundadır (Mora, 2000, 178).

İspanya'daki üniversitelerde görevli öğretim elemanlarının çalışma koşulları ve gelirleri birçok değişkene bağlıdır. Öğretim elemanı ücretleri, görevleri, statüleri ve hakları merkezi hükümetçe belirlenir. Üniversiteler bölümlere göre kadro gereksinimlerini ve bu kadrolarda görevlendirilecek öğretim elemanlarının sahip olması gereken nitelikleri belirlemekle yetkilidirler. Üniversite finansmanının bölgesel yönetimlere bağlı olması nedeniyle üniversitelerin koşulları bölgelere göre farklılaşabilmektedir. Öğretim elemanı sendikalarının çalışma koşullarının belirlenmesindeki işlevi sınırlıdır. Merkezi hükümet üzerinde tüm kamu çalışanlarının haklarını savunan sendikal birliklerin etkisi daha fazla olabilmektedir (Mora, 2000, 193).

Öğretim elemanı alımında kamuya açık ilanlar yoluyla aday öğretim elemanı başvuruları alınmaktadır. Öğretim elemanı değerlendirme jürileri beş üyeden oluşmaktadır. Bu beş jürinin ikisi üniversite tarafından, diğer üç üye farklı üniversitelerdeki aynı bilim alanından rastgele (random) seçilir. Başvurular jüri tarafından değerlendirildikten sonra adaylardan en fazla birisi başarı ile değerlendirilir veya hiçbirisi başarılı görülmeyebilir (Mora, 2000, 193).

Akademik yükseltmelerde öğretim elemanları araştırma ve öğretim etkinliklerine göre değerlendirilmektedir. Profesörlerin öğretim yeterlikleri her beş yılda bir bulundukları üniversite tarafından değerlendirilmektedir. Öğrenciler öğretim elemanlarını ders dönemi sonunda değerlendirirler (Mora, 2000, 193).

A ve B kadrolarındaki profesörlerin etkinliklerinin büyük bir bölümünü araştırmalar oluşturmaktadır. Ancak bu araştırma etkinliklerinin ne düzeyde gerçekleştirilmesi gerektiği konusunda bir fikir birliği bulunmamaktadır. C kadrosundaki profesör ve doçentlerin ise araştırma yükümlülükleri bulunmamaktadır. Ancak İspanya akademik yapılanmasında yükselmeler önemli düzeyde araştırma etkinliklerinin düzeyine bağlıdır. Özellikle öğretim elemanlığının ilk düzeylerinde akademik yükseltmeler araştırma performansına bağlı hale getirilmektedir. A ve B kadrosundaki profesörlerin bir bölümü araştırma etkinliklerine fazla yoğunlaşırken, diğer bir bölümü ise araştırma etkinliklerini çok sınırlı düzeyde gerçekleştirmektedirler (Mora, 2000, 198).

Kadro güvencesi olmayan öğretim elemanlarının ödüllendirmeleri sözleşme koşullarına bağlı olmaktadır. Bunlar kıdem veya üretkenlik ödemelerini alamamaktadırlar. Kadrolu ve kadrosuz öğretim elemanlarının ücret farklılıkları oldukça fazladır (Mora, 2000, 199).

İspanyadaki akademik gelirin düzeyini değerlendirmek oldukça güçtür. Öğretim elemanı ücretleri bölgelere göre farklılaşabildiğinden, ayrıca öğretim elemanının performansına bağlı olduğu için ortalama bir rakam veya durum belirtmek güç olmaktadır. Piyasa ilkeleri ve yapısı akademik meslekte oldukça geçerli olduğu için durum daha da karmaşık bir hal almaktadır (Mora, 2000, 198).

Almanya

Geleneksel Alman yükseköğretim sisteminde profesörlükte temel iki akademik düzey bulunmaktaydı: Bunlar, görece daha az önemli görülen bilim alanlarında ücret karşılığı görev yapan, sayıları görece sınırlı olan profesörler (Ausserordentlicher Professor) ve Habilitation'u tamamlamış (doktora tezinden sonraki akademik yeterlik çalışmasıdır) profesörlerdir. İkinci Dünya Savaşı'ndan sonra öğrenci sayısındaki hızlı artış öğretim elemanlarının konumlarını etkilemiştir. Bu dönemde bilim alanları ve üniversitelerdeki kürsü sayıları artmıştır. Ancak bir profesörün eşgüdümünde bir kürsünün yer aldığı sistem devam etmiş, bu kürsülerin bir araya gelmesiyle oluşan fakültelerin farklı profesörler tarafından yönetilmesi sağlanmıştır. Öğretim ve araştırma etkinliklerinin yürütülmesinde daha fazla yardımcı personele gereksinim duyulması, profesörlük dışında, doktora ve doktora sonrası düzeylerde yeni akademik derecelerin oluşturulmasını gündeme getirmiştir (Enders, 2000, 38).

Bugünkü Alman üniversite sistemi birçok yönden geleneksel Alman üniversitesi yapılanmasının izlerini taşımaktadır. Akademik derecelerin en üstü profesörlüktür. Profesörler emekli oluncaya kadar kadro güvencesine ve geniş bir özerklik alanına sahiptirler. Profesörlükten bir alt akademik derece, "profesör adaylığıdır" (aspiring professor). Bunlar ilk unvanlarını farklı bir üniversitede almak zorundadırlar. Bu durum öğretim elemanının, üniversiteden bağımsız bir akademik kimlik kazanmasını sağlamaktadır. Bir diğer öğretim elemanı grubu, kadro güvencesi ve ayrıcalıkları daha sınırlı olan, asistanlar, araştırmacılar ve öğretim görevlileridir (Huisman, Wert ve Bartelse, 2002, 147).

Almanya'da doktora sonrası akademik süreç üç temel düzeyden meydana gelmektedir. Habilitation düzeyine ulaşmak için asistanlık veya postdoktora bursu elde etmek birinci düzeydir. Bu düzeyde öğretim elemanı adayı araştırma ve öğreticilik yeterliklerini ortaya koyma olanağı bulur. Bundan sonraki düzey profesör gibi görev yapan ancak resmi olarak profesör olmayan Habilitation düzeyine ulaşmak ve "özel doçent"liğe (privatdozent) geçmektir. Habilitation adayın profesyonel düzeyde araştırma yeterliğine sahip olduğunu gösteren bir derecedir. Üçüncü ve en üst düzey ise sınırlı sayıdaki profesörlük kadrosuna atanmaktır (Enders, 2000, 43). Profesörlükte kurumsal özerklik, güç, saygınlık çok yüksektir. Profesörler haftalık 8 saat ders yükü ile

görevlidirler. Ayrıca uygulamalı bilimlerde bu oran haftalık 16-18 saat olabilmektedir. Profesörler için açık bir görev tanımı bulunmamaktadır. Yasada profesörlük tek bir kadro olarak kabul edilmesine karşın ücretler kategorilere ayrılmaktadır (Enders, 2001).

Öğretim elemanı değerlendirmelerinde öğretim deneyimi, araştırma yeterliğini gösteren doktora derecesi ve çoğunluğu Habilitation düzeyinde olmak üzere enaz beş yıllık araştırma deneyimi gözönünde bulundurulmaktadır (Enders, 2000, 43).

Akademik yükselme sürecindeki bu zorlu süreç nedeniyle Alman öğretim elemanları başka ülkedeki kendi denkleri öğretim elemanlarından genelde daha yaşlı olurlar. Bu zorlu süreç sonunda doktor derecesi almış öğretim elemanı adaylarının ancak % 20-40 öğretim elemanlığına devam edebilmektedir. Öğretim elemanı adayı “ya hepsi yada hiçbirşey” durumunu kabullenmek zorundadır. Bu da öğretim elemanlarının doyumunu düşüren önemli nedenlerden birisidir (Huisman vd, 2002, 147).

Alman yükseköğretim sistemi de tüm dünyada olduğu gibi mali ve siyasi baskıyı giderek daha fazla hissetmektedir. Daha önceleri hükümet tarafından düzenlenen yasal çerçevenin işlevselliği sorgulanmaktadır. Yükseköğretim uluslararası piyasadan pay alabilmesi için bir dizi reform çalışmalarının gerekli olduğu kabul edilmektedir. Doktora süreci giderek farklılaşmakta, sistemlilik giderek bozulmaktadır. Öğretim elemanlarının değerlendirilmesi ve istihdam koşulları giderek performans odaklı hale getirilmektedir (Enders, 2001, 73).

Fransa

Fransa’da 1984 yılından sonra sayıları milyonları bulan yükseköğretim öğrencisinin taleplerine yanıt verebilmek için öğretim elemanlığında bir dizi yeni düzenleme gerçekleştirilmiştir. Öğretim üyeliği dışında sözleşmeli öğretim elemanı kadrolarının oluşturulması yoluyla öğretim elemanı gereksinimi karşılanmaya çalışılmıştır. Bu dönemde öğretim elemanlarının istihdam edilme ve çalışma koşulları yavaş yavaş dönüştürülmeye başlanmıştır (Chevaillier, 2000, 91).

Öğretim elemanlarının akademik dereceleri merkezi birimler tarafından verilmektedir. Profesör ve öğretim görevlileri gibi tam zamanlı sürekli kadrodaki öğretim elemanları doktora derecesine sahip olmalıdırlar. 1984 düzenlemesiyle doktora sonrası yeni bir derece getirilmiştir. Bu derece Almanya'daki Habilitation benzeri "Habilitation à diriger les recherches" derecesidir. Bu dereceyi almak için bir tez, araştırma dosyası veya kitapların olduğu bir dizi etkinliği gerçekleştirmek gerekmektedir. Yarı zamanlı kadrolar için ise resmi bir ölçüt bulunmamaktadır. Bu konudaki kararlar üniversite düzeyinde verilmektedir (Chevaillier, 2000, 102).

Öğretim elemanları işe başladıktan sonra bir yıllık deneme süresini tamamlamak koşuluyla sürekli kadroya geçerler. Böylelikle öğretim elemanlarının daha sonraki mesleki gelecekleri, özlük hakları, ücretleri ve sorumlulukları genel olarak güvence altına alınmış olur (Chevaillier, 2000, 102).

Çeşitli Ülkelerde Öğretim Elemanlarının Çalışma Koşulları ve Akademik Derecelerin Genel Değerlendirmesi

Genel olarak ülkelere göre akademik dereceler, akademik değerlendirme ölçütleri ve istihdam koşulları benzerlik göstermektedir. Ancak ayrıntıda akademik dereceler ile ücretler ve istihdam koşulları farklılaşmaktadır. Akademik yükseltme süreci ülkelere ve kurumlara göre farklılaşmaktadır. Yükseltme sürecinde temel ölçütler ve ilkeler merkezi yönetim birimleri tarafından belirlenmektedir. Profesörlük dereceleri için akademik yükseltme komiteleri (academic promotion committees) karar vermektedir. Bu komiteler temelde araştırma performansını dikkate almaktadırlar. Araştırma performansı giderek her ülkede daha önemli hale gelmektedir. Öğretim yeterliği ve kimi ülkelerde yönetim görevleri de çeşitli düzeylerde dikkate alınmaktadır.

Sayılan ülkelerin tümünde doktoraya başlamak için mastır derecesi almak zorunlu koşuldur. Doktora girişte bir değerlendirme süreci bulunmaktadır. Finlandiya'da yazılı sınav ve bir araştırma önerisi hazırlığı gerekmektedir. İngiltere'de araştırma önerisi ile birlikte bir de görüşme (sözlü değerlendirme) yapmak gerekmektedir. Almanya'da ise dil becerisi doktora

seçiminde etkili olabilmektedir. İsveç'te ise yine değerlendirme süreci bulunmakta, ancak değerlendirmenin nasıl yapılacağı bilim alanlarına göre farklılaşmaktadır (Huisman ve Jeroen Bartelse, 2001, 87).

Hemen her ülkede 1980'li yılların ortalarından başlayan dönüşüm ve reform çalışmalarından sözedilmektedir. Bu reform düzenlemeleri ve dönüşüm üniversiteler ve öğretim elemanları açısından sıkıntı, güçlük, geçmişte elde edilen kazanımları yitirme olarak algılanmaktadır. Öğretim elemanlığı hemen tüm ülkelerde giderek daha fazla sorgulanır hale gelmekte, daha fazla akademik etkinlik beklenmekte, yakından denetim ve kontrol mekanizmaları ile etki altına alınmaya çalışılmaktadır. Ücretler giderek düşmekte, öğretim elemanlığının ekonomik bir avantajı olmamaktadır (Huisman ve Jeroen Bartelse, 2001, 87).

Başta Amerika ve birkaç gelişmiş ülke, dünyanın hemen hemen tüm bölgelerindeki yetişmiş ve yaratıcı öğretim elemanlarını ve araştırmacıları kendi ülkesine çekmektedir. Bu durum Avrupa açısından bile ciddi bir sorun haline gelmektedir. Özellikle gelişmekte olan ülkelerde, araştırma ve teknik olanakların yetersizliği, özendirme sisteminin yeterli işlememesi, ücretlerin uygun bir yaşam standardı sağlamaktan uzak olması gibi nedenlerle, büyük bir beyin göçü yaşanmaktadır. Bu da ülkelerin kendi bilimsel ve akademik gelişmelerini sınırlandıran en önemli etmenlerden birisidir (Enders, 2000, 21). Türkiye'deki akademik derecelerin yukarıda belirtilen ülkelerdeki akademik derece karşılıkları Çizelge 1'de yer almaktadır.

Çizelge 1. Türkiye Üniversitelerinde Kullanılan Unvanların Bazı Ülkelerdeki Karşılıkları

Ülkeler	**Unvanlar**				
Türkiye	**Profesör**	**Doçent**	**Yardımcı Doçent**	**Öğretim Görevlisi**	**Araştırma Görevlisi**
Amerika	Full professor	Associate Professor	Assistant Professor	Instructor, Lecturer	Assistant
İngiltere (1992 öncesi kurulan üniv.)	Professor	Principal lecturer.	Senior Lecturer	Lecturer	Research Assitant
İngiltere (1992 sonrası kurulan üniv.)	Professor	Senior Lecturer/ Reader	Lecturer - B	Lecturer - A	Research Assistant

Çizelge 1-devam

Ülkeler	Unvanlar				
Türkiye	**Profesör**	**Doçent**	**Yardımcı Doçent**	**Öğretim Görevlisi**	**Araştırma Görevlisi**
İsveç	Professor (universitetslektor)	-	Senior Lecturer	Junior Lecturer (adjunkt)	Research Assistant (forskarassistent)
Hollanda	Professor (Hoogleraar)	University main lecturer (universitair hoofddocent, UHD)	Senior Lecturer (universitair docent, UD).	Lecturer	Research Assistant
Finlandiya	Hoogleraar	Hoofddocent	Doctor-Assistent	ZAP - Docent	AAP - Assistent
İtalya	Full Professor	Professore Incaricato	Assistant Professor	-	Voluntary Assistant
İspanya	A- Professor (profesor titular de escuela universitaria)	B- Professor (profesor titular de universidad - catedrático de escuela universitaria)	C- Professor	-	Assistant
Almanya	Professor	Associate Professor	Assistant Professor	Lecturer-Instructor	Research Associate
Fransa	Professeurs des universités	Lecturers (maîtres de conférences	Tenured assistants (assistants titulaires)	Teacherresearchers (enseignants-chercheurs)	

Kaynaklar: tulane.edu; Baldauf, 2001; Askling, 2000; Kim, 2001; Verhoeven ve Wit, 2001; Huisman ve Bartelse, 2001; Weert, 2000; Moscati, 2000; Mora, 2000; Huisman vd, 2002; Enders, 2001; Chevaillier, 2000.

Çizelge 1'de görüldüğü gibi, Türkiye'deki akademik yapılanma birçok ülkeyle benzerlik göstermektedir. Ülkelerin çoğunda ABD sisteminin ağırlıkta olduğu görülmektedir. Çizelgede yer alan tüm ülkelerde en üst akademik derece profesörlüktür. Ülkemizdeki doçent derecesinin karşılığı birçok ülkede associate professor veya associate lecturer olurken, yardımcı doçent kadrosuna karşılık gelebilecek kadroların ülkelere göre değişiklik gösterdiği söylenebilir. Araştırma görevliliği kadrosunun karşılığının birçok ülkede research assistant veya assistant olduğu görülmektedir.

BÖLÜM III

YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, evren ve örneklemi, verilerin toplanması ve verilerin analizine ilişkin bilgilere yer verilmiştir.

Araştırmanın Modeli

Akademik unvan olgusunun, akademik yükseltme ve atama sürecinin anlamı ve işlevlerinin değerlendirilmesini amaçlayan bu araştırma tarama modelindedir. Bu araştırma türlerinde temel amaç olan durumun var olduğu şekliyle betimlenmesidir. Araştırmanın amaçlarına uygun olarak bu çalışmada, tarama modeli kullanılmıştır (Karasar, 2005).

Araştırma verilerinin toplanmasında, araştırmacı tarafından geliştirilen, “Akademik Unvan Olgusu, Akademik Yükseltme ve Atama Sürecinin Değerlendirilmesi Anketi” (EK 1-2) kullanılmıştır. Bu anketle, akademik unvan olgusu, akademik yükseltme ve atama sürecinin anlamı, işlevleri ve akademik yaşama yansımaları konusundaki öğretim elemanı görüşlerinin belirlenmesine çalışılmıştır.

Evren ve Örneklem

Araştırmanın evren ve örnekleminin belirlenmesinde ÖSYM’nin 2004-2005 öğretim yılı öğretim elemanı istatistikleri dikkate alınmıştır.

Evren

Araştırma evreni, 2004-2005 öğretim yılında Türkiye’deki 51 devlet üniversitesinde görev yapan 79.555 öğretim elemanından oluşmaktadır (YÖK, 2005).

Örneklem

Araştırma evreninin tümüne ulaşmanın olanaksız olması nedeniyle, evrenden örneklem alma yoluna gidilmiştir. Örneklem grubunun belirlenmesinde "Çok Aşamalı Örnekleme Yöntemi" kullanılmıştır. Araştırmanın örnekleminin seçiminde öğretim elemanlarının, görev yaptıkları üniversitelerin atama ölçütlerinin düzeyine (I. Grup, II. Grup, III. Grup), görev yaptıkları bilim alanlarına (fen, sağlık, sosyal) ve unvanlarına (profesör, doçent, yardımcı doçent, araştırma görevlisi) göre üç aşamalı tabakalama yapılmıştır. Tabakalı örnekleme, genelde pratik nedenlerle planlanan ve evrendeki alt grupların örneklemde temsil edilmelerinin güvence altına alınmasını sağlayan bir yöntemdir (Balcı, 2004, 85).

Örneklem büyüklüğünü belirlemek üzere, Cochran'nın (1962) tabakalı örneklemede yaygın olarak kullanılan (Akt: Balcı, 2001, 95) formülünden yararlanılmıştır.

N = Evren Büyüklüğü
n = Örneklem büyüklüğü
d = Tolerans Düzeyi (.05)
t = Güven Düzeyi
PQ = (.50) x (.50) = .25 maksimum örneklem büyüklüğü için örneklem yüzdesi

$$n = \frac{t^2(PQ)/ d^2}{1+ (1/N)\ t^2\ t^2(PQ)/ d^2}$$

$$n = \frac{1.96^2(0.25)/ 0.05^2}{1+ (1/79.555)\ 1.96^2.\ (0.25)/ 0{,}05^2}$$

$$n = \frac{384{,}16}{1+ (1/79.555)\ 384{,}16}$$

$$n = \frac{384{,}16}{1+ (384{,}16 / 70804)}$$

$$n = \frac{384,16}{1+ 0,005425}$$

$$n = \frac{384,16}{1,005425}$$

n = 382

Araştırmada, tabakaların örneklem genişliği ise,
N: Evren büyüklüğü
Nh: Evren tabaka genişliği
n: Örneklem büyüklüğü
nh= Örneklem tabaka genişliği
nh= Nh/N x n formülünden yararlanılarak hesaplanmıştır (Balcı, 2001, 95).

Üniversitelerin akademik yükseltme ve atama ölçütlerinin düzeyinin, öğretim elemanlarının, akademik unvan olgusu, yükseltme ve atama süreci konusundaki görüşlerini etkileyebileceği düşünüldüğünden, araştırma örnekleminin belirlenmesinde ilk aşamada üniversiteler doçentlik atama ölçütlerinin düzeylerine göre üç gruba ayrılmıştır. Üniversiteleri atama ölçütlerine göre sınıflamada, ÜAK'ın doçentliğe yükseltmeler ile ilgili belirlediği ölçütler gözönünde bulundurulmuştur.

Bilindiği gibi akademik yükseltmeler ve atamalar konusunda uyulması gereken kurallar ve ölçütler YÖK ve ÜAK'ca belirlenmektedir. Ancak üniversiteler, ÜAK'ca belirlenen ölçütlere ek olarak ölçüt koyma yetkisine sahiptirler (2547 Sayılı Yükseköğretim Kanunu). Üniversitelerin akademik atamalar konusunda belirledikleri ölçütler, üniversitelerin koşullarına göre farklılaşmaktadır. Bu durum, üniversiteleri yükseltme ve atama ölçütleri bakımından sınıflandırmayı güçleştirmektedir. Araştırma görevliliği ve yardımcı doçentlik atamalarında, üniversitelerin, yabancı dil ve Lisansüstü Eğitim Sınavı'na (LES) ilişkin puan ölçütleri konusunda bir ortaklaşma bulunmamaktadır. Bazı üniversiteler merkezi yabancı dil sınavlarında (ÜDS, KPDS gibi) belirli bir puan alma ölçütünü getirirken, bazı üniversiteler öğretim

üyelerinden oluşturulan jürilerin yapacağı, çeviri niteliğindeki yabancı dil sınavlarında başarı göstermeyi yeterli saymaktadır. Bu bakımdan araştırma görevliliği ve yardımcı doçentlik kadrolarına atama daha çok üniversitelerin insiyatif alanı içinde bulunmaktadır.

Atama ölçütleri incelendiğinde, üniversitelerin “doçentlik atama ölçütleri”nin diğer kadrolara atama ölçütlerine göre daha fazla ortaklaştığı gözlenmiştir. Bu nedenle, üniversiteleri doçentlik kadrosuna atama ölçütleri bakımından sınıflandırmanın daha doğru olacağı düşünülmüştür. ÜAK’ın doçentlik yükseltmeleri konusunda zorunlu ölçütleri belirlemesi, diğer unvanlara yükseltme ve atamalar konusunda üniversiteleri görece özerk bırakması da doçentlik atama ölçütlerinin, üniversiteleri atama ölçütleri bakımından sınıflandırmada temel ölçüt olarak alınmasının doğruluğunu desteklemektedir. Genel olarak üniversiteler doçentlik atamalarında, ÜAK’ca belirlenmiş ölçütleri yeterli gören ve bu ölçütlere ek ölçütler koyan üniversiteler olmak üzere ikili sınıflandırılmıştır. Ancak ek ölçüt koyan üniversitelerin bazılarının doçentlik atama ölçütlerinin diğer üniversitelere oranla belirgin düzeyde yüksek olduğu dikkati çekmiştir. Bundan hareketle, doçentlik atamalarında ek ölçüt koyan üniversitelerin kendi içinde sınıflandırılması yoluna gidilmiştir. Ek ölçüt koyan üniversiteler içinde Ankara Üniversitesi ve Hacettepe Üniversitesi’nin doçentlik atama ölçütlerinin diğer üniversitelerden belirgin düzeyde yüksek olduğu görülmüştür. Bu bakımdan doçentlik atamalarında ek ölçüt koyan üniversiteler, “yüksek düzeyde ek ölçüt koyanlar” ve “orta düzeyde ek ölçüt koyanlar” olmak üzere iki sınıfa ayrılmıştır.

Üniversitelerin doçentlik atama ölçütlerinin düzeylerine göre sınıflandırılmasında gözönünde bulundurulan değişkenlerin üniversite gruplarına göre durumu Çizelge 2‘de yer almaktadır.

Çizelge 2. Üniversitelerin Doçentlik Atama Ölçütlerinin Düzeylerine Göre Sınıflandırılmasında Gözönünde Bulundurulan Değişkenlerin Üniversite Gruplarına Göre Durumu

Atama Ölçütleri	I. Grup (Yüksek Ölçüt Koyanlar)	II. Grup (Orta Düzeyde Ölçüt Koyanlar)	III. Grup (Ek Ölçüt Koymayanlar)
Yabancı dil puanı (ÜDS)	75 ve üzeri	65 ve üzeri	65 ve üzeri
Yurt dışı yayın sayısı	Enaz üç yayın	Enaz bir yayın	Enaz bir yayın
Toplam puan / I. Sınıf ulusal dergilerdeki makalelere verilen puan	Ortalama 10-12 makale	Ortalama 7- 9 makale	Ortalama 5-6 makale

I. Grup: Bu grupta yer alan üniversiteler fen, sağlık ve sosyal bilimler alanlarında fakülteleri bulunan üniversiteler içinde, doçentlik atamalarında ÜAK'ca belirlenen ölçütlere ek olarak en yüksek ölçütleri koymaktadırlar. Bu gruptaki üniversiteler doçentlik kadrolarına atamalarda, enaz üç yabancı yayın, merkezi yabancı dil sınavlarından 75 ve üzeri yabancı dil puanı ve ulusal birinci sınıf dergilerde yayınlanmış ortalama 10-12 makaleye karşılık gelecek toplam etkinlik puanı koşullarını belirlemektedirler.

II. Grup: Bu grupta yer alan üniversiteler, doçent kadrolarına atamada doçentlik ile ilgili enaz başvuru ölçütlerinin yanında belirli bir düzeyde ek ölçüt koymaktadırlar. Bu gruptaki üniversiteler ÜAK'ca belirlenen doçentliğe yükseltme ölçütlerine ek olarak, enaz bir yabancı yayın, merkezi yabancı dil sınavlarından enaz 65 puan ve üzeri yabancı dil puanı ve ulusal birinci sınıf dergilerde yayınlanmış ortalama 7-9 makaleye karşılık gelecek toplam etkinlik puanı koşullarını belirlemektedirler. Ayrıca bu üniversiteler çoğunlukla ÜAK'ın belirlediği dil puanını (ÜDS - 65) yeterli görmektedirler. Ancak bu gruptaki bazı üniversiteler bu dil puanını belirli bir oranda arttırabilmektedirler.

III. Grup: Bu gruptaki üniversiteler, doçent kadrolarına atamalarda adaylardan 01.09.2001 tarih ve 24157 sayılı resmi gazetede yayımlanan doçentlik yükseltmeleri ile ilgili enaz başvuru ölçütlerini (EK 3-4) sağlamayı yeterli görmektedirler.

Üniversitelerin doçentlik atama ölçütlerine göre oluşturulan gruplar ile bu gruplarda yer alan üniversitelerin evren ve örneklem büyüklükleri, Çizelge 3'te yer almaktadır.

Çizelge 3. Doçentlik Atama Ölçütleri Bakımından Üniversitelerin Sınıflandırılması (2004-2005)

Gruplar	Üniversiteler	Öğretim Elemanı Sayısı (Nh)	Nh / N	Örnekleme Giren Öğretim Elemanı Sayısı
I. Grup (Yüksek Düzeyde Ek Ölçüt Koyanlar)	Ankara Üniversitesi	2.773	8,7	33
	Hacettepe Üniversitesi	2.693	8,5	33
II. Grup (Orta Düzeyde Ek Ölçüt Koyanlar)	İstanbul Üniversitesi	2.515	7,9	30
	Gazi Üniversitesi	2.160	6,8	26
	Uludağ Üniversitesi	1.223	3,9	15
	Selçuk Üniversitesi	1.025	3,2	12
	Fırat Üniversitesi	862	2,7	10
	Trakya Üniversitesi	803	2,5	10
	Ondokuz Mayıs Üniversitesi	802	2,5	10
	Süleyman Demirel Üniversitesi	789	2,5	9
	Akdeniz Üniversitesi	789	2,5	9
	Karadeniz Teknik Üniversitesi	739	2,3	9
	Dicle Üniversitesi	696	2,2	8
	Pamukkale Üniversitesi	681	2,1	8
	Cumhuriyet Üniversitesi	662	2,1	8
	İnönü Üniversitesi	612	1,9	7
	Yüzüncü Yıl Üniversitesi	561	1,8	7
	Kocaeli Üniversitesi	513	1,6	6
	Adnan Menderes Üniversitesi	392	1,2	5
	Harran Üniversitesi	388	1,2	5
	Celal Bayar Üniversitesi	377	1,2	5
	Mersin Üniversitesi	361	1,1	4
	Kırıkkale Üniversitesi	359	1,1	4
	Karaelmas Üniversitesi	297	0,9	4
	Sütçü İmam Üniversitesi	198	0,6	2
	Gazi Osman Paşa Üniversitesi	154	0,5	2
	Afyon Kocatepe Üniversitesi	153	0,5	2

Çizelge 3 – devam

Gruplar	Üniversiteler	Öğretim Elemanı Sayısı (Nh)	Nh / N	Örnekleme Giren Öğretim Elemanı Sayısı
III. Grup (ÜAK'ın Yükseltme Ölçütlerini Yeterli Kabul Edenler)	Ege Üniversitesi	1.961	6,2	24
	Dokuz Eylül Üniversitesi	1.365	4,3	16
	Atatürk Üniversitesi	1.243	3,9	15
	Çukurova Üniversitesi	1.100	3,5	13
	Marmara Üniversitesi	1.079	3,5	13
	Erciyes Üniversitesi	765	2,4	9
	Osmangazi Üniversitesi	690	2,2	9
Toplam		**31.761**	**100**	**382**

Not: Öğretim elemanı sayıları, dört yıllık fakülte ve yüksekokullarda (fen-edebiyat fakülteleri hariç) görevli profesör, doçent, yardımcı doçent ve araştırma görevlilerini kapsamaktadır.
Kaynak: YÖK, 2005

N = Evren büyüklüğü
Nh = Evren tabaka genişliği
n = Örneklem büyüklüğü
nh = Örnekleme tabaka genişliği

Çizelge 3'te, üniversiteler doçentlik atama ölçütlerine göre üç gruba ayrılmıştır. Gruplardaki üniversiteler öğretim elemanı sayısı bakımından, en büyükten en küçüğe doğru sıralanmıştır. Üniversitelerin öğretim elemanı sayısına göre sırası, aynı zamanda bu üniversitelerden örneklem için çekilecek öğretim elemanı sayısına göre sıralanmasını da göstermektedir.

Araştırmada ikinci bir tabakalama, öğretim elemanlarının görev yaptıkları bilim alanlarına göre yapılmıştır. Bilindiği gibi bilim alanlarının araştırma konularının farklılığından kaynaklanan özgül koşullar, gerçekleştirilen akademik etkinliklerin yöntemini, içeriğini ve gerçekleştirilme sürecini etkileyebilmektedir. Bu farklılıktan hareketle, öğretim elemanlarının, akademik unvan olgusu, yükseltme ve atama sürecine ilişkin görüşlerinin bilim alanlarına göre farklılaşabileceği düşünülerek, öğretim elemanları;

- Fen Bilimleri (ziraat, fen, mühendislik, mimarlık ve su ürünleri fakülteleri),
- Sağlık Bilimleri (tıp, eczacılık, diş hekimliği ve veterinerlik fakülteleri),
- Sosyal Bilimler (eğitim, iktisadi ve idari bilimler, iletişim, hukuk ve ilahiyat fakülteleri),

olmak üzere üç tabakaya ayrılmıştır.

Bu sınıflandırmanın gereği olarak, örneklem seçiminde fen, sağlık ve sosyal bilim alanlarında öğretim yapan fakültelerin üçünün birden bulunmadığı üniversiteler araştırma kapsamı dışında tutulmuştur. Ayrıca araştırmada, üniversitelerin rektörlük, enstitü ve yüksekokulları bünyesinde çalışan öğretim elemanlarının hangi bilim alanlarında görev yaptıklarının belirlenememesi nedeniyle kapsam dışı bırakılmıştır. Toplam 51 devlet üniversitesinden, fen, sağlık ve sosyal bilim fakültelerinin üçünün birden bulunduğu toplam 34 üniversite araştırma kapsamına dahil edilmiştir.

Tabakalama işleminin üçüncü aşamasında, öğretim elemanları unvanlarına göre sınıflandırılmıştır. Bilindiği gibi akademik yükseltme ve atama ölçütleri unvanlara göre farklılaşmaktadır. Bu bakımdan öğretim elemanlarının görüşlerinin unvanlara göre farklılaşabileceği düşünülerek, öğretim elemanları;

- Profesör,
- Doçent,
- Yardımcı Doçent,
- Araştırma Görevlisi olmak üzere dört tabakaya ayrılmıştır.

Öğretim elemanlarının görev yaptıkları üniversitelerin atama ölçütlerinin düzeyine, bilim alanlarına ve unvanlarına göre evrendeki ve örneklem içindeki dağılımları Çizelge 4’te yer almaktadır.

Çizelge 4. Evren ve Örneklemi Oluşturan Öğretim Elemanlarının Görev Yaptıkları Üniversitelerin Atama Ölçütlerinin Düzeyine, Bilim Alanına ve Unvana Göre Dağılımı

Unvanlar	Fen Bilimleri		Sağlık Bilimleri		Sosyal Bilimler		Toplam	
	Nh	n	Nh	n	Nh	n	Nh	n
I. Grup (Yüksek Düzeyde Ek Ölçüt Koyan Üniversiteler)								
Profesör	422	5	694	8	316	4	1.432	17
Doçent	204	2	333	4	168	2	705	8
Yrd. Doç.	134	2	135	2	238	3	507	7
Arş. Gör.	793	10	1.422	17	607	7	2.822	34
Toplam	1.553	19	2.584	31	1.329	16	5.466	66
II. Grup (Orta Düzeyde Ek Ölçüt Koyan Üniversiteler)								
Profesör	723	9	1.915	23	642	8	3.280	40
Doçent	403	5	1.013	12	422	5	1838	22
Yrd. Doç.	1.121	13	1.695	20	1.576	19	4.392	52
Arş. Gör.	1.546	19	5.015	60	2.040	25	8.601	104
Toplam	3.793	46	9.638	115	4.680	57	18.111	218
III. Grup (Ek Ölçüt Koymayan Üniversiteler)								
Profesör	605	7	917	11	519	6	2.041	24
Doçent	230	3	354	4	181	2	765	9
Yrd. Doç.	449	5	503	6	672	8	1.624	19
Arş. Gör.	888	11	2.060	25	806	10	3.754	46
Toplam	2.172	26	3.834	46	2.178	26	8.184	98
GENEL TOPLAM								
Profesör	1.750	21	3.526	42	1.477	18	6.753	81
Doçent	837	10	1.700	20	771	9	3.308	39
Yrd. Doç.	1.704	20	2.333	28	2.486	30	6.523	78
Arş. Gör.	3.227	40	8.497	102	3.453	42	15.177	184
Toplam	7.518	91	16.056	192	8.187	99	31.761	382

N= Evren büyüklüğü

n: Örneklem büyüklüğü

Nh: Evren tabaka büyüklüğü

nh: Örneklem tabaka büyüklüğü

Çizelge 4'te görüldüğü gibi, 31.761 öğretim elemanının 5.466'sı (% 17.2) I. Gruptaki üniversitelerde, 18.111'i (% 57) II. Gruptaki üniversitelerde, 8.184'ü (% 25.8) ise III. Gruptaki üniversitelerde görev yapmaktadır. En fazla öğretim elemanı II. Gruptaki üniversitelerde bulunmaktadır. Örneklemde I. Gruptaki üniversiteler 66 öğretim elemanı, II. Gruptaki üniversiteler 218 öğretim elemanı ve III. Gruptaki üniversiteler 98 öğretim elemanı ile temsil edilmektedirler.

Öğretim elemanlarının bilim alanlarına bakıldığında, 7.518'nin (% 23.7) fen bilimleri, 16.056'sının (% 50.5) sağlık bilimleri ve 8.187'sinin ise (% 25.8) sosyal bilimler alanlarında görev yaptıkları görülmektedir. Bu oranlar içinde sağlık bilimleri alanındaki öğretim elemanı sayısının toplam öğretim elemanı sayısının yarısına yakın bir oranda olması dikkati çekmektedir. Öğretim elemanlarının diğer yarısı ise fen ve sosyal bilimler alanlarında görev yapmaktadır. Sağlık bilimlerinde görev yapan öğretim elemanlarının üniversitelerde sayı olarak çoğunlukta olduğu bilinmektedir. Üniversite gruplarına göre değerlendirildiğinde sağlık bilimleri alanındaki öğretim elemanlarının I. Grupta, 2.584 (% 47.3); II. Grupta 9.638 (% 53.2) ve III. Grupta 3.834 (% 46.8) öğretim elemanı ile fen ve sosyal bilimler alanlarındaki öğretim elemanlarının toplamına yakın bir ağırlığı oluşturduğu görülmektedir.

Öğretim elemanlarının unvanlara göre dağılımına bakıldığında, 15.177 (% 47.8) araştırma görevlisi, 6.753 (% 21.3) profesör, 6.523 (% 20.5) yardımcı doçent ve 3.308 (% 10.4) doçentin yer aldığı görülmektedir. Araştırma görevlilerinin tüm öğretim elemanlarının yarısına yakın bölümünü oluşturması dikkati çekmektedir. En az sayıda olan öğretim elemanları doçentlerdir. Doçentlik yükseltme ve atama ölçütlerinin son yıllarda güçleştirilmesinin bu orantısız dağılımda etkili olduğu söylenebilir.

Bilindiği gibi, tabakalı örnekleme tekniği, evreni görece türdeş (homojen) kategorilere ayırarak, daha küçük örneklem ile daha yüksek temsiliyeti sağlamak amacıyla kullanılır. Bu araştırmada, üniversiteler, aynı nedenle üç aşamalı bir tabakalama kullanılarak görece homojen gruplara ayrılmıştır. Her bir kategoride yer alan üniversitelerin toplam öğretim elemanı sayıları yani tabaka genişliği hesaplanarak bunların evren içindeki ağırlıkları (Nh/N)

bulunmuştur. Her bir kategoriden örneklem çekilecek öğretim elemanı sayısı hesaplanmış, bunlar ayrıca “bilim alanı” ve “unvan”lara göre yeniden tabakalanmıştır. Ancak, her bir üniversite kategorisinden ulaşılması gereken öğretim elemanı sayısı üniversite düzeyine indirildiğinde, birbirinden farklı illerde bulunan her bir üniversiteden örnekleme çekilecek öğretim elemanı sayısının “ekonomiklik” ölçütünü karşılamadığı, örneğin bazı illere iki öğretim elemanına anket uygulanmak üzere gidilmesi gerektiği farkedilmiştir. Bu durumda öğretim elemanı sayısı en fazla olandan en az olana doğru sıralanmış olan ikinci ve üçüncü kategorilerdeki üniversitelerde ilgili uygulamalar şöyle gerçekleştirilmiştir: Belirli bir kategorinin en üstündeki (en fazla öğretim elemanına uygulanması gereken) üniversiteden başlayarak 40’ar kişiye (bilim alanı ve unvan dağılımına uygun olarak) uygulama yapılmış, aşağıya doğru inilmek suretiyle aynı biçimde anketler uygulanmış, tabaka örneklem çapı tamamlanıncaya kadar bu işlem sürdürülmüştür. Böylece, örneğin ikinci grupta yer alan 25 üniversiteye gitmek yerine altı üniversiteye, üçüncü grupta yer alan yedi üniversiteye gitmek yerine üç üniversiteye gidilerek anketler tamamlanmıştır. Anket uygulaması yapılan üniversitelere gönderilen ve geri dönen anket sayıları Çizelge 5’te yer almaktadır.

Çizelge 5. Anket Uygulaması Yapılan Üniversitelere Gönderilen ve Geri Dönen Anket Sayıları

Üniversite	Gönderilen	Geri Dönen
Ankara Üniversitesi	33	33
Hacettepe Üniversitesi	34	33
Gazi Üniversitesi	43	40
Fırat Üniversitesi	46	40
Trakya Üniversitesi	41	40
Ondokuz Mayıs Üniversitesi	42	40
Karadeniz Teknik Üniversitesi	45	40
Mersin Üniversitesi	18	18
Ege Üniversitesi	44	40
Marmara Üniversitesi	45	40
Osmangazi Üniversitesi	19	18
Toplam	**410**	**382**

Anketlerin uygulamasından önce Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü'nden alınan izin yazısı ilgili üniversitelerin rektörlüklerine ulaştırılmıştır. Araştırmada, yukarıda belirtilen örneklem oranları doğrultusunda toplam 410 anket dağıtılmış, bunlardan eksik ve hatalı doldurulanlar çıkartıldıktan sonra toplam 382 anket analize alınmıştır. Anketlerin geri dönüş oranı % 93.2'dir.

Veri Toplama Aracının Geliştirilmesi

Araştırmada, akademik unvan olgusu, akademik yükseltme ve atama sürecinin niteliğinin, işleyişinin ve akademik yaşama yansımalarının değerlendirilmesi konusunda öğretim elemanlarının görüşlerini belirlemek üzere "Akademik Unvan Olgusu, Akademik Yükseltme ve Atama Sürecinin Değerlendirilmesi Anketi" kullanılmıştır.

Anket hazırlanırken öncelikle konuyla ilgili Türkçe ve İngilizce alanyazın taranmıştır. Gerek Türkçe, gerekse İngilizce alanyazında, akademik unvan olgusunun, akademik yükseltme ve atama sürecinin değerlendirilmesini konu edinen amprik bir çalışmaya rastlanmamıştır. İlgili alanyazında akademik unvan olgusunu konu edinen çalışmaların çok sınırlı olduğu görülmüştür. Akademik yükseltme ve atamaları konu edinen alanyazın ise görece daha geniştir. Ancak bu alanyazında akademik yükseltme ve atama anlayışına, yine yükseltme ve atama ölçütleri, bu ölçütlerin sonuçlarını sorgulamaya dönük çok az sayıda çalışmaya rastlanmıştır. Alanyazında akademik yükseltme süreci ve ölçütlerini konu edinen çalışmalarda, çoğunlukla bu değişkenlerin akademik performansı arttırmada "nasıl etkili kullanılabileceği" üzerinde durulduğu görülmüştür.

İlgili alanyazın incelemesi ve tez danışmanı ile yapılan görüşmeler sonucunda 58 maddelik bir soru havuzu oluşturulmuştur. Hazırlanan soru havuzu, kapsam, anlaşılabilirlik ve uygulanabilirlik bakımından değerlendirilmek üzere uzman öğretim elemanlarının görüşlerine sunulmuştur (Uzman listesi EK 5'de yer almaktadır). Öncelikle, üniversite konusunda çalışmalar yapan öğretim elemanlarından kapsam geçerliği konusunda görüş alınmıştır. Uzman görüşleri alındıktan sonra, toplam 48 maddeden oluşan bir anket taslağı oluşturulmuştur (Anket taslağı EK 1'de yer almaktadır).

Anketin birinci bölümünde öğretim elemanlarının görev yaptıkları üniversite ve fakülte, yaş, öğretim elemanlığındaki kıdem ve cinsiyet belirlemeyi amaçlayan 5 soru yer almıştır. Ayrıca bu bölümde öğretim elemanlarının akademik çalışma konusu seçimindeki öncelikleri ve üniversitede yaşanan çeşitli sorun durumları ile ilgili görüşlerini belirlemek üzere iki soruya yer verilmiştir. Bu iki soruda, katılımcıların önemli gördükleri ilk üç maddeyi sıralamaları (1, 2, 3) istenmiştir. Anketin ikinci bölümünde "Akademik Unvan Olgusu, Akademik Yükseltme ve Atama Süreci" konusundaki öğretim elemanı görüşlerini belirlemeyi amaçlayan sorular yer almıştır. İkinci bölümdeki 43 madde, likert tipi beşli dereceleme ölçeğine uygun biçimde düzenlenmiştir. Yanıtlar,

- Hiç Katılmıyorum (1),
- Az Katılıyorum (2),
- Katılıyorum (3),
- Çok Katılıyorum (4) ve
- Tamamen Katılıyorum (5),

seçeneklerinden oluşmuştur.

Ankette en düşük puan "1" ve en yüksek puan "5" olarak alınmıştır. Örneğin "üniversite olanaklarından unvanlara göre yararlanılabilmesi, öğretim elemanları arasında ayırımcılığa neden olmaktadır" ifadesine, "tamamen katılıyorum (5)" seçeneğini işaretleyen öğretim elemanının, unvanlara göre olanaklardan yararlanmanın, öğretim elemanları arasında ayrımcılığa neden olduğunu düşündüğü kabul edilmiştir. Puanlar yükseldikçe öğretim elemanlarının, akademik unvan olgusu, yükseltme ve atama süreci konusunda olumsuz yaklaşımlarının arttığı kabul edilmiştir.

Araştırmanın ön uygulaması I. Gruptan Ankara Üniversitesi'nde, II. Gruptan İnönü Üniversitesi'nde ve III. Gruptan Atatürk Üniversitesi'nde gerçekleştirilmiştir. Tarama türü araştırmalarda ön uygulama grubunun 50 ve üzeri bir sayıda olması yeterlidir (Lin, 1976; Akt: Karasar, 2005, 156). Bu doğrultuda araştırmanın ön uygulaması için, anket taslağındaki likert türü soru sayısının üç katı (129) büyüklüğündeki bir öğretim elemanı grubuna uygulanmıştır. Bunlardan I. Gruptan 18, II. Gruptan 67 ve III. Gruptan 32 olmak

üzere tam ve eksiksiz doldurulan toplam 117 anket geri dönmüştür. Ön uygulamaya katılan öğretim elemanlarının üniversite gruplarına, bilim alanlarına ve unvanlarına göre dağılımı Çizelge 6'da yer almaktadır.

Çizelge 6. Ön Uygulamaya Katılan Öğretim Elemanlarının Üniversite Grubuna, Bilim Alanına ve Unvanlara Göre Dağılımı

Üniversite	Bilin Alanı	UNVAN				
		Prof.	Doç.	Yrd. Doç.	Arş. Gör.	Toplam
Ankara Üniversitesi (I. Grup)	Fen	2	1	-	3	6
	Sağlık	**2**	**1**	**1**	**4**	**8**
	Sosyal	1	-	-	3	4
	Toplam	**5**	**2**	**1**	**10**	**18**
İnönü Üniversitesi (II. Grup)	Fen	4	1	3	3	11
	Sağlık	**9**	**7**	**7**	**17**	**40**
	Sosyal	-	-	5	11	16
	Toplam	**13**	**8**	**15**	**31**	**67**
Atatürk Üniversitesi (III. Grup)	Fen	2		2	4	8
	Sağlık	**3**	**2**	**2**	**9**	**16**
	Sosyal	2	-	3	3	8
	Toplam	**7**	**2**	**7**	**16**	**32**
TOPLAM		**25**	**12**	**23**	**57**	**117**

Çizelge 6'ya göre ön uygulamaya I. Gruptaki üniversiteleri temsilen alınan Ankara Üniversitesi'nden 18, II. Gruptaki üniversiteleri temsilen alınan İnönü Üniversitesi'nden 67 ve III. Gruptaki üniversiteleri temsilen alınan Atatürk Üniversitesi'nden 32 öğretim elemanı olmak üzere toplam 117 öğretim elemanı katılmıştır. Öğretim elemanlarının 26'sı fen bilimleri, 64'ü sağlık bilimleri ve 28'i sosyal bilimler alanlarında görev yapmaktadır. Araştırmanın ön uygulama çalışmalarına 25 profesör, 12 doçent, 23 yardımcı doçent ve 57 araştırma görevlisi katılmıştır.

Ön uygulama sonucunda yapılan geçerlik ve güvenirlik çalışmalarına ilişkin bilgiler aşağıda yer almaktadır.

Veri Toplama Aracının Geçerlik ve Güvenirlik Çalışmaları

Veri toplama çalışmalarında kullanılan anketin yapı geçerliği faktör analizi tekniği ile incelenmiştir. Faktör analizi tekniği ile anketteki maddelerin bir veya daha fazla yapıyı ölçüp ölçmediğine bakılmıştır. Bu teknikte, aralarında

yüksek korelasyon olan değişkenler seti bir araya getirilerek, faktör adı verilen genel değişkenlerin oluşturulması söz konusudur (Kalaycı vd., 2005, 321).

Anketin ikinci bölümünde yer alan beşli likert tipi sorulara ilişkin veri setinin faktör analizi için uygun olup olmadığını değerlendirmek üzere Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) tekniği kullanılmıştır. KMO örneklem yeterliği ölçütü, gözlenen korelasyon katsayıları ile kısmi korelasyon katsayılarının büyüklüğünü karşılaştıran bir indekstir. KMO oranının (.50) ve üzerinde olması, veri setinin faktör analizi için uygun olduğunu gösterir (Kalaycı vd., 2005, 322). KMO tekniği analiz sonucuna göre, araştırma veri setinin faktör analizi için uygunluğu "çok iyi" (.83) düzeydedir.

Anketin oluşturulmasındaki kuramsal çerçeveye uygun olarak oluşturulan her boyut ayrı ayrı faktör analizine tabi tutulmuştur. "Akademik Unvan Olgusu" boyutunda yer alan 10 maddeye ilişkin faktör analizi sonuçlarına göre (.30) ve altında değer alan iki madde anketten çıkarılmıştır. Bu boyuttaki maddelerin açıkladığı varyans oranı % 40,34 olmuştur. Maddelerin faktör yük değerleri .442 ile .773 arasında değişmektedir.

Yine "Akademik Yükseltme ve Atama Süreci" boyutundaki 33 maddeye ilişkin faktör analizi sonuçlarına göre (.30) ve altında değer alan yedi madde anketten çıkarılmıştır. Bu boyuttaki maddelerin açıkladığı varyans oranı % 41,21 olmuştur. Maddeler .359 ile .802 arasında faktör yük değeri almışlardır. Faktör analizi sonucuna göre "Akademik Unvan Olgusu, Akademik Yükseltme ve Atama Sürecinin Değerlendirilmesi Anketi" iki boyutta yer alan birbiriyle ilişkili ve bir bütünlük oluşturan toplam 34 maddeden oluşmaktadır.

Güvenirlik çalışmaları için, bir iç tutarlılık yaklaşımı olan Cronbach Alpha Katsayısı formülü kullanılmıştır. Ayrıca her bir maddenin ayırt ediciliğini belirlemek üzere madde toplam korelasyonlarına bakılmıştır. Çizelge 7'de akademik unvan olgusu boyutuna ilişkin geçerlik ve güvenirlik analiz sonuçları yer almaktadır.

Çizelge 7. Akademik Unvan Olgusu Boyutu Faktör Analizi Sonuçları

Maddeler	Faktör Yük Değeri	Madde-Toplam Korelasyonu
1. Akademik unvanlar yükseldikçe, öğretim elemanının bilgi ve beceri düzeyi artmaktadır.*	.442	.343
2. Unvanlar yükseldikçe, yapılan akademik çalışmaların niteliği artmaktadır.*	.495	.401
3. Unvanların yükselmesi, üniversitenin olanaklarından (ek ders ücretleri, harcırahlar vb.) daha fazla yararlanmayı sağlamaktadır.	.594	.427
4. Üniversite olanaklarından unvanlara göre yararlanılabilmesi öğretim elemanları arasında ayırımcılığa neden olmaktadır.	.773	.621
5. Belirli idari görevlere atanabilmenin unvanlara bağlı olması, unvanların, yetki (güç) konumlarına ulaşma aracı olarak görülmesine neden olmaktadır.	.768	.624
6. Tüm unvanlardaki öğretim elemanlarına, idari görevlere seçilme olanağı verilmemesi, üniversitenin demokratik yapısına zarar vermektedir.	.667	.488
7. Unvanlar, üniversitenin kurumsal işleyişinin (üniversiter yapının) devamını sağlamaktadır.*	.484	.366
8. Unvan hiyerarşisi, öğretim elemanları arasında demokratik insan ilişkilerinin geliştirilmesini sınırlandırmaktadır.	.754	.612
Açıklanan Varyans: % 40,34		
Cronbach-Alpha= .7828		

*Ters puanlanan maddeler

Çizelge 7 incelendiğinde, “akademik unvan olgusu” boyutunda 8 maddenin yer aldığı, bu maddelerin faktör yük değerlerinin .442 ile .773 arasında, madde-toplam korelasyonlarının ise .343 ile .612 arasında değiştiği görülmektedir. Bu boyutta yer alan maddelerin açıkladığı varyans % 40.34 ve bu boyuta ait Cronbach-Alpha güvenirlik katsayısı ise .7828’dir. Buna göre, bu boyutta yer alan maddelerin ayırt ediciliklerinin oldukça yüksek olduğu söylenebilir.

Akademik unvan olgusu boyutunun ortalaması 26,4530 ve standart sapması 5,8949 olarak hesaplanmıştır. Bu boyuttaki maddelerin; ortalaması ($\overline{X}$) 3,30; ortalama varyansı 1,3666’dır. Yine 8 maddenin değişim aralığı .632 ve varyansların değişim aralığı .626 olarak elde edilmiştir. Maddeler arasındaki korelasyonların genel ortalaması .30 olarak hesaplanmıştır.

Çizelge 8'de akademik yükseltme ve atama süreci boyutuna ilişkin geçerlik ve güvenirlik analizi sonuçları yer almaktadır.

Çizelge 8. Akademik Yükseltme ve Atama Süreci Boyutu Faktör Analizi Sonuçları

Maddeler	Faktör Yük Değeri	Madde Toplam Korel.
1. Yükseltme-atama sürecinin işleyişi (tez, yükseltme-atama jürileri), alt unvandakileri üst unvandakilere bağımlı hale getirmektedir.	.701	.658
2. Yükseltme-atama sürecinin işleyişi, üst unvandakilerle iyi geçinmeye çalışma, onaylamadığı halde kabul etme gibi etik dışı durumlara yol açmaktadır.	.736	.695
3. Hakemlik sürecinin işleyişi (hakeme göre yayın), çalışmaları konu ve yöntem bakımından sınırlandırmaktadır.	.452	.422
4. Hakemlik sürecinin işleyişi, eleştirel ve sorgulayıcı çalışmaları sınırlandırır niteliktedir.	.549	.520
5. Yükseltme-atama sürecinde çeşitli sosyal, siyasal, ekonomik, etnik, dini vb. değişkenler etkili olmaktadır.	.596	.562
6. Yükseltme-atama ölçütleri, öğretim elemanının, puan getirmeyen akademik etkinlikleri ihmal etmesine neden olmaktadır.	.749	.710
7. Yükseltme ölçütleri, çalışmaların niteliğinden çok, yayın sayısı ve puan gibi niceliksel değerleri ön plana çıkarmaktadır.	.702	.658
8. Yükseltme-atama ölçütleri, öğretim elemanını derinliği olmayan, kısa zamanda gerçekleştirilebilir çalışmalar yapmaya yönlendirmektedir.	.802	.761
9. Yükseltme-atama ölçütleri, daha fazla kaynak, zaman ve emek gerektiren, kuram üretmeye yönelik temel araştırmaların yapılmasını ikinci plana itmektedir.	.723	.672
10. Yükseltme-atama ölçütleri, birbirinin tekrarı niteliğindeki çalışmaların artmasına neden olmaktadır.	.770	.729
11. Yükseltme-atama ölçütleri, kongre, sempozyum gibi bilimsel etkinliklerin puan getirme aracı olarak görülmesine neden olmaktadır.	.691	.645
12. Yükseltme-atama ölçütleri, öğretim elemanlarını çalışmalarını daha kolay yayınlayabilecekleri, bilimsel niteliği düşük dergiler ve kongrelere yönlendirmektedir.	.748	.706
13. Yükseltme-atama ölçütleri, akademik çalışmaları olumsuz etkileyecek düzeyde strese neden olmaktadır.	.709	.668
14. Yükseltme-atama ölçütleri, öğretim elemanlarının mesleki gelecek kaygısı yaşamalarına neden olmaktadır.	.655	.616
15. Yükseltme-atama ölçütleri, öğretim elemanının özel yaşamını (ailesi, arkadaşları vb.) ikinci plana itmesine neden olmaktadır.	.711	.679
16. Yükseltme-atama ölçütleri, öğretim elemanının yayın yapma dışındaki öğretim, danışmanlık gibi etkinlikleri ihmal etmesine neden olmaktadır.	.695	.653

Çizelge 8 – devam

Maddeler	Faktör Yük Değeri	Madde Toplam Korel.
17. Yükseltme-atama ölçütleri, öğretim elemanının sosyal sorumluluk gereği yapması gereken entelektüel ve toplumsal etkinlikleri (radyo programı, köşe yazısı vb) ihmal etmesine neden olmaktadır.	.646	.613
18. Yükseltme-atama ölçütlerinin yerine getirilmesinde öğretim elemanlarına sağlanan olanaklar (araştırma ödeneği, teknolojik altyapı, ücretler vb) yeterli olmamaktadır.	.470	.435
19. Yükseltme-atama ölçütlerinin, belirli bir unvandan öğretim elemanlarının oluşturduğu kurullar tarafından belirlenmesi, ölçütlerin işlevselliğini sınırlandırmaktadır.	.592	.571
20. Yükseltme ölçütleri, farklı bilim alanlarının (fen-sosyal-sağlık) çalışma koşullarını gözönüne almamaktadır.	.596	.572
21. Akademik çalışmaları sayı olarak arttıracak ölçütlerin konulması bilimsel gelişmeye katkı getirmemektedir.	.526	.496
22. Performansa dayalı değerlendirme anlayışı, akademik çalışmalarda karlılık, verimlilik gibi piyasa değerlerinin ön plana çıkmasına neden olmaktadır.	.439	.414
23. Performansa dayalı değerlendirme, fazla yayın, proje vb. çalışmalar yapan öğretim elemanlarının daha değerli görülmesine yol açmaktadır.	.359	.335
24. Performansa dayalı değerlendirme anlayışı, bazı bilim alanlarının diğerlerinden değerli görülmesine yol açmaktadır.	.627	.607
25. Performansa dayalı değerlendirme anlayışı, öğretim elemanları arasında, dayanışmaya zarar verecek düzeyde rekabete neden olmaktadır.	.576	.549
26. Performansa dayalı değerlendirme anlayışı, tekrarlama, aşırma, verilerle oynama gibi etik olmayan durumların artmasına neden olmaktadır.	.584	.551
Açıklanan Varyans: % 41,21		
Cronbach-Alpha= .9431		

Çizelge 8 incelendiğinde, “akademik yükseltme ve atama süreci” boyutunda, 26 maddenin yer aldığı, bu maddelerin faktör yük değerlerinin .359 ile .802 arasında; madde-toplam korelasyonlarının ise .335 ile .761 arasında değiştiği görülmektedir. Bu boyutta yer alan maddelerin açıkladığı varyans % 41.21, bu boyuta ait Cronbach-Alpha güvenirlik katsayısı ise .9431’dir. Buna göre, bu boyutta yer alan maddelerin ayırt ediciliklerinin çok yüksek olduğu söylenebilir.

Akademik yükseltme ve atama süreci boyutunun ortalaması 92,5983 ve standart sapması 20,9149 olarak hesaplanmıştır. Bu boyuttaki maddelerin;

ortalaması ($\overline{X}$) 3,42; ortalama varyansı 1,4882'dir. Ayrıca 26 maddenin değişim aralığı 1.3590 ve varyansların değişim aralığı .981 olarak elde edilmiştir. Maddeler arasındaki korelasyonların genel ortalaması .78 olarak hesaplanmıştır.

Geçerlik ve güvenirlik analiz sonuçlarına göre, "Akademik Unvan Olgusu, Yükseltme ve Atama Sürecinin Değerlendirilmesi" anketinin iki boyutlu, geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğu kabul edilmiştir.

Verilerin Çözümlenmesi

Akademik unvan olgusu, akademik yükseltme ve atama sürecinin Türkiye'deki durumunun değerlendirilmesi amacıyla elde edilen veriler, amaç sorularında belirtilen boyutlar doğrultusunda değerlendirilmiş, elde edilen bulgulara yönelik çizelgeler oluşturulmuştur. Araştırmada ankete dayalı olarak toplanan veriler, SPSS (11.5) istatistik paket programı yardımı ile çözümlenmiştir.

Araştırmanın alt amaçları arasında yer alan öğretim elemanlarının akademik çalışma konusu seçiminde dikkate aldıkları durumlar, önem sırasına göre frekans ve yüzde dağılımları ile betimlenmiştir. Yine, akademik unvan olgusu, yükseltme ve atama süreciyle bağlantılı olarak üniversitede yaşandığı varsayılan sorun alanları konusundaki öğretim elemanı görüşleri, önem sırasına göre frekans ve yüzde dağılımları ile betimlenmiştir. Her iki amaca ilişkin öğretim elemanı görüşleri, üniversitelerin yükseltme ölçütlerinin düzeyine, öğretim elemanlarının bilim alanlarına ve unvanlarına göre dağılımı ayrı ayrı verilmiştir.

Araştırmanın alt amaçları arasında yer alan öğretim elemanlarının "akademik unvan olgusu" ve "yükseltme ve atama süreci" konusundaki görüşleri aritmetik ortalama ve standart sapma ile betimlenmiştir. Her bir boyutta madde ortalamaları, büyüklüklerine göre sıra numarası ile belirtilmiştir. Böylelikle, öğretim elemanlarının en fazla katıldıkları ifadeler ile en az katıldıkları ifadeler belirlenmeye çalışılmıştır. Öğretim elemanlarının ifadelere katılım düzeyleri, üniversitelerin yükseltme ölçütlerinin düzeyine, öğretim elemanlarının bilim alanlarına ve unvanlarına göre ayrı ayrı verilmiştir. Ayrıca

her iki boyuta ilişkin öğretim elemanı görüşlerinin frekans ve yüzde dağılımları EK 6'da yer almaktadır.

Araştırmanın genel amacı çerçevesinde yanıtı aranan bir diğer araştırma sorusu olan, "akademik unvan olgusu ile yükseltme ve atama sürecine ilişkin görüşler, üniversitelerin atama ölçütleri düzeylerine, öğretim elemanlarının bilim alanlarına ve unvanlarına, göre farklılık göstermekte midir?" sorusunun yanıtı, tek faktörlü varyans analizi (ANOVA) ile yanıtlanmaya çalışılmıştır. Varyans analizi sonucunun anlamlı çıkması durumunda, farkın kaynağını bulmak amacıyla Tukey HSD testi yapılmıştır.

Anlamlılık testlerinde $\alpha = .05$ düzeyi esas alınmıştır.

BÖLÜM IV

BULGULAR VE YORUM

Bu başlık altında araştırmaya katılan öğretim elemanlarından anket aracılığıyla toplanan verilerin çözümlenmesi sonucunda ortaya çıkan bulgular ve yorum yer almaktadır. Analizlere dayalı bulgular ve yorum araştırmanın alt amaçlarına uygun olarak verilmektedir. Öncelikle öğretim elemanlarının akademik çalışma konusu seçiminde gözönünde bulundurdukları durumlara ilişkin bulgulara ve yoruma yer verilmektedir. Bunu akademik unvan olgusu, akademik yükseltme ve atama süreciyle bağlantılı olarak yaşanmakta olduğu varsayılan, üniversiter ve mesleki sorunlara ilişkin bulgular ve yorum izlemektedir. Daha sonra araştırmanın “akademik unvan olgusu” ve “akademik yükseltme ve atama süreci” boyutlarına ilişkin bulgular ve yorum yer almaktadır. En sonunda öğretim elemanı görüşlerinin çeşitli değişkenler bakımından farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin bulgular ve yorum yer almaktadır. Bu bölümde yer alan tüm bulgular ve yorum araştırmacı tarafından geliştirilen “Akademik Unvan Olgusu, Akademik Yükseltme ve Atama Sürecinin Değerlendirilmesi” anketiyle elde edilen verilere dayanılarak gerçekleştirilmiştir.

Öğretim Elemanlarının Akademik Çalışma Konularını Seçmede Gözönünde Bulundurdukları Durumlara İlişkin Bulgular ve Yorum

Bu başlık altında öğretim elemanlarının akademik çalışma konularını seçerken gözönünde bulundurdukları durumlara ilişkin bulgular ve yorum yer almaktadır.

Çizelge 9‘da öğretim elemanlarının akademik çalışma konularını seçerken gözönünde bulundurdukları durumlara ilişkin önem sırası değerlerinin frekans ve yüzde dağılımları yer almaktadır.

Çizelge 9. Akademik Çalışma Konusu Seçiminde Gözönünde Bulundurulan Durumlara Verilen Öneme İlişkin Görüşlerin Dağılımı

Maddeler	1. Sıra		2. Sıra		3. Sıra		Toplam	
	f	%	f	%	f	%	f	%
a. Bireysel ilgileri karşılaması	**77**	20,2	**39**	10,2	**53**	13,9	**169**	14,7
b. Toplumsal bir sorunla ilgili olması	**102**	26,7	**64**	16,8	**39**	10,2	**205**	17,9
c. Mesleki saygınlık kazandırması	**20**	5,2	**40**	10,5	**48**	12,6	**108**	9,4
d. Ekonomik getirisinin olması	**5**	1,3	**14**	3,7	**17**	4,5	**36**	3,1
e. Yükseltme ve atama ölçütlerini karşılaması	**33**	8,6	**44**	11,5	**31**	8,1	**108**	9,4
f. Kolay yayınlanabilir olması	**8**	2,1	**22**	5,8	**27**	7,1	**57**	5,0
g. Güncel bir konu olması	**49**	12,8	**77**	20,2	**57**	14,9	**183**	16,0
h. Daha önce fazla çalışılmamış bir konu olması	**77**	20,2	**61**	16,0	**64**	16,8	**202**	17,6
i. Kısa zamanda hazırlanabilmesi	**6**	1,6	**8**	2,1	**14**	3,7	**28**	2,4
j. Ekonomik maliyetinin az olması	**5**	1,3	**13**	3,4	**32**	8,4	**50**	4,5

Çizelge 9'a göre öğretim elemanları, akademik çalışma konusu seçiminde birinci sırada, "konunun toplumsal bir sorunla ilgili olmasını (f = 102, % 26,7)", ikinci sırada "bireysel ilgileri karşılamasını (f = 77, % 20,2)", üçüncü sırada ise "daha önce üzerinde fazla çalışılmamış olmasını (f = 64, % 16,8)" gözönünde buldurmaktadırlar. Bu sıralamaya göre öğretim elemanlarının, toplumsal bir sorunla ilgili, bireysel ilgilerine uygun ve daha önce fazla çalışılmamış güncel konulara öncelik verdikleri söylenebilir. Paterson (2003) İskoçya ve İngiltere'de yaptığı araştırmada öğretim elemanlarının toplumsal konulardaki bu duyarlıklarına benzer sonuçları elde etmiştir. Paterson araştırmasında, üniversitelerin ve öğretim elemanlarının geleneksel değerlere bağlılığının devam ettiği sonucuna ulaşmıştır. İlgili araştırmaya katılan öğretim elemanlarının büyük çoğunluğu, toplumsal rollerini kabul ettiklerini ve yine her on öğretim elemanından dördü bu rolleri çok önemli gördüklerini ifade etmişlerdir. Ayrıca araştırmaya katılan öğretim elemanlarının büyük bir bölümü,

geleneksel hümanistik üniversiter kültürün devam ettirilmesinden yana olduklarını belirtmişlerdir.

Çalışma konusu seçiminde önemli görülen ilk üç özelliğin toplamında ise, “konunun toplumsal bir sorunla ilgili olmasının (f = 205, % 17,9)” en fazla dikkate alınan özellik olduğu görülmektedir. Yine toplamlara göre, konunun “kısa zamanda hazırlanabilmesinin (f = 28, % 2,4)” en az dikkate alındığı görülmektedir. Bu bulgulara göre, öğretim elemanlarının, akademik çalışma konusunun toplumsal bir sorunla ilgili olmasına öncelik verdikleri, konunun araştırılmasının ne kadar süre alacağını ise çok fazla dikkate almadıkları söylenebilir.

Yine Çizelge 9’a göre, öğretim elemanlarının onda birine yakın bir bölümünün konu seçiminde “yükseltme ve atama ölçütlerini karşılama (f = 108, % 9,4)” özelliğini gözönünde bulunduruyor olması dikkati çekmektedir. Bu bulguya dayanarak her yedi öğretim elemandan birisinin akademik çalışma konusu seçiminde öncelikle yükseltme ve atama ölçütlerini dikkate aldığı söylenebilir.

Öğretim elemanlarının, çalışma konusu seçiminde ilk üç sırada, konunun “ekonomik getirisinin olmasını ve ekonomik maliyetinin az olmasını (f= 5, % 1,3)” diğer durumlara göre daha az dikkate aldıkları görülmektedir. Bu bulgu, araştırma konusu seçiminde, çalışmanın maliyetinin ve çalışmadan elde edilebilecek ekonomik getirinin, öğretim elemanlarınca çok fazla dikkate alınmadığı biçiminde yorumlanabilir. Ancak Paterson’un (2003) araştırmasına katılan İskoç ve İngiliz öğretim elemanlarının büyük bir bölümü, üniversitelerin, yapacakları akademik çalışmalarla, toplumun ekonomik gelişimine katkıda bulunması gerektiğini belirtmişlerdir. İlgili araştırmada ayrıca, piyasaya yönelik araştırma yapmak ve danışmanlık hizmeti sunmak, öğretim elemanlarınca önemli görülmüştür. Türkiye’deki öğretim elemanlarının, İskoç ve İngiliz öğretim elemanlarına göre akademik çalışmaların ekonomik maliyetine ve getirisine çok fazla önem vermemeleri olumlu bir durum olarak görülebilir. Bu sonuçlara dayanarak, dünyadaki eğilimin aksine, Türkiye’de geleneksel üniversiter değerlerin öğretim elemanlarınca sürdürülmeye çalışıldığı yorumu yapılabilir. Ancak geçmişte bu bilim merkezlerindeki eğilimlerin daha sonra Türkiye’de de

etkili olduğu düşünüldüğünde, uzun dönemde egemen bilim merkezlerindeki bu eğilimin yerel akademik çevrelerce de benimsenebileceği ileri sürülebilir.

Çizelge 10'da öğretim elemanlarının, akademik çalışma konusu seçiminde gözönünde bulundurdukları durumlara ilişkin önem sırası değerlerinin, görev yapılan üniversite grubuna göre dağılımı yer almaktadır.

Çizelge 10. Görev Yapılan Üniversite Grubuna Göre Akademik Çalışma Konusu Seçiminde Gözönünde Bulundurulan Durumlara Verilen Öneme İlişkin Görüşlerin Dağılımı

Maddeler	I. Grup (N = 66)							
	1. Sıra		2. Sıra		3. Sıra		Toplam	
	f	%	f	%	f	%	f	%
a. Bireysel ilgileri karşılaması	**20**	30,3	**7**	10,6	**8**	12,1	**35**	17,7
b. Toplumsal bir sorunla ilgili olması	**16**	24,2	**12**	18,2	**6**	9,1	**34**	17,2
c. Mesleki saygınlık kazandırması	**7**	10,6	**6**	9,1	**6**	9,1	**19**	9,6
d. Ekonomik getirisinin olması	**2**	3,0	**1**	1,5	**3**	4,5	**6**	3,0
e. Yükseltme ve atama ölçütlerini karşılaması	**6**	9,1	**10**	15,2	**7**	10,6	**23**	11,6
f. Kolay yayınlanabilir olması	**2**	3,0	**4**	6,1	**3**	4,5	**9**	4,5
g. Güncel bir konu olması	**3**	4,5	**13**	19,7	**15**	22,7	**31**	15,7
h. Daha önce fazla çalışılmamış bir konu olması	**8**	12,1	**12**	18,2	**12**	18,2	**32**	16,2
i. Kısa zamanda hazırlanabilmesi	**2**	3,0	**1**	1,5	**2**	3,0	**5**	2,5
j. Ekonomik maliyetinin az olması	**0**	0,0	**0**	0,0	**3**	4,5	**3**	1,5
II. Grup (N = 218)								
a. Bireysel ilgileri karşılaması	**40**	18,3	**27**	12,4	**33**	15,1	**100**	15,3
b. Toplumsal bir sorunla ilgili olması	**68**	31,2	**36**	16,5	**24**	11,0	**128**	19,6
c. Mesleki saygınlık kazandırması	**8**	3,7	**20**	9,2	**31**	14,2	**59**	9,0
d. Ekonomik getirisinin olması	**1**	0,5	**10**	4,6	**11**	5,0	**22**	3,4

Çizelge 10 – devam

Maddeler	II. Grup (N = 218)							
	1. Sıra		2. Sıra		3. Sıra		Toplam	
	f	%	f	%	f	%	f	%
e. Yükseltme ve atama ölçütlerini karşılaması	**20**	9,2	**28**	12,8	**13**	6,0	**61**	9,3
f. Kolay yayınlanabilir olması	**3**	1,4	**13**	5,5	**10**	4,6	**26**	4,0
g. Güncel bir konu olması	**29**	13,3	**44**	20,2	**30**	13,8	**103**	15,8
h. Daha önce fazla çalışılmamış bir konu olması	**44**	20,2	**30**	13,8	**35**	16,1	**109**	16,7
i. Kısa zamanda hazırlanabilmesi	**3**	1,4	**2**	0,9	**10**	4,6	**15**	2,3
j. Ekonomik maliyetinin az olması	**2**	0,9	**7**	3,2	**21**	9,6	**30**	4,6
III. Grup (N = 98)								
a. Bireysel ilgileri karşılaması	**18**	18,4	**4**	4,0	**12**	12,2	**34**	11,6
b. Toplumsal bir sorunla ilgili olması	**19**	19,4	**15**	15,3	**9**	9,2	**43**	14,6
c. Mesleki saygınlık kazandırması	**5**	5,1	**12**	12,2	**12**	12,2	**29**	9,9
d. Ekonomik getirisinin olması	**2**	2,0	**3**	3,0	**3**	3,0	**8**	2,7
e. Yükseltme ve atama ölçütlerini karşılaması	**5**	5,1	**12**	12,2	**9**	9,2	**26**	8,8
f. Kolay yayınlanabilir olması	**4**	4,0	**5**	5,1	**12**	12,2	**21**	7,1
g. Güncel bir konu olması	**15**	15,3	**20**	20,4	**12**	12,2	**47**	16,0
h. Daha önce fazla çalışılmamış bir konu olması	**25**	25,5	**18**	18,4	**18**	18,4	**61**	20,8
i. Kısa zamanda hazırlanabilmesi	**1**	1,0	**5**	5,1	**2**	2,0	**8**	2,7
j. Ekonomik maliyetinin az olması	**4**	4,1	**4**	4,1	**9**	9,2	**17**	5,8

Çizelge 10‘a göre doçentlik atamalarında en fazla ek ölçüt koyan I. Gruptaki üniversitelerde görev yapan öğretim elemanları, çalışma konusu seçiminde birinci sırada, konunun “bireysel ilgilerine uymasını (f = 20, % 30,3)”, ikinci ve üçüncü sırada ise “güncel olmasını (f = 13, % 19,7; f = 15, % 22,7)”

öncelikle gözönünde bulundurmaktadırlar. Bu bulgu, üniversiter geçmişleri ve akademik gelenekleri görece daha yerleşmiş olan I. Gruptaki üniversitelerde görev yapan öğretim elemanlarının, isteyerek ve severek çalışabilecekleri konuları seçmeye özen gösterdikleri biçiminde yorumlanabilir.

Doçentlik atamalarında orta düzeyde ek atama ölçütü koyan II. Gruptaki üniversitelerde görev yapan öğretim elemanları, çalışma konusu seçiminde birinci sırada, konunun "toplumsal bir sorunla ilgili olmasına (f = 68, % 31,2)", ikinci sırada "güncel olmasına (f = 44, % 20,2)" üçüncü sırada ise "daha önce fazla çalışılmamış bir konu olmasına (f = 35, % 16,1)" dikkat ettiklerini ifade etmişlerdir. Bu bulgu II. Gruptaki üniversitelerdeki öğretim elemanlarının güncel ve fazla çalışılmamış toplumsal sorunlarla ilgili konulara öncelik verdikleri biçiminde yorumlanabilir.

Doçentlik atamalarında ek ölçüt koymayan III. Gruptaki üniversitelerde görev yapan öğretim elemanları, konu seçiminde birinci ve üçüncü sırada konunun "daha önce fazla çalışılmamış olmasına (f = 25, % 25,5; f = 18, % 18,4)" ikinci sırada ise "güncel olmasına (f = 20, % 20,4)" öncelik vermektedirler. Bu bulguya dayanarak, bu gruptaki öğretim elemanlarının daha önce fazla çalışılmamış güncel konulara öncelik verdikleri söylenebilir.

İlk üç sıranın toplamları dikkate alındığında, I. Gruptaki üniversitelerde görev yapan öğretim elemanlarının en fazla, "konunun bireysel ilgilerini karşılamasını (f = 35, % 17,7)", II. Gruptaki öğretim elemanlarının "konunun toplumsal bir sorunla ilgili olmasını (f = 128, % 19,6)", III. Gruptaki öğretim elemanlarının, "konunun daha önce fazla çalışılmamış olmasını (f = 61, % 20,8)" dikkate aldıkları görülmektedir. Bu bulgu I. Gruptaki üniversitelerde görev yapan öğretim elemanlarının akademik çalışma konusu seçiminde bireysel ilgilerine göre hareket ederken, II. Gruptaki üniversitelerdeki öğretim elemanlarının daha çok toplumsal sorunlarla ilgili konulara, III. Gruptaki üniversitelerdeki öğretim elemanlarının ise daha önce fazla çalışılmamış konulara öncelik verdikleri biçiminde yorumlanabilir. Yine bu bulguya dayanarak, II. Gruptaki üniversitelerde görev yapan öğretim elemanlarının, diğer gruplardaki üniversitelerde görev yapan öğretim elemanlarına oranla toplumsal konulara daha duyarlı oldukları ileri sürülebilir.

Yine toplamlara göre, I. Gruptaki üniversitelerde görev yapan öğretim elemanlarının, % 11, 6'sının (f = 23), II. Gruptaki üniversitelerdeki öğretim elemanlarının % 9,3'ünün (f = 61) ve III. Gruptaki üniversitelerdeki öğretim elemanlarının ise % 8,8'inin (f = 26), çalışma konusu seçiminde öncelikle yükseltme ve atama ölçütlerini karşılamayı dikkate aldıkları görülmektedir. Doçentlik atamalarında en fazla ek ölçüt koyan I. Gruptaki üniversitelerde görev yapan öğretim elemanlarının, orta düzeyde ek atama ölçütleri koyan üniversitelerdeki öğretim elemanlarına; yine orta düzeyde ek atama ölçütleri koyan üniversitelerdeki öğretim elemanlarının ise ek atama ölçütü koymayan üniversitelerdeki öğretim elemanlarına göre, konu seçiminde, yükseltme ve atama ölçütlerini daha fazla dikkate aldıkları dikkati çekmektedir. Bu bulguya dayanarak, üniversitelerin atama ölçütlerinin düzeyinin, öğretim elemanlarının çalışma konusu seçimini etkilediği ileri sürülebilir.

Öğretim elemanlarının çalışma konusu seçiminde, ilk üç sıranın toplamları dikkate alındığında, I. Gruptaki üniversitelerde görev yapan öğretim elemanlarının, "konunun ekonomik maliyetinin az olmasını (f = 3, % 1,5)", II. Gruptaki üniversitelerde görev yapan öğretim elemanlarının konunun "kısa zamanda hazırlanabilmesini (f = 15, % 2,3)", III. Gruptaki üniversitelerde görev yapan öğretim elemanlarının ise konunun "kısa zamanda hazırlanabilmesini ve ekonomik getirisinin olmasını (f = 8, % 2,7)" diğer ifadelere göre daha az gözönünde bulundurdukları görülmektedir. Bu bulguya dayanarak, her üç gruptaki üniversitelerde görev yapan öğretim elemanlarının çok küçük bir bölümünün, çalışma konusu seçiminde, konunun kısa zamanda hazırlanabilmesini ve ekonomik getirisinin bulunmasını dikkate aldıkları söylenebilir. Bir başka ifadeyle, her üç gruptaki öğretim elemanlarının çok büyük bir bölümü, çalışma konusu seçiminde, konuyu çalışmanın ne kadar zaman alacağını ve konunun ekonomik getiri sağlayıp sağlamadığını, öncelikle dikkate almadıkları söylenebilir.

Çizelge 11'de öğretim elemanlarının, akademik çalışma konusu seçiminde gözönünde bulundurdukları durumlara ilişkin önem sırası değerlerinin bilim alanına göre dağılımı yer almaktadır.

Çizelge 11. Bilim Alanına Göre Akademik Çalışma Konusu Seçiminde Gözönünde Bulundurulan Durumlara Verilen Öneme İlişkin Görüşlerin Dağılımı

Maddeler	1. Sıra		2. Sıra		3. Sıra		Toplam	
	f	%	f	%	f	%	f	%
Fen Bilimleri (N=91)								
a. Bireysel ilgileri karşılaması	**15**	16,5	**7**	7,7	**12**	13,2	**34**	12,5
b. Toplumsal bir sorunla ilgili olması	**16**	17,6	**20**	22,0	**9**	9,9	**45**	16,5
c. Mesleki saygınlık kazandırması	**8**	8,8	**8**	8,8	**14**	15,4	**30**	11,0
d. Ekonomik getirisinin olması	**1**	1,1	**2**	2,2	**6**	6,6	**9**	3,3
e. Yükseltme ve atama ölçütlerini karşılaması	**4**	4,4	**17**	18,7	**8**	8,8	**29**	10,6
f. Kolay yayınlanabilir olması	**2**	2,2	**4**	4,4	**6**	6,6	**12**	4,4
g. Güncel bir konu olması	**15**	16,5	**17**	18,7	**17**	18,7	**49**	17,9
h. Daha önce fazla çalışılmamış bir konu olması	**27**	29,8	**12**	13,2	**10**	11,0	**49**	17,9
i. Kısa zamanda hazırlanabilmesi	**1**	1,1	**2**	2,2	**0**	0,0	**3**	1,1
j. Ekonomik maliyetinin az olması	**2**	2,2	**2**	2,2	**9**	9,9	**13**	4,8
Sağlık Bilimleri (N=192)								
a. Bireysel ilgileri karşılaması	**39**	20,3	**23**	12,0	**25**	13,0	**87**	15,1
b. Toplumsal bir sorunla ilgili olması	**55**	28,6	**20**	10,4	**22**	11,5	**97**	16,8
c. Mesleki saygınlık kazandırması	**9**	4,7	**17**	8,9	**23**	12,0	**49**	8,5
d. Ekonomik getirisinin olması	**4**	2,1	**12**	6,3	**8**	4,7	**24**	4,2
e. Yükseltme ve atama ölçütlerini karşılaması	**20**	10,4	**20**	10,4	**17**	8,9	**57**	9,9
f. Kolay yayınlanabilir olması	**6**	3,1	**8**	4,2	**15**	7,8	**29**	5,0
g. Güncel bir konu olması	**20**	10,4	**42**	21,9	**17**	8,9	**76**	13,2
h. Daha önce fazla çalışılmamış bir konu olması	**35**	18,2	**37**	19,3	**34**	17,7	**105**	18,2
i. Kısa zamanda hazırlanabilmesi	**4**	2,1	**6**	3,1	**12**	6,3	**22**	3,8

j. Ekonomik maliyetinin az olması	**4**	2,1	**8**	4,2	**19**	9,9	**31**	5,4

Çizelge 11 - devam

Maddeler	**1. Sıra**		**2. Sıra**		**3. Sıra**		**Toplam**	
	f	**%**	**f**	**%**	**f**	**%**	**f**	**%**
Sosyal Bilimler (N=99)								
a. Bireysel ilgileri karşılaması	**24**	24,2	**8**	8,1	**16**	16,2	**48**	16,2
b. Toplumsal bir sorunla ilgili olması	**31**	31,3	**23**	23,2	**7**	7,1	**61**	20,5
c. Mesleki saygınlık kazandırması	**3**	3,0	**14**	14,1	**12**	12,1	**29**	9,8
d. Ekonomik getirisinin olması	**1**	1,0	**0**	0,0	**2**	2,0	**3**	1,0
e. Yükseltme ve atama ölçütlerini karşılaması	**11**	11,1	**7**	7,1	**8**	8,1	**26**	8,8
f. Kolay yayınlanabilir olması	**1**	1,0	**9**	9,1	**8**	8,1	**18**	6,1
g. Güncel bir konu olması	**13**	13,1	**21**	21,2	**22**	22,2	**56**	18,9
h. Daha önce fazla çalışılmamış bir konu olması	**13**	13,1	**15**	15,1	**19**	19,2	**47**	15,8
i. Kısa zamanda hazırlanabilmesi	**1**	1,0	**1**	1,0	**1**	1,0	**3**	1,0
j. Ekonomik maliyetinin az olması	**1**	1,0	**1**	1,0	**4**	4,0	**6**	2,0

Çizelge 11‘e göre, akademik çalışma konusu seçiminde öncelikle gözönünde bulundurulan durumlar içinde; fen bilimleri alanındaki öğretim elemanları birinci sırada konunun “daha önce fazla çalışılmamış olmasına (f = 27, % 29,8)”, ikinci sırada “toplumsal bir sorunla ilgili olmasına (f = 20, % 22,0)”, üçüncü sırada ise “güncel bir konu olmasına (f = 17, % 18,7)” öncelik vermektedirler. Bu bulguya dayanarak fen bilimleri alanındaki öğretim elemanlarının konu seçiminde daha önce fazla çalışılmamış güncel toplumsal konulara öncelik verdikleri söylenebilir.

Sağlık bilimlerindeki öğretim elemanlarının, konu seçiminde birinci sırada konunun “toplumsal bir sorunla ilgili olmasına (f = 55, % 28,6)”, ikinci sırada “güncel olmasına (f = 42, % 21,9)”, üçüncü sırada ise “daha önce fazla çalışılmamış olmasına (f = 34, % 17,7)” dikkat ettikleri görülmektedir. Bu

bulguya dayanarak, sağlık bilimleri alanındaki öğretim elemanlarının, fazla çalışılmamış, güncel toplumsal konulara öncelik verdikleri söylenebilir.

Sosyal bilimler alanındaki öğretim elemanlarının ise çalışma konusu seçiminde birinci ve ikinci sırada, konunun "toplumsal bir sorunla ilgili olmasını (f = 31, % 31,3; f= 23 % 23,2)" ve üçüncü sırada "güncel olmasını (f = 22, % 22,2)" diğer ifadelere göre daha fazla dikkate aldıkları görülmektedir. Sosyal bilimler alanındaki öğretim elemanlarının ilk iki sırada en fazla, konunun toplumsal bir sorunla ilgili olmasına öncelik vermeleri dikkati çekmektedir. Sosyal bilimler alanındaki öğretim elemanlarının ilk iki sırada, çalışma konusunun toplumsal bir sorunla ilgili olmasına öncelik vermeleri, toplumsal sorunları araştırma nesnesi olarak alan bir bilim alanı için anlamlıdır. Bir başka dikkati çeken durum ise sosyal bilimler alanındaki öğretim elemanlarının konu seçiminde ilk sırada, konunun mesleki saygınlık kazandırmasını, ekonomik getirisinin olmasını, kolay yayınlanabilmesini, kısa zamanda hazırlanabilmesini ve ekonomik maliyetinin az olmasını hemen hiç dikkate almamalarıdır. Bu bulgu, sosyal bilimler alanındaki öğretim elemanlarının çalışma konusu seçiminde idealist davrandıkları, konunun ekonomik yönünü, kısa zamanda ve kolay yayınlanabilmesini ise çok az dikkate aldıkları biçiminde yorumlanabilir.

Konu seçiminde ilk üç sıranın toplamları dikkate alındığında, fen bilimleri alanındaki öğretim elemanlarının, konunun "güncel olmasına ve daha önce fazla çalışılmamış olmasına (f = 49, % 17,9)", sağlık bilimleri alnındaki öğretim elemanlarının "daha önce fazla çalışılmamış bir konu olmasına (f = 105, % 18,2)", sosyal bilimler alanındaki öğretim elemanlarının ise "toplumsal bir sorunla ilgili olmasına (f = 61, % 20,5)" öncelik verdikleri görülmektedir. Bu bulguya dayanarak, fen ve sağlık bilimleri alanındaki öğretim elemanlarının altıda birinden fazla bir bölümünün, güncel ve daha önce fazla çalışılmamış konulara öncelik verdikleri, sosyal bilimler alanındaki öğretim elemanlarının ise beşte birine yakın bölümünün toplumsal sorunlarla ilgili konulara öncelik verdikleri söylenebilir. Araştırma nesnesi daha çok toplumsal konularla ilgili olan sosyal bilimlerdeki öğretim elemanlarının, toplumsal konulara öncelik vermesi olumlu bir durum olarak görülebilir.

Yine ilk üç sıranın toplamında fen bilimleri alanındaki öğretim elemanlarının (% 10,6), sağlık bilimleri alanındaki öğretim elemanlarının (%

9,9) ve sosyal bilimler alanındaki öğretim elemanlarının (% 8,8), konu seçiminde öncelikle yükseltme ve atama ölçütlerini gözönünde bulundurmaları dikkati çekmektedir. Fen bilimleri alanındaki öğretim elemanlarının, sağlık bilimlerindeki öğretim elemanlarına, sağlık bilimlerindeki öğretim elemanlarının da sosyal bilimlerdeki öğretim elemanlarına göre, konu seçiminde yükseltme ve atama ölçütlerini daha fazla dikkate aldıkları anlaşılmaktadır.

Toplamlar dikkate alındığında akademik çalışma konusu seçiminde dikkate alınan özellikler arasında; fen bilimlerindeki öğretim elemanlarının % 1,1'i, sağlık bilimlerindeki öğretim elemanlarının % 3,8'i, sosyal bilimlerdeki öğretim elemanlarının ise % 1,0'i, konunun "kısa zamanda hazırlanabilmesini" diğer ifadelere göre daha az öncelik verdikleri görülmektedir. Bu bulgu, her üç bilim alanındaki öğretim elemanlarının çok küçük bir bölümünün, çalışma konusu seçiminde, konunun kısa zamanda hazırlanabilmesine öncelik verdikleri biçiminde yorumlanabilir. Bir başka ifadeyle, her üç bilim alanındaki öğretim elemanlarının çok büyük çoğunluğu, çalışma konusu seçiminde, konuyu çalışmanın ne kadar süreceğini öncelikle dikkate almamaktadırlar.

Çizelge 12'de öğretim elemanlarının, akademik çalışma konusu seçiminde gözönünde bulundurdukları durumlara ilişkin önem sırası değerlerinin unvanlara göre dağılımı yer almaktadır.

Çizelge 12. Unvanlara Göre Akademik Çalışma Konusu Seçiminde Gözönünde Bulundurulan Durumlara Verilen Öneme İlişkin Görüşlerin Dağılımı

Maddeler	1. Sıra		2. Sıra		3. Sıra		Toplam	
	f	%	f	%	f	%	f	%
Profesör (N= 81)								
a. Bireysel ilgileri karşılaması	**17**	21,0	**5**	6,2	**5**	6,2	**27**	11,1
b. Toplumsal bir sorunla ilgili olması	**23**	28,4	**6**	7,4	**5**	6,2	**34**	14,0
c. Mesleki saygınlık kazandırması	**6**	7,4	**11**	13,6	**12**	14,8	**29**	11,9
d. Ekonomik getirisinin olması	**0**	0,0	**4**	4,9	**9**	11,1	**13**	5,4
e. Yükseltme ve atama ölçütlerini karşılaması	**6**	7,4	**11**	13,6	**1**	1,2	**18**	7,4
f. Kolay yayınlanabilir olması	**0**	0,0	**5**	6,2	**6**	7,4	**11**	4,5
g. Güncel bir konu olması	**18**	22,2	**13**	16,1	**13**	16,1	**44**	18,1
h. Daha önce fazla çalışılmamış	**11**	13,6	**13**	16,1	**14**	17,3	**38**	15,6

	bir konu olması								
i.	Kısa zamanda hazırlanabilmesi	**0**	0,0	**0**	0,0	**4**	4,9	**4**	1,7
j.	Ekonomik maliyetinin az olması	**0**	0,0	**2**	2,5	**12**	14,8	**14**	5,8

Çizelge 12- devam

Maddeler	**1. Sıra**		**2. Sıra**		**3. Sıra**		**Toplam**	
	f	**%**	**f**	**%**	**f**	**%**	**f**	**%**
Doçent (N = 39)								
a. Bireysel ilgileri karşılaması	**4**	10,3	**5**	12,8	**8**	20,5	**17**	14,5
b. Toplumsal bir sorunla ilgili olması	**12**	30,8	**7**	17,9	**3**	7,7	**22**	18,8
c. Mesleki saygınlık kazandırması	**2**	5,1	**5**	12,8	**4**	10,2	**11**	9,4
d. Ekonomik getirisinin olması	**3**	7,7	**1**	2,6	**1**	2,6	**5**	4,3
e. Yükseltme ve atama ölçütlerini karşılaması	**4**	10,2	**5**	12,8	**5**	12,8	**14**	12,0
f. Kolay yayınlanabilir olması	**1**	2,6	**0**	0,0	**2**	5,1	**3**	2,6
g. Güncel bir konu olması	**7**	17,9	**7**	17,9	**4**	10,2	**18**	15,4
h. Daha önce fazla çalışılmamış bir konu olması	**5**	12,8	**6**	15,4	**8**	20,5	**19**	16,2
i. Kısa zamanda hazırlanabilmesi	**0**	0,0	**0**	0,0	**0**	0,0	**0**	0,0
j. Ekonomik maliyetinin az olması	**1**	2,6	**3**	7,7	**4**	10,2	**8**	6,8
Yardımcı Doçent (N = 78)								
a. Bireysel ilgileri karşılaması	**22**	28,2	**10**	12,8	**6**	7,7	**38**	16,2
b. Toplumsal bir sorunla ilgili olması	**19**	24,4	**18**	23,1	**6**	7,7	**43**	18,4
c. Mesleki saygınlık kazandırması	**1**	1,3	**8**	10,3	**12**	15,4	**21**	9,0
d. Ekonomik getirisinin olması	**0**	0,0	**0**	0,0	**4**	5,1	**4**	1,7
e. Yükseltme ve atama ölçütlerini karşılaması	**4**	5,1	**10**	12,8	**8**	10,3	**22**	9,4
f. Kolay yayınlanabilir olması	**2**	2,6	**4**	5,1	**7**	9,0	**13**	5,6
g. Güncel bir konu olması	**8**	10,3	**16**	20,5	**14**	18,0	**38**	16,2
h. Daha önce fazla çalışılmamış bir konu olması	**18**	23,1	**11**	14,1	**14**	18,0	**43**	18,4
i. Kısa zamanda hazırlanabilmesi	**1**	1,3	**1**	1,3	**2**	2,6	**4**	1,7
j. Ekonomik maliyetinin az olması	**3**	3,9	**0**	0,0	**5**	6,4	**8**	3,4
Araştırma Görevlisi (N = 184)								
a. Bireysel ilgileri karşılaması	**34**	18,5	**19**	10,3	**34**	18,5	**87**	15,8
b. Toplumsal bir sorunla ilgili olması	**49**	26,6	**27**	14,7	**20**	10,9	**96**	17,4
c. Mesleki saygınlık kazandırması	**12**	6,5	**15**	8,2	**20**	10,9	**47**	8,5
d. Ekonomik getirisinin olması	**3**	1,6	**7**	3,7	**4**	2,1	**14**	2,5
e. Yükseltme ve atama ölçütlerini karşılaması	**17**	9,2	**17**	9,2	**20**	10,9	**54**	9,9
f. Kolay yayınlanabilir olması	**5**	2,7	**13**	7,1	**12**	6,5	**30**	5,4
g. Güncel bir konu olması	**17**	9,2	**41**	22,3	**25**	13,6	**83**	15,0
h. Daha önce fazla çalışılmamış	**41**	22,3	**31**	16,9	**29**	15,8	**101**	18,3

	bir konu olması								
i.	Kısa zamanda hazırlanabilmesi	**5**	2,7	**7**	3,7	**8**	4,2	**20**	3,6
j.	Ekonomik maliyetinin az olması	**1**	0,5	**7**	3,7	**12**	6,5	**20**	3,6

Çizelge 12'ye göre profesörler, akademik çalışma konusu seçiminde birinci sırada en fazla, "konunun toplumsal bir sorunla ilgili olmasına (f = 23, % 28,4)", ikinci sırada "güncel olmasına ve daha önce fazla çalışılmamış olmasına (f= 13, % 16,1)", üçüncü sırada da yine "daha önce fazla çalışılmamış olmasına (f = 14, % 17,3)" öncelik vermektedirler. Bu bulguya göre profesörler toplumsal sorunlarla ilgili, güncel ve fazla çalışılmamış konulara ilgi göstermektedirler. Profesörlerin hiçbirinin çalışma konusu seçiminde birinci sırada, "konunun ekonomik getirisinin olmasını, kolay yayınlanabilir olmasını, kısa zamanda hazırlanabilmesini ve ekonomik maliyetinin az olmasını (f = 0)" öncelikle gözönünde bulundurmaması dikkat çekici bir bulgudur. Bu bulguya dayanarak profesörlerin, konu seçiminde idealist davrandıkları, çalıştıkları konudan ekonomik bir beklenti duymadıkları, maliyetini ve hazırlanma süresini gözönünde bulundurmadıkları ileri sürülebilir.

Doçentler konu seçiminde birinci sırada en fazla, konunun "toplumsal bir sorunla ilgili olmasına (f = 12, % 30,8)", ikinci sırada yine "toplumsal bir sorunla ilgili olmasına ve güncel olmasına (f = 7, % 17,9)", üçüncü sırada ise "bireysel ilgilerini karşılaması ve daha önce fazla çalışılmamış olmasına (f = 8, % 20,5)" özen göstermektedirler. Bu bulgudan hareketle, doçentlerin toplumsal sorunlarla ilgili güncel ve kendi ilgilerini karşılayan fazla çalışılmamış konuları çalışmaya öncelik verdikleri yorumu yapılabilir. Doçentlerin, ilk üç sırada, konunun "kısa zamanda hazırlanabilmesi (f = 0)" ifadesini işaretlememeleri dikkati çekmektedir. Bir başka ifadeyle, doçentlerin çalışmanın gerçekleştirilme süresini önemli görmedikleri söylenebilir. Bu bulguya dayanarak doçentlerin, gerekli olduğu durumlarda, uzun dönemli çalışmaları seçtikleri yorumu yapılabilir.

Yardımcı doçentler konu seçiminde birinci sırada en fazla konunun "toplumsal bir sorunla ilgili olmasına (f = 49, % 26,6)", ikinci sırada "güncel olmasına (f = 41, % 22,3)", üçüncü sırada ise yine "güncel olmasına ve daha önce fazla çalışılmamış olmasına (f = 14, % 18,0)" öncelik vermektedirler. Bu bulgular, yardımcı doçentlerin, toplumsal sorunlarla ilgili, güncel ve daha önce fazla çalışılmamış konulara öncelik verdikleri biçiminde yorumlanabilir.

Yardımcı doçentlerin konu seçiminde birinci ve ikinci sırada, konunun “ekonomik getirisinin olmasını (f = 0)” hiç gözönünde bulundurmamaları dikkati çekmektedir. Bülbül’ün (2006) araştırmasında, yardımcı doçentlerin, ücretleri yetersiz buldukları sonucuna ulaşılmıştır. Ancak yardımcı doçentlerin, burada çalışma konusu seçiminde, ekonomik getirisini öncelikle gözönünde bulundurmadıklarını belirtmeleri, idealist düşündükleri, yaptıkları çalışmalardan ekonomik beklentilerinin olmadığı biçiminde yorumlanabilir. Bu bulguya dayanarak yardımcı doçentlerin, öğretim elemanlığını ekonomik beklentilerle değil, idealleri için sürdürdükleri, ileri sürülebilir.

Araştırma görevlileri akademik çalışma konusu seçiminde birinci sırada konunun “toplumsal sorunlarla ilgili olmasına (f = 49, % 26,6)”, ikinci sırada “güncel olmasına (f = 41, % 22,3)”, üçüncü sırada ise “bireysel ilgilerine uymasına (f = 34, % 18,5)” dikkat etmektedirler. Bu bulgular araştırma görevlilerinin, toplumsal sorunlarla ilgili, güncel ve kendi ilgilerine uyan konulara öncelik verdikleri biçiminde yorumlanabilir.

İlk üç sıranın toplamları dikkate alındığında, profesörlerin en fazla, konunun “güncel olmasına (f = 44, % 18,1)”, doçentlerin “toplumsal bir sorunla ilgili olmasına (f = 22, % 18,8)”, yardımcı doçentlerin “toplumsal bir sorunla ilgili olmasına ve daha önce fazla çalışılmamış olmasına (f = 43, % 18,4)”, araştırma görevlilerinin ise “daha önce fazla çalışılmamış olmasına (f = 101, % 18,3)” öncelikle önem verdikleri görülmektedir. Bu bulgulara dayanarak, profesörlerin, güncel konulara, doçentlerin toplumsal sorunlarla ilgili konulara, yardımcı doçentlerin daha önce fazla çalışılmamış toplumsal sorunlarla ilgili konulara, araştırma görevlilerinin ise daha önce fazla çalışılmamış konuları çalışmaya özen gösterdikleri söylenebilir.

Yine ilk üç sıranın toplamlarında, profesörlerin ve doçentlerin konu seçiminde konunun “kısa zamanda hazırlanabilmesini (f = 4, % 1,7; f = 0, % 0)”, yardımcı doçentlerin konunun “ekonomik getirisinin olmasını ve kısa zamanda hazırlanabilmesini (f = 4, % 1,7)”, araştırma görevlilerinin ise konunun “kısa zamanda hazırlanabilmesini ve ekonomik maliyetinin az olmasını (f = 20, % 3,6)” diğer ifadelere göre daha az gözönünde bulundurdukları görülmektedir. Bu bulgulara dayanarak tüm unvanlardaki öğretim elemanlarının, çalışma konusu seçiminde, konuyu çalışmanın ne kadar

zaman alacağını öncelikle gözönünde bulundurmadıkları, konunun niteliğine göre kısa veya uzun dönemli çalışmalar yapabildikleri ileri sürülebilir. Ayrıca profesörlere ve doçentlere oranla daha düşük ücret alan yardımcı doçentlerin ve araştırma görevlilerinin, konunun ekonomik yönünü dikkate almamaları, bu unvanlardaki öğretim elemanlarının, öğretim elemanlığının ekonomik yönünü çok fazla dikkate almadıkları biçiminde yorumlanabilir.

Akademik Unvanlar, Akademik Yükseltme ve Atama Süreciyle Bağlantılı Sorunlara İlişkin Bulgular ve Yorum

Bu başlık altında, üniversitelerde ve akademik meslekte yaşandığı varsayılan, akademik unvan olgusu, akademik yükseltme ve atama süreciyle bağlantılı sorunlara ilişkin bulgular ve yorum yer almaktadır.

Çizelge 13'te akademik unvan olgusu, akademik yükseltme ve atama süreciyle bağlantılı sorunlara ilişkin önem sırası değerleri yer almaktadır.

Çizelge 13. Akademik Unvan Olgusu Akademik Yükseltme ve Atama Süreciyle Bağlantılı Sorunlara Verilen Öneme İlişkin Görüşlerin Dağılımı

Maddeler	1. Sıra		2. Sıra		3. Sıra		Toplam	
	f	%	f	%	f	%	f	%
a. Üniversiter değerlerin çözülmesi	**62**	16,2	**26**	6,8	**30**	7,9	**118**	10,3
b. Akademik çalışmalarda toplumsal yararın gözardı edilmesi	**79**	20,7	**49**	12,8	**41**	10,7	**169**	14,8
c. Öğretim elemanlarının, yalnızca bilgi üreten teknisyenlere dönüştürülmesi	**37**	9,7	**37**	9,7	**35**	9,2	**109**	9,5
d. Öğretim elemanlarının ufkunun daraltılarak bilgi-yaşam ilişkisinin koparılması	**32**	8,4	**42**	11,0	**44**	11,5	**118**	10,3
e. Üniversitedeki insan ilişkilerinin bozulması	**15**	3,9	**31**	8,1	**41**	10,7	**87**	7,6

f.	Mesleki dayanışma ve işbirliğinin bozulması	**17**	4,5	**32**	8,4	**44**	11,5	**93**	8,1

Çizelge 13 - devam

Maddeler		1. Sıra		2. Sıra		3. Sıra		Toplam	
		f	%	f	%	f	%	f	%
g.	Nitelikli akademik çalışmaların azalması	**51**	13,4	**63**	16,5	**43**	11,3	**157**	13,7
h.	Üniversitede eleştirel düşüncenin gelişememesi	**36**	9,4	**44**	11,5	**51**	13,4	**131**	11,4
i.	Akademik özgürlüklerin sınırlandırılması	**22**	5,8	**34**	8,9	**23**	6,0	**79**	6,9
j.	Öğretim elemanlarının kendi konumlarını güvence altına almak için çeşitli bağlantılar kurmaya çalışmaları	**31**	8,1	**24**	6,3	**30**	7,9	**85**	7,4

Çizelge 13‘e göre öğretim elemanları birinci sırada en fazla “akademik çalışmalarda toplumsal yararın gözardı edilmesini (f = 79, % 20,7)”, ikinci sırada “nitelikli akademik çalışmaların azalmasını (f = 63, % 16,5)” üçüncü sırada ise “üniversitede eleştirel düşüncenin gelişememesini (f = 51, % 13,4)” akademik unvan olgusu, yükseltme ve atama süreciyle bağlantılı görmektedir. Bu bulgulara dayanarak, öğretim elemanlarının, üniversitede, toplumsal yararın gözardı edilmesine, niteliği düşük akademik çalışmaların yapılmasına ve eleştirel düşüncenin gelişememesine, akademik unvan olgusu, yükseltme ve atama sürecinin etkide bulunduğunu düşündükleri söylenebilir. Harman’ın (2001) Avustralya’da yaptığı araştırmada, öğretim elemanları, üniversiteyi, toplumsal yarardan çok, öğretim elemanına saygınlık (prestij) sağlamaya yönelik bir araç olarak tanımlamışlardır. Araştırmaya katılan öğretim elemanları, üniversitelerin ve öğretim elemanlarının nitelikleri ve birey-toplum yaşamına sağladığı katkı oranında değil, daha çok sembolik nitelikler bakımından değerlendirildiğini ifade etmişlerdir. Araştırmada bu durumun öğretim ve araştırma etkinlikleri konusundaki algıların ve bunlara yüklenen anlamın değişmesine neden olduğu ifade edilmiştir.

Öğretim elemanlarının ilk üç sırada enaz katıldıkları ifadeler dikkate alındığında, birinci sırada “üniversitedeki insan ilişkilerinin bozulmasını (f = 15,

% 3,9)", ikinci sırada "öğretim elemanlarının kendi konumlarını güvence altına almak için çeşitli siyasal, dinsel, etnik vb. bağlantılar kurmaya çalışmalarını (f = 24, % 6,3)", üçüncü sırada ise "akademik özgürlüklerin sınırlandırılmasını (f = 23, % 6,0)" akademik unvan olgusu, yükseltme ve atama süreciyle bağlantılı görmektedirler. Bu bulgu, öğretim elemanlarının, akademik unvan olgusu, yükseltme ve atama sürecinin, üniversitedeki insan ilişkilerinin bozulmasına, öğretim elemanlarının kendi konumlarını güvence altına almak üzere çeşitli dinsel, siyasi, etnik vb. gruplarla ilişkiye girmeye çalışmasına ve akademik özgürlüklerin sınırlandırılmasına diğer maddelere göre daha az etkide bulunduğunu düşündükleri biçiminde yorumlanabilir.

İlk üç sıranın toplamları dikkate alındığında, öğretim elemanlarının, en fazla "akademik çalışmalarda toplumsal yararın gözardı edilmesini (f = 169, % 14,8)" akademik unvan olgusu, yükseltme ve atama süreciyle bağlantılı gördükleri anlaşılmaktadır. Bir başka ifadeyle her altı öğretim elemanından biri, akademik unvanların, yükseltme ve atama sürecinin, öğretim elemanlarını, akademik çalışmalarda toplumsal yarardan önce başka özellikleri dikkate almaya zorladığını düşünmektedir. Bu bulguya dayanarak, akademik unvanların, yükseltme ve atama sürecinin, öğretim elemanlarını, toplumsal yararı ihmal eden, bunun yerine daha çok bireysel yararı ön plana çıkaran çalışmalar yapmaya yönlendirdiği ileri sürülebilir.

Yine toplamlara göre, öğretim elemanları en az "akademik özgürlüklerin sınırlandırılmasını (f = 79, % 6,9)" akademik unvan olgusu, yükseltme ve atama süreciyle bağlantılı görmektedirler. Bir başka ifadeyle, öğretim elemanlarının % 7'ye yakın bir bölümü akademik unvanlar, yükseltme ve atama sürecinin, akademik özgürlükleri sınırlandırdığını düşünmektedir. Öğretim elemanlarının geri kalan % 93'lük büyük bir bölümü, akademik unvanların, yükseltme ve atama sürecinin, akademik özgürlüklerin sınırlandırılmasına fazla etkide bulunmadığını düşünmektedir.

Genel olarak toplamlar dikkate alındığında belirli bir sorun alanında yığılma olmadığı görülmektedir. Öğretim elemanlarının ifadelere katılım düzeylerinin dengeli olduğu görülmektedir. Bu durum öğretim elemanlarının, sayılan sorun alanlarının tümünü, akademik unvan olgusu ve yükseltme süreciyle bağlantılı gördükleri biçiminde yorumlanabilir. Bir başka ifadeyle,

öğretim elemanlarının akademik unvanların, yükseltme ve atama sürecinin, sayılan sorunlardan hemen hepsine çeşitli düzeylerde etkide bulunduğu söylenebilir.

Çizelge 14'te akademik unvan olgusu, akademik yükseltme ve atama süreciyle bağlantılı sorunlara ilişkin önem sırası değerlerinin görev yapılan üniversite grubuna göre dağılımı yer almaktadır.

Çizelge 14. Görev Yapılan Üniversiteye Göre Akademik Unvan Olgusu, Akademik Yükseltme ve Atama Süreciyle Bağlantılı Sorunlara Verilen Öneme İlişkin Görüşlerin Dağılımı

Maddeler	1. Sıra		2. Sıra		3. Sıra		Toplam	
	f	%	f	%	f	%	f	%
I. Grup (N = 66)								
a. Üniversiter değerlerin çözülmesi	**8**	12,1	**5**	7,6	**8**	12,1	**21**	10,6
b. Akademik çalışmalarda toplumsal yararın gözardı edilmesi	**12**	18,2	**5**	7,6	**11**	16,7	**28**	14,1
c. Öğretim elemanlarının, yalnızca bilgi üreten teknisyenlere dönüştürülmesi	**8**	12,1	**8**	12,1	**4**	6,1	**20**	10,1
d. Öğretim elemanlarının ufkunun daraltılarak bilgi-yaşam ilişkisinin koparılması	**4**	6,1	**3**	4,5	**9**	13,6	**16**	8,1
e. Üniversitedeki insan ilişkilerinin bozulması	**2**	3,0	**12**	18,2	**4**	6,1	**18**	9,1
f. Mesleki dayanışma ve işbirliğinin bozulması	**4**	6,1	**3**	4,5	**9**	13,6	**16**	8,1
g. Nitelikli akademik çalışmaların azalması	**13**	19,7	**13**	19,7	**5**	7,6	**31**	15,7
h. Üniversitede eleştirel düşüncenin gelişememesi	**6**	9,1	**10**	15,2	**10**	15,2	**26**	13,1
i. Akademik özgürlüklerin sınırlandırılması	**3**	4,5	**3**	4,5	**3**	4,5	**9**	4,6
j. Öğretim elemanlarının kendi konumlarını güvence altına almak için çeşitli bağlantılar kurmaya çalışmaları	**6**	9,1	**4**	6,1	**3**	4,5	**13**	6,6
II. Grup (N = 218)								
a. Üniversiter değerlerin çözülmesi	**36**	16,5	**15**	6,9	**22**	10,1	**73**	11,2
b. Akademik çalışmalarda toplumsal yararın gözardı edilmesi	**43**	19,7	**30**	13,8	**30**	13,8	**103**	15,8

c. Öğretim elemanlarının, yalnızca bilgi üreten teknisyenlere dönüştürülmesi	**20**	9,2	**25**	11,5	**21**	9,6	**66**	10,1

Çizelge 14 - devam

Maddeler	1. Sıra		2. Sıra		3. Sıra		Toplam	
	f	%	f	%	f	%	f	%
II. Grup (N = 218)								
d. Öğretim elemanlarının ufkunun daraltılarak bilgi-yaşam ilişkisinin koparılması	**18**	8,3	**27**	12,4	**19**	8,7	**64**	9,8
e. Üniversitedeki insan ilişkilerinin bozulması	**12**	5,5	**13**	6,0	**20**	9,2	**45**	6,9
f. Mesleki dayanışma ve işbirliğinin bozulması	**7**	3,2	**25**	11,5	**21**	9,6	**53**	8,1
g. Nitelikli akademik çalışmaların azalması	**30**	13,8	**31**	14,2	**21**	9,6	**82**	12,5
h. Üniversitede eleştirel düşüncenin gelişememesi	**10**	4,6	**27**	12,4	**27**	12,4	**64**	9,8
i. Akademik özgürlüklerin sınırlandırılması	**15**	6,9	**17**	7,8	**15**	6,9	**47**	7,2
j. Öğretim elemanlarının kendi konumlarını güvence altına almak için çeşitli bağlantılar kurmaya çalışmaları	**27**	12,4	**9**	4,1	**21**	9,6	**57**	8,7
III. Grup (N = 98)								
a. Üniversiter değerlerin çözülmesi	**11**	11,2	**11**	11,2	**2**	2,0	**24**	8,2
b. Akademik çalışmalarda toplumsal yararın gözardı edilmesi	**18**	18,4	**10**	10,2	**10**	10,2	**38**	12,9
c. Öğretim elemanlarının, yalnızca bilgi üreten teknisyenlere dönüştürülmesi	**7**	7,1	**7**	7,1	**9**	9,2	**23**	7,8
d. Öğretim elemanlarının ufkunun daraltılarak bilgi-yaşam ilişkisinin koparılması	**10**	10,2	**13**	13,1	**15**	15,3	**38**	12,9
e. Üniversitedeki insan ilişkilerinin bozulması	**3**	3,0	**5**	5,1	**16**	16,3	**24**	8,2
f. Mesleki dayanışma ve işbirliğinin bozulması	**5**	5,1	**5**	5,1	**14**	14,3	**24**	8,2
g. Nitelikli akademik çalışmaların azalması	**19**	19,5	**16**	16,3	**9**	9,2	**44**	15,0
h. Üniversitede eleştirel düşüncenin gelişememesi	**16**	16,3	**14**	14,3	**11**	11,2	**41**	14,0
i. Akademik özgürlüklerin sınırlandırılması	**4**	4,1	**11**	11,2	**8**	8,1	**23**	7,8

j. Öğretim elemanlarının kendi konumlarını güvence altına almak için çeşitli bağlantılar kurmaya çalışmaları	**5**	5,1	**6**	6,1	**4**	4,1	**15**	5,1

Çizelge 14‘e göre I. Gruptaki üniversitelerde görev yapan öğretim elemanları ilk üç sırada, “nitelikli çalışmaların azalmasını (f = 13, % 19,7) ve “akademik çalışmalarda toplumsal yararın gözardı edilmesini (f = 11, % 16,7)”, akademik unvan olgusu, yükseltme ve atama süreciyle bağlantılı görmektedir. Bu bulguya göre I. Gruptaki öğretim elemanlarının, akademik unvanların, yükseltme ve atama sürecinin, en fazla, nitelikli akademik çalışmaların azalmasına ve akademik çalışmalarda toplumsal yararın gözardı edilmesine etkide bulunduğunu düşündükleri söylenebilir.

İkinci Gruptaki üniversitelerde görev yapan öğretim elemanları birinci ve üçüncü sırada, “toplumsal yararın gözardı edilmesini (f = 43, % 19,7; f = 30, % 13,8)”, ikinci sırada ise “nitelikli çalışmaların azalmasını (f = 31, % 14,2)” diğer ifadelere göre daha fazla oranla akademik unvanlar, yükseltme ve atama süreciyle bağlantılı görmektedirler. Bu bulguya göre, II. Gruptaki üniversitelerde görev yapan öğretim elemanlarının, akademik unvanların, akademik yükseltme ve atama sürecinin, akademik çalışmalarda toplumsal yararın ikinci planda kalmasına ve nitelikli akademik çalışmaların azalmasına etkide bulunduğunu düşündükleri söylenebilir.

Üçüncü Gruptaki üniversitelerde görev yapan öğretim elemanları birinci ve ikinci sırada, “nitelikli çalışmaların azalmasını (f = 19, % 19,5; f = 16, % 16,3)”, üçüncü sırada ise “üniversitedeki insan ilişkilerinin bozulmasını (f = 16, % 16,3)”, diğer ifadelere göre daha fazla oranda, akademik unvan olgusu, yükseltme ve atama süreciyle bağlantılı görmektedir. Bu bulgu, III. Gruptaki üniversitelerdeki öğretim elemanlarının, akademik unvanların, yükseltme ve atama sürecinin, diğer konulara göre en fazla nitelikli çalışmaların azalmasına ve üniversitede insan ilişkilerinin bozulmasına yol açtığını düşündükleri biçiminde yorumlanabilir. Bu bulguya dayanarak, akademik unvanların, yükseltme ve atama sürecinin, öğretim elemanlarını niteliği düşük akademik çalışmalar yapmaya yönlendirdiği ve öğretim elemanları arasındaki ilişkilerin bozulmasına yol açtığı ileri sürülebilir. Öğretim elemanları arasındaki ilişkilerin

bozulmasında, üniversitede giderek yerleşen yarışma ve rekabet koşullarının etkisi olabilir. Ayrıca yükseltme ve atamalar konusundaki düzenlemelerin getirdiği işyükü artışına bağlı olarak, daha gergin ve stres düzeyi yüksek bir ortamda bulunmak, iletişim sorunlarının artmasında etkili olabilir.

Genel olarak ilk üç sıranın toplamı dikkate alındığında; I. ve III. Gruptaki üniversitelerdeki öğretim elemanları “nitelikli akademik çalışmaların azalmasını (f = 31, % 15,7; f = 44, % 15,0), II. Gruptaki üniversitelerdeki öğretim elemanları ise “akademik çalışmalarda toplumsal yararın gözardı edilmesini (f= 103, % 15,8)”, diğer ifadelere göre daha yüksek oranda akademik unvanlar, yükseltme ve atama süreciyle bağlantılı görmektedirler. Bu bulgu, I. ve III. Gruptaki üniversitelerdeki öğretim elemanlarının, akademik unvanların, yükseltme ve atama sürecinin, sayılan sorun alanları arasında en fazla akademik çalışmalarda toplumsal yararın yerine, bireysel yararın gözetilmesine yol açtığını düşündükleri biçiminde yorumlanabilir. Diğer yandan II. Gruptaki öğretim elemanlarının akademik unvanların, yükseltme ve atama sürecinin en fazla, çalışmaların nitelik boyutunun ikinci plana itilmesine yol açarak, nitelikli akademik çalışmaların azalmasına neden olduğunu düşündükleri söylenebilir. Akademik çalışmaların nitelik boyutunun ikinci plana itilmesinde, öğretim elemanı sözleşmelerinin devam etmesinin yükseltme ve atama ölçütlerini gerçekleştirmesine bağlı olmasının etkili olduğu ileri sürülebilir.

Yine ilk üç sıranın toplamı dikkate alındığında, I. Gruptaki öğretim elemanlarının “akademik özgürlüklerin sınırlandırılmasını (f = 9, % 4,6)”, II. Gruptaki öğretim elemanlarının “üniversitedeki insan ilişkilerinin bozulmasını (f= 45, % 6,9)”, III. Gruptaki öğretim elemanlarının ise “öğretim elemanlarının konumlarını güvence altına almak için çeşitli siyasal, dinsel, etnik vb. bağlantılar kurmaya çalışmalarını (f = 15, % 5,1)”, diğer ifadelere oranla akademik unvanlar, yükseltme ve atama süreciyle daha düşük düzeyde bağlantılı görmektedirler. Bu bulgulara dayanarak, her üç gruptaki üniversitelerdeki öğretim elemanlarının, akademik unvanların, yükseltme ve atama sürecinin sayılan sorun alanları arasında, akademik özgürlüklerin sınırlandırılmasına, insan ilişkilerinin bozulmasına ve öğretim elemanlarının kendi konumlarını güvence altına almak için siyasi, dini, etnik vb. gruplarla

bağlantılar kurmaya çalışmalarına daha az etkide bulunduğunu düşündükleri yorumu yapılabilir.

Toplamlar dikkate alındığında her üç gruptaki üniversitelerde görev yapan öğretim elemanlarının görüşlerinin aynı maddelerde birbirine yakın bir oranda dağıldıkları görülmektedir. Bu durum her üç gruptaki öğretim elemanlarının birbirine benzer görüşlere sahip oldukları biçiminde yorumlanabilir. Ayrıca oranlar arasında belirgin bir farklılığın bulunmaması, öğretim elemanlarının, akademik unvanların ve yükseltme sürecinin tüm sorun alanlarına çeşitli düzeylerde etkide bulunduğunu düşündükleri biçiminde yorumlanabilir.

Çizelge 15'te akademik unvan olgusu, akademik yükseltme ve atama süreciyle bağlantılı sorunlara ilişkin önem sırası değerlerinin bilim alanına göre dağılımı yer almaktadır.

Çizelge 15. Bilim Alanlarına Göre Akademik Unvan Olgusu, Akademik Yükseltme ve Atama Süreciyle Bağlantılı Sorunlara Verilen Öneme İlişkin Görüşlerin Dağılımı

Maddeler	1. Sıra		2. Sıra		3. Sıra		Toplam	
	f	%	f	%	f	%	f	%
Fen Bilimleri (N = 91)								
a. Üniversiter değerlerin çözülmesi	**9**	9,9	**7**	7,7	**7**	7,7	**23**	8,4
b. Akademik çalışmalarda toplumsal yararın gözardı edilmesi	**18**	19,8	**10**	11,0	**9**	9,9	**37**	13,6
c. Öğretim elemanlarının, yalnızca bilgi üreten teknisyenlere dönüştürülmesi	**6**	6,6	**3**	3,3	**8**	8,8	**17**	6,2
d. Öğretim elemanlarının ufkunun daraltılarak bilgi-yaşam ilişkisinin koparılması	**7**	7,7	**9**	9,9	**14**	15,4	**30**	11,0
e. Üniversitedeki insan ilişkilerinin bozulması	**6**	6,6	**12**	13,2	**7**	7,7	**25**	9,2
f. Mesleki dayanışma ve işbirliğinin bozulması	**5**	5,5	**6**	6,6	**16**	17,6	**27**	9,9
g. Nitelikli akademik çalışmaların azalması	**13**	14,3	**16**	17,6	**9**	9,9	**38**	13,9
h. Üniversitede eleştirel düşüncenin gelişememesi	**14**	15,3	**12**	13,2	**11**	12,1	**37**	13,6

i. Akademik özgürlüklerin sınırlandırılması	**6**	6,6	**11**	12,1	**4**	4,4	**21**	7,7
j. Öğretim elemanlarının kendi konumlarını güvence altına almak için çeşitli bağlantılar kurmaya çalışmaları	**7**	7,7	**5**	5,5	**6**	6,6	**18**	6,6

Çizelge 15 - devam

Maddeler	1. Sıra		2. Sıra		3. Sıra		Toplam	
	f	%	f	%	f	%	f	%
Sağlık Bilimleri (N = 192)								
a. Üniversiter değerlerin çözülmesi	**31**	16,2	**21**	10,9	**11**	5,7	**63**	10,9
b. Akademik çalışmalarda toplumsal yararın gözardı edilmesi	**40**	20,8	**29**	15,1	**16**	8,3	**85**	14,8
c. Öğretim elemanlarının, yalnızca bilgi üreten teknisyenlere dönüştürülmesi	**19**	9,9	**20**	10,4	**21**	10,9	**60**	10,4
d. Öğretim elemanlarının ufkunun daraltılarak bilgi-yaşam ilişkisinin koparılması	**17**	8,9	**20**	10,4	**15**	7,8	**52**	9,0
e. Üniversitedeki insan ilişkilerinin bozulması	**8**	4,2	**13**	6,8	**23**	12,0	**44**	7,6
f. Mesleki dayanışma ve işbirliğinin bozulması	**10**	5,2	**19**	9,9	**20**	10,4	**49**	8,5
g. Nitelikli akademik çalışmaların azalması	**30**	15,6	**30**	15,6	**23**	12,0	**83**	14,4
h. Üniversitede eleştirel düşüncenin gelişememesi	**13**	6,8	**16**	8,3	**31**	16,2	**60**	10,4
i. Akademik özgürlüklerin sınırlandırılması	**9**	4,7	**13**	6,8	**13**	6,8	**35**	6,1
j. Öğretim elemanlarının kendi konumlarını güvence altına almak için çeşitli bağlantılar kurmaya çalışmaları	**15**	7,8	**11**	5,7	**19**	9,9	**45**	7,8
Sosyal Bilimler (N = 99)								
a. Üniversiter değerlerin çözülmesi	**18**	18,2	**6**	6,1	**8**	8,1	**32**	10,8
b. Akademik çalışmalarda toplumsal yararın gözardı edilmesi	**19**	19,2	**11**	11,1	**17**	17,2	**47**	15,8
c. Öğretim elemanlarının, yalnızca bilgi üreten teknisyenlere dönüştürülmesi	**11**	11,1	**16**	16,2	**5**	5,1	**32**	10,8
d. Öğretim elemanlarının ufkunun daraltılarak bilgi-yaşam ilişkisinin koparılması	**8**	8,1	**14**	14,1	**14**	14,1	**36**	12,1
e. Üniversitedeki insan ilişkilerinin bozulması	**4**	4,0	**5**	5,1	**9**	9,1	**18**	6,1
f. Mesleki dayanışma ve işbirliğinin bozulması	**2**	2,0	**7**	7,1	**8**	8,1	**17**	5,7
g. Nitelikli akademik çalışmaların azalması	**20**	20,2	**15**	15,1	**11**	11,1	**46**	15,5

h.	Üniversitede eleştirel düşüncenin gelişememesi	**12**	12,1	**9**	9,1	**13**	13,1	**34**	11,5
i.	Akademik özgürlüklerin sınırlandırılması	**4**	4,0	**10**	10,1	**9**	9,1	**23**	7,7
j.	Öğretim elemanlarının kendi konumlarını güvence altına almak için çeşitli bağlantılar kurmaya çalışmaları	**11**	11,1	**6**	6,1	**5**	5,1	**22**	7,4

Çizelge 15‘e göre fen bilimleri alanındaki öğretim elemanları, birinci sırada “akademik çalışmalarda toplumsal yararın gözardı edilmesini (f = 18, % 19,8)”, ikinci sırada “nitelikli akademik çalışmaların azalmasını (f = 16, % 17,6)”, üçüncü sırada ise “mesleki işbirliği ve dayanışmanın azalmasını (f = 16, % 17,6)”, diğer ifadelere göre daha fazla, akademik unvanlar, yükseltme ve atama süreciyle bağlantılı görmektedirler. Bu bulgulara dayanarak fen bilimleri alanındaki öğretim elemanlarının, akademik çalışmalarda toplumsal yararın yerini başka önceliklerin almasında, nitelikli akademik çalışmaların azalmasında, öğretim elemanları arasındaki dayanışma ve işbirliğinin azalmasında, akademik unvanların, yükseltme ve atama sürecinin etkili olduğunu düşündükleri ileri sürülebilir. Bir başka ifadeyle, fen bilimleri alanındaki öğretim elemanlarının, akademik çalışmalarda önceliğin bireysel yarara verilmesinde, çalışmaların nitelik yönünün ihmal edilmesinde, öğretim elemanları arasında rekabetçi ve çatışmacı bir ortamın oluşmasında, akademik unvanların, yükseltme ve atama sürecinin etkili olduğunu düşündükleri ileri sürülebilir.

Sağlık bilimleri alanındaki öğretim elemanları, birinci sırada “akademik çalışmalarda toplumsal yararın gözardı edilmesini (f = 40, % 20,8)”, ikinci sırada “nitelikli akademik çalışmaların azalmasını (f = 30, % 15,6)”, üçüncü sırada ise “üniversitede eleştirel düşüncenin gelişememesini (f = 31, % 16,2)”, akademik unvanlar, yükseltme ve atama süreciyle bağlantılı görmektedirler. Bu bulgular sağlık bilimleri alanındaki öğretim elemanlarının, akademik unvanların, yükseltme ve atama sürecinin, toplum yararını ön plana çıkaran çalışmaların azalmasına, öğretim elemanlarını çalışmaların niteliğinden ödün vermesine, üniversitede çeşitli olumsuz ve haksız durumlara karşı eleştirel yaklaşımların azalmasına yol açtığını düşündükleri biçiminde yorumlanabilir. Bu bulgulara dayanarak, sağlık bilimleri alnında yapılan çalışmalarda bireysel yararın ön

plana çıkarıldığı, gerekli ölçütleri karşılayacak sayıda çalışmanın yeterli görüldüğü, haksızlıkların ve olumsuzlukların görmezden gelindiği ileri sürülebilir.

Sosyal bilimler alanındaki öğretim elemanları en fazla, birinci sırada "nitelikli akademik çalışmaların azalmasını (f = 20, % 20,2)", ikinci sırada "öğretim elemanlarının bilgi üreten teknisyenlere dönüştürülmesini (f = 16, % 16,2)", üçüncü sırada ise "akademik çalışmalarda toplumsal yararın gözardı edilmesini (f = 17, % 17,2)" akademik unvanlar, yükseltme ve atama süreciyle bağlantılı görmektedirler. Bu bulgudan hareketle, sosyal bilimler alanındaki öğretim elemanlarının, nitelikli akademik çalışmaların azalmasında, öğretim elemanlarının bilgi ile yaşam arasındaki ilişkiyi kavrayamamasında ve akademik çalışmalarda toplumsal yararın ikinci plana itilmesinde, akademik unvanların, yükseltme ve atama sürecinin payı olduğunu düşündükleri ileri sürülebilir. Bir başka ifadeyle, sosyal bilimler alanındaki öğretim elemanları, bilgiye yabancılaşmış araçsalcı bir bakışın gelişmesinde, toplum sorunlarının ikinci plana itilmesinde, niteliği düşük akademik çalışmalar yapılmasında, akademik unvanların, yükseltme ve atama sürecinin etkili olduğunu düşünmektedirler.

İlk üç sıranın toplamları dikkate alındığında, fen bilimleri alanındaki öğretim elemanlarının en fazla "nitelikli akademik çalışmaların azalması (f = 38, % 13,9)", sağlık ve sosyal bilimler alanlarındaki öğretim elemanlarının en fazla "akademik çalışmalarda toplumsal yararın ihmal edilmesi (f = 85, % 14,8; f = 47, % 15,8)", ifadelerine katıldıkları görülmektedir. Bu bulguya dayanarak, fen bilimleri alanındaki öğretim elemanlarının, nitelikli akademik çalışmaların azalmasında, sağlık ve sosyal bilimlerdeki öğretim elemanlarının ise toplumsal sorunları konu edinen çalışmaların azalmasında, akademik unvanların, yükseltme ve atama sürecinin etkili olduğunu düşündükleri söylenebilir.

Yine ilk üç sıranın toplamı dikkate alındığında, fen bilimleri alanındaki öğretim elemanlarının en düşük düzeyde "öğretim elemanlarının yalnızca bilgi üreten teknisyenlere dönüştürülmesi (f = 17, % 6,2)", sağlık bilimleri alanındaki öğretim elemanlarının "akademik özgürlüklerin sınırlandırılması (f = 35, % 6,1)", sosyal bilimler alanındaki öğretim elemanlarının ise "mesleki dayanışma ve işbirliğinin azalması (f = 17, % 5,7)" ifadelerine katıldıkları görülmektedir. Bu

bulgudan hareketle, fen bilimleri alanındaki öğretim elemanlarının, öğretim elemanlarının bilgi üreten teknisyenlere dönüşmesinde, sağlık bilimleri alanındaki öğretim elemanlarının akademik özgürlüklerin sınırlandırılması ve sosyal bilimler alanındaki öğretim elemanlarının ise öğretim elemanları arasındaki dayanışma ve işbirliğinin azalmasında, akademik unvanların, yükseltme ve atama sürecinin, diğer sorun alanlarına göre daha az etkili olduğunu düşündükleri ileri sürülebilir.

Genel olarak fen, sağlık ve sosyal bilimler alanındaki öğretim elemanlarının aynı sorun alanları konusunda birbirlerine yakın oranlarda katıldıkları görülmektedir. Bu bulgudan hareketle her üç bilim alanındaki öğretim elemanlarının aynı sorun alanları konusunda benzer düşüncelere sahip oldukları ileri sürülebilir. Diğer yandan her üç bilim alanındaki öğretim elemanlarının tüm ifadelere katılım oranları arasında belirgin bir farklılığın bulunmadığı görülmektedir. Bu bulgu, öğretim elemanlarının tüm sorun alanlarını, akademik unvanlar, yükseltme ve atama süreciyle bağlantılı gördükleri biçiminde yorumlanabilir.

Çizelge 16'da akademik unvan olgusu, akademik yükseltme ve atama süreciyle bağlantılı sorunlara ilişkin önem sırası değerlerinin unvanlara göre dağılımı yer almaktadır.

Çizelge 16. Unvanlara Göre Akademik Unvan Olgusu, Akademik Yükseltme ve Atama Süreciyle Bağlantılı Sorunlara Verilen Öneme İlişkin Görüşlerin Dağılımı

Maddeler	1. Sıra		2. Sıra		3. Sıra		Toplam	
	f	%	f	%	f	%	f	%
Profesör (N = 81)								
a. Üniversiter değerlerin çözülmesi	**23**	28,4	**8**	9,9	**7**	8,6	**38**	15,6
b. Akademik çalışmalarda toplumsal yararın gözardı edilmesi	**14**	17,3	**12**	14,8	**11**	13,5	**37**	15,2
c. Öğretim elemanlarının, yalnızca bilgi üreten teknisyenlere dönüştürülmesi	**6**	7,4	**9**	11,1	**9**	11,1	**24**	9,9
d. Öğretim elemanlarının ufkunun daraltılarak bilgi-yaşam ilişkisinin koparılması	**6**	7,4	**11**	13,5	**13**	16,0	**30**	12,4
e. Üniversitedeki insan ilişkilerinin bozulması	**3**	3,7	**8**	9,9	**5**	6,2	**16**	6,6
f. Mesleki dayanışma ve işbirliğinin bozulması	**1**	1,2	**3**	3,7	**7**	8,6	**11**	4,5
g. Nitelikli akademik çalışmaların azalması	**9**	11,1	**10**	12,3	**10**	12,3	**29**	11,9
h. Üniversitede eleştirel düşüncenin gelişememesi	**10**	12,3	**9**	11,1	**12**	14,8	**31**	12,8

i.	Akademik özgürlüklerin sınırlandırılması	**1**	1,2	**7**	8,6	**2**	2,4	**10**	4,1
j.	Öğretim elemanlarının kendi konumlarını güvence altına almak için çeşitli bağlantılar kurmaya çalışmaları	**8**	9,9	**4**	4,9	**5**	6,2	**17**	7,0
Doçent (N = 39)									
a.	Üniversiter değerlerin çözülmesi	**9**	23,1	**4**	10,2	**6**	15,4	**19**	16,2
b.	Akademik çalışmalarda toplumsal yararın gözardı edilmesi	**13**	33,3	**7**	18,0	**3**	7,8	**23**	19,7

Çizelge 16-devam

Maddeler		**1. Sıra**		**2. Sıra**		**3. Sıra**		**Toplam**	
		f	**%**	**f**	**%**	**f**	**%**	**f**	**%**
Doçent (N = 39)									
c.	Öğretim elemanlarının, yalnızca bilgi üreten teknisyenlere dönüştürülmesi	**3**	7,8	**5**	12,8	**4**	10,4	**12**	10,3
d.	Öğretim elemanlarının ufkunun daraltılarak bilgi-yaşam ilişkisinin koparılması	**3**	7,8	**4**	10,4	**5**	12,8	**12**	10,3
e.	Üniversitedeki insan ilişkilerinin bozulması	**0**	0,0	**3**	7,8	**8**	20,6	**11**	9,4
f.	Mesleki dayanışma ve işbirliğinin bozulması	**1**	2,6	**2**	5,2	**1**	2,6	**4**	3,4
g.	Nitelikli akademik çalışmaların azalması	**7**	18,0	**7**	18,0	**1**	2,6	**15**	12,8
h.	Üniversitede eleştirel düşüncenin gelişememesi	**3**	7,8	**5**	12,8	**4**	10,4	**12**	10,3
i.	Akademik özgürlüklerin sınırlandırılması	**1**	2,6	**1**	2,6	**5**	12,8	**7**	6,0
j.	Öğretim elemanlarının kendi konumlarını güvence altına almak için çeşitli bağlantılar kurmaya çalışmaları	**0**	0,0	**1**	2,6	**2**	5,2	**3**	2,6
Yardımcı Doçent (N = 78)									
a.	Üniversiter değerlerin çözülmesi	**12**	15,4	**3**	3,9	**5**	6,4	**20**	8,6
b.	Akademik çalışmalarda toplumsal yararın gözardı edilmesi	**11**	14,1	**9**	11,6	**8**	10,3	**28**	12,0
c.	Öğretim elemanlarının, yalnızca bilgi üreten teknisyenlere dönüştürülmesi	**7**	9,0	**7**	9,0	**7**	9,0	**21**	9,0
d.	Öğretim elemanlarının ufkunun daraltılarak bilgi-yaşam ilişkisinin koparılması	**7**	9,0	**12**	15,4	**8**	10,3	**27**	11,5
e.	Üniversitedeki insan ilişkilerinin bozulması	**5**	6,4	**3**	3,9	**6**	7,7	**14**	6,0
f.	Mesleki dayanışma ve işbirliğinin bozulması	**2**	2,6	**11**	14,1	**9**	11,6	**22**	9,4
g.	Nitelikli akademik çalışmaların azalması	**13**	16,7	**12**	15,4	**9**	11,6	**34**	14,5
h.	Üniversitede eleştirel düşüncenin gelişememesi	**5**	6,4	**11**	14,1	**13**	16,7	**29**	12,4
i.	Akademik özgürlüklerin sınırlandırılması	**7**	9,0	**5**	6,4	**7**	9,0	**19**	8,1
j.	Öğretim elemanlarının kendi konumlarını güvence altına almak için çeşitli bağlantılar kurmaya çalışmaları	**9**	11,6	**5**	6,4	**4**	5,1	**18**	7,7
Araştırma Görevlisi (N = 184)									
a.	Üniversiter değerlerin çözülmesi	**15**	8,2	**14**	7,6	**12**	6,6	**41**	7,4
b.	Akademik çalışmalarda toplumsal yararın gözardı edilmesi	**39**	21,2	**20**	10,8	**22**	11,8	**81**	14,7
c.	Öğretim elemanlarının, yalnızca bilgi üreten teknisyenlere dönüştürülmesi	**19**	10,3	**19**	10,3	**14**	7,6	**52**	9,4
d.	Öğretim elemanlarının ufkunun daraltılarak bilgi-yaşam ilişkisinin koparılması	**15**	8,2	**15**	8,2	**19**	10,3	**49**	8,9
e.	Üniversitedeki insan ilişkilerinin bozulması	**10**	5,4	**15**	8,2	**19**	10,3	**44**	8,0
f.	Mesleki dayanışma ve işbirliğinin	**13**	7,1	**18**	9,8	**25**	13,6	**56**	10,1

	bozulması								
g.	Nitelikli akademik çalışmaların azalması	**25**	13,6	**31**	16,9	**23**	12,3	**79**	14,3
h.	Üniversitede eleştirel düşüncenin gelişememesi	**19**	10,3	**19**	10,3	**21**	11,3	**59**	10,7
i.	Akademik özgürlüklerin sınırlandırılması	**12**	6,6	**20**	10,8	**11**	6,1	**43**	7,8
j.	Öğretim elemanlarının kendi konumlarını güvence altına almak için çeşitli bağlantılar kurmaya çalışmaları	**17**	9,3	**13**	7,1	**18**	9,8	**48**	8,7

Çizelge 16'da öğretim elemanlarının en fazla katıldıkları ifadeler dikkate alındığında, profesörlerin, birinci sırada "üniversiter değerlerin çözülmesi (f = 23, % 28,4)", ikinci sırada "akademik çalışmalarda toplumsal yararın gözardı edilmesi (f = 12, % 14,8)", üçüncü sırada ise "öğretim elemanlarının ufkunun daraltılarak bilgi-yaşam ilişkisinin koparılması (f = 13, % 16,0)" ifadelerine katıldıkları görülmektedir. Bir başka ifadeyle, profesörler, akademik unvanların, yükseltme ve atama sürecinin, üniversiter değerlerin çözülmesine, toplumsal sorunlara çözüm üretmeyi amaçlayan çalışmaların azalmasına ve öğretim elemanlarının ufkunun daraltılarak bilgi-yaşam ilişkisinin koparılmasına etkide bulunduğunu düşünmektedirler.

Doçentler, birinci sırada "akademik çalışmalarda toplumsal yararın gözardı edilmesi (f = 13, % 33,3)", ikinci sırada "akademik çalışmalarda toplumsal yararın gözardı edilmesi ve nitelikli çalışmaların azalması (f = 7, % 18,0)", üçüncü sırada ise "üniversitede insan ilişkilerinin bozulması (f = 8, % 20,6)" ifadelerine daha yüksek oranda katılmaktadırlar. Bu bulgulara dayanarak, doçentlerin, akademik unvanların, yükseltme ve atama sürecinin, toplumsal sorunlara çözüm bulmayı amaçlayan nitelikli akademik çalışmaların ikinci plana itilmesine ve öğretim elemanları arasında iletişim ve insan ilişkileri sorunlarına etkide bulunduğunu düşündükleri yorumu yapılabilir.

Yardımcı doçentler, birinci sırada "nitelikli çalışmaların azalması (f = 13, % 16,7)", ikinci sırada "öğretim elemanlarının ufkunun daraltılarak bilgi-yaşam ilişkisinin koparılması ve nitelikli çalışmaların azalması (f = 12,% 15,4)", üçüncü sırada ise "üniversitede eleştirel düşüncenin gelişememesi (f = 13, % 16,7)" ifadelerine en fazla katılmaktadırlar. Bu bulgular, yardımcı doçentlerin, nitelikli akademik çalışmaların azalmasında, öğretim elemanlarının ufkunun daraltarak bilgi-yaşam ilişkisinin kurulamamasında, haksız ve olumsuz durumlara karşı eleştirel yaklaşımların azalmasında, akademik unvanların, yükseltme ve atama sürecinin etkisinin olduğunu düşündükleri biçiminde yorumlanabilir. Başka bir

ifadeyle, yardımcı doçentler, akademik unvanların, yükseltme ve atama sürecinin, öğretim elemanlarının bilgi-yaşam ilişkisini kuramamalarına, olumsuz durumlara karşı koyamamalarına, çalışmalarında nitelikten ve toplumsal yarardan ödün vermelerine yol açtığını düşündükleri ileri sürülebilir.

Araştırma görevlileri birinci sırada, “akademik çalışmalarda toplumsal yararın gözardı edilmesi (f = 39, % 21,2)”, ikinci sırada nitelikli akademik çalışmaların azalması (f = 31,% 16,9)”, üçüncü sırada ise “mesleki dayanışma ve işbirliğinin azalması (f = 25, % 13,6)” ifadelerine katılmaktadırlar. Bu bulgulardan hareketle, araştırma görevlilerinin, akademik unvanların, yükseltme ve atama sürecinin, toplumsal yararı gözeten nitelikli çalışmaların azalmasına yol açtığını, öğretim elemanları arasındaki dayanışmaya ve işbirliğine zarar verdiğini düşündükleri yorumu yapılabilir.

İlk üç sıranın toplamları değerlendirildiğinde, profesörlerin “üniversiter değerlerin çözülmesi (f = 38, % 15,6)”, doçentlerin “akademik çalışmalarda toplumsal yararın gözardı edilmesi (f = 23,% 19,7)”, yardımcı doçentlerin “nitelikli çalışmaların azalması (f = 34, % 14,5)”, araştırma görevlilerinin ise “akademik çalışmalarda toplumsal yararın gözardı edilmesi (f = 81, % 14,7)” ifadelerine, diğer ifadelerden daha fazla katıldıkları görülmektedir. Bir başka ifadeyle, profesörlerin yaklaşık % 16’sı, üniversiter değerlerin çözülmesinde, doçentlerin yaklaşık % 20’si ve araştırma görevlilerinin % 15’i toplumsal yararın ikinci plana itilmesinde, yardımcı doçentlerin yaklaşık yüzde % 15’i nitelikli çalışmaların azalmasında, akademik unvanların, yükseltme ve atama sürecinin etkisinin olduğunu düşünmektedirler.

Öğretim elemanlarının enaz katıldıkları ifadeler dikkate alındığında; profesörlerin “akademik özgürlüklerin sınırlandırılması (f = 10, % 4,1)”, doçentlerin “öğretim elemanlarının kendi konumlarını güvence altına almak amacıyla çeşitli siyasi, dini, etnik vb gruplarla bağlantılar kurmaya çalışmaları (f= 3, % 2,6)”, yardımcı doçentlerin “üniversitedeki insan ilişkilerinin bozulması (f = 14, % 6,0)” ve araştırma görevlilerinin “üniversiter değerlerin çözülmesi (f= 41, % 7,4)” ifadelerine katıldıkları görülmektedir. Bu bulgulardan hareketle, profesörlerin, akademik özgürlüklerin sınırlandırılmasını, doçentlerin öğretim elemanlarının kendi yararları için çeşitli çıkar grupları ile işbirliği yapmalarını, yardımcı doçentlerin öğretim elemanları arasındaki ilişkilerin bozulmasını,

araştırma görevlilerinin ise üniversiter değerlerin çözülmesini, akademik unvanlar, yükseltme ve atama süreciyle çok fazla bağlantılı görmedikleri biçiminde yorumlanabilir.

Çizelge 16'da, profesörlerin, akademik unvanların, yükseltme ve atama sürecinin "üniversiter değerlerin çözülmesinde" etkisinin olduğuna çok katılmalarına karşın, araştırma görevlilerinin bu ifadeye çok az katılmaları dikkati çekmektedir. Üniversitede en fazla deneyime sahip üst unvandaki öğretim elemanlarının, özellikle son dönemlerdeki yükseköğretim politikalarının, üniversitenin yapılanmasına ve değerlerine yaptığı olumsuz etkiyi doğrudan gözlemleme ve geçmiş deneyimleri daha fazla olduğu düşünülürse, bu belirleme daha da anlamlı olacaktır. Diğer yandan, üniversitede en az deneyime sahip öğretim elemanı grubu olan araştırma görevlilerinin, akademik unvanların, yükseltme ve atama sürecinin üniversiter değerler üzerindeki dönüştürme etkisi konusunda yeterli deneyime sahip olmamaları, daha az katılmalarında etkili olmuş olabilir.

Akademik Unvan Olgusu Boyutuna İlişkin Bulgular ve Yorum

Bu başlık altında öğretim elemanlarının, akademik unvan olgusu boyutuna ilişkin görüşlerinin aritmetik ortalamaları hesaplanarak sıra değerlerine ilişkin bulgular ve yorum yer almaktadır. Böylece öğretim elemanlarının akademik unvan olgusu konusundaki yaklaşımlarının belirlenmesine çalışılmıştır.

Çizelge 17'de akademik unvan olgusu boyutuna ilişkin ortalama, standart sapma ve sıra değerleri yer almaktadır.

Çizelge 17. Akademik Unvan Olgusu Boyutuna İlişkin Görüşlerin Ortalama ve Sıra Değerleri

Maddeler	N	$\overline{X}$	SS	Sıra
1. Akademik unvanlar yükseldikçe, öğretim elemanlarının bilgi ve beceri düzeyi artmaktadır.	382	**2,55**	1,05	**7**
2. Unvanlar yükseldikçe, yapılan akademik çalışmaların niteliği artmaktadır.	382	**2,42**	0.98	**8**
3. Unvanların yükselmesi, üniversitenin olanaklarından (ek ders ücretleri, harcırahlar vb.) daha fazla yararlanmayı sağlamaktadır.	382	**3,83**	1,12	**1**

4. Üniversite olanaklarından unvanlara göre yararlanılabilmesi öğretim elemanları arasında ayırımcılığa neden olmaktadır.	382	**3,32**	1,32	**4**
5. Belirli yönetsel görevlere atanabilmenin unvanlara bağlı olması, unvanların, yetki (güç) konumlarına ulaşma aracı olarak görülmesine neden olmaktadır.	382	**3,74**	1,18	**2**

Çizelge 17 - devam

Maddeler	N	$\overline{X}$	SS	Sıra
6. Tüm unvanlardaki öğretim elemanlarına, yönetsel görevlere seçilme olanağı verilmemesi, üniversitenin demokratik yapısına zarar vermektedir.	382	**3,26**	1,34	**5**
7. Unvanlar, üniversitenin kurumsal işleyişinin (üniversiter yapının) devamını sağlamaktadır.	382	**2,90**	1,06	**6**
8. Unvan sıradizini, öğretim elemanları arasında demokratik insan ilişkilerinin geliştirilmesini sınırlandırmaktadır.	382	**3,33**	1,27	**3**

Çizelge 17'de görüldüğü gibi, akademik unvan olgusu boyutunda, öğretim elemanları en fazla "unvanların yükselmesi, üniversite olanaklarından daha fazla yararlanmayı sağlamaktadır ($\overline{X}$ = 3,83)" ifadesine katılmaktadırlar. Bunu sırasıyla "belirli yönetsel görevlere atanabilmenin unvanlara bağlı olması, unvanların, yetki (güç) konumlarına ulaşma aracı olarak görülmesine neden olmaktadır ($\overline{X}$ = 3,74)" ve "unvan sıradizini, öğretim elemanları arasında demokratik insan ilişkilerinin geliştirilmesini sınırlandırmaktadır ($\overline{X}$ = 3,32)" ifadeleri izlemektedir. Her üç ifadeye öğretim elemanlarının büyük çoğunluğu (% 88,2; % 86,9; % 76,0) (EK 6), "katılıyorum" ve üzeri düzeyde görüş belirtmişlerdir. Bu bulgu unvanların öğretim elemanlarının büyük çoğunluğunca, akademik niteliğin bir göstergesi olmaktan çok, sahip olunabilecek gücün ve olanakların göstergesi olarak görüldüğü, ayrıca öğretim elemanları arasında demokratik ilişkilerin geliştirilmesini sınırlandırıcı bir etkide bulunduğu biçiminde yorumlanabilir. Winter ve arkadaşlarının (2000) Avustralya'da yaptıkları araştırmaya katılan öğretim elemanları, akademik unvanlar ile akademik karar süreçlerine katılım düzeyi arasında doğrusal bir ilişki olduğunu belirtmişlerdir.

Yine Çizelge 17'ye göre, öğretim elemanları en düşük düzeyde "akademik unvanlar yükseldikçe, öğretim elemanının bilgi ve beceri düzeyi artar ($\overline{X}$ = 2,55)" ve "unvanlar yükseldikçe yapılan akademik çalışmaların

niteliği artar ($\overline{X}$ = 2,42)" ifadelerine katılmaktadırlar. Bu bulgu, öğretim elemanlarının önemli bir bölümünün, akademik unvanları, öğretim elemanının bilimsel yeterliğinin düzeyinin ve yapılan akademik çalışmaların niteliğinin bir göstergesi olarak görmediği biçiminde yorumlanabilir. Her iki ifadeye de öğretim elemanlarının yarısından fazlasının "hiç katılmıyorum" veya "az katılıyorum" (% 51,1; % 53,4) (EK 6) düzeyinde görüş belirtmeleri bu yargıyı desteklemektedir. Winter ve arkadaşlarının (2000) Avustralya'da yaptıkları araştırmada bu bulguyu destekleyen sonuçlara ulaşılmıştır. Bu çalışmada öğretim elemanları, özellikle 1980 sonrasında, "yükseköğretim reformu" adı altında katı bir sıradizinsel yapının getirildiğini ve bunun amacının çalışan sayısının azaltılması, işyüklerinin artırılması, sıkı performans ölçüm tekniklerinin ve daha sıkı denetim sağlamaya uygun koşulların oluşturulması olduğunu belirtmişlerdir. Ayrıca bu yeni yönetim anlayışlarının özellikle, özdenetimi gelişmiş öğretim elemanlarına olumsuz etkide bulunduğu ve öğretim elemanlarının örgütsel bağlılıklarını azalttığı ifade edilmiştir.

Öğretim elemanlarının "akademik unvanlar, üniversitenin kurumsal işleyişinin (üniversiter yapının) devamını sağlamaktadır ($\overline{X}$ = 2,90)" ifadesine yüksek düzeyde katılmamaları dikkati çekmektedir. Bu ifadeye, her üç öğretim elemanından birisinin (% 33,3) (EK 6) hiç katılmadığını veya az katıldığını ifade etmesi, öğretim elemanlarının önemli bir bölümünün akademik unvanları üniversiter yapının olmazsa olmaz bir öğesi olarak görmediği biçiminde yorumlanabilir.

Çizelge 17'de dikkati çeken bir diğer nokta da "üniversite olanaklarından unvanlara göre yararlanılabilmesi, öğretim elemanları arasında ayrımcılığa neden olmaktadır ($\overline{X}$ = 3,32)" ifadesine öğretim elemanlarının % 73,6'sı (EK 6) gibi büyük bir bölümünün "katılıyorum" veya üstü düzeyde görüş belirtmeleridir. Bu bulgu, öğretim elemanlarının büyük çoğunluğunun, üniversite olanaklarından yararlanmanın akademik unvana bağlı olmasına karşı oldukları biçiminde yorumlanabilir. Gillespie ve arkadaşlarının (2001) yaptıkları araştırmaya katılan öğretim elemanlarının üçte birine yakın bölümü, ödüllendirme ölçütlerinin yeniden düzenlenmesi ve tüm öğretim elemanları için aynı olanakların oluşturulması gerektiğini belirtmişlerdir. Gillespie ve arkadaşlarının araştırmasına katılan öğretim elemanları ile Türkiye'deki öğretim

elemanlarının, üniversiter yapılanmanın ve işleyişin akademik unvanlar üzerine kurulmasına karşı oldukları ve bu durumun öğretim elemanları arasında ayırımcılığa yol açtığını düşündükleri ileri sürülebilir.

Genel olarak, öğretim elemanlarının yarısından fazlasının akademik unvan olgusu boyutundaki olumlu ifadelere “hiç katılmıyorum” veya “az katılıyorum”, diğer yandan olumsuz ifadelere ise öğretim elemanlarının ¾’üne yakın bölümünün “katılıyorum” veya üstü düzeyde görüş belirtmeleri, öğretim elemanlarının akademik unvan olgusuna olumsuz yaklaştıkları biçiminde yorumlanabilir. Bir başka ifadeyle, öğretim elemanlarının büyük bölümü, üniversiter yapılanmanın ve işleyişin akademik unvanlar üzerine kurulmasının, öğretim elemanları arasında ayırımcılığa yol açtığı, tüm öğretim elemanlarının üniversitedeki yönetsel süreçlere katılımını sınırlandırdığı, diğer yandan akademik unvanlar ile öğretim elemanının bilimsel ve entelektüel birikimi arasındaki bağın kopmasına yol açtığını düşündükleri söylenebilir.

Çizelge 18‘de akademik unvan olgusu boyutuna ilişkin ortalama, standart sapma ve sıra değerlerinin, öğretim elemanlarının görev yaptıkları üniversite gruplarına göre dağılımı yer almaktadır.

Çizelge 18. Görev Yapılan Üniversite Gruplarına Göre Akademik Unvan Olgusu Boyutuna İlişkin Ortalama ve Sıra Değerleri

Maddeler	$\overline{X}$	SS	Sıra
I. Grup (N = 66)			
1. Akademik unvanlar yükseldikçe, öğretim elemanının bilgi ve beceri düzeyi artmaktadır.	**2,47**	1,06	**7**
2. Unvanlar yükseldikçe, yapılan akademik çalışmaların niteliği artmaktadır.	**2,27**	0,91	**8**
3. Unvanların yükselmesi, üniversitenin olanaklarından (ek ders ücretleri, harcırahlar vb.) daha fazla yararlanmayı sağlamaktadır.	**4,10**	0,99	**1**
4. Üniversite olanaklarından unvanlara göre yararlanılabilmesi öğretim elemanları arasında ayırımcılığa neden olmaktadır.	**3,44**	1,35	**4**
5. Belirli yönetsel görevlere atanabilmenin unvanlara bağlı olması, unvanların, yetki (güç) konumlarına ulaşma aracı olarak görülmesine neden olmaktadır.	**3,89**	1,21	**2**
6. Tüm unvanlardaki öğretim elemanlarına, yönetsel görevlere seçilme olanağı verilmemesi, üniversitenin demokratik yapısına zarar vermektedir.	**3,43**	1,46	**5**

7. Unvanlar, üniversitenin kurumsal işleyişinin (üniversiter yapının) devamını sağlamaktadır.	**2,94**	1,11	**6**
8. Unvan sıradizini, öğretim elemanları arasında demokratik insan ilişkilerinin geliştirilmesini sınırlandırmaktadır.	**3,61**	1,26	**3**

Çizelge 18 - devam

Maddeler	$\overline{X}$	SS	Sıra
II. Grup (N = 218)			
1. Akademik unvanlar yükseldikçe, öğretim elemanının bilgi ve beceri düzeyi artmaktadır.	**2,57**	1,01	**7**
2. Unvanlar yükseldikçe, yapılan akademik çalışmaların niteliği artmaktadır.	**2,44**	0,96	**8**
3. Unvanların yükselmesi, üniversitenin olanaklarından (ek ders ücretleri, harcırahlar vb.) daha fazla yararlanmayı sağlamaktadır.	**3,82**	1,18	**1**
4. Üniversite olanaklarından unvanlara göre yararlanılabilmesi öğretim elemanları arasında ayırımcılığa neden olmaktadır.	**3,33**	1,35	**4**
5. Belirli yönetsel görevlere atanabilmenin unvanlara bağlı olması, unvanların, yetki (güç) konumlarına ulaşma aracı olarak görülmesine neden olmaktadır.	**3,71**	1,20	**2**
6. Tüm unvanlardaki öğretim elemanlarına, yönetsel görevlere seçilme olanağı verilmemesi, üniversitenin demokratik yapısına zarar vermektedir.	**3,25**	1,34	**5**
7. Unvanlar, üniversitenin kurumsal işleyişinin (üniversiter yapının) devamını sağlamaktadır.	**2,89**	0,89	**6**
8. Unvan sıradizini, öğretim elemanları arasında demokratik insan ilişkilerinin geliştirilmesini sınırlandırmaktadır.	**3,34**	1,28	**3**
III. Grup (N = 98)			
1. Akademik unvanlar yükseldikçe, öğretim elemanının bilgi ve beceri düzeyi artmaktadır.	**2,55**	1,01	**7**
2. Unvanlar yükseldikçe, yapılan akademik çalışmaların niteliği artmaktadır.	**2,27**	0,96	**8**
3. Unvanların yükselmesi, üniversitenin olanaklarından (ek ders ücretleri, harcırahlar vb.) daha fazla yararlanmayı sağlamaktadır.	**3,69**	1,18	**2**
4. Üniversite olanaklarından unvanlara göre yararlanılabilmesi öğretim elemanları arasında ayırımcılığa neden olmaktadır.	**3,23**	1,35	**3**
5. Belirli yönetsel görevlere atanabilmenin unvanlara bağlı olması, unvanların, yetki (güç) konumlarına ulaşma aracı olarak görülmesine neden olmaktadır.	**3,73**	1,20	**1**
6. Tüm unvanlardaki öğretim elemanlarına, yönetsel görevlere seçilme olanağı verilmemesi, üniversitenin demokratik yapısına zarar vermektedir.	**3,17**	1,34	**4**
7. Unvanlar, üniversitenin kurumsal işleyişinin (üniversiter yapının) devamını sağlamaktadır.	**2,94**	0,89	**6**

8. Unvan sıradizini, öğretim elemanları arasında demokratik insan ilişkilerinin geliştirilmesini sınırlandırmaktadır.	**3,08**	1,28	**5**

Çizelge 18'de, I. ve II. Gruptaki üniversitelerde görev yapan öğretim elemanlarının en yüksek düzeyde katıldıkları üç ifadenin aynı olduğu görülmektedir. Her iki gruptaki üniversitelerde görev yapan öğretim elemanları, en yüksek düzeyde "unvanların yükselmesi üniversite olanaklarından daha fazla yararlanmayı sağlamaktadır ($\overline{X}$ = 4,10; $\overline{X}$ = 3,82)" ifadesine katılmaktadırlar. Birinci gruptaki öğretim elemanlarının tamamına yakın bölümünün (% 94,5) (EK 6), II. Gruptaki öğretim elemanlarının ise büyük çoğunluğunun (% 87,3) (EK 6) belirtilen ifadeye "katılıyorum" veya üzeri düzeyde görüş belirtmeleri, her iki gruptaki öğretim elemanlarının akademik unvanları, üniversite olanaklarından yararlanmanın aracı olarak gördükleri biçiminde yorumlanabilir. Bir başka ifadeyle, her iki gruptaki üniversitelerde görev yapan öğretim elemanlarının çok büyük bir bölümünün, üniversite olanaklarından daha fazla yararlanabilmek için üst unvanlara çıkmanın gerektiğini düşündükleri ileri sürülebilir.

Yine her iki gruptaki öğretim elemanlarının çok büyük bir bölümünün, (I. Grup % 87,2; II.Grup % 88,6) (EK 6) "belirli yönetsel görevlere gelmenin unvanlara bağlı olması, unvanların çeşitli güç konumlarına gelebilme aracı olarak görülmesine neden olmaktadır ($\overline{X}$ = 3,89; $\overline{X}$ = 3,71)" ifadesine "katılıyorum" veya üzeri düzeyde görüş belirttikleri görülmektedir. Her iki gruptaki öğretim elemanlarının en yüksek düzeyde katıldığı üçüncü ifade "unvan sıradizini öğretim elemanları arasında demokratik insan ilişkilerinin geliştirilmesini sınırlandırmaktadır ($\overline{X}$ = 3,61; $\overline{X}$ = 3,34)" olmuştur. Öğretim elemanlarının çok büyük bir bölümünün (I. Grup % 80; II. Grup % 77,1) (EK 6) belirtilen ifadeye "katılıyorum" veya üzeri düzeyde görüş belirtmeleri, her iki gruptaki öğretim elemanlarının, unvanların güç konumlarına gelme aracı olarak görüldüğünü ve unvanların öğretim elemanları arasındaki demokratik insan ilişkilerine zarar verdiğini düşündükleri biçiminde yorumlanabilir.

Üçüncü Gruptaki üniversitelerde görev yapan öğretim elemanları ise en yüksek düzeyde "belirli yönetsel görevlere atanabilmenin unvanlara bağlı olması, unvanların, çeşitli güç konumlarına ulaşma aracı olarak görülmesine

neden olmaktadır ($\overline{X}$ = 3,73)" ifadesine katılmaktadırlar. Bunu "unvanların yükselmesi, üniversitenin olanaklarından daha fazla yararlanmayı sağlamaktadır ($\overline{X}$ = 3,69)" ve "üniversite olanaklarından unvanlara göre yararlanılabilmesi öğretim elemanları arasında ayrımcılığa neden olmaktadır ($\overline{X}$ = 3,23)" ifadeleri izlemiştir. Üçüncü Gruptaki üniversitelerde görev yapan öğretim elemanlarının büyük çoğunluğunun (% 86,9; % 86,8; % 67,7) (EK 6) "katılıyorum" veya üzeri düzeyde görüş belirttikleri görülmektedir. Bu bulguya dayanarak üçüncü gruptaki öğretim elemanlarının belirli yönetsel görevlere atanabilmenin ve üniversite olanaklarından yararlanabilmenin unvanlara bağlı olmasına karşı oldukları ve bu durumun öğretim elemanları arasında ayırımcılığa neden olduğunu düşündükleri ileri sürülebilir.

Birinci, ikinci ve üçüncü Gruplardaki ortalamalara bakıldığında, öğretim elemanlarının en düşük düzeyde "unvanlar yükseldikçe, yapılan akademik çalışmaların niteliği artmaktadır ($\overline{X}$ = 2,27; $\overline{X}$ = 2,44; $\overline{X}$ = 2,27)" ifadesine katıldıkları görülmektedir. Öğretim elemanlarının yarısından fazlasının (% 61,8; % 52,6; % 50,5) (EK 6) belirtilen ifadeye "hiç katılmıyorum" veya "az katılıyorum" düzeyinde görüş belirtmeleri, her üç gruptaki öğretim elemanlarının akademik unvanların yükselmesine bağlı olarak akademik çalışmaların niteliğinin artmadığını düşündükleri biçiminde yorumlanabilir. Bir başka ifadeyle, öğretim elemanlarının yarısından fazlasının, üst unvanlara sahip öğretim elemanlarının çalışmalarının nitelikli olacağı veya alt unvandaki öğretim elemanlarının çalışmalarının niteliğinin üst unvandakilerden düşük olacağı anlamına gelmediğini düşündükleri ileri sürülebilir.

Genel olarak ortalamalara bakıldığında, her üç gruptaki öğretim elemanlarının büyük çoğunluğunun (EK 6) akademik unvan olgusu ile ilgili altı olumsuz ifadeye "katılıyorum" ve üzeri düzeyde yanıt verdikleri, yine akademik unvan olgusu ile ilgili iki olumlu ifadeye ise öğretim elemanlarının yarısından fazlasının (EK 6) "hiç katılmıyorum" veya "az katılıyorum" düzeyinde yanıt verdikleri görülmektedir. Bu belirlemeye dayanarak, her üç gruptaki öğretim elemanlarının akademik unvanların anlamı, işlevi ve sonuçları konusunda olumsuz yargılara sahip oldukları ileri sürülebilir. Üniversiter yapılanmada ve işleyişte, akademik unvanın temel değişken olarak ön plana çıkması, öğretim elemanlarının olumsuz yaklaşımlarında etkili olmuş olabilir.

Yine ortalamalar dikkate alındığında I. Gruptaki üniversitelerde görev yapan öğretim elemanlarının ifadelere katılım düzeylerinin, II. ve III. Gruptakilere oranla daha yüksek olduğu görülmektedir. Bu durum I. Gruptaki üniversitelerde görev yapan öğretim elemanlarının, II. ve III. Gruptaki üniversitelerde görev yapan öğretim elemanlarına oranla akademik unvan olgusu konusunda daha olumsuz görüşlere sahip oldukları biçiminde yorumlanabilir. I. Gruptaki üniversitelerin atama ölçütlerinin, diğer gruplardaki üniversitelerin atama ölçütlerinden daha yüksek olmasının, bu gruptaki öğretim elemanlarını zorlamasının, olumsuz yaklaşımlarının daha yüksek olmasında etkisi olabilir.

Çizelge 19'da akademik unvan olgusu boyutuna ilişkin ortalama, standart sapma ve sıra değerlerinin bilim alanına göre dağılımı yer almaktadır.

Çizelge 19. Bilim Alanlarına Göre Akademik Unvan Olgusu Boyutuna İlişkin Ortalama ve Sıra Değerleri

Maddeler	$\overline{X}$	SS	Sıra
Fen Bilimleri (N = 91)			
1. Akademik unvanlar yükseldikçe, öğretim elemanının bilgi ve beceri düzeyi artmaktadır.	**2,33**	0,91	**7**
2. Unvanlar yükseldikçe, yapılan akademik çalışmaların niteliği artmaktadır.	**2,19**	0,86	**8**
3. Unvanların yükselmesi, üniversitenin olanaklarından (ek ders ücretleri, harcırahlar vb.) daha fazla yararlanmayı sağlamaktadır.	**3,72**	1,13	**2**
4. Üniversite olanaklarından unvanlara göre yararlanılabilmesi öğretim elemanları arasında ayırımcılığa neden olmaktadır.	**3,46**	1,34	**3**
5. Belirli yönetsel görevlere atanabilmenin unvanlara bağlı olması, unvanların, yetki (güç) konumlarına ulaşma aracı olarak görülmesine neden olmaktadır.	**3,86**	1,23	**1**
6. Tüm unvanlardaki öğretim elemanlarına, yönetsel görevlere seçilme olanağı verilmemesi, üniversitenin demokratik yapısına zarar vermektedir.	**3,18**	1,40	**5**
7. Unvanlar, üniversitenin kurumsal işleyişinin (üniversiter yapının) devamını sağlamaktadır.	**2,96**	1,01	**6**
8. Unvan sıradizini, öğretim elemanları arasında demokratik insan ilişkilerinin geliştirilmesini sınırlandırmaktadır.	**3,34**	1,35	**4**
Sağlık Bilimleri (N = 192)			
1. Akademik unvanlar yükseldikçe, öğretim elemanının bilgi ve beceri düzeyi artmaktadır.	**2,65**	1,06	**7**

2. Unvanlar yükseldikçe, yapılan akademik çalışmaların niteliği artmaktadır.	**2,49**	0,99	**8**
3. Unvanların yükselmesi, üniversitenin olanaklarından (ek ders ücretleri, harcırahlar vb.) daha fazla yararlanmayı sağlamaktadır.	**3,70**	1,13	**1**

Çizelge 19 - devam

Maddeler	$\overline{X}$	**SS**	**Sıra**
4. Üniversite olanaklarından unvanlara göre yararlanılabilmesi öğretim elemanları arasında ayırımcılığa neden olmaktadır.	**3,08**	1,31	**5**
5. Belirli yönetsel görevlere atanabilmenin unvanlara bağlı olması, unvanların, yetki (güç) konumlarına ulaşma aracı olarak görülmesine neden olmaktadır.	**3,58**	1,17	**2**
6. Tüm unvanlardaki öğretim elemanlarına, yönetsel görevlere seçilme olanağı verilmemesi, üniversitenin demokratik yapısına zarar vermektedir.	**3,12**	1,32	**4**
7. Unvanlar, üniversitenin kurumsal işleyişinin (üniversiter yapının) devamını sağlamaktadır.	**2,90**	1,05	**6**
8. Unvan sıradizini, öğretim elemanları arasında demokratik insan ilişkilerinin geliştirilmesini sınırlandırmaktadır.	**3,17**	1,24	**3**
Sosyal Bilimler (N = 99)			
1. Akademik unvanlar yükseldikçe, öğretim elemanının bilgi ve beceri düzeyi artmaktadır.	**2,57**	1,14	**7**
2. Unvanlar yükseldikçe, yapılan akademik çalışmaların niteliği artmaktadır.	**2,49**	1,03	**8**
3. Unvanların yükselmesi, üniversitenin olanaklarından (ek ders ücretleri, harcırahlar vb.) daha fazla yararlanmayı sağlamaktadır.	**4,13**	1,05	**1**
4. Üniversite olanaklarından unvanlara göre yararlanılabilmesi öğretim elemanları arasında ayırımcılığa neden olmaktadır.	**3,63**	1,23	**3**
5. Belirli yönetsel görevlere atanabilmenin unvanlara bağlı olması, unvanların, yetki (güç) konumlarına ulaşma aracı olarak görülmesine neden olmaktadır.	**3,93**	1,10	**2**
6. Tüm unvanlardaki öğretim elemanlarına, yönetsel görevlere seçilme olanağı verilmemesi, üniversitenin demokratik yapısına zarar vermektedir.	**3,55**	1,28	**4**
7. Unvanlar, üniversitenin kurumsal işleyişinin (üniversiter yapının) devamını sağlamaktadır.	**2,83**	1,11	**6**
8. Unvan sıradizini, öğretim elemanları arasında demokratik insan ilişkilerinin geliştirilmesini sınırlandırmaktadır.	**3,54**	1,21	**5**

Çizelge 19'a göre fen bilimleri alanındaki öğretim elemanları en yüksek düzeyde "belirli yönetsel görevlere atanabilmenin unvanlara bağlı olması, unvanların, çeşitli güç konumlarına ulaşma aracı olarak görülmesine neden

olmaktadır ($\overline{X}$ = 3,86)" ifadesine katılmaktadırlar. Bunu "unvanların yükselmesi, üniversitenin olanaklarından daha fazla yararlanmayı sağlamaktadır ($\overline{X}$ = 3,72)" ve "üniversite olanaklarından unvanlara göre yararlanılması öğretim elemanları arasında ayrımcılığa neden olmaktadır ($\overline{X}$ = 3,46)" ifadeleri izlemektedir. Öğretim elemanlarının çok büyük bölümünün (% 87,0; % 86,9; % 77,1) (EK 6) belirtilen ifadelere "katılıyorum" veya üzeri düzeyde görüş belirtmeleri, fen bilim bilimleri alanındaki öğretim elemanlarının, yönetsel görevlere atanabilmenin ve üniversite olanaklarından yararlanabilmenin unvana bağlı olmasına karşı oldukları ve bu durumun öğretim elemanları arasında ayrımcılığa neden olduğunu düşündükleri biçiminde yorumlanabilir.

Sağlık bilimleri alanındaki öğretim elemanları, en yüksek düzeyde "unvanların yükselmesi, üniversitenin olanaklarından daha fazla yararlanmayı sağlamaktadır ($\overline{X}$ = 3,70)" ifadesine katılmaktadırlar. Bunu "belirli yönetsel görevlere atanabilmenin unvanlara bağlı olması, unvanların, çeşitli güç konumlarına ulaşma aracı olarak görülmesine neden olmaktadır ($\overline{X}$ = 3,58)" ve "unvan sıradizini öğretim elemanları arasında demokratik insan ilişkilerinin geliştirilmesini sınırlandırmaktadır ($\overline{X}$ = 3,17)" ifadeleri izlemektedir. Öğretim elemanlarının büyük bir bölümünün (% 86,9; % 84,8; % 68,4) (EK 6) belirtilen ifadelere "katılıyorum" veya üzeri düzeyde görüş belirtmeleri, sağlık bilimleri alanındaki öğretim elemanlarının, unvanların üniversite olanaklarından yararlanma ve güç elde etme aracı olarak görüldüğünü ve bu durumun üniversitede demokratik koşulların oluşumunu sınırlandırarak insan ilişkilerine zarar verdiğini düşündükleri biçiminde yorumlanabilir.

Sosyal bilimler alanındaki öğretim elemanları, sağlık bilimlerindeki öğretim elemanlarına benzer olarak, en yüksek düzeyde "unvanların yükselmesi, üniversitenin olanaklarından daha fazla yararlanmayı sağlamaktadır ($\overline{X}$ = 4,13)" ifadesine katılmaktadırlar. Bunu "belirli yönetsel görevlere atanabilmenin unvanlara bağlı olması, unvanların, çeşitli güç konumlarına ulaşma aracı olarak görülmesine neden olmaktadır ($\overline{X}$ = 3,93)" ve "üniversite olanaklarından unvanlara göre yararlanılabilmesi öğretim elemanları arasında ayrımcılığa neden olmaktadır ($\overline{X}$ = 3,63)" ifadeleri izlemektedir. Her

üç ifadeye öğretim elemanlarının çok büyük bir çoğunluğunun (% 91,5; % 90,6; % 81,1) (EK 6) “katılıyorum” veya üzeri düzeyde görüş belirttikleri görülmektedir. Bu belirlemeye dayanarak sosyal bilimler alanındaki öğretim elemanlarının büyük çoğunluğunun, akademik unvanların üniversitenin olanaklarından yararlanma ve güç elde etme aracı haline geldiğini, ayrıca üniversite olanaklarının unvanlara göre düzenlenmesinin öğretim elemanları arasında ayırımcılığa neden olduğunu düşündükleri ileri sürülebilir.

Akademik unvan olgusu boyutundaki en düşük ortalamalar dikkate alındığında, fen bilimlerindeki öğretim elemanlarının büyük bir bölümünün (% 66,4) (EK 6), sağlık ve sosyal bilimler alanındaki öğretim elemanlarının ise yarısına yakın bir bölümünün (% 47,8; % 51,9) (EK 6) “unvanlar yükseldikçe, yapılan akademik çalışmaların niteliği artmaktadır ($\overline{X}$ = 2,19; $\overline{X}$ = 2,49; $\overline{X}$ = 2,49)” ifadesine “hiç katılmıyorum” veya “az katılıyorum” düzeyinde görüş belirttikleri görülmektedir. Bu bulgu için fen, sağlık ve sosyal bilimler alanlarındaki öğretim elemanlarının önemli bir bölümünün, akademik unvanları bilimsel çalışmaların niteliğinin bir göstergesi olarak görmedikleri yorumu yapılabilir. Bir başka ifadeyle akademik unvanlar bilim alanlarının tümünde, akademik çalışmaların niteliğinin bir göstergesi olarak görülmemektedir. Yine bu bulgulara dayanarak her üç bilim alanındaki öğretim elemanlarının, akademik unvanları, üniversiter yapılanmanın devamını sağlayan, vazgeçilmez bir öğe olarak görmedikleri ileri sürülebilir.

Bilim alanlarına göre genel olarak ortalamalar değerlendirildiğinde, sosyal bilimler alanındaki öğretim elemanlarının fen ve sağlık bilimleri alanındaki öğretim elemanlarına göre, akademik unvan olgusu ile ilgili olumsuz ifadelere katılım düzeylerinin daha yüksek olduğu dikkati çekmektedir. Bu belirlemeye dayanarak sosyal bilimler alanındaki öğretim elemanlarının, akademik unvanların anlamı, işlevi ve sonuçları konusunda, fen ve sağlık bilimleri alanındaki öğretim elemanlarına oranla daha olumsuz yaklaşıma sahip oldukları söylenebilir. Diğer yandan sosyal bilimler alanındaki öğretim elemanlarının akademik unvan olgusu konusundaki olumlu ifadelere katılım düzeylerinin, fen ve sağlık bilimleri alanlarındaki öğretim elemanlarının katılım düzeylerinden düşük olması, sosyal bilimler alanındaki öğretim elemanlarının,

akademik unvan olgusu konusunda olumsuz yaklaşıma sahip olduklarını gösteren bir diğer kanıt olarak görülebilir.

Çizelge 20'de akademik unvan olgusu boyutuna ilişkin ortalama, standart sapma ve sıra değerlerinin unvanlara göre dağılımı yer almaktadır.

Çizelge 20. Unvanlara Göre Akademik Unvan Olgusu Boyutuna İlişkin Ortalama ve Sıra Değerleri

Maddeler	$\overline{X}$	SS	Sıra
Profesör (N = 81)			
1. Akademik unvanlar yükseldikçe, öğretim elemanının bilgi ve beceri düzeyi artmaktadır.	**2,76**	1,11	**4**
2. Unvanlar yükseldikçe, yapılan akademik çalışmaların niteliği artmaktadır.	**2,70**	1,03	**5**
3. Unvanların yükselmesi, üniversitenin olanaklarından (ek ders ücretleri, harcırahlar vb.) daha fazla yararlanmayı sağlamaktadır.	**3,35**	1,09	**1**
4. Üniversite olanaklarından unvanlara göre yararlanılabilmesi öğretim elemanları arasında ayırımcılığa neden olmaktadır.	**2,68**	1,28	**6**
5. Belirli yönetsel görevlere atanabilmenin unvanlara bağlı olması, unvanların, yetki (güç) konumlarına ulaşma aracı olarak görülmesine neden olmaktadır.	**3,04**	1,22	**3**
6. Tüm unvanlardaki öğretim elemanlarına, yönetsel görevlere seçilme olanağı verilmemesi, üniversitenin demokratik yapısına zarar vermektedir.	**2,49**	1,23	**8**
7. Unvanlar, üniversitenin kurumsal işleyişinin (üniversiter yapının) devamını sağlamaktadır.	**3,13**	1,08	**2**
8. Unvan sıradizini, öğretim elemanları arasında demokratik insan ilişkilerinin geliştirilmesini sınırlandırmaktadır.	**2,59**	1,24	**7**
Doçent (N = 39)			
1. Akademik unvanlar yükseldikçe, öğretim elemanının bilgi ve beceri düzeyi artmaktadır.	**2,35**	0,77	**7**
2. Unvanlar yükseldikçe, yapılan akademik çalışmaların niteliği artmaktadır.	**2,29**	0,87	**8**
3. Unvanların yükselmesi, üniversitenin olanaklarından (ek ders ücretleri, harcırahlar vb.) daha fazla yararlanmayı sağlamaktadır.	**3,26**	1,21	**2**
4. Üniversite olanaklarından unvanlara göre yararlanılabilmesi öğretim elemanları arasında ayırımcılığa neden olmaktadır.	**2,79**	1,25	**6**
5. Belirli yönetsel görevlere atanabilmenin unvanlara bağlı olması, unvanların, yetki (güç) konumlarına ulaşma aracı olarak görülmesine neden olmaktadır.	**3,28**	1,15	**1**
6. Tüm unvanlardaki öğretim elemanlarına, yönetsel görevlere seçilme olanağı verilmemesi, üniversitenin demokratik yapısına zarar vermektedir.	**3,03**	1,48	**4**
7. Unvanlar, üniversitenin kurumsal işleyişinin (üniversiter yapının) devamını sağlamaktadır.	**3,00**	0,92	**5**

8. Unvan sıradizini, öğretim elemanları arasında demokratik insan ilişkilerinin geliştirilmesini sınırlandırmaktadır.	**3,09**	1,21	**3**
Yardımcı Doçent (N = 78)			
1. Akademik unvanlar yükseldikçe, öğretim elemanının bilgi ve beceri düzeyi artmaktadır.	**2,43**	1,01	**7**
2. Unvanlar yükseldikçe, yapılan akademik çalışmaların niteliği artmaktadır.	**2,27**	0,92	**8**

Çizelge 20 - devam

Maddeler	$\overline{X}$	SS	Sıra
Yardımcı Doçent (N = 78)			
3. Unvanların yükselmesi, üniversitenin olanaklarından (ek ders ücretleri, harcırahlar vb.) daha fazla yararlanmayı sağlamaktadır.	**3,88**	1,17	**2**
4. Üniversite olanaklarından unvanlara göre yararlanılabilmesi öğretim elemanları arasında ayırımcılığa neden olmaktadır.	**3,64**	1,30	**4**
5. Belirli yönetsel görevlere atanabilmenin unvanlara bağlı olması, unvanların, yetki (güç) konumlarına ulaşma aracı olarak görülmesine neden olmaktadır.	**4,04**	1,07	**1**
6. Tüm unvanlardaki öğretim elemanlarına, yönetsel görevlere seçilme olanağı verilmemesi, üniversitenin demokratik yapısına zarar vermektedir.	**3,69**	1,28	**3**
7. Unvanlar, üniversitenin kurumsal işleyişinin (üniversiter yapının) devamını sağlamaktadır.	**2,77**	1,01	**6**
8. Unvan sıradizini, öğretim elemanları arasında demokratik insan ilişkilerinin geliştirilmesini sınırlandırmaktadır.	**3,58**	1,12	**5**
Araştırma Görevlisi (N = 184)			
1. Akademik unvanlar yükseldikçe, öğretim elemanının bilgi ve beceri düzeyi artmaktadır.	**2,55**	1,09	**6**
2. Unvanlar yükseldikçe, yapılan akademik çalışmaların niteliği artmaktadır.	**2,38**	0,98	**7**
3. Unvanların yükselmesi, üniversitenin olanaklarından (ek ders ücretleri, harcırahlar vb.) daha fazla yararlanmayı sağlamaktadır.	**4,11**	0,99	**1**
4. Üniversite olanaklarından unvanlara göre yararlanılabilmesi öğretim elemanları arasında ayırımcılığa neden olmaktadır.	**3,56**	1,23	**3**
5. Belirli yönetsel görevlere atanabilmenin unvanlara bağlı olması, unvanların, yetki (güç) konumlarına ulaşma aracı olarak görülmesine neden olmaktadır.	**3,98**	1,06	**2**
6. Tüm unvanlardaki öğretim elemanlarına, yönetsel görevlere seçilme olanağı verilmemesi, üniversitenin demokratik yapısına zarar vermektedir.	**3,45**	1,25	**4**
7. Unvanlar, üniversitenin kurumsal işleyişinin (üniversiter yapının) devamını sağlamaktadır.	**2,83**	1,08	**5**
8. Unvan sıradizini, öğretim elemanları arasında demokratik insan ilişkilerinin geliştirilmesini sınırlandırmaktadır.	**3,56**	1,23	**3**

Çizelge 20'ye göre, profesörler en fazla, "unvanların yükselmesi, üniversitenin olanaklarından daha fazla yararlanmayı sağlamaktadır ($\overline{X}$ =

3,35)“ ifadesine katılmaktadırlar. Bunu “unvanlar, üniversitenin kurumsal işleyişinin devamını sağlamaktadır ($\overline{X}$ = 3,13)” ve “belirli yönetsel görevlere atanabilmenin unvanlara bağlı olması, unvanların, çeşitli güç konumlarına ulaşma aracı olarak görülmesine neden olmaktadır ($\overline{X}$ = 3,06)” ifadeleri izlemektedir. Profesörlerin büyük bir bölümünün (% 82,2; % 75,9; % 69,6) (EK 6) her üç ifadeye “katılıyorum” veya üzeri düzeyde görüş belirtmeleri, unvanların, üniversite olanaklarına ulaşma aracı olarak görüldüğünü düşünmekle birlikte, unvanları üniversiter yapının devamı açısından gerekli bir öğe olarak gördükleri biçiminde yorumlanabilir. Yine profesörlerin büyük bir bölümünün yönetsel görevlere gelmenin unvanlara bağlı olmasının, unvanların, öğretim elemanlarınca güç elde etme aracı olarak görülmesine yol açtığını düşündükleri biçiminde yorumlanabilir. Ayrıca profesörlerin, akademik unvanları üniversiter yapının temel bir öğesi olarak görmelerine karşın, akademik unvanların üniversite olanakları ve güç konumları ile ilişkilendirilmesini onaylamadıkları ileri sürülebilir.

Çizelge 20‘ye göre doçentler en yüksek düzeyde “belirli yönetsel görevlere atanabilmenin unvanlara bağlı olması, unvanların, güç konumlarına ulaşma aracı olarak görülmesine neden olmaktadır ($\overline{X}$ = 3,28)” ifadesine katılmaktadırlar. Bunu “unvanların yükselmesi, üniversite olanaklarından daha fazla yararlanmayı sağlamaktadır ($\overline{X}$ = 3,26)“ ve “unvan sıradizini, öğretim elemanları arasında demokratik insan ilişkilerinin geliştirilmesini sınırlandırmaktadır ($\overline{X}$ = 3,09)” ifadeleri izlemiştir. Doçentlerin büyük çoğunluğunun (% 82,3; % 76,5; % 71,6) (EK 6) her üç ifadeye “katılıyorum” veya üzeri düzeyde görüş belirttikleri görülmektedir. Bu bulgu doçentlerin büyük bir bölümünün, akademik unvanları, üniversitede güç konumlarına ulaşma ve üniversite olanaklarından daha fazla yararlanabilme aracı haline geldiğini düşündükleri biçiminde yorumlanabilir. Ayrıca doçentlerin, unvan sıradizinini öğretim elemanları arasında demokratik ilişkilerin geliştirilmesini sınırlayan bir etken olarak gördükleri söylenebilir.

Yardımcı doçentler en yüksek düzeyde “belirli yönetsel görevlere atanabilmenin unvanlara bağlı olması, unvanların, güç konumlarına ulaşma aracı olarak görülmesine neden olmaktadır ($\overline{X}$ = 4,04)” ifadesine

katılmaktadırlar. Bunu “unvanların yükselmesi, üniversite olanaklarından daha fazla yararlanmayı sağlamaktadır ($\overline{X}$ = 3,88)“ ve “tüm unvanlardaki öğretim elemanlarına, yönetsel görevlere seçilme olanağı verilmemesi, üniversitenin demokratik yapısına zarar vermektedir ($\overline{X}$ = 3,69)” ifadeleri izlemektedir. Yardımcı doçentlerin çok büyük bir bölümünün (% 93,8; % 86,4; % 81,3) (EK 6) her üç ifadeye “katılıyorum” veya üzeri düzeyde görüş belirtmişlerdir. Bu bulguya dayanarak yardımcı doçentlerin çok büyük bir bölümünün, akademik unvanların üniversitede güç elde etme ve üniversite olanaklarından daha fazla yararlanabilme aracı haline geldiğini düşündükleri ileri sürülebilir. Yine bu bulgulara dayanarak, yardımcı doçentlerin büyük çoğunluğunun, üniversitede yönetsel görevlere seçme ve seçilme hakkının tüm öğretim elemanlarına tanınmamasına katılmadıkları söylenebilir. Bir başka ifadeyle, yardımcı doçentlerin, tüm unvanlardaki öğretim elemanlarının üniversitedeki tüm yönetsel görevlere seçilebilmesini savundukları ileri sürülebilir.

Araştırma görevlileri en yüksek düzeyde “unvanların yükselmesi, üniversite olanaklarından daha fazla yararlanmayı sağlamaktadır ($\overline{X}$ = 4,11)“ ifadesine katılmaktadırlar. Bunu ikinci sırada “belirli yönetsel görevlere atanabilmenin unvanlara bağlı olması, unvanların, güç konumlarına ulaşma aracı olarak görülmesine neden olmaktadır ($\overline{X}$ = 3,98)”, üçüncü sırada ise “üniversite olanaklarından unvanlara göre yararlanılabilmesi öğretim elemanları arasında ayrımcılığa neden olmaktadır ($\overline{X}$ = 3,56)” ve “unvan sıradizini öğretim elemanları arasında demokratik insan ilişkilerinin geliştirilmesini sınırlandırmaktadır ($\overline{X}$ = 3,56)” ifadeleri izlemektedir. Araştırma görevlilerinin çok büyük bir bölümünün (% 6,4; % 92; % 82,5; % 79,2) (EK 6) dört ifadeye de “katılıyorum” veya üzeri düzeyde görüş belirttikleri görülmektedir. Bu bulguya dayanarak, araştırma görevlilerinin üniversite olanaklarından yararlanabilmenin unvanlara bağlı olmasına ve unvanların belirli güç konumlarına ulaşma aracı olarak görülmesine karşı oldukları ileri sürülebilir. Ayrıca unvan sıradizininin öğretim elemanları arasındaki demokratik ilişkilerin gelişmesine olumsuz etkide bulunduğunu düşündükleri ileri sürülebilir.

Öğretim elemanlarının görüşleri, en düşük ortalamalara göre değerlendirildiğinde, profesörler ve diğer unvanlardaki öğretim elemanları

arasındaki görüş farklılığı dikkati çekmektedir. Profesörlerin yarısına yakın bir bölümünün (% 48,1) (EK 6) “tüm unvanlardaki öğretim elemanlarına, yönetsel görevlere seçilebilme olanağı verilmemesi, üniversitenin demokratik yapısına zarar vermektedir ($\overline{X}$ = 2,49)” ifadesine hiç katılmadıklarını veya az katıldıklarını ifade etmeleri dikkati çekmektedir. Bu bulguya dayanarak profesörlerin yarısına yakın bir bölümünün, yönetsel görevlere tüm unvanlardaki öğretim elemanlarının seçilebilmesine karşı oldukları ileri sürülebilir. Bir başka ifadeyle, profesörlerin yarısına yakın bir bölümü, belirli yönetsel görevlere seçilebilmenin yalnızca profesör unvanına sahip olmaya bağlı olmasını savunmaktadırlar. Doçentler, yardımcı doçentler ve araştırma görevlileri en düşük düzeyde “unvanlar yükseldikçe, yapılan akademik çalışmaların niteliği artmaktadır ($\overline{X}$ = 2,29; $\overline{X}$ = 2,27; $\overline{X}$ = 2,38)” ifadesine katılmaktadırlar. Her üç unvandaki öğretim elemanlarının yarısından fazla bir bölümünün (% 58,8; % 56,8; % 54,7) (EK 6) belirtilen ifadeye “hiç katılmıyorum” veya “az katılıyorum” düzeyinde görüş belirtmesi ortalamanın düşük olmasını açıklamaktadır. Bu bulguya dayanarak, profesörler dışındaki öğretim elemanlarının yarısından fazla bir bölümünün, akademik unvanların yükselmesiyle birlikte, yapılan akademik çalışmaların niteliğinin artmadığını düşündükleri ileri sürülebilir.

Genel olarak akademik unvan olgusu konusundaki ortalamalar değerlendirildiğinde, tüm unvanlardaki öğretim elemanlarının akademik unvanların anlamı, işlevi ve sonuçları konusundaki olumsuz ifadelere, yüksek düzeyde katıldıkları, olumlu ifadelere ise düşük düzeyde katıldıkları veya hiç katılmadıkları anlaşılmaktadır. Bu belirlemeye dayanarak tüm unvanlardaki öğretim elemanlarının önemli bir bölümünün akademik unvan olgusu konusunda olumsuz görüşlere sahip oldukları, bir başka ifadeyle eleştirel yaklaştıkları ileri sürülebilir. Öğretim elemanlarının olumsuz yaklaşımlarında, üniversitedeki yapının ve işleyişin akademik unvanlar üzerine kurulmasının etkisi olabilir.

Diğer yandan profesörlerden başlayarak alt unvanlara doğru gidildikçe ortalamaların yükselmesi dikkati çekmektedir. Bu belirleme akademik unvanların anlamı, işlevi ve sonuçları konusunda olumsuz yaklaşımların,

profesörlerden başlayarak alt unvanlara doğru gidildikçe arttığı biçiminde yorumlanabilir. Akademik unvan olgusu konusunda en fazla olumsuz yaklaşanlar araştırma görevlileri, en olumlu yaklaşanlar ise profesörlerdir. Bu görüş farklılığının oluşmasında, alt unvandaki öğretim elemanlarına sağlanan olanakların az olması, üst unvanlara yükseldikçe, öğretim elemanına sağlanan olanakların ve yetkilerin artmasının etkisi olabilir.

Akademik Yükseltme ve Atama Süreci Boyutuna İlişkin Bulgular ve Yorum

Bu başlık altında öğretim elemanlarının, akademik yükseltme ve atama süreci boyutuna ilişkin görüşlerinin aritmetik ortalamaları ve sıra değerlerine ilişkin bulgular ve yorum yer almaktadır. Böylece öğretim elemanlarının akademik yükseltme ve atama sürecini nasıl değerlendirdikleri betimlenmeye çalışılmıştır.

Çizelge 21'de akademik yükseltme ve atama süreci boyutuna ilişkin ortalama, standart sapma ve sıra değerleri yer almaktadır.

Çizelge 21. Akademik Yükseltme ve Atama Süreci Boyutuna İlişkin Görüşlerin Ortalama ve Sıra Değerleri

Maddeler	N	$\overline{X}$	SS	Sıra
1. Yükseltme ve atama sürecinin işleyişi (tez ve yükseltme jürileri), alt unvandakileri üst unvandakilere bağımlı hale getirmektedir.	382	**3,94**	1,14	**4**
2. Yükseltme ve atama sürecinin işleyişi, üst unvandakilerle iyi geçinmeye çalışma, onaylamadığı halde kabul etme gibi etik dışı durumlara yol açmaktadır.	382	**3,84**	1,20	**8**
3. Hakemlik sürecinin işleyişi (hakeme göre yayın), çalışmaları konu ve yöntem bakımından sınırlandırmaktadır.	382	**2,80**	1,12	**25**
4. Hakemlik sürecinin işleyişi, eleştirel ve sorgulayıcı çalışmaları sınırlandırır niteliktedir.	382	**2,77**	1,18	**26**
5. Yükseltme ve atama sürecinde çeşitli toplumsal, siyasal, ekonomik, etnik, dini vb. değişkenler etkili olmaktadır.	382	**3,21**	1,31	**24**
6. Yükseltme ve atama ölçütleri, öğretim elemanının, puan getirmeyen akademik etkinlikleri ihmal etmesine neden olmaktadır.	382	**3,93**	1,07	**5**
7. Yükseltme ve atama ölçütleri, çalışmaların niteliğinden çok, yayın sayısı ve puan gibi niceliksel değerleri ön plana çıkarmaktadır.	382	**4,07**	1,00	**1**
8. Yükseltme ve atama ölçütleri, derinliği olmayan, kısa zamanda gerçekleştirilebilir çalışmalar yapmaya yönlendirmektedir.	382	**3,92**	1,11	**6**

9. Yükseltme ve atama ölçütleri, fazla kaynak, zaman ve emek gerektiren, kuram üretmeye yönelik temel araştırmaların yapılmasını ikinci plana itmektedir.	382	**3,99**	1,09	**3**
10. Yükseltme ve atama ölçütleri, birbirinin tekrarı niteliğindeki çalışmaların artmasına neden olmaktadır.	382	**3,86**	1,14	**7**
11. Yükseltme ve atama ölçütleri, kongre, sempozyum gibi bilimsel etkinliklerin puan getirme aracı olarak görülmesine neden olmaktadır.	382	**3,75**	1,21	**11**
12. Yükseltme ve atama ölçütleri, öğretim elemanlarını çalışmalarını daha kolay yayınlayabilecekleri, bilimsel niteliği düşük dergiler ve kongrelere yönlendirmektedir.	382	**3,77**	1,15	**9**

Çizelge 21 - devam

Maddeler	N	$\overline{X}$	SS	Sıra
13. Yükseltme ve atama ölçütleri, akademik çalışmaları olumsuz etkileyecek düzeyde strese neden olmaktadır.	382	**3,74**	1,23	**12**
14. Yükseltme ve atama ölçütleri, öğretim elemanlarının mesleki gelecek kaygısı yaşamalarına neden olmaktadır.	382	**3,76**	1,23	**10**
15. Yükseltme ve atama ölçütleri, öğretim elemanının özel yaşamını (ailesi, arkadaşları vb.) ikinci plana itmesine neden olmaktadır.	382	**3,60**	1,24	**13**
16. Yükseltme ve atama ölçütleri, öğretim elemanının yayın yapma dışındaki öğretim, danışmanlık gibi etkinlikleri ihmal etmesine neden olmaktadır.	382	**3,47**	1,23	**16**
17. Yükseltme ve atama ölçütleri, öğretim elemanının toplumsal sorumluluk gereği yapması gereken entelektüel ve toplumsal etkinlikleri ihmal etmesine neden olmaktadır.	382	**3,51**	1,21	**15**
18. Yükseltme ve atama ölçütlerinin yerine getirilmesinde öğretim elemanlarına sağlanan olanaklar (araştırma ödeneği, teknolojik altyapı, ücretler vb) yeterli olmamaktadır.	382	**4,08**	1,12	**2**
19. Yükseltme ve atama ölçütlerinin, belirli bir unvandan öğretim elemanından oluşan kurullarca belirlenmesi, ölçütlerin işlevselliğini sınırlandırmaktadır.	382	**3,35**	1,21	**20**
20. Yükseltme ve atama ölçütleri, farklı bilim alanlarının (fen-sosyal-sağlık) çalışma ve yayın koşullarını gözönüne almamaktadır.	382	**3,39**	1,23	**19**
21. Akademik çalışmaları sayı olarak arttıracak ölçütlerin konulması bilimsel gelişmeye katkı getirmemektedir.	382	**3,40**	1,19	**18**
22. Performansa dayalı değerlendirme anlayışı, akademik çalışmalarda karlılık, verimlilik gibi piyasa değerlerinin ön plana çıkmasına neden olmaktadır.	382	**3,34**	1,15	**21**
23. Performansa dayalı değerlendirme anlayışı, yayın, proje vb. sayısı fazla olan öğretim elemanlarının daha değerli görülmesine yol açmaktadır.	382	**3,45**	1,17	**17**
24. Performansa dayalı değerlendirme anlayışı, bazı bilim alanlarının diğerlerinden değerli görülmesine yol açmaktadır.	382	**3,52**	1,14	**14**
25. Performansa dayalı değerlendirme anlayışı, öğretim elemanları arasında, dayanışmaya zarar verecek düzeyde rekabete neden olmaktadır.	382	**3,32**	1,23	**23**
26. Performansa dayalı değerlendirme anlayışı, tekrarlama, aşırma, verilerle oynama gibi etik olmayan durumların artmasına neden olmaktadır.	382	**3,33**	1,25	**22**
27. Performansa dayalı değerlendirme anlayışı, akademik çalışmalarda karlılık, verimlilik gibi piyasa değerlerinin ön plana çıkmasına neden olmaktadır.	382	**3,34**	1,15	**21**

28. Performansa dayalı değerlendirme anlayışı, yayın, proje vb. sayısı fazla olan öğretim elemanlarının daha değerli görülmesine yol açmaktadır.	382	**3,45**	1,17	**17**
29. Performansa dayalı değerlendirme anlayışı, bazı bilim alanlarının diğerlerinden değerli görülmesine yol açmaktadır.	382	**3,52**	1,14	**14**
30. Performansa dayalı değerlendirme anlayışı, öğretim elemanları arasında, dayanışmaya zarar verecek düzeyde rekabete neden olmaktadır.	382	**3,32**	1,23	**23**
31. Performansa dayalı değerlendirme anlayışı, tekrarlama, aşırma, verilerle oynama gibi etik olmayan durumların artmasına neden olmaktadır.	382	**3,33**	1,25	**22**

Çizelge 21'e göre öğretim elemanları akademik yükseltme ve atama süreci boyutunda en fazla "yükseltme ve atama ölçütleri, çalışmaların niteliğinden çok, yayın sayısı ve puan gibi niceliksel değerleri ön plana çıkarmaktadır ($\overline{X}$ = 4,08)" ifadesine katılmaktadırlar. Bunu "yükseltme ve atama ölçütlerinin yerine getirilmesinde öğretim elemanlarına sağlanan olanaklar yeterli olmamaktadır ($\overline{X}$ = 4,07)" ve "yükseltme ve atama ölçütleri fazla kaynak, zaman ve emek gerektiren, kuram üretmeye yönelik temel araştırmaların yapılmasını ikinci plana itmektedir ($\overline{X}$ = 3,99)" ifadeleri izlemektedir. Öğretim elemanlarının çok büyük bir bölümü (% 92,7; % 90,8; % 87,9) (EK 6) üç ifadeye de "katılıyorum" veya üzeri düzeyde görüş belirtmişlerdir. Bu bulguya dayanarak öğretim elemanlarının çok büyük bir bölümünün, yükseltme ve atama ölçütlerinin niceliğe odaklanmasının, niteliğin gözardı edilmesine neden olduğunu ve öğretim elemanlarına sağlanan kaynakların yetersizliğinin, fazla kaynak ve emek gerektiren uzun dönemli temel araştırmaların yapılmasının ihmal edilmesine yol açtığını düşündükleri söylenebilir. Bir başka ifadeyle, öğretim elemanları, yükseltme ve atama ölçütlerinin niceliğe odaklanması ve kaynakların yetersizliği nedeniyle uzun dönemli ve fazla kaynak gerektiren temel araştırmalar yapmaktan kaçınmaktadırlar. Bilindiği gibi bilimsel ve teknolojik gelişmeler, temel araştırmaların yapılmasına bağlıdır. Temel araştırmalar bilimsel gelişmenin itici gücüdür. Öğretim elemanlarının temel araştırmaları yapmaktan kaçınmaları, Türkiye'nin ithal bilimsel bilgilere ve teknolojilere bağımlılığının bundan sonra da süreceği biçiminde yorumlanabilir.

Bülbül'ün (2006) öğretim elemanı ücretlerinin akademik yaşama yansımalarını konu edindiği araştırmasında bu bulguyu destekleyecek

sonuçlara ulaşılmıştır. Bülbül, çalışmasında öğretim elemanlarının ücretlerin düzeyinden memnun olmamalarının, öğretim elemanlarını gelir arttırıcı çeşitli girişimlerde bulunmaya yönlendirdiği sonucuna ulaşmıştır.

Türkiye'deki bu durumun birçok ülkede de varolduğu araştırma sonuçlarıyla ortaya konulmaktadır. Miller (1978) yaptığı araştırmada, öğretim elemanının değerlendirilmesi amacıyla, fakülte dekanlarına beş ölçüt önermiştir: Üniversite veya fakültedeki çalışmalar (uygulamalar), yayınlar, öğreticilik niteliği, toplum hizmetinde bulunma ve yönetsel görev alma. Ellidört dekandan yalnızca 1'i (% 1.9) yayın seçeneğinin en önemli nitelik ölçütü olması gerektiğini belirtmiştir. Şaşırtıcı olan bulgu ise dekanların üçte birinin (% 35.2, f = 19) yayın ölçütünü, önerilen beş ölçüt içinde son sırada önemli görmesidir (Akt: Green, 1998). Euster ve Weinbach (1994), Miller'in araştırmasını tekrarlamışlardır. Tekrarlanan araştırmada, yayın en önemli akademik nitelik göstergesi olarak bulunmuştur (Akt: Green, 1998).

Benzer bir sonuca, Taylor (2001) Avustralya'da yaptığı araştırmada ulaşmıştır. Araştırmaya katılan öğretim elemanlarının büyük bir bölümü, giderek daha fazla düzeyde öğretim ve araştırma performansı göstergeleri ile baskı altına alındıklarını ifade etmişlerdir. Yine katılımcıların büyük bir bölümü öğretim ve araştırma etkinlikleriyle ilgili görüşlerinin farklılaştığını, artık, dışsal araştırma ödeneklerine ve yayın özendiricilerine odaklanmayı ve bu etkinliklerden en üst düzeyde sayısal büyüklük elde etmeyi amaçladıklarını ifade etmişlerdir. Bazı öğretim elemanları daha fazla sayısal büyüklük elde etmek için, daha kısa yazma gibi karşı stratejiler ürettiklerini belirtmişlerdir. Daha da önemlisi katılımcıların büyük bir bölümü, öğretimi ihmal etme pahasına da olsa araştırma çalışmalarına odaklandıklarını ifade etmişlerdir. Bunun nedenlerinden birisi olarak öğretime önem verme konusunda yeterli özendiricilerin bulunmamasını göstermişlerdir.

Gillespie ve arkadaşlarının (2001) yaptıkları araştırmada, öğretim elemanlarının üçte birine yakın bölümü laboratuar, ders araç-gereç ve teknoloji yetersizliğinin akademik çalışmaların niteliğinin düşmesine neden olduğunu belirtmişlerdir. Aynı çalışmada öğretim elemanlarının önemli bir bölümü, akademik toplantılara, konferanslara, kongrelere, kaynak yetersizliği nedeniyle katılamamalarının kendilerinde mutsuzluk yarattığını, bu konuda kaynakların yetersiz olduğunu belirtmişlerdir. Ayrıca araştırmada öğretim elemanlarının

büyük bir bölümü, piyasa odaklı, gelir elde etme amaçlı araştırma yapmaya zorlanmanın da işyükünü arttırdığını ifade etmişlerdir. Benzer bir bulguya Paterson'un (2003) araştırmasında ulaşılmıştır. Araştırmaya katılan İskoç ve İngiliz öğretim elemanları, kaynak ve finansman sıkıntısına çözüm bulmak amacıyla piyasa odaklı araştırmaların yapılması gerektiğini, temel araştırmalara ise daha az ağırlık verilmesi gerektiğini belirtmişlerdir.

Çizelge 21'de öğretim elemanlarının çok büyük bir bölümünün (% 82,5; % 79,0) (EK 6) "yükseltme ve atama ölçütleri, akademik çalışmaları olumsuz etkileyecek düzeyde strese neden olmaktadır ($\overline{X}$ = 3,74)" ve "yükseltme ve atama ölçütleri, öğretim elemanlarının mesleki gelecek kaygısı yaşamalarına neden olmaktadır ($\overline{X}$ = 3,76)" ifadelerine, "katılıyorum" veya üzeri düzeyde görüş belirtmeleri dikkati çekmektedir. Bu bulgu, öğretim elemanlarının çok büyük bir bölümünün, yükseltme ve atama ölçütlerinin, öğretim elemanlarının psikolojik durumlarını olumsuz etkileyebilecek düzeyde kaygı ve stres yaşamalarına neden olarak, yaptıkları işten mutlu olamamalarına yol açtığını düşündükleri biçiminde yorumlanabilir. Öğretim elemanlarının işlerinden mutlu olmamaları, yaptıkları çalışmalara odaklanamamalarına ve dolayısıyla bilimsel gelişmeye katkı getirebilecek düzeyde derinlikli çalışmalar gerçekleştirememelerine neden olabileceği ileri sürülebilir.

Bu yargıyı destekleyecek bir sonuca Winter ve arkadaşlarının (2002) Avustralya'da yaptıkları araştırmada ulaşılmıştır. Araştırmada öğretim elemanlarının sözleşme ve yükseltme dönemlerinde kendilerini baskı altında hissettikleri, iş streslerinin arttığı ve gelecek kaygısı yaşadıkları sonucuna ulaşılmıştır. Özellikle katı sıradizinsel koşulların ve işyükü fazlalığının stres ve kaygı düzeyini arttırdığı ifade edilmiştir. Gillespie ve arkadaşlarının (2001) araştırmasına katılan öğretim elemanları, yüksek düzeyde araştırma ve öğretim etkinliği beklentisinin, stres düzeylerini yükselttiğini belirtmişlerdir. Araştırmaya katılan öğretim elemanları, beklentileri karşılayamama endişesinin, stresin katlanarak artmasına neden olduğunu, bunun da yeni ve yaratıcı etkinlikler gerçekleştirmelerini engellediğini belirtmişlerdir. Ayrıca araştırmada, stres düzeyinin yükselmesinin, öğretim elemanlarının çeşitli psikolojik ve davranış bozuklukları yaşamalarına neden olduğu, insan

ilişkilerinin zarar gördüğü sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmaya katılan birçok öğretim elemanı, psikolojik danışmanlık almayı düşündüğünü belirtmiştir.

Çizelge 21'de, "yükseltme ve atama ölçütleri, öğretim elemanının puan getirmeyen çalışmaları ihmal etmesine yol açmaktadır ($\overline{X}$ = 3,93)", "yükseltme ve atama ölçütleri, öğretim elemanını derinliği olmayan, kısa zamanda gerçekleştirilebilir çalışmalar yapmaya yönlendirmektedir ($\overline{X}$ = 3,92)" ve "yükseltme ve atama ölçütleri birbirinin tekrarı niteliğindeki çalışmaların artmasına neden olmaktadır ($\overline{X}$ = 3,86)" ifadelerine, öğretim elemanlarının çok büyük bir bölümünün (% 91,2; % 88,3; % 85,7)" (EK 6) "katılıyorum" veya üzeri düzeyde görüş belirtmeleri dikkati çekmektedir. Bu bulgulara dayanarak, öğretim elemanlarının çok büyük bir bölümünün, yükseltme ve atama ölçütlerinin, öğretim elemanlarının puan getirmeyen çeşitli toplumsal ve gönüllü çalışmaları ihmal etmesine, bunun yerine kısa zamanda gerçekleştirilebilir, daha önce yapılmış çalışmaların benzeri, kolay gerçekleştirilebilir ve puan getirici çalışmalar yapmaya yönelmelerine neden olduğunu düşündükleri ileri sürülebilir. Winter ve arkadaşları (2002) yaptıkları araştırmada, öğretim elemanlarının gerçekleştirdikleri tüm akademik etkinliklerin değerlendirilmemesi ve ödüllendirilmemesinin olumsuz yönde güdülenmeye yol açtığı sonucuna ulaşmışlardır. Araştırmada bu durumun öğretim elemanlarının çalışma isteğini olumsuz etkilediği ifade edilmiştir. Benzer bir sonuca, Tang ve Chamberlain'in (2003) araştırmasında ulaşılmıştır. Bu araştırmada Amerikalı öğretim elemanları, gereksinimlerinin, tutumlarının ve çabalarının dikkate alındığı ve desteklendiği bir ortamda, akademik etkinliklerin üst düzeye çıkacağını ifade etmişlerdir. Bu çalışmada öğretim elemanları akademik etkinliklerin ve akademik ortamın bir bütün olarak ele alınmasını ve düzenlenmesini savunmuşlardır.

Öğretim elemanlarının çok büyük bir bölümünün (% 79,0) (EK 6), "yükseltme ve atama ölçütleri, öğretim elemanının özel yaşamını (ailesi, arkadaşları vb) ikinci plana itmesine neden olmaktadır ($\overline{X}$ = 3,60)" ifadesine "katılıyorum" veya üzeri düzeyde görüş belirtmeleri bir başka dikkati çeken noktadır. Bu bulgu, yükseltme ve atama ölçütlerinin, öğretim elemanlarının büyük bir çoğunluğunun zamanlarının büyük bir bölümünü alacak düzeyde işyükü getirdiği biçiminde yorumlanabilir. Bu işyükünün öğretim elemanlarının

iş dışındaki yaşamlarına ayırdıkları zamandan fedakarlık yapmalarına, dolayısıyla kendilerine, ailelerine veya arkadaşlarına yeterli zaman ayıramamalarına neden olduğu ileri sürülebilir. Gillespie ve arkadaşlarının (2001) yaptıkları araştırmaya katılan öğretim elemanlarının yarısına yakın bölümü işyükünün fazlalığı nedeniyle, aile ilişkilerinin zarar gördüğünü, mesai saatleri dışında, hafta sonlarında ve tatillerde aileleri ile ilgilenemediklerini, işlerini yetiştirmeye çalıştıklarını belirtmişlerdir.

Diğer yandan öğretim elemanlarının büyük çoğunluğunun (% 77,2) (EK 6) "yükseltme ve atama ölçütlerinin, belirli bir unvandan öğretim elemanlarından oluşan kurullarca belirlenmesi, ölçütlerin işlevselliğini sınırlandırmaktadır ($\overline{X}$ = 3,35)" ifadesine "katılıyorum" veya üzeri düzeyde görüş belirtmeleri dikkati çekmektedir. Bu bulgu, öğretim elemanlarının büyük bir bölümünün, yükseltme ve atama ölçütlerinin işlevselliğinin arttırılması için, tüm unvanlardan temsilcilerin katılabildiği kurullarca belirlenmesi gerektiğini düşündükleri biçiminde yorumlanabilir. Bu bulguyu destekleyecek bir sonuca Tang ve Chamberlain (2003) yaptıkları araştırmada ulaşmışlardır. Bu araştırmada akademik etkinliklerin hangi ölçütlerle ve nasıl değerlendirileceği konusunda, meslek örgütlerinin belirleyici olması önerilmiştir. Ayrıca öğretim, araştırma ve diğer akademik etkinliklerin eşit ağırlıkta değerlendirilmesi önerilmiştir.

Çizelge 21'de dikkati çeken bir diğer nokta, öğretim elemanlarının büyük bir bölümünün (% 71 ve üzeri) (EK 6) performans değerlendirme ile ilgili olumsuz ifadelere "katılıyorum" ve üzeri düzeyde görüş belirtmeleridir. Bu bulguya dayanarak öğretim elemanlarının büyük bir bölümünün performansa dayalı değerlendirme anlayışının, bazı bilim alanlarının ve öğretim elemanlarının diğerlerinden değerli konuma gelmelerine yol açtığını, ayrıca performans değerlendirmenin akademik çalışmaların anlamı ve çalışmalardan beklentiler konusunda olumsuz etkilerde bulunduğunu düşündükleri ileri sürülebilir. Yine öğretim elemanlarının büyük bir bölümünün, performansa dayalı değerlendirmenin, tekrarlama, aşırma, verilerle oynama gibi etik olmayan durumların artmasına neden olduğunu düşündükleri söylenebilir. Benzer bir sonuca Taylor'un (2001) araştırmasında ulaşılmıştır. Bu araştırmada, öğretim elemanlarını, uzun dönemli çalışmalar yerine, daha hızlı

sonuç alabilecekleri çalışmalara iten koşulların performans değerlendirmesinden kaynaklandığı sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmacı uzun dönemli, kuramsal bilgi üretmeyi amaçlayan araştırma etkinliklerine olan ilginin azalmasının, toplumda, üniversitelerin ve öğretim elemanlarının etkinliklerine olan inancın azalmasına neden olacağını, bunun da uzun dönemde üniversiteleri ve öğretim elemanlarını olumsuz etkileyeceğini ileri sürmektedir.

Yine Çizelge 21'de öğretim elemanlarının en düşük düzeyde "hakemlik sürecinin işleyişi, eleştirel ve sorgulayıcı çalışmaları sınırlandırır niteliktedir ($\overline{X}$ = 2,77)" ve "hakemlik sürecinin işleyişi (hakeme göre yayın) çalışmaları konu ve yöntem bakımından sınırlandırmaktadır ($\overline{X}$ = 2,80)" ifadelerine katıldıkları görülmektedir. Öğretim elemanlarının yarısına yakın bir bölümü (% 41,8; % 43,2) (EK 6) hakemlik süreciyle ilgili olumsuz ifadelere hiç katılmadıklarını veya az katıldıklarını ifade etmişlerdir. Öğretim elemanlarının akademik yükseltme ve atama süreci boyutunda en düşük düzeyde katıldıkları ifadelerin hakemlik süreciyle ilgili olması, öğretim elemanlarının, hakemlik süreci konusunda diğer ifadelere oranla, daha olumlu yaklaşıma sahip oldukları biçiminde yorumlanabilir.

Genel olarak öğretim elemanlarının büyük bir bölümünün tüm ifadelere enaz "katılıyorum" düzeyinde görüş belirtmeleri, yükseltme ve atama süreciyle ilgili olumsuz bir yaklaşımın öğretim elemanlarının çoğunluğunca kabul gördüğü biçiminde yorumlanabilir. Bir başka ifadeyle, öğretim elemanlarının yükseltme ve atama süreciyle bağlantılı sorunların veya yetersizliklerin yaygın olarak yaşandığını düşündükleri söylenebilir.

Çizelge 22'de akademik yükseltme ve atama süreci boyutuna ilişkin ortalama, standart sapma ve sıra değerlerinin görev yapılan üniversite grubuna göre dağılımı yer almaktadır.

Çizelge 22. Görev Yapılan Üniversite Gruplarına Göre Akademik Yükseltme ve Atama Süreci Boyutuna İlişkin Görüşlerin Ortalama ve Sıra Değerleri

Maddeler	I. Grup (N = 66)			II. Grup (N=218)			III. Grup (N=98)		
	$\overline{X}$	SS	Sıra	$\overline{X}$	SS	Sıra	$\overline{X}$	SS	Sıra
1. Yükseltme ve atama sürecinin işleyişi	**3,96**	1,18	8	**3,94**	1,12	5	**3,93**	1,16	2

	(tez ve yükseltme jürileri), alt unvandakileri üst unvandakilere bağımlı hale getirmektedir.								
2.	Yükseltme ve atama sürecinin işleyişi, üst unvandakilerle iyi geçinmeye çalışma, onaylamadığı halde kabul etme gibi etik dışı durumlara yol açmaktadır.	**4,05**	1,06	5	**3,81**	1,22	9	**3,77**	1,24	8
3.	Hakemlik sürecinin işleyişi (hakeme göre yayın), çalışmaları konu ve yöntem bakımından sınırlandırmaktadır.	**2,94**	1,22	25	**2,84**	1,12	25	**2,61**	1,05	25

Çizelge 22 - devam

Maddeler	**I. Grup (N = 66)**			**II. Grup (N=218)**			**III. Grup (N=98)**		
	$\overline{X}$	SS	Sıra	$\overline{X}$	SS	Sıra	$\overline{X}$	SS	Sıra
4. Hakemlik sürecinin işleyişi, eleştirel ve sorgulayıcı çalışmaları sınırlandırır niteliktedir.	**2,83**	1,43	26	**2,83**	1,09	26	**2,60**	1,21	26
5. Yükseltme ve atama sürecinde çeşitli toplumsal, siyasal, ekonomik, etnik, dini vb. değişkenler etkili olmaktadır.	**3,03**	1,45	24	**3,33**	1,28	22	**3,07**	1,28	24
6. Yükseltme ve atama ölçütleri, öğretim elemanının, puan getirmeyen akademik etkinlikleri ihmal etmesine neden olmaktadır.	**4,03**	1,10	6	**3,97**	1,04	4	**3,78**	1,11	7
7. Yükseltme ve atama ölçütleri, çalışmaların niteliğinden çok, yayın sayısı ve puan gibi niceliksel değerleri ön plana çıkarmaktadır.	**4,27**	1,00	1	**4,12**	0,97	1	**3,84**	1,04	3
8. Yükseltme ve atama ölçütleri, derinliği olmayan, kısa zamanda gerçekleştirilebilir çalışmalar yapmaya yönlendirmektedir.	**4,12**	1,13	4	**3,93**	1,12	6	**3,79**	1,05	6
9. Yükseltme ve atama ölçütleri, fazla kaynak, zaman ve emek gerektiren, kuram üretmeye yönelik temel araştırmaların yapılmasını ikinci plana itmektedir.	**4,16**	1,15	3	**4,02**	1,09	3	**3,82**	1,05	5
10. Yükseltme ve atama ölçütleri, birbirinin tekrarı niteliğindeki çalışmaların artmasına neden olmaktadır.	**3,89**	1,16	10	**3,86**	1,16	7	**3,83**	1,09	4
11. Yükseltme ve atama ölçütleri, kongre, sempozyum gibi bilimsel etkinliklerin puan getirme aracı olarak görülmesine neden olmaktadır.	**3,71**	1,38	18	**3,80**	1,16	10	**3,62**	1,22	9
12. Yükseltme ve atama ölçütleri, öğretim elemanlarını çalışmalarını daha kolay yayınlayabilecekleri, bilimsel niteliği düşük dergiler ve kongrelere yönlendirmektedir.	**3,73**	1,33	16	**3,85**	1,09	8	**3,57**	1,18	12
13. Yükseltme ve atama ölçütleri, akademik çalışmaları olumsuz etkileyecek düzeyde strese neden olmaktadır.	**3,90**	1,25	9	**3,76**	1,22	12	**3,61**	1,26	10
14. Yükseltme ve atama ölçütleri, öğretim elemanlarının mesleki gelecek kaygısı yaşamalarına neden olmaktadır.	**4,00**	1,15	7	**3,77**	1,21	11	**3,60**	1,30	11
15. Yükseltme ve atama ölçütleri, öğretim	**3,87**	1,21	11	**3,58**	1,21	13	**3,51**	1,34	14

elemanının özel yaşamını (ailesi, arkadaşları vb.) ikinci plana itmesine neden olmaktadır.									
16. Yükseltme ve atama ölçütleri, öğretim elemanının yayın yapma dışındaki öğretim, danışmanlık gibi etkinlikleri ihmal etmesine neden olmaktadır.	**3,64**	1,19	19	**3,42**	1,22	17	**3,52**	1,28	13
17. Yükseltme ve atama ölçütleri, öğretim elemanının toplumsal sorumluluk gereği yapması gereken entelektüel ve toplumsal etkinlikleri (köşe yazısı vb) ihmal etmesine neden olmaktadır.	**3,83**	1,11	13	**3,47**	1,22	16	**3,41**	1,23	16

Çizelge 22 - devam

Maddeler	**I. Grup (N = 66)**			**II. Grup (N=218)**			**III. Grup (N=98)**		
	$\overline{X}$	SS	Sıra	$\overline{X}$	SS	Sıra	$\overline{X}$	SS	Sıra
18. Yükseltme ve atama ölçütlerinin yerine getirilmesinde öğretim elemanlarına sağlanan olanaklar (araştırma ödeneği, teknolojik altyapı, ücretler vb) yeterli olmamaktadır.	**4,18**	1,05	2	**4,08**	1,12	2	**3,98**	1,18	1
19. Yükseltme ve atama ölçütlerinin, belirli bir unvandan öğretim elemanından oluşan kurullarca belirlenmesi, ölçütlerin işlevselliğini sınırlandırmaktadır.	**3,05**	1,37	23	**3,31**	1,22	23	**3,31**	1,10	18
20. Yükseltme ve atama ölçütleri, farklı bilim alanlarının (fen-sosyal-sağlık) çalışma ve yayın koşullarını gözönüne almamaktadır.	**3,74**	1,43	15	**3,39**	1,20	18	**3,21**	1,15	20
21. Akademik çalışmaları sayı olarak arttıracak ölçütlerin konulması bilimsel gelişmeye katkı getirmemektedir.	**3,63**	1,20	20	**3,48**	1,17	15	**3,11**	1,20	23
22. Performansa dayalı değerlendirme anlayışı, akademik çalışmalarda karlılık, verimlilik gibi piyasa değerlerinin ön plana çıkmasına neden olmaktadır.	**3,50**	1,28	21	**3,35**	1,11	20	**3,18**	1,16	22
23. Performansa dayalı değerlendirme anlayışı, yayın, proje vb. sayısı fazla olan öğretim elemanlarının daha değerli görülmesine yol açmaktadır.	**3,84**	1,03	12	**3,38**	1,20	19	**3,42**	1,14	15
24. Performansa dayalı değerlendirme anlayışı, bazı bilim alanlarının diğerlerinden değerli görülmesine yol açmaktadır.	**3,75**	1,17	14	**3,50**	1,16	14	**3,40**	1,07	17
25. Performansa dayalı değerlendirme anlayışı, öğretim elemanları arasında, dayanışmaya zarar verecek düzeyde rekabete neden olmaktadır.	**3,72**	1,28	17	**3,28**	1,23	24	**3,19**	1,16	21
26. Performansa dayalı değerlendirme anlayışı, tekrarlama, aşırma, verilerle oynama gibi etik olmayan durumların artmasına neden olmaktadır.	**3,45**	1,30	22	**3,34**	1,20	21	**3,23**	1,35	19

Çizelge 22'ye göre, I. ve II. Gruptaki üniversitelerde görev yapan öğretim elemanları en yüksek düzeyde "yükseltme ve atama ölçütleri, çalışmaların

niteliğinden çok, yayın sayısı ve puan gibi niceliksel değerleri ön plana çıkarmaktadır ($\overline{X}$ = 4,27; $\overline{X}$ = 4,12)“ ifadesine katılmaktadırlar. Öğretim elemanlarının tamamına yakın bölümü (% 90,8; % 94,8) (EK 6) bu ifadeye “katılıyorum” veya üzeri düzeyde görüş belirtmişlerdir. Bunu “yükseltme ve atama ölçütlerinin yerine getirilmesinde öğretim elemanlarına sağlanan kaynaklar yeterli olmamaktadır ($\overline{X}$ = 4,18; $\overline{X}$ = 4,08)” ve “yükseltme ve atama ölçütleri, fazla kaynak, zaman ve emek gerektiren, kuram üretmeye yönelik temel araştırmaların yapılmasını ikinci plana itmektedir ($\overline{X}$ = 4,16; $\overline{X}$ = 4,02)” ifadeleri izlemektedir. Sayılan iki ifadeye de I. ve II. Gruptaki öğretim elemanlarının çok büyük bir çoğunluğu (% 92,7 - % 92,6; % 89,1 - % 87,3) (EK 6) “katılıyorum” veya üzeri düzeyde görüş belirtmiştir. Bu bulgu, I. ve II. Gruptaki üniversitelerdeki öğretim elemanlarının çok büyük bölümünün yükseltme ve atama ölçütlerinin, çalışmaların niteliğinden çok nicelik yönünü ön plana çıkardığını ve bu durumun uzun dönemli, fazla emek ve kaynak gerektiren kuram üretmeye yönelik çalışmaların ihmal edilmesine yol açtığını düşündükleri biçiminde yorumlanabilir. Yine bu bulgulara dayanarak öğretim elemanlarının yükseltme ve atama ölçütlerini karşılayabilecek çalışmaları yapabilmeleri için yeterli kaynak sağlanmadığı ileri sürülebilir.

Üçüncü Gruptaki üniversitelerde görev yapan öğretim elemanları en yüksek düzeyde “yükseltme ve atama ölçütlerinin yerine getirilmesinde öğretim elemanlarına sağlanan kaynaklar yeterli olmamaktadır ($\overline{X}$ = 3,98)” ifadesine katılmaktadırlar. Bunu “yükseltme ve atama sürecinin işleyişi (tez ve yükseltme-atama jürileri) alt unvandakileri üst unvandakilere bağımlı hale getirmektedir ($\overline{X}$ = 3,93)” ve “yükseltme ve atama ölçütleri, çalışmaların niteliğinden çok, yayın sayısı ve puan gibi niceliksel değerleri ön plana çıkarmaktadır ($\overline{X}$ = 3,84)“ ifadeleri izlemektedir. Sayılan üç ifadeye de öğretim elemanlarının çok büyük bir çoğunluğu (% 85,9; % 89,9; % 88,9) (EK 6) “katılıyorum” veya üzeri düzeyde görüş belirtmişlerdir. Bu bulgulara dayanarak, III. Gruptaki üniversitelerdeki öğretim elemanlarının çok büyük bir bölümünün, akademik çalışma yapmak için sağlanan kaynakların yetersiz olduğunu, ayrıca yükseltme ve atama sürecinin işleyişinin alt unvandakileri üst unvandakilere bağımlı hale getirdiğini düşündükleri söylenebilir. Yine bu gruptaki üniversitelerdeki öğretim elemanlarının büyük bir bölümünün, yükseltme ve

atama ölçütlerinin çalışmaların nicelik ve puan yönünü ön plana çıkarırken, nitelik yönünün ihmal edilmesine yol açtığını düşündükleri söylenebilir.

Çizelge 22 en düşük ortalamalara göre incelendiğinde, her üç gruptaki üniversitelerde görev yapan öğretim elemanlarının, “hakemlik sürecinin işleyişi eleştirel ve sorgulayıcı çalışmaları sınırlandırır niteliktedir ($\overline{X}$ = 2,83; $\overline{X}$ = 2,83; $\overline{X}$ = 2,60)” ve “hakemlik sürecinin işleyişi (hakeme göre yayın) çalışmaları konu ve yöntem bakımından sınırlandırmaktadır ($\overline{X}$ = 2,94; $\overline{X}$ = 2,84; $\overline{X}$ = 2,61)” ifadelerine diğer ifadelerden daha az katıldıkları görülmektedir. Her üç gruptaki öğretim elemanlarının yarısına yakın bir bölümü (% 47,3 - % 38,6 - % 51,5; % 32,8 - % 41,2 - % 48,5) (EK 6), hakemlik süreciyle ilgili olumsuz ifadelere hiç katılmadıklarını veya az katıldıklarını ifade etmişlerdir. Tüm gruplardaki öğretim elemanlarının en düşük düzeyde katıldıkları ifadelerin hakemlik süreciyle ilgili olması, öğretim elemanlarının, diğer ifadelere oranla hakemlik kurumuna daha olumlu yaklaştıkları biçiminde yorumlanabilir. Bir başka ifadeyle hakemlik sürecinin, diğer durumlara oranla daha iyi işlediğini düşündükleri söylenebilir.

Genel olarak ortalamalara dayanarak, her üç gruptaki üniversitelerde görev yapan öğretim elemanlarının akademik yükseltme ve atama sürecinin niteliği, işleyişi ve sonuçları konusunda olumsuz yaklaşım benimsedikleri söylenebilir. Öğretim elemanlarının yarısından fazla bir bölümünün, akademik yükseltme ve atama süreci boyutundaki olumsuz ifadelere “katılıyorum” ve üzeri düzeyde görüş belirtmesi, her üç gruptaki üniversitelerdeki öğretim elemanlarının olumsuz yaklaşımlarının kanıtı olarak görülebilir.

Yine ortalamalar göz önünde bulundurulduğunda, I. Gruptaki üniversitelerdeki öğretim elemanlarının ifadelere katılım düzeylerinin, II. Gruptaki üniversitelerdeki öğretim elemanlarının katılım düzeyinden; II. Gruptaki üniversitelerdeki öğretim elemanlarının katılım düzeylerinin de III. Gruptaki üniversitelerdeki öğretim elemanlarının katılım düzeylerine göre daha yüksek olduğu görülmektedir. Bu farklılaşma yükseltme ve atama ölçütlerinin düzeyi ile ilişkilendirildiğinde, yüksek düzeyde ek ölçüt koyan üniversitelerdeki öğretim elemanlarının, orta düzeyde ek ölçüt koyan üniversitelerdeki öğretim elemanlarına; orta düzeyde ek ölçüt koyan üniversitelerdeki öğretim elemanlarının da ek ölçüt koymayan üniversitelerdeki öğretim elemanlarına

oranla, yükseltme ve atama süreci konusunda daha olumsuz görüşe sahip oldukları biçiminde yorumlanabilir. Bir başka ifadeyle akademik yükseltme ve atama süreciyle ilgili olumsuz yaklaşımların, üniversitenin atama ölçütlerinin düzeyinden etkilendiği ileri sürülebilir.

Çizelge 23'te akademik yükseltme ve atama süreci boyutuna ilişkin ortalama, standart sapma ve sıra değerlerinin bilim alanına göre dağılımı yer almaktadır.

Çizelge 23. Bilim Alanlarına Göre Akademik Yükseltme ve Atama Süreci Boyutuna İlişkin Görüşlerin Ortalama ve Sıra Değerleri

Maddeler	Fen Bilimleri (N=91)			Sağlık Bilimleri (N=192)			Sosyal Bilimler (N=99)		
	$\overline{X}$	SS	Sıra	$\overline{X}$	SS	Sıra	$\overline{X}$	SS	Sıra
1. Yükseltme ve atama sürecinin işleyişi (tez ve yükseltme jürileri), alt unvandakileri üst unvandakilere bağımlı hale getirmektedir.	**3,90**	1,25	7	**3,91**	1,10	4	**4,04**	1,11	5
2. Yükseltme ve atama sürecinin işleyişi, üst unvandakilerle iyi geçinmeye çalışma, onaylamadığı halde kabul etme gibi etik dışı durumlara yol açmaktadır.	**3,94**	1,19	5	**3,74**	1,24	8	**3,93**	1,14	8
3. Hakemlik sürecinin işleyişi (hakeme göre yayın), çalışmaları konu ve yöntem bakımından sınırlandırmaktadır.	**2,69**	1,11	26	**2,74**	1,08	25	**2,99**	1,19	26
4. Hakemlik sürecinin işleyişi, eleştirel ve sorgulayıcı çalışmaları sınırlandırır niteliktedir.	**2,75**	1,21	25	**2,64**	1,12	26	**3,03**	1,23	25
5. Yükseltme ve atama sürecinde çeşitli toplumsal, siyasal, ekonomik, etnik, dini vb. değişkenler etkili olmaktadır.	**3,09**	1,30	24	**3,17**	1,32	24	**3,42**	1,28	21
6. Yükseltme ve atama ölçütleri, öğretim elemanının, puan getirmeyen akademik etkinlikleri ihmal etmesine neden olmaktadır.	**3,95**	1,21	4	**3,90**	0,99	5	**3,98**	1,07	7
7. Yükseltme ve atama ölçütleri, çalışmaların niteliğinden çok, yayın sayısı ve puan gibi niceliksel değerleri ön plana çıkarmaktadır.	**4,10**	1,10	2	**4,04**	0,99	1	**4,09**	0,94	3
8. Yükseltme ve atama ölçütleri, derinliği olmayan, kısa zamanda gerçekleştirilebilir çalışmalar yapmaya yönlendirmektedir.	**3,93**	1,19	6	**3,84**	1,09	7	**4,05**	1,06	4
9. Yükseltme ve atama ölçütleri, fazla kaynak, zaman ve emek gerektiren, kuram üretmeye yönelik temel araştırmaların yapılmasını ikinci plana itmektedir.	**3,97**	1,11	3	**3,92**	1,09	3	**4,12**	1,05	2
10. Yükseltme ve atama ölçütleri, birbirinin tekrarı niteliğindeki çalışmaların artmasına neden olmaktadır.	**3,88**	1,26	8	**3,86**	1,09	6	**3,85**	1,13	12
11. Yükseltme ve atama ölçütleri, kongre, sempozyum gibi bilimsel etkinliklerin puan getirme aracı olarak görülmesine neden olmaktadır.	**3,67**	1,35	12	**3,68**	1,22	9	**3,92**	1,05	9

12. Yükseltme ve atama ölçütleri, öğretim elemanlarını çalışmalarını daha kolay yayınlayabilecekleri, bilimsel niteliği düşük dergiler ve kongrelere yönlendirmektedir.	**3,82**	1,24	9	**3,66**	1,14	10	**3,88**	1,09	11
13. Yükseltme ve atama ölçütleri, akademik çalışmaları olumsuz etkileyecek düzeyde strese neden olmaktadır.	**3,77**	1,24	10	**3,64**	1,27	11	**3,90**	1,17	10

Çizelge 23 - devam

Maddeler	Fen Bilimleri (N=91)			Sağlık Bilimleri (N=192)			Sosyal Bilimler (N=99)		
	$\overline{X}$	SS	Sıra	$\overline{X}$	SS	Sıra	$\overline{X}$	SS	Sıra
14. Yükseltme ve atama ölçütleri, öğretim elemanlarının mesleki gelecek kaygısı yaşamalarına neden olmaktadır.	**3,76**	1,25	11	**3,62**	1,25	12	**3,99**	1,13	6
15. Yükseltme ve atama ölçütleri, öğretim elemanının özel yaşamını (ailesi, arkadaşları vb.) ikinci plana itmesine neden olmaktadır.	**3,55**	1,27	13	**3,54**	1,23	13	**3,76**	1,23	14
16. Yükseltme ve atama ölçütleri, öğretim elemanının yayın yapma dışındaki öğretim, danışmanlık gibi etkinlikleri ihmal etmesine neden olmaktadır.	**3,53**	1,16	15	**3,38**	1,30	18	**3,57**	1,17	19
17. Yükseltme ve atama ölçütleri, öğretim elemanının toplumsal sorumluluk gereği yapması gereken entelektüel ve toplumsal etkinlikleri (radyo programı, köşe yazısı vb) ihmal etmesine neden olmaktadır.	**3,54**	1,14	14	**3,44**	1,29	16	**3,60**	1,16	18
18. Yükseltme ve atama ölçütlerinin yerine getirilmesinde öğretim elemanlarına sağlanan olanaklar (araştırma ödeneği, teknolojik altyapı, ücretler vb) yeterli olmamaktadır.	**4,14**	1,13	1	**3,96**	1,14	2	**4,21**	1,09	1
19. Yükseltme ve atama ölçütlerinin, belirli bir unvandan öğretim elemanından oluşan kurullarca belirlenmesi, ölçütlerin işlevselliğini sınırlandırmaktadır.	**3,28**	1,25	20	**3,19**	1,20	22	**3,61**	1,15	17
20. Yükseltme ve atama ölçütleri, farklı bilim alanlarının (fen-sosyal-sağlık) çalışma ve yayın koşullarını gözönüne almamaktadır.	**3,36**	1,31	19	**3,17**	1,18	23	**3,82**	1,16	13
21. Akademik çalışmaları sayı olarak arttıracak ölçütlerin konulması bilimsel gelişmeye katkı getirmemektedir.	**3,42**	1,26	17	**3,24**	1,14	21	**3,67**	1,19	16
22. Performansa dayalı değerlendirme anlayışı, akademik çalışmalarda karlılık, verimlilik gibi piyasa değerlerinin ön plana çıkmasına neden olmaktadır.	**3,10**	1,11	23	**3,41**	1,18	17	**3,37**	1,13	23
23. Performansa dayalı değerlendirme anlayışı, yayın, proje vb. sayısı fazla olan öğretim elemanlarının daha değerli görülmesine yol açmaktadır.	**3,45**	1,14	13	**3,48**	1,20	14	**3,41**	1,14	22
24. Performansa dayalı değerlendirme anlayışı, bazı bilim alanlarının diğerlerinden değerli görülmesine yol açmaktadır.	**3,40**	1,11	18	**3,47**	1,18	15	**3,68**	1,08	15
25. Performansa dayalı değerlendirme anlayışı, öğretim elemanları arasında, dayanışmaya zarar verecek düzeyde rekabete neden olmaktadır.	**3,14**	1,26	22	**3,37**	1,23	19	**3,36**	3,36	24

26. Performansa dayalı değerlendirme anlayışı, tekrarlama, aşırma, verilerle oynama gibi etik olmayan durumların artmasına neden olmaktadır.	**3,20**	1,25	21	**3,30**	1,23	20	**3,49**	3,49	20

Çizelge 23'e göre, fen bilimleri alanındaki öğretim elemanları yükseltme ve atama süreci boyutunda en yüksek düzeyde "yükseltme ve atama ölçütlerinin yerine getirilmesinde öğretim elemanlarına sağlanan kaynaklar yeterli olmamaktadır ($\overline{X}$ = 4,14)" ifadesine katılmaktadırlar. Bunu "yükseltme ve atama ölçütleri, çalışmaların niteliğinden çok, yayın sayısı ve puan gibi niceliksel değerleri ön plana çıkarmaktadır ($\overline{X}$ = 4,10)" ve "yükseltme ve atama ölçütleri, fazla kaynak, zaman ve emek gerektiren, kuram üretmeye yönelik temel araştırmaların yapılmasını ikinci plana itmektedir ($\overline{X}$ = 3,97)" ifadeleri izlemektedir. Fen bilimleri alanındaki öğretim elemanlarının tamamına yakın bölümü (% 91,4; % 90,2; % 88,0) (EK 6) üç ifadeye enaz "katılıyorum" düzeyinde görüş belirtmişlerdir. Bu bulgu fen bilimleri alanındaki öğretim elemanlarının tamamına yakın çoğunluğunun, akademik yükseltmeler ve atamalar için düzenlenen ölçütleri karşılayacak çalışmaları yapabilmek üzere kendilerine sağlanan kaynakları yeterli bulmadıkları biçiminde yorumlanabilir. Bir başka ifadeyle bu durum, öğretim elemanlarından beklenen çalışmalar ile sunulan olanaklar arasında orantısızlık olduğu biçiminde yorumlanabilir. Yine katılım düzeylerinin yüksek olmasına dayanarak fen bilimleri alanındaki öğretim elemanlarının, tamamına yakın bir çoğunluğunun, yükseltme ve atama ölçütlerinin, çalışmaların nicelik yönünü ön plana çıkarırken, nitelik yönünün göz ardı edilmesine yol açtığını ve uzun dönemli, fazla emek ve kaynak gerektiren çalışmaların ikinci plana itilmesine yol açtığını düşündükleri söylenebilir.

Özellikle toplumun teknolojik gelişimine katkı yapması beklenen fen bilimleri alanındaki öğretim elemanlarının, uzun dönemli bilimsel çalışmalar yerine kendi akademik kariyerleri için gerekli puana ulaşma kaygısıyla, akademik çalışmalara odaklanmalarının, dünyadaki teknolojik gelişmelerde söz sahibi olabilme çabasındaki Türkiye'de, bundan sonra da ithal temel araştırmalar ve teknolojik araçlara bağımlılığın süreceğinin göstergesi olarak görülebilir. Bilindiği üzere günümüzde gelişmiş ülke ekonomilerinin itici gücü,

teknolojik buluşlardan elde ettikleri gelirler olmaktadır. Diğer yandan Türkiye'nin dışarıdan teknoloji ithal etmesinin ülke kaynaklarının büyük oranda bu ülkelere gitmesine neden olacağı açıktır.

Sağlık bilimleri alanındaki öğretim elemanları yükseltme ve atama süreci boyutunda en yüksek düzeyde "yükseltme ve atama ölçütleri, çalışmaların niteliğinden çok, yayın sayısı ve puan gibi niceliksel değerleri ön plana çıkarmaktadır ($\overline{X}$ = 4,04)" ifadesine katılmaktadırlar. Bunu "yükseltme ve atama ölçütlerinin yerine getirilmesinde öğretim elemanlarına sağlanan kaynaklar yeterli olmamaktadır ($\overline{X}$ = 3,96)" ve "yükseltme ve atama ölçütleri, fazla kaynak, zaman ve emek gerektiren, kuram üretmeye yönelik temel araştırmaların yapılmasını ikinci plana itmektedir ($\overline{X}$ = 3,92)" ifadeleri izlemektedir. Sayılan ifadelere sağlık bilimleri alanındaki öğretim elemanlarının çok büyük bir bölümü (% 93,5; % 90,2; % 86,4) (EK 6) "katılıyorum" veya üzeri düzeyde görüş belirtmişlerdir. Bu bulguya dayanarak sağlık bilimleri alanındaki öğretim elemanlarının çok büyük bölümünün, yükseltme ve atama ölçütlerinin akademik çalışmaların niteliğinin ikinci plana itilmesine ve uzun dönemli daha fazla kaynak ve emek gerektiren nitelikli çalışmaların ihmal edilmesine yol açtığını düşündükleri söylenebilir. Ayrıca sağlık bilimleri alanındaki öğretim elemanlarının çok büyük bir bölümünün, kendilerinden beklenen çalışmaları yerine getirebilmeleri için gereksinim duydukları kaynakların sağlanmadığını düşündükleri söylenebilir. Bir başka ifadeyle, sağlık bilimlerindeki öğretim elemanlarının görüşlerine dayanarak, öğretim elemanlarından beklentiler ile bu beklentilerin karşılanması için sunulan kaynakların birbiriyle tutarlı olmadığı ileri sürülebilir. Bilindiği gibi sağlık konusundaki çalışmalar, önemli miktarda maddi kaynak ve teknolojik altyapı gerektirmektedir. Ancak sağlık alanındaki öğretim elemanlarının yükseltme ölçütlerinin kendilerini kısa dönemli ve puan getirici çalışmalara yönlendirdiğini düşünmeleri dikkate alınması gerekli bir bulgudur. Bu bulguya dayanarak, akademik kariyer kaygısının sağlık konusundaki duyarlıkların önüne geçebileceği, bunun da toplum sağlığı açısından büyük sakıncaları beraberinde getirebileceğini ileri sürmek olanaklıdır.

Sosyal bilimler alanındaki öğretim elemanları yükseltme ve atama süreci boyutunda, fen bilimleri alanındaki öğretim elemanlarına benzer olarak en yüksek düzeyde "yükseltme ve atama ölçütlerinin yerine getirilmesinde öğretim

elemanlarına sağlanan kaynaklar yeterli olmamaktadır ($\overline{X}$ = 4,21)" ifadesine katılmaktadırlar. Bunu "yükseltme ve atama ölçütleri, fazla kaynak, zaman ve emek gerektiren, kuram üretmeye yönelik temel araştırmaların yapılmasını ikinci plana itmektedir ($\overline{X}$ = 4,12)" ve "yükseltme ve atama ölçütleri, çalışmaların niteliğinden çok, yayın sayısı ve puan gibi niceliksel değerleri ön plana çıkarmaktadır ($\overline{X}$ = 4,09)" ifadeleri izlemektedir. Sosyal bilimler alanındaki öğretim elemanlarının tamamına yakın bir bölümü (% 91,5; % 90,6; % 93,4) (EK 6) sayılan ifadelere "katılıyorum" veya üzeri düzeyde görüş belirtmişlerdir. Bu bulgular sosyal bilimler alanındaki öğretim elemanlarının tamamına yakın bir bölümünün, öğretim elemanlarına sağlanan kaynakların yeterli olmadığını düşündükleri biçiminde yorumlanabilir. Ayrıca yükseltme ve atama ölçütlerinin çalışmaların nicelik yönünü ön plana çıkararak niteliğin ihmal edilmesine, diğer yandan fazla emek ve kaynak gerektiren temel araştırmaların ikinci plana itilmesine yol açtığını düşündükleri söylenebilir.

Sosyal bilimler alanındaki öğretim elemanlarının tamamına yakın bölümünün, akademik çalışmalar konusunda ayrılan kaynakların yetersizliğini belirtmeleri dikkati çekmektedir. Bu belirlemeden, sosyal bilimlerdeki öğretim elemanlarının kendilerinden beklenen akademik çalışmalara karşılık bu çalışmalar için sağlanan olanakların yetersizliği konusunda ciddi sorunlar yaşadıkları anlaşılmaktadır. Sosyal bilimler alanındaki öğretim elemanlarının çalışma konularının niteliği nedeniyle, maaş ve ek ders ücretleri dışında gelir elde etme olanaklarının çok sınırlı olması bu durumda etkili olmuş olabilir.

Fen, sağlık ve sosyal bilimler alanlarındaki öğretim elemanlarının en düşük düzeyde "hakemlik sürecinin işleyişi (hakeme göre yayın), çalışmaları konu ve yöntem bakımından sınırlandırmaktadır ($\overline{X}$ = 2,69; $\overline{X}$ = 2,74; $\overline{X}$ = 2,99)" ve "hakemlik sürecinin işleyişi, eleştirel ve sorgulayıcı çalışmaları sınırlandırmaktadır ($\overline{X}$ =2,75; $\overline{X}$ = 2,74; $\overline{X}$ = 3,03)" ifadelerine katıldıkları görülmektedir. Sayılan ifadelere her üç bilim alanındaki öğretim elemanlarının (% 42,4 - % 46,8 - % 35,9; % 46,7 - % 42,3 - % 36,8) (EK 6) 1/3'ünden fazlası hiç katılmadıklarını veya az katıldıklarını ifade etmişlerdir. Her üç bilim alanındaki öğretim elemanlarının en olumlu yaklaştıkları sorun durumlarının hakemlik sürecinin işleyişi ile ilgili olması, yükseltme ve atama sürecinde hakemlik kurumunun, diğer durumlara göre daha işlevsel ve uygun işlediği

biçiminde yorumlanabilir. Ancak yine de hakemlik kurumuyla ilgili olumsuz ifadelere her üç bilim alanındaki öğretim elemanlarının yarısından fazlasının enaz “katılıyorum” düzeyinde görüş belirtmesi, hakemlik süreciyle ilgili sorunların önemli bir düzeyde yaşandığı biçiminde yorumlanabilir.

Genel olarak akademik yükseltme ve atama süreci boyutundaki tüm ifadelere öğretim elemanlarının büyük bir bölümünün “katılıyorum” ve üzerinde görüş belirtmesi, öğretim elemanlarının büyük bir bölümünün yükseltme ve atama süreci konusunda olumsuz görüşlere sahip oldukları biçiminde yorumlanabilir. Ayrıca her üç bilim alanındaki ortalamaların birbirlerine yakın olması, tüm bilim alanlarında yükseltme ve atama süreciyle ilgili benzer durumların yaşandığı biçiminde yorumlanabilir. Diğer yandan sosyal bilimlerdeki ortalamaların, fen ve sağlık bilimlerindeki ortalamalara oranla daha yüksek olduğu dikkati çekmektedir. Bu durum sosyal bilimler alanındaki öğretim elemanlarının, fen ve sağlık bilimleri alanlarındaki öğretim elemanlarına oranla yükseltme ve atama sürecindeki durumlara ilişkin daha olumsuz yaklaştıkları biçiminde yorumlanabilir.

Çizelge 24‘te akademik yükseltme ve atama süreci boyutuna ilişkin ortalama, standart sapma ve sıra değerlerinin unvanlara göre dağılımı yer almaktadır.

Çizelge 24. Unvanlara Göre Akademik Yükseltme ve Atama Süreci Boyutuna İlişkin Görüşlerin Ortalama ve Sıra Değerleri

Maddeler	Profesör N=81			Doçent N=39			Yardımcı Doçent N=78			Araştırma Görevlisi N=184		
	$\overline{X}$	SS	Sıra	$\overline{X}$	SS	Sıra	$\overline{X}$	SS	Sıra	$\overline{X}$	SS	Sıra
1.Yükseltme ve atama sürecinin işleyişi (tez ve yükseltme jürileri), alt unvandakileri üst unvandakilere bağımlı hale getirmektedir.	**3,14**	1,31	11	**3,55**	1,23	8	**4,14**	0,92	2	**4,27**	0,93	3
2.Yükseltme ve atama sürecinin işleyişi, üst unvandakilerle iyi geçinmeye çalışma, onaylamadığı halde kabul etme gibi etik dışı durumlara yol açmaktadır.	**3,18**	1,22	9	**3,58**	1,32	7	**3,95**	1,09	8	**4,12**	1,11	5
3.Hakemlik sürecinin işleyişi (hakeme göre yayın), çalışmaları konu ve yöntem bakımından sınırlandırmaktadır.	**2,17**	1,10	25	**2,91**	1,16	22	**2,88**	0,90	26	**3,01**	1,12	26
4.Hakemlik sürecinin işleyişi, eleştirel ve sorgulayıcı çalışmaları sınırlandırır niteliktedir.	**2,07**	1,05	26	**2,47**	1,18	26	**2,96**	0,99	25	**3,05**	1,18	25
5.Yükseltme ve atama sürecinde çeşitli toplumsal, siyasal, ekonomik, etnik, dini vb. değişkenler etkili olmaktadır.	**2,87**	1,29	21	**2,70**	1,14	24	**3,09**	1,25	24	**3,52**	1,31	22
6.Yükseltme ve atama ölçütleri, öğretim elemanının, puan getirmeyen akademik	**3,54**	1,23	2	**3,79**	1,00	4	**4,00**	0,97	6	**4,10**	1,00	7

etkinlikleri ihmal etmesine neden olmaktadır.												

Çizelge 24-devam

Maddeler	Profesör N=81			Doçent N=39			Yardımcı Doçent N=78			Araştırma Görevlisi N=184		
	$\overline{X}$	SS	Sıra	$\overline{X}$	SS	Sıra	$\overline{X}$	SS	Sıra	$\overline{X}$	SS	Sıra
7.Yükseltme ve atama ölçütleri, çalışmaların niteliğinden çok, yayın sayısı ve puan gibi niceliksel değerleri ön plana çıkarmaktadır.	**3,49**	1,13	4	**4,02**	0,99	1	**4,17**	0,97	1	**4,29**	0,86	1
8.Yükseltme ve atama ölçütleri, derinliği olmayan, kısa zamanda gerçekleştirilebilir çalışmalar yapmaya yönlendirmektedir.	**3,39**	1,25	5	**3,88**	1,09	3	**4,12**	1,11	3	**4,07**	0,98	9
9.Yükseltme ve atama ölçütleri, fazla kaynak, zaman ve emek gerektiren, kuram üretmeye yönelik temel araştırmaların yapılmasını ikinci plana itmektedir.	**3,53**	1,24	3	**3,95**	1,04	2	**4,05**	1,07	4	**4,17**	0,98	4
10.Yükseltme ve atama ölçütleri, birbirinin tekrarı niteliğindeki çalışmaların artmasına neden olmaktadır.	**3,33**	1,21	6	**2,64**	1,15	25	**3,97**	1,08	7	**4,08**	1,06	8
11.Yükseltme ve atama ölçütleri, kongre, sempozyum gibi bilimsel etkinliklerin puan getirme aracı olarak görülmesine neden olmaktadır.	**3,11**	1,30	12	**3,38**	1,23	11	**3,83**	1,15	9	**4,04**	1,07	11
12.Yükseltme ve atama ölçütleri, öğretim elemanlarını çalışmalarını daha kolay yayınlayabilecekleri, bilimsel niteliği düşük dergiler ve kongrelere yönlendirmektedir.	**3,19**	1,27	8	**3,68**	1,03	5	**3,82**	1,15	10	**4,00**	1,04	12
13.Yükseltme ve atama ölçütleri, akademik çalışmaları olumsuz etkileyecek düzeyde strese neden olmaktadır.	**3,07**	1,28	14	**3,47**	1,41	10	**3,79**	1,24	11	**4,06**	1,05	10
14.Yükseltme ve atama ölçütleri, öğretim elemanlarının mesleki gelecek kaygısı yaşamalarına neden olmaktadır.	**3,06**	1,26	15	**3,48**	1,35	9	**3,75**	1,27	13	**4,11**	1,02	6
15.Yükseltme ve atama ölçütleri, öğretim elemanının özel yaşamını (ailesi, arkadaşları vb.) ikinci plana itmesine neden olmaktadır.	**2,71**	1,16	24	**3,29**	1,38	13	**3,72**	1,14	14	**3,99**	1,09	13
16.Yükseltme ve atama ölçütleri, öğretim elemanının yayın yapma dışındaki öğretim, danışmanlık gibi etkinlikleri ihmal etmesine neden olmaktadır.	**2,92**	1,31	18	**3,14**	1,30	18	**3,49**	1,18	17	**3,76**	1,12	15
17.Yükseltme ve atama ölçütleri, öğretim elemanının toplumsal sorumluluk gereği yapması gereken entelektüel ve toplumsal etkinlikleri (radyo programı, köşe yazısı vb) ihmal etmesine neden olmaktadır.	**2,96**	1,20	16	**3,11**	1,17	19	**3,48**	1,17	18	**3,84**	1,14	14
18.Yükseltme ve atama ölçütlerinin yerine getirilmesinde öğretim elemanlarına sağlanan olanaklar (araştırma ödeneği, teknolojik altyapı, ücretler vb) yeterli olmamaktadır.	**3,79**	1,18	1	**3,67**	1,17	6	**4,04**	1,18	5	**4,28**	1,03	2
19.Yükseltme ve atama ölçütlerinin, belirli bir unvandan öğretim elemanından oluşan kurullarca belirlenmesi, ölçütlerin işlevselliğini sınırlandırmaktadır.	**2,80**	1,27	23	**3,23**	1,07	16	**3,58**	1,18	12	**3,48**	1,15	23
20.Yükseltme ve atama ölçütleri, farklı bilim alanlarının (fen-sosyal-sağlık) çalışma ve yayın koşullarını gözönüne	**2,83**	1,22	22	**3,32**	1,29	12	**3,47**	1,19	19	**3,60**	1,18	20

almamaktadır.												

Çizelge 24-devam

Maddeler	Profesör N=81			Doçent N=39			Yardımcı Doçent N=78			Araştırma Görevlisi N=184		
	$\overline{X}$	SS	Sıra	$\overline{X}$	SS	Sıra	$\overline{X}$	SS	Sıra	$\overline{X}$	SS	Sıra
21.Akademik çalışmaları sayı olarak arttıracak ölçütlerin konulması bilimsel gelişmeye katkı getirmemektedir.	**2,88**	1,17	20	**3,17**	1,26	17	**3,50**	1,17	16	**3,63**	1,13	17
22.Performansa dayalı değerlendirme anlayışı, akademik çalışmalarda karlılık, verimlilik gibi piyasa değerlerinin ön plana çıkmasına neden olmaktadır.	**3,09**	1,27	13	**3,08**	1,11	20	**3,38**	1,05	21	**3,45**	1,14	24
23.Performansa dayalı değerlendirme anlayışı, yayın, proje vb. sayısı fazla olan öğretim elemanlarının daha değerli görülmesine yol açmaktadır.	**3,17**	1,19	10	**3,26**	1,13	15	**3,43**	1,11	20	**3,62**	1,16	18
24.Performansa dayalı değerlendirme anlayışı, bazı bilim alanlarının diğerlerinden değerli görülmesine yol açmaktadır.	**3,28**	1,16	7	**3,28**	1,19	14	**3,51**	1,09	15	**3,65**	1,13	16
25.Performansa dayalı değerlendirme anlayışı, öğretim elemanları arasında, dayanışmaya zarar verecek düzeyde rekabete neden olmaktadır.	**2,95**	1,25	17	**3,05**	1,22	21	**3,11**	1,15	23	**3,61**	1,20	19
26.Performansa dayalı değerlendirme anlayışı, tekrarlama, aşırma, verilerle oynama gibi etik olmayan durumların artmasına neden olmaktadır.	**2,91**	1,24	19	**2,85**	1,37	23	**3,32**	1,10	22	**3,59**	1,22	21

Çizelge 24'e göre, profesörler akademik yükseltme ve atama süreci boyutunda, en fazla "yükseltme ve atama ölçütlerinin yerine getirilmesinde öğretim elemanlarına sağlanan kaynaklar yeterli olmamaktadır ($\overline{X}$ = 3,79)" ifadesine katılmaktadırlar. Bu ifadeye profesörlerin çok büyük bir çoğunluğunun (% 87,4) (EK 6) "katılıyorum" veya üzeri düzeyde görüş belirtmesi, profesörlerin büyük bir bölümünün, akademik yükseltmeler ve atamalar için düzenlenen ölçütleri karşılayacak çalışmaları yapabilmek üzere öğretim elemanlarına sağlanan kaynakları yeterli bulmadıkları biçiminde yorumlanabilir. Üniversitenin sunduğu olanaklardan diğer unvanlara göre daha fazla yararlanabilme olanağına sahip profesörlerin üniversite olanaklarını yetersiz bulmaları önemli bir durum olarak değerlendirilebilir. Üniversitede en fazla olanağa ve en yüksek gelire sahip profesörlerin, üniversite olanaklarını yetersiz bulması, Bülbül'ün (2006) araştırmasında ifade ettiği gibi, üniversite olanaklarının ve ücretlerin kısılmasının bir ekonomi politikasının gereği olduğu yargısını desteklemektedir. Üniversiteyi ticarileştirme ve öğretim elemanlarını üniversite dışından gelir sağlamaya yönlendiren bu politikaların uygulamada tüm öğretim elemanlarınca hissedildiği anlaşılmaktadır.

Diğer yandan profesörlerin büyük bir çoğunluğunun (% 82,2; % 77,3) (EK 6), “yükseltme ve atama ölçütleri, öğretim elemanlarının puan getirmeyen akademik çalışmaları ihmal etmesine yol açmaktadır ($\overline{X}$ = 3,54)” ve “yükseltme ve atama ölçütleri, fazla kaynak, zaman ve emek gerektiren, kuram üretmeye yönelik temel araştırmaların yapılmasını ikinci plana itmektedir ($\overline{X}$ = 3,53)” ifadelerine “katılıyorum” ve üzeri düzeyde görüş belirtmeleri dikkati çekmektedir. Bu bulgulara dayanarak üniversitede en fazla deneyime sahip öğretim elemanları olan profesörlerin büyük bir bölümünün, yükseltme ve atama ölçütlerinin, toplumsal ve entelektüel sorumlulukların gereği olarak öğretim elemanlarından beklenen ancak puan getirisi düşük olan akademik sorumlulukların ihmal edilmesine, diğer yandan fazla zaman ve kaynak gerektiren temel araştırmaların ikinci plana itilmesine yol açtığını düşündükleri söylenebilir. Yine bu bulgulara dayanarak profesörlerin, akademik etkinlik alanının, yalnızca puan getirebilecek çalışmalarla sınırlandırılmasının, toplum hizmetleri (gazete dergi yazısı, radyo-tv konuşmaları, gönüllü toplumsal etkinliklere katılma vb) ve öğretim gibi puan getirisi çok sınırlı veya hiç olmayan etkinlik alanlarını ihmal edilmesine yol açtığını düşündükleri ileri sürülebilir.

Doçentler, akademik yükseltme ve atama süreci boyutunda en fazla “yükseltme ve atama ölçütleri, çalışmaların niteliğinden çok yayın sayısı ve puan gibi niceliksel değerleri ön plana çıkarmaktadır ($\overline{X}$ = 4,02)” ifadesine katılmaktadırlar. Bunu “yükseltme ve atama ölçütleri, fazla kaynak, zaman ve emek gerektiren, kuram üretmeye yönelik temel araştırmaların yapılmasını ikinci plana itmektedir ($\overline{X}$ = 3,95)” ve “yükseltme ve atama ölçütleri derinliği olmayan, kısa zamanda hazırlanabilen çalışmalar yapmaya yönlendirmektedir ($\overline{X}$ = 3,88)“ ifadeleri izlemektedir. Doçentlerin çok büyük bir bölümünün (% 94,1; % 88,2; % 88,3) (EK 6) üç ifadeye de “katılıyorum” veya üzeri düzeyde görüş belirtmeleri, doçentlerin çok büyük bir bölümünün, çalışmaların nicelik yönünü ön plana çıkaran, derinlikli ve emek gerektiren çalışmaların ihmal edilmesine yol açan ve kısa zamanda gerçekleştirilebilir, günlük geçici sorunlara odaklanan çalışmaları özendiren bir yükseltme ve atama sürecini eleştirdikleri biçiminde yorumlanabilir. Yükseltme ve atama sürecinin bu niteliği, akademik ve bilimsel etkinliğin özüne zarar verecektir. Akademik etkinlik yaşama yaptığı katkı oranında anlam ve değer kazanır. Bu bulgulara

dayanarak, niteliği unutulmuş, puan ve sayıya indirgenmiş akademik çalışmaların bu anlamda özünü kaybedeceği, değersizleşeceği, dolayısıyla üniversitenin ve öğretim elemanlarının toplumdaki saygınlıklarına zarar vereceği ileri sürülebilir. Bilindiği gibi akademik yükseltme sürecinde doçentlik aşaması en güç ve önemli aşamadır. Bu aşamayı geçmiş öğretim elemanlarının, yükseltme sürecinin, niceliği ön plana çıkaran özelliğinden, diğer unvanlardaki öğretim elemanlarına göre daha fazla etkilenecekleri beklenebilir. Doçentlerin, ifadelere katılım düzeylerinin yüksek olması, yükseltme ve atama ölçütlerinin akademik etkinliğin anlamı ve niteliği açısından olumsuz etkilerinin göstergesi olarak kabul edilebilir.

Yardımcı doçentler akademik yükseltme ve atama süreci boyutunda en fazla “yükseltme ve atama ölçütleri, çalışmaların niteliğinden çok yayın sayısı ve puan gibi niceliksel değerleri ön plana çıkarmaktadır ($\overline{X}$ = 4,17)” ifadesine katılmaktadırlar. Bunu “yükseltme ve atama sürecinin işleyişi (tez ve yükseltme jürileri) alt unvandakileri üst unvandakilere bağımlı hale getirmektedir ($\overline{X}$ = 4,14)” ve “yükseltme ve atama ölçütleri öğretim elemanını derinliği olmayan, kısa zamanda hazırlanabilen çalışmalar yapmaya yönlendirmektedir ($\overline{X}$ = 4,12)“ ifadeleri izlemektedir. Yardımcı doçentlerin tamamına yakın bir bölümünün (% 95,1; % 97,5; % 91,4) (EK 6) her üç ifadeye “katılıyorum” veya üzeri düzeyde görüş belirtmesi, yardımcı doçentlerin tamamına yakın bir bölümünün yükseltme ve atama ölçütlerinin niceliğe ağırlık vermesinin, derinliği olmayan, kısa zamanda gerçekleştirilebilir, günlük geçici sorunlara odaklanan bir akademik çalışma gündemi yarattığını düşündükleri biçiminde yorumlanabilir. Yine yardımcı doçentlerin tamamına yakın bir bölümünün, yükseltme ve atama sürecinin işleyişinin alt unvandakileri üst unvandakilere bağımlı hale getirecek nitelikte işlediğini düşündükleri söylenebilir. Bu bulguya dayanarak, yardımcı doçentlerin, tez, yükseltme ve atama jüri sürecinin, değerlendirilen öğretim elemanı üzerinde baskı oluşturacak nitelikte işlediğini düşündükleri ileri sürülebilir.

Araştırma görevlileri akademik yükseltme ve atama süreci boyutunda, en fazla “yükseltme ve atama ölçütleri, çalışmaların niteliğinden çok yayın sayısı ve puan gibi niceliksel değerleri ön plana çıkarmaktadır ($\overline{X}$ = 4,29)” ifadesine katılmaktadırlar. Bunu “yükseltme ve atama ölçütlerinin yerine

getirilmesinde öğretim elemanlarına sağlanan olanaklar (araştırma ödeneği, teknolojik altyapı, ücretler vb) yeterli olmamaktadır ($\overline{X}$ = 4,28)“ ve “yükseltme ve atama sürecinin işleyişi (tez ve yükseltme jürileri) alt unvandakileri üst unvandakilere bağımlı hale getirmektedir ($\overline{X}$ = 4,27)” ifadeleri izlemektedir. Her üç ifadeye araştırma görevlilerinin tamamına yakın bir bölümünün (% 96,8; % 93,6; % 94,6) (EK 6) enaz “katılıyorum” düzeyinde görüş belirtmeleri, araştırma görevlilerinin tamamına yakın bir bölümünün, yükseltme ve atama ölçütlerinin niceliğe odaklanarak, çalışmaların niteliğinin ihmal edilmesine yol açmasından yakındıkları biçiminde yorumlanabilir. Yine bulgulara göre araştırma görevlilerinin tamamına yakın bölümünün yükselmek üzere yapmaları gereken etkinliklerin çokluğuna karşın, bu çalışmaları yapabilecek kaynak sıkıntısı çektikleri anlaşılmaktadır.

Benzer bir sonuca Morrison (2003) Yeni Zelanda’da yaptığı araştırmada ulaşmıştır. Araştırmada öğretim elemanlığının başlangıcındaki öğretim elemanlarının çalışma yapma eğilimlerinin zayıf olduğu bulunmuştur. Akademik mesleğin başlangıcındaki bu durumun, araştırma maliyetlerini karşılayamamaktan ve araştırma yapmaya fazla zaman ayıramamaktan kaynaklandığı ifade edilmiştir. Diğer yandan daha az kıdemli öğretim elemanlarının araştırma harcamalarını ortaklaşmak için ortak çalışma yapmaya yöneldikleri sonucuna ulaşılmıştır. Ücretlerin öğretim elemanlığının başlarında düşük olması, harcamaları karşılamada güçlük doğurduğundan, öğretim elemanı araştırma yapmaktan geri kalmaktadır. Morrison’un araştırmasında yalnızca alt kademedeki öğretim elemanlarının kaynak sıkıntısı çektiklerinin ortaya çıkmasına karşın, Bülbül’ün (2006) araştırmasında Türkiye’deki tüm öğretim elemanlarının, ücretlerin yetersizliği nedeniyle, akademik çalışmaları gerçekleştirmede güçlük çektikleri sonucuna ulaşılmıştır.

Diğer yandan araştırma görevlilerinin de yardımcı doçentler gibi, yükseltme ve atama sürecinin işleyişinin, alt unvandakileri üst unvandakilere bağımlı hale getirdiğini düşündükleri anlaşılmaktadır. Bir başka ifadeyle araştırma görevlileri üst unvandakilerin, alt unvandakileri etki altına almak için tez, yükseltme ve atama jürilerini kullandıklarını düşündükleri ileri sürülebilir. Araştırma görevlilerinin bu baskıyı hissetmeleri onları, olumsuz durumlara karşı koyma, haksızlıklara itiraz etme, hakkını arama gibi taleplerini ertelemelerine

neden olabilir. Bir başka ifadeyle onları pasifleştirerek varolan durumu kabullenen bir kişilik geliştirmelerine yol açabilir.

Öğretim elemanlarının en düşük düzeyde katıldıkları ortalamalar dikkate alındığında, profesörlerin büyük bir bölümünün (% 70,8) (EK 6) ve doçentlerin yarısının (% 50,0) (EK 6) "hakemlik sürecinin işleyişi, eleştirel ve sorgulayıcı çalışmaları sınırlandıracak niteliktedir ($\overline{X}$ = 2,07; $\overline{X}$ = 2,47)" ifadesine "hiç katılmıyorum" veya "az katılıyorum" düzeyinde görüş belirttikleri görülmektedir. Bu bulgu, profesörlerin büyük bir bölümünün ve doçentlerin yarısının, hakemlik sürecinin eleştirel ve sorgulayıcı çalışmaları sınırlandıracak nitelikte olmadığını düşündükleri biçiminde yorumlanabilir. Yardımcı doçent ve araştırma görevlilerinin enaz "hakemlik sürecinin işleyişi (hakeme göre yayın) çalışmaları konu ve yöntem bakımından sınırlandırmaktadır ($\overline{X}$ = 2,88; $\overline{X}$ = 3,01)" ifadesine katıldıkları görülmektedir. Yardımcı doçentlerin ve araştırma görevlilerinin üçte birine yakın bir bölümünün (% 38,2; % 33,0) (EK 6) bu ifadeye "hiç katılmıyorum" veya "az katılıyorum" düzeyinde görüş belirtmesi, yardımcı doçent ve araştırma görevlilerinin üçte birine yakın bir bölümünün, hakemlik sürecinin eleştirel ve sorgulayıcı çalışmaları sınırlandırıcı nitelikte olmadığını düşünürken, diğer büyük bir çoğunluğunun bunun aksi yönünde düşündüğü biçiminde yorumlanabilir.

Tüm unvanlardaki öğretim elemanlarının en düşük düzeyde katıldıkları ifadelerin hakemlik süreciyle ilgili olması, öğretim elemanlarının diğer ifadelere oranla, hakemlik sürecinin işleyişiyle ilgili daha olumlu görüşlere sahip oldukları biçiminde yorumlanabilir. Bir başka ifadeyle tüm unvanlardaki öğretim elemanlarının, diğer durumlara oranla hakemlik süreciyle ilgili daha az sorun yaşadıkları söylenebilir. Yine bu konuda profesörlerin, hakemlik sürecinin işleyişiyle ilgili olumsuz ifadelere, diğer ifadelere göre daha az katılmaları dikkati çekmektedir. Bilindiği gibi akademik bir çalışmanın herhangi bir süreli yayında basılabilmesi için çeşitli bilimsel nitelikleri taşıması gerekir. Ancak ulusal akademik süreli yayınlarda, kimi zaman bireysel ilişkilerin, bilimsel niteliğin önüne geçebildiği bilinmektedir. Özellikle profesörlerin yayın önerilerinin daha kolay yayımlanabildiği yaygın olarak kabul edilmektedir. Diğer yandan üst unvandaki öğretim elemanlarının hakemlik süreciyle ilgili daha olumlu görüşe sahip olmalarında, akademik deneyimin artmasına bağlı olarak

konu, yöntem, içerik ve genel düzen bakımından daha donanımlı yayın önerisi hazırlayabilmelerinin etkisi bulunabilir.

Akademik yükseltme ve atama sürecine ilişkin ortalamalar genel olarak değerlendirildiğinde, tüm unvanlardaki öğretim elemanlarının akademik yükseltme ve atama sürecine olumsuz yaklaştıkları söylenebilir. Bir başka ifadeyle ortalamaların yüksek olması, tüm unvanlardaki öğretim elemanlarının akademik yükseltme sürecinin işleyişi ve sonuçları konusunda olumlu yargılara sahip olmadıkları biçiminde yorumlanabilir. Diğer yandan üst unvandan alt unvanlara doğru gidildikçe ortalamaların giderek arttığı dikkati çekmektedir. Bu durum, profesörlerden araştırma görevlilerine doğru, akademik yükseltme ve atama sürecinde olumsuz yaklaşımların arttığı biçiminde yorumlanabilir. Bir başka ifadeyle, akademik yükseltme ve atama süreci konusunda en fazla olumsuz görüş belirtenler, öğretim elemanlığının başlangıcındaki araştırma görevlileridir. Bu durum üst unvana doğru gidildikçe görece azalsa da profesörlerde de sürmektedir. Öğretim elemanları en üst unvan olan profesörlüğe ulaştıklarında değerlendirilen konumundan büyük ölçüde kurtulurlar. Ancak yine de profesörlerin de diğer unvandakiler gibi akademik yükseltme ve atama süreciyle ilgili olumsuz yargılara katıldıklarını ifade etmeleri, akademik yükseltme ve atama sürecinin önemli sorunlara neden olduğunun göstergesi olarak kabul edilebilir.

Akademik Unvan Olgusu, Akademik Yükseltme ve Atama Süreci Boyutlarına İlişkin Öğretim Elemanı Görüşlerinin Bazı Değişkenlere Göre Farklılaşıp Farklılaşmadığına Yönelik Bulgular ve Yorum

Bu başlık altında, akademik unvan olgusu, akademik yükseltme ve atama süreci boyutlarına ilişkin öğretim elemanı görüşlerinin, üniversite grubuna, bilim alanına ve unvana göre farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin t-Testi ve ANOVA testi sonuçları yer almaktadır.

Çizelge 25’te öğretim elemanlarının akademik unvan olgusu boyutu puanlarının, görev yapılan üniversite grubuna göre karşılaştırılmasına ilişkin ANOVA testi sonuçları yer almaktadır.

Çizelge 25. Görev Yapılan Üniversite Grubuna Göre Akademik Unvan Olgusu Boyutundan Alınan Puanlara İlişkin ANOVA Testi Sonuçları

Bilim Alanları	n	$\overline{X}$	S	Sd	F	p	Anlamlı Fark (Tukey HSD)
I. Grup	66	26,18	4,77	381	1,446	.237	-
II. Grup	218	25,39	4,69				
III. Grup	98	24,82	4,88				

Öğretim elemanlarının görev yaptıkları üniversite grubuna göre akademik unvan olgusu boyutundan aldıkları puanların karşılaştırılmasına ilişkin Çizelge 25'te yer alan ANOVA sonuçları incelendiğinde, aradaki farkın anlamlı olmadığı görülmektedir [F (382) = 1,446, p > .05]. Bir başka ifadeyle akademik unvan olgusuna ilişkin görüşler, öğretim elemanlarının görev yaptıkları üniversitelerin yükseltme ölçütlerinin düzeyine göre farklılaşmamaktadır. Ancak ortalamalar dikkate alındığında, I. Gruptaki üniversitelerde görev yapan öğretim elemanlarının ($\overline{X}$ = 26,18), II. Gruptakilere ($\overline{X}$ = 25,39) ve III. Gruptakilere ($\overline{X}$ = 24,82) oranla, akademik unvan olgusunun anlamı, işlevi ve etkileri konusunda daha olumsuz yaklaşıma sahip oldukları söylenebilir. I. Gruptaki üniversitelerde görev yapan öğretim elemanlarının, akademik unvan olgusu konusunda daha olumsuz yaklaşıma sahip olmaları, bu üniversitelerde akademik unvanların akademik yaşama daha olumsuz etkide bulunduğu biçiminde yorumlanabilir.

Çizelge 26'da öğretim elemanlarının akademik yükseltme ve atama süreci boyutu puanlarının, öğretim elemanlarının görev yaptıkları üniversiteye göre karşılaştırılmasına ilişkin ANOVA testi sonuçları yer almaktadır.

Çizelge 26. Görev Yapılan Üniversite Grubuna Göre Akademik Yükseltme ve Atama Süreci Boyutundan Alınan Puanlara İlişkin ANOVA Sonuçları

Bilim Alanları	n	$\overline{X}$	S	Sd	F	p	Anlamlı Fark (Tukey HSD)
I. Grup	66	101,56	22,62	381	2,754	.065	-
II. Grup	218	97,63	18,82				
III. Grup	98	93,93	20,04				

Çizelge 26'da yer alan, öğretim elemanlarının görev yaptıkları üniversiteye göre akademik yükseltme ve atama süreci boyutundan aldıkları puanların karşılaştırılmasına ilişkin ANOVA sonuçları incelendiğinde, aradaki farkın anlamlı olmadığı görülmektedir [F(382) = 2,754, p > .05]. Bir başka ifadeyle akademik yükseltme ve atama sürecine ilişkin görüşler, öğretim elemanlarının görev yaptıkları üniversitelerin atama ölçütlerinin düzeyine göre farklılaşmamaktadır.

Ortalamalar dikkate alındığında I. Gruptaki üniversitelerde görev yapan öğretim elemanlarının ($\overline{X}$ = 101,56), II. Gruptaki ($\overline{X}$ = 97,63) ve III. Gruptaki ($\overline{X}$ = 93,93) üniversitelerde görev yapan öğretim elemanlarına oranla, yükseltme ve atama süreci konusunda daha olumsuz görüşlere sahip oldukları söylenebilir. Bu bulgu I. Gruptaki üniversitelerdeki öğretim elemanlarının, diğer üniversitelerdeki öğretim elemanlarına oranla, yükseltme ve atama sürecinin olumsuz etkilerini daha fazla hissettikleri biçiminde yorumlanabilir. I. Gruptaki üniversitelerin, Türkiye'de yükseltme ve atama ölçütlerinin arttırılmasında öncü üniversiteler arasında yer almalarının, öğretim elemanlarının bu olumsuz yaklaşımlarında etkisi olmuş olabilir.

Çizelge 27'de öğretim elemanlarının bilim alanlarına göre, akademik unvan olgusu boyutundan aldıkları puanlara ilişkin ANOVA testi sonuçları yer almaktadır.

Çizelge 27. Bilim Alanlarına Göre Akademik Unvan Olgusu Boyutundan Alınan Puanlara İlişkin ANOVA Sonuçları

Bilim Alanları	n	$\overline{X}$	S	Sd	F	p	Anlamlı Fark (Tukey HSD)
1) Fen Bilimleri	91	25,09	4,76	381	6,199	.002	1-3 2-3
2) Sağlık Bilimleri	192	24,72	4,74				
3) Sosyal Bilimler	99	26,70	4,56				

Öğretim elemanlarının bilim alanlarına göre akademik unvan olgusu boyutundan aldıkları puanların karşılaştırılmasına ilişkin Çizelge 27'de yer alan ANOVA sonuçları incelendiğinde, aradaki farkın anlamlı olduğu görülmektedir [F (382)= 6,199, p< .05]. Bir başka ifadeyle akademik unvan olgusuna ilişkin görüşler, öğretim elemanlarının bilim alanlarına göre farklılaşmaktadır. Bu bulgu farklı bilim alanlarındaki öğretim elemanlarının, akademik unvan olgusu konusunda farklı görüşlere sahip oldukları biçiminde yorumlanabilir.

Farkın kaynağını belirlemeye yönelik yapılan çoklu karşılaştırma testlerinden Tukey HSD sonuçları incelendiğinde, fen bilimleri alanındaki öğretim elemanları ($\overline{X}$ = 25,09) ile sosyal bilimler alanındaki öğretim elemanlarının ($\overline{X}$ = 26,70), yine sağlık bilimleri alanındaki öğretim elemanları ($\overline{X}$ = 24,72) ile sosyal bilimler alanındaki öğretim elemanlarının ($\overline{X}$ = 26,70), akademik unvan olgusu konusunda farklı görüşlere sahip oldukları görülmektedir. Ortalamalardan anlaşıldığı gibi, sosyal bilimler alanındaki öğretim elemanları, fen ve sağlık bilimleri alanındaki öğretim elemanlarına oranla, akademik unvan olgusu konusunda daha olumsuz yaklaşıma sahiptirler. Bu bulguya dayanarak, sosyal bilimler alanındaki öğretim elemanlarının, fen ve sağlık bilimlerindeki öğretim elemanlarına oranla, akademik unvanların, akademik yaşama olumsuz etkilerini daha fazla hissettikleri veya bu konuda daha duyarlı oldukları ileri sürülebilir.

Çizelge 28'de öğretim elemanlarının akademik yükseltme ve atama süreci boyutu puanlarının bilim alanlarına göre karşılaştırılmasına ilişkin ANOVA testi sonuçları yer almaktadır.

Çizelge 28. Bilim Alanlarına Göre Akademik Yükseltme ve Atama Süreci Boyutundan Alınan Puanlara İlişkin ANOVA Sonuçları

Bilim Alanları	n	$\overline{X}$	S	Sd	F	p	Anlamlı Fark (Tukey HSD)
Fen Bilimleri	91	96,55	20,78	381	2,815	.061	-
Sağlık Bilimleri	192	95,41	19,24				
Sosyal Bilimler	99	101,03	19,58				

Öğretim elemanlarının bilim alanlarına göre akademik yükseltme ve atama süreci boyutundan aldıkları puanların karşılaştırılmasına ilişkin Çizelge 28'de yer alan ANOVA sonuçları incelendiğinde, aradaki farkın anlamlı olmadığı görülmektedir [F (382)= 2,815, p > .05]. Bir başka ifadeyle akademik yükseltme ve atama sürecine ilişkin görüşler, öğretim elemanlarının bilim alanlarına göre anlamlı düzeyde farklılaşmamaktadır. Bu bulgu farklı bilim alanlarındaki öğretim elemanlarının, akademik yükseltme ve atama süreci konusunda benzer görüşlere sahip oldukları biçiminde yorumlanabilir. Bu bulguya dayanarak fen, sağlık ve sosyal bilimler alanlarında yükseltme ve atama sürecinin benzer biçimde gerçekleştiği ve benzer etkilerde bulunduğu yorumu yapılabilir.

Ancak ortalamalar dikkate alındığında, sosyal bilimler alanındaki öğretim elemanlarının ($\overline{X}$ = 101,03), fen bilimleri alanındaki ($\overline{X}$ = 96,55) ve sağlık bilimleri alanındaki ($\overline{X}$ = 95,41) öğretim elemanlarına oranla, akademik yükseltme ve atama sürecinin niteliği, işleyişi ve sonuçları konusunda daha olumsuz yaklaştıkları söylenebilir. Bu belirleme sosyal bilimler alanındaki öğretim elemanlarının, pozitivist paradigmaya göre oluşturulan nicelik odaklı değerlendirme anlayışından daha fazla olumsuz etkilendikleri biçiminde yorumlanabilir. Yükseltme ve atama ölçütlerinin belirlenmesinde daha çok fen ve sağlık bilimleri alanlarındaki çalışma ve yayın yapma koşullarının gözönünde bulundurulmasının, sosyal bilimler alanındaki öğretim elemanlarının daha olumsuz yaklaşmalarında etkisi olabilir. Ayrıca sosyal

bilimler alanındaki öğretim elemanlarının, toplumsal olgular konusunda çalışmalarının, bu olumsuz yaklaşımlarında etkisi olabilir.

Çizelge 29'da öğretim elemanlarının akademik unvan olgusu boyutu puanlarının, unvanlara göre karşılaştırılmasına ilişkin ANOVA testi sonuçları yer almaktadır.

Çizelge 29. Unvanlara Göre Akademik Unvan Olgusu Boyutundan Alınan Puanlara İlişkin ANOVA Sonuçları

Unvanlar	n	$\overline{X}$	S	Sd	F	p	Anlamlı Fark (Tukey HSD)
1) Profesör	81	22,75	4,39	380	16,70	.000	1-4 1-3 2-3 2-4
2) Doçent	39	23,20	4,53				
3) Yardımcı Doçent	78	26,33	4,62				
4)Araştırma Görevlisi	184	26,45	4,47				

Öğretim elemanlarının unvanlarına göre akademik unvan olgusu boyutundan aldıkları puanların karşılaştırılmasına ilişkin Çizelge 29'da yer alan ANOVA sonuçları incelendiğinde, aradaki farkın anlamlı olduğu görülmektedir [F (382) = 16,70, p< .05]. Bir başka ifadeyle akademik unvan olgusu boyutuna ilişkin görüşler, öğretim elemanlarının unvanlarına göre anlamlı düzeyde farklılaşmaktadır. Bu bulgu farklı unvanlardaki öğretim elemanlarının, akademik unvan olgusu konusunda farklı görüşlere sahip oldukları biçiminde yorumlanabilir.

Farkın kaynağını belirlemeye yönelik yapılan çoklu karşılaştırma testlerinden Tukey HSD sonuçlarına göre, profesörler ($\overline{X}$ = 22,75) ile yardımcı doçentler ($\overline{X}$ = 26,33) ve araştırma görevlileri ($\overline{X}$ = 26,45) arasındaki fark anlamlıdır. Bir başka anlamlı görüş farklılığı, doçentler ($\overline{X}$ = 23,20) ile yardımcı doçentler ($\overline{X}$ = 26,33) ve araştırma görevlileri ($\overline{X}$ = 26,45) arasında bulunmuştur.

Ortalamalar dikkate alındığında profesör ve doçentlerin ortalamalarının, yardımcı doçent ve araştırma görevlilerine göre daha düşük olduğu görülmektedir. Bu bulgular, profesörlerin ve doçentlerin, akademik unvanların

anlamı, işlevi ve akademik yaşama etkileri konusunda, yardımcı doçentlere ve araştırma görevlilerine göre daha olumlu görüşlere sahip oldukları biçiminde yorumlanabilir. Bir başka ifadeyle yardımcı doçentler ve araştırma görevlileri, akademik unvan olgusu konusunda, profesör ve doçentlere göre daha olumsuz bir yaklaşıma sahiptirler. Üst unvandaki öğretim elemanlarının alt unvandakilere oranla, akademik unvanlar konusunda daha olumlu görüşe sahip olmalarında, üst unvandaki öğretim elemanlarının üniversitedeki çeşitli güç konumlarına gelebilmelerinin ve üniversite olanaklarına daha fazla ulaşabilmelerinin etkisi olabilir. Çeşitli özendirmelerden yararlanabilmenin ve yönetsel konumlara gelebilmenin, alt unvandakilere daha az açık olması, araştırma görevlileri ve yardımcı doçentlerin bu konudaki olumsuz yaklaşımlarında etkili olabilir.

Tang ve Chamberlain'in (2003, 105) Amerika'daki altı kamu üniversitesinde yaptıkları araştırmada aksi yönde sonuçlara ulaşılmıştır. Araştırmada akademik unvanın öğretim elemanı tutumlarına etkisi olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmada akademik unvanların öğretim elemanlarının tutumlarına etkisinin bulunmamasında, Amerika'daki üniversite olanaklarından ve özendiricilerinden yararlanmanın, akademik unvanlara bağlı olmamasının etkisinin olabileceği belirtilmiştir.

Çizelge 30'da öğretim elemanlarının akademik yükseltme ve atama süreci boyutu puanlarının unvanlara göre karşılaştırılmasına ilişkin ANOVA testi sonuçları yer almaktadır.

Çizelge 30. Unvanlara Göre Akademik Yükseltme ve Atama Süreci Boyutundan Alınan Puanlara İlişkin ANOVA Sonuçları

Unvanlar	n	$\overline{X}$	S	Sd	F	p	Anlamlı Fark (Tukey HSD)
1) Profesör	81	82,98	21,47	380	26,564	.000	1-3 1-4 2-4
2) Doçent	39	91,00	20,22				
3) Yardımcı Doçent	78	98,93	17,19				
4)Araştırma Görevlisi	184	103,78	16,38				

Unvanlara göre akademik yükseltme ve atama süreci boyutundan alınan puanların karşılaştırılmasına ilişkin Çizelge 30'da yer alan ANOVA sonuçları

incelendiğinde, aradaki farkın anlamlı olduğu görülmektedir [F (382) = 26,564, p< .05]. Bir başka ifadeyle akademik yükseltme ve atama süreci boyutuna ilişkin görüşler, öğretim elemanlarının unvanlarına göre anlamlı düzeyde farklılaşmaktadır. Bu bulgu farklı unvanlardaki öğretim elemanlarının, akademik yükseltme ve atama süreci konusunda farklı görüşlere sahip oldukları biçiminde yorumlanabilir.

Farkın kaynağını belirlemeye yönelik yapılan çoklu karşılaştırma testlerinden Tukey HSD sonuçları incelendiğinde, profesörler ($\overline{X}$ = 82,98) ile yardımcı doçentler ($\overline{X}$ = 98,93) ve araştırma görevlileri ($\overline{X}$ = 103,78) arasındaki farkın anlamlı olduğu görülmektedir. Bir başka anlamlı görüş farklılığı, doçentler ile ($\overline{X}$ = 91,00) araştırma görevlileri ($\overline{X}$ = 103,78) arasında bulunmuştur. Ortalamalardan anlaşıldığı gibi, profesörler ve doçentler, yardımcı doçentlere ve araştırma görevlilerine göre, yükseltme ve atama sürecinin işleyişi ve sonuçları konusunda, daha olumlu görüşlere sahiptirler. Bir başka ifadeyle yardımcı doçentler ve araştırma görevlileri, profesörlere ve doçentlere göre, yükseltme ve atama süreci konusunda daha olumsuz bir yaklaşıma sahiptirler. Profesörlerin ve doçentlerin, yükseltme ve atama sürecinin en güç aşamasını geçmiş olmalarının getirdiği rahatlama duygusu, bu aşamaları henüz geçmemiş olan yardımcı doçentlere ve araştırma görevlilerine göre daha olumlu düşünmelerinde etkisi olabilir.

Genel olarak unvanlara göre ortalamalar dikkate alındığında, akademik unvan olgusu boyutuna benzer olarak yükseltme ve atama süreci boyutunda da alt unvandan üst unvana doğru gidildikçe, yükseltme ve atama sürecinin işleyişi ve sonuçları konusunda daha olumlu düşünüldüğü görülmektedir. Bir başka ifadeyle, üst unvandan alt unvana doğru gidildikçe, akademik yükseltme ve atama süreci ile ilgili olumsuz yaklaşımın arttığı anlaşılmaktadır. Üst unvana doğru gidildikçe olumlu yaklaşımın artmasında, yükseltme ve atama aşamalarının geçilmesinin getirdiği rahatlamanın etkisi olabilir. Ayrıca üst unvana gidildikçe, yükseltme ve atama sürecinde değerlendirilen konumundan değerlendiren konumuna geçilmesi de bu yaklaşımda etkili olabilir. Öğretim elemanlığının başındaki araştırma görevlilerinin olumsuz yaklaşımları, değerlendirilme baskısını diğer unvandakilere oranla daha fazla hissetmelerinden etkilenmiş olabilir.

BÖLÜM V

SONUÇLAR VE ÖNERİLER

Bu bölümde, araştırmanın bulgularına dayalı sonuçlar ve geliştirilen öneriler yer almaktadır.

Sonuçlar

Araştırmanın sonuçlarını aşağıdaki başlıklar halinde vermek olanaklıdır.

Akademik Çalışma Konusu Seçiminde Gözönünde Bulundurulan Durumlara İlişkin Sonuçlar

Öğretim elemanları, akademik çalışma konusu seçiminde, en fazla toplumsal sorunlarla ilgili güncel ve daha önce fazla çalışılmamış konulara öncelik vermektedirler. Diğer yandan öğretim elemanlarının bir bölümü yükseltme ve atama sürecinde işlevsel olabilecek, yükseltme ve atama ölçütleri bakımından daha fazla katkı getirebilecek konulara öncelik verirken, büyük bir bölümü yükseltme ve atama ölçütlerini öncelikle gözönünde bulundurmamaktadır. Diğer yandan, öğretim elemanları konu seçiminde, konunun ekonomik getirisinin olmasını ve kısa zamanda hazırlanabilmesini ise çok fazla dikkate almamaktadırlar.

Öğretim elemanlarının akademik çalışma konusu seçiminde gözönünde bulundurdukları durumlar, görev yapılan üniversitenin yükseltme ölçütlerinin düzeyine göre değerlendirildiğinde; I. Gruptaki üniversitelerdeki öğretim elemanları en fazla bireysel ilgilerini karşılayan konuları seçerken, II. Gruptaki üniversitelerdeki öğretim elemanları toplumsal sorunlarla ilgili konulara öncelik vermektedirler. III. Gruptaki üniversitelerdeki öğretim elemanları ise daha önce fazla çalışılmamış konuları seçmeye çalışmaktadırlar.

Birinci gruptaki üniversitelerdeki öğretim elemanları, sayılan öncelikler içinde konu seçiminde enaz, konunun ekonomik maliyetini gözönünde

bulundururken, II. ve III. Gruplardaki üniversitelerdeki öğretim elemanları, enaz, konunun kısa zamanda hazırlanabilmesini gözönünde bulundurmaktadırlar.

Öğretim elemanlarının akademik çalışma konusu seçiminde gözönünde bulundurdukları durumlar, bilim alanlarına göre değerlendirildiğinde; fen ve sağlık bilimleri alanındaki öğretim elemanlarının büyük bir bölümü, daha önce fazla çalışılmamış güncel konuları seçmektedirler. Sosyal bilimler alanındaki öğretim elemanları ise, en fazla toplumsal sorunlarla ilgili konulara öncelik vermektedirler. Diğer yandan her üç bilim alanındaki öğretim elemanları, konu seçiminde enaz, konunun kısa zamanda hazırlanabilmesini gözönünde bulundurmaktadırlar.

Akademik çalışma konusu seçiminde gözönünde bulundurulan durumlar öğretim elemanlarının unvanlarına göre değerlendirildiğinde; profesörler ve araştırma görevlileri en fazla güncel konulara öncelik verirken, doçentler ve yardımcı doçentler en fazla toplumsal sorunlarla ilgili konulara öncelik vermektedirler.

Profesörler, doçentler ve yardımcı doçentler konu seçimiyle ilgili ifadeler içinde enaz, konunun kısa zamanda hazırlanabilmesini gözönünde bulundururken, araştırma görevlileri ise konunun ekonomik getirisini enaz gözönünde bulundurmaktadırlar.

Akademik Unvanlar, Yükseltme ve Atama Süreciyle Bağlantılı Sorun Alanlarına Sonuçlar

Öğretim elemanları, en fazla akademik çalışmalarda toplumsal yararın gözardı edilmesini, nitelikli çalışmaların azalmasını ve üniversitede eleştirel düşüncenin gelişememesini, akademik unvan olgusu, yükseltme ve atama süreciyle bağlantılı görmektedirler. Bir başka ifadeyle, öğretim elemanları, toplumsal yararı ikinci plana iten, niteliği düşük çalışmaların yapılmasında ve üniversitede eleştirel düşüncenin gelişememesinde, akademik unvanların, yükseltme ve atama sürecinin etkisinin olduğunu düşünmektedir. Yine öğretim elemanları, tüm ifadeler içinde öğretim elemanlarının kendi konumlarını güvence altına almak için çeşitli bağlantılar kurmaya çalışmalarını, akademik unvanlar, yükseltme ve atama süreciyle çok fazla bağlantılı görmemektedirler.

Öğretim elemanı görüşleri görev yapılan üniversitenin yükseltme ölçütlerinin düzeyine göre değerlendirildiğinde, I. ve III. Gruplardaki üniversitelerde görev yapan öğretim elemanları, en fazla nitelikli akademik çalışmaların azalmasını, II. Gruptaki üniversitelerdeki öğretim elemanları ise, en fazla, akademik çalışmalarda toplumsal yararın ikinci plana itilmesini akademik unvanlar, yükseltme ve atama süreciyle bağlantılı görmektedirler.

Birinci gruptaki üniversitelerde görev yapan öğretim elemanları, akademik özgürlüklerin sınırlandırılmasını, II. Gruptaki üniversitelerdeki öğretim elemanları, üniversitedeki insan ilişkilerinin bozulmasını, III. Gruptaki üniversitelerdeki öğretim elemanları ise, öğretim elemanlarının kendi konumlarını güvence altına almak için çeşitli bağlantılar kurmaya çalışmalarını, akademik unvanlar, yükseltme ve atama süreciyle çok fazla bağlantılı görmemektedir.

Öğretim elemanı görüşleri bilim alanlarına göre değerlendirildiğinde; fen bilimleri alanındaki öğretim elemanlarının en fazla, nitelikli akademik çalışmaların azalmasını, sağlık ve sosyal bilimler alanındaki öğretim elemanları ise akademik çalışmalarda toplumsal yararın gözardı edilmesini, akademik unvan olgusu, yükseltme ve atama süreciyle bağlantılı görmektedir.

Fen bilimleri alanındaki öğretim elemanları, öğretim elemanlarının kendi konumlarını güvence altına almak için çeşitli bağlantılar kurmaya çalışmalarını, sağlık bilimleri alanındaki öğretim elemanları akademik özgürlüklerin sınırlandırılmasını, sosyal bilimler alanındaki öğretim elemanları ise mesleki dayanışma ve işbirliğinin bozulmasını, akademik unvanlar, yükseltme ve atama süreciyle çok fazla bağlantılı görmemektedirler.

Öğretim elemanı görüşleri unvanlara göre değerlendirildiğinde; profesörler, en fazla, üniversiter değerlerin çözülmesini, doçentler ve araştırma görevlileri akademik çalışmalarda toplumsal yararın gözardı edilmesini, yardımcı doçentler ise nitelikli akademik çalışmaların azalmasını, akademik unvanlar, yükseltme ve atama süreciyle bağlantılı görmektedirler.

Diğer yandan profesörler, enaz akademik özgürlüklerin sınırlandırılmasını, doçentler, öğretim elemanlarının kendi konumlarını

güvence altına almak için çeşitli bağlantılar kurmaya çalışmalarını, yardımcı doçentler üniversitedeki insan ilişkilerinin bozulmasını, araştırma görevlileri ise üniversiter değerlerin çözülmesini, akademik unvanlar, yükseltme ve atama süreciyle bağlantılı görmektedirler.

Akademik Unvan Olgusu Boyutuna İlişkin Sonuçlar

Akademik unvan olgusu boyutuna ilişkin görüşler değerlendirildiğinde; öğretim elemanları, akademik unvanların anlamı, işlevi ve akademik yaşama yansımaları konusunda olumsuz görüşlere sahiptirler. Öğretim elemanları, unvanların yükselmesinin üniversite olanaklarından daha fazla yararlanmayı sağladığını düşünmektedirler. Ayrıca belirli yönetsel görevlere atanabilmenin unvanlara bağlı olmasının, unvanların, yetki (güç) konumlarına ulaşma aracı olarak görülmesine neden olduğunu ve unvan sıradizininin, öğretim elemanları arasında demokratik insan ilişkilerinin geliştirilmesini sınırlandırdığını düşünmektedirler. Diğer yandan öğretim elemanlarının çoğunluğu, unvanların yükselmesiyle birlikte, öğretim elemanlarının bilgi ve beceri düzeylerinin artmadığını, yapılan akademik çalışmaların niteliğinin gelişmediğini, düşünmektedirler. Yine öğretim elemanlarının çoğunluğu, akademik unvanları üniversiter yapının devamı için olmazsa olmaz bir öğe olarak görmemektedirler.

Akademik unvan olgusuna ilişkin görüşler, öğretim elemanlarının görev yaptıkları üniversitenin yükseltme ve atama ölçütlerinin düzeyine göre değerlendirildiğinde; I., II. ve III. Gruptaki üniversitelerde görev yapan öğretim elemanları, birbirlerine benzer olarak, unvanların yükselmesinin, üniversitenin olanaklarından (ek ders ücretleri, harcırahlar vb.) daha fazla yararlanmayı sağladığını, belirli yönetsel görevlere atanabilmenin unvanlara bağlı olmasının, unvanların, yetki (güç) konumlarına ulaşma aracı olarak görülmesine neden olduğunu ve unvan sıradizininin, öğretim elemanları arasında demokratik insan ilişkilerinin geliştirilmesini sınırlandırdığını düşünmektedirler. Yine her üç gruptaki üniversitelerde görev yapan öğretim elemanları, unvanların yükselmesine bağlı olarak, öğretim elemanlarının, bilgi ve beceri düzeylerinin artmadığını ve yapılan akademik çalışmaların niteliğinin gelişmediğini düşünmektedirler.

Birinci gruptaki üniversitelerde görev yapan öğretim elemanları, II. ve III. Gruptaki öğretim elemanlarına göre, akademik unvanların anlamı, işlevi ve akademik yaşama etkileri konusunda daha olumsuz yaklaşmaktadırlar.

Öğretim elemanı görüşleri bilim alanına göre değerlendirildiğinde; fen, sağlık ve sosyal bilimler alanındaki öğretim elemanları, belirli yönetsel görevlere atanabilmenin unvanlara bağlı olmasının, unvanların, yetki (güç) konumlarına ulaşma aracı olarak görülmesine neden olduğunu, unvanların yükselmesinin, üniversitenin olanaklarından (ek ders ücretleri, harcırahlar vb.) daha fazla yararlanmayı sağladığını düşünmektedirler. Diğer yandan fen ve sosyal bilimler alanındaki öğretim elemanları, üniversite olanaklarından unvanlara göre yararlanılabilmesinin öğretim elemanları arasında ayırımcılığa neden olduğunu düşünürken, sağlık bilimleri alanındaki öğretim elemanları, unvan sıradizininin, öğretim elemanları arasında demokratik insan ilişkilerinin geliştirilmesini sınırlandırdığını düşünmektedirler.

Her üç bilim alanındaki öğretim elemanları, akademik unvanların yükselmesiyle birlikte, öğretim elemanlarının bilgi, beceri düzeylerinin artmadığını ve yapılan akademik çalışmaların niteliğinin gelişmediğini düşünmektedirler. Sosyal bilimler alanındaki öğretim elemanları, fen ve sağlık bilimleri alanındaki öğretim elemanlarına göre akademik unvan olgusuna daha olumsuz yaklaşmaktadırlar.

Öğretim elemanı görüşleri unvanlara göre değerlendirildiğinde; profesörler, doçentler, yardımcı doçentler ve araştırma görevlileri, belirli yönetsel görevlere atanabilmenin unvanlara bağlı olmasının, unvanların, yetki (güç) konumlarına ulaşma aracı olarak görülmesine neden olduğunu, unvanların yükselmesinin, üniversitenin olanaklarından (ek ders ücretleri, harcırahlar vb) daha fazla yararlanmayı sağladığını düşünmektedirler. Diğer yandan profesörler, akademik unvanları, üniversitenin kurumsal işleyişinin (üniversiter yapının) devamı için gerekli bir öğe olarak görürken, doçentler, yardımcı doçentler ve araştırma görevlileri, akademik unvanları üniversitenin kurumsal işleyişinin devamı için gerekli bir öğe olarak görmemektedirler.

Profesörler, akademik unvanlar arttıkça, öğretim elemanlarının, bilgi ve beceri düzeylerinin arttığını, yapılan akademik çalışmaların niteliğinin geliştiğini düşünürken, doçentler, yardımcı doçentler ve araştırma görevlileri, profesörlerin bu düşüncesine katılmamaktadırlar. Yine profesörler tüm unvanlardaki öğretim elemanlarına, yönetsel görevlere seçilme olanağı verilmemesinin, üniversitenin demokratik yapısına zarar vermediğini düşünürken, doçentler, yardımcı doçentler ve araştırma görevlileri, tüm unvanlardaki öğretim elemanlarına, yönetsel görevlere seçilme olanağı verilmemesinin, üniversitenin demokratik yapısına zarar verdiğini düşünmektedirler.

Diğer yandan doçentler, unvan sıradizininin, öğretim elemanları arasında demokratik insan ilişkilerinin geliştirilmesini sınırlandırdığını ve araştırma görevlileri, üniversite olanaklarından unvanlara göre yararlanılabilmesinin öğretim elemanları arasında ayırımcılığa neden olduğunu düşünmektedirler.

Akademik Yükseltme ve Atama Sürecine İlişkin Sonuçlar

Akademik yükseltme ve atama süreci konusunda, öğretim elemanları, yükseltme ve atama ölçütlerinin, çalışmaların niteliğinden çok, yayın sayısı ve puan gibi niceliksel değerleri ön plana çıkarmasının bilimsel gelişmeye katkı getirmediğini, yükseltme ve atama ölçütlerinin yerine getirilmesinde öğretim elemanlarına sağlanan olanakların (araştırma ödeneği, teknolojik altyapı, ücretler vb) yeterli olmadığını düşünmektedirler. Ayrıca yükseltme ve atama ölçütlerinin öğretim elemanlarını fazla kaynak, zaman ve emek gerektiren, kuram üretmeye yönelik temel araştırmalar yerine, derinliği olmayan, kısa zamanda gerçekleştirilebilir çalışmalar yapmaya yönlendirdiğini düşünmektedirler.

Diğer yandan öğretim elemanları, hakemlik sürecinin işleyişinin, çalışmaları konu ve yöntem bakımından sınırlandırdığını, ayrıca, eleştirel ve sorgulayıcı çalışmaların yapılmasını sınırlandırdığını düşünmektedirler.

Yine öğretim elemanı görüşlerine göre, yükseltme ve atama sürecinin işleyişi (tez, yükseltme ve atama jürileri), alt unvandakileri üst unvandakilere

bağımlı hale getirmektedir. Ayrıca, yükseltme ve atama sürecinin işleyişi, alt unvandakileri üst unvandakilerle iyi geçinmeye çalışmaya ve onaylamadığı durumları kabul etmeye zorlar niteliktedir.

Öğretim elemanlarına göre, yükseltme ve atama ölçütleri, öğretim elemanlarının mesleki gelecek kaygısı yaşamalarına neden olarak stres düzeylerini yükseltmektedir. Yine öğretim elemanı görüşlerine göre yükseltme ve atama ölçütleri, öğretim elemanlarının özel yaşamını (ailesi, arkadaşları vb), yayın yapma dışındaki öğretim, danışmanlık gibi etkinlikleri ve toplumsal sorumluluk gereği yapması beklenen entelektüel ve toplumsal etkinlikleri ihmal etmesine neden olmaktadır.

Yine öğretim elemanları, öğretim elemanlarını performanslarına göre değerlendirme anlayışının, akademik çalışmalarda karlılık, verimlilik gibi piyasa değerlerinin ön plana çıkmasına neden olduğunu, yayın, proje vb. sayısı fazla olan öğretim elemanlarının daha değerli görülmesine yol açtığını, öğretim elemanları arasında dayanışmaya zarar verecek düzeyde rekabete neden olduğunu ve tekrarlama, aşırma, verilerle oynama gibi etik olmayan durumların artmasına neden olduğunu düşünmektedirler.

Öğretim elemanlarının görüşleri görev yaptıkları üniversitenin yükseltme ölçütlerinin düzeyine göre değerlendirildiğinde, I. Gruptaki üniversitelerdeki öğretim elemanlarının, II. Gruptaki üniversitelerdeki öğretim elemanlarına; II. Gruptaki üniversitelerdeki öğretim elemanları da III. Gruptaki üniversitelerdeki öğretim elemanlarına oranla, yükseltme sürecinin niteliği, işleyişi, yükseltme ölçütlerinin akademik yaşama etkileri konusunda daha olumsuz görüşe sahiptirler.

Öğretim elemanlarının bilim alanına göre görüşleri değerlendirildiğinde, her üç bilim alanındaki öğretim elemanları, akademik yükseltme süreci konusunda olumsuz yaklaşıma sahiptirler. Ancak sosyal bilimler alanındaki öğretim elemanları, fen ve sağlık bilimleri alanındaki öğretim elemanlarına oranla, yükseltme ve atama sürecinin niteliği, işleyişi ve akademik yaşama etkileri konusunda daha olumsuz düşünmektedirler.

Öğretim elemanlarının görüşleri unvanlarına göre değerlendirildiğinde, tüm unvanlardaki öğretim elemanları, akademik yükseltme ve atama sürecinin niteliği, işleyişi ve etkileri konusunda olumsuz görüşe sahiptirler. Ancak yardımcı doçentler ve araştırma görevlileri, profesörlere ve doçentlere göre, akademik yükseltme ve atama sürecinin niteliği, işleyişi ve akademik yaşama etkileri konusunda daha olumsuz yaklaşıma sahiptirler.

Akademik Unvan Olgusu, Akademik Yükseltme ve Atama Sürecine İlişkin Öğretim Elemanı Görüşlerinin Bazı Değişkenlere Göre Farklılaşıp Farklılaşmadığına Yönelik Sonuçlar

Öğretim elemanlarının, akademik unvan olgusu, akademik yükseltme ve atama süreci konusundaki görüşleri, görev yaptıkları üniversitenin yükseltme ölçütlerinin düzeyine göre anlamlı düzeyde farklılaşmamaktadır. Bir başka ifadeyle tüm üniversitelerdeki öğretim elemanları, akademik unvan olgusu, akademik yükseltme ve atama süreci konusunda benzer düşünmektedirler.

Öğretim elemanlarının, akademik unvan olgusu konusundaki görüşleri bilim alanlarına göre anlamlı düzeyde farklılaşmaktadır. Fen ve sağlık bilimleri alanındaki öğretim elemanları ile sosyal bilimler alanındaki öğretim elemanları akademik unvan olgusunun anlamı, işlevleri ve akademik yaşama etkileri konusunda farklı düşünmektedirler. Diğer yandan öğretim elemanlarının akademik yükseltme ve atama süreci konusundaki görüşleri bilim alanlarına göre farklılaşmamaktadır.

Öğretim elemanlarının akademik unvan olgusu konusundaki görüşleri, unvanlara göre farklılaşmaktadır. Akademik unvanların anlamı, işlevi ve akademik yaşama etkileri konusunda profesörler ve doçentler ile yardımcı doçentler ve araştırma görevlilerinin görüşleri anlamlı düzeyde farklılaşmaktadır. Genel olarak, profesörler ve doçentler, akademik unvanların anlamı, işlevi ve akademik yaşama etkileri konusunda, yardımcı doçentlere ve araştırma görevlilerine göre daha olumlu yaklaşmaktadırlar.

Akademik yükseltme ve atama süreci konusundaki öğretim elemanı görüşleri, öğretim elemanlarının unvanlarına göre anlamlı düzeyde farklılaşmaktadır. Profesörler ile yardımcı doçentler ve araştırma görevlilerinin

akademik yükseltme ve atama sürecinin niteliği, işleyişi ve akademik yaşama etkileri konusundaki görüşleri anlamlı düzeyde farklılaşmaktadır. Bir başka anlamlı görüş farklılığı, doçentler ile araştırma görevlileri arasında bulunmaktadır. Yardımcı doçentler ve araştırma görevlileri, profesörlere ve doçentlere göre, yükseltme ve atama sürecinin niteliği, işleyişi ve akademik yaşama etkileri konusunda, daha olumsuz yaklaşıma sahiptirler.

Öneriler

Araştırma sonuçlarına dayanarak aşağıdaki öneriler ortaya konabilir:

1. Akademik unvan sıradizininin, anlamı, niteliği ve akademik yaşama yansımaları konusunda daha fazla düşünmeye gereklilik bulunmaktadır. Özellikle akademik unvanlar ile öğretim elemanının bilimsel ve entelektüel birikimi arasındaki bağların giderek zayıfladığı belirtilmektedir. Akademik unvanlar ile öğretim elemanlarının bilimsel ve entelektüel birikimleri arasındaki bağları güçlendirmek üzere, akademik unvanların üniversitedeki konumu ve işlevinin yeniden gözden geçirilmesine gereklilik bulunmaktadır. Bu bakımdan tüm öğretim elemanlarının üniversite olanaklarından eşit yararlanabilmesine olanak sağlayacak bir üniversiter yapılanma oluşturulmalıdır. Bu yapılanmada üniversitedeki tüm sağlık hizmetleri, araştırma destekleri, ek ders ücretleri gibi olanaklar tüm öğretim elemanlarına aynı koşullarda ve eşit olarak sunulmalıdır. Bu olanakların sunumu veya düzeyi unvanlara göre farklılaşmamalıdır.

2. Araştırmaya katılan öğretim elemanlarının büyük bir bölümü, üniversitedeki çeşitli yönetsel görevlere seçme ve seçilmenin unvanlara göre düzenlenmesinin üniversiter yapının demokratikleştirilmesini ve öğretim elemanlarının kendileri ile ilgili karar süreçlerine katılımını engellediğini düşünmektedirler. Bu bakımdan üniversiter yapılanmanın ve işleyişin demokratikleştirilmesi açısından, tüm öğretim elemanlarına, üniversitedeki yönetsel görevlere seçme ve seçilme olanağı sağlayacak düzenlemeler gerçekleştirilmelidir.

3. Akademik yükseltme ve atama süreci, akademik etkinliklerin niceliksel değerlendirilmesi üzerine kurulmaktadır. Öğretim elemanları akademik etkinliklerini sayıca arttırma veya daha fazla gösterme konusunda çeşitli yollara başvurabilmektedirler. Akademik çalışma sayısındaki artışa bağlı olarak bilimsel ve toplumsal gelişmeye katkı getirebilecek gelişmeler sağlanamamaktadır. Öğretim elemanlarının gündeminde birinci sırada yükseltme ve atama ölçütlerini karşılayabilecek sayıda çalışma yapmak yer almaktadır. Bilimsel ve toplumsal gelişmeye katkı getirebilecek uzun dönemli, derinlikli çalışmaların ikinci plana itildiği görülmektedir. Bu bakımdan niceliği ön plana çıkaran yükseltme ölçütleri yerine, daha az sayıda ancak nitelikli, iyi düşünülmüş ve tasarlanmış, toplumsal ve bilimsel gereksinimleri dikkate alabilecek nitelikli çalışmaların desteklendiği bir yükseltme ve atama ölçütleri mekanizması oluşturulmalıdır.

4. Üniversitelerde yükseltme süreci konusunda gerçekleştirilen düzenlemeler sınırlı sayıda öğretim elemanından oluşan kurullarca belirlenmektedir. Bu konudaki düzenlemeler, tüm öğretim elemanlarından temsilcilerin katılabileceği, uzun dönemli tartışmaların sonucunda gerçekleştirilmelidir. Ayrıca bu düzenlemelerde farklı bilim alanlarının araştırma konusu ve çalışma koşullarından kaynaklanabilecek durumlar da dikkate alınmalıdır. Bu bakımdan tüm bilim alanları için aynı ölçütler koymak yerine, bilim alanlarına özgü koşulları dikkate alan ölçütler konulmalıdır.

5. Araştırmaya katılan öğretim elemanlarının belirttiği gibi, Türkiye'de öğretim elemanlarının akademik çalışma yapmaları konusunda sağlanan olanaklar ve parasal destekler yeterli değildir. Öğretim elemanı ücretleri, akademik harcamaları karşılamada yetersiz kalmakta ve öğretim elemanları maddi koşullar nedeniyle ya araştırmalarını daha dar kapsamlı tutarak kısa zamanda sonuçlandırmaya çalışmakta veya maliyeti fazla olan konulardan vazgeçmektedirler. Öğretim elemanlarının akademik çalışmalarını desteklemek ve niteliğini artırmak için öğretim elemanı ücretleri iyileştirilmelidir. Diğer yandan üniversitelerce öğretim elemanlarının araştırma etkinliklerine de araştırma fonu benzeri yollarla daha fazla kaynak ayrılmalıdır.

6. Öğretim elemanlarının gerek geçmiş öğrenim yaşantılarından kaynaklanan gerekse sonrasında olanaksızlıklar nedeniyle yeterince geliştiremedikleri yabancı dil yeterliklerinin geliştirilmesi konusunda kararlı ve geniş kapsamlı çözümlere gereksinim duyulmaktadır. Birçok öğretim elemanı zamanını yabancı dil sınavlarına hazırlanarak geçirmektedir. Bu nedenle bilimsel ve entelektüel çalışmaları ikinci plana itebilmektedir. Öğretim elemanlarının yabancı dil yeterliklerinin geliştirilmesi konusunda nitelikli, bir dilin tüm yönleriyle öğretilebildiği disiplinli dil eğitim çalışmaları düzenlenmelidir. Üniversitelerin yabancı diller birimleri bu hizmeti sunmayı üstlenebilecek yeterli insan ve madde kaynağına sahiptirler. Ayrıca yurt dışına dil öğretimi amaçlı gitmeyi isteyen öğretim elemanlarına gerekli destek sağlanmalıdır.

7. Akademik etkinliğin sınırlandırılması ve kimi çalışmaların değersizleşmesini önlemek için değerlendirme sürecini ve ölçütlerini yeniden gözden geçirmeye gerek duyulmaktadır. Yayın merkezli bir değerlendirme süreci yerine, ölçülemeyen akademik çalışmaları da gözönünde bulunduracak bir sistemin geliştirilmesiyle toplumun düşünsel kapasitesini geliştirmeye yönelik çalışmaların da değer bularak özendirilmesi sağlanacaktır. Bunun için akademik etkinliğin kapsamının, sınırlarının, işlevlerinin yeniden gözden geçirilmesinde yarar vardır.

8. Dünyada ve Türkiye’de giderek, öğretim elemanlarının işyükleri artmakta, kendilerine, ailelerine, arkadaşlarına ayırabilecekleri zamanlar giderek azalmaktadır. Diğer yandan öğretim elemanlarının gelecek kaygısına bağlı olarak stres düzeyleri her geçen gün artmaktadır. Tüm bu olumsuz gelişmelere karşın öğretim elemanlarının, bu konudaki uygulamalara yeterince karşı gelemedikleri görülmektedir. Bu bakımdan öğretim elemanlarının güçbirliği yaparak bilimsel ve toplumsal sorumluluklarının gereğine uygun bir mesleki örgütlenme oluşturmalıdırlar. Bu örgütlenme, öğretim elemanlarının çalışma koşulları konusunda güvence sağlayacağı gibi, öğretim elemanlarını dışsal baskılara karşı koruyacaktır.

9. Bu çalışmada, akademik unvanların anlamı, işlevleri ve akademik yaşama yansımaları üzerinde durulmuştur. Akademik unvan sıradizininin, üniversitenin demokratik yapısına, akademik özgürlüklere, insan ilişkilerine etkilerinin konu edinildiği daha fazla çalışma yapmaya gereklilik bulunmaktadır.

KAYNAKÇA

Aktay, Y. (2003). Üniversiteden Multiversiteye Taşra-Merkez Diyalektiği. **Toplum ve Bilim Dergisi**. Güz. Sayı: 97

Altbach, P. G. (2000). **The Changing Academic Workplace: Comparative Perspectives.** Center for International Higher Education. Lynch School of Education, Boston College Chestnut Hill, Massachusetts.

Altbach, P. G. (2006). The Tyranny of Citations. http://**insidehighered.com**/views/2006/05/08/altbach. Erişim Tarihi: 03. 09. 2006.

Apple, M. W. (2004). **Neoliberalizm ve Eğitim Politikaları Üzerine Eleştirel Yazılar.** (Çev. Edit. : Fatma Gök). Ankara: Eğitim-Sen Yayınları.

Apple, M. W. (1990). **Ideology and Curriculum**. New-York: Routledge, Chapman and Hall.

Arslan, H. (1999). Bilim, Bilimsel Bilgi ve İktidar. Akademi ve İktidar. **Doğu-Batı Düşünce Dergisi**. Yıl: 2, Sayı: 7.

Askling, B. (2000). Sweden: Higher Education and Academic Staff in a Period of Policy and System Change. In Altbach, P. G. (Eds.). **The Changing Academic Workplace: Comparative Perspectives.** Center for International Higher Education.

Balcı, A. (2004). **Sosyal Bilimlerde Araştırma**. Ankara: PegemA Yayıncılık.

Baldauf, B. (2001). United Kingdom. Academic Careers: A Comparative Perspective. (Eds. Huisman, J., Bartelse, J.) http://www.awt.nl/. Erişim Tarihi: Mart, 2006.

Barnett, R. (2003). Academics as intellectuals. **Critical Review of International Social and Political Philosophy.** Vol. 6, No. 4, Winter. Taylor and Francis Ltd.

Barnett, R. (1993). Knowledge, Higher Education And Society: A Postmodern Problem. **Oxford Review of Education**. March, Vol. 19, Issue 1. Database: Academic Search Premier.

Belge, M. (2004). "Toplumsal Bilim, Siyaset ve Akademya". **Toplum ve Bilim Dergisi.** Bahar Dönemi. Sayı: 1-100

Berle, A. A. (1980). **İktidar**. (Çev: Nejat Muallimoğlu). Tur Yayınları.

Beşikçi, M. Altuğ, S. (2001). Akademik Diyet. **Birikim Dergisi**. Şubat-Mart.

Bleiklie, I. (2002). Academic Leadership And Emerging Knowledge Regimes. Governing Knowledge: A Study of Continuity and Change in Higher Education. Kluwer Academic Publishers. http://**search.epnet.com**/login.

Bourdieu, P. (2003). **Düşünümsel Bir Antropoloji İçin Cevaplar**. (Çev: Nazlı Ökten). İstanbul: İletişim Yayınları.

Bourdieu, P. (2001). **Homo Academicus**. Oxford: Blacwell Publishers Ltd. UK.

Bourdieu, P. (1997). **Toplumbilim Sorunları**. (Çev: Işık Ergüden). İstanbul: Kesit Yayıncılık.

Bourdieu, P. (1995). **Pratik Nedenler. Eylem Kuramı Üzerine.** (Çev: Hülya Tufan). İstanbul: Kesit Yayıncılık.

Bülbül, T. (2006). Öğretim Elemanı Ücretlerinin Akademik Yaşam Üzerindeki Etkileri. **Yayınlanmamış Doktora Tezi.** Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Cangızbay, K. (2003). Sürekli Seferberlik ve Teyakkuz Rejiminin Kurumu Olarak Üniversite. Homo Academicus Alla Turca. **Toplum ve Bilim Dergisi**. Güz. Sayı: 97.

Cave, M., Kogan, M. ve Hanney, S. (1989). Performance Measurement in Higher Education. **Pubuc Money and Management**. Spring.

Chevaillier. T. (2000). French Academics Between the Professions and the Civil Service. In Altbach, P. G. (Eds.). **The Changing Academic Workplace: Comparative Perspectives.** Center for International Higher Education.

Cohen, A. P. (1999). **Topluluğun Simgesel Kuruluşu**. (Çev: Mehmet Küçük). Ankara: Dost Kitabevi.

Çiğdem, A. (1993). Üniversiteye ne oldu? Homo Academicus Alla Turca. **Toplum ve Bilim Dergisi**. Güz. Sayı: 97.

Çörekçioğlu, H. (2003). Eleştirel Üniversite: Kant ve Fakülteler Çatışması. Homo Academicus Alla Turca. **Toplum ve Bilim Dergisi**. Güz: Sayı. 97.

Doğan, C. (2006). Semboller ve Milli Hassasiyetler. **Radikal Gazetesi: Radikal İki Pazar Gazetesi.** 12. 03. 2006.

Elliott, J. (1990). Educational Research in Crisis: Performance. **British Educational Research Journal.** March, Vol. 16, Issue 1 Database: Academic Search Premier.

Enders, J. (2000). A Chair System in Transition: Promotion, Appointment and Gate-keeping in German Higher Education. In Altbach, P. G. (Eds.). **The Changing Academic Workplace: Comparative Perspectives.** Center for International Higher Education.

Enders, J. (2001). Academic Careers: A Comparative Perspective. (Eds. Huisman, J., Bartelse, J.) **http://www.awt.nl/.** Erişim Tarihi: Mart, 2006.

Ercan, F. (2005). **Türkiye'de Yapısal Reformlar.** Kapitalizm ve Türkiye I. Kapitalizm, Tarih ve Ekonomi. Ankara: Dipnot Yayınları.

Erdoğan, N. (2003). Kültürel Çalışmalar, (kendiliğinden) İdeoloji(si) ve Akademya. Homo Academicus Alla Turca. **Toplum ve Bilim Dergisi**. Güz. Sayı: 97.

Ergur, A. (2003). Üniversitenin Pazarla Bütünleşmesi Süreci. Homo Academicus Alla Turca. **Toplum ve Bilim Dergisi.** Güz. Sayı: 97.

Erkip, N. (2003). Üniversitelerin Geleceği Nasıl Şekillenecek? Homo Academicus Alla Turca. **Toplum ve Bilim Dergisi**. Güz. Sayı: 97.

Fairweather, J. S. (2002). The Mythologies of Faculty Productivity Implications for Institutional Policy and Decision Making. **The Journal of Higher Education,** 73.1.

Faria, J. R. (2002). Is There A Trade-Off Between Domestic and International Publications? **Political Economy Working Paper**. 11/02 January.

Findlay, L. M. (1997). Runes of Marx and The University in Ruins. **University of Toronto Quarterly** - Volume 66. Number 4. www.Utpjournals.com. Erişim Tarihi: 03.04.2005.

Finkin, M. W. (1998). Tenure And The Entrepreneurial Academy: A Reply. **Sociological Perspectives.** Vol. 41, Issue 4.

Foucault, M. (2003). **İktidarın Gözü. Seçme Yazılar. 4.** I. Baskı. Ayrıntı Yayınları.

Foucault, M. (2005). **Entelektüelin Siyasi İşlevi. Seçme Yazılar I.** 2. Baskı. Ayrıntı Yayınları.

Furedi, F. (2003). Afterword: The Downsizing of Intellectual Authority. **Critical Review of International Social and Political Philosophy**. Vol: 6, No: 4, Winter. Taylor and Francis Ltd.

Furedi, F. (2005). Downsizing the Status of Science. http://www.**frankfuredi.com**/articles/academicfreedom-20050216.shtml. Erişim Tarihi: Mayıs 2005.

Gerlese, S., Kayroz, C. (2003). Understanding Academic Freedom: The Views of Social Scientists. **Higher Education Research and Development.** Vol. 22, No. 3, November.

Gillespie N. A., Walsh, M., Winefields, A. H., Stough, C. (2001). Occupational Stress in Universities: Staff Perceptions of the Causes, Consequences and Moderators of Stress. **Work and Stress.** Vol. 15, No. 1.

Giroux, H. Tikkun, A. (2005). Academic Entrepreneurs: The Corporate Takeover of Higher Education. **Academic Search Premier.** Mar/Apr. Vol. 20, Issue 2. http://search.epnet.com/login. Erişim Tarihi: Mart 2005.

Goodall, A. (2006). The Place of Citations in Today's Academy. **International Higher Education**. http://www.bc.edu/bc_org/avp/soe/cihe/ newsletter/ Number43/p2_Goodall.htm. Erişim Tarihi: 03. 09. 2006.

Göregenli, M. (2003). Sosyal Bilimlerde Olgu-Değer İlişkisi Üzerine Düşünceler. Homo Academicus Alla Turca. **Toplum ve Bilim Dergisi**. Güz. Sayı. 97.

Green, R. G. (1998). Faculty Rank, Effort and Success: A Study of Publıcatıon in Professıonal Journals. **Journal of Social Work Education**. Vol. 34, Issue 3. Database: Academic Search Premier. Erişim Tarihi: Mart 2005.

Habermas, J. (2004). **İdeoloji Olarak Teknik ve Bilim**. Yapı Kredi Yayınları. Çev: Mustafa Tüzel.

Harman, G. (2001). Academics and Institutional Differentiation in Australian Higher Education. **Higher Education Policy**. http://www.elsevier.com/locate/highedpol. Erişim tarihi: Eylül 2005.

Hayes, D. (2004). Intellectuals and education: The role of the university. **Critical Review of International Social and Political Philosophy**. Vol: 6. Issue: 4.

Honan, J. P., Teferra, D. (2000). The US Academic Profession: Key Policy Challenges. In Altbach, P. G. (Eds.). **The Changing Academic Workplace: Comparative Perspectives.** Center for International Higher Education.

Honan, J. P., Teferra, D. (2001). The US academic profession: Key policy challenges. **Higher Education**. 41: 183–203, 2001. Kluwer Academic Publishers.

Hotard, D., Tanner, J., Totaro, M. W. (2000). Differing Faculty Perceptions of Research and Teaching Emphasis. **Educational Research Quarterly.** Vol. 27.4.

Huisman, J., Bartelse, J. (2001) Academic Careers: A Comparative Perspective. **http://www.awt.nl/uploads/files/academic.pdf.** Erişim Tarihi: Mart, 2006.

Huisman, J., Egbert de W., Bartelse, J. (2002). Academic Careers from a European Perspective. The Declining Desirability of the Faculty Position. **The Journal of Higher Education**. 73.1.

İnal, A. (1999). Derslikleri Kamusal Tartışmanın Oluştuğu Bir Mekan Olarak Yeniden Düşünmek. Akademi ve İktidar. **Doğu Batı Düşünce Dergisi**. Mayıs-Haziran. Yıl: 2, Sayı: 7.

İnam, A. (1999). Öğretim elemanı mi, Ak-adam-isyan mı? Akademi ve İktidar. **Doğu Batı Düşünce Dergisi**. Yıl: 2, Sayı:7.

İnam, A. (2002). Bilgi Sağlığı Açısından Üniversite. **Özgür Üniversite Forumu Dergisi.** Üniversite A.Ş. Ocak-Mart. Sayı: 17.

Kalaycı, Ş. (Editör). (2005). **SPSS Uygulamalı Çok Değişkenli İstatistik Teknikleri.** Ankara: Asil Yayın Dağıtım.

Karasar, N. (1994). **Bilimsel Araştırma Yöntemi**. Ankara: 3A Araştırma Eğitim Danışmanlık Ltd.

Kerr, C. (1994). Knowledge Ethics And The New Academic Culture. **Change**. Jan/Feb. Vol. 26, Issue1. Database: Academic Search Premier.

Keskin, F. (2004). “Sınırlara Dönüş: Sokal Meselesi”. **Toplum ve Bilim Dergisi**. Bahar. Sayı: 1-100.

Kim, K. (2001). Sweden. Academic Careers: A Comparative Perspective. (Eds. Huisman, J., Bartelse, J.). **http://www.awt.nl/.** Erişim Tarihi: Mart, 2006.

Kocabaşoğlu, U. (2003). ODTÜ'de Geleceğe Yolculuk. Homo Academicus Alla Turca. **Toplum ve Bilim Dergisi.** Güz. Sayı: 97.

Kogan, M. (2005). Modes of Knowledge and Patterns of Power. **Higher Education.** 49.

Kreber, C. (2000). "How University Teaching Award Winners Conceptualise Academic Work: Some Further Thoughts on the Meaning of Scholarship". **Teaching in Higher Education.** Vol. 5, No. 1.

Laçiner, Ö. (2001). Bilgi Çağı Eşiğinde Üniversiteler. **Birikim Dergisi**. Şubat-Mart. Sayı: 142-143.

Lieberwitz, R. L. (2005). Confronting the Privatization and Commercialization of Academic Research: An Analysis of Social Implications at the Local, National, and Global Levels.

Marginson, S. (2000). Rethinking Academic Work in the Global Era. **Journal of Higher Education Policy and Management.** Vol. 22, No. 1.

Martin, B. (1998). Tied Knowledge: Power in Higher Education. www.**uow.edu.au**/arts/sts/ bmartin/pubs/98tk/ Erişim Tarihi: 03.02.2005.

Martin, J. J. (2004). Simplifying the Academic Hierarchy. **Academe**. Nov/Dec, Vol. 88, Issue 6. Academic Search Premier.

McLennan, G., Osborne, T. (2003). Contemporary 'Vehicularity' and 'Romanticism': Debating The Status of Ideas and Intellectuals. **Critical Review of International Social and Political Philosophy.** Vol. 6, No. 4, Winter. Taylor and Francis Ltd

Mora, J. G. (2000). The Academic Profession in Spain: Between the Civil Service and the Market. In Altbach, P. G. (Eds.). **The Changing Academic Workplace: Comparative Perspectives.** Center for International Higher Education.

Morrison, P. S., Dobbie, Gill., Mcdonald, F. J. (2003). Research Collaboration Among University Scientists. **Higher Education Research and Development**. Vol. 22, No. 3, November.

Morse, J. F. (2001). Intellectual Freedom and Economic Sufficiency as Educational Entitlements. **Studies in Philosophy and Education.** 20: Netherlands: Kluwer Academic Publishers.

Moscati, M. (2000). No Longer at the Top? Italian University Professors in Transition. In Altbach, P. G. (Eds.). **The Changing Academic Workplace: Comparative Perspectives.** Center for International Higher Education.

Nalbantoğlu, H. Ü. (2003). Üniversite A.Ş.'de Bir "Homo Academicus": "Ersatz" Yuppie Öğretim Elemanı. Homo Academicus Alla Turca. **Toplum ve Bilim Dergisi.** Güz. Sayı: 97.

Onaran, B. (2001). Bir Öğretim Elemanı Niçin Yazar? **Birikim Dergisi**. Şubat-Mart. Sayı: 142-143.

Osborne, W., Purkey, L., William W. (1995). A Model Faculty Peer Review Process for Counselor Education Programs. **Journal of Counseling and Development.** Jul/Aug. Vol. 73, Issue 6.Database: Academic Search Premier.

ÖSYM. (2005). 2004-2005 Öğretim Yılı Yükseköğretim İstatistikleri Kitabı. http://www.osym.gov.tr

Özaktaş, H. M. (2002-2003). Ölçülebilen Ölçülemeyeni Kovar: Ekonomik Düşüncenin Fakirleşmesi Üzerine Bir Deneme. **Toplum ve Bilim Dergisi.** Kış. Sayı: 95.

Pak, N. K. (2000). **Üniversitede Bilimsel Performans Değerlendirmesi. Dünyada ve Türkiye'de Bilim, Etik ve Üniversite.** Ankara: TÜBA Bilimsel Toplantı Serileri: 1.

Panton, J. (2003). What Are Universities For? Universities, Knowledge and Intellectuals. **Critical Review of International Social and Political Philosophy.** Vol. 6, No. 4, Winter. Taylor and Francis Ltd.

Paterson, L. (2003). The Survival of the Democratic Intellect: Academic Values in Scotland and England. **Higher Education Quarterly**. Volume 57. No.1. January. Blackwell Publishing Ltd.

Peters, M. (1992). Performance And Accountability In `Post-Industrial Society': The Crisis Of British Universities. **Studies in Higher Education**. June, Vol. 17, Issue 2. Database: Academic Search Premier

Readings, B. (1997). Dwelling in the Ruins. **University of Toronto Quarterly** - Volume 66, Number 4. http://www.utpjournals.com. Erişim Tarihi: 03.04.2005.

Reybold, L. E. (2003). Pathways to the Professorate: The Development of Faculty Identity in Education. **Innovative Higher Education.** Summer. Vol. 27, No. 4.

Said, E. (1994). **Entelektüel**. **Sürgün, Marjinal, Yabancı.** (Çev: Tuncay Birkan). İstanbul: Ayrıntı Yayınları.

Scott, C. (2004). Ethics and Knowledge in the Contemporary University. **Critical Review of International Social and Political Philosophy.** Vol. 6, İssue 4, Taylor and Francis Ltd.

Shattock, M. (2000). The Academic Profession in Britain: A Study in the Failure to Adapt to Change. In Altbach, P. G. (Eds.). **The Changing Academic Workplace: Comparative Perspectives.** Center for International Higher Education.

Spiro, M. (2003). Academic Values and Academic Work in the Era of Globalization: The Case of Albanian Universities. **Higher Education in Europe.** Vol. XXVIII, No. 3, October .

Stone, L., Gunzenhauser, M. (2001). “From Bourdieu and Wolin, ‘Inside And Outside The Box’: A Frame For The Special Issue**”. Studies in**

Philosophy and Education. 20: 181–190. Netherland: Kluwer Academic Publishers.

Swingewood, A. (1998). **Sosyolojik Düşüncenin Kısa Tarihi**. (Çev: Osman Akınhay). Ankara: Bilim ve Sanat Yayınları.

Tang, T, L., Chamberlain, M. (2003). Effects of Rank, Tenure, Length of Service, and Institution on Faculty Attitudes Toward Research and Teaching: The Case of Regional State Universities. **Journal of Education For Business**. November/December.

Tarhan, B. A. (2003). İki Cami Arasında Beynamaz: 'Türk' Öğretim elemanı Örneğinden Yola Çıkarak 'Kimlik' Hakkında Notlar. **Doğu-Batı Düşünce Dergisi.** Yıl: 6. Sayı: 23.

Taşkın, Y. (2004). "Akademik Üretimin Demokratikleştirilme İmkanları Üzerine Bir Deneme". **Toplum ve Bilim Dergisi**. Bahar. Sayı: 1 – 100.

Taylor, J. (2001). The İmpact of Performance Indicators on the Work of University Academics: Evidence from Australian Universities. **Higher Education Quarterley**. Volume 55, No.1, January.

Tekeli, İ. (2002-2003). Sosyal Bilimcilerin Performanslarının Değerlendirilmesinde Kullanılan Ölçütleri Tartışmaya Açmak. **Toplum ve Bilim Dergisi.** Kış. Sayı: 95.

Tekeli, İ. (2003). Dünyada ve Türkiye'de Üniversite Üzerinde Konuşmanın Değişik Yolları. **Toplum ve Bilim Dergisi**. Güz. Sayı: 97.

Tekeli, İ. (2003). **Eğitim Üzerine Düşünmek.** Ankara: TÜBA Yayınları. No: 5.

Tekin, S. (2001). Üniversitenin Devlet Zihniyetine Entegrasyonu. **Birikim Dergisi.** Şubat-Mart. Sayı 142-143.

Tekin, S. (2003). Üniversite İdeasını Yeniden Düşünmek. Neoliberalizm, Teknik Akıl ve Üniversitenin Geleceği. **Toplum ve Bilim Dergisi**. Sayı: 97.

Tien, F., Blackburn, R. (1996). Faculty rank system, researach motivation, and faculty research productivity: Measure refinement and theory testing. **The Journal of Higher Education**. Columbus: Jan/Feb.Vol.67.

Toutkoushian, R. K., Porter, S. R., Danielson, C., Hollis, P. R. (2003). Using Publications Counts to Measure An Institution's Research Productivity. **Research in Higher Education.** Vol. 44, No. 2, April.

Turner, B. S. (2001). **Statü**. (Çev: Kemal İnal). Ankara: Ütopya Yayınevi.

UNESCO. (1997). **Yüksek Öğretim Akademik Personelinin Durumuna İlişkin Tavsiye.** (Çev: Altıparmak, K., Karasu, K., Embel, E., Vural, H. S., Balcı, S.) http://ihm.politics.ankara.edu.tr. Erişim Tarihi: Şubat, 2006.

Üçer, H. (2003). Any Where Out of the World. Homo Academicus Alla Turca. **Toplum ve Bilim Dergisi**. Güz. Sayı: 97.

Ünal, I. (2002). Eğitimin Yapısal Uyumu. Üniversite A.Ş. **Özgür Üniversite Forumu Dergisi.** Sayı: 17, Ocak-Mart.

Vergin, N. (1999). Bilim Camiası ve Tanınma İsteği. Akademik ve İktidar. **Doğu-Batı Düşünce Dergisi**. Yıl: 2, Sayı: 7.

Verhoeven, J. C. ve De Wit, K. (2001). Finland. Academic Careers: A Comparative Perspective. (Eds. Huisman, J., Bartelse, J.) **http://www.awt.nl/.** Erişim Tarihi: Mart, 2006.

Wacquant, L. J. D. (2003). **Düşünümsel Bir Antropoloji İçin Cevaplar.** (Çev: Nazlı Ökten). İstanbul: İletişim Yayınları.

Weber, M. (1986). **Sosyoloji Yazıları**. (Çev: Taha Parla). İstanbul: Amaç Basımevi.

Weert, E. D. (2000). Pressures and Prospects Facing the Academic Profession in the Netherlands. In Altbach, P. G. (Eds.). **The Changing Academic Workplace: Comparative Perspectives.** Center for International Higher Education.

Winter, R., Taylor, T., Sarros, J. (2000). Trouble at Mill: Quality of Academic Worklife Issues Within A Comprehensive Australian university. **Studies in Higher Education**. Volume 25, No. 3.

Winter, R., Sarros, J. (2002). The Academic Work Environment in Australian Universities: A Motivating Place to Work? **Higher Education Research and Development.** Vol. 21, No. 3.

YÖK. (2005). http://www.yok.gov.tr

YÖK. (2006). http://www.yok.gov.tr/yasa/kanun/kanun11.html.

http://www.tulane.edu/~fachand/index.html

EKLER

Sayfa

EK 1. Akademik Unvan Olgusu, Akademik Yükseltme Süreci ve Akademik Kültürün Değerlendirilmesi Anketi (İlk Şekli) 198

EK 2. Akademik Unvan Olgusu, Akademik Yükseltme Süreci ve Akademik Kültürün Değerlendirilmesi Anketi (Son Şekli) 203

EK 3. 2547 Sayılı Yükseköğretim Kanunu'nun Öğretim Üyeliğine Yükseltme ve Atama Ölçütlerine İlişkin Maddeleri 208

EK 4. Öğretim Üyeliğine Yükseltilme ve Atanma Yönetmeliği 210

EK 5. Veri Toplama Aracının Geliştirilmesine Katkıda Bulunan Uzmanların İsimleri 213

EK 6. Akademik Unvan Olgusu ve Akademik Yükseltme ve Atama Süreci Boyutlarına İlişkin Frekans ve Yüzde Değerlerinin, Genel, Üniversite Gruplarına, Bilim Alanlarına ve Akademik Unvanlara Göre Dağılımı 214

EK 1

Akademik Unvan Olgusu, Akademik Yükseltme ve Atama Sürecinin Değerlendirilmesi Anketi (İlk Şekli)

Değerli Öğretim Elemanı,

Bu araştırmanın amacı, akademik unvan olgusunu, akademik yükseltme sürecinin niteliğini, yükseltme anlayışını ve yükseltme-atama ölçütlerini değerlendirmektir. Akademik unvanların ve yükseltme-atama sürecinin, akademik üretimin niteliğini ve niceliğini, üniversitedeki insan ilişkilerini, akademik özgürlükleri ve öğretim elemanlarının mesleki kimliklerini önemli düzeyde etkilediği bilinmektedir. Bu çalışmada akademik unvan olgusu ve yükseltme-atama süreci eleştirel olarak değerlendirilmektedir. Üniversite ve öğretim elemanlarının, sorumluluklarını gerektiği biçimde yerine getirebilmeleri için, konuyla ilgili yapısal eksikliklerden ve işleyişten kaynaklanan sorunların çözülmesine katkıda bulunmak amaçlanmaktadır.

Burada belirteceğiniz görüşleriniz, yalnızca “Akademik Unvan Olgusu, Akademik Yükseltme-Atama Sürecinin Değerlendirilmesi” isimli doktora tezinde veri olarak kullanılacaktır. Veri toplama aracındaki sorulara ve ifadelere vereceğiniz içten cevaplar araştırma bulgularının, varolan durumu gerçekçi olarak yansıtması açısından önemlidir.

Katkılarınız için teşekkür ederim.

Arş. Gör. Binali Tunç
Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi
tunc@education.ankara.edu.tr

I. BÖLÜM

1. Akademik unvanınız : .....
2. Halen görev yaptığınız üniversite :..... Fakülte: .....
3. Yaşınız : .....
4. Bulunduğunuz unvanda kaç yıldır görev yapmaktasınız: .....
5. Cinsiyetiniz

   a. ( ) Kadın b. ( ) Erkek

6. Aşağıda, akademik çalışma konularının seçilmesi sürecinde gözönünde bulundurulabilecek çeşitli durumlar yer almaktadır. Sizin, çalışma konusu seçiminde gözönünde bulundurduğunuz durumlar içinde en önemli üç tanesini önem sırasına (1, 2, 3) koyarak belirtiniz.

   a. ( ) Bireysel ilgileri karşılaması,
   b. ( ) Toplumsal bir sorunla ilgili olması,
   c. ( ) Mesleki saygınlık kazandırması (toplumda ve akademik çevrede duyulma, tanınma),
   d. ( ) Ekonomik getirisinin olması,
   e. ( ) Yükseltme koşullarını karşılaması,
   f. ( ) Kolay yayınlanabilir olması,
   g. ( ) Güncel bir konu olması,
   h. ( ) Daha önce fazla çalışılmamış bir konu olması,
   i. ( ) Kısa zamanda hazırlanabilmesi,
   j. ( ) Ekonomik maliyetinin az olması,

7. Aşağıda, üniversitelerde ve akademik meslekte yaşandığı varsayılan çeşitli sorun durumları yer almaktadır. Size göre bu sorun durumlarından hangileri akademik unvan olgusu ve yükseltme süreciyle bağlantılıdır? Önemli gördüğünüz üç tanesini sıralayarak (1, 2, 3) belirtiniz.

   a. ( ) Üniversiter değerlerin çözülmesi,
   b. ( ) Akademik çalışmalarda, toplumsal faydanın gözardı edilmesi,
   c. ( ) Akademisyenlerin, yalnızca bilgi üreten teknisyenlere dönüştürülmesi,
   d. ( ) Akademisyenlerin ufkunun daraltılarak bilgi-yaşam ilişkisinin koparılması,

e. ( ) Üniversitedeki insan ilişkilerinin bozulması,
f. ( ) Mesleki işbirliği ve dayanışmanın azalması,
g. ( ) Nitelikli akademik çalışmaların azalması,
h. ( ) Üniversitede eleştirel düşüncenin gelişememesi,
i. ( ) Akademik özgürlüklerin sınırlandırılması,
j. ( ) Akademisyenlerin kendi konumlarını güven altına almak için çeşitli siyasal, dinsel, etnik vb. bağlantılar kurmaya çalışmaları.

II. BÖLÜM

Bu bölümde; akademik unvan olgusu, yükseltme-atama süreci ve yükseltme-atama ölçütleri ile ilgili ifadeler yer almaktadır. İfadelerdeki durumları değerlendirirken, akademik yaşantınız ve çevrenizde gözlemlediğiniz akademik ortamı gözönünde bulundurmanız beklenmektedir. Lütfen bu ifadelere katılma derecenizi gösteren kutuyu işaretleyiniz.

	Maddeler	Hiç Katılmıyorum	Az Katılıyorum	Katılıyorum	Çok Katılıyorum	Tamamen Katılıyorum
	Akademik Unvan Olgusu					
1.	Akademik unvanlar yükseldikçe, öğretim elemanının bilgi ve beceri düzeyi artmaktadır.					
2.	Unvanlar yükseldikçe, yapılan akademik çalışmaların niteliği artmaktadır.					
3.	Üst unvanları almak öğretim elemanının saygınlığını arttırmaktadır.					
4.	Unvanların yükselmesi, üniversitenin olanaklarından (ek ders ücretleri, harcırahlar vb.) daha fazla yararlanmayı sağlamaktadır.					
5.	Üniversite olanaklarından unvanlara göre yararlanılabilmesi öğretim elemanları arasında ayırımcılığa neden olmaktadır.					
6.	Belirli idari görevlere atanabilmenin unvanlara bağlı olması, unvanların, yetki (güç) konumlarına ulaşma aracı olarak görülmesine neden olmaktadır.					
7.	Tüm unvanlardaki öğretim elemanlarına, idari görevlere seçilme olanağı verilmemesi, üniversitenin demokratik yapısına zarar vermektedir.					
8.	Unvanlar, üniversitenin kurumsal işleyişinin (üniversiter yapının) devamını sağlamaktadır.					
9.	Bir üst unvana geçme isteği akademik çalışma yapmayı özendirmektedir.					
10.	Unvan sıradizini, öğretim elemanları arasında demokratik insan ilişkilerinin geliştirilmesini sınırlandırmaktadır.					

	Maddeler	Hiç Katılmıyorum	Az Katılıyorum	Katılıyorum	Çok Katılıyorum	Tamamen Katılıyorum
Akademik Yükseltme-Atama Süreci						
11.	Yükseltme-atama sürecinde, çalışmaların niteliğinden çok yayın sayısı, puan gibi nicelik ölçütleri ön plana çıkmaktadır.					
12.	Yükseltme-atama sürecinin işleyişi (tez ve yükseltme jürileri), alt unvandakileri üst unvandakilere bağımlı hale getirmektedir.					
13.	Yükseltme-atama sürecinin işleyişi, üst unvandakilerle iyi geçinmeye çalışma, onaylamadığı halde kabul etme gibi etik dışı durumlara yol açmaktadır.					
14.	Hakemlik süreci yayınlanabilir/yayınlanamaz çalışma ayrımını gerektiği gibi yapabilmektedir.					
15.	Hakemlik sürecinin işleyişi (hakeme göre yayın), çalışmaları konu ve yöntem bakımından sınırlandırmaktadır.					
16.	Hakemlik sürecinin işleyişi, eleştirel ve sorgulayıcı çalışmaları sınırlandırır niteliktedir.					
17.	Yükseltme-atama sürecinde çeşitli toplumsal, siyasal, ekonomik, etnik, dini vb. değişkenler etkili olmaktadır.					
18.	Yükseltme jürileri, yeterli/yetersiz öğretim elemanı ayrımını gerektiği gibi yapabilmektedir.					
19.	Yükseltme-atama ölçütleri, öğretim elemanının, puan getirmeyen akademik etkinlikleri ihmal etmesine neden olmaktadır.					
20.	Yükseltme-atama ölçütleri, çalışmaların niteliğinden çok, yayın sayısı ve puan gibi niceliksel değerleri ön plana çıkarmaktadır.					
21.	Yükseltme-atama ölçütleri, öğretim elemanını derinliği olmayan, kısa zamanda gerçekleştirilebilir çalışmalar yapmaya yönlendirmektedir.					
22.	Yükseltme-atama ölçütleri, daha fazla kaynak, zaman ve emek gerektiren, teori üretmeye yönelik temel araştırmaların yapılmasını ikinci plana itmektedir.					
23.	Yükseltme-atama ölçütleri, birbirinin tekrarı niteliğindeki çalışmaların artmasına neden olmaktadır.					
24.	Yükseltme-atama ölçütleri, kongre, sempozyum gibi bilimsel etkinliklerin puan getirme aracı olarak görülmesine neden olmaktadır.					
25.	Yükseltme-atama ölçütleri, öğretim elemanlarını çalışmalarını daha kolay yayınlayabilecekleri, bilimsel niteliği düşük dergiler ve kongrelere yönlendirmektedir.					
26.	Yükseltme-atama ölçütleri, akademik çalışmaları olumsuz etkileyecek düzeyde strese neden olmaktadır.					
27.	Yükseltme-atama ölçütleri, öğretim elemanlarının mesleki gelecek kaygısı yaşamalarına neden olmaktadır.					
28.	Yükseltme-atama ölçütleri, öğretim elemanının özel yaşamını (ailesi, arkadaşları vb.) ikinci plana itmesine neden olmaktadır.					

	Maddeler	Hiç Katılmıyorum	Az Katılıyorum	Katılıyorum	Çok Katılıyorum	Tamamen Katılıyorum
29.	Yükseltme ölçütleri, öğretim elemanının yayın yapma dışındaki öğretim, danışmanlık gibi etkinlikleri ihmal etmesine neden olmaktadır.					
30.	Yükseltme-atama ölçütleri, öğretim elemanının toplumsal sorumluluk gereği yapması gereken entelektüel ve toplumsal etkinlikleri (radyo programı, köşe yazısı vb) ihmal etmesine neden olmaktadır.					
31.	Akademik yükseltme-atamalarda aranan yabancı dilde yayın yapma koşulu, öğretim elemanlarının yeterliklerini geliştirmektedir.					
32.	Türkiye'de yapılan yabancı dilde yayınlar, Türkçe yayınlardan daha niteliklidir.					
33.	Yabancı dilde yayınlanan çalışmaların artması, uluslararası düzeyde Türkiye'nin bilimsel saygınlığını yükseltmektedir.					
34.	Yabancı dilde yapılan yayınlar Türkiye'deki bilimsel gelişmeye katkı getirmektedir.					
35.	Yükseltme-atama ölçütlerinin yerine getirilmesinde öğretim elemanlarına sağlanan olanaklar (araştırma ödeneği, teknolojik altyapı, ücretler vb) yeterli olmamaktadır.					
36.	Yükseltme-atama ölçütlerinin, belirli bir unvandan öğretim elemanlarından oluşan kurullarca belirlenmesi, ölçütlerin işlevselliğini sınırlandırmaktadır.					
37.	Yükseltme-atama ölçütleri, farklı bilim alanlarının (fen-sosyal-sağlık) çalışma ve yayın koşullarını gözönüne almamaktadır.					
38.	Akademik çalışmaları sayı olarak arttıracak ölçütlerin konulması bilimsel gelişmeye katkı getirmemektedir.					
39.	Performansa dayalı değerlendirme anlayışı, akademik çalışmalarda karlılık, verimlilik gibi piyasa değerlerinin ön plana çıkmasına neden olmaktadır.					
40.	Performansa dayalı değerlendirme anlayışı, fazla yayın, proje vb. çalışmalar yapan öğretim elemanlarının daha değerli görülmesine yol açmaktadır.					
41.	Performansa dayalı değerlendirme anlayışı, bazı bilim alanlarının diğerlerinden değerli görülmesine yol açmaktadır.					
42.	Performansa dayalı değerlendirme anlayışı, öğretim elemanları arasında, dayanışmaya zarar verecek düzeyde rekabete neden olmaktadır.					
43.	Performansa dayalı değerlendirme anlayışı, tekrarlama, aşırma, verilerle oynama gibi etik olmayan durumların artmasına neden olmaktadır.					

Araştırmaya katkı getireceğini düşündüğünüz görüş ve önerilerinizi buraya yazabilirsiniz.

Teşekkür Ederim

EK 2

Akademik Unvan Olgusu, Akademik Yükseltme ve Atama Sürecinin Değerlendirilmesi Anketi (Son Şekli)

Değerli Öğretim Elemanı,

Bu araştırmanın amacı, akademik unvan olgusunu, akademik yükseltme sürecinin niteliğini, yükseltme anlayışını ve yükseltme-atama ölçütlerini değerlendirmektir. Akademik unvanların ve yükseltme-atama sürecinin, akademik üretimin niteliğini ve niceliğini, üniversitedeki insan ilişkilerini, akademik özgürlükleri ve öğretim elemanlarının mesleki kimliklerini önemli düzeyde etkilediği bilinmektedir. Bu çalışmada akademik unvan olgusu ve yükseltme-atama süreci eleştirel olarak değerlendirilmektedir. Üniversite ve öğretim elemanlarının, sorumluluklarını gerektiği biçimde yerine getirebilmeleri için, konuyla ilgili yapısal eksikliklerden ve işleyişten kaynaklanan sorunların çözülmesine katkıda bulunmak amaçlanmaktadır.

Burada belirteceğiniz görüşleriniz, yalnızca “Akademik Unvan Olgusu, Akademik Yükseltme-Atama Sürecinin Değerlendirilmesi” isimli doktora tezinde veri olarak kullanılacaktır. Veri toplama aracındaki sorulara ve ifadelere vereceğiniz içten cevaplar araştırma bulgularının, varolan durumu gerçekçi olarak yansıtması açısından önemlidir.

Katkılarınız için teşekkür ederim.

Arş. Gör. Binali Tunç
Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi
tunc@education.ankara.edu.tr

I. BÖLÜM

1. Akademik unvanınız :
2. Halen görev yaptığınız üniversite : Fakülte:
3. Yaşınız :
4. Bulunduğunuz unvanda kaç yıldır görev yapmaktasınız:
5. Cinsiyetiniz

   a. ( ) Kadın b. ( ) Erkek

6. Aşağıda, akademik çalışma konularının seçilmesi sürecinde gözönünde bulundurulabilecek çeşitli durumlar yer almaktadır. Sizin, çalışma konusu seçiminde gözönünde bulundurduğunuz durumlar içinde en önemli üç tanesini önem sırasına (1, 2, 3) koyarak belirtiniz.

   a. ( ) Bireysel ilgileri karşılaması,
   b. ( ) Toplumsal bir sorunla ilgili olması,
   c. ( ) Mesleki saygınlık kazandırması (toplumda ve akademik çevrede duyulma, tanınma),
   d. ( ) Ekonomik getirisinin olması,
   e. ( ) Yükseltme koşullarını karşılaması,
   f. ( ) Kolay yayınlanabilir olması,
   g. ( ) Güncel bir konu olması,
   h. ( ) Daha önce fazla çalışılmamış bir konu olması,
   i. ( ) Kısa zamanda hazırlanabilmesi,
   j. ( ) Ekonomik maliyetinin az olması,

7. Aşağıda, üniversitelerde ve akademik meslekte yaşandığı varsayılan çeşitli sorun durumları yer almaktadır. Size göre bu sorun durumlarından hangileri akademik unvan olgusu ve yükseltme süreciyle bağlantılıdır? Önemli gördüğünüz üç tanesini sıralayarak (1, 2, 3) belirtiniz.

   a. ( ) Üniversiter değerlerin çözülmesi,
   b. ( ) Akademik çalışmalarda, toplumsal faydanın gözardı edilmesi,
   c. ( ) Akademisyenlerin, yalnızca bilgi üreten teknisyenlere dönüştürülmesi,

d. ( ) Akademisyenlerin ufkunun daraltılarak bilgi-yaşam ilişkisinin koparılması,
e. ( ) Üniversitedeki insan ilişkilerinin bozulması,
f. ( ) Mesleki işbirliği ve dayanışmanın azalması,
g. ( ) Nitelikli akademik çalışmaların azalması,
h. ( ) Üniversitede eleştirel düşüncenin gelişememesi,
i. ( ) Akademik özgürlüklerin sınırlandırılması,
j. ( ) Akademisyenlerin kendi konumlarını güven altına almak için çeşitli siyasal, dinsel, etnik vb. bağlantılar kurmaya çalışmaları.

II. BÖLÜM

Bu bölümde; akademik unvan olgusu, yükseltme-atama süreci ve yükseltme-atama ölçütleri ile ilgili ifadeler yer almaktadır. İfadelerdeki durumları değerlendirirken, akademik yaşantınız ve çevrenizde gözlemlediğiniz akademik ortamı gözönünde bulundurmanız beklenmektedir. Lütfen bu ifadelere katılma derecenizi gösteren kutuyu işaretleyiniz.

	Maddeler	Hiç Katılmıyorum	Az Katılıyorum	Katılıyorum	Çok Katılıyorum	Tamamen Katılıyorum
	Akademik Unvan Olgusu					
1.	Akademik unvanlar yükseldikçe, Öğretim elemanının bilgi ve beceri düzeyi artmaktadır.					
2.	Unvanlar yükseldikçe, yapılan akademik çalışmaların niteliği artmaktadır.					
3.	Unvanların yükselmesi, üniversitenin olanaklarından (ek ders ücretleri, harcırahlar vb.) daha fazla yararlanmayı sağlamaktadır.					
4.	Üniversite olanaklarından unvanlara göre yararlanılabilmesi öğretim elemanları arasında ayırımcılığa neden olmaktadır.					
5.	Belirli idari görevlere atanabilmenin unvanlara bağlı olması, unvanların, yetki (güç) konumlarına ulaşma aracı olarak görülmesine neden olmaktadır.					
6.	Tüm unvanlardaki öğretim elemanlarına, idari görevlere seçilme olanağı verilmemesi, üniversitenin demokratik yapısına zarar vermektedir.					
7.	Unvanlar, üniversitenin kurumsal işleyişinin (üniversiter yapının) devamını sağlamaktadır.					
8.	Unvan sıradizini, öğretim elemanları arasında demokratik insan ilişkilerinin geliştirilmesini sınırlandırmaktadır.					

	Maddeler	Hiç Katılmıyorum	Az Katılıyorum	Katılıyorum	Çok Katılıyorum	Tamamen Katılıyorum
Akademik Yükseltme ve Atama Süreci						
9.	Yükseltme ve atama sürecinin işleyişi (tez ve yükseltme jürileri), alt unvandakileri üst unvandakilere bağımlı hale getirmektedir.					
10.	Yükseltme-atama sürecinin işleyişi, üst unvandakilerle iyi geçinmeye çalışma, onaylamadığı halde kabul etme gibi etik dışı durumlara yol açmaktadır.					
11.	Hakemlik sürecinin işleyişi (hakeme göre yayın), çalışmaları konu ve yöntem bakımından sınırlandırmaktadır.					
12.	Hakemlik sürecinin işleyişi, eleştirel ve sorgulayıcı çalışmaları sınırlandırır niteliktedir.					
13.	Yükseltme-atama sürecinde çeşitli toplumsal, siyasal, ekonomik, etnik, dini vb. değişkenler etkili olmaktadır.					
14.	Yükseltme-atama ölçütleri, öğretim elemanının, puan getirmeyen akademik etkinlikleri ihmal etmesine neden olmaktadır.					
15.	Yükseltme-atama ölçütleri, çalışmaların niteliğinden çok, yayın sayısı ve puan gibi niceliksel değerleri ön plana çıkarmaktadır.					
16.	Yükseltme-atama ölçütleri, öğretim elemanını derinliği olmayan, kısa zamanda gerçekleştirilebilir çalışmalar yapmaya yönlendirmektedir.					
17.	Yükseltme-atama ölçütleri, daha fazla kaynak, zaman ve emek gerektiren, teori üretmeye yönelik temel araştırmaların yapılmasını ikinci plana itmektedir.					
18.	Yükseltme-atama ölçütleri, birbirinin tekrarı niteliğindeki çalışmaların artmasına neden olmaktadır.					
19.	Yükseltme-atama ölçütleri, kongre, sempozyum gibi bilimsel etkinliklerin puan getirme aracı olarak görülmesine neden olmaktadır.					
20.	Yükseltme-atama ölçütleri, öğretim elemanlarını çalışmalarını daha kolay yayınlayabilecekleri, bilimsel niteliği düşük dergiler ve kongrelere yönlendirmektedir.					
21.	Yükseltme-atama ölçütleri, akademik çalışmaları olumsuz etkileyecek düzeyde strese neden olmaktadır.					
22.	Yükseltme-atama ölçütleri, öğretim elemanlarının mesleki gelecek kaygısı yaşamalarına neden olmaktadır.					
23.	Yükseltme-atama ölçütleri, öğretim elemanının özel yaşamını (ailesi, arkadaşları vb.) ikinci plana itmesine neden olmaktadır.					
24.	Yükseltme-atama ölçütleri, öğretim elemanının yayın yapma dışındaki öğretim, danışmanlık gibi etkinlikleri ihmal etmesine neden olmaktadır.					
25.	Yükseltme-atama ölçütleri, öğretim elemanının toplumsal sorumluluk gereği yapması gereken entelektüel ve toplumsal etkinlikleri (radyo programı, köşe yazısı vb) ihmal etmesine neden olmaktadır.					

	Maddeler	Hiç Katılmıyorum	Az Katılıyorum	Katılıyorum	Çok Katılıyorum	Tamamen Katılıyorum
26.	Yükseltme-atama ölçütlerinin yerine getirilmesinde öğretim elemanlarına sağlanan olanaklar (araştırma ödeneği, teknolojik altyapı, ücretler vb) yeterli olmamaktadır.					
27.	Yükseltme-atama ölçütlerinin, belirli bir unvandan öğretim elemanlarından oluşan kurullarca belirlenmesi, ölçütlerin işlevselliğini sınırlandırmaktadır.					
28.	Yükseltme-atama ölçütleri, farklı bilim alanlarının (fen-sosyal-sağlık) çalışma ve yayın koşullarını gözönüne almamaktadır.					
29.	Akademik çalışmaları sayı olarak arttıracak ölçütlerin konulması bilimsel gelişmeye katkı getirmemektedir.					
30.	Performansa dayalı değerlendirme anlayışı, akademik çalışmalarda karlılık, verimlilik gibi piyasa değerlerinin ön plana çıkmasına neden olmaktadır.					
31.	Performansa dayalı değerlendirme anlayışı, fazla yayın, proje vb. çalışmalar yapan öğretim elemanlarının daha değerli görülmesine yol açmaktadır.					
32.	Performansa dayalı değerlendirme anlayışı, bazı bilim alanlarının diğerlerinden değerli görülmesine yol açmaktadır.					
33.	Performansa dayalı değerlendirme anlayışı, öğretim elemanları arasında, dayanışmaya zarar verecek düzeyde rekabete neden olmaktadır.					
34.	Performansa dayalı değerlendirme anlayışı, tekrarlama, aşırma, verilerle oynama gibi etik olmayan durumların artmasına neden olmaktadır.					

Araştırmaya katkı getireceğini düşündüğünüz görüş ve önerilerinizi buraya yazabilirsiniz.

Teşekkür Ederim

EK 3
2547 Sayılı Yükseköğretim Kanunu'nun Öğretim Üyeliğine Yükseltme ve Atama Ölçütlerine İlişkin Maddeleri

Madde 0023: Yardımcı Doçentliğe Atama

b. Yardımcı doçentliğe atanmada aranacak şartlar:

1. Doktora veya tıpta uzmanlık unvanını veya Üniversitelerarası Kurulun önerisi üzerine Yükseköğretim Kurulunca tespit edilecek belli sanat dallarının birinde yeterlik kazanmış olmak,

2. Fakülte, enstitü veya yüksekokul yönetim kurullarınca, biri o dilin öğretim üyesi olmak üzere seçilecek üç kişilik bir jüri tarafından; sınava girenin kendi bilim alanında Türkçeden yabancı dile, yabancı dilden Türkçeye 150 - 200 kelimelik bir çeviriyi kapsayan yabancı dil sınavını başarmak.

Madde 0024: Doçentlik sınavı

Doçentlik sınavına katılabilmek için:

1. Bir lisans diploması aldıktan sonra, doktora veya tıpta uzmanlık ünvanını veya Üniversitelerarası Kurulun önerisi üzerine Yükseköğretim Kurulunca tespit edilen belli sanat dallarının birinde yeterlik kazanmış olmak,

2. Orijinal bilimsel araştırma ve yayınlar yapmış olmak,

3. (28.06.2000 tarih ve 24093 mükerrer sayılı Resmi Gazete'de yayımlanan 4584 sayılı Kanunun 1 inci maddesiyle değişen şekil) Üniversitelerarası Kurulca merkezi sistemle hazırlanacak (sosyal, fen, sağlık gibi kendi alanlarındaki) bir yabancı dil imtihanını başarmış olmak gerekir.

Madde 0025: Doçentliğe atama

a.(17.08.1983 tarih ve 2880 sayılı Kanunun 10 uncu maddesiyle değişen şekil) Bir üniversite biriminde açık bulunan doçentlik kadrosu, rektörlükçe, isteklilerin başvurması için kadroların devamlı veya kısmi statüleri belirtilerek ilan edilir. Müracaat eden adayların durumlarını incelemek üzere rektör tarafından varsa biri ilgili birim yöneticisi, en az biri de o üniversite dışından olmak üzere üç profesör tespit edilir. Bu profesörler, adaylar hakkında ayrı ayrı mütalaalarını rektöre bildirirler. Rektör, bu mütalaalara dayanarak, üniversite yönetim kurulunun görüşünü de aldıktan sonra atamayı yapar.

b. Doçentliğe atamada aşağıdaki şartlar aranır:
1. Doçentlik unvanını almış olmak,

Madde 0026: Profesörlüğe yükselme ve atama
a. Profesörlüğe yükseltilmede;
1. Doçentlik unvanını aldıktan sonra en az beş yıl, açık bulunan profesörlük kadrosu ile ilgili bilim alanında çalışmış olmak,
2. İlgili bilim alanında uygulamaya yönelik çalışmalar ve uluslararası düzeyde orijinal yayınlar yapmış olmak,
3. Bir profesörlük kadrosuna atanmış olmak, gerekir.
Yukarıda (2) nci bentteki yayınlardan birisi başlıca araştırma eseri olarak belirtilir.

Profesörlük kadrosuna atama,
1. Açık profesörlük kadrosuna yukarıdaki şartları haiz doçentlerle, başka üniversitelerde en az 2 yıl hizmet etmiş profesörler atanabilirler.
2. Üniversitelerde veya yüksek teknoloji enstitülerinde profesörlük kadroları boşaldığında, rektörler boşalan kadroları ve o kadro ile ilgili olarak adaylarda aranacak nitelikleri, kadronun devamlı veya kısmi statüde olduğunu da belirterek ilan ederler.
3. Profesörlük kadrosuna başvuran adayların durumlarını ve bilimsel niteliklerini tespit etmek için üniversite veya yüksek teknoloji enstitüsü yönetim kurulunca en az üçü başka üniversitelerden veya yüksek teknoloji enstitülerinden olmak üzere ilan edilen kadronun bilim alanıyla ilgili en az beş profesör seçilir. Bu profesörler her aday için ayrı ayrı olmak üzere birer rapor yazarlar ve kadroya atanacak birden fazla aday varsa tercihlerini bildirirler. Üniversite veya yüksek teknoloji enstitüsü yönetim kurulunun bu raporları gözönünde tutarak alacağı karar üzerine, rektör atamayı yapar.

EK 4

Öğretim Üyeliğine Yükseltilme ve Atanma Yönetmeliği

Yayımlandığı Resmi Gazete Tarihi: 28/01/1982

Yayımlandığı Resmi Gazete No: 17588

Madde 1 - Bu Yönetmelik; 2547 sayılı Kanunun 65 inci maddesi gereğince hazırlanmış olup, yardımcı doçentlik, doçentlik ve profesörlüğe yükseltilme ve atanma işlemlerini düzenler.

Atama İçin Önşart:

Madde 2 - Bu yönetmelik hükümlerine göre yardımcı doçentlik, doçentlik ve profesörlüğe atanabilmek için 657 sayılı Kanunun 48. maddesindeki genel şartlara sahip olmak gerekir. 2547 sayılı Kanunun yabancı uyruklu öğretim elemanlara hakkındaki 34. madde hükümü saklıdır.

İlgili yasa ve yönetmelik hükümleriyle öngörülen şartlar dışında; doçentliğe atama ile profesörlüğe yükseltme ve atamalarda ilan edilen bir kadroya başvurabilmek için yükseköğretim kurumları tarafından belirlenen ve Yükseköğretim Kurulu tarafından uygun bulunan asgari kriterleri ve varsa üniversite ya da yüksek teknoloji enstitüsü senatoları tarafından belirlenen ilave kriterleri sağlamak zorunludur. Yardımcı doçentlik ile diğer akademik kadrolara yükseltme, atama ve uzatmalarda kriterler doğrudan yükseköğretim kurumları senatolarınca belirlenir. Ayrıca yardımcı doçent adaylarının yabancı dilden senatolarca belirlenen ve 5/9/2006 tarihli ve 26280 sayılı Resmî Gazete'de yayımlanan Bazı Akademik Kadrolara Öğretim Elemanı Dışındaki Kadrolardan Naklen Yapılacak Atamalarda ya da Açıktan Atamalarda Uygulanacak Merkezi Sınav ile Giriş Sınavlarına İlişkin Usul ve Esaslar Hakkında Yönetmelikte öğretim elemanları için belirlenen taban puanından az olmayan bir puan almaları zorunludur.

I. Yardımcı Doçentliğe Başvurma ve Atanma:

Madde 3 - Yardımcı doçentliğe başvurabilmek için doktora yapmış, tıpta uzmanlık ünvanını almış veya Üniversitelerarası Kurulun önerisi üzerine

Yükseköğretim Kurulunca tespit edilecek sanat dallarının birinde yeterlik kazanmış olmak şarttır.

Madde 4 - Bir birimde yardımcı doçentlik kadrosunun açık bulunduğu en yüksek trajlı beş gazeteden birinde, Türkiye ölçüsünde rektörlükçe ilân edilerek duyurulur. Bu durum, ayrıca rektörlerce bütün üniversitelere ve yüksek teknoloji enstitülerine ilgili birimlerinde ilân edilmek üzere duyurulur. Bu ilanda adaylara en az onbeş günlük başvurma süresi tanınır ve son başvurma tarihi belirtilir.

Madde 6 - Yardımcı doçentlik kadrosuna atanabilmek için; şartları, bu yönetmeliğin 7. maddesinde belirtilen ve fakülte, enstitü veya yüksekokul yönetim kurullarınca düzenlenecek olan yabancı dil sınavında başarı göstermek gerekir.

Madde 7 - Yardımcı doçentlik için yabancı dil sınavı, biri o dilin öğretim üyesi olmak üzere, fakülte, enstitü veya yüksekokul yönetim kurulunca öğretim üyeleri arasından seçilmiş üç kişilik bir jüri tarafından yapılır. Jüri üyeleri, o fakülte, enstitü veya yüksekokul içinde bulunamadığı takdirde, üniversitenin veya yüksek teknoloji enstitüsünün başka kuruluşlarından veya başka yükseköğretim kurumlarından üye seçilmek suretiyle jüri oluşturulur. Jüri, yabancı dil sınavını son başvurma tarihinden itibaren onbeş gün içinde yapar. Sınav; Türkçe'den yabancı dile, yabancı dilden Türkçe'ye adayın kendi bilim alanında 150 ile 200 kelime arasında, bir çeviriyi kapsar. Sınav, dört saat süreli olup, sınav sırasında aday sözlük kullanabilir. Bu sözlük, aynı dilde olabileceği gibi Türkçe dahil, iki ayrı dilde de olabilir. Sınav sonucunda başarı ve başarısızlığı belirten bir tutanak, sınav belgeleri ile birlikte dekanlığa, ilgili enstitü veya yüksekokul müdürlüğüne teslim edilir. Sınav sonucu adaya aynı gün tebliğ olunur. Bilim alanı bir yabancı dille ilgili olanlar, bu sınavı başka bir yabancı dilde vermek zorundadırlar. Adayların hangi yabancı dillerden sınava girebileceğine, başvurulan üniversitenin senatosu karar verir.

II. Doçentliğe Yükseltilme ve Atanma:

Madde 10 - Doçentlik sınavı, Üniversitelerarası Kurulun tespit edeceği esaslara göre bu kurul tarafından yılda bir defa açılır. Bu sınavlara katılabilmek için 2547 sayılı Kanunun 24 üncü maddesinin (b) fıkrasındaki şartları yerine

getirmek gerekir. Doçentlik sınavlarına Türkiye Cumhuriyeti vatandaşlarında aranan kriterleri sağlamaları koşuluyla yabancı ülke vatandaşı olanlar da başvurabilir. Bu adayların talepleri halinde doçentlik bilim (sözlü) sınavları, görev yaptıkları bölüm ya da programda bir yabancı dilde eğitim-öğretim yapılıyor ise, bu dilde de yapılabilir.

Madde 11 - Bir lisans öğrenimi gördükten sonra doktora yapmış, tıpta uzmanlık unvanını almış veya tespit edilmiş belli sanat dallarından birinde yeterlik kazanmış olanlar için 2547 sayılı Kanunun 24. maddesinin (b) fıkrasının 3. bendinde belirtilen yabancı dil sınavı, yılda en az iki kere Üniversitelerarası Kurul tarafından merkezi bir sistemle yapılır. Sınav esasları Üniversitelerarası Kurul'ca düzenlenir. Sınavda başarılı olana sürekli olarak geçerli bir başarı belgesi verilir. Sınavda başarısız olanlar daha sonraki dönemlerde yabancı dil sınavına katılabilirler.

Madde 15 - Doçentliğe atanabilmek için 2547 sayılı Yükseköğretim Kanunu'nun 2880 sayılı Kanunla değişik 24. maddesi uyarınca Üniversitelerarası Kurul'ca açılacak doçentlik sınavında başarı göstererek doçentlik unvanını almış bulunmak veya 2880 sayılı Kanunla değişik 27. maddesi gereğince Üniversitelerarası Kurul'ca doçentlik sınavını başaranlarla eş düzeyde sayılmış olmak gerekir.

III. Profesörlüğe Yükseltilme ve Atanma:

Madde 18 - Profesörlüğe yükseltilmek için aşağıdaki şartlar aranır:

a) Doçentlik unvanını aldıktan sonra en az beş yıl açık bulunan profesörlük kadrosu ile ilgili bilim alanında çalışmış olmak,

b) Kendi bilim alanında uluslararası düzeyde orijinal eserler vermiş olmak ve uygulama alanı bulunan dallarda uygulamaya yönelik çalışmaları bulunma,

c) Bir profesörlük kadrosuna atanmak.

EK 5

Veri Toplama Aracının Geliştirilmesine Katkıda Bulunan Uzmanların İsimleri

Bu araştırmada “Akademik Unvan Olgusu, Akademik Yükseltme ve Atama Sürecinin Değerlendirilmesi” anketinin geliştirilmesi aşamasında görüşlerinden yararlanılan öğretim elemanlarının unvanları ve isimleri şöyledir: Prof. Dr. Kasım Karakütük, Prof. Dr. Işıl Ünal, Prof. Dr. Cevat Celep, Prof. Dr. Ali Balcı, Prof. Dr. Nejla Tural, Prof. Dr. İnayet Pehlivan Aydın, Doç. Dr. Adnan Erkuş, Doç. Dr. Ayşe Balcı, Doç. Dr. Tuğba Yanpar, Yrd. Doç. Dr. Hasan Hüseyin Aksoy, Yrd. Doç. Dr. Mehmet Gündoğdu, Yrd. Doç. Dr. Devrim Özdemir, Yrd. Doç. Dr. Sıdıka Gizir, Yrd. Doç. Dr. Yusuf İnaldı, Yrd. Dr. Seçkin Özsoy, Yrd. Dr. Ömay Çokluk Bökeoğlu, Arş.Gör. Dr. Tuncer Bülbül, Arş. Gör. Güven Özdem, Arş. Gör. Sabri Güngör, Arş. Gör. Dr. Kürşad Yılmaz, Arş. Gör. Ebru Oğuz ve Arş. Gör. Murat Taşdan.

EK 6

Akademik Unvan Olgusu ve Akademik Yükseltme ve Atama Süreci Boyutlarına İlişkin Frekans ve Yüzde Değerlerinin, Genel, Üniversite Gruplarına, Bilim Alanlarına ve Akademik Unvanlara Göre Dağılımı

Akademik Unvan Olgusu Boyutuna İlişkin Frekans ve Yüzde Dağılımları

Maddeler	1. Seçenek		2. Seçenek		3. Seçenek		4. Seçenek		5. Seçenek	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
1	60	15,7	136	35,4	117	30,5	51	13,4	18	4,7
2	73	19,1	131	34,3	132	34,6	37	9,7	9	2,4
3	11	2,9	34	8,9	109	28,5	81	21,2	147	38,5
4	43	11,3	58	15,2	115	30,1	63	16,5	103	27,0
5	18	4,7	32	8,4	118	30,9	72	18,8	142	37,2
6	44	11,5	71	18,6	109	28,5	56	14,7	102	26,7
7	37	9,7	90	23,6	165	43,2	55	14,4	35	9,2
8	29	7,6	78	20,4	117	30,6	56	14,7	102	26,7

Akademik Yükseltme ve Atama Süreci Boyutuna İlişkin Frekans ve Yüzde Dağılımları

Maddeler	1. Seçenek		2. Seçenek		3. Seçenek		4. Seçenek		5. Seçenek	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
1	167	43,8	88	23,0	87	22,8	24	6,3	16	4,2
2	161	42,1	78	20,4	84	22,0	44	11,5	15	3,9
3	46	12,0	114	29,8	128	33,5	58	15,2	36	9,4
4	58	15,2	107	28,0	118	30,9	60	15,7	39	10,2
5	37	9,7	94	24,6	89	23,3	70	18,3	92	24,1
6	11	2,9	23	6,0	98	25,7	98	25,7	152	39,8
7	171	44,8	100	26,2	83	21,7	24	6,3	4	1,0
8	10	2,6	35	9,2	87	22,8	92	24,1	158	41,4
9	8	2,1	38	9,9	67	17,5	105	27,5	164	42,9
10	9	2,4	46	12,0	85	22,3	89	23,3	153	40,1
11	22	5,8	38	9,9	94	24,6	88	23,0	140	36,6
12	15	3,9	41	10,7	99	25,9	90	23,6	137	35,9
13	22	5,8	45	11,8	81	21,2	90	23,6	144	37,7
14	23	6,0	39	10,2	86	22,5	89	23,3	145	38,0
15	22	5,8	58	15,2	89	23,3	88	23,0	125	32,7
16	25	6,5	68	17,8	83	21,7	108	28,3	98	25,7
17	23	6,0	62	16,2	94	24,6	99	25,9	104	27,2
18	13	3,4	22	5,8	78	20,4	74	19,4	195	51,0
19	29	7,6	58	15,2	135	35,3	70	18,3	90	23,6
20	27	7,1	63	16,5	124	32,5	66	17,3	102	26,7
21	24	6,3	66	17,3	111	29,1	91	23,8	90	23,6

Akademik Yükseltme ve Atama Süreci Boyutuna İlişkin Frekans ve Yüzde Dağılımları- devam

Maddeler	1. Seçenek		2. Seçenek		3. Seçenek		4. Seçenek		5. Seçenek	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
22	29	7,6	50	13,1	146	38,2	80	20,9	77	20,2
23	25	6,5	48	12,6	128	33,5	89	23,3	92	24,1
24	16	4,2	59	15,4	116	30,4	95	24,9	96	25,1
25	25	6,5	85	22,3	102	26,7	81	21,2	89	23,3
26	33	8,6	66	17,3	117	30,6	73	19,1	93	24,3

Akademik Unvan Olgusu Boyutuna İlişkin Frekans ve Yüzde Değerlerinin Üniversite Gruplarına Göre Dağılımı

Madde No		I. Grup					II. Grup					III. Grup				
		1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
1	f	11	17	20	4	3	36	82	61	40	9	13	37	36	7	6
	%	20,0	30,9	36,4	7,3	5,5	15,8	36,0	26,8	17,5	3,9	13,1	37,4	36,4	7,1	6,1
2	f	11	23	17	3	1	45	75	76	27	5	17	33	39	7	3
	%	20,0	41,8	30,9	5,5	1,8	19,7	32,9	33,3	11,8	2,2	17,2	33,3	39,4	7,1	3,0
3	f	-	3	15	10	27	6	23	60	54	85	5	8	34	17	35
	%	-	5,5	27,3	18,2	49,1	2,6	10,1	26,3	23,7	37,3	5,1	8,1	34,3	17,2	35,4
4	f	6	8	14	10	17	25	30	76	36	61	12	20	25	17	25
	%	10,9	14,5	25,5	18,2	30,9	11,0	13,2	33,3	15,8	26,8	12,1	20,2	25,3	17,2	25,3
5	f	3	4	13	11	24	11	15	80	41	81	4	13	25	20	37
	%	5,5	7,3	23,6	20,0	43,6	4,8	6,6	35,1	18,0	35,5	4,0	13,1	25,3	20,2	37,4
6	f	8	8	10	10	19	23	45	67	35	58	13	18	32	11	25
	%	14,5	14,5	18,2	18,2	34,5	10,1	19,7	29,4	15,4	25,4	13,1	18,2	32,3	11,1	25,3
7	f	5	14	21	9	6	27	52	92	34	23	5	24	52	12	6
	%	9,1	25,5	38,2	16,4	10,9	11,8	22,8	40,4	14,9	10,1	5,1	24,2	52,5	12,1	6,1
8	f	3	8	16	8	20	16	43	74	33	62	10	27	27	15	20
	%	5,5	14,5	29,1	14,5	36,4	7,0	18,9	32,5	14,5	27,2	10,1	27,3	27,3	15,2	20,2

Akademik Yükseltme ve Atama Süreci Boyutuna İlişkin Frekans ve Yüzde Değerlerinin Üniversite Gruplarına Göre Dağılımı

Madde No		I. Grup					II. Grup					III. Grup				
		1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
1	f	3	4	9	15	24	8	15	53	53	99	5	5	25	20	44
	%	5,5	7,3	16,4	27,3	43,6	3,5	6,6	23,2	23,2	43,4	5,1	5,1	25,3	20,2	44,4
2	f	1	3	14	11	26	9	29	47	49	94	5	12	23	18	41
	%	1,8	5,5	25,5	20,0	47,3	3,9	12,7	20,6	21,5	41,2	5,1	12,1	23,2	18,2	41,4
3	f	9	9	19	12	6	24	70	74	37	23	13	35	35	9	7
	%	16,4	16,4	34,5	21,8	10,9	10,5	30,7	32,5	16,2	10,1	13,1	35,4	35,4	9,1	7,1
4	f	12	14	11	7	11	26	62	82	39	19	20	31	25	14	9
	%	21,8	25,5	20,0	12,7	20,0	11,4	27,2	36,0	17,1	8,3	20,2	31,3	25,3	14,1	9,1
5	f	11	10	13	8	13	19	49	53	50	57	7	35	23	12	22
	%	20,0	18,2	23,6	14,5	23,6	8,3	21,5	23,2	21,9	25,0	7,1	35,4	23,2	12,1	22,2
6	f	1	5	11	12	26	5	14	55	62	92	5	4	32	24	34
	%	1,8	9,1	20,0	21,8	47,3	2,2	6,1	24,1	27,2	40,4	5,1	4,0	32,3	24,2	34,3
7	f	1	4	4	16	30	3	9	50	61	105	-	11	29	23	36
	%	1,8	7,3	7,3	29,1	54,5	1,3	3,9	21,9	26,8	46,1	-	11,1	29,3	23,2	36,4
8	f	1	7	5	13	29	9	16	51	58	94	-	12	31	21	35
	%	1,8	12,7	9,1	23,6	52,7	3,9	7,0	22,4	25,4	41,2	-	12,1	31,3	21,2	35,4
9	f	2	4	8	10	31	5	24	31	69	99	1	10	28	26	34
	%	3,6	7,3	14,5	18,2	56,4	2,2	10,5	13,6	30,3	43,4	1,0	10,1	28,3	26,3	34,3
10	f	2	6	10	15	22	6	29	46	54	93	1	11	29	20	38
	%	3,6	10,9	18,2	27,3	40,0	2,6	12,7	20,2	23,7	40,8	1,0	11,1	29,3	20,2	38,4
11	f	7	4	7	16	21	9	21	62	48	88	6	13	25	24	31
	%	12,7	7,3	12,7	29,1	38,2	3,9	9,2	27,2	21,1	38,6	6,1	13,1	25,3	24,2	31,3
12	f	6	4	10	14	21	6	19	62	55	86	3	18	27	21	30
	%	10,9	7,3	18,2	25,5	38,2	2,6	8,3	27,2	24,1	37,7	3,0	18,2	27,3	21,2	30,3
13	f	3	6	9	12	25	14	21	50	58	85	5	18	22	20	34
	%	5,5	10,9	16,4	21,8	45,5	6,1	9,2	21,9	25,4	37,3	5,1	18,2	22,2	20,2	34,3
14	f	2	4	12	11	26	11	25	53	52	87	10	10	21	26	32
	%	3,6	7,3	21,8	20,0	47,3	4,8	11,0	23,2	22,8	38,2	10,1	10,1	21,2	26,3	32,3
15	f	1	10	8	12	24	14	28	59	61	66	7	20	22	15	35
	%	1,8	18,2	14,5	21,8	43,6	6,1	12,3	25,9	26,8	28,9	7,1	20,2	22,2	15,2	35,4
16	f	1	12	10	15	17	17	38	53	68	52	7	18	20	25	29
	%	1,8	21,8	18,2	27,3	30,9	7,5	16,7	23,2	29,8	22,8	7,1	18,2	20,2	25,3	29,3
17	f	1	8	9	18	19	17	33	57	63	58	5	21	28	18	27
	%	1,8	14,5	16,4	32,7	34,5	7,5	14,5	25,0	27,6	25,4	5,1	21,2	28,3	18,2	27,3
18	f	1	3	11	10	30	8	9	52	40	119	4	10	15	24	46
	%	1,8	5,5	20,0	18,2	54,5	3,5	3,9	22,8	17,5	52,2	4,0	10,1	15,2	24,2	46,5
19	f	7	4	17	8	19	17	39	76	44	52	5	15	42	18	19
	%	12,7	7,3	30,9	14,5	34,5	7,5	17,1	33,3	19,3	22,8	5,1	15,2	42,4	18,2	19,2

Akademik Yükseltme ve Atama Süreci Boyutuna İlişkin Frekans ve Yüzde Değerlerinin Üniversite Gruplarına Göre Dağılımı -devam

Madde No		I. Grup					II. Grup					III. Grup				
		1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
20	f	7	4	10	9	25	11	46	72	39	60	9	13	42	18	17
	%	12,7	7,3	18,2	16,4	45,5	4,8	20,2	31,6	17,1	26,3	9,1	13,1	42,4	18,2	17,2
21	f	5	3	14	18	15	11	39	63	58	57	8	24	34	15	18
	%	9,1	5,5	25,5	32,7	27,3	4,8	17,1	27,6	25,4	25,0	8,1	24,2	34,3	15,2	18,2
22	f	5	6	17	10	17	14	31	88	51	44	10	13	41	19	16
	%	9,1	10,9	30,9	18,2	30,9	6,1	13,6	38,6	22,4	19,3	10,1	13,1	41,4	19,2	16,2
23	f	2	2	16	18	17	19	30	74	54	51	4	16	38	17	24
	%	3,6	3,6	29,1	32,7	30,9	8,3	13,2	32,5	23,7	22,4	4,0	16,2	38,4	17,2	24,2
24	f	3	6	10	19	17	10	37	68	54	59	3	16	38	22	20
	%	5,5	10,9	18,2	34,5	30,9	4,4	16,2	29,8	23,7	25,9	3,0	16,2	38,4	22,2	20,2
25	f	4	7	9	15	20	16	51	65	44	52	5	27	28	22	17
	%	7,3	12,7	16,4	27,3	36,4	7,0	22,4	28,5	19,3	22,8	5,1	27,3	28,3	22,2	17,2
26	f	5	8	15	11	16	15	40	77	43	53	13	18	25	19	24
	%	9,1	14,5	27,3	20,0	29,1	6,6	17,5	33,8	18,9	23,2	13,1	18,2	25,3	19,2	24,2

Akademik Unvan Olgusu Boyutuna İlişkin Frekans ve Yüzde Değerlerinin Bilim Alanlarına Göre Dağılımı

Madde No		Fen Bilimleri					Sağlık Bilimleri					Sosyal Bilimler				
		1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
1	f	15	41	29	4	3	23	64	61	25	11	22	31	27	22	4
	%	16,3	44,6	31,5	4,3	3,3	12,5	34,8	33,2	13,6	6,0	20,8	29,2	25,5	20,8	3,8
2	f	19	42	27	2	2	35	53	70	23	3	19	36	35	12	4
	%	20,7	45,7	29,3	2,2	2,2	19,0	28,8	38,0	12,5	1,6	17,9	34,0	33,0	11,3	3,8
3	f	3	9	30	18	32	6	18	60	38	62	2	7	19	25	53
	%	3,3	9,8	32,6	19,6	34,8	3,3	9,8	32,6	20,7	33,7	1,9	6,6	17,9	23,6	50,0
4	f	10	11	27	14	30	27	33	59	28	37	6	14	29	21	36
	%	10,9	12,0	29,3	15,2	32,6	14,7	17,9	32,1	15,2	20,1	5,7	13,2	27,4	19,8	34,0
5	f	6	6	22	18	40	10	18	64	37	55	2	8	32	17	47
	%	6,5	6,5	23,9	19,6	43,5	5,4	9,8	34,8	20,1	29,9	1,9	7,5	30,2	16,0	44,3
6	f	15	13	29	10	25	24	37	53	30	40	5	21	27	16	37
	%	16,3	14,1	31,5	10,9	27,2	13,0	20,1	28,8	16,3	21,7	4,7	19,8	25,5	15,1	34,9
7	f	5	23	44	10	10	18	41	85	22	18	14	26	36	23	7
	%	5,4	25,0	47,8	10,9	10,9	9,8	22,3	46,2	12,0	9,8	13,2	24,5	34,0	21,7	6,6
8	f	10	15	28	11	28	15	43	60	25	41	4	20	29	20	33
	%	10,9	16,3	30,4	12,0	30,4	8,2	23,4	32,6	13,6	22,3	3,8	18,9	27,4	18,9	31,1

Akademik Yükseltme ve Atama Süreci Boyutuna İlişkin Frekans ve Yüzde Değerlerinin Bilim Alanlarına Göre Dağılımı

Madde No		Fen Bilimleri					Sağlık Bilimleri					Sosyal Bilimler				
		1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
1	f	7	5	20	18	42	4	15	46	43	76	5	4	21	27	49
	%	7,6	5,4	21,7	19,6	45,7	2,2	8,2	25,0	23,4	41,3	4,7	3,8	19,8	25,5	46,2
2	f	2	11	23	11	45	10	21	42	40	71	3	12	19	27	45
	%	2,2	12,0	25,0	12,0	48,9	5,4	11,4	22,8	21,7	38,6	2,8	11,3	17,9	25,5	42,5
3	f	12	31	30	11	8	24	54	63	31	12	10	29	35	16	16
	%	13,0	33,7	32,6	12,0	8,7	13,0	29,3	34,2	16,8	6,5	9,4	27,4	33,0	15,1	15,1
4	f	17	22	29	15	9	30	58	56	28	12	11	27	33	17	18
	%	18,5	23,9	31,5	16,3	9,8	16,3	31,5	30,4	15,2	6,5	10,4	25,5	31,1	16,0	17,0
5	f	9	27	22	14	20	21	42	49	28	44	7	25	18	28	28
	%	9,8	29,3	23,9	15,2	21,7	11,4	22,8	26,6	15,2	23,9	6,6	23,6	17,0	26,4	26,4
6	f	5	7	18	19	43	2	11	57	48	66	4	5	23	31	43
	%	5,4	7,6	19,6	20,7	46,7	1,1	6,0	31,0	26,1	35,9	3,8	4,7	21,7	29,2	40,6
7	f	2	7	18	17	48	1	11	47	45	80	1	6	18	38	43
	%	2,2	7,6	19,6	18,5	52,2	,5	6,0	25,5	24,5	43,5	,9%	5,7	17,0	35,8	40,6
8	f	3	10	20	16	43	4	18	49	45	68	3	7	18	31	47
	%	3,3	10,9	21,7	17,4	46,7	2,2	9,8	26,6	24,5	37,0	2,8	6,6	17,0	29,2	44,3
9	f	2	9	19	21	41	3	22	34	52	73	3	7	14	32	50
	%	2,2	9,8	20,7	22,8	44,6	1,6	12,0	18,5	28,3	39,7	2,8	6,6	13,2	30,2	47,2
10	f	3	15	16	14	44	2	21	47	44	70	4	10	22	31	39
	%	3,3	16,3	17,4	15,2	47,8	1,1	11,4	25,5	23,9	38,0	3,8	9,4	20,8	29,2	36,8
11	f	9	10	19	18	36	11	20	48	42	63	2	8	27	28	41
	%	9,8	10,9	20,7	19,6	39,1	6,0	10,9	26,1	22,8	34,2	1,9	7,5	25,5	26,4	38,7
12	f	5	10	20	18	39	7	22	54	43	58	3	9	25	29	40
	%	5,4	10,9	21,7	19,6	42,4	3,8	12,0	29,3	23,4	31,5	2,8	8,5	23,6	27,4	37,7
13	f	6	9	20	22	35	13	22	43	42	64	3	14	18	26	45
	%	6,5	9,8	21,7	23,9	38,0	7,1	12,0	23,4	22,8	34,8	2,8	13,2	17,0	24,5	42,5
14	f	8	5	22	22	35	13	20	50	38	63	2	14	14	29	47
	%	8,7	5,4	23,9	23,9	38,0	7,1	10,9	27,2	20,7	34,2	1,9	13,2	13,2	27,4	44,3
15	f	7	13	23	20	29	9	31	48	39	57	6	14	18	29	39
	%	7,6	14,1	25,0	21,7	31,5	4,9	16,8	26,1	21,2	31,0	5,7	13,2	17,0	27,4	36,8
16	f	5	14	20	32	21	15	35	45	38	51	5	19	18	38	26
	%	5,4	15,2	21,7	34,8	22,8	8,2	19,0	24,5	20,7	27,7	4,7	17,9	17,0	35,8	24,5
17	f	5	11	27	27	22	15	32	42	43	52	3	19	25	29	30
	%	5,4	12,0	29,3	29,3	23,9	8,2	17,4	22,8	23,4	28,3	2,8	17,9	23,6	27,4	28,3
18	f	4	4	17	17	50	5	13	46	35	85	4	5	15	22	60
	%	4,3	4,3	18,5	18,5	54,3	2,7	7,1	25,0	19,0	46,2	3,8	4,7	14,2	20,8	56,6
19	f	7	18	32	12	23	17	30	67	36	34	5	10	36	22	33
	%	7,6	19,6	34,8	13,0	25,0	9,2	16,3	36,4	19,6	18,5	4,7	9,4	34,0	20,8	31,1

Akademik Yükseltme ve Atama Süreci Boyutuna İlişkin Frekans ve Yüzde Değerlerinin Bilim Alanlarına Göre Dağılımı - devam

Madde No		Fen Bilimleri					Sağlık Bilimleri					Sosyal Bilimler				
		1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
20	f	10	12	30	14	26	13	41	66	29	35	4	10	28	23	41
	%	10,9	13,0	32,6	15,2	28,3	7,1	22,3	35,9	15,8	19,0	3,8	9,4	26,4	21,7	38,7
21	f	7	16	25	19	25	13	33	63	45	30	4	17	23	27	35
	%	7,6	17,4	27,2	20,7	27,2	7,1	17,9	34,2	24,5	16,3	3,8	16,0	21,7	25,5	33,0
22	f	7	18	38	16	13	17	15	68	43	41	5	17	40	21	23
	%	7,6	19,6	41,3	17,4	14,1	9,2	8,2	37,0	23,4	22,3	4,7	16,0	37,7	19,8	21,7
23	f	6	10	32	24	20	13	23	59	40	49	6	15	37	25	23
	%	6,5	10,9	34,8	26,1	21,7	7,1	12,5	32,1	21,7	26,6	5,7	14,2	34,9	23,6	21,7
24	f	3	17	32	20	20	11	28	55	44	46	2	14	29	31	30
	%	3,3	18,5	34,8	21,7	21,7	6,0	15,2	29,9	23,9	25,0	1,9	13,2	27,4	29,2	28,3
25	f	8	25	23	18	18	14	32	51	42	45	3	28	28	21	26
	%	8,7	27,2	25,0	19,6	19,6	7,6	17,4	27,7	22,8	24,5	2,8	26,4	26,4	19,8	24,5
26	f	8	20	29	15	20	17	28	63	34	42	8	18	25	24	31
	%	8,7	21,7	31,5	16,3	21,7	9,2	15,2	34,2	18,5	22,8	7,5	17,0	23,6	22,6	29,2

Akademik Unvan Olgusu Boyutuna İlişkin Frekans ve Yüzde Değerlerinin Unvanlara Göre Dağılımı

Madde No		Araştırma Görevlisi					Yardımcı Doçent					Doçent					Profesör				
		1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
1	f	33	61	61	22	11	15	31	21	13	1	4	16	12	2	-	8	28	23	14	6
	%	17,6	32,4	32,4	11,7	5,9	18,5	38,3	25,9	16,0	1,2	11,8	47,1	35,3	5,9	-	10,1	35,4	29,1	17,7	7,6
2	f	39	64	61	21	3	19	27	30	4	1	6	14	13	-	1	9	26	28	12	4
	%	20,7	34,0	32,4	11,2	1,6	23,5	33,3	37,0	4,9	1,2	17,6	41,2	38,2	-	2,9	11,4	32,9	35,4	15,2	5,1
3	f	2	10	41	46	89	2	9	21	13	36	3	5	13	6	7	4	10	34	16	15
	%	1,1	5,3	21,8	24,5	47,3	2,5	11,1	25,9	16,0	44,4	8,8	14,7	38,2	17,6	20,6	5,1	12,7	43,0	20,3	19,0
4	f	13	20	63	32	60	7	8	22	14	30	6	8	11	5	4	17	22	19	12	9
	%	6,9	10,6	33,5	17,0	31,9	8,6	9,9	27,2	17,3	37,0	17,6	23,5	32,4	14,7	11,8	21,5	27,8	24,1	15,2	11,4
5	f	4	11	50	41	82	2	3	23	14	39	2	4	15	5	8	10	14	30	12	13
	%	2,1	5,9	26,6	21,8	43,6	2,5	3,7	28,4	17,3	48,1	5,9	11,8	44,1	14,7	23,5	12,7	17,7	38,0	15,2	16,5
6	f	13	33	51	39	52	3	13	25	5	35	6	9	6	4	9	22	16	27	8	6
	%	6,9	17,6	27,1	20,7	27,7	3,7	16,0	30,9	6,2	43,2	17,6	26,5	17,6	11,8	26,5	27,8	20,3	34,2	10,1	7,6
7	f	19	53	74	24	18	10	17	40	9	5	1	8	18	4	3	7	12	33	18	9
	%	10,1	28,2	39,4	12,8	9,6	12,3	21,0	49,4	11,1	6,2	2,9	23,5	52,9	11,8	8,8	8,9	15,2	41,8	22,8	11,4
8	f	9	30	59	27	63	2	11	30	14	24	4	6	12	7	5	14	31	16	8	10
	%	4,8	16,0	31,4	14,4	33,5	2,5	13,6	37,0	17,3	29,6	11,8	17,6	35,3	20,6	14,7	17,7	39,2	20,3	10,1	12,7

Akademik Yükseltme ve Atama Süreci Boyutuna İlişkin Frekans ve Yüzde Değerlerinin Unvanlara Göre Dağılımı

Madde No		Araştırma Görevlisi					Yardımcı Doçent					Doçent					Profesör				
		1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
1	f	2	8	27	50	101	-	2	23	17	39	2	4	12	5	11	12	10	25	16	16
	%	1,1	4,3	14,4	26,6	53,7	-	2,5	28,4	21,0	48,1	5,9	11,8	35,3	14,7	32,4	15,2	12,7	31,6	20,3	20,3
2	f	5	15	31	38	99	1	8	20	17	35	3	5	6	9	11	6	16	27	14	16
	%	2,7	8,0	16,5	20,2	52,7	1,2	9,9	24,7	21,0	43,2	8,8	14,7	17,6	26,5	32,4	7,6	20,3	34,2	17,7	20,3
3	f	16	46	68	35	23	1	30	32	13	5	4	8	13	5	4	25	30	15	5	4
	%	8,5	24,5	36,2	18,6	12,2	1,2	37,0	39,5	16,0	6,2%	11,8	23,5	38,2	14,7	11,8	31,6	38,0	19,0	6,3	5,1
4	f	17	48	57	39	27	4	23	32	16	6	9	8	11	4	2	28	28	18	1	4
	%	9,0	25,5	30,3	20,7	14,4	4,9	28,4	39,5	19,8	7,4	26,5	23,5	32,4	11,8	5,9	35,4	35,4	22,8	1,3	5,1
5	f	15	31	45	35	62	7	25	15	21	13	4	13	9	5	3	11	25	20	9	14
	%	8,0	16,5	23,9	18,6	33,0	8,6	30,9	18,5	25,9	16,0	11,8	38,2	26,5	14,7	8,8	13,9	31,6	25,3	11,4	17,7
6	f	4	8	38	52	86	-	6	20	23	32	-	2	15	5	12	7	7	25	18	22
	%	2,1	4,3	20,2	27,7	45,7	-	7,4	24,7	28,4	39,5	-	5,9	44,1	14,7	35,3	8,9	8,9	31,6	22,8	27,8
7	f	-	6	32	52	98	1	3	17	20	40	-	2	10	7	15	3	13	24	21	18
	%	-	3,2	17,0	27,7	52,1	1,2	3,7	21,0	24,7	49,4	-	5,9	29,4	20,6	44,1	3,8	16,5	30,4	26,6	22,8
8	f	-	13	45	45	85	3	4	15	17	42	1	3	7	11	12	6	15	20	19	19
	%	-	6,9	23,9	23,9	45,2	3,7	4,9	18,5	21,0	51,9	2,9	8,8	20,6	32,4	35,3	7,6	19,0	25,3	24,1	24,1
9	f	1	13	32	48	94	1	9	11	24	36	-	4	7	10	13	6	12	17	23	21
	%	,5	6,9	17,0	25,5	50,0	1,2	11,1	13,6	29,6	44,4	-	11,8	20,6	29,4	38,2	7,6	15,2	21,5	29,1	26,6
10	f	2	16	38	40	92	1	10	12	25	33	1	5	9	9	10	5	15	26	15	18
	%	1,1	8,5	20,2	21,3	48,9	1,2	12,3	14,8	30,9	40,7	2,9	14,7	26,5	26,5	29,4	6,3	19,0	32,9	19,0	22,8
11	f	4	13	41	42	88	5	4	19	24	29	3	4	12	7	8	10	17	22	15	15
	%	2,1	6,9	21,8	22,3	46,8	6,2	4,9	23,5	29,6	35,8	8,8	11,8	35,3	20,6	23,5	12,7	21,5	27,8	19,0	19,0
12	f	4	8	53	41	82	2	10	20	17	32	-	6	7	13	8	9	17	19	19	15
	%	2,1	4,3	28,2	21,8	43,6	2,5	12,3	24,7	21,0	39,5	-	17,6	20,6	38,2	23,5	11,4	21,5	24,1	24,1	19,0
13	f	4	11	41	44	88	4	12	12	22	31	5	4	5	10	10	9	18	23	14	15
	%	2,1	5,9	21,8	23,4	46,8	4,9	14,8	14,8	27,2	38,3	14,7	11,8	14,7	29,4	29,4	11,4	22,8	29,1	17,7	19,0
14	f	3	11	38	45	91	4	12	17	15	33	5	2	8	10	9	11	14	23	19	12
	%	1,6	5,9	20,2	23,9	48,4	4,9	14,8	21,0	18,5	40,7	14,7	5,9	23,5	29,4	26,5	13,9	17,7	29,1	24,1	15,2
15	f	3	18	41	41	85	4	8	18	27	24	4	7	7	7	9	11	25	23	13	7
	%	1,6	9,6	21,8	21,8	45,2	4,9	9,9	22,2	33,3	29,6	11,8	20,6	20,6	20,6	26,5	13,9	31,6	29,1	16,5	8,9
16	f	5	24	43	54	62	5	14	15	30	17	4	7	10	6	7	11	23	15	18	12
	%	2,7	12,8	22,9	28,7	33,0	6,2	17,3	18,5	37,0	21,0	11,8	20,6	29,4	17,6	20,6	13,9	29,1	19,0	22,8	15,2
17	f	6	21	42	47	72	6	10	21	27	17	2	10	9	8	5	9	21	22	17	10
	%	3,2	11,2	22,3	25,0	38,3	7,4	12,3	25,9	33,3	21,0	5,9	29,4	26,5	23,5	14,7	11,4	26,6	27,8	21,5	12,7
18	f	5	7	30	34	112	4	5	15	16	41	2	2	12	7	11	2	8	21	17	31
	%	2,7	3,7	16,0	18,1	59,6	4,9	6,2	18,5	19,8	50,6	5,9	5,9	35,3	20,6	32,4	2,5	10,1	26,6	21,5	39,2
19	f	10	23	69	37	49	4	11	23	20	23	1	7	15	5	6	14	17	28	8	12
	%	5,3	12,2	36,7	19,7	26,1	4,9	13,6	28,4	24,7	28,4	2,9	20,6	44,1	14,7	17,6	17,7	21,5	35,4	10,1	15,2
20	f	5	30	60	30	63	5	10	29	15	22	4	4	11	7	8	13	19	24	14	9
	%	2,7	16,0	31,9	16,0	33,5	6,2	12,3	35,8	18,5	27,2	11,8	11,8	32,4	20,6	23,5	16,5	24,1	30,4	17,7	11,4
21	f	7	24	53	50	54	3	15	22	20	21	3	8	10	6	7	11	19	26	15	8
	%	3,7	12,8	28,2	26,6	28,7	3,7	18,5	27,2	24,7	25,9	8,8	23,5	29,4	17,6	20,6	13,9	24,1	32,9	19,0	10,1

Akademik Yükseltme ve Atama Süreci Boyutuna İlişkin Frekans ve Yüzde Değerlerinin Unvanlara Göre Dağılımı - devam

Madde No		Araştırma Görevlisi					Yardımcı Doçent					Doçent					Profesör				
		1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
22	f	11	22	70	41	44	5	7	34	22	13	2	8	14	5	5	11	13	28	12	15
	%	5,9	11,7	37,2	21,8	23,4	6,2	8,6	42,0	27,2	16,0	5,9	23,5	41,2	14,7	14,7	13,9	16,5	35,4	15,2	19,0
23	f	10	20	56	46	56	5	9	29	22	16	2	6	13	7	6	8	13	30	14	14
	%	5,3	10,6	29,8	24,5	29,8	6,2	11,1	35,8	27,2	19,8	5,9	17,6	38,2	20,6	17,6	10,1	16,5	38,0	17,7	17,7
24	f	7	22	56	47	56	3	11	26	23	18	2	8	8	10	6	4	18	26	15	16
	%	3,7	11,7	29,8	25,0	29,8	3,7	13,6	32,1	28,4	22,2	5,9	23,5	23,5	29,4	17,6	5,1	22,8	32,9	19,0	20,3
25	f	10	25	49	46	58	4	24	25	15	13	3	9	11	5	6	8	27	17	15	12
	%	5,3	13,3	26,1	24,5	30,9	4,9	29,6	30,9	18,5	16,0	8,8	26,5	32,4	14,7	17,6	10,1	34,2	21,5	19,0	15,2
26	f	11	25	52	40	60	4	13	32	17	15	7	7	10	4	6	11	21	23	12	12
	%	5,9	13,3	27,7	21,3	31,9	4,9	16,0	39,5	21,0	18,5	20,6	20,6	29,4	11,8	17,6	13,9	26,6	29,1	15,2	15,2