



T.C.
İNÖNÜ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI
EĞİTİM YÖNETİMİ BİLİM DALI

ÖĞRETİM ÜYELERİNİN AKADEMİK UNVANLARINA YÖNELİK ALGILARI
İLE İŞ STRESİ ARASINDAKİ İLİŞKİNİN ANALİZİ

DOKTORA TEZİ

Celalettin KORKMAZ

Malatya-2019

T.C.
İNÖNÜ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI
EĞİTİM YÖNETİMİ BİLİM DALI

ÖĞRETİM ÜYELERİNİN AKADEMİK UNVANLARINA YÖNELİK ALGILARI
İLE İŞ STRESİ ARASINDAKİ İLİŞKİNİN ANALİZİ

DOKTORA TEZİ

Celalettin KORKMAZ

Danışman: Dr. Öğr. Üyesi Sevim ÖZTÜRK

Malatya – 2019

T.C.
İnönü Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı
Eğitim Yönetimi Bilim Dalı

Celalettin KORKMAZ tarafından hazırlanan Öğretim Üyelerinin Akademik Unvanlarına Yönelik Algıları ile İş Stresi Arasındaki İlişkinin Analizi başlıklı bu çalışma, 18.03.2019 tarihinde yapılan sınav sonucunda başarılı bulunarak jürimiz tarafından Doktora tezi olarak kabul edilmiştir.

İmza

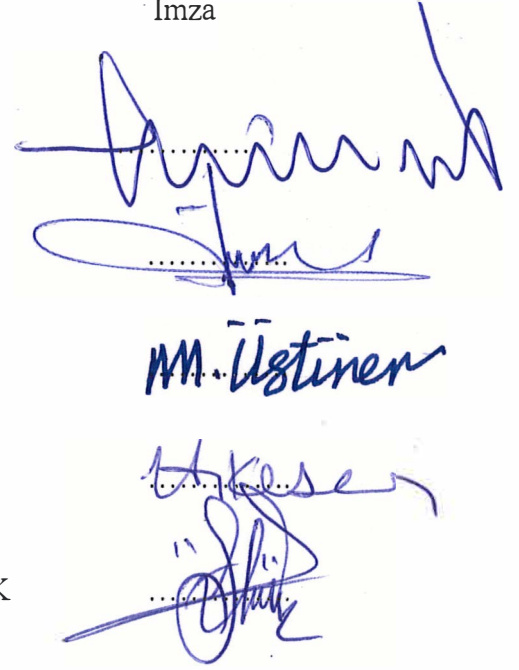
Başkan : Prof. Dr. Burhanettin DÖNMEZ

Üye : Prof. Dr. Ali İlker GÜMÜŞELİ

Üye : Prof. Dr. Mehmet ÜSTÜNER

Üye : Doç. Dr. Hayri KESER

Üye (Tez Danışmanı): Dr. Öğr. Üyesi Sevim ÖZTÜRK



ONAY

..... / / 2019

Doç. Dr. Niyazi ÖZER
Enstitü Müdürü

ONUR SÖZÜ

Dr. Öğr. Üyesi Sevim ÖZTÜRK'ün danışmanlığında doktora tezi olarak hazırladığım **Öğretim Üyelerinin Akademik Unvanlarına Yönelik Algıları ile İş Stresi Arasındaki İlişkinin Analizi** başlıklı bu çalışmanın bilimsel ahlak ve geleneklere aykırı düşecek bir yardıma başvurmaksızın tarafımdan yazıldığını ve yararlandığım bütün yapıtların hem metin içinde hem de kaynakçada yöntemine uygun biçimde gösterilenlerden oluştuğunu belirtir, bunu onurumla doğrularım.

Celalettin KORKMAZ

ÖNSÖZ

Yükseköğretimin dünyada ve Türkiye’de önemi her geçen gün artmaktadır. Günümüzde yükseköğretimin bu yükselen değeriyle birlikte üniversitelerin omurgasını oluşturan öğretim üyelerinin de aynı ölçüde önemi artmaktadır.

Öğretim üyeleri; araştırma, öğretim, toplumu aydınlatma ve sorunlara çözümler üretme noktasında akademik, sosyal ve insani pek çok görev ve sorumluluk taşımaktadırlar. Bu görev ve sorumluluklarını daha sağlıklı bir şekilde yerine getirebilmeleri için her yönüyle kurumlarına, mesleklerine, unvanlarına kısacası kendilerine yönelik olumlu bir algıya sahip olmaları önem arz etmektedir. Ayrıca öğretim üyelerinin algılarını ve performanslarını etkileyen unsurlardan birinin ise iş stresi olduğu söylenebilir. İş yerlerinde karşılaşılan olumsuzluklar öğretim üyelerinde stres oluşturabilmekte ve bu durum da kişilerin psikolojik sağlıklarında negatif bir etkiye neden olabilmektedir. Stres, psikolojik sağlıkla birlikte kişilerin fizyolojik sağlıklarını da olumsuz etkilediğinden öğretim üyelerinin sağlık sorunları yaşayacağı öngörülebilir. Bu durumun ülkemizin yetişmiş insan gücü kaynağını oluşturan öğretim üyelerinin iş performanslarını etkileyeceği ve böylece nitelikli ürün ortaya konmasında olumsuzluklara neden olacağı ifade edilebilir. Bu nedenle öğretim üyelerinin unvanlarına yönelik pozitif algıya sahip olmaları ve iş stres düzeylerini azaltmak için gerekli tedbirler alınarak sosyal, ekonomik, hukuksal ve diğer iyileştirmeler ivedilikle hayata geçirilmelidir.

Akademik yaşamım ve bu çalışmanın yürütülmesi sürecinde birçok değerli insanın desteğini almış olmak benim için bir onur kaynağıdır. Öncelikle bu kişilere teşekkür etmeyi ve onları burada anmayı kendime bir borç bilirim.

Doktora eğitimim ve bu çalışmamın hazırlanması sürecinde bana yardımcı olan, bilgi ve tecrübelerinden sürekli yararlandığım, anlayış ve hoşgörüsünden destek aldığım, her zaman yanımda olduğumu bildiğim değerli hocam Dr. Öğr. Üyesi Sevim ÖZTÜRK’e üzerimdeki emeklerinden dolayı çok teşekkür eder, şükranlarımı sunarım.

Tez izleme jürimde yer alarak tezimin şekillenmesine katkıda bulunan, fikirleriyle bana yol gösteren ve bu çalışmanın ilerlemesine destek olan Prof. Dr. Burhanettin DÖNMEZ'e ve çalışma konumda beni motive eden ve destekleyen ayrıca tez izleme jürimde yer alan Doç. Dr. Hayri KESER'e, önerileriyle tezin gelişmesine katkılarından dolayı Prof. Dr. Ali İlker GÜMÜŞELİ'ne, Prof. Dr. Ayhan AYDIN'a ve Prof. Dr. Mehmet ÜSTÜNER'e çok teşekkür ederim.

Çalışmamda ve ölçek geliştirme sürecinde desteklerini esirgemeyen Dr. Öğr. Üyesi. Ahmet BOZAK'a, Dr. Öğr. Üyesi. İdris KAYA'ya, Dr. Öğr. Üyesi. Fatih BALAMAN'a, Dr. Öğr. Üyesi. Hüseyin ÖZÇAKMAK'a, Arş. Gör. M. Mustafa TAT'a ve Arş. Gör. Şenol SAYGINER'e ve değerli zamanlarını harcayarak araştırmaya katılan tüm öğretim üyelerine teşekkür ederim.

Doktora eğitimim süresince hem ders hem tez dönemlerinde her konudaki katkılarından dolayı İnönü Üniversitesi Eğitim Yönetimi Bilim Dalı öğretim üyelerine teşekkür ederim.

Bu günlere gelmem için her anımda yanımda olan değerli aileme ve doktora eğitimim sürecinde desteklerini esirgemeyen annem Meryem ve babam Hasan KORKMAZ' a sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Akademik yaşamım boyunca bana güvenen, sabır ve anlayışıyla benden desteğini esirgemeyen, her zaman yanımda olduğunu bildiğim, sürekli moralimi yükselten ve beni güdüleyen eşim Dr. Öğretim Üyesi Ebru KORKMAZ'a, ayrıca oğlum Hasan Ege'ye ve kızım Ece Zehra'ya iyi ki hayatımda varsınız demek istiyorum.

Celalettin KORKMAZ

ÖZET

ÖĞRETİM ÜYELERİNİN AKADEMİK UNVANLARINA YÖNELİK ALGILARI İLE İŞ STRESİ ARASINDAKİ İLİŞKİNİN ANALİZİ

KORKMAZ, Celalettin

Doktora, İnönü Üniversitesi, Eğitim Bilimler Enstitüsü,
Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı, Eğitim Yönetimi Bilim Dalı

Tez Danışmanı: Dr. Öğr. Üyesi Sevim ÖZTÜRK
Mart-2019, XVI+245 sayfa

Bu araştırmada öğretim üyelerinin akademik unvanlarına yönelik algıları ile iş stresleri arasındaki ilişkinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda öğretim üyelerinin unvanlarına yönelik algılarını etkileyen faktörleri belirlemek ve bu faktörler ile iş stresi arasındaki ilişkiyi incelemek çalışmanın temelini oluşturmaktadır.

Nicel yöntemin kullanıldığı araştırma tarama modelinde tasarlanmıştır. Araştırmanın örneklemini 10 kamu üniversitesinin öğretim üyeleri oluşturmaktadır. Örneklem belirlemede, üniversitelerin kuruluş yılı, bulunduğu coğrafi bölge, fakülte çeşitliliği, farklı unvanlara sahip öğretim üyesi sayısı gibi ölçütler dikkate alınmıştır. Araştırmanın verileri, araştırmacılar tarafından geliştirilen “Akademik Unvan Algı Ölçeği” ile Balcı (1993) tarafından geliştirilen “Üniversite Öğretim Elemanı İş Stresi Ölçeği” başlıklı iki ölçekle toplanmıştır. Elde edilen veriler, frekans ve yüzde değerleri, t testi, ANOVA, korelasyon ve regresyon analizlerine tabi tutulmuştur.

Araştırma sonucunda öğretim üyelerinin akademik unvanlarına ilişkin algıları ile cinsiyetleri, akademik kıdemleri, öğretim üyeliği kıdemi ve üniversite değişkenleri arasında istatistikî olarak anlamlı bir farklılık görülmezken, unvan ve uzmanlık alanı değişkenleri açısından anlamlı farklılık bulunmuş, öğretim üyelerinin algıları akademik unvan algısı ölçeğinin boyutlarına göre farklılaşmıştır.

Aynı şekilde, öğretim üyelerinin iş stres düzeylerine ilişkin algıları ile akademik kıdemleri, uzmanlık alanı ve üniversite değişkenleri arasında istatistiki olarak anlamlı bir farklılık görülmezken, cinsiyet, unvan ve öğretim üyeliği kıdemi değişkenleri arasında anlamlı bir farklılık görülmüştür. Ayrıca öğretim üyelerinin akademik unvan algıları ile iş stres düzeyleri arasında negatif yönde anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Araştırmada ulaşılan sonuçlara göre öğretim üyelerinin akademik unvanlarına ve unvanın boyutlarına ilişkin algıları, iş stres düzeyinin anlamlı bir yordayıcısı olup aralarında negatif yönde anlamlı bir ilişki olduğu ortaya çıkmıştır.

Araştırma bulgu ve sonuçları doğrultusunda, öğretim üyelerinin unvanlarına yönelik daha olumlu algıya sahip olacakları, akademik unvanlarını diğer unvanlarla kıyaslamayacakları ve iş stres düzeylerini azaltacak gerekli düzenlemelerin en kısa sürede hayata geçirilmesine yönelik önerilerde bulunulmuştur.

Anahtar Sözcükler: Öğretim Üyesi, Akademik Unvan Algısı, İş Stresi

ABSTRACT

ANALYSIS OF THE RELATIONSHIP BETWEEN FACULTY MEMBERS' PERCEPTIONS OF THEIR ACADEMIC TITLES AND JOB STRESS

KORKMAZ, Celalettin
Ph.D., Inonu University, Institute of Educational Sciences
Educational Administration Program

Advisor: Assist. Prof. Dr. Sevim ÖZTÜRK
March, 2019, XVI+245 pages

In this research, it was aimed to determine the relationship between faculty members' perceptions of their academic titles and job stress. For this aim, it was the basis of the study to determine the factors affecting the faculty members' perceptions regarding their titles and to examine the relationship between these factors and job stress.

The research in which quantitative method was employed was designed in the survey model. The sample of the research consisted of faculty members working at ten public universities. In deciding the sampling, the criteria related to the universities such as the year of establishment, geographical region, faculty diversity, number of faculty members by different titles were taken into consideration. The data of the study were collected via two scales which were "Scale of Academic Title Perception" developed by the researchers and "Scale of Academicians' Job Stress" developed by Balcı. The data obtained were analyzed by frequency and percentage values, t-test, ANOVA, correlation and regression analysis.

As a result of the research, there were not found any statistically significant differences between faculty members' perceptions and their genders, academic titles, academic seniorities and university they work at. Whereas, a significant difference was found in terms of their titles and subject areas; perceptions of the faculty members differentiated by components of the Scale of Academic Title Perception.

Likewise, there were not any statistically significant differences between the faculty members' perceptions regarding their job stress levels and their academic seniorities, their subject areas and the universities they work at. However, there was a significant difference between their genders, titles and seniorities. Moreover, there was a significant negative correlation between the academic title perceptions of the faculty members and their levels of job stress. According to the results obtained in the research, the faculty members' perceptions of academic titles and the components of the titles were found to be a significant predictor of the level of job stress and there was a significant negative correlation between them.

In line with the findings and conclusions of the research, suggestions were made to make the necessary arrangements to be implemented as soon as possible for the faculty members to have a more positive perceptions of their titles, not to compare their academic titles with other titles and to reduce their levels of job stress.

Keywords: Faculty Members, Academic Title Perception, Job Stress

İÇİNDEKİLER

	Sayfa
KABUL ve ONAY SAYFASI	i
ONUR SÖZÜ	ii
ÖNSÖZ.....	iii
ÖZET	v
ABSTRACT	vii
İÇİNDEKİLER.....	ix
TABLolar LİSTESİ	xiii
ŞEKİLLER LİSTESİ.....	xv
KISALTMALAR LİSTESİ.....	xvi
BÖLÜM I	1
1. GİRİŞ.....	1
1.1. Problem Durumu	1
1.2. Araştırmanın Amacı	9
1.3. Araştırmanın Önemi	10
1.4. Araştırmanın Sınırlılıkları	10
1.5. Varsayımlar	10
1.6. Tanımlar	11
BÖLÜM II.....	12
2. KURAMSAL BİLGİLER VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR	12
2.1. Üniversite Kavramı	12
2.2. Üniversitelerin Tarihsel Gelişimi	13
2.2.1. Üniversitenin Modern Yapılanması	19
2.2.2. Avrupa’da ve ABD’de Üniversite ve Yönetimi.....	25
2.3. Üniversitede Öğretim Üyelerinin İstihdamı	28
2.4. Türkiye’de Üniversitelerin Gelişimi	31
2.4.1. Yasal Düzenlemelerde Üniversite ve Akademisyenlik	37
2.4.1.1. 2252 Sayılı Üniversite Kanunu	38
2.4.1.2. 4936 Sayılı Üniversiteler Kanunu	39
2.4.1.3. 115 ve 4936 Sayılı Kanunların Bazı Maddelerini Değiştiren Kanun	40
2.4.1.4. 334 Sayılı Kanun.....	41
2.4.1.5. 1750 Sayılı Üniversiteler Kanunu	41

2.4.2. 1981 Sonrası Türkiye Yükseköğretim Yapısı	42
2.4.2.1. Yükseköğretim Kurulu	45
2.4.2.2. Yükseköğretim Denetleme Kurulu	46
2.4.2.3. Üniversitelerarası Kurul	46
2.4.2.4. Üniversite Yönetim Organları ve Görevleri.....	47
2.4.3. Günümüzde Üniversitenin Misyonuna İlişkin Stratejiler.....	50
2.4.4. Yükseköğretimde Akademik Unvanlar	52
2.5. Akademisyenlikte Kariyer Gelişimi	63
2.6. Öğretim Üyelerinin Faaliyet Alanları.....	66
2.6.1. Öğretim ve Araştırma Görevi.....	70
2.6.2. Danışmanlık ve Toplumsal Hizmet.....	74
2.6.3. Yöneticilik Görevi.....	75
2.7. Stres	77
2.8. Stres ile İlgili Teoriler	80
2.8.1. Fizyolojik Stres Kuramı: Genel Uyum Sendromu	80
2.8.2. Psikolojik Stres Kuramı: Lazarus Teorisi	83
2.8.3. Örgütsel Stres Teorileri	84
2.9. Stres Çeşitleri	86
2.10. Stres Belirtileri	87
2.11. Stres Kaynakları	90
2.12. Örgütsel Stres	93
2.12.1. Örgütsel Stres Kaynakları	94
2.13. Stresin Sonuçları.....	99
2.13.1. Bireysel Sonuçlar	100
2.13.2. Örgütsel Sonuçlar	102
2.14. Stres Yönetimi	103
2.14.1. Bireysel Stres Yönetimi	104
2.14.2. Örgütsel Stres Yönetimi	106
2.15. İş Kavramı ve İş Yaşamında Stres	110
2.15.1. İş ve Stres ilişkisi.....	113
2.15.2. İş Stresi	117
2.15.3. İş Stresi Nedenleri	118
2.16. Akademik Stres	119
2.16.1. Akademisyenlik Mesleğinde Stres	120

2.16.2. Akademisyenlerde İş Stresi	121
2.17. İlgili Araştırmalar	123
2.17.1. Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar	123
2.17.2. Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar	131
BÖLÜM III.....	139
3. YÖNTEM.....	139
3.1. Araştırmanın Modeli	139
3.2. Çalışma Evreni	140
3.2.1. Katılımcıların Demografik Özellikleri	143
3.3. Veri Toplama Teknikleri ve Araçları	146
3.3.1. Akademik Unvan Algı Ölçeği.....	146
3.3.1.1. Açıklayıcı Faktör Analizi.....	150
3.3.1.2. Doğrulayıcı Faktör Analizi	152
3.3.1.3. Kapsam Geçerliliği.....	156
3.3.1.4. Güvenirlik Çalışmaları	156
3.3.2. İş Stresi Ölçeği	159
3.3.3. Verilerin Toplanması.....	159
3.4. Verilerin Analizi.....	160
BÖLÜM IV	162
4. BULGULAR ve YORUM.....	162
4.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular	162
4.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular	163
4.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular	170
4.4. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular	175
4.5. Beşinci Alt Probleme İlişkin Bulgular	182
4.6. Altıncı Alt Probleme İlişkin Bulgular	184
4.7. Yedinci Alt Probleme İlişkin Bulgular.....	186
BÖLÜM V.....	189
5. SONUÇ, TARTIŞMA ve ÖNERİLER	189
5.1. Sonuç ve Tartışma	189
5.2. Öneriler.....	195
5.2.1. Karar Alıcılar ve Uygulayıcılar İçin Öneriler	195
5.2.2. Araştırmacılar İçin Öneriler	196
KAYNAKÇA	197

EKLER	221
Ek 1. “Üniversite Öğretim Elemanının İş Stresi Ölçeği” İzin Onayı	221
Ek 2. Akademik Unvan Algı Ölçeği (AUAÖ) Ön Görüşme Formu	222
Ek 3. Öğretim Üyelerinin Akademik Unvanlarına Yönelik Algıları Ölçeği Taslak Formu	226
Ek 4. Akademik Unvan Algı Ölçeği (AUAÖ) Uzman Görüş Formu	228
Ek 5. Etik Kurul Kararı	231
Ek 6. Akademik Unvan Algı Ölçeği (Taslak Form)	233
Ek 7. Öğretim Elemanının İş Stresi Ölçeği	236
Ek 8. Akademik Unvan Algı Ölçeği Faktör Analizi Scree Plot Grafiği	238
Ek 9. Akademik Unvan Algı Ölçeği (Nihai Form)	239
Ek 10. Model 1	243
Ek 11. Model 2	244
Ek 12. Model 3	245

TABLolar LİSTESİ

Tablo 1 Üniversite Kanunları	38
Tablo 2 Kuruluş Yıllarına Göre Türkiye’de Üniversite Sayıları	50
Tablo 3 Yaşanan Stres Belirtileri	89
Tablo 4 Stres Modeli, Potansiyel Kaynaklar	92
Tablo 5 Örgütsel Stres Kaynakları.....	95
Tablo 6 Stresin Vücut Organları Üzerindeki Etkileri	101
Tablo 7 Örgütlerde Stres Müdahaleleri	109
Tablo 8 Çalışma Kapsamında Yer Alan Üniversiteler Ve Öğretim Üyesi Sayıları.....	141
Tablo 9 Katılımcıların Demografik Özelliklerine İlişkin Veriler	143
Tablo 10 Öğretim Üyelerinin Görev Yaptığı Üniversitelere Dağılımına İlişkin Veriler	144
Tablo 11 Öğretim Üyelerinin Görev Yaptığı Fakülteye İlişkin Veriler	145
Tablo 12 Akademik Unvan Algı Ölçeği Faktör Analizi.....	150
Tablo 13 Akademik Unvan Algı Ölçeği Dönüştürülmüş Faktör Yükleri.....	151
Tablo 14 Faktör Döndürme (Varimax) Sonucu Elde Edilen Faktör Yükleri	151
Tablo 15 Akademik Unvan Algı Ölçeği Standart Uyum İyiliği Ölçütleri.....	153
Tablo 16 Uyum İyiliği Değerleri Referans Aralıkları	154
Tablo 17 Standartlaştırılmış Yükler, T-Değerleri Ve Regresyon Katsayıları (R2)	155
Tablo 18 Beş Boyutlu Akademik Unvan Algı Ölçeği Güvenirlilik Katsayıları	157
Tablo 19 Auaö Alt Boyutlar Arası Korelasyon Ve Oav Değerlerinin Karekökü.....	158
Tablo 20 Katılımcıların Cinsiyetine İlişkin Analiz Sonuçları	163
Tablo 21 Katılımcıların Unvanına İlişkin Analiz Sonuçları.....	164
Tablo 22 Katılımcıların Unvanına İlişkin Analiz Sonuçları.....	164
Tablo 23 Katılımcıların Akademik Kıdemine İlişkin Analiz Sonuçları.....	165
Tablo 24 Katılımcıların Akademik Kıdemine İlişkin Analiz Sonuçları.....	166
Tablo 25 Katılımcıların Öğretim Üyeliği Kıdemine İlişkin Analiz Sonuçları	166
Tablo 26 Katılımcıların Öğretim Üyeliği Kıdemine İlişkin Analiz Sonuçları	167
Tablo 27 Katılımcıların Uzmanlık Alanına İlişkin Analiz Sonuçları.....	167
Tablo 28 Katılımcıların Uzmanlık Alanına İlişkin Analiz Sonuçları	168
Tablo 29 Katılımcıların Üniversitesine İlişkin Analiz Sonuçları	169
Tablo 30 Katılımcıların Üniversitesine İlişkin Analiz Sonuçları	169
Tablo 31 Katılımcıların Eşitlik Boyutuna İlişkin Analiz Sonuçları	170

Tablo 32 Katılımcıların Kurum Kültürü Boyutuna İlişkin Analiz Sonuçları	171
Tablo 33 Katılımcıların Saygınlık Boyutuna İlişkin Analiz Sonuçları.....	172
Tablo 34 Katılımcıların Yönetime Katılım Boyutuna İlişkin Analiz Sonuçları.....	173
Tablo 35 Katılımcıların Nitelik Boyutuna İlişkin Analiz Sonuçları.....	174
Tablo 36 Katılımcıların Cinsiyetine İlişkin Analiz Sonuçları	175
Tablo 37 Katılımcıların Unvanına İlişkin Analiz Sonuçları.....	176
Tablo 38 Katılımcıların Unvanına İlişkin Analiz Sonuçları.....	176
Tablo 39 Katılımcıların Akademik Kıdemine İlişkin Analiz Sonuçları.....	177
Tablo 40 Katılımcıların Akademik Kıdemine İlişkin Analiz Sonuçları.....	178
Tablo 41 Katılımcıların Öğretim Üyeliği Kıdemine İlişkin Analiz Sonuçları	178
Tablo 42 Katılımcıların Öğretim Üyeliği Kıdemine İlişkin Analiz Sonuçları	179
Tablo 43 Katılımcıların Uzmanlık Alanına İlişkin Analiz Sonuçları.....	180
Tablo 44 Katılımcıların Uzmanlık Alanına İlişkin Analiz Sonuçları.....	180
Tablo 45 Katılımcıların Üniversitesine İlişkin Analiz Sonuçları	181
Tablo 46 Katılımcıların Üniversitesine İlişkin Analiz Sonuçları	182
Tablo 47 Katılımcıların Akademik Unvan Algısı İle İş Stresine İlişkin Analiz Sonuçları	183
Tablo 48 Öğretim Üyelerinin Unvanları Arasındaki İş Stresine İlişkin Korelasyon Analizi Sonuçları.....	183
Tablo 49 Katılımcıların Auaö Boyutları İle Öeisö'ne İlişkin Analiz Sonuçları.....	185
Tablo 50 Katılımcıların Auaö Ve Boyutları İle İş Stres Düzeylerine İlişkin Analiz Sonuçları.....	187

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1. Öğretim Üyelerinde Akademik Terfi (YÖK, 2017).....	7
Şekil 2. Türkiye Yükseköğretim Sistemi Organizasyon Şeması (YÖK, 2007).	44
Şekil 3. Genel Uyum Sendromu Aşamaları (Eysenck, 2002).	81
Şekil 4. Stres ve Performans Arasındaki İlişkinin Gösterimi (Hartney, 2008).	99
Şekil 5. İş Stresi ve İşyeri Refahı/Sağlığı İçin Kavramsal Bir Çerçeve (Winefield, Boyd, Saebel ve Pignata, 2008).	115
Şekil 6. DSÖ Sağlıklı İşyeri Modeli ve Yapısı (Burton, 2010).....	116



KISALTMALAR LİSTESİ

- i. ABD: Amerika Birleşik Devletleri
- ii. AFA: Açımlayıcı Faktör Analizi
- iii. AUAÖ: Akademik Unvan Algı Ölçeği
- iv. DFA: Doğrulayıcı Faktör Analizi
- v. Doç.: Doçent
- vi. Dr.: Doktor
- vii. Dr. Öğr. Üye.: Doktor Öğretim Üyesi
- viii. DSÖ: Dünya Sağlık Örgütü
- ix. KHK: Kanun Hükmünde Kararname
- x. MEB: Milli Eğitim Bakanlığı
- xi. Md: Madde
- xii. OCB: Örgütsel Vatandaşlık Davranışı
- xiii. ÖEİSÖ: Öğretim Elemanı İş Stresi Ölçeği
- xiv. ÖSYM: Ölçme Seçme ve Yerleştirme Merkezi
- xv. Prof.: Profesör
- xvi. TDK: Türk Dil Kurumu
- xvii. TÜBA: Türkiye Bilimler Akademisi
- xviii. TÜBİTAK: Türkiye Bilimsel ve Teknik Araştırma Kurumu
- xix. ÜAK: Üniversitelerarası Kurul
- xx. YÖK: Yükseköğretim Kurulu
- xxi. Yrd. Doç.: Yardımcı Doçent
- xxii. y.y.: Yüzyıl
- xxiii. vb.: Ve benzeri
- xxiv. WHO: World Health Organization

BÖLÜM I

1. GİRİŞ

Bu bölümde araştırmanın problem durumuna, amacına ve alt amaçlarına, önemine, sınırlılıklarına, varsayımlarına ve araştırmada yer alan tanımlara yer verilmiştir.

1.1. Problem Durumu

İnsanoğlu varoluşuyla birlikte dünya’da yerini almıştır. Diğer canlılardan farklı olarak düşünen bir varlık olan insan öncelikle yaşama uyum sağlama, sonrasında ise bu yaşamı kontrol etme gereksinimi duymuştur. İnsanoğlunun bu uyum ve kontrol arzusu onu gelişmeye yöneltmiş ve akıl ile düşünebilme kabiliyeti sayesinde kendisini eğitmeye başlamıştır. Eğitim ve gelişim karşılıklı olarak birbirlerini etkilemiştir. Gelişim arttıkça eğitimde kendi içinde evrilmiş ve bu ilişki sayesinde insanoğlu bugünkü medeniyete, bilgi birikimine ve modern eğitime ulaşmıştır.

Eğitimi çağlar boyunca birçok düşünür incelemiştir. Filozoflar kendi dünya görüşleri doğrultusunda eğitim üzerine doktrinler oluşturmuşlardır. İnsanlık tarihinde üç temel eğitim felsefesinden söz edilebilir. Bunlardan ilki despotik eğitimidir. Despotik eğitim, Rousseau’ya göre halkın kendi kendini yönetmesi yerine, bir sınıfın mutlak hâkimiyetini sürdürme amacını güden eğitimidir. Despotik eğitim “iktidarda bulunanlara itaat edin” sloganını bayrak edinir. Despotik eğitimin temel savunucuları Platon ve Hobbes’tir. Diğer felsefe liberal eğitimidir. Liberal eğitim, “mülkiyetin bir fonksiyonu” olarak görülen özgürlük için eğitimidir. Locke’a göre kapitalist piyasa ilişkilerine dayalı bir toplumda birey toplumsal kaygılardan çok kendi çıkarlarının peşinde koşan bir bireydir. Sonuncusu ise eşitlikçi eğitimidir. Rousseau eşitlikçi eğitimi, özgürlük ve eşitlik amacına yönelik eğitim olarak açıklar. Bu felsefede özgürlük, eşitliğin bir fonksiyonu olarak kabul edilir, çünkü “eşitlik olmadan özgürlük olmaz”. Eşitlikçi felsefenin çıkış noktası birey değil, toplumdur. Marx, eşitlikçi eğitimin amacını bir toplumdaki bütün

bireylerin kendi insani potansiyellerini tamamen gerçekleştirmelerine yardımcı olmak ve bu amaçla mevcut toplumu köklü biçimde dönüştürerek “her bireyin özgür gelişiminin herkesin özgür gelişiminin koşulu olduğu bir birlik” durumuna getirme olarak açıklar. Ona göre eşitlikçi eğitim özgürlük için eğitimidir. Kant eğitimde laikliği savunmuş, devletin inançlara karışmaması gerektiğini fakat din eğitimcilerinin de insanlar üzerinde toplumsal barışı tehlikeye düşürebilecek etkilerini önleme hakkı olduğunu belirtmiştir. Dewey ise demokratik bir devletin demokratik bir eğitime ihtiyacı olduğunu belirtmiş ve fırsat eşitliğini slogan olarak kullanmıştır. Rousseau eğitim ve öğretim konusuna eşitlikçi, özgürlükçü ve akılcı yaklaşarak eğitimde aklın aydınlığını ön plana çıkarmıştır (Kaplan, 2011: 21-91). Nitekim Ulu Önder Mustafa Kemal Atatürk “Manevi mirasım bilim ve akıldır” diyerek bu gerçeği vurgulamıştır.

Sokrates’e göre insanın kendisini bilmesi erdemli olmasının önkoşuludur ve erdem bilgi ile özdeşdir. Eğitim, insandaki iyilik tohumunu yeşerten ve yaşamı güzelleştiren erdemlerin hazinesidir. Roma dönemi önemli düşünürlerinden Cicero’da asıl erdem içsel olgunluk olduğunu ve bunun mutlu ve üretken yaşamın kaynağını oluşturduğunu, zenginlik, saygınlık, ün gibi dünyasal değerlerin ise ikinci derecede önemli olduğunu belirtmiştir. İnsan, kendisiyle uyumlu ve barışık olduğu takdirde özbenlik olgunluğunu sağlar. İçsel uyum için beden ve ruhtan oluşan insanın bir bütün olarak yetkinleşmesi insanı mutluluğa götürür. Bireysel olgunluğun tamamlayıcısı ise en büyük toplumsal erdem olan sosyal adalettir. Adil toplumsal ilişkiler insana kendi özünü tanıma fırsatı ve öz yapısında bulunan gizil güçleri iyilik yönünde dönüştürme imkânı sağlar. Bu açıdan ideal yönetim, insanların yönetime katılım ve sorumluluk almaları üzerine sağlanır. Toplumsal düzen, eşitlik ilkesi temelinde adaletin etkin ve hızlı işletilmesi ile sağlanır. Machiavelli, yöneticiyle insanlar arasında güç dengesinin ideal yönetim için erdemli insanlarla mümkün olduğunu, ayrıca dinsel ve yönetsel baskılar olmaksızın insan kendini özgürce yaşarsa, bilge ve erdemli olacağını eserlerinde belirtir. İbn-i Sina ise “Nefsini bilimlerle süslemeye ve düzeltmeye çalış. Bilimden başka her şeyi bırak. Bilimde insan için gerekli olan her şey vardır. İnsanın ruhu kandil, bilim ise onun aydınlığıdır.” sözüyle insanın ancak eğitimle gelişip yetkinleşeceğini belirtmektedir (Aydın, 2011).

İbn-i Haldun'un *Mukaddime* adlı eserinin ikinci cildinde bilim, öğrenme ve uzmanlaşma ile yetenek kazanma olarak ifade edilirken bilimin temel ilkelerine, kurallarını kapsayacak bir beceriye sahip olma ile onun konularına vakıf olmanın, bilimin bütünsel ilkelerinden ayrıntılar elde etmekle mümkün olduğu belirtilmiştir. Bu beceri kazanılmadıkça, bilimde uzmanlaşma ve yetenek kazanmanın gerçekleşmeyeceği, anlayış ve kavrayıştan farklı olarak bu beceriye sadece alanının otoritesi konumundaki bilim insanının sahip olabileceği vurgulanmaktadır (Haldun, 2004: 602).

Nitelikli insan kaynağının yetiştiği, bilim ve teknolojinin üretildiği yerler olan üniversiteler, bilim kültürünün oluşturulduğu ve toplumları yönlendiren önemli eğitim kurumlarıdır. Özellikle gelişmekte olan ülkelerde üniversitelerden çok fazla şey beklenmektedir. Üniversitelerin yapı, işleyiş, eğitim felsefesi ve programlar yönüyle dinamik olarak sürekli gelişmeye açık olması, ulusal ve uluslararası gelişmelere bağlı olarak hem yönetim hem de finansman boyutlarında yeniden yapılanmaları gerekli görülmektedir (Öztürk, 2004).

Üniversite kurumunun ortaya çıkışıyla birlikte bu kurumların işleyiş şeklinin nasıl olması gerektiği ön plana çıkmıştır. Rosovsky, Amerikan üniversitelerini en iyi yapan kurum içi etmenlerden bahsederken ilk olarak rekabeti vurgulamaktadır. Örneğin, öğrenci seçmek için üniversiteler birbiriyle yarışmaktadırlar. Bir profesör başka bir üniversite tarafından daha iyi ücret ve iş koşulları sağlanarak ve kişisel niteliklere bakılarak transfer edilebilmektedir. Diğer vurgulanan etmen ise yönetimdir. En alt yöneticiden en üst yöneticiye kadar tüm yöneticiler seçimle değil atama ile göreve gelirler ve işlerine son verilebilmektedir. Çünkü seçimle zayıf liderlerin iş başına gelebilme ihtimali bulunmaktadır. Böylelikle popüler olmayan kararların alınması gerektiğinde sistemin buna olanak verdiği ifade edilmektedir. Avrupa'da ise üniversiteyi ilgilendiren kararlar öğrenciler, çalışanlar ve öğretim üyelerinin eşit temsil edildiği kurullarda alınmaktadır. Ancak bu durumun öğretim ve araştırmanın ikinci plana düşmesine neden olduğu ifade edilmektedir (Rosovsky, 2000). Bu durum yükseköğretimde kalitenin artmasının üniversite içi etmenlere dış etmenlerden daha çok bağlı olduğunu göstermektedir. Diğer taraftan üniversitelerin kendi içindeki işleyiş sisteminin etkililiği ve hocaların niteliğinin önemini göstermesi bakımından yönetim şekli önemlidir. Yönetim şeklinin yanında üniversite kavramının kendi anlam bütünlüğü içerisinde değerlendirilmesi gerekmektedir.

Üniversite kavramı Latince kökenli “universitas” sözcüğünden gelmekle birlikte Newman, ondokuzuncu yüzyılda üniversiteyi “topluma rengini veren ve seçkin dimağlara özgü en güzel nitelikleri geliştiren bir kurum” olarak tanımış, toplumun sesini yükselten, kamu düşüncesini geliştiren, çağındaki fikirlere anlam veren, siyasal gücün kullanılmasını kolaylaştıran ve özel hayatı zarifletirmeyi amaç edinen bir yapı olarak açıklamıştır (Akt. Kılıç, 1999). Ayrıca günümüzde işlevi açısından üniversiteler; Fen Bilimleri, Sosyal Bilimler ve Sağlık Bilimlerini geliştiren ve eğitim-öğretimini sağlayan, bilimsel araştırmalar yapan, bilimsel özerkliğe ve kamu tüzel kişiliğine sahip; fakülte, enstitü ve bölüm gibi birimlerden oluşan kurumlardır (Öztürk, 2004). Bu kurumlarda görev yapanlar ise akademisyenlerdir.

Akademisyen kimliği, toplumsal süreçle birlikte yükseköğretim sistemi içerisinde uzmanlık alanları ve çalışılan kurum içinde bireysel bakış açısı ve algıları ile grubun norm ve uygulamaları arasındaki bireye özgü etkileşim sonucunda açığa çıkar. Birey farklı grupların üyesi oldukça ya da grup üyeliği biçim değiştirdikçe kimliği yeniden tanımlanır. Bireyin gruba dâhil olması ve olanaklardan yararlanması kimlik oluşumu için yeterli değildir. Grupta bireyin kendisini nasıl algıladığı “Ben kimim?” sorusuna ne yanıt verdiği ile ilgili öznel kimlik ve diğerlerinin bireyi nasıl algıladığı, bireyin dışardan bir gözle nasıl tanımlandığı ile ilgili nesnel kimlik birbiriyle yakından ilişkilidir (Celep ve Tülübaş, 2015). Akademik kimlik, öğretim üyesinin var oluş biçimini ve duruşunu yansıtan şeklidir. Ayrıca, öğretim üyesi sahip olduğu akademik kimlikle üniversitenin misyonuna hizmet etmektedir.

Üniversitenin değişmeyen özünü; bilgi, rasyonalite ve ders bileşenleri oluşturmakta olup ilk misyonu öğretimdir (Günay, 2004). Bu misyonu yerine getirecek olanlar ise ağırlıklı olarak üniversitede çalışan öğretim üyeleridir. Eğitim görevi yanında araştırma, geliştirme, toplumsal hizmet, toplumu aydınlatma gibi pek çok farklı misyona sahip olan akademisyenlik mesleği, dinamik bir yapıya sahip olup aktif bir çalışma ve sürekli bir gelişme gerektirmektedir. Birer akademisyen olan öğretim üyeleri bir bilim insanı olarak akademik anlamda sürekli bir gelişim sürecindedirler. Bu gelişim süreci içerisinde öğretim üyelerinin de sürekli kariyerlerini geliştirmeleri öngörülmektedir. Öğretim üyelerinin kariyer gelişimleri farklı unvanlarla nitelendirilmektedir. Bu unvanlara göre öğretim üyeleri öğretim, araştırma ve yönetim sorumluluğu üstlenirler. Bu görevler öğretim üyeleri üzerinde farklı ve yoğun bir iş yükü oluşturur.

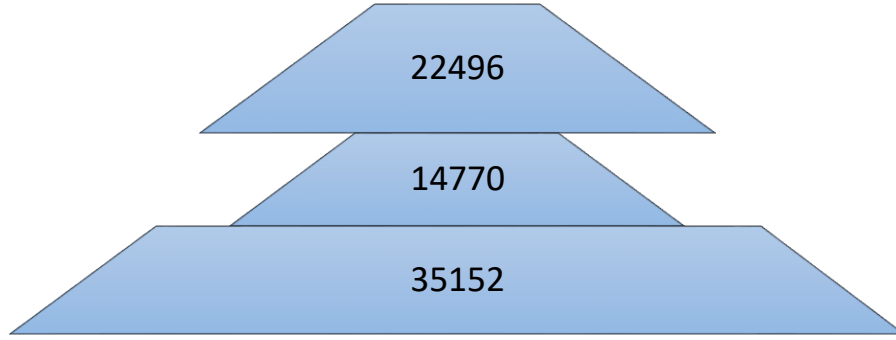
Yapılan araştırmalarda, bu farklı görev ve sorumlulukların ğretim yeleri için sorun olduğu belirtilmektedir (Odabaşı, Fırat, İzmirlı, ankaya ve Mısırlı, 2010). Ayrıca bu sorunlar doğrultusunda ortaya çıkan iş stresinin ğretim elemanlarının performansı, bilimsel üretimi, iş doyumunu ve sağlıkları üzerinde çeşitli etkileri bulunmaktadır (Aydın, nc ve Taşdemir, 2011). Bu etkiler ihtiyaç ve beklentileri karşılanmayan ğretim elemanlarında saldırganlık, başkasını suçlama, işe devamsızlık, kabullenme, verimsizlik, isteksizlik gibi olumsuz davranışlar olarak karşımıza çıkabilir. Kısaca ğretim elemanının fiziksel, ruhsal, zihinsel, sosyal ihtiyaçları karşılanmadığı müddetçe tatminsizlik oluşacaktır (Göksel ve Tomruk, 2016).

Yükseköğretimde bilim insanlarının akademik unvanları kazanma ve koruma yarışında meşakkatli bir yol izledikleri aşıkardır. Bu süreçte her bir unvanı elde etme ve elde ettikten sonra diğer unvana yönelik çalışma yapma, ğretim yeleri üzerinde stres yaratmaktadır. Öğretim yelerinin akademik unvanlarını elde etme sürecinde yaşadıkları stresin yanında elde ettikleri unvanın görev, yetki ve sorumlulukları ile yaptıkları iş nedeniyle de stres kaynakları artabilmektedir. Nitekim stres yaşamımızda iş hayatının kaçınılmaz en önemli sonuçlarındandır.

Öğretim yelerinin büyük çoğunluğunu oluşturan doktor ğretim üyelerinin, zorlu doçentlik sınavını başarıyla geçen doçentlerin ve nihayet doçentlik sürecini tamamlayarak profesörlüğe atanan ğretim üyelerinin, buldukları konum itibariyle statüleri ve hakları farklılaşmaktadır. Bu konumsal farklılıkların onların akademik unvanlarına yönelik algılarının iş streslerini etkileyip etkilemediği, buldukları örgütlerde nasıl bir psikolojik ortamda görev yaptıkları önem arz etmektedir. Nitekim BMC POWER Motor ve Kontrol Teknolojileri Aş Genel Müdürü Osman Dur, niversitelerin ülke kalkınmasına etkilerini vurguladığı konuşmasında ğretim üyelerinin zahmetlerinin çekilmesi, onlara tahammül edilmesi ve haklarının verilmesi gerektiğini vurgularken *“niversiteler de kamunun derdine, ülkenin projelerine uygun proje üretmiyor. Onlar akademik kariyerlerine dönük proje üretiyorlar. Hocalar, 'doçent, profesör olacağım.' derdinde. Bir de ayrıca kültürümüz var. Beyin gcny yönetebilecek gerekli ücret politikası, gerekli itibar politikası ve gerekli sistemi kuramıyoruz”* söylemiyle ğretim üyelerinin belirli hak ve itibar elde etmek için kariyer peşinde ve unvan alma derdinde olduklarını, bu durumunda kamuda ve üniversitede sorun var anlamına geldiğini belirtmektedir (Anadolu Ajansı, 2018).

Türkiye’de 112 kamu üniversitesinde 18920’si profesör, 13091’i doçent, 28373’ü ise doktor öğretim üyesi olmak üzere toplam 60384 öğretim üyesi görev yapmaktadır. 65 vakıf üniversitesi ve 6 vakıf meslek yüksekokulunda ise 3576 profesör, 1679 doçent, 6779 doktor öğretim üyesi olmak üzere 12034 öğretim üyesi görev yapmaktadır. 2017 YÖK verilerine göre Türkiye’de toplam öğretim üyesi sayısı 72418’dir. Bu öğretim üyelerinin 22496’ü profesör, 14770’i doçent ve 35152’si ise doktor öğretim üyesi kadrosunda görev yapmaktadır (Yüksek Öğretim Kurulu (YÖK), 2017). Türkiye yükseköğretim sisteminde 70 binin üzerinde öğretim üyesiyle günün gereksinimleri doğrultusunda hızla ilerlemekte ve bilimsel gelişmişlik düzeyini artırmaktadır. Bu gelişim sürecinin daha etkili olması ve beklentileri karşılaması için sistem içerisindeki bu 72418 kişinin kendilerini, işlerini ve bu bağlamda unvanlarını nasıl algıladıkları önemlidir. Ayrıca süreç içerisinde karşılaştıkları sorunlar ile bunların üzerlerinde yarattığı stres gibi etkilerin kişilerin algılarını verim ve performans açısından etkilemesi yükseköğretimde üzerinde durulması gereken konulardır.

Yükseköğretimde öğretim üyesi sayısı stratejik öneme sahiptir. Çünkü öğretim üyeleri öğrencilerin eğitiminden sorumlu ve araştırmaya temel oluşturan lisansüstü eğitimi sürdürmektedirler. Eğitimin kalitesi yeterli sayıda ve nitelikli öğretim üyeleri ile mümkündür. Öğretim üyesi sayısının azlığı öğretim üyelerinin eğitim yükünü artıracak ve öğretim üyesi tüm zamanını ders vermeye ayıracak, araştırma, proje, yayın gibi diğer bilimsel çalışmalar ikinci planda kalacaktır. Öğretim üyeliğinde kariyer basamakları doktor öğretim üyesi, doçent ve profesör şeklinde oluşturulmuştur. Ancak bu kademe incelendiğinde doçent sayısı profesör sayısından azdır. Akademik kariyer yükselme piramidinin orta kısmında daralma olduğu görülmektedir. Doçent sayısının profesör sayısının üzerinde olması gerekirken tersi bir durum söz konusudur. Bu durum akademik terfi uygulamasına dikkat çekmektedir (Bozan, 2015). Bozan’ın bu tanımı şekil 1’de gösterilmektedir.



Şekil 1. Öğretim Üyelerinde Akademik Terfi (YÖK, 2017).

Tarihi bir geçmişi olmayan yardımcı doçentlik 1981 sonrası YÖK'ün oluşumuyla yükseköğretimin Amerika Birleşik Devletleri (ABD) modeli üzerine yapılandırılmasıyla öğretim üyeliğine dâhil edilmiştir. Ancak Türkiye'de özlük hakları ve statüsü tam olarak oturtulamamıştır. Üniversitelerde doçent ve profesör yetersizliği öğretim üyesi unvanlı ara kadro ihdasıyla giderilerek eğitim-öğretim ve araştırma, yayın ve bilimsel toplantılar doktor öğretim üyelerinin yoğunluk kazandığı alanlar olmuştur. Bir diğer sorun doçentlik başvurusunda yeterli bilimsel yayın yapmış olma ile zaten hakemlerin değerlendirmesinden geçen yayınları oluşturulan jürinin kabul etmesi şartıdır. Ayrıca yabancı dergilerde yayın yapma ve uluslararası bilimsel toplantıları teşvik edip, ulusal dergi ve toplantıları sınırlamak yerel düzeyde bilimsel toplantıları kısırlaştırmakta, bilimsel ahlaka sığmayan uygulamaların kapısını aralamaktadır (Bozan, 2015). Bu durumun ulusal dilimiz olan Türkçe'nin değer ve itibarını zedelediği, ulusal konuları ilgilendiren bilimsel araştırmalara da zarar verdiği söylenebilir. “YÖK'ün akademik yükseltmelerde yabancı dergilerde yayımlanmış çalışmalara daha fazla puan vermesi Türkçe'nin gelişimini engellemekte ve dil kirlenmesine neden olmaktadır” (Okçabol, 2014: 37). Okçabol (2014: 39)'un Şemgör (1999)'den aktardığına göre başka bir sorun akademik yükseltme sürecidir: “Bir üniversite yönetim kurulu bir rektörün başkanlığında oybirliği ile reddettiği bir yükseltmeyi, rektör değişikliği üzerine, aynı bileşimiyle oy birliği ile kabul etmiştir”. Profesörlük unvanının alınması bir profesörlük kadrosuna atanmayla birlikte olmaktadır. Akademik yükseltmelerde rektörün duruşuna göre yönetim kurulu atamayı reddedilmekte veya kabul edebilmektedir. Doçentlik unvanı alındıktan sonra beş yıllık süre sonunda profesörlük unvanı hak edilmektedir. Nitekim çalışılan üniversite kadro tahsis edinceye kadar profesörlük unvanı kullanılamamaktadır.

Akademik yaşamda özellikle ilk dönemlerde iş-yaşam dengesini sağlama zorluğuyla karşılaşmaktadır. Görev yükümlülüklerini yürütme, aile ve arkadaş ilişkileri, uyku, egzersiz ve sağlıklı beslenme, çocuklar ve aile için program ve zaman oluşturma, çocuk bakımı ve iş dengesi oluşturma, üniversite gereksinimleri ve zaman yönetimi açısından önceliklerin belirlenmesi gibi pekçok durum akademik yaşamı etkilemektedir (Ahmad, 2017). Amerika Birleşik Devletlerinde yapılan araştırmada, özellikle kadın öğretim üyeleri açısından ev-iş dengesinin önemli bir faktör olduğu belirtilmektedir. Kadınlar halen ev ve aile yaşamından sorumlu olarak görülmelerinden dolayı akademik yaşamlarındaki başarılar engellenebilmektedir. Akademik kariyerdeki beklentiler ve talepler nedeniyle iş ve aile sorumlulukları arasında dengenin zor olduğu, meslektaşların aile sorumluluklarının kariyer başarılarını olumsuz etkilemesinin kadınların duygularını etkilediğini anlamamaları, çocuklu kadın öğretim üyelerinin akademiden ayrılmaları veya kariyerli üniversiteler yerine düşük profilli üniversiteleri tercih etmelerine neden olmaktadır. Daimi kadro öncesi pekçok kadın öğretim üyesi çocuk sahibi olmak istemelerine karşın yeterli destek olmadığından bunu ertelemek zorunda kalmaktadır (Weight ve Solomon, 2008). Akademik yaşamda bir diğer özellik ise üniversite faaliyetlerinin algılanması ve akademik personelle diğer paydaşların davranışlarına rehberlik eden yükseköğretimin kendine özgü örgüt kültürüdür. Bunlar, bilimsel çalışma ortamı, rekabet, ilişkiler ve iletişim, ekip çalışması, yönetimle işbirliği ve koordinasyon, esneklik, öğrencilerle etkileşim gibi unsurlardır (Tezcan, 2014). Yükseköğretim kültürünün öğretim üyelerinin üretkenliğine de etki ettiği söylenebilir.

Öğretim üyelerinin asli görevlerinden bilimsel üretkenlik pekçok açıdan önem arz etmektedir. Bilimsel üretkenliği destekleme konusunda kurumların araştırma kültürü eksiklikler içermektedir. Ayrıca öğretim üyelerinin bilimsel çalışmalarında herhangi bir teşvik ve destek görmedikleri, motive edilmedikleri, zaman yetersizliği yaşadıkları, üniversitelerde oluşmayan araştırma kültürü eksikliğinden üniversite personelinin sadece öğrenci işleriyle ilgili işleri yürüttüğü, buna karşın kurumlarda çalışan personelin bilimsel araştırmaya destek noktasında yetersiz olduğu bilinmektedir (Mengi ve Schreglmann, 2013). Bilimsel üretkenlik hem öğretim üyelerinin bireysel ve kariyer gelişimi hem de üniversitenin bilimsel gelişmişlik profilinin yükselmesi açısından önemlidir.

Yükseköğretimde çalışanların sorunlarını ortadan kaldırmak; onların bilim insanı olma ile diğer görevleri arasındaki ikilemlerini ve deneyimlerini anlamak, onları

akademiye çekmek, tutmak ve geliştirmek için önemlidir. Üniversitelerde iyi yeteneklere ihtiyaç vardır, çünkü onlar gelecek nesil bilim insanlarını, mühendisleri, yöneticileri, doktorları, hemşireleri, avukatları ve benzerlerini eğitecek ve geliştireceklerdir. Toplum, eğitimsel hiyerarşinin her seviyesinde yetersiz eğitimcilere tahammül edemez. Yetenekli öğretim üyelerini desteklemek ve korumak için doğru yapılar, süreçler ve roller yaratılmalıdır. Lakin bu sadece sorunların ne olduğunu bilmekle ve ardından üniversitelerde çalışma hayatının kalitesini iyileştirmek için politikaları uygulamakla yapılabilir (Winefield, Boyd, Saebel ve Pignata, 2008).

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu çalışmada, öğretim üyelerinin akademik unvana yönelik algıları ile iş stres düzeylerinin belirlenmesi, bunların bazı değişkenler açısından incelenmesi ve akademik unvan algısı ile iş stresi arasında bir ilişkinin olup olmadığının tespit edilmesi amaçlanmaktadır. Bu amaca dayalı olarak aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır.

1. Öğretim üyelerinin akademik unvanlarına ilişkin algıları ve iş stresleri ne düzeydedir?
2. Öğretim üyelerinin, akademik unvanlarına ilişkin algıları; cinsiyet, akademik unvan, akademik kıdem, öğretim üyeliği kıdemi, uzmanlık alanı ve çalışılan üniversite değişkenleri açısından farklılaşmakta mıdır?
3. Öğretim üyelerinin akademik unvan algısı, ölçeğin; eşitlik, kurumsal kültür, unvanın saygınlığı, yönetime katılım ve nitelik alt boyutları açısından farklılaşmakta mıdır?
4. Öğretim üyelerinin iş stresleri; cinsiyet, akademik unvan, akademik kıdem, öğretim üyeliği kıdemi, uzmanlık alanı ve çalışılan üniversite değişkenleri açısından farklılaşmakta mıdır?
5. Akademik unvan algısı ile iş stresi arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
6. Öğretim üyelerinin iş stresi ile (Akademik Unvan Algı Ölçeğinin); eşitlik, kurumsal kültür, unvanın saygınlığı, yönetime katılım ve nitelik alt boyutları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır? Bu ilişki ne düzeydedir?
7. Öğretim üyelerinin akademik unvan algıları, iş stresini anlamlı şekilde yordamakta mıdır?

1.3. Araştırmanın Önemi

Akademik ortamın asli unsuru öğretim üyeleridir. Öğretim üyelerinin araştırma ve öğretim gibi faaliyetleri etkili ve verimli bir şekilde yerine getirebilmeleri için uygun fiziksel, psikolojik ve sosyal koşulların sağlanması gerekmektedir. Öğretim üyelerinin iş verimliliğini etkileyen unsurlardan biri de kurumsal ve toplumsal statülerine ilişkin algılarıdır. Bu bağlamda öğretim üyelerinin akademik unvanlarına yönelik algıları mesleki performans sergilemeleri açısından önemli olduğu söylenebilir. Mevcut çalışma koşulları öğretim üyeleri üzerinde olumlu veya olumsuz etkiye neden olabilir, bir iş stresi yaratabilir. İş stresinin öğretim üyelerinin çalışma verimliliği, iş doyumunu ve sağlıkları üzerinde etki yarattığı belirtilmektedir (Aytaç, Üçüncü ve Taşdemir, 2011). Bu nedenle araştırmada, öğretim üyelerinin akademik unvanlarına yönelik algıları ile iş stresi arasında anlamlı bir ilişkinin olup olmadığını araştırmak önemli görülmektedir.

1.4. Araştırmanın Sınırlılıkları

1. Bu çalışma, 1992 yılı öncesinde; farklı yıllarda ve farklı bölgelerde kurulan 10 kamu üniversitesi ile sınırlandırılmıştır.
2. Araştırma sonucunda ortaya konulan bulgular, araştırma ölçekleri ile elde edilen verilerle sınırlıdır.

1.5. Varsayımlar

Bu araştırma aşağıdaki sayıtlara dayanmaktadır:

1. Öğretim üyelerinin buldukları konularına ilişkin duygularını ve düşüncelerini doğru ve samimi bir şekilde yansıtmış oldukları varsayılmaktadır.
2. Öğretim üyelerinin buldukları konularına ilişkin algıları ile iş stresi arasında bir ilişkinin olduğu varsayılmaktadır.

1.6. Tanımlar

Öğretim üyesi: Yükseköğretim kurumlarında görevli profesör, doçent ve doktor öğretim üyeleridir (7100 Sayılı Kanun, 2018).

Bu kavram araştırmada, üniversitelerde profesör, doçent ve doktor öğretim üyesi (yardımcı doçent) unvanlarında görev yapan akademisyenler özel anlamında kullanılmaktadır.

Akademik unvan: Doktora düzeyi veya tıpta uzmanlık sonrası üniversiteler veya üniversitelerarası kurul tarafından belirli şartların sağlanması durumunda yükseköğretim kurumlarında görevli akademisyenlere verilen profesör, doçent ve doktor öğretim üyesi unvanlarıdır (2547 Sayılı Kanun, 1981; 7100 Sayılı Kanun, 2018).

Algı: Bir şeye dikkati yönelterek o şeyin bilincine varma, idrak (TDK, Büyük Türkçe Sözlük, 2018). Algı, beynin sayısız ayrı ve anlamsız duyuyu birleştirip anlamlı bir örüntüye dönüştürme sonrası kazanılan deneyimlerdir. Kısaca gerçek dünyanın kişisel yorumlarıdır (Plotnik, 2009).

Bu kavram araştırmada, öğretim üyelerinin unvanlarına yönelik duygu ve görüşleri özel anlamında kullanılmıştır.

İş stresi: Çalışan ve çevresi arasındaki etkileşim sonucunda ortaya çıkan gerilim durumu olarak tanımlanabilir (Efeoğlu ve Özgen, 2007).

İş stresi araştırmada, öğretim üyelerinin görevleriyle ilgili olarak yaşadıkları gerilim durumu anlamında kullanılmaktadır.

BÖLÜM II

2. KURAMSAL BİLGİLER VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde, araştırma ile ilgili kuramsal açıklamalara, ulaşılan ulusal ve uluslararası araştırmalara yer verilmektedir. Kuramsal bilgiler arasında üniversite kavramı, üniversitelerin tarihsel gelişimi, üniversitenin modern yapılanması, Türkiye’de üniversitelerin gelişimi, cumhuriyet döneminde üniversitelere ilişkin yasalar, 1981 sonrası Türkiye’de yükseköğretim yapısı, yükseköğretimde akademik unvanlar, öğretim üyeliğinde kariyer ve yaşam, stres ve öğretim üyelerinin iş stresi ile ilgili açıklamalar yer almaktadır.

2.1. Üniversite Kavramı

“Üniversite” sözcüğü, “universitates” kavramının evrilmesi ile oluşan Latince “universitas” kelimesinden gelmektedir. İki sözcükten türetilen “Universitas”, topluluk ve bütünlük anlamında lonca kelimesinin karşılığıdır. Bağımsız ve ortak çıkarları olan kişiler topluluğu ve öğrenci kitlesi için kullanılır (Gürüz, 2004; Öztürk, 2004; Ateş, 2007; Öztunalı, 2009; Bozan, 2015). Tarihsel olarak bir örgütlenme biçimi olan üniversite farklı evrelerden geçmekle birlikte bilimin açıklama, yordama ve kontrol işlevinin gerçekleştiği yer olarak açıklanabilir (Ural, 2013). Üniversitelerin ortaya çıktığı dönem kabul edilen Orta Çağ’da belirli imtiyazlara sahip topluluk anlamında kullanılan kavram evrensellik anlamında ve bugünkü kullanıldığı şekliyle evrimleşmeye Orta çağın sonlarında başlamıştır (Dölen, 2009).

Üniversite adı, büyük olasılıkla, yerel misafirhaneler ve esnafın tekeline karşı (örneğin, fiyatlandırma politikası gibi) eğitim almak amacıyla dışarıdan gelenlerin toplumsal korunumu için oluşturulmuş öğrenci birliği olarak anılan universitas sözcüğünden gelmektedir. Bununla birlikte, ortaçağ döneminin sonunda, üniversite ile öğrenci birliği arasındaki bu anlamsal ayırım artık kullanılmamış ve universitas kelimesi bir üniversite ve öğrenci birliği anlamına gelmek için tek başına kullanılmıştır (Speight, 2016).

Üniversite kavramının ruhunda özerklik ve buna bağlı olarak topluma karşı sorumluluk vardır. Özerklik ile özgür düşünce, özgür düşünce ile de bilgi ve bilimsel gelişmişlik, toplumsal gelişmişlik ortaya çıkmaktadır (TÜBA, 2011). Üniversiteler çıkar gözetmeyen fikir üretme merkezleri olarak pratik çözümler değil, teorik ve spekülatif çalışmalar yapan özerk kuruluşlardır (Tunçay, 2010). Bunun yanında bilimsel bilginin üretilip aktarılacak beceri ve teknoloji kullanımının öğretildiği bilişsel-rasyonel bir kurum olan üniversite insan kaynağını oluşturan öğrenci ve öğretim üyeleriyle de toplumsal bir örgüttür. Fakat üniversite toplumdaki diğer örgütlerden farklı olarak kolejiyal (meslektaşlararası) ve eşitlikçi toplumsal ilişkilerin hâkim olduğu bir yapıya sahiptir (Öztürk, 2004).

Üniversite kavramı, 2547 sayılı Yükseköğretim Kurulu kanununda ise bilimsel özerkliğe ve kamu tüzel kişiliğine sahip yüksek düzeyde eğitim-öğretim, bilimsel araştırma, yayın ve danışmanlık yapan; fakülte, enstitü, yüksekokul ve benzeri kuruluş ve birimlerden oluşan bir yükseköğretim kurumu (Md.3/d) şeklinde tanımlanmaktadır (2547 Sayılı Kanun, 1981).

Üniversite, akademik araştırmaların yapıldığı ve öğrencilerin ihtisas yaptığı (Oxford Dictionary, 2018), bilimsel özerkliğe ve kamu tüzel kişiliğine sahip, yüksek düzeyde eğitim, öğretim, bilimsel araştırma ve yayın yapan fakülte, enstitü, yüksekokul vb. kuruluş ve birimlerden oluşan öğretim kurumudur (TDK, 2018).

2.2. Üniversitelerin Tarihsel Gelişimi

İlkçağda insanları tanrıların yönettiği ve gerçek bilimin henüz varolmadığı dünyamızda düşsel tasarımlara bilim denmiştir. Dinsel düşünceden kendini sıyrarak bilimsel bir niteliğe dönüşen ilk düşünce (felsefe) İsa'dan önce (İ. Ö.) VI. yüzyılda Antikçağ Yunanlılarının kentinde (Miletos) başlamıştır. Burada kurulan Milet okuluna İyonya Okulu adı verilmiştir. İ. Ö. 520 yılında Pisagor (bugünkü güney İtalya'da) gizli bir din okulu kurmuş ve öğrencilerine ahlak, siyaset, din öğretmiştir. İ. Ö. 427-347 yıllarında yaşayan Platon matematik ve müzik dersleri verilen dünyanın ilk üniversitesi (İ. Ö. 387) Akademia'sını kurmuştur. Aristoteles ise İ. Ö. 334 tarihinde Büyük İskender'in himayesinde Akademia'nın karşısına okulunu kurarak mantık, gramer, politika, botanik gibi yeni dersler vermeye başlamıştır. Lakin tarihte daha sonraları da

görülebileceği üzere İskender'in ölümü ile gerici güçler Aristoteles'i dinsizlikle suçlamışlar ve Atina'dan kaçmak zorunda bırakmışlardır. Antikçağ Yunan düşüncesinde Aristoteles'in lise'siyle Platon'un akademi'si geniş çapta okullaşmış iki büyük idealist öğretilerdir (Hançerlioğlu, 2017: 51-93).

Modern üniversitenin kökeni, öğretmenlerin kendilerini öğrencilerle çevreleyen ve doğa, tarih, retorik ve etik gibi konuların çeşitli prensiplerini öğreten Yunan filozofları (örneğin, Aristoteles) tarafından başlatılan okullardan (jimnasium) türemiştir. Lucas, (1972) ve Hay (1989) mevcut bağlamda, bu öğrenme merkezleri, İtalya'daki Salerno (9. yüzyıl) ve Bologna (11. yüzyıl) şehirlerindeki üniversitelere giden manastır ve manastır dışında gelişen ilk üniversitelere dönüştüğünü belirtmişlerdir. O zamanlar ve takip eden iki asırda, üniversite bir skolastik lonca olarak kabul edilmiş, marangozlar ve taş masonlar gibi esnaflar tarafından başlatılan loncalarla benzer şekilde geliştirilmiştir (Akt. Speight, 2016).

Üniversite tarihi, belirli alanlarda sistematik olarak eğitim verilen kurum olarak değerlendirildiğinde insanlık tarihi kadar eski olabileceği gibi belirli bir kavramsal çerçeve oluşturularak tanımlanması ancak 12. yüzyıla dayanır (Baş, 2015). Özellikle Batı Avrupa'da 11. yüzyıl sonları 12. yüzyıl başlarında zamanın dinî, sosyal, ekonomik ve siyasî ortamından etkilenerek üniversitenin kurumsal yapısı şekillenmeye başlamıştır. Bu durum üniversite tarihine ilişkin varsayımların farklı yorumlanmasından kaynaklanmaktadır. Bu bakış açıları dışındaki görüşler de üniversite tarihini farklı zamanlardan başlatabilmektedir (Gürüz, 2004). 1215'lerde reform hareketleri doğrultusunda Paris'teki üniversite tüzükleri ve İtalya'da devlet üniversitelerinde reform çalışmaları bu şekilde gerçekleşmiştir. İlk üniversiteler olan Paris ve Bologna modelini takip ederek Papa, imparatorlar veya krallar tarafından yetkilendirilen vakıflar ile 1200 civarında üniversite kurulmuştur. Bu üniversitelerde sanat, felsefe ve hukuku içeren teoloji ve sağlık alanları temel yapıyı oluştururken lisans, uzman ve doktor dereceleri oluşturulmaya başlamıştır (Rüegg, 2011).

Bahse konu üniversitelerin tam olarak ne zaman kurulduğuna ilişkin net bilgiler olmamakla birlikte Bologna Üniversitesi'nin ilk üniversite olduğuna yönelik yaygın bir kanı söz konusudur (Sargın, 2007). Bologna Üniversitesi 1988 yılında 900. yılını kutlamış olup kuruluş tarihi 1088 olarak kabul edilmiştir (Universita Di Bologna, 2016). Öğrenci

loncasının kurduğu Bologna Üniversitesi'nde hocaların maaşları öğrencilerce karşılanmıştır. Bu durum üniversite hocalarında yoğun baskı oluşturmuştur. 1160'ta Bologna Üniversitesi'nden yaklaşık 70 yıl sonra Fransa'da Paris Üniversitesi kurulmuştur. Öğretmen maaşlarının kilise tarafından ödendiği bu üniversite öğretmen loncası niteliğindedir. Paris Üniversitesi, hocaların kendilerini baskı altında hissetmedikleri ve tatmin düzeyinin yüksek olduğu bir yerdir. Nitekim üniversite ve fakülte yöneticileri üniversite hocaları tarafından seçilmektedir. Daha sonra İngiltere'de 1167 yılında Oxford Üniversitesi devlet desteği ile kurulmuş olup hocaların maaşları devlet tarafından karşılanmıştır (Gürüz, 2004; Rukancı ve Anameriç, 2004: 174). 10. yüzyıldan itibaren manastırlarda oluşan reform anlayışı üniversitelerle bağlantılı olarak Aristoteles anlayışıyla kendi biçimine yönelmiştir. Bilime, geniş kapsamlı bilgiye, entelektüel dürüstlüğe ve düşüncenin netliğine ek olarak, alçakgönüllülük, akademisyenlerin refahı, meslektaş dayanışması ve üniversiteye sadakati gibi erdemler reformlarda akademisyen idealiyle ilişkilendirilen değerleri somutlaştırmıştır (Rüegg, 2011).

Bu süreçte modern üniversitenin evrildiği üç dönem öne çıkmaktadır. İlki klasik üniversite modeli ki, Orta Çağ kaynaklı öğretimin merkezde olduğu dinin etkisinin hissedildiği süreçtir. İkincisi, 19. yüzyılda ortaya çıkan araştırma temelli üniversite anlayışıdır. Sonuncusu ise 20. yüzyılda Amerikan üniversitelerinin kaynaklık ettiği toplumsal sorunlara yönelik çözüm odaklı anlayışın temel alındığı hizmet boyutunun öne çıkarıldığı üniversite modelidir (Şimşek ve Adıgüzel, 2012: 257).

18.yy ortalarında Sanayi Devrimi'yle yalnızca üretim yöntemlerinde değil aynı zamanda toplumsal, siyasal ve bilimsel sistemlerde de dönüşümler sonucu üniversiteler klasik bilimin savunuculuğunu terk etmek durumunda kalmışlardır. Bu durumla birlikte Fransız Devrimi sonrası üniversiteler yeniden yapılanma sürecine girmişlerdir (Dölen, 2009: 6-7). Bu değişimle modern üniversitenin doğuşuna neden olan bu gelişmeler, 19. yy.'da bölgesel farklılıklar doğrultusunda üniversitelerde de değişikliklere yol açmıştır. Fransa ve Almanya gibi ülkelerdeki üniversitelerin dönüşümü hızlı ve dikkat çekici bir şekilde gerçekleşirken İngiltere gibi bazı diğer ülkelerde yavaş ve kademeli olarak gerçekleşmiştir (Beteille, 2005: 3377).

19. yüzyılın başlarında Paris, dünyanın dört bir yanından bilim adamlarının merkezi olmuşken, Fransız hükümetleri 1830'dan itibaren düzenli olarak üniversitelerdeki gelişmeler hakkında güncel bilgi almak için Almanya'ya gözlemciler göndermişlerdir. Birçok Fransız, İngiliz ve daha sonra Amerikalı akademisyenler Alman üniversitelerinde eğitim görmüşler ve yüzyılın sonuna gelindiğinde, Avrupa, ABD ve Japonya'da modern araştırma üniversitesinin idealini kurumsallaştırmışlardır. Üniversitelerin sayısı hızla artmış, 1939'da Avrupa'da, 19. y.y'da var olanların iki katı üniversite kurulmuştur. Buna ek olarak, askerî, tıp, veterinerlik, tarım, eğitim, müzik, mühendislik ve ticaret alanlarında kariyer için öğrencileri hazırlayan nispeten az sayıda öğrencinin katıldığı 300 özel yükseköğretim kurumu vardır. Bu yükseköğretim kurumları üniversitelerin yerini almamışlar, bunun yerine başarı ile üniversitelerin statüsünü ve özgürlüklerini elde etmeyi arzulamışlardır (Rüegg, 2011).

Ondokuzuncu yüzyıldaki üniversitelerin beklenmedik yükselişi Wilhelm von Humboldt ile ilişkilidir. Üniversitenin modernleştirilmesi ve yeniden canlandırılması 1810 yılında Berlin Üniversitesi'nin açılışıyla simgelenir. Schleiermacher ve Humboldt için okullar, genel kabul görmüş ve doğrudan uygulanabilir bilgiyi yaymaktan sorumluydu. Üniversitelerin görevi, bilgi birikimini ilkelere yola çıkarak, bilgiyi herhangi bir bilgi alanına girebilme yeteneğine sahip olacak şekilde nasıl keşfedileceğini göstermektir. Berlin Üniversitesi'nin kurucuları için, akademik bilgi arayışının kalbinde yer alan özgürlük, yalnızca öğretme ve araştırma yapma özgürlüğünü değil, aynı zamanda üniversitenin devlet ve kilise ile olan ilişkisinde de özgürlüğü ifade etmektedir. Humboldt'a göre, devletin üniversiteye ilişkin olarak yalnızca iki görevi vardır. Bunlardan ilki personelin seçimi yoluyla entellektüel kaynakların zenginliğini (gücünü ve çeşitliliğini) sağlamak ve diğeri ise çalışmalarını yürütme özgürlüğünü garanti altına almaktır (Rüegg, 2011).

Asya topluluğunda bakıldığında ise dünyanın ilk yerleşim yerlerinden olduğu kabul edilen Harran'da arkeolojik kazılarda üniversite kalıntıları (Harran Okulu) bulunmuştur. Dünyadaki üç büyük felsefe ekolünden birisi "Harran Ekolu"dür. İlkçağdan bu yana Harran Üniversitesi'nde dünyaca ünlü birçok bilgin yetişmiş ve ders vermiştir. Miladi 718-913 tarihler arasında (İslami dönem) bilim ve sanatta doruk noktaya ulaşan Harran Okulu'nun temelleri Asur ve Babil dönemlerinde atıldığı düşünülmektedir. Harran okulunda tıp, astronomi, matematik, felsefe alanında eski Yunan filozoflarının

eserleri Arapçaya çevrilmiş ve felsefeden coğrafyaya kadar pek çok tercüme yapılmıştır (Kılıç, 2006; Tanrıverdi, 2006; Ekinci, 2006). Tarihte İslam dünyasının üniversite misyonunu ise medreseler üstlenmiştir.

Medreseler Orta Asya İslam beldelerinde ortaya çıkmaya başlamış olup Karahanlılar döneminde yaygınlık kazanmıştır. Selçuklular döneminde ise medreseler gelişmiştir. En az beş yıl sürdüğü düşünülen medrese eğitimi ezber ve tartışma yönteminde eğitim vermekte olup belirli kitapları okuma anlayışına dayanmaktadır. Osmanlı döneminde medreseler çeşitlendirilmiş olup eğitim sistemi benzer şekilde devam etmiştir. Medrese hocaları olarak müderrisler görev yapmaktadır. Toplumda saygın yerleri olan müderrisler hükümdar veya vezir tarafından atanmıştır. Medrese hocaları Osmanlıda ulema sınıfından kabul edilmiştir. Ulema sınıfı görevden alınabilir ve sürülebilirlerdi fakat hapsedilemez ve idam edilemezdi. Müderrisler belirli bir hizmetten sonra kadılığa geçmek istemekteydiler (Akyüz, 2012). Medrese hocalarının yönetim tarafından atanması ve görevlendirilmesi siyasi otoritenin medrese üzerinde etkisi olduğunu göstermektedir. Ayrıca müderrisliğin saygın bir meslek olmasına rağmen hocaların kadı olmak istemeleri eğitim ve öğretimin kalitesi ile gelişimi açısından olumsuz bir durum olarak değerlendirilebilir.

Bu duruma rağmen ne Uzakdoğu'daki Çin ve Hindistan ne Güney Amerika ne de İslam medeniyetlerindeki eğitim kurumları Orta Çağ Avrupa'sı üniversiteleri ile tam anlamıyla karşılaştırılmaz. Çünkü Orta Çağ Avrupa'sı üniversiteleri kuralları, müfredatları, bilimsel alt yapıları, modern bilime yönelik uygulamaları, ayrıcalıkları ve sıra dışı faaliyetleri ile diğer eğitim kurumlarından farklılaşırlar. Bologna, Paris ve Oxford üniversiteleri Orta Çağ Avrupası'nda kurulan ilk üniversiteler olup hemen sonrasında kurulan Montpellier, Padua, Orleans ve Cambridge, eğitim tarihinde en eski yedi üniversite olarak bilinmektedirler. Aynı dönemlerde kurulan diğer üniversiteler ise (Sorbonne, Hiedelberg, Prag, Viyana, Köln, Erfurt Üniversiteleri) halen faaliyetlerini sürdürmektedir (Bozan, 2015; Grant, 2010). Papalık ve imparatorluklar tarafından önemi kavranan üniversiteler özellikle İtalya, Fransa ve İspanya'da kısa sürede yaygınlaşmıştır. Daha önce kurulan üniversitelerden, farklı nedenlerle ayrılan öğretmenler tarafından birçok ülkede üniversiteler açılmıştır. Üniversitelerin artarak açıldığı bu dönemde, 1378 yılında 28, 1400'de 31 ve 1500'lü yıllarda ise 63 üniversitenin faaliyette olduğu ifade edilmektedir (Öztunalı, 2009: 2).

Üniversite kurumunun tarihi yaklaşık 1000 yıllık bir geçmişe dayanır. Üniversiteler, geçirdikleri çeşitli evrelerden sonra kıta Avrupası'nda Humbolt'un yükseköğretim sistemini oluşturması ve temel ilkeleri sıralamasıyla günümüz yükseköğretim anlayışı gelişmeye başlamıştır. Bu ilkeler, herhangi bir mesleğe yönelik olmaksızın tüm bilim alanlarında eğitim ve öğretim ile araştırma faaliyetlerinin birlik ve bütünlük içinde yürütülmesi, üniversitenin millete ait olduğu ve devletin gerekli düzenlemeleri yapma sorumluluğu içinde dinî ve siyasî etki olmaksızın özgürce araştırma ve eğitim yapılması esaslarından oluşur (Arap, 2010). Yükseköğretimin işlevi eğitim-öğretim, bilimsel araştırma yapmak ve kamu hizmeti sağlamaktır (Tezcan, 2016).

19. Yüzyıla kadar üniversitenin temel işlevi bilgiyi korumak ve gelecek nesle aktarmak, kısaca eğitim ve öğretimdi. Von Humbolt'la birlikte bilimsel araştırma üniversitenin işlevi haline gelmiş, eğitim-öğretim ve araştırmanın birliği ile bütünlüğü ilkesi modern üniversitenin temelini oluşturmuştur. Amerika'da ortaya çıkan araştırma üniversiteleri ise 19. yüzyılın sonlarında yaygınlık kazanmıştır. 20. yüzyılda ortaya çıkan modern üniversite ise 21. yüzyılda bilim ve teknoloji ilişkisi, kitlesel eğitim ile araştırma geliştirme (AR-GE) merkezleri yoluyla teknokentlere dönüşmektedir. Böylelikle yükseköğretim ticarileşmekte, bu doğrultuda üniversitelerin işlevleri evrilmektedir (Tezcan, 2016).

Tarihi olarak üniversitelerin başlangıç zamanı hariç günümüzde üniversiteler belirli düzeyde homojen bir yapı oluşturmaktadır. Bunun en açık göstergesi günümüz üniversitelerinin aynı amaçlarla kurularak benzer idealleri paylaşmasıdır. İdeolojik farklılıklar, algılama eksiklikleri ve yetersizlikler teorik değiştirme ve geliştirmeden çok uygulamada farklılıkları doğurmaktadır. Batı'da üniversitelerin gelişim düzeyleri dünyada bir etki yaratarak diğer ülkelerde eğitime yönelik yenilenme ihtiyacı doğurmuştur. Günümüzdeki üniversitelerin homojen yapısı, ortaya çıkan bu mecburiyet sonucudur. Yani Batı modeli üniversite hızla yaygınlaşarak günümüzdeki düzeyine ulaşmıştır. Bu doğrultuda var olan üniversite mantığını kavrama açısından Batı üniversitelerinin kökenine ilişkin bilgiler milletlerin tarihinde eğitim kurumlarının nasıl yer aldığından daha önemlidir (Antalyalı, 2007).

2.2.1. Üniversitenin Modern Yapılanması

İkinci Dünya Savaşı'ndan sonra Avrupa'nın birçok bölgesinde harap bir üniversite manzarası ortaya çıkmıştır. Bunun üzerine üniversitelerde reform fikri ile birlikte ilk önce İngiliz sonra Alman üniversite modelleri bağımsız bir gelişim geçirmiştir. 1990'larda ise yeniden birleşen Avrupa üniversitelerindeki temel değişimleri başlatan Amerikan modeli olmuştur (Rüegg, 2011). Amerika Birleşik Devletleri (ABD) ve Avrupa'nın, genel eğilim ve personel konusundaki akademik yapıları kısaca aşağıdaki gibidir (Finkenstaedt, 2011).

Jougliin (1969), Kuzey Amerika'da ve Batı dünyasının birçok ülkesinde fakülte sözcüğü tüm anlamıyla, bir üniversitenin akademik kadrosunu içeren bir kelime olarak belirtmektedir. Bunlar: profesörler, doçentler, yardımcı doçentler, öğretim görevlileri/okutmanlar, araştırma görevlileri ve/veya araştırmacılar (araştırma profesörleri)'dir. Tipik olarak, profesör ve doçent kadrosuna sahip öğretim elemanları daimi kadrolu olarak görevlendirilirken, yardımcı doçent kadrosuna sahip öğretim üyeleri iş sözleşmesi şartnamesinin belirttiği gibi daimi kadro adaydır. Sözleşmeli öğretim üyeleri, her zaman objektif olarak değerlendirilmese de daimi kadro alabilmek için tatmin edici bir performansa sahip olmalıdırlar (Akt. Speight, 2016).

Çoğu üniversitede öğretim üyesi doktora derecesine sahiptir (Doktora veya eşdeğer doktora). Diğer taraftan, diğer kurumlardan bazı meslek mensupları veya öğretim görevlileri belirli bir üniversite ile ilişkilidir (Örneğin, seçmeli dersleri öğretmek veya lisansüstü öğrencileri denetlemek) ancak profesör olarak görevlendirilmedikleri için öğretim üyesi veya misafir öğretim üyesi olarak atanabilirler. Üniversiteler dışında, bazı kolejler ve ortaokullar da öğretim üyesi ve profesör terimlerini kullanırlar. Diğer kurumlar da (Ör. Öğretim hastaneleri) öğretim üyesi terimini kullanma eğiliminde olabilirler. Bu durum kurumun tüm çalışanlarının akademisyen ya da uzman olmasına bağlı olmakla birlikte, Avrupa ile ABD sözleşme kullanımına göre farklıdır (Speight, 2016).

Belçika'da üniversitelerde en yüksek derece doktora'dır. Doktora eğitimi ders ve tez dönemini kapsar. Doktora derecesini sadece üniversiteler vermektedir. Bazı mesleki ve teknik eğitim programları üniversiteye geçişte köprü görevi görmektedir. Doktora

sonrası araştırma amaçlı 3 yıla kadar araştırma desteği alınabilmektedir. Kadın akademisyenlerin sayısını artırmak için doğum sonrası sözleşme uzatma, çocuk bakımı gibi genişletilmiş istihdam imkânları sunulmaktadır. Her üniversite kamu yönetiminin kontrolünde kendi idaresinde özerktir. Belçika’da akademik kadrolar doçent seviyesinde öğretim görevlisi, kıdemli öğretim görevlisi (kıdemli doçent); profesör ve ordinasysus profesör unvanlarından oluşmaktadır. Üniversitelerde eğitim bakanlığı ve rektörler temel yöneticilerdir. Fakat bunlar üzerinde etki grupları vardır. Rektörler üniversite kurulu ve akademik konseyin desteğini almak zorundadırlar. Akademik konseyde sayıları çok olmasada öğrenciler ve asistanlar da bulunmaktadır. Üniversiteden üniversiteye değişmekle birlikte asıl gücü elinde bulunduran ise sendika temsilcileri ve bölge politikacılarının da üye olarak yer aldığı üniversite kuruludur. Pek çok üniversite meclisinde profesörler birliğide etkindir (Tavernier, 2001).

İngiltere’de akademik yapı; profesörler ve okuyucular, kıdemli öğretim görevlileri ve öğretim görevlilerinden oluşmaktadır. Görev süresi kaldırılmış ve daimi kadro uygulaması norm haline gelmiştir. Araştırma veya öğretim ilgi alanlarının iç farklılıklarına sahip birleşik bir personel yapısı vardır. Sistem temelde meritokratik, yani üst kademelere atanma akademik başarıya (birinci sınıf bir derece, doktora, saygın yayınlar) dayanır (Finkenstaedt, 2011). Köklü üniversitelerde kürsü sistemi bulunmaktadır. Öğretim üyeliği için doktora şartı bulunmakta olup daimi kadro belirli dönem araştırma ve eğitim verme veya doktora sonrası (post-doctorate) eğitim şartına bağlıdır (Fulton ve Holland, 2001).

Fransa’da, 1875’te profesörler, tüm personelin yüzde 50’sini, 1975’te sadece yüzde 12’sini oluşturmuştur. Modern personel yapısı, genç personel (asistan ve maitre asistanı) ile kıdemli personel (maître de professeur ve professeur) arasında net bir ayırım yapmaktadır. Üniversite işe alımında yüksek düzeyde merkezi karar verme ve akademik yayınlar sayılabilir. 1968’den bu yana atamalarda üniversitelere belli bir dereceye kadar yetki verilmiştir. Üniversite öğretmenleri sahip olduklarından daha yüksek derecede ihtiyaç duyulan görevleri yerine getirmek zorundadırlar. 1968’den bu yana, asistanların yüzdesinde büyük bir artış görülmüş, 1980’lerde maitre asistanı uygulanmaya başlamıştır. (Finkenstaedt, 2011). Üniversitelerdeki akademik personel içinde sürekli çalışanlar daimi kadrodadırlar. Fransa’da yükseköğretimde eğitimciler, araştırmacılar ile yönetim ve teknik personel kategorileri vardır (Chevaillier, 2001).

Alman üniversitelerinde eğitim ve araştırma birlikte yürütülmektedir. Almanya’da profesörler ve profesör olmayanlar olarak iki tür akademik kadro bulunmaktadır. Profesörler kendi içinde C2, C3, ve C4 olarak üç gruba ayrılır. Bu numaralar onların hiyerarşik statülerini ve yönetim kademelerini belirlemektedir. C4 Profesörler en üst düzey olup ordinasyus veya kürsü sahibi olarak adlandırılırlar. C2 konumunda olanlar ise yeni profesörler olup çoğunlukla daimi kadrolu değildirler. Uygulamalı bilimler üniversitelerinde profesörlerin 16, diğer üniversitelerde ise 8 saat haftalık ders zorunluluğu vardır. Profesörler çoğunlukla doktoranın yanında yüksek doktora sahiptirler (Schimank, 2001). 1986 yılında çıkarılan yasayla yükseköğretimde görev yapanların sıfatları (Profesör) resmi tek bir sıfat olarak değiştirilmiştir. Üniversitede görev yapanlara “üniversite profesörü” diğer yükseköğretim kurumlarında görev yapanlara ise sadece “profesör” unvanı verilmiştir (Führ, 1992: Akt. Güven, 2009). Almanya’da Alman Üniversitesi en büyük değişimi 1960 sonrası yaşamış ve ilk olarak mevcut kurumların personel kadrosu genişletilmiştir. Profesörlerin sayısı, asistanlardan çok daha fazla artırılmıştır. Eşit haklar ve görevlere sahip homojen bir profesör sınıfı oluşturulmaya çalışılmıştır. Avusturya ise Almanya’dakilere benzer reformları uygulamıştır (Finkenstaedt, 2011).

Hollanda, 1986’da personelini yeniden düzenleyerek eski profesör sisteminden uzaklaşmıştır. Hollanda’da akademide profesör, daimi öğretim görevlisi ve öğretim görevlisi kadroları bulunmaktadır. Ayrıca profesör, yardımcı ve asistandan oluşan kantitatif bir ilişki içinde üç kademeli bir personel yapısı vardır. Bu kadroların hepsinin hem öğretim hem araştırma görevi bulunmaktadır. Ancak, bu sistem giderek artan yarı zamanlı profesörler tarafından bozulmaktadır (Weert, 2001; Finkenstaedt, 2011).

İspanya, Portekiz ve İtalya, meritokratik unsurları kademle birleştiren personel yapılarına sahiptir, yani ilgili derece alındıktan sonra görev süreleri de göz önüne alınarak daha yüksek bir konuma geçmeyi sağlayan sistematik bir uygulama vardır. Geleneksel personel yapısı olan İspanya’da profesörlerin atanmasında yüksek oranda görev süresi dikkate alınmaktadır. Profesörlük unvanı A, B ve C seviyesinde adlandırılmakta olup A seviyesi en üst seviyedir. C seviyesindeki profesörlerde doktora şart olmayıp B seviyesine yükselmeleri ve daimi kadro için tez yazmaları gerekmektedir. Ayrıca araştırma sorumlulukları olmayan öğretim görevleri bulunmaktadır. Portekiz’de asistan, kıdemli asistan, yardımcı doçent, doçent ve profesör unvanları bulunmaktadır. İtalya’daki

profesörler yarı zamanlı veya tam zamanlı çalışmayı seçebilirler ve sıklıkla birkaç üniversitede ders vermektedirler. Kamu çalışanı olarak daimi kadrodadırlar. Özellikle genç öğretim üyeleri genellikle birden fazla yerde (üniversite ve/ya okul) ders verebilmektedirler. İspanya ve İtalya'da profesörler yetmiş yaşına kadar çalışmaya devam edebilirken, diğer ülkelerin çoğunda emeklilik yaşı altmış beştir (Mora, 2001; Finkenstaedt, 2011).

İskandinav ülkelerinde, öğretim kadrosu yapısı, eski Alman bilimine benzer bir sistemden; profesör, öğretim görevlisi ve asistanlardan oluşturulmuştur (Finkenstaedt, 2011). Danimarka'da yükseköğretim lisans, yüksek lisans ve doktora düzeyindedir. Öğrenciler ve genç öğretmenler üniversitelerin yönetim kademelerinde yer almaktadırlar. Üniversite yönetim kademeleri senato ve fakülte konseyidir. Rektörün seçiminde daimi kadrolu öğretim üyeleri etkilidir. Üniversite akademik yapısı öğretim üyeleri, yardımcı araştırmacılar ve yardımcı eğitimcilerden oluşmakta olup öğretim üyeleri doktora veya benzer yeterliğe sahip olmalıdır. Öğretim üyelerinden asistan profesörler (adjunkt) ilk üç yıllık görevlendirilmelerinin yarısında araştırma, diğer yarısında öğretim göreviyle sorumludurlar. Bu sürenin sonunda araştırma ve pedagojik değerlendirme sonucu doçentliğe (lektör) hak kazanırlar. Profesörlük ise belirli başarı gösterilmesi durumunda verilmektedir. Ayrıca araştırmacı öğretim elemanı olarak da belirli süre sınırlamaları içinde çalışılabilmektedir (Andersen, 2001).

Finlandiya yükseköğretim sisteminde mesleki yeterlik; lisans, yüksek lisans, yetkinlik ve doktora dereceleriyle verilmektedir. Fin üniversitelerinde kürsü sistemi vardır. Üniversite personeli öğretim elemanları, araştırmacılar ve yardımcı personel olarak gruplanmıştır. Öğretim elemanları profesörler, doçentler, öğretim görevlileri ve asistanlardır. Profesörler araştırmacı, eğitimci ve araştırmacı, süreli, tam zamanlı gibi belirli aralıklar dâhilinde yaptıkları işe yönelik olarak unvan almaktadırlar. Öğretim görevlilerinin araştırma sorumluluğu bulunmamaktadır. Yeni ve kıdemli öğretim görevlileri bulunmaktadır. Kıdemli araştırmacı, kıdemli asistan ve profesörlük için doktora gerekirken araştırmacı, asistan ve öğretim görevliliği için yüksek lisans derecesi gerekmektedir (Valimaa, 2001).

Norveç'te akademik kadrolar profesör, kolej okuyucusu, doçent, kıdemli öğretim görevlisi, üniversite/kolej öğretim görevlisi ve kolej öğretmeninden oluşmaktadır.

Profesörler ve doçentler daimi kadrolu olarak görev yapmakta olup bunun için doktora derecesine sahip olunmalıdır. Kadın öğretim üyelerinin sayısını artırmak için aynı nitelikteki araştırma başvurularında kadınlara öncelik ve fazladan hak ve olanaklar verilmesi gibi pek çok girişimde bulunulmaktadır (Kyvik, Skodvin, Smeby ve Sundnes, 2001).

İsveç yükseköğretiminde akademik yapı profesörler, kıdemli öğretim görevlileri, araştırma asistanları ve öğretim görevlilerinden oluşmaktadır. İlk üç unvan için doktora derecesi gerekmektedir. Akademik kariyer gerekli kriterler ve hakem sistemi ile ilerlemektedir. Fakülte kurulu ve bölüm yeni profesörlerin başvurularında daha etkin yer almaktadır. Nitelikli çalışmalarda ders yükünün azaltılması, çalışma direktörlüğü, rektör yardımcılığı gibi öğretimden yönetime geçme şeklinde ödemenin yanında farklı ödüllendirmeler uygulanmaktadır (Askling, 2001).

Rusya'da genç akademisyenler için aspirantura düzeyi vardır. Başarılı adaylar bilim insanı adayı olur ve akademi merkez komitesi tarafından verilen bilim doktoru unvanı alınır. Polonya, 1951'de sosyalist yüksek eğitim modelini uygulamıştır. Ancak kurumsal yeniden yapılanma süreci yavaş gerçekleşmiştir. Yeni personel için, aspirantura, "bilim çalışanı" ve yardımcı elemanlar uygulamasına geçilmiştir. Son yıllarda Polonya, üniversiteler tarafından verilen derecelere geri dönmüştür ancak profesörlük yüksek komite tarafından kabul edilmek zorundadır. Polonya'da ikinci bir kariyer yolu da araştırma yükümlülükleri olmayan öğretim görevlisidir. Birçok ülkede olduğu gibi, dil eğitmenleri kariyer sisteminin dışındadır. Polonya gibi, Romanya da 1948'den 1953'e kadar Sovyet modelinin birçok özelliğini benimsedi, ancak 1960'ların başlarında aspirantura ve "Bilim Adayı" unvanı sessizce kaldırıldı. Personel yapısı, profesörleri ve yardımcı doçentleri (konferentiar), öğretim görevlisi, yardımcı hoca ve asistanı birbirinden ayıracak şekilde düzenlenmiştir (Finkenstaedt, 2011).

Avustralya'da üniversiteler yerel topluluk ve üniversiteden temsilcilerin bulunduğu bir meclis veya senato tarafından yönetilmektedir. Avustralya yasalarında federal hükümetin; eğitim, yükseköğretim ve üniversiteler üzerinde düzenleme yetkisi sınırlıdır. Bu düzenleme eyaletlerin ve yerel yönetimlerin sorumluluğundadır. Buna karşın federal hükümet tüm eğitim tür ve düzeylerinin genel siyasal yapısını belirleme ve finansmanını sağlamadan sorumludur. Üniversite yönetimi seçimle belirlenen ve resmi

olarak atanan ortalama (15-35 arası) 21 kişiden oluşur. Kurul; rektör, rektör yardımcısı, bir veya iki resmi üye, seçilmiş akademik, yönetsel işgörenler ve öğrenci temsilcileri ile ilgili bakan tarafından görevlendirilmiş üyelere oluşur. Atanan üyeler genelde siyaset, iş dünyası ve toplum temsilcilerinden seçilmektedir. Üniversitenin yönetsel ve akademik lideri ve başlıca icra organı olan rektör, senatonun görüşü alınarak konsey tarafından 5-7 yıl arasında görev süresi ile atanır. Rektör atamalarında profesör olma koşulu aranmaz. Üniversite en üst akademik organı rektör başkanlığında, rektör yardımcıları, dekanlar ve bölüm başkanları ve üniversitenin tüm profesörleri veya her unvan kademesindeki öğretim üyelerinin kendi aralarından seçtikleri temsilcilerden oluşur (Emmanuel ve Reekie, 2004; Sınay, 1996: Akt. Bülbül, 2009).

Amerika Birleşik Devletleri'nde akademik unvanlar profesör, doçent, yardımcı doçent, öğretim görevlisi ve araştırmacıdan (araştırma görevlisi ve araştırma asistanı) oluşmaktadır. Öğretim üyelerinin akademide kariyerin bir parçası olan öğretim, araştırma ve hizmet olarak üç görevi bulunur. Öğretim kurslarına ek olarak, (konferanslar ve sempozyumlarda) sunum yapma, akran gözden geçirme ve dergilerde yayınları içeren bilimsel çalışma şartı vardır. Hizmet görevleri ise bir üniversitenin sorunsuz çalışmasını sağlayan tüm idari çalışmaları gerektirmekte ve müfredat oluşturup değerlendirmekten işyeri güvenliğine kadar uzanan komitelerde görev almayı içermektedir. Akademide, genç uzmanlar yardımcı doçentlik derecesiyle bir bölüme girerler. Bu düzeyde, yeni genç öğretim üyeleri, öğretim görevleri açısından çok az seçeneğe sahiptirler ve iş yükünden şikâyetçi olabilirler ama omuzları üzerinde idari iş yükünü üstlenirler fakat herhangi bir yaptırım korkusu olmadan daha yaşlı ve kadrolu olan personelin bu işi reddetme hakkı vardır. Buna ek olarak, yardımcı doçentler araştırma fonu almak zorundadırlar ve bunun için raporlarını yayınlamadan önce bir inceleme komitesinden geçmek zorunda kalabilir. Bu gözden geçirme komitesi kıdemli personelden oluşur ve pek çok nedenden ötürü genç bir profesöre parlayan bir performans raporu ya da daha düşük bir rapor verebilir. Birçok durumda, rapor objektif olmaktan ziyade öznel olabilir. İkincisi durumunda, genç yardımcı doçent için bu bir miktar meslektaşları tarafından reddedildiklerini hissettiren öznel bir değerlendirmenin sonucudur. Öte yandan, objektif bir değerlendirme yardımcı doçentlere yardımcı olabilir ve onlara çalışmalarının tanındığını ve takdir edildiğini veya çalışmanın sonuçlandırılmasından önce tamamlanması gereken kısımlar olabileceğini gösterebilir (Speight, 2016).

Bir profesör (genellikle tam profesör olarak anılır) her şeyden önce, öğrencilere bilgi vermeyi bilen bir öğretmendir, ancak (görevleri aynı veya benzer olsa da) terimin kesin anlamı, ülkeye göre değişir. Birçok ülkede profesör, kendi disiplinindeki bir uzmanı ve bir üniversitede kıdemli bir akademik pozisyona sahip olan, tipik olarak bir bölüm başkanı veya kürsü sahibi olan kişi kabul edilmiştir. Üniversitede bir birey olan profesör, çok başarılı ve tanınmış bir öğretmen olmalı ya da (modern üniversitede) çok başarılı ve tanınmış bir araştırmacı öğretim üyesi olmalıdır. Profesörlük unvanı çoğu durumda sadece onlarca yıl sonra akademik çalışma (öğretim ve araştırma) sonucunda kıdemli öğretim üyelerine verilir. Doçentlik derecesi, yardımcı doçent ve profesör arasında bir ara unvan olup, genellikle daimi kadroludur ve yardımcı doçentlikten sonra daimi kadrolu olarak terfi edilen pozisyonudur. Bir doçentten, daha aktif hale gelmesi ve daha fazla lider rol üstlenmesi beklenir. Doçentler, görevden alınamayacağı ve reddedilemeyeceği için yardımcı doçentlerin ve aynı zamanda diğer profesörlerin görev ve terfileri için değerlendirme görevi de bulunmaktadır. Tipik olarak, bir yardımcı doçent, başlangıç seviyesinde bir öğretim üyesidir, ancak şartlara bağlı olarak, yeni bir doktora öğrencisi, öğretim görevlisi (eğitmen) seviyesinde veya araştırma seviyesinde daha düşük bir seviyeye atanabilir. Bir yardımcı doçent genellikle (ancak her zaman değil) görev süresinden sonra tekrar atanabilir fakat yardımcı doçent olarak kalmak mümkün olmasına rağmen, üniversiteden ayrılabilir. Genel olarak, bir zaman dilimi (yaklaşık olarak beş ila yedi yıl) arasındaki görev süresinde doçent ve profesör olması için teşvik edilir. Bu düzeyde yardımcı doçent, tanımlanan öğretim görevlerini ve omuzları üzerindeki idari işleri yapmak konusunda çok fazla seçeneğe sahip değildir. Daha yaşlı ve kıdemli kadrolu personel, bu işi reddetme korkusu olmadan kabul etmeme hakkına sahiptir. Bu, kesinlikle sadece tembelliği içerebilen bir ahlak ihlalidir (Speight, 2016).

2.2.2. Avrupa’da ve ABD’de Üniversite ve Yönetimi

Dünyada ABD, İngiltere, Kanada ve Avustralya’nın temsilcisi olduğu âdem-i merkeziyetçi özellikte olan “Anglo-Sakson Modeli” ve merkezi özellikte olan Almanya, Avusturya, Fransa, İspanya ve İtalya gibi Avrupa ülkelerinin uyguladığı “Kıta Avrupa’sı Modeli” olmak üzere yükseköğretimde iki tür üniversite yönetim modeli bulunmaktadır (Doğramacı, 2000; Gürüz ve diğerleri, 1994; Gürüz, 2001; Lee, 2002: Akt. Erdem, 2006). Yükseköğretim ve üniversite yönetimi Avrupa ve ABD açısından farklılaştığı gibi ülkeye ve eyalete hatta her bir üniversiteye göre de pek çok açıdan farklılaşabilmektedir.

Amerika Birleşik Devletleri'nde yükseköğretimde yerinden yönetim özelliği dikkat çekmektedir. Bu nedenle eyalet yönetimleri üniversite yönetiminden sorumludur. Eyalet yönetimleri üç şekilde yükseköğretimi etkilemektedirler. İlk olarak çıkardıkları kanunlarla bunu sağlarlar. İkinci olarak kamu yükseköğretim kurumlarını finanse ederler. Üçüncü olarak ise üniversiteleri denetlerler. Eyaletler finans ve denetleme yetkilerini eyalet düzeyinde oluşturulan yükseköğretim kurulunca gerçekleştirirler. Bu kurul yükseköğretim politikalarının oluşturulmasında ve uygulanmasında önemli bir rol oynar. Eyaletler arasında farklılıklar olmasına karşın yükseköğretim yönetim sistemleri genelde planlama dairesi modeli, eyalet geneli düzenleme kurul modeli (danışma düzenleme kurulu ve yasal düzenleme grubunu içerir) veya birleştirilmiş yönetim kurulu modeli olarak üç kategoride gruplanabilir. Düzenleme kurulları yönetim kurullarından farklı olarak eyaletteki tüm yükseköğretim sistemini gözlemler ve genel politikaları belirler, yönetim kurulları ise özerk olarak kendi kurumlarının yönetiminden sorumludurlar (Gümüş, 2018). Üniversite yönetimi ve yönetim kurumları üniversite modeline göre farklılaşmaktadır.

Anglo-Sakson modelde eğitim bakanlıklarının üniversiteler üzerindeki etkileri dolaylı veya yok denecek kadar sınırlıdır. Bu sistemde yükseköğretim kurumları üniversite mensubunun ya hiç olmadığı ya da çok az sayıda temsil edildiği üniversite mensubu olmayan kişilerden oluşan yönetim kuruluyla yönetilmektedir. Üniversitenin hem akademik lideri, hem de başlıca icra organı olan rektör bu yönetim kurulunun genelde belirlediği haklar, geniş yetkiler dâhilinde uzun süreli bir sözleşme ile atanır. Rektör yönetim kurulunu oluşturan kurumun veya üniversitenin mensubu olmak zorunda olmadığı gibi profesör olmak zorunda da değildir. Rektörlüğe başvuran adaylar yönetim kurulu üyeleri, öğretim üyeleri, mezunlar ve öğrenci temsilcilerinin bulunduğu komite tarafından, gerektiğinde mülakat da yapılarak, projeleriyle değerlendirilir. Bu değerlendirme süreci sonucunda yönetim kurulu komitenin önerdiği adayı veya farklı birini rektör olarak seçebilir. Yönetim kurulu akademik konulara karışmazken idari ve mali tüm yetkiler yönetim kurulunu oluşturan ara kuruluştadır. Kıta Avrupası modelinde ise üniversiteler merkezi yönetime ve federal yapılarda eyalet yönetimine eğitim bakanlığı veya ilgili birim aracılığıyla bağlıdır. Görev süreleri ve yetkileri sınırlı olan rektörler genelde ilgili üniversite kurulunca profesörler arasından seçilir ve ilgili bakan veya devlet başkanı tarafından atanır. Her iki modelde de üniversite yönetimi, rektörün başkanlığında oluşturulan akademik birimlerin yöneticileri veya temsilcilerinden oluşan

senato olarak adlandırılan akademik kurul tarafından oluşturulur (Doğramacı, 2000; Gürüz ve Diğerleri, 1994; Gürüz, 2001; Korkut, 2001: Akt. Erdem, 2006).

OECD ülkelerine baktığımızda Kore, Yunanistan, Slovenya, Fransa ve İsviçre genelde üniversite mensubu ve paydaşların yer aldığı seçimle rektör atarken, ABD, Avustralya, İrlanda, İngiltere, Hollanda, İsveç, Avusturya, Danimarka, Norveç, Japonya ve Finlandiya ise çoğunlukla merkez veya eyalet yönetimince oluşturulan çeşitli kurullar aracılığıyla rektör ataması yapan ülkelerdir (Çelik ve Gür, 2014).

ABD’de üniversite yönetimi üyeleri (başkan, başkan yardımcıları, dekanlar, bölüm başkanları gibi) çoğu durumda hem profesör hem aynı zamanda fakülte üyesi olup maaşları profesör maaş seviyesinden daha yüksektir. Bazı üniversitelerde, akademik görevi olan öğretim üyeleri ile idari görevi olan öğretim üyeleri arasındaki ayrım sözleşmelerle açık hale getirilmiş, bu da yaz aylarında tatil yapabilecekleri veya zamanlarını araştırmaya ayırabilecekleri (ve muhtemelen kampüste bulunamayacakları) anlamına gelmektedir. Bu iki tip fakülte statüsü bazen dokuz aylık öğretim üyeleri ve on iki aylık öğretim üyeleri olarak bilinir. Ancak her iki dönem de fakülte üyeleri tarafından kampüste geçirilen zamanın sınırlayıcıları değildir. Dokuz aylık maaş (dokuz aylık maaş ile aslında ödenen yıllık maaş olabilir) ödenen öğretim üyelerine, genellikle, yaz ayları için araştırma faaliyetlerini kısmen ya da tamamen desteklemeleri için harici fon veren kurumlardan ekstra kaynak sağlamalarına müsaade edilir (Speight, 2016). Türkiye’de ise üniversite yönetiminin hem akademik hem idari sorumluluğu doğrudan öğretim üyelerindedir. Alper (2005) “*Özellikle yeni kurulan ve öğretim üyesi sayısı sınırlı olan üniversitelerde, zaten sınırlı olan kadronun önemli bir kısmı (çoğu zaman toplam öğretim üye sayısının % 20-30’u arasındadır) neredeyse bütün mesaisini yönetimle ilgili işlere ayırıyor ve adeta akademisyenlik görevini askıya alıyor*” diyerek Türkiye’deki durumu özetlemektedir. Yazgan (Alper, 2005) ise “*Üniversitede eğer birşeyin yönetimi yapılacaksa ilmi faaliyetin yönetimi yapılmalı. Sorun üniversite ilminin yönetiminde. Dikkat edin yaptığı işler nelerdir? Yatırımlar. Bir hukuk profesörünün iktisat fakültesinin duvarının yapılmasıyla ne ilgisi olabilir? (Bu sistemde var.) Bırak. Yahut iktisat fakültesinden gelmiş bir rektörün tıbbi alınacak bir makinayla ilgisi ne olabilir ki?*” diyerek bu durumu örneklendirmektedir.

2.3. Üniversitede Öğretim Üyelerinin İstihdamı

Yükseköğretim kurumlarında görev yapan öğretim üyesi doktora derecesine sahip öğretim elemanıdır. 2547 sayılı kanunda öğretim üyelerinin görevleri; önlisans, lisans ve lisansüstü düzeylerde eğitim - öğretim ve uygulamalı çalışmalar yapmak ve yaptırmak, proje hazırlıklarını ve seminerleri yönetmek, bilimsel araştırmalar ve yayımlar yapmak, öğrencilere yardım etmek, yol göstermek ve rehberlik etmek olarak tanımlanmaktadır (2547 Sayılı Kanun, 1981).

YÖK kurulmadan önce doktora sonrası üniversitede kalarak kariyerine devam edenler başasistan olmakla birlikte, bazen öğretim görevlisi veya uzman olarak da görevlerine devam etmekteydiler. Başasistanlar teorik dersler dışında meslekleriyle ilgili her işi yaparlardı, sadece kürsü kurullarına girmezlerdi. YÖK'ün kurulmasıyla birlikte 2547 sayılı kanunla, ülkemiz için yeni bir uygulama olan yardımcı doçentlik kurumu oluşturulmuştur. Yardımcı doçentler öğretim üyesi olarak değerlendirilmiş ve öğretim görevlileri ile uzmanlardan farklı olarak doçentlere ve profesörlere tanınan haklara sahiptirler. Ancak yardımcı doçentler için altı yıl doçent olmak için yeterli bir süre olarak görülmüştü. Bu nedenle üç kez ve ikişer yıl olmak üzere en çok altı yıl yardımcı doçent olarak görev yapıyordu. Altı yıl içinde doçent olunamaması durumunda bir alt kadroda görevlendiriliyorlardı. Bu uygulama ilk beş yıldan sonra kaldırıldı. Doçentlik unvanına sahip öğretim üyeleri ise üniversitede laboratuvarlarda, enstitülerde, öğretim kurullarında, bilimsel araştırma yapma, ders okutma, uygulama yapma ve seminerleri yürütmek gibi görevleri yerine getirmekteydi (Güner, 2003). Ancak 1981 yılında yürürlüğe giren YÖK kanunuyla oluşturulan yardımcı doçentlik unvanı, 2018 yılında kaldırılmış ve yardımcı doçentler, doktor öğretim üyesi olarak yeni unvanlarını kullanmaya başlamışlardır. Üniversite öğretim üyeleri de, profesörler, doçentler ve doktor öğretim üyelerinden oluşturulmuştur (7100 Sayılı Kanun, 2018).

Akademik kadro ve unvan ayrımı noktasında öğretim üyelerinin, akademik yükseltme ve atama süreci farklılıklarına bakmak gerekmektedir. 2914 sayılı YÖK Personel Kanunu'nda akademisyenler öğretim üyeleri, öğretim görevlileri ve araştırma görevlileri sınıfı olarak ayrılmaktadır. Öğretim üyelerinin profesörler, doçentler ve doktor öğretim üyelerinden oluştuğu kanunda ayrıca belirtilmiştir (2914 Sayılı Kanun, 1983). 2547 sayılı kanunda ise öğretim üyelerinin, yükseköğretim kurumlarında görevli

profesör, doçent ve doktor öğretim üyelerinden oluştuğu ifade edilmiştir. Ayrıca unvanların tanımı yapılırken profesör; en yüksek düzeydeki akademik unvana sahip kişi, doçent; doçentlik sınavını başarmış akademik unvana sahip kişi ve doktor öğretim üyesi; doktora çalışmalarını başarı ile tamamlamış uzmanlık ve yeterlik belge ve yetkisini kazanmış ilk kademedeki akademik unvana sahip kişi olarak belirtilmiştir (2547 Sayılı Kanun, 1981).

Doktor ve doçent unvanı akademik kadrodan bağımsız olarak akademik bir sınavla elde edilirken profesörlük unvanının alınmasında akademik yükseltme ve atama birleştirilmiştir. Bu noktada unvan ve kadro meselesini açmak gerekmektedir. Unvanın alınması kadroya atanma açısından yasal bir zorunluluk değildir. Unvan, kazanılarak alınması nedeniyle kadrodan farklılaşmaktadır. Unvanı alan ve kullanmaya hak kazanmış kişi ilgili kadroyu almasa bile akademik unvanını kullanabilir. Akademik kadro ise, 2914 YÖK Personel kanununa göre yükseköğretim kurumlarında istihdam edilen ilgili akademik unvana sahip akademik personelin atanabileceği doktor öğretim üyeliği, doçentlik ve profesörlük kadrolarından oluşmaktadır. Doktorasını bitirmiş bir kişi doktor öğretim üyeliğine, doçentliğini kazanmış bir kişi doçentlik kadrosuna ve doçent unvanı alındıktan sonra belirli bir süreyi tamamlayan kişiler ise profesörlük kadrosuna atanabilmektedir.

Doktor öğretim üyesi olmak için doktora sonrası YÖK'ün belirlediği şartları sağlamanın yanında her bir üniversitenin kendi belirlediği kriterlerin de yerine getirilmesi gerekmektedir. Ayrıca doktor öğretim üyesi olduktan sonra her dört yılda bir yeterli puanın toplanması ve akademik çalışmalar doğrultusunda her üniversitenin kendi şartlarını yerine getirerek sözleşme yenileme yeterliğine sahip olunması şartı gerekmektedir. Ayrıca doktor öğretim üyeliği unvanı ancak ilk iki yıl sonrasında tamamen hak edilmekte ve kurum dışında da kullanılabilir.

Doçentlik unvanı doktor öğretim üyeliğinden sonra profesörlüğe giden yolda dönüm noktası olarak kabul edilebilir. Doçent olmak için doktora sonrası YÖK tarafından belirlenen yeter şartları sağlamanın yanında her bir disiplinin kendi içinde oluşan teamüllerin ve doçentlik kadrosu için her bir üniversitenin belirlediği kriterlerin yerine getirilmesi gereklidir. Nitekim bu teamüller ve kriterler sağlanmadan doçentlik jürisi doktor öğretim üyelerini eser değerlendirmesinden veya mülakat sınavından

birakabilmektedirler. Doçentlik unvanı alındıktan sonra işleyiş biraz daha rutin bir şekilde bürünmektedir. Nitekim doçentlik unvanı alındıktan sonra beş yıllık bir süre sonunda profesör olunabilmektedir. Fakat doçentlerin profesör olmak için belirli niteliklerde ve üniversitelerin belirlediği kriterlere göre bilimsel çalışma yapma şartı vardır.

Yükseköğretimde profesörlük en son derecedeki akademik unvandır. Türkiye’de profesörlerin çoğu akademik çalışmanın ötesinde yükseköğretimde yönetim görevlerine yönelmektedir. Özellikle profesör sayısının yetersiz olduğu taşrada yer alan küçük üniversitelerde profesörler birden fazla yönetim görevleri yürütebilmektedir. Bu durum yetişmiş en üst düzey bilim insanı olan profesörleri bilimsel çalışma yapmak ve bilim insanı yetiştirme noktasında geri plana itmekte, ayrıca yönetim işinin zorluğu öğretim üyelerini yıpratmaktadır. Öğretim üyelerinin kadro ve unvan ilişkisi ile yaptıkları görevler siyasal yönetimle de ilişkilidir.

Daha fazla görev süresi iktidarla ilgili olup kimin karar verme ve yönetme yetkisine sahip olduğu, reddetme ve direnme imtiyazına sahip olduğuyla ilişkilidir. Yaygın ama anlaşılmasız bir terim olan iktidar, “arzulanan bir hedefe ya da sonuca ulaşmada direncin üstesinden gelmek için bir sosyal aktörün yeteneği” (Pfeffer, 1981: 2), “kurumsal davranış biçimi” (Greiner, 1986: 168) ve “örgütsel sonuçların etkilenmesi veya etkilemesi” (Mintzberg, 1983: 4) olarak tanımlanmıştır. Belirli bir sosyal yapıdaki insanlar, iktidarı meşru olarak kabul ettikleri zaman, iktidar “yetki sahibi olarak gösterilir” (Pfeffer, 1981: 4). Akademide “yönetişim” terimi, karar verme ve eyleme geçirme maksadıyla otoritenin veya meşru iktidarın dağıtımını ifade eder (Akt. Chait, 2002).

Geleneksel görüş, görev süresinin, fakültenin meşru iktidarının bağlantı aracı olduğunu ileri sürer. Akademik görevin, kurumun çeşitli yönleri üzerinde yöneticilerin (yönetimin) takdirine bağlı olarak bir dizi kısıtlama olarak düşünülmesi yararlıdır. Bu kısıtlamaların etkisi, yönetim ile öğretim üyeleri arasında yetki dağılımını etkilemektedir. Daimi görevli öğretim üyeleri daha fazla bağımsızlığa sahip olacaklardır. Yöneticiler, öğretim üyelerinin davranışlarını etkileme konusunda iknaya ve daha az yaptırıma güvenmelidir. Daimi kadro, aynı zamanda, genel karar verme yapısını da etkileyecektir. Daimi kadro, öğretim üyelerinin, kurumsal kararları; bölümler, kolejler veya bir bütün

olarak kurumdaki eylemleri aracılığıyla topluca şekillendirebilme yeteneğini artırır (McPherson ve Schapiro, 1999: 92-93: Akt. Chait, 2002).

Akademisyenler genellikle görev süresinin öğretim üyesini güçlendirdiğini varsaymaktadır. Anlaşmazlıklar, güç dengesinin ayarlanıp ayarlanmayacağına ve eğer varsa, mülkün dayanak noktası olmasının gerekip gerekmediğine odaklanır. Argümanın bir tarafının temsilcisi olan Illinois Üniversitesi'nden İngilizce profesörü olan Cary Nelson (1999), görev süresine yönelik saldırıların ve görevden alma sonrası gözden geçirmelerin başlatılmasının “öğretim üyesine karşı bir savaş” oluşturduğunu ve “Yöneticilerden ve yönetim kurullarından gelen baskılara daha az direnme” durumu olduğunu ifade etmiştir. Rochester Üniversitesi eski başkanı Dennis O'Brien (1998), “öğretim üyeliğine oldukça değişmiş bir bakışı” ve “öğretim üyesinin öteki rolünü yeniden tanımlamak için, daimi kadro politikalarının yeniden düzenlenmesi” tavsiyesinde bulunmuştur. Daimi kadro akademik çevrenin belirgin bir avantajı olan özgür karar verme gücünün ayrıcalığını artırır. Görev süresi öğretim üyesini güçlendirir, kampüsteki güç dağılımını dengeler. Daimi kadro öğretim üyesinin kampüs yönetimindeki rolünde fark yaratır ve öğretim üyesinin yönetimdeki rolü, çalışma memnuniyetini etkiler (Chait, 2002).

Daimi kadro (tenörlük) akademik konum açısından önemlidir. Eğer akademik görevler, sadece bir fakülte performansı ve istihdam güvenliği meselesiyse, görev süresi boyunca sürekli tartışmalar ve farklı görüşler olacaktır, ancak temel konular göreceli olarak karmaşık olmayacaktır. Bununla birlikte, daimi kadro, öğretim üyeliği şartlarını ve koşullarını, örneğin, fakülte statüsünü ve kurumsal benlik imajını kapsayacak şekilde genişletmektedir (Chait, 2002).

2.4. Türkiye’de Üniversitelerin Gelişimi

İslam ülkelerinde yükseköğretim sisteminin şekillenmesi 10. ve 11. yüzyıllarda medreselerin oluşumu ile gerçekleşmeye başlamıştır. İslamiyet’in doğuşuyla medresedekilerine benzer eğitim sistemi söz konusu olsa da bu tarz eğitimin kaynağı olarak Orta Asya İslam kentleri kabul edilmektedir (Tutkun, 2006: 256).

Medreselerin bir eğitim kurumu olarak devlet tarafından yapılandırılmasının Selçuklularda Nizamül-Mülk dönemine denk geldiği belirtilmektedir. Nizamiye medreseleri olarak adlandırılan bu eğitim kurumları ücretsiz eğitim verilen, öğrencilere yönelik burs, barınma gibi sosyal imkânların sunulduğu bir yapıya kavuşmuştur. Böylelikle eğitimde imkân ve fırsat eşitliği sağlanmaya çalışılmıştır (Erdem, 2005: 2). Selçuklulardan sonra Anadolu’da kurulan beylikler döneminde de medreseler açılmaya devam etmiştir (Öztunalı, 2009: 6-7).

Osmanlı devletinin kurulmasıyla medrese anlayışı gelişmeye devam etmiş olup İznik’te kurulan Orhangazi Medresesi (1330) Osmanlı’nın ilk medresesidir (Sarıbyık, 2003). Osmanlı’nın gelişmesinin en önemli etkenlerinden biri olan medreseler Osmanlı padişahlarınca yaygınlaştırılmış, titizlikle üzerinde durulmuş ve himaye edilmiştir. Osmanlı’nın egemenliği altındaki yerlerde açtığı medreseler bugünkü üniversitelerin ortaya çıkmasına kaynaklık etmiştir. Yükseköğretim tarihi ve gelişimi açısından önemli bir dönüm noktası olarak İstanbul’un fethi ile Fatih Sultan Mehmet tarafından açılan “Fatih Medreseleri” kabul edilmektedir. Bu dönemde yayımlanan Fatih Kanunnamesi medreselerin yönetimi, öğrenci işleri ve okutulacak dersler ile akademik personelin seçimi, atanması, maaşları düzeyinde işleyişe ilişkin kuralları ve düzenlemeleri içermesi açısından Türkiye eğitim tarihinin ilk yükseköğretim mevzuatı niteliğindedir. Hatta İstanbul Üniversitesi’nin kuruluş yılı olarak Fatih Medreselerine atfen 1453 yılı kabul edilmektedir (Ateş, 2007: 10; Doğan, 2012:151-154). Fatih döneminde medreselerin yanı sıra bir saray mektebi olan Enderun Mektepleri kurulmuştur. Enderun Mektebi, gayrimüslüm tebaa içerisinde seçilen yetenekli çocukları iyi bir Müslüman, devlet adamı veya asker olacak şekilde yetiştirmeyi amaçlayan üst düzey bürokrat yetiştirmeyi hedefleyen bir eğitim kurumu olarak planlanmıştır (Sönmez, 2006:305). 1600’lü yıllara kadar medreselerin ilmiye sınıfını yetiştirmesi ve Acemi Oğlanlar Ocağı’yla başlayıp Enderun’la devam eden yönetici yetiştiren eğitim kurumları ile Osmanlı, Avrupa ile belli bir denge kurabilmiş fakat sonrasında Batı’daki bilime yaklaşımın değişmeye başlamasıyla gerekli toplumsal insan gücü gereksinimini karşılayamamıştır. Bu nedenle Osmanlı diğer dünya ülkelerinde olduğu gibi dönüşümü yakalamak için yükseköğretimde reformlar yapmaya başlamıştır. 1780’lerde başlayan bu süreçte henüz üniversite kavramı ortaya çıkmamakla birlikte, Mühendishane, Tıbbiye, Harbiye, Mülkiye vb. yükseköğretim kurumları kurulmuştur (Tekeli, 2010b).

Medreselerin bozulmasının üç temel nedeni bulunduğu ileri sürülebilir. Bunlardan ilki medreselerde müfredat içeriklerinin değişmeyen yapısıdır. Değişen dünya ve toplum gerçeklerini dikkate almayan bir müfredat ortaya çıkmıştır. İkinci neden ilim adamları sınıfının kapalı bir topluluk haline gelişi ile yetenekli halk çocuklarının sistem içerisinde ilerlemesinin engellenerek aile dışından birilerinin sisteme girmesinin engellenmesidir. “Beşik uleması” deyimini bu uygulamanın sonucudur. Üçüncüsü ise medrese hocalarının bilimsel tartışmayı terk etmeleridir. Medreseler toplumla ve dış dünya ile bağlarını kopararak kendi içine dönmüştür. Özellikle yükseliş döneminde bilimsel tartışmaları medrese dışına taşıyan cesur anlayıştan geri dönmüştür (Doğan, 2012).

Türkiye tarihinde modern üniversitenin (Tekeli, 2003: 74) ortaya çıkışının 20. yüzyılda gerçekleştiği ifade edilmekle birlikte günümüzdeki teşkilat ve statüye sahip üniversitelerin ülkemizde 19. yüzyılda Batı’daki üniversiteler düzeyinde 1863’te kurulan Darülfünun’la başladığı belirtilmektedir (Gür, 2011: 48). Buna karşın II. Meşrutiyet’e kadar Darülfünun’da yapılan çalışmaların başarılı olmadığı ve Cumhuriyet’le birlikte yapılan inkılaplara ayak uyduramadığı ifade edilmektedir (Berkem ve Aras, 2010).

Batı’daki gelişmeleri yakalamak için (İhsanoğlu, 2010: 108) Batı tarzı eğitim alma noktasında öğrencileri Avrupa’ya göndermenin hem maliyetli olması hem de öğrencilerin çeşitli zararlı düşünce akımlarından etkilenmesini engellemek amacıyla Osmanlı’da üniversite kurma düşüncesi ilk olarak fen bilimlerini geliştirmek amacıyla 1845 yılında ortaya çıkmıştır (Güzel, 2005: 10; Taşer, 2010: 359-361; TÜBA, 2011). Yeni kurulacak üniversitenin modern bilimi içeren dersleri yani “fen” terimini karşılayacak olması nedeniyle “fenler evi” anlamında Darülfünun ismi seçilmiştir (Dölen, 2009: 13; Tekeli, 2010b: 29).

İlki 1863’te açılan Darülfünun dört kez açılıp kapanmış ve yükseköğretimde sancılı bir başlangıç yaşanmıştır. Osmanlı devlet adamlarının Batılılaşmanın medreseler ile değil üniversite ile sağlanabileceğini bilmeleri ve tüm engellemelere karşın pek çok kez açılmaya çalışılması bu kurumun gerekliliğini göstermektedir. İlk yıllarda medreseliler başta olmak üzere değişik kesimlerce eleştirilmiş olan Darülfünun 1865 yılında bilinmeyen bir sebeple yanmıştır. 1870 yılında Darülfünun-u Osman-i adıyla tekrar açılan Darülfünun’da eğitim dili Türkçe olmuş ve halkı aydınlatmaya yönelik konferanslar verilmeye başlanmıştır. Ancak aydınlanma karşıtlarının etkisiyle kısa süre

sonra tekrar kapatılmıştır. Darülfunun-u Sultani adıyla 1874'te tekrar açılan üniversite Rusya ile yaşanan savaş ve ekonomik nedenlerle 1882 yılında tekrar kapanmıştır. 1900'de Darülfunu-u Şahane ismini alan üniversiteye 1911'de İstanbul Darülfununu denilmiştir. İkinci Meşrutiyetle kurumsal yapısı oluşan Darülfunun'a yabancı hocalarla birlikte yabancı öğrenciler de kabul edilmiştir. Eğitim bakanlığına bağlı olan Darülfunun'da rektör; bakanın önerisi, bakanlar kurulu kararı ve padişahın emriyle atanmaktadır. Darülfunun ile Batı'da ortaya çıkmış olan rektör, akademik kadro, fakülte, laboratuvar, sertifika ve özerklik gibi kavramlar; yurt dışından getirilen hocaların Von Humbolt geleneğinden gelen araştırmacı üniversite oluşturmaya çalışması; kürsüler ve araştırma enstitülerinin kurulması; hoca olmak için sınav ve tez hazırlama koşullarının getirilmesi ve bilimsel yayınların yapılması Batı'nın üniversite anlayışını eğitim hayatına sokmuştur. Batı tarzı üniversite iç işleyişi ve akademik kariyer gibi ölçütlerle oluşturulan Darülfunun, sayılan bu özelliklerinden ötürü sisteme egemen olan düşünce ve anlayışlar yüzünden gelişmemiş, özellikle medreseyi savunanların medrese eğitimini yeterli görmeleri, Darülfunun hocalarını dinsizlikle suçlanmaları ilk modern üniversitenin karşılaştığı sorunların başında gelmiştir (Okçabol, 2007; Güven, 2014).

II. Meşrutiyet'in ilanı Darülfunun'u da canlandırmıştır. Darülfunun'a başvurular artmış, öğretim araçları zenginleştirilmiştir. Şeriye, Hukukiye, Tıbbiye, Fünun ve Edebiye adında beş şubesi olan Darülfunun'da her şubede "Muallimler Meclisi" kurularak kendi aralarından şube reisini seçmişlerdir. İstanbul Darülfununu'na yönelik yapılan sonraki değişikliklerde şube başkanlarına müdür, Darülfunun başkanına genel müdür denilmiştir. 1912 yılında çıkarılan nizamnamede şube müdürlerinin muallimler meclisince 3 yıllığına seçilmesi, öğretim ücretleri, ders dönemlerinin oluşturulması, hangi derslerin okutulacağı gibi pek çok konu yer almıştır. Ayrıca disiplin işleri düzenlenmiş ve şubelere fakülte adı verilmiştir. Fakülte, kürsü gibi günümüzde halen kullanılan terimlerin burada kullanıldığı ve 1914 yılında 3 binin üzerinde öğrenci ve 93 öğretim üyesi bulunan Darülfünün'a I. Dünya savaşının başlangıcında Avrupa'nın değişik ülkelerinde eğitim görmüş 20 Alman ve bir Macar Profesör getirilmiştir. Aynı yıl faaliyet gösteren İnas Darülfununu'na (Kız Öğrenci Eğitimi) yönelik düzenlemelerin de bu süreçte yer aldığı görülmektedir. Darülfünunda akademik unvanlar muallim (profesör), muallim muavini (doçent) ve şakirdane (öğrenci) olarak ayrılmıştır. Darülfunun'un başı nazır (rektör), maarif nazırının önerisi padişahın onayıyla atanırken, şube müdürü (dekan)

şube muallimlerince bir yıllığına seçilmektedir (Hatipoğlu, 2000: 45-60; Tekeli, 2010b: 26-43).

Birinci Dünya Savaşı döneminde Almanya ile olan ilişkiler sadece savaş boyutuyla kalmamış eğitim alanında da işbirliğine gidilmiştir. Yine bu dönemde Amerika Birleşik Devletleri'nin Fransız ve İngiliz üniversite modeli yerine Almanya araştırma üniversitesi modelini benimsemesi de Osmanlıyı Alman ekolüne yöneltmiştir. Bu amaçla Almanya'dan her okul türü ve seviyesi için hocalar gelmiştir. Maarifi yeniden düzenleme ve Alman tarzı eğitimi Osmanlı'ya yerleştirmek için Darülfünun'da 22 öğretim üyesi görevlendirilmiştir. Bu öğretim üyelerinin etkisiyle 1919 yılında Darülfünun-u Osmanî Nizamnamesi (257 sayılı yasa, Darülfünun-u Osmanî Tüzüğü) ile Darülfünun'da değişiklik yapılmak istenmiştir. Fakat savaş dönemi olması ile sosyo-ekonomik durum, Fransız ekolü savunucularının karşı çıkışı ve zaman yetersizliği gibi etmenler Alman tipi üniversite modeline tam geçişi engellemiştir (İhsanoğlu, 2010: 249-263). Darülfünun-u Osmanî Nizamnamesi'nin önemi burada yer alan "Darülfünun ilmi muhtariyete sahiptir" maddesinin üniversite özerkliğine ve bilim özgürlüğüne ait söylemi ile Türk üniversite tarihinde önemli bir yere sahip olmasındandır (Hatipoğlu, 2000: 64).

Cumhuriyetin ilanı ile Osmanlı Dönemi'nden gelen uygulamalar yeni sosyo-politik yaklaşımla terk edilmeye başlamış ve 1924 yılında çıkarılan Tevhid-i Tedrisat Kanunuyla (Öğretimde Birlik) tüm eğitim kurumları Maarif Vekâletine devredilmiştir. Darülfünun-u Osmanî'de İstanbul Darülfünunu adını almıştır. Öğretimde Birlik yasasının akabinde çıkarılan 473 sayılı "İstanbul Darülfünun Talimatnamesi" Cumhuriyet döneminin ilk üniversite mevzuatı olarak kabul edilmektedir. Yasada Darülfünuna tüzel kişilik ve katma bütçelilik özelliği sağlanmış olup öğretim üyelerinin tam gün çalışması, asistanlık statüsünün getirilmesi, medrese yerine fakülte, rektör ve dekan karşılığı olarak emin ve reis ifadelerinin kullanılması ile ilgili düzenlemeler yapılmıştır. Atatürk TBMM'de yaptığı konuşmada "*...Bilgiyi, insan için bir süs, medeni bir zevk ya da bir üstünlük vasıtası değil; hayatta başarıyı sağlayan ve uygulamalı bir araç haline getirmek olmalıdır. ...en çağdaş bir düşünce ile inceleyen iyi bir darülfünun heyetine ve bir hayli meslek ve fikir adamlarına sahip olduğumuzu şükranla belirtirim. Darülfünun, özerkliği içinde, serbest mesleklere verdiği yönü gittikçe daha mükemmel bir hale getirecek manevi bir güce sahiptir*" diyerek yükseköğretimden ve üniversite hocalarından beklentilerini ifade etmiştir (Hatipoğlu, 2000: 81-91).

Cumhuriyet döneminde inkılaplara yönelik uyum sorunu ile zaman zaman bu inkılaplara karşı duruş sergilemesi, kendisinden büyük beklentiler olan Darülfünun'da öğretim üyesi kadrolarında 1925 yılında "tenkısât" dalgası kapsamında değişikliğe gidilmiştir. Darülfünun hocaları harf inkılabına yönelik "Latin abecesi"nin kabul edilmesi durumunda kalemlerini kıracaklarını açıklamışlardır. Ayrıca 1924'te darülfünun bahçesinde fotoğraf çektiren öğrencilere, günah olduğu gerekçesiyle darülfünun hocalarınca ceza verilmesi Atatürk'ü kızdırmıştır. Beklentileri karşılamaması noktasında isteneni veremeyen darülfünun bilimsel kaygıların yanında siyasal kaygılarında etkisiyle tüm kurumları, idarî ve akademik kadrolarıyla birlikte 1933 yılında çıkarılan 2252 sayılı kanun ile tasfiye edilerek kapatılmıştır (Antalyalı, 2008: 66; Hatipoğlu, 2000: 323-325; Berkem ve Aras, 2010: 18). Darülfünun'un ömrünün kısa olmasında bilimsel kaygıların yanında siyasal kaygılar da rol oynamış, sığ, skolastik bir alana yönelip bilgi üretmekten uzaklaşan, hurafe ve dalalet kuvvetlerine karşı inkılap fikirlerinin bir mücadele aracı olması gereken Darülfünun özgün, ciddi, topluma yararlı bilimsel çalışmaların yapılmaması nedeniyle kapatılmıştır. Dönemin Maarif Vekili Reşit Galip darülfünun için; *"Cumhuriyet, bir taraftan tevhidî tedrisat kanunu ile medreseleri kapatırken, öbür taraftan da darülfünuna elini uzattı. Kendi kendine ilerlemesi, gelişmesi ve olgunlaşması için başta tüzelsizlik ve bilim özgürlüğü imtiyazları olmak üzere, maddî ve manevî her türlü olanakları sağladı. ...Buna karşın İstanbul Darülfünunu Türkiye aydınlanmacılarının beklediği iyileşmeye, gelişmeye ve ilerlemeye erememiştir"* diyerek Darülfünunun kapatılma gerekçelerini açıklamıştır (Berkem ve Aras, 2010; Akyüz, 2012; Hatipoğlu, 2000).

Türk tarihinde, üniversite kurumunun ortaya çıkışından yaklaşık 700 yıl sonra batı tarzı ilk üniversite olan İstanbul Darülfünunu açılmıştır. Ulusal kütüphane ise 150 yıl sonra kurulmuştur. Matbaa Avrupa'da icadından 274 yıl sonra Osmanlı'da kullanılmaya başlamıştır. Matbaanın keşfiyle 1450-1500 yılları arası Avrupa'da 40.000 kitap yayımlanırken, Osmanlı'da 1729-1839 yılları arası yayımlanan kitap sayısı sadece 180'dir. İbrahim Müteferrika'nın ölümünden sonra 38 yıl boyunca hiç kitap yayımlanmamıştır (Baysal, 1992; Ortaylı, 1999: Akt. Yılmaz, 2002). Bir ulusta bilginin kaynağı bilimin üretildiği üniversitelerdir. Bu durum bilim insanı yetişmesi ve bilgiye erişimi engellenen bir toplumun göstergesi olarak değerlendirilebilir.

2.4.1. Yasal Düzenlemelerde Üniversite ve Akademisyenlik

Cumhuriyetin ilanıyla birlikte yasalaşan Tevhid-i Tedrisat Kanunu (1924) ve Harf İnkılabı (1928) gibi devrimler yeni kurulan Türkiye’de eğitime yönelik ilk önemli hamlelerdir. Bu uygulamalar yükseköğretimde de kendini hissettirerek 1933 yılında Darülfünun’un kapatılması ile yeni bir üniversiteleşme sürecine girilmiştir. Atatürk’ün yükseköğretime yönelik reform hareketlerinden ilki 1933 yılında çıkarılan Üniversite Kanunu’dur. Aslında 1933 yılından önce üniversite reformunu düşünen Atatürk Darülfünun’da yeterli hoca olmaması nedeniyle 1928 yılında lise mezunlarından seçilen öğrencilerin Avrupa’ya gönderilmesi ile gerekli kadroyu oluşturmaya çalışmıştır. 1 Ağustos 1933 yılında İstanbul Üniversitesi’nin kurulmasıyla fen, edebiyat, hukuk ve tıp fakültelerinde yurt dışından gelen genç doçentler ve Nazi Almanya’sından kaçan Alman profesörler ile güçlü bir kadro oluşturulmuştur (Berkem ve Aras, 2010). Sonraki yıllarda ise bu kanunu takip ederek 1946, 1960, 1973 ve 1981 yıllarında yükseköğretime yönelik kanunlar çıkarılmış ve üniversitelerde reformlara gidilmiştir. En son 1981 yılında çıkarılan 2547 sayılı üniversiteler kanununda pek çok değişiklik yapılmış olup yeni bir yükseköğretim kanununa ihtiyaç duyulduğu herkesin kabul ettiği bir gerçektir (Kula, 2013). Geçmiş yıllarda yükseköğretim kanununun yenilenmesine yönelik kamuoyu nezdinde tartışmalar ve YÖK kapsamında üniversitelerin görüşleri de alınarak tüm paydaşların önerileri doğrultusunda çalışmalarda bulunulmuştur. En son 676 no’lu Kanun Hükmünde Karaname (KHK) ile Üniversite rektör seçimleri kaldırılarak Rektörler YÖK’ün önerdiği profesörler arasından Cumhurbaşkanı’nca doğrudan atanmaktadır. Dekanlar ise rektörün önerisi ile YÖK tarafından profesör unvanına sahip öğretim üyeleri arasından atanmaktadır.

Aşağıda Cumhuriyet döneminde üniversite sistemine yönelik çıkarılan kanunlar listelenmiştir.

Tablo 1

Üniversite Kanunları

Tarih	Kanun Adı - Sayısı
31 Mayıs 1933	2252 Sayılı Üniversite Kanunu
1933-1934	2476 sayılı yasa İstanbul Üniversitesi 2291 sayılı yasa Ankara Yüksek Ziraat Enstitüsü Kanunu
13 Haziran 1946	4936 sayılı Üniversiteler Kanunu
27 Ekim 1960	115 Sayılı, 4936 sayılı Kanunun Bazı Maddelerini Değiştiren Kanun
20 Haziran 1973	1750 Sayılı Üniversiteler Kanunu
4 Kasım 1981	2547 Sayılı Yükseköğretim Kanunu

(Tekeli, 2010a).

2.4.1.1. 2252 Sayılı Üniversite Kanunu

İstanbul Darülfünunu, ilk kez 1912 yılında gerçek bir üniversite anlayışıyla çağdaş anlamda bir üniversite kimliği ve işlevi kazanmaya başlamış fakat Cumhuriyet kurulduktan sonra ıslah için kendisine verilmiş bol ve geniş fırsatlardan istifade edememiş olup 1933 yılındaki Üniversite Reformu ile kapatılarak yerine İstanbul Üniversitesi açılmıştır. 1934 yılında yayınlanan İstanbul Üniversitesi Talimatnamesi ile Darülfünun yerine Üniversite, Emin yerine Rektör, Fakülte Reisi yerine Dekan, Müderris yerine Profesör, Müderris yardımcılarına Doçent denilmesi gibi birçok yenilik hayata geçmiş ve o günden bugüne uygulanagelmektedir (Bahadır, 2010; Korkut, 2003). Öğretim üyesi ihtiyacı Nazi Almanya'sından kaçarak Türkiye'ye gelen 42 yabancı öğretim üyesi ve Avrupa'dan gelen 138 Türk öğretim üyesi ile giderilmeye çalışılmıştır (Ateş, 2007: 8; Güzel, 2005: 27-28). Rektör seçimi Milli Eğitim Bakanı'nın önerisi, Cumhurbaşkanı'nın onaylamasıyla; dekanların seçimi ise rektörün önerisi ile Milli Eğitim Bakanı'nın ataması şeklinde gerçekleşmektedir (Doğramacı, 2007: 15). İstanbul Üniversitesi'nin kurulmasının ardından 10 Haziran 1933'te "Ankara Yüksek Ziraat Enstitüsü Kanunu" yürürlüğe girmiş ve Ankara'da Yüksek Ziraat Enstitüsü kurulmuştur (Dölen, 2007: 221).

2.4.1.2. 4936 Sayılı Üniversiteler Kanunu

1946 yılında kabul edilen Üniversiteler Kanunu ile üniversitelere bilimsel ve yönetsel “özerklik” verilmiş olup kanun, senato, üniversite yönetim kurulu ve rektörden oluşan idari ve akademik hiyerarşi ve yükselme kriterlerini açıklamaktadır. Rektör ve dekan atamalarının seçimle yapılması, üniversite yönetim kurullarının en üst düzey karar alma konumunda yer alması gibi özerk yönetime uygun konular yer almıştır (Doğramacı, 2007: 16; Baltacı ve Akın, 2007: 87-89).

1946 yılında çıkarılan Üniversiteler Kanunu Türkiye'nin ilk üniversite yasası olarak Yüksek Mühendis Mektebini (1944) İstanbul Teknik Üniversitesi olarak, Ankara'daki fakülte ve enstitüleri (1948) bir araya getirerek Ankara Üniversitesi olarak yapılanmasını sağlamıştır. Bu dönemde İstanbul Üniversitesi ile birlikte genç Cumhuriyet ilk üç üniversitesine sahip olmuştur. Bu üniversitelerin koordineli bir şekilde işlemlerini sağlamak amacıyla da Üniversiteler Arası Kurul oluşturulmuştur (Tekeli, 2003: 77-78).

1950'li yıllarda İkinci Dünya Savaşı sonrası çok partili siyasi yönetime geçiş ve Batı temelinde ABD ile ilişkileri geliştirme noktasında ihtiyaç duyulan nitelikli insan gücü arzı ve bölgesel kalkınma gereksinimleri taşrada bölgesel üniversitelerin kurulmasına yönelik adımlar atılmasını gerekli hale getirmiştir. Bölgesel üniversiteler kurulmasına ilham kaynağı ise Amerika'da kurulan “Land-Grant” tipi denilen bölgesel üniversitelerdir. ABD'deki bu üniversiteler kampüs yerleşimlerinde kuruldukları bölgede sosyo-ekonomik sorunlara çözümü amaçlayan, yerel ve ulusal kalkınmayı katkı sağlaması düşünülen yükseköğretim kurumlarıdır. Bu model doğrultusunda Türkiye'de açılan ilk üniversiteler (Erdem, 2005: 4) şunlardır:

- Ege Üniversitesi, İzmir (1955): Ege Bölgesi'nin endüstriyel, kültürel, tarımsal ve ticari faaliyetlerin gelişimi amacıyla kurulmuştur.
- Karadeniz Teknik Üniversitesi, Trabzon (1955): Karadeniz Bölgesi'nin sorunlarına çözüm aramak, yer altı ve yer üstü zenginlik kaynakları ile ilgili faaliyetlerinin gelişimi amacıyla kurulmuştur.
- Orta Doğu teknik Üniversitesi, Ankara (1956): Türkiye'nin ve Orta Doğu'nun ekonomik ve temel sorunlarına çözüm üretmek Türkiye'nin ve diğer ülkelerin kalkınmasına katkı sağlamak amacıyla kurulmuştur. 1950'lerde kurulan diğer

üniversitelerden farklı olarak eğitim dilinin İngilizce olması, mütevelli heyetinin bulunması gibi özelliklerle 1946 yasasına tabi olmayıp özel kanunla farklı haklara sahip olarak Ankara’da kurulan üniversite, ABD üniversite sistemi modeline en uygun şekilde kurulan yükseköğretim kurumudur (Doğramacı, 2007: 18-19; Baltacı ve Akın, 2007: 92).

- Atatürk Üniversitesi, Erzurum (1957): Doğu Anadolu Bölgesi’nin sosyal, kültürel ve ekonomik yönden gelişmesini sağlamak amacıyla kurulmuştur.
- Hacettepe Üniversitesi, Ankara (1967): Türkiye’nin sağlık alanında ihtiyaçlarına cevap vermek amacıyla kurulmuştur. 1958 yılında Ankara üniversitesine bağlı olan Hacettepe Çocuk Sağlığı Enstitüsü sonrasında Hacettepe Sağlık Bilimleri Yüksekokulu’na, daha sonra ise Hacettepe Tıp ve Sağlık Bilimleri Fakültesi’ne dönüşmüş ve 1967 yılında ise Hacettepe Üniversitesi olarak Türkiye’nin sağlık alanında ilk üniversiteleri arasında yerini almıştır (Korkut, 2003).

2.4.1.3. 115 ve 4936 Sayılı Kanunların Bazı Maddelerini Değiştiren Kanun

Bu kanunda üniversite ve birimlerinin yönetimine ilişkin değişiklikler yapılmıştır. Rektör seçimi ve görevleri ile senatonun görev ve sorumlulukları açıklanmış, fakülte genel kurulu, yönetim kurulu ile profesörler kurulunun iş ve görevlerini yeniden tanımlamıştır. Ayrıca dekan seçimi ve görevlerini belirlemiştir (115 Sayılı Kanun, 1960).

O dönemde herhangi bir yükseköğretim kurumu olmadığından üniversitelerin hükümetle teması senatolar ve üniversitelerarası kurul yoluyla aldıkları kararın doğrudan Milli Eğitim Bakanına sunulması ile gerçekleşmektedir. Yine bu kanunda üniversite öğretim üyeleri olarak doçentler ve profesörler kabul edilmiştir. Doçentlik sınavı ve doçent olma koşulları, üniversite profesörlüğüne ilişkin esaslar tanımlanmıştır. Öğretim üyelerinin kurum dışı çalışma şartları ile denetimleri ve bilimsel bakımdan denetimlerinin onların yayınları üzerinden olacağı, ödenecek ücretler, asistanlığa ilişkin hususlar, disiplin uygulamaları, üniversitelerin gelir kaynakları ile ilmi araştırma ve inceleme fonlarına yönelik uygulamalar tanımlanmıştır (115 Sayılı Kanun, 1960).

2.4.1.4. 334 Sayılı Kanun

27 Mayıs 1960 yılındaki askeri darbe sonucu 1961 yılında hazırlanan Anayasa'da üniversiteler, devlet tarafından kurulan bilimsel ve idari özerkliği olan kurumlar olarak tanımlanmıştır. Üniversiteler bu özerklik sayesinde bünyesinde görev yapan öğretim üyelerinin istihdamı ve ilişkisinin kesilmesi noktasında diğer makamların müdahalesinden korunmuştur. Yine bu kapsamda Üniversitelerarası Kurul'a Milli Eğitim Bakanı yerine sırasıyla üniversite rektörleri başkanlık yapmaya başlamıştır. Rektörlerin ve dekanların sorumlulukları artırılmış, kürsü kurulları oluşturulmuş, doçent olma süreleri düzenlenmiş, öğretim üyelerine uygulamalara ilişkin ve alınan kararlara yönelik itiraz hakkı verilmiştir (Güzel, 2005: 97-99).

Bu dönemde kurulan Devlet Planlama Teşkilatı ile ilk beş yıllık kalkınma planı hazırlanmış (1963) ve bu planda yükseköğretim de yer almıştır. Kalkınma hedefleri doğrultusunda işgücü ihtiyacı ve nitelikli elemanı yetiştirecek olan yükseköğretim kurumlarının öğretim üyesi ihtiyacını karşılamak için akademisyen yetiştirilmesine yönelik uygulamalar hayata geçirilmiştir. Bu amaçla Türkiye Bilimsel ve Teknik Araştırma Kurumu (TÜBİTAK) kurularak yurt dışına lisansüstü eğitim için öğrenci gönderme, araştırma projelerini destekleme misyonunu üstlenmiştir. Bu dönemde yükseköğretime artan taleple birlikte 1969 yılında çıkarılan 1184 ve 1172 sayılı kanunlar ile Mühendislik ve Mimarlık Akademileri ile Güzel Sanatlar Akademisi açılarak artan talepler karşılanmaya çalışılmıştır (Tekeli, 2003: 80).

2.4.1.5. 1750 Sayılı Üniversiteler Kanunu

1970'li yıllardan önce üniversitelerde, sonrasında ise sokaklardaki siyasi hareketlilik ve öğrenci eylemleri sonucu 1971 yılında 12 Mart Muhtırası olarak bilinen askeri müdahale ile anayasada düzenleme yapılmıştır. 1488 sayılı kanunla anayasanın özerkliğini tanımlayan 120. maddesi değiştirilmiş, 1973 yılında çıkarılan 1750 sayılı Üniversiteler Kanunu ve 1756 sayılı Üniversite Personel Kanunu ile üniversiteler denetim altına alınmaya çalışılmıştır (Tekeli, 2010a: 175). Bu kanunlar ile rektörlerin ve dekanların yetkileri azaltılmış, üniversite kurullarının ise yetkileri artırılmıştır. Denetimin artırılması amacıyla ulusal plan ve politikaların belirlenmesi ve üniversiteler arası koordinasyonu sağlamak amacıyla Milli Eğitim Bakanı'nın başkanlık edeceği

Yükseköğretim Kurulu kurulmuştur. Fakat 1975 yılında 1750 sayılı Üniversiteler Kanunu'nun bazı maddeleri Anayasa Mahkemesi tarafından iptal edilmiştir. Böylelikle özerkliği sınırlayan bu uygulamalar sona ermiştir (Güzel, 2005: 134-137). Bu yasaları takiben 1970'li yıllarda artan yükseköğretim talebinin karşılanması ve Anadolu'nun diğer bölge illerinde de üniversitelerin kurulması amacıyla üniversiteler kendilerine bağlı olarak başka şehirlerde fakülteler açmışlardır. Bu fakülteler gelişip kendi başına üniversite olacak düzeye gelinceye kadar kurucu üniversitelere bağlı birer şube olarak eğitim öğretime devam etmişlerdir. ODTÜ Gaziantep Kampüsü, Mersin Kampüsü ve Edirne Tıp Fakültesi bu amaçla açılmıştır. Bununla birlikte Anadolu'da yeni üniversiteler de açılmıştır. Adana'da Çukurova Üniversitesi (1973), Diyarbakır'da Dicle Üniversitesi (1973), Eskişehir'de Anadolu Üniversitesi (1973), Sivas'ta Cumhuriyet Üniversitesi (1974), Elazığ'da Fırat Üniversitesi (1975), Bursa'da Uludağ Üniversitesi (1975), Malatya'da İnönü Üniversitesi (1975), Samsun'da Ondokuz Mayıs Üniversitesi (1975), Konya'da Selçuk Üniversitesi (1975) kurularak Türkiye'deki üniversite sayısı 18'e yükselmiştir (Kula, 2013).

Üniversitelerin sayılarının artmasının yanı sıra farklı yasal statüde olup aynı nitelikte diploma veren birçok yükseköğretim kurumu o dönemde eğitim öğretim vermektedir. Üniversiteler 1750 Sayılı Üniversiteler Yasası'na tabi olmakla birlikte, İktisadi ve Ticari İlimler Akademileri 7334 sayılı yasaya, Devlet Mühendislik ve Mimarlık Akademileri 1184 sayılı yasaya, Güzel Sanatlar Akademisi ise 1172 sayılı yasaya tabi iken, üniversitelerin bünyesinde olan yüksekokullar 1472 sayılı yasaya tabi, ODTÜ ile Milli Eğitim Bakanlığına ve ilgili bakanlıklara bağlı yüksekokullar ise 7307 sayılı yasaya tabi olup aynı amaçla açılmış farklı yasa ve farklı kurumlar bünyesinde yer alan yükseköğretim kurumlarıdır (Tekeli, 2010a: 199).

2.4.2. 1981 Sonrası Türkiye Yükseköğretim Yapısı

Günümüz üniversite sistemini düzenleyen 2547 sayılı Yükseköğretim Kanunu kurulduğu dönemin koşullarının etkisi altında kalan askeri yönetim üniversiteleri kontrol altına alma görevini üstlenmiştir. Daha sonra ise siyasi rejimlerin beslendiği düşünce sistemi doğrultusunda farklı görev ve sorumluluklar yüklenerek kanun maddeleri sürekli değiştirilmiştir. 1981 yılından günümüze kadar gelen Yükseköğretim Kanunu'nun sürekli değiştirilmesi üniversitelerden beklentileri farklılaştırmaktadır (Kula, 2013). 1982

Anayasası'na göre öğretim üyelerinin misyonları bilimsel araştırma ve yayın özgürlüğü, devletin varlığı ve bağımsızlığı, milletin ve ülkenin bütünlüğü ve bölünmezliği ilkeleriyle sınırlıdır (2547 Sayılı Yasa, 1981).

1982 Anayasası'nda üniversitelerin denetimini yapma sorumluluğunun verilmesi amacıyla bu dönemde yeniden kurulan Yükseköğretim Kurulu ile vakıf üniversitelerinin kurulmasının önü açılmıştır. Bu yılda 8 üniversite daha kurularak üniversite sayısı 27 olmuştur (Güzel, 2005: 186). İlk kurulan vakıf üniversitesi 1984 yılında açılan Bilkent Üniversitesi'dir. 1992 yılında 3285 sayılı yasa ile Koç ve Kadir Has Üniversiteleri vakıf üniversitesi olarak kurulmuştur. Yine 3285 sayılı yasa ile 21 yeni vakıf üniversitesi daha açılmıştır (Erdem, 2005: 5).

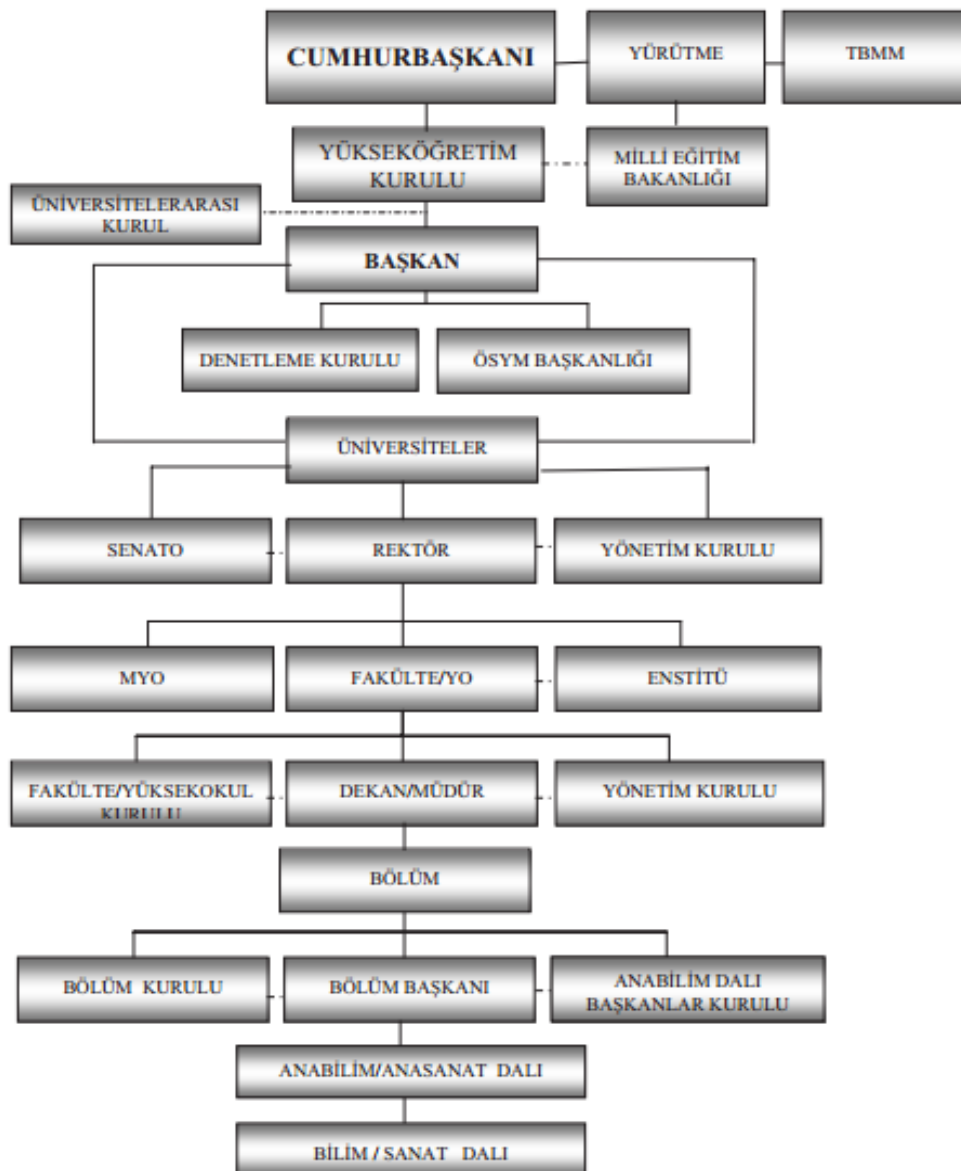
1994 yılında Galatasaray Üniversitesi ve Başkent Üniversitesi'nin kurulması ile üniversite ve ileri teknoloji enstitülerinin sayısı 56'ya yükselmiştir. Türkiye genelindeki 42 il'e yayılan bu yükseköğretim kuruluşlarının 17'si İstanbul, Ankara ve İzmir gibi büyük kentlerde faaliyet göstermekte olup 1994-2006 yılları arasında kurulan 22 yeni vakıf üniversitesi ile üniversite ve yüksek teknoloji enstitülerinin sayısı 78'e ulaşmıştır. 2006 yılında kurulan 15 üniversite ile devlet üniversiteleri 68'e yükselirken 25 vakıf üniversitesi ile toplam üniversite sayısı 93'e yükselmiştir (YÖK, 2007). Günümüzde ise Türkiye'nin 81 ilinde 112'si devlet, 68'i vakıf 180 üniversite ve 5 Vakıf Meslek Yüksekokulu olmak üzere toplam 185 yükseköğretim kurumu eğitim öğretime devam etmekte ve bilimsel çalışmaları yürütmektedir (YÖK, 2017).

4 Kasım 1981 yılında yürürlüğe giren 2547 sayılı Yükseköğretim Kanunu'nda yükseköğretim; "Milli eğitim sistemi içinde, ortaöğretime dayalı, en az dört yarıyılı kapsayan her kademedeki eğitim ve öğretimin tümü (Md.3a)" olarak tanımlanırken üniversite için; "Bilimsel özerkliğe ve kamu tüzel kişiliğine sahip yüksek düzeyde eğitim-öğretim, bilimsel araştırma ve uygulama yapan, bünyesinde fakülte, enstitü, yüksekokul, konservatuar, uygulama ve araştırma merkezi gibi birimlerden oluşan yükseköğretim kurumudur" tanımı yapılmaktadır (2547 Sayılı Kanun, 1981).

Türkiye Yükseköğretiminin yönetim sistemi; YÖK Başkanı ve Denetleme Kurulu, Üniversitelerde rektörlük; rektör, senato, üniversite yönetim kurulundan; fakülteler; dekan, fakülte kurulu ve fakülte yönetim kurulundan; enstitüler; enstitü

müdürü, enstitü kurulu ve enstitü yönetim kurulundan; yüksekokullar; yüksekokul müdürü, yüksekokul kurulu ve yüksekokul yönetim kurulundan; meslek yüksekokulları, meslek yüksekokulu müdüründen; bölümler ise bölüm başkanı ve bölüm kurulundan oluşmaktadır. 2547 sayılı kanun ile düzenlenen merkezi yükseköğretim yapısı aşağıda şema olarak gösterilmektedir. Ayrıca Yükseköğretim kurulunu oluşturan organlar, bunların görev ve sorumlulukları aşağıda açıklanmaktadır.

Yükseköğretim teşkilat şeması şekil 1' de yer almaktadır.



Şekil 2. Türkiye Yükseköğretim Sistemi Organizasyon Şeması (YÖK, 2007).

2.4.2.1. Yükseköğretim Kurulu

Türkiye’de Yükseköğretim Kurulu (YÖK), 1981 yılında kurulmuş olup Yükseköğretim kanunu 6. ve 7. maddelerinde kuruluş şekli ve görevleri aşağıda tanımlanmıştır (2547 Sayılı Kanun, 1981).

Yükseköğretimi düzenleyen ve yükseköğretim kurumlarının faaliyetlerine yön veren kuruluş bünyesinde Yükseköğretim Denetleme Kurulu ile planlama, araştırma, geliştirme, değerlendirme, bütçe, yatırım ve koordinasyonla ilgili birimler yer almaktadır (Md. 6/a).

Yükseköğretim Kurulu, Profesörler başta olmak üzere Cumhurbaşkanı tarafından seçilen yedi, Bakanlar Kurulunca üst düzey devlet görevlilerinden seçilen yedi, Üniversitelerarası Kurul tarafından seçilen yedi profesörden oluşur. Görev süresi 4 yıl olan üyeler Cumhurbaşkanının onayıyla görevlerine başlarlar (Md. 6/b).

Yükseköğretim Kurulu, genel kurul, başkan ve yürütme kurulundan oluşturulmuştur. Genel kurulun seçilmiş yirmi bir üyesinden bir tanesi Cumhurbaşkanınca kurul başkanlığına atanır. Başkan Yükseköğretim Kurulu’nun ve Yürütme Kurulu’nun kararlarının uygulanmasından ve atamalardan sorumludur. Milli Eğitim Bakanı gerekli gördüğü durumlarda Kurula başkanlık eder. Yürütme Kurulu başkan dâhil dokuz üyeden oluşur. Genel Kurul, yükseköğretimin planlanması, düzenlenmesi, yönetilmesi ve denetlenmesi, yönetmeliklerin hazırlanması, yükseköğretim üst kuruluşlarıyla, üniversitelerce hazırlanan bütçelerin tetkik ve onaylanması ile rektör adaylarının belirlenmesi görevini yürütür (Md 6/c).

Yükseköğretim Kurulunun görevleri kanunun kendisine verdiği yetkiler doğrultusunda başkanın sorumluluğunda aşağıdaki gibi tanımlanmıştır (Md. 7):

Yükseköğretimde ihtiyaç duyulan öğretim elemanlarının yetiştirilmesini planlamak, kaynakların etkili kullanılmasını kontrol etmek, kurumlar arası koordinasyonu sağlamak, verimli çalışma amacıyla gerekli tedbirleri almak, yükseköğretim kurumlarının ve alt birimlerinin açılması, kapanması gibi konulara karar vermek, öğretim üyesi kadroları ile üniversitelerin başarılarını tespit etmek, öğrencilerle

ilgili kararlar almak, bütçeleri tetkik etmek, disiplin işlemlerini yürütmek, ihtiyaç duyan üniversitelere gerekli katkıyı sunmak, vakıf üniversitelerinin kurulması konusunda gerekli işlemleri yapmak ve öneri sunmak, yurt dışı diploma denkliklerini belirlemek YÖK'ün görevleri arasında yer almaktadır.

2.4.2.2. Yükseköğretim Denetleme Kurulu

Yükseköğretim Denetleme Kurulu 2547 sayılı kanunda Yükseköğretim Kurulu adına üniversiteleri, bağlı birimlerini, öğretim elemanlarını ve bunların faaliyetlerini gözetim ve denetim altında bulunduran, Yükseköğretim Kuruluna bağlı bir kuruluş olarak tanımlanmıştır (Md. 8). Yükseköğretim Denetleme Kurulu, Yükseköğretim Kurulu tarafından önerilecek beş profesör üyeden, Yargıtay, Danıştay ve Sayıştay tarafından gösterilecek üçer aday arasından Yükseköğretim Kurulu tarafından seçilip önerilecek birer üyeden, Genelkurmay Başkanlığı ve Milli Eğitim Bakanlığınca seçilecek birer üyeden oluşur. Yükseköğretim Denetleme Kurul başkanı, bu kurul üyeleri arasından Yükseköğretim Kurulu Başkanı tarafından atanır. Genelkurmay Başkanlığınca seçilen üyenin görev süresi iki, diğerlerinin ise altı yıldır. Üyelerin üçte biri her iki yılda bir yenilenir. Yükseköğretim Denetleme Kurulu yükseköğretim kurumlarında, eğitim - öğretim ve diğer faaliyetlerin kanunda belirtilen amaca ve ana ilkelere uygunluğunu Yükseköğretim Kurulunca hazırlanacak esaslara göre ve onun adına denetleme, soruşturmaları yapma ve kendisine verilen diğer görevlerini yerine getirir (2547 Sayılı Kanun, 1981).

2.4.2.3. Üniversitelerarası Kurul

Üniversitelerarası Kurul, üniversite rektörleri ile her üniversite senatosunun o üniversiteden dört yıl için seçeceği birer profesörden oluşur. Rektörler, Üniversitelerarası Kurula üniversitelerin Cumhuriyet dönemindeki kuruluş tarih sırasına göre bir yıllık süre ile başkanlık yaparlar. Kurul, üniversiteler arasında ve uluslararası yükseköğretim kurumları ile işbirliğini düzenlemek, ayrıca çalışmalarını kolaylaştırmak için sürekli ve geçici birimler ve komisyonlar kurabilir. Bu birim ve komisyonların teşkil ve çalışma esasları Üniversitelerarası Kurulca belirlenir. Kurul, en az yılda iki defa, aksi kararlaştırılmadıkça başkanın bağlı olduğu üniversitenin bulunduğu şehirde toplanır ve

kurul gündemi önceden Milli Eğitim Bakanlığına, Yükseköğretim Kuruluna ve kurul üyelerine gönderilir (2547 Sayılı Kanun, 1981).

Üniversitelerarası Kurulun görevleri; yükseköğretim planlaması çerçevesinde, üniversitelerin eğitim - öğretim, bilimsel araştırma ve yayım faaliyetlerini koordine etmek, uygulamaları değerlendirmek, Yükseköğretim Kuruluna ve üniversitelere önerilerde bulunmak, Teşkilat ve kadro yönünden ve Yükseköğretim Kurulu kararları doğrultusunda üniversitelerin öğretim üyesi ihtiyacını karşılayacak önlemleri teklif etmek, Üniversitelerin tümünü ilgilendiren eğitim - öğretim, bilimsel araştırma ve yayım faaliyetleri ile ilgili yönetmelikleri hazırlamak veya görüş bildirmek, Aynı veya benzer nitelikteki fakültelerin ya da üniversitelere veya fakültelele bağlı diğer yükseköğretim kurumlarının eğitim - öğretimine ilişkin ilkeler ve süreler arasında uyum sağlamak, doktora ile ilgili esasları tespit etmek ve yurt dışında yapılan doktoraları, doçentlik ve profesörlük ünvanlarını değerlendirmek, doçentlik başvurularında ilgili bilim veya sanat alanında jüriler oluşturarak adayların yayın çalışmalarını Yükseköğretim Kurulu tarafından belirlenen esas ve usuller kapsamında değerlendirip, yeterli yayın ve çalışmaya sahip olan adaylara doçentlik unvanı vermek, doçentlik sınavlarını düzenlemek ve ilgili yönetmelik gereğince doçent adaylarının yayın ve araştırmalarının değerlendirilmesi ve doçentlik sınavı ile ilgili esasları tespit etmek ve jürileri seçmektir (2547 Sayılı Kanun, 1981; 7100 Sayılı Kanun, 2018).

2.4.2.4. Üniversite Yönetim Organları ve Görevleri

2547 Sayılı kanundaki (1981) amaç ve ana ilkelere uygun olarak üniversite üst yönetim organları ve görevleri şu şekilde belirlenmiştir:

Senato, rektörün başkanlığında, rektör yardımcıları, dekanlar ve her fakülteden fakülte kurullarınca üç yıl için seçilecek birer öğretim üyesi ile rektörlüğe bağlı enstitü ve yüksekokul müdürlerinden oluşan üniversitelerin akademik organı olup, her eğitim - öğretim yılı başında ve sonunda yılda en az iki defa olmak üzere ve Rektörün gerekli gördüğü hallerde toplanmaktadır. Senato, üniversitenin eğitim - öğretim, bilimsel araştırma ve yayım faaliyetleri, yıllık eğitim - öğretim programı ve takvimi ile üniversite kurullarının kararlarına itirazlar hakkında karar alma, üniversite ve birimleri ile ilgili

kanun ve yönetmelikler hazırlama, fahri akademik ünvanlar verme ve yönetim kuruluna üye seçmek gibi görevleri yerine getirir.

Üniversite yönetim kurulu, idari faaliyetlerde rektöre yardımcı bir organ olup rektörün başkanlığında dekanlardan ve senatoda dört yıl için seçilecek üç profesörden oluşur. Üniversite yönetim kurulu, yükseköğretim üst kuruluşları ile senato kararlarının uygulanmasında, belirlenen plan ve programlar doğrultusunda rektöre yardım etmek, faaliyet plan ve programlarının uygulanmasını sağlamak; üniversiteye bağlı birimlerin önerilerini dikkate alarak yatırım programını, bütçe tasarısı taslağını incelemek ve kendi önerileri ile birlikte rektörlüğe, vakıf üniversitelerinde ise mütevelli heyetine sunmak, üniversite yönetimi ile ilgili rektörün getireceği konularda karar almak, fakülte, enstitü ve yüksekokul yönetim kurullarının kararlarına yapılacak itirazları inceleyerek kesin karara bağlamak gibi görevleri icra eder.

Fakülte kurulu, dekanın başkanlığında bölüm başkanları, üç yıl için fakülte'deki profesörlerin kendi aralarından seçecekleri üç, doçentlerin kendi aralarından seçecekleri iki, doktor öğretim üyelerinin kendi aralarından seçecekleri bir öğretim üyesinden oluşmaktadır. Kurulun, fakültenin eğitim - öğretim, bilimsel araştırma ve yayım faaliyetleri ve bu faaliyetlerle ilgili esasları belirlemek, plan, program, eğitim - öğretim takvimini kararlaştırmak ve fakülte yönetim kuruluna üye seçme görevleri bulunmaktadır. Fakülte yönetim kurulu ise idari faaliyetlerde dekana yardımcı bir organ olup dekanın başkanlığında fakülte kurulunun üç yıl için seçeceği üç profesör, iki doçent ve bir doktor öğretim üyesinden oluşmaktadır.

Türkiye'de yükseköğretim yapılanmasına ve üniversite yönetimine baktığımızda merkezîyetçi yönetim tarzı ve hiyerarşi açıkça görülmektedir. Araştırmalarda böyle bir yapılanmanın öğretim üyeleri gibi zengin bilgi birikimi olan ve asıl görevi diğerlerinin gelişimine katkı sağlamak olan akademisyenleri sessizliğe ittiğini göstermektedir. Bu nedenle üniversitelerde biçimsel düzenlemeler öğretim üyelerinin fikir ve görüşlerini açıkça ortaya koyabilmesine olanak sağlayacak şekilde yeniden düzenlenmelidir (Celep ve Tülübaş, 2015: 126).

Türkiye’de Yükseköğretim Kurumu Milli Eğitim Bakanlığı altında özerk bir yapıya sahip olup, devlet ve vakıf üniversiteleri bünyesinde yer alan fakülteler, yüksekokullar, enstitüler, konservatuvarlar, araştırma merkezleri yükseköğretim sistemi içindeki ana birimler olarak işleyişleri yükseköğretim kurumunca düzenlenmektedir. Yükseköğretim Denetleme Kurulu üniversitelerin denetimini gerçekleştirirken, Ölçme Seçme ve Yerleştirme Merkezi (ÖSYM) yükseköğretim sistemi içinde ortaöğretimden yükseköğretime geçiş başta olmak üzere sistem içerisindeki merkezi sınavları yürütmektedir.

21. yüzyılda dünyada ve Türkiye’de hızlı yaşanan bilimsel ve teknolojik gelişmeler sonucu bilgi çağı olarak adlandırılan bulunduğumuz yüzyıl, yükseköğretimde niceliksel ve niteliksel değişimleri mecbur kılmıştır. Bu sonuç doğrultusunda son 15 yıla baktığımızda Türkiye’de hem devlet hem de vakıf üniversitelerin sayılarının arttığı görülmektedir. Her kente üniversite hedefi doğrultusunda üniversite olmayan illere üniversite kurulmuş veya farklı üniversitelere bağlı fakülte, yüksekokul veya enstitüler üniversiteye dönüştürülmüştür. Son yıllarda artan teknolojik gelişmelere bağlı olarak bazı yükseköğretim kurumları “yüksek teknoloji enstitüsü”ne dönüşmüş veya tamamen bağımsız “teknoloji enstitüleri” kurulmuştur. Kimi üniversitelerin ise bazı alanlarda uzmanlaşma hedefi doğrultusunda Sosyal Bilimler Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Üniversitesi, Teknik Üniversite olarak kurulması, ayrıca lisans veya lisansüstü eğitim boyutuyla da yapılanması son yıllarda öne çıkan yükseköğretimdeki uygulamalar arasındadır. 2017 yılı itibariyle Türkiye’nin 81 ilinde 174’ü aktif olarak eğitim-öğretim faaliyetinde bulunan toplam 180 üniversite ve 5 Vakıf Meslek Yüksekokulu bulunmaktadır (YÖK, 2017).

Tablo 2’de dönemlere göre Türkiye’de açılan üniversite sayıları verilmiştir.

Tablo 2

Kuruluş Yıllarına Göre Türkiye’de Üniversite Sayıları

Kurulduğu Yıl	Devlet Üniversitesi	Vakıf Üniversitesi	Toplam Üniversite Sayısı
1933-1945	2	-	2
1946-1960	5	-	5
1961-1970	1	-	1
1971-1980	11	-	11
1981-1990	9	1	10
1991-2000	24	20	44
2001-2010	45	27	72
2011 - 2017	16	25	41
Toplam	112	73	185

(YÖK, 2017).

2.4.3. Günümüzde Üniversitenin Misyonuna İlişkin Stratejiler

Üniversiteler, kurumun ve bilim çalışanının özerk olduğu demokratik bir örgütsel yapıda olmalıdır. Yükseköğretim kurumlarının özerkliği bir sorumsuzluk değil, bilakis bilim insanının diğer toplumsal güçler karşısında özgürlüğü ve özerkliği bilimsel bilgiler için kullanmasıdır. Bu açıdan üniversite eğitimi bilimsel ve yetiştirici olmalı, kişilik ile onurun tam gelişimini sağlamalıdır. Ayrıca, olumlu toplumsal değişimi sürdürmelidir. Öğretim üyelerinin yaşamlarını rahat sürdürmeleri ve akademik çalışma yapmalarını sağlayacak başta ekonomik olmak üzere gerekli iyileştirmeler yapılmalıdır. Öğretim üyeliği mesleğinde her kesime eşitlik uygulanmalıdır. Üniversiteler işletme mantığıyla yönetilmemelidir. Maalesef üniversite kavramı iyi anlaşılamadığından, öğretim üyesi kendini tanıma bilincinden yoksundur. Yükseköğretim paydaşlarına ve topluma üniversitenin ne olduğu anlatılmalıdır. Üniversite kavramının anlaşılmasıyla üniversitelerin ve öğretim üyelerinin neden özerk ve özgür kılınması gerektiği daha iyi anlaşılacaktır (Hatipoğlu, 2000: 517-522).

Öğretim üyeleri sahip oldukları bilimsel bakış açısı ve uzmanlık ile hem topluma hem de kurumlarına önemli katkılarda bulunmaktadır. Bu nedenle, akademik

personelin kurumsal gelişim süreçlerine etkin olarak katılımı teşvik edilmelidir. Ayrıca yönetimin onların fikir, görüş ve önerilerine değer verdiğini hissettirmesi gerekir. Kararların alınması sürecine onların katılımının sağlanması ve bu kararların uygulamaya geçirilmesi ile hem örgüt için önemli konularda sessiz kalmaları ve örgüte karşı olan davranışları önlenir hem de örgüt yararına olmaları sağlanabilir. Oysa, bürokratik yanı ağır basan üniversitelerde kararlara katılım düşüktür. Örgüt, iş çevresi, ders yükü, ofis saatleri ve maaş programları açısından yapılandırılmıştır. Resmi kurullar ilişkileri ve davranışları kısıtlamaktadır (Celep ve Tülübaş, 2015: 96, 166).

2005 sonrasında yükseköğretimin yeniden yapılandırılması için farklı kesimlerce yükseköğretim stratejileri sunulmuştur. Dünya Bankası, Eğitim Reformu Girişimi ve YÖK tarafından sunulan yükseköğretimin yeniden yapılandırılmasına yönelik stratejiler demokrasinin zenginliğini gösterse de maalesef siyasilere belirli konuların dışına çıkamaması ve kısır döngü nedeniyle ortak bir karara varılmayarak bu stratejiler hayata geçirilememiştir (Tekeli, 2009: 199-206). Bu stratejilerin üzerinde durduğu temel noktalara aşağıda değinilmiştir.

Bu stratejilerden ilki yükseköğretim kurumlarının otonomisi, akademik/bilimsel, idari ve mali alanlarına vurgu yapmıştır. Türkiye üniversiteleri homojen bir yapıya sahiptir. Oysa üniversiteler ülkenin farklı gereksinimlerine yanıt verecek bir çeşitliliğe sahip olmalıdır. Üniversitelerin misyonları çeşitlendirilmelidir. Üniversitelerin bir kısmı uluslararası araştırmalara odaklanırken diğer bir kısmı bölgesel kalkınmaya yönelmelidir. Her üniversite öğretim faaliyetlerini etkin olarak sürdürmelidir. Yükseköğretim kurumları kendi iç dengesini ihmal etmeden farklılaşmış üniversiteler terfi ölçütlerini misyonlarıyla uyumlu olacak şekilde oluşturmalıdır.

Stratejilerden ikincisi, dünyada yaşanan gelişmeler, Türkiye’de yeniden yapılanmanın gereklilikleri üzerine geliştirilmiştir. Stratejide, yasaklayıcı olmayan, hesap verilebilirliği artırıcı şeffaf yapıda, çıktı denetimi odaklı performans değerlendirme esaslı yasal düzenleme gereği ön plana çıkarılmıştır. Ayrıca, akıl insanlardan oluşan, tüm çeşitliliği temsil eden Yükseköğretim Üst Kurulu kurulması vurgulanmıştır. Üniversite görevleri eğitim, araştırma ve topluma hizmeti içermeli, kurumların planları doğrultusunda bunların önceliğine kendilerinin karar vermesi gerekmektedir. Üniversiteler farklı yönetim modellerinden, örneğin mütevelli heyeti ile yönetilen

üniversiteler, üniversite konseyince yönetilen üniversiteler, devlet üniversiteleri, vakıfların yönettiği üniversiteler gibi, çeşitlilik ve farklılaşma adına kendi yapısına uygun olanı seçebilmelidir. Yönetimler üniversitenin mikro işleyişine karışmamalı, bütçe, strateji, gelişim planları, yönetmelik ile yönergelerini düzenlemeli ve oylamalıdır. Mali yapılar düzenlenmeli, her yönüyle başarıya dayalı bir sistem geliştirilmelidir.

YÖK'ün yükseköğretim stratejisi ise ortak paydaşların yer aldığı katılımcı bir yaklaşımla hazırlanmıştır. Ayrıca, dünyada yükseköğretim sistemlerinde yeni eğilimler ve beklentilerdeki gelişmeler ile Bologna sürecini kapsayıcı olacak şekilde sorun alanları belirlenerek bunlara çözüm getirmeye yönelmiştir. Üniversitelerin arz kapasitelerinin artırılması, uluslararası geçerliği olan kalite güvence sistemi ile öğretim kalitesinin geliştirilmesi, bilim ve teknoloji yarışmasında mükemmeliyet merkezlerinin oluşturulması, kaynakların çeşitlendirilmesi ve artırılması, öğretim üyesi açığının kapatılması, araştırma alanında etkili olarak yer almak için gerekli araştırmacı sayısını sağlayacak yeterli sayı ve kalitede doktoralı insan gücünün yetiştirilmesi, yükseköğretim sisteminde yabancılaşmayı giderebilecek yönetim kültürlerinin geliştirilmesi, üniversite kadrolarının oluşturulmasında ve yükseltmelerinde sadakat esaslı değerlendirmeler yerine liyakat esaslı değerlendirme kriterlerinin hayata geçirilmesi, üniversitelerin toplumla ilişkilerinin geliştirilmesi ile fırsat eşitsizliğinin giderilmesine yönelik strateji kamuoyuyla paylaşılmıştır (YÖK, 2007). Tüm bu raporlar aslında var olan eksiklikleri ortaya koymaktadır. Nitekim süreç içerisinde yaşanan değişimler yüzeysel olmakta, derinlemesine etki yaratacak bir oluşum hayata geçirememektedir.

2.4.4. Yükseköğretimde Akademik Unvanlar

Üniversitelerin diğer eğitim kurumlarından farklı olarak, öğrencisinin olması ve mekânsal bir varlık gösterme gibi özelliklere sahip olması dışında var olabilmesinin yegâne değişmezi öğretim üyeleridir. Üniversitelerin başarısı ve bu başarıya endeksli kalitesi sahip olduğu öğretim üyesi sermayesiyle ilişkilidir (Özdemir ve diğ., 2006).

Öğretim üyeliği mesleğine giden yol lisansüstü eğitimle başlamaktadır. Ülkelere göre lisansüstü eğitim uygulamaları farklılaşmakla birlikte temelde lisans sonrası yüksek lisans ve doktora eğitimine devam etmek gerekmektedir. Örneğin, Almanya'da lisansüstü öğretimde doktora derecesi genelde üniversitede öğretim üyeliğine kapı açmaktadır. Bu

nedenle doktora eğitimini daha çok akademik alanda çalışanlar tercih etmektedir. Almanya'da öğretim üyeliğine giden yol altı yıldan fazla sürmekte olup, tez yazma, ders verme ve araştırma yapma etkinliklerinden oluşmaktadır (Güven, 2009). Anglo-Sakson geleneğin en tipik uygulandığı ABD'de doktora derecesine sahip olanların yarısı ilginç ve ödeme koşulları iyi olan işlere yönelirken diğer yarısı öğretim elemanı olmayı tercih etmektedir (Kepenekçi, 2009). Rusya'da lisansüstü eğitim; magistratura, aspirantura ve doktorantura olmak üzere üç aşamadan oluşmakta olup magistr unvanı yüksek lisans derecesi düzeyindedir. Aspiranturayı bitirenler ise bilim adayı derecesine sahip olup Amerika'daki doktora düzeyindedir. Doktorantura ise bilim doktoru derecesi olup Rusya'ya özgüdür. Rusya'da lisansüstü eğitim ile profesyonel gelişim, araştırma ve öğretme kabiliyetlerini geliştirmek için imkân sağlamakta ve ileri seviyede akademik derece fırsatı yaratmaktadır (Tanrikulu, 2013).

Öğretim üyeliği, araştırmacı diyebileceğimiz bilim insanlarının bir araya gelerek araştırmacılar topluluğunu oluşturdukları üniversitelerde, ortak paydaşları bilimsel düşünme temeli olan akademik bir meslektir. Akademisyenlik mesleğinde bir bilim insanı olan öğretim üyesi yükseköğretim kurumlarında belirli bir ücretle çalışan entelektüel kimliği olan bilim işçisidir. Görevleri sadece bilim üretme olmayan öğretim üyeleri diğer kurum ve kuruluşlara da nitelikli çalışan kazandırma görevini üstlenirler. Öğretim üyeliği bir memuriyet mesleği olmayıp bunun temeli sahip oldukları araştırma özgürlüğüdür. Bu akademik özgürlük öğretim üyelerine entelektüel bir kimlik ve toplumun birer entelektüel bireyi özelliği kazandırmaktadır (Tural, 2004: 136-137).

Öğretim üyeliği kavramının kökeni, serbest piyasa egemenliğinin olduğu Amerika'da akademisyenlerin yükseköğretim kurumlarında özgür bir ortamda mesleklerini yerine getirmelerine dayanmaktadır. Nitekim katı ve geleneksel bir yapıya sahip Avrupa ülkelerinde ise geçmişte farklı olsa da günümüzde benzer şekilde öğretim üyelerinden araştırma ve öğretim gibi küresel bağlamda benzer görevler beklentisi akademisyenlik mesleğinin ülkelere veya bölgelere göre belirli farklılıklar olsa da eşsizliğini göstermektedir (Pedro, 2009).

Öğretim üyelerinin niteliksel yetkinliği ile niceliksel varlığı üniversitelerin niteliği ve imajıyla örtüşmektedir. Türkiye'de var olan tartışmalar, öğretim üyelerinin sayısal eksikliği ile niteliksel boyutunun değerlendirilmesi ve öğretim üyelerinin eğitim ve

öğretim ile araştırma ve her türlü meslekî eylemlerinin nesnel olarak değerlendirilmesiyle istenilen bir noktaya ulaşabilir. Toplum nezdinde öğretim üyeleri günümüz ihtiyaçlarına cevap verecek nitelikte bireyler yetiştiren; araştıran, geliştiren, sorgulayan ve sorun çözme noktasında yetkin akademisyenler olarak değerlendirilmektedir (Özdemir ve diğ., 2006). Evans (2007) bu toplumsal bakış açısına uygun olarak öğretim üyeliğini bulunulan toplum adına düşünmek için finanse edilen bir meslek olarak görmektedir. İnan (1999) ise öğretim üyelerinin özeleştirisi yoksunu ve kibirli insanlar olma eğiliminden bahsetmektedir. İşadamları ve memurluk arasında yer bulmaya çalışan öğretim üyeleri sadece kendi çalıştığı alanın sorunlarını esas alan sığ ve ufuksuz kişiler olarak tanımlanmaktadır. Aslında öğretim üyeliği her bir bireyin açık yorumları ile bilişsel düşüncelerin temelinde davranışların ve kendine özgü faaliyetlerle sınırlanamayacak boyutta geniş bir bağlamda değerlendirilmektedir (Lane, 1989). Üniversiteyi üniversite yapan sahip olduğu nitelikli öğretim üyeleridir. Bir üniversitenin öğretim üyeleri ne kadar nitelikli ise üniversite o kadar niteliklidir. Bu anlayışla gelişmiş ülkeler ve üniversiteler öğretim üyelerinin niteliğine oldukça önem vermektedirler (Erdem, 2006).

2547 Sayılı kanunun (1981) 3. maddesinde üniversitede görevli akademik personeller aşağıdaki şekilde belirtilmiştir.

Öğretim elemanı, “yükseköğretim kurumlarında görevli öğretim üyeleri, öğretim görevlileri, okutmanlar ile öğretim yardımcıları” olarak tanımlanmıştır. Öğretim üyesi ise “yükseköğretim kurumlarında görevli profesör, doçent ve doktor öğretim üyesi” olarak belirtilmektedir. Öğretim üyelerine akademik unvanlarına göre baktığımızda en yüksek düzeydeki akademik unvana sahip kişi profesördür. Doçent, doçentlik sınavını başarmış akademik unvana sahip kişidir. Doktor öğretim üyesi ise doktora çalışmalarını başarı ile tamamlamış, tıpta uzmanlık veya belli sanat dallarında yeterlilik belge ve yetkisini kazanmış, ilk kademedeki akademik unvana sahip kişi olarak tanımlanmıştır. “Doktor” unvanı bir konuda sistemli bir şekilde danışmanın rehberliğinde yapılan çalışma ve kazanılan bir unvan için uzmanlığı (bilim adamlığını) temsil eder. Diğer unvanlar bu temelin üzerine inşa edilir. Ayrıca ilmi ve akademik unvanlar verilen değil alınan unvanlardır. Çalışarak, belirli şartları yerine getirerek ve sınavlarda başarı göstererek kazanılır. Bu nedenle unvanlar sürekli olup ömür boyu kullanılabilir (Çelikkaya, 2014).

4 Kasım 1981 yılında yürürlüğe giren 2547 sayılı yükseköğretim kanununda, Haziran 1946 (4936 sayılı kanun) ve Temmuz 1973 (1750 sayılı kanun) yıllarındaki üniversite kanunlarında yer alan doçent ve profesör akademik unvanının yanında yardımcı doçentler de öğretim üyelerinden sayılmıştır. Yardımcı doçentlik 1981 YÖK kanunuyla oluşmuş ve öncesinde uygulanmayan bir unvandır. Geçmişte öğretim üyesine duyulan ihtiyaçtan ötürü Amerika Birleşik Devletleri'ndeki Yardımcı Profesörlük (Assistant Professor) karşılığı olarak düşünülmüştür (Yıldırım, 2001).

2547 sayılı kanunun (1981) 22. maddesinde öğretim üyelerinin görevleri aşağıdaki şekilde tanımlanmıştır:

Yükseköğretimde eğitim - öğretim ve uygulamalı çalışmalar, proje hazırlıkları ve seminerler, bilimsel araştırmalar ve yayımlar yapmak ve yönetmek, öğrencilere gerekli konularda rehberlik yapmak öğretim üyelerinin temel görevleridir.

Yardımcı doçentlik unvanı yerine 7100 sayılı kanunda ilk defa yer alan doktor öğretim üyeliği unvanı belirli şartların sağlanmasıyla üniversiteler tarafından verilmektedir. Doktor öğretim üyeliğine atanmada aranacak şartlar aşağıda açıklanmaktadır:

Doktora ile tıpta, diş hekimliğinde, eczacılıkta ve veteriner hekimlikte uzmanlık unvanını veya Üniversitelerarası Kurulun önerisi üzerine Yükseköğretim Kurulunca tespit edilen belli sanat dallarının birinde yeterlik kazanmış olmak gerekir. Yükseköğretim kurumları, doktor öğretim üyesi kadrosuna atama için YÖK'ün onayını almak suretiyle, münhasıran bilimsel kaliteyi artırmak amacına yönelik olarak, bilim disiplinleri arasında farklılıkları da göz önünde bulundurarak, objektif ve denetlenebilir nitelikte ek koşullar belirleyebilirler.

Bir üniversite biriminde açık bulunan doktor öğretim üyesi kadroları rektörlükçe ilan edilir. Fakültelerde ve fakülteleğe bağlı kuruluşlarda dekan, diğer birimlerde müdürler; biri o birimin yöneticisi, biri de o üniversite dışından olmak üzere üç profesör veya doçent tespit ederek bunlardan adayların her biri hakkında yazılı mütalaa isterler. Dekan veya ilgili müdür kendi yönetim kurullarının görüşünü de aldıktan sonra önerilerini rektöre sunar. Atama, rektör tarafından en çok dört yıllık süre ile yapılır. Her

atama süresinin sonunda görev kendiliğinden sona erer. Görev süresi dolanlar yeniden atanabilir.

Doktor öğretim üyeliği, Üniversitelerarası Kurul (ÜAK) tarafından adayların eserlerinin değerlendirilmesinin ardından adaylara doçentlik unvanının verilmesiyle son bulur. Ancak ÜAK tarafından doçentlik unvanının verilmesi sonrası, kişinin görev yaptığı yükseköğretim kurumu, doçentlik kadrosuna atayınca kadar kişinin doktor öğretim üyeliği kadrosunu korur, doçentlik unvanını kullanması engellenemez. Öğretim üyesinin unvanı ancak YÖK'ün akademik disiplin suçları ile ilgili yönetmeliği gereği disiplin soruşturması sonrası ve suçlu olması durumunda geri alınabilir.

Doktor öğretim üyeleri; özlük hakları, akademik yükselme ve ilerleme, eğitim öğretim faaliyetleri, araştırma ve yayın, ekonomik ve benzeri pek çok sorunla karşı karşıyadırlar. Ayrıca yükseköğretimde iş ve ders yoğunluğu sahip oldukları kadro itibarıyla yetki ve etkilerinin tartışıldığı bir ortamda akademik camiada kabul görür bir yer edinme amacıyla yükselmeye yönelik çalışmalar ve yabancı dil kriteri gibi etmenler doktor öğretim üyelerinin mesleki yaşamlarında aşmaları gereken zorluklar arasındadır.

Yardımcı doçent kadroları 1980'lerde taşrada yeni açılan üniversiteler ve tıp fakültelerine büyük şehirlerde görev yapan doçent ve profesörlerin gitmek istememesi üzerine öğretim üyesi ihtiyacını karşılamak amacıyla oluşturulmuştur. Böylelikle bu yeni üniversitelere öğretim üyesi sağlamak için kariyer yapmak isteyen genç uzmanlar yardımcı doçent kadrosuna atanarak öğretim üyesi olmuşlardır (Güner, 2003). Türkiye'de yardımcı doçentlik ilk başlarda akademik personelin önünü açmak ve öğretim üyesi sayısını artırmak amacıyla çıkarılmıştır. Daha sonra üniversitelerde etkili bazı profesör ve doçentler tarafından gerek derece, gerek atama ve gerekse idari konuma getirme konularında sınırlı statüde bırakılarak mağdur edilmişlerdir (Yıldırım, 2001). "Doktor" unvanı bilim adamlığını temsil eder. Bu nedenle uluslararası bilimsel toplantılarda yakalara takılan ve katılımcıları tanıtan kartlarda, katılımcıların diğer (Doç. ve Prof. gibi) akademik unvanları bulunsa da, genellikle "Dr." unvanı yer almaktadır. Ayrıca "Doktor veya sanatta yeterlik" unvanını almış bir kimse, seçtiği bilim dalında kendi başına yol alabileceği gibi, başka bilim adamı adaylarına yol göstererek onların da yetişmesini sağlayabilir (Çelikkaya, 2014).

Özellikle gelişmiş büyük üniversiteler başta olmak üzere pek çok üniversitede yardımcı doçentlik kadrosu açılmamaktadır. Gelişmiş bölümlerde kadrolar fazlasıyla dolmuş ve hocalar ders saatini dolduramamaktadır. Örneğin Ankara Üniversitesi Tıp Fakültesi'nde ve Hacettepe Üniversitesi Tıp Fakültesi'nde yardımcı doçent sayısı çok azalmış durumda ve yıllardır da kadro açılmamaktadır. Bu durumda yapılması gereken ise yardımcı doçentliğin yeniden incelenerek üniversitelerde yardımcı doçentler araştırmaya yönlendirilmelidir (Güner, 2003).

7100 sayılı kanunun 5. maddesinde doçentlik aşağıdaki şekilde tanımlanmıştır.

Üniversitelerarası Kurul tarafından yılda iki defa yapılan doçentlik sınavı için doçentlik başvurularında adayların yayın ve çalışmalarına ilişkin esas ve usuller YÖK tarafından yönetmelikle belirlenir ve buna göre gerekli şartları taşıyan adaylar bilim dalı ile uzmanlık ve araştırma konularını belirten gerekli belgeleri ve yayınlarıyla başvurularını yaparlar. Şartları aşağıdaki gibidir:

- Lisans diploması sonrası doktora ile tıpta, diş hekimliğinde, eczacılıkta ve veteriner hekimlikte uzmanlık unvanını veya üniversitelerarası kurulun önerisi üzerine Yükseköğretim Kurulunca tespit edilen belli sanat dallarının birinde yeterlilik kazanmış olmak,
- YÖK tarafından belirlenen merkezî bir yabancı dil sınavından en az 55 puan veya uluslararası geçerliliği YÖK tarafından kabul edilen bir yabancı dil sınavından buna denk bir puan almış olmak,
- Doçentlik bilim alanının belli bir yabancı dille ilgili olması halinde ise bu sınavı başka bir yabancı dilde vermek,
- ÜAK'ın görüşü üzerine YÖK tarafından her bilim veya sanat disiplininin özellikleri dikkate alınarak belirlenecek yeterli sayı ve nitelikte özgün bilimsel yayın ve çalışmalar yapmak.

ÜAK, adayın başvurduğu bilim veya sanat dalında beş kişilik bir jüri ve bu jüri için iki yedek üye tespit etmektedir. İlgili bilim veya sanat dalında yeterli öğretim üyesinin bulunmaması halinde, jüri üç üye ile teşkil edilebilmektedir. Doçentlik sınav jürisinde yer alan üyeler, adayın yayın ve çalışmalarını değerlendirerek hazırladıkları

ayrıntılı ve gerekçeli kişisel raporlarını ÜAK'a gönderirler. Değerlendirmeye esas alınan bu raporların birer örneği, yayın ve çalışmaların inceleme sonucuna ilişkin bildirim yazısı ile birlikte adaya gönderilmektedir. Üniversitelerarası Kurulca yeterli yayın ve çalışmaya sahip olduğuna karar verilen adaya doçentlik unvanı verilmektedir.

Doçentlik unvanı belirli şartların sağlanmasıyla üniversitelerarası kurul tarafından verildikten sonra yükseköğretim kurumları doçent kadrosuna atama için, doçentlik unvanına sahip olmanın yanında YÖK'ün onayını almak suretiyle, münhasıran bilimsel kaliteyi artırmak amacıyla yönelik olarak, bilim veya sanat disiplinleri arasındaki farklılıkları da göz önünde bulundurarak, objektif ve denetlenebilir nitelikte ek koşullar belirleyebilmektedir. Yükseköğretim kurumlarının belirlediği ek koşullar arasında sözlü sınavın yer alması halinde bu sınav ÜAK tarafından oluşturulacak jürilerce yapılmaktadır. Doçentlik unvanına sahip olanlar yükseköğretim kurumları tarafından ilan edilen doçent kadrolarına başvurmaktadır. Doçent kadrosuna başvuran adayların durumlarını incelemek üzere rektör tarafından, varsa bir ilgili birim yöneticisi, en az biri o üniversite dışından olmak üzere üç profesör tespit edilmektedir. Bu profesörler her aday için ayrı ayrı olmak üzere birer rapor yazarlar ve kadroya atanacak birden fazla aday varsa tercihlerini bildirmektedirler. Üniversite yönetim kurulunun bu raporları göz önünde tutarak alacağı karar üzerine rektör atamayı yapmaktadır.

Doktora veya sanatta yeterlikten sonra gelen bir akademik çalışma kademesi olan doçentlik, doktora çalışmasından farklı olarak derinliğine değil yaygınlığına bir çalışmadır. Bu unvana sahip kimsede ilmi otorite sahibi olarak problemlere çözüm ve alanında yeni buluşlara ulaşma yeteneği aranır. Yetiştiricilik, problem çözücülük, yeni buluşçuluk özellikleri gerektiren bu unvandaki kişi bilgi aktarıcısı değil sahip olduğu bilgiler doğrultusunda kendisinden yeni görüşler istenen bilim adamıdır. Doçent olabilmek için bir tez hazırlamak yerine bilimsel yayın ve çalışma gerekmektedir. Yardımcı doçent kadrosundan farklı olarak sürekli kadro niteliğindedir. Ayrıca doçentlik kadrosu alınıncaya kadar bu akademik unvana sahip olan kişi geçen süre içinde görev yaptığı eğitim kurumunda bu unvanı kullanma, özlük haklarından yararlanma ve bu kadroda da fiili olarak iki yıl çalıştıktan sonra unvanını her yerde ve her zaman kullanabilme hakkına sahip olabilmektedir (Çelikkaya, 2014).

Profesörlük unvanı belirli şartların sağlanmasıyla üniversiteler tarafından verilmektedir (2547 Sayılı Kanun, 1981).

Doçent unvanı, profesörlük unvanının kazanılması ile sona erer. Pek çok ülkede aynı adla anılan profesör unvanı Türkiye’de 2547 Sayılı Yükseköğretim Kanununa göre en yüksek düzeydeki akademik unvana sahip kişilere verilen unvandır. Profesörlük kavramı, "bir sanat ya da bilim dalında en yüksek düzeyde uzman" anlamına gelen Latince *professor*'ün karşılığı olarak Türkçeye girmiştir. Uzun yazım biçimi olan "Profesör" bir unvan olarak ilk kez 1706 yılında, kısa yazım biçimi "Prof." ise 1838 yılında kullanılmaya başlanmıştır. İngiltere'deki 'Chair' ve 'Reader' unvanlarına denk düşen profesör kelimesinin kökeni İngilizce “profess” kelimesinden gelmekte ve öğreten kişi anlamındadır (Etymology Dictionary, 2016).

2547 sayılı kanunun 26. maddesinde profesörlüğe atama aşağıdaki şekilde tanımlanmıştır. Profesörlüğe atanmada aranacak şartlar:

Profesörlüğe yükseltilecek atamada, doçentlik unvanını aldıktan sonra en az beş yıl süreyle, açık bulunan profesörlük kadrosu ile ilgili bilim alanında çalışmış olmak ve doçentlik unvanını aldıktan sonra, ilgili bilim alanında özgün yayınlar veya çalışmalar yapmış olmak gerekir. Üniversiteler, profesörlüğe yükseltilecek atama için aranan bu asgari koşulların yanında, Yükseköğretim Kurulunun onayını almak suretiyle, münhasıran bilimsel kaliteyi artırmak amacıyla yönelik olarak, bilim disiplinleri arasındaki farklılıkları da göz önünde bulundurarak, objektif ve denetlenebilir nitelikte ek koşullar belirleyebilirler.

Profesörlüğe yükseltilecek atama yapılabilmesi için üniversitelerde veya yüksek teknoloji enstitülerinde atama yapılacak olan profesörlük kadroları, rektörlük tarafından ilan edilir. 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 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 göz önünde tutarak alacağı karar üzerine, rektör atamayı yapar.

Profesörlük unvanı, profesörlük kadrosuna atanmış olma şartına bağlanmış olup fiilen iki yıl çalıştıktan sonra kişi bu unvanını her yerde ve sürekli kullanma hakkına erişmektedir. Yabancı dil ön şartı aranmayan profesörlük için doçentlikteki dil şartı geçerli kabul edilmektedir. Sözlü ve yazılı sınavada tabi tutulmayan profesör adayları için sadece yayın zorunluluğu bulunmaktadır. Profesörlük unvanı için jüri teşkili rektörlüklerce oluşturulmakta olup yarı verilen yarı kazanılan bir unvan niteliği taşıdığı söylenebilir (Çelikkaya, 2014).

Devlet üniversitelerinde öğretim üyelerinin çalışma şekilleri zaman zaman tartışma konusu olmuştur. Öğretim üyelerinin çalışma esasları devlet üniversiteleri için 2547 sayılı kanunun 36. maddesinde belirtilmiştir:

Profesör ve doçentler mesailerinin tamamını üniversite ile ilgili çalışmalara ayırırlar. Özel kanunlarla belirlenen görevler ile telif hakları hariç yükseköğretim kurumları dışında çalışamazlar. Ancak üniversite yönetim kurulunun işbirliği yaptığı kurum ve kuruluşlardaki çalışmalarını üniversitede sürdürülmüş kabul edilerek elde edilen ücret ilgili yükseköğretim biriminin döner sermayesine gelir olarak kaydedilir.

Yukarıdaki madde gereğince, profesör ve doçent seviyesindeki öğretim üyeleri ile doktor öğretim üyesi seviyesindeki öğretim üyeleri arasında bir fark ortaya çıkmaktadır. Profesör ve doçent öğretim üyeleri için çalışma şekli bütün mesailerini üniversiteye harcayacak şekilde düzenlenmiştir. Buna göre yükseköğretim kurumlarından başka yerlerde ücretli veya ücretsiz, resmi veya özel başkaca bir iş göremezler, ek görev alamazlar, serbest meslek icra edemezler. Ancak bu durum farklı kanun maddeleri ile düzenlenmiş ve istisnaları bulunmaktadır. Örneğin bütün öğretim üyeleri, yayınlamış oldukları kitap ve makalelerin telif ücretlerini alabilir, hakem ve komisyon üyeliklerinden gelir elde edebilirler veya 1136 sayılı Kanunun (1969) 12. maddesi gereğince hukuk alanında profesör ve doçentlik yapanlar avukatlık yapabilirler. Ayrıca doçent ve profesörler kısmî statüde veya devamlı statüde çalışabilmektedirler. Kısmî statüde görev yapanlar en az yirmi saat üniversitede bulunmakla yükümlü olup (md. 36) iki yıllığına atanır ve süre sonunda yeniden atanabilirler (Tekeli, 2009). Doktor öğretim üyeleri için ise bu maddede belirtilen özel bir durum yoktur. Bu nedenle yukarıda belirtilen özel durumlardaki faaliyetlerinin yanında 657 sayılı devlet memurları kanununa göre

belirlenen kısıtlamalara uyarlar. Örneğin tacir ve esnaf sayılmalarını gerektirecek faaliyetlerde bulunamazlar.

Öğretim üyelerinin kadrolarının bulunduğu bölümlerde ne şekilde yönetim görevlerinde bulunacakları akademik unvan esasına göre yönetmelikle düzenlenmiştir. Akademik teşkilat yönetmeliğinin 14. ve 16. maddelerinde bölüm ve anabilim dalı başkanı atamalarının ilgili bölümün aylıklı profesörleri, bulunmadığı takdirde doçentleri, doçent de bulunmadığı takdirde doktor öğretim üyeleri arasından fakültelerde dekan, yüksekokul ve meslek yüksekokullarında müdürün önerisi üzerine dekan/rektör tarafından atandığı yer almaktadır. Ayrıca 18. maddede başkanlık görevinde bir doçentin bulunması halinde bir profesörün, bir doktor öğretim üyesi bulunması halinde profesör veya doçentin aynı birimde görevlendirilmesi ile başkanlık görevinin sona ereceği belirtilmiştir (YÖK, 2018a).

Üniversitelerde lisans ve lisansüstü programların açılabilmesi için YÖK'ün belirlediği ilkeler bulunmaktadır. Bu ilkeleri oluşturan ölçütler nicelik ve unvan esasına göre oluşturulmuştur. Lisans programlarında üniversitede kadrolu olarak ilgili program veya bölümde en az üç doktor öğretim üyesi bulunması gerekmektedir. Yüksek lisans programı için asgari üç öğretim üyesi bulunma şartının yanında bu öğretim üyelerinden en az ikisinin profesör ve/veya doçent unvanına sahip olması gerekmektedir. Doktora programı için ise en az ikisi profesör unvanına sahip altı öğretim üyesi veya biri profesör ve en az ikisi doçent unvanına sahip altı öğretim üyesinin üniversite kadrosunda bulunması gerekmektedir (YÖK, 2018b).

2914 sayılı (1983) yükseköğretim personel kanununda öğretim üyelerinin sınıfları, başlangıç dereceleri ile maaş ve diğer ücret göstergeleri belirlenmiştir. Kanunda, profesörler, profesör kadrosuna atandıkları tarihi izleyen aybaşından itibaren birinci derecenin, doçentler, doçent kadrosuna atandıkları tarihi izleyen aybaşından itibaren üçüncü derecenin, doktor öğretim üyeleri ise, doktor öğretim üyesi kadrosuna atandıkları tarihi izleyen aybaşından itibaren beşinci derecenin ilk kademe aylığını alacakları şeklinde düzenlenmiştir. Ayrıca, ek ders ücreti göstergesi profesörler için, 300, doçentler için 250 ve doktor öğretim üyeleri için 200 olarak belirlenirken, üniversite ödeneği üç yıl kıdeme sahip profesörler için % 245, profesörler içi % 215, doçentler ve doktor öğretim üyeler için %175 olarak belirlenmiştir. Akademik teşvik ödeneğinden ise profesörler

%100, doçentler %90, doktor öğretim üyeleri %80 oranında yaralanmaktadır. Unvana göre maaş ek göstergesi ise dört yılını doldurmuş profesörler için 6400, profesörler 5300, doçentler 4800, yardımcı doçentler ise 3600 olarak belirlenmiştir.

Öğretim üyeliği mesleği, ülkelere göre farklılıklara sahiptir. Amerika’da öğretim üyeleri üniversitelerin kendini yönettiği kar amacı gütmeyen fakültelerin kendi elemanlarıyla, Fransa’da çalışanların devlet memuru olduğu ve resmi bir prosedürle işlerin yürümekte olması gibi uygulama değişiklikleri söz konusudur (Musselin, 2013). Öğretim üyelerinin kadrolarında farklılık ülkelere göre değişmektedir. Amerika’da doçentlikle birlikte yapılan çalışmalara bağlı olarak devamlı statüde (tenure) görevlendirilme söz konusudur. Almanya’da öğretim görevlisi, okutman ve asistanları geçici olarak görevlendirilirken profesörler eyaletlerce daimi veya geçici statüde atanabilmektedir. Öğretme ve araştırma asistanları dışında doktora bitiminde kendi alanında üç yıl çalışanlar da üniversite asistanı olarak üç yıllığına bu kadroya atanabilmektedir. Fransa’da ise Türkiye’dekine benzer şekilde “profesör, doçent, yardımcı doçent ve asistan” akademik kadroları bulunurken Milli Yükseköğretim Konseyi’nin görüşüyle Milli Eğitim Bakanı onayıyla doçentler, Cumhurbaşkanının onayıyla ise profesörler atanabilmektedir (Korkut, 2002).

Geçmişten günümüze yükseköğretimde akademik unvanlara bakıldığında ilk üniversitelerde, 7 edebi ve beşeri disiplini 8 yılda öğrenen öğrenci; teoloji, hukuk, tıp gibi uzmanlaşacağı alanlarda öğrenimini bitirdikten sonra “bachelor” doçent, dört yıllık doçentlik sürecinden sonra “magister” profesör unvanını almaktaydı (Kula, 2013). Osmanlı döneminde medreselerde rektör veya dekanlığa denk gelen baş müderris, profesörlüğe denk gelen müderris, doçentliğe denk gelen ve daha çok Mısır medreselerinde kullanılan müfid ve araştırma görevlisi veya asistan anlamına gelen muid görev yapmaktaydı. Bozan (2015) çalışmasında Osmanlı Devleti’nin yükseköğretim kurumları olan darulfünunlarda doktora öğrencileri muadili olan danışmentleri, ilmiye sınıfının fideğine benzetmekte ve buradan “rüus alan” yani doktora imtihanını geçen danışmentlerin “muit” yani müderris yardımcısı olduklarını belirtmektedir. Muitletler ise kıdem ve hizmetlerine göre zaman içinde “müderris” yani profesör olmaktadır. Medreselerde öğretim kademesinin en üst düzeyinde müderrisler yer almaktaydı. Müderris, belirli bir öğrenimden sonra icazet, mülâzemet, ve beratla medreselerde ders veren kimsedir. Muîd, günümüzdeki doçentin karşılığı olarak açıklanabilir. Önemli bir

konunun veya bir sorunun öğrencilere anlatılması ve açıklanması ile öğrencinin daha iyi yetişmesini sağlamakla görevli öğretim elemanıdır. Müzakereci de denilen müderrisin yardımcılara verilen addır. Müderrisin, dersten ayrılmasından sonra, ders tekrarı ve öğrencilerin derste anlamadığı bir konu varsa açıklama yapan kimsedir. İlk kademe medreseler için müderrislerin atamasını kazaskerler yaparken daha üst derece medreselere müderris atamalarını Şeyhülislamın Vezir-i Azam aracılığıyla onayı üzerine Padişah yapmaktadır. Müderrisler ilk göreve en alt derece medreselerinden birinde başlar ve daha sonra sıra ile yükselerek en üst seviyedeki bir medreseye kadar çıkabilirdi (Güven, 2014: 94-96).

Günümüze baktığımızda ise her ülkenin kendi kuralı olmakla birlikte akademik yükselme açısından Fransa’da doktora derecesini bitirme aşamasında olan akademisyene, (tez dönemi olarak da kabul edilebilir) *aterlik* ünvanı verilmekte olup daimi fakülte haklarına sahiptir. Doktora derecesinden sonra CNU (Ulusal Üniversite Konseyi) yeterliği alırsa 18 aydan sonra daimi kadro almakta ve yeterli kabul edilmektedir. Almanya’da ise profesörlük ve daimi kadro eyaletlere göre değişiklik göstermektedir (Musselin, 2010: 18). İngiltere ve İtalya’da yardımcı doçentlik ve doçentlik unvanları yoktur (Yıldırım, 2001). Yardımcı doçentliğin ABD’de ise karşılığı “Assistant Professor”dür. ABD’de Assistant Professor (Yrd. Doç.), Associate Professor (Doçent) veya Professor (Profesör) hangi unvana sahip olursa olsun bunların hepsi “profess” yani “öğretmek” eyleminde buldukları için profesördür ve associate (doçentlik) olmaları “tenure” almaları ile ilgili olup ömür boyu ya da emekli olana kadar iş garantisi ile alakalıdır (Brown ve Kurland, 1990: 325). Türkiye’de yükseköğretimin 1981 yılında yeniden yapılanması aşamasında ABD modelinin esas alınmasıyla yardımcı doçentlik unvanı öğretim üyeliğine dâhil edilmiştir. İngilizcesi “Assistant Professor” karşılığı olarak “Yardımcı Doçent” ifadesi uygun düşmemiş ve bu eşleştirme sorunu yardımcı doçentlerin özlük hakları başta olmak üzere pek çok açıdan mağduriyetine sebep olmuştur (Bozan, 2015: 276).

2.5. Akademisyenlikte Kariyer Gelişimi

Öğretim üyesinin akademik kariyeri ile yaşamı iç içe geçmiş iki kavramdır. Öğretim üyelerinin buldukları konuyla ilgili görevleri, eylemleri, edindiği tecrübeleri doğrultusunda sahip oldukları kariyer ile bu pozisyonun gereği harcadıkları zamana

ilişkin yaşantı, akademik kariyer yaşamı olarak kişinin hem meslek hayatında hem de genel yaşamında temel bir odak noktasını oluşturmaktadır (Özbilgin ve Healy, 2004; Aytaç, Aytaç, Fırat, Bayram ve Keser, 2001).

Kişi, akademik kariyeri doğrultusunda çeşitli evrelerden geçerek akademik yaşamına aktif olarak üniversitede çalışma düşüncesiyle başlar ve bu süreç kişinin mesleğine yönelik duygu, düşünce, inanç ve tutum gibi aidiyetleri olduğu sürece devam eder. Öğretim üyelerinin içinde bulunduğu meslekî ortam ve çevre, bilim insanının algıladığı ve hissettiği iklim doğrultusunda bireyi ve davranışını etkilemektedir. İçinde bulunulan meslekî ortamdaki örgütsel yapı, yönetsel ve teknik boyut ile diğer bireylerle olan ilişki doğrultusunda oluşan sosyal çevre ve bireyin rolü, akademik kariyeri ve yaşamı etkiler. Aynı zamanda bu fiziksel ve sosyal alan bireyin birikimlerini sergilediği, meslekî misyonuna yönelik eylemde bulunduğu iş ortamından oluşmaktadır (Aytaç ve diğ., 2001).

Günümüzde teknolojideki hızlı gelişim ve bilgi üretme oranı ile nitelikli yetişmiş kişi ihtiyacına artan talep, öğretim üyesi ihtiyacına neden olmuştur. Dünyadaki bu değişim bireylerin yükseköğretime daha fazla talepte bulunmasıyla birlikte bilim insanı düzeyinde eğitim almayla birlikte akademik kariyer yaşamına ilgiyi artırmıştır (Baruch ve Hall, 2004). Öğretim üyeleri artan bu ilgiye üniversitelerdeki çalışmalarıyla cevap verme gayretinde olup, yasal çerçevede özerk ve serbest piyasayla ilişkili olarak faaliyetlerini yürütmektedirler. Öğretim üyesi bu şartlarda, bazı temel özelliklere sahip olmalıdır (Musselin, 2013). Bunlar, soyut ve teori temelli bilgi ve beceri, meslekî kontrol temelli iş bölümü, meslekî kontrol temelli iş piyasası, meslekî kontrol temelli bir eğitim programı, ekonomik kazanç beklentisi olmaksızın iş yapmaya yönelik özveri ve şevk olarak belirtilmektedir.

Akademik kariyer oluşumunda ast üst ilişkisi çok keskin olmamakla birlikte kariyer gelişimi ile bağlantılı olarak yükseköğretimde kurumlararası hareketlilik söz konusudur. Bu da yapıya bir dinamiklik kazandırmakla birlikte akademik kariyer yaşamı içinde bu dinamizme uyum sağlayacak güdü, dayanıklılık, esneklik ile yenilikçi bakış açısı ekseninde bilişsel yeterlik önemli olarak düşünülmektedir. Akademik kariyer diğer kariyer türlerinden ve hiyerarşik yapıdan farklı olarak güçlü bir uyum sergileyerek “rol modeli”dir. Bu rolüyle büyük uluslarda eğilimlerde öncü olan akademik kariyer küresel yaklaşımla geleceğe yön vermektedir (Baruch ve Hall, 2004).

Bir öğretim üyesi kariyer yaşamında idari görevler de üstlenmekte, örneğin dekan olmakta, daha sonra bu görevi sona ermekte ve hiç terk etmediği akademisyenlik mesleğine devam etmektedir. Bu durum bir başarısızlık olarak düşünülmez ve bireyin iyi olduğu asıl işe dönüşü akademik kariyer konumunu net olarak destekler. Öğretim üyeleri performansları doğrultusunda ödüllendirilmektedirler. Öğretim üyeleri yürüttükleri araştırma programlarında, yönetim ve öğretim faaliyetlerinde özgürdürler. Akademik yaşamda entelektüel sermaye önemli olup özerklik anlayışıyla esnek çalışmanın söz konusu olduğu ilk sektörlerdendir yükseköğretim. Nitekim akademik çalışma sadece ofiste değil ev yaşamında da devam etmektedir. Bazı ülkelerde üniversitelerin iş piyasasıyla olan bağı hem yerel hem de küresel piyasayla ilişkilidir. Performansa bağlı akademik kariyer belirli kriterler kapsamında üretilen ürünle ilerlemektedir. Öğretim üyeleri yeterli düzeyde öz yeterliğe sahip olmakla birlikte yeterince esnek olmak zorundadırlar. Akademik kariyerde söz konusu özellikler günümüzdeki hızlı gelişim doğrultusunda bir değişim göstermektedir. Gelecekte bu duruma uyum sağlayamayan öğretim üyelerinin işlerine son verilebileceği düşünülebilir. Yükseköğretimde ülkesel farklılıklar ve öğretim üyelerinin farklı ekonomik durumları akademik kariyeri etkilemektedir (Baruch ve Hall, 2004).

Amerika, Avrupa ve Asyalı bilim adamlarınca araştırma programlarına rehberlik eden akademik kariyer yaşamı içinde tercih edilen üç yaklaşım bulunmaktadır. Avrupa ve Amerika üniversitelerinde meslekî dernekler, yayıncılar ve dergiler tarafından kullanılan evrenselliği benimseyen Batı yaklaşımı bunlardan ilkidir. Diğeri ise yerel ve bölgesel üniversitelerin meslekî derneklerin dergilerini kullandığı Asya yaklaşımıdır. Sonuncusu ise, Asya ve Batı kaynakları için kullanılan bütünleştirici yaklaşımdır. Yaklaşımların yanı sıra, üniversitelerin çalışma alanlarında da farklılıklar bulunmaktadır. Sözelimi Asya'da tıp, mühendislik, biyoloji ve fizik gibi insan hayatını merkeze alan geleneksel ve fen ağırlıklı bilim dalları ön plandadır. Bu alanların evrensel geçerliği bu dalları üniversitelerde ön plana çıkarmaktadır. Sosyal bilimlerde ise bunun tam aksi bir durum söz konusu olup bu alanlarda çalışan öğretim üyeleri daha çok ulusal konulara eğildiklerinden evrensel ölçütlere dayanmayan beşeri ve sosyal dalları daha geri planda kalmaktadır. Sosyal bilimlerde yerel konuların çalışılması, dünya ölçeğinde bu alanlara daha az ilgi çekmektedir. Fen bilimlerindeki en iyi çalışmaların başarılı bilim insanlarınca batı dergilerinde, beşeri ve sosyal bilimlerde ise başarılı öğretim üyelerince yerel

dergilerde yayınlanması bunun en önemli göstergesi olarak açıklanabilir. Fakat küresel ölçekte öğretim üyelerinin gözünden, yerel başarılar ve yerel öğretim üyeleri üniversitelere uluslararası alanda katkı sağlamamaktadır. Bu durum da ulusal ölçekli çalışmalar yapan bilim insanlarının akademik kariyerlerinde, araştırma desteklerinde ve buldukları pozisyonlarda gittikçe artan zorluklarla karşılaşmalarına neden olmaktadır (Leong ve Leung, 2004).

Dünyada öğretim üyeliğini cazip kılan şey, elde edilen maddi kazançtan çok sahip olunan sosyal statü ile çalışma özerkliği gibi finansal olmayan haklardır. Bu durum, özellikle gençlerde öğretim üyeliğini çekici hale getirmektedir. Psikolojik doyum öğretim üyeliğinde elde edilebilecek en önemli kazançtır (Pedro, 2009). Lisans düzeyinde eğitim yapan kurumların %86'sında entellektüel düzey akademik kariyer seçiminde ilk sırada yer almaktadır. Bunun dışında yaratıcılık, kendini ifade etme isteği, kendi kararında özgürlük, esnek çalışma imkânı, ilginç ve farklı insanlarla bir arada bulunma ve yararlı bilgileri takip etme gibi duygu ve imkânlar akademisyenliği seçmede diğer önemli güdüsel özelliklerdir. Ayrıca merak duygusu akademik çalışmalar da gelişimi sağlamaktadır. Öğretim üyelerinin çalıştığı disiplinlerarası farklılıklar ile cinsiyet farklılıklarına yönelik içsel güdüler akademik kariyer seçiminde ve bilimsel çalışmalarda benzer özellik göstermektedir (Lindholm, 2004). Öğretim üyeliği mesleği her geçen gün daha fazla uluslararası bir nitelik kazanırken hareketliliğe açık bir konuma erişmektedir. Ancak akademik kadroların oluşturulmasında yapılan yerel düzenlemeler kendi içinde etkili olmakla birlikte öğretim üyeliği diğer mesleklerden farklı bir istihdam alanı olarak kendine özgü bir yapıya kavuşmaktadır (Musselin ve Enders, 2008).

2.6. Öğretim Üyelerinin Faaliyet Alanları

Bilimsel araştırma ile eğitim öğretim üniversitelerin iki esas misyonu olmakla birlikte (Korkut, 2002; Küçükcan ve Gür, 2009) öğretim üyeleri bu misyonu gerçekleştirmek için hem ulusal ve uluslararası nitelikte bilimsel çalışmalar yapma hem de iyi birer eğitimci olma sorumluluğunu taşımaktadırlar. Bazı beceri ve tecrübelerin bileşimi olan öğretim üyeliği; araştırma, öğretim, rehberlik/mesleki uygulama, yönetim, inceleme, kitap ve makale yazma gibi akademik çalışma alanına sahip; emek ve sevgi gerektiren sorumlulukları olan bir meslek olmanın yanında bir yaşam tarzıdır (Boden, Epstein ve Kenway, 2005; Aytaç ve diğ., 2001).

Yükseköğretim kurumlarının ve öğretim üyelerinin görevleri, sorumlulukları ve çalışma alanlarının neler olduğuna yönelik tartışmalar devam etmektedir. Öğretim üyelerinden beklentilerin temelini, toplumun üniversitelerden beklentileri oluşturmaktadır (Korkut, 2002). Günümüzdeki hızlı değişim ve gelişmeler ekseninde öğretim üyeleri öğretim, araştırma ve yayın yeterliği noktasında değerlendirilmektedir. Bu değerlendirme sürecinde öğretim üyesinin eğitim öğretim performansının öğrenciler tarafından değerlendirilmesiyle akademisyenlerin başarılı ve eksik yönleri ortaya çıkmaktadır. Öğretim; önemli görülmesine karşın, akademik kariyer ve yükselme ölçütü olarak yayımlanan bilimsel çalışmalar esas alınmaktadır (Tural, 2004). Öğretim üyeliğinde yükselmenin kuralı araştırma ve yayın yapmaktır. Üniversiteler de araştırma ve yayına ağırlık vermektedirler. Bilimsel çalışmalar kariyer gelişim açısından ölçüt olduğu için öğretim üyelerinin araştırma ve yayın yapma gayreti içinde oldukları ifade edilmektedir (Korkut, 2002).

Öğretim üyelerinin esas görevlerinden olan bilimsel çalışma; yenilikleri ve güncel gelişmeleri izlemeyi, araştırmalarını kendi çalışma alanında veya disiplinlerarası olarak meslektaşları ile gerçekleştirebilmeyi, ulusal ve uluslararası bilimsel etkinlik ve çalışmalara katılmayı, ortaya çıkan ürünü öğrencilerine aktarma ve sonrasında yayımlamayı içine almaktadır.

Üniversitelerin bilimsel araştırma yapmasının ilk kez 1810'da Wilhelm von Humboldt ve Alman idealistlerce gerçekleştirilen Berlin Üniversitesi etkinlikleriyle başladığı belirtilmektedir (Karakütük, 2002). Bilimin ilerlemesi ve gelişmesi için üniversiteler öğretim üyelerinden öğretici rollerinin yanında araştırma yaparak bunu yayımlamalarını istemektedir (Odabaşı ve diğ., 2010).

Üniversiteler önceki dönemlerde, üniversite hocalarının okuyup öğrendikleri, kendi içlerinde tartıştıkları ve daha yetkin hocalardan yeni bilgiler öğrendikleri bir mekân iken zamanla üniversite eğitiminin araştırmayla ilişkilendirilmesi ile öğretim ve araştırma bir bütün hâline gelmiştir. Bunun yanında özellikle 2. Dünya Savaşı ile araştırma, üniversitelerin odak noktası haline gelmeye başlamıştır. Araştırmanın öğretimle eş seviyeye gelmesi 20. yüzyılın sonlarına doğru tartışılmalıdır. Öğretim üyesinin bu ikisini dengede götürmesi bağlamında yapılan tartışmalar araştırmanın daha çok tercih

edilmesi gerektiğine odaklanmıştır. Ancak araştırma ve öğretim, öğretim üyelerinin zaman ayırma noktasında tercih etmesi gereken iki rakip olarak düşünülmektedir (Evans, 2007). 2. Dünya Savaşı'ndan önceki dönemlerde araştırma, eğitimden bağımsız değilken savaşla birlikte bağımsız olarak gelişmeye başlamış ve araştırma üniversitelerin asıl gelir kaynağı durumuna gelmiştir (Korkut, 2002). Günümüzde de bağımsız araştırma desteği artarak devam etmektedir. Öğretim üyeleri çalışmalarını ulusal düzeyde ve küresel ölçekte devam ettirmektedirler (Considine, 2006).

Bilimsel araştırma, bilinmeyene odaklanarak kuramları doğrulama, planların gerçekleştirme öngörüsünü kestirme gibi kriterlerle ürün ortaya koyabilmektedir. Yükseköğretimde yer alan tüm disiplinler, temelini oluşturan bilgileri açıklama ve tanımlama ihtiyacıyla araştırma yapmaktadırlar. Birleşik Devletler üniversitelerinde araştırma en önemli etkinlikler arasında olup öğretim üyelerinin devamlı statüde görev yapabilmeleri ve üst kariyerlere yükselmesinin şartı durumundadır (Korkut, 2002). Özdemir ve diğerleri (2006)'ne göre akademik kariyer noktasında öğretim üyesinin çok iyi öğretiyor olması önemli değildir. Niteliğin en önemli göstergesi uluslararası nitelikte yayın ve bu yayınlara yapılan atıflardır. Üniversiteye kaynak bulan, proje yapan, yayını çok olan öğretim üyeleri başarılı ve girişimci olarak görülmektedir.

Öğretim üyelerinin diğer esas görevleri arasında ise bilgi birikimini öğrencilerine aktarma ve onları yönlendirme, rehberlik yapma; öğrencileri ve asistanları eğitme, ders verme, tez danışmanlığı ile çeşitli eğitim etkinliklerinde bulunma vardır.

Türkiye'de üniversiteler daha çok "eğitim-öğretim" faaliyeti yürütmektedir. Bunun asıl gerekçesi olarak Türkiye üniversitelerinde lisansüstü öğrenci sayısının ön lisans ve lisans öğrencisinden daha az olması düşünülmektedir (Erdem, 2013).

Öğretim üyeleri, esas görevleri arasında yer alan öğretim ile öğrencilere bilgiyi transfer ederek öğrencilerin bilgisini ve yeteneğini geliştirerek kullanmayı sağlar. Bu sayede eleştirel bakabilen ve yaratıcı düşünen kısaca aktif öğrenen öğrencilerin yetiştirilmesi sağlanır. Öğretim etkinliğinin verimli olması amacıyla pedagojik esaslı olarak etkinlikler planlı bir şekilde uygulanmalı ve öğretilen konu ile ilişkili bir biçimde değerlendirme yapılmalıdır (Boyer, 1990). Öğretim işi standart ve mekanikleşmiş bir uygulamanın ötesinde öğretim üyelerinin kendisini geliştirmeye odaklayan bir faaliyet

olarak değerlendirilmektedir (Aytaç ve diğ., 2001). Öğretim üyeleri açısından öğretim, araştırmadan farklı olarak daha düzenli bir uygulamadır ve belirli bir zaman aralığı gerektirir. Bu süreç öğrencilerle yüz yüze gerçekleştirilmesi ve etkili iletişim açısından öğretim üyelerine farklı bir sorumluluk yükler. Bazı öğretim üyeleri araştırma ile daha fazla doyuma ulaşırken bazıları ise öğrencilerin başarısı ile daha fazla doyum elde etmektedir. Bu açıdan öğretim üyelerinin motivasyonu araştırma ve öğretimle doğrudan ilişkili olup akademisyenlerin bilimsel çalışma faaliyetleri için önem arz etmektedir. Öğretim üyelerinin motivasyonlarındaki azalma üniversitelerin gelişimlerine olumsuz bir etkide bulunacağı değerlendirilmektedir (Powell, Barrwtt ve Shanker, 1983).

Sovyetler Birliği'nin 1957 yılında uzaya Sputnik'i yollaması ve bunu Amerika Birleşik Devletleri'nin uzay çalışmalarının izlemesi üniversitelerde öğretimin önemini artırmıştır. Bu dönemde Amerika'da lisans öğrenci sayısı beş kat artarken lisansüstü öğrenci sayısı ise dokuz kat artmıştır. Yükseköğretime olan bu yönelim öğretim ağırlıklı üniversitelerin çoğalmasına neden olmuştur (Küçükcan ve Gür, 2009).

Öğretimin değerlendirilmesi hem öğrenciler hem de öğretim üyeleri için önemlidir. Üniversitelerde değerlendirme daha çok yazılı olarak yapılmaktadır (Korkut, 1999). Yazılı değerlendirmeler ve diğer değerlendirme yöntemleri öğrencilerin yeterliği yanında öğretim üyelerinin bu süreçteki yeterliliği hakkında kaynak oluşturmaktadır. Bu açıdan öğretim üyelerinin özel alanda kendisiyle aynı işi yapan araştırmacılardan öğretme faaliyetinde bulunması, kuram, yöntem ve teknik bilgilere sahip olması açısından farklılaşmaktadır. Örneğin bir biyoloji ya da ekonomi öğretim üyesi yükseköğretim dışında özel sektörde çalışan ve araştırma-geliştirme çalışmaları yapma olanağına sahip bir biyolog ve ekonomistten, öğrencilere sahip olması ve öğretim faaliyetinde bulunması noktasında ayrışmaktadır (Korkut, 2002).

Üniversitelerin ve öğretim üyelerinin aslı işlevi nedir sorusuna verilecek cevap toplumun üniversitelerden beklentisi ve bu doğrultuda üniversitelerin de akademisyenlerden beklentisi olarak yanıtlanabilir. Hem bilimsel araştırma hem de öğretim faaliyeti birlikte düşünüldüğünde öğretim üyelerinin bu iki sorumluluğuyla beklentileri karşılaması bazı temel noktalarda değerlendirilebilir. Öğretim üyeliği mesleği (Celep ve Tülübaş, 2015) rollerin gerçekleştirilmesine yönelik eylemler ve bu eylemlerden etkilenecek olanların belirlediği çeşitli rollerden oluşan bir döngü içerisinde

gerçekleştirilir. Günümüzde üniversitelerin dönüşümüyle “bilim insanı tipi” de şekillenmektedir. Bunlardan ilki 16. ve 17. yüzyıllarda ortaya çıkan “kültür tarihçileri veya amatör bilimciler” tipidir. Küçük laboratuvarlarda kendi olanaklarıyla sağladıkları araç-gereçle kendi dar çerçevesinde bilimsel araştırmalar yapmışlardır. İkincisi ise 18. yüzyılda ortaya çıkan “akademisyen-bilim insanı tipi”dir. Bu tip, kendisini belli bir alanda disipline ederek o alanda uzmanlık bilgisine sahip olmayı ve bunu eğitim-öğretim yoluyla başkalarına iletmeyi amaçlamıştır. Sonuncusu ise, 19. yüzyılın ikinci yarısından sonra ortaya çıkmaya başlayan “ticari tip”tir. Bilim bugün bir endüstriyel üretim biçiminin alanı ve kapsamı içindedir. Üniversiteler kâr getiren ticari bir sektöre dönüşmüştür. Üniversiteler işveren işçi ilişkisi içinde sanayinin kapitalist üretim merkezi konumuna gelmişlerdir. Bu durum, akademik standartlarda erozyona neden olacak, akademik camiada bölünmeler, gerilimler yaratarak zarar verecek ve üniversitenin itibarına yönelik riskler ortaya çıkacaktır (Tezcan, 2016).

2.6.1. Öğretim ve Araştırma Görevi

Öğretmenlik öğretim üyelerinin temel görevleridir ve öğretim üyelerinden öğretim göreviyle birlikte bilimin ilerlemesi için araştırma yapmaları ve bulgularını yayınlamaları beklenmektedir (Odabaşı ve diğ., 2010). Öğretim boyutu, mesleğin rol çerçevesine giren paydaşlardan en fazla etkilenen boyuttur. Öğretim üyelerinin ve yönetimin belirledikleri öğretime yönelik politikalar ve öğrencilerin beklentileri ile öğretim üyelerinin öğretime yönelik tutumları öğretim sürecini şekillendiren önemli etkenlerdir (Celep ve Tülübaş, 2015). Üniversitelerin ezici çoğunluğu temel gelirlerini, öğrencilere öğretmekle kazanmaktadır ve bu nedenle, öğretim çoğu öğretim üyesi için temel bir iş aktivitesidir. Sıklıkla zorlu doğasına rağmen, öğretim çalışması genellikle keyifli ve kişisel olarak tatmin edici bir şeydir (Boden, Epstein ve Kenway, 2005).

Öğretim faaliyeti belirli bir çaba ve zaman gerektirmekle birlikte öğretim üyelerince ikinci plana atılmaktadır. Bunun gerekçesi ise öğretim üyelerince yapılan tüm uğraşa karşın bunun bir başarı ölçütü olarak değerlendirilmemesidir. Nitekim buna karşın son zamanlarda üniversiteler öğretim faaliyetlerini ön plana çıkarmaya başlamış ve öğretim öğrencilerce değerlendirilerek öğretim üyelerinin yeterlikleri konusunda kaynak oluşturmaktadır. Buna karşın yükseköğretim kurumlarının kendi içinde yaptığı bu değerlendirme üniversitelerin ve öğretim üyelerinin başarısının değerlendirilmesinde

odak noktası olan araştırma ve yayın sayısının göz önüne alınması gerçeğinin gerisinde kalmaktadır (Korkut, 2002). Bu durum öğretim üyelerini daha fazla yayın yapmaya yöneltmekte ve öğretim faaliyeti istenilen yeterlikten uzak kalabilmektedir (Powell, Barrwtt ve Shanker, 1983).

Literatürdeki çalışmalar, öğretim üyelerinin araştırma-öğretim ilişkisine cevap bulma noktasında öğretim üyelerinin araştırma performansı ile öğretim başarısına yönelik tartışmalara yanıt bulmaya çalışmaktadır. Bu araştırmalar öğretim ile araştırma arasında pozitif ilişki, negatif ilişki ve sıfır ilişki temelinde yapılmaktadır. Araştırma ve öğretimin niteliğine yönelik pek çok tartışma olduğu savunulmaktadır. Araştırma ve öğretim arasında negatif ve nötr ilişkiye yönelik üç, pozitif ilişkiye yönelik ise iki çıkarımdan söz edilmektedir (Zaman, 2004; Hattie ve Marsh, 1996). Yükseköğretimde araştırma öğretim üyelerine bir bilirkişilik misyonu yüklerken bu bilirkişilik görevi, öğretim ile kendine yer bulmaktadır.

Öğretim ve araştırma arasındaki çıkarımlardan ilki bilgelik modelidir. Klasik bilgelik modelinde öğretim üyesi nitelikli bir öğretmen rolü üstlenecekse araştırma ilgisinin olması kendisinden beklenir fakat öğretim üyesinin öğretime olan ilgisi yeterli bir araştırmacı olacağı anlamına gelmez. Öğretim üyelerinin kendisinin tekrara düşmemesi için araştırmacı bir öğretmen olması ön koşullar arasındadır. Diğer yaklaşım ise “g” modeli olarak adlandırılmaktadır. Bu modele göre araştırma ile öğretim arasında yüksek bağlılık, yaratıcılık, eleştirel analiz gibi pozitif ilişkiyi destekleyen nitelikler söz konusudur. Buna karşın araştırma performansı, öğretimin niteliği ve bireysel yeteneği doğrudan artırma özelliği taşımaz (Hattie ve Marsh, 1996).

Bazı öğretim üyelerinin araştırma performansı öğretim performansından daha yüksek olabilmekte veya bunun tersi olarak araştırma performansı öğretim başarısından daha düşük olabilmektedir. Ayrıca bir öğretim üyesinin araştırma performansının yüksek olması öğretim performansının da yüksek olması veya tam tersi bir noktada, düşük araştırma profili olan bir öğretim üyesinin düşük öğretim başarısına sahip olması durumu da söz konusu olabilmektedir. Bu durum araştırma - öğretim arasında hem pozitif hem de negatif bir ilişki olduğu anlamındadır (Zaman, 2004). Bu iki değişken arasındaki negatif korelasyona yönelik kıtlık modeli, farklı kişilik modeli ve farklı ödüller modeli olmak üzere üç çıkarımdan söz edilmektedir. Kıtlık modelinde öğretim üyesinin enerji ve zaman

kıtlığı nedeniyle rol çatışması yaşadığı ve bu nedenle de araştırma veya öğretimden birine daha çok yöneldiği bu şekilde de seçtiği alanda performansının arttığı belirtilmektedir. Araştırmacı öğretim üyelerinin yayın sayısı artarken öğretmen rolündeki öğretim üyelerinin öğretici verimi gelişmektedir. Öğretime öncelik verilmesi her iki alanda performans olumsuz etkileyebilmektedir. Bundan dolayı, öğretim üyelerinin zaman azlığı ve enerjilerini verimli kullanma sebebiyle, meslekî ve kişisel gelişim amacıyla araştırma yapmaya öncelik verdikleri görülmektedir. Her iki alanda uzmanlaşmanın zor olması ve bir alanın tercih edilmesi diğer alanda uzmanlaşmayı olumsuz etkilemektedir (Hattie ve Marsh, 1996).

Avustralya’da hem kadın hem erkek öğretim üyelerinin öğretim ve araştırmaya yönelik eğilimlerinin sorgulandığı çalışmada bilimsel araştırmaya yönelik ilgilerinin daha fazla olduğu sonucuna ulaşılrken akademisyenlerin öğretime yönelik ilgilerinin ise düşüklüğü vurgulanmaktadır (Diezmann ve Grieshaber, 2010). Farklı kişilik modelinde ise araştırma ve öğretim birbirine zıt iki farklı uygulama olarak görülmekte ve aralarında negatif bir ilişki olduğu belirtilmektedir. Bu model araştırmayı tercih edenler, daha az kişi ile veya yalnız çalışmayı tercih ederken, öğretimi tercih edenler bunun tam tersi olarak topluluk içinde olmayı tercih etmişlerdir. Farklı ödüller modelinde araştırma ve öğretimin ödüllendirme sistemi üzerinde durulmaktadır. Araştırma ve öğretimin farklı ödüllendirilmesi bu ikisi arasında negatif bir ilişki olduğunu göstermektedir. Ayrıca öğretim üyelerinin araştırma ve öğretimden beklentilerinin farklılaşması ve dış ödüller bu iki değişkenin tercih edilmesinde farklılık oluşturmaktadır (Hattie ve Marsh, 1996). Türkiye’de hem kurumsal olarak hem de üretkenlik bazında üniversitelerin ve öğretim üyelerinin değerlendirilmesinde araştırma ve yayın sayısı ön plana çıkmaktadır (Korkut, 2002). Öğretim üyelerinin kıdemlerinin yükselmesi ve akademik olarak ilerlemek için motivasyonlarını araştırma lehinde kullanmaları, öğretim faaliyetlerine olumsuz etki etmektedir (Yıldız, 2014). Öğretim üyeliği mesleğinin merkezinde araştırmanın yer almasının nedeni öğretim üyesi statüsünün, araştırma alanında gösterilen performans ve başarılarla kazanılmasıdır (Celep ve Tülübaş, 2015). Akademik teşvik başvurularında ve akademik kadro atamalarında bilimsel yayın sayısına bakılması öğretim üyelerinin ekonomik gelir elde etme, yükselme ve kariyerlerinde ilerlemeleri açısından araştırmaya yönelmeleri konusunda daha fazla güdüleyici rol oynadığı söylenebilir.

Yukarıdaki modeller araştırma ve öğretim arasında pozitif veya negatif ilişki üzerinde dururken farklı kurumlar modeli, ilişkisiz kişilik modeli ve bürokratik kaynak bulma modeli araştırma ve öğretim arasında karşılıklı bir ilişkinin olmayacağı yani sıfır ilişkiden söz etmektedir. Konuya ilişkin 58 çalışma incelenmiş ve öğretim ile araştırma arasında bir ilişki olmadığı belirtilmiştir (Hattie ve Marsh, 1996). Alanyazın taraması sonucu araştırma ve öğretim arasında ilişki olduğuna veya nasıl bir ilişki olduğuna yönelik kesin bir bulguya ulaşılamamaktadır. Araştırma bulguları iki değişken arasında sadece %1 seviyesinde ilişki olduğunu göstermektedir. (Odabaşı ve diğ., 2010). Bu bulguları destekler nitelikte Wijnveen, Driel, Rijst, Verbop ve Visser (2009) bilgi, araştırma ve öğretim akademik kavramlarına ilişkin öğretim üyeleriyle yaptıkları çalışmalarında araştırma ve öğretim arasında çok az bir ilişkiden söz etmektedirler. Araştırma ve öğretim performansı arasında sıfır ilişki olması demek, iki değişken arasında hiçbir ilişkinin olmaması yani korelasyon değerinin sıfıra yakın olması anlamına gelmektedir (Zaman, 2004). Farklı kurumlar modelinde, araştırma ve öğretim faaliyetlerinin nitelikleri farklı olarak değerlendirilir ve iki değişken arasında hiçbir ortak boyut bulunmaz. İlişkisiz kişilik modeli, araştırmacı ve öğretici rolündekilerin farklı insanlar olması düşüncesi ile ortak kişilik özelliklerinin dikey kesişiminin az olduğunu savunmaktadır. Bürokratik kaynak bulma modelinde ise araştırma ve öğretim arasındaki finansal kaynaklar farklılık arz etmektedir. Bu da aralarında bir ilişki olmadığı anlamına gelir. Bu nedenle araştırma ve öğretim faaliyetlerinin bütçeleri ayrılmalıdır. Böylelikle her ikisine daha iyi finansman sağlanabilir ve bu araştırma ve öğretim faaliyetlerinin niteliğini artırır. Ayrıca lisans programlarında araştırmanın ön plana çıkarılması yerine öğrencinin zihinsel gereksinimlerinin temele alınması daha faydalı olacaktır (Hattie ve Marsh, 1996).

Üniversiteler bilginin yaratılması, eleştirilmesi ve yayılması açısından araştırma ve akademik çabaların merkezinde yer alır. Araştırma, genellikle sanat, beşerî bilimler ve sosyal bilimler alanlarında, pahalı ve çoğu zaman büyük ölçekli laboratuvar ekipmanlarına erişime bağlı olmayan bireysel bir etkinlik olarak düşünülür. Bununla birlikte, araştırma yapma fırsatı ve yeteneği, farklı ülkelerdeki sosyo-ekonomik koşullara ve çalışabileceği kurumlara bağlıdır. Bu nedenle, dünya çapında üniversitelerin bir faaliyet olarak araştırma yapma konusundaki kararlılıklarında önemli ölçüde farklılık göstermesi şaşırtıcı değildir. Bu bir birey olarak sizi etkileyecektir, çünkü kendi fırsatlarınız ve araştırma desteğiniz genellikle çalıştığınız kurum türüne bağlı olacaktır. Araştırmaya

şahsen çok bağlı ve motive olmuş olabilirsiniz, ancak eğitim izni, konferansa katılım için para, düzenli araştırma seminerleri, araştırmaya karşı olumlu bir tutum, tekliflerin geliştirilmesinde destek vb. gibi destekleyici bir altyapının varlığı veya yokluğu bunda etkili olabilir. Ne yaptığımız, ne zaman yaptığımız ve nedenimiz üzerinde önemli bir etkiye sahip olmalısınız (Boden, Epstein ve Kenway, 2005).

2.6.2. Danışmanlık ve Toplumsal Hizmet

Bir mesleğin güçlü ve ayrıcalıklı bir meslek olarak toplumda yer edinmesi toplum içindeki etkili gruplarla güçlü ilişkiler kurmasına bağlıdır. Gerçeği arama, adanmışlık, ilgi ve hedefler, özgürlük gibi değerler öğretim üyeliğine önemli bir statü sağlamaktadır. Bu süreçte toplumun değerlerinden ve bilgiden uzaklaşılması mesleğin toplumsal statü ve önemine zarar verebilir. Bu nedenle toplumun talep ve beklentilerine yönelik toplumsal hizmet görevlerini etkili olarak yerine getirmek öğretim üyeliğinin bir meslek olarak algılanmaya devam etmesi açısından önemlidir (Celep ve Tülübaş, 2015).

Öğretim üyeleri buldukları topluma ve dünya insanlarına hizmet ederler, onların gelişim ve ilerlemelerine katkı sağlarlar. Öğretim üyeleri uzmanlık alanları doğrultusunda toplumu bilgilendirme rolünü üstlenirler ve bunu kitle iletişim araçlarıyla örneğin radyo ve televizyon programlarıyla, dergi ve gazetelerde yazı yazarak teknoloji ve medya ile sosyal medya aracılığıyla veya çeşitli eğitim faaliyetleri yoluyla seminerlere, kongrelere, konferanslara katılarak yapmaya çalışırlar. Eskiden ön planda olan devlet sanayi işbirliği bugün devlet, sanayi, üniversite işbirliği boyutuyla ön planda olup öğretim üyeleri hem kamuda hem sanayide gelişime ve kalkınmaya katkı sunmaktadırlar (Odabaşı ve diğ., 2010). Bunun tam tersi uygulamalar da karşımıza çıkmaktadır. Kendi insanından, coğrafyasından ve sorunlarından uzak, kendi sırça köşklerinde etrafından bihaber yaşayan öğretim üyeleri ve yükseköğretim kurumları asıl var olma gerekçeleri dışında bir bilim dünyasında yaşamaktadırlar (Korkut, 2002). Yükseköğretim kurumlarının ve öğretim üyelerinin bunun aksine, içinde buldukları toplumda eğitim-öğretim, bilimsel etkinlik ve faaliyetlerle topluma hizmet etme bakımından en önde gelmeleri gerekmektedir. Sağlık hizmeti başta olmak üzere üniversitelerin sundukları tüm hizmetlerde yüksek standart ve kaliteli hizmetin esas olması ve öğretim üyelerinin de aynı titizlikle buna dikkat etmeleri hem vicdanları hem de görevleri dolayısıyla bir gerekliliktir (Erdem,

2013). Öğretim üyelerinin kendi alanlarıyla ilgili topluma dönük uyarıcı ve bilgilendirici faaliyetlerde bulunmaları beklenmektedir.

Öğretim üyeleri uygun olduğu durumlarda, hükümetlere tavsiyelerde bulunarak, sanayi ile birlikte çalışarak, ilgili mesleki etkinliklerde yer alarak kamu işlerinde her zaman kendi rollerini oynamışlardır. Bu durum öğretim üyelerinin geleneksel bir parçasıdır ve öğretim üyelerinin ağ oluşturma, araştırma alanlarına erişim sağlama, işini geniş çapta yaymak için uzmanlığını kullanma ve hatta pratik ortamlarda işlerin nasıl yapıldığını etkileme açısından çok değerli olabilir. Ancak, üniversitelerin kurumsallaşması ve pazarlanmasıyla birlikte, öğretim üyelerinin bu çalışmaya aktif olarak katılmaları beklenmektedir. Bu durum İngiltere'de, üniversitelerin “Üçüncü Misyonu” olarak bilinir (ilk ikisi araştırma, bilgi yaratma ve öğretme, yani bilgi aktarımıdır) (Boden, Epstein ve Kenway, 2005).

2.6.3. Yöneticilik Görevi

Öğretim üyelerinin asli görevleri araştırma ve öğretimdir. Bu ikisi temelinde toplum hizmeti gören öğretim üyeleri bunlara ek olarak üniversitenin işleyişine katkı sunmak için yönetim yapısı içinde yer alır. Sınırlı bir süre yöneticilik görevi üstlenen öğretim üyeleri yöneticilik görev süresi bitiminde tekrar akademisyenliğe devam ederler. Fakat idari görev, türüne ve yöneticiliğin süresine göre farklılık gösterebildiğinden idari görevler öğretim üyelerinin mesleki gelişimine de etki etmektedir (Yurdasever ve Karakaya, 2016). Araştırma ve öğretim ilişkisinde olduğu gibi idare veya yöneticilik görevi de öğretim üyelerinin akademisyenlik görevlerini, araştırma performansı ile öğretim etkililiğini etkilediği söylenebilir.

Akademik çalışma, öğrencilere yönelik olarak, her zaman belirli temel organizasyonel durumu kapsamaktadır (örneğin, sınav sonuçlarının listelenmesi veya kaydedilmesi gibi) ve araştırmaya yönelik olarak ise araştırma personelinin işe almak veya araştırma bütçelerini yönetmek gibi uygulamaları kapsamaktadır. Ayrıca, öğretim ve araştırma için ileriye dönük planlamanın yapılması, üniversitenin faaliyetlerini eleştirel bir şekilde değerlendirmek, personelin sürekliliğini sağlamak, uygun bütçeleme, yönetim ve hesap verebilirlik yani şeffaflık sağlamak için her zaman belli bir miktarda çalışma gerektirir. Bu bağlamda “yöneticilik”, belirsiz ve amorf bir terimdir ve bazı

tanımlamalar gerektirir. Böyle bir çalışmaya katkıda bulunmak iyi bir üniversite vatandaşı olmanın bir parçasıdır. Böyle bir örgütsel çalışma, yöneticilik olarak adlandırılır ve genellikle kariyer yöneticileri tarafından desteklenen ve çoğu işlerinde gerçekten mükemmel olan öğretim üyelerinin alanıdır. Bu görevin doğru ve verimli bir şekilde uygulanması, üniversitenin işlevi için hayati önem taşımaktadır (Boden, Epstein ve Kenway, 2005).

Öğretim üyeleri akademik unvanları fark etmeksizin üniversitelerin gelişimi ve ilerlemesinde büyük rol oynamaktadır. İdari görevi olan öğretim üyesi, akademik sorumlulukları ve idari görevler arasında sıkışsa bile üniversitelerin gelişimi ve ilerlemesinde büyük role sahiptirler. Kısaca öğretim üyesi yöneticiler; akademik sorumlulukları ve yönetsel görevleri arasında hem üniversitelerin akademik hedeflerine destek sağlamaktadırlar hem de üniversitenin hedeflerine ulaşma noktasında yönetsel sorumluluk almaktadırlar (Yurdasever ve Karakaya, 2016). Bu duruma karşın öğretim üyelerinin idari görevi olması hem yöneticilik hem de uzmanlık rolünü aynı anda üstlenmesi anlamına gelmektedir. Yönetici görevi olan öğretim üyesi yöneticilik ve mesleki sorumlulukları arasında kalabilmekte ve rol çatışması yaşayabilmektedir. Ayrıca yöneticiliğin çok vakit alması öğretim üyelerinin uzmanlık alanlarına daha az zaman ayırmasına neden olabilmekte ve bu durum mesleki gelişimlerini olumsuz etkileyebilmektedir (Henden, 1995:2-5).

Şahin ve Aksu (2015) öğretim üyelerinin yöneticilik rolünde kişilik özellikleri ve çatışma çözme stilleri üzerine yaptıkları çalışmalarında gelişime açıklık, uyumluluk, dışadönüklük, nevroz ve sorumluluk olmak üzere beş kişilik özelliğinden ve ödün verme, bütünleştirme, hükmetme, uzlaşma, kaçınma olmak üzere de beş çatışma çözme tekniğinden bahsetmektedir. Her bir kişilik özelliği ve çatışma çözme stili karşısında öğretim üyesi yöneticinin iletişim halinde olduğu diğer akademisyen, idari personel, öğrenci ve kurum dışı bireylerin her birinin kişilikleri doğrultusunda pek çok farklı kişilik ile etkileşim halinde olduğu görülmektedir. Öğretim üyesinin karşılaştığı her bir kişiliğe uygun çatışma çözme stiline başvurmasının oldukça zor olduğu ve bu durumun öğretim üyesinin enerjisini tükettiği söylenebilir.

2.7. Stres

17. yüzyılda dert, keder, felaket, bela, elem gibi anlamlarda kullanılan stres, Latince’de ‘Estrictia’, Fransızca’da ‘Estrece’ kelimelerinden günümüze gelmiştir. Stres bireyin fiziksel, duygusal ve ruhsal sınırlarının zorlanmasına neden olan tehlikelere verilen cevaplar sonucunda ortaya çıkmaktadır (Baltaş ve Baltaş, 2004). Stres kavramı ilk olarak onyedinci yüzyılda fizikçi Robert Hooke tarafından elastik bir nesne üzerine uygulanan güç ve ona karşı konulan dış güç arasındaki ilişkiyi açıklamak üzere kullanılmıştır. 18. yüzyılda ise fizikçi Thomas Young tarafından stres kavramı bir madde içindeki güç veya direnç olarak tanımlanmıştır. Bu tanımlamaya göre madde, üzerine uygulanan dış güce sahip olduğu direnç oranında tepki göstermektedir. Uygulanan dış gücün büyüklüğü maddenin sahip olduğu dirençten daha büyük olması durumunda maddenin fiziksel veya kimyasal yapısı değişebilmektedir. İlk defa fizik biliminde kullanılan stres kavramı daha sonradan biyoloji, psikoloji ve yönetim bilimlerinde alanlarına özgü tanımlamalarıyla karşımıza çıkmaktadır (Şahin, 1994; Altıntaş, 2014).

Stres kavramını, günümüzdeki anlamı olan “organizmanın dengesini bozan uyaranlar” ile ilk defa 19. yüzyılda Fransız fizyolog Cladue Bernard kullanmıştır (Çiftçi, 2002). Stresin öncüsü olarak bilinen Selye’nin 1956 yılındaki tanımına göre ise stres, vücudun çeşitli uyaranlara vermiş olduğu nonspesifik bir tepkidir. Bu nonspesifik tepki her zaman aynı kalmasına rağmen uyarana karşı farklı derecelerde etkisini göstermektedir (Kanbay, 2007). Hooke ve Young’un ardından bir biyolog olan Canon’a (1932) göre stres, bireyin yaşamını veya çevreye uyumunu tehdit eden bir durumla karşılaştığında göstermiş olduğu savaş ya da kaç (figth or flight) tepkisidir (Kanbay, 2007; Hartney, 2008; Baltaş, 2000; Şahin 1994). Bireyin arzularını karşılamada elde edeceği sonucun hem belirsiz hem de önemli olduğunu algılamadığı dinamik bir durumdur (Robbins ve Judge, 2013).

Stres, gerçek ya da hayal edilmiş kişisel deneyim ve kişisel beklentiler arasında kabul edilemez bir eşitsizliğe karşı fiziksel ve çevresel tepkilerin toplamı olarak tanımlanabilir. Bu tanımla, stres hem fiziksel hem de nihaî bileşenleri içeren bir cevaptır. Strese yönelik zihinsel tepkiler, adaptif (iyi) stres, anksiyete ve depresyonu içerir. Stresin fonksiyonu güçlendirdiği durumlar (fiziksel veya zihinsel) iyi stres olarak kabul edilebilir. Ancak, eğer stres devam ederse ve aşırı derecede ise sonuçta ya endişeli (kaçış)

ya da depresif (geri çekilme) davranışa yol açabilecek bir çözüme ihtiyaç duyulmaktadır (Parker, 2007). Stresin tam bir tanımını yapmak güç görünmekle (Balcı, 2000) birlikte alanda pek çok tanımı bulunmaktadır.

Stres, dış dünyadan gelen baskıya verilen tepkinin neden olduğu duygusal ve fiziksel güçtür. Ne yazık ki, stresin evrensel olarak kabul edilen bir tanımı bulunmamaktadır ve bireyler strese farklı tepki gösterebilmektedir. Bir kişi için stresli olan bir diğeri için zevkli olabilir veya başkaları üzerinde çok az etkisi olabilir. Stres mutlaka kötü değildir; küçük dozlarda, insanların baskı altında performans göstermelerine ve ellerinden gelenin en iyisini yapmalarına ve güdülenmelerine yardımcı olabilir. Ancak, belirli bir noktanın ötesinde stres, yararlı olmayı bırakmakta ve sağlık, ruh hali, üretkenlik, ilişkiler ve yaşam kalitesine zarar vermeye başlamaktadır (Sutton, 2011).

Şahin (1994) yapmış olduğu çalışmada stresin; organizmanın dengesinin bozulması sonucu ortaya çıktığını belirtmiştir. Bu durumu ise “homeostatis” olarak adlandırmıştır. Ayrıca belli bir dozdaki stresin faydalı olacağını belirtmiştir. Ünal (1999) ise kişi üzerinde tehdit edici bir durum oluştuğunda, vücudun biyolojik ve kimyasal savunmalarını stres olarak tanımlamıştır. Cüceloğlu (2000) stresin, fiziksel ve sosyal çevrenin göstermiş olduğu olumsuz koşullar sonucunda, bireyin bu durumu aşmak için gösterdiği tepki sayesinde gerçekleştiğini ifade etmektedir.

Stranks (2005)’e göre stres, farklı kişiler için farklı anlamlar taşımaktadır. Bu açıdan Stranks literatüre; tehditlere karşı konulan ortak bir tepki, olağan dengeyi bozan unsur, vücudun çevresel uyarıcılara karşı kullanımı, çevresel değişimlere gösterilen uyumsuz cevap, uzun soluklu bir endişe (anksiyete) duygusu şeklinde farklı stres tanımları kazandırmıştır.

Yaşamın her aşamasında karşılaşılan stres, insanların tehdit, zorluk vb. olarak algıladıkları durumlara yönelik göstermiş oldukları içe dönük bir tepki olarak açıklanmaktadır (Durna, 2006). Aldwin (2007)’e göre stres üç bileşenden meydana gelmektedir. Bunlar organizmanın çevresindeki olaylar, birey ve çevresi arasındaki etkileşim, bireyin içsel durumudur. Yani organizmada meydana gelen streste içsel durum, dışsal durum ve çevresel etkileşim önemlidir.

Stres yıllarca birçok farklı biçimde ifade edilmiştir. Başlangıçta, kişinin içindeki gerilimden ziyade çevre baskısı olarak düşünülmüştür. Günümüzde stres, genel olarak kişi ve durum arasındaki bir etkileşim olarak tanımlanabilir. Stres, kişinin karşılaştığı durumun gerekleriyle ve baskılarıyla mücadele edecek yeterliliğe sahip olmaması sonucundaki fiziksel ve psikolojik durumdur. Bu nedenle stresin bazı kişilerde ve durumlarda diğerlerine göre görülmesi daha muhtemeldir. Stres, hem kişinin hem de yapıların hedefe ulaşmasını baltalayabilir (Michie, 2002). Bireyin yaşadığı ve içinde yer aldığı çevredeki değişimlerden az veya çok etkilenmesi sonucu stres oluşmaktadır (Erkmen ve Çetin, 2008: 232). Birçok stres kaynağı ile karşı karşıya kalınabilmektedir. Bunlar:

- Genel çevre; aile sorunları, tekdüzelik, ekonomik sorunlar vb.
- Sosyo-kültürel durum; kentteki yaşam ve ulaşım sorunları ile teknolojik gelişmeler
- Bireyin kendisi, cinsiyeti, içe dönük veya dışa dönük bir yapı ve duygusallık durumu
- Bireyin ilişkileri, destekleyici veya yarışmacı tavır sergilemesi
- Duygusallık; incinme, olumsuzluklar karşısındaki direnç ve genel olarak başarı ihtiyacı
- Sosyal hayat; diyet, iklim, kalıtım, din, toplumsal, sınıf, aşırı kalabalık ve yalıtılmışlık duygusu vb. (Çetinkaya, 2006: 24).

Çince’ de “tehlike ve fırsat” kelimelerinin karışımı anlamına gelen stres her zaman sıkıntılı bir durumu ifade etmemektedir. Belli bir düzeye kadar bireyi motive edebilme özelliği de vardır (Baltaş ve Baltaş, 2004; Zeytin ve Gökgöz, 2011). Savunma mekanizmaları bireyin çevresindeki uyarıcılara karşı ve bireyin iş dünyasında gerçekleşmektedir. Dolayısıyla stres bireyin günlük hayatının bir parçası haline gelmektedir. Stresin iyi yönetilmesi verimliliği artırırken kötü yönetilmesi veya yok sayılması olumsuz sonuçlara neden olmaktadır (Yılmaz, 2012).

Stres her zaman olumsuz olarak algılanmamalıdır. Olumlu olarak kabul gören dozdaki stres bireyi pozitif yönde güdüleyici bir etkiye sahiptir ve daha çok başarıya yönlendirir (Barutçugil, 2004; Salleh ve Cruch, 2008).

Tüm bu tanımlar çerçevesinde stres kavramı özetlenecek olursa;

- Stres kişiyi etkileyen çevresel uyarıcı ve kişinin bu uyarıcıya vermiş olduğu tepkilerin tamamıdır ve çift yönlü bir olgudur.
- Kişide olumlu veya olumsuz değişikliklere neden olabilir.
- Kısıtlama, fırsat ve istek gibi çevresel (dışsal) faktörler stresi oluşturan temel niteliklerdir.
- Kişi strese neden olan çevresel (dışsal) faktörlere spesifik (belirli) olmayan tepkiler verebilir (Örnek ve Aydın, 2011).

Stres, bir kişinin tehdit altında veya üzüntülü hissetmesine neden olan olaylara normal fiziksel bir yanıtıdır. Tehlike algılandığında - ister gerçek ister hayal olsun - vücudun savunması, dövüş ya da uçuş reaksiyonu ya da stres cevabı olarak bilinen hızlı ve otomatik bir süreçte yüksek düzeye geçer. Beyin stres hormonlarının salınımını bildirir. Bu kimyasal maddeler, vücuda ekstra enerji veren bir dizi yanıtı tetikler: Kan şekeri seviyeleri yükselir, kalp atışı hızlanır ve tansiyon artar. Kaslar harekete geçer. Vücudun eldeki durumla başa çıkmasına yardımcı olmak için kan kaynağı çekirdekten ekstremitelere doğru yönlendirilir. Strese tepki, vücudun kendini koruma yoludur (Sutton, 2011).

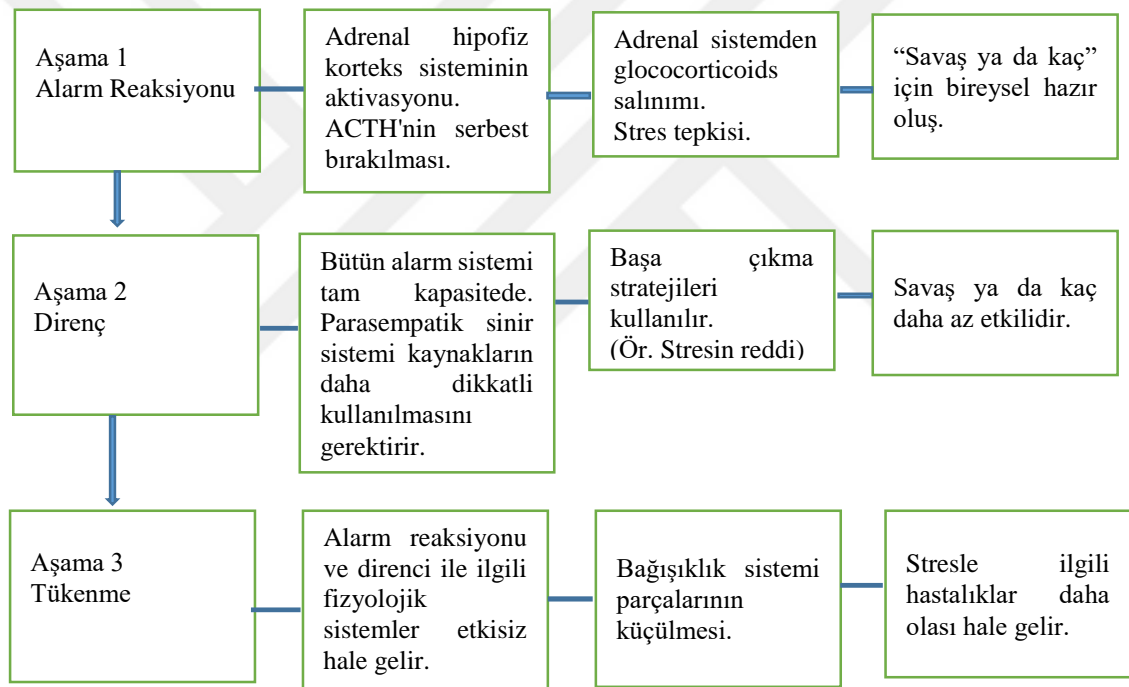
2.8. Stres ile İlgili Teoriler

Yirminci yüzyıl itibariyle stres kavramı ile ilgili farklı kuramlar geliştirilmiştir. Bu kuramlardan en etkilileri Cannon ve Selye'nin oluşturduğu Fizyolojik Stres Kuramı ve Lazarus ve Folkman'ın geliştirdiği Psikolojik Stres Kuramıdır (Ağma, 2007). Ayrıca çeşitli örgütsel stres kuramları da bulunmaktadır.

2.8.1. Fizyolojik Stres Kuramı: Genel Uyum Sendromu

Duygusal tepkilerin çoğu evrim geçirmiştir, çünkü bir şekilde uyarlanabilirler ve işlevseldirler. Ayrıca, sıklıkla stresin çok olumsuz etkilere sahip olduğu tartışılmıştır. Bununla birlikte, neden stres reaksiyonunun geliştiği sorgulanmaktadır. Hans Selye'ye göre (1950), stres kısa vadede faydalıdır, ancak uzun süre devam ederse çok zarar verebilir. Selye (1950) yaralanan ve hastalıkları olan çeşitli hastaları incelemiştir.

Hepsinin benzer bir bedensel tepki modeli gösterdiklerini fark etmiştir. Selye bu modeli Genel Uyum Sendromu olarak adlandırmış ve alarm, direnç, tükenme aşamalarından oluştuğunu savunmuştur (Eysenck, 2002). Lazarus ve Folkman (1984)'e göre Genel Uyum Sendromu'nda birey dışardan gelen uyarıcıyı bir tehdit olarak algılar ve bunu bir saldırı olarak değerlendirir. Ardından fizyolojik bir takım tepki gösterir (Ceylan, 2005). Bu durumda organizmanın gösterdiği kan basıncı, kalp ritmi, ter bezi çalışmasının artışları gibi tüm fiziksel değişimler yer almaktadır. Ayrıca bu tepkiler de stres olarak ifade edilir (Yöndem, 2006). Akgemci (2001)'e göre stres yaratıcı uyaranlara karşı bireyin geliştirdiği tepkilere "Genel Uyum Sendromu" denir. Bu aşamalar ve aralarındaki ilişki Şekil 3'te gösterilmiştir.



Şekil 3. Genel Uyum Sendromu Aşamaları (Eysenck, 2002).

1. Alarm Aşaması: Alarm reaksiyonu aşamasında anterior hipofiz adrenal korteks sisteminin aktivasyonu vardır. Adreno kortikotropik hormon anterior hipofizden salınır ve bu da stres yanıtını üreten hormonlarla birlikte adrenal kortekste glukokortikoidler olarak bilinen hormonların salınmasını tetikler. Glukokortikoidler, glukoz metabolizması üzerinde büyük etkileri olduğundan proteini parçalayıp glikoza çevirmeye ve yağların enerji için kullanılabilir hale gelmesine yardımcı olurlar, böylelikle kan akış hızını artırırlar (Eysenck, 2002). Bu aşama Canon'un belirttiği "savaş ya da kaç" tepkisinin

gerçekleştiği aşamadır. Organizmada meydana gelen bazı fizyolojik değişimler organizmayı savaşa hazırlar (James ve Brown, 1997). Bu aşamada vücut karşılaşmış olduğu tehdidi kabul eder ve alarm aşamasıyla savunmaya geçer. Hipotalamustan salgılanan adreno kortikotrop adlı stres hormonunun salgılanması da bu aşamanın görülen en belirgin özelliklerindedir. Bu hormon ile göz bebekleri küçülür, soluk sayısı ve kalp atışı, kan basıncı artar, kaslar gerilir (Walker, Mittal ve Tessner, 2008). Alarm aşamasında otonom sinir sisteminin genel bir uyarımı vardır. Kas tonusu, hipotansiyon ve hipotermide bağlı olarak sempatik sinir sistemi aktivitesi bastırılır. Alarm aşaması, uyarıcının yoğunluğuna ve kişinin hassasiyetine bağlı olarak birkaç dakika ila 24 saat sürebilir (Rice, 2012). Bu aşamada organizma hem fizyolojik hem de psikolojik açıdan tehdit unsuruyla savaşıyor. Tehdidin ortadan kalkması durumunda ise gevşeme ve uyku hali görülür. Ancak bu tehdit devam ederse organizma bu defa direnç aşamasına geçer (Sabuncuoğlu ve Tüz, 2001).

2. Direnç Aşaması: Stresle başa çıkmak için alarm reaksiyon aşamasında fizyolojik çabalar tam kapasite başlar. Ancak, bu aşama ilerledikçe, parasempatik sinir sistemi vücudun kaynaklarının daha dikkatli kullanılmasını gerektirir (Eysenck, 2002). Direnç aşamasında, tehdit unsuruna karşı tam bir direnç gösterilirken alarm aşamasının belirtileri ortadan kalkmaya başlar. Direnç aşaması, organizmanın ve tehdidin bir arada bulunmasını kolaylaştırmak için vücudun sentoksik ve katatonik savunma mekanizmalarının dikkatli bir şekilde dengelenmesi yoluyla hayatta kalma girişimi olarak görülebilir (Rice, 2012). Bu aşama alarm aşamasından sonra görülmektedir. Direnç aşamasında stresin etkilerine vücut uyum sağlamaya çalışır (Stranks, 2005). Bu süreç organizma tarafından atlatılabilirse beden duruma ayak uydurup eski haline döner. Ancak bu durum başarı ile atlatılmazsa organizma tükenme aşamasına geçecektir (Baltaş ve Baltaş 2004).

3. Tükenme Aşaması: Organizmanın direnç aşamasını olumlu bir şekilde geçememesi durumunda tükenme aşaması meydana gelir. Bu anda endokrin etkisi artarak dolaşımdaki yüksek kortizol seviyesi dolaşım sistemi, sindirim sistemi, bağışıklık sistemi ve diğer sistemler üzerinde belirgin negatif etkiler göstermeye başlar. Belirtiler alarm aşaması ile çarpıcı bir şekilde benzerlik göstermektedir, ancak böyle yüksek direnç süresiz olarak sürdürülemez. İnsanın kaynakları tükenir ve aşınma, yıpranma ya da ölüm gibi organizmada kalıcı hasar kalması muhtemeldir (Rice, 2012). Alarm reaksiyonunda

ve direnç aşamalarında kullanılan fizyolojik sistemler etkisiz hale gelir ve strese bağlı hastalık (Örn. Yüksek tansiyon, astım, kalp hastalığı) olası hale gelir. Aşırı durumlarda, adrenal kortekste genişleme, vücudun bağışıklık sisteminin (Ör. Dalak ve timüs) parçalarının küçülmesi ve mide ülserlerinin kanaması olabilir (Eysenck, 2002). Bu aşamada adaptasyon eksikliği, vücudun savunmasız kalması, kronik ağrılar, yorgunluk halleri, uyku bozuklukları, aşırı yeme gibi fizyolojik sonuçların yanı sıra elem, üzüntü, keder, hayal kırıklığı gibi psikolojik belirtiler ortaya çıkmaktadır (Tutar, 2000).

Bireyin genel uyum sendromuna uyum sağlayamaması durumunda davranışlarında bazı değişiklikler ortaya çıkabilir (Soytürk, 2011). Bunlar:

- Önceden kolayca verdiği kararları verememe,
- Yetersizlik, değersizlik, güvensizlik gibi duygular,
- Sürekli yapılan davranışlardaki farklılık,
- En iyisini yapmak yerine en sağlam yolu seçmek,
- Sebebi belli olmayan kızgınlık, öfke ve düşmanlık,
- Olumsuz tutum ve davranış geliştirme,
- Yapılan yanlış veya başarısızlığı genelleme,
- Gereksiz ve fazla miktarda hayal kurma,
- Duygusal anlamda saçma hareketler,
- Çevresindeki insanlara aşırı bağlanma veya güvensizlik,
- Olunandan daha titiz olma veya gerekenden çok çalışma,
- Yazılı veya sözel ifadelerde eksiklik, kopukluk,
- Önemli durumlarda ilgisizlik, önemsiz durumlarda ise aşırı endişe,
- Uyku bozuklukları,
- Sıkça ölümü hatırlama.

2.8.2. Psikolojik Stres Kuramı: Lazarus Teorisi

Herhangi bir psikolojik stres teorisinin merkezinde yer alan iki kavram vardır. Bunlar, değerlendirme ve baş etmedir (Krohne, 2002). Kapsamlı bir teori olarak ilk sunumundan bu yana, Lazarus Stres Teorisi birçok temel değişime uğramıştır. En son gerçekleşen değişimde stres, ilişkisel bir kavram olarak kabul edilir, yani, stres belirli bir

dış uyarı türü ya da fizyolojik, davranışsal veya öznel reaksiyonların özel bir biçimi olarak tanımlanmaz. Bunun yerine, stres, bireyler ve çevreleri arasındaki bir ilişki (etkileşim) olarak görülür. "Psikolojik stres, kişinin mutluluğu için önemli olduğu ve isteklerin mevcut başa çıkma kaynaklarını tükettiği ya da aştığı çevre ile olan ilişkisini ifade eder". Bu tanım, kişi-çevre etkileşiminde merkezi aracı olarak iki etkileşime işaret etmektedir. Bunlar, bilişsel değerlendirme ve başa çıkmadır (Lazarus, 1966; Lazarus ve Launier, 1978; Lazarus, 1991; Lazarus ve Folkman, 1986: Akt. Krohne, 2002).

Duygu ve uyarlamayla ilgili yazılan monografisinde Lazarus (1991), aynı zamanda bir stres teorisini içeren kapsamlı bir duygu kuramı geliştirmiştir. Bu teori iki temel değerlendirme biçimini, birincil ve ikincil değerlendirmeler olarak ayırır. Bu formlar farklı bilgi kaynaklarına dayanmaktadır. Birincil değerlendirme, bireyin refahıyla ilgili bir şey olup olmadığıyla ilgilidir; buna karşılık ikincil değerlendirme, başa çıkma seçenekleriyle ilgilidir. Birincil ve ikincil değerlendirmenin spesifik modelleri farklı stres türlerine yol açar. Bunlar; zarar, tehdit ve meydan okumadır (Lazarus ve Folkman, 1984). Zarar zaten olmuş olan (psikolojik) hasar veya kayıptır. Tehdit, yakında olabilecek zarar beklentisidir. Meydan okuma bir kişinin ustalaşmasından, kendinden emin hissettiği taleplerden kaynaklanır. Bu farklı psikolojik stres türleri, belirli duygusal reaksiyon türlerine yerleştirilir ve böylece stresin ve duyguların alanlarının yakın ilişkisini gösterir. Başa çıkma, bilişsel değerlendirme kavramıyla ve dolayısıyla stresle ilgili kişi-çevre etkileşimleriyle yakından alakalıdır. Başa çıkma araştırmalarında çoğu yaklaşım, başa çıkmayı 'iç ve dış talepleri ve aralarındaki çatışmaları denetlemek, tahammül etmek ya da azaltmak için yapılan bilişsel ve davranışsal çabalar' olarak tanımlayan Folkman ve Lazarus'u takip etmektedir (Krohne, 2002).

2.8.3. Örgütsel Stres Teorileri

Örgütsel Stres teorileri, stres sürecinin kendisini tanımlayan modelleri ve stres tepkilerini açıklayan modelleri, yani stresör ve gerilim arasındaki ilişkiyi farklılaştırabilir (Sonntag ve Frese, 2013). Çalışanlar yüksek, orta veya düşük düzeyde iş tatmini ile karşılaştıklarında yüksek, orta veya düşük düzeyde gerginlik yaşayabilirler. Bu sonuç üç meslek stres teorisine dayanmaktadır (Winefield ve diğ., 2008). Bunlar:

1. Karasek'in (1979) İş Talep-Denetim Teorisi
2. Siegrist'in (1996, 1998) Çaba-Ödül Dengesizlik Modeli
3. İş Talepleri-Kaynakları Modeli (Bakker ve Demerouti, 2007; Demerouti, Bakker, Nachreiner ve Schaufeli, 2001).

1. İş Talep-Denetim Teorisi'ne göre, yüksek seviyedeki talebi düşük kontrol düzeyleriyle birleştiren işler, en yüksek düzeyde stresli olan ve yüksek düzeydeki çalışan gerilimi üreten işlerdir. Geçmişte, öğretim üyeleri geleneksel olarak yüksek düzeyde özerklikle birlikte orta derecede işle ilgili taleplerden yararlanmışlardır. Akademi talepleri son 10 yılda hızla artmıştır ve iş kontrolünde sürekli bir erozyon vardır. Bütün işaretler bunun devam edeceğini göstermektedir. Akademik stresin artması İş Talep-Denetim modeli ile açıklanabilir.

2. Çaba-Ödül Dengesizliği Modeli'ne göre, işyerindeki maliyetler (çabalar) ve kazançlar (ödüller) arasındaki değişimlerin değerlendirilmesi, karşılıklılık ve adalet normlarına tabidir. Maliyetler ve kazançlar (yani, yüksek çaba, düşük ödül) arasındaki algılanan dengesizlik, olumsuz sağlık etkileri ile sonuçlanan, tehdit, öfke ve depresyon duyguları ortaya çıkarır ve otonom sinir sistemi üzerinde uyarılma duygusu üretir. İş stresinin (çaba-ödül dengesizliği olarak tanımlanan) koroner kalp hastalığı riskini artırabileceğini gösteren kanıtlar bulunmaktadır.

3. İş Talepleri-Kaynakları (JD-R) Modeli, iki faktörün iş stresine katkıda bulunabileceğini varsayar: iş talepleri ve iş kaynakları. İş talepleri, "fiziksel veya psikolojik (bilişsel ve duygusal) çaba veya beceri gerektiren ve bu nedenle belirli fizyolojik ve/veya psikolojik maliyetlerle ilişkili olan işin fiziksel, psikolojik, sosyal veya örgütsel yönlerini" ifade eder. Stresin kendisi gibi, her zaman olumsuz olmamasına rağmen, iş taleplerinin, yeterli kaynakların yokluğunda psikolojik zorlamaya yol açabileceğini bilmek önemlidir. İş kaynakları, işin fiziksel, psikolojik, sosyal veya organizasyonel yönlerine atıfta bulunur. İş taleplerini ve ilişkili fizyolojik ve psikolojik maliyetler azaltılmalı, kişisel gelişim ve öğrenme teşvik edilmelidir.

2.9. Stres Çeşitleri

Stres yönetimi karmaşık ve kafa karıştırıcı olabilir çünkü farklı stres türleri vardır. Bunlar, akut stres, episodik akut stres, kronik stres ve posttravmatik stres olarak bilinmektedir. Her birinin kendine özgü özellikleri bulunmakta olup semptomları, süresi ve tedavi yaklaşımları farklıdır (Sutton, 2011).

Akut stres en sık görülen stres şekli olup yakın geçmişin talepleri ve baskıları ile yakın gelecekteki talep ve baskılardan kaynaklanmaktadır. Kısa vadeli olduğundan, akut stres geniş çaplı hasar bırakmaz. Herhangi birinin hayatında olabilen akut stres, yüksek derecede tedavi edilebilir ve yönetilebilirdir. Akut stres yaşayanlar sıklıkla epizodik akut stresle başa çıkmaktadır. Epizodik akut stres, aşırı uyarılmış, endişeli ve gergin olan insanlar için yaygındır. Kişilerarası ilişkiler, düşmanlıkla cevap verildiğinde hızla bozulur. İş onlar için çok stresli bir yer haline gelir. Uygun baş etme stratejileri olmadan, epizodik akut stres kronik strese dönüşür. Kronik stres, insanları her geçen gün, yıldan yıla uzaklaştıran taşlama stresidir. Bedenleri, zihinleri ve yaşamları yok eder. Belirsiz bir süre boyunca görünmeyen talepler ve baskıların ürünüdür. Kronik stresin en kötü yönü, insanların buna alışmasıdır. Orada olduğunu unuturlar. İnsanlar akut stresin farkındadır çünkü yenidir fakat kronik stres göz ardı edilir çünkü tanıdık ve neredeyse rahattır (Sutton, 2011).

Travma sonrası stres bozukluğu (TSSB), içselleştirilen, sonsuza dek acı veren ve mevcut kalan travmatik deneyimlerden kaynaklanmaktadır. TSSB geçiren bireyler hipervigilans belirtileri gösterebilir (kolayca tetiklenen bir yıldız tepkisi). Abartılı bir tepkiye sahip olan insanlar, herhangi bir şeyle (örneğin, yüksek sesler, kapıları çarpma, bağırarak) kolayca bu stresi bastırır. Genellikle gergin veya kenarda hissederler. Hipervigilansın yanı sıra, TSSB semptomları yaşayan kişiler de, stresin hatırlatıcısı olan yerlerden, olaylardan veya nesnelere uzak durmak dâhil çeşitli kaçınma yollarını gösterebilir; duygusal olarak uyuşmuş hissetmek; güçlü suçluluk hissi, depresyon veya endişe; geçmişte keyifli olan etkinliklere ilgi duymak ve tehlikeli olayı hatırlamakta zorlanmak gibi. TSSB semptomları yaşayan kişiler, kırılma noktasına kadar yıpranırlar, çünkü fiziksel ve zihinsel kaynaklar uzun süreli yıpranma ile tükenir. Travma sonrası stresi tedavi etmek zordur ve bir doktor veya ruh sağlığı uzmanının yardımını gerektirebilir (Sutton, 2011).

Legg (2016)'in açıkladığına göre akut stres ve kronik stres iki temel stres çeşitleridir. Akut stres en yaygın stres türüdür. Vücudunuzun yeni bir meydan okuma, olay ya da talebe derhal tepki vermesi ve dövüş ya da kaç tekniğini cevaplamanızı tetikler. Yakınlarda geçirilen bir otomobil kazası, bir aile üyesiyle yapılan bir tartışma ya da iş yerinde masraflı bir hata olduğunda vücudunuz bunu biyolojik yanıtla dönüştürür. Akut stres her zaman negatif değildir. Akut stres sık görüldüğünde episodik akut stres olarak adlandırılır. Kriz geçirmiş görünen insanlar her zaman episodik akut strese sahip olma eğilimindedir. Genellikle kısa süreli, huzursuz ve endişeli görünen episodik akut stresli hastalar, kalıcı olumsuz sağlık etkilerine maruz kalırlar. Strese sahip bu tür kişilerin yaşam biçimlerini değiştirmeleri zor olabilir; çünkü stres, yaşamın bir parçası olarak kabul edilir. Akut stres çözülmezse ve artmaya başlarsa ya da uzun sürerse, kronik stres haline gelir. Kronik stres sabittir ve kaybolmaz, uzun süre devam eder ve kurtulamazsınız. Yoksulluk, işlevsiz bir aile, mutsuz bir evlilik veya kötü bir iş bu stresin kaynağı olabilir. Kronik stres, kalp hastalığı, kanser, akciğer hastalığı, karaciğer sirozu gibi hastalıklara ya da kazalara veya intihar gibi pekçok ciddi soruna neden olabilir.

2.10. Stres Belirtileri

Stresi ölçmek için, kandaki adrenal korteks veya medulla sekresyonunun biyokimyasal çalışmalarından, artan deri iletkenliği, kalp hızı ve solunum gibi otonom sinir sisteminin uyarılma göstergelerine bakılabilir. Etkilenme raporları, davranışsal ve bilişsel düzensizlik gözlemleri ile motor ve postural tezahürleri içeren büyük bir davranışsal tepkinin stresi karakterize ettiği özellikler ortaya çıkabilir. Bu göstergeler psikolojik olduğu kadar fizyolojik olan farklı analiz seviyelerini de yansıtır. Aralarındaki ilişkiler hakkında çok az şey bilinmektedir. Stres göstergelerinin zayıf bir şekilde koordine edildiği ve stresin belirli bir önlemlerle endekslenmesi gereken koşulları tanımlaması zordur. Yine de, kullanılan birçok önlem, stres reaksiyonları olarak tanımlanmaktadır (Lazarus, 1963).

Uğur'a (2005) göre bireyin stresörlere karşı vermiş olduğu cevaplara stres tepkisi denmektedir. Bu tepkiler fizyolojik, psikolojik ve davranışsal belirtiler göstermek üzere üç tip stres cevaptan oluşur. Psikolojik belirtiler kognitif ve duygusal belirti olarak ikiye ayrılır. Kognitif belirtilerin nedenleri; unutkanlık, karar verememe ve yanlış tavır, öz eleştirinin fazlalığı, eleştiriye gelememe ve dikkat eksikliğidir. Duygusal belirtinin

nedenleri; öfke, gerilim, sinir, mutsuzluk, irritabilite, utanma, suçluluk, kıskançlık, düşmanlık besleme ve mizaç dengesizliğidir. Fizyolojik belirtilerin nedenleri; pupil dilatasyonu, hızlı ve düzensiz nefes alma, kandaki şeker artışı, kan basıncı ve kalp hızının artması, kas kasılmasındaki artıştır. Davranışsal belirtilerin nedenleri; uyku bozuklukları, tremorlar ve spazmlar, yüzün gerilmesi, rahat uzanamama, hiperaktivite ve ses titremesidir.

Stresin organizma üzerindeki fiziksel belirtileri olarak baş ağrısı, uyku düzensizlikleri, sırt ve eklem ağrıları, çene kasılması, diş gıcırdatma, bağırsak problemleri, kas ağrıları ve kasılmaları, ciltte döküntü, yüksek tansiyon, kalp krizi, aşırı terleme, bitkinlik, nefes darlığı ve iştah bozukluğu ön plana çıkmaktadır (Yamaç, 2009; Erdoğan, Ünsar ve Süt, 2009; Aksoy ve Kutluca, 2005).

Stresin psikolojik belirtileri olarak ruhsal yapımızı etkileyen depresyon hali, çaresizlik hissi, özgüven eksikliği, gerginlik, geçimsizlik, sürekli endişe, yetersizlik duygusu, yersiz telaş ile düş kırıklığı ve psikolojik açıdan bireyin gerilmesi gibi etkiler yaratmaktadır. Ayrıca beyin işlevlerinde dikkati toplayamama, hafızadaki kayıplar, tepki verme hızının tutarsızlığı, hata artışı, karar verme yetisinin körelmesi gibi yetersizlikler de ortaya çıkabilmektedir (Joseph, 2005; Erdoğan, Ünsar ve Süt, 2009). Stres devam ederse, nöroendokrinde, kardiyovaskülerde, otonom ve immünolojik işlevlerde mental ve fiziksel rahatsızlıklara yol açacak değişiklikler oluşur (Michie, 2002). Bu durum başa çıkma davranışı olarak olayların kişisel bilgi sürecinden geçerek değerlendirilmesidir (Deniz ve Yılmaz, 2006).

Stresin davranışsal belirtileri olarak çevremizle olan ilişkilerimizi etkileyen karşı tarafa duyulan güven eksikliği, karşıyı suçlama ve hata bulmaya çalışma, fazlaca savunmacı davranma, sıkça darılma, konuşmadaki artış, isteksizlik, işe gitmekte zorlanma, sorunlara yüzeysel çözüm üretme, uykusuzluk, uyuma isteği, iştahsızlık ya da yemede artış, konuşma güçlükleri, sigara kullanma ve alkol gibi sosyal davranışlarımız bu bağlamda değerlendirilmektedir (Joseph, 2005; Erdoğan, Ünsar ve Süt, 2009; Aksoy ve Kutluca, 2005).

Robbins ve Judge (2013)'ın fiziksel, psikolojik ve davranışsal stres belirtileri tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3

Yaşanan Stres Belirtileri

Fiziksel Belirtiler	Psikolojik Belirtiler	Davranışsal Belirtiler
Baş ağrısı	Endişe	Verimlilik
Yüksek tansiyon	Depresyon	İşe gelmeme
Kalp rahatsızlıkları	İş tatmininde düşüş	İş değiştirme

Sailer ve arkadaşlarına göre stres tepkileri; kişinin doğasına bağlı olarak gelişen depresyon, umutsuzluk, bıkkınlık gibi ruh halindeki değişikliklere verdiği “subjektif tepkiler”, kişinin agresiflik, sinirlilik, yeme veya içme bozukluğu gibi harekete döktüğü “davranışsal tepkiler”, kişinin kararsızlık, tutarsızlık, dikkat eksikliği gibi duygularındaki tepkisi “duygusal tepkiler”, kişinin bedeninde meydana gelen baş ağrısı, mide bulantısı, kan basıncı artışı gibi tepkileri “fizyolojik tepkiler”, kişinin iş hayatında meydana gelen geç kalma, işten kaçınma, verimsizlik gibi tepkiler “örgütsel tepkiler” olarak beş başlık altında toplanmıştır (Bardavit, 2007).

Birçok psikolog, stresli durumla ilişkili dört ana etki türünün olduğunu ileri sürmüştür: duygusal, fizyolojik, bilişsel ve davranışsal. Aşağıda, stresin uyarıcı belirtilerine dair belirli bazı örnekler verilmiştir (Eysenck, 2002; Sutton, 2011).

1. Bilişsel İşaretler: Bellek sorunları (kısa süreli hafıza kapasitesi), konsantre olamama ve artan dikkat dağınıklığı, kötü karar verme, sürekli endişe.
2. Duygusal İşaretler: Anksiyete ve depresyon duyguları, artan fiziksel gerginlik ve psikolojik gerilim, karamsarlık, sinirlilik veya kısa öfke, bunalmış hissetmek, yalnızlık ve izolasyon hissi.
3. Fiziksel İşaretler: Ağrı ve sızılar, baş ağrısı, ishal veya kabızlık, mide bulantısı, baş dönmesi, göğüs ağrısı, hızlı kalp atışı, seks gücü kaybı, sık soğuk algınlığı, adrenalin ve noradrenalin salınımı, akciğerlerdeki hava geçişlerinin genişlemesi, kan damarlarının konstriksiyonu.
4. Davranışsal İşaretler: Daha fazla veya daha az yemek, çok fazla ya da az uyuma, kendini diğerlerinden yalıtma, sorumlulukları azaltma veya ihmal etme,

dinlenmek için alkol, sigara veya uyuşturucu kullanma, sinir alışkanlıkları (tırnak ısırma gibi), artan devamsızlık ve iş performansı düşüşü.

2.11. Stres Kaynakları

Stres üzerine yapmış olduğu araştırmaları ile tanınan Lazarus (2006), stresin kişi algısıyla çok yakından ilişkili olduğunu ifade etmiştir. Stres, bireyin bilişsel değerlendirmesine göre tehdit edici unsurun birey tarafından ne kadar büyük görüldüğü ile ilgilidir. Bilişsel değerlendirmede bireyin yetkinlik konuları, inançları, kontrol noktaları, öğrendikleri, sosyal hayatı, yaşam bilgileri gibi durumları bulunmaktadır. Dolayısıyla algılanan stres düzeyi bu unsurlara bağlıdır (David ve Suls, 1999). Anand (2013)'e göre stresin nedeni çoğu zaman bilinmemesine karşın genellikle bireyin yaşadığı ve biriktirdiği ilgili ya da ilgisiz olayların birikimi sonucu gerçekleşmektedir. Bireyin olumsuz gördüğü olaylar strese neden olurken olumlu gördüğü olaylar da strese neden olabilmektedir. Ayrıca yaşam boyu meydana gelen hızlı değişimler de bireylerde uyum problemleri ortaya çıkarıp strese neden olabilmektedir. Altıntaş (2014) stres kaynaklarını aileden, iş yerinden, arkadaşlardan, devletten kaynaklanan “dış stres kaynakları” ve bireyin kendi içindeki baskı ile beklentilerden kaynaklanan “iç stres kaynakları” olarak açıklamaktadır.

Cohen ve Williamson (1988) yapmış oldukları araştırmada, stresin yaş, sosyo-ekonomik düzey, eğitim seviyesi ile ters orantılı olduğunu ifade etmişlerdir (Akt. Ramirez ve Hernandez, 2007). Benzer şekilde Ranchor ve Sanderman (2000) yapmış olduğu araştırmada eğitim seviyesi ile stresin ters orantılı olduğunu bulmuştur. Corneil (1998) stresi azaltmada sosyal desteğin doğrudan bir etkiye sahip olduğunu belirtmiştir. Düşük benlik saygısı, dış ortama adaptasyon eksikliği ve sosyal destek eksikliği stresi etkileyen unsurlar arasında yer almaktadır (Goff, 2011). Ayrıca kişiliğin nevrotik boyutu, kişinin olayları algılama biçimi, olumsuz olaylara takılıp kalma gibi durumlar stresi tetiklemektedir. Bunlarla birlikte bireyin sosyal hayatındaki gerginlikleri, depresif durumları, fizyolojik rahatsızlıkları stres düzeyini artırmaktadır (Cohen, Kamarck ve Mermelstein, 1983). Stresin nedenlerini ele almanın daha iyi bir yolu, işlem modeli olarak bilinen şeydir. Bu modele göre stres, birey ve çevresi arasındaki etkileşime bağlıdır. Daha spesifik olarak, bir durumun algılanan talepleri, bireyin bu talepleri yerine getirme konusundaki algıladığı yeteneğini aştığı zaman ortaya çıkar. Şoför adayları için araç

sürüşü streslidir çünkü trafikte bir aracı kullanma gereksinimlerini karşılamak için sınırlı bir yetenekleri vardır. Deneyimli sürücüler için stresli değildir, çünkü onlar sürüş yeteneklerinin araç kullanma ve trafikle başa çıkmalarına yeteceğinden emindirler (Eysenck, 2002).

Krohne (2002)'nin "Stres ve Başa Çıkma Kuramları" adlı çalışmasında kuramcılardan aktardığına göre, şimdiye kadar ele alınan yaklaşımlardan farklı olarak, stres kaynak teorileri, öncelikle stres oluşturan faktörlerle ilgili değil, stresli durumlar karşısında kişinin sağlığını koruyan kaynaklarla ilgilidir. Çalışmada bu duruma karşı daha önce çeşitli araştırmacıların ortaya koyduğu sosyal destek (Schwarzer Leppin, 1991), tutarlılık duygusu (Antonovsky, 1979), sağlamlık (Kobasa, 1979), öz yeterlik (Bandura, 1977) ve iyimserlik (Scheier ve Carver, 1992) gibi çeşitli sosyal ve kişisel yapılar önerilmiştir.

Yakın zamanda Hobfoll (1989) ile Hobfoll ve diğ., (1996) tarafından sunulan kaynakların korunması (COR) teorisi, stresin üç bağlamdan herhangi birinde gerçekleştiğini varsaymaktadır. Stres, insanlar kaynak kaybını tecrübe ettiklerinde, kaynak tehdit edildiğinde veya insanlar kaynaklarına sonradan ortaya çıkan bir kazanç olmaksızın yatırım yaptığında oluşmaktadır. Kaynaklar dört kategoride değerlendirilebilir. Birincisi nesne kaynakları (Ev, giyim veya ulaşım gibi fiziksel nesnelere), ikincisi durum kaynakları (İstihdam, kişisel ilişkiler gibi), üçüncüsü kişisel kaynaklar (beceri veya öz-yeterlik gibi) ve son olarak enerji kaynakları (diğer kaynaklara ulaşmayı kolaylaştıran araçlar, örneğin para, kredi veya bilgi gibi). Hobfoll ve Lilly (1993) ile Hobfoll ve arkadaşları (1996) COR'un temel varsayımlarından türetilmiş bir dizi test edilebilir hipotezi (ilkeleri) açıklamışlardır. Kaynakların kaybı stresin birincil nedenidir. Bu ilke, her ne zaman bireyler pozitif (örneğin, evlilik) veya negatif (sevilen bir insanın kaybı) olabilen durumsal koşullara kendilerini ayarlamaya zorlandıklarında, stresi meydana getiren kritik varsayımlar ile çelişmektedir. Hobfoll ve Leiberman (1987) diğer kaynakları korumak ve saklamak için eldeki kaynakların harekete geçirildiğini ve benlik saygısının, diğer kaynaklar için yararlı olabilecek önemli bir kaynak olduğunu belirtmişlerdir. Hobfoll ve Leiberman benlik saygısı yüksek kadınların stresle karşı karşıya kaldıklarında sosyal desteğini iyi kullandıklarını, benlik saygısına sahip olmayanların ise sosyal desteği kişisel yetersizlik belirtisi ve yanlış kullanılmış destek olarak değerlendirdiklerini gözlemlemişlerdir. Stresli koşulların ardından bireyler, stresle

daha fazla mücadele etmek için giderek tükenen bir kaynak havuzuna sahiptir. Bu tükenme, kişilerin stresle daha fazla baş edebilme kabiliyetlerini bozar, böylece bir kayıp sarmalına neden olur. Bu durum, sadece kaynakların sonuç üzerindeki etkisini değil aynı zamanda kaynaklar üzerindeki sonucu araştırmanın da önemli olduğunu göstermektedir (Akt. Krohne, 2002).

Parker (2007) insanların yaşamlarında yaygın stres oluşturan genel kaynaklar olarak parlak ışık, yüksek ses, olaylar (doğumlar, ölümler, yeniden birleşme, evlilik, boşanma, hareket etme), sorumluluklar (ödenmemiş faturalar, para eksikliği), iş/egitim (sınavlar, trafik yoğunluğu, proje teslim tarihleri), kişisel ilişkiler (çatışma, aldatma, yaşam tarzı) unsurlarını saymıştır. Ayrıca yaş ve beslenme tarzı, yaşamın erken dönemlerinde strese maruz kalmanın (örneğin, istismar edilen çocuklar) strese neden olduğunu belirtmiştir.

Robbins ve Judge (2013) ise stres kaynaklarını çevresel, örgütsel ve kişisel stres kaynakları olarak üçe ayırmıştır.

Tablo 4

Stres Modeli, Potansiyel Kaynaklar

Çevresel Faktörler	Kişisel Faktörler	Örgütsel Faktörler
Ekonomik belirsizlik	Ailevî problemler	Görev talepleri
Politik belirsizlik	Ekonomik problemler	Rol talepleri
Teknolojik değişim	Kişilik	Kişiler arası talepler

Bir örgütte strese neden olan pek çok faktör vardır. Çevresel belirsizlik örgüt yapısının tasarımını etkileyerek örgüt çalışanlarının stres düzeyini etkiler. Örgütsel değişikliklerde en büyük sorun belirsizliktir. Bu belirsizliğin ekonomik, politik ve teknolojik olmak üzere üç ana türü vardır. Ekonomideki daralma, iş güvenliği anlamında istikrarsızlık, politik sistemlerde değişimin düzensiz olması ve yeniliklerin bilgi ve beceriler açısından insanları tehdit etmesi stres seviyesinde etkili durumlardır. Hatalardan kaçınmak, görevleri bitirmek için kısıtlı süre ve baskı, aşırı iş yükü, uyumsuz bir yönetici ve iş arkadaşları bu duruma örnek olarak verilebilir. Bu faktörler görev, rol ve bireyler arası talepler olarak sınıflandırılmıştır. Kişinin işi ile ilgili özerklik, görev çeşitliliği, çalışma koşulları gibi görev talepleri, rol çatışmaları, aşırı rol yükü, rol belirsizliği, rol

talepleri açısından ve meslektaşlar arası sosyal destek azlığı, ilişkilerin zayıflığı, çalışanların oluşturdukları baskılar, bireyler arası talepler olarak stres yaratan faktörlerdir. Bireysel stres yaratan faktörler ise kişilerin aile sorunları, ekonomik sorunlar ve doğal kişilik özellikleridir. Kişinin iş hayatı dışında karşılaştığı problemler ve deneyimler de işine yansır (Robbins ve Judge, 2013).

2.12. Örgütsel Stres

Örgütsel stres, “bireyin çevre ile ilişkisi olarak ifade edilen, bireysel farklardan ve psikolojik süreçlerden etkilenen, kişiye fazla psikolojik veya fiziksel istekler yükleyen, dış çevre, durum veya olayın sonucu olan bir tepkidir” (Uzun ve Yiğit, 2011).

Örgütsel stres genel olarak kişiler arası ilişkilerden ve problemlerden dolayı ortaya çıkar. Çalışma alanı, sorumluluklar, bilgi birikimi, hiyerarşi insanları rekabete ve dolayısıyla da strese itebilir. Kişilerarası kopuk bir iletişim, kötü koşullar ve yetersiz çalışma alanı işin verimsiz olmasına sebep olur. Bu durum ise çalışanlarda örgütsel stresi yaratır. Stres güvensizlik, yeterli düzeyde organize olamama, iletişim kopukluğu gibi sorunlara neden olur. Bu etkenler verimi düşürür (Cooper, Dewe ve O’Driscoll, 2001). Ekonomik getiri sağlayan ve kişiye toplum içinde belli bir statü kazandıran iş, tatmin edici olmazsa stres düzeyi artar ve bu durumda da örgütsel stres ortaya çıkar. Örgütsel stres bireyin üyesi olduğu örgüt veya işi ile ilgili beklentilerinin karşılanmaması durumunda harekete geçen bireysel enerjidir (Quick ve Quick, 1984; Akt. Pehlivan, 1991).

Örgütlerde çalışan stresi, sağlık ve güvenlik açısından önemli bir konu olmuştur. Personelin tedavisi, baskı, meydan okuma ve rekabet sağlıklı sınırların dışında kalmaktadır. Bazı kişiler suçu, çalışan diğer bireylerin kişisel yetersizliklerine atarak sorumluluktan kaçınmaya çalışırlar (Eğer sığağa dayanamıyorsanız, mutfağa giremezsiniz, gibi). Ancak, bu konuda tecrübeli olan işverenler, personelinin zihinsel sağlıklarını korurlar. Çünkü yüksek oranda hastalık, kötü performans ve çok sayıda personel çıkışı olacağını bilirler. Bununla birlikte, bazı çalışanlar, baskının strese dönüşmesine izin vermezler. Fakat bazıları, kendilerini daha çok strese yatkın yapan kişilik özelliklerine sahiptir. Bunlar arasında mükemmeliyetçilik, güvensizlik, onay alma

isteği ve başkaları arasında ilişki kurma becerilerinin eksikliği sayılabilir (O'Connel, 2004).

2.12.1. Örgütsel Stres Kaynakları

İş yeri hem strese sebep olan talep ve baskıların önemli bir kaynağıdır, hem de stresin etkisini yok etmek için yapısal ve sosyal bir kaynaktır. Sosyal ve kurumsal bağlamda iş memnuniyeti stres ve hayat tehlikesi ile ilişkilendirilen iş yeri faktörleri doğrultusunda sınıflandırılabilir. Bunlar; uzun saatler, aşırı iş yükü, süre baskısı, kısıtlı molalar, çeşitliliği az, yetersiz fiziksel çalışma ortamları, zor ve karmaşık görevlerdir (Michie, 2017).

Bireyler, kendileri veya sosyal grupları için yaptıkları kaynak yatırımından makul bir kazanç elde etmediğinde stres meydana gelir. Stres, normal durumda bile asla “iyi bir şey” değildir. Aşağıdakiler çalışanı tehdit edebilecek örgütsel stres unsurlarıdır (O'Connel, 2004):

- Artan iş yükü, personel sayısında veya kalitesinde azalma
- Yetersiz istikrar ve istihdam güvenliği
- Baskıcı bir hastalık izni politikası
- Huzursuz (ve çoğu zaman verimsiz) değişim
- Değişim hakkındaki bilgi eksikliği ve istişare
- Açık ve tutarlı politikaların olmaması
- Ödeme ve hizmet koşullarının aşınması
- İnsanların işlerinde özellikle kendilerini yeni teknolojiyle ilgili olarak yetenekli hissetmelerini sağlamak için yeterli zaman veya eğitimin olmaması
- Çalışanın kişisel yaşamını göz ardı etme, iş / yaşam dengesi
- Mantıksız vardiya kalıpları
- Sadakat için tek yönlü bir talep
- Bireyin katkısını kabul etmeme veya değersizleştirme (olumsuz değerlendirme)
- Çalışanların streslerini kontrol altında tuttıkları, gayri resmi prosedürlerin rol çatışması, belirsizliği veya aşırı / düşük yasaklar ile çalışanın beceri yetersizliği
- Çalışanın statüsüne, gelirine veya beklentilerine doğrudan tehditler
- Haksız bir şikâyet prosedürü

- Zorbalık
- Cinsiyetçi / ırkçı / homofobik davranış
- Travmatik bir olayı takiben personelin desteklenmemesi.

Türkgüngör (2009) örgütsel strese neden olan faktörleri farklı biçimlerde gruplamış ve örgütsel stres kaynaklarını dört grupta toplamıştır. Dört grupta toplanan örgütsel stres kaynakları tablo 5’te verilmiştir.

Tablo 5
Örgütsel Stres Kaynakları

Yapılan işe ilişkin stres kaynakları	Örgütsel yönetim tarzına ilişkin stres faktörleri	Örgüt yapısı ve iklimine yönelik stres faktörleri	Grupsal stres faktörleri
• Rol belirsizliği	• Karar verme	• Örgütün yapısı	• Ast-üst ilişkisi ve iş arkadaşlarıyla anlaşamama
• Rol çatışması	• Kararlara katılma	• Örgütün büyüklüğü	• Birey ve gruplar arası çatışma
• İş yükünün az ya da fazla olması	• Önderlik tarzı	• Örgütte yaşanan değişim	• İş ortamında huzursuzluk
• İşin tekdüze ve sıkıcı olması	• Yetki eksikliği	• Örgütteki görüş farklılıkları	• Grup birliği olmada eksiklik
• Çalışma ortamının koşulları	• Performans değerlendirme		
• Vardiyalı çalışma düzeni	• Terfi		
	• Ücret		
	• Kariyer geliştirme problemi		
	• İş güvensizliği		

(Türkgüngör, 2009).

Tablo 5’te görüldüğü üzere işe, yönetime, örgüt yapısına ve gruba göre kişide stres yaratan faktörler farklılaşmaktadır.

Yapılan işe ilişkin stres kaynaklarına baktığımızda; rol belirsizliği, bireyin rolleri konusunda yeterli bilgisinin olmaması durumu olup iş yerinde ve işin yapılmasıyla ilgili bilgi ve iletişim eksikliği ile iş yerinde çalışan bireye beklenen performansı gösteremeyeceği bir iş verilmesi durumunda meydana gelir. Rol çatışması, bireyin

üstlendiği iki veya daha fazla rolün aynı zamanda ortaya çıkması, böylece bireyde zıt isteklerde bulunulması olarak açıklanabilir veya kariyer ve iş çatışması olarak ortaya çıkabilir. Diğer bir stres kaynağı olarak kişinin çalıştığı ortamda genelde iş yükünün fazla olması nedeniyle ortaya çıkabilir. Kişilerarası çatışmanın ortaya çıkması iş yerinde üstleriyle geçimsizlik ve çalışanlar arasındaki olumsuz ilişkiler, kişiliklerin uyumsuzluğu, amirlerle, meslektaşlarla veya memurlarla çatışma ya da tartışma, en basit işlerde bile gerginlik gibi durumlarda ortaya çıkar. Yönetim tarzı ve iş güvenliği bu durumda ortaya çıkacak çatışmada etkilidir. Bu duruma, örgütlerde çalışan bireylerin zaman içinde yaptıkları işin sıkıcı ve monoton olduğunu düşünmeleri kaynaklık edebilir. Çevre şartlarının rahat ve güven sağlayıcı olması gibi işyerinin fizikî yapısı, araç ve gereç eksikliği ile çalışma koşulları da çalışanların psikolojisini ve performansını etkilemektedir. Çalışma koşullarının verimi artıracak şekilde düzenlenmesi stresi önlemede en büyük tedbirlerden biridir. Eğitim ortamları çok fazla çalışanın bir arada bulunduğu çalışma alanlarıdır. Diğer kurumlara göre daha fazla ve üst düzey kişilerarası ilişki ile etkileşimin söz konusu olduğu eğitim kurumlarında stres pek çok kavramla ilgilidir (Yılmaz ve Ekici, 2006; Polat, 2008; Ceylan ve Ulutürk, 2006; Shaw ve Riskind, 1983; Akt. Travers ve Cooper, 1996; Aydın, 2016; Göksoy ve Argon, 2014).

Örgüt yapısı ve iklimi çalışanları strese yönlendirebilecek faktörler barındırabilir. Örgüt yapısı ve belirlenen politikalar; çalışanın düşünceleri ile haklarını gözetmelidir. Aksi durumda çalışanlar arasında strese neden olabilir. Örgütün yapısı, büyüklüğü, örgütteki değişim ve görüş farklılıkları kurumda stres yaratan unsurlar olarak ortaya çıkmaktadır (Özkalp ve Kırel, 2001; Yılmaz ve Ekici, 2006). Bir diğer stres kaynağı örgütsel yönetim tarzıdır. İnsanlar alternatifler arasından seçim yaparak kararlar alırlar. Tepe yöneticiler örgütlerin hedeflerine, operasyonlarını nasıl finanse edeceklerine ve yeni üretimi nasıl yapacaklarına karar verirler. Orta ve ilk kademe yöneticiler üretim programlarını hazırlayarak çalışanlarla ilgili karar verirler. Yönetici olmayan çalışanlar işe harcayacak emeğe ve emirleri yerine getirmeye yönelik karar verirler. Karar alma yetkisi eskiden sadece yöneticilere tanınırken artık yönetici olmayanlara da verilmekte ve işgörenler yetkilendirilmektedir. İnsanların aldığı kararlar büyük oranda algılarından etkilenmektedir (Robbins ve Judge, 2013). Örgüt içinde oluşabilecek stresi engellemek için kişiler arasında iyi ilişkiler kurulmalıdır (Özkalp ve Kırel 2001). Bunun aksi durumlarda örgüt içinde oluşabilecek ast-üst ilişkisi ve iş arkadaşlarıyla anlaşamama,

bireyler ve gruplararası çatışma, huzursuzluk, grup birliğinin sağlanamaması gibi durumların potansiyel grupsal stres faktörleri olarak karşımıza çıkacağı söylenebilir.

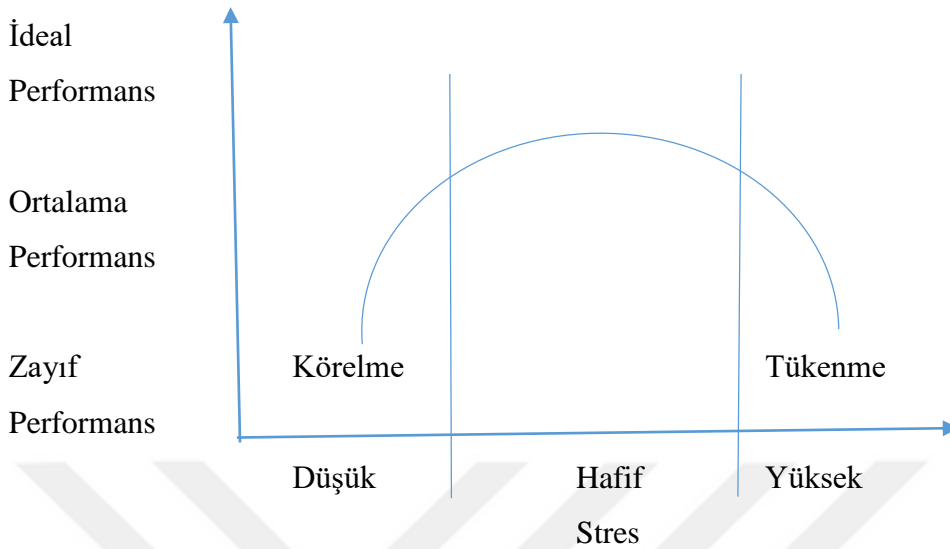
Örgütlerde stres kaynakları çeşitlilik göstermektedir. Bunlardan ilki fiziksel stresler olup gürültü, kir, ısı, titreşimler, kimyasal veya toksik maddeler dâhil olmak üzere olumsuz fiziksel çalışma koşullarına işaret eder. Ayrıca işyerinde zayıf ergonomik koşulları ve güvenlik tehlikelerini de içerir. İkincisi görevle ilgili iş stresleridir. Bir görev yaparken ortaya çıkar ve yüksek düzeyde zaman baskısı, iş yükü, işte aşırı karmaşıklık, tekdüze çalışma, performansı potansiyel olarak tehlikeye sokan durumsal kısıtlamaları içerir. Geleneksel olarak rol stresleri ise aşırı rol yüklenilmesini, rol çatışmasını ve rol belirsizliğini içerir. Aşırı yük, bireylerin çok fazla veya çok karmaşık bir çalışma yapması gerektiğinde ortaya çıkar. Rol çatışması, rol beklentilerini karşılayan durumları ifade eder ve rol belirsizliği, belirsiz rol beklentileri ile ilgili durumları ifade eder. Son zamanlarda, gayri meşru görevlerle yüzleşmek, rolle ilgili bir stres etkisinin yeni bir yönü olarak tanımlanmıştır. Sosyal stresler doğrudan denetçiler, iş arkadaşları ve diğerleri ile olan zayıf sosyal etkileşimlere işaret eder. Bu stresler, iş yerinde kişilerarası çatışmaları, taciz (cinsel vb.), mobbing veya zorbalık ve diğer işyeri saldırganlıklarını içerir. Ek olarak, son derece zor dış paydaşlarla uğraşmak da sosyal stres olarak kavramsallaştırılabilir. Çalışma takvimi ile ilgili stres unsurları çalışma zamanı düzenlemelerinden kaynaklanmaktadır. Bu kategorideki en göze çarpan ve iyi araştırılmış stresörler gece çalışmaları ile düzensiz çalışma süreleridir. Ayrıca, uzun çalışma saatleri ve fazla mesai bu kategoriye aittir. Kariyerle ilişkili stresler iş güvensizliği, eksik istihdam ve kötü kariyer fırsatlarıdır. Travmatik stresler, afetlere maruz kalma, büyük kazalar veya aşırı derecede tehlikeli faaliyetler gibi tek olaylardır. Organizasyon değişikliği de stres etkeni olarak kabul edilebilir. Birleşme, küçültme veya yeni teknolojilerin uygulanmasını içerir. Bu değişiklikler streslidir çünkü iş güvensizliği, fazla mesailer ve sosyal güvenceler gibi diğer stres faktörleriyle sonuçlanabilir (Sonnentag ve Frese, 2013).

Eğitim örgütlerinde stres nedenleri benzer özellikler göstermektedir. Yükseköğretim kurumlarında öğretim elemanlarının, rollerinin gerekleri hakkında yeterli bilgiye sahip olmaması, yapmış oldukları çalışmalar için gerekli olan eğitim, araştırma ve diğer görevlerini nasıl dengede tutabileceklerini bilmemeleri, görevlerinde yükselme, yayın yapma, kitap yazma, öğrenci danışmanlığı yapma, derslere katılma gibi birçok iş yükü ve zaman kıtlığı yaşamaları (İdris, 2009), eğitim ile araştırma faaliyetleri arasında

uyumsuzluk hissetmeleri (Özkanlı ve Korkmaz, 2000), çok sayıda ve farklı niteliklerde derse giren öğretim elemanlarının iş yükünü artırması (Koblinsky, Kuvalanka ve McClintock-Comeaux, 2006: Akt. Odabaş ve diğ., 2010), çalışma hayatındaki monotonluktan kurtulup bazı değişiklik yapma isteği (Sabuncuoğlu ve Tüz, 2001), kendileri hakkında verilen kararlara katılma ve bu süreçte aktif olma istekleri (Eren, 2000), özellikle yönetici konumunda yer alan öğretim üyelerinin gerek karar verirken gerek de bu kararı uygularken bazı psikolojik ve biyolojik baskılar ile karşılaşmaları ile terfi almanın engellenmesi veya kısıtlanması (Erdoğan, 1996) gibi stres kaynakları zamanla işe karşı isteksizlik, moral bozukluğu ve bıkkınlık geliştirebilir.

Uzun çalışma saatlerine karşın düşük ücret alınması, kurum içinde performansa göre ücret verilmemesi, örgüt içindeki rekabet ortamını artırıcı etmenler ve yürütülen bazı politikalar örgütsel strese neden olmaktadır (Özkalp ve Kırel, 2001). Verilen sorumlulukların, yetki sınırlılığı yüzünden yerine getirilememesi durumu da stres yaratabilir. Bu tür yetki ve sorumluluk arasındaki dengesizlikler örgütsel strese neden olabilmektedir. Nitekim öğretim elemanlarının karar vermede özgür bırakılması sonucu işlerinden daha fazla tatmin oldukları, kendileri hakkında alınan kararlara ortak edilmemeleri sonucu iletişim kaynaklı stres yaşadıkları belirlenmiştir (Karaman ve Altunoğlu, 2007; Yumuşak, 2007). Bu gibi nedenlerle yükseköğretimdeki öğretim elemanlarına idari ve akademik alandaki görev ve sorumlulukları net bir şekilde anlatılmalı ve araştırma olanakları artırılmalıdır (Sabuncuoğlu, 2008).

Kişide ortaya çıkan iş performans seviyesi ile stres seviyesi arasındaki ilişki şekil 2’de verilmiştir.



Şekil 4. Stres ve performans arasındaki ilişkinin gösterimi (Hartney, 2008).

Özkalp ve Kırel (2001)’e göre sıklıkla değişen örgüt kuralları, alınan kararlar, yapılan seçimlerin sıklığı ve örgütte yaşanan değişimler örgüt içinde çalışanlar için stres faktörü olmaktadır. Örgütler, yapmış oldukları değişimlere çalışanlarının ayak uydurmasını kolaylaştırmak adına onlara gerekli desteği sağlamalıdır. Böylece beklenmeyen ani değişimlerin neden olduğu stres ortadan kalkacaktır. Her örgüt farklı görüş ve düşünceler barındıran insanlardan oluşmuştur. Farklı kişilik, farklı amaç ve beklenti içinde olan tüm çalışanların aynı görüş altında toplanması beklenemez. Ancak mevcut görüş farklılığının kurum içinde çatışmaya ve kümeleşmeye dönüşmesi bireyi strese itebilir. Bu durumda ise birey çalıştığı iş yerinde sürekli bir savunma pozisyonunda olur ki bu da verimliliği düşürür (Aydın, 2016).

2.13. Stresin Sonuçları

Balaban (2000) ile Hargrove, Quick, Nelson ve Quick (2011) stresin bireysel sonuçlarını davranışsal, psikolojik ve tıbbi sonuçlar olarak açıklarken örgütsel sonuçlarını performans düşüşü, geri çekilme ve tutum olarak ifade etmektedirler. Bunlar aşağıda açıklanmıştır.

2.13.1. Bireysel Sonuçlar

Stresin bireysel sonuçları genellikle kişiyi etkileyen sonuçlardır. Kurum, doğrudan ya da dolaylı olarak da acı çekebilir; ancak gerçek bedeli ödeyen kişi bireydir. Stres davranışsal, psikolojik ve tıbbi sonuçlar doğurabilir (Balaban, 2000; Hargrove, Quick, Nelson ve Quick, 2011). Robbins ve Judge (2013) stresin fizyolojik, psikolojik, davranışsal belirtileri olduğunu ve kendini yüksek tansiyon, ülser, asabiyet, iştahsızlık gibi birçok yolla gösterdiğini belirtmişlerdir.

Strese yönelik ilgi ilk fizyolojik belirtiler üzerine olmuştur. Özellikle sağlık alanında yapılan çalışmalar stresin metabolizma üzerindeki değişimlere odaklanmıştır. Stresin nabız, nefes, kalp-tansiyon ve baş ağrısı gibi sonuçları kişinin fiziksel sağlığını etkiler. Diğer hastalıkların arasında kalp hastalığı ve inme, stresle bağlantılıdır. Aşırı stres sonucu ortaya çıkan diğer yaygın tıbbi problemler baş ağrısı, sırt ağrısı, ülser ve buna bağlı mide ve bağırsak rahatsızlıkları, akne ve ürtiker gibi cilt rahatsızlıklarını içerir (Robbins ve Judge, 2013; Balaban, 2000; Hargrove ve diğ., 2011).

Stresin davranışsal sonuçları, stres altındaki kişilere veya başkalarına zarar verebilir. Yeme alışkanlığı, sigara içmek ve alkol kullanmak böyle bir davranıştır. Araştırmalar, sigara içen insanların stres yaşadıklarında daha fazla sigara içme eğiliminde olduklarını açıkça ortaya koymaktadır. Ayrıca, bu ilişki daha az belgelenmiş olsa da, alkol ve uyuşturucunun stresle bağlantılı olduğuna dair kanıtlar vardır. Olası diğer davranışsal sonuçlar; huzursuzluk, uyku bozuklukları, verimlilik, işe devamsızlık, iş değiştirme, kaza eğilimi, şiddet ve iştah bozukluklarıdır (Balaban, 2000; Hargrove ve diğ., 2011; Robbins ve Judge, 2013).

Stresin psikolojik sonuçları bir kişinin zihinsel sağlığı ve refahı ile ilgilidir. İnsanlar iş yerinde çok fazla stres yaşarlarsa bunalıma girebilir veya kendilerini çok fazla ya da az uyurken bulabilirler. Stres ayrıca aile sorunlarına ve cinsel güçlüklereden neden olabilir. İş memnuniyetsizliği veya tatminsizliği stresin en basit ve en açık psikolojik etkisidir. Gerginlik, endişe, asabiyet, sıkıntı gibi farklı durumlarda ortaya çıkabilir. İşlerin yürütülmesi üzerindeki kontrol kaybı ve işin düşük düzeyde çeşitlilik, önem, bağımsızlık, geribildirim ve kimlik sağlması stres yaratmakta, işe ilgiyi ve tatmini azaltmaktadır (Balaban, 2000; Hargrove ve diğ., 2011; Robbins ve Judge, 2013).

Uzun süreli psikolojik strese genellikle depresyon, düşmanlık, öfke ve saldırganlık gibi olumsuz duygular ve uyumsuz davranışlar eşlik eder. Buna ek olarak, stres ve ilişkili negatif duygular tipik olarak semptomik sinir sisteminin (adrenalin gibi hormonların salınması ile) uyarılmasına neden olarak kardiyovasküler sisteme zarar verebilir ve bu durum uzun süreler korunursa etkili bağışıklık fonksiyonuna zarar verebilir (Winefield ve diğ., 2008).

Fiziksel ve zihinsel stres bedensel olduğu kadar ruhsal ve duygusal rahatsızlıklara da neden olabilir. Vücudun stresten en çok etkilenen bölümleri tablo 6'da verilmiştir (Sutton, 2011).

Tablo 6
Stresin Vücut Organları Üzerindeki Etkileri

Organlar	Etkiler
Saç	Aşırı stres, aşırı saç kaybına ve kelliğe neden olabilir.
Kaslar	Boyun ve omuzlarda spazm, kas-iskelet ağrısı, bel ağrısı, pek çok küçük kas seğirmesi ve sinir akışı daha fazla fark edilir.
Sindirim Sistemi	Gastrit, mide ve bağırsak ülseri, ülseratif kolit ve kolon sendromu gibi sindirim sorunlarına neden olabilir veya bu sorunları kötüleştirir.
Deri	Bazı bireylerde sedef ve egzama gibi deri sorunları ortaya çıkabilir.
Beyin	Uykusuzluk, baş ağrısı, kişilik değişiklikleri, kaygı ve depresyon gibi ruhsal ve duygusal problemleri tetikleyebilir.
Ağız	Ağız ülseri ve aşırı kuruluk stres semptomlarıdır.
Kalp	Kardiyovasküler ve hipertansiyon stres birikmesiyle ilişkilidir.
Ciğerler	Yüksek düzey ruhsal ve duygusal stres bireylerin astım durumlarını kötü şekilde etkiler.
Üreme Organları	Kadınlarda adet düzensizliği ve yineleyen vajinal enfeksiyonlara, erkeklerde iktidarsızlık ve erken boşalmaya sebep olur.

(Sutton, 2011).

Stres duygu, duygu durum ve davranış üzerinde geniş kapsamlı etkilere sahip olabilir. Eşit derecede önemli olarak çoğu zaman vücuttaki çeşitli sistemleri, organları ve dokuları etkiler (Sutton, 2011).

2.13.2. Örgütsel Sonuçlar

Açıkçası, tartışılan bireysel sonuçların her biri organizasyonu etkileyebilir. Stresin diğer sonuçları organizasyonlar için daha doğrudan sonuçlar doğurur. Bunlar, performans düşüşü, geri çekilme ve tutumlardaki olumsuz değişikliklerdir (Balaban, 2000; Hargrove ve diğ., 2011). Çok fazla stresin net bir örgütsel sonucu ise performanstaki düşüştür. Çalışanlar için böyle bir düşüş, düşük kalitede çalışmaya veya üretkenlikte zayıflamaya dönüşebilir. Yöneticiler için ise asabi ve geçinmesi zor insanlar, hatalı karar verme veya çalışma ilişkilerindeki aksamalar anlamına gelebilir.

Geri çekilme davranışları stres kaynaklı olabilir. Örgüt için çekilme davranışının en önemli iki biçimi devamsızlık ve iş bırakmaktır. Mesleklerinde stresle başa çıkmakta zorlanan insanların hastalık bahanesi ile işe gelmemesi veya fayda için işten ayrılmayı düşünmeleri muhtemeldir. Geri çekilmenin daha göze çarpmayan şekilleri de üretilebilir. Bir yönetici çalışma saatlerini aşmaya veya daha uzun öğle tatillerinde bulunmaya başlayabilir. Bir çalışan, örgüt ve işle ilgilenmeyi bırakarak psikolojik olarak geri çekilebilir. Yukarıda belirtildiği gibi, çalışanların zorlaması, stresin olası/gizil bireysel bir sonucu olabilir. Ayrıca, özellikle bir çalışana ya da genel olarak örgüte yöneltmiş şiddet varsa, bu açık bir örgütsel etkiye sahiptir.

Örgüt içinde yaşanan stres kişiyi ve örgütü kötü etkilemektedir (Kaya, 2006). Örgüt içinde verimli bir çalışma için etkili iletişim, iyi organizasyon ve bilgi aktarımı gerekmektedir. Burada en büyük görev yöneticiye düşmektedir. Çünkü çalışanlar arasında denge korunmalı ve işin sirkülasyonu sağlanmalıdır. İlimli ortamı yaratacak ve öncelikle iletişimi organize edecek, işi yürütecek kişi yöneticidir (Er, 2013). Çalışanların stresinin doğrudan başka bir örgütsel sonucu tutumlarla ilgilidir. Daha önce de belirtildiği gibi, iş tatmini, moral ve örgütsel bağlılık üst düzeyde performans sergileme motivasyonunun yanı sıra tümüyle zarar da görebilir. Sonuç olarak, insanlar daha önemsiz şeyleri şikâyet etmek ve sadece yaşamlarını sürdürmek için çalışmak gibi konulara daha eğilimli olabilirler.

Stres muhtemel olarak iş hacminin düşmesine, rahatsızlık yüzünden iş devamlılığının aksamasına, çalışan işçilerin stresinin artmasına bağlı olarak iş

verimliliğinin azalmasına, müşteri memnuniyetinin azalmasına ve iş kazalarının artmasına yol açar (Michie, 2002).

2.14. Stres Yönetimi

Stres; travma veya trajedinin ötesine geçme, inançlar, davranışlar, beceriler ve tutumlar üzerine bir işlem sürecidir. Hayattaki stresli durumlar önlenemez fakat hayatın farklı alanlarında esneklik inşa edilerek daha olumlu durumlar oluşturulabilir. Strese karşı en iyi savunma esnekliği artırmaktır. Esneklik, bireyin, ailenin, örgütün ya da toplumun zorluklarla başa çıkma ve zorluklara ya da değişime uyum sağlama yeteneğini ifade eder. Esneklik, bir olaydan sonra, bir kişi ya da topluluğun başa çıkabileceği aynı zamanda deneyimlerden kaynaklanan farklı öncelikleri yansıtacak ve bir sonraki stresli duruma hazırlayabileceği anlamına da gelir. Ayrıca stres, proaktif veya reaktif olarak ele alınabilir. Esnekliği veya stresli bir durumdan geri adım atma becerisini geliştirmek, stresi yönetmek için proaktif bir mekanizma oluşturur. Stresle ilgili belirtileri ve semptomları tanımayı öğrenirken, stresli durumlar için hazırlanmak kişisel dayanıklılık oluşturur. Stresin anahtarı, stresi tamamen ortadan kaldırmak değil, stresi, olumsuz sonuçlarından kaçınacak şekilde yönetmektir. Stresi yönetmek için birçok olumlu yol vardır. Stresi yönetmek, stres belirtilerini tanımak, nefes alma tekniklerini öğrenmek ve ruhsal topluluklara girmek gibi basit fikirleri; bir ruh sağlığı uzmanından yardım istemek ve stres aşma tekniklerini öğrenmek gibi daha ileri düzeyde profesyonel müdahaleleri içerebilir (Sutton, 2011).

Endişe ve stresi daha aza indirmek için kısa bir terapi, danışma veya iş yerinde motive edilmek yararlı olabilmektedir. Belirtilerin artması ve önlenememesi durumunda daha fazla stres, uykusuzluk, yorgunluk, tükenmişlik, aşırı düşünme, ani ve aşırı reaksiyon, iş yerinde yetersiz performans, ani kazalar, özgüvensizlik, kopuk iletişim, aşırı unutkanlık gibi iş hayatında ve özel hayatta yıkıcı sonuçlara neden olabilir. Böyle bir durumda psikolojik danışmana başvurulması gerekebilir ya da öncesinde bu belirtileri fark edince yeni hobilere, motivasyona, kısa bir tatile yer verilebilir. Hiçbir şey düşünmeden meditasyon yapmak, kısa rahatlatıcı egzersizler yapmak, vücudunuzu dinlendirmek, derin nefes almak, hayal gücünü kullanarak kendini dinlemek kısa süre de olsa stresten uzak tutan etkenler arasında yer almaktadır (Koşoçaydan, 2011; Eğin, 2015).

Hayatın her alanında stres vardır: trafikte, okulda, hastanede... Hayattaki stresten arınmak için bazı ilkeler edinilmelidir.

- Bazı şeyleri organize edip öncelik belirlemek ama aynı zamanda esnek olabilmek.
- Değişime ve yeniliğe açık olabilmek.
- Mükemmeliyetçi olmamak,
- Düzenli olarak egzersiz yapmak,
- Anlayışlı insanlarla görüşmek,
- Önemli bir iş sırasında size yardım edecek arkadaş grubunuzun olması gibi (Koşoçaydan, 2011; Gökler ve Işıtan, 2012; Eğin, 2015).

Öğretim elemanlarının performansı çalıştığı kurumun başarısı ile doğrudan ilgilidir. Bu nedenle bireyin performansını artırmak için doğru yöntem ve araçlar kullanılmalı ve akademisyenlere performansları ile alakalı geri dönütler verilmelidir (Kalaycı, 2009). Çalışanların düşük ve orta şiddet düzeyindeki stresi; performansına daha az etki etmesi ve fonksiyonel olması nedeniyle yöneticiler tarafından önemsenmeyebilirler. Fakat işgörenler düşük stresi bile istenilmeyen bir durum olarak algılayabilir. Stres yönetimi bireysel ve örgütsel iki yaklaşımla açıklanmaktadır (Robbins ve Judge, 2013).

2.14.1. Bireysel Stres Yönetimi

Çalışanın stresle baş etme mekanizmasında eksiklik ya da yetersizlik olması durumunda kişi strese daha çok düşer. İşgören kişisel sorumluluk olarak stres düzeyini düşürebilir. Bireyin yaşamı boyunca karşılaşacağı stres faktörlerini uygun seviyeye indirmeye yarayan bazı teknikler vardır. Bunlar; spor ve egzersiz, gevşeme, toplumsal destek, sosyal, kültürel, sportif etkinliklere katılma, zaman yönetimi ve kişilik özelliklerinin değiştirilmesidir. Düzenli yapılan spor ve egzersiz hareketleri bireyin kan dolaşımını artırır, kasları hareketlendirir, vücudu canlandırır ve stresin etkilerini daha aza indirir. Çalışanların stres seviyelerini kontrol eden ve bedeni dinlendiren bu hareketler hakkında örgüt içinde bilgi verilebilir. Ayrıca hayal kurma ve gülme stres üzerinde olumlu etkileri olan terapi yöntemleridir (Sabuncuoğlu ve Tüz, 2001; Erdoğan, Ünsar ve Süt, 2009; Robbins ve Judge, 2013).

Diğer bazı fizyolojik yöntemler ise kas gevşetme, biyolojik geri besleme, gevşeme tepkisi, kendi kendine gevşeme eğitimi, gevşeme hayali gibi fizyolojik olarak stresle baş etme yolları vardır. Kas gevşetme tekniği bilinçli olarak kasların gerilmesi ve gevşetilmesi ile kaslardaki gerginliğin alınması durumudur. Biyolojik geri besleme, bireyin bedensel değişimlerini kontrol edebilmesi durumudur. Bireysel gevşeme için daha çok Uzakdoğu ülkelerinde görülen zihinsel veya dinsel bir odaklanma yaklaşımı olan meditasyon tekniği ise bireyi zihinsel olarak kaygı ve endişeden uzak tutmaya yarayan içsel bir yoğunlaşmadan ibarettir (Durna, 2006; Robbins ve Judge, 2013). Stres ile baş etmenin etkili bir yolu ise bireyin boş vakitlerinde sinema ve tiyatroya gitme, kitap okuma, müzik dinleme, spor yapma veya hobi edinme gibi sosyal etkinliklere yer vermektir. Baltaş (2010)'ın yaptığı araştırmaya göre müzik dinleyen bireyde kortizol salgısı azalır ve stres azaltıcı bir durum ortaya çıkmaktadır.

Çalışanın yapmak istediği ancak yetiştiremediği görevleri kendisine stres kaynağı olarak dönmemektedir. Zamanın iyi yönetilmesi ve yapılacak işlerin planlanması sayesinde bu stres azaltılabilir. Zaman baskısına daha az maruz kalmak için işlerin görülmesinde zamanın etkin kullanılması gerekmektedir (Robbins ve Judge, 2013). Bireyin kişiliği, çevreyi algılamada ve değerlendirmede önemli bir unsurdur. Kişinin kişiliği çevresinden etkilenirken aynı zamanda da çevreyi etkilemektedir. Çatışma çözümü ve tartışma yeteneği geliştirme sosyal bir uzlaşma yaklaşımı olup çevreyi etkiler ve çevreden etkilenir. Diğer bir etken ise güven ortamıdır. Dürüst ve samimi olunması stresi azaltmaktadır. Birey, davranışları ile onun sonuçları arasında uyum sağladığı sürece kendini kontrol altına alabilir. Bunun yanı sıra bireyin stres faktörlerinden uzak durması gerekmektedir (Durna, 2006; Aydın, 2016; Özkalp ve Kırel, 2001; Sabuncuoğlu ve Tüz, 2001).

Kişilik ve başa çıkma tarzı gibi bireysel özelliklerdeki farklılıklar, belirli iş koşullarının stresle sonuçlanacağını tahmin etmede önemli birer ipucudur. Başka bir deyişle, bir kişi için stres kaynağı olan durum, başka biri için sorun teşkil etmeyebilir. Bu bakış açısı, çalışanlara odaklanan önleme stratejilerine ve onların zorlu iş koşullarıyla başa çıkmalarına yardımcı olacak yollara götürür. Stres yönetim eğitimi ve çalışan yardım programı (EAP-Employee Assistance Programme) ile aşırı iş durumlarıyla başa çıkabilmek ve stresi azaltmak için gerekli olan kişisel beceriler, zaman yönetimi veya gevşeme egzersizleri öğretilir. Stres yönetimi eğitimi, anksiyete ve uyku bozuklukları gibi

stres belirtilerini hızla azaltabilir, aynı zamanda ucuz ve kolay uygulanabilir olma yönüyle bir avantajdır. Fakat stres yönetimi programlarının iki dezavantajı vardır. Stres semptomları üzerindeki yararlı etkiler genellikle kısa ömürlüdür ve stresin temel nedenlerini genellikle göz ardı ederler çünkü çevreye değil çalışana odaklanırlar (Parker, 2007). Stresin yönetilebilmesi için bireylere de çeşitli görevler düşmektedir.

Çalışanların sorumluluğu şu şekildedir (O'Connel, 2004):

- Çalışma ortamını tartışmak ve değişim talep etmek için uygun kanalları kullanmak,
- İşle ilişkili olmayan kişisel problemler için yardım istemek.
- Zaman yönetimi ve iş becerileri gibi etkili bir şekilde çalışmak için gerekli özelliklerini geliştirmek.
- Personel eğitimi almak ve onlara açık olan diğer kaynakları veya tesisleri kullanmak.
- İş / yaşam dengesini sağlamak için zaman ayırmak.

2.14.2. Örgütsel Stres Yönetimi

Stresle baş etmek için örgütsel değişim gerekmektedir. Stres yönetimi eğitimi ve EAP programlarından farklı olarak bu yaklaşım, işyerindeki stresi azaltmak için en doğrudan yoldur. İşin stresli yönlerinin (Örneğin aşırı iş yükü, çelişen beklentiler) tanımlanması ve tanımlanan stresörlerin azaltılması veya ortadan kaldırılması için stratejilerin tasarlanmasını içerir. Bu yaklaşımın avantajı, işyerindeki stresin temel nedenleriyle doğrudan ilgilenmesidir. Ancak, yöneticiler bazen bu yaklaşımdan rahatsız olurlar çünkü iş rutinlerinde veya üretim programlarında ya da organizasyon yapısında değişiklikler meydana gelebilir. Genel bir kural olarak, iş stresini azaltmaya yönelik eylemler, çalışma koşullarını iyileştirmek için örgütsel değişikliğe öncelik vermelidir. Ancak, çalışma koşullarını iyileştirmek için yapılan en titiz çabaların bile, tüm çalışanlar için stresi tamamen ortadan kaldırması olası değildir. Bu nedenle, örgütsel değişim ve stres yönetiminin bir bileşimi, iş yerindeki stresi önlemek için çoğu zaman en yararlı yaklaşımdır (Parker, 2007).

Strese neden olan hedefler, iletişim, izinler, eğitim gibi bazı faktörler yönetim tarafından kontrol edilmektedir. Bunun yanında bireylerin stresli durumlara verdikleri tepkiler de farklılaşmaktadır. Hedefler çalışanlara uygun ve birlikte belirlendiğinde, işler

yeniden tasarlandığında, çalışanın işe katılımı artırıldığında, örgütsel iletişim geliştirildiğinde ve sağlık program uygulamaları gerçekleştirildiğinde çalışanların stresle baş etmesine katkı sağlanabilir. Bunlar işgörenlerin fiziksel ve zihinsel sorunlarını düzeltmeye yardımcı olur (Robbins ve Judge, 2013).

Baltaş (2010), stres ile baş etme yolunun, stresi hayattan tamamen çıkarmaktan değil de stresin uygun düzeyde yaşanmasından geçtiğini ifade etmektedir. Uygun düzeyde yaşanan stres, çalışanın hayatına anlam katar ve çalışanın kendini geliştirmesine olanak sağlar. Bireyin yaşamı boyunca stresten uzak durması mümkün değildir. Ancak çalışanın stres ile baş edebilmek için stresi iyi yönetmeyi öğrenmesi gerekmektedir. Stresin iyi yönetilebilmesi için çalışanın stres seviyesi, örgüt içi yönetim birimi tarafından izlenmeli, stres ile mücadele etme stratejileri değerlendirilmeli ve nihayetinde strese karşı nasıl daha dayanıklı olunabileceği keşfedilmelidir (Özalp, 2014). Stresi azaltmak için güvenilen iş arkadaşlarıyla yakın bir ilişkiler kurmak, onlardan destek görmek ve sorunlarını paylaşmak, iş yerinde işin gereği olan yetki ve sorumluluk, bağımsızlık, tanınma gibi özelliklerin geliştirilmesi gerekir (Erdoğan, Ünsar ve Süt, 2009).

Bireysel ve örgütsel hedeflere ulaşmada stres yönetimi büyük önem taşımaktadır. Örgütün gelecekteki başarıları için kişinin sağlığını ve örgüt içindeki verimini kötü etkileyen stresi en uygun seviyeye getirebilmek, zararlı etkilerinden kurtulabilmek için bireysel ve örgütsel bazı önlemler almak gerekmektedir. Örgüt yöneticilerinin kurum içinde doğan stres faktörlerini en uygun seviyeye getirmeleri, çalışanların daha iyi motive edilebilmeleri için stresi en doğru şekilde yönetebilmeleri gerekmektedir (Gümüştekin ve Öztemiz, 2005; Özalp, 2014).

Stresi doğru yönetebilme yollarından biri de destekleyici ve pozitif bir örgütsel iklimdir. Ayrıca örgüt düzeyinde stresle etkin mücadele programları oluşturulmalıdır. Bunun yolu ise örgüt içinde yeterli iletişim sağlamaktır (Gümüştekin ve Öztemiz, 2004). Huzurlu ve iyi ilişkilerin sağlandığı bir ortam ve sosyal desteğin varlığı, en iyi çalışma ortamını oluşturacak ve mevcut örgütsel stresi azaltacaktır (Özalp, 2014). İkinci bir yol ise çalışanın da katılımıyla işin nitel ve nicel olarak geliştirilmesine dayanan iş zenginleştirmedir. İşin zenginleştirilmesi sonucu bireyin iş üzerindeki yetki ve sorumlulukları artmaktadır. İşin üretim ve denetimi ile ilgilenen çalışan işini daha fazla benimseyeceği için çalışma coşkusu ve motivasyonu artacaktır. Ayrıca rutin işlerde

yaşanan strese karşı daha fazla avantaj sağlanır (Pehlivan, 1991; Gümüştekin ve Öztemiz, 2004).

Stresle mücadelede diğer bir yol ise işlerin ve görevlerin yeniden düzenlenmesi ile örgütsel rollerin belirgin olmasıdır. Böylelikle örgütteki çatışmaların, sorunların ve iletişimin olumsuz işlevinden uzaklaşıp gerçek işlev olan bilgi ve fikir aktarımı sağlanacaktır. Ayrıca bu durum çalışma koşullarını iyileştirmeye, sosyal destek sağlamaya, çalışanlara eğitim ve danışmanlık hizmeti vermeye, rol çatışması ve belirsizliğe karşı önlem almaya, iş güvenliğini sağlamaya, iş bölümü oluşturmaya, örgütsel güveni artırmaya, aşırı veya az iş yükünü kaldırmaya, bireysel ve örgütsel amaç belirleyerek değişimi fark etmeye, zamanı etkili yönetmeye, dolayısıyla daha az iş stresi yaşamaya yardımcı olacaktır. Örgüt içindeki rol belirsizliği, rol çatışması gibi stres faktörlerinin ortadan kaldırılması için çalışanların açık bir iş bölümü içinde olmaları gerekmektedir (Gümüştekin ve Öztemiz, 2004; Sabuncuoğlu ve Tüz, 2001). O'Connell (2004) stresin, organizasyon ve çalışan arasındaki etkileşimin bir ürünü olduğunu belirtmektedir. Her ikisi de suçlamada bulunmamalı ve her biri durumdaki rollerinin sorumluluğunu kabul etmelidir.

Stresörlerin olumsuz etkilerini azaltmayı amaçlayan çok çeşitli programlar vardır. Stres yönetimi programları, stresörleri etkilemeye çalışır. Ayrıca, bir kişinin baş etme stratejilerini nasıl geliştireceklerini ve örneğin stres başışıklama veya gevşeme teknikleriyle gerinmeyi nasıl azaltacağını öğretirler. Yaygın olarak iki teknik kullanılmıştır: gevşeme teknikleri ve bilişsel davranışçı teknikler. Gevşeme genellikle kas gevşemesine, zihinsel odaklanmaya ve biofeedback'e dayanır. Bilişsel davranışçı teknikler, depresyon için bilişsel veya Rasyonel-Duygusal Terapiye ve stres aşılmasına dayanır. Bilişsel veya Rasyonel-Duygusal Terapi, kişinin talimatları kendi kendine ve rasyonel kullanmasına yardımcı olarak çalışır. Stres aşılama eğitimi strese karşı direnci artırmak ve beceriler kazandırmak için tasarlanmış olup amacı bireyi olumsuz stres olaylarına daha olumlu cevap vermek üzere hazırlamaktır (Sonnentag ve Frese, 2013).

Tablo 7
Örgütlerde Stres Müdahaleleri

	Bireysel	Örgütsel
Stresör Azaltma	Bireysel Stresin Azaltılması. Ör. Zaman Baskısı	Stresörün Azaltılması. Ör. Organizasyonel Problemler
Kaynak Artışı	İnançların Etkinliğini Artırma/İnançların Güçlendirilmesi	Karar Vermede Katılım, Sağlıklı Çevreler
Gerginlik Azaltma	Gevşeme, Stres Aşılama, Eğitim, Mola (Tatiller, Boş Zaman)	Dinlenme Süreleri
Yaşam Tarzı Değişiklikleri	Anti-Sigara Programı, Egzersiz Programı	Sigara İçilmeyen Binalar, Belirgin Merdivenler ve Asansörler

Tablo 7’de örgütü ve bireyi hedefleyen müdahaleler arasında ayırım yapılarak, bu yaklaşımlara genel bir bakış sunulmaktadır. Çeşitli yaklaşımlarda farklılaşma, kavramsal terimlerle anlam ifade etse de, birçok durumda, (örneğin kurumsal kaynak geliştirme ve bireysel stres yönetimi programları gibi) çoklu yaklaşımlar birleştirilir (Sonntag ve Frese, 2013).

Strese neden olan etkenler bireyler ve organizasyonlar tarafından azaltılabilir. Bireysel stres azaltma, genellikle çalışanları, çalışma ortamlarında belirli yönleri değiştirebilecekleri gerçeğine karşı uyarırken; örgütsel stres azaltma yaklaşımları ise gürültü azaltma, montaj hattı hızındaki değişim veya işteki kesintilerin azaltılması gibi birçok farklı şekil alabilir. Kaynaklardaki artış stres yönetiminde popüler bir yaklaşımdır. İş kontrolündeki bir artışa ve karar verme konusunda çalışan katılımının artırılmasına yönelik örgütsel stres müdahaleleri, iş stresi etkilerini azaltmak için umut verici yaklaşımlardır. Başarılı stres müdahaleleri genellikle iş stresi azaltımını kaynaklardaki artışla birleştirir. Bireysel gerilim azaltma en sık kullanılan stres programlarında yer alır. Gerilimi azaltmak içinse dinlenme süreleri verilmelidir. Organizasyonlar “sessiz odalar” sağlayarak dinlenme, zihinsel odaklanma ve hatta uyuklama gibi dinlenme etkinliklerini destekleyebilir. Bireye yönelik yaşam tarzı değişikliği programları; diyet, sağlıklı yaşamı destekleme (örneğin, alkol ve tütün tüketimini azaltarak) ve fiziksel egzersizi teşvik etmeye çalışmaktadır. Stres yönetimine katkıda bulunabilecek kurumsal müdahaleler için

ek öneriler çevre psikolojisinden gelmektedir. Çalışmalar, doğal ortamlarda zaman harcamanın ruh halini iyileştirdiğini ve kentsel ortamlarda harcanan zamana göre dikkati daha kolay geri getirdiğini göstermiştir. Bu nedenle, kuruluşlar iş molaları sırasında ziyaret edilebilecek doğal rekreasyon alanlarını tasarlamayı tercih edebilir (örneğin bahçeler, doğal olarak zenginleştirilmiş avlular) (Sonntag ve Frese, 2013).

Örgüt, stres ortamından uzak, huzurlu ortamın sağlanmasında belirleyici bir rol oynamaktadır. Temel olarak stres, iki olay kategorisiyle ilgilidir. Birincisi organizasyon yapısı ve politikası, ikincisi ise işin sağlayabileceği kişisel gelişim ve büyüme ile ilgilidir. Aşağıdaki örgütsel seviye stratejileri etkinliği ve uygulanması bakımından dikkatle incelenmeli ve değerlendirilmelidir (Kondalkar, 2007).

- (a) Örgütsel hedefler ulaşılabilir olmalıdır. Çok yüksek hedef, çalışanları sadece gereksiz stres altına sokmakla kalmaz, aynı zamanda sağlıksız çalışma ortamı yaratır.
- (b) Örgütsel politikalar, eğitim ve gelişim, terfi, izin, ücretler ve maaş idaresi, disiplin, teşvikler vb. önemlidir.
- (c) Yetki ve sorumluluk açıkça tanımlanmalıdır.
- (d) Örgütsel yapı, işlerin yeniden tasarlanması ve iletişimin iyileştirilmesi, stresi azaltır.
- (e) Kurumsal politikalar, fiziksel çalışma ortamı, daha yüksek verimlilik için uygun olmalıdır.
- (f) Güncellenmiş bir sistem ve süreçler verimliliği artırır.
- (g) Yönetim sağlıklı bir çalışma ortamı yaratmalıdır.
- (h) Çalışanlara yönelik kariyer planı geliştirilmeli ve uygulanmalıdır.
- (i) Çalışanlar yetkilendirilmelidir.

2.15. İş Kavramı ve İş Yaşamında Stres

İş hayatı, günlük yaşamımızın bir bölümünü oluşturan önemli unsurlardan biridir. İş ortamının rekabetçi doğası nedeniyle, dünyanın dört bir yanındaki insanların çoğu, işle ilgili amaçları için vakit harcarlar. Çalışanların işteki verimliliklerine, karşısındaki insandan daha fazla değer vermeleri sonucu meslektaşları ve muhatapları ile iletişimleri kötü etkilenmektedir. Sonuçta ise kendilerini etkileyen stres faktörünü göz ardı ederler. Örneğin, mesleki stres yüzdesi daha yüksek olan insanlar işinden memnun olmayabilir ve bu nedenle örgütte çalışmaktan memnun olmayacaklardır. Akranları veya müşterileri ile

sorun yaşayan çalışanlar sınırlı veya psikolojik olarak yıpranmış hissedebilir. Bu, kuruluşun kendisi için olumsuz bir etki bırakabilir. Bu nedenle, işveren ve çalışanların, tüm olumsuz etkilere neden olan stres ve stres faktörünü fark etmeleri çok önemlidir (Ahsan, Abdullah, Fie ve Alam, 2009). İş hayatında stres, verimlilik ve iş sağlığı ile doğrudan ilgilidir.

Ürün ve hizmet kalitesi insana bağlıdır. İş hayatındaki verim ve performansın gücü öncelikle çalışan faktörüne bağlıdır. Çalışanın etkili ve verimli olması yaşadığı stres ile doğrudan bağlantılıdır (Gümüştekin ve Öztemiz, 2005; Ertekin, 1993). Stresin çok veya az olması verimi düşürür. Stresin düşük olduğu bir iş yerinde, çalışanın hiç kaygı ve üretim isteği olmadığı için verimlilik de düşüktür. Yaşanan stres biraz artırıldığında ise verimlilikte de artış meydana gelmektedir. Ancak yaşanan stres seviyesi aşırı miktarlara ulaşıncaya çalışanda tükenme yaşandığından verimlilikte hızlı bir düşüş meydana gelebilmektedir. Bu nedenle yaşanan stres ne optimum düzeyin altına düşmeli ne de orta seviyenin üzerine çıkmalıdır (Eren, 2000).

Stresin iş performansı ile olan ilişkisi ters U ilişkisi olarak bilinmekte olup stresin miktarına bağlıdır. Buna göre stresin orta seviyede olması verimliliğin en üst seviyede olduğunu göstermektedir. Stresin olması gerekenden fazla ya da az olması durumunda verimde düşüşler görülebilmektedir. İşinde aşırı miktarda titiz olan bir yönetici veya işinde gerekli donanıma sahip olmayan bir yönetici bu ters U'nun çıkışı veya inişinde yer alıyor denebilir. İyi bir yönetici çalışanları üzerinde sadece yapıcı bir baskı uygulayan ve çalışanlarına başarı duygusunu yaşatan kişidir. Ayrıca çalışanın iyi yönlendirilmesi veya yönetilmesi işteki verimliliği artırmaktadır. Yöneticinin yapması gereken en önemli görevlerden bazıları; örgütteki çalışma hızını kontrol etmek, çalışanlara görevler vermek, işin bitmesi gereken son günü çalışanların hızı doğrultusunda saptamak ve çalışanlara olumlu sonuç alabileceği kadar iş baskısı uygulamaktır. Dolayısıyla iş stresinin bir kısmının da yöneticiden kaynaklandığı söylenebilir. Her bireyin en etkili ve verimli çalışabildiği bir stres düzeyi vardır. Bu düzeyin altına düşülmesi ile kaygı yok olur, üretim için istek ortadan kalkar. Bu düzeyin üzerine çıkılması halinde ise kaygı ve endişeler artar, aşırı stres nedeniyle verimlilik düşer. Uzun süren bu iki durum söz konusu olduğunda ise bireyin tepkileri daha da belirginleşir ve sorunları kronik bir hal alır (Gümüştekin ve Öztemiz, 2005; Türküm, 1999).

Bazı işverenler, stresli çalışma koşullarının gerekli bir zorunluluk olduğunu, şirketlerin işçiler üzerindeki baskıyı artırması gerektiğini, günümüz ekonomisinde üretken ve kârlı kalmaya devam etmek için sağlık sorunlarını bir kenara bıraktıklarını varsaymaktadır. Ancak araştırmalar bu inancı doğrulamamaktadır. Araştırmalar, stresli çalışma koşullarının aslında çalışanların işlerini bırakmaya yönelik devamsızlık, gecikme ve niyetler ile ilişkili olduğunu göstermektedir. Sözü geçen sağlık örgütlenmelerinin yakın zamandaki çalışmaları, çalışan sağlığına yönelik politikaların örgüt adına fayda sağladığını göstermektedir. Sağlıklı bir organizasyon, iş gücünde düşük hastalık, sakatlık ve yaralanma oranlarına sahip olan ve aynı zamanda pazarda rekabetçi olarak tanımlanır. NIOSH araştırması, hem sağlıklı, hem de düşük stresli çalışma ve yüksek verimlilik düzeyleriyle ilişkili organizasyon özellikleri belirlemiştir. Bu özellikler; çalışanların iyi iş performansının tanınması, kariyer gelişimi için fırsatlar sunulması, bireysel çalışana değer veren bir örgüt kültürü, kuruluş değerleriyle tutarlı yönetim eylemlerini içermektedir (Parker, 2007).

Stresin doğrudan ilgili olduğu bir diğer konu ise iş sağlığıdır. Stres, beyindeki bir alarmı harekete geçirir ve savunma eylemi için vücut hazırlanarak cevap verir. Sinir sistemini uyandırmak ve duyuları keskinleştirmek, nabızı hızlandırmak, solunumu derinleştirmek ve kasları germek için hormonlar salgınır. Bu cevap (bazen dövüş ya da uçuş/kaçış cevabı olarak adlandırılır) önemlidir, çünkü tehdit edici durumlara karşı savunmamıza yardımcı olur. Yanıt biyolojik olarak önceden programlanmıştır. Stresli durumun işte veya evde olup olmadığına bakılmaksızın herkes aynı şekilde cevap verir. Kısa süreli ya da seyrek stres olayları çok az risk taşır. Ancak stresli durumlar çözülmediğinde, vücut sürekli bir aktivasyon halinde tutulur. Bu, biyolojik sistemlerde aşınma ve yıpranma oranını artırır. Nihayetinde, yorgunluk veya hasar sonucunda vücudun kendini tamir etmesi ve savunması, ciddi bir şekilde tehlikeye girebilir. Sonuç olarak, yaralanma veya hastalık riski artar (Parker, 2007).

Dünyanın en üstün sağlık kuruluşu olan (WHO) Dünya Sağlık Örgütü tarafından iş sağlığı şöyle tanımlanmaktadır.

“Her türlü işte çalışanların bedensel, ruhsal ve sosyal refahlarını en üst düzeye yükseltmek; çalışanların sağlıklarında iş şartlarından kaynaklanan bozulmaları önlemek; çalışanları sağlığa aykırı risk faktörlerinden korumak; her çalışanı kendi iş çevresinde bedensel ve psikolojik şartlarına uygun yere yerleştirmek ve orada muhafaza etmek”.

Bu tanımda dikkat edilmesi gereken noktalar aşağıda verilmektedir:

- Bireyin iş sağlığının yerinde olması sadece hasta olmamasına değil aynı zamanda bireyin kendini iyi, mutlu ve rahat hissetmesine de bağlıdır.
- Sağlıklı olmak sadece bireyin beden fonksiyonlarına bağlı kalmazken aynı zamanda bireyin psikolojisinin de yerinde olmasına bağlıdır.
- Çalışma koşulları bireyin isteklerini ve ihtiyaçlarını gözetecek şekilde ayarlanmalı ve çalışanların refahlık seviyesini yükseltmelidir.

Bu tanımlar çerçevesinde çalışanların iş yerinden belediklerinin tam olarak gerçekleşemediğini söylemek mümkün olabilmektedir. Dolayısıyla birçok çalışanın da iş stresi çektiği anlaşılabilmektedir. Yaşamış oldukları iş stresinden belli derecelerde etkilenen çalışanlar bunun sonucunda zaman zaman uykusuzluk, depresyon, endişe, gerginlik, baş ağrısı, hazımsızlık gibi sorunlarla karşı karşıya kalabilirler. Bu belirtiler bazen insanlara küçük veya önemsiz gibi gözükse de iş hayatının kaçınılmaz bir parçasıdır (Acar ve Baltaş, 2004).

2.15.1. İş ve Stres İlişkisi

Her iş kendi içinde barındırdığı zorluk, farklılık veya anlaşılma derecesine göre içeriğinde stres faktörlerini barındırır. Dolayısıyla stres, işin kendisi olarak kabul edilebilir. Diğer taraftan birçok işin tanımı yapılmamış olup çok değişik stres unsurları ihtiva edebilir. Dolayısı ile bu durum birbirinden değişik tepkilere ortam sağlayabilir (Soysal, 2009).

İş stresi kavramı genellikle zorluklarla karıştırılır, ancak zorluklar bize psikolojik ve fiziksel olarak enerji verirken yeni beceriler öğrenmek ve işimize hâkim olmak için bizi motive eder. Böylelikle bir meydan okuma yerine getirildiğinde, rahat ve tatmin olmuş hissederiz. Bu nedenle zorluk, sağlıklı ve üretken iş için önemli bir bileşendir. İnsanlardaki “biraz stres iyidir” düşüncesi muhtemelen iş yaşamındaki zorluğun önemiyle ilgilidir (Parker, 2007).

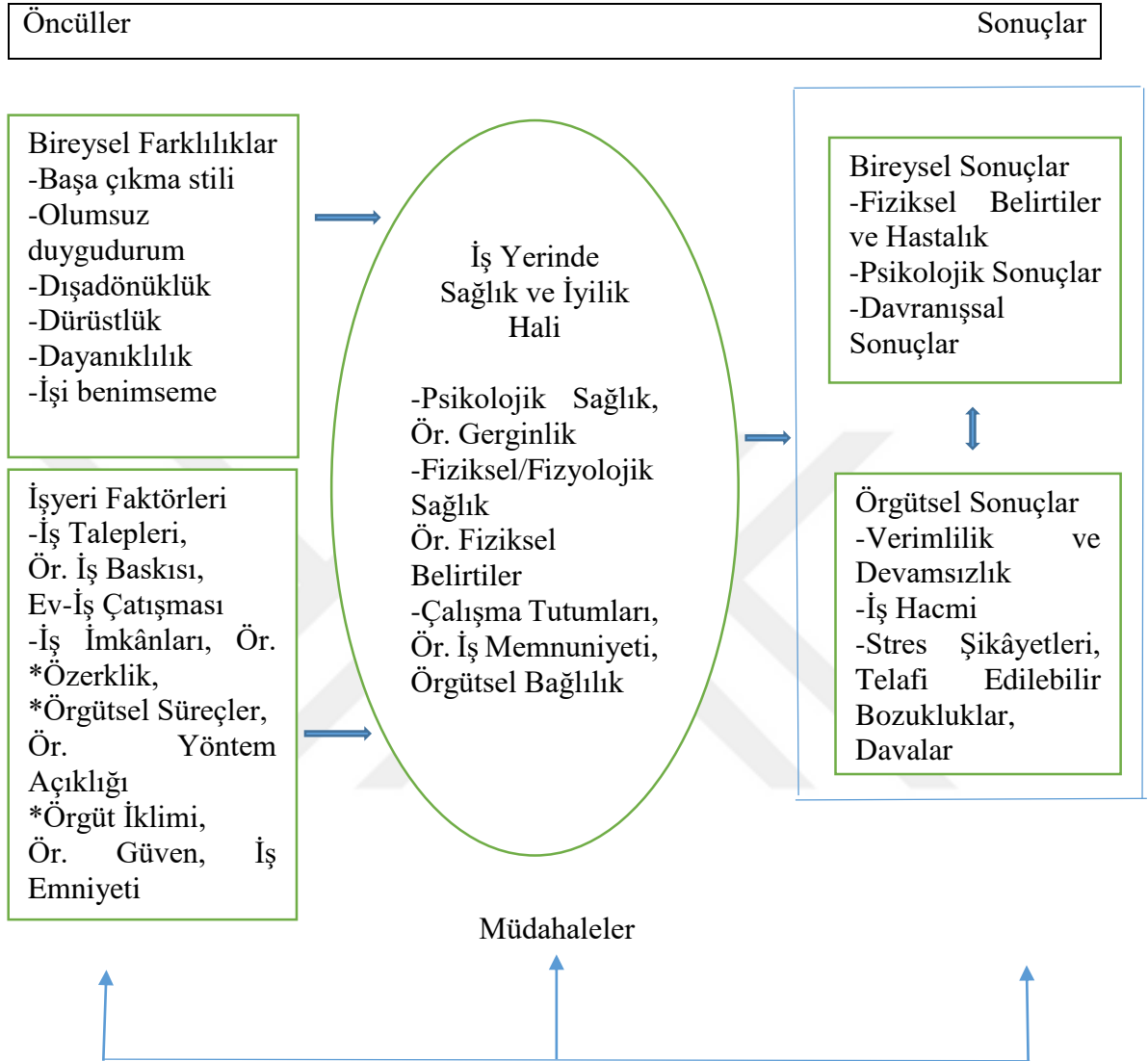
Güney (2017) iş başarısı ve stres faktörünün dört önemli işlevsel ilişkiye dayandığını ifade etmektedir.

- İş, çalışanların yetenek ve sınırlarını zorlayan başlıca stres kaynağıdır.
- İş dışında meydana gelen stres unsurları iş yaşamında da belirli bir miktar kendini gösterir.
- İş içindeki stres faktörlerini çalışan kişi bloke etmeye çalışabilir.
- Bireyin iş hayatındaki başarısızlığı onun stres göstergesi olarak değerlendirilebilir.

Hızla yaşanan gelişmeler ve günümüz teknolojisi insanların birçok açıdan kendilerini geliştirmelerini gerektirmektedir. Bu gelişim ise bireyler arasında rekabeti doğurmaktadır. Dolayısıyla gerek özel sektörde çalışanlar gerekse kamuda çalışanlar stres ile tanışmaktadır. Bu durum da stres kavramını hem araştırmacıların hem de örgüt yöneticilerinin çalışma konusu haline getirmektedir. Yapılan araştırma sonuçları da stresin iyi anlaşılıp yönetilmesi ile işgörenler arasında uyum ve dengenin daha iyi kurulacağını; sağlıklı üst ve alt ilişkisinin gelişeceğini ve hizmetin nitelik açısından iyileşeceğini ortaya koymaktadır (Ertekin, 1993).

İşyerinde stresin kapsamlı bir şekilde anlaşılması, stres sürecinin her aşamasını değerlendirmeyi içerir (Lazarus, 1990). Bu, temel çevresel ve kişisel öncelikleri (örneğin, işyeri talepleri / stresörleri, iş yeri ödülleri / kaynakları, kişilik özellikleri), müdahale süreçlerini (örneğin, baş etme çabaları), acil stres yanıtının göstergelerini (örneğin, psikolojik sıkıntı ya da gerinim) ve her iki birey için stresin uzun vadeli sonuçları (örneğin, fiziksel sağlık bozukluğu) ve işyerini (örneğin, devamsızlık, yüksek çalışan devir) kapsamaktadır. Stresin etkilerinin anlaşılmasında birey için mevcut olan psikolojik ve sosyal kaynaklar (örneğin, başa çıkma stratejileri, sosyal desteğin kullanılabilirliği) da

önemlidir. Mesleki stres ve refahın kavramsal modeli şekil 4'te özetlenmiştir (Winefield, Boyd, Saebel ve Pignata, 2008).

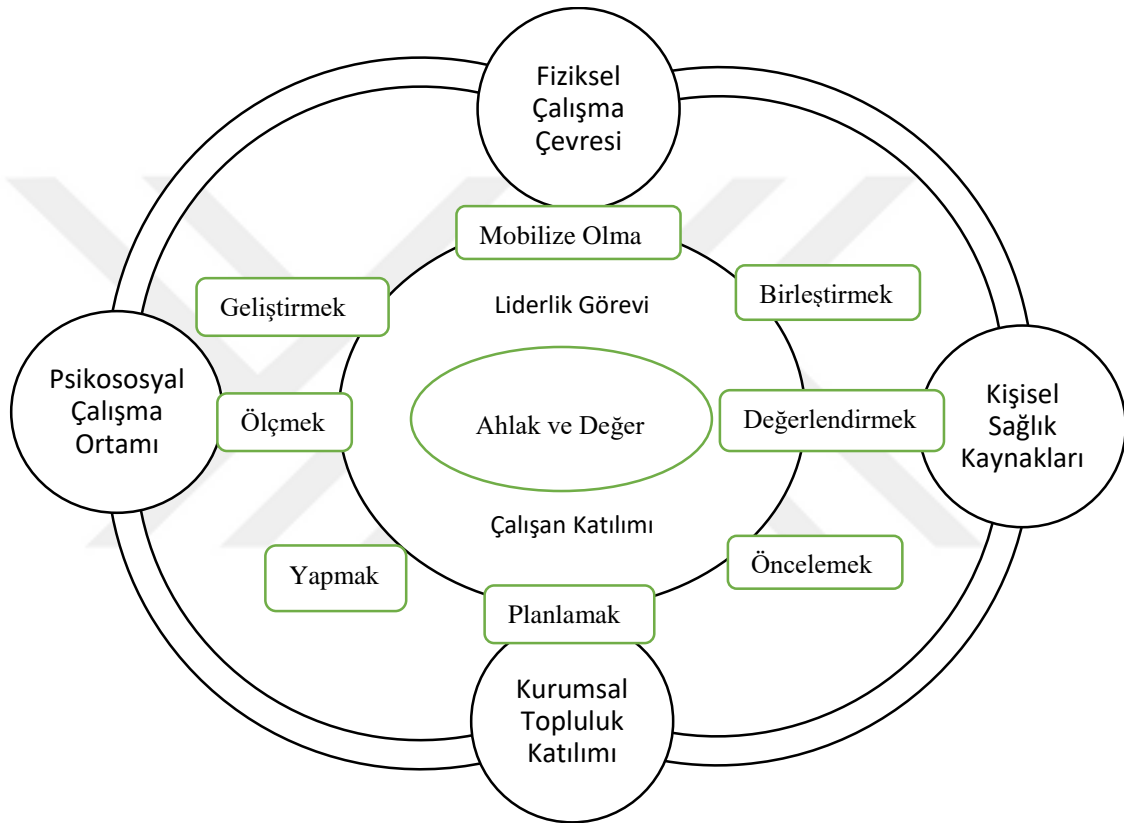


Şekil 5. İş stresi ve işyeri refahı/sağlığı için kavramsal bir çerçeve (Winefield, Boyd, Saebel ve Pignata, 2008).

Sağlıklı bir işyeri, çalışanlar ve yöneticilerin, bütün işgörenlerin sağlık, güvenlik ve refahını yükseltmek ve korumak için sürekli iyileştirme sürecinin ve işbirliğinin olduğu bir denge unsurudur. Sağlıklı bir işyerinin tanımı, sağlıkla bütünleşik bir yaklaşımı vurgulayan WHO'nun sağlık tanımına dayanmaktadır: “Tam bir fiziksel, zihinsel ve sosyal refah durumu, işverenlerin ve işçilerin harekete geçebileceği en etkili süreçler ve dört ana eylem alanını kapsamaktadır”. Bunlar; fiziksel çalışma ortamında sağlık ve güvenlik; iş ve işyeri kültürünün örgütlenmesi dâhil olmak üzere psikososyal

çalışma ortamındaki sağlık, güvenlik ve esenlik; işveren tarafından sağlanan iş yerinde personel sağlık kaynakları; topluluğa çalışanların, ailelerinin ve toplumun diğer üyelerinin sağlığını geliştirmek için katılım yollarını meydana getirir (Biron, Burke, ve Cooper, 2014).

Dünya Sağlık Örgütü (DSÖ) tarafından açıklanan sağlıklı iş yeri için etki, süreç ve temel prensiplere giden yolları gösteren şekil aşağıda verilmiştir.



Şekil 6. DSÖ sağlıklı işyeri modeli ve yapısı (Burton, 2010).

Gül (2007) yapmış olduğu araştırmada iş stresi ile örgütsel sağlık arasında negatif; örgütsel sağlık ile performans arasında ise pozitif yönlü ve anlamlı bir ilişki olduğunu tespit etmiştir. Bu doğrultuda örgüt içi olumlu durumların çalışan bireylere yansıdığı ve örgüt performansının da çalışanların stres seviyesine bağlı olduğu söylenebilir.

2.15.2. İş Stresi

Hayatın bütün boyutlarını etkileyen iş yaşamı, iş doyumunu ile sağlıklı bir ruhsal denge oluşturur. İş doyumunu için bireysel ve örgütsel çabalar ortak bir düzenleme gerektirir. Çalışanlar üzerinde uzun süreli baskı ve zorlamalar stres yaratır ve ciddi sağlık sorunlarına neden olabilir (Altıntaş, 2014). İş stresi veya çalışma stresinin literatürde birçok tanımı bulunmaktadır. Bu kavramın farklı tanımlarla karşılık bulmasına rağmen hepsi ortak bir noktada buluşmaktadır.

İş stresi, çalışanın yeteneklerinin işin gereksinimleri, kaynakları veya ihtiyaçları ile uyuşmadığında ortaya çıkan zararlı fiziksel ve duygusal tepkiler olarak tanımlanabilir. İş stresi, sağlık sorunlarına ve hatta işten kaynaklanan yaralanmaya yol açabilir (Parker, 2007).

Arslan (2010)'ın Beehr ve Newman (1978)'e dayandırdığı iş stresi tanımı bireyin işi ile olan etkileşimi sonrasında, bireyi normal yaptıklarından alıkoyan bir durum olarak açıklanmaktadır. Cam (2004)'in aktardığı diğer tanımlara göre ise iş stresi, iş ile ilgili faktörler sonucunda bireyin zihin vücut gibi fonksiyonlarında farklılaşma yaratan psikolojik bir durumdur. Bir diğer tanımda işin gerekleri ve ihtiyaçlarının çalışanın yetenek ve gereksinimleri arasındaki uyumsuzluktan doğan fiziksel ve duygusal cevaplar olarak açıklanmıştır.

İş stresi işgörenin çevresiyle etkileşimi doğrultusunda meydana gelen gerilim durumudur (Efeoğlu ve Özgen, 2007). İş ortamında işgörenlerin yaşadıkları stres iş stresi olarak tanımlanmakta ve bireylerin kendilerine, işin niteliğine, iş dışı faktörlerin etkisine bağlı olarak yaşadıkları stres düzeyi değişmektedir (Turunç ve Çelik, 2010).

Stres her zaman kötü değildir. Birazcık stres iş yerinde enerjik ve yeni bir işi başarmaya odaklanmaya yardımcı olabilir. Günümüz şartlarında iş yerleri yaşamımızdaki duygusal ve sosyal faktörleri kapsamaktadır. Uzun saatler, son teslim zamanları ve artan talepler insana endişeli, belirsiz ve çok yoğun hissettirebilir ve iş stresi sınırı aştığında iş memnuniyetine zarar verdiği gibi vücuda ve beyne de zarar vermeye başlar (Schabracq ve Cooper, 2000; Harris ve Kacmar, 2006).

2.15.3. İş Stresi Nedenleri

Ülkemizde iş stresi ile ilgili literatür incelendiğinde, stres faktörlerinin ücret, işin niteliği, çalışma şartları, kariyer süreçleri şeklinde olduğu görülmektedir (Ağma, 2007). Neredeyse herkes, iş stresinin çalışanın etkileşmesinden ve çalışma koşullarından kaynaklandığını kabul eder. Bununla birlikte, görünüm, iş stresinin temel nedeni olarak iş gören özelliklerine ve çalışma koşullarına önem vermektedir. Bu farklı bakış açıları önemlidir çünkü iş yerinde stresi önlemek için farklı yollar önerirler (Parker, 2007).

İş stresinin genel nedenleri arasında personel eksikliğinden dolayı mesaiye kalmak, yüksek beklentilerle performans baskısı ve maaşın artmaması, tüm gün en üst seviyede çalışma baskısı, işteki kontrol eksiklikleri, örgütsel problemler, yetersiz yedekleme, uzun veya değişmez saatler, kötü durum, ödeme ve promosyon beklentileri, gereksiz ritüeller ve prosedürler, belirsizlik ve güvensizlik yer almaktadır. Görevle ilişkili olarak iş'te stres nedenleri ise hizmetten yararlananlar veya astlarla ilişkiler, yetersiz eğitim, muhataplar veya astları ile duygusal etkileşim, işin sorumlulukları, etkili bir şekilde yardım edememe veya etkili davranamama olarak belirtilebilir. İşte stresinin özel nedenleri arasında ise belirsiz rol özellikleri, gerçekçi olmayan yüksek öz beklentiler (mükemmeliyetçilik), karar vermeyi etkileyememe (güçsüzlük), üstünlerle sık karşılaşılan çatışmalar, meslektaşların desteğinden izolasyon, çeşitlilik eksikliği, zayıf iletişim, yetersiz liderlik, meslektaşları ile çatışmalar, bir işi bitirememme ve gereksiz savaşlarla mücadele olarak sayılabilir (Ahsan, Abdullah, Fie ve Alam, 2009; Parker, 2007).

Bu belirtiler zamanla belirginleşir. Aşırı endişe, sıkılganlık, duygusal bitkinlik, hissizlik, uyumsuzluk ilk belirtilerdir. Eğer bu ilk belirtiler erkenden fark edilirse bazı önlemler alınarak atlatılabilir. Aksi takdirde ilk olarak gerçekleşen hafif belirtiler yerini daha ağır ve yoğun hislere bırakır. Fiziksel belirtiler daha da belirginleşebilir. Uyku bölünmesi, iş yerinde uykusuz, halsiz ve isteksiz hissetme, duygusal ve fiziksel yorgunluk, yeterince verimli olamama, işyerindeki diğer insanlarla daha az iletişim kurma gibi belirtiler ortaya çıkabilir (Rice, 2012). Bireyde yaşanan yorgunluk, bıkkınlık, isteksizlik, baş-bel-göğüs ağrısı, romatizmal rahatsızlıklar, mide-bağırsak problemleri, iştahsızlık, çarpıntı, tek kalma istemi, el titremesi, adaptasyon eksiklikleri gibi psikomotor

belirtilerdeki artışların yaşanması iş yerinde stresin temel belirtileridir (Okutan ve Tengilimoğlu, 2002).

İş yerindeki stresin miktarı ve süresi bireyin çalışma hayatını etkilemektedir. İş yerindeki stres belirtilerini aşağıdaki şekilde sıralamak mümkündür (Krantz, Berntssons ve Lundberg, 2005; Albertson, Nielson ve Borg, 2001; Mikkelsen ve Einarsen, 2002).

- Rekabet durumları ile mücadele edememe,
- Özgüven eksikliği sonucu fikirlerini ifade edememe,
- Farklı durumlarda panik olma ve başarısızlık durumu,
- İş yeri olaylarında aşırı duygusal tepkilerde bulunma,
- Başarılı olmadaki tutarsızlık,
- Karar vermekte güçlük çekme,
- Birlik ve beraberlik eksikliği,
- İş yeri aktivitelerine katılım sağlamama,
- İş esnasındaki kazaların artışı,
- İşteki verimliliğin azalması,
- İşe devam konusunda sıkıntı çekme,
- Ürün çıktılarındaki kontrolün yapılmaması,
- Yapılan hatalara kayıtsız kalma,
- Kötü alışkanlık edinilmesi veya artışı,
- Sağlık problemlerinin artışı.

2.16. Akademik Stres

Araştırma sonuçlarına göre en stresli meslekler öğretmenlik, polislik, askerlik, pratisyen hekimlik, borsacılık, gazetecilik, müşteri hizmetleri, garsonluk, sekreterlik şeklinde sıralanmaktadır (Lewis, 1995). İnsanlarla birebir ilişkinin kurulduğu mesleklerde stresin yaşanma nedeni daha yoğun duygusal süreçlerin varlığından kaynaklanmaktadır (Çakır, 2006).

Öğretme süreci diğer faktörler hariç kendi başına bir stres kaynağı olup (Hartney, 2008) okul hayatının taleplerine karşı geliştirilen ve bireyin zihinsel ve duygusal anlamda hissettiği baskı, zorlanma, gerginlik gibi duygulara akademik stres denir (DeDeyn, 2008).

Akgün ve Ciarrochi (2003) akademik stres veya akademik faaliyetlerle ilişkili stresin zihinsel ve fiziksel sağlık ile okul hayatını etkin bir şekilde kullanma becerisini olumsuz yönde etkileme eğilimi, depresyon, kötü akademik performans gibi çeşitli olumsuz sonuçlarla bağlantılı olduğunu vurgulamışlardır.

Bir dizi çalışmada stres ile kötü akademik performans arasında bir ilişki olduğu ortaya konmuştur (Akgün ve Ciarrochi, 2003). Mevcut akademik stresin kaynakları; sınavlar, bireyden beklenen üstün performans, zaman yetersizliği, arkadaşlar arasındaki rekabet, çeşitli baskı grupları gibi birçok neden sıralanabilir (Leung, 2010). Bu büyük etki bireyde başarısız olma korkusu ve utanç duygusu oluşturur ve akademik stres psikolojik ve fizyolojik değişimler meydana getirir (Yavuz ve Akagündüz, 2004; Anand, 2013). Akademik strese neden olan etmenler (Goff, 2011) fiziksel, psikolojik ve davranışsal olmak üzere üç grupta sınıflanmıştır. Fiziksel etkileri; eklem ağrıları, uyuşukluk, alerjik reaksiyonlar, kas gerginlikleri, baş dönmesi, bulantı, soluk artışı, kan basıncı artışı şeklinde örneklenmiştir. Psikolojik etkiler arasında; anksiyete, özgüven eksikliği, hayal kırıklığı, aşırı kızgınlık, zihinsel durgunluk, depresyon, hüzünlenme, sinirlilik ve adaptasyon eksikliği gösterilmiştir. Davranışsal etkiler ise kötü alışkanlıklar, yeme ve içme bozukluğu, sürekli erteleme davranışı, kendini kısıtlama ve soyutlama, ilaç kullanımları, akran dayatmaları ve ilişkilerdeki sorunlardır. Akademik strese sebep olan etmen birey tarafından tehdit olarak algılandığında tüm bu belirtilerin yanı sıra motivasyonda azalma ve düşük akademik başarı gibi olumsuzlukların baş göstermesi olasıdır.

2.16.1. Akademisyenlik Mesleğinde Stres

Arı (2007)'nin öğretim elemanları üzerine yapmış olduğu araştırmasında akademisyenlikte yükselme zorluğu, stres oluşumunda baştan ikinci sırada yer almaktadır. Araştırmaya katılan öğretim elemanlarının yaklaşık beşte biri görevde yükselmeyi en önemli stres sorunları arasında göstermiştir. Gillespie, Walsh, Winefields, Dua ve Stough (2001), meslekî stres hakkındaki çalışmalarında akademisyenlik mesleğindeki stres kaynaklarını; fon kaynakları ve destek hizmetleri eksikliği, fazla çalışma, zayıf yönetim uygulamaları, yetersiz tanınma ve ödül, iş güvensizliği, rol çatışması ve rol belirsizliği şeklinde ifade etmektedir.

Araştırma fonları eksikliği ve araştırma amaçlı seyahatlere katılmak için kaynak esasına dayalı dağılım, akademisyenlerin moral bozukluğu hissetmeleri ve iletkenlik konusunda hayal kırıklığına uğramaları sonucunu doğurmaktadır. Bir başka potansiyel stres kaynağı, personel sayısındaki azalmadır. Öğrenci sayısındaki artış, fakültenin iş yüküne neden olmaktadır ve bu fazla mesai gerektirir. Tasarlanması ve öğretilmesi beklenen derslerin sayısındaki artış, yeni öğretim yöntemlerinin ortaya çıkması (örneğin, Web tabanlı), araştırma bilgisindeki hızlı gelişmeler ve bazı üniversitelerde yıl boyunca öğretim yapılması iş yükünü önemli ölçüde artırmıştır. Öğretim üyelerinin idari görevlerinde meydana gelen artış da strese neden olur. Fakülte üyelerini etkileyecek önemli kararlara katkıda bulunma imkânının olmadığı durumlar akademisyenlerin güçsüz ve çaresiz hissetmesine neden olur. Teşvik için sınırlı fırsatlar olması ve iş yerindeki yüksek düzeyde rekabet, strese neden olmaktadır. İşten ayrılma, sözleşmeli statüler, meslektaşlar arasındaki rekabet ortamı ve iş güvensizliği nedenleri akademik strese daha fazla neden olmaktadır (Gillespie ve diğ., 2001).

2.16.2. Akademisyenlerde İş Stresi

Öğretim elemanının meslek stresi üniversitenin temel fonksiyonundan kaynaklı olabilir. Bu temel işlev öğretim, araştırma ve toplum hizmetidir. Bu işlevleri yerine getirirken öğretim elemanlarının rol çatışması, kişiler arası ilişkiler, iş yükü, kaynak ve zaman sorunu gibi iş stresörlerine dayalı olarak stres yaşadıkları söylenebilir (Balcı, 2000).

Akademisyenler iş stresi nedeniyle sağlık, bilimsel verimlilik ve iş doyumunu gibi birçok alanda kötü etkilenmektedir. Ancak bu etki kişinin içinde bulunduğu örgütün yapısına göre şekillenmektedir. Örgüt yapısı akademisyeni pozitif şekilde etkiliyorsa olumlu, negatif şekilde etkiliyorsa olumsuz bir stres oluşması muhtemeldir. Literatür taramasında akademisyenlerin farklı faktörlerden kötü bir şekilde etkilendiği görülmektedir. Yapılanların takdir edilmemesi ve toplumda yapılanların yeterince bilinmemesinin bu durumda etkili olduğu söylenebilir.

Akademisyenler bağlı oldukları kurum koşullarına yönelik birtakım sorunlarla karşılaşmaktadır. Amerika'da 80 üniversitede yapılan bir araştırmada yaklaşık 1200 öğretim elemanının iş stresinin %60'ının iş kaynaklı olduğu tespit edilmiştir. Temel stres

yapıcıların; yüksek beklenti, araştırma faaliyetleri için kaynak arama, alandaki değişim ve yenilikleri takip edecek zaman bulamama, yetersiz ücret, çalışmalarının çoklukla sekteye uğraması, rol çatışması, kariyerlerindeki yükselişin yavaş seyretmesi olduğu vurgulanmaktadır (Roberts, 2006).

Açıkgöz ve Açıkgöz (1992), yapılan işin niteliğini stres faktöründen etkilendiğini belirtmişlerdir. Üst düzeyde çalışma, zaman baskısı duyma, örgütsel yapının tam anlamıyla oturmamış olması, çalışanların birçoğunun sözleşmeli olması, rol belirsizliği, yapılan iş ile ilgili yeterli bilgiye sahip olmama durumları stres etkenleri arasında yer almaktadır. Özellikle araştırma görevlilerine yaptırılan kayıt işlemleri, dosyalama, evrak getir-götür işleri, zaman zaman yüklenen memur, sekreter ve hizmetli görevleri, asıl işi araştırma yapmak olan bireyin iş yükünü artırmakta ve onların rol belirsizliği yaşamalarına neden olmaktadır. Bunun sonucunda da stres faktörü ile karşılaşılmaktadır (Akt. Korkut, Yalçınkaya ve Muştan, 1999).

Stresin oluşumunda en yaygın olarak karşımıza çıkan şey, aşırı iş yükünün olmasıdır. Akademisyenlerin büyük bir kısmı bu faktör nedeniyle örgütsel stres hissetmektedir. Lisans ve lisansüstü düzeyde verilen derslerin, öğrenci danışmanlıklarının, yapılan bilimsel araştırmaların ve benzeri görevlerin yoğunluğu akademisyenlerde bir baskı oluşturabilmektedir. Ayrıca fakültedeki öğretim üyesi sayısının azlığı ders yükünü daha da arttırmakta ve dolayısıyla olması gerekenden daha az bilimsel araştırma yapılmaktadır. Bunun doğal bir sonucu olarak da öğretim üyesini olumsuz yönde etkileyen stres ortaya çıkmaktadır. Aşırı iş yükünün yanında yabancı dil bilgisinin yayın takip etmede yetersiz kalması, zorbacı yönetim uygulaması, gelişimdeki eksiklik ve yetersizlikler, ücret, izin gibi etkenlerin dayandığı çalışma koşulları, işin geleceği, birey kayırma olayları, kümeleşmeler, birlik ve destek olmaması vb. faktörlerin de strese neden olduğu bilinmektedir (Ellez, 1999).

2.17. İlgili Araştırmalar

Bu bölümde ulusal ve uluslararası alanda akademik unvana ve öğretim üyelerinin iş stresine ilişkin araştırmalardan yapılan çalışmayla ilgili olanlar kısaca açıklanmaktadır.

2.17.1. Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar

Aksu (1998) tarafından hazırlanan “Fırat Üniversitesi akademik personelinin iş stresi, gerilim ve başa çıkma düzeyleri” konulu çalışmada, öğretim elemanlarının iş stresi, gerilimi ve stresle başa çıkma yöntemleri akademisyenlerin kendi görüşleriyle saptanmış, çözümlenmiş ve yorumlanmıştır. Fırat Üniversitesinde yaklaşık dörtte biri kadın toplam 290 öğretim elemanı ile yapılmış olan bu araştırmada Osipow ve Spokane tarafından geliştirilen “İş Stresi Envanteri” ile veriler toplanmıştır. Araştırma bulgularına göre yaşanan iş stresinin bağlı olunan birime ve akademik alana göre değiştiği sonucuna ulaşılmıştır. Gerilim durumunda profesörlerin diğer öğretim üyelerinden, araştırma görevlilerinin ise yalnızca öğretim görevlilerinden anlamlı ölçüde farklılaştığı sonucuna ulaşılmıştır.

Ellez (1999) tarafından yapılmış olan “Öğretim elemanı stresi ve başarı güdüsü” konulu yüksek lisans tez çalışmasında; öğretim elemanlarının stres kaynaklarına yönelik algısı ile cinsiyet, unvan, kıdem ve bölüm değişkenleri arasındaki ilişki incelenmektedir. Bu çalışmada 150 öğretim elemanı yer almaktadır. Veriler “Öğretim Elemanı İş Stresi Ölçeği” ile toplanmıştır. Elde edilen bulgulara göre öğretim elemanlarının iş stresi kaynaklarına yönelik algılarının cinsiyet, unvan ve kıdeme göre anlamlı farklılık gösterdiği belirlenirken bölüme göre anlamlı bir farklılık olmadığı tespit edilmiştir. Cinsiyet değişkeni açısından ise kadınlar erkeklere göre daha fazla stres yaşamaktadır. Unvanlara göre profesörlerin alt düzey, doçent ve yardımcı doçentlerin orta düzey ve öğretim görevlisi ile araştırma görevlilerinin yüksek düzeyde iş stresi yaşadıkları vurgulanmıştır. Kıdeme göre ise en yüksek stres düzeyine beş yıl kıdeme sahip öğretim elemanları sahipken on altı yıldan fazla kıdeme sahip öğretim elemanlarının düşük stres yaşadıkları belirtilmiştir.

“Üniversite Öğretim Elemanının İş Stresi: Ankara’daki Bazı Üniversite Öğretim Elemanlarının İş Stresi Düzeyleri” (Balcı, 2000) konulu çalışmada, Ankara’daki bazı

üniversitelerdeki öğretim elemanlarının işlerinde yaşadıkları stresin, stres durumundaki performans düzeyinin ve stresle baş etmede kullandıkları stratejilerin belirlenmesi amaçlanmıştır. 26 Doçent ve profesör, 60 yardımcı doçent olmak üzere toplam 86 öğretim üyesi ile çalışma gerçekleştirilmiştir. Veriler araştırmacının geliştirdiği ölçek ile toplanmıştır. Araştırma sonuçları yardımcı doçentlerin daha fazla stres yaşadıklarını göstermektedir. Buna ek olarak yaşanan streste cinsiyet faktörünün bir değişiklik oluşturmadığı görülmektedir. Ayrıca öğretim elemanlarının stres miktarı, stresle baş etme stratejisi ve stres halindeki performans değerlerinin yaş, fakülte ve cinsiyet değişkenlerinden etkilenmediği ve orta veya alt düzeyde benzerlik gösterdiği tespit edilmiştir.

“Akademisyenlerin Çalışma Yaşamı ve Kariyer Sorunları” (Aytaç ve diğ., 2001) konulu çalışmada öğretim elemanlarına ve akademik yaşama yönelik önemli bulgulara ulaşılmıştır. 3512 öğretim elemanı ile gerçekleştirilen araştırmada akademisyenler arasında çatışma ile çekememezlik sorunları insanî ilişkilere yönelik çalışma ortamındaki olumsuzluklar olarak ifade etmektedirler. Fiziki ortama yönelik olumsuzluklar ise ikincil sıradadır. Profesörler ilk günkü aşk ve şevki halen yaşadıklarını belirtmişlerdir. Araştırma ve bilimsel üretim için ise imkânların yetersizliği ve teşvik edici unsurların yokluğu ön plana çıkmıştır. Bilimsel çalışmalar en çok sağlık alanında ve yardımcı doçent ile doçent düzeyindeki akademik unvanlarda yoğunlaşmaktadır. Yetersiz ücret nedeniyle daha fazla derse girerek daha fazla kazanç elde etme gayretinde olan öğretim üyeleri bu ders yükünün altında ezilmekte ve bilimsel çalışmaya yeterli zaman ayıramamaktadır. Çalışmada, akademisyenlikte kadın ve erkek öğretim elemanları arasında belirgin farklılıklar olduğu vurgulanmaktadır. Yurt dışına lisansüstü eğitim için oldukça az akademisyenin gönderildiği ve bu gidenlerin çoğunun da erkek olduğu ortaya konmaktadır. Genel olarak yükseköğretimin niteliği noktasında ise üniversitelerin kalite standartlarının oldukça düşük seviyelerde olduğu vurgulanmaktadır.

Şenel, Kılıçaslan, Köksal, Demir ve Sertelin (2004), “Öğretim Elemanlarının İşleri ile ilgili Olarak Algıladıkları Olumlu ve Olumsuz Özellikler” adlı çalışmada akademisyenlerin işleri ile ilgili algıladıkları olumlu ve olumsuz özelliklerin neler olduğunu belirlemeyi amaçlamışlardır. İstanbul Üniversitesi’nde doktora yapmış 85 öğretim elemanı çalışmanın örneklemini oluşturmaktadır. Araştırma bulgularına göre, kişisel gelişim sağlaması, araştırma yapma olanağı, öğrencilerle iletişim içinde olma işe

yönelik olumlu özellikler olarak ifade edilirken, ekonomik şartların yetersiz oluşu, araştırma imkânlarının sınırlılığı ve fiziksel koşulların yetersizliği ise işe yönelik olumsuz yönler olarak belirtilmiştir.

Kaya (2006), “Örgütsel Stres Kaynakları ve Akademisyenler Üzerine Bir Araştırma Örneği” konulu yüksek lisans tez çalışmasında, akademisyenlerin örgütsel stres kaynaklarını, sonuçlarını ve stres yönetiminde kullanılabilecek stratejileri incelemeyi amaçlamıştır. Üç üniversiteden 100 akademisyenle yürütülen çalışmada ölçme aracı araştırmacı tarafından geliştirilmiştir. Araştırma sonuçlarında akademisyenlik mesleğinin başlı başına bir stres kaynağı olduğu belirtilmiştir. Akademisyenlerin stres çeşitleri olarak işin gereğinden kaynaklanan, işteki ilişkilerden kaynaklanan, örgüt yapısı ve örgüt ikliminden kaynaklanan, örgüt politikasından kaynaklanan, fiziksel koşullardan kaynaklanan ve genel çevreden kaynaklanan stres çeşitleri belirlenmiştir. Ayrıca, öğretim elemanlarının örgütsel stres seviyelerinin orta düzeyde olduğu ifade edilmiştir.

Kul (2006)’un “Eğitim Fakülteleri Öğretim Elemanlarının Örgütsel Stres Değişkenlerine İlişkin Görüşlerinin Değerlendirilmesi (Dicle, Fırat ve İnönü Üniversiteleri Örnekleri)” konulu yüksek lisans tez çalışmasında, akademisyenlerin örgütsel stres hakkındaki görüşleri alınmıştır. Çalışmanın örneklemini bu üç üniversitenin eğitim fakültelerinde görevli 164 öğretim elemanı oluşturmaktadır. Çalışmada Pehlivan’ın “Eğitim Yönetiminde Stres Kaynakları” çalışması kapsamında geliştirmiş olduğu anket kullanılmıştır. Araştırma bulgularına göre, stres kaynaklarına ilişkin görüşlerde statü, cinsiyet ve medeni durum değişkenlerine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmuştur. Akademisyenlerin stres ile baş etme stratejilerine ilişkin görüşlerinde ise medeni durum ve alan değişkenleri istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermiştir.

Arı (2007), “Üniversite Öğretim Elemanlarının Sorunları” konulu makale çalışmasında öğretim elemanlarının en çok karşılaştıkları sorunları belirlemeyi, bu sorunların öğretim elemanlarının cinsiyetine, alanına ve unvanına göre nasıl bir dağılım gösterdiğini ortaya koymayı amaçlamıştır. Çalışmanın örneklemini, 469 öğretim elemanından oluşmuştur. Araştırma bulgularına göre, akademisyenlerin en önemli sorunlarını; ücret düşüklüğü ve akademik yükselme zorlukları oluşturmuştur. Diğer sorunlar ise çalışma koşulları ve prestij kaybı olarak belirtilmiştir. Ücret düşüklüğü

erkeklerde kadınlara göre daha fazla sorun olarak ifade edilirken yükselme konusunda tersi bir durum söz konusudur. Kadınlar sorun olarak yükselmeyi daha fazla ifade etmektedirler. Kadınlar erkeklere göre çalışma koşullarının daha fazla sorun olduğunu vurgularken prestij kaybını erkekler daha fazla sorun olarak görmektedirler. Alanlarına göre ise sosyal bilimler ve fen bilimleri alanında görev yapan öğretim elemanları ücret düşüklüğünü, sağlık bilimlerinde görev yapan öğretim elemanlarına göre daha fazla sorun olarak görmektedirler. Yükselme zorluğu konusunda ise fen bilimleri öğretim elemanları bunu sorun olarak belirtmişlerdir. Çalışma koşulları boyutunda ise sağlık bilimleri ve sosyal bilimler öğretim elemanları bunu sorun olarak vurgulamaktadır. Prestij kaybını en çok sorun olarak sosyal bilimler öğretim elemanları ifade etmişlerdir. Ücret düşüklüğü unvan boyutunda farklılaşmazken yükselme zorluğunu en çok vurgulayanlar yardımcı doçentler olmuştur. Çalışma koşulları ve prestij kaybı en önemli sorun olarak en çok profesörler tarafından vurgulanmaktadır. Öğretim elemanı olmaktan yeterince memnun olma boyutunda ise doçentler ve profesörler oldukça memnun olduklarını belirtirken yardımcı doçentler ve diğer öğretim elemanları daha az memnun olduklarını ifade etmişlerdir.

Tunç (2007)'un yapmış olduğu “Akademik Unvan Olgusu Akademik Yükseltme ve Atanma Sürecinin Değerlendirilmesi” adlı doktora tezinde, öğretim elemanlarının yaşadıkları atanma, akademik yükselme ve unvan süreçlerinin hayatları üzerine olan yansımaları incelenmiştir. Yapılan araştırma ilişkisel tarama modelinde olup örnekleminde 382 öğretim elemanı yer almıştır. Veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından hazırlanan anket kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre akademisyenler çalışma konusunu seçerken daha önce çalışılmayan ve toplumun yararına sayılabilecek konulara öncelik verdiklerini ve bu konuda nitelikli çalışmaların yetersiz olduğunu belirtmişlerdir. Kurum içinde eleştirel bakış açısının gelişmediği ve bu sürecin doğrudan akademik unvan, yükselme ve atanma süreciyle ilişkili olduğu saptanmıştır. Ayrıca akademisyenler bu sürecin akademik yaşama etkileri konusunda olumsuz görüş bildirmişlerdir. Buna ek olarak yükselme ve atanma kriterinin yapılan çalışmanın niteliğinden çok sayısı ve puanını temel alması akademisyenleri üretkenlikten uzaklaştırmakta, kısa zamanda gerçekleştirilebilen çalışmalara yöneltmektedir.

“Stres Veren Yaşam Olaylarının Öğretim Elemanlarının Depresyon ve Tükenmişlik Düzeylerine Etkisi” (Gezer, 2008), başlıklı doktora tezinde çeşitli

değişkenler doğrultusunda öğretim elemanlarının yaşadıkları depresyon ve tükenmişlik düzeylerine yön veren yaşam olayları ve etkileri incelenmiştir. Araştırmada, 15 kamu üniversitesinde, Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulunda görev yapan 1188 öğretim elemanı ile çalışılmıştır. Yapılan analiz sonucunda akademisyenlerin depresyon ve tükenmişlik düzeylerinin düşük, stres düzeylerinin ise orta seviyede olduğu bulunmuştur. Ayrıca depresyon ve tükenmişlik düzeyini, kişinin yaşam koşulları ile olayların anlamlı bir derecede etkilediği görülürken bu düzeylerin değişkenliğinde yaş, medeni durum, bulunulan bölge, akademik unvan gibi faktörlerin etkili olduğu görülmüştür.

Yıldırım (2010) tarafından hazırlanan “Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokullarındaki Görevli Akademisyen Personelin Örgütsel Stres ve Tükenmişlik Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi” konulu doktora tezinde beden eğitimi ve spor yüksekokullarında görev yapan akademisyenlerin yaşadığı örgütsel stres ve tükenmişlik düzeylerini etkileyen demografik değişkenler incelenmiştir. Türkiye’deki devlet üniversitelerinde Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulları’nda görev yapan 605 öğretim elemanı örnekleme oluşturmuştur. Elde edilen bulgular doğrultusunda akademisyenlerin örgütsel stres düzeylerinin yüksek, tükenmişlik düzeylerinin düşük olduğu, ancak örgütsel stres ile tükenmişliğin alt boyutları arasında benzerlik olduğu görülmüştür. Ayrıca örgütsel stres düzeyini etkileyen faktörler arasında; yaş, medeni durum, öğrenim durumu, akademik unvan, yabancı dil, gelir miktarı, hizmet yılı ve ders yükü yer almaktadır. Tükenmişlik düzeyini etkileyen faktörler arasında ise; yaş, cinsiyet, gelir miktarı ve ders yükü yer almaktadır.

Aydın, Üçüncü ve Taşdemir’ in (2011) yaptıkları “Akademik Performansı Etkileyen Stres Kaynaklarının Belirlenmesine Yönelik Bir Alan Çalışması” konulu araştırmada Karadeniz Teknik Üniversitesi’ndeki öğretim üyelerinin yaşadığı stres faktörleri incelenmiştir. Çalışmanın örneklemini 180 öğretim üyesi oluşturmaktadır. Araştırma sonunda bireysel faktörlerin strese neden olan en önemli etkenler arasında yer aldığı görülmüştür. Strese neden olan diğer etkenler arasında ise; gelir miktarı ve dengesizliği, yoğun iş yükü, iletişim eksiklikleri, alınan kararlarda aktif olamama, öğretim üyelerinin kümeleşmeleri gibi örgütsel faktörler yer almaktadır. Buna ek olarak mevcut stres oluşumunda, fiziksel çevre faktörlerinin bir etkisinin bulunmadığı tespit edilmiştir.

Sağlam (2011), “Akademik Personelin Sosyo-Demografik Özelliklerinin Tükenmişlik Düzeyleri ile İlişkisi” konulu çalışmasında akademik personelin tükenmişlik düzeylerinin bazı sosyo-demografik değişkenlere göre farklılaşıp farklılaşmadığını saptamayı amaçlamıştır. 2008-2009 öğretim yılında Harran Üniversitesinde 174 akademisyenin görüşleri doğrultusunda ulaşılan sonuçlarda, akademik unvan ve ekonomik tatmin durumunun akademisyenlerin tükenmişliğini etkilemediği sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca duygusal tükenme ve duyarsızlaşma boyutlarında kıdemi on yıl ve altı olan akademisyenlerin kıdemi on bir yıl ve üzeri olan akademisyenlere göre daha fazla tükenmişlik duygusu yaşadıkları belirtilmektedir.

Gökgöz (2013), “Stresin Çalışanların Performansı Üzerine Etkisi: Öğretim Elemanları Üzerine Bir Araştırma” konulu yüksek lisans tezinde öğretim elemanlarının karşılaştıkları örgütsel stres faktörleri ve bu faktörlerin iş gücü performansına etkisinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Çalışma, Trakya ve Kırklareli üniversitelerinde görev yapan 340 öğretim elemanı ile yürütülmüştür. En çok stres yaratan faktörün iş yoğunluğu olduğu belirlenen araştırmada, yetersiz maaş ve ücret dengesizliği ikinci ve üçüncü sırada stres faktörü olarak vurgulanmıştır. İş yoğunluğundan ötürü aile ile sosyal yaşama yeterince zaman ayıramamak ve işi belirli zaman diliminde bitirme zorunluluğu diğer stres faktörleri olarak belirtilmiştir.

“Relationship Between the Organizational Climate and Occupational Stress Experienced by English Instructors in the Preparatory Schools of Five Universities in Ankara” (Soylu, 2013) adlı çalışmada, Ankara’daki ikisi devlet üçü vakıf beş üniversitenin İngilizce okutmanlarının iş stresi ile örgüt iklimi arasındaki ilişki ele alınmış, yönetici ve öğretim elemanı davranışlarının mesleki stresteki rolü ve örgüt iklimi etkisi araştırılmıştır. 5 üniversitede 276 İngilizce okutmanı/öğretim görevlisi ile yürütülen araştırmanın bulgularına göre, destekleyici ve kısıtlayıcı yönetici ile iş stresi arasında anlamlı ilişki söz konusudur. Örgüt iklimi ile iş stresi arasında ise orta düzey bir ilişki söz konusudur.

Aslan (2014), “Akademisyenlerin İş Stresi ile İş Motivasyonu İlişkisi” konulu yüksek lisans tez çalışmasında, iş stresinin iş motivasyonunu negatif yönde etkileyeceği hipotezini savunmuştur. 9 üniversitede 240 akademisyenle gerçekleştirilen çalışmada yapılan regresyon analizi sonucuna göre, iş stresinin iş motivasyonunu düşük-orta

düzyeyde negatif yönde etkilediği belirtilmektedir. Akademisyenlerin daha özgür ve otonom bir yaşama sahip oldukları, araştırma sorularına verdikleri cevaplarda ortaya konmuştur. Kendi kontrollerinde bir yaşam sürmelerinin kendilerinde daha az strese neden olduğunu belirtmektedirler. İş yoğunluğu konusunda akademisyenlerin yarısından fazlası başarmaları gereken şeyler olduğunu ve buna yönelik düşüncelerin yoğunluğundan bahsetmişlerdir. Ayrıca iş yoğunluğu akademisyenlerde zaman yönetimi sorununa neden olmakta ve idarî görevleri iş rollerini karmaşıklaştırmaktadır. Kişisel gelişim, konumsal ve manevî memnuniyet söz konusuyken yönetsel ve iş yükü konusunda akademisyenler daha az olumlu görüş ortaya koymaktadırlar.

Tezcan (2014), “Akademik Örgüt Kültürü Çerçevesinde Ast-Üst İlişkilerinin İncelenmesi” adlı yüksek lisans tezinde, üniversitelerdeki mevcut örgüt kültürü içindeki ast-üst ilişkilerini ve bunun niteliğini araştırmayı amaçlamıştır. Veriler, Süleyman Demirel Üniversitesine bağlı fakültelerde görev yapan 200 akademik ve idari personele uygulanan “Ast-Üst İlişkileri Anketi” ile toplanmıştır. Araştırma sonuçları ast-üst ilişkisinin bürokratik bir örgüt kültürüne dayandığını göstermektedir. Bu ilişkide ilk sırada paternalist ast-üst ilişkisi, ikinci sırada ikiyüzlü ast-üst ilişkisi ve en son olarak da demokratik ast-üst ilişkisi yer almaktadır.

Yıldız (2014), “Öğretim Üyelerinin Üniversite, Akademisyenlik Mesleği, Bilimsel Araştırma, Öğretim ve Öğrenci Kavramlarına İlişkin Algılarının Metaforlar Aracılığıyla İncelenmesi” adlı yüksek lisans tezinde, öğretim üyelerinin, üniversite, akademisyenlik mesleği, öğretim, araştırma ve öğrenci kavramlarına yönelik algılarını metaforlar aracılığıyla belirleyerek bu kavramlara yönelik algılarını akademisyenlerin cinsiyetleri, bilimsel alanları, unvanları ve idari görevlerinin olup olmasına göre incelemeyi amaçlamıştır. Araştırmanın örneklemini Mersin Üniversitesinde görev yapan 233 öğretim üyesi oluşturmaktadır. Veriler metafor tekniği kullanılarak araştırmacı tarafından geliştirilen 5 soruluk veri toplama aracı ile elde edilmiştir. Akademisyenlik mesleğine yönelik olarak, mesleğin doğası ve işlevleri olmak üzere iki tema ortaya çıkmıştır. Akademisyenlerin cinsiyet, bilimsel alan, unvan ve idari görevlerine göre algı benzerliği ve farklılığı araştırılmıştır. “Akademisyenliğin doğası” teması açısından öğretim üyelerinin mesleklerine yönelik algıları “sürekli kendini geliştirmesi gereken zor bir meslek” ve “baskı altında özgürlüğü ve özerkliği sorgulanan bir meslek” olarak tanımlanmıştır. Ayrıca “maddi ve manevi doyum elde edilemeyen bir meslek” olduğu

vurgulanmıştır. “Akademisyenliğin işlevi” teması açısından ise öğretim üyeleri; bilimsel araştırma ve öğretim ile çok işlevlilik metaforlarını ön plana çıkarmışlardır.

Hamilci (2014), “Örgütsel Stres Kaynaklarının ve Sürekli Kaygının İş Tatmini Üzerine Etkisi” konu edilen yüksek lisans tez çalışmasında, kadın akademisyenlerin stres düzeyine odaklanmıştır. Araştırmanın amacı, kadın akademisyenlerde örgütsel stres kaynaklarını ve örgütsel stres yönetiminde kullanılabilir stratejileri kapsamlı bir şekilde incelemek, sürekli kaygı nedenlerine çözüm yolu üretmeye çalışmak ve bu teorik bilgiler doğrultusunda bir anket çalışması yapmaktır. Araştırmanın örneklemini Süleyman Demirel Üniversitesinde görev yapan 120 kadın akademisyen oluşturmaktadır. Araştırma bulgularına göre kadın akademisyenlerin örgütsel stres kaynakları, iş tatmin düzeylerini etkilemiştir. Özellikle iş ortamından kaynaklı stres, kadın akademisyenleri en çok strese sokan etmen olarak vurgulanmaktadır. Unvana göre stres düzeyi açısından en yüksek sürekli kaygı düzeyine öğretim görevlileri sahipken en düşük kaygı düzeyine ise doçent ve profesörlerin sahip oldukları belirtilmektedir.

Özalp (2014), “Öğretim Elemanlarının İş Stresine Neden Olan Örgütsel Etmenler ve Öğretim Elemanlarının Örgütsel Stresle Baş Etme Stratejileri” konulu yüksek lisans tez çalışmasında, öğretim elemanlarında strese neden olan örgütsel faktörleri ve öğretim elemanlarının uyguladıkları stresle başa çıkma stratejilerini belirlemeyi amaçlamıştır. Trakya Üniversitesinde görev yapan 210 öğretim elemanının örneklemini oluşturduğu çalışmada, akademisyenlerin orta düzeyde örgütsel stres yaşadığı belirtilmektedir. Öğretim elemanlarında en çok, iş yükünün stres yarattığı ve yaş, meslekî kıdem ile unvanın stres düzeyini etkilediği ifade edilmiştir. En az stres düzeyine profesörler sahipken en çok strese öğretim görevlileri ile araştırma görevlilerinin sahip olduğu vurgulanmaktadır.

Göksel ve Tomruk (2016), “Akademisyenlerde Stres Kaynakları ile Stresle Başa Çıkma ve Stres Durumunda Gösterilen Davranışların İlişkisi” adlı yüksek lisans tezinden üretilmiş makale çalışmasında, akademisyenlerin yaşadıkları stres kaynaklarının neler olduğu, bu kaynakların farklı kariyer düzeylerine etkisi ve stresi uygun seviyeye çekme yöntemleri araştırılmıştır. Araştırma Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti’nde bulunan Yakın Doğu Üniversitesinde görev yapan 120 akademisyen ile gerçekleştirilmiştir. Araştırma bulguları doğrultusunda öğretim elemanlarının stres düzeylerinin orta ve üzeri

düzeyde olduğu; kadınların, evlilerin, 36-45 yaşındaki doktor araştırma görevlilerinin, 1-5 yıl arası kıdeme sahip olanların ve teknik bölümlerde çalışanların stres kaynakları ve stres düzeylerinden daha çok etkilendikleri görülmüştür. Stres ile başa çıkma konusunda ise akademisyenlerin en çok unutmama ve stresin paylaşılması yolunu kullandıkları belirlenmiştir.

2.17.2. Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar

Serafin (1991), Venezüella Öğretmen Kolejlere Öğretim, Araştırma ve Hizmet Konumlarındaki Görevlerde Fakülte Memnuniyeti (Faculty Satisfaction with Their Position Functions of Teaching, Research, and Service Across Venezuelan Teacher Colleges) başlıklı makale çalışmasında, Venezuela'nın öğretmen yetiştiren yükseköğretim kurumlarındaki fakülte öğretim elemanlarının öğretim, araştırma ve hizmet pozisyonlarındaki görevlerinden memnuniyetini belirlemeyi amaçlamıştır. Çalışma Venezuela'daki 7 eğitim fakültesinde 234 tam zamanlı öğretim üyesiyle gerçekleştirilmiştir. Çalışmada öğretim ile araştırma memnuniyeti arasında, öğretim ile hizmet memnuniyeti ve araştırma ile hizmet memnuniyeti arasında pozitif bir ilişki olduğu belirlenmiştir.

Happ ve Yoder (1991), Stres, İş Tatmini ve Toplum Koleji Fakültesi (Stress, Job Satisfaction and the Community College Faculty) konulu çalışmada, öğretim elemanlarının iş stresi ve iş doyumu arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Bunun için "Fakülte Stres İndeksi", "Framingham A tipi ölçeği" ve "Minnesota İş Doyumu Anketi"nden yararlanılmıştır. Pensilvanya'da tam zamanlı çalışan 200 akademisyen çalışmanın örneklemini oluşturmaktadır. Elde edilen bulgularda kadın akademisyenlerin erkeklere göre daha fazla iş stresi yaşadıkları görülmüştür. Ayrıca cinsiyetin ve daimî kadro durumunun stres düzeyi ile etkileşimi söz konusudur. Akademik disiplin açısından bir farklılık bulunamamıştır. İş memnuniyetinde stres düzeyi cinsiyet ve akademik departman anlamlı bileşenlerdir. Kadın olma ve toplam stres düzeyinin iş memnuniyetiyle negatif yönlü bir ilişkisi söz konusudur. Buna ek olarak öğretim elemanlarının %88'inin orta ve alt düzeyde, %12'sinin ise üst düzeyde stres yaşadığı bulunmuştur.

Güney Afrika Yükseköğretim Kurumlarında Akademik Personelin Mesleki Stresi (Occupational Stress of Academic Staff in South African Higher Education Institutions) (Barkhuizen ve Rothmann, 2008) konulu çalışmada öğretim üyelerinin stres etkenleri, demografik özelliklere göre oluşturulan gruplar arası benzerlik ve farklılık, stresin sağlık ve örgütsel bağlılık üzerine etkisi incelenmiştir. Güney Afrika'daki bazı yükseköğretim kurumlarında 595 akademisyene uygulanan araştırmada veriler "Örgütsel Stres Tarama Anketi" ile toplanmıştır. Veri analizleri sonrası, gelir miktarı, iş yükü, iş-yaşam dengesizliklerinin akademisyenlerin stres ve sağlıklarını kötü anlamda etkilediği görülmüştür. Ayrıca örgütsel bağlılık açısından; iş yükü, iş kontrolü, kaynaklar ve iletişim eksikliği gibi faktörler akademisyenlik mesleği üzerinde etkilidir.

Idris (2009), Akademik Yaşamda Mesleki Stres: Malezya Kamu Üniversiteleri Akademisyenleri Üzerine Bir Araştırma (Occupational Stress in Academic Life: A Study of Academics of Malaysian Public Universities) adlı doktora tez çalışmasında, örgütsel stres faktörleri ile bu faktörlerin örgütsel bağlılık, performans ve işten ayrılma gibi durumlarla ilişkisini incelemiştir. Malezya devlet üniversitelerinde 357 akademisyene uygulanan bu çalışmada, mevcut iş yükünün fazlalığının örgütsel strese neden olduğu, bunun neticesinde de örgütsel bağlılığın ve performansın kötü anlamda etkilendiği görülmüştür. Ayrıca örgütsel destek, akran desteği ve öz yeterliliğin strese neden olmadığı belirlenmiştir.

Moeller (2009), Stresörler, Güçlükler ve Sosyal Destek: Üniversite Profesörlerinin Mesleki Deneyimleri (Stressors, Strains and Social Support: Occupational Experiences of University Professors) (Stresörler, Darbeler ve Sosyal Destek: Üniversite Profesörlerinin Mesleki Deneyimleri) konulu yüksek lisans tez çalışmasında, çeşitli değişkenler açısından işte sosyal desteğin üniversite akademik personelini nasıl etkilediğini belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırmanın örneklemini 100 öğretim üyesi oluşturmaktadır. Araştırma sonuçlarına göre, iş yerindeki sosyal desteğin (örneğin iş arkadaşları, bölüm başkanı ve üniversite yönetimi) üniversite öğretim üyelerinin stres faktörü-gerilimi ilişkisini azalttığını göstermektedir. Bununla birlikte, ılımlılık etkileri, deneyimlenen stres türüne bağlıdır.

Cashwell (2009), Kolarado Bölge Üniversite Sisteminde Yarı Zamanlı Öğretim Üyelerinin İş Memnuniyetini Etkileyen Faktörler (Factors Affecting Part-Time Faculty

Job Satisfaction in the Colorado Community College System) adlı çalışmasında, akademisyenlerin yükseköğretimde kendi rollerini nasıl gördüğü belirlenmeye çalışılmıştır. 2008 yılında Kolarado eğitim sistemi içinde yer alan 13 kolejden 405 öğretim üyesinin katıldığı araştırmada yarı zamanlı akademisyenlerin Kolarado eğitim sisteminden genel olarak kısmen memnun oldukları ortaya çıkmaktadır. Öğretim elemanları içerikle ilgili karar verme otoritelerinden kısmen memnun olduklarını buna karşın personel sosyal yardımları ile sağlık korumalarından memnun olmadıklarını ifade etmişlerdir. Bunun yanında tam zamanlı görev yapmaları durumunda daha etkili bir öğretim olacağı görüşündedirler. Ayrıca bölümlerinde değerli olduklarını hissetmediklerini ve Kolarado eğitim sisteminde iyi öğretimin ödüllendirilmediğini belirtmişlerdir. İş yoğunluğundan memnun olduklarını fakat ücret ve genel iş memnuniyetlerinin düşük olduğunu ifade etmişlerdir.

Tian (2010), Üniversite Fakültesinin Çalışma Stresi, Örgütsel Vatandaşlık Davranışı ve Performansı Arasındaki İlişki Üzerine Araştırma (The Research on the Relationship among Working Stress, Ocb and Performance of University Faculty) konulu yüksek lisans tez çalışmasında, öğretim üyelerinin performans, örgütsel vatandaşlık davranışı ve iş stresleri arasındaki ilişkiyi belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırma bulgularına göre, üniversite öğretim üyelerinin çalışma streslerinin, örgütsel vatandaşlık davranışları ve kariyer taahhüdünün üst-orta düzeyde olduğu saptanmıştır. Ayrıca öğretim üyelerinin performansı yüksek seviyededir. Personelle ilgili bazı maddeler, özellikle yaş, cinsiyet, eğitim, meslek unvanı, eğitim düzeyi, iş deneyimi; üniversite öğretim üyelerinin çalışma stresini, örgütsel vatandaşlık davranışını, iş performansını ve kariyer taahhüdünü etkilemektedir. İş stresi kariyer taahhüdü ile (Örgütsel Vatandaşlık Davranışı) OCB 'yi etkileyebilir. Kariyer taahhüdü, çalışma stresiyile OCB arasındaki ilişkiyi tamamen yönlendirir. Çalışma stresi yalnızca doğrudan iş performansını etkilemekle kalmaz, aynı zamanda kariyer taahhüdü yoluyla dolaylı olarak da onunla birlikte hareket eder. Kariyer taahhüdü kısmen çalışma stresiyile iş performansı arasındaki ilişkiye aracılık eder. Araştırma sonuçlarına göre, çalışma stresi ayarlanarak ve üniversite öğretim üyelerinin kariyer taahhüdü artırılarak OCB teşvik edilebilir ve iş performansı artırılabilir. Yükseköğretimde eğitim ve öğretimin sorumluluğunu üstlenen öğretim elemanlarının yükseköğretimin kalitesinin ve eğitimin standardının artırılmasında önemli rolleri olduğu belirtilmektedir. Yükseköğretim sisteminde bu kadar çok değişiklik yapılması öğretim elemanlarında baskı yaratmaktadır. İş stresi, kariyer taahhüdü,

vatandaşlık davranışı ve performansı akademisyenlerin örgütsel davranışlarını etkileyen dört önemli faktördür.

Lavingia (2010), Üniversitede Rol Stres Çatışması, İş Memnuniyeti ve Örgüt İklimi (Study of Role Stress Conflict, Job Satisfaction and Organizational Climate in University) konulu doktora tez çalışmasında, çeşitli değişkenlerin akademisyenlerin örgütsel stres, iş memnuniyeti ve örgüt iklimi algılarına etkisini belirlemeyi amaçlamaktadır. Çalışmanın örneklemini 285 akademisyen oluşturmaktadır. Araştırma sonuçlarına göre öğretim elemanlarının rol stres çatışması fakülte türü, öğretim elemanlarının demografisi (cinsiyet, unvan ve kıdem), iş memnuniyeti ve üniversite içerisindeki örgüt iklimi algısı deneyimine göre anlamlı farklılık göstermemektedir. Diğer bulgulara göre ise farklı fakültelerde görev yapan öğretim elemanlarının rollerindeki beklentileriyle kendi algıları arasında; kendi belirli rollerinden daha fazla beklenti içinde olunması durumu, son olarak ise rolü gösterecek yeterli beceriye sahip olamama durumu açısından fark olduğu belirtilmektedir. İş memnuniyeti ile rol-stres çatışması arasında ise, farklı roller arasında kalma, mesleki rolünde ilerleyememe/yükselememe, rol anlam karmaşası yaşama, kendi belirli rollerinden daha fazla beklenti içinde olunması, bazı rolleri kendine yakın bazılarını uzak hissetme ve rolü gösterecek yeterli beceriye sahip olamama durumları arasında pozitif bir ilişki bulunmakta olduğu belirtilmektedir. Örgüt iklimi ile başarı, uzmanlık, büyüklük, yakın ilişki, kontrol ve bağlılık arasında pozitif bir ilişki bulunmaktadır. Ayrıca kadın ve erkek öğretim elemanları arasında iş memnuniyeti açısından anlamlı farklılık söz konusudur.

Chung (2011), Hemşirelik Fakültesinde İş Stresi, Mentorluk, Psikolojik Güçlendirme ve İş Tatmini (Job Stress, Mentoring, Psychological Empowerment, and Job Satisfaction Among Nursing Faculty) konulu doktora tez çalışmasında, hemşirelik fakültesinin akademik olarak iyileştirilmesini amaçlamıştır. Çalışmanın örneklemini 959 tam zamanlı hemşirelik okulu çalışanı oluşturmaktadır. Çalışma bulgularına göre, iş memnuniyeti ile danışmanlık kalitesi, iş stresi ve psikolojik destek arasında anlamlı bir ilişki olduğu belirtilmektedir. Ayrıca iş memnuniyeti; danışmanlık ilişkisi, ücret, kadro statüsü, psikolojik destek ve iş stresinden etkilenmektedir.

Bhatti, Hashmi, Raza, Shaikh ve Shafiq (2011) yapmış oldukları, Pakistan'daki Üniversite Öğretmenleri Arasında İş Stresinin İş Tatmininin Ampirik Analizi (Empirical

Analysis of Job Stress on Job Satisfaction among University Teachers in Pakistan) isimli çalışmada, iş stresi ile iş tatmini arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Çalışma Pakistan'daki devlet üniversitelerinde yürütülmüş olup toplam 400 akademisyene uygulanmıştır. Araştırma sonucunda iş stresi ile iş tatmini arasında negatif bir ilişki bulunmuştur. Uygulanan iş stresi anketi; iş yükü, rol çatışması, rol belirsizliği ve performans baskısı olmak üzere dört boyuttan oluşturulmuştur. Bulgular doğrultusunda bu boyutların iş stresi üzerinde doğrudan ve anlamlı bir etkisinin olduğu görülmüştür. Buna karşın iletişim ve örgüt içi yönetimin iş tatmini üzerine doğrudan bir etkisinin olmadığı belirlenmiştir.

Burbrink (2011), Değişen İstihdam Yapısında Fakülte İş Tatmini: Geçici, Sözleşmeli, ve Kadrolu Fakülte Öğretim Üyeleri Arasında Karşılaştırmalı Bir Çalışma (Job Satisfaction Among Faculty in a Changing Employment Structure: A Comparative Study of Non-Tenure, Tenure-Track, and Tenured Faculty) konulu doktora tez çalışmasında sürekli değişimler yaşanan yükseköğretimde istihdam uygulamalarından memnuniyeti belirlemeyi amaçlamaktadır. Araştırmanın ilk uygulamasında 34 akademisyen, ikinci uygulamada 53 akademisyen, son aşamada ise 17 akademisyen örneklemini oluşturmaktadır. Araştırma bulgularına göre, akademik hiyerarşide daimi kadroda olmayan akademisyenlerin daimi kadroda olanlara göre daha aşağıda yer aldığı ve bu düşük statünün daha düşük iş garantisi, daha düşük kazanç ve kararlara daha az katılım imkânı sağladığı tespit edilmiştir. Bu durumun da daha az iş memnuniyetine neden olduğu dolayısıyla bu memnuniyetsizliğin daha düşük eğitim kalitesi oluşturabileceği belirtilmektedir. Bu genel durumun dışında araştırmada çalışanların işlerinden ve sosyal imkânlardan memnun oldukları fakat ücret ve itibar açısından bir memnuniyetsizlik olduğu vurgulanmaktadır.

Rutto (2012), Kenya Üniversitesindeki Akademik Personelin Rütbe, Görev Süresi ve Tecrübenin İş Tatmini Üzerindeki Etkisi (The Influence of Rank, Tenure, and Years of Experience on Job Satisfaction of Academic Staff in a Kenyan University) konulu doktora tez çalışmasında Kenya Moi Üniversitesinde çalışan akademik personelin iş memnuniyetinde tecrübe, daimi kadro ve kıdem etkisini konu edinmiştir. Araştırmanın örneklemini 480 kişi oluşturmaktadır. Çalışmada, Moi Üniversitesinde ödeme ve teşvik imkânları açısından akademik kıdem/unvanlar arasında anlamlı farklılık bulunmuştur. Profesörler kıdemli ve normal eğitmenlere göre ücretten oldukça memnunken doçentlerin teşvik imkânlarından öğretim görevlilerine göre daha fazla memnun oldukları

vurgulanmaktadır. Ayrıca sözleşmeli öğretim elemanlarının kadrolu olanlara göre ücretten daha fazla memnun oldukları belirlenmiştir.

Williams (2012), Afrikalı Amerikan Kadın Öğretim Üyelerinin İş Tatmini: Irk ve Cinsiyetin Rolü (Job Satisfaction of African American Female Faculty: The Role of Race and Gender) doktora tez çalışmasında, Afrika kökenli Amerikalı kadın akademisyenlerin iş memnuniyetini daimi kadro ve akademik sıralamanın nasıl etkilediğini belirlemeyi amaçlamıştır. 9 Afrika kökenli Amerikalı kadın doçent akademisyenle görüşülerek elde edilen bulgulara göre, eğitim doçentlerinin genelde çalıştıkları beyaz ağırlıklı araştırma merkezlerinden çok az memnun oldukları belirtilmektedir. Afrika kökenli eğitim doçentleri, akademik rollerinin en tatmin edici yönünü öğrencilerle çalışmak olarak tanımlamaktadırlar. Katılımcılar daimi kadro ve doçentlik konumunun onlara haksızlıklar karşısında konuşma özgürlüğü verdiğini ve haksız yere kadrolarının reddedilmesi veya sonlandırılmasından korkmadıklarını vurgulamaktadırlar.

Akbar ve Naseem (2012), Akademide Stres Kaynakları: Pencap Üniversiteleri Üzerine Bir Araştırma (Sources of Stress in Academe: A Study on the Universities of Punjab) konulu çalışmasında, Punjab'da yükseköğretim sisteminde ortaya çıkan stres kaynaklarını bulmayı amaçlamaktadır. Çalışma Pakistan'ın Punjab eyaletinde 12 devlet ve özel üniversitede 289 daimi kadrolu öğretim elemanı ile gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonuçlarına göre, stres kaynaklarının cinsiyete göre anlamlı şekilde farklılaştığı, fakülte iş stresinin yaş, ücret ve unvan gibi değişkenlere göre anlamlı sonuçlar ortaya koyduğu belirtilmektedir.

Cunningham (2014), Tam Zamanlı Sözleşmeli Öğretim Üyelerinin: Kimlik ve Bölüm Perspektifleri (Full-Time Non-Tenure Track Faculty: Identity and Departmental Perspectives) doktora tez çalışmasında, tam zamanlı sözleşmeli akademisyenlerin kimlik ve bölüm perspektiflerini belirlemeyi amaçlamıştır. Çalışmanın örneklemini tam zamanlı sözleşmeli 12 akademisyen oluşturmaktadır. Araştırmada, akademisyenlerin meslekî memnuniyetlerinin daimî veya sözleşmeli olup olmamalarından çok rol beklentileriyle ilgili olduğu belirlenmiştir. Ayrıca memnuniyetlerinin, öğretim veya araştırma odaklı bir pozisyonda olmaları ve destekleyici bir bölüme sahip olup olmamalarıyla da ilgili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Yusoff ve Azam (2014), Pakistan Comsats Bilgi Teknolojileri Enstitüsü Öğretim Üyeleri Arasında Algılanan Stres Kaynakları (Perceived Sources of Stress among Faculty Members of Comsats Institute of Information Technology, Pakistan) konulu çalışmalarında, COMSATS Bilgi Teknolojisi Enstitüsü öğretim üyeleri arasında algılanan stres kaynaklarını belirlemeyi amaçlamışlardır. Çalışma rastgele seçilen 150 öğretim üyesi ile gerçekleştirilmiştir. Çalışmada, bayanlar ile bekâr ve 25-30 yaş arası akademisyenlerin yüksek stres düzeyine sahip oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Meslektaşlar, ebeveynler ve hükümet, stres yönetimini en aza indirmeye ve başa çıkma konusunda büyük bir rol oynayabilirler. Bu doğrultuda bazı öneriler yapılmıştır. Öğretim üyelerinin bireysel stres yönetimi tekniklerine yönelik daha fazla bilgilendirilmesi gerekmektedir. Hükümet Batı'dan körü körüne fikir alarak hızlı denemeler yapmaktan kaçınarak politikalarda istikrarı sağlamalıdır. Meslektaşlar arasında daha fazla işbirliği sağlanarak elverişli bir çalışma ortamı önerilmektedir.

Carr (2014), Kuzeydoğu Tennessee'de Seçilmiş Yüksek Eğitim Kurumlarında Görev Süresinde ve Son Zamanlarda Görev Yapan Öğretim Üyelerinde Stres Düzeyleri (Stress Levels in Tenure-Track and Recently Tenured Faculty Members in Selected Institutions of Higher Education in Northeast Tennessee) konulu doktora tez çalışmasında, yükseköğretimde daimi kadroda olmayanlar ile yeni kadro alanlar arasında stres, gerginlik ve baş etme düzeyleri arasında karşılaştırma yapmayı amaçlamıştır. Northeast Tennessee Üniversitesinde 4 enstitüden 92 kişi çalışmanın örneklemini oluşturmaktadır. Çalışma bulgularına göre, yeni kadroya geçen öğretim elemanlarının fiziksel gerginliği daha eski kadrolu olan öğretim elemanlarından anlamlı düzeyde daha fazladır. Stresle baş etmeye ilişkin bulguya göre eski kadrolular yeni kadrolulara göre kendilerine daha fazla zaman ayırmaktadırlar. Ayrıca yaş grupları arasında da gerginlik seviyesi ve baş etme düzeyi açısından anlamlı farklılık söz konusudur. Stres bileşenleri arasında en yüksek değere sahip değişkenler arasında öğretim elemanlarının rollerinde pek çok beklenti içinde olmaları (Role Overload) durumu olabilir. Diğer stres bileşeni, (R-Responsibility) sorumluluktur. Bu durum maiyetinde olanların sorumluluğu durumu ve gerekliliklerden oluşur. Bir diğeri ise (Interpersonal Strain-IS) kişiler arası gerilme durumudur. Bu tartışmalardan veya değer verilen/sevdiğiniz birilerine aşırı bağımlılıktan olabilir.

Ampadau (2015), Hemşirelik Fakültesinde İş Stresinin İş Memnuniyeti ve Akademik Yaşamda Kalma Niyetine Etkisi (Impact of Nurse Faculty Job Stress on Job Satisfaction and Intent to Remain in Academia) konulu doktora tez çalışmasında, doktora düzeyindeki iş stresi ile iş memnuniyeti arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçlamaktadır. Çalışmaya hemşirelik fakültesi öğretim elemanı 363 kişi katılmıştır. Araştırma bulgularına göre, öğretim elemanlarının %47'si iş stresi yaşadıklarını, %92'si işlerinden memnun olduklarını, %81'i akademik yaşama devam etme niyetinde olduklarını rapor etmişlerdir. Yaş, cinsiyet ve fakültede görev süresi gibi demografik değişkenleri iş stresini etkilemezken örgün eğitim düzeyi ve çalışma saatleri iş stresinde etkili faktörlerdir. İş memnuniyeti çalışmaya devam etme düşüncesi üzerinde belirleyici bir faktördür. İş tatmini aynı zamanda akademik alanda kalma niyeti ile iş stresi arasındaki ilişkiye aracılık etmektedir.

BÖLÜM III

3. YÖNTEM

Bu bölümde araştırma modeli, çalışma evreni, veri toplama teknikleri ve araçları ile verilerin analizine ilişkin bilgiler yer almaktadır.

3.1. Araştırmanın Modeli

Bu çalışma betimsel niteliktedir. Betimsel araştırmalar, verilen bir durumu tam ve dikkatli bir şekilde tanımlayan, olayı olduğu gibi araştırmaya ve var olan durumu belirlemeye çalışan, önceki olaylar ve durumlarla ilişkilendirilerek açıklamaya çalışan araştırmalardır. Eğitim alanı araştırmalarında en yaygın betimsel yöntem tarama çalışmasıdır, çünkü araştırmacılar bireylerin, grupların ya da fiziksel ortamların özelliklerini özetler (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2016; Karakaya, 2014). Bu araştırmada, öğretim üyelerinin akademik unvanlarına yönelik algıları, unvan bazında belirlenerek; bu algının iş stresi ile ilişkili olup olmadığı incelenmeye çalışılmıştır.

Öğretim üyelerinin unvan algıları ve bu algının iş stres ile ilişkisini belirlemek üzere ilişkisel tarama yöntemi kullanılmıştır. Tarama araştırmalarında aynı soruları yanıtlayan çok sayıda yanıtlayıcı örnekleri ve birçok değişken ölçülür, birden fazla hipotez test edilir ve geçmişteki davranışlar, deneyimler ya da özelliklerden zaman sırasıyla ilgili çıkarım yapılır (Neuman, 2010). İlişkisel tarama modelleri, iki ya da daha çok sayıdaki değişken arasında birlikte değişim varlığını ve derecesini belirlemeyi amaçlayan araştırma modelleridir (Karasar, 2007).

3.2. Çalışma Evreni

Araştırmanın genel evrenini Türkiye’deki kamu üniversiteleri oluştururken, çalışma evrenini farklı bölgelerden seçilen toplam on üniversite oluşturmaktadır. Örnekleme belirlemede seçkisiz olmayan örnekleme yöntemlerinden amaçsal örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Amaçlı örnekleme yöntemi çalışmanın amacına bağlı olarak bilgi açısından zengin durumların seçilerek derinlemesine araştırma yapılmasına olanak tanır. Amaçsal örnekleme stratejileri içinde ise tabakalı amaçsal örnekleme yöntemine yer verilmiştir. Tabakalı amaçsal örnekleme ise konu doğrultusunda alt grupların özelliklerini ortaya koymak, betimlemek ve karşılaştırmalar yapabilmek için evren içerisindeki tüm tabakaların temsil edilmesi amacıyla tercih edilir (Aziz, 2014, Balcı, 2010; Büyüköztürk ve diğerleri, 2016; Kaya ve Şahin, 2013).

2016-2017 öğretim yılı itibariyle Türkiye’de toplam 112 kamu üniversitesi bulunmaktadır. Araştırmanın çalışma evreni oluşturulurken bölgesel farklılık ile belli düzeyde kuruluş gelişmesini tamamlama ölçütleri dikkate alınmıştır. Ayrıca benzer fakültelerin bulunması, fakülte ve bölümlerde yeterli sayıda ve farklı unvanda öğretim üyesinin bulunması esas alınmıştır. Bu ölçütlere göre farklı bölgelerden seçilen ve 1992 yılı ve öncesinde kurulmuş olan 14 üniversite araştırma kapsamına alınmıştır. Bu üniversitelerin 4’ünden yeterli veri sağlanamadığı için araştırma kapsamından çıkarılarak geriye kalan 10 üniversitede görev yapan öğretim üyeleri üzerinden araştırma sürdürülmüştür. Adana Çukurova Üniversitesi (1973), Ankara Üniversitesi (1946), Antalya Akdeniz Üniversitesi (1982), Aydın Adnan Menderes Üniversitesi (1992), Bursa Uludağ Üniversitesi (1975), Gaziantep Üniversitesi (1987), Malatya İnönü Üniversitesi (1975), Sakarya Üniversitesi (1992), Samsun 19 Mayıs Üniversitesi (1975) ve Sivas Cumhuriyet Üniversitesi (1974) araştırma kapsamına alınmıştır. Bu üniversitelerde 4164 profesör, 2226 doçent ve 3972 doktor öğretim üyesi olmak üzere toplam 10362 öğretim üyesi bulunmaktadır. Herhangi bir seçki ve alan ayrımı yapmaksızın öğretim üyelerinin tamamı araştırma kapsamına alınmıştır. Belirtilen üniversitelerde görev yapan öğretim üyelerinin üniversite web sitesinde yer alan kurumsal veya kişisel e-postaları aracılığıyla tamamına ulaşılmaya çalışılmıştır.

Araştırma kapsamındaki üniversiteler ve öğretim üyesi sayıları tablo 8’de verilmiştir.

Tablo 8

Çalışma Kapsamında Yer Alan Üniversiteler ve Öğretim Üyesi Sayıları

Üniversite	Profesör			Doçent			Yrd. Doçent			Top
	Erkek	Kadın	Top.	Erkek	Kadın	Top.	Erkek	Kadın	Top.	
Akdeniz Ü	287	109	396	156	93	249	276	213	489	1134
Ankara Ü	727	506	1233	160	152	312	155	178	333	1878
Aydın ADÜ	178	71	249	78	71	149	236	182	418	816
Cumhuriyet Ü	180	50	230	118	53	171	263	185	448	849
Çukurova Ü	340	153	493	112	97	209	180	159	339	1041
Gaziantep Ü	157	35	192	104	38	142	229	141	370	704
İnönü Ü	197	45	242	151	53	204	232	117	349	795
Ondokuz Mayıs Ü	299	89	388	191	82	273	268	142	410	1071
Sakarya Ü	220	25	245	181	41	222	362	177	539	1006
Uludağ Ü	358	138	496	162	133	295	129	148	277	1068
Toplam	2943	1221	4164	1413	813	2226	2330	1642	3972	10362

(YÖK, 2017)

Örneklem büyüklüğü belirlemede Cohen ile Krejcie ve Morgan (1970)’in hesaplamalarından yararlanılmıştır. Ayrıca araştırmada Roscoe (1975)’in örneklem büyüklüğünde önerdiği kriterler dikkate alınmıştır. Buna göre; birçok araştırma için 30’dan büyük ve 500’den küçük olan örneklem büyüklükleri ile alt örneklemde (erkek/kadın gibi) her kategoriden en az 30 eleman genişliğinde örneklem büyüklüğü uygun kabul edilmektedir (Akt. Büyüköztürk ve diğ., 2010). Cohen (2000)’in hesaplamasına göre %95 güvenle 50.000 kişilik evrende 381, 100.000 kişilik evrende 383 örneklem büyüklüğünün yeterli olduğu belirtilmektedir (Can, 2014).

Krejcie ve Morgan (1970)'ın hesaplaması ise aşağıdaki formüle göre yapılmaktadır.

$$S = \frac{x^2 \cdot N \cdot P(1-P)}{d^2(N-1) + x^2 P(1-P)}$$

x^2 : Bir serbestlik derecesinde seçilen güven düzeyine göre kare değeri (3,841)

N: Örneklem alınacak evrendeki eleman sayısı (10362)

P: Evren ortalaması (Maksimum örneklem büyüklüğü) (0,50)

d: Kabul edilen güven düzeyi (0,05)

Bu formül genel evreni esas alarak örneklem belirlemek için kullanıldığında:

$$S = \frac{3,841 \cdot 60384 \cdot 0,5 \cdot (1-0,5)}{0,05^2(60384-1) + 3,841 \cdot 0,5(1-0,5)} = 383,862 \approx 384$$

Bu formül ulaşılabilir evreni esas alarak örneklem belirlemek için kullanıldığında:

$$S = \frac{3,841 \cdot 10362 \cdot 0,5 \cdot (1-0,5)}{0,05^2(9546-1) + 3,841 \cdot 0,5(1-0,5)} = 369,280 \approx 369$$

Yapılan hesaplama göre ulaşılabilir evren için 369, genel evren için ise 384 kişinin örneklem için yeterli sayı olacağı görülmektedir. Bu hesaplamalara göre araştırmanın örneklem sayısının yeterli olduğu görülmektedir.

3.2.1. Katılımcıların Demografik Özellikleri

Katılımcıların demografik özellikleri; cinsiyet, akademik unvan, akademik kıdem, öğretim üyeliği kıdemi, akademik uzmanlık alanı, görev yapılan üniversite ve görev yapılan fakülte değişkenleri açısından ele alınmıştır.

Tablo 9

Katılımcıların Demografik Özelliklerine İlişkin Veriler

	N	%	N	%
Cinsiyet				
(1) Kadın	273	38.8	3676	7.4
(2) Erkek	431	61.2	6686	6.4
Akademik Unvan				
(1) Dr. Öğretim Üyesi	382	54.3	3972	9.6
(2) Doç.Dr.	146	20.7	2226	6.6
(3) Prof.Dr.	176	25	4164	4.2
Akademik Uzmanlık Alanı				
(1) Fen Bilimleri	198	28,1		
(2) Sağlık Bilimleri	193	27,4		
(3) Sosyal Bilimler	313	44,5		
Kıdem				
	Akademik Kıdem		Öğretim Üyeliği Kıdemi	
(1) 0-5	87	12,4	261	37,1
(2) 6-10	107	15,2	145	20,6
(3) 11-15	127	18	88	12,5
(4) 16-20	134	19	83	11,8
(5) 21+	249	35,4	127	18
Toplam	704	100	704	100

Tabloda görüldüğü gibi katılımcıların % 38.8'ini kadın öğretim üyeleri oluştururken diğer % 61,2'sini erkek öğretim üyeleri oluşturmaktadır. Katılımcıların % 54.3'ünü Doktor Öğretim Üyeleri oluştururken % 20.7'sini Doçentler, % 25'ini ise Profesörler oluşturmaktadır. Katılımcıların %28.1'i fen bilimleri, %27.4'ü sağlık bilimleri ve %44.5'i ise sosyal bilimler akademik uzmanlık alanına sahiptirler. Yığılma sosyal bilimler uzmanlık alanında oluşmuştur.

Tablo 9'a göre katılımcıların % 12,4'ü 0-5 yıl kıdeme, % 15,2'si 6-10 yıl kıdeme, % 18'i 11-15 yıl kıdeme, %19'u 16-20 yıl kıdeme ve %35,4'ü 21 yıl ve üstü kıdeme sahip öğretim üyelerinden oluşmaktadır. Akademik kıdem açısından yığılma, 21 yıl üzeri öğretim üyeleri üzerinde oluşurken, 0-5 yıl kıdeme sahip öğretim üyesi sayısı ise en düşük orana sahiptir. Öğretim üyeliği kıdemine göre ise, katılımcıların %37.1'i 0-5 yıl, %20.6'sı 6-10 yıl, %12.5'i 11-15 yıl, %11.8'i 16-20 yıl ve %18'i ise 21 yıl ve üstü öğretim üyeliği kıdemine sahiptirler. Öğretim üyeliği kıdemi açısından yığılma 0-10 yıl aralığında oluşmuştur.

Üniversite değişkeni açısından;

Tablo 10

Öğretim Üyelerinin Görev Yaptığı Üniversitelere Dağılımına İlişkin Veriler

Üniversiteler	n	%
(1) Akdeniz Üniversitesi	92	13,1
(2) Ankara Üniversitesi	72	10,2
(3) Adnan Menderes Üniversitesi	55	7,8
(4) Cumhuriyet Üniversitesi	66	9,4
(5) Çukurova Üniversitesi	63	8,9
(6) Gaziantep Üniversitesi	55	7,8
(7) İnönü Üniversitesi	72	10,2
(8) 19 Mayıs Üniversitesi	77	10,9
(9) Uludağ Üniversitesi.	83	11,8
(10) Sakarya Üniversitesi	69	9,8
Toplam	704	100

Tablo 10'da yer alan verilere göre katılımcılar içinde en yüksek katılım oranı %13.1 ile Akdeniz Üniversitesi'nden olurken en düşük katılım oranı %7,8 ile Gaziantep ve Adnan Menderes Üniversiteleri'nden olmuştur. Örneklemi oluşturan diğer üniversitelerin oranları; Ankara Üniversitesi %10,2, Cumhuriyet Üniversitesi %9,4, Çukurova Üniversitesi % 8,9, İnönü Üniversitesi % 10,2, 19 Mayıs Üniversitesi %10,9, Uludağ Üniversitesi % 11,8 ve Sakarya Üniversitesi % 9,8 olarak belirlenmiştir.

Fakülte değişkeni açısından;

Tablo 11

Öğretim Üyelerinin Görev Yaptığı Fakülteye İlişkin Veriler

Fakülte	n	%
1. Eğitim Fakültesi	104	14,8
2. Edebiyat Fakültesi	47	6,7
3. Dış Hekimliği Fakültesi	11	1,6
4. Fen Fakültesi	44	6,3
5. Mühendislik Fakültesi	64	9,1
6. İktisat ve İşletme Fakültesi	53	7,5
7. Tıp Fakültesi	100	14,2
8. İlahiyat Fakültesi	25	3,6
9. Siyasal Bilgiler Fakültesi	14	2
10. Eczacılık Fakültesi	7	1
11. Güzel Sanatlar ve Tasarım Fakültesi	20	2,8
12. Hukuk Fakültesi	11	1,5
13. İletişim Fakültesi	14	2
14. Ziraat Fakültesi*	48	6,8
15. Su Ürünleri Fakültesi	-	-
16. Mimarlık Fakültesi	11	1,6
17. Teknoloji Fakültesi	6	0,9
18. Veteriner Fakültesi	37	5,3
19. Turizm Fakültesi	15	2,1
20. Sağlık Bilimleri	29	4,1
21. Spor Bilimleri	35	5
22. İnsani Bilimler Fakültesi	-	-
23. Havacılık	5	0,7
24. Deniz Bilimleri	-	-
25. Konservatuar	4	0,6
Toplam	704	100

Tablo 11'e göre katılımcılar içinde en yüksek katılım oranı %14.8 ile Eğitim ve %14,2 ile Tıp Fakülteleri'nden olurken en düşük oran % 0.6 ile Konservatuar, %0.8 ile Havacılık ve Uzay Bilimleri ve %0.9 ile Teknoloji Fakültelerinden oluşmuştur. Diğer fakültelerden katılım oranı yaklaşık %1-9 arasında olduğu belirlenmiştir.

3.3. Veri Toplama Teknikleri ve Araçları

Araştırmanın verileri araştırmacılar tarafından geliştirilen (Öztürk ve Korkmaz, 2019) “Akademik Unvan Algı Ölçeği” (AUAÖ) ve Balcı (1993) tarafından geliştirilmiş olan “Üniversite Öğretim Elemanının İş Stresi Ölçeği” (ÖEİSÖ) ile elde edilmiştir.

3.3.1. Akademik Unvan Algı Ölçeği

Akademik Unvan Algı Ölçeği (AUAÖ), öğretim üyelerinin hem kendi akademik unvanlarına hem de diğer akademik unvanlara yönelik algılarını belirlemek üzere geliştirilmiştir. Akademik Unvan Algı Ölçeği; ölçek kapsamının tanımlanması, literatür incelemesi, odak grup uzmanlarla görüşmeler, madde havuzunun oluşturulması, uzman görüşünün alınması, kapsam geçerliliğinin değerlendirilmesi, ölçek formunun geliştirilmesi ve değerlendirilmesi, pilot çalışma, ölçeğin uygulanması, geçerlik ve güvenilirlik hesaplamaları ve ölçek boyutlarının değerlendirilmesi adımlarının yer aldığı bir süreçte geliştirilmiştir (Karasar, 2007).

Araştırmanın çalışma grubunu farklı unvanlara sahip 195 öğretim üyesi oluşturmuştur. Öğretim üyelerinin çalışmaya katılmasında gönüllük esas alınmıştır. Kolay ulaşılabilir örnekleme tekniği kullanılarak İnönü ve Mustafa Kemal Üniversiteleri belirlenmiş, bu üniversitelerde görev yapan farklı unvanlara ve farklı uzmanlık alanlarına sahip öğretim üyelerine ölçeğin taslak formu uygulanmıştır. Araştırmaya katılan akademisyenlerin % 42’si kadın, % 58’i erkektir. Öğretim üyelerinin % 44’ü yardımcı doçent, % 26’sı doçent, % 30’u da profesör unvanına sahiptir. Katılımcıların; %27’si Fen Bilimleri, %26’sı Sağlık Bilimleri, %47’si de Sosyal Bilimler uzmanlık alanında görev yapmaktadır.

Öğretim Üyesi Akademik Unvan Algı Ölçeği (AUAÖ) deneme formunun geliştirilmesi sürecine, ilgili literatür taranarak başlanmıştır (Evans, 2007; Tutar, 2008; Ateş, 2007; Günay, 2004; Tunç, 2007; Açıkalın, 2010; Günay ve Kılıç, 2011; Apaydın, 2011; Dağtan, 2012; Yıldız, 2014; Tezcan, 2014; Bozan, 2015). Akademik unvan konusundaki kuramsal yaklaşımlar ve bu yaklaşımlara dayalı olarak geliştirilen ölçekler araştırılmıştır. Ancak yurt içinde ve yurt dışında bu konuda yapılmış bir ölçeğe rastlanmamıştır. Alanyazın taramasında, bu konudaki kuramsal bilgiler yanında

Türkiye'de yükseköğretimle ilgili mevzuat ve mevcut uygulamalar da gözden geçirilmiştir (2547 Sayılı Yükseköğretim Kanunu; 2914 Sayılı Yükseköğretim Personel Kanunu; Üniversitelerde Akademik Teşkilât Yönetmeliği, 1982, Yükseköğretim Kurumları Yönetici, Öğretim Elemanı ve Memurları Disiplin Yönetmeliği, 1982; Doçentlik Sınav Yönetmeliği, 2015). Akademik unvan ve bunların yasada yer alan hükümleri, bu unvanların kazanılma süreci ile unvanlara tanınan yetki ve sorumluluklar kapsamında hazırlanan açık uçlu sorularla öğretim üyelerinin kendi bilimsel süreçlerinde akademik unvanlarına yönelik algıları hakkındaki görüşlerinden de yararlanılmıştır. Ayrıca, araştırmacıların kişisel yaşantı ve gözlemleri de ilave edilerek ölçeğin taslak formunun kapsamı belirlenmeye çalışılmıştır. Hem literatür bilgileri hem de öğretim üyelerinin görüşleri sentezlenerek yapılan kapsamlı değerlendirmeler sonucunda, toplam 42 maddeden oluşan bir madde havuzu oluşturulmuştur.

Ölçek maddelerinin, ölçülmek istenen davranışı ölçmede nicelik ve nitelik olarak yeterli olup olmadığını tespit etmek ve ifadelerdeki anlaşılabilirliği belirlemek amacıyla ölçek taslak formu, yapı ve kapsam geçerliliği için uzman görüşüne sunulmuştur. Süreçte uzman görüşleri doğrultusunda ölçek geliştirme ilkesini de göz önüne alarak uygun bir şekilde maddeler düzenlenir (Devellis, 2012). Form hazırlanırken ölçek maddelerinin yarısı olumsuz diğer yarısı ise olumlu ifadelerden oluşturulmuştur. Tutum ifadelerinin anlam yükünün cevaplayıcıyı yönlendirici bir etkide bulunmasının önüne geçmenin bir yolu, ölçekteki olumlu ve olumsuz ifade sayısını birbirine denk tutmaktır (Tezbaşaran, 2008). Bu kapsamda 2 dil, 2 ölçme değerlendirme ve 10 alan uzmanı olmak üzere toplam 14 kişiden uzman görüşü alınmıştır. Bu uzmanların 5'i İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Bölümünde (2 Doçent Dr., 3 Dr. Öğretim Üyesi), 1'i Hukuk Fakültesinde (Doç. Dr.), 6'sı Mustafa Kemal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Bölümünde (Dr. Öğretim Üyesi) ve 2'si de Gaziantep Üniversitesi Eğitim Bilimleri Bölümünde (Dr. Öğretim Üyesi) görev yapmaktadır. Uzmanlardan alınan öneriler doğrultusunda gerekli düzenlemeler yapılarak ölçek formuna son şekli verilmiştir.

Ölçeğin kapsam geçerliğini test etmede kullanılan en anlamlı yollardan biri, uzman görüşüne başvurmaktır (Büyüköztürk, 2008). Uzman görüşlerinin Kapsam Geçerlik Oranı (KGO) 0.94 ve Kapsam Geçerlik İndeksi (KGİ) 0.56 olarak belirlenmiştir. Yurdakul (2005)'a göre, $KGİ > 0,56$ ise KGO hesaplanabilir.

Düzenlenen taslak form ölçek, akademisyenlerin verilen ifadelere katılma derecelerini belirlemeyi amaçlayan Likert tipli beşli derecelendirme şeklinde hazırlanmıştır. Seçenekler 1'den 5'e doğru sıralanmıştır. Ölçeğin cevap derecelendirmesi, "1-Hiç Katılmıyorum, 2-Katılmıyorum, 3-Orta Düzeyde Katılıyorum, 4-Katılıyorum, 5-Tamamen Katılıyorum" şeklinde düzenlenmiştir.

Oluşturulan deneme formu, İnönü ve Mustafa Kemal üniversitelerinin farklı fakülte ve bölümlerindeki öğretim üyelerine, araştırma hakkında bilgi içeren açıklayıcı bir e-posta ile gönderilmiş ve çalışmaya katılabilmeleri için bir link adresi verilmiştir. Çalışmaya katılmayı kabul eden öğretim üyeleri bu link aracılığıyla ölçek formunu puanlamışlardır. Hazırlanan ölçek formunun ön uygulaması, madde sayısının beş katından fazla katılımcı ölçütü esas alınarak, 195 öğretim üyesiyle gerçekleştirilmiştir. Alanyazında, likert tipi ölçek geliştirmede, üzerinde işlem yapılan araştırma grubunun ölçekte yer alan madde sayısının en az beş katı olması gerektiği, bu oranın, evren değerleri hakkında ipucu verebileceği ve uygun kestirimi sağlayacağı, bundan daha düşük parametrenin sonuçlarının şüpheli olabileceği belirtilmektedir. Ayrıca, normal bir örneklem dağılımının 100 ve 200 arası olduğu, 200'den fazla cevaplayıcının ise büyük örneklem olduğu vurgulanmaktadır (Bryman ve Cramer, 2001: Akt. Tavşancıl, 2010; Karasar, 2007; Kline, 2005; Tabachnick ve Fidell, 2001).

Bu uygulamada, farklı nedenlerle işlenmeye uygun olmayan ve uç değer gösteren beş form değerlendirme dışında tutularak geriye kalan 190 ölçek formu analize tabi tutulmuştur. Araştırma verilerinin analizinde, betimsel ve kestirimsel istatistiki yöntemlerden yararlanılmıştır. Bu kapsamda geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları yapılmıştır. Ölçeğin yapı geçerliği için açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizi yapılırken, güvenilirlik çalışmasında, iç tutarlılık katsayısı ve madde analizlerine yer verilmiştir.

Verilerin, faktör analizi için uygunluğu Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) katsayısı ve Barlett küresellik (sphericity) testiyle incelenmiş, KMO katsayısı ve Barlett Sphericity testi sonucundan elde edilen bulgulara dayalı olarak açımlayıcı faktör analizi yapılmıştır. Ölçeğin faktör yapı modeli Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) ile test edilmiş, DFA'da maksimum olabirlik tekniği kullanılmıştır. Öncelikle 4 değişkenli model için uyum istatistikleri hesaplanmıştır. Bunun için, ki kare, kök ortalama kare yaklaşım hatası (RMSEA), karşılaştırmalı uyum indeksi (CFI), normlaşmış uyum indeksi (NFI),

normlaşmamış uyum indeksi (NFI) değerleri incelenmiş, faktör analizi sonucunda ölçeğin kaç boyutlu olduğu ve bu boyutların neler olduğu belirlenmiştir. Analizde, faktör yükleri en az .30 olarak belirlenmiştir. Kapsam geçerliği aşamasında ise Kapsam Geçerlik İndeksi_KGİ (Content Validity Index (CVI) hesaplanmıştır. Verilerin istatistiki işlemlerinde IBM SPSS Statistics 21 programı ve LISREL 8.8 programlarından yararlanılmıştır.

Araştırma grubundan toplanan veriler üzerinde “Akademik Unvan Algı Ölçeği” nin önce geçerlilik, ardından güvenilirlik analizleri yapılmıştır. Yapı/model geçerliği, bir değişkeni ölçmek üzere geliştirilen soruların, o değişkeni ölçüp ölçmediğinin ya da o değişkenle ne derece ilişkili olduklarının kuramsal analizini öngörmektedir (Büyüköztürk, vd., 2008:118). Araştırmada öncelikle verilerin, faktör analizi için uygun olup olmadığını belirlemek amacıyla Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) (örnekleme yeterliliği istatistiği) ve Bartlett’s Sphericity (BS) Testi (Bartlett’s küresellik testi) sonucunda oluşan analizlere bakılmıştır. Faktör analizi yapabilmek için KMO değerinin 0.60’dan büyük olması, (BS) anlamlılık değerinin ise 0.05’ten küçük olması gerekmektedir.

Kaiser Meyer Olkin testi, faktör analizi yapmak için örneklemin yeterli olup olmadığını göstermektedir. KMO istatistiğinde, “0,50-0,70 arası=orta düzey”, “0,70-0,80 arası=iyi”, “0,80-0,90 arası=çok iyi” ve “0,90 ve üzeri=mükemmel” olarak adlandırılır (Field, 2002). KMO .76, Chi-Square 1571.736, df 351 ve Sig. .00 olarak belirlenmiştir.

Ölçme aracının KMO değerinin 0,76 ve Barlett’s test sonucunun anlamlı (ki-kare için $p < 0.01$) olduğu belirlenmiştir. KMO değerinin 0.760 çıkması, üzerinde çalışılan örneklem büyüklüğünün yeterli olduğunu ve veri setinin faktör analizi için “iyi” olduğunu göstermektedir. Ayrıca Bartlett’s (BS) testi sonucunun [$\chi^2 = 1571,736$; $p < .05$] ve anlamlılık değerinin 0.000 çıkması, değişkenler arasında faktör analizi yapmaya yeterli düzeyde bir ilişki olduğunu göstermektedir. Faktör analizi için gerekli varsayımlardan biri olan normallik varsayımını incelemek için değerlerin basıklık ve çarpıklık değerleri incelenmiştir. Normallik varsayımı çarpıklık (Skewness) ve basıklık (Kurtosis) değerlerinin -1 ile +1 arasında olması gerektiği ifade edilmektedir (Kalaycı, 2008; Karagöz, 2016). Bu analizin sonucunda verilerin normal dağılım gösterdiği diğer bir ifadeyle faktör analizi için uygun olduğu belirlenmiştir (Skewness, -.26; Kurtosis, -.27).

3.3.1.1. Açıklayıcı Faktör Analizi

Açıklayıcı faktör analizinde, ölçeğin temel faktörlerini (boyutlarını) ortaya koymak amacıyla temel bileşenler analizi ve varimax döndürme işlemi uygulanmıştır. Varimax dik döndürme tekniği, maddelerin hangi boyut altında toplandığını belirleyebilmek ve maddelerin bir faktördeki yükünü artırarak faktörlerin kendileriyle en yüksek ilişkideki maddeyi bulmalarını sağlayıp yorumlamayı kolaylaştırmak için kullanılmaktadır. Turgut ve Baykul (2010)' a göre faktör analizinin en önemli amaçlarından biri, değişkenler arasındaki bağımlılığın kökenini araştırmaktır. Literatürde faktör örüntüsünün oluşturulmasında 0,30 ile 0,40 arasında değişen faktör yüklerinin alt kesme noktası olarak alınabileceği belirtilmektedir (Tavşancıl, 2010).

Tablo 12

Akademik Unvan Algı Ölçeği Faktör Analizi

Mad. No	Fak. Yüğü	Mad. No	Fak. Yüğü	Mad. No	Fak. Yüğü
m1	,382	m10	,685	m19	,548
m2	,357	m11	,378	m20	,378
m3	,526	m12	,583	m21	,843
m4	,723	m13	,759	m22	,685
m5	,750	m14	,727	m23	,579
m6	,657	m15	,706	m24	,623
m7	,349	m16	,673	m25	,581
m8	,682	m17	,615	m26	,307
m9	,627	m18	,636	m27	,584

Tablo 12'de görüldüğü gibi, ortaya çıkan faktör yüklerinin hepsi 0,30'un üzerinde ve tek faktörde toplanmaktadır. AFA sonucu Scree Plot incelendiğinde 5 boyut önerildiği görülmüştür. Doğrulayıcı faktör analizi için varimax döndürme işlemi sonuçlarına göre ölçek 5 boyutta da açıklanabilmektedir. Varimax yöntemiyle yapılan döndürme sonrasında 1 maddenin .30'un altında değer alması, 2 maddenin de aynı anda iki faktörde binişiklik göstermesi nedeniyle ölçekten çıkarılmıştır. Böylece ölçek 27 madde ile analize tabi tutulmuştur.

Tablo 14’te görüldüğü gibi, yapılan faktör analizi sonucunda Rotated Component matrisine göre birinci faktör altında, m6, m15, m17, m18, m19, m20, m21, m23, m24, m25 maddeleri yer almakta ve maddelerin yük değerleri .37 ile .84 arasında; ikinci faktör altında, m22, m27, m28, m29, m30 maddeleri yer almakta ve maddelerin yük değerleri .48 ile .68 arasında; üçüncü faktör altında, m9, m10, m11, m16, m26, maddeleri yer almakta ve maddelerin yük değerleri .32 ile .68 arasında; dördüncü faktör altında, m1, m2, m3, maddeleri yer almakta ve maddelerin yük değerleri .35 ile .52 arasında; beşinci faktör altında ise m8, m12, m13, m14, maddeleri yer almakta ve maddelerin yük değerleri .58 ile .75 arasında değişmektedir.

Karagöz ve Kösterelioğlu (2008)’na göre, faktör grupları içerisinde bulunan maddelerin sahip oldukları ortak özellikler dikkate alınarak, her bir faktör grubuna uygun bir ad verilir. Bu referansla, faktörler, maddelerin ortak özellikleri ve içerikleri dikkate alınarak isimlendirilmiştir. Böylece ilk faktörde yer alan maddelerin tümüne “eşitlik”, ikinci faktörde yer alan maddelerin tümüne “kurum kültürü”, üçüncü faktörde yer alan maddelerin tümüne “saygınlık”, dördüncü faktörde yer alan maddelerin tümüne “yönetime katılım” ve beşinci faktörde yer alan maddelerin tümüne ise “nitelik” adı verilmiştir.

3.3.1.2. Doğrulayıcı Faktör Analizi

Doğrulayıcı faktör analizi daha önceden belirlenmiş bir yapının doğrulanmasını test etmek amacıyla gerçekleştirilir (Bayram, 2010). Bu çalışmada yapılan DFA için Ki-Kare Uyum Testi (Chi-Square Goodness), İyi Uyum İndeksi (Goodness of Fit Index-GFI), Düzeltilmiş İyi Uyum İndeksi (Adjusted Goodness of Fit Index-AGFI), Karşılaştırmalı Uyum İndeksi (Comparative Fit Index-CFI), Normleştirilmiş Uyum İndeksi (Normed Fit Index-NFI), Göreli Uyum İndeksi (Relative Fit Index-RFI), Fazlalık Uyum İndeksi (Incremental Fit Index-IFI), Yaklaşık Hataların Ortalama Karekökü (Root Mean Square Error of Approximation-RMSEA) ve uyum indeksleri incelenmiştir. Hooper, Caughlan ve Muller (2008)’ göre, GFI, CFI, NFI, RFI, IFI ve AGFI indeksleri için 0.90 kabul edilebilir uyum değeri, 0.95 ise mükemmel uyum değeri olarak kabul edilmektedir (Akt. Çokluk, Şekercioğlu, Büyükoztürk, 2012).

Tablo 15

Akademik Unvan Algı Ölçeği Standart Uyum İyiliği Ölçütleri

	X2	χ^2/SD	RMSEA	NFI	CFI	IFI	RFI	GFI	AGFI
Tek Boyutlu AUAÖ	1767,97	5,49	0,93	0,81	0,83	0,94	0,92	0,72	0,64
Beş Boyutlu AUAÖ	1406,23	1,63	0,58	0,90	0,97	0,97	0,94	0,83	0,79

Tablo 15’te görüldüğü gibi, tek boyutlu AUAÖ için ki-kare(x^2)=1767,97, sd=867, $x^2/sd=5,49$; RMSEA=0,93; NFI=0,81; CFI=0,83; IFI=0,94; RFI=0,92; GFI=0,72; AGFI=0,64 olarak belirlenmiştir. Beş boyutlu AUAÖ için ki-kare(x^2)=1406,23, sd=611, $x^2/sd=1,63$; RMSEA=0,58; NFI=0,90; CFI=0,97; IFI=0,97; RFI=0,94; GFI=0,83; AGFI=0,79 olarak belirlenmiştir. Schermelleh-Engel ve Moosbrugger (2003)’in; RMSEA < 0.05’in çok iyi uyum, RMSEA < 0.10’un kabul edilebilir uyum, $x^2/sd < 2$ çok iyi uyum ve $x^2/sd < 5$ kabul edilebilir uyum değeri olduğu ifadesinden hareketle, uyum indeksi değerleri her iki boyut için incelendiğinde; x^2/ sd indeksi, Yaklaşık Hataların Ortalama Karekökü (Root Mean Square Error of Approximation-RMSEA), İyilik Uyum İndeksi (Goodness of Fit Index-GFI) ve Düzeltilmiş İyilik Uyum İndeksi (Adjusted Goodness of Fit Index-AGFI) değerlerine göre modelin beş boyutlu AUAÖ’nden daha uyumlu olduğu söylenebilir.

Literatüre bakıldığında uyum iyilik değeri; Meydan ve Şeşen (2011), Byrne, (2013); Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, (2010); Ullman, (2001), ve Çelik ve Yılmaz, (2013)’a göre .85 “kabul edilebilir uyum”, .90 “iyi uyum” ve .95 “mükemmel uyum” olarak belirtilmiştir. Bu aralık değerleri ayrıca tablo 16’da verilmiştir.

Tablo 16

Uyum İyiliği Değerleri Referans Aralıkları

Uyum ölçütü	Modelin kabulü için kesme noktaları
X ²	X ² 'ye ilişkin p değerinin anlamlı olmaması (p > .05) (Kline, 2005)
X ² / sd	≤ 2,5 = mükemmel uyum (Kline, 2005) ≤ 5 = kabul edilebilir uyum (Şimşek, 2007; Sümer, 2000)
RMSEA	≤ .05 = iyi uyum (Çelik & Yılmaz, 2013) ≤ .05 - .08 = yeterli uyum (Çelik & Yılmaz, 2013) ≤ .10 = zayıf uyum (Çelik & Yılmaz, 2013)
NNFI	≥ .90 = iyi uyum (Meydan & Şeşen, 2011) ≥ .95 = mükemmel uyum (Meydan & Şeşen, 2011)
CFI	≥ .90 = iyi uyum (Byrne, 2013; Ullman, 2001) ≥ .95 = mükemmel uyum (Byrne, 2013; Ullman, 2001)
GFI	≥ .85 = kabul edilebilir uyum (Çelik & Yılmaz, 2013) ≥ .95 = iyi uyum (Çelik & Yılmaz, 2013)
RMR / SRMR	≤ .05 = iyi uyum (Byrne, 2013) ≤ .10 = vasat uyum (Kline, 2005)

Ölçeğin ayırt edicilik özelliğine bakılmak üzere yapılan DFA sonucu, 27 madde için hesaplanan madde-toplam korelasyon değerleri .17 ile .53 arasında bulunmuştur. Bununla birlikte yapılan DFA sonucu t ve R² değerleri anlamlı bulunduğundan .20'nin altında korelasyon değerine sahip maddeler de korunmuştur. Madde toplam korelasyon katsayılarının genel olarak 0.20'nin üzerinde olması maddenin kabul edilebilir olduğunu ifade eder (Namlu ve Odabaşı, 2007). Ölçek geliştirme sürecinde yapılan analizlere genel olarak bakıldığında; maddelerin açıkladıkları varyansın .04 ile .70 arasında, standartlaştırılmış yük değerlerinin (korelasyon değerleri) .20 ile .84 arasında, t değerinin ise 2.26 ile 11.51 arasında olduğu görülmektedir. Bu değerler tablo 17'de gösterilmektedir.

Tablo 17

Standartlaştırılmış Yükler, t-Değerleri ve Regresyon Katsayıları (R²)

Maddeler	Yük (λ)	t	R ²
M1	.38	5.14	.15
M2	.35	4.65	.12
M3	.52	7.17	.27
M4	.72	10.78	.52
M5	.75	11.51	.57
M6	.65	9.42	.42
M7	.24	3.18	.06
M8	.68	9.99	.46
M9	.62	8.91	.38
M10	.68	9.96	.46
M11	.37	4.66	.13
M12	.58	7.86	.34
M13	.75	10.67	.56
M14	.72	10.06	.51
M15	.70	9.73	.48
M16	.67	8.80	.45
M17	.61	7.87	.37
M18	.63	8.23	.40
M19	.54	6.84	.29
M20	.37	4.57	.14
M21	.84	11.37	.70
M22	.68	9.12	.46
M23	.57	7.49	.32
M24	.62	7.10	.39
M25	.58	6.64	.33
M26	.20	2.26	.04
M27	.58	6.67	.34

Tabloda görüleceği gibi standartlaştırılmış yükler, gözlenen her bir değişken ile ilgili olduğu gizil değişken arasındaki korelasyonları göstermektedir. M gizil değişkeninin ilk göstergesi ele alındığında (M1) korelasyon katsayısı .38'dir. M1'in R² ise .15'dir. Genel faktör yapısı içinde değişkenliğin en çok M21 gözlenen değişken tarafından açıklandığı görülmektedir, R² = .70 (Yılmaz ve Çelik, 2009). Kısaca R² ve t

değerleri yükseldikçe açıklanan değişkenlik oranının o kadar artmakta olduğu yani t ve R² değerinde her bir maddenin bulunduğu faktöre anlamlı katkı sağladığı söylenebilir.

3.3.1.3. Kapsam Geçerliliği

Ölçme aracında bulunan maddelerin ölçme aracına uygun olup olmadığı, ölçülmek istenen alanı temsil edip etmediği sorunu ile ilgili olup olmadığı uzman görüşüne göre belirlenir (Karasar, 2007, s.151). Bu amaçla ölçeğin kapsam geçerliliği için uzman görüşüne başvurulmuştur. Uzman görüşü sonucu ölçek 30 madde olarak belirlenmiştir. Ölçeğe son şekli verilmeden Mustafa Kemal Üniversitesi Eğitim Bilimleri bölümünden 3 doktor öğretim üyesi ve Türkçe Eğitimi bölümünden 1 doktor öğretim üyesi olmak üzere dört uzmanın katılımıyla odak grup görüşmesi tekniği doğrultusunda ölçek maddeleri değerlendirilerek ölçeğe nihai şekli verilmiştir. Görüşmenin; yapılandırılmış, yapılandırılmamış, yarı yapılandırılmış, etnografik ve odak grup görüşmesi olmak üzere farklı türleri bulunmaktadır. Odak grup görüşmesinde, görüşmeci öncelikle, bir grup insandan bir dizi sorun hakkında düşünmesini ister. Yöntemin uygulanması sırasında, katılımcıların bir grup halinde birbirlerini duyacak şekilde oturmaları sağlanır. Yöntem sırasında katılımcıların sosyal bir ortamda, konuya ilişkin gerçekten neler düşündüklerini ortaya koymaları beklenir. Odak grup görüşmesi bir tartışma olarak algılanmamalıdır. Odak grup görüşmesi bir problem çözme oturumu veya karar alma grubu da değildir (Büyüköztürk ve diğerleri, 2008: 234). Odak grup görüşmesi, bir konunun 4-12 kişilik bir grup tarafından, görüşmecinin yönetimi altında irdelendiği grup tartışması olarak tanımlanabilmektedir (Marshall, 1999: 281).

3.3.1.4. Güvenirlilik Çalışmaları

Güvenirlilik, bir ölçme aracındaki maddelere bireylerin verdikleri cevaplar arasındaki tutarlılıktır. Yapılan AFA hesaplamasına göre ölçeğin güvenirliliği .75, DFA'ya göre .93 bulunmuştur. Güvenirliliğe boyutlar bazında bakıldığında, AFA ve DFA analizlerinde genel olarak birbirine yakın değerlerin bulunduğu görülmektedir. AFA'de birinci boyut .76, ikinci boyut .74, üçüncü boyut .71, dördüncü boyut .74 ve beşinci boyut için .70 bulunurken; DFA'da birinci boyut .82, ikinci boyut .76, üçüncü boyut .70, dördüncü boyut .70 ve beşinci boyut için .72 bulunmuştur. Ölçme aracından elde edilen verilerin iç tutarlık güvenirliliği hem yapı hem de Cronbach Alfa katsayısı ile test

edilmiştir. Her iki güvenilirlik sonuçlarının yeterli olduğu görülmektedir. Analiz sonuçları tablo 18’de gösterilmektedir.

Tablo 18

Beş Boyutlu Akademik Unvan Algı Ölçeği Güvenirlik Katsayıları

Boyut	Maddeler	Cronbach Alfa Güvenirliği	Yapısal Güvenirlik
Eşitlik	10	.76	.82
Kurumsal Kültür	5	.74	.76
Unvanın Saygınlığı	5	.71	.70
Yönetime Katılım	3	.74	.70
Nitelik	4	.70	.72
AUAÖ	27	.75	.93

Tablo 18’de görüldüğü gibi, ölçek beş boyutlu olarak düşünüldüğünde iç tutarlılık katsayısı (Cronbach’s alpha) .70 - .76; yapısal güvenirlik katsayısı ise .70-.93; arasında değişmektedir.

Karagöz (2016)’e göre Cronbach Alpha referans aralıklarına aşağıdaki şekilde belirtilmektedir.

- 0,00 $\leq \alpha <$ 0,40 ise ölçek güvenilir değildir,
0,40 $\leq \alpha <$ 0,60 ise ölçeğin güvenilirliği düşüktür,
0,60 $\leq \alpha <$ 0,80 ise ölçek oldukça güvenilirdir,
0,80 $\leq \alpha <$ 1,00 ise ölçek yüksek derecede güvenilir bir ölçektir.

Akademik Unvan Algı Ölçeğinin ölçmeyi amaçladığı yapıyı ölçüp ölçmediğine ilişkin yapı geçerliği; a) yakınsama geçerliği (convergent validity) ve b) ayırt edici geçerlilik (discriminant validity) teknikleri ile incelenmiştir. Ayrıca, ölçme aracından elde edilen verilerin içtutarlılık güvenirliği ise hem yapı güvenirliği hem de Cronbach Alfa katsayısı ile analiz edilmiştir (Yurdugül ve Sırakaya, 2013).

Ölçeğin hem genel hem de boyutlar bazında ayırt edici ve yakınsak geçerliğini bulmak üzere korelasyon matrisi analizi yapılmıştır. Ölçeğin bir bütün olarak ayırt edici geçerliği 0,92, yakınsak geçerliği ise 0,84 bulunmuştur. Boyutlar bazında bakıldığında

ayırt edici geçerlik .80, .76, .71, .77 ve .74 olarak bulunurken; yakınsak geçerlik sırasıyla .64, .58, .45, .59, ve .30 olarak bulunmuştur. Yapısal güvenirlik için faktör yüklerinin .70 üzerinde olmasının ölçme sonuçlarının güvenirliğinin kanıtı olduğu, yakınsama ve ayırt edici geçerlik için ise .50 değerinden büyük olup olmadığı incelenmelidir ($\sqrt{OAV}>0.5$) (Yurdugül ve Sırakaya, 2013).

Yapısal Eşitlik Model sonuçlarına göre ölçeğin tümü ve alt boyutları açısından güvenilir ve geçerli bir ölçek olduğu ifade edilebilir. Veriler tablo 19’da gösterilmektedir.

Tablo 19

AUAÖ Alt Boyutlar Arası Korelasyon ve OAV Değerlerinin Karekökü

Boyut	Sembol	1	2	3	4	5	OAV
Eşitlik	1	0.80					0.64
Kurumsal Kültür	2	0.01	0.76				0.58
Unvanın Saygınlığı	3	0.45	0.30	0.71			0.45
Yönetime Katılım	4	0.55	0,06	0.35	0.77		0.59
Nitelik	5	0.43	0,07	0.38	0.43	0.74	0.30
AUAÖ Genel						0.92	0.84

Tablo 19’da ölçeğin alt boyutları arasındaki korelasyon matrisi verilmiştir. korelasyon matrisinin köşegen elemanları, ortalama açıklanan varyans (OAV-Average Variance Extracted (AVE) değerlerinin karekökünü (koyu olan değerler), köşegen dışı elemanlar ise boyutlar arasındaki korelasyon değerlerini göstermektedir. Tabloda görüldüğü gibi, her bir boyutta hesaplanan OAV değerlerinin karekökü, diğer alt boyutlar ile olan korelasyon (paylaşılan varyans) değerlerinden daha büyüktür. Örneğin “eşitlik” boyutunun OAV karekökü 0,80 olup, bu boyutun diğer boyutlarla olan korelasyonundan daha büyüktür. Bu durumun, diğer tüm boyutlar için de geçerli olduğu, dolayısıyla ayırt edicilik geçerliğinin sağlandığı tablodaki sonuçlardan görülmektedir. Bu değerler doğrultusunda ölçeğin ayırt edicilik geçerliğinin sağlandığı ifade edilebilir. İttutarlılık için Cronbach Alfa katsayısına bakılmış, ölçeğin Cronbach Alfa katsayısı 0,92 olarak bulunmuştur. Ölçeğin alt faktörlerine ait Cronbach Alfa ve yapı güvenirliği ise; “eşitlik” alt boyutu için 0,76 ve 0,82; “kurumsal kültür” alt boyutu için 0,74 ve 0,76; “unvanın saygınlığı” alt boyutu için 0,71 ve 0,70; “yönetime katılım” alt boyutu için 0,77 ve 0,70; ve “nitelik” alt boyutu için 0,74 ve 0,72 olarak hesaplanmıştır. Her iki güvenirlik

düzeyinin her bir boyut için 0,70'den büyük olması ölçme sonuçlarının güvenilirliğinin bir kanıtı olarak ifade edilebilir (Nunnally ve Bernstein, 1994, s.252; Büyüköztürk, 2002, s.481).

Araştırmada kullanılan Akademik Unvan Algı Ölçeği; daha önce Öztürk ve Korkmaz tarafından geliştirilerek, Ocak 2019 tarihinde “Journal of Education and Training Studies” dergisinin 7 (1) sayısında yayınlanmıştır.

3.3.2. İş Stresi Ölçeği

Araştırmada kullanılan diğer ölçek Balcı (1993) tarafından geliştirilmiş olan “Üniversite Öğretim Elemanı İş Stresi Ölçeği”dir. Ölçeğin orijinal formunun güvenilirlik katsayısı .89 olarak bulunmuştur. Ölçeğin geliştirilme aşamasında ölçek 30 maddeden oluşmuştur. Ölçeği oluşturan 30 maddenin 23'ünün birinci faktör altında, 2'sinin, ikinci faktör, 1'inin, üçüncü faktör, 4'ünün ise dördüncü faktör altında toplandığı görülmüştür. Ölçeğin alt boyutlarını belirlemek üzere döndürülmüş faktör analizi yapılmıştır. Faktör analizi sonucunda faktör yükleri .35 ve üzerinde olan maddeler analize tabi tutulmuştur. Analiz sonucunda 6 madde çıkarılarak ölçeğin nihai formu dört boyut ve 24 maddeden oluşmuştur. Ancak döndürme işleminden sonra maddelerin büyük bir kısmı (25 madde) tek boyut altında toplandığı için, araştırmacı ölçeğin boyutlara indirgenmeden tek boyutlu olarak kullanılabilmesini belirtmektedir.

Ölçeğin kullanım izni geliştiriciden e-posta yoluyla yazılı olarak alınmıştır. Ölçek araştırmada orijinal formu ile kullanılmıştır. Araştırmacı tarafından tekrar yapılan güvenilirlik testinde ise Cronbach Alpha'sı .93 bulunmuştur.

3.3.3. Verilerin Toplanması

Araştırmanın verileri iki ölçekle toplanmıştır. Belirlenen örneklem grubundaki üniversitelerden araştırma izni istenmek üzere gerekli yazışmalar yapılmıştır. Anket formu örneklemdeki 14 üniversitede görev yapan öğretim üyelerinin tamamına gönderilmiştir. Formlar, öğretim üyelerinin e-postaları üzerinden gönderilmiş ve ayrıca gerekli açıklamalar yapılmıştır. Bu üniversitelerin dördünden gerçekleşen geri dönüş yeterli sayıya ulaşmadığından araştırma 10 üniversitede görev yapan öğretim üyeleri

üzerinden gerçekleştirilmiştir. Gönderilen toplam 10362 ölçekten 704 form geri dönmüştür. Araştırmanın Google.doc üzerinden gerçekleştirilmiş olması nedeniyle veri kaybı olmamıştır. Dolayısıyla araştırma geri dönen 704 formun tamamı üzerinden gerçekleştirilmiştir.

3.4. Verilerin Analizi

Araştırmada elde edilen veriler; SPSS 24 istatistik paket programı yardımıyla hesaplanmıştır. Bu kapsamda, verilerin parametrik testlere uygun olup olmadığını sınamak amacıyla normallik ve doğrusallık analizleri, basıklık ve çarpıklık değerleri ile Kolmogorov-Smirnov ve Shapiro-Wilk testleri yapılmıştır. Ölçek maddelerinden olumsuz olanların analizi ters çevrilerek hesaplanmıştır. Bu analizlere göre AUAÖ ölçeği ile elde edilen veriler için; Skewness, .018; Kurtosis, .060 bulunurken Kolmogorov-Smirnov testi .200 ve Shapiro-Wilk testi .353 olarak bulunmuştur.

ÖEİS Ölçeği ile elde edilen veriler için; Skewness, -.457; Kurtosis, .154 olarak bulunmuştur. Ayrıca araştırmanın verileri t testi, ANOVA, korelasyon ve regresyon analizlerine tabi tutulmuştur. Ayrıca verilerin anlamlılık düzeyi $p < 0.05$ olarak belirlenmiştir (Leech, Barrett ve Morgan, 2005).

Ölçeklerin güvenirlik değerleri AUAÖ için 0.80 bulunurken; ÖEİSÖ için 0.93 olarak bulunmuştur. AUAÖ boyutlarının güvenirlik değerleri ise sırasıyla 0.81, 0.79, 0.65, 0.76 ve 0.75 olarak bulunmuştur. Bu değerler güvenirliğin yüksek olduğunu göstermektedir. Ayrıca karşılaştırılan ortalamalar arasında istatistiki olarak anlamlı fark bulunması durumunda bu farkın büyüklüğü hakkında ve bağımsız değişkenin bağımlı değişken üzerinde ne kadar etkili olduğunu ortaya koymak için etki büyüklüğü hesaplanmıştır. İki değişken arasındaki etki büyüklüğü Cohen d istatistiği ile belirlenmiştir. Cohen's d değeri .2, .5 ve .8 olmak üzere sırasıyla küçük, orta ve geniş etki büyüklüğü olarak yorumlanır. İki'den fazla değişkenin analizinde etki büyüklüğü eta-kare (η^2) olarak adlandırılan bir ilişki katsayısıdır. Etki büyüklüğü değerleri .01, .06 ve .14 olarak sırasıyla düşük, orta düzey ve geniş-yüksek düzeyde etki olarak yorumlanır (Büyüköztürk, 2008; Can, 2014; Taşpınar, 2017).

AUA ve ÖEİS Ölçeklerinin maddeleri “Katılmıyorum/Az Derecede Stres Yaratıyor”, “Katılmıyorum/Az Derecede Stres Yaratıyor”, “Orta Düzeyde Katılıyorum/Stres Yaratıyor”, “Katılıyorum/Çok Derecede Stres Yaratıyor” ve “Tamamen Katılıyorum/Pek Çok Derecede Stres Yaratıyor” şeklinde 5’li likert tipindedir. Ölçek içerisinde yer alan ifadeler 1’den 5’e doğru sayısal değerler verilerek puanlanmıştır. Akademik Unvan Algı Ölçeğinin puan aralıkları bu alanda kullanılan formüle göre belirlenmiştir (Demir ve Gedikoğlu, 2007: 4). Bu ifadelerin puanlama aralıkları aşağıda gösterilmiştir.

SA: Seçenek Aralığı

EYD: En Yüksek Değer

EDD: En Düşük Değer

SS: Seçenek Sayısı

$$SA = \frac{EYD - EDD}{SS} = \frac{5 - 1}{5} = 0,8$$

1.00 - 1.80: Hiç Katılmıyorum / Stres Yaratmıyor

1.81 - 2.60: Katılmıyorum / Az Derecede Stres Yaratıyor

2.61 - 3.40: Orta Düzeyde Katılıyorum / Stres Yaratıyor

3.41 - 4.20: Katılıyorum / Çok Derecede Stres Yaratıyor

4.21 - 5.00: Tamamen Katılıyorum / Pek Çok Derecede Stres Yaratıyor

Araştırma sürecinde öğretim üyeliğinin ilk basamağı olan yardımcı doçentlik, 7100 Sayılı kanunun 4. maddesi ile doktor öğretim üyesi olarak değiştirildiği için araştırmada “yardımcı doçent” ifadesi yerine “doktor öğretim üyesi” kavramı kullanılmaktadır.

BÖLÜM IV

4. BULGULAR ve YORUM

Bu bölümde, elde edilen verilere ilişkin analizlere ve yorumlara yer verilmektedir.

4.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın birinci alt problemi “**Öğretim üyelerinin akademik unvanlarına ilişkin algıları ve iş stresleri ne düzeydedir?**” şeklinde düzenlenmiştir.

Bu alt problemin verileri; aritmetik ortalama, standart sapma ve korelasyon analizine tabi tutularak alt probleme cevap oluşturacak şekilde düzenlenmiş ve yorumlanmıştır.

Öğretim üyelerinin akademik unvan algı ve iş stres düzeyleri;

5’ li Likert tipinde ve 27 maddeden oluşan Akademik Unvan Algı Ölçeğinden öğretim üyeleri 27 ile 135 aralığında puan alabilmektedirler. Tablo 47’ye göre grubun AÜAÖ ortalamasının 84.23 olduğu görülmektedir. Ayrıca puan ortalamasının madde sayısına oranının 3.12 olduğu da dikkate alındığında ölçekteki seçenekler bakımından öğretim üyelerinin görüşlerinin “Orta Düzeyde Katılıyorum” ifadesinde yoğunlaşmakta olduğu anlaşılmaktadır. Buna göre öğretim üyelerinin akademik unvan algılarının orta düzeyde olduğu söylenebilir.

5’ li Likert tipinde ve 24 maddeden oluşan Öğretim Elemanı İş Stresi Ölçeğinden öğretim üyeleri 24 ile 120 puan aralığında puan alabilmektedirler. Tablo 47’ye göre grubun ÖEİSÖ ortalamasının 84.54 olduğu görülmektedir. Ayrıca puan ortalamasının madde sayısına oranının 3.52 olduğu da dikkate alındığında ölçekteki seçenekler bakımından öğretim üyelerinin görüşlerinin “Katılıyorum” düzeyinde olduğu

anlaşılmaktadır. Buna göre öğretim üyelerinin iş streslerinin yüksek düzeyde olduğu söylenebilir.

4.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın ikinci alt problemi “**Öğretim üyelerinin, akademik unvanlarına ilişkin algıları; cinsiyet, akademik unvan, akademik kıdem, öğretim üyeliği kıdemi, uzmanlık alanı ve çalışılan üniversite değişkenleri açısından farklılaşmakta mıdır?**” şeklinde düzenlenmiştir.

Bu alt probleme ilişkin elde edilen veriler levene testi, t testi ve tek yönlü varyans analizine tabi tutularak alt probleme cevap oluşturacak şekilde düzenlenmiş ve yorumlanmıştır.

Cinsiyet değişkeni açısından;

Katılımcıların akademik unvanlarına ilişkin algıları, cinsiyet değişkeni açısından farklılaşmamaktadır. Bu kapsamda yapılan analiz sonuçları tablo 20’de yer almaktadır.

Tablo 20

Katılımcıların Cinsiyetine İlişkin Analiz Sonuçları

Cinsiyet	N	\bar{X}	SS	sd	t	p
1. Kadın	273	83.93	9.18	702	.57	.491
2. Erkek	431	84.42	9.40			
Toplam	704					

$p > 0.05$ $F = .045$; $p = .879 > 0.05$

Tablo 20’de görüldüğü gibi katılımcıların 273’ü kadın, 431’i erkektir. Öğretim üyelerinin akademik unvana yönelik algıları kadın ve erkek katılımcılarda birbirine yakın değerlerde çıkmıştır. Aritmetik ortalamalara bakıldığında; erkeklerin ($\bar{X} = 84.42$) çok küçük bir farkla kadınlardan ($\bar{X} = 83.93$) daha yüksek algıya sahip oldukları görülmektedir. Bu sonuca göre cinsiyetin, akademik unvan algısında belirleyici bir faktör olmadığı söylenebilir. Bu sonuç öğretim üyelerinin unvanlarını cinsiyet açısından değerlendirmemelerinden kaynaklanmış olabilir.

Unvan değişkeni açısından;

Katılımcıların akademik unvanlarına ilişkin algıları, bu değişken açısından farklılaşmaktadır. Bu kapsamda farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla tukey testi yapılmış ve grupların ortalamaları arasında anlamlı farklılık olduğu belirlenmiştir. Ayrıca verilerin ölçüm varyanslarının homojenliği de levne testi ile incelenmiş ve varyansların homojen olduğu tespit edilmiştir ($F=.914$; $p=.401>0.05$). Yapılan analiz sonuçları tablo 21’de yer almaktadır.

Tablo 21

Katılımcıların Unvanına İlişkin Analiz Sonuçları

Unvan	N	\bar{X}	SS
1. Dr. Öğr. Üyesi	382	82.88	8.85
2. Doç.	146	84.23	9.17
3. Prof.	176	87.16	9.78
Toplam	704	84.23	9.31

Grupların akademik unvan algıları profesörlerde ($\bar{X} = 87.16$) aritmetik ortalama ile daha yüksek bulunurken, bunu ($\bar{X} = 84.23$) değerle doçentler ve ($\bar{X} = 82.88$) değerle doktor öğretim üyeleri izlemektedir. Bu değerlere göre unvan algısına en yüksek düzeyde profesörler sahipken; yardımcı doçentlerin ise düşük düzeyde sahip oldukları görülmektedir. Bu sonuç doktor öğretim üyeliğinin, öğretim üyeliği kariyerinde ilk basamak olması ve diğer basamaklara yükselmek için artı niteliklere sahip olunması koşulu, bu grubun düşük algıya sahip olmasına neden olmuş olabilir.

Tablo 22

Katılımcıların Unvanına İlişkin Analiz Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Fark	Etki Büyüklüğü
Gruplararası	2209.798	2	1104.899	13.166	.000	1-3	.036
Gruplarıçi	58830.530	701	83.924			2-3	
Toplam	61040.328	703					

$p<0.05$

Tablo incelendiğinde grupların puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark olduğu belirlenmiştir ($F=13.166$; $p<0.05$). Ancak bu farkın etki büyüklüğünün orta düzeyde olduğu görülmektedir ($\eta^2=.036$). Öğretim üyeliği unvanları arasında ortaya çıkan anlamlı farkın, profesörlüğün en son ulaşılabilir akademik unvan kariyeri olmasından kaynaklanmış olabilir.

Akademik kıdem değişkeni açısından;

Katılımcıların akademik unvanlarına ilişkin algıları, akademik kıdem değişkeni açısından farklılık göstermemiştir. Verilerin ölçüm varyanslarının homojenliği levne testi ile incelenmiş ve varyansların homojen olduğu tesbit edilmiştir ($F=2.365$; $p=.052>0.05$). Bu kapsamda yapılan analiz sonuçları tablo 23'te yer almaktadır.

Tablo 23

Katılımcıların Akademik Kıdemine İlişkin Analiz Sonuçları

Akademik Kıdem	N	\bar{X}	SS
0-5 yıl	87	83.20	8.61
6-10 yıl	107	85.06	8.45
11-15 yıl	127	83.77	9.31
16-20 yıl	134	83.50	9.46
21 yıl +	249	84.86	9.80
Toplam	704	84.23	9.31

Kıdem açısından değerlere bakıldığında, gruplar arasında çok fazla bir farkın olmadığı görülmektedir, bununla birlikte; 6-10 yıl kıdeme sahip öğretim üyelerinin ($\bar{X} = 85.06$) ortalamayla diğerlerine göre çok az farkla daha yüksek, 0-5 yıl kıdeme sahip olanların ise daha düşük düzeyde ($\bar{X} = 83.20$) algıya sahip oldukları görülmektedir. Bu kapsamda elde edilen sonuçlara göre kıdemin, tek başına unvan algısında belirleyici olmadığı görülmektedir.

Tablo 24

Katılımcıların Akademik Kıdemine İlişkin Analiz Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplararası	362.826	4	90.707	1.045	.383
Gruplarıçi	60677.502	699	86.806		
Toplam	61040.328	703			

$p > 0.05$

Tabloya göre, grupların puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark olmadığı belirlenmiştir ($F=1.045$; $p > 0.05$). Öğretim üyeliğinin gelişmeye dayalı bir kariyer meslek olması nedeniyle unvan algısında niteliğin, deneyimden daha belirleyici olması bu sonucun çıkmasına neden olmuş olabilir.

Öğretim üyeliği kıdem değişkeni açısından;

Katılımcıların akademik unvanlarına ilişkin algıları, öğretim üyeliği kıdemi değişkeni açısından farklılık göstermemektedir ($F=3.501$; $p > 0.05$). Verilerin ölçüm varyanslarının homojenliği levene testi ile incelenmiş ve varyansların homojen olduğu tespit edilmiştir ($F=.705$; $p=.588 > 0.05$). Yapılan analiz sonuçları tablo 25'te yer almaktadır.

Tablo 25

Katılımcıların Öğretim Üyeliği Kıdemine İlişkin Analiz Sonuçları

Öğr. Üyeliği Kıdemi	N	\bar{X}	SS
0-5 yıl	261	83.42	9.10
6-10 yıl	145	83.15	8.69
11-15 yıl	88	85.28	9.04
16-20 yıl	83	85.31	9.59
21 yıl +	127	85.70	10.20
Toplam	704	84.23	9.31

Bu kapsamda elde edilen verilere bakıldığında; öğretim üyeliği kıdemi ile unvan algısının paralel bir şekilde arttığı görülmektedir. 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip olanların

yüksek ($\bar{X} = 85.70$), 6-10 yıl kıdeme sahip olanların ise düşük ($\bar{X} = 83.15$) algıya sahip oldukları belirlenmiştir. Bu sonuç unvan değişkeni açısından elde edilen sonuçla da birbirini destekler niteliktedir. Öğretim üyeliğinde yükselme olduğunda algı artmakta, artan bu algı kıdem artışıyla da desteklenerek bu sonucun çıkmasına neden olduğu söylenebilir.

Tablo 26

Katılımcıların Öğretim Üyeliği Kıdemine İlişkin Analiz Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplararası	807.490	4	201.872	3.501	.054
Gruplarıçi	60232.838	699	86.170		
Toplam	61040.328	703			

$p > 0.05$

Tabloya göre, grupların puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark olmadığı belirlenmiştir ($p > 0.05$). Öğretim üyeliği kıdemindeki artış, doğal süreci içerisinde, akademik unvanda yükselme ile paralel gittiği varsayıldığında; kıdemle algı arasında doğrusal pozitif bir ilişkinin olduğu söylenebilir.

Uzmanlık alanı değişkeni açısından;

Bu kapsamda elde edilen veriler tukey testi ile levene testine tabi tutularak analiz edilmiştir. Yapılan analiz sonucuna göre, grup ortalamaları arasında anlamlı farklılık olduğu ($F=4.691$; $p < 0.05$) ve varyansların homojen olduğu ($F=1.794$; $p=.167 > 0.05$) tespit edilmiştir. Ortaya çıkan farklılığın ise geniş etki düzeyinde olduğu görülmüştür ($n^2=.090$).

Tablo 27

Katılımcıların Uzmanlık Alanına İlişkin Analiz Sonuçları

Uzmanlık Alanı	N	\bar{X}	SS
1. Fen Bilimleri	198	85.61	9.84
2. Sağlık Bilimleri	193	82.74	8.67
3. Sosyal Bilimler	313	84.27	9.24
Toplam	704	84.23	9.31

Araştırmada, “uzmanlık alanı”; fen bilimleri, sağlık bilimleri ve sosyal bilimler olmak üzere üç temel kategoride ele alınmıştır. Bu kapsamda yapılan analiz sonuçlarında fen bilimleri uzmanlık alanına sahip öğretim üyeleri ile sağlık bilimleri uzmanlık alanına sahip öğretim üyelerinin unvan algıları arasında anlamlı bir fark görülürken, sosyal bilimlerde bu farka rastlanmamıştır. Bu kapsamdaki unvan algıları, fen bilimlerinde ($\bar{X} = 85.61$) ortalama ile en yüksek, sağlık bilimlerinde ise ($\bar{X} = 82.74$) ortalama değerle en düşük düzeyde bulunmuştur.

Tablo 28

Katılımcıların Uzmanlık Alanına İlişkin Analiz Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Fark	Etki Büyüklüğü
Gruplararası	806.122	2	403.061	4.691	.009	1-2	.090
Gruplarıçi	60234.206	701	85.926				
Toplam	61040.328	703					

$p < 0.05$

Bu sonuca göre, fen bilimleri alanındaki öğretim üyeleri, kendilerini diğerlerine göre daha yüksek algı düzeyinde puanlamışlardır. Böyle bir sonuç, fen bilimleri uzmanlık alanındaki öğretim üyelerinin, kendilerini diğer alanlara göre temel bilim uzmanı olarak görmelerinden kaynaklanmış olabilir. Sağlık bilimleri uzmanlık alanındaki öğretim üyelerinin ise üniversitelerin sağlık birimlerinde aynı zamanda kamu hizmeti sunmaları nedeniyle algılarında bir düşüş yaşanmakta olduğu söylenebilir.

Üniversite değişkeni açısından;

Öğretim üyelerinin akademik unvan algılarının, çalıştıkları üniversiteye göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere elde edilen veriler tukey testine ve homojenliğini belirlemek için levene testine tabi tutularak analiz edilmiştir. Analiz sonuçlarına göre, çalışılan üniversite değişkeninin, akademik unvan algısında belirleyici bir etkisinin olmadığı ortaya çıkmıştır. Yapılan analiz sonuçları tablo 29’da yer almaktadır.

Tablo 29

Katılımcıların Üniversitesine İlişkin Analiz Sonuçları

Üniversite	N	\bar{X}	SS
Akdeniz Üniv.	92	82.82	8.82
Ankara Üniv.	72	84.83	9.14
Adnan Menderes Üniv.	55	85.16	8.76
Cumhuriyet Üniv.	66	85.00	8.80
Çukurova Üniv.	63	84.17	11.42
Gaziantep Üniv.	55	85.83	9.12
İnönü Üniv.	72	83.80	10.04
19 Mayıs Üniv.	77	84.66	9.01
Uludağ Üniv.	83	82.30	8.66
Sakarya Üniv.	69	85.08	9.33
Toplam	704	84.23	9.31

Katılımcıların çalıştıkları üniversite değişkeni açısından gruplararası puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık görülmezken ($F=1.055$; $p>0.05$); puan değerlerinin ($\bar{X} = 85.83$) ile ($\bar{X} = 82.30$) aritmetik ortalama aralığında değiştiği görülmektedir.

Araştırma, bölge, yıl ve niceliksel öğretim üyesi kapasitesi ölçütleri dikkate alınarak 10 üniversite üzerinden gerçekleştirilmiştir. Bu bağlamda en yüksek algıya Gaziantep üniversitesi öğretim üyelerinin ($\bar{X} = 85.83$), en düşük algıya ise Uludağ üniversitesi öğretim üyelerinin ($\bar{X} = 82.30$) sahip oldukları tespit edilmiştir.

Tablo 30

Katılımcıların Üniversitesine İlişkin Analiz Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplararası	823.530	9	91.503	1.055	.395
Gruplarıçi	60216.798	694	86.768		
Toplam	61040.328	703			

$p>0.05$ ($F=.869$; $p=.553>0.05$)

Tabloya göre, grupların puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark olmadığı belirlenmiştir ($p>0.05$). Bu sonuçlara göre, örnekleme alınan üniversitelerin; buldukları bölge, kuruluş yılı ve kapasiteleri açısından bir çeşitlemeye gidilmiş olmasına rağmen öğretim üyelerinin akademik unvan algısı üzerinde bir etkisinin olmadığı görülmüştür. Bu sonucun ortaya çıkmasında her üniversitenin kendi kurumsal yapısının farklılaşmasından kaynaklandığı söylenebilir.

4.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın üçüncü alt problemi “**Öğretim üyelerinin akademik unvan algısı, ölçeğinin; eşitlik, kurumsal kültür, unvanın saygınlığı, yönetime katılım ve nitelik alt boyutları açısından farklılaşmakta mıdır?**” şeklinde düzenlenmiştir.

Bu alt probleme ilişkin bulgulara genel olarak bakıldığında; akademik unvanın eşitlik, kurumsal kültür, unvanın saygınlığı, yönetime katılım ve nitelik boyutlarının tamamında, algıların homojen dağılım gösterdikleri ve puan ortalamaları arasında anlamlı farkın olduğu tespit edilmiştir. Elde edilen bulguların boyutlar açısından sonuçları şöyledir:

Öğretim üyelerinin, akademik unvanın “eşitlik” boyutu açısından algıları;

Katılımcıların akademik unvanın eşitlik boyutuna ilişkin algıları akademik unvan değişkeni açısından homojen olduğu ve puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark olduğu belirlenmiştir.

Tablo 31

Katılımcıların Eşitlik Boyutuna İlişkin Analiz Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Fark	Etki Büyüklüğü
Gruplararası	135.500	2	67.750	4.018	.018	1-3	.048
Gruplarıçi	11819.045	701	16.860				
Toplam	11954.545	703					

$p < .05$ (F= 1.846; $p=.159>0.05$).

Araştırmada, unvan algısının eşitlik boyutu; öğretim üyelerinin üniversite dışında çalışma, daimi kadroya sahip olma, gelir dağılımı, emeklilik hak edişi, yükselme ölçütleri, yabancı dil yeterliği, araştırma ve gelişme şeklinde belirlenen maddelerden oluşmaktadır.

Bu boyutta elde edilen verilerin analizi sonucunda; en yüksek algıya profesörler sahipken en düşük algıya doktor öğretim üyelerinin sahip olduğu görülmektedir. Puan değerlerine bakıldığında, (3) profesörlerin ($\bar{X} = 31.53$), (2) doçentlerin ($\bar{X} = 30.71$), (1) doktor öğretim üyelerinin ise ($\bar{X} = 30.48$) ortalama değerlere sahip oldukları belirlenmiştir. Eşitlik boyutu, öğretim üyelerinin algıları arasında orta düzeyde etki gücüne sahip bir değişken olarak ortaya çıkmıştır ($n^2 = .048$). Bu boyutta, profesörler unvanlara sağlanan haklar açısından bir eşitliğin olduğunu vurgularken, doktor öğretim üyeleri ve doçentler bunun yetersiz olduğunu belirtmişlerdir.

Öğretim üyelerinin, akademik unvanın “kurum kültürü” boyutu açısından algıları;

Katılımcıların akademik unvanın kurum kültürü boyutuna ilişkin algıları akademik unvan değişkeni açısından homojen olduğu ve puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark olduğu belirlenmiştir.

Tablo 32

Katılımcıların Kurum Kültürü Boyutuna İlişkin Analiz Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Fark	Etki Büyüklüğü
Gruplararası	536.950	2	268.475	11.497	.000	1-3	.059
Gruplarıçi	16369.862	701	23.352			2-3	
Toplam	16906.813	703					

$p < .05$ (F= .155; p=.857>0.05)

Araştırmada, unvan algısının kurum kültürü boyutu; akademik özgürlük, kurum kültürünü yansıtmaya, kurumun başarısına katkı, kurumsal aidiyet ve kişisel başarının öne çıkarılmasına ilişkin maddelerden oluşmaktadır.

Bu boyutta grupların kurum kültürüne ilişkin algıları farklılaşmaktadır. (1) Doktor öğretim üyeleri ($\bar{X} = 16.60$) ortalama ile kurum kültürünü diğer öğretim üyelerine göre

düşük olarak algılarken, (3) profesörler ($\bar{X} = 18.66$) değerle yüksek düzeyde algılamışlardır. Bu kapsamda (2) doçentlerin puan ortalaması ise ($\bar{X} = 16.77$) değerindedir. Kurum kültürü boyutu öğretim üyelerinin algılarında orta düzeyde bir etkiye sahiptir ($n^2 = .059$). Bu sonuç üniversitelerde akademik, sosyal ve fiziksel imkânların unvana göre farklılaşmasından kaynaklanmış olabilir.

Öğretim üyelerinin, akademik unvanın “saygınlık” boyutu açısından algıları;

Katılımcıların akademik unvanın saygınlık boyutuna ilişkin algıları akademik unvan değişkeni açısından homojen olduğu ve puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark olduğu belirlenmiştir.

Tablo 33

Katılımcıların Saygınlık Boyutuna İlişkin Analiz Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Fark	Etki Büyüklüğü
Gruplararası	277.536	2	138.768	13.388	.000	1-3	.056
Gruplarıçi	7266.186	701	10.365				
Toplam	7543.722	703					

$p < .05$ (F= 1.360; p=.257>0.05)

Araştırmada, unvan algısının saygınlık boyutu; kurumsal kararlarda görüşlerin dikkate alınması, öğretim üyelerinin, öğrencilerin ve toplumun unvanlara saygı duyması, yüksek yaşam standardına sahip olma gibi meslekî itibara yönelik maddelerden oluşmaktadır.

Bu boyutta elde edilen verilerin analizi sonucunda; unvanın saygınlığını profesörler yüksek düzeyde algılarken; doktor öğretim üyeleri düşük düzeyde algılamışlardır. Puan değerlerine bakıldığında (3) profesörlerin ($\bar{X} = 17.01$), (2) doçentlerin ($\bar{X} = 16.17$) ve (1) doktor öğretim üyelerinin ($\bar{X} = 15.50$) ortalama değerlere sahip oldukları görülmektedir. Saygınlık boyutunun öğretim üyelerinin algıları arasında orta düzey etki gücüne sahip bir değişken olduğu belirlenmiştir ($n^2 = .056$). Bu boyutta, doktor öğretim üyeleri ve doçentler unvana göre saygınlığın arttığını belirtirken,

profesörler, unvanla saygınlık arasında güçlü bir ilişki olmadığı yönünde görüş belirtmişlerdir.

Öğretim üyelerinin, akademik unvanın “yönetime katılım” boyutu açısından algıları;

Katılımcıların akademik unvanın yönetime katılım boyutuna ilişkin algıları akademik unvan değişkeni açısından homojen olduğu ve puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark olduğu belirlenmiştir.

Tablo 34

Katılımcıların Yönetime Katılım Boyutuna İlişkin Analiz Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Fark	Etki Büyüklüğü
Gruplararası	572.895	2	286.448	29.960	.000	1-3	.087
Gruplariçi	6702.285	701	9.561			2-3	
Toplam	7275.180	703					

$p < .05$ (F= 1.403; p=.247>0.05)

Araştırmada, unvan algısının yönetime katılım boyutu; öğretim üyeliği unvanlarının hepsinin YÖK kurullarında ve üniversite üst yönetimlerinde görev alma ile kurullarda eşit temsil edilmesi şeklinde belirlenen maddelerden oluşmaktadır.

Bu boyutta grupların yönetime katılıma ilişkin algıları farklılaşmaktadır. En yüksek algıya (1) doktor öğretim üyeleri ($\bar{X} = 11.33$) ve (2) doçentler ($\bar{X} = 11.00$) sahipken (3) profesörlerin ($\bar{X} = 9.18$) daha düşük algıya sahip oldukları belirlenmiştir. Yönetime katılım boyutunun, öğretim üyelerinin algıları arasında geniş etki gücüne sahip bir değişken olduğu belirlenmiştir ($n^2 = .087$). Bu boyutta, doktor öğretim üyeleri ve doçentler unvan farkı olmaksızın tüm öğretim üyelerinin yönetim görevlerinde bulunması gereğini vurgularken profesörlerin diğer unvana sahip öğretim üyelerinin yönetim görevleri almalarına yönelik olumsuz düşünceye sahip oldukları görülmektedir.

Öğretim üyelerinin, akademik unvanın “nitelik” boyutu açısından algıları;

Katılımcıların akademik unvanın nitelik boyutuna ilişkin algıları akademik unvan değişkeni açısından homojen olduğu ve puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark olduğu belirlenmiştir.

Tablo 35

Katılımcıların Nitelik Boyutuna İlişkin Analiz Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Fark	Etki Büyüklüğü
Gruplararası	398.007	2	199.003	19.700	.000	1-3	.068
Gruplarıçi	7081.175	701	10.102			2-3	
Toplam	7479.182	703					

$p < .05$ (F= 1.589; $p=.205 > 0.05$)

Araştırmada, unvan algısının nitelik boyutu; bilimsel etkinliklerde, uzman görüşüne başvurmada, yöneticilerin saygı göstermesinde ve akademik niteliğin değerlendirilmesinde unvanlar arası fark gözlemlenmediği şeklinde belirlenen maddelerden oluşmaktadır.

Bu boyutta elde edilen verilerin analizi sonucunda; (3) profesörlerin yüksek, (1) doktor öğretim üyelerinin ise düşük algıya sahip oldukları tespit edilmiştir. Puan değerlerine bakıldığında, profesörler ($\bar{X} = 10.76$), doçentler ($\bar{X} = 9.57$) ve doktor öğretim üyeleri ($\bar{X} = 8.95$) ortalama değerlere sahiptirler. Nitelik boyutunun, öğretim üyelerinin algıları arasında geniş etki gücüne sahip bir değişken olduğu belirlenmiştir ($n^2 = .068$). Bu boyuta ilişkin görüşlere bakıldığında; profesörler, niteliğin unvana göre farklılaşmadığını belirtirken; doçentler ve doktor öğretim üyeleri ise bunun pratikte böyle algılanmadığını belirtmişlerdir.

4.4. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın dördüncü alt problemi “**Öğretim üyelerinin iş stresleri; cinsiyet, akademik unvan, akademik kıdem, öğretim üyeliği kıdemi, uzmanlık alanı ve çalışılan üniversite değişkenleri açısından farklılaşmakta mıdır?**” şeklinde düzenlenmiştir.

Bu alt probleme ilişkin elde edilen veriler levene testi, t testi ve tek yönlü varyans analizi testine tabi tutularak alt probleme cevap oluşturacak şekilde düzenlenmiş ve yorumlanmıştır.

Cinsiyet değişkeni açısından;

Katılımcıların iş stresine ilişkin algıları cinsiyet değişkeni açısından farklılaşmaktadır. Bu kapsamda yapılan analiz sonuçları Tablo 36’da yer almaktadır.

Tablo 36

Katılımcıların Cinsiyetine İlişkin Analiz Sonuçları

Cinsiyet	N	\bar{X}	SS	sd	t	p	<i>Cohen's d</i>
Kadın	273	87.89	15.68	702	4.112	.000	.32
Erkek	431	82.43	18.02				

p<0.05 F=5.980; p=.015>0.05

Tablo 36’ya göre öğretim üyelerinin iş stresi puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark olduğu belirlenmiştir.

Aritmetik ortalamalara bakıldığında; kadınların ($\bar{X} = 87.89$) belirgin bir farkla erkeklerden ($\bar{X} = 82.43$) daha yüksek iş stres düzeyine sahip oldukları görülmektedir. Ayrıca iş stresinin öğretim üyelerinin cinsiyeti açısından orta düzeyde etki gücüne sahip bir değişken olduğu belirlenmiştir ($d=.32$). Bu sonuca göre cinsiyetin, iş stres düzeyinde belirleyici bir faktör olduğu, kadın öğretim üyelerinin kurumlarında erkek öğretim üyelerine göre stres yaşamaya daha yatkın oldukları, dolayısıyla kadınların erkeklere göre daha fazla iş stresi yaşadıkları söylenebilir.

Unvan değişkeni açısından;

Katılımcıların iş stresine ilişkin algıları, unvan değişkeni açısından farklılık göstermektedir. Bu kapsamda farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla tukey testi yapılmış ve iki grup ortalamaları arasında anlamlı farklılık olduğu belirlenmiştir. Ayrıca verilerin ölçüm varyanslarının homojenliği de levene testi ile incelenmiş ve varyansların homojen olduğu tespit edilmiştir ($F=.426$; $p=.653 > 0.05$). Yapılan analiz sonuçları tablo 37’de yer almaktadır.

Tablo 37

Katılımcıların Unvanına İlişkin Analiz Sonuçları

Unvan	N	\bar{X}	SS
1. Dr. Öğr. Üyesi	382	85.88	17.30
2. Doç.	146	86.03	18.10
3. Prof.	176	80.41	16.22
Toplam	704	84.29	17.35

Grupların iş stres düzeyleri doçentlerde ($\bar{X} = 86.03$) aritmetik ortalama ile daha yüksek çıkarken, bunu ($\bar{X} = 85.88$) değerle doktor öğretim üyeleri ve ($\bar{X} = 80.41$) değerle profesörler izlemektedir. Bu değerlere göre iş stresine en yüksek düzeyde doçentler sahipken; profesörlerin ise düşük düzeyde sahip oldukları görülmektedir. Bu sonuç doçentlik unvanıyla birlikte kadro alma durumu ve akademik çalışmaların yanında ders yükü, lisansüstü ders etkinlikleri ve profesörlüğe hazırlık gibi farklı etkinliklerin getirdiği diğer görev ve sorumlulukların yoğunluğunun artması, doçentlerin iş stres düzeyinin artmasına neden olmuş olabilir.

Tablo 38

Katılımcıların Unvanına İlişkin Analiz Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Fark	Etki Büyüklüğü
Gruplararası	4011.876	2	2005.938	6.771	.001	1-3	.146
Gruplarıçi	207676.482	701	296.257			2-3	
Toplam	211688.358	703					

$p < 0.05$

Tablo incelendiğinde grupların puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark olduğu belirlenmiştir ($F=6.771$; $p<0.05$). Ayrıca bu farkın etki büyüklüğünün yüksek düzeyde olduğu görülmektedir ($n^2=.146$). Bu farkın ortaya çıkmasında profesörlük unvanına sahip öğretim üyelerinin nihai hedeflerine ulaşmış olmalarından kaynaklanmış olabilir.

Akademik Kıdem değişkeni açısından;

Katılımcıların iş stresine ilişkin algıları, akademik kıdem değişkeni açısından farklılık göstermemiştir. Verilerin ölçüm varyanslarının homojen olduğu tespit edilmiştir ($F=.137$; $p=.969>0.05$). Bu kapsamda yapılan analiz sonuçları tablo 39’da yer almaktadır.

Tablo 39

Katılımcıların Akademik Kıdemine İlişkin Analiz Sonuçları

Akademik Kıdem	N	\bar{X}	SS
0-5 yıl	87	83.45	17.80
6-10 yıl	107	84.88	16.70
11-15 yıl	127	86.22	18.02
16-20 yıl	134	86.25	17.02
21 yıl +	249	83.01	17.26
Toplam	704	84.54	17.35

Kıdem açısından değerlere bakıldığında, gruplar arasında çok fazla bir farkın olmadığı görülmektedir, bununla birlikte; 16-20 yıl kıdeme sahip öğretim üyelerinin ($\bar{X} = 86.25$) diğerlerine göre az farkla daha yüksek, 21 yıl ve üstü kıdeme sahip olanların ise daha düşük düzeyde ($\bar{X} = 83.01$) algıya sahip oldukları görülmektedir. Bu kapsamda elde edilen sonuçlara göre kıdemin, tek başına iş stres düzeyinde belirleyici olmadığı görülmektedir.

Tablo 40

Katılımcıların Akademik Kıdemine İlişkin Analiz Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplararası	1447.931	4	361.983	1.204	.308
Gruplarıçi	210240.427	699	300.773		
Toplam	211688.358	703			

$p > 0.05$

Tablo incelendiğinde puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark olmadığı belirlenmiştir ($F=1.204$; $p > 0.05$). Bu sonuca göre, 16-20 yıl kıdeme sahip öğretim üyelerinin kariyer gelişimlerini devam ettirme gibi sorumluluklar almaları, 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretim üyelerinin ise kariyerlerinde belirli bir noktaya gelmiş olmaları ile emeklilik hakkını elde etmeleri gibi unsurlar bu sonucun çıkmasına neden olmuş olabilir.

Öğretim Üyeliği Kıdem değişkeni açısından;

Katılımcıların iş stresine ilişkin algıları, bu değişken açısından farklılık göstermektedir. Bu kapsamda farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla tukey testi yapılmış ve iki grup ortalamaları arasında anlamlı farklılık olduğu belirlenmiştir. Ayrıca verilerin ölçüm varyanslarının homojenliği de levene testi ile incelenmiş ve varyansların homojen olduğu tespit edilmiştir ($F=.139$; $p=.968 > 0.05$). Yapılan analiz sonuçları tablo 41’de yer almaktadır.

Tablo 41

Katılımcıların Öğretim Üyeliği Kıdemine İlişkin Analiz Sonuçları

Öğr. Üyeliği Kıdemi	N	\bar{X}	SS
(1) 0-5 yıl	261	86.34	17.45
(2) 6-10 yıl	145	83.44	16.65
(3) 11-15 yıl	88	87.09	18.06
(4) 16-20 yıl	83	83.59	17.38
(5) 21 yıl +	127	80.95	16.91
Toplam	704	84.29	17.35

Öğretim üyeliği kıdemi açısından değerlere bakıldığında, gruplar arasında anlamlı bir farkın olduğu görülmektedir. Bununla birlikte; 11-15 yıl kıdeme sahip öğretim üyelerinin ($\bar{X} = 87.09$) ortalamayla diğerlerine göre az farkla daha yüksek, 21 yıl ve üstü kıdeme sahip olanların ise daha düşük düzeyde ($\bar{X} = 80.95$) iş stresiyle karşılaşmış oldukları görülmektedir. Bu kapsamda elde edilen sonuçlara göre akademik unvan ile kıdemde yükselme paralel gittiği varsayıldığında; öğretim üyeliği kıdemiyle iş stresi arasında doğrusal pozitif bir ilişkinin olduğu görülmektedir. Bu sonuç unvan değişkeni açısından elde edilen sonuçla da birbirini destekler niteliktedir. Yani öğretim üyeliğinde yükselme olduğunda akademik unvan algısının arttığı, iş stresi düzeyinin ise azalmakta olduğu söylenebilir.

Tablo 42

Katılımcıların Öğretim Üyeliği Kıdemine İlişkin Analiz Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Fark	Etki Büyüklüğü
Gruplararası	3294.005	4	823.501	2.762	.027	1-5	.124
Gruplarıçi	208394.353	699	298.132				
Toplam	211688.358	703					

$p < 0.05$

Tablo incelendiğinde grupların puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark olduğu belirlenmiştir ($F=2.762$; $p < 0.05$). Ayrıca bu farkın etki büyüklüğünün geniş düzeyde olduğu görülmektedir ($\eta^2=.124$). Öğretim üyeliği kariyerinin ilk yıllarında akademik yükselme kaygıları ile öğretim üyeliği mesleğinin zorluklarına uyumun, bu farkın ortaya çıkmasında etkili olduğu söylenebilir.

Uzmanlık alanı değişkeni açısından;

Katılımcıların iş stres düzeyleri, uzmanlık alanı değişkeni açısından farklılık göstermemiştir. Verilerin ölçüm varyanslarının homojen olduğu tespit edilmiştir ($F=.077$; $p=.926 > 0.05$). Bu kapsamda yapılan analiz sonuçları tablo 43'te yer almaktadır.

Tablo 43

Katılımcıların Uzmanlık Alanına İlişkin Analiz Sonuçları

Uzmanlık Alanı	N	\bar{X}	SS
Fen Bilimleri	198	85.68	17.80
Sağlık Bilimleri	193	83.97	16.67
Sosyal Bilimler	313	84.18	17.49
Toplam	704	84.54	17.35

Araştırmada, “uzmanlık alanı”; fen bilimleri, sağlık bilimleri ve sosyal bilimler olmak üzere üç temel kategoride ele alınmıştır. Bu kapsamdaki unvan algıları, fen bilimlerinde ($\bar{X} = 85.68$) ortalama ile en yüksek, sosyal bilimlerinde ise ($\bar{X} = 84.18$) ortalama değerle en düşük düzeyde bulunmuştur. Bu değerlere göre uzmanlık alanının iş stres düzeyini etkilemede tek başına bir etken olmadığı sonucu elde edilmiştir. Bu verilere göre, fen bilimleri uzmanlık alanındaki öğretim üyeleri, kendilerini diğerlerine göre daha stresli olarak tanımlamışlardır.

Tablo 44

Katılımcıların Uzmanlık Alanına İlişkin Analiz Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplararası	359.281	2	179.640	.596	.551
Gruplarıçi	211329.077	701	301.468		
Toplam	211688.358	703			

$p > 0.05$

Tablodaki verilere göre grupların puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark olmadığı belirlenmiştir ($F = .596$; $p > 0.05$). Bu sonuç, uzmanlık alanlarına sağlanan hak ve imkânlar, iş yükü, işin niteliği ve yükselme koşulları açısından kendi özel durumları bağlamında yorumlanabilir.

Üniversite değişkeni açısından;

Öğretim üyelerinin iş stres düzeylerinin, çalıştıkları üniversiteye göre farklılaşp-farklılaşmadığını belirlemek üzere elde edilen veriler tukey testine tabi tutularak analiz edilmiştir. Analiz sonuçlarına göre, çalışılan üniversite değişkeninin, iş stres düzeyinde

belirleyici bir etkisinin olmadığı ortaya çıkmıştır. Yapılan analiz sonuçları tablo 45'te yer almaktadır.

Tablo 45

Katılımcıların Üniversitesine İlişkin Analiz Sonuçları

Üniversite	N	\bar{X}	SS
Akdeniz Üniv.	92	84.25	17.36
Ankara Üniv.	72	85.15	16.98
Adnan Menderes Üniv.	55	85.76	18.42
Cumhuriyet Üniv.	66	88.60	16.84
Çukurova Üniv.	63	84.17	15.58
Gaziantep Üniv.	55	82.72	16.47
İnönü Üniv.	72	84.75	18.89
19 Mayıs Üniv.	77	83.80	12.96
Uludağ Üniv.	83	86.08	17.61
Sakarya Üniv.	69	80.02	21.23
Toplam	704	84.54	17.35

Katılımcıların çalıştıkları üniversite değişkeni açısından gruplar arası puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık görülmezken ($F=1.125$; $p>0.05$); puan değerlerinin ($\bar{X} = 88.60$) ile ($\bar{X} = 80.02$) aritmetik ortalama aralığında değiştiği görülmektedir.

Üniversitenin bulunduğu bölge, kuruluş yılı ve öğretim üyesi sayısı gibi ölçütler esas alınarak belirlenen 10 üniversiteden iş stresi düzeyi en yüksek Cumhuriyet Üniversitesi öğretim üyelerinde görülürken ($\bar{X} = 88.60$), en düşük iş stres düzeyi Sakarya Üniversitesi öğretim üyelerinde görülmüştür ($\bar{X} = 80.02$). Bu sonuçlar, üniversitelerin farklı coğrafi bölgede ve farklı kapasitede olmasının öğretim üyelerinin iş stresi üzerinde anlamlı bir etkisi olmadığını göstermektedir.

Tablo 46

Katılımcıların Üniversitesine İlişkin Analiz Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplararası	3044.186	9	338.243	1.125	.342
Gruplarıçi	208644.172	694	300.640		
Toplam	211688.358	703			

$p > 0.05$

Tablo incelendiğinde puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark olmadığı belirlenmiştir ($F=1.125$; $p > 0.05$). Bu sonuca göre coğrafi bölgenin ve görev yapılan üniversitenin bulunduğu şehrin özelliklerinin öğretim üyelerinin iş stresi üzerinde doğrudan bir etkisinin olmadığı şeklinde açıklanabilir.

4.5. Beşinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın beşinci alt problemi “**Akademik unvan algısı ile iş stresi arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?**” şeklinde düzenlenmiştir.

Bu alt problemin verileri; aritmetik ortalama, standart sapma ve korelasyon analizine tabi tutularak alt probleme cevap oluşturacak şekilde düzenlenmiş ve yorumlanmıştır.

Öğretim Üyelerinin Akademik Unvan Algısı ile İş Stresleri arasındaki ilişki;

Katılımcıların akademik unvanlarına ilişkin algıları ile iş stres düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu kapsamda yapılan analiz sonuçları tablo 47’de yer almaktadır.

Akademik Unvan ile İş Stresi arasındaki ilişkiye genel toplamda bakıldığında;

Tablo 47

Katılımcıların Akademik Unvan Algısı ile İş Stresine İlişkin Analiz Sonuçları

Öğretim Üyesi;	Akademik Unvan Algısı	İş Stres Düzeyi
Akademik Unvan Algısı	-	
İş Stres Düzeyi	-.212**	-
\bar{X}	84.23	84.54
SS	9.31	17.35
*p	.000	.000

N=704 ** p<0.01

Tablo 47’de görüldüğü gibi öğretim üyelerinin akademik unvan algıları toplamda ortalama ($\bar{X} = 84.23$) puan düzeyinde iken; iş stresleri ortalama ($\bar{X} = 84.54$) puan düzeyinde belirlenmiştir.

Tablodaki bulgulardan hareketle öğretim üyelerinin akademik unvan algıları ile iş stres düzeyleri arasında negatif yönde ve anlamlı düzeyde bir ilişki olduğu tespit edilmiştir ($r = -.212$; $*p < 0.05$). Buna göre öğretim üyelerinin akademik unvan algıları arttıkça iş stres düzeylerinin azaldığı, akademik unvanlarına yönelik olumsuz algı durumunda ise iş stres düzeylerinin arttığı söylenebilir.

Akademik Unvan ile İş Stresi arasındaki ilişkiye unvanlar açısından bakıldığında;

Tablo 48

Öğretim Üyelerinin Unvanları Arasındaki İş Stresine İlişkin Korelasyon Analizi Sonuçları

Unvanlar	N	p	r
1.Yrd. Doç.	382	0,00*	-0,217**
2.Doç.	146	0,01*	-0,196*
3.Prof.	176	0,02*	-0,140*
Toplam	704		

*p<0.05 ** p<0.01

Tablodaki değerlere göre, unvanla stres arasındaki ilişkinin doktor öğretim üyelerinde yüksek ($r = -0.217$), profesörlerde düşük ($r = 0.140$) olduğu görülmektedir.

Akademik unvan algısı toplamında ortaya konan ilişki düzeyindeki bulgulara göre unvanla iş stresi arasında negatif yönlü bir ilişkinin olduğu belirlenmiştir. Bu ilişki unvanlar bazında da devam etmiş ve unvanla iş stresi arasında yine ters yönlü bir ilişkinin olduğu ortaya çıkmıştır. Unvan yükseldikçe iş stres düzeyinin düştüğü, tersine başlangıç unvanında ise iş stresinin yükseldiği görülmektedir.

Araştırmanın diğer alt problemlerinde, öğretim üyelerinin unvanları yükseldikçe algının arttığı, iş stresinin düştüğü bulguları elde edilmiştir. Bu bulgular, bu alt problemde yapılan korelasyon analizinde de diğer bulgularla benzerlik göstermektedir.

Öğretim üyelerinin ilk basamak unvanlarda, diğerlerine göre daha az hak ve imkânlarla sahip olmaları ile yükselmek için daha fazla çaba harcamaları; düşük unvan algısı, yüksek stres, bu iki değişken arasında negatif yönlü bir ilişkinin ortaya çıkmasına neden olmuş olabilir.

4.6. Altıncı Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın altıncı alt problemi **“Öğretim üyelerinin iş stresi ile (Akademik Unvan Algı Ölçeğinin); eşitlik, kurumsal kültür, unvanın saygınlığı, yönetime katılım ve nitelik alt boyutları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?”** şeklinde düzenlenmiştir.

Bu alt problemin verileri; aritmetik ortalama, standart sapma ve korelasyon analizine tabi tutularak alt probleme cevap oluşturacak şekilde düzenlenmiş ve yorumlanmıştır.

Akademik Unvan Algısı Ölçeğinin Boyutları ile Öğretim Elemanı İş Stresi Arasındaki İlişki;

Katılımcıların akademik unvanın boyutlarına ilişkin algıları ile iş stres düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu kapsamda yapılan analiz sonuçları tablo 49’da yer almaktadır.

Tablo 49

Katılımcıların AUAÖ Boyutları ile ÖEİSÖ’ne İlişkin Analiz Sonuçları

Öğretim Üyesi;	İş Stres Düzeyi	Eşitlik	Kurumsal Kültür	Unvanın Saygınlığı	Yönetime Katılım	Nitelik
İş Stres Düzeyi	-	-.162**	-.033	-.297**	.248**	-.296
\bar{X}	84.54	30.79	17.15	16.01	10.72	9.53
SS	17.35	4.12	4.90	3.27	3.21	2.26
p	-	.000	.376	.000	.000	.000
N=704	** p<0.01					

Bu alt problem kapsamında yapılan analizler sonucunda, öğretim üyelerinin akademik unvan algıları ile iş stresi arasındaki ilişki, akademik unvan algısı ölçeğinin “eşitlik” ($r=-.162$), “kurumsal kültür” ($r=-.033$), “unvanın saygınlığı” ($r=-.297$) ve “nitelik” ($r=-.296$) boyutlarında negatif yönde; “yönetime katılım” ($r= .248$) boyutunda ise pozitif yönde düşük bir ilişkinin olduğu belirlenmiştir. Boyutlardan, “kurumsal kültür” ($p>0.05$) hariç diğerlerinde anlamlı ilişki görülürken, bu boyuttaki ilişki anlamlı değildir.

Buna göre öğretim üyelerinin akademik unvan algı ölçeğinin boyutlarını oluşturan eşitlik, saygınlık ve nitelik kavramları ve bu boyutlarda yer alan ifadeler öğretim üyelerince olumsuz olarak değerlendirildiğinde iş stresini artırmakta olduğu, tersi olduğunda ise iş stresini azaltmakta olduğu ifade edilebilir. Yönetime katılım boyutunda ise yöneticiliğin iş stres düzeyini artırıcı etkiye sahip olduğu söylenebilir.

Determinasyon katsayısı dikkate alındığında, iş stres düzeyinin yaklaşık % 3’ü akademik unvanının eşitlik algısından ($r^2 = .26$), % 1’i akademik unvanın kurumsal kültür algısından ($r^2 = .1$), % 9’u akademik unvanının saygınlığı algısından ($r^2 = .88$), % 6’sı akademik unvanının yönetime katılım boyutu algısından ($r^2 = .61$) ve % 9’u akademik

unvanının nitelik boyutu algısından ($r^2 = .87$) kaynaklanmakta olduğu ifade edilebilir. Kısaca bağımlı değişken olan iş stresinde ki değişim her bir boyutta bağımsız değişken olan akademik unvan algısı tarafından etkilenmektedir. Geriye kalan %'lik kısım ise başka değişkenlerce belirlenmektedir.

Bu sonuçlara göre öğretim üyelerinin akademik unvan algısı ölçeğinin örgüt kültürü boyutunu bir iş stresi kaynağı olarak değerlendirmedikleri söylenebilir. Ayrıca istatistik olarak belirlenen oranlar stres gibi hem fizyolojik hem psikolojik etkileri olan bir durum için önemli bir düzey olup öğretim üyelerinin unvanlarına yönelik daha olumlu algıya sahip olmalarının sağlanması gerektiğini göstermektedir.

4.7. Yedinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın yedinci alt problemi **“Öğretim üyelerinin akademik unvan algıları, iş stresini anlamlı şekilde yordamakta mıdır?”** şeklinde düzenlenmiştir.

Bu alt probleme ilişkin elde edilen veriler regresyon analizi testine tabi tutularak alt probleme cevap oluşturacak şekilde düzenlenmiş ve yorumlanmıştır.

Akademik Unvan Algısı Ölçeği ve Alt Boyutlarının İş Stresini Yordaması;

Katılımcıların akademik unvana ve boyutlarına ilişkin algıları ile iş stres düzeyleri birbirini anlamlı şekilde yordamaktadır. Ancak akademik unvan algısı ölçeğinin bir boyutunda yordama gerçekleşmemiştir. Bu kapsamda yapılan analiz sonuçları tablo 50'de yer almaktadır.

Tablo 50

Katılımcıların AUAÖ ve Boyutları ile İş Stres Düzeylerine İlişkin Analiz Sonuçları

Yordayan D	B	Standart Hata	β	t	p
Sabit ^a	108.039	6.344	-	17.030	.000
Eşitlik ^b	-.309	.153	-.073	-2.014	.044
Kurum Kültürü ^b	.152	.130	.043	1.168	.243
Unvanın Saygınlığı ^b	-.916	.213	-.173	-4.312	.000
Yönetime Katılım ^b	.701	.203	.130	3.451	.001
Nitelik ^b	-.988	.216	-.186	-4.565	.000
Akademik Unv. Alg. ^b	-.395	.069	-.212	-5.744	.000
R= -.386	R ² = .149				
F ₅₋₆₉₈ = 24.475	p = .000				

Tablodaki değerlere göre; akademik unvan algısı ile akademik unvanın eşitlik, saygınlık ve nitelik boyutları iş stresini negatif yönde ve anlamlı olarak yordarken ($R = -.386$; $R^2 = .149$); yönetime katılım boyutu pozitif yönde ve anlamlı olarak yordamıştır. Kurum kültürü boyutu ile iş stresi arasında bir yordama durumuna rastlanmamıştır. İş stres düzeyindeki değişimin (toplam varyansın) % 14.9'u akademik unvan algısı ile açıklanabilir ($R^2 = .149$). Bu sonuca göre akademik unvan algısının öğretim üyelerinin iş stresi üzerinde önemli bir etkiye sahip olacağı öngörülebilir.

Regresyon analizi sonucunda; akademik unvan algısı ($B = -.395$), eşitlik boyutu ($B = -.309$), saygınlık boyutu ($B = -.916$), yönetime katılım boyutu ($B = .701$) ve nitelik boyutundaki ($B = -.988$) değerlerin iş stresini anlamlı bir şekilde yordadığı görülürken ($p < 0.01$); kurum kültürü boyutunun ($B = .152$) ise iş stresini yordamadığı görülmektedir ($p > 0.05$). Bu bulgulara göre öğretim üyelerinin akademik unvan algısı ölçeğinin eşitlik, saygınlık ve nitelik boyutları açısından olumlu düşüncelere sahip olmaları iş stresini azaltabilir.

Yapılan analiz sonucu regresyon modeli;

Yapılan regresyon analizinde; $Y_{(İşStresi)} = 108.039 + -.395 * X$ (AkademikUnvanAlgıBoyutlar) olarak belirlenmiştir. Tabloda görüldüğü gibi akademik unvan algısındaki 1 birimlik artış, iş stres düzeyinde -.395 birimlik düşüşe, akademik unvan boyutlarının eşitlik algısındaki 1 birimlik artış, iş stres düzeyinde -.309 birimlik düşüşe, unvanın saygınlığı algısındaki 1 birimlik artış, iş stres düzeyinde -.916 birimlik düşüşe ve nitelik algısındaki 1 birimlik artış, iş stres düzeyinde -.988 birimlik düşüşe neden olmaktadır. t değerlerinin anlamlılık düzeyleri (p= .000) gerek “a” sabit değeri, gerekse “b” yordayan değişken katsayısının (regresyon katsayısı) iş stresi yordanan değişkenindeki değişimi anlamlı şekilde etkilediğini (p<0.05) göstermektedir. Bir başka deyişle, gerek “a” sabiti, gerekse regresyon katsayısı “İş Stresi” düzeyini anlamlı şekilde yordamaktadır.

BÖLÜM V

5. SONUÇ, TARTIŞMA ve ÖNERİLER

Bu bölümde araştırmanın sonuçları ile tartışma ve önerilere yer verilmiştir.

5.1. Sonuç ve Tartışma

Öğretim üyelerinin akademik unvanlarına yönelik algılarını, iş stres düzeylerini, aralarındaki ilişkiyi incelemeyi ve çeşitli değişkenlere göre bu ilişkinin ne düzeyde farklılaştığını belirlemeyi amaçlayan bu çalışmada “ilişkisel tarama yöntemi” kullanılmıştır.

Çalışma, toplam 10 üniversitede gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın örneklemi 704 öğretim üyesinden oluşmaktadır. Araştırmanın verileri, araştırmacılar tarafından geliştirilen “Akademik Unvan Algı Ölçeği” (AUAÖ) ve Balcı (1993) tarafından geliştirilmiş olan “Üniversite Öğretim Elemanının İş Stresi Ölçeği” (ÖEİSÖ) ile elde edilmiştir. Araştırmada elde edilen veriler; t testi, ANOVA, korelasyon ve regresyon analizlerine tabi tutulmuştur.

Araştırma sonucunda, öğretim üyelerinin akademik unvanlarına ilişkin ifadeler orta düzeyde katıldıkları, iş stres düzeyine yönelik ifadeler ise katılıyorum düzeyinde görüş belirttikleri görülmüştür. Öğretim üyelerinin akademik unvanlarına yönelik algıları ile cinsiyetleri, akademik kıdemleri, öğretim üyeliği kıdemi ve üniversite değişkenleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık görülmezken ($p>0.05$); unvan ve uzmanlık alanı değişkenleri açısından anlamlı farklılık bulunmuş ($p<0.05$), akademik unvan algısı ölçeğinin boyutlarına yönelik algıları ise unvana göre farklılaşmıştır. Öğretim üyelerinin iş stres düzeylerine ilişkin algıları ile akademik kıdemleri, uzmanlık alanı ve üniversite değişkenleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık görülmezken ($p>0.05$); cinsiyet, unvan ve öğretim üyeliği kıdemi değişkenleri arasında anlamlı bir farklılık görülmüştür ($p<0.05$).

Araştırmada ulaşılan sonuçlara göre, öğretim üyelerinin akademik unvan algıları ve akademik unvan algısı ölçeğinin eşitlik, saygınlık ve nitelik boyutları ile iş stres düzeyleri arasında negatif yönde anlamlı bir ilişki varken, yönetime katılım boyutu ile iş stresi arasında ise pozitif yönde anlamlı bir ilişki vardır. Ayrıca, öğretim üyelerinin akademik unvanlarına ve unvan ölçeğinin eşitlik, saygınlık ve nitelik boyutlarına ilişkin algıları ($R=-.386$; $p<0.05$) iş stres düzeyinin anlamlı bir yordayıcısı olup aralarında negatif yönde anlamlı bir ilişki olduğu, yönetime katılım boyutunun ise iş stres düzeyinin anlamlı bir yordayıcısı olup aralarında pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu, buna karşın kurum kültürü boyutunun iş stresinin anlamlı bir yordayıcısı olmadığı sonucu ortaya çıkmıştır. Örgüt kültürünün her üniversiteye ve birimlere göre farklılaştığı düşünüldüğünde bu sonucun ortaya çıkmasında bu durumun etkisinin olmuş olabileceği söylenebilir.

Bu sonuçlar bağlamında araştırmanın birinci alt problemine ilişkin bulgulara bakıldığında; öğretim üyelerinin akademik unvanlarına ilişkin algıları, cinsiyet, akademik kıdem, öğretim üyeliği kıdemi ve üniversite değişkeni açısından farklılaşmamış, ancak profesörlerin; doçent ve doktor öğretim üyelerine göre daha yüksek algıya sahip oldukları, öğretim üyeliği kıdemi ile unvan algısının paralel bir şekilde arttığı ve fen bilimleri uzmanlık alanındaki öğretim üyelerinin diğer alandakilere göre daha yüksek algıya sahip oldukları sonucu elde edilmiştir. Profesörlerin akademik kariyerlerinde nihai hedeflerine ulaşmış olmaları ile fen bilimleri alanında ki öğretim üyelerinin kendilerini temel bilim uzmanı olarak görmelerinin bu sonucun ortaya çıkmasında etkisinin olduğu söylenebilir. Bu sonuçlar, literatürdeki ilgili çalışmalarla karşılaştırıldığında;

Aytaç ve arkadaşları (2001), Tunç (2004) ve Yıldız (2014)'ın yapmış oldukları araştırmaların, mesleklerine ve akademik unvan olgusuna yönelik en olumlu algıya profesörlerin sahip olduğu bulgusu ile, Sağlam (2011), Cashwell (2009), Burbrink (2011) ve Rutto (2012)'nin araştırmalarının, kıdemi düşük öğretim üyelerinin tükenmişlik duygusu yaşadıkları ve işlerinden yeterince memnun olmadıkları bulgusu ile, Tunç (2004), Arı (2007) ve Yıldız (2014)'ın araştırmalarının, fen bilimleri ile sağlık ve sosyal bilimler alanlarında görev yapan öğretim üyelerinin akademisyenlik mesleğine yönelik algıları arasında anlamlı farklılık olduğu bulgusu bu çalışmanın bulguları ile benzerlik göstermiştir. Ancak, Tunç (2004)'un yapmış olduğu araştırmanın, üniversiteler arasında akademik unvan olgusuna yönelik görüş farklılığı olduğu bulgusu ile, Arı (2007) ve

Yıldız (2014)'ın araştırmalarının, öğretim üyelerinin akademisyenlik mesleğine yönelik görüşlerinin cinsiyete göre anlamlı şekilde değişiklik gösterdiğine yönelik bulgusu bu araştırmanın bulguları ile farklılık göstermektedir.

Araştırmanın ikinci alt problemine ilişkin sonuçlara bakıldığında; akademik unvanın eşitlik, kurum kültürü, unvanın saygınlığı, yönetime katılım ve nitelik boyutlarının tamamında, algıların homojen dağılım gösterdiği ve puan ortalamaları arasında anlamlı farkın olduğu tespit edilmiştir. Öğretim üyelerinin akademik unvan algısı ölçeğinin alt boyutları olan eşitlik, kurum kültürü, unvanın saygınlığı, yönetime katılım ve nitelik algıları akademik unvana göre farklılaşmıştır. Bu alt problemde elde edilen verilerin analizi sonucunda; profesörlerin yüksek, doktor öğretim üyelerinin ise düşük algıya sahip oldukları görülmektedir. Eşitlik boyutu, öğretim üyelerinin algıları arasında orta düzeyde etki gücüne sahip bir değişken olarak ortaya çıkmıştır ($n^{2=}$.048). Bu boyutta, profesörler unvanlara sağlanan haklar açısından bir eşitliğin olduğunu vurgularken, doktor öğretim üyeleri ve doçentler bunun yetersiz olduğunu belirtmişlerdir. Katılımcıların; unvanın boyutlarına ilişkin algıları; kurum kültürü ve saygınlık boyutlarında “orta” düzeyde, yönetime katılım ve nitelik boyutlarında “geniş” etki gücünde ortaya çıkmıştır. Unvanın eşitlik, saygınlık, kurum kültürü ve nitelik boyutlarını; profesörler yüksek, doktor öğretim üyeleri düşük düzeyde değerlendirirken, yönetime katılım boyutunu ise doktor öğretim üyeleri yüksek, profesörler düşük düzeyde değerlendirmişlerdir.

Yönetime katılım konusunda, doktor öğretim üyeleri ve doçentler, unvan farkı olmaksızın tüm öğretim üyelerinin yönetim görevlerinde bulunmaları gerektiğini vurgularken; profesörler, diğer unvana sahip öğretim üyelerinin yönetim görevleri almalarına olumlu bakmadıklarını belirtmişlerdir. Yine nitelik boyutu açısından da profesörler, niteliğin unvana göre farklılaşmadığını belirtirken; doçentler ve doktor öğretim üyeleri, bunun pratikte böyle algılanmadığını belirtmişlerdir. Araştırmanın bu bağlamdaki sonuçları, diğer araştırma bulguları ile karşılaştırıldığında;

Bu sonuçlar, akademik örgüt kültürü çerçevesinde ast-üst ilişkileri (Tezcan, 2014) konulu araştırmanın, profesörlerin doktor öğretim üyelerine göre daha yüksek kurum kültürü algısına sahip oldukları bulgusu ile öğretim üyelerinin üniversite, akademisyenlik mesleği, bilimsel araştırma, öğretim ve öğrenci kavramlarına ilişkin algılarının metaforlar

aracılığıyla incelenmesi (Yıldız, 2014) konulu araştırmanın, öğretim üyelerinin örgüt kültürü ile mesleğin doğası ve işlevini vurgulaması bulgusu ile, Afrika kökenli Amerikalı kadın öğretim üyelerinin daimi kadro ve doçentlik unvanının iş memnuniyetine etkisi (Williams, 2012) konulu araştırmanın, öğretim üyelerinin daimi kadro ve doçentlik unvanının akademik konum açısından kendilerine haksızlıklara karşı konuşma özgürlüğü sağladığını ve haksız olarak işlerini kaybetme korkusu yaşamadıkları bulgusu ile benzerlik göstermektedir. Bunun yanı sıra, tam zamanlı sözleşmeli akademisyenlerin kimlik ve bölüm perspektiflerinin belirlenmesini amaçlayan (Cunningham, 2014) araştırmanın, akademisyenlerin iş memnuniyetini, iş garantisi ile mesleğin prestiji ve öğretim, araştırma rol beklentileriyle ilişkilendirdikleri bulgusu; öğretim elemanlarının işleri ile ilgili olarak algıladıkları olumlu ve olumsuz özellikler (Şenel, Kılıçaslan, Köksal, Demir ve Sertelin, 2004) konulu araştırmanın, ekonomik şartlar, araştırma imkânlarının sınırlı oluşu ve fiziksel koşulların yeterli olmayışının akademisyenlerin işleriyle ilgili olumsuz özellikler olduğu bulgusu ile tutarlılık göstermektedir.

Araştırmanın bir diğer sonucu, öğretim üyelerinin iş streslerinin; çalıştığı üniversite ile cinsiyet, akademik unvan, akademik kıdem, öğretim üyeliği kıdemi ve uzmanlık alanı kişisel değişkenlerine göre anlamlı olarak farklılaşıp farklılaşmadığı yönündeki bulgulardan oluşmaktadır. Katılımcıların iş stresine ilişkin algılarında, cinsiyet, unvan ve öğretim üyeliği kıdemi değişkenleri açısından anlamlı bir fark görülürken; akademik kıdem, uzmanlık alanı ve çalıştığı üniversite değişkenleri açısından gruplar arasında farkın olmadığı görülmüştür.

Elde edilen değerlere göre kadınların, belirgin bir farkla erkeklerden daha yüksek iş stres düzeyine sahip oldukları görülürken; unvan açısından doçentlerin yüksek, profesörlerin ise düşük düzeyde strese sahip oldukları görülmüştür. Öğretim üyeliği kıdeminde ise başlangıç kıdemi ile 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretim üyeleri arasında anlamlı farklılık olduğu belirlenmiştir. Akademik kıdem açısından gruplar arasında fark bulunmadığı; bununla birlikte, 16-20 yıl kıdeme sahip öğretim üyelerinin diğerlerine göre daha yüksek, 21 yıl ve üstü kıdeme sahip olanların ise daha düşük düzeyde algıya sahip oldukları belirlenmiştir. Yine benzer şekilde, 11-15 yıl kıdeme sahip öğretim üyelerinin, diğerlerine göre daha yüksek, 21 yıl ve üstü kıdeme sahip olanların ise daha düşük düzeyde iş stresine sahip oldukları belirlenmiştir.

Uzmanlık alanı açısından iş stres düzeyleri, fen bilimlerinde yüksek, sağlık bilimlerinde ise düşük düzeyde bulunmuştur. Katılımcıların çalıştıkları üniversite değişkeni açısından gruplar arası puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark görülmemiştir. Bununla birlikte puan değerlerinin çok yakın aritmetik ortalama aralığında değişerek Cumhuriyet Üniversitesi öğretim üyelerinin yüksek, Sakarya Üniversitesi öğretim üyelerinin ise düşük düzeyde iş stresine sahip oldukları sonucu elde edilmiştir. Bu sonuçlar, diğer araştırma bulguları ile karşılaştırıldığında;

Bu sonuçlar, öğretim elemanı stresi ve başarı güdüsü (Ellez, 1999) konulu araştırmanın, cinsiyet açısından erkeklerin kadınlardan, unvana göre ise profesörlerin diğer alt unvanlardan daha düşük iş stresi yaşadıkları bulgusu; Fırat Üniversitesi akademik personelinin iş stresi, gerilim ve başa çıkma düzeyleri (Aksu, 1998) konulu araştırmanın, gerilim boyutunda profesörlerin diğer öğretim üyelerinden anlamlı ölçüde farklılaştığı bulgusu; üniversite öğretim elemanının iş stresi (Blacı, 2000) konulu araştırmanın, yardımcı doçentlerin stres düzeyinin diğer öğretim elemanlarından anlamca farklılaştığı ve yüksek düzeyde olduğu bulgusu ile benzerlik taşımaktadır. Bu çalışmanın bulguları; öğretim elemanlarının iş stresine neden olan örgütsel etmenler ve öğretim elemanlarının örgütsel stresle baş etme stratejileri (Özalp, 2014) konulu araştırmanın, en az iş stresine profesörlerin sahip olduğu bulgusu; Hamilci (2014), Göksel ve Tomruk (2016), Akbar ve Naseem (2012), Hepp ve Yoder (1991), Yusoff ve Azam (2014), Gezer (2008), Yıldırım (2010) ve Kul (2006)'un araştırmalarının, iş stres düzeyinde cinsiyet ve akademik unvanın anlamlı olarak farklılaştığı bulgusu ile de benzerlik göstermiştir. Ancak Fırat Üniversitesi akademik personelinin iş stresi, gerilim ve başa çıkma düzeyleri (Aksu, 1998) konulu araştırmanın, öğretim elemanlarının iş stresinin birime ve akademik alana bağlı geliştiği bulgusu, Ellez (1999), Gezer (2008), Yıldırım (2010), Özalp (2014), Göksel ve Tomruk (2016), Hepp ve Yoder (1991), Yusoff ve Azam (2014), Car (2004), Ampadau (2015)'nin araştırmalarının, kıdemin iş stres düzeyi üzerinde etkili olduğu, özellikle kıdemi düşük akademisyenlerin daha fazla iş stresi yaşadıkları bulgusu ve Balcı'nın 2000 yılında yapmış olduğu üniversite öğretim elemanının iş stresi konulu araştırmanın, cinsiyetin iş stres düzeyinde etkisi olmadığı bulgusu ile farklılık göstermektedir.

Araştırmada, öğretim üyelerinin akademik unvan algıları ile iş stres düzeyleri arasında negatif yönde ve anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir ($r=-.212$; $*p<0.05$).

Elde edilen bulgulara göre, öğretim üyelerinin akademik unvan algıları arttıkça iş stres düzeylerinin azaldığı, akademik unvanlarına yönelik olumsuz algı durumunda ise iş stres düzeylerinin arttığı görülmüştür. Akademik unvan algısı toplamında ortaya konan ilişki düzeyindeki bulgulara göre unvanla iş stresi arasında negatif yönlü bir ilişkinin olduğu belirlenmiştir. Bu ilişki unvanlar bazında da devam etmiş ve unvanla iş stresi arasında yine ters yönlü bir ilişkinin olduğu ortaya çıkmıştır. Unvan yükseldikçe iş stres düzeyinin düştüğü, tersine başlangıç unvanında ise iş stresinin yükseldiği görülmektedir. Bu bağlamda iş stresi, yardımcı doçentlerde yüksek, profesörlerde düşük düzeyde çıkmıştır.

Ayrıca, öğretim üyelerinin akademik unvan algıları ile iş stresi arasında, akademik unvanın eşitlik, unvanın saygınlığı, kurumsal kültür ve nitelik boyutlarında negatif yönde, yönetime katılım boyutunda ise pozitif yönde bir ilişkinin olduğu belirlenmiştir. Yine kurumsal kültür boyutu hariç, diğer boyutlarda anlamlı ilişki ortaya çıkmıştır.

Araştırmada, katılımcıların akademik unvanlarına ilişkin algıları ile iş streslerinin birbirini anlamlı şekilde yordamakta olduğu; yordayan akademik unvan algısı ile yordanan iş stresi arasında negatif yönlü anlamlı bir ilişkinin olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuç, akademik unvan algısının, iş stres düzeyinin anlamlı bir yordayıcısı olduğunu ortaya çıkarmıştır. Bu bulgular, literatürdeki ilgili araştırma sonuçlarıyla karşılaştırıldığında;

Bu sonuçlar, üniversitede rol stres çatışması, iş memnuniyeti ve örgüt iklimi (Lavingia, 2010) konulu araştırmanın, öğretim elemanlarının rol stres çatışması ile iş memnuniyeti arasında anlamlı bir ilişki olduğu bulgusu; hemşirelik fakültesinde iş stresinin iş memnuniyeti ve akademik yaşamda kalma niyetine etkisi (Ampadau, 2015) konulu araştırmanın, iş tatmininin iş stresini ve akademisyenlik mesleğine ilişkin algıyı etkilediği bulgusu ve üniversite öğretim elemanlarının iş stresi ile iş tatmini arasındaki ilişki (Bhatti, Hashmi, Raza, Shaikh ve Shafiq, 2011) konulu araştırmanın, iş stresi ile iş tatmini arasında negatif yönlü anlamlı bir ilişki olduğu bulgusu ile benzerlik taşımaktadır. Yine akademisyenlerin iş stresi ile iş motivasyonu ilişkisi (Aslan, 2014) konulu araştırmanın, iş stresi ile motivasyon arasında negatif yönlü orta düzeyde bir ilişki olduğu bulgusu ve Şenel, Kılıçaslan, Köksal, Demir ve Sertelin (2004), Kaya (2006), Barkhuizen ve Rothmann (2008), Idris (2009), Moeller (2009), Tian (2010), Aydın, Üçüncü ve Taşdemir (2011), Chung (2011), Gökgöz (2013) ve Soylu (2013)'nun araştırmalarının,

gelir miktarı, iş yükü, işi belirli bir zamanda bitirme gereksinimi, iş ortamının psikolojik havası, araştırma imkânlarının sınırlı oluşu ve fiziksel koşulların yeterli olmayışı gibi örgütsel koşulların, iş arkadaşları, bölüm ve üniversite yöneticilerinin destekleyici veya kısıtlayıcı olması, kariyer gelişimi ile kadro statüsünün iş stresi ve iş memnuniyeti üzerinde etkisi olduğu bulguları ile benzerlik göstermektedir.

5.2. Öneriler

Bu bölümle hem karar alıcılar ve uygulayıcılar için hem de araştırmacılar için araştırma bulgu ve sonuçları doğrultusunda önerilerde bulunulmuştur.

5.2.1. Karar Alıcılar ve Uygulayıcılar İçin Öneriler

1. Uzmanlığa dayalı bir örgüt olan üniversitelerde, yetkiden çok yeterlik önemsenmelidir. Yöneticilik için yapılacak görevlendirmelerde yöneticilik uzmanlığı aranmalıdır.
2. Profesörlük unvanı da, doçentlik gibi bir kariyer unvanı olmalıdır. Ayrıca, üniversite yönetimlerinin kadro tahsisi beklenmeden öğretim üyeliği unvanlarının hepsi aynı zamanda kadro unvanı olmalıdır.
3. Akademik bir kurul olan üniversitelerarası kurul ile üniversite yönetim kurullarında doçent ve doktor öğretim üyesi temsilcileri de bulunmalıdır.
4. Öğretim üyeliği kapsamında yer alan; doktor öğretim üyeliği unvanının da kadro güvencesi sağlanmalıdır.
5. Doçent ve doktor öğretim üyesi unvanlı öğretim üyeleri, üst yönetimde rektör yardımcısı statüsünde hem yetişmek hem de kadro unvanını temsil etmek açısından görev alabilmelidirler.
6. Profesörlerin akademik üretkenliklerini devam ettirmeleri için ulusal ve uluslararası düzeyde özgün yayınlar ile patent ve ödül alan profesörlere kıdemli profesörlük veya ordinasyus profesörlük gibi teşvik edici akademik bir üst unvan verilebilir.
7. Öğretim üyeliğine geçişin ilk basamağı olan doktor öğretim üyelerine, hem kendilerini geliştirmek hem de akademik yükselmeye hazırlık yapmak üzere farklı üniversitelerde ve profesörler danışmanlığında yetişme imkânı sağlanmalıdır.
8. Doktor öğretim üyelerinin, ders ve araştırma konusunda deneyim ve yeterlik kazanmak üzere birkaç yıl bu unvanda çalışmalarını uygun olabilir.

9. Araştırmada fen bilimleri alanında çalışan öğretim üyelerinin, sağlık ve sosyal bilimler uzmanlık alanındaki öğretim üyelerine göre unvan algılarının yüksek çıkmış olması, beklenti ve algı dayanağı ile ilgili olabilir. Bu algıya dayalı yanılığının giderilmesi amacı ile üniversitelerde bir meslek olarak öğretim üyeliğine ilişkin farkındalık eğitimi verilebilir.
10. Araştırmada kadın öğretim üyelerinin, erkek öğretim üyelerine göre iş streslerinin daha yüksek çıkmış olması, kadınların toplumsal rolleri gereği yüklendikleri artı sorumluluklarla ilişkili olabileceği varsayılarak, iş streslerini azaltacak düzenlemeler yapılabilir.

5.2.2. Araştırmacılar İçin Öneriler

1. Bu çalışmada akademik unvan algısı ile iş stresi arasındaki ilişki incelenmiştir. Bu ilişki stres dışında iş doyumunu, örgütsel bağlılık, örgütsel vatandaşlık, örgütsel adalet, örgütsel yabancılaşma, motivasyon, tükenmişlik gibi kavramlarla ilişkilendirilerek araştırılabilir.
2. Bu çalışma farklı coğrafi bölgeleri kapsadığından daha derinlemesine bir araştırma yapılması açısından coğrafi bölgelerde yer alan üniversiteler kendi içinde değerlendirilerek ayrıca araştırma yapılabilir.
3. Araştırma 1992 ve öncesi kurulan üniversiteler ile sınırlandırıldığından 1992 sonrası kurulan üniversitelerde konuya yönelik çalışma yapılabilir.
4. Araştırma vakıf üniversitelerinde uygulanabilir. Ayrıca vakıf ve kamu üniversiteleri açısından karşılaştırmalı bir çalışma yürütülebilir.
5. Aynı çalışma karşılaştırmalı olarak farklı ülkeleri kapsayacak şekilde yapılabilir.

KAYNAKÇA

- Açıkalın, A. (2010). Ankara'daki devlet üniversitelerinin eğitim bilimleri bölümleri öğretim üyelerine göre performanslarının değerlendirilmesine ilişkin sorunlar ve çözüm önerileri, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Ankara.
- Ağma, F. Ş. (2007). *İş yaşamında stresin nedenleri ve olumsuz etkileri*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Atılım Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Ahmad, S. (2017). Family or future in the Academy? *Review of Educational Research*, 87 (1), 204-239.
- Ahsan, N., Abdullah, Z., Fie, D.Y.G. & Alam, S. S. (2009). A Study of job stress on job satisfaction among university staff in Malaysia: Empirical Study. *European Journal of Social Sciences*, 8 (1), 121-131.
- Üniversitelerde Akademik Teşkilât Yönetmeliği (1982). Resmî Gazete Tarihi: 18.02.1982, Resmî Gazete Sayısı: 17609. Erişim: 11.05.2016. <http://www.mevzuat.gov.tr>
- Akbar, A. & Naseem, M. A. (2012). Sources of stress in academe: a study on the universities of Punjab. *Human Resource Management*, 52, 11571-11577.
- Akgemci, T.(2001) Örgütlerde stres ve yönetimi. *Atatürk Üniversitesi İktisadi ve idari Bilimler Dergisi*, 15, 1-2.
- Akgün, S. ve Ciarrochi, J. (2003). Learned resourcefulness moderates the relationship between academic stress and academic performance. *Educational Psychology*, 23 (3), 287-294.
- Aksoy, A. ve Kutluca, F. (2005). Çalışma hayatında stres kaynakları, stres belirtileri ve stres sonuçlarının incelenmesi üzerine bir araştırma. *Sosyal Siyaset Konferansları Dergisi*, 49 (1), 457-486.
- Aksu, M. B. (1998). Fırat Üniversitesi, Akademik personelin iş stresi, gerilim ve başa çıkma düzeyleri. *Eğitim ve Bilim*, 22, 107.
- Akyüz, Y. (2012). Türk Eğitim Tarihi, M.Ö. 1000 – M.S. 2012. (23. Basım). Ankara: Pegem A.

- Albertson, K., Nielsen, M. L. & Borg, V. (2001). The Danish psychosocial work environment and symptoms of stress: the main, mediating and moderating role of sense of coherence. *Work & Stress*, 15 (3), 241-253.
- Aldwin, C. M. (2007). *Stress, coping and development: An Integrative Perspective* (Second edition). New York: Guilford Publications.
- Alper, Y. (2005). Turan Yazgan ile Üniversite ve Türkiye Üzerine bir Sohbet. İstanbul Üniversitesi Sosyal Siyaset Konferansları Dergisi, Prof. Dr. Turan Yazgan'a Armağan Özel Sayısı, 49, 2005, 65-90.
- Altıntaş, E. (2014). *Stres yönetimi* (2. basım). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Ampadau, E. O. (2015). *Impact of nurse faculty job stress on job satisfaction and intent to remain in academia*. Doctoral dissertation, Graduate Faculty of the School of Nursing, Northeastern University, Boston, Massachusetts.
- Anadolu Ajansı (2018). BMC POWER Motor AŞ Genel Müdürü Dur: Türkiye'de dizel motor problemi bitmiştir. Erişim Tarihi: 16.12.2018. <https://www.aa.com.tr/tr/bilim-teknoloji/bmc-power-motor-as-genel-muduru-dur-turkiyede-dizel-motor-problemi-bitmistir/1340587>.
- Anand, K. V. (2013). *Exam Stress – Tips to Help You Manage*. Public Domain. Online Resource.
- Andersen, J. E. (2001). The Academic Staff in Denmark: The Consequences of Massification in a Small Country. Enders, J. (Ed.). *Academic staff in Europe*. London, Greenwood Press.
- Antalyalı, Ö. L. (2007). Tarihsel süreç içerisinde üniversite misyonlarının oluşumu. *Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 2 (6), 25-40.
- Antalyalı, Ö. L. (2008). *Türkiye üniversitelerinin örgütsel etkinlik alanları: öğretim üyeleri üzerinde bir araştırma*, Yayımlanmamış Doktora Tezi, Süleyman Demirel Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Isparta.
- Apaydın, Ç. (2011). *Öğretim üyelerinin işe bağımlılık düzeyi ile iş-yaşam dengesi ve iş-aile yaşam dengesi arasındaki ilişki*, Yayımlanmamış Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Ankara.
- Arap, K. S. (2010). Türkiye yeni üniversitelerine kavuşurken: Türkiye'de yeni üniversiteler ve kuruluş gerekçeleri. *Ankara Üniversitesi SBF Dergisi*, 65 (1), 1-29. DOI: http://dx.doi.org/10.1501/SBFder_0000002156
- Arı, A. (2007). Üniversite öğretim elemanlarının sorunları. *Kırgızistan Türkiye Manas Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 17, 65-74.

- Arslan, M. (2010). *Çalışma yaşamında stresin iş tatmini üzerindeki etkisi ve bir araştırma*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü. İstanbul.
- Aslan, Z. (2014). *Akademisyenlerin iş stresi ile iş motivasyonu ilişkisi*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gümüşhane Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Gümüşhane.
- Asking, B. (2001). The Academic Profession in Sweden: Diversity and Change in an Egalitarian System. Enders, J. (Ed.). *Academic staff in Europe*. London, Greenwood Press.
- Ateş, T. (2007). *Üniversitelerimiz ve demokrasi*. İstanbul: İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları.
- Aydın, A. (2011). *Felsefe düşünce tarihi* (6. Basım). Ankara: Pegem Akademi.
- Aydın, A., Üçüncü, K., ve Taşdemir, T. (2011). Akademik performansı etkileyen stres kaynaklarının belirlenmesine yönelik bir alan çalışması. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 8 (2), 387-399.
- Aydın, İ. (2016). *İş yaşamında stres*. Ankara: Pegem Akademi.
- Aytaç, M., Aytaç, S., Fırat, Z., Bayram, N. ve Keser, A. (2001). *Akademisyenlerin çalışma yaşamı ve kariyer sorunları*. Bursa: Uludağ Üniversitesi Araştırma Fonu İşletme Müdürlüğü.
- Aziz, A. (2014). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri ve teknikleri*. (Dokuzuncu basım). Ankara: Nobel.
- Bahadır, O. (2010). 1933 Üniversite Reformu Niçin Yapıldı? Aras, N. K., Dölen, E. ve Bahadır, O. (Editörler). *Türkiye’de üniversite anlayışının gelişimi 1861-1961*. İkinci Baskı. Ankara. Türkiye Bilimler Akademisi (TÜBA), ss. 54-66.
- Balaban, J. (2000). Temel eğitimde öğretmenlerin stres kaynakları ve başa çıkma teknikleri. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7, 188-195.
- Balcı, A. (1993). Üniversite öğretim elemanının iş stresi ölçeği. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 26 (1), 315-336. DOI: 10.1501/Egifak_0000000524
- Balcı, A. (2000). *Öğretim elemanının iş stresi, kuram ve uygulama*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Balcı, A. (2010). *Sosyal bilimlerde araştırma: yöntem, teknik ve ilkeler*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.

- Baltacı, C. ve Akın F. (2007). 1946 Üniversite reformu. *Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 12 (1), 83-94.
- Baltaş, Z. (2000). *Sağlık psikolojisi*. İstanbul: Remzi Kitapevi.
- Baltaş, A. ve Baltas, Z. (2004) *Stres ve başa çıkma yolları* (Yirmikinci Basım). İstanbul: Remzi Kitapevi.
- Baltaş, Z. (2010). *Verimli iş hayatının sırrı: stres*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Bardavit, M. (2007). *Kişilik yapılarının stresi değerlendirme, stresle başa çıkma yaklaşımları, algılanan stres ve iş doyumunu üzerinde olan etkisinin karşılaştırmalı olarak incelenmesi*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Barkhuizen, N. & Rothmann, S. (2008). Occupational stress of academic staff in South African higher education institutions. *South African Journal of Psychology*, 38 (2), 321-336. doi 10.1177/008124630803800205
- Baruch, Y. & Hall, D. T. (2004). Preface for the JVB special issue on careeers in academia. *Journal of Vocational Behaviour*, 64, 237-240.
- Barutçugil, İ. (2004). *Organizasyonlarda duyguların yönetimi* (İkinci basım). İstanbul: Kariyer Yayıncılık.
- Baş, M. (2015). *Türkiye’de girişimci üniversite modeli*. Adana: Karahan Kitapevi.
- Bayram, N. (2010). *Introduction to structural equation modeling*. Bursa: Ekin Bookstore.
- Berkem, A. R. ve Aras, N. K. (2010). Modern Üniversite Çağının Türkiye’de Başlaması. Aras, N. K., Dölen, E. ve Bahadır, O. (Editörler). *Türkiye’de üniversite anlayışının gelişimi 1861-1961*. İkinci Baskı. Ankara. Türkiye Bilimler Akademisi (TÜBA).
- Beteille, A. (2005). Universities as public institutions. *Economic and Political Weekly*, 40 (31), 3377-3381.
- Bhatti, N., Hashmi, M.A., Raza, S.A., Shaikh, F.M. & Shafiq, K. (2011). Empirical analysis of job stress on job satisfaction among university teachers in Pakistan. *International Business Research*, 4 (3),264-270.
- Biron, C., Burke, R. J. ve Cooper, C. L. (2014). *Creating Healthy Workplaces*. England, GOWER.
- Boden, R., Epstein, D. ve Kenway, J. (2005). *Building your academic career*. London, Sage Publication.

- Boyer, E. L. (1990). *Scholarship reconsidered: Priorities of the professoriate*. Princeton: Carnegie foundation for the advancement of teaching. <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED326149.pdf> adresinden 15.11.2016 tarihinde alınmıştır.
- Bozan, M. (2015). Yükseköğretim ve akademik terfi üzerine bir değerlendirme. *Bartın Üniversitesi İ.İ.B.F. Dergisi*, 6 (12), 263 – 282.
- Burton, J. (2010). *WHO Healty Workplace Framework and Model: Background and Supporting Literature and Practice*. World Helath Organization, Geneva, Switzerland.
- Burbrink, M. J. (2011). *job satisfaction among faculty in a changing employment structure: a comparative study of non-tenure, tenure-track, and tenured faculty*, Doctoral dissertation, Purdue University, Indiana.
- Bülbül, T. (2009). Avustralya lisansüstü öğretim sistemi. Karakütük, K. (Editör). *Lisansüstü öğretim sistemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Büyüköztürk, Ş. (2002). Factor analysis: basic concepts and usage in scale development. *Theory and Practice in Education Managemenet*, 32, 470-483.
- Büyüköztürk, Ş. (2008). *Soysal bilimler için veri analizi el kitabı* (Dokuzuncu Basım). Ankara: Pegem Yayınları.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2008). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (Beşinci Basım). Ankara: Pegem Akademi.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2016). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (Yirminci Basım). Ankara: Pegem Akademi.
- Brown, R. S. & Kurland, J. E. (1990). Academic tenure and academic freedom. *Law and Contemporary Problems*, 53 (3), 325-255. DOI: 10.2307/1191800
- Byrne, B. M. (2013). *Structural euation modeling with AMOS: Basic consepts, applications, and programming* (Second edition.). New York: Routledge.
- Cam, E. (2004). Çalışma Yaşamında stres ve kamu kesiminde kadın çalışanlar. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 1 (1), 1-10.
- Can, A. (2014). *SPSS ile bilimsel araştırma sürecinde nicel veri analizi* (İkinci basım). Ankara: Pegem Akademi.
- Cashwell, A. L. (2009). *Factors affecting part-time faculty job satisfaction in the colorado community college system*, Doctoral dissertation, Colorado State University, Colorado.

- Carr, A. R. (2014). *Stress levels in tenure-track and recently tenured faculty members in selected institutions of higher education in northeast tennessee*, Doctoral dissertation, Faculty of the Department of Educational Leadership and Policy Analysis, East Tennessee State University.
- Celep, C. ve Tülübaşı, T. (2015). *Yükseköğretimin yönetimi*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Ceylan, M. (2005). *Stresle başa çıkmada bilişsel stratejilerin kullanılmasında cinsiyet ve kişilik değişkeninin etkisi*, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ege Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Ceylan, A. ve Ulutürk, Y. H. (2006). Rol belirsizliği, rol çatışması, iş tatmini ve performans arasındaki ilişkiler. *Doğuş Üniversitesi Dergisi*, 7 (1), 48-58.
- Chait, R. P. (2002). *The question of tenure*. USA, Harvard University Press.
- Chevallier, T. (2001). Professional Diversity in a Centralized System: Academic Staff in France. Enders, J. (Ed.). *Academic staff in Europe*. London, Greenwood Press.
- Child, D. (2006). *The essentials of factor analysis*. London: Continuum.
- Chung, C. E. E. (2011). *Job stress, mentoring, psychological empowerment, and job satisfaction among nursing faculty*, Doctoral dissertation, School of Nursing, The Graduate College, University of Nevada, Las Vegas.
- Cohen, S., Kamarck, T. & Mermelstein, R. (1983). A global measure of perceived stress. *Journal of Health and Social Behavior*, 24, 385-396.
- Cooper, C. L., Dewe, P. J. & O'Driscoll, M. P. (2001). *Organizational stress: a review and critique of theory, research, and applications*. USA: SAGE Publications. https://books.google.com.tr/books?id=4Sc5DAAAQBAJ&printsec=frontcover&hl=tr&source=gbs_ge_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false
- Considine, M. (2006). The orizing the university as a cultural system: distinctions, identities, emergencies. *Educational Theory*, 56 (3), 255-270.
- Corneil, D. W. (1998). *Social support*. Stelman, J. M. (Fourth edition) Encyclopaedia of Occupational Health and Safety. Individuals Factors, 34-47, Volume II. International Labour Office, Geneva.
- Cunningham, K. D. (2014) *Full-time non-tenure track faculty: identity and departmental perspectives*, Doctoral dissertation, Department of Educational, School, and Counseling Psychology, College of Education, University of Kentucky, Lexington.
- Cüceloğlu, D. (2000). *İnsan ve davranışı* (Onuncu basım). İstanbul: Remzi Kitabevi.

- Çakır, A. (2006). *Türk polisinin tükenmişliğine neden olabilecek iç ve dış denetim odaklarını anlamaya yönelik bir çalışma*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Niğde Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Niğde.
- Çelik, H. E. ve Yılmaz, V. (2013) *LİSREL 9.1 ile yapısal eşitlik modellemesi. Temel kavramlar-uygulamalar- programlama* (İkinci basım). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Çelik, Z. ve Gür, B. S. (2014). Yükseköğretim sistemlerinin yönetimi ve üniversite özerkliği: Küresel eğilimler ve Türkiye örneği. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 4 (1), 18-27.
- Çelikkaya, H. (2014). *Okul yönetimi ve yükseköğretimde öğretmenlik* (Dördüncü basım). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Çetinkaya, Y. (2006). *Kanser hastalarına bakım verenlerde stres, stres yaratan durumlar ve etkilerinin incelenmesi*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ege Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Çiftçi, M. P. (2002). *Bir grup lise öğrencisinin stresle başa çıkma yolları ile strese karşı dayanıklılıkları arasındaki ilişkinin incelenmesi*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G. ve Büyüköztürk, Ş. (2010). *Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik: SPSS ve LISREL uygulamaları*. Ankara: Pegem Akademi.
- Dağtan, E. (2012). *Üniversitelerarası kurul yabancı dil sınavı'nın geri etki (washback) açısından incelenmesi (Dicle Üniversitesi örneği)*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Diyarbakır Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Diyarbakır.
- David, J.P. & Suls, J. (1999). Coping efforts in daily life: role of big five traits and problem appraisals. *Journal of Personality*, 67, 265-293.
- Demir, S. ve Gedikoğlu, T. (2007). Kuantum öğrenme modelinin ortaöğretim öğrencileri üzerindeki etkisi. *Doğu Anadolu Araştırmaları Dergisi*, 1-9.
- Deniz, M. E. ve Yılmaz, E. (2006). Üniversite öğrencilerinde duygusal zeka ve stresle başa çıkma stilleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 3 (25), 17-26.
- DeDeyn, R. (2008). A comparison of academic stress among Australian and international students. *UW-L Journal of Undergraduate Research XI*.
- Devellis, R. F. (2012). *Scale development theory and applications*. (Third edition). USA: SAGE Publications.

- Diezmann, C. M. & Grieshaber, S. J. (2010). *Gender equity in the professoriate: A cohort study of new women professors in Australia*. (Devlin, M., Nagy, J, ve Lichtenberg, A. Editörler.) *HERDSA Conference*, Melbourne, Australia.
- Doçentlik Sınav Yönetmeliği (2015). Resmi Gazete Tarihi: 07.02.2015, Resmi Gazete Sayısı: 29260. Erişim Tarihi: 11.05.2016. www.mevzuat.gov.tr
- Doğan, İ. (2012). *Türk eğitim tarihinin ana evreleri-kurumlar kişiler söylemler*. İstanbul: Nobel Yayınevi.
- Doğramacı, İ. (2007). *Türkiye’de ve Dünya’da yükseköğretim yönetimi*. Ankara: Meteksan AŞ. Erişim: www.dogramaci.org
- Dölen, E. (2009). *Türkiye üniversite tarihi 1, Osmanlı döneminde darülfünun (1863-1922)*. İstanbul: İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları.
- Dölen, E. (2007). Yüksek ziraat enstitüsü’nde bilimsel araştırmanın kurumsallaşması ve yapılan doktoralar (1933-1948). Aras, N. K., Dölen, E. ve Bahadır, O. (Editörler). *Türkiye’de üniversite anlayışının gelişimi (1861-1961)*. Ankara: TÜBA Yayınları.
- Durna, U. (2006). Üniversite öğrencilerinin stres düzeylerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi. *İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 20 (1), 319-343.
- Efeoğlu, İ. E. ve Özgen, H. (2007). İş-aile yaşam çatışmasının iş stresi, iş doyumunu ve örgütsel bağlılık üzerindeki etkileri: ilaç sektöründe bir araştırma. *Ç.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 16 (2), 237-254.
- Eğın, A. (2015). *Çalışma hayatında iş stresi ve tükenmişlik*, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Beykent Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Ekinci, A. (2006, Nisan). Harran ve Harran Okulunu etkileyen siyasi, dinî, coğrafi ve ilmî unsurlar. *I. Uluslararası Katılımlı Bilim, Din ve Felsefe Tarihinde Harran Okulu Sempozyumu (II. Cilt)*, 9-22.
- Ellez, A.M. (1999). *Öğretim elemanı iş stresi ve başarı güdüsü*, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Er, G. (2013). *Kurum içi iletişimi geliştirmede “iletişim” temalı hizmet içi eğitimlerin rolü (Ankara Esenboğa havalimanı devlet hava meydanları işletmesi üzerine bir değerlendirme)*, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Başkent Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Erdoğan, İ. (1996). *İşletme yönetiminde örgütsel davranış*. İstanbul: Avcıol Basım Yayım.
- Erdem, A. R. (2005). Üniversitelerimizin bilim tarihimizdeki yeri. *Üniversite ve Toplum*, 5 (1), 1-11.

- Erdem, A. R. (2006).Dünyadaki yükseköğretimin değişimi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 15, 299-314.
- Erdem, A. R. (2013). Bilgi toplumunda üniversitenin değişne rolleri ve görevleri. *Yükseköğretim Dergisi*, 3 (2), 109-120.
- Erdoğan, T., Ünsar, A. S. ve Süt, N. (2009). Stresin çalışanlar üzerindeki etkileri: bir araştırma. *Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 14 (2), 447-461.
- Eren, E. (2001). *Örgütsel davranış ve yönetim psikolojisi*. İstanbul, Beta.
- Ertekin, Y. (1993). *Stres ve yönetim*. Ankara: TODAİE Yayınları.
- Erkmen, N. ve Çetin, M. Ç. (2008). Beden eğitimi öğretmenlerinin stresle başa çıkma tarzlarının bazı değişkenlerle ilişkisi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 19, 231-242.
- Etymology Dictionary (2016). www.etymonline.com.
Erişim: 17.08.2016, <https://www.etymonline.com/word/professor>
- Eysenck, M. W. (2002). *Simply Psychology (Second Edition)*. England, Psychology Press.
- Evans, G. R. (2007). *Akademisyenler ve gerçek dünya*. İstanbul: İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları.
- Finkenstaedt, T. (2011). *Teachers. (Editor. Rüegg, Walter.) A History of the University in Europe*. UK, Cambridge University Press.
- Fulton, O. ve Holland, C. (2001). *Profession or Proletariat: Academic Staff in the United Kingdom after Two Decades of Change*. Enders, J. (Ed.). *Academic staff in Europe*. London, Greenwood Press.
- Gezer, E. (2008). *Stres veren yaşam olaylarının öğretim elemanlarının depresyon ve tükenmişlik düzeylerine etkisi*, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Gillespie, N. A., Walsh, M., Winefields, A. H., Dua, J. & Stough C. (2001). Occupational stress in universities: staff perceptions of the causes, consequences and moderators of stress. *Work & Stress*, 15 (1), 53-72.
- Goff, A. M. (2011). Stressors, academic performance, and learned resourcefulness in baccalaureate nursing students. *International Journal of Nursing Education Scholarship*, 8 (1).

- Gökgöz, H. (2013). *Stresin çalışanların performansı üzerine etkisi: öğretim elemanları üzerine bir araştırma*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Trakya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Edirne.
- Göksel, A. ve Tomruk, Z. (2016). Akademisyenlerde stres kaynakları ile stresle başa çıkmada ve stres durumunda gösterilen davranışların ilişkisi. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 2, 315-343.
- Göksoy, S. ve Argon, T. (2014). Okullarda öğretmenleri engelleyici ve destekleyici stres kaynakları. *Journal of Teacher Education and Educators*, 3 (2), 245-271.
- Gökler, R. ve Işitan, İ. (2012). Modern çağın hastalığı; stres ve etkileri. *Tarih Kültür ve Sanat Araştırmaları Dergisi*, 1 (3), 154-168. DOI: 10.7596/taksad.v1i3.63
- Gül, H. (2007). İş stresi, örgütsel sağlık ve performans arasındaki ilişkiler: bir alan araştırması. *Karamanoğlu Mehmet Bey Üniversitesi İİBF Dergisi*, 9 (13), 318-332.
- Gümüş, S. (2018). State level higher education boards in the USA and reform suggestions for Turkey: Governance, Quality Assurance and Finance. *Education and Science*, 43 (193), 45-61.
- Gümüştekin, G. E., ve Öztemiz, A. B. (2005). Örgütlerde stresin verimlilik ve performansla etkileşimi. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 14 (1).
- Gümüştekin, G. E., ve Öztemiz, A. B. (2004). Örgütsel stres yönetimi ve uçucu personel üzerinde bir uygulama. *Erciyes Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 23, 61-85.
- Güner, H. (2003). Yardımcı doçentlik nedir? Ne değildir? Erişim: 9 Haziran 2016. <http://www.medimagazin.com.tr/authors/haldun-guner/tr-yardimci-docentlik-nedir-ne-degildir-72-9-128.html>
- Günay, D. (2004). Üniversitenin neliği, akademik özgürlük ve üniversite özerkliği. International Congress On Higher Education (EDU), Istanbul, May 27-29.
- Günay, D. ve Kılıç, M. (2011). Cumhuriyet Dönemi Türk Yükseköğretiminde Rektör Seçimi ve Atamalar. *Yükseköğretim Dergisi*, 1 (1), 34-44.
- Güney, S. (2017). *Davranış Bilimleri* (Onuncu basım). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Gür, B. (2011). Türkiye’de yükseköğretimin ve Yükseköğretim Kurulu’nun tarihi üzerine. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 1 (1), 47-53.

- Gürüz, K. (2004). *Dünyada ve türkiye 'de yükseköğretim, tarihçe ve bugünkü sevk ve idare sistemleri* (İkinci basım). Erişim: 15 Mayıs 2017. <http://www.yok.gov.tr/web/guest/yuksekogretim-arsivinden>
- Güven, İ. (2009). Almanya'da Lisansüstü Öğretimde Gelişmeler. Karakütük, K. (Editör). *Lisansüstü öğretim sistemleri* (2. Basım). Ankara: Pegem Akademi.
- Güven, İ. (2014). *Türk eğitim tarihi* (Dördüncü basım). Ankara: Pegem Akademi.
- Güzel, E. (2005). *Cumhuriyet'ten günümüze üniversiteler, bilim ve teknoloji politikaları*. Adana: Nobel Kitabevi.
- Grant, E. (2010). *The nature of natural philosophy in the late middle ages*. USA: The Catholic University of American Press.
- Hamilci, F. (2014). *Örgütsel stres kaynaklarının ve sürekli kaygının iş tatmini üzerine etkisi (S.D.Ü. Kadın akademisyenlerine yönelik bir araştırma)*, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Süleyman Demirel Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Isparta.
- Hançerlioğlu, O. (2017). *Düşünce tarihi*. İstanbul: Remzi Kitapevi.
- Haldun, İ. (2004). *Mukaddime* (2. Cilt). (Çev. Halil Kendir). Ankara: Yenişafak, Kültür Armağanı.
- Happ, A. & Yoder, E. (1991). Stress, job satisfaction and the community college faculty. *ERIC documents*, ED 333920.
- Hargrove, M. B., Quick, J. C., Nelson, D. L. & Quick, J. D. (2011). The Theory of preventive stress management: A 33-year review and evaluation. *Stress and Health*, 27 (3), 182-193. DOI: 10.1002/smi.1417
- Harris, K. J. & Kacmar, K. M. (2006). Too much of a good thing: the curvilinear effect of leader–member exchange on stress. *The Journal of Social Psychology*, 146 (1), 65–84.
- Hartney, E. (2008). *Stress Management for Teachers*. London, Continuum Int. Pub.
- Hatiboğlu, M. T. (2000). *Türkiye üniversite tarihi* (İkinci basım). Ankara: Selvi Yayınevi.
- Hattie, J. & Marsh, H. W. (1996). The relationship between research and teaching, A meta-analysis. *Review of Educational Research*, 66 (4), 507-542.
- Henden, R. (1995). Yükseköğretimde yöneticilik. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 1 (1): 71-76.
- İdris, M. K. (2009). *Occupational stress in academic life: a study of academics of Malaysian public universities*, Doctoral dissertation, retrieved from <http://researchcommons.waikato.ac.nz/handle/10289/2597>

- İhsanoğlu, E. (2010). *Darülfünun Osmanlı'da kültürel modernleşmenin odağı, İslam Konferansı Teşkilatı İslam tarih* (İkinci Cilt). İstanbul: Sanat ve Kültür Araştırma Merkezi (IRCICA) Yayınları.
- İnan, A. (1999). Akademisyen mi, ak-adam-isyen mi? *Doğu Batı*, 7, 131-140.
- James, G.D. & Brown, D.E. (1997). The biological stress response and lifestyle: catecholamines and blood pressure. *Annual Reviews*, 26 (1), 3.
- Joseph, R. (2005). *Stres free teaching a practical to tackling stress in teaching, lecturing and tutoring*. USA, Stylus Publishing. [Adobe Digital Editions version]. Retrieved from; <http://books.google.com.tr/books?id=B1aRAgAAQBAJ&pg=PT97&lpg=PT97&dq=Stres+free+teaching+a+practical+to+tackling+stress+in+teaching&source>
- Kalaycı, Ş. (2008). *SPSS uygulamalı çok değişkenli istatistik teknikleri*. Ankara: Asil Yayın Dağıtım.
- Kalaycı, N. (2009). Yükseköğretim kurumlarında akademisyenlerin öğretim performansını değerlendirme sürecinde kullanılan yöntemler. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 15 (60), 625-656.
- Kanbay, Y. (2007). *Kars ve Artvin ilinde hemşirelerin kullandıkları stresle baş etme yöntemleri ve etkileyen etmenlerin incelenmesi*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Kaplan, İ. (2011). *Türkiye'de milli eğitim ideolojisi* (6. Basım). İstanbul: İletişim Yayınları.
- Karagöz, Y. ve Köstreliloğlu, İ. (2008). Developing communication skills evaluation scale with factor analysis method. *Dumlupınar University Journal of Social Sciences*, 21.
- Karagöz, Y. (2016). *SPSS ve AMOS23 uygulamalı istatistiksel analizler*. Ankara: Nobel.
- Karakaya, İ. (2014). Bilimsel araştırma yöntemleri. A. Tanrıoğen (Editör). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (Dördüncü basım). Ankara. Anı Yayıncılık, ss. 57-83.
- Karakütük, K. (2002). *Öğretim üyesi ve bilim insanı yetiştirme* (İkinci basım). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Karaman, F. ve Altunoğlu, A. E. (2007). Kamu üniversiteleri öğretim elemanlarının iş tatmini düzeyini etkileyen faktörler. *Yönetim ve Ekonomi*, 14 (1), 109-120.
- Karasar, N. (2007). *Bilimsel Araştırma Yöntemi* (17. Basım). Ankara: Nobel.
- Kaya, E. (2006). *Örgütsel stres kaynakları ve akademisyenler üzerine bir araştırma örneği*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya.

- Kaya, Z. ve Şahin, M. (2013). *Araştırma yöntemleri ve teknikleri*. Konya: Eğitim Yayınevi.
- Kepekci, Y. K. (2009). Amerika Birleşik Devletleri'nde Lisansüstü Öğretim Sistemi. Karakütük, K. (Editör). *Lisansüstü öğretim sistemleri* (2. Basım). Ankara: Pegem Akademi.
- Kılıç, C. (2006, Nisan). Pythagorasçı ve Yeni Platoncu felsefelerin Harran Okuluna tesirleri. *I. Uluslararası Katılımlı Bilim, Din ve Felsefe Tarihinde Harran Okulu Sempozyumu (I. Cilt)*, 164-175.
- Kılıç, R. (1999). Türkiye'de yükseköğretimin kapsamı ve tarihsel gelişimi. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 3, 289-310.
- Kline, R. B. (2005). *Principles and practice of structural equation modeling* (Second Edition), New York/London: Guilford Press.
- Kondalkar, V. G. (2007). *Organizational Behaviour*. New Delhi, New Age International Publishers.
- Korkut, H. (2003). Türkiye'de cumhuriyet döneminde üniversite reformları. *Milli Eğitim Dergisi*, 160.
- Korkut, H. (2002). *Sorgulanan yükseköğretim* (İkinci basım). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Korkut, H. (1999, Kasım). *Öğretim üyelerinin pedagojik formasyon gereksinimleri*. 21. Yüzyılın Eşiğinde Türk Eğitim Sistemi Ulusal Sempozyumu, Ankara.
- Korkut, H., Yalçınkaya, M. ve Muştan, T. (1999). Araştırma görevlilerinin sorunları. *Eğitim Yönetimi*, 17, 19-36.
- Koşoçaydan, S. D. (2011). *Büyük alışveriş merkezlerinde çalışanları etkileyen stres kaynakları üzerine bir araştırma: Edirne ili örneği*, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Trakya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Edirne.
- Kul, Ö. B. (2006). *Eğitim fakülteleri öğretim elemanlarının örgütsel stres değişkenlerine ilişkin görüşlerinin değerlendirilmesi*, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Dicle Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Diyarbakır.
- Kula, S. D. (2013). *Girişimci üniversite kavramı ve Türkiye'deki üniversitelerin girişimcilik eğilimi üzerine bir araştırma*, Yayımlanmamış Doktora Tezi, Süleyman Demirel Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Isparta.
- Küçükcan, T. ve Gür, B. (2009). *Türkiye'de yükseköğretimin karşılaştırmalı bir analizi*. Ankara: Seta Yayınları.

- Krantz, G., Berntsson, L. & Lundberg, U. (2005). Total workload, work stress and perceived symptoms in Swedish male and female white-collar employees. *European Journal of Public Health, 15* (2), 209–214.
- Krejcie, R. V. & Morgan, D. W. (1970). Determining Sample Size for Research Activities. *Educational and Psychological Measurement, 30*, 607-610.
Erişim Tarihi: 30.07.2017.
https://home.kku.ac.th/sompong/guest_speaker/KrejcieandMorgan_article.pdf
- Krohne, H. W. (2002). *Stress and coping theories*. http://userpage.fu-berlin.de/schuez/fohlen/Krohne_Stress.pdf. Available online 2002. Erişim Tarihi: 25.07.2017.
- Kyvik, S., Skodvin, O.J., Smeby, J.C. ve Sundnes, S. L. (2001). Expansion, Reorganization, and Discontent among Academic Staff: The Norwegian Case. Enders, J. (Ed.). *Academic staff in Europe*. London, Greenwood Press.
- Lane, J. E. (1989). Academic profession in academic organization. *Higher Educational, 4* (2), 241-268.
- Lavingia, I. (2010). *Study of role stress conflict, job satisfaction and organizational climate in university*, Doctoral dissertation, Faculty of Education and Psychology, University of Baroda, Vadodara, India.
- Lazarus, R. S. (1963). A Laboratory approach to the dynamics of psychological stress. *Administrative Science Quarterly, 8* (2), 192-213.
- Lazarus, R. S. (2006). *Stress and emotion*. USA: Springer.
- Lazarus, R. & Folkman, S. (1984). *Stress, appraisal, and coping*. New York: Springer Publishing Company.
- Leech, N. L., Barrett, K. C. & Morgan, G. A. (2005). *SPSS for intermediate statistics: use and interpretation* (Second edition). London, Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Legg, T. J. (2016). *What's your stress type?*. <https://www.healthline.com/health/whats-your-stress-type#overview1>. Erişim: 20.07.2015.
- Leung, G. S. M. (2010). Academic stressors and anxiety in children: the role of paternal support. *J Child Fam Stud, 19*, 90–100.
- Leong, F. T. L. & Leung, K. (2004). Academic careers in Asia: a cross-cultural analysis. *Journal of Vocational Behavior, 64*, 346-357.
- Lewis, D. (1995). *Bir dakikada stres yönetimi* (Nedime Harmandağlı Çev.). ARDA'S Yayınları, İzmir.

- Lindholm, J. A. (2004). Pathways to the professoriate: the role of self, others and environment in shaping academic career aspirations. *The Journal of Higher Education*, 75 (6), 603-635.
- Marshall, G. (1999), *Sosyoloji sözlüğü*, Ankara: Bilim ve Sanat Yayınları.
- Mengi, F. ve Schreglmann, S. (2013). Akademisyenlik bağlamında bilimsel üretkenliği etkileyen çevresel faktörler. *Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2 (1), 1-17.
- Meydan, C. H. ve Şeşen, H. (2011). *Yapısal eşitlik modellemesi AMOS uygulamaları*. Ankara: Detay Yayıncılık.
- Michie, S. (2002). Causes and management of stress at work. *Occup Environ Med*, 59, 67-72. Downloaded from <http://oem.bmj.com/> on May 1, 2017 - Published by group.bmj.com
- Mikkelsen, E. G. & Einarsen, S. (2002). Basic assumptions and symptoms of post-traumatic stress among victims of bullying at work. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 11 (1), 87-111.
- Moeller, C. (2009). *Stressors, strains and social support: occupational experiences of university professors*, Master dissertation, Faculty of Graduate Studies through Psychology, University of Windsor, Ontario, Canada.
- Mora, J. G. (2001). Adapting to Change: The Academic Profession in Spain. Enders, J. (Ed.). *Academic staff in Europe*. London, Greenwood Press.
- Musselin, C. & Enders, J. (2008). Back to the future? The academic professions in the 21st century. *Higher Education to 2030, Demography*, OECD, 1.
- Musselin, C. (2010). *The Market for academics*. London: Routledge, Taylor & Francis Group. Erişim: 20 Mayıs 2016. <http://www.amazon.com/Market-Academics-Studies-Higher-Education/dp/041599683X>
- Musselin, C. (2013). Redefinition of the relationship between academics and their university. *Higher Education*, 65, 25-37.
- Namlu, A. G. ve Odabaşı, H. F. (2007). Unethical computer using behavior scale: a study of reliability and validity on Turkish university students. *Computers and Education*. 48, 205-215.
- Neuman, W. L. (2010). *Toplumsal araştırma yöntemleri nitel ve nicel yaklaşımlar* (Cilt II) (Çev. S. Özge). İstanbul: Yayınodası. (Eserin orijinali 1991'de yayımlandı).
- Nunnally, J. C. & Bernstein, I. H. (1994). *The Assessment of reliability, psychometric theory* (3rd ed.). New York, NY: McGraw-Hill, Inc.

- O'Connel, B. (2004). *Solution Focused Stress Counselling*. London: Sage Publications.
- Odabaşı, F., Fırat, M., İzmirli, S., Çankaya, S. ve Mısırlı, A. (2010). Küreselleşen dünyada akademisyen olmak. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 10 (3).127-142.
- Okçabol, R. (2014). Türkiye'de üniversitelerin temel sorunları. *Toplum ve Demokrasi*, 8 (17-18), 23-49.
- Okçabal, R. (2007). *Yükseköğretim sistemimiz*. Ankara: Ütopya Yayınevi
- Okutan, M. ve Tengilimoğlu, D. (2002). İş ortamında stres ve stresle başa çıkma yöntemleri: Bir alan uygulaması. *G. Ü. İ.İ.B.F. Dergisi*, 3, 15-42.
- Oxford Dicitonary (2018). <https://en.oxforddictionaries.com/definition/university>
- Örnek, A. Ş. ve Aydın, Ş. (2011), *Kriz ve stres yönetimi*. Ankara: Detay Yayınları.
- Özkalp, Y. B. (2014). *Öğretim elemanlarında iş stresine neden olan örgütsel etmenler ve öğretim elemanlarının örgütsel stresle başatme stratejileri (Trakya Üniversitesi Örneği)*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Osmangazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Özbilgin, M. ve Healy, G. (2004). The gender nature of career development of university professors: the case of Turkey. *Journal of Vocational Behaviour*, 64, 358-371.
- Özdamar, K. (1999). *Paket programlar ile istatistiksel veri analizi 1*. Eskişehir: Kaan Kitabevi.
- Özdemir, Ç., Yüksel, G., Cemaloğlu, N., Çakmak, M., Çeliköz, N., Erişen, Y., Ünsal, H. ve Doğan, O. (2006). *Türkiye'de öğretim elemanları, Türkiye üniversiteleri öğretim elemanı araştırması*. Ankara.
- Özkalp, E. ve Kirel, Ç. (2001). *Örgütsel davranış*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Özkanlı, Ö. ve Korkmaz, A. (2000). *Kadın akademisyenler*. Ankara: A.Ü. Siyasal Bilgileri Fakültesi Yayını.
- Öztunalı, Ö. (2009). *Üniversiteler tarihi ve vakıf üniversiteleri* (İkinci basım). İstanbul: İKÜ Yayınevi.
- Öztürk, S. (2004). *Türkiye'de üniversite özerkliğinin mali, akademik ve yönetsel boyutlarıyla devlet ve vakıf üniversiteleri için betimlenmesi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Öztürk, S. ve Korkmaz, C. (2019). Scale development study for academic title perception. *Journal of Education and Training Studies*, 7 (1), 172-179.
- Parker, H. (2007). *Stress Management*. Delhi, Global Media.

- Pedro, F. (2009). Continuity and change in the academic profession in European countries. *Higher Education in Europe*, 34 (3-4), 411-429.
- Pehlivan, İ. (1991). Örgütsel stres kaynakları ve verimlilik. *Ankara Üniversitesi Dergisi*, 24 (2), 792-802.
- Plotnik, R. (2009). *Psikolojiye giriş*. İstanbul: Kaknüs Yayınları.
- Polat, N. (2008). *Hemşirelerde işe bağlı stres ve iş doyumunu: bir eğitim hastanesinde saha çalışması*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Başkent Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Powell, J., P., Barrett, E. & Shanker, V. (1983). How academics view their work. *Higher Education*, 12, 297-313.
- Ramirez, M. T. G. & Hernandez, R. L. (2007). Factor structure of the perceived stress scale (pss) in a sample from Mexico. *The Spanish Journal of Psychology*, 10 (1), 199-206.
- Ranchor, A. V. & Sanderman R. (2000). *Educational levels and stress*. Fink, G. (Editor). USA: E-M. Academic Press.
- Rice, V. H. (2012). *Handbook of stress, coping, and health: implications for nursing research, theory, and practice* (Second edition). United States, Los Angeles: Sage Publications. www.books.google.com
- Robbins, S. P. ve Judge, T. A. (2013). *Örgütsel Davranış* (İnci Erdem Çev.). Nobel, Ankara.
- Roberts, G. D. (2006). *Sources of stress, levels of stress and coping strategies of faculty and staff at Northern Caribbean University*, Doctoral dissertation, Andrews University, School of Education, America.
- Rosovsky, H. (2000). *Üniversite, bir dekan anlatıyor* (20. Basım). (Süreyya Ersoy Çev.). Ankara: TÜBİTAK.
- Rukancı, F. ve Anameriç, H. (2004). Ortaçağda ilk üniversiteler: Studium Generale. *Felsefe Dünyası*, 39, 170-186.
- Rutto, P. K. (2012). *The influence of rank, tenure, and years of experience on job satisfaction of academic staff in a Kenyan University*, Doctoral dissertation, The Graduate School of Maharishi University of Management, Fairfield, Iowa.
- Rüegg, W. (2011). *A History of the University in Europe*. UK, Cambridge University Press.

- Sabuncuoğlu, E. T. (2008). Rol çatışması ve rol belirsizliğinin tükenmişlik ve iş doyumunu üzerindeki etkilerinin incelenmesi. *Dokuz Eylül Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 23 (1), 35-49.
- Sabuncuoğlu, Z. ve Tüz, M. (2001). *Örgütsel psikoloji* (Üçüncü basım). Bursa: Ezgi Kitabevi.
- Sağlam, A. Ç. (2011). Akademik personelin sosyo-demografik özelliklerinin tükenmişlik düzeyleri ile ilişkisi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8 (15), 407-420.
- Salleh, A. L. & Cruch, Z. (2008). How Detrimental is job stress?: a case study of executives in the malaysian furniture industry. *International Review of Business Research Papers*, 4 (5), 64-73
- Sargın, S. (2007). Türkiye’de üniversitelerin gelişim süreci ve bölgesel dağılımı. *Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 3 (5), 133-150.
- Sarıbıyık, M. (2003). İlk Osmanlı Medreseleri. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 3.
- Schabracq, M. J. & Cooper, C. L. (2000). The changing nature of work. *Journal of Managerial Psychology*, 15 (3), 227-241.
- Schimank, U. (2001). Unsolved Problems and Inadequate Solutions: The Situation of Academic Staff in German Higher Education. Enders, J. (Ed.). *Academic staff in Europe*. London, Greenwood Press.
- Serafin, A. G. G. (1991). *Faculty satisfaction with their position functions of teaching, research, and service across Venezuelan teacher colleges*, Doctoral dissertation, Faculty of The Graduate College, Western Michigan University, Kalamazoo, Michigan.
- Sonntag, S. & Frese, M. (2013) Stress in organization. (Editörler, Weiner, I. B., Schmitt, N. W. ve Highhouse, S.) *Handbook of Psychology, Industrial and Organizational Psychology* (Second Edition). USA, John Willey & Sons.
- Soylu, E. Ş. (2013). *Relationship between the organizational climate and occupational stress experienced by english instructors in the preparatory schools of five universities in Ankara*, Yayınlanmamış Doktora Tezi. Ortadoğu Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Soysal, A. (2009): İş yaşamında stres. *Çimento İşveren Dergisi*, 17-40.
- Soytürk, K. (2011). *Eğitim yönetiminde stres*. İstanbul: Akademik Kitaplar.
- Sönmez, S. (2006). Toplumsal değişme ve öğretmen. *Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13, 301-310.

- Sutton, A. L. (2011). *Stress Related Disorders (Third Edition)*. USA, Omnigraphics.
- Sümer, N. (2000). Yapısal eşitlik modelleri: Temel kavramlar ve örnek uygulamalar. *Türk Psikoloji Yazıları*, 3 (6), 49-74.
- Stranks, J. (2005). *Stress at work management and prevention*, 1. London: Elsevier Book Aid International.
- Şahin, N.H. (1994). *Stresle başa çıkma olumlu bir yaklaşım* (Üçüncü basım). Türk Psikologlar Derneği Yayınları, Ankara.
- Şahin, S. ve Aksu, S. G. (2015). İdari göreve sahip akademisyenlerin kişilik özellikleri ile kullandıkları çatışma çözme stilleri ilişkisi: İzmir ili örneği. *İşletme Fakültesi Dergisi*, 16 (2), 135-154.
- Şenel, H. G., Kılıçaslan, A., Köksal, A., Demir, İ. ve Sertelin, Ç. (2004). Öğretim elemanlarının işleri ile ilgili olarak algıladıkları olumlu ve olumsuz özellikler. *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2, 201-210.
- Şimşek, Ö. F. (2007). *Yapısal eşitlik modellemesine giriş: Temel ilkeler ve LISREL uygulamaları*. Ankara: Ekinoks Yayıncılık.
- Şimşek, H. ve Adıgüzel, T. (2012). Yükseköğretimde Yeni bir Üniversite Paradigmasına Doğru. *Eğitim ve Bilim*, 37 (166), 250-261.
- Speight, J. G. (2016). *Ethics in the university*. USA, Wiley, Scrivener Publishing.
- Tabachnick, B. G. & Fidell, L. S. (2001). *Using multivariate statistics* (4th ed.) Needham Heights: Allyn & Bacon.
- Tanrıkulu, D. D. (2013). Rusya Eğitim Sistemi. Ada, S. ve Baysal, Z. N. (Editörler). *Eğitim yapıları ve yönetimleri açısından çeşitli ülkelere bir bakış* (2. Basım). Ankara: Pegem Akademi.
- Tanrıverdi, E. (2006, Nisan). Yunanca-Arapça çeviri sürecinde Harran Okulu. *Uluslararası Katılımlı Bilim, Din ve Felsefe Tarihinde Harran Okulu Sempozyumu (I. Cilt)*, 176-185.
- Taşer, S. (2010). Darülfünun-ı Şahane'de kayıt, ücret ve imtihanlar ile ilgili hususlar ve başarılı öğrencilerin ödüllendirilmesi. *Selçuk Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29, 357-370.
- Taşpınar, M. (2017). *Sosyal bilimlerde SPSS uygulamalı nicel veri analizi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Tavernier, K. (2001). The Academic Profession in the Two Communities of Belgium. Enders, J. (Ed.). *Academic staff in Europe*. London, Greenwood Press.

- Tavşancıl, E. (2010). *Tutumların ölçülmesi ve SPSS ile veri analizi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Tekeli, İ. (2003). *Eğitim üzerine düşünmek*. Ankara: Türkiye Bilimler Akademisi Yayınları (TÜBA).
- Tekeli, İ. (2009). Türkiye’de üniversitelerin YÖK sonrası gelişme öyküsü (1981-2007), Çelik, T. ve Tekeli, İ. (Editörler). *Türkiye’de Üniversite Anlayışının Gelişimi II (1961-2007)*. 1. Baskı. Ankara: TÜBA.
- Tekeli, İ. (2010a). *Tarihsel bağlamı içinde Türkiye’de yükseköğretimin ve YÖK’ün tarihi*. İstanbul: Tarih Vakfı Yurt Yayınları.
- Tekeli, İ. (2010b). Cumhuriyet öncesi üniversite kavramının ortaya çıkışı ve gerçekleştirilmesinde alınan yol. Aras, N. K., Dölen, E. ve Bahadır, O. (Editörler). *Türkiye’de üniversite anlayışının gelişimi 1861-1961*. 2. Baskı. (19-21). Ankara. Türkiye Bilimler Akademisi (TÜBA).
- Tezbaşaran, A. A. (2008). *Likert tipi ölçek hazırlama kılavuzu*. Üçüncü sürüm e-kitap. ISBN: 975-9756-08-5
- Tezcan, M. (2016). *Eğitim sosyolojisi* (16. Basım). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Tezcan, M. (2014). *Akademik örgüt kültürü çerçevesinde ast-üst ilişkilerinin incelenmesi*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Süleyman Demirel üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Isparta.
- Tunçay, M. (2010). 1946 ve Sonrasında Üniversite. Aras, N. K., Dölen, E. ve Bahadır, O. (Editörler). *Türkiye’de üniversite anlayışının gelişimi (1861-1961)*. Ankara: TÜBA Yayınları.
- Tian, S. (2010). *The research on the relationship among working stress, ocb and performance of university faculty*, Master dissertation, Sichuan University, China.
- Tunç, B. (2007). *Akademik unvan olgusu akademik yükseltme ve atama sürecinin değerlendirilmesi*, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Tural, N. K. (2004). *Küreselleşme ve üniversiteler*. Ankara: Kök Yayıncılık.
- Turgut, M. F. ve Baykul, Y. (2010). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Turuç, Ö. ve Çelik, M. (2010). Çalışanların algıladıkları örgütsel destek ve iş stresinin örgütsel özdeşleşme ve iş performansına etkisi. *Celal Bayar Üniversitesi İİBF Yönetim ve Ekonomi Dergisi*, 17 (2), 183-206.

- Tutkun, Ö. F. (2006). Kırgızistan - Türkiye Manas Üniversitesi'ndeki Türkiyeli öğrencilerin uyum sorunları. *Kırgızistan-Türkiye Manas Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 15, 255-267.
- Türkiye Bilimler Akademisi (TÜBA) (2011). Yükseköğretimde üst yönetim sorunları ve çözüm yöntemleri. Ankara: TÜBA Yayınları.
- Türküm, A. S. (1999). *Stresle başa çıkma ve iyimserlik*. Eskişehir T.C. Anadolu Üniversitesi Yayınları; No.1098 Araştırma Fonu Yayınları; No.02, Eskişehir
- Türk Dil Kurumu (TDK) (2018). Büyük Türkçe Sözlük.
http://www.tdk.gov.tr/index.php?option=com_bts&arama=kelime&guid=TDK.GTS.5a5023fa2921e3.05847467
- Tutar, H. (2000). *Kriz ve stres ortamında yönetim*. İstanbul: Hayat Yayınları
- Tutar, H. (2008). *Simetrik ve asimetrik iletişim bağlamında örgütsel algılama yönetimi*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Türkgüngör, S. P. (2009). *Örgütsel stres ve çözüm yollarında cinsiyet faktörü: bir örnek olay*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya.
- Travers, C. J. & Cooper, C. (1996). *Teachers under pressure stress in the teaching profession*. London: Routledge.
- Uğur, M. (2005). *Stres kavramı ve psikiyatrik hastalıklar*. İ.Ü. Cerrahpaşa Tıp Fakültesi Sürekli Tıp Eğitimi Etkinlikleri Sempozyum Dizisi No:47:13-33.
- Ullman, J.B. (2001). Structural equation modeling (653-771). In Tabachnick, B. G. & Fidell, L. S. (2001). *Using multivariate statistics* (Fifth Edition, 653-771). Boston: Allyn and Bacon.
- Universita Di Bologna (2016). www.eng.unibo.it.
 Erişim:<http://www.unibo.it/en/university/who-we-are/our-history/the-numbers-of-history>
- Ural, A. (2013). Kavram yanılgılarıyla yanılsanan üniversite. *Eğitim Bilim Toplum Dergisi*, 11 (42), s. 258-264.
- Uzun, Ö. ve Yiğit, E. (2011). Örgütsel stres ve örgütsel bağlılık ilişkisi üzerine orta kademe otel yöneticileri üzerinde yapılan bir araştırma. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi İİBF Dergisi*, 6 (1), 181-213.
- Ünal, S. (1999). Okullardaki stres kaynakları verimlilik ilişkisi. *M. Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 11, 365-372.

- Valimaa, J. (2001). The Changing Nature of Academic Employment in Finish Higher Education. Enders, J. (Ed.). *Academic staff in Europe*. London, Greenwood Press.
- Walker, E., Mittal, V. & Tessner, K. (2008). Stress and the hypothalamic pituitary adrenal axis in the developmental course of schizophrenia. *Annual Review Of Clinical Psychology*, 4, 193.
- Weert, de E. (2001). The End of Public Employment in Dutch Higher Education. Enders, J. (Ed.). *Academic staff in Europe*. London, Greenwood Press.
- Weigt, J. M. & Solomon, C. R. (2008). Work–family management among low-wage service workers and assistant professors in the USA: A Comparative Intersectional analysis. *Gender, Work and Organization*, 15 (6), 621-649.
- Williams, T. (2012). *Job satisfaction of african american female faculty: the role of race and gender*, Doctoral dissertation, College of Education, Florida State University.
- Winefield, A. H., Boyd, C., Saebel, J. & Pignata, S. (2008). Australia, Australian Academic Press.
- Yavuz, Ç. ve Akagündüz, N. (2004). *Çocuk Olmak*. İstanbul: Ümraniye Rehberlik ve Araştırma Merkezi Müdürlüğü Yayınları.
- Yamaç, Ö. (2009). *Üniversite öğrencilerinin algıladıkları sosyal destek ile stresle başa çıkma stilleri arasındaki ilişki*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Yıldırım, Y. (2010). *Beden eğitimi ve spor yüksekokullarındaki görevli akademisyen personelin örgütsel stres ve tükenmişlik düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Samsun.
- Yıldırım, K. (2001). Türkiye'de Akademik Unvan Almada Karşılaşılan Güçlükler ve Yabancı Dil Çıkması (I). *Orkun Türkçe İnternet Dergisi*, 41. Erişim: 25 Mayıs 2016. [http://www.orkun.org.tr/asp/orkun.asp?Tip=Makale&Makale_Nu=EA.JS/EOAA/WATDU!EA.JS/EOAA/WATDU!BB*FB,ALUISUQOY/!](http://www.orkun.org.tr/asp/orkun.asp?Tip=Makale&Makale_Nu=EA.JS/EOAA/WATDU!EA.JS/EOAA/WATDU!BB*FB,ALUISUQOY/)
- Yıldız, S. (2014). *Öğretim üyelerinin üniversite, akademisyenlik mesleği, bilimsel araştırma, öğretim ve öğrenci kavramlarına ilişkin algılarının metaforlar aracılığıyla incelenmesi*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Mersin Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Mersin.
- Yılmaz, B. (2002). Bilgi toplum ilişkisi ve Türkiye. *Hacettepe Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi*, 19 (1), 101-114.

- Yılmaz, A. ve Ekici, S. (2006). Örgütsel yaşamda kamu çalışanlarının örgütsel stres kaynakları üzerine bir araştırma. *Süleyman Demirel Üniversitesi İİBF Yayınları*, 11 (1), 31-58.
- Yılmaz, V. ve Çelik, H. E. (2009). *Lisrel ile yapısal eşitlik modellemesi 1*. Ankara: Pegem Akademi.
- Yılmaz, (2012). *Stresin bireysel performans üzerine etkileri "özel bir mobilya fabrikasında çalışan personel üzerinde bir araştırma"*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ufuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Yöndem, Z. D. (2006). *Kişilik dinamikleri ve stresle baş etme*. İstanbul: Morpa Yayıncılık.
- Yusoff, R. B. M. & Azam, K. (2014). Perceived sources of stress among faculty members of comsats institute of information technology, Pakistan. *Journal of Management Info*, 4 (1), 125-146.
- Yurdasever, E. ve Karakaya, A. (2016). İdari görevlerin akademisyenlerin mesleki gelişimine etkileri. *Karabük Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*. 6 (2), 476-494.
- Yurducul, H. (2005). Ölçek geliştirme çalışmalarında kapsam geçerliği için kapsam geçerlik indekslerinin kullanılması. *XIV. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi Pamukkale Üniversitesi*, 28–30 Eylül, Denizli.
- Yurdugül, H. ve Sırakaya, D. A. (2013). Çevrimiçi Öğrenme Hazır Bulunuşluluk Ölçeği: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. *Eğitim ve Bilim*, 38 (169), 391-406.
- Yüksek Öğretim Kurulu (YÖK) (2007). *Türkiye'nin yükseköğretim stratejisi*. Ankara: Meteksan AŞ.
- Yüksek Öğretim Kurulu (YÖK) (2017). www.istatistik.yok.gov.tr
- Yüksek Öğretim Kurulu (YÖK) (2018a). Üniversitelerde Akademik Teşkilât Yönetmeliği. Resmi Gazete Tarihi: 18.02.1982 Resmi Gazete Sayısı: 17609.
- Yüksek Öğretim Kurulu (YÖK) (2018b). Lisans ve Lisansüstü Eğitim-Öğretim Programı Açılması ve Yürütülmesine Dair İlkeler. <http://www.yok.gov.tr/web/guest/egitim-ogretim-dairesi-baskanligi>
- Yükseköğretim Kurumları Yönetici, Öğretim Elemanı ve Memurları Disiplin Yönetmeliği (1982). Resmi Gazete Tarihi: 21.08.1982 Resmi Gazete Sayısı: 17789. Erişim Tarihi: 08.05.2016. www.mevzuat.gov.tr
- Yumuşak, S. (2007). İşgörende iş stresini etkileyen faktörlerin incelenmesine yönelik bir araştırma. *Yönetim Bilimleri Dergisi*, 5 (1), 101-112.

- Zaman, M. Q. (2004). *Review of the academic evidence on the relationship between teaching and research in higher education*. London: Department for Education and Skills.
- Zeytin, M. ve Gökğöz, A. (2011). Muhasebe meslek mensuplarında strese neden olan faktörlerin incelenmesi: Yalova ve Bilecik illeri örneği. *Gümüşhane Üniversitesi, Sosyal Bilimler Elektronik Dergisi*, 3, 99-118.
- 2252 Sayılı Kanun (1933). İstanbul darülfünununun ilgasına ve Maarif vekâletince yeni bir Üniversite kurulmasına dair kanun. Resmi Gazete. <https://www.tbmm.gov.tr/tutanaklar>
- 4936 Sayılı Kanun (1946). Üniversiteler Kanunu. Resmi Gazete. <https://www.tbmm.gov.tr/tutanaklar>
- 115 Sayılı Kanun (1960). 4936 sayılı Kanunun Bazı Maddelerini Değiştiren Kanun. Resmi Gazete.
- 334 Sayılı Kanun (1961). Türkiye Cumhuriyeti Anayasası. Resmi Gazete. <https://www.tbmm.gov.tr/anayasa/anayasa61.htm>
- 1136 Sayılı Kanun (1969). Avukatlık Kanunu. Resmi Gazete. <http://www.mevzuat.gov.tr>
- 1187 Sayılı Kanun. (1969). 4936 sayılı Üniversiteler Kanununun 27. 10. 1960 tarih ve 115 sayılı Kanunla değiştirilen 32 ve 38 nci maddelerinde değişiklik yapılmasına, bir ek ve iki geçici madde ilâvesine ve 7163 sayılı Kanunun 19 ncu maddesinin değiştirilmesine dair Kanun
- 1750 Sayılı Kanun (1973). Üniversiteler Kanunu. Resmi Gazete. <https://www.tbmm.gov.tr/tutanaklar>
- 2547 Sayılı Kanun (1981). Yükseköğretim Kanunu. Resmi Gazete. Web: <http://www.mevzuat.gov.tr>
- 2914 Sayılı Kanun (1983). Yükseköğretim Personel Kanunu. Resmi Gazete. Web: <http://www.mevzuat.gov.tr>
- 2709 Sayılı Kanun (1982). Türkiye Cumhuriyeti Anayasası. Resmi Gazete. <https://www.tbmm.gov.tr/anayasa/anayasa82.htm>
- 7100 Sayılı Kanun (2018). Yükseköğretim Kanunu ile Bazı Kanun Hükmünde Kararnamelerde Değişiklik Yapılması Hakkında Kanun. Ankara: Resmi Gazete.

EKLER

Ek 1. "Üniversite Öğretim Elemanının İş Stresi Ölçeği" İzin Onayı

Ali.Balci@ankara.edu.tr 1:08 PM (2 hours ago) ☆ ↶ ▾
🔒 to me ▾

Turkish ▾ > English ▾ [Translate message](#) [Turn off for: Turkish](#) x

Celalettin Bey,

Kaynak göstermen kaydıyla "Üniversite Öğretim Elemanının İş Stresi Ölçeği"ni kullanabilirsiniz. Kolay gelsin.

Prof. Dr. Ali Balci

2017-02-27 17:25, celalettin korkmaz yazmış:

Sayın Hocam Merhabalar

Hocam İnönü Üniversitesi Eğitim Yönetimi ve Denetimi ABD'da doktora öğrencisiyim. İzinizle Doktora tez çalışmamda kaynak göstererek geliştirmiş olduğunuz "Üniversite Öğretim Elemanının İş Stresi Ölçeği"ni kullanmak istiyorum.

Ölçeğinizi kullanmama izin vererseniz çok sevinirim.

Saygılar sunar iyi çalışmalar dilerim.

ÖĞR.GÖR.CELALETTİN KORKMAZ
Mustafa Kemal Üniversitesi
Eğitim Fakültesi
Eğitim Bilimleri Bölümü
Tel: +90 326 245 6000 [1]/5327
31040 Antakya-Hatay/TÜRKİYE

Ek 2. Akademik Unvan Algı Ölçeği (AUAÖ) Ön Görüşme Formu

“Öğretim Üyelerinin Akademik Unvanına İlişkin Algıları”

Ölçeği Geliştirme Çalışması Ön Görüşme Formu

Saygıdeğer Hocam

İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi EYD Anabilim Dalında Doktora öğrencisiyim. Yrd. Doç. Dr. Sevim Öztürk danışmanlığında yürütmekte olduğum tez çalışması kapsamında “Öğretim Üyelerinin Akademik Unvanına İlişkin Algıları” konulu bir ölçek geliştirmek istiyorum. Çalışmamın bu aşamasında değerli görüşlerinize ihtiyaç duymaktayım. Vereceğiniz bilgiler, ölçeğin geliştirilmesinde ve sorunların belirlenmesinde temel oluşturacaktır. Yapacağınız katkılar için şimdiden teşekkür eder saygılarımı sunarım.

Öğr. Grv. Celalettin KORKMAZ

MKÜ Eğitim Fakültesi

Eğitim Bilimleri Bölümü

A. Akademik Unvanınıza Yönelik Algılar (Olumlu ve Olumsuz)

1.Çalışmakta olduğunuz bölümdeki diğer akademisyenlerin tutum, davranış ve bakış açıları doğrultusunda algınız?

.....

2. Akademik birim yöneticilerinin tutum, davranış ve bakış açıları doğrultusunda algınız?

.....

3. İdari Personelin tutum, davranış ve bakış açıları doğrultusunda algınız?

.....

4. Öğrencilerin tutum, davranış ve bakış açıları doğrultusunda algınız?

.....

5. Genel olarak toplumun tutum, davranış ve bakış açıları doğrultusunda algınız?

.....

B. Akademik Unvanınıza Yönelik Olarak Yaşadığınız Sorunlar

1.Özlük hakları açısından yaşadığınız sorunlar:

.....

2. Akademik yükselme ve ilerleme açısından yaşadığınız sorunlar:

.....

3. Eğitim öğretim faaliyetleri açısından yaşadığınız sorunlar:

.....

4. Araştırma ve yayın açısından yaşadığınız sorunlar:

.....

5. Akademik rehberlik açısından yaşadığınız sorunlar:

.....

6. Ekonomik açıdan yaşadığınız sorunlar:

.....

7. Belirtmek istediğiniz diğer sorunlar:

.....

8. Önerileriniz:

.....

C. Akademik Unvanınıza İlişkin Olarak Yaşadığınız Sorunların Sizde Yarattığı Etkiyi, aşağıdaki kavramların hangisi veya hangileri ile tanımlamak istersiniz. Etkinin derecesini, kavramın başındaki ayracın içine 1, 2, 3,...şeklinde bir sıralama ile belirtir misiniz?

- a. () Stres
- b. () İş Doyumu
- c. () Örgütsel Bağlılık
- d. () Örgütsel Vatandaşlık
- e. () Örgütsel Adalet
- f. () Motivasyon
- g. () Tükenmişlik
- h. () Örgütsel Yabancılaşma
- i. () Örgütsel Kırılganlık

- j. () Örgütsel Güven
- k. () Kendini Sabotaj
- l. () Yılmazlık (Yılmak / Bıkkınlık)
- m. () Diğer.....

-Stres: Bireyin kendini huzursuz veya baskı altında hissettiğinde verdiği fiziksel, zihinsel, duygusal ve davranışsal tepkiler bütünüdür.

-İş Doymu: Kişinin işini ve iş tecrübesini değerlendirmesi sonucu kişide oluşan zevkli ve olumlu hislerdir. Bireyin işini ya da işle ilgili yaşantısını memnuniyet verici veya olumlu bir duygu ile sonuçlanan bir durum olarak algılamasıdır.

-Örgütsel Bağlılık: Örgütünün amaç ve değerlerine taraflı ve etkili bağlılık. İş görenlerin örgütte kalmak istemeleri, örgütün tüm etkinliği, çıkarı ve başarısı ile kimliklenme. İş görenin örgüte karşı olan sadakat tutumu ve çalıştığı örgütün başarılı olabilmesi için gösterdiği ilgi.

-Örgütsel Vatandaşlık: Bireyin iş ortamında belirlenen standartların ve iş tanımlarının ötesinde, gönüllü olarak çaba ve fazladan rol davranışı göstermesi.

-Örgütsel Adalet: İş yerine ilişkin adalet algısıdır. İş görenin örgüte karşı olan sadakat tutumudur ve çalıştığı örgütün başarılı olabilmesi için gösterdiği ilgidir.

-Motivasyon: Bir işi yapmak için içimizde duyduğumuz güçlü istek. Bir şeyleri yapma arzusu.

-Tükenmişlik: Tükenmiş bir kişi bunu ya duygusal çöküş ya duyarsızlaşma ya da azalmış başarıya motivasyonu şeklinde yaşar. Bireyde ruhsal ve fiziksel açıdan enerjinin tükenmesi. Başarısız olma, yıpranma, aşırı yüklenme sonucu güç ve enerji kaybı veya karşılanamayan istekler sonucu bireyin iç kaynaklarında tükenme durumu.

-Örgütsel Yabancılaşma: Yabancılaşma; ideal duyguların yerini fiili olguların, amaçların yerini araçların almasıyla birlikte, bireyin kendinden, değerlerinden, kurumlardan ve toplumsal oluşumlardan uzaklaşması halidir.

-Örgütsel Kırılğanlık: Kırılğanlık dediğimizde bir kişinin ve kurumun dış ve iç etkilere karşı fazla açık olması ve bu etkilerden çok etkilenmesini anlayabiliriz.

Örgütsel Güven: Belirli amaçların gerçekleşmesi için örgütsel yapı içerisinde örgüt üyelerinin birbirleri ile olan ilişkilerinde doğruluk, inanç, bağlılık, samimiyet gibi değerlerin oluşturulduğu ve oluşturulan bu değerlerin davranışlarla somutlaştığı bir süreç.

-Kendini Sabotaj: İyi performans sergileme olasılığını azaltacak engeller bularak veya üreterek birey, öz-yeterlik hissini kibarca korumaktadır. Eğer birey başarısız olursa, başarısızlığın nedenini o engele yükleyerek başarısızlığın kaynağını dışsallaştırır.

-Yılmazlık (Yılmak / Bıkkınlık): Yılmazlık, Psikolojik Sağlamlık, Dayanıklılık ve Kendini Toparlama Gücü.



Ek 3. Öğretim Üyelerinin Akademik Unvanlarına Yönelik Algıları Ölçeği Taslak Formu

Sıra	Akademik Unvan Algı Ölçeği
	Yasal Statü
1	Öğretim üyeliği unvanlarının hepsi YÖK kurullarında görev alabilmelidir.
2	Öğretim üyeliği unvanlarının hepsi rektör, rektör yardımcısı ve dekan olabilmelidir
3	Üniversite kurullarında (senato, yönetim kurulu, disiplin, bilim vb.) Öğretim üyeliği unvanlarının hepsi aynı sayıda temsil edilebilmelidir.
4	Tüm Öğretim Üyelerinin Üniversite Yönetiminde Etkililiği Vardır.
5	Öğretim üyeliği unvanlarının hepsinin atamalarında aranan şartlar uygundur.
6	Öğretim üyeleri yurt dışından diploma denkliği sağlanan kurumlardan aldıkları unvanları yurt dışında en az 2 yıl kullanma şartı aranmaksızın Türkiye’de kullanabilmelidir.
7	Yönetimde Tüm Akademik Unvanları Temsil Edecek Ortak Bir Kadro Oluşturulmaktadır.
8	Tüm Öğretim Üyeleri Disiplin Kurullarında Unvan Ayrımı Olmadan Yer Alabilmelidir.
9	Öğretim üyeliği unvanlarının hepsine üniversite dışında çalışma hakkı tanınmalıdır.
	Unvanın Saygınlığı ve İtibarı
10	Akademik unvanımın yeterince saygın olduğunu düşünüyorum.
11	Üst yönetim nezdinde öğretim üyeliği unvanlarının saygınlığı arasında bir fark yoktur.
12	Akademik unvanım diğer akademisyenler tarafından yeterince saygı görmektedir.
13	Akademik Unvanım Diğer Akademik Kadrolar Altında Ezilen Bir Unvandır.
14	Akademik unvanım öğrenciler tarafından yeterince saygı görmektedir.
15	Akademik unvanım toplum tarafından yeterince saygı görmektedir.
16	Uzman görüşüne başvurma durumunda öğretim üyeliği unvanlarının hepsi aynı itibarı görmektedir.
17	Öğretim üyelerinin niteliği akademik unvana göre değerlendirilmektedir.
18	Akademik Unvanım Nedeniyle Kendimi İkinci Sınıf Eleman Gibi Hissediyorum
	Özlük Hakları
19	Profesörlere ve doçentlere tanınan daimi kadro hakkı yardımcı doçentlere de tanınmalıdır.
20	Akademik Unvana Göre Verilen İş Güvencesi / Kadro Garantisi Öğretim Üyelerinde Rehavete Neden Olmaktadır.
21	Öğretim üyesi olarak akademik unvanım doğrultusunda yaşam standardım yüksektir.
22	Aynı işi yapan öğretim üyelerinin unvanlarına göre yaptıkları işe yönelik aldıkları ücretler arasındaki fark oranı dengelidir. (maaş, ek ders, ek gösterge, katsayı farkı, üniversite ödeneği, yükseköğretim tazminatı, akademik teşvik, vb.)
23	Öğretim üyeliği unvanları arasında emeklilik hakkedişi açısından bir dengesizlik yoktur.
24	Akademik Teşvik Unvana Göre Farklılaşmamalıdır.

Akademik ve Bilimsel Gelişim

- 25 Öğretim üyeliği unvanları arasında akademik yükselme kriterlerinin zorluk derecesi/niteliği aynıdır / dengelidir.
- 26 Öğretim üyeliği unvanlarının hepsine akademik gelişimleri için eşit düzeyde imkân sağlanmaktadır.
- 27 Öğretim Üyeliğinde Atanma ve Yükselme Ölçütleri Sürekli Değişmemelidir.
- 28 Yabancı dil yeterliği akademik yükselme de ön koşul olmamalıdır.
- 29 Akademik özgürlük açısından öğretim üyeliği unvanları arasında bir fark yoktur.
- 30 Araştırma ve proje desteklerinden yararlanmada öğretim üyeliği unvanları arasında bir fark yoktur.
- 31 Öğretim Üyeleri Yurt Dışına Çıkma Olanaklarının Yetersizliği Gibi Akademik Yükselme Süreciyle Bağlantılı Sorunlar Yaşamaktadır.
- 32 İş yükü ve idari görevler öğretim üyeliği unvanlarına göre farklılaşmaktadır.
- 33 Üniversitelerde Ki Hiyerarşik Yapı İle Akademik Unvan Doğrultusunda Öğretim Üyeleri Üzerinde Baskı Oluşturulmaktadır.

Örgütsel Faktörler

- 34 Ders verme ve diğer akademik görevlerin dağılımında öğretim üyeliği unvanları arasında bir fark yoktur.
- 35 Üniversite imkân ve kaynaklarından faydalanma açısından öğretim üyeliği unvanları arasında bir dengesizlik yoktur.
- 36 Kurumumda Tüm Öğretim Üyelerinin Bireysel Gelişimi Desteklenmektedir.
- 37 Öğretim Üyelerinin Çalışma Koşulları Akademik Unvana Göre Farklılaşmaktadır.
- 38 Akademik Unvan Fark Etmeksizin Bilimsel Araştırma Yapacak İyi İletişim Kurabildiğim Çalışma Arkadaşlarım Vardır.
- 39 Asistanlar Tüm Akademik Unvana Sahip Öğretim Üyelerinin Ortak Yardımcısıdır.
- 40 Üniversite Yönetimi Tüm Öğretim Üyeleri Arasında Güvene Dayalı, Şeffaf ve Açık İlişkiler Kurulmasını Destekler.
- 41 Kurumumda Akademik Unvana Göre Örgütsel Koruyuculuk Yapılmaktadır.
- 42 Akademik Unvanımın Kurumumda Söz Sahibi Olduğunu Düşünmüyorum.

Ek 4. Akademik Unvan Algı Ölçeği (AUAÖ) Uzman Görüş Formu

“Öğretim Üyelerinin Akademik Unvanlara İlişkin Algıları”

Ölçeği Geliştirme Çalışması Görüş ve Değerlendirme Formu

Saygıdeğer Hocam

İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi EYD Anabilim Dalında Doktora öğrencisiyim. Yrd. Doç. Dr. Sevim Öztürk danışmanlığında yürütmekte olduğum tez çalışması kapsamında “Öğretim Üyelerinin Akademik Unvanına İlişkin Algıları” konulu bir ölçek geliştirmek istiyorum. Çalışmamın bu aşamasında değerli görüşlerinize ihtiyaç duymaktayım. Vereceğiniz bilgiler, ölçeğin geliştirilmesinde temel oluşturacaktır. Yapacağınız katkılar için şimdiden teşekkür eder saygılar sunarım.

Öğr. Gör. Celalettin KORKMAZ

MKÜ Eğitim Fakültesi

Eğitim Bilimleri Bölümü

<u>Akademik Unvan Algı Ölçeği</u>					
Öğretim Üyelerinin Akademik Unvanlarına Yönelik Algıları		Uygun	Düzeltilmeli	Çıkarılmalı	KGO
Yasal Statü					
1	Öğretim üyeliği unvanlarının hepsinin YÖK kurullarında görev alması gerektiğini düşünüyorum.	12	0	0	1
2	Öğretim üyeliği unvanlarının hepsinin üniversite üst yönetiminde (Rektör, Rektör Yardımcısı, Dekan vb.) görev alması gerektiğini düşünüyorum.	12	0	0	1
3	Öğretim üyeliği unvanlarının hepsinin üniversite kurullarında (senato, yönetim kurulu, disiplin, bilim vb.) eşit sayıda temsil edilmesi gerektiğini düşünüyorum.	12	0	0	1
4	Öğretim üyelerine kadro imkânı sağlamada aranan ölçütlerin unvanlara göre farklılaştığını düşünüyorum.	12	0	0	1
5	Öğretim üyeleri tarafından yurt dışından alınan denkliği kabul edilmiş diplomaların (yurt dışında en az 2 yıl kullanma şartı aranmaksızın) Türkiye’de kullanılması gerektiğini düşünüyorum.	12	0	0	1
6	Öğretim üyeliği unvanlarının hepsine üniversite dışında çalışma hakkı tanınması gerektiğini düşünüyorum.	12	0	0	1

Unvanın Saygınlığı & İtibarı

7	Akademik unvanımın genel olarak saygın olduğunu düşünüyorum.	12	0	0	1
8	Yöneticilerin, öğretim üyeliği unvanlarının saygınlığı arasında fark gözettiğini düşünüyorum.	11	1	0	0.83
9	Akademik unvanımın diğer akademisyenler tarafından saygı görmediğini düşünüyorum.	12	0	0	1
10	Akademik unvanımın öğrenciler tarafından saygı gördüğünü düşünüyorum.	12	0	0	1
11	Akademik unvanımın toplumda itibarının olmadığını düşünüyorum.	12	0	0	1
12	Bilimsel etkinliklerde (Kongre, Konferans, Çalıştay, Temsil, Jüri Üyeliği vb.) öğretim üyeliği unvanlarının hepsinin aynı itibarı görmediğini düşünüyorum.	11	1	0	0.83
13	Uzman görüşüne başvurmada akademik unvanlar arasında fark gözetilmediğini düşünüyorum.	11	1	0	0.83
14	Akademik niteliğin unvana göre değerlendirildiğini düşünüyorum.	12	0	0	1

Özlük Hakları

15	Profesörlere ve Doçentlere tanınan daimi kadro hakkının Yardımcı Doçentlere de tanınması gerektiğini düşünüyorum.	12	0	0	1
16	Öğretim üyesi olarak sahip olduğum akademik unvanın yüksek bir yaşam standardı sağlamadığını düşünüyorum.	11	1	0	0.83
17	Öğretim üyeliği unvanları arasındaki gelir dağılımının dengeli olmadığını düşünüyorum.	12	0	0	1
18	Emeklilik hak edişi bakımından öğretim üyeliği unvanları arasında bir dengesizlik olduğunu düşünüyorum.	12	0	0	1

Akademik & Bilimsel Gelişim

19	Akademik yükselme ölçütleri bakımından öğretim üyeliği unvanları arasında bir denge olmadığını düşünüyorum.	11	1	0	0.83
20	Öğretim üyeliği unvanlarının hepsine eşit düzeyde gelişim imkânı sağlanmadığını düşünüyorum.	12	0	0	1
21	Akademik yükselmelerde yabancı dil yeterliğinin ön koşul olmaması gerektiğini düşünüyorum.	12	0	0	1
22	Akademik özgürlük bakımından öğretim üyeliği unvanları arasında bir fark olmadığını düşünüyorum.	12	0	0	1
23	Araştırma ve proje desteklerinden yararlanma bakımından öğretim üyeliği unvanları arasında ayrımcılık yapıldığını düşünüyorum.	12	0	0	1
24	Ders yükü ve getirisi olan işlerin dağılımında unvanlara göre farklı davranıldığını düşünüyorum.	12	0	0	1

Kurumsal Faktörler

25	Kurum (Üniversite) imkân ve kaynaklarından faydalanma bakımından öğretim üyeliği unvanları	11	1	0	0.83
----	--	----	---	---	------

	arasında fırsat eşitliğinin sağlanmadığını düşünüyorum.				
26	Kurumsal kararların oluşturulmasında öğretim üyesi görüşlerinin dikkate alınma düzeyinin unvanlara göre farklılaştığını düşünüyorum.	10	2	0	0.67
27	Kurum kültürünü yansıtırma bakımından öğretim üyeliği unvanları arasında bir fark olmadığını düşünüyorum.	11	1	0	0.83
28	Kurum başarısına katkıda bulunma bakımından öğretim üyeliği unvanları arasında bir fark olmadığını düşünüyorum.	11	1	0	0.83
29	Kurumsal aidiyet bakımından öğretim üyeliği unvanları arasında bir fark olmadığını düşünüyorum.	12	0	0	1
30	Kurumda kişisel başarının öne çıkarılmasında unvanlar arasında bir farklılık olmadığını düşünüyorum.	11	1	0	0.83

UZMAN SAYISI	12
KAPSAM GEÇERLİK ÖLÇÜTÜ	0.94
KAPSAM GEÇERLİK İNDEKSİ	0,56

Not: Akademik Unvan Algı Ölçeği (AUAÖ)'ye ait uzman görüşlerini belirten tablodaki hesaplamalar; uzmanların her bir ölçek maddesine verdikleri yanıtlardan yararlanılarak, her bir madde için ayrı ayrı aşağıdaki formülden yararlanılarak Kapsam Geçerlik Oranı (KGO) ve Kapsam Geçerlik İndeksi hesaplanmıştır. Anlamlılık düzeyi 0,05 alınmıştır.

$$KGO = \frac{NG}{N/2} - 1$$

KGO: Kapsam Geçerlik Oranı

NG: Maddeye gerekli diyen uzmanların sayısı

N: Maddeye görüş belirten uzmanların sayısı (Yurdakul, 2005).

Ek 5. Etik Kurul Kararı

Evrak Tarih ve Sayısı: 24/04/2017-E.25043



T.C.
MUSTAFA KEMAL ÜNİVERSİTESİ
Sosyal ve Beşeri Bilimler Bilimsel
Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu
Başkanlığı

Sayı :21817443-050.99/
Konu :Etik Kurul Kararı

**SAYIN ÖĞR.GÖR. CELALETTİN KORKMAZ
ÖĞRETİM GÖREVLİSİ**

Üniversitemiz Sosyal ve Beşeri Bilimler Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulumun
17.04.2017 tarihli ve 07 sayılı kararı ekte sunulmuştur.
Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.

Prof.Dr. Seval YAVUZ
Kurul Başkanı

EK :
Üniversite SBBBAY Etiği Kurulumun 17.04.2017 tarihli ve 07 sayılı Kararı (1 syf).

Mevcut Elektronik İmzalar

SEVAL YAVUZ (Sosyal ve Beşeri Bilimler Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu Başkanlığı - Kurul Başkanı) 24/04

T: F:
E-Posta : Web:
İletişim: Celal Akdağ (Dahili: 3262212720)



Üzerinde doküman numarası bulunmayan dokümanlar kontrolsüz dokümandır.



**MUSTAFA KEMAL ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL VE BEŞERİ BİLİMLER BİLİMSSEL
ARAŞTIRMA VE YAYIN ETİĞİ KURULU
KARARLARI**

TOPLANTI TARİHİ	TOPLANTI SAYISI	KARAR NO	SAYFA NO
17.04.2017	02	07	2/2

Üniversitemiz Sosyal ve Beşeri Bilimler Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu 17.04.2017 tarihinde Başkan Prof. Dr. Seval YAVUZ başkanlığında toplanarak aşağıdaki karar almıştır.

KARAR-7: Öğr. Gör. Celalettin KORKMAZ tarafından gerçekleştirilecek “Öğretim Üyelerinin Akademik Unvanlara İlişkin Algıları” başlıklı tez için hazırlanan ölçekler Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi kapsamında değerlendirilmiş olup uygulanmasının uygun olduğuna ve durumun başvuru sahibine bildirilmesine oybirliğiyle,

İMZA Prof. Dr. Seval YAVUZ Başkan		
İMZA Prof. Dr. Mehmet ÖZBİRECİKLİ Bşk.Yrd.	İMZA Prof. Dr. Jale ÖZTÜRK ÜYE	İMZA Prof. Dr. Hatice PAMİR ÜYE
İMZA Prof. Dr. Melis MİNİSKER ÜYE	İMZA Prof. Dr. Murat TEK ÜYE	İMZA Prof. Dr. Talin URAL ÜYE

Ek 6. Akademik Unvan Algı Ölçeği (Taslak Form)

“Öğretim Üyelerinin Akademik Unvanlara İlişkin Algıları”

Akademik Unvan Algı Ölçeği		1	2	3	4	5
Öğretim Üyelerinin Akademik Unvanlarına Yönelik Algıları		Hiç Katılmıyorum	Katılmıyorum	Orta Düzeyde Katılıyorum	Katılıyorum	Tamamen Katılıyorum
		1	2	3	4	5
Yasal Statü						
1	Öğretim üyeliği unvanlarının hepsinin YÖK kurullarında görev alması gerektiğini düşünüyorum.					
2	Öğretim üyeliği unvanlarının hepsinin üniversite üst yönetiminde (Rektör, Rektör Yardımcısı, Dekan vb.) görev alması gerektiğini düşünüyorum.					
3	Öğretim üyeliği unvanlarının hepsinin üniversite kurullarında (senato, yönetim kurulu, disiplin, bilim vb.) eşit sayıda temsil edilmesi gerektiğini düşünüyorum.					
4	Öğretim üyelerine kadro imkânı sağlamada aranan ölçütlerin unvanlara göre farklılaştığını düşünüyorum.					
5	Öğretim üyeleri tarafından yurt dışından alınan denkliği kabul edilmiş diplomaların (yurt dışında en az 2 yıl kullanma şartı aranmaksızın) Türkiye’de kullanılması gerektiğini düşünüyorum.					
6	Öğretim üyeliği unvanlarının hepsine üniversite dışında çalışma hakkı tanınması gerektiğini düşünüyorum.					
Unvanın Saygınlığı ve İtibarı						
7	Akademik unvanımın genel olarak saygın olduğunu düşünüyorum.	1	2	3	4	5
8	Yöneticilerin, öğretim üyeliği unvanlarının saygınlığı arasında fark gözettiğini düşünüyorum.					
9	Akademik unvanımın diğer akademisyenler tarafından saygı görmediğini düşünüyorum.					
10	Akademik unvanımın öğrenciler tarafından saygı gördüğünü düşünüyorum.					
11	Akademik unvanımın toplumda itibarının olmadığını düşünüyorum.					

- 12 Bilimsel etkinliklerde (Kongre, Konferans, Çalıştay, Temsil, Jüri Üyeliği vb.) öğretim üyeliği unvanlarının hepsinin aynı itibarı görmediğini düşünüyorum.
- 13 Uzman görüşüne başvurmada akademik unvanlar arasında fark gözetilmediğini düşünüyorum.
- 14 Akademik niteliğin unvana göre değerlendirildiğini düşünüyorum.

Özlük Hakları

1 2 3 4 5

- 15 Profesörlere ve Doçentlere tanınan daimi kadro hakkının Yardımcı Doçentlere de tanınması gerektiğini düşünüyorum.
- 16 Öğretim üyesi olarak sahip olduğum akademik unvanın yüksek bir yaşam standardı sağlamadığını düşünüyorum.
- 17 Öğretim üyeliği unvanları arasındaki gelir dağılımının dengeli olmadığını düşünüyorum.
- 18 Emeklilik hak edişi bakımından öğretim üyeliği unvanları arasında bir dengesizlik olduğunu düşünüyorum.

Akademik ve Bilimsel Gelişim

1 2 3 4 5

- 19 Akademik yükselme ölçütleri bakımından öğretim üyeliği unvanları arasında bir denge olmadığını düşünüyorum.
- 20 Öğretim üyeliği unvanlarının hepsine eşit düzeyde gelişim imkânı sağlamadığını düşünüyorum.
- 21 Akademik yükselmelerde yabancı dil yeterliğinin ön koşul olmaması gerektiğini düşünüyorum.
- 22 Akademik özgürlük bakımından öğretim üyeliği unvanları arasında bir fark olmadığını düşünüyorum.
- 23 Araştırma ve proje desteklerinden yararlanma bakımından öğretim üyeliği unvanları arasında ayrımcılık yapıldığını düşünüyorum.
- 24 Ders yükü ve getirisi olan işlerin dağılımında unvanlara göre farklı davranıldığını düşünüyorum.

Kurumsal Faktörler

1 2 3 4 5

- 25 Kurum (Üniversite) imkân ve kaynaklarından faydalanma bakımından öğretim üyeliği unvanları arasında fırsat eşitliğinin sağlanmadığını düşünüyorum.
- 26 Kurumsal kararların oluşturulmasında öğretim üyesi görüşlerinin dikkate alınma düzeyinin unvanlara göre farklılaştığını düşünüyorum.

- 27 Kurum kültürünü yansıtırma bakımından öğretim üyeliği unvanları arasında bir fark olmadığını düşünüyorum.
- 28 Kurum başarısına katkıda bulunma bakımından öğretim üyeliği unvanları arasında bir fark olmadığını düşünüyorum.
- 29 Kurumsal aidiyet bakımından öğretim üyeliği unvanları arasında bir fark olmadığını düşünüyorum.
- 30 Kurumda kişisel başarının öne çıkarılmasında unvanlar arasında bir farklılık olmadığını düşünüyorum.

Diğer Görüş ve Öneriler

Bunlar dışında eklemek istediğiniz var mı? Lütfen belirtiniz



Ek 7. Öğretim Elemanının İş Stresi Ölçeği

Saygıdeğer Hocam

Bu bölümde sizin işinizde yaşadığınız stresin derecesi tespit edilmek istendi. Bu amaçla işinizde stres yaratması ihtimali bulunan faktörler yazıldı, karşılıklarına da bunların sizde yarattığı stresin derecesini ölçmek üzere bir ölçek kondu. Sizden her bir faktörü dikkatle okuyarak onun sizde yarattığı stresin derecesini, karşısındaki seçeneklerden size uygun olanı gösteren rakamı daire içine alarak işaretlemeniz istendi.

Örnek:

Evimin Fakülteye uzaklığı 1 2 3 4 5

Eğer siz bu faktörün karşısındaki 4'ü işaretlemişseniz, bu faktörün sizde “çok” düzeyinde stres yarattığını belirtiyorsunuz demektir.

Her faktör için sadece bir rakam işaretleneceğini unutmayınız.

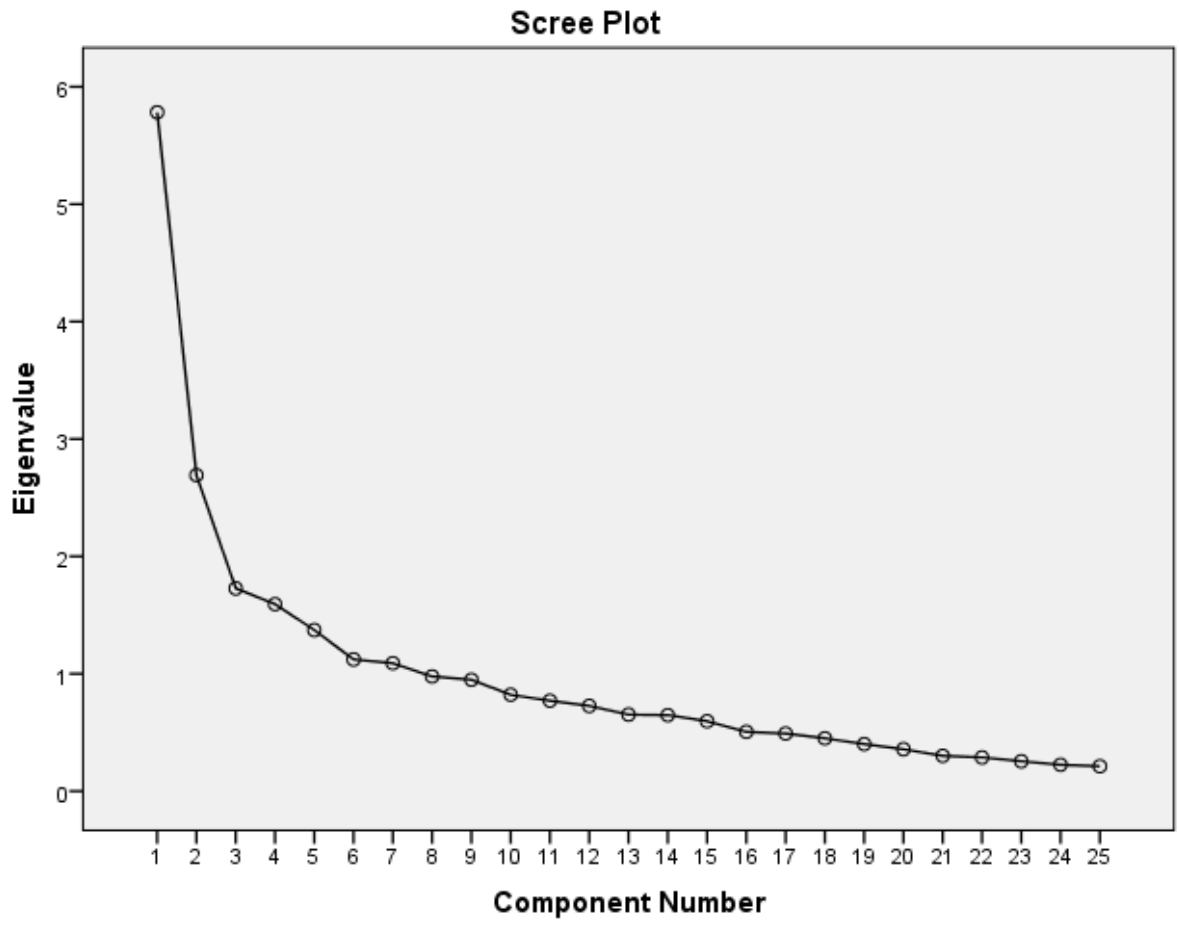
Kullanılan Ölçek

- 1 Hiç stres yaratmıyor,
- 2 Az derecede stres yaratıyor,
- 3 Orta derecede stres yaratıyor,
- 4 Çok derecesinde stres yaratıyor,
- 5 Pek çok derecede stres yaratıyor.

Üniversite Öğretim elemanının
İşinde Stres Yaratan Faktörler 1 2 3 4 5

	Hiç Stres Yaratmıyor	Az Derecede Stres Yaratıyor	Orta Düzeyde Stres Yaratıyor	Çok Derecesinde Stres Yaratıyor	Pek Çok Derecede Stres Yaratıyor
1 Öğretim yükünün – iş yükünün – fazlalığı	1	2	3	4	5
2 Sınıfların çok kalabalık oluşu	1	2	3	4	5
3 Bir öğretim elemanı olarak yetersizlik (alanda yetersizlik, dilde yetersizlik gibi) duyguları	1	2	3	4	5
4 Zaman azlığı	1	2	3	4	5

5	Öğrencilerin yanlış davranışları (saygısızlık, disiplinsizlik, ideolojik gruplaşma gibi).	1	2	3	4	5
6	Rol çatışması (çeşitli roller arasında ve kişilikle rol arasındaki çatışmalar).	1	2	3	4	5
7	Fakülte / sınıfta gürültü.	1	2	3	4	5
8	Meslekteki yükselme imkânlarının zayıflığı.	1	2	3	4	5
9	Meslekteki değişme ve gelişmeleri izleyememe	1	2	3	4	5
10	Yükseköğretimle ilgili yasaların sıkça değişmesi	1	2	3	4	5
11	Mesleki değişme ve gelişmeleri izleyebilme ve ders hazırlığı için gece gündüz çalışma zorunluğu.	1	2	3	4	5
12	Derse girip çıkmaktan yayın ve araştırmaya zaman ayıramama.	1	2	3	4	5
13	Bir derece-paye almak için her düzeyde sınava girme zorunluğu.	1	2	3	4	5
14	Fakülteadaki kaynak ve imkânların dağıtımındaki dengesizlik.	1	2	3	4	5
15	Fakülteadaki ilişkilerde bireylere falancanın adamı gözü ile önyargılı davranılması.	1	2	3	4	5
16	Mesleki ilke ve geleneklerin sıkça değişmesi	1	2	3	4	5
17	İşlerin görülmesindeki ilkesizlik.	1	2	3	4	5
18	Astlarından – maiyetinden sorumlu olma	1	2	3	4	5
19	Sahip olunan yeteneklerle, öğretim elemanı olmanın gerektirdiği yetenekler arasındaki uyumsuzluk.	1	2	3	4	5
20	Fakültede doğrudan ilgili kararlara katılamama	1	2	3	4	5
21	İşsiz kalma korkusu.	1	2	3	4	5
22	Her düzeydeki yöneticilerin atama ile gelmesi	1	2	3	4	5
23	İdari görevlerin çokluğundan akademik çalışmaya yeterince zaman ayıramama.	1	2	3	4	5
24	Çalışmaların dost ve meslektaş ziyaretleri yüzünden kesintiye uğraması	1	2	3	4	5

Ek 8. Akademik Unvan Algı Ölçeği Faktör Analizi Scree Plot Grafiği

Ek 9. Akademik Unvan Algı Ölçeği (Nihai Form)

“Öğretim Üyelerinin Akademik Unvanlara İlişkin Algıları”

Saygıdeğer Hocam

İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Yönetimi ve Denetimi Anabilim Dalında Yrd. Doç. Dr. Sevim Öztürk danışmanlığında yürütmekte olduğum doktora tez çalışması kapsamında “ÖĞRETİM ÜYELERİNİN AKADEMİK UNVANLARA İLİŞKİN ALGILARI” ölçeği aracılığıyla değerli görüşlerinize ihtiyaç duymaktayım.

Anketle sizden toplanan veriler bilimsel amaçlarla sadece bu araştırmada kullanılacak olup üçüncü kişi ve kurumlarla paylaşılmayacaktır. Ankete kimliğinizi yazmanıza gerek yoktur.

Yapacağınız katkılar için şimdiden teşekkür eder saygılarımı sunarım.

Tlf: 0536 511 1303

Celalettin KORKMAZ (Öğrt. Grv.)

Mail: celalettinkorkmaz@gmail.com

MKÜ Eğitim Fakültesi

ckorkmaz@mku.edu.tr

Eğitim Bilimleri Bölümü

Akademik Unvanınız : 1. () Yrd. Doç. Dr. 2. () Doç. Dr.
3. () Prof. Dr.

Cinsiyetiniz : 1. () Kadın 2. () Erkek

Akademik Kıdeminiz : 1. () 0-5 yıl 2. () 6-10 yıl
3. () 11-15 yıl 4. () 16 – 20 yıl
5. () 21 yıl +

Öğretim Üyeliğindeki Kıdeminiz : 1. () 0-5 yıl 2. () 6-10 yıl
3. () 11-15 yıl 4. () 16 – 20 yıl
5. () 21 yıl +

Akademik Uzmanlık Alanınız : 1. () Fen Bilimleri
2. () Sağlık Bilimleri
3. () Sosyal Bilimler

Görev Yaptığınız Üniversite :

1. () Akdeniz Üniversitesi
2. () Ankara Üniversitesi
3. () Aydın Adnan Menderes Üniversitesi
4. () Cumhuriyet Üniversitesi
5. () Çukurova Üniversitesi
6. () Gaziantep Üniversitesi
7. () İnönü Üniversitesi
8. () 19 Mayıs Üniversitesi
9. () Uludağ Üniversitesi
10. () Sakarya Üniversitesi

Görev Yaptığınız Fakülte:

- 1. Eğitim Fakültesi ()
- 2. Edebiyat Fakültesi ()
- 3. Diş Hekimliği Fakültesi ()
- 4. Fen Fakültesi ()
- 5. Mühendislik Fakültesi ()
- 6. İktisat ve İşletme Fakültesi ()
- 7. Tıp Fakültesi ()
- 8. İlahiyat ve İslami İlimler Fakültesi ()
- 9. Siyasal Bilgiler ve İdari Bilimler Fak. ()
- 10. Eczacılık Fakültesi ()
- 11. Güzel Sanatlar ve Tasarım Fakültesi ()
- 12. Hukuk Fakültesi ()
- 13. İletişim Fakültesi ()
- 14. Ziraat ve Doğa Bilimleri Fakültesi ()
- 15. Su Ürünleri Fakültesi ()
- 16. Mimarlık Fakültesi ()
- 17. Teknoloji Fakültesi ()
- 18. Veteriner Fakültesi ()
- 19. Turizm Fakültesi / Turizm İşletmeciliği ve Otelcilik Yüksekokulu ()
- 20. Sağlık Bilimleri Fakültesi/Sağlık/FTR Yüksekokulu ()
- 21. Spor Bilimleri Fakültesi / Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu ()
- 22. İnsan ve Toplum Bilimleri Fakültesi/YO ()
- 23. Havacılık ve Uzay Bilimleri Fakültesi/YO ()
- 24. Gemi ve Deniz Bilimleri Fakültesi/YO ()
- 25. Konservatuar ()
- Diğer:..... Fakültesi/Yüksekokulu

Akademik Unvan Algı Ölçeği

Sıra No	Madde No	Öğretim Üyelerinin Akademik Unvanlarına Yönelik Algıları	1	2	3	4	5
			Hiç Katılmıyorum	Katılmıyorum	Orta Düzeyde Katılıyorum	Katılıyorum	Tamamen Katılıyorum
			1	2	3	4	5
		Eşitlik					
1	6	Öğretim üyeliği unvanlarının hepsine üniversite dışında çalışma hakkı tanınması gerektiğini düşünüyorum.					
2	15	Profesörlere ve Doçentlere tanınan daimi kadro hakkının Yardımcı Doçentlere de tanınması gerektiğini düşünüyorum.					
3	17	Öğretim üyeliği unvanları arasındaki gelir dağılımının dengeli olmadığını düşünüyorum.					
4	18	Emeklilik hak edişi bakımından öğretim üyeliği unvanları arasında bir dengesizlik olduğunu düşünüyorum.					
5	19	Akademik yükselme ölçütleri bakımından öğretim üyeliği unvanları arasında bir denge olmadığını düşünüyorum.					
6	20	Öğretim üyeliği unvanlarının hepsine eşit düzeyde gelişim imkânı sağlanmadığını düşünüyorum.					
7-	21	Akademik yükselmelerde yabancı dil yeterliğinin ön koşul olmaması gerektiğini düşünüyorum.					
8	23	Araştırma ve proje desteklerinden yararlanma bakımından öğretim üyeliği unvanları arasında ayrımcılık yapıldığını düşünüyorum.					
9	24	Ders yükü ve getirisi olan işlerin dağılımında unvanlara göre farklı davranıldığını düşünüyorum.					
10	25	Kurum (Üniversite) imkân ve kaynaklarından faydalanma bakımından öğretim üyeliği unvanları arasında fırsat eşitliğinin sağlanmadığını düşünüyorum.					
		Kurumsal Kültür					
11-	22	Akademik özgürlük bakımından öğretim üyeliği unvanları arasında bir fark olmadığını düşünüyorum.					
12-	27	Kurum kültürünü yansıtırma bakımından öğretim üyeliği unvanları arasında bir fark olmadığını düşünüyorum.					

- 13 28 Kurum başarısına katkıda bulunma bakımından öğretim üyeliği unvanları arasında bir fark olmadığını düşünüyorum.
- 14- 29 Kurumsal aidiyet bakımından öğretim üyeliği unvanları arasında bir fark olmadığını düşünüyorum.
- 15- 30 Kurumda kişisel başarının öne çıkarılmasında unvanlar arasında bir farklılık olmadığını düşünüyorum.

Unvanın Saygınlığı

- 16 26 Kurumsal kararların oluşturulmasında öğretim üyesi görüşlerinin dikkate alınma düzeyinin unvanlara göre farklılaştığını düşünüyorum.
- 17 9 Akademik unvanımın diğer akademisyenler tarafından saygı görmediğini düşünüyorum.
- 18 10 Akademik unvanımın öğrenciler tarafından saygı gördüğünü düşünüyorum.
- 19 11 Akademik unvanımın toplumda itibarının olmadığını düşünüyorum.
- 20 16 Öğretim üyesi olarak sahip olduğum akademik unvanın yüksek bir yaşam standardı sağlamadığını düşünüyorum.

Yönetime Katılım

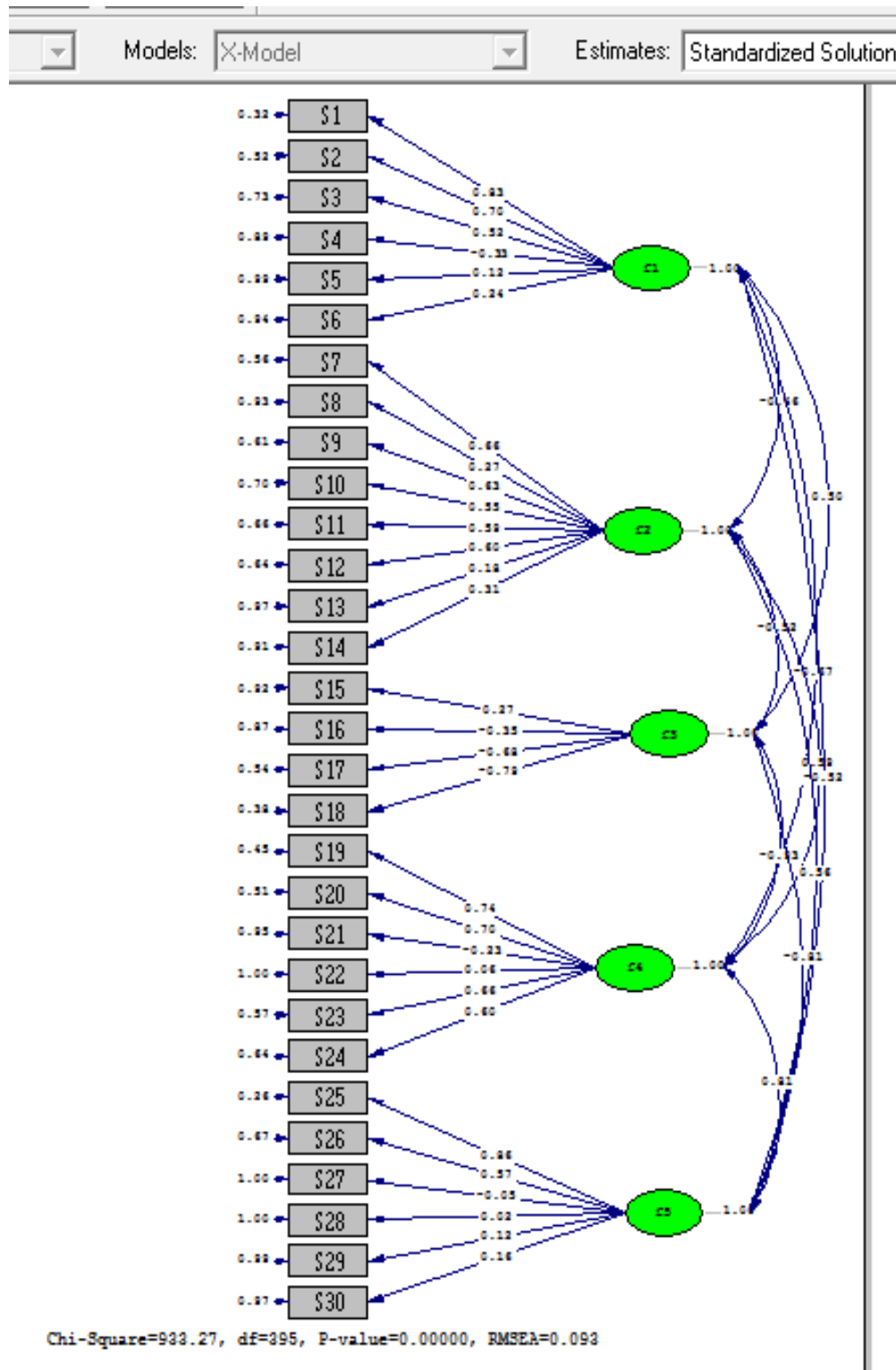
- 21 1 Öğretim üyeliği unvanlarının hepsinin YÖK kurullarında görev alması gerektiğini düşünüyorum.
- 22 2 Öğretim üyeliği unvanlarının hepsinin üniversite üst yönetiminde (Rektör, Rektör Yardımcısı, Dekan vb.) görev alması gerektiğini düşünüyorum.
- 23 3 Öğretim üyeliği unvanlarının hepsinin üniversite kurullarında (senato, yönetim kurulu, disiplin, bilim vb.) eşit sayıda temsil edilmesi gerektiğini düşünüyorum.

Nitelik

- 24 8 Yöneticilerin, öğretim üyeliği unvanlarının saygınlığı arasında fark gözetmediğini düşünüyorum.
- 25 12 Bilimsel etkinliklerde (Kongre, Konferans, Çalıştay, Temsil, Jüri Üyeliği vb.) öğretim üyeliği unvanlarının hepsinin aynı itibarı görmediğini düşünüyorum.
- 26- 13 Uzman görüşüne başvurmada akademik unvanlar arasında fark gözetilmediğini düşünüyorum.
- 27 14 Akademik niteliğin unvana göre değerlendirildiğini düşünüyorum.

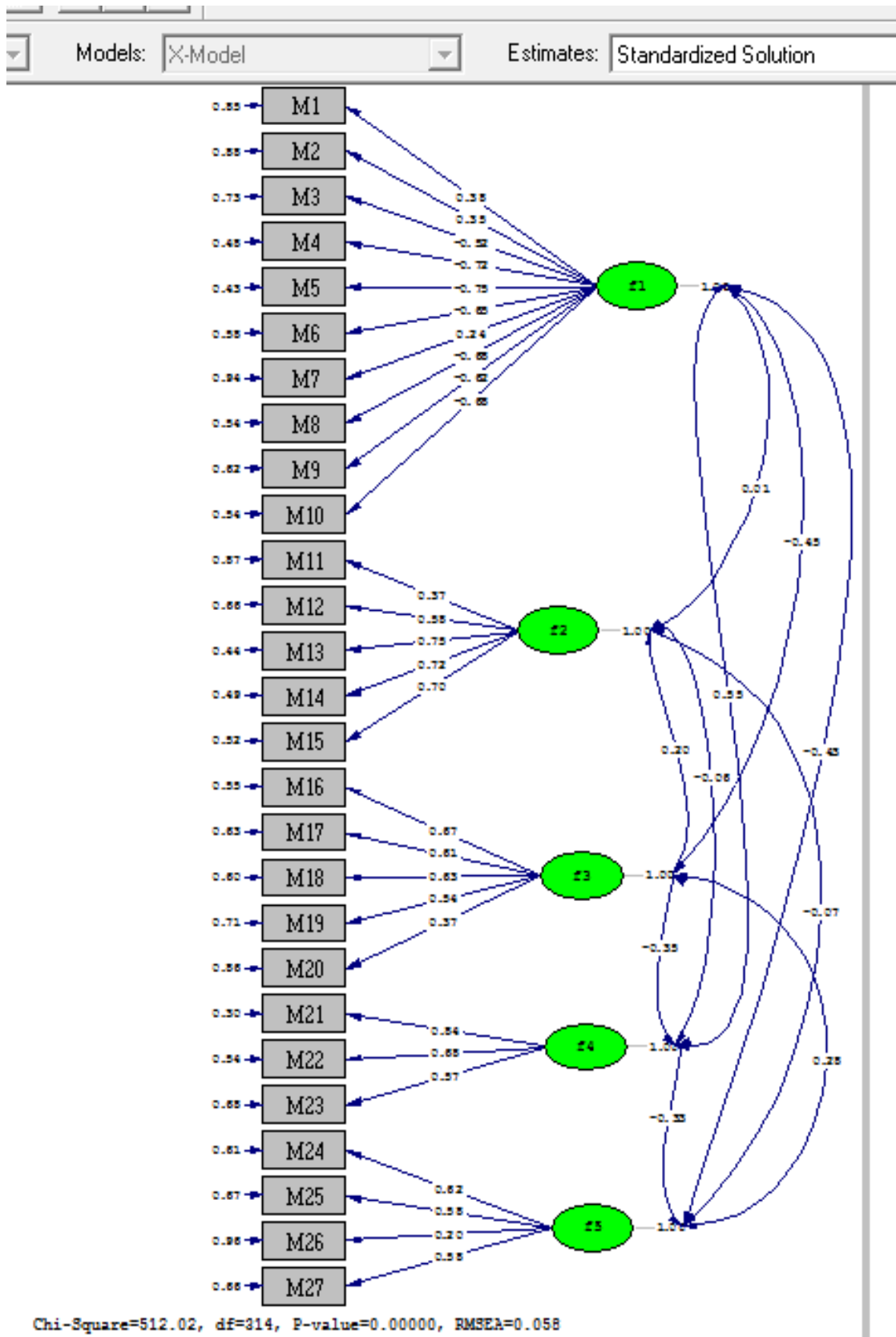
Ek 10. Model 1

Şekil: Akademik Unvan Algı Ölçeği Ölçüm Modeli Standart Korelasyon Değeri



Ek 11. Model 2

Akademik Unvan Algı Ölçeği Ölçüm Modeli Standart Korelasyon Değeri



Ek 12. Model 3

Akademik Unvan algı Ölçeği Ölçüm Modeli t Değeri

