

**T.C.
Marmara Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı
Eğitim Yönetimi ve Denetimi Bilim Dalı**

**YÜKSEKÖĞRETİMDE ARAŞTIRMA KALİTESİNİN
İNCELENMESİ**

Doktora Tezi

Özlem KURNAZ

İstanbul 2010

**T.C.
Marmara Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı
Eğitim Yönetimi ve Denetimi Bilim Dalı**

**YÜKSEKÖĞRETİMDE ARAŞTIRMA KALİTESİNİN
İNCELENMESİ**

Doktora Tezi

Özlem KURNAZ

Danışman: Prof. Dr. Ayşen BAKİOĞLU

İstanbul 2010

T.C.
Marmara Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı
Eğitim Yönetimi ve Denetimi Bilim Dalı

Özlem KURNAZ tarafından hazırlanan YÜKSEKÖĞRETİMDE ARAŞTIRMA KALİTESİNİN İNCELENMESİ başlıklı bu çalışma, 02.06.2010 tarihinde yapılan savunma sınavı sonucunda başarılı bulunarak jürimiz tarafından doktora tezi olarak kabul edilmiştir.

İmzalar

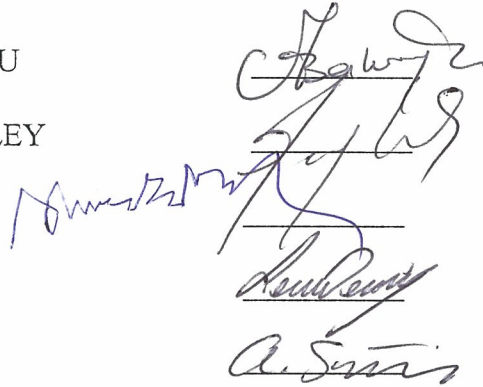
Danışman : Prof. Dr. Ayşen BAKİOĞLU

Üye : Prof. Dr. Nuray SUNGUR OAKLEY

Üye : Prof. Dr. Ahmet Emre BİLGİLİ

Üye: Yrd. Doç. Dr. Levent DENİZ

Üye: Yrd. Doç. Dr. Ahmet ŞİRİN

The image shows five handwritten signatures in blue ink, each written over a horizontal line. The signatures are arranged vertically on the right side of the page, corresponding to the names listed on the left. The first signature is the most prominent and appears to be 'Ayşen Bakioğlu'. The other signatures are less legible but correspond to the other four members of the jury.

ÖNSÖZ

Çalışmam süresince araştırmacılık deneyimi ile bana yol gösteren, değerli görüş ve yorumlarıyla yolumu aydınlatan, araştırmacılığım ve öğretmenliğimden çok şey öğrendiğim değerli hocam tez danışmanım Sayın Prof. Dr. Ayşen Bakioğlu'na teşekkürlerimi sunarım.

Çalışmam sırasında bana zaman ayırarak görüş ve önerileriyle araştırmama katkıda bulunan değerli hocalarım Sayın Prof. Dr. Muhsin Hesapçioğlu'na, Sayın Yrd. Doç. Dr. Levent Deniz'e ve Sayın Yrd. Doç. Dr. Ahmet Şirin'e teşekkür ederim.

Araştırmama katılarak bu çalışmanın gerçekleşmesinde büyük bir katkıya sahip olan tüm öğretim elemanı ve lisansüstü program mezunu araştırmacılara teşekkür ederim.

Hayatımın her aşamasında olduğu gibi doktora öğrenimim süresince de her türlü fedakârlığı göstererek bu çalışmanın gerçekleşmesini mümkün kılan anneme, çalışmamın redaksiyonunda büyük destek aldığım babam ve kardeşime, düşünceleriyle ve sonsuz desteğiyle araştırmama katkıda bulunan eşime teşekkür ederim. Son olarak, çalışmamın bir bölümünde bana birebir eşlik eden, mutlu ve zor zamanları benimle birebir paylaşan canım kızım Nergis'ime teşekkür ediyorum ve bu çalışmayı kendisine armağan ediyorum.

İstanbul, 2010

Özlem Kurnaz

ÖZET

Bu araştırmanın temel amacı yükseköğretimde sosyal bilimler alanında araştırma kalitesi sorununun incelenmesidir. Bu amaca yönelik olarak öğretim elemanları ve lisansüstü program mezunlarının sosyal bilimler alanında araştırma kalitesi tanımlarının ve araştırma kalitesinin önündeki engellerin neler olduğu konusundaki görüşlerinin bulunmasına çalışılmıştır.

Araştırma verisi yarı yapılandırılmış görüşmeler ve anket uygulamasıyla toplanmıştır. İlk olarak literatür taraması yapılarak ve uzman görüşü alınarak geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılarak görüşme yöntemiyle veri toplanmıştır. Öncelikle pilot uygulama yapılmış, bu uygulamanın sağladığı veriler ışığında ve uzman görüşü alınarak görüşme formuna son hali verilmiştir. Araştırma kapsamında 33 öğretim elemanı ve 24 lisansüstü program mezunu ile görüşmeler yapılmıştır. Elde edilen veri nitel içerik çözümlemesi yoluyla incelenmiş ve bulgulara ulaşılmıştır. Ardından, araştırmanın güvenilirliğini artırmak amacıyla daha önce görüşmelerle ulaşılan bulgular ışığında ve uzman görüşü alınarak araştırmacı tarafından geliştirilen anket-ölçek formları aracılığıyla öğretim elemanları ve lisansüstü program mezunlarının konuya ilişkin görüşleri nicel olarak da incelenmiştir. Araştırma anketini 123 öğretim elemanı ve 121 lisansüstü program mezunu olmak üzere toplam 244 katılımcı yanıtlamıştır.

Araştırma bulguları öğretim elemanları ve lisansüstü program mezunlarının araştırma kalitesi tanımlarında temel olarak metodoloji ve literatür dayanağına ilişkin ölçütlere daha sık olarak değindiğini ortaya koymuştur. Metodolojiye ilişkin olarak öğretim elemanları ve lisansüstü program mezunu katılımcılar araştırma probleminin çözümünde doğru yöntemin seçilip bu yöntemin doğru bir şekilde uygulanmış olması, araştırmada geçerlik ve güvenirliliğin sağlanmış olması, araştırma probleminin iyi bir şekilde sınırlandırılması, başlangıçta belirlenen araştırma sorusunun doyurucu biçimde yanıtlanması, çok iyi gözlem yapılması, araştırma evrenini temsil edecek bir örneklemden veri toplanması, araştırma sürecinin ayrıntıyla açıklanması, araştırmacının araştırmaya nasıl bir paradigma aracılığıyla yaklaştığını açıklaması, araştırmada birden fazla yöntemin kullanılması, araştırma tasarımının doğru bir şekilde oluşturulması, araştırmanın sağlam verilere dayandırılması, bilimsel

araştırma ilkelerine uygun olması, araştırmada yöneltilen soruların yanıt aranan temel soru ile uyumlu ve onu destekler yönde olması olarak ifade ettikleri ölçütleri tanımlarında kullanmışlardır. En sık vurgulanan bir diğer ölçüt olarak araştırmann güçlü bir literatür dayanağına sahip olması konusuna ilişkin olarak katılımcılar geçmiş araştırmaların derinlemesine incelenmesi; araştırma sorusunun literatürden yola çıkılarak belirlenmesi; literatür çalışması ve uygulama kısmının birbirinden kopuk olmaması, iç içe geçmesi; yapılan çalışmanın literatürde bir boşluğu doldurması ve araştırmann mevcut literatüre katkıda bulunması gibi ölçütlere değinmişlerdir. Nitel araştırmann ardından yürütölen nicel araştırmada elde edilen bulgular da katılımcıların aynı ölçütlere öncelikle önem verdiklerini ortaya koymuştur. Araştırma sosyal bilimlerde araştırmaya ilişkin en önemli sorunlar olarak katılımcıların maddî sıkıntılara ve yerleşmiş bir araştırma kültürünün eksikliğine vurgu yaptığını göstermiştir. Bunun yanında araştırma katılımcıların üniversitelerimizin daha çok öğretim ağırlıklı kurumlar olduğunu, araştırma bulgularından uygulama ve politika yapım sürecinde yeterli düzeyde faydalanılmadığını, atama yükseltme ölçütlerinin akademisyenler üzerinde yayın yapmaya yönelik bir baskıya neden olduğunu, intihalin en sık ihlâl edilen araştırma etiğı ilkesi olduğunu ve lisansüstü programlarda öğrencilerin etkili bir araştırma eğitiminden geçmediğini düşündüklerini ortaya çıkarmıştır. Nitel bulguların güvenilirliğinin artırılmasına yönelik olarak yapılan nicel çalışmada elde edilen sonuçların hemen her alt problemde nitel bulguları destekler yönde olduğu görölmüştür. Bulgular ilgili literatür bağlamında tartışılmış ve bu doğrultuda öneriler üretilmiştir.

Anahtar Sözcükler: Araştırma kalitesi, yükseköğretim, sosyal bilimler

ABSTRACT

The purpose of this study is to investigate the problem of research quality at higher education in social sciences. To achieve this purpose, academics' and postgraduate program graduates' definitions of research quality in social sciences and their opinions on the problems hindering research quality were revealed.

Research data were collected through semi-structured interviews and questionnaires. First, data were collected through interviews using a semi-structured form developed after a literature study obtaining expert advice and opinion. A pilot study was administered and interview form was finalised in the light of this study findings and expert opinion. Interviews were conducted with 33 academics and 24 postgraduate program graduates. Findings were obtained through content analysis of the data collected. Afterwards, in order to improve the reliability of the research, academics' and postgraduates' opinions were investigated quantitatively through questionnaires developed by the researcher in the light of qualitative study findings and expert opinion. The total number of questionnaires collected is 244, 123 of which is from academics and 121 from postgraduate participants.

Research findings revealed that academics and postgraduate program graduates most often referred to methodology and literature study in their definition of research quality, and emphasized financial shortages and lack of a research culture as the main problems of social science research. As to methodology, the participants mentioned criteria such as choosing the right method and applying it correctly, ensuring validity and reliability, framing the research problem properly, answering the research question in a satisfying way, carrying out successful observations, gathering data from a sample representing the population, describing the research process in detail, stating the paradigm through which the researcher approaches the research clearly, using more than one method, designing research correctly, basing the research on sound data, sticking to scientific research principles and making sure that research questions are consistent with the main question. Relating to literature as the other most often emphasized issue, the participants referred to criteria like examining the prior research in depth, choosing the research question based on the literature, literature work and empirical parts being connected, filling a gap in the

literature and making a contribution to the existing literature. The findings of the quantitative research showed that the participants gave priority to the same criteria as found in the qualitative research. The research also revealed that the interviewees thought that our universities are teaching oriented, that research findings are not benefited efficiently in practice and policy making, that academic promotion criteria create a pressure on academics to publish, that plagiarism is the most often violated ethical norm, and that postgraduate students are not given an effective research training. It was found that the findings of qualitative and quantitative research were parallel for almost every research problem. Findings were discussed within the context of related literature and recommendations were made accordingly.

Keywords: Research quality, higher education, social sciences

İÇİNDEKİLER

	Sayfa No.
ÖNSÖZ	i
ÖZET	ii
ABSTRACT	iv
TABLolar LİSTESİ	xi
BÖLÜM I	1
GİRİŞ	1
1.1. Problem.....	4
1.2. Amaçlar.....	4
1.3. Önem.....	5
1.4. Sayıtlılar.....	6
1.5. Sınırlılıklar.....	6
1.6. Tanımlar.....	6
1.7. Kısaltmalar.....	7
BÖLÜM II	9
KURAMSAL VE KAVRAMSAL ÇERÇEVE	9
2.1. Üniversitede Araştırma Rolünün Gelişimi.....	9
2.2. Üniversitenin Öğretim ve Araştırma Rolü İlişkisi.....	13
2.3. Araştırma Kalitesi.....	21
2.3.1. Araştırma Kalitesinin Değerlendirilmesinde Başvurulan Yaklaşımlar.....	22
2.3.2. Araştırma Kalitesinin Değerlendirilmesinde Başvurulan Ölçütler.....	24
2.3.2.1. Araştırmanın İçeriğine Yönelik Kalite Ölçütleri.....	31
2.3.2.1.1. Araştırmanın Orijinalliği.....	31
2.3.2.1.2. Araştırmanın Önemi.....	33
2.3.2.1.2.1. Araştırmanın Kurama Katkıda Bulunması.....	34
2.3.2.1.2.2. Araştırmanın Uygulamaya ve Politika Kararlarına Katkıda Bulunması.....	35
2.3.2.1.3. Önceki Araştırmalarla İlişkilendirilme.....	43
2.3.2.2. Yönteme Yönelik Kalite Ölçütleri.....	45
2.3.2.2.1. Veri Toplama Yönteminin Uygunluğu.....	45
2.3.2.2.1.1. Nicel Veri Toplama Yöntemleri.....	46
2.3.2.2.1.1.1. Nicel Araştırma Yöntemlerinin Temel Özellikleri.....	47
2.3.2.2.1.1.2. İyi Bir Nicel Araştırma Tasarımının Özellikleri.....	47
2.3.2.2.1.2. Nitel Veri Toplama Yöntemleri.....	48
2.3.2.2.1.2.1. Nitel Araştırma Yöntemlerinin Temel Özellikleri.....	49
2.3.2.2.1.2.2. Nitel Araştırmalarda Kalite Değerlendirmesi.....	52
2.3.2.2.1.3. Veri Toplamada Çeşitleme Yönteminin Kullanımı.....	55
2.3.2.2.2. Veri Çözümleme Yönteminin ve Yorumların Uygunluğu.....	57
2.4. Yurtdışında Yükseköğretimde Araştırma Değerlendirmesi.....	58
2.4.1. İngiltere.....	58
2.4.2. Avustralya.....	62
2.4.3. Kanada.....	64
2.5. Türkiye’de Yükseköğretim ve Araştırma.....	66
2.5.1. Türk Yükseköğretiminde Kalite Çalışmaları.....	66

2.5.2. Türkiye’de Araştırma ve Yayın Faaliyetleri.....	68
2.5.2.1. Genel Durum.....	68
2.5.2.2. Türkiye’de Araştırma Sorununun Boyutları.....	73
2.5.2.2.1. Nitelikli İnsan Gücü Sorunu.....	73
2.5.2.2.2. Kaynak Sorunu.....	75
2.5.2.2.3. Kalite Değerlendirme Sisteminin Eksikliği.....	77
2.5.2.2.4. Araştırma ve Bilim Politikalarının Durumu.....	78

BÖLÜM 3.....	83
YÖNTEM.....	83

3.1. Araştırma Modeli.....	83
3.2. Çalışma Grubu ve Örneklem.....	85
3.2.1. Nitel Bölüme Ait Çalışma Grubu.....	85
3.2.2. Nicel Bölüme Ait Örneklem.....	88
3.3. Ölçme Araçlarının Geliştirilmesi.....	91
3.3.1. Nitel Çalışma Kapsamında Kullanılan Görüşme Formunun Geliştirilmesi.....	91
3.3.2. Nicel Çalışma Kapsamında Kullanılan Anket ve Ölçeğin Geliştirilmesi.....	92
3.4. Veriler ve Toplanması.....	93
3.4.1. Nitel Verinin Toplanması.....	93
3.4.2. Nicel Verinin Toplanması.....	94
3.5. Verilerin Çözümlemesi ve Değerlendirilmesi.....	94
3.5.1. Nitel Verinin Çözümlemesi ve Değerlendirilmesi.....	94
3.5.2. Nicel Verinin Çözümlemesi ve Değerlendirilmesi.....	96
3.6. Araştırmanın Geçerlik ve Güvenirliği.....	97

BÖLÜM IV	100
-----------------------	------------

BULGULAR ve YORUMLAR.....	100
----------------------------------	------------

4.1. Öğretim Elemanları ve Lisansüstü Program Mezunlarının Sosyal Bilimlerde Araştırma Kalitesi Tanımlarına İlişkin Bulgular.....	100
4.1.1. Öğretim Elemanlarının Sosyal Bilimlerde Araştırma Kalitesi Tanımlamasına İlişkin Nitel Bulgular.....	100
4.1.2. Lisansüstü Program Mezunu Katılımcıların Sosyal Bilimlerde Araştırma Kalitesi Tanımlamasına İlişkin Nitel Bulgular.....	125
4.1.3. Öğretim Elemanı ve Lisansüstü Program Mezunu Katılımcıların Sosyal Bilimlerde Araştırma Kalitesi Tanımlarına İlişkin Nicel Bulgular.....	133
4.2. Ülkemizde Sosyal Bilimlerde Araştırmaya İlişkin Başlıca Sorunların Neler Olduğu Konusundaki Görüşlere Ait Bulgular.....	151
4.2.1. Öğretim Elemanlarının Ülkemizde Sosyal Bilimlerde Araştırmaya İlişkin Başlıca Sorunların Neler Olduğu Konusundaki Görüşlerine Ait Bulgular.....	151
4.2.2. Lisansüstü Program Mezunu Katılımcıların Ülkemizde Sosyal Bilimlerde Araştırmaya İlişkin Başlıca Sorunların Neler Olduğu Konusundaki Görüşlerine Ait Bulgular.....	166
4.3. Ülkemizin Araştırma Kültürü ve Bilim Politikaları ve Üniversitelerin Araştırma Kültürü Konusundaki Değerlendirmelere	

İlişkin Bulgular.....	174
4.3.1. Öğretim Elemanlarının Ülkemizin Araştırma Kültürü ve Bilim Politikaları Konusundaki Değerlendirmelerine İlişkin Nitel Bulgular.....	175
4.3.2. Öğretim Elemanlarının Ülkemizde Üniversitede Yapılan Araştırmalardan Uygulama ve Politikada Faydalanılma Düzeyi Konusundaki Görüşlerine İlişkin Nitel Bulgular.....	187
4.3.3. Öğretim Elemanlarının Ülkemizde Üniversitede Yapılan Araştırmalardan Uygulama ve Politikada Faydalanılma Düzeyi Konusundaki Görüşlerine İlişkin Nicel Bulgular.....	193
4.3.4. Lisansüstü Program Mezunu Katılımcıların Ülkemizde Üniversitede Yapılan Araştırmalardan Uygulama ve Politikada Faydalanılma Düzeyi Konusundaki Görüşlerine İlişkin Nitel Bulgular.....	195
4.3.5. Lisansüstü Program Mezunu Katılımcıların Ülkemizde Üniversitede Yapılan Araştırmalardan Uygulama ve Politikada Faydalanılma Düzeyi Konusundaki Görüşlerine İlişkin Nicel Bulgular.....	198
4.3.6. Öğretim Elemanlarının Kurumlarındaki Araştırma Kültürüne İlişkin Görüşlerine Ait Nicel Bulgular.....	200
4.3.7. Öğretim Elemanlarının Ülkemizde Üniversitelerde Araştırma – Öğretim Ağırlığının Durumu Konusundaki Görüşlerine İlişkin Nitel Bulgular.....	205
4.3.8. Öğretim Elemanlarının Ülkemizde Üniversitelerde Araştırma-Öğretim Ağırlığının Durumu Konusundaki Görüşlerine İlişkin Nicel Bulgular.....	209
4.3.9. Öğretim Elemanlarının Kurumlarında Araştırma Yapmayı Destekleyen Ögeler Konusundaki Görüşlerine İlişkin Nitel Bulgular.....	212
4.3.10. Öğretim Elemanlarının Kurumlarında Araştırma Yapmayı Destekleyen Ögeler Konusundaki Görüşlerine İlişkin Nicel Bulgular.....	217
4.3.11. Öğretim Elemanlarının Kurumlarında Araştırma Yapmayı Zorlaştıran Ögeler Konusundaki Görüşlerine İlişkin Nitel Bulgular.....	220
4.3.12. Öğretim Elemanlarının Kurumlarında Araştırma Yapmayı Zorlaştıran Ögeler Konusundaki Görüşlerine İlişkin Nicel Bulgular.....	230
4.4. Öğretim Elemanlarının Araştırma Yapma Nedenlerine ve Araştırmacılık Yeterliklerine İlişkin Görüşlerine Ait Bulgular.....	231
4.4.1. Öğretim Elemanlarının Araştırma Yapma Nedenlerine İlişkin Nitel Bulgular.....	231
4.4.2. Öğretim Elemanlarının Araştırma Yapma Nedenlerine ve Araştırmacılık Yeterliklerine İlişkin Görüşlerine Ait Nicel Bulgular.....	238
4.4.3. Öğretim Elemanlarının Kendi Araştırmalarına İlişkin Değerlendirmelerine Ait Bulgular.....	242

4.5.	Öğretim Elemanlarının Atama Yükseltme Ölçütleri ve Atıf Endeksli Dergilerde Yayın Yapma Gereği Konusundaki Görüşlerine İlişkin Bulgular.....	244
4.5.1.	Öğretim Elemanlarının Atama Yükseltme Ölçütleri Konusundaki Görüşlerine İlişkin Nitel Bulgular.....	245
4.5.2.	Öğretim Elemanlarının Atama Yükseltme Ölçütleri Konusundaki Görüşlerine İlişkin Nicel Bulgular.....	253
4.5.3.	Öğretim Elemanlarının Atıf Endeksli Dergilerde Yayın Yapma Gereği Konusundaki Görüşlerine İlişkin Nitel Bulgular	256
4.5.4.	Öğretim Elemanlarının Atıf Endeksli Dergilerde Yayın Yapma Gereği Konusundaki Görüşlerine İlişkin Nicel Bulgular	262
4.6.	Ülkemizde Etik İhlâlleri Sorunu ve Araştırma Etiğine İlişkin Çeşitli Konulardaki Görüşlere İlişkin Bulgular.....	270
4.6.1.	Öğretim Elemanlarının Ülkemizde Etik İhlâlleri Sorunu Konusundaki Görüşlerine İlişkin Nitel Bulgular.....	271
4.6.2.	Öğretim Elemanlarının Araştırma Etiğine İlişkin Çeşitli Konulardaki Görüşlerine Ait Nicel Bulgular.....	277
4.6.3.	Lisansüstü Program Mezunu Katılımcıların Ülkemizde Etik İhlâlleri Sorunu Konusundaki Görüşlerine İlişkin Nitel Bulgular.....	280
4.6.4.	Lisansüstü Program Mezunu Katılımcıların Araştırma Etiğine İlişkin Çeşitli Konulardaki Görüşlerine Ait Nicel Bulgular.....	282
4.7.	Lisansüstü Program Mezunu Katılımcıların Yüksek Lisans Sürecine İlişkin Çeşitli Konulardaki Değerlendirmelerine Ait Bulgular.....	284
4.7.1.	Lisansüstü Program Mezunu Katılımcıların Yüksek Lisans Yapma Amaçlarına İlişkin Nitel Bulgular.....	284
4.7.2.	Lisansüstü Program Mezunu Katılımcıların Yüksek Lisans Yapma Amaçlarına İlişkin Nicel Bulgular.....	286
4.7.3.	Lisansüstü Program Mezunu Katılımcıların Yüksek Lisans Ders ve Tez Dönemine İlişkin Değerlendirmelerine Ait Nitel Bulgular.....	287
4.7.4.	Lisansüstü Program Mezunu Katılımcıların Yüksek Lisans Ders ve Tez Dönemine İlişkin Değerlendirmelerine Ait Nicel Bulgular.....	290
4.7.5.	Lisansüstü Program Mezunu Katılımcıların Tez Sürecinde Yaşadıkları Başlıca Sorunlara İlişkin Nitel Bulgular.....	292
4.7.6.	Lisansüstü Program Mezunu Katılımcıların Tez Sürecinde Yaşadıkları Başlıca Sorunlara İlişkin Nicel Bulgular.....	299
4.7.7.	Lisansüstü Program Mezunu Katılımcıların Danışman Seçimi Süreci ve Danışmanlarıyla İlişkileri Konusundaki Değerlendirmelerine İlişkin Nitel Bulgular.....	302
4.7.8.	Lisansüstü Program Mezunu Katılımcıların Danışman Seçimi Süreci Konusundaki Değerlendirmelerine İlişkin Nicel Bulgular...	304
4.7.9.	Lisansüstü Program Mezunu Katılımcıların Teze Başlarken Kendilerini Araştırma Yapmaya Hazır Hissetme Konusundaki Duygularına İlişkin Nitel Bulgular.....	305
4.7.10.	Lisansüstü Program Mezunu Katılımcıların Teze Başlarken Kendilerini Araştırma Yapmaya Hazır Hissetme Konusundaki Duygularına İlişkin Nicel Bulgular.....	309

4.7.11. Lisansüstü Program Mezunu Katılımcıların Yüksek Lisans Sürecinde Almış Oldukları Araştırma Yöntem ve Teknikleri Dersine İlişkin Değerlendirmelerine Ait Bulgular.....	311
4.7.12. Lisansüstü Program Mezunu Katılımcıların Kendi Yüksek Lisans Tezlerine İlişkin Değerlendirmelerine Ait Bulgular.....	316
4.7.13. Lisansüstü Program Mezunu Katılımcıların Yüksek Lisans Yaptıkları Kurumda Araştırma Yapmayı Destekleyen ve Zorlaştıran Öğeler Konusundaki Görüşlerine İlişkin Bulgular.....	317
BÖLÜM V.....	323
TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER.....	323
5.1. Tartışma ve Sonuç.....	323
5.2. Öneriler.....	349
5.2.1 Uygulamacılar İçin Öneriler.....	349
5.2.2. Araştırmacılar İçin Öneriler.....	352
KAYNAKÇA.....	355
EKLER.....	373

TABLolar LİSTESİ

Sayfa No

Tablo 1: Görüşülen Öğretim Elemanlarına İlişkin Bilgi Formu.....	86
Tablo 2: Görüşülen Lisansüstü Program Mezunu Katılımcılara İlişkin Bilgi Formu.....	87
Tablo 3: Öğretim Elemanlarının Unvan Değişkenine Göre Frekans ve Yüzdeler Dağılımları.....	88
Tablo 4: Öğretim Elemanlarının Kıdem Değişkenine Göre Frekans ve Yüzdeler Dağılımları.....	88
Tablo 5: Öğretim Elemanlarının Çalışılan Fakülte Değişkenine Göre Frekans ve Yüzdeler Dağılımları.....	89
Tablo 6: Öğretim Elemanlarının Çalıştıkları Üniversitenin Konumu Değişkenine Göre Frekans ve Yüzdeler Dağılımları.....	89
Tablo 7: Lisansüstü Program Mezunu Katılımcıların Öğrenim Durumu Değişkenine Göre Frekans ve Yüzdeler Dağılımları.....	90
Tablo 8: Lisansüstü Program Mezunu Katılımcıların Alan Değişkenine Göre Frekans ve Yüzdeler Dağılımları.....	90
Tablo 9: Lisansüstü Program Mezunu Katılımcıların Ek Süre Kullanma Durumu Değişkenine Göre Frekans ve Yüzdeler Dağılımları.....	90
Tablo 10: Öğretim Elemanlarının Tanımlamalarına Göre Kaliteli Bir Araştırmada Bulunması Gereken Ölçütlere İlişkin Sonuçlar.....	100
Tablo 11: Lisansüstü Program Mezunu Katılımcıların Tanımlamalarına Göre Kaliteli Araştırmada Bulunması Gereken Ölçütlere İlişkin Sonuçlar.....	125
Tablo 12: Öğretim Elemanları ve Lisansüstü Program Mezunu Katılımcıların Ölçek Genelindeki Görüşlerine İlişkin Frekans, Yüzde, Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri.....	134
Tablo 13: Yükseköğretimde Sosyal Bilimlerde Araştırma Kalitesi Ölçeğinin Faktörleri, Madde Yükleri ve Faktörlere İlişkin Ortalama Değerleri.....	137
Tablo 14: Öğretim Elemanları ve Lisansüstü Program Mezunu Katılımcıların Metodoloji ve Kuramsal Dayanak Alt Boyutuna İlişkin Görüşlerine Ait Ortalama ve Standart Sapma Değerleri.....	139
Tablo 15: Öğretim Elemanları ve Lisansüstü Program Mezunu Katılımcıların Yeni Bakış Açısı ve Nesnellik Alt Boyutuna İlişkin Görüşlerine Ait Ortalama ve Standart Sapma Değerleri.....	142
Tablo 16: Öğretim Elemanlarının Kıdem Değişkenine Göre Yeni Bakış Açısı ve Nesnellik Alt Boyut Puanları Varyans Farklılıkları İçin Yapılan Levene Test Sonuçları.....	143
Tablo 17: Öğretim Elemanlarının Kıdem Değişkenine Göre Yeni Bakış Açısı ve Nesnellik Alt Boyutundaki Görüşlerine İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları.....	143
Tablo 18: Öğretim Elemanlarının Kıdem Değişkenine Göre Yeni Alt Boyut Puanları İçin Yapılan Tukey Testi Sonuçları.....	144

Tablo 19: Öğretim Elemanları ve Lisansüstü Program Mezunu Katılımcıların Güncellik ve Toplumsal Gelişime Katkı Alt Boyutuna İlişkin Görüşlerine Ait Ortalama ve Standart Sapma Değerleri.....	145
Tablo 20: Öğretim Elemanları ve Lisansüstü Program Mezunu Katılımcıların Araştırmanın Atıf Alması ve Uluslararası Dergilerde Yayınlanması Alt Boyutuna İlişkin Görüşlerine Ait Ortalama ve Standart Sapma Değerleri.....	147
Tablo 21: Öğretim Elemanları ve Lisansüstü Program Mezunu Katılımcıların Orijinallik ve Sorunun Gerçekliği Alt Boyutuna İlişkin Görüşlerine Ait Ortalama ve Standart Sapma Değerleri.....	148
Tablo 22: Öğretim Elemanları ve Lisansüstü Program Mezunu Katılımcıların Araştırmanın Paradigma Özellikleri ve Alan Araştırması İçermesi Alt Boyutuna İlişkin Görüşlerine Ait Ortalama ve Standart Sapma Değerleri.....	150
Tablo 23: Öğretim Elemanlarının Görüşlerine Göre Ülkemizde Sosyal Bilimlerde Araştırmaya İlişkin Başlıca Sorunlara İlişkin Sonuçlar.....	151
Tablo 24: Lisansüstü Program Mezunu Katılımcıların Görüşlerine Göre Ülkemizde Sosyal Bilimlerde Araştırmaya İlişkin Başlıca Sorunlara İlişkin Sonuçlar.....	166
Tablo 25: Öğretim Elemanlarının Ülkemizde Üniversitede Yapılan Araştırmalardan Uygulama ve Politikada Faydalanılma Düzeyi Konusundaki Görüşlerine Ait Frekans ve Yüzde Değerleri.....	193
Tablo 26: Öğretim Elemanlarının Ülkemizde Üniversitede Yapılan Araştırmalardan Uygulama ve Politikada Faydalanılmamasının Nedenleri Konusundaki Görüşlerine Ait Frekans ve Yüzde Değerleri.....	194
Tablo 27: Lisansüstü Program Mezunlarının Ülkemizde Üniversitede Yapılan Araştırmalardan Uygulama ve Politikada Faydalanılma Düzeyi Konusundaki Görüşlerine Ait Frekans ve Yüzde Değerleri.....	198
Tablo 28: Lisansüstü Program Mezunlarının Ülkemizde Üniversitede Yapılan Araştırmalardan Uygulama ve Politikada Faydalanılmamasının Nedenleri Konusundaki Görüşlerine Ait Frekans ve Yüzde Değerleri.....	199
Tablo 29: Öğretim Elemanlarının Kurumlarındaki Araştırma Kültürüne İlişkin Görüşlerine Ait Frekans ve Yüzde Değerleri.....	200
Tablo 30: Öğretim Elemanlarının Çalışılan Üniversitenin Konumu Değişkenine Göre Kurumlarında Araştırmacılıklarını Geliştirebilecekleri Fırsatlar Bulabilmelerine İlişkin Görüşlerine Ait Kay-Kare Testi Sonuçları.....	204
Tablo 31: Öğretim Elemanlarının Üniversitelerinde Öğretim ve Araştırma Etkinliklerinin Nasıl Bir Ağırlıkta Yürütülmekte Olduğuna İlişkin Görüşlerine Ait Frekans ve Yüzde Değerleri.....	209
Tablo 32: Öğretim Elemanlarının Üniversitelerde Öğretim ve Araştırma Etkinliklerinin Nasıl Bir Ağırlıkta Yürütülmesi Gerektiğine İlişkin Görüşlerine Ait Frekans ve Yüzde Değerleri.....	210
Tablo 33: Öğretim Elemanlarının Üniversitedeki Görevlerine İlişkin Görüşlerine Ait Frekans ve Yüzde Değerleri.....	211
Tablo 34: Öğretim Elemanlarının Kurumlarında Araştırma Yapmalarını Destekleyen Etmenlere İlişkin Sonuçlar.....	213
Tablo 35: Öğretim Elemanlarının Kurumlarında Araştırma Yapmayı	

Destekleyen Öğeler Konusundaki Görüşlerine Ait Frekans ve Yüzde Değerleri	218
Tablo 36: Öğretim Elemanlarının Araştırma Yapmalarını Zorlaştıran Etmenlere İlişkin Sonuçlar.....	220
Tablo 37: Öğretim Elemanlarının Kurumlarında Araştırma Yapmayı Zorlaştıran Öğeler Konusundaki Görüşlerine Ait Frekans ve Yüzde Değerleri.....	230
Tablo 38: Öğretim Elemanlarının Araştırma Yapma Nedenlerine İlişkin Sonuçlar.....	232
Tablo 39: Öğretim Elemanlarının Araştırma Yapma Nedenlerine İlişkin Bulgulara Ait Frekans ve Yüzde Değerleri.....	238
Tablo 40: Öğretim Elemanlarının Araştırma Konusu Seçimlerine İlişkin Bulgulara Ait Frekans ve Yüzde Değerleri.....	239
Tablo 41: Öğretim Elemanlarının Araştırma Konusu Seçiminde Özgür Olup Olmadıkları Konusundaki Görüşlerine İlişkin Bulgulara Ait Frekans ve Yüzde Değerleri	240
Tablo 42: Öğretim Elemanlarının Yöntem Bilgisi, İstatistik Bilgisi ve Yabancı Dil Bilgisi Alanındaki Yeterlikleri Konusundaki Görüşlerine İlişkin Bulgulara Ait Frekans ve Yüzde Değerleri.....	241
Tablo 43: Öğretim Elemanlarının Kendi Araştırmalarına İlişkin Değerlendirmelerine Ait Frekans ve Yüzde Değerleri.....	242
Tablo 44: Öğretim Elemanlarının Atama Yükseltme Ölçütleri Konusundaki Görüşlerine Ait Frekans ve Yüzde Değerleri.....	253
Tablo 45: Öğretim Elemanlarının Unvan Değişkenine Göre Atama Yükseltme Ölçütlerinin Akademisyenler Üzerinde Hızlı Yayın Yapma Konusunda Bir Baskı Oluşturması Bakımından Olumsuz Olduğu Yönündeki Görüşlerine İlişkin Kay-Kare Testi Sonuçları	255
Tablo 46: Öğretim Elemanlarının Atıf Endeksli Dergilerde Yayın Uygulaması Konusundaki Görüşlerine Ait Frekans ve Yüzde Değerleri.....	262
Tablo 47: Öğretim Elemanlarının Görev Yapılan Fakülte Değişkenine Göre Atıf Endeksine Girmiş Dergilerde Yayın Yapma Gereğinin Yerinde Bir Ölçüt Olup Olmadığı Konusuna İlişkin Görüşlerine Ait Kay-Kare Testi Sonuçları.....	266
Tablo 48: Öğretim Elemanlarının Kıdem Değişkenine Göre Atıf Endeksine Girmiş Dergilerde Yayın Yapma Gereğinin Yerel Konulu Araştırmalar Yapılması Konusunda Caydırıcı Olup Olmadığı Konusuna İlişkin Görüşlerine Ait Kay-Kare Testi Sonuçları.....	267
Tablo 49: Öğretim Elemanlarının Kıdem Değişkenine Göre Atıf Endeksine Girmiş Dergilerde Yayın Yapma Gereğinin Araştırmacıların Dünyaya Açılmasını Teşvik Etmesi Açısından Olumlu Olup Olmadığı Konusuna İlişkin Görüşlerine Ait Kay-Kare Testi Sonuçları.....	268
Tablo 50: Öğretim Elemanlarının Görev Yapılan Fakülte Değişkenine Göre Atıf Endeksine Girmiş Dergilerde Yayın Yapma Gereğinin Bu Dergilerin Niteliği Bakımından Olumsuz Olduğu Konusuna İlişkin Görüşlerine Ait Kay-Kare Testi Sonuçları.....	269
Tablo 51: Öğretim Elemanlarının Görüşlerine Göre Ülkemizde En Sık İhlâl Edilen Etik İlkelerine İlişkin Sonuçlar.....	271

Tablo 52: Öğretim Elemanlarının Araştırma Etiğine İlişkin Görüşlerine Ait Frekans ve Yüzde Değerleri.....	277
Tablo 53: Öğretim Elemanlarının Unvan Değişkenine Göre Araştırma Etiği Konusunda Etkili Bir Eğitim Alma Durumlarına İlişkin Görüşlerine Ait Kay-Kare Testi Sonuçları.....	279
Tablo 54: Lisansüstü Program Mezunu Katılımcıların Görüşlerine Göre Ülkemizde En Sık İhlâl Edilen Etik İlkelerine İlişkin Sonuçlar.....	280
Tablo 55: Lisansüstü Program Mezunu Katılımcıların Araştırma Etiğine İlişkin Görüşlerine Ait Frekans ve Yüzde Değerleri.....	282
Tablo 56: Lisansüstü Program Mezunu Katılımcıların Yüksek Lisans Yapma Amaçlarına İlişkin Sonuçlar.....	284
Tablo 57: Lisansüstü Program Mezunlarının Yüksek Lisans Yapma Nedenlerine Ait Frekans ve Yüzde Değerleri.....	286
Tablo 58: Lisansüstü Program Mezunu Katılımcıların Yüksek Lisans Ders ve Tez Dönemine İlişkin Değerlendirmelerine Ait Frekans ve Yüzde Değerleri...	290
Tablo 59: Lisansüstü Program Mezunu Katılımcıların Ek Süre Kullanım Durumlarına Göre Ders ve Tez Aşamalarından Hangisinin Daha Zevkli Olduğuna İlişkin Görüşlerine Ait Kay-Kare Testi Sonuçları.....	292
Tablo 60: Lisansüstü Program Mezunu Katılımcıların Tez Sürecinde Yaşadıkları Başlıca Sorunlara İlişkin Sonuçlar.....	293
Tablo 61: Lisansüstü Program Mezunlarının Yüksek Lisans Tez Süreçlerinde En Çok Zorlandıkları Aşama Konusundaki Görüşlerine Ait Frekans ve Yüzde Değerleri.....	300
Tablo 62: Lisansüstü Program Mezunlarının Yüksek Lisans Tez Süreçlerinde En Çok Zorlandıkları Konuya İlişkin Görüşlerine Ait Frekans ve Yüzde Değerleri.....	301
Tablo 63: Lisansüstü Program Mezunlarının Tez Danışmanı Seçim ve Atama Oranlarına Ait Frekans ve Yüzde Değerleri.....	304
Tablo 64: Lisansüstü Program Mezunlarının Tez Danışmanı Seçiminde Dikkate Aldıkları Ölçütlere Ait Frekans ve Yüzde Değerleri.....	305
Tablo 65: Lisansüstü Program Mezunu Katılımcıların Teze Başlarken Araştırma Yapma Konusunda Kendilerini Yeterli Hissetmedikleri Alanlara İlişkin Sonuçlar.....	306
Tablo 66: Lisansüstü Program Mezunu Katılımcıların Yüksek Lisans Tez Çalışmasına Başlarken Kendi Yöntem, İstatistik ve Yabancı Dil Bilgilerine İlişkin Değerlendirmelerine Ait Frekans ve Yüzde Değerleri.....	309
Tablo 67: Lisansüstü Program Mezunu Katılımcıların Yüksek Lisans Sürecinde Almış Oldukları Araştırma Yöntem ve Teknikleri Dersine İlişkin Değerlendirmelerine Ait Frekans ve Yüzde Değerleri.....	311
Tablo 68: Lisansüstü Program Mezunu Katılımcıların Araştırma Yöntem ve Teknikleri Dersine Ayrılan Zamanı Yeterli Bulma Durumlarına Göre Teze Başlarken Kendilerini Yöntem Bilgisi Açısından Yeterli Hissetme Durumlarına İlişkin Kay-Kare Testi Sonuçları.....	313
Tablo 69: Lisansüstü Program Mezunu Katılımcıların Araştırma Yöntem ve Teknikleri Dersinin Verimli Bir Biçimde İşlenip İşlenmediğine Yönelik Görüşlerine Göre Teze Başlarken Kendilerini Yöntem Bilgisi Açısından	

Yeterli Hissetme Durumlarına İlişkin Kay-Kare Testi Sonuçları.....	314
Tablo 70: Lisansüstü Program Mezunu Katılımcıların Araştırma Yöntem ve Teknikleri Dersinin Tezde Kendilerine Yardımcı Olmasına Yönelik Görüşlerine Göre Teze Başlarken Kendilerini Yöntem Bilgisi Açısından Yeterli Hissetme Durumlarına İlişkin Kay-Kare Testi Sonuçları.....	315
Tablo 71: Lisansüstü Program Mezunu Katılımcıların Yüksek Lisans Tezlerine İlişkin Değerlendirmelerine Ait Frekans ve Yüzde Değerleri.....	316
Tablo 72: Lisansüstü Program Mezunu Katılımcıların Yüksek Lisans Yaptıkları Kurumda Araştırma Yapmalarını Destekleyen Öğeler Konusundaki Görüşlerine İlişkin Sonuçlar.....	317
Tablo 73: Lisansüstü Program Mezunlarının Tez Sürecinde En Çok Yararlandıkları Kaynaklar Hakkındaki Görüşlerine Ait Frekans ve Yüzde Değerleri.....	319
Tablo 74: Lisansüstü Program Mezunu Katılımcıların Yüksek Lisans Yaptıkları Kurumda Araştırma Yapmalarını Zorlaştıran Öğeler Konusundaki Görüşlerine İlişkin Sonuçlar.....	321

BÖLÜM I

GİRİŞ

Yükseköğretim kurumlarının varlık nedenlerinden biri olan bilgi üretimi ve yayılması üniversite kurumunun ortaya çıkışından bu yana önemini korumakla birlikte, günümüzün gerekleri sonucu bu işlev daha büyük bir önemle ele alınır olmuştur. Bilgi toplumunun yaşandığı günümüzde toplumsal gelişmenin ve ekonomik kalkınmanın en önde gelen koşulu yeni bilgidir. Gelecek başarısının en önemli koşulunun bilimsel alandaki gelişme olarak görülmesi ve uluslararası rekabet gücünün araştırma-geliştirme alanındaki başarı ile sağlandığı inancının yayılması ile dünya çapında araştırma etkinliklerine dönük çalışmalara hız verilmiş, bu alana ayrılan yatırımlar artırılmıştır. Araştırma etkinliklerine ayrılan kaynak miktarı ülkelerin gelişmişlik düzeyinin belirlenmesinde etkili bir ölçüt olmuş, yeni bilgiye sahip olanın gücü elinde tuttuğu gerçeği tüm dünyada araştırma yatırımlarının artmasıyla sonuçlanmıştır. Bilime yapılan yatırımın ülkenin geleceği açısından en değerli yatırım haline geldiğini belirten Yücel (1997) de çağımızda bilimin bu özelliğini ve önemini kavrayan ülkelerin büyük aşamalar kaydettiğini, bilim ve teknolojiye yatırım yapmadan refah seviyesini artırmak bir yana, 21. yüzyılda algılanan hür toplum olma özelliğinin de korunamayacağını ifade etmektedir.

Araştırma etkinlikleri çok çeşitli kurumlarca gerçekleştiriliyor olmakla birlikte en büyük araştırma kaynağı olarak üniversiteler gösterilmektedir. Geçmiş bin yıla yaklaşan üniversitenin var olmasının temel nedenlerinden biri araştırma, yani yeni bilgi üretme ve yayma olmuştur. Üniversitenin diğer bir işlevi olan öğretim ile araştırma birbirini tamamlar nitelikte görülmüş, üniversiteyi diğer kademelerdeki öğretim kurumlarından ayıran en temel özelliğın araştırma yapması olduğu vurgulanmıştır (Ramsden ve Moses, 1992). Mansfield ve Lee (1996; aktaran: Vidal ve Quintanilla, 2000) üniversitenin hem eğitim sisteminin hem de bilim, teknoloji ve sanayi sisteminin bir parçası olduğunu,

Vidal ve Quintanilla (2000) da bu nedenle üniversitedeki araştırma etkinliklerinin yalnızca yükseköğretimle ilişkili etkinlikler olmanın ötesinde değerlendirilmesi gerektiğini belirtmektedir. Yazarlara göre küresel bakış açısıyla yaklaşıldığında üniversite kurumlarında yürütülen araştırmalar tüm bilim, teknoloji ve sanayi sistemi için büyük önem taşımaktadır.

Toplumda bilgi ekonomisi ve küreselleşme olgularının etkisi sonucu bilgi üretim ve dağıtım sistemlerinin giderek daha büyük önem kazanmasıyla birlikte en büyük araştırma kaynağı olarak görülen üniversite kurumu da bu toplumsal gelişmelerden bağımsız kalmamış, yükseköğretim kurumlarının araştırma etkinlikleri çeşitli yönleriyle daha sık gündeme gelir olmuştur. Son yıllarda tüm yükseköğretim sektöründe hâkim olan kalite söyleminin de etkisiyle üniversitelerin araştırma etkinlikleri verimliliğin yanısıra kalite bakımından da irdelenmeye başlanmıştır. Bakioğlu ve Baltacı (2010, s. V) eğitimde kalite teriminin sistematik yönetime, değerlendirme sürecinin kurumca kabul edilmesi, başarının güçlenmesi veya kaliteyi geliştirmek ya da çıktılarının kalitesini sağlamayı başarmaya gayret etmek olduğuna değinmektedir. Yazarlar eğitimde birçok kalite terim sistemi bulunduğunu, her ülkenin bir yandan kendi eğitimini geliştirirken diğer yandan küreselleşme ile birlikte eğitim kalitesine uluslar arası bir boyut getirmeye çaba sarfettiğini belirtmektedir. En basit şekliyle eğitim kurumlarının belirli standartlara göre değerlendirilmesi olarak tanımlanabilen (Bakioğlu ve Baltacı, 2010, s.33) akreditasyon kavramının üniversitede araştırma kalitesinden bağımsız olması düşünülemez, çünkü eğitim ve öğretim yapılan araştırmalarla zenginleşmektedir.

Araştırma etkinliklerinin üniversitelerin varlığını sürdürebilmelerinin bir koşulu haline gelmesi (Hazelkorn, 2004) ve özellikle son yıllarda üniversitede araştırma etkinliklerinin öğretimin geliştirilmesine katkıda bulunmadığı sonucunu ortaya çıkaran araştırmaların sayısının artması (Hattie ve Marsh, 1996) araştırmada kalitenin sorgulanmasına ilişkin bu gelişmelerin ortaya çıkmasında etkili olmuştur. Kalite söyleminin hız kazanmasında etkili olan bir diğer etmense üniversiteye ayrılan devlet fonlarının hesap verilebilirliği üzerindeki giderek artan baskı olmuştur (Patrick ve Stanley, 1998). Son zamanlarda,

öğrencilerin öğrenmesi ve gelişmesini etkililik ve kalitenin bir kriteri olarak vurgulayan akreditasyon çalışmaları da yükseköğretim kurumlarında önemli bir role sahip olmuştur (Bakioğlu ve Baltacı, 2000). Bu gelişmeler pek çok ülkede araştırma değerlendirme mekanizmalarının harekete geçirilmesi ile sonuçlanmıştır. Araştırma kalitesinin değerlendirilmeye başlamasıyla *araştırmada kalite* kavramına ilişkin tanımlar ve ölçütler geliştirilmeye de başlanmıştır.

Günümüz bilgi toplumunun yükselen değeri olan *yeni bilginin* toplumsal, siyasî ve ekonomik geleceğe yön verecek en büyük güç olduğu inkâr edilemez bir gerçektir. Doğru ve güvenilir bilginin üretilebilmesinin temel koşulu olarak araştırma etkinliklerinde kalitenin sorgulanması ve sağlanmasına yönelik önlemlerin alınması bu açıdan da hayatî önem taşımaktadır. Araştırma-geliştirme alanındaki gelişmişlik düzeyinin ülkelerin genel gelişmişlik düzeyinin belirlenmesinde kullanılmaya başlaması ile ülkelerin atıf endekslerine giren yayın sayısına göre yapılan dünya sıralamaları daha çok ilgi çekmeye başlamıştır. Ülkemiz son yıllarda bu sıralamada önemli düzeyde bir yükselme sağlamıştır. Ancak, bu yükselişe karşın bile ülkemizin araştırma alanındaki konumu halen gelişmiş ülkelerin oldukça gerisindedir.

Araştırmalar bireylere, kurumlara, toplumlara çeşitli açılardan hizmet ederler. Elbette, bunlardan biri araştırma bulguları yoluyla insan yaşamının çeşitli boyutlarıyla iyileştirilmesidir. Bu bağlamda, araştırmalar uygulamaya dönük bilgi sağlaması açısından değerli bulunmaktadır. Ancak, araştırmaların tek işlevi günlük yaşamı, ya da uygulamayı geliştirici bilgi üretmek değildir. Çeşitli disiplinlerdeki bilgi birikimine, kuramlara diğer bir deyişle bilimin ilerlemesine katkıda bulunması da araştırmaları çok değerli kılmaktadır. Ancak, bir araştırmanın sayılan bu açılardan değerli olması çeşitli koşullara bağlıdır. Örneğin, öncelikle araştırmanın doğru tasarlanmış olması, var olan bilginin üzerine yenisini ekleyebilecek düzeyde orijinal olması, yöntemsel yanılğılardan arınmış olması, bulguların doğru yorumlanmış ve geçerli çıkarımlara ulaşılabilmiş olması bir araştırmanın hem uygulama hem de kuram açısından faydalı olabilmesinin koşullarıdır. Tüm bu koşullar araştırmada *kalitenin* önemine işaret etmektedir. Çok

boyutlu bir kavram olan araştırma kalitesi bir bakıma araştırmanın yapılmaya değer olması ile de eş tutulmaktadır. Bu nedenle, yeni bilginin, dolayısıyla araştırmanın öneminin hızla arttığı günümüzde, araştırma kalitesinin sorgulanmasının önemi de aynı hızla artmaktadır.

1.1. Problem

Araştırma kalitesinin değerlendirilmesine ilişkin olarak literatürde devam edegelen tartışmanın çok yönlülüğü dikkati çekmektedir. Araştırma kalitesi tartışmasının bir tek bağlam üzerine kurulamayacağı geniş kabul görürken, kalite standartlarının bilimsel araştırma ilkeleri, bilim felsefesinin kuramsal temelleri ve bilim insanları arasındaki uzlaşma üzerine kurulması gerektiği savunulmaktadır (Shavelson ve Towne, 2002). Araştırma kalitesi bir yandan pozitivist ve yorumsal paradigmalarda bağlamında ele alınırken, diğer yandan kuramsal bilgi ve uygulama değeri olan bilgi üretimi açısından da tartışılmaktadır. Bu araştırmanın temel amacı, araştırma ile ilk elden ilişkisi olan kişiler olarak öğretim elemanları ve lisansüstü program mezunlarının sosyal bilimlerde araştırma kalitesi konusundaki algılarının ortaya çıkarılmasıyla bu tartışmaya yeni bir boyut getirilmesidir. Bu temel amaç kapsamında yükseköğretim kurumlarında araştırma kalitesi sorununun incelenmesine yönelik olarak araştırma kalitesi, kalitenin sağlanması için gereken koşullar ve sağlanmasının önündeki engeller bağlamında değerlendirmeler yapılmasına ve öneriler getirilmesine çalışılmıştır.

1.2. Amaçlar

Bu araştırmanın temel amacı öğretim elemanları ve lisansüstü program mezunlarının sosyal bilimlerde araştırma kalitesinin ne olduğu konusundaki algılarının ve araştırma kalitesinin önündeki engellerin neler olduğu konusundaki düşüncelerinin ortaya çıkarılmasıdır. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Öğretim elemanları ve lisansüstü program mezunları sosyal bilimlerde araştırma kalitesini nasıl tanımlamaktadır?
2. Öğretim elemanları ve lisansüstü program mezunlarının görüşlerine göre ülkemizde sosyal bilimlerde araştırmaya ilişkin başlıca sorunlar nelerdir?

3. Öğretim elemanlarının ülkemizin araştırma kültürü, bilim politikaları ve kurumlarının araştırma kültürü konusundaki değerlendirmeleri ne şekildedir?
4. Öğretim elemanlarının araştırma yapma nedenlerine ve araştırmacılık yeterliklerine ilişkin görüşleri nelerdir?
5. Öğretim elemanlarının atama yükseltme ölçütleri ve atıf endeksli dergilerde yayın gereği konusundaki görüşleri nelerdir?
6. Öğretim elemanları ve lisansüstü program mezunlarının ülkemizde etik ihlalleri sorunu konusundaki görüşleri nelerdir?
7. Lisansüstü program mezunu katılımcıların yüksek lisans sürecine ilişkin çeşitli konulardaki değerlendirmeleri ne şekildedir?

1.3. Önem

Yükseköğretimde kalite artırma çabaları son yıllarda hız kazanmıştır. Araştırma kalitesi ile ilgili çalışmalar bu çabanın önemli bir bölümünü oluşturmaktadır. Bilgi toplumunun gereği olarak tüm dünyada araştırma etkinliklerinin etkililiğini artırma yönünde yükselen eğilim araştırmaların kalitesinin sorgulanmasını da beraberinde getirmiştir.

Bu çalışma araştırma kalitesine ilişkin tartışmaya araştırma ile yakından ilişkisi bulunan kişiler olarak öğretim elemanları ve lisansüstü program mezunlarının görüş ve algılarını sunarak bu alandaki literatüre yeni bir bakış açısı getirmesi bakımından önem taşımaktadır.

Bu araştırma aynı zamanda en önemli araştırma kaynaklarından biri olan üniversite kurumundaki durumun incelenmesi yoluyla araştırma kalitesinde etkili olan etmenlerin ve kalite engellerinin neler olduğu ve bu engellerin ortadan kaldırılmasında ne gibi önlemler alınabileceği konularında değerlendirmeler sunmaktadır. Bu yönüyle araştırmanın ülkemizde araştırma etkinliklerinin kalite açısından da artırılmasına yönelik olarak araştırma üretim süreci ile ilişkisi olan üniversite yönetimleri, yükseköğretim kurulu ve araştırma destek kurumlarına karar süreçlerinde etkili olabilecek önemli

veriler sunması beklenmektedir. Araştırma bu açıdan uygulamaya yönelik bir değer taşımaktadır.

1.4. Sayıtlar

Araştırmada aşağıdaki sayıtlardan yola çıkılmıştır:

1. Görüşme ve anket soruları araştırma problemini ve alt problemlerini aydınlatacak niteliktedir.
2. Öğretim elemanlarının ve lisansüstü program mezunlarının görüşme ve anket sorularına verdikleri yanıtlar onların samimi görüşlerini yansıtmaktadır.

1.5. Sınırlılıklar

Bu araştırmanın sınırlılıkları şunlardır:

1. Araştırma kalitesi kavramı sosyal bilimler alanı ile sınırlı tutulmuştur.
2. Araştırma 2006-2007 ve 2007-2008 akademik yılları içerisinde görüşme yapılan ve 2008-2009 akademik yılı içerisinde anket uygulanan öğretim elemanları ve lisansüstü program mezunlarının görüşleri ile sınırlıdır.
3. Araştırma sonunda elde edilen bulgular hazırlanmış olan görüşme ve anket sorularının verileri ile araştırma kapsamında kullanılan tekniklerle sınırlıdır.

1.6. Tanımlar

Yükseköğretim: Milli eğitim sistemi içinde, ortaöğretime dayalı, en az dört yarı yılı kapsayan her kademedeki eğitim - öğretimin tümüdür (YÖK, 2010). Ortaöğretimin üstünde, üniversite, akademi ve yüksek okullar ile bu eğitim kurumlarını yönetmek görevini ve sorumluluğunu taşıyan birimlerden oluşan örgüt olarak ifade edilmektedir (TDK, 2010).

Sosyal Bilimler: Toplum olaylarını, insanın sosyal ve kültürel faaliyetlerini inceleyen bilimlerin ortak adıdır (TDK, 2010).

Araştırma: Bilim ve sanatla ilgili olarak yapılan yöntemli çalışma olarak tanımlanmaktadır (TDK, 2010). Bilimsel bilgi elde etme süreci olarak tanımlanabilen araştırma birbirini izleyen ve etkileyen adım ya da etkinliklerden oluşan sistematik bir

süreçtir (Büyüköztürk, 2004). Karasar (1999) araştırmayı arama, öğrenme, bilinmeyi bilindir yapma; mevcut durumdan özlenen duruma geçebilmek için gerekli kararları almada zorunlu olan verileri toplayıp değerlendirme olarak tanımlamaktadır.

Kalite: Üstün nitelikli olma, bir ürünün bilinen en iyi özellikleri bünyesinde taşıması durumudur (TDK, 2010). Bir ürün veya hizmetin belirlenen veya olabilecek ihtiyaçları karşılama kabiliyetine dayanan özelliklerin toplamı olarak ifade edilmektedir (Bakioğlu, 2001; aktaran, Bakioğlu ve Karadağlı, 2002).

1.7. Kısaltmalar

ABD	Amerika Birleşik Devletleri
ABET	Mühendislik ve Teknoloji Akreditasyon Kurulu (Accreditation Board for Engineering and Technology)
AUCC	Kanada Üniversiteler Birliği (Association of Universities and Colleges of Canada)
BTYK	Bilim ve Teknoloji Yüksek Kurulu
DEL	İstihdam ve Eğitim Bakanlığı (Department for Employment and Learning)
DPT	Devlet Plânlama Teşkilâtı
HEFCE	İngiltere Yükseköğretim Fon Kurulu (Higher Education Funding Council for England)
HEFCW	Galler Yükseköğretim Fon Kurulu (Higher Education Funding Council for Wales)
İTÜ	İstanbul Teknik Üniversitesi
ODTÜ	Orta Doğu Teknik Üniversitesi
OECD	Ekonomik İşbirliği ve Kalkınma Örgütü (Organisation for Economic Co-operation and Development)
RAE	Araştırma Değerlendirme Uygulaması (Research Assessment Exercise)
RQF	Araştırma Kalite Çerçevesi (Research Quality Framework)

SFC	İskoç Fon Kurulu (Scottish Funding Council)
TÜBA	Türkiye Bilimler Akademisi
TÜBİTAK	Türkiye Bilimsel ve Teknolojik Araştırma Kurumu
TÜRKAK	Türk Akreditasyon Kurumu
UNESCO	Birleşmiş Milletler ö<öEğitim, Bilim ve Kültür Örgütü(United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization)
YÖK	Yükseköğretim Kurulu

BÖLÜM II

KURAMSAL VE KAVRAMSAL ÇERÇEVE

2.1. Üniversitede Araştırma Rolünün Gelişimi

Üniversite 900 yılı aşan tarihiyle ve o dönemden beri geçirdiği dönüşümlerle (Tekeli, 2003, s. 51) bilgi toplumunun yaşandığı günümüzde en önemli kurumlardan biri olma özelliğini korumaktadır. Torstendahl (1993, s. 112) orta çağda din, hukuk ve tıp alanında olmak üzere üç temel alanda eğitim veren üniversitede daha çok uygulamaya yönelik bilginin hâkim olduğunu, ancak aynı zamanda bu dönemde uygulamayla doğrudan ilişkili olmayan geniş kuramsal bilginin geliştiğini de belirtmektedir. Yazar, bu bilgiler ışığında orta çağ üniversite sisteminin bıraktığı mirasın kuramsal kaynakları kullanarak bunlardan uygulamada faydalanılacak bir müfredat çıkarma, diğer bir deyişle kuramsal bilgidan uygulamaya dönük bilgi üretme anlayışının olduğunu söylenebileceğini de eklemektedir.

Üniversitenin tarihinde önemli bir dönüm noktası olarak Köksoy (1998, s. 5) 19. yüzyılın başlarında Napolyon'un üniversiteleri devletin bir organı haline getirdiğinden ve üniversitenin amacının merkezî otoritenin ideolojisi doğrultusunda elit kadrolar yetiştirmek olarak ifade edildiğinden söz etmektedir. Yazar, 1852'de Dublin Üniversitesini kuran Kardinal Newman'a göre üniversitenin evrensel bilgilerin üretildiği bir yer olduğunu ve bu görüşe göre üniversitenin amacının bilginin artırılmasından çok yayılması ve iletilmesi olduğunu belirtmektedir.

Tekeli (2003, s. 56) bilimsel bilgi üretimini merkeze alan üniversitenin doğuşunun Almanya'da olduğunu ve bu üniversiteyi biçimlendiren iki olgudan birinin üniversite dışında gerçekleşmeye başlayan bilim devrimi, diğerinin ise ulus devletlerin doğmuş olması ve ulusçuluğun gelişmesi olduğunu belirtmektedir. Bu yıllarda bilim sözcüğü de ilk kez kullanılmaya başlamıştır. William Whewell 1834 yılında *artist* sözcüğüne benzeterek *scientist* sözcüğünü geliştirmiştir (Tekeli, 2003, s. 56).

1810 yılında Wilhelm von Humboldt tarafından Almanya’da geliştirilen üniversite modeli yükseköğretimin tarihinde bir reform niteliği taşımaktadır. Bu modelin temelinde, araştırma ve öğretimin birleştirilmesi, akademik öğretimin araştırma süreci ile birlikte gerçekleştirilmesi düşüncesi yatmaktadır (Gellert, 1992, s. 1635). Wilhelm von Humboldt ekolüne göre üniversitenin amacı bilim için bilim yapmak, belirli bir mesleğe yönelmeksizin araştırma ve eğitim-öğretim yapmak ve bilgi üretmektir (Köksoy, 1998, s.5).

Üniversitede araştırma ve öğretimin birleştirilmesi düşüncesini taşıyan Wilhelm von Humboldt modeli Almanya’nın ardından İngiltere, Fransa, Rusya ve ABD’de benimsenmiştir (Frijhoff, 1992, s. 1264). Ancak, zaman içerisinde gelişen taleplerin ve değişen demografik profillerin bir sonucu olarak yeni üniversite türleri ortaya çıkmış ve araştırmadan çok meslek eğitimi eğilimli ve ön lisans diploması veren kurumlar yaygınlaşmıştır (Gürüz, 2003, s. 5-6). 19. yüzyılın sonlarında üniversitenin uygulamaya yönelik eğitim boyutu daha çok güç kazanmış, ancak bu aynı zamanda araştırma ve araştırma eğitimi konusunda yeni idealleri de beraberinde getirmiştir. Aynı dönemde, üniversitenin doğal olarak bilim ve bilim adamının yeri olduğu düşüncesi ile lisansüstü eğitim kurumları ortaya çıkmıştır (Wittrock, 1993, s. 335).

Yükseköğretim sistemleri de her toplumsal kurum gibi toplumdaki değişimlerden etkilenmekte ve bu değişimlere uyum göstermektedir. Saatçioğlu’na (1992, aktaran: Köksoy, 1998, s.9-10) göre dünyadaki üretim sistemindeki değişimler, devlete bakış açısının değişimi, bilime ve bilgiye bakış açısındaki değişimler ve refah düzeyi artan toplumlarda yükseköğretim talebinin artması yükseköğretim üzerinde etkili olan başlıca toplumsal değişimlerdir. Yazar bu dört boyuttaki değişimlerin yükseköğretime yansımalarını kitle eğitimi, sürekli eğitim, elit eğitim, disiplinlerarası esnek eğitim ve araştırma, ileri eğitim teknolojileri ve örgütlü araştırmalar biçiminde özetlemektedir. Tüm bu değişimlerin yanısıra Tekeli (2003, s. 51) üniversite kurumunun belli özelliklerinin ufak değişikliklerle kararlı biçimde varlığını sürdürdüğüne, bunların üniversitenin otonomisi yüksek bir kurum olması, uluslararası ilişkiler içinde bulunması,

tek bir disiplinin hegemonyası altına girmemesi ve büyük ölçüde muhafazakâr olması olduğuna değinmektedir. Burada muhafazakârlık düşüncesi, yeni fikir, bilim ve teknoloji atılımlarının üniversite dışında gerçekleşmiş olmasıyla ilişkilendirilmiştir.

Günümüze yaklaşacak olursak, yükseköğretimde büyük değişimlerin yaşandığı bir dönem de 80’li ve 90’lı yıllar olmuştur. Bu dönemde, yükseköğretimdeki öğrenci sayısı belirgin bir biçimde artmış, küreselleşmenin etkisiyle yükseköğretimde uluslararasılaşma eğilimleri güçlenmiş, bunun bir sonucu olarak ülkeler arasında öğrenci ve öğretim görevlisi değişimi hız kazanmış, yükseköğretim kurumları arasında bir rekabet ortamı oluşmuştur. Pek çok ülkede hükümetlerin okul ve üniversitelerdeki eğitim içeriklerine, süreçlerine ve sonuçlarına giderek daha aktif bir şekilde müdahale etmeye başladıkları gözlenmiştir (Bakioğlu, 2009). Bununla beraber, öğrenci harçlarının artması ve yükseköğretim fonlarının büyük oranda devlet tarafından vergi gelirleriyle karşılanıyor olması kamuoyunun da yükseköğretime ilgisini artırmıştır. Tüm bunlar yükseköğretimde kalite kavramının oluşmasına zemin hazırlamıştır. Üniversitelerin öğretim, araştırma, öğrenci, öğretim görevlisi ve fizikî ve sosyal olanaklarının kalitesi tartışılır ve birbirleriyle karşılaştırılır olmuştur. Bu döneme ilişkin olarak UNESCO tarafından yapılan bölgesel araştırmalarda yükseköğretime ilişkin bazı bulgulara rastlanmıştır (Cabal, 1993). Bunlar üniversite sisteminin toplumdan kopuk oluşu, hızlı nicel artışların derslerin ve programların niteliğini olumsuz yönde etkilemiş olması, zaten kıt olan kaynakların kullanımına yalnızca sınırlı birkaç alan üzerinde yoğunlaşılması, üniversitenin bilgi üretiminde tekel olma özelliğini yitirmesi ve gelişmekte olan ülke vatandaşı pek çok bilim adamının daha iyi iş ve araştırma koşullarına sahip olmak için sanayileşmiş ülkelere göç ediyor olmasıdır (Cabal, 1993).

Günümüzde üniversitelerin giderek daha fazla meslek ağırlıklı derslerle donanmaya başladığı, üniversitenin yüksek meslek eğitimi veren kurumlara dönüştüğü görüşü yaygınlaşmakta ve öğrencilerin giderek meslekî uygulamalardan daha çok hoşlanacağı öngörülmektedir. Bu beklentileri karşılamak için uygulamaya yönelik programla entegre olan bir yükseköğretim anlayışına gerek bulunmaktadır. Günümüzde eğitimin hedefleri

ile meslekî uygulamaya ilişkin hedeflerin uyumlu olması gerektiği tartışılmaktadır (Billett, 2009; aktaran: Bakioğlu ve Baltacı, 2010).

Üniversite kurumunun en önemli iki görevi öğretim ve araştırma olarak ifade edilmektedir. Araştırma, yükseköğretimin temel görevlerinden biri olduğu için yükseköğretim kurumlarının araştırma ve geliştirme etkinlikleriyle ilgili olma derecesi bu kurumların konum ve kalitelerini belirlemede ve ekonomik ve sosyal gelişmeye yaptıkları katkıyı değerlendirmede anahtar rol oynamaktadır (İrlanda Hükümeti, 2000; aktaran: Hazelkorn, 2004, s.120). Yükseköğretim kurumları, araştırmaya artan ilgilerini iki temel güç ile açıklamaktadırlar: misyon ve varlığını sürdürme (Hazelkorn, 2004, s.122-123). Öncelikle, araştırma yükseköğretim kurumlarının bir misyonudur. Pek çok yeni kurum bölgenin ekonomik stratejilerinin bir parçası olarak kurulmaktadır. Üniversitenin yeni bilim üretimiyle hem mevcut bilgi birikimine katkıda bulunması, diğer bir deyişle akademik bilgi üretmesi, hem de meslekî ve teknolojik uygulamaları geliştirici pratik bilgi üretmesi beklenmektedir. Diğer bir deyişle, üniversitenin bilgiye dayalı ekonomide akademik ve meslekî prestijini sürdürmesi, bölgenin ekonomik kalkınmasına yönelik akademik etkinlikleri yerine getirebilmesi, sanayi açısından bir işlev taşıyan ekonomik açıdan faydalı beceriler geliştirmesi, meslekî bağlamda akademik mükemmelliği yakalaması, bunların yanısıra, fon olanaklarından faydalanabilmesi ve konumunu koruyup geliştirebilmesi gerekmektedir. Varlığını sürdürme kaygısına gelince; hükümet fonlarındaki azalma, bilginin jeopolitik önemi, kıyaslama ve diğer değerlendirme ölçütlerinin ortaya çıkışı yükseköğretim kurumlarının bu yöneliminde etkili olmuştur (Hazelkorn, 2004, s.122-123).

Günümüz üniversitelerinde Wilhelm von Humboldt modeli geniş ölçüde geçerliğini korumaktadır. Öğretim ve araştırmanın birbirini tamamlayan ve geliştiren iki temel işlev olduğu pek çok üniversitede kabul görmektedir. Ancak, araştırma ve öğretim ağırlığı tüm üniversitelerde her zaman benzer olmamakta, araştırma-öğretim oranı ülkeden ülkeye, aynı ülke içinde üniversiteden üniversiteye, hatta kimi zaman aynı üniversitenin bölümleri arasında bile farklılık gösterebilmektedir. Bu durum, araştırma kültürü ve

politikaları, üniversitenin bulunduğu çevrenin gereksinim ve koşulları, ve sahip olunan kaynaklar arasındaki farklılıklarla açıklanabilir. Aşağıdaki bölümde üniversitenin bu iki işlevi arasındaki ilişkiye daha ayrıntılı olarak değinilmektedir.

2.2. Üniversitenin Öğretim ve Araştırma Rolü İlişkisi

Üniversitenin öğretim ve araştırma işlevlerinin önceliği, ağırlıkları, birlikte mi yoksa ayrı ayrı mı yürütülmeleri gerektiği konusu uzun yıllardır tartışılmakta ve bu konularda farklı görüşler savunulmaktadır. Öğretim ve araştırma misyonunun birbirini tamamladığını ve dolayısıyla birlikte yürütülmesini savunan görüşe göre, üniversitenin araştırma işlevi tarih içerisinde öğretim işleviyle yakın bir ilişki içinde gelişmiştir. Akademisyenler araştırmacı rollerinin yanısıra öğretmenlik rolünü de üstlenmişlerdir. Hatta, üniversitenin topluma bin yıldır işgücü ve eğitimli vatandaş yetiştirilmesini sağlayan öğretim işlevi çoğu zaman öncelikli olarak görülmüştür (Neumann, 1992, s.159). Örneğin, Orta Çağ'da üniversiteler çoğunlukla yönetim, hukuk ve din alanına yönelik olmak üzere üst düzeyde meslekî eğitim veren kurumlar olmuştur. Bu dönemlerde, mevcut bilgi ampirik araştırmalarla pek yenilenmeden tekrar tekrar öğrencilere sunulmuştur. Ampirik ve bilimsel bulguların toplanması ve sistematik çözümlemesi 18. yüzyılda gelişmeye başlamıştır (Gellert, 1992, s. 1634). Sonraları, 19. yüzyılın başlarında Almanya'da başlatılarak ve geçen iki yüzyıllık süreçte başka bir çok ülkede de, öğretim-araştırma bağı lisansüstü öğretim, araştırma ve öğretim kenetlenmesini kuvvetli hâle getirmiş ve devamını sağlamıştır. Bu eğilimin başlatıcısı yönetici ve akademisyen Wilhelm von Humboldt'un adıyla anılan bu dönemde, üniversitede araştırma ve öğretimin birliği düşüncesi geliştirilmiş ve üniversite öğretiminin araştırma ile yoğrulması ve araştırmaya dayandırılması savunulmuştur. Bu düşünce yalnızca üniversite öğretim elemanlarının araştırma yapmasının gerekliliğini dile getirmekle kalmamakta, aynı zamanda öğretimlerinin temel malzemesinin araştırmalar olması gerektiğini belirtmektedir (Gellert, 1992, s. 1634-35). Bu süreç içerisinde üretilen bilim ile eğitimdeki başarı üniversitelerin prestiji için önemli birer ölçüt olmaya başlamış ve bilimdeki devamlılığı sağlayan elemanların sayı ve niteliği üniversitelerdeki gelişmişliğin önemli bir ölçütü olarak yerleşmiştir. Böylesi bir

gelişmişliğin devamı için öğretim üyeleri bilimdeki en son gelişmeleri öğrencilerine aktarmanın başta gelen bir görev olduğunu dile getirmiş ve bu bağlamda öğrencileri eğitimi boyunca araştırma faaliyetlerine sokmanın önemi üzerinde durmuşlar, diğer bir deyişle, eğitimin en önemli ögesinin ve alt yapısının üniversitelerdeki araştırma faaliyetleri olduğunu vurgulamışlardır (Türker, 1997, s. 22).

Üniversitenin öğretim ve araştırma rolü arasında ilişki bulunduğunu savunan araştırmacılardan Neumann (1992, s.163) bu ilişkinin olumlu ve çift yönlü olduğunu ileri sürmektedir. Araştırmacıya göre, üniversitenin araştırma ve öğretim rolleri arasında somut, soyut ve küresel olmak üzere üç tür ilişki bulunmaktadır. Bunlar kısaca şöyle özetlenebilir:

Üniversitenin araştırma ve öğretim rolü arasındaki somut ilişki: Öğretim ve araştırma etkinlikleri arasında en belirgin ilişki araştırma bulgularının öğretim yoluyla yayılmasıdır. Bazı disiplinlerde bilgi, ders kitaplarının yetişemeyeceği bir hızda gelişmektedir, bu nedenle yeni bilginin yayılmasının en hızlı yolu derste öğrenciye sunulan öğretim materyali ile olmaktadır. Bu özellik, üniversitede öğretim üyelerinin aynı zamanda etkin araştırmacılar olmalarını gerekli kılmaktadır. Araştırma yapmayan öğretim üyelerinin öğrencileri dezavantajlı konumunda değerlendirilmektedir. Ayrıca, üniversitede öğretim yalnızca öğrenciye yeni bilgilerle donatılmış üst düzey bir öğrenme ortamı sağlanmasıyla sınırlı olmamalı, öğrencilerin araştırma sürecine katılmasını, araştırma yapmasını teşvik etmelidir. Diğer bir deyişle, özellikle lisansüstü öğretimde geleceğin araştırmacıları yetiştirilmelidir. Öğretim üyesi araştırma yaparak öğrencisine bir rol modeli olmalıdır (Neumann, 1992, s.163).

Üniversitenin araştırma ve öğretim rolü arasındaki soyut ilişki: Öğretim ve araştırma etkinlikleri arasında soyut ilişki kalite yönelimlidir. Somut ilişki kadar belirgin olmayan bu ilişki araştırma yapmanın öğretim kalitesinde fark yarattığına işaret eder. Soyut ilişkinin, bilgiye yaklaşım, bilgiye yönelik tutum, genişletici etki ve gençlerle etkileşim olmak üzere dört boyutu bulunmaktadır (Neumann, 1992, s.164):

1. Bilgiye yaklaşım: Üniversitede öğretimin, kuşkusuz, en önemli yönlerinden biri öğrenciyi bilgiyi sorgulamaya ve eleştirmeye teşvik etmektir. Sorgulanmayan bilgi dogma niteliğinde olduğu için bu sorgulayıcı ve eleştirel yaklaşım değişimin ve toplumsal gelişmenin temelidir. Öğrencinin, bilginin karmaşık olduğunu anlaması yeterli değildir, bilginin statik, değişmez olmadığını ve henüz anlaşılamayan pek çok şey olduğunu görmesi de gereklidir. Bu anlayışı öğrencilere kazandırabilmek için öğretim üyesinin bilgi ile ilk elden ilişkisi olmalıdır (Neumann, 1992, s.164). Benzer biçimde Brew (2003, s.12) günümüzde bilgiye yaklaşımın değiştiğini, bilginin artık kesin değil değişir nitelikte olduğunu kabul edildiğini belirtmektedir. Yazara göre, bunun sonucu olarak öğretim ve araştırma arasında olumlu yönde bir ilişki oluşması kaçınılmazdır, çünkü hem öğretim hem de araştırma bireylerin anlamları tartıştıkları ve toplumsal bağlam içerisinde bilgi oluşturdukları etkinlikler olarak görülmektedir. Öğrenme de, araştırma da anlam oluşturmaya ilgilidir, her ikisi de zihinsel açıdan zorlayıcı düşüncelerin takibini gerektirir (Mourad, 1997; aktaran: Brew, 2003, s. 15). Hem öğretim, hem araştırma mevcut bilgiyi arama ve onun ötesine geçme çabasını içerir. Her ikisinde de dünyayı anlamlandırma çabası mevcuttur (Brew ve Boud, 1995; aktaran: Brew, 2003, s. 15). Bilginin değişken nitelikte olduğunu geniş kabul gördüğü günümüzde öğretimi araştırmadan soyutlamamak, var olan bilgi ile yetinmeyip ona yenisini ekleme çabasında olmak öğretim üyesinin, bilginin olduğu gibi kabul edilmemesi, ona eleştirel olarak yaklaşılması yönündeki tutumunu ortaya koyacaktır.

2. Bilgiye yönelik tutum: Öğrencinin bilgiye sorgulayıcı, eleştirel bir yaklaşım geliştirmesini sağlamanın yanısıra öğretim-araştırma ilişkisi bilgiye yönelik tutum açısından da etkilere sahiptir. Öğretim üyeleri öğrencilerde bilgiye yönelik olumlu bir tutum, öğrenebileceklerine ilişkin güven geliştirmelidir. Ancak, bunu yalnızca kendisi bu özellikleri taşıyan akademisyenlerin yapabileceğine inanılmaktadır. Eleştirellik ve sorgulayıcılığın yanısıra, araştırma yapan akademisyenlerin daha istekli, heyecanlı, ilgili, daha canlı ve yeni bilgilerle donanımlı olduğu düşünülmektedir. Bunun sonucu olarak bu akademisyenlerin öğretimlerini zenginleştirebilecekleri, öğrencilere esin

kaynağı olabilecekleri ve onlar için dinamik bir öğrenme ortamı oluşturabilecekleri ileri sürülmektedir (Neumann, 1992, s.164).

3. *Genişletici etki:* Öğretim ve araştırma birbirini tamamlayan etkinlikler olarak görülebilir. Araştırma öğretime dönüştürülen bir bilgi derinliği sağlıyorsa, o zaman öğretim üyesinin bilgisini artırmaktadır. Öğretim, akademisyenlerin araştırma alanlarını daha geniş bir bağlama yerleştirmelerini, dar bir uzmanlık alanı ile sınırlı kalmamalarını sağlamaktadır. Kendi araştırma alanlarını daha geniş bir disiplin bağlamı içinde değerlendirmek akademisyenlere faydalı olacaktır. Ders vermek yoluyla öğretim üyeleri kendi araştırma alanlarını daha farklı bir açıdan değerlendirebilmektedirler (Neumann, 1992, s.165).

4. *Gençlerle etkileşim:* Öğrencilerle etkileşimde olmak akademisyenleri araştırma yapmaya teşvik edici etmenlerden biridir. Sınıf ortamında yöneltilen sorular ya da karşılaşılan sorunlar yeni araştırma problemleri doğurur. Bunun yanısıra gençlerle etkileşimde olmak dirik bir ortam oluşturacaktır. Öğrenci grubu her yıl değişen bir kesim olacağı için akademik canlılık doğacaktır (Neumann, 1992, s.165).

Küresel ilişki: Öğretim ve araştırma arasındaki ilişkinin bireysel boyuttan daha geniş bir boyutta düşünülmesi gerektiği anlayışı yayılmaktadır. Bu ilişki yalnızca araştırma yapan öğretim üyesinin öğretime değil, genel olarak bölümün ya da fakültenin öğretim etkinliğine etki etmektedir. Bölümün ve fakültenin araştırma etkinliği lisans düzeyinde öğretim çerçevesini genişletmektedir. Lisansüstü düzeyde ise, araştırma etkinliği araştırma uzmanlığının ilerlemesini sağlamaktadır (Neumann, 1992, s.166).

Ramsden ve Moses (1992, s. 274) de araştırma ve öğretim etkinliklerinin birbirine bağlı olduğu görüşünün üniversite ve onun misyonuna ilişkin algının temelinde yer aldığını belirtmektedir. Araştırma ve öğretim bütünlüğünün savunusunda, bu yakın ilişkinin yükseköğretimi hem diğer okullardan hem de yetişkin eğitimi kurumlarından ayıran özellik olduğu yer almaktadır. Üniversitede bilginin belirsiz, öznel ve geçici olduğu düşüncesi hakimdir. Bu nedenle, kaliteli bir eğitim için her öğrencinin araştırma yapan

bir öğretim üyesi ile çalışması gerektiği savunulmaktadır. Araştırmacılar tarafından ileri sürülen bir başka düşünce de lisans öğrencileri ile etkileşim içinde olan akademisyenlerin daha iyi araştırma yapacağıdır. Bu düşünce sınıf ortamında olmanın araştırma için değerli bir kaynak yarattığı inancını yansıtmaktadır. Barnett (1992; aktaran: Kogan, 2004, s. 12) de yükseköğretimde ders verecek akademisyenlerin araştırma için gerekli zaman ve kaynaklarının olmasının çok önemli olduğunu, araştırma etkinliğinin öğretime hazırlanmanın bir yolu olduğunu belirtmektedir. Durning ve Jenkins (2005, s.407) de, öğrencilerin bilginin karmaşıklığını öğrenebilmesi ve yüksek düzeyde akademik ve meslekî beceriler kazanabilmesi için üniversitede etkili bir öğretim-araştırma ilişkisinin sağlanmasının şart olduğunu vurgulamaktadır. Gellert (1992, s. 1634) fakültelerde araştırmanın öğretimden ayrı tutulamayacağını, ancak araştırma bulgularını yaymanın tek yolunun bunların derslerde öğrencilerle paylaşılması olamayacağını belirtmektedir.

Elton (2001, s.43) ise öğretim ve araştırma arasında olumlu bir ilişkinin basit ve genel bir açıklamasının olmadığını, böyle bir ilişkinin olabilmesinin bazı koşullara bağlı olduğunu savunmaktadır. Yazara göre, bu olumlu ilişki sonuçlara değil, süreçlere bağlı olarak gelişmektedir ve öğrenci merkezli sınıf ortamları araştırma-öğretim arasında olumlu ilişki kurulabilmesi için daha elverişlidir. Geleneksel öğrenme ortamlarında ise bu ilişki ancak çok başarılı ve ilgili öğrenciler için gerçekleşebilmektedir. Bunun yanısıra, pedagojik araştırmalar öğretim ve araştırma arasındaki ilişkiyi güçlendirebilir. Araştırma ve öğretim etkinliklerinin ilişki içinde olmasını savunan yazarlardan Henkel (2004, s. 29) araştırma destekli öğretimin önemini bilginin kısmî ve gelişme sürecinde olduğu varsayımıyla elde edilmesi ve eleştirel olarak değerlendirilmesi, bilgiyi edinme sürecini anlama ve disiplinli araştırma becerilerinin öğrenilmesi ile ilişkilendirmektedir. Ayrıca, yazar, çağdaş bilgi toplumlarında araştırma, öğretim ve öğrenme arasındaki ilişkiyi iki bağlamda değerlendirmek gerektiğini belirtmektedir. Bunlardan ilki, bilgi toplumlarının ekonomik ve sosyal olarak varlıklarını sürdürebilmeleri ve problemlerini çözebilmeleri için sürekli bir sistematik veya disiplinli araştırmaya bağlı olduklarıdır. Araştırma tabanlı öğrenmenin değeri öncelikli olarak öğrencilerin gerekli rollere uyum

sağlayabilmeleri ve bilgi üretebilmeleri için gerekli tutum, teknik ve becerileri öğrenebilmeleridir. İkincisi ise bilginin doğasına yönelik olup, araştırma tabanlı öğrenmenin bu bağlamdaki önemi, öğrencilerin araştırma-öğretim karmaşıklığının nasıl yönetileceğini akademisyenlerden öğrenmeleri, aynı zamanda bunun anlaşılacağı yeni bir çerçevenin oluşturulmasına katkıda bulunmalarıdır (Henkel, 2004, s.29).

Öte yandan, araştırma tabanlı öğrenmenin yükseköğretimde herkes için sağlanıp sağlanamayacağı sorusu halen yanıt bulmamıştır. Yükseköğretimdeki öğrenci sayısında son yıllarda gözlenen büyük artış bunun önündeki en büyük engellerden biridir. Wilhelm von Humboldt modelindeki öğretim ve araştırmanın birliği ideali günümüzün akademik yaşamında da geniş kabul görmektedir. Ancak, yükseköğretimin kitle eğitimi haline gelmesi, uzmanlaşmanın ve araştırma maliyetlerinin artması ve bazıları on-line olmak üzere yalnızca öğretime odaklanan özel üniversitelerin kurulmaya başlamasıyla yükseköğretimin öğretim ve araştırma işlevleri arasında kaçınılmaz olarak bir ayırım yapılmaya başlanmıştır (Connell, 2004, s.18). Öğretim ve araştırma arasında olumlu ilişki olduğunu ifade eden yukarıdaki modellerin yanısıra bu ilişkinin olumsuz olduğuna yönelik modeller de geliştirilmiştir. Öğretim ve araştırma etkinlikleri arasındaki ilişkiye yönelik en kapsamlı çalışmalardan bir tanesi Hattie ve Marsh (1996) tarafından yapılmıştır. Araştırmacılar konu ile ilgili farklı görüşleri savunan 58 araştırmayı meta analizi yöntemiyle incelemişler ve üniversitenin söz konusu iki işlevi arasında negatif ilişki ifade eden modelleri sınırlılık modeli, farklı kişilik modeli ve farklı ödül sistemi modeli olarak özetlemişlerdir.

Sınırlılık modeli: Bu modelin temelinde hem araştırma hem de öğretim etkinliklerinde bulunan öğretim üyelerinin zaman sınırlılığının da etkisiyle rol çatışması yaşayacağı düşüncesi yatmaktadır. Sınırlılık modelinde çatışma yaratıyor olabilecek üç boyut zaman, enerji ve bağlılık olarak belirtilmektedir. Bu çatışmalar nedeniyle akademisyenlerin araştırma ve öğretim etkinlikleri arasında negatif bir ilişki bulunacağı ya da bu çatışmaların en azından iki etkinlik arasında pozitif bir ilişki olmasına engel olacağı öngörülmektedir (Hattie ve Marsh, 1996). Örneğin, Fox (1992, aktaran: Hattie

ve Marsh, 1996, s.508) araştırma ve öğretim etkinliklerinin bir arada yürütülmeye çalışılmasının sürekli bir çatışmaya neden olacağına, söz konusu iki etkinliğin aynı ilgi ve bağlılık boyutlarını temsil etmediğine ve çoğu zaman birbiriyle çeliştiğine işaret etmektedir.

Farklı kişilik modeli: Bu modele göre, öğretim ve araştırma etkinlikleri arasında negatif ilişki olmasının nedeni iki etkinliğin birbiriyle zıt kişilik özellikleri gerektiriyor olmasıdır. Örneğin, Eble'ye (1976, aktaran: Hattie ve Marsh, 1996, s. 510) göre araştırmacılar tek başına çalışmayı, dış dünyadan gelen uyarıcılara ve baskılara tepki vermemeyi, öğrenciler ve öğretim yerine disipline ait fikir ve düşünceler üzerine yoğunlaşmayı tercih ederken, öğretmenlik çevre ile sürekli ilişkide olmayı ve öğrencilerle etkileşim kurmayı gerektirmektedir. Bu iki farklı özellikler grubu birbiriyle çelişmektedir (Hattie ve Marsh, 1996).

Farklı ödül sistemi modeli: Bu üçüncü model, araştırma ve öğretim etkinliklerinin farklı ödül sistemleri tarafından güdülenen farklı roller olduğunu savunmaktadır. Öğretim üyelerinin atama-yükseltmelerinde yaptıkları araştırmaların öğretimden daha fazla puan getiriyor olması bu çelişkiye örnek gösterilebilir (Hattie ve Marsh, 1996).

Kısaca özetlemek gerekirse, araştırma-öğretim ilişkisi üzerine yapılan araştırmalar iki etkinlik arasındaki ilişkinin pozitif ve negatif yönlü olabildiğine işaret etmektedir. Araştırma ve öğretim alanlarında etkililik araştırmaları ise çoğunlukla ilişkinin çok zayıf ya da olumsuz olduğunu göstermektedir. Araştırma ile öğretim arasında ilişki olmadığını savunan modeller bilginin bilenden bağımsız olduğu, araştırmanın bir araştırma kültürü içerisinde bilgi birikimi oluşturma amacıyla olduğu düşüncesine dayanmaktadır. Bu modellerde öğretim, araştırma kültüründen bağımsız bir biçimde, öğretmen merkezli bir yapıda öğretmenin öğrenciye bilgi aktarımı olarak görülmektedir ve öğretim üyesinin karşı karşıya olduğu zaman ve kaynak sıkıntısı nedeniyle araştırma ile öğretim birbirinden sürekli olarak uzaklaşmaktadır. Modellerde ayrıca araştırma ve öğretimin birbirinden bağımsız olarak farklı kurumlarda yapılabileceği de ileri sürülmektedir. Ancak, artık bilginin bilenden bağımsız bir oluşum olarak değil, bir yapı süreci anlamını

kazandığı ve öğretimin öğrenci odaklı olmasının savunulduğu günümüzde bu modelin gözden geçirilmesi ve öğretim ile araştırma arasındaki ilişkinin bu değişimlerin gerektirdiği yeni bir modelde açıklanması gerekmektedir. Bu yeni modele göre, üniversitede araştırma ve öğretim bir bütünlük içerisinde ele alınmalı, hem öğretmenler, hem de öğrenciler araştırma uygulamalarının içinde yer almalıdır (Brew, 2003, s.3). Bunun yanısıra, yükseköğretimde araştırma ve öğretim etkinliklerinin birbirini tamamlayıcı olduğu, birbirinin kalitesini artırdığı, yükseköğretim kurumlarını diğer kademelerdeki öğretim kurumlarından farklı kılan en önemli özelliklerinden birinin öğretimin araştırma ile destekleniyor olması yüzyıllardır kabul gören düşünceler olduğu için, iki etkinlik arasında ilişki bulunmaması beklenmedik sonuçlar olarak değerlendirilmiş ve araştırmacıları bu ilişkileri irdelemeye yöneltmiştir. Kimi zaman bu ilişkisizlik sonucunun ölçme hatalarından ya da eksikliklerinden kaynaklanıyor olabileceği dile getirilirken, kimi zaman da bu ilişkisizlik durumu gerçek bir bulgu olsa bile bunun yükseköğretimde kabul edilebilir bir durum olmadığı ve değiştirilmesi için gerekli önlemlerin alınması gerektiği görüşü yaygınlık kazanmıştır. Yükseköğretim kurumlarında araştırma-öğretim ilişkisini artırabilecek önlemler olarak örneğin Locke (2004, s.113) şunları önermektedir:

- Bir etkinliğin diğeri üzerindeki olumsuz etkileri ortadan kaldırılmalı ya da azaltılmalıdır,
- Araştırma ve öğretim stratejileri, bu iki etkinliği birleştirecek bütünsel bir niteliğe kavuşturulmalıdır,
- Araştırma ve öğretim arasındaki etkileşim artırılmalıdır,
- Araştırma ve öğretim eşit biçimde ödüllendirilmelidir.

Jenkins ve arkadaşları (1998) da, lisans öğrencileri ile yaptıkları araştırmalarında, araştırma etkinliklerinin öğretim üzerinde çok sayıda olumlu etkisinin yanısıra bazı olumsuz etkilerinin de olduğunu bulmuş ancak bu olumsuz etkilerin araştırma etkinliklerinin bazı önlemler aracılığıyla daha iyi yönetilmesi ile çözülebileceği sonucuna varmışlardır. Araştırmacıların önerdiği önlemler araştırma yapan öğretim üyelerinin öğrencilerine ayırdıkları zamanın azalmasının engellenmesi; kurumların,

araştırma politikalarının lisans öğretim programı üzerindeki etkilerini incelemesi, araştırma etkinliklerinin sağlayacağı faydalardan (fon gibi) öğrencilerin de yararlanabilmesinin sağlanması, öğrencilerin araştırmalardan haberdar edilmesi, hatta doğrudan bu araştırma sürecine dahil edilmesi, öğretim programının araştırmaların öğrenci öğrenmesine katkıda bulunacak biçimde hazırlanması ve öğretim üyesinin araştırma etkinliklerini derslerine yansıtmasının sağlanması konularını kapsamaktadır.

2.3. Araştırma Kalitesi

Uzun yıllar boyunca, üniversitelerin araştırma verimlilikleri yalnızca nicel olarak değerlendirilmiş, kurumlarda yıl içinde yapılan araştırma sayısı dikkate alınarak verimlilik konusunda bir sonuca varılmıştır. Ancak, son yıllarda yükseköğretimde hâkim olan kalite politikaları, öğretimin yanısıra üniversitenin bir diğer misyonu olan araştırma alanında da etkili olmuştur. Üniversitelerin prestijlerinin araştırma etkinliklerinin nicelik ve kalitesine göre de değerlendirilmeye başlaması, akademik yükseltmelerin ve devletten fon sağlamanın yolunun araştırma etkinliklerinden geçmesi bu alandaki kalite kaygılarını artırmıştır. Bir araştırmanın faydalı olabilmesinin ilk koşulunun kaliteli olması düşüncesinin yaygınlık kazanması, bunun yanısıra özellikle eğitim alanında yapılan araştırmaların büyük bölümünün bilimsel bilgi birikimine ve kurama katkıda bulunma düzeyinin düşük, uygulamaya katkı açısından elverişsiz bulunması ve önceki araştırmalarla ilişkilendirilmemesi gibi eleştiriler (Hargreaves, 1996; aktaran: Tooley ve Darby, 2001) dikkatleri araştırma kalitesine yönelten diğer etmenler olmuştur. Bunun üzerine, öncelikle kaliteli bir araştırmanın nasıl olması gerektiği yönünde tartışmalar başlamıştır. Kaliteli bir araştırmanın tanımı ya da özelliklerinin neler olması gerektiği konusunda bilim adamları kimi zaman benzer, kimi zaman farklı görüşler belirtmişlerdir. Ancak üzerinde en çok fikir birliğine varılan konu, tıpkı eğitim-öğretimde olduğu gibi araştırmada da kalite değerlendirmesi yapmanın oldukça zor, karmaşık, pek çok değişkenin bir arada ele alınmasını gerektiren bir süreç olduğudur. Ancak, üniversitenin ürünü olan araştırmaların kalite açısından değerlendirilmesi de yükseköğretimin kalitesinin değerlendirilmesinde vazgeçilemeyecek bir boyuttur. Bu

bölümde araştırma kalitesinin değerlendirilmesinde başvurulan yaklaşımlara ve ölçütlere yer verilecektir.

2.3.1. Araştırma Kalitesinin Değerlendirilmesinde Başvurulan Yaklaşımlar

Araştırma kalitesinin değerlendirilmesi birçok farklı boyutu kapsayan, karmaşık ve nesnelliğin kolayca sağlanamadığı bir süreçtir. Bir araştırmayı kalite açısından değerlendirirken öncelikle, araştırma bağlamında kalitenin ne olduğu, kaliteli bir araştırmanın tasarımından, içeriğine kadar ne gibi özellikler taşıması gerektiği soruları tek ve basit bir cevapla açıklanamamaktadır. Kalite algısının oluşumunda, değerlendirmecinin kalite anlayışı ve araştırmadan öncelikli olarak neyin beklendiği gibi değişkenler etkili olmaktadır. Örneğin, yöntemi açısından çok kaliteli bulunan bir araştırma sonuç ve önerileri uygulamaya dönüştürülme açısından çok değer taşımayabilir. Bu nedenle, araştırma değerlendirmesinde kalitenin farklı boyutlarını kapsayacak biçimde farklı kalite değerlendirme yaklaşımları kullanılmaktadır.

Araştırma kalitesinin değerlendirilmesine ilişkin olarak Clyde (2004, s. 1121) literatürde başlıca dört yaklaşımın yer aldığından söz etmektedir. Yazar bu dört yaklaşımı kısaca şöyle özetlemektedir:

1. *En iyi olarak kalite*: Platonik düşünceye dayandırılan bu yaklaşımda tıpkı *Devlet* kitabında olduğu gibi *kalite* “en iyi” ve “en güzel”i ifade etme amacıyla kullanılmaktadır. Gerçek dünyada bu sağlanamaz olsa da hedeflenebilecek bir gerçektir. Günümüzün postmodern dünyasında “en”lere şüphe ile yaklaşılmaktadır ve felsefeciler kaliteyi estetik bağlamında tartışmaya devam etseler de mükemmelliği temel alan çok sayıda çalışma yapılmamıştır (Clyde, 2004, s. 1121).
2. *Göreceli bir değer olarak kalite*: Bu yaklaşımda araştırmalar birbirleri ile karşılaştırılarak *daha iyi*, *daha zayıf gibi* değerlendirilir. Bu tür bir değerlendirme, bir dergi, kitap ya da konferans için makale seçme gibi bazı özel amaçlarla kullanılabilir (Clyde, 2004, s. 1121).
3. *Toplumsal ve kültürel yapı olarak kalite*: Bu yaklaşıma göre, kalite, farklı bağlam, kültür ve ülkelerde farklı biçimlerde algılanabilir. Burada, elbette,

değerlendirmenin amacı da kalite algısında etkili olmaktadır (Clyde, 2004, s. 1121).

4. *Ölçüt bazlı kalite değerlendirmesi*: Bu yaklaşımda, kalite değerlendirilmesi araştırmanın, değerlendirmenin de amaçları dikkate alınarak önceden belirlenmiş olan ölçütleri ne düzeyde sağladığının bulunması amacıyla yapılır (Clyde, 2004, s. 1121).

Furlong ve Oancea (2005), uygulamalı araştırmaların değerlendirmesinde dört kalite boyutunun değerlendirmeye alınması gerektiğini belirtmekte ve *epistemik*, *teknik*, *kapasite geliştirme* ve *ekonomik* olarak adlandırdıkları bu boyutları şöyle açıklamaktadırlar:

1. *Epistemik boyut*: Metodolojik ve kuramsal ölçütleri içeren bu boyutun öğelerinden biri doğruluktur. Araştırma kalitesinin değerlendirmesinde temel özellik olarak ele alınan doğruluk farklı araştırma geleneklerinde farklı biçimlerde tanımlanmaktadır. Güvenirlilik, inanılabilirlik, gerçeklik, araştırmacının dürüstlüğü gibi kavramlar bu özelliklerle ilişkilidir. Epistemik boyutta yer alan bir diğer öge olan bilgi birikimine katkı da yaygın olarak kabul gören bir kalite göstergesidir. Araştırmanın tasarlanması ve yorumlanmasında açıklığın izlenmesi bu boyutta yer alan diğer bir özellik olup araştırma sonuçlarının uygulayıcılara ulaştırılmasını da içermektedir. Boyutta yer alan bir başka özellik araştırmanın yasal ve etik kurallara uygunluğudur. Son olarak, bir araştırmanın kalitesinin değerlendirilmesinde paradigmaya dayalı ölçütlerin bulunması gerekmektedir. Burada paradigma ile ifade edilmek istenen şey epistemolojik, yöntemsel, felsefi gelenekler ve paylaşılan uygulamalardır (Furlong ve Oancea, 2005).
2. *Teknik boyut*: Bu boyut araştırmanın uygulamaya konabilme, diğer bir deyişle kullanılabilme değeridir. Bu boyutta yer alan öğelerden biri araştırmanın önemidir. Önem, araştırmanın gerçek sorunlara çözüm getirebilme özelliğine sahip olmasıdır. Amaçlılık, uygulamacılar açısından ulaşılabilirlik, etkililik ve

esneklik bu boyutta değerlendirilen diğer özelliklerdir (Furlong ve Oancea, 2005).

3. *Kapasite geliştirme boyutu:* Bu boyutta, araştırmanın kişisel ve toplumsal gelişmeye, işbirliği ve ortaklık geliştirmeye, ahlakî gelişime katkıda bulunmaya, yeniliklere açıklığı artırma ve eleştirel bakışı güçlendirmeye katkıda bulunma açısından değerine ilişkin özellikler yer almaktadır (Furlong ve Oancea, 2005).
4. *Ekonomik boyut:* Araştırmanın kalite açısından değerlendirilmesindeki amaçlardan biri fon sağlanmasıdır. Bu nedenle, değerlendirmede araştırmanın maliyet-etkililik, pazarlanabilirlik, rekabet edebilirlik, okurlar açısından çekicilik, değer etkililik gibi özellikleri de dikkate alınmaktadır (Furlong ve Oancea, 2005).

Hammersley (2008) Furlong ve Oancea (2005) tarafından geliştirilmiş ve yaygın kabul görmüş olan yukarıdaki sınıflandırmayı çeşitli açılardan eleştirmektedir. Bunlardan ilki araştırma kalitesinin hangi amaç için ve kime göre değerlendirileceğidir. Dört değerlendirme boyutu arasında herhangi birinin ya da bu boyutlar içinde herhangi bir ölçütün önceliğinin olup olmadığının ve böyle bir öncelik varsa bunun farklı araştırma tür ve bağlamları için nasıl değişiklik göstereceğinin belirtilmemesi ve boyutlar içerisinde verilen ölçütlerin zaman zaman boyutun başlığı ile uyumlu olmaması yazarın getirdiği diğer eleştiriler arasında yer almaktadır. Araştırma kalitesini değerlendirmede bağlamın dikkate alınmasının önemi başka yazarlarca (Yates, 2004) da vurgulanmaktadır. Eleştirilen bu noktaların yanında Furlong ve Oancea (2005) tarafından tanımlanmış olan kalite değerlendirme boyutlarının araştırma kalitesinin değerlendirilmesi konusuna açıklık getirdiği ve alanda büyük bir etki yarattığı da bilinmektedir.

2.3.2. Araştırma Kalitesinin Değerlendirilmesinde Başvurulan Ölçütler

Kaliteli bir araştırma kavramının kısa bir tanımını yapmak ya da böyle bir tanıma ulaşmak basit ve doğrusal bir süreçle sağlanamamaktadır. Nasıl bir araştırmanın iyi, kaliteli bir araştırma olacağı konusunda görüşler farklılık göstermektedir, çünkü “iyi

araştırma” kavramı yöntem ve biçimsel öğelerin ötesinde araştırmanın içeriğini, önemini de kapsayan bir konudur ve bu farklı bağlamlarda farklı anlamlar taşıyabilmektedir. Bu konuya ilişkin olarak Smith ve Deemer (2000) sosyal ve eğitsel araştırmaları değerlendirmeye yönelik ölçütler tartışmasının mecburen görecelilik sorunu ile karşı karşıya geleceğine, örneğin, yöntem olarak çok iyi yapılmış bir araştırmanın konusunun önemsiz bulunabileceğine değinmektedir. Araştırmanın nitelikleri tarihî ve ulusal bağlamdan da etkilenmektedir. Bu yüzden, kaliteli ya da iyi olarak adlandırılabilir bir araştırmanın basit bir tanımı bulunmamaktadır (Yates, 2004). Bunun yanısıra, araştırma kalitesine ilişkin olarak bilim insanları farklılıklarının yanında bazı yönleri ortak özellikler taşıyan çeşitli ölçütler getirmişlerdir. Breuer ve Reichertz (2002) ölçütlere verilen önceliğin tarih içerisinde değiştiğine değinmektedir. Yazarlara göre 1970’lere kadar nesnellik, geçerlilik, güvenilirlik, doğruluk gibi bilimsellik içerisinde yer alan epistemolojik ve metodolojik ölçütler öncelikli olurken araştırmaya ayrılan kaynakların artması ve araştırmanın özelleşmeye başlamasıyla çalışmanın uygulama açısından değeri daha çok önem kazanmaya başlamıştır. 1980 ve 1990’lı yıllarda epistemolojik yönelim yerini göreceliliğe bırakmıştır (Breuer ve Reichertz, 2002).

Araştırma kalitesi konusunda getirilecek ölçütlerin zaman ve bağlamdan bağımsız olamayacağı, basit bir tanımla açıklanamayacağı ve tüm ölçütlerin bir arada sağlanmasının beklenmemesi gerektiği gibi görüşlerin yanında ölçüt kavramına olumlu yaklaşmayan görüşler de literatürde yer bulmuştur (Schwandt, 1996; Garratt ve Hodkinson, 1998; Bochner, 2000; Denzin ve arkadaşları, 2006; Hodkinson, 2004). Bochner (2000) araştırma kalitesi için getirilecek ölçütlerin kültürel etkilerden ve insanların seçimlerinden bağımsız olamayacağını, özgürlüğü sınırlandıracağını ve değişime kapalılığı getireceğini savunmaktadır. Benzer şekilde Denzin ve arkadaşları (2006) da ölçüt geliştirmenin bilimsel araştırmayı belli bir düzene sokma çabası olduğunu ve bilim dünyasında araştırmacılık ve konuşma özgürlüğü konusunda sorunlar yarattığını ileri sürmektedir.

Yukarıdaki eleştirilere karşılık farklı disiplinler açısından ortak noktalar taşıyan ölçütlerin olduğunu, zor olmasına karşın araştırma kalitesinin de değerlendirilmesi

gerektiğini ve bunun için ölçütlerin gerekli olduğunu savunan görüşler de bulunmaktadır (Shavelson ve Towne, 2002). Araştırma kalitesinin incelenmesinde en çok başvurulan, pratik ancak tek başına yeterli görülmeyen bir ölçüt atıf endeksleridir. Bu endeksler aracılığıyla uluslararası alanda yayınlanan hakemli bilimsel dergilerin sayısı ve bu dergilerde yayınlanan makaleye ve yazarına yapılan atıflarla ilgili bilgiler elde etmek mümkündür. Bugün SCI (Science Citation Index), SSCI (Social Science Citation Index), AHCI (Arts and Humanities Citation Index) tarafından taranan dergilerde yayımlanan makaleler, ayrıca teknik not, editöre mektup, tartışma, vaka takdimi ve özet türünden yayınlar bu endekslerde izlenmektedir (Aktan, 2003, s.48). Pak (1994, s. 96) bu çok yaygın ölçütün göz ardı edilmemesi gereken bazı problemleri bulunduğuna dikkati çekmektedir. Yazara göre çok önemli buluşlar çok hızla genel bilgi haline gelip artık diğer araştırma makalelerinde atıf almayabilirler; atıflar eleştirel, yani negatif olabilir, çeşitli bilimsel alanların kapsam olarak çok farklı büyüklükte olabilmeleri bazı alanlardaki makalelerde sistematik olarak daha düşük sayıda atıf verilmesine neden olabilir ve bilimsel çalışmanın önemi her zaman çağdaşlarınca fark edilmeyebilir, ayrıca çoğu kez yalnızca ilk yazara atıf yapılmaktadır. Cheek (2007) de bu sınırlılıklara etki faktörü ve atıf oranlarına ilişkin ölçümlerin her zaman bilimsel kalite ile ilişkili olmadığı eleştirisini eklemektedir. Cheek, Garnham ve Quan (2006) faydalı, önemli ve fark yaratan araştırma üretimi bağlamında kalite arayışında bir sorun olmadığını, sorunun kalitenin belli ölçümlere indirgenmesinden kaynaklandığını ifade etmektedir. Clyde (2004) sorunun bir diğer yönü olarak endekse alınma sürecinde tek tek makalelerin değil, derginin değerlendirildiğini ve değerlendirmede ele alınan ölçütlerin makalelerin değil derginin özelliklerini yansıttığını belirtmektedir. Tüm bu eleştirilere karşın atıf sayısı kolay yapılabildiği ve öznel bir konu olan kalitenin değerlendirilmesinde somut, sayıya endeksli ve nesnel bir ölçü olarak görüldüğü için çok yaygın bir uygulama olarak devam etmektedir.

Wiersma'ya (2000, s.407) göre, bir araştırmanın literatürde anılması o araştırmanın iyi yapıldığının kanıtı sayılamaz. Yazara göre (2000, s.413) eğitim alanında araştırma önerilerinin değerlendirilmesinde üzerinde durulması gereken iki konu araştırmanın

önem ve kalitesidir. Yazar, eğitim araştırmalarında kaliteye ilişkin ölçütleri şöyle sıralamıştır:

1. Araştırmacının alandaki daha önceki araştırmalara ilişkin bilgisinin düzeyi,
2. Araştırmanın alanda daha önce yapılmış çalışmalarla ilişkilendirilme derecesi,
3. Araştırma modelinin kapsamlılığı ve uygunluğu,
4. Veri toplama aracı ve yöntemin uygunluğu,
5. Veri çözümlene tekniklerinin uygunluğu.

Vollmer (1965, s.149-151), araştırmaların değerlendirmesinin zorluğuna değinmekte ve bu zorluğun nedenlerinden biri olarak araştırmaların fikirler üzerine kurulu olmasını ve fikirlerin ölçümünün zor olmasını göstermektedir. Yazarın sözünü ettiği diğer zorluklar özellikle sistematik araştırmaların soyut olması ve araştırmaların değerlendirilmesinin çoklu ölçüt sistemi gerektiriyor olmasıdır. Vollmer'e (1965) göre, bir araştırmanın verimliliğini gösteren iki ölçüt bulunmaktadır. Bunlar araştırmanın mevcut bilgi birikimi ya da kurama anlamlı bir katkıda bulunacak bir yenilik getirmesi ve araştırma sonuçlarının uygulamaya dönüştürülebilmesidir. Bu ölçütlerle yazar orijinallik ve uygulama açısından öneme işaret etmektedir.

İngiltere'de David Hargreaves'in (1996; aktaran: Tooley ve Darby, 2001) eğitim alanında yapılan araştırmaların kurama ve bilgi birikimine katkıda bulunmadığı, uygulamaya ışık tutmadığı, kendinden önceki araştırmalarla ilişkilendirilmediği ve kendinden sonrakilere bir temel oluşturmadığı eleştirileri üzerine eğitim araştırmalarında kaliteye odaklanılmış ve bu eleştirilerden yola çıkılarak kalite ölçütleri geliştirilmiştir. Araştırmanın kurama ve bilgi birikimine katkıda bulunması bağlamında kalite ölçütleri, sonuçların güvenilirliğinin sağlanması için çeşitleme yönteminin kullanılmış olması, örneklem seçiminde hata yapılmaması, literatürdeki temel kaynaklardan faydalanılmış olması, araştırma bulgularının yorumlanmasında tarafsızlığın sağlanması, sunulan sonuçların kanıtlarla desteklenmesi olarak belirtilmiştir. Yapılan araştırmanın uygulamaya katkıda bulunması bağlamında, sınıf ve okul içi uygulamalarla ilişkili

olması, uygulamadaki sorunları temel alması ve sonuçların uygulamacılara ulaştırılabilir olmasıdır. İyi bir araştırmanın bir diğer ölçütü olarak ele alınan önceki araştırmalarla ilişkilendirilmesi boyutunda ise yapılan araştırmanın daha önceki bir araştırmanın basit bir tekrarı mı, yoksa konuya ilişkin tartışmayı ilerletmek üzere yapılmış eleştirel bir değerlendirmesi mi olduğuna dikkat edilmektedir.

Bryman, Becker ve Sempik (2008) araştırma kalitesini nicel, nitel ve karma yöntem araştırmaları açısından farklı olarak ele almış ve öğretim elemanlarının görüşlerini yansıtan araştırmalarında nicel araştırmalarda geçerlilik ve güvenilirliğin, nitel araştırmalarda geçerlik, inandırıcılık ve doğrulanabilirliğin daha çok vurgulandığını, karma yöntemli araştırmalarda ise nitel ve nicel bölümler için farklı ölçütlerin dikkate alınması gerektiği düşüncesinin baskın olduğunu ortaya koymuşlardır. Yazarların araştırma kalitesi değerlendirmesinde daha çok yöntemsel özellikler üzerinde durdukları görülmektedir.

Nachmias ve Nachmias (2000, s.493), araştırma kalitesini değerlendirmede en yaygın ölçüt olarak araştırmanın yayımlanmasının dikkate alındığına, ancak bunun araştırma kalitesini değerlendirmede her zaman geçerli tek ölçüt olmadığına değinmektedir. Yazarlara göre ampirik bir araştırmanın değerlendirilmesinde ele alınacak iki konu iç ve dış geçerliktir. Öte yandan, Ashcroft (1995, s.197) kalite değerlendirmesinin nitel ve nicel araştırmalar için farklı öğelere göre yapılması görüşünü savunmaktadır. Sale ve Brazil (2004) de yöntemin paradigma ile bağlantılı olacağı varsayımıyla kalite değerlendirmesinde ele alınacak ölçütlerin de paradigma ile bağlantılı olması gerektiği görüşünü taşımaktadır. Ashcroft'a (1995, s.197) göre, nicel araştırmaların kalitesi güvenilirliğe, nitel araştırmaların kalitesi ise geçerliğe bağlı olmaktadır. Ancak, yazar güvenilirlik ve geçerliğin araştırmaların kalitesinin değerlendirilmesinde tek ölçüt olmaması gerektiğini de eklemektedir. Yazara göre bir araştırmanın belki de en önemli kalite göstergesi bize ilginç ya da önemli sonuçlar sunmasıdır. Burada ilgili olabilecek bir başka konu ise karma yöntem araştırmalarında kalite değerlendirmesinin hangi ölçütlere göre yapılacağıdır. İki yaklaşıma ait ölçütlerin bileşiminin kullanılabileceği

gibi araştırmanın nitel ve nicel bölümlerinin farklı ölçütlerle ayrı ayrı değerlendirilebileceği düşüncesi literatürde yer bulmuştur (Bryman, Becker ve Sempik, 2008). Bunun yanında belli ölçütlerin tüm karma yöntem araştırmalarında kullanılmasının yerine durumsallık yaklaşımını izleyerek araştırmanın yapısı ve amacı doğrultusunda karar alınabileceği de ifade edilmektedir (Bryman, 2006).

ABD Ulusal Akademisi (aktaran: Shavelson ve Towne, 2001) de bir araştırmada bilimsel kalitenin sağlanması için gerekli bazı özellikler sıralamıştır. Bunlardan ilki, araştırmanın ampirik olarak araştırılabilecek önemli sorunlar ortaya koymasındır. Burada, araştırmanın önemine ve ampirik özelliğine dikkat çekilmektedir. İkinci olarak, araştırmanın mevcut kuramla ilişkilendirilmesi gerekmektedir. Burada kavramsal çerçevede kuramdan edinilen gözlemlerin yer almasının gerekliliği ifade edilmektedir. Kalitenin sağlanması için gerekli görülen üçüncü özellik araştırma probleminin doğrudan incelenebilmesine olanak tanıyan bir yöntemin kullanılmasıdır. Birden fazla yöntem kullanılması araştırmadan yapılan çıkarımların doğruluğunu güçlendirir. Kaliteli bir araştırmada bulunması gereken dördüncü özellik, araştırmanın tutarlı bir akıl yürütme süreci içerisinde geliştirilmesidir. Hem nitel hem de nicel araştırmalarda mantıklı çıkarımlar yapılmalı, varsayımlar ve olabileceği düşünülen hatalar açık bir biçimde ifade edilmelidir. Bunların yanısıra, beşinci özellik olarak araştırmanın yeniden yapılabirliği ve genellenebilirliği sağlanmalıdır. Çeşitleme kullanılarak araştırmanın genellenebilirliği artırılabilir. Son olarak, araştırmanın alanda diğer araştırmacılar arasında ilgi bulmasının, tartışılmasının ve eleştirilere açık olmasının önemi vurgulanmaktadır. Bu da elbette ancak araştırmanın yayınlanmasıyla sağlanabilir.

Creswell (2002, s. 304) eğitim alanında bir araştırmanın değerlendirilmesinde, araştırmanın yayın standartlarını karşılayıp karşılamadığı, okullarımız için faydalı olup olmayacağı, politika tartışmalarını ileri götürüp götürmeyeceği, bir konu ya da araştırma problemine ilişkin bilgi birikimimize katkıda bulunup bulunamayacağı, eğitsel sorunlara çözüm getirip getiremeyeceği gibi ölçütlerin kullanılacağını ifade etmektedir. Yazar aynı zamanda tıpkı Ashcroft (1995) gibi nicel ve nitel çalışmaların ölçütlerinin bazı noktalarda farklılıklar göstereceğini dile getirmektedir.

Huberman ve Miles (2002, s.206) durum incelemesini içeren bir araştırmanın kalitesinin değerlendirilmesinde dört farklı ölçüt grubunun kullanılmasını savunmaktadır. Bunlardan ilki, *yankı (resonance) ölçütleridir*. Bu ölçütler araştırma ile, araştırmacının izlediği paradigmayı ifade eden inanç sisteminin uygunluğunu değerlendirmede kullanılır. İkinci ölçüt grubu *biçimsel (rhetoric) ölçütler* olarak adlandırılmıştır. Araştırmanın biçim, yapı ve sunum özelliklerini değerlendiren ölçütler bu grupta yer almaktadır. Bunlar araştırmanın bütünlüğü, genel organizasyonu, açıklığı ve sanatsallığıdır (Zeller, 1987, s. 198; aktaran: Huberman ve Miles, 2002, s.208). Araştırmanın sanatsal özellikleri olarak yaratıcılık, sorunsallık, bağımsızlık, nesnellik, cesaret gibi yönleri de vurgulanmaktadır. Yazarların önerdiği bir diğer ölçüt grubu *yetkilendirme ölçütleridir*. Yetkilendirme ölçütleri, araştırmanın okurda eyleme geçme isteği yaratma özelliğini değerlendirir. Bilinç oluşturma özelliğini de ifade eden bu ölçütler araştırmanın sunulduğu kişi ya da kurumların kendi durumlarını değerlendirip araştırmanın ortaya koyduğu yönde eylem benimsemelerini içerir. Yazarların önerdiği dördüncü ölçüt grubu *uygulanabilirlik ölçütleridir*. Bu ölçütler araştırma çıkarımlarının okurların kendi bağlamında uygulanabilir olma derecesini değerlendirmede kullanılır.

Araştırma kalitesine ilişkin literatür incelendiğinde, kalite değerlendirmesinde birkaç basit ölçütten yararlanılamayacağı, araştırmanın amacına, işlevine, sunulduğu kesime, yöntemine, yapıldığı yer ve zamana göre farklı ölçütleri içeren değerlendirmeler gerektirdiği görüşü yaygın olarak vurgulanmaktadır. Bununla birlikte, hemen hemen her kaliteli araştırma tanımında yer alan ve yukarıdaki bölümlerde incelenen ortak bazı ölçütler de bulunmaktadır. Örneğin, araştırmanın önemi hemen tüm tanımlarda ve incelenen tüm dergi, tez yönergesi ve fon sağlayıcı kurumların araştırma kalitesi değerlendirme ölçütleri arasında en önde gelen koşullardan biridir. Bunun yanısıra, araştırmanın orijinalliği ve alana bir yenilik getirmesi, gerekli ölçüde literatür taramasının yapılmış olması, ölçme araçlarının geçerlik ve güvenilirliğinin sağlanması ve sonuçların etkili bir şekilde tartışılması en sık dile getirilen diğer ölçütlerdir. Bu ölçütler araştırmanın içeriğine ve yöntemine yönelik olmak üzere iki başlık altında toplanmış ve aşağıda daha ayrıntılı olarak ele alınmıştır.

2.3.2.1. Araştırmanın İçeriğine Yönelik Kalite Ölçütleri

Bu bölümde, araştırmanın içeriğine ilişkin kalite göstergelerinden literatürde en sık sözü edilen özellikler olan *orijinallik*, *önem* ve *önceki araştırmalarla ilişkilendirilme* boyutlarına değinilecektir.

2.3.2.1.1. Araştırmanın Orijinalliği

Araştırma kalitesine ilişkin literatürde en çok vurgulanan kalite ölçütlerinden biri orijinalliktir. Sergiovanni (1991; aktaran: Işık, 2002) verimlilik kuramına göre, bir bilimsel çalışmanın bir değerinin olmasının onun yeni bir olgu ortaya koymasına bağlı olduğuna değinmektedir. Yazara göre ortaya yeni bir olgu koymayan bilimsel araştırmaya zaten gerek duyulmamaktadır ve bu gereksiz çalışma için harcanan zaman ve parasal kaynaklar israf edilmiş olmaktadır.

Genel anlamıyla daha önce yapılmamış olanı yapma biçiminde tanımlanabilecek olan orijinallik yeni bilgi üretme, daha önceki çalışmaları eleştirel olarak değerlendirme, yeni araştırma tasarım ve yöntemleri kullanma, mevcut veriden yeni sonuçlara ulaşma, yeni kuramsal yorumlar yapma, mevcut çalışmaları genişletme, niteliğini artırma, konuya yeni tartışmalar getirme, mevcut fikirleri yeni bir araştırma alanına uygulama, yeni gerçeklere ulaşma gibi özellikleri de içermektedir (Peelo, 2006). Lester (1996) orijinalliğin iyi bir araştırmayı diğerlerinden ayıran özelliklerden biri olduğunu dile getirmekte ve orijinal bir araştırmanın her zaman daha önce yapılmamış bir araştırma olması gerekmediğini savunmaktadır. Yazara göre eski bir soruna yeni bir bakış açısıyla yaklaşmak, yeni teknik ve çözümler kullanmak, verileri farklı bir biçimde sentezlemek ya da eski verileri yeni bir biçimde yorumlamak da araştırmaya orijinallik kazandırabilir.

Greenhalgh (1997) araştırmanın konu ile ilgili daha önceki çalışmalara yeni bir şey eklemiş olmasının önemli olduğuna, bunun değerlendirilebilmesi için araştırma önceki araştırmalardan daha kapsamlı mı, yöntem olarak daha güçlü mü ya da önceki araştırmaların yönetsel özelliklerine eleştirel yaklaşıyor mu, araştırmanın sonuçları

daha önceki çalışmalardan oluşan meta analize yeni ve farklı bir bulgu ekliyor mu, araştırmanın örnekleme önceki araştırmaların örneklemelerinden farklı bir kesiti içeriyor mu, ve araştırma bulguları politikacı ya da uygulamacıların zihnindeki kuşkulara yanıt verecek mi gibi soruların yöneltilebileceğine değinmektedir.

Araştırmalarda orijinalliğin önemi pek çok kalite tanımında vurgulanıyor olmasına karşın, orijinalliğin değerlendirilmesi ve araştırmaların orijinalliğinin belirlenmesi zor bir sorun olma özelliğini korumaktadır. Cryer (1996) araştırmalarda orijinalliğin dört boyutunu ortaya koymuştur. Bunlar *bilinmeyen olguların keşfi* (daha önce hiç araştırılmamış bir alanın araştırılması), *beklenmedik olguların keşfi* (daha önce araştırılmış bir alanda beklenmedik sonuçlara ulaşılması ve alana yeni yönelimler getirilmesi), *veri kullanımı* (verinin yeni bir biçimde vurgulanması) ve *araç, teknik, işlem ve yöntemlerdir* (alternatif sorunların araştırılmasında yeni araç ve teknikler kullanılması ya da işlem ve yöntemlerin yeni bağlamlarda denenmesi).

Orijinallik kaliteli araştırma tanımı içerisinde vurgulanan ölçütlerden olmasına karşın bu ölçüt araştırmalarda her zaman gerçekleştirilememektedir. Bu soruna ilişkin olarak Greenhalgh (1997) meta analiz çalışmalarının aynı soruna aşağı yukarı aynı biçimde yaklaşmış birden fazla araştırma içeren bir literatüre dayalı olduğunu belirtmektedir.

Tekeli (2003, s. 66), orijinalliğin sağlanamamasının nedenlerinden birinin üniversite ve üniversite öğretim üyesi üzerindeki baskı olduğunu belirtmektedir. Yazara göre, yayın yapmanın akademik performansın en ağırlıklı ölçütü haline gelmesi bilim alanında aşırı yayın yapılmasıyla sonuçlanmıştır ve yayın sayısı bilimin gelişiminden daha hızlı ilerlemektedir. 1750 yılında dünyada 10 olan bilimsel dergi sayısının her 50 yılda 10 kat artarak 2000 yılında bir milyona ulaştığı sanılmaktadır. Bunun sonucunda, bilim insanları önemli ölçüde birbirinin tekrarı olan çok sayıda yazı okumak zorunda kalmış, birçok alanda daha önceden üretilmiş bilgiye ulaşmak daha pahalı hale geldiği için aynı bilginin yeniden üretilmesi yoluna gidilmiştir (Tekeli, 2003, s. 66).

2.3.2.1.2 Araştırmanın Önemi

Araştırmanın, hangi kuramsal ya da pratik sorunun çözümünde ve nasıl kullanılabileceğinin açıklanması araştırmanın öneminin ifadesidir (Karasar, 1999, s.71). Bir araştırmanın yapılmasının temel nedeni önemlidir. Blunkett (2000, aktaran: Rogers, 2003) kötü bir araştırmanın iki özelliğinden birinin araştırma bulgularının politika kararlarına ışık tutmaması ve bulguların uygulanabilirlik özelliği taşıması olduğunu dile getirmektedir. Bu iki nokta da araştırmanın önemine işaret etmektedir. İncelediği problem açısından önem taşımayan bir araştırmanın yapılması anlamlı değildir. Araştırma soruları araştırmaya değer olmalıdır, araştırmacı seçtiği problemi araştırmanın, buna zaman, çaba ve maddî kaynak harcamaya değip değmeyeceğine karar vermelidir. Burada, araştırmanın bilgi ve uygulamalarımıza nasıl bir katkıda bulunacağı değerlendirilmelidir (Fraenkel ve Wallen, 2000, s.36).

Ancak, bir araştırmanın önemli olup olmadığına karar vermek kolay değildir. Araştırmanın amacı nesnel olduğu halde, araştırmacının buna verdiği önem öznel olabilmektedir. Bunun nedeni, önemin bir yorum olması ve tartışılabilmesidir (Karasar, 1999, s.71). Araştırmanın kimlere hitap edeceği, ne zaman ve nerede yapılacağı, amacının uygulamaya mı, kurama mı yönelik olduğu gibi etmenler araştırmanın önemini etkileyebilmektedir. Ancak, genel olarak bakıldığında, bilgi birikimi ya da uygulamaya ilişkin olarak gerçek bir sorundan hareketle yola çıkılan araştırmalar önem açısından daha değerli görülmektedir.

Marshall ve Rossman (1995, s.24) bir araştırmanın öneminin tek boyutlu olarak değil, kurama, uygulamalara ve politika kararlarına katkısı olmak üzere üç alanda ele alınması gerektiğini ve bir araştırmanın aynı anda önem açısından bu üç alana eşit olarak hitap edemeyeceği için araştırma probleminin bu alanlardan birini daha çok vurgulamasının uygun olacağını savunmaktadırlar. Aşağıdaki bölümde araştırmanın kurama, ve uygulama ve politikalara katkısına daha ayrıntılı olarak değinilecektir.

2.3.2.1.2.1. Araştırmanın Kurama Katkıda Bulunması

Bir araştırmanın yapılmasının en önemli nedenlerinden biri alandaki bilgi birikimine ya da kurama katkıda bulunuyor olmasıdır. Araştırmalar yoluyla alana ilişkin pek çok sorunun yanıtı bulunur ve bu yanıtları içeren bilginin birikmesiyle sorunların daha derin bir bakış açısıyla ele alınması sağlanır. Bu açıdan bakıldığında, araştırmanın kuramdaki bilgi eksiklerine işaret etmesi, yeni fikirler ortaya koyarak mevcut bilginin artmasını sağlaması ve eski araştırma sonuçlarını yeniden sınaması alandaki bilgi birikimi ya da kuram açısından önemli getirilerdir.

Bir araştırmanın kurama katkı açısından önemi daha çok ilgili araştırmaların incelenmesi sırasında gelişir. Araştırmacı, araştırmanın alandaki bilgi birikimine getireceği yeniliği, alanda dolduracağı boşluğu ifade ederek kurama yapacağı katkıyı şekillendirmiş olacaktır. Araştırma, ait olduğu kuramın çok geniş olduğu bir alanda yapılıyorsa mevcut kuramın sınanmasına da olanak sağlayacaktır. Kuramın gelişimi adım adım elde edilen ilerlemelerle ve iyi yapılmış araştırmalardan elde edilen bilgilerle sağlanmaktadır (Marshall ve Rossman, 1995, s.24-25). Örneğin, eğitim araştırmaları, eğitime ilişkin bilgi birikimine katkıda bulunamadığı sürece, harcanan çaba ve zamana karşın hiç bir gelişme elde edilememiş olacaktır. Bu da her yeni araştırmacı kuşağının işe en baştan başlaması anlamına gelmektedir (Marklund ve Keeves, 1985, s. 4307).

Araştırmalarından sağlanan bilgi genel olarak iki grupta sınıflandırılmaktadır. Örneğin Rich (1977; aktaran: Keeves, 1988, s. 212) sosyal bilimler alanında yapılan araştırmaları incelemiş ve bu araştırmalarla üretilen araçsal ve kavramsal bilgi türlerine değinmiştir. Yazara göre, araçsal bilgi uygulamaya konan, kavramsal bilgi de anlayışımızı geliştiren ve kurama katkıda bulunan bilgi türüdür. Bunun yanı sıra, Fullan (1980; aktaran: Keeves, 1988, s. 212) da araştırmalarla iki tür bilgiye ulaşıldığını belirtmiştir. Bunlar belli bir probleme uygulanabilen ve bir araştırmadan elde edilen bilgi ile, araştırmaların uzun sürede ürettiği birikimsel bilgidir. Bu sınıflama da, uygulamaya ve bilgi birikimine dönük olması bakımından Rich (1977; aktaran: Keeves, 1988) tarafından yapılmış olan sınıflamaya benzemektedir. Gall, Gall ve Borg (2003, s. 3) araştırmaların dört farklı bilgi türü ile katkısı bulunduğunu belirtmektedir. Bunlar betimsel bilgi, kestirimsel bilgi,

iyileşmeye ve açıklamaya yönelik bilgidir. Betimsel bilgi bir olgunun daha iyi tanımlanabilmesi ya da diğerlerinden farkının daha iyi görülebilmesi için incelenmesiyle elde edilen bilgidir. Kestirimsel bilgi gelecekte olabilecek bir olgunun ya da olgunun bir yönünün önceden kestirilmesine yönelik bilgidir. Bir olgu hakkında bilinenlerden yola çıkarak başka bir olgu hakkında öngörde bulunulabilmesini sağlar. İyileşmeye yönelik bilgi daha çok müdahalelerin etkililiğine ilişkindir. Öğretim programları eğitimdeki müdahalelere bir örnek olarak gösterilebilir. Eğitimciler, öğrenci başarısını iyileştirmek için çok sayıda etkili müdahale geliştirmiştir. Açıklamaya yönelik bilgi ise iki ya da daha fazla olgu arasındaki neden-sonuç ilişkilerinin ortaya çıkarılmasıyla elde edilmektedir. Bu bilgi türü daha çok uzun vadede önemlidir. Bir bakıma, bu bilgi türü yukarıda sözü edilen üç türü de kapsamaktadır (Gall, Gall ve Borg, 2003, s. 6-7).

2.3.2.1.2.2. Araştırmanın Uygulamaya ve Politika Kararlarına Katkıda Bulunması

Araştırmalar bir problemin çözümünü amaçlarlar ve çoğu zaman bu problem uygulamada karşılaşılan bir sorun olmaktadır. Bir araştırmanın değerli görülmesinde en önemli etmenlerden biri bulgularının gerçek bir soruna çözüm getirmesi, uygulamada işe yaramasıdır. Araştırmanın, uygulamada karşılaşılan bir sorun hakkında daha çok şeyi ortaya çıkarması, sorunun çözümüne yönelik öneriler getirmesi hem uygulamacılar hem de politika yapıcılar açısından yol gösterici olmaktadır. Burada kritik bir nokta, araştırmalarla üretilen bilgilerin, bu bilgileri günlük yaşamda kullanacak kişilere uygun biçimde ulaştırılmasıdır. Bu açıdan bakıldığında, araştırmanın yayınlanması büyük önem taşımaktadır. Birçok alanda olduğu gibi eğitim alanında da araştırmalar yoluyla geniş miktarda bilgi üretimi sağlanmıştır, ancak eğitim ve sosyal bilimler alanında bu bilginin uygulamaya geçirilmesi diğer alanlarda olduğundan daha uzun ve karmaşık bir süreçtir. Weiss (1979; aktaran: Keeves, 1988, s. 213) eğitimde araştırmalarla elde edilen bulguların uygulamaya dönüştürülmesinde yedi yaklaşımdan söz etmektedir. Bu yaklaşımlar kısaca şöyle açıklanabilir:

- a) Bilgi odaklı yaklaşım: Bu yaklaşımın temelinde yatan düşünce, araştırmaların doğrudan uygulanabilecek bazı bulguları ortaya çıkardığıdır. Bu yaklaşım aslında

daha çok doğal bilimler ve tıp alanında geçerlidir. Ancak, yine de eğitime ilişkin araştırmalarda elde edilen bulguların da doğrudan uygulamaya ilişkin etkileri olmaktadır.

- b) Problem çözme yaklaşımı: Eğitim politikası ve uygulamalarında, araştırmalardan faydalanmanın bir yolu da belli bazı sorunların çözümünde ampirik veri sağlanması olarak görülmektedir. Bu yaklaşıma göre, tanımlanan mevcut bir soruna çözüm geliştirme aşamasında görülen bilgi eksikliğinin tamamlanmasında araştırma bulgularından faydalanılabilir.
- c) Etkileşimsel yaklaşım: Bu yaklaşıma göre, bilgi üreten araştırmacı ve mevcut bir sorunu çözmesi gereken uygulamacı birbirinden bağımsız olarak çalışmaz. Araştırmacı ve uygulamacı çözüm gerektiren bir soruna ilişkin bilgi arayışında etkileşim içerisindedir. Ancak, yeni bilgi üretimi etkileşim sürecinin bileşenlerinden yalnızca biridir.
- d) Aydınlanma yaklaşımı: Eğitim araştırmalarından elde edilen bilginin eğitim uygulamalarında en yaygın olarak kullanılma biçimidir. Her biri eğitime ilişkin çeşitli sorunlar hakkındaki düşünüşümüze etki eden çok sayıda araştırmanın uygulamalara ve politika kararlarına toplu biçimde etkisi olmaktadır. Bu yaklaşıma göre, uygulamacılar kendilerine yardımcı olacak araştırma odaklı bir bilgi arayışında değildir, ancak, araştırmaların toplu olarak ortaya koyduğu bilgilerden çoğu zaman bilginin kaynağının bile farkında olmadan etkilenirler.
- e) Politika yaklaşımı: Politika ve uygulamaların araştırma birikimlerinden etkilendiğinin kabul edilmesiyle, uygulamacılar ve politika kararları alanlar değişiklikler yaparken bu kararlarına araştırma ile haklılık kazandırırılar. Bu, önerilen bir değışim için literatürde destek bulmak amacıyla araştırmaların taranması biçiminde olabilir.
- f) Taktiksel yaklaşım: Politika yaklaşımı ile benzerlik göstermektedir. Alınan bir kararla ilgili sorunlar yaşandığında, araştırmanın, yeni politika ya da uygulamanın daha işler duruma gelene dek ertelenmesiyle ilgilidir. Bir taktik olarak, araştırma bulguları ile uygulamanın daha ileri aşamalarında yüzleşilmektedir.

g) Araştırma odaklı yaklaşım: Bu yaklaşıma göre araştırma süreci doğası gereği değerlidir. Uygulamacıların ve politika kararlarını alanların araştırma sürecine doğrudan katılmaları yalnızca araştırma bulgularının kullanılmasını kolaylaştırmakla kalmayacak, aynı zamanda araştırma tabanlı bilginin yayılmasını ve kabul görmesini hızlandıracaktır. Bu yaklaşım, bilginin üretimi, yayılması ve kullanılmasını ayrı ayrı değil, bir bütün halinde vurgular.

Uygulamalarda ya da bir sorunla ilgili politikaya ilişkin karar sürecinde araştırma bulgularının güvenilir bir dayanak olacağı geniş katılım bulan bir düşünce olsa da uygulamada bu düşüncenin aynı sıklıkta hayata geçirilmediği görülmektedir. Bu konuya ilişkin olarak Labaree (2008) araştırmanın uygulama açısından değerini tanımlamanın zor olduğuna, bunun ileriye dönük olarak değil geriye dönük olarak değerlendirilmesinin daha kolay olduğuna ve araştırmaları uygulama açısından daha değerli hale getirme çabasının faydasız ve yanıltıcı olabileceğine değinmektedir. Bilimsel araştırmalar ve alandaki uygulamalar arasındaki kopukluğun eğitim sektörü bağlamındaki nedenlerine ilişkin başlıca dört hipotez ileri sürüldüğünü belirten Kennedy (1997, s. 4) bunları araştırmaların daha baskın, uygulama açısından daha faydalı, daha ulaşılabilir olmasının gerekliliği ve eğitim sisteminin araştırma bulgularına yanıt verememesi olarak özetlemektedir. İlk soruna ilişkin olarak yazar, eğitim olgusunu inceleyen araştırmacıların dış değişkenleri kontrol altına almakta yeterince başarılı olamadığına ve eğitim araştırmalarının daha ikna edici olmasının gerekliliğine değinmektedir. Eğitim araştırmalarının faydalılığının artırılabilmesi için yazar araştırmacıların sınıf ortamının öğretmen gözüyle görebilmesinin önemli olduğunu dile getirmektedir. Eğitim araştırmalarının ulaşılabilirliği sorununa gelince, yazar bu sorunun öğretmenlerin ya da diğer eğitim uygulamacılarının araştırmalara ulaşımının kısıtlı olmasıyla sınırlı olmadığını, sorunun bundan daha fazlası olduğunu vurgulamaktadır. Yazara göre, bu konuya ilişkin asıl sorunun eğitimde araştırma bulgularından araçsal olarak değil yalnızca kavramsal olarak faydalanılmasıdır. Diğer bir deyişle, uygulamacılar araştırmalardan sınıflarında doğrudan uygulanabilecek araçlar değil, fikirler edinmektedir. Bunun yanı sıra, öğretmenlerin kendi inanç ve değerleri uygulamalarında

çok etkili olmaktadır. Bu, öğretmenlerin yalnızca bilgilendirilmelerinin onların eğitim uygulamalarını değiştirmelerinde yeterli olmayacağı anlamına gelmektedir. Kısacası, araştırmaların ulaşılabilirliği sorunu yeni bulguların yalnızca fizikî olarak öğretmenlere ulaştırılması kadar basit bir konu değildir. Burada yeni bulguların öğretmenlere kavramsal düzeyde yaklaştırılmasının önemi, diğer bir deyişle araştırmaların uygulamaya katkıda bulunabilmesinin onların düşüncelerini etkileyebilmesine bağlı olduğu vurgulanmaktadır. Kennedy (1997, s. 4) araştırma ve uygulama arasındaki kopukluğun kimi zaman çeşitli nedenlerle araştırmalardan değil, eğitim sisteminden de kaynaklanabildiğini belirtmektedir.

Duncan ve Harrop (2006) araştırmanın politikacılar ve uygulamacılar için değerli bir bilgi kaynağı olarak görüldüğünü belirtmekte, ancak karar sürecinde kullanılmamasını araştırmaların ulaşılabilirlik sorunu taşınmasına ve açık olmayan iletiler içermesine bağlamaktadır. Yazarlar, politikacıların aradığının kullanılabilir, diğer bir deyişle güvenilir, ihtiyaçlarına yanıt veren ve ulaşılabilir bilgi olduğuna; güvenilir, geçerli ve uygun olmayan bilgi üzerine politika ve uygulama oluşturulamayacağına değinmektedirler. Bu ifadeler araştırmacılar ve uygulamacılar arasındaki iletişim sorununun yanında araştırmaların uygulamada kullanılmasında kalitesinin de büyük etkiye sahip olduğuna işaret etmektedir.

Uygulamacılar ve araştırmacılar arasındaki iletişim eksikliği önemli bir sorun olmakla birlikte, diğer bir önemli sorun da araştırma alanlarının nasıl belirlendiğidir. Araştırma problemi belirlenirken bulguların kime, ne tür sorunlara hitap edeceği dikkate alınmalı ve araştırma problemleri uygulamacılarla birlikte belirlenmelidir. Duncan ve Harrop (2006) bu bakış açısı olmadan tüketicinin ihtiyaç ve önceliklerinin sağlanamayacağına, araştırmayı kullanacak olan kişilerin araştırmanın kapsamı ve sorularının belirlenmesi sürecine dahil edilmesinin kalite açısından önemli olduğuna değinmektedirler.

Bunların yanısıra, araştırmanın faydalılığında önemli bir diğer etmen de araştırma bulgularının uygulayıcılara etkili bir biçimde ulaştırılmasıdır. Bu soruna ilişkin olarak Hargreaves (1996; aktaran: Rogers, 2003) öğretmenlerin kanıt temelli araştırmanın

yokluğunu bir sorun olarak görmediklerine, araştırma bulgularını takip etmek yerine uygulamalarında deneme-yanılma yöntemini tercih ettiklerine değinmektedir. Yazar bunun nedeninin dergilerde yayınlanan araştırmaların çoğu zaman yararlı olmamasına ve araştırmaların uygulamacılara taşınmasında bu ve buna benzer pek etkili olmayan yöntemlerin kullanılmasına bağlamaktadır.

Shavelson (1988, s. 4) eğitim araştırmalarına ilişkin memnuniyetsizliğe değinirken farklı bir bakış ağısı ortaya koymaktadır. Yazara göre, eğitim araştırmaları uygulamaya ve politika kararlarına hemen değil, uzun vadede katkıda bulunmaktadır. Bu katkı belli başlı uygulamalar yoluyla değil, araştırma bulgularının bir birikime ulaşarak uygulamacıların ve politika kararlarını verenlerin dūřünme biçiminde değişiklik meydana getirmesiyle geręekleřmektedir. Bu nedenle, yapılan araştırmalardan hemen sonuğ beklenmesi araştırmalar konusunda bir hayâl kırıklığının oluşmasına neden olmaktadır.

Atkinson ve Jackson (1992) araştırma bulgularının uygulamaya yansıtılmasında araştırmacıların araştırmayı yapması, politikacıların araştırma bulgularını ürün halinde paketleyip (örneğin yeni bir öğretim programı gibi) okullara göndermesi, okullardaki uygulamacıların bu yeni ürünleri kullanması ve bunun sonucunda eğitimin iyileşmesi gibi bir sürecin işlemesini beklemenin geręek dışı olduğuna değinirken üç noktaya dikkat çekmektedir. Öncelikle, her araştırma uygulamaya dönük yararlar sağlamak zorunda değildir. Eğitim araştırmalarının büyük bir bölümü bu amacı taşısa da kuramsal katkı sağlayan araştırmalar da eğitimin gelişimi için aynı derecede önemlidir (Weiss, 1989; aktaran: Atkinson ve Jackson, 1992). İkincisi, araştırma-geliştirme-yayma-uygulamaya koyma doğrusal modeli öğrenmeyi doğru yansıtmamaktadır. Bu model, tıpkı, öğrencileri hiçbir şey bilmeyen boş kap olarak gören, öğretmenlerin rolünün de onları doldurmak olduğunu savunan görüşü yansıtmaktadır. Bunun da ötesinde, araştırmacılar ve uygulamacılar araştırma sürecinde işbirliği içinde çalışmalıdır. Üçüncü nokta olarak yazarlar, araştırma sonuçlarının eğitimde iyileşme sağlayabilmesinin yalnızca araştırmacıların değil, aynı zamanda uygulamacıların da çabasını gerektirdiğini

savunmaktadır. Uygulamacıların araştırmaları izlemek için istekli olması, araştırmalara değer vermesi, yayınları takip etmesi gerekmektedir. Eğitime ilişkin sorunların yalnızca araştırma yapılması yoluyla çözülemeyeceğinin, bunun aynı zamanda araştırma için talep olmasını ve araştırmaların kullanılmasını gerektiren çift yönlü bir süreç olduğunun farkına varılmalıdır.

Atkinson ve Jackson'ın (1992) değerlendirmelerinde yer verdikleri her araştırmanın uygulamaya katkısının olmasının beklenmemesi ifadesi üzerinde tartışmaların yapıldığı bir konudur. Özellikle temel bilimlerde uygulamaya dönüştürme kaygısı olmadan kuramsal ağırlıklı araştırmalara yer verilebilirken Gibbons ve diğerleri (1994) günümüzde bilginin üretiminin değiştiğine dikkat çekmekte ve Mode 1 ve Mode 2 olarak adlandırdıkları sınıflamada iki farklı bilgi türünden söz etmektedirler. Mode 1, geleneksel ve disiplin tabanlı araştırmalardan elde edilen bilimsel bilgi ile eş tutulmakta, bilim ve bilim adamlarına hitap eden bilgi olarak görölmektedir. Mode 2 bilgi ise daha çok uygulamada kullanılabilmek üzere, uygulama bağlamında üretilen bilgidir. Üniversite, devlet ve özel sektörün adeta bir araya getirildiği araştırmalardan elde edilen Mode 2 türü bilginin uygulama açısından değeri büyük önem taşımaktadır. Mode 2 türü araştırmalarda bilgi üretimi ve yayımının düz bir süreç olmaktan çıkıp etkileşimli, problem odaklı ve disiplinler ötesi bir modele yöneldiği, bu araştırmalarda geçerliğin dar bir akademik çevre ile sınırlı olmadığı ve geniş toplumsal çevreler açısından sağlanması gerektiği üzerinde durulmaktadır (Gibbons ve diğerleri, 1994). Ozga (2008) da özellikle erişim ve aktarım hızı açısından bilginin, bunun yanısıra bilgi yönetiminin de değiştiğine ve iki kavramın birbirine yakından bağlı hale geldiğine değinmektedir. Yazarın ifadesiyle bilgi yöneten güç haline gelmiştir, yönetim de bilgiye hükmetmektedir. Kalite en iyi yönetim teknolojisinin bir parçası olarak maliyet-etkililik ve bilgi ekonomisine katkı bağlamında anlaşılabilir (Ozga, 2008). Yazar araştırma kalitesinin günümüzde tanımında uygulama değeri yöneliminin büyük etkiye sahip olduğuna vurgu yapmaktadır.

Araştırmaların uygulamaya katkısının tartişılmasında bir başka boyut da araştırma konularının belirlenmesinde dikkate alınan önceliklerdir. Ancak, önceliklerin belirlenmesi zor ve öznel bir süreçtir. Öncelikli araştırma konularının neler olması gerektiği üzerinde kolaylıkla anlaşmaya varılamamaktadır. Örneğin, eğitim bağlamında düşünülecek olursa bazı araştırmacılar öğretmenlerin önemli buldukları konulara öncelik verilmesini savunurken bazıları da eğitim bilimlerinde yeterli genişlikte sistematik bir bilgi birikiminin oluşturulmadığını ve araştırmalarda buna öncelik verilmesi gerektiğini düşünmektedir. Araştırma önceliklerinin belirlenmesinde araştırmacıların uygulamacılarla ve politikacılarla birlikte çalışması bu sorunun çözümlünü kolaylaştırabilir. Örneğin, D. Hargreaves (1996, aktaran: Tooley ve Darby, 1998, s. 7) İngiltere bağlamından söz ederken, eğitim araştırmalarında en önemli sorunlardan birinin öğretmenlerle araştırmacılar arasındaki iletişim eksikliği olduğunu ve araştırma bulgularından uygulamada faydalanılamamasının nedeninin araştırma gündeminin uygulamacılar tarafından değil, araştırmacılar tarafından belirlenmesi olduğunu belirtmektedir. Araştırma ihtiyaçlarının belirlenmesinde araştırmanın bir kurumdan fon alıp almaması da belirleyici olmaktadır. Araştırmalara fon sağlayan kurumlar, değerlendirmelerinde araştırma sonuçlarının faydalılığına odaklanmakta ve kendi ihtiyaçlarına yönelik konuların araştırılmasını daha çok desteklemektedir.

Uygulamaya katkı konusunda araştırma probleminin önceliğinin belirlenmesi kadar önemli olan bir başka nokta da araştırmanın zamanlamasıdır. Araştırmanın yapıldığı zaman sonuçlarının uygulama değer taşımasında önemli bir etmen olabilmektedir. Örneğin, yeni denenen bir öğretim yöntemi, öğretim programındaki değişiklik ya da yeni bir yönetim modeli uygulamaya geçirilirken bu konudaki araştırma bulguları uygulamacılara büyük fayda sağlayacaktır. Ancak, aynı araştırmanın birkaç yıl sonra yapılması uygulamacılar açısından aynı derecede değerli sonuçlar ortaya koyamayabilir.

Türkiye Bilimler Akademisi (TÜBA, 2005) tarafından yapılan bilimsel araştırma ve politika ilişkisi konulu kapsamlı araştırmada politik süreçlerde bilimsel araştırmalardan faydalanılmamasının nedenleri akademisyenlerin, politikacı ve bürokratların ve Sivil

Toplum Kuruluşları ve medyanın bakış açısıyla incelenmiştir. Araştırma bulgularına göre, akademisyenler yaptıkları araştırmaların politik süreçlerde kullanımı için bir çaba göstermediklerini ve katılım göstermek isteseler bile bunun yollarının çeşitli nedenlerden dolayı tıkalı olduğunu düşünmektedirler. Politikacılardan bir talep gelmemesi, gelse bile daha çok kendi siyasal görüşlerine yakın akademisyenlere başvurmaları akademisyenlerin politikadan ve bürokrasiden uzaklaşmalarına neden olmaktadır. Bunların yanısıra, akademisyenler, bilimsel araştırmaların kullanılmamasının diğer nedenleri olarak politikacıların farklı görüşlere kapalılığı, devlet kurumlarının politikalarının sürekli olmaması, belirlenmiş bir politikanın olmaması, kurumların hantallığı (mevzuatla ilgili sorunlar), üretilen bilimsel çalışmaların hem nicel hem de nitel anlamda yetersizliği ve araştırmacıların birlikte çalışma ve ortak hareket etme kültürü ve alışkanlığının olmaması olduğunu dile getirmektedir (TÜBA, 2005, s. 31, 32). Son maddeye ilişkin olarak Tekeli (2002; aktaran: TÜBA, 2005) politika oluşturmak durumunda olan kişinin kendisinde siyasal güç gördüğünü, oysa araştırmacının da bilgidен gelen güce sahip olduğunu söylemektedir. Ortaklık dendiğinde, politika geliştirecek olanla araştırmacı arasındaki ilişki patron-müşteri arasındaki gibi değil, eşit taraflar arasındaki yatay bir ilişki biçiminde olmalıdır. Böyle bir ortaklık ilişkisinde bilim adamı ortaya çıkacak politikaya sadece gerekli bilgi girdisini sağlayan bir kişi değil, politika oluşturulması sürecine katılan ve politikaya saygınlık getiren kişi olacaktır.

Türkiye Bilimler Akademisi (TÜBA, 2005, s. 33) tarafından yapılan araştırmada, politik süreçlerde bilimsel araştırmalardan neden faydalanılmadığı konusu politikacı ve bürokratların bakış açılarıyla da değerlendirilmiştir. Yerel ve kamu kuruluşlarında çalışan yöneticiler bu sorunun başlıca nedenlerinin mevzuatın bu konuda sorunlu olması, bilim insanları ve politikacılar arasında iletişim eksikliği olması ve politikacıların belli dönemlerde görev yapmaları ve taahhütlerini olabildiğince hızlı biçimde gerçekleştirmeye çalışmalarının gerektiği olduğunu belirtmişlerdir. Sivil Toplum Kuruluşları ise aynı soruna ilişkin olarak kamunun kendi görüşüne paralel görüş istemesi, politikacıların yeterince eğitilmiş olmaması, politikacıların eleştirel bakışa

yatkın olmamaları ve üretilen bilimsel bilgi ile ilgili sorunlar (kullanılan dil, uygulamaya dönük bilgi üretilmemesi) gibi nedenleri sıralamışlardır.

Özetlemek gerekirse, önem, bir araştırmanın kalitesinin belirlenmesinde en önemli içerik ölçütlerinden biridir. Pek çok araştırmacı, kaliteli bir araştırmanın uygulama ve politika belirleme sürecinin iyileştirilmesine katkıda bulunmasının gerektiği kanısındadır. Bu katkı her zaman doğrudan uygulamaların geliştirilmesine yönelik olmak zorunda değildir. Bir araştırmanın uygulamaya ilişkin bilgi birikimine ya da kurama katkıda bulunması da bilimsel gelişme açısından çok önemlidir. Ayrıca, iyi uygulamaların her zaman bir kuramsal dayanağının olması gerektiği de yaygın olarak kabul görmektedir.

Kısacası, araştırmacının yeni bir problemi incelemeye başlarken, bunun kime, neye, nasıl katkıda bulunabileceğini düşünmesi, bir eksikliği giderecek ya da mevcut bilgi ve uygulamalara gerçek anlamda katkıda bulunacak bir problemi araştırması araştırmasının değerini artıracaktır. Bu noktada, araştırmalarda kalitenin farklı boyutlarının ilişkisinin önemi dikkati çekmektedir. Tooley ve Darby'nin (1998, s. 14) de ifade ettikleri gibi, bir araştırmanın kurama ya da uygulamaya katkıda bulunabilmesinin ön şartı o araştırmanın doğru yapılmış ve güvenilir olmasıdır. Bu da, bir araştırmanın öneminin, diğer bir deyişle faydalılığının sağlanabilmesi için özellikle yöntemle ilişkin kalite ölçütlerinin yerine getirilebilmiş olması anlamına gelmektedir.

2.3.2.1.3. Önceki Araştırmalarla İlişkilendirilme

İyi bir araştırmada bulunması gereken bir diğer özellik araştırmanın alanda daha önce yapılmış olan araştırmalarla ilişkilendirilmesidir (Wiersma, 2000; Shavelson ve Towne, 2002). Bilim birikimsel bir süreçle gelişmektedir ve yapılan araştırmaların öncekileri değerlendirip onun üzerine yeni bilgiler eklemesi araştırmanın bilimin ilerlemesine yapacağı en önemli katkıdır. Bir araştırmaya başlanırken alanda daha önce yapılmış araştırmaların incelenmesi araştırmaya güç vermektedir. Alanda daha önce yapılmış olan araştırmaların incelenmesiyle, araştırılan konunun o ana kadar hangi yönleriyle ve nasıl incelendiği, hangi gelişmişlik düzeyinde bulunduğu, problemin çözümü için hangi yönlerde ve ne tür çalışmalara gerek olduğu, bunların yapılabilişlik düzeyi kuramsal ve

pratik yönleriyle belirlenir. Kaynaklardan alınacak her bilgi, belli bir amacı gerçekleştirir nitelikte olmalıdır (Karasar, 1999, s.65).

Lather (1999; aktaran: Boote ve Beile, 2005) literatür çalışmasının geçmişteki araştırmaların yansımalarını tekrarlamak yerine yeni ve üretken araştırmalar açısından kritik bir rol üstlendiğine değinmektedir. Araştırmacının, problemi incelemeye başlarken alanda o güne dek yapılmış araştırmalardan haberdar olmaması öncelikle araştırmacılığa uygun düşmemektedir. Boote ve Beile (2005) araştırmacının alanındaki literatürü anlamadan önemli araştırmalar yapamayacağından söz etmektedir. Alanda daha önce ulaşılmış bulguların incelenmesi, araştırmacının konu ile ilgili bilgi birikimini artıracak, konuya daha sağlam bir bakış açısıyla yaklaşmasını sağlayacaktır. Bunun yanısıra, önceki araştırmaları incelemek, araştırmacının yapılmış bir araştırmanın tekrarını yapmasını önleyecek, araştırmasında getireceği yeni boyutla alana bir katkı daha yapılmasını sağlayacaktır. Araştırmacının, bulgularını yorumlarken önceki araştırma sonuçlarını da göz önünde bulundurması daha sağlıklı çıkarımlar yapmasına yardımcı olacaktır.

Creswell (2002) literatür çalışmasının karşılaması gereken üç ölçütü benzer araştırmaların sonuçlarını sunma, araştırmayı alanda sürmekte olan diyalog ile ilişkilendirme ve araştırma sonuçlarının diğer araştırmalarla karşılaştırabilmesine olanak tanımak için bir çerçeve sunma olarak ifade etmektedir. Boote ve Beile (2005) de literatür çalışmasını değerlendirmede kullanılacak standart ve ölçütler için kapsam, sentez, metodoloji, önem ve etkili anlatım üzerinde durmaktadır. Yazarlar, literatür çalışmalarını değerlendirirken kapsam konusunda hangi konuların araştırmaya alınıp alınmayacağına nasıl belirlendiği, sentez başlığı altında konu ile ilgili olarak çalışılan ve çalışılmayan problemlerin ayrılması ve konunun daha geniş bir akademik literatür içine yerleştirilmesi, metodoloji başlığı altında konu ile ilgili araştırmalarda kullanılan yöntem ve tekniklerin ortaya çıkarılması ve fikir ve kuramların araştırma yöntemi ile ilişkilendirilmesi, önem bölümünde problemin uygulama ve kuram açısından değerinin açıklanması, ve son olarak etkili anlatım başlığı altında tutarlı ve açık bir yapı içerisinde yazılması konularına değinmişlerdir.

2.3.2.2. Yönteme Yönelik Kalite Ölçütleri

Bilimsel araştırmalarda araştırmanın belkemiğini araştırmanın metodolojisi oluşturur. Araştırmanın tasarımı mantıksal bir temele oturtulmalıdır. Metodolojideki yöntemler ve teknikler başkalarının da tekrarlayabileceği biçimde anlatılmalıdır. İstatistik analiz yöntemleri, araştırmanın doğa ve amacına uygun ve geçerli nitelikte olmalıdır (TÜBA, 2002, s. 18). Yönteme ilişkin olarak yapılan tüm seçimlerin gerekçeleri okura açıkça belirtilmelidir. Dale (2006) veri toplama ve çözümleme yönteminin aktarılmasında daha Şeffaf davranılmasının yalnızca araştırmanın tekrarlanabilirliği için değil, eleştirel değerlendirmesi için de gerekli olduğuna ve bunun özellikle politika kararlarını etkileyebilecek nedensel süreçlere ilişkin iddialarda bulunurken büyük önem taşıdığına değinmektedir.

O'Sullivan (2007) araştırma yöntemlerinin, veri toplama, ölçme ve çözümlemeyi içeren tasarımın araştırma problemi işığında seçilmesinin ve araştırma problemine doğrudan hitap etmesinin gerektiğini ifade etmektedir. Araştırma yöntemi yöneltilen soruya uygun olmalı ve araştırmacı bunu yeterli bir şekilde uygulayabilmelidir. Araştırma problemi ile doğrudan ilişkili yöntemlerin seçilmesi doğrulanabilir sonuçlara ulaşmak için araştırma teknikleri, veri ve araştırma sorusu arasındaki ilişkiye dayalı mantıklı bir akıl yürütme sürecinin işletilebilmesini olanaklı kılar.

Greenhalgh (1997) bir araştırmanın içerisinde sunulan bilgilerin doğruluğunu değerlendirebilmek için çalışmanın yönteminin geçerliğini belirlemenin önemli olduğunu belirtmekte ve çalışmanın yöntemsel kalitesini değerlendirirken ele alınması gereken bazı ölçütler üzerinde durmaktadır. Bunlar arasında katılımcıların nasıl seçildiği, araştırma tasarımının iyi olup olmadığı ve çıkarım hatalarının önüne geçmek için ne gibi önlemler alındığına yönelik konular yer almaktadır.

2.3.2.2.1. Veri Toplama Yönteminin Uygunluğu

Araştırmalarda bulgular ve sonuçlar problem üzerine toplanan verinin çözümlenmesi ve yorumlanmasıyla yapılmaktadır. Bu nedenle, araştırma ile ortaya konan sonuçların

güvenirliği ve geçerliği veri toplama yönteminin doğruluğuna ve uygunluğuna bağlı olmaktadır. Veri toplama yöntemi, araştırma problemini doğru olarak incelemeye yardımcı olacak verinin toplanabilmesine olanak sağlamalıdır.

Araştırma verisinin toplanmasında, araştırmanın amacına ve alt problemlerine uygun olarak farklı veri toplama yöntemleri tercih edilmektedir. Bazı problemlerin incelenmesinde nicel, bazılarının incelenmesinde ise nitel yöntemler daha işlevsel olabilmektedir. Araştırmacılar kimi zaman araştırmanın güvenilirlik ve geçerliğini artırmak için aynı araştırma probleminin incelenmesinde nicel ve nitel yöntemleri bir arada kullanma yoluna gitmektedir. Aynı problemin incelenmesinde birden fazla veri toplama yönteminin kullanılması olarak tanımlayabileceğimiz çeşitleme de geçerlik, güvenilirlik ve nesnelliği artırması, araştırmada çıkarım yanılığlarını önlemesi, bulguların daha sağlıklı olarak yorumlanabilmesini sağlaması gibi açılardan araştırma kalitesini olumlu yönde etkilemektedir. Bu bölümde önce nicel ve nitel veri toplama yöntemlerine, ardından da yöntem bağlamında bir kalite ölçütü olarak çeşitlemeye değinilecektir.

2.3.2.2.1.1. Nicel Veri Toplama Yöntemleri

Anket, test, deney gibi araçlar yardımıyla sayısal veri toplama ve çözümlenmeye dayalı yöntemlerdir. Nicel yöntemler aynı zamanda toplanan veriyi etkileyebilecek bağlamsal etmenleri kontrol altında tutmayı ve istatistik açıdan anlamlı veri elde edebilmek için geniş örneklem gruplarıyla çalışmayı öngörür. Nicel araştırmacıların inceledikleri deneklerle kişisel etkileşimi en az düzeydedir (Gay ve Airasian, 2003, s. 8). Nicel yöntemlerin en büyük özelliklerinden biri araştırmada yüksek düzeyde yapılandırılmış bir model izlenmesini gerektirmesidir. Araştırmaya başlanırken tüm aşamalar önceden belirlenir, veri önceden belirlenmiş işlemlerle ve önceden sınanmış araçlarla toplanır. Burada amaç, veri toplama sürecini kontrol altında tutmak ve tekniklerin uygulanmasında birlik sağlamaktır. Çözümleme, veri toplama işlemi bittikten sonra yapılır. Uygulamalarda kontrol, sıkı aşamaların izlenmesi ve standardın sağlanmasının temelinde yatan düşünce nesnellik ve tekrarlanabilirlik ölçütlerinin sağlanmasıdır (Blaikie, 2000, s. 243).

2.3.2.2.1.1.1. Nicel Araştırma Yöntemlerinin Temel Özellikleri

Doğal bilimlerinin yanısıra, sosyal bilimlerde ve eğitim bilimlerinde de yaygın olarak kullanılan nicel araştırma yöntemlerinin başlıca özellikleri şöyle özetlenebilir (Fraenkel ve Wallen, 2000, s. 502):

1. Hipotezler, araştırmanın başında açıkça ifade edilir.
2. Araştırma öğelerine ilişkin tanımlar araştırmanın başında açıklığa kavuşturulur.
3. Veri sayısal değerlere indirgenir.
4. Veri toplama araçları ile elde edilen puanların güvenilirliğinin değerlendirilmesine ve artırılmasına büyük önem verilir.
5. Araştırmanın geçerliği birkaç işlemle değerlendirilir.
6. Anlamlı örneklemelere ulaşabilmek için tesadüfi seçim yöntemi tercih edilir.
7. Araştırmada izlenecek işlemlerin ayrıntılı olarak betimlenmesi tercih edilir.
8. Dış değişkenlerin kontrolü nicel araştırmalarda çok önemlidir.
9. Sonuçların istatistikî olarak özetlenmesi tercih edilir.
10. Karmaşık bir olgunun parçalar halinde incelenmesi eğilimi gözlemlenir. Araştırmaya tümdengelimci bir anlayış hakimdir.
11. Karmaşık olguların incelenmesinde koşulların manipülasyonu söz konusudur.
12. Araştırmacının katılımcılarla kişisel etkileşimi sınırlıdır.
13. Geniş örneklem gruplarına erişilmesi tercih edilir.
14. Nicel yöntemler çoğunlukla sonuç odaklıdır.

2.3.2.2.1.1.2. İyi Bir Nicel Araştırma Tasarımının Özellikleri

İyi tasarlanmış bir nicel araştırmanın sıklıkla ifade edilen genel bazı özellikleri vardır. Bunlar aşağıda kısaca özetlenmiştir:

1. Yanılgılardan arınmış olma: İyi bir araştırma modelinin en önemli özelliklerinden biri incelenen verinin hatasız olmasıdır. Bu, veri ve ondan çıkarılan istatistik sonuçların sistematik olarak farklılık göstermemesi anlamına gelmektedir. Bu tür yanılgılar örneklemin tesadüfi olarak seçilmesi gibi yöntemlerle önlenemez (Wiersma, 2000, s. 92).

2. Karışıklıktan arınmış olma: Araştırmada yanılğı olmasının nedenlerinden biri değişkenlerin karışıklık yaratmasıdır. İki ya da daha fazla bağımsız ya da diğer değişkenin etkileri birbirinden ayrılamıyorsa, değişkenlerin karışıklığı söz konusudur. İyi bir araştırma tasarımında değişkenlerin etkileri birbirinden ayrılabilmeli, sonuçlar karışıklıktan uzak ve açık bir biçimde yorumlanabilmelidir (Wiersma, 2000, s. 92).
3. Dış değişkenlerin kontrol altında tutulması: Kimi zaman araştırmalarda dış değişkenlerin de bağımlı değişken üzerinde etkisi olabilir. Dış değişkenlerin kontrol altına alınması, onların etkisinin ortaya çıkarılması, dengelenmesi, en aza indirilmesi ve ortadan kaldırılması ile ilgilidir (Wiersma, 2000, s. 93).
4. Hipotezlerin sınanmasında istatistikî kesinlik: Nicel araştırmalarda veri sayı niteliğinde olduğu için çözümleme istatistikî işlemleri gerektirir. Hipotezlerin güvenli olarak sınanabilmesi için uygun verinin toplanmış olması gerekmektedir. Araştırma modelinde, ifade edilen tüm hipotezlerin sınanması için gerekli veri toplanmalıdır (Wiersma, 2000, s. 93).
5. Araştırma ölçeğinin güvenilirliği: Nicel araştırmalarda kalite tartışması genellikle bağlam ve sonuçların tekrarlanabilirliği üzerine yoğunlaşır. Bu tür araştırmalarda güvenilirliğin geçerlikten daha çok vurgulandığı gözlemlenmektedir (Ashcroft, 1995, s.197).

2.3.2.2.1.2. Nitel Veri Toplama Yöntemleri

Nitel araştırmalar temelde anlamacı olarak adlandırılan epistemoloji ile uyumludur. Anlamacı gelenek sosyal bilimlerde uzun bir geçmişe sahip olmakla birlikte esas olarak 20. yüzyılın ikinci yarısından sonra pozitivizme yönelik eleştirilerin artmasıyla daha fazla gündeme gelmiştir (Kuş, 2003, s. 105). Nicel araştırmalarda olduğu gibi nitel araştırma modellerinde de kullanılan çok sayıda farklı yöntem bulunmaktadır. Nitel araştırma modelinin genel olarak nicel modele göre daha az yapılandırılmış ve esnek olduğu düşünölmektedir.

Nitel araştırma modelini tanımlarken Mason (1996, s. 4), nitel araştırmaların toplumsal dűnyanın nasıl yorumlandığı, anlaşıldığı, yaşandığı ya da meydana getirildiğı ile ilgilenmesi bakımından temelde “yorumsal” bir felsefi bakış açısına dayandığına işaret etmektedir. Bunun yanısıra, yazar, nitel araştırmalarda toplumsal bağlama duyarlı ve esnek veri toplama yöntemlerinin kullanıldığını, veri çözümlene sürecinde karmaşıklığın, ayrıntıların ve bağlamın anlaşılmasını temel alan yöntemlere başvurulduğunu dile getirmektedir. Bu da, çözümlene ve açıklamanın bütünsel bir biçimde yapılmasının amaçlanmasından kaynaklanmaktadır.

Mayring (2000) nitel düşüncenin beş temel noktası üzerinde durmaktadır. Bunlardan ilki nitel araştırmanın özneye ilişkin olmasıdır. Araştırma sorularının muhatabı olan öznel araştırmanın kalkış noktası ve esası olmalıdır. İkinci olarak, her tür çözümleneye başlarken önce olgunun açık ve kapsamlı bir betimlemesinin yapılması gerekmektedir. Bunun yanında, insan bilimlerinde araştırma olgusu hiçbir zaman tam olarak açık değildir ve yorumlamaya ihtiyaç duymaktadır. Nitel düşüncenin dördüncü dayanağı insan bilimlerinde olguların her zaman kendi doğal ortamında araştırılmasının gerekliliğidir. Son olarak insan bilimleri araştırmalarında sonuçların genellenebilirliği otomatik olarak sağlanamamakta, genelleme dayanaklarının her durum için adım adım oluşturulması gerekmektedir.

2.3.2.2.1.2.1. Nitel Araştırma Yöntemlerinin Temel Özellikleri

Temel amacı incelenen olguya ilişkin anlayışımızı derinleştirmek ve araştırma problemini daha bütünsel bir çerçevede incelemek olan çok sayıdaki nitel araştırma yöntemlerinin belli bazı ortak özellikleri bulunmaktadır. Bu özellikleri Bogdan ve Biklen (1982, s. 27-28) şöyle özetlemektedir:

1. Veri, problemin geçtiğı gerçek ortamda elde edilir ve araştırmadaki temel araç araştırmacıdır. Nitel araştırmalarda bağlam özelliklerine büyük önem verildiğı için problem doğal ortamında gözlemlenir ya da incelenir. Bu bakış açısına göre eylem en iyi gerçekleştiğı ortamda anlaşılabilir.
2. Nitel araştırma betimseldir. Veri sayılardan değil, sözcüklerden ve resimlerden oluşur. Nitel araştırmacılar araştırma verilerini sayılara indirgemeye çalışmaz.

Nitel yaklaşıma göre, araştırmada hiçbir şey önemsiz olarak görülüp göz ardı edilmemelidir.

3. Nitel araştırmalarda sonuç kadar süreç de önemlidir. Nitel araştırmacılar daha çok *nasıl* sorusunun yanıtını ararlar.
4. Nitel araştırmalarda veri daha çok tümevarımcı bir biçimde çözümlenir. Nitel araştırmacılar genellikle araştırma başında hipotez kurmaz, düşünülmesi gereken önemli soruların neler olabileceğine veri toplandıktan sonra karar verirler. Diğer bir deyişle, kuram yukarıdan aşağıya değil, aşağıdan yukarıya bir süreç olarak izlenir.
5. Nitel araştırmalarda anlam büyük önem taşımaktadır. Katılımcıların ne düşündüğü, neden öyle düşündüğü yine katılımcıların bakış açılarına göre yansıtılır.

Bogdan ve Biklen (1982, s.27) nitel olarak adlandırılan araştırmaların yukarıda sayılan özelliklerin tamamını eşit ağırlıkta taşımadığına, hatta kimi zaman bu özelliklerden bir ya da ikisine hiç sahip olmadığına dikkat çekmektedir. Bunun anlamı, bir araştırmacının “bütünüyle nitel ya da değil” olarak adlandırılmaması gerektiğidir, çünkü nitel olma bir “var ya da yok” sorunu değil, bir “derece” sorunudur.

Patton (1990, s.40) nitel araştırmanın özelliklerini benzer bir yaklaşımla ancak daha ayrıntılı olarak şöyle sıralamaktadır:

1. Doğal araştırma: Gerçek sorunlar doğal bir biçimde incelenir, kontrol, manipülasyon ve müdahaleden kaçınılır. Sonuçlara ilişkin önceden belirlenmiş sınırlılıklar yoktur, araştırmacı ortaya çıkabilecek her duruma açık olmalıdır.
2. Tümevarımcı çözümlenme: Önemli kategoriler, boyutlar ve ilişkileri ortaya çıkarmak için ayrıntılar derinlemesine incelenir. Kuramdan çıkarılmış (tümdengelimci) hipotezler yerine gerçek anlamda açık uçlu sorular incelenir.
3. Bütünsel bakış açısı: Araştırılan olgunun bütünü, parçalarının toplamından daha önemli olan karmaşık bir sistem olarak ele alınır. Araştırmacının dikkati doğrusal neden sonuç ilişkileri yerine karmaşık ilişkiler ve karşılıklı bağılıklar üzerinde yoğunlaşır.

4. Nitel veri: Ayrıntılı ve problemi derinlemesine inceleyen veri kullanılır. Katılımcıların kişisel bakış açılarını ve deneyimlerini aktarmak için doğrudan alıntılar yapılır.
5. Kişisel iletişim ve içgörü: Araştırmacı, araştırılan kişi, durum ve olgu ile doğrudan iletişim halindedir. Araştırmacının deneyim ve içgörüsü olgunun anlaşılmasında önemli bir rol oynamaktadır.
6. Dinamik sistemler: Sürece önem verilir, değişimin sürekliliği göz önünde bulundurulur.
7. Durumun kendine özgülüğü: Her durum özel ve tek olarak görülür, araştırmanın ilk aşaması incelenen durumun kendine özgüliğini kabul etmek ve buna ilişkin ayrıntıları görebilmektir.
8. Bağlama duyarlılık: Bulgular toplumsal, tarihî ve mevcut bağlam içerisinde açıklanır.
9. Empatik tarafsızlık: Mutlak nesnellik mümkün değildir, mutlak öznellik ise araştırmanın doğruluğunu sarsar. Araştırmacı, yargılayıcı olmaktan uzak, tarafsız bir tavır sergiler, ancak verinin bir bölümü olarak kişisel deneyim ve içgörüsünü de araştırmaya katar.
10. Modelde esneklik: Konu ile ilgili anlayışımız geliştikçe ya da durumlar değiştikçe araştırma da bu değişikliklere uyum sağlayabilmelidir.

Eisner (1995, s. 32), nitel araştırmaların her biri araştırmaya farklı yönden katkıda bulunan altı özelliği olduğunu düşünmektedir. Yazara göre, bu özelliklerden ilki nitel araştırmaların *alan odaklı* olmasıdır. Eğitim alanında nitel çalışma yapan araştırmacılar okullara giderler, sınıfları ziyaret ederler, öğrencileri oyun esnasında gözlemlerler. Alan odaklı olmasının bir sonucu olarak nitel araştırmalarda manüpile edicilik özelliği yoktur, olaylar, durumlar oldukları biçimde incelenir. Bu da nitel araştırmalara naturalistik bakış açısı kazandırır. Nitel araştırmaların ikinci bir özelliği araştırmacının *ölçme aracının bir parçası olmasıdır*. Araştırmacı, araştırma bağlamının doğal bir üyesidir. Üçüncü olarak, nitel araştırmalar *yorumsaldır*. Bunun iki anlamı bulunmaktadır. Öncelikle, nitel araştırmacılar okura *neden, nasıl* gibi soruları

yanıtlayarak hesap verirler. Yorumsallığın diğere bir boyutu anlam ile ilgilidir. Nitel araştırmacılar için anlam büyük önem taşımaktadır. Nitel araştırmaların dördüncü özelliği *ifade edici bir dil kullanmasıdır*. Araştırmacı, tarafsızlık adına kendi sesini araştırmadan soyutlama yolunu seçmez. Nitel araştırmalarda beşinci özellik *parçalara önem gösterilmesidir*. Geleneksel sosyal araştırmalar parçaları genel açıklamalara ulaşmak için kullanırlar. Verinin istatistiksel olarak incelenebilmesi için sayısallaştırılması aşamasında parçalar kendilerine özgü özelliklerini yitirir. Nitel araştırmalar parçaların özelliklerini araştırmanın geneline yansıtmakta daha başarılıdır. Nitel araştırmaların son özelliği başarılarının değerlendirilmesinde kullanılabilecek ölçütlere ilişkindir. Tutarlılık, içgörü ve araçsal yararlılık gibi özellikler nitel araştırmaların inandırıcılığını artırır.

2.3.2.2.1.2.2. Nitel Araştırmalarda Kalite Değerlendirmesi

Nitel bir araştırmanın kalite değerlendirmesi konusunda farklı araştırmacıların öne sürdüğü ölçütler bulunmaktadır. Bunlar kısaca şöyle özetlenebilir:

a) Felsefi Ölçütler –Lincoln 1995 (aktaran: Creswell, 2002, s.306):

- Konum: Araştırma, yazarın konumunu, konuya ilişkin duruşunu gerçekçi ve dürüst bir biçimde yansıtmalıdır.
- Toplum: Tüm araştırmalar bir toplum içinde geçer, bir topluma hitap eder ve toplumun amaçlarına hizmet eder.
- Ses: Katılımcıların sesi susturulmamalı ve yanlış yere çekilmemelidir.
- Eleştirel öznellik: Araştırmacının, araştırma sürecinde kişisel bilincinin yüksek olması ve kişisel ve toplumsal geçiş sağlaması gerekmektedir.
- Karşılıklı ilişki: Araştırmacı ile araştırılanlar arasında karşılıklı bir ilişki bulunmalıdır.
- İlişkilere saygı: Araştırmacı, katılımcılarla olan ilişkilere saygı göstermelidir.
- Faydaların paylaşılması: Araştırmacı, araştırma ile sağlanan faydaları katılımcılarla paylaşmalıdır.

b) Katılımcı ve Savunmacı Ölçütler- Richardson 2000 (aktaran: Creswell, 2002, s.306): Richardson'a göre, nitel bir araştırmanın kalitesinin değerlendirilmesinde aşağıdaki sorular yöneltilebilir:

- Araştırmanın katkısı: Araştırma toplumsal yaşama ilişkin anlayışımıza katkıda bulunuyor mu?
- Estetik değeri: Araştırma tatmin edici mi, biçimsel olarak iyi düzenlenmiş mi?
- Yansıtma: Araştırmacı bu araştırmayı yapmaya nasıl karar vermiş?
- Etki: Araştırma beni etkiliyor mu? Beni yeni araştırma uygulamaları denemeye, eyleme geçmeye sevk ediyor mu?
- Gerçeğin ifadesi: Araştırma gerçeği yansıtıyor mu?

Marshall (1990, aktaran: Marshall ve Rossman, 1995, s. 146-148) nitel araştırmaların kalite değerlendirmesinde başvurulabilecek bazı standartlar önermektedir:

1. Yöntem, okurun araştırmanın yeterliği konusunda yorum yapmasına olanak sağlayacak kadar açık ve ayrıntılı olarak anlatılmalıdır, nitel modelin tercih edilmesinin ardındaki neden açıklanmalıdır.
2. Varsayımlar ve olabilecek yanılgılar belirtilmelidir.
3. Veri toplama ve çözümlene sürecinde değer yargılarından kaçınılmalıdır.
4. Sunulan bulgular ile gerçek durum arasındaki ilişkiyi gösteren çok sayıda kanıt gösterilmelidir, veri kolay anlaşılabilir bir biçimde sunulmalıdır.
5. Sonuçlar araştırma problemlerini yanıtlamalı ve buradan hareketle yeni sorular üretmelidir.
6. Önceki araştırmalarla ilişki açık bir biçimde tartışılmalıdır.
7. Araştırma, diğer araştırmacılar, uygulamacılar ve politika kararlarını verenler açısından ulaşılabilir olmalıdır.
8. Araştırmacının alternatif açıklamaları göz ardı etmemesi, bulguların doğruluğunu kontrol etmek için birden fazla yöntemi kullanması gereklidir.
9. Araştırma, genellenebilirlik konusundaki sınırlılıkları ifade etmelidir.

10. Araştırılan problemin gerçek bir sorun olması önemlidir.
11. Veri yeniden analiz edilme olasılığıyla saklanmalıdır.
12. Verinin niteliğini kontrol etmek için yöntemler geliştirilmelidir.
13. Anlamsal çıkarımlarda farklı kültürel bakış açıları dikkate alınmalıdır.
14. Araştırmacı, katılımcılara hassasiyet konusunda dikkatli olmalıdır, etik standartlara uymalıdır.
15. Olabilecek en yeterli ve etkili veri toplama stratejileri kullanılmalıdır.
16. Araştırma “resmin bütünü” ile ilişkilendirilmelidir. Araştırmacı, sistemler arasındaki ilişkileri görebilmek için problemi bütünsel bir bakış açısı ile incelemelidir.

Lincoln ve Guba (1985, s. 296) nitel paradigmanın dört temel varsayımı olduğunu belirtmektedir. Bunlar inanılabilirlik (credibility; çev. Şencan, 2005), aktarılabirlik (transferability; çev. Şencan, 2005), dayanıklılık (dependability; çev. Şencan, 2005) ve teyit edilebilirliktir (confirmability; çev. Şencan, 2005). İnanılabilirlik, araştırma probleminin doğru bir biçimde tanımlanıp araştırılmasıdır. Nitel araştırmaların güçlü yönlerinden biri olan geçerlik aynı zamanda inanılabilirliği de olumlu yönde etkilemektedir. Aktarılabirlik, bulguların başka bir bağlama uygulanabilme derecesi ile ilişkilidir. Nitel araştırmanın bir başka bağlama uygulanabilirliği ya da genellenebilirliği sorunlu olabilir. Nitel verinin başka örneklem ya da durumlara uygulanabilirliğinin zorluğu nitel modelin sınırlılıklarından biri olarak kabul edilmektedir. Nitel araştırma bulgularının diğer bağlam ve durumlara aktarılabirliğini artırmak için çeşitleme yöntemi kullanmak bir alternatif olabilir. Dayanıklılık araştırmacının, araştırma modelindeki değişimlerin yanısıra incelenmek üzere seçilen olguya ilişkin koşullardaki değişimleri de açıklayabilmesi ile ilgilidir. Bu güvenilirlikten farklı bir kavramdır. Pozitivist yaklaşımın güvenilirlik anlayışında, araştırmacının tekrarlanabileceği değişmeyen bir evrenin var olduğu varsayılır. Nitel araştırmada ise sosyal dünyanın sürekli olarak yeniden yapılandırıldığı kabul edilmekte, bu nedenle araştırmanın tekrarlanabilirliğine bir sorun gözüyle bakılmaktadır (Marshall ve Rossman, 1995, s. 145). Nitel paradigmanın dördüncü temel varsayımı teyit edilebilirliktir. Temeli nesnellığe dayanan teyit

edilebilirlik kavramı araştırma bulgularının bir başka araştırma ile doğrulanabilir olma özelliğini ifade etmektedir.

Amis ve Silk (2008) nitel araştırmanın kalitesini değerlendirmenin teknik ve metodolojik bir uygulamadan çok daha fazlası olduğunu, bunun araştırmanın ve araştırmanın ontolojik ve epistemolojik arka plânının anlaşılmasını gerektirdiğini ve kalite teriminin farklı yorumlarını beraberinde getirdiğini ifade etmektedir.

Meyrick (2006) iyi bir nitel araştırmanın iki özelliğinin şeffaflık ve sistematiklik olduğuna değinmektedir. Yazar, şeffaflık için veri toplamanın nasıl yapıldığı konusunda bağlamın tanımlanması gibi ayrıntıların verilmesi gerektiğini, bunun okurun araştırmadaki yöntem ve veri toplamaya ilişkin kararların uygun olup olmadığını değerlendirebilmesi açısından önemli olduğunu belirtmektedir. Sistematiklik ise açık bir analitik çerçevenin kullanımıyla sağlanabilmektedir. Veri toplama süreci kategorilerin oluşturulması, sonuçlara ulaşılması ve kullanılan süreçlerin düzenliliğini okurun teyit edebilmesine olanak sağlayacak kadar ayrıntılı olmalıdır.

2.3.2.2.1.3. Veri Toplamada Çeşitleme Yönteminin Kullanımı

Her bir veri toplama aracının kendine özgü üstünlük ve sınırlılıklarının olduğu bilinmektedir. Toplanan verinin kullanılan ölçme aracının yapısından kaynaklanan nedenlerle taşıyacağı zayıflıkları başka bir veri toplama aracıyla ortadan kaldırmak ve veriyi sağlamlaştırmak gerekmektedir (Denzin, 1978; aktaran: Janesick, 1998, s.46). Bu amaçla, aynı araştırma probleminin incelenmesinde birden fazla yöntem kullanarak veri toplanmasına çeşitleme adı verilmektedir.

Çeşitleme yönteminin araştırmaya katacağı pek çok olumlu özellik bulunmaktadır. Öncelikle, birden fazla yöntem kullanmak aynı konu hakkında farklı türlerde ve daha çok miktarda veri üretecektir. Bu da araştırmacının, incelediği olayı farklı bakış açılarından daha bütünsel bir gözle değerlendirebilmesini sağlayacaktır. Araştırmanın daha fazla veriye dayandırılması çeşitlemenin olumlu bir özelliği olmakla birlikte

bundan daha önemlisi birden fazla yöntem kullanılmasının bulguların karşılaştırılabilmesine olanak vermesidir. Bu yolla bir bakıma bulguların sağlanması yapılmış olur (Denscombe, 2003, s.132-133). Verilerin uyumu çeşitleme ile birlikte sıkça anılan bir kavramdır. Burada sözü edilen, aynı konuda farklı yöntemlerle toplanan verinin benzerlik göstermesi ya da aynı yönde olmasıdır. Bu açıdan bakıldığında çeşitleme araştırmanın geçerliğinin ve güvenilirliğinin artmasını sağlamaktadır. Veriler arasında uyum olması araştırmacının araştırma sonuçlarına güvenini artırır, bulguların yalnızca yöntemin bir sonucu olmadığını gösterir. Ancak farklı yöntemlerle elde edilen veriler her zaman aynı yönde ya da birbiriyle uyumlu olmayabilir. Bu durum, araştırmacıya yapmış olabileceği bir hata konusunda uyarıda bulunur.

Çeşitlemeye en çok veri toplama aşamasında başvurulmaktadır, ancak çeşitlemenin tek işlevi bu değildir. Denzin (1978, aktaran: Janesick, 1998, s.46) çeşitlemenin türlerini şöyle sıralamaktadır:

1. Veri çeşitlemesi: Aynı araştırma probleminin incelenmesinde birden fazla yöntemle veri toplanması sürecidir. Tek bir veri toplama yönteminin kullanılmasının, o yöntemin doğasından kaynaklanan sınırlılıklar nedeniyle elde edilen verinin geçerlik ve güvenilirliğini olumsuz yönde etkileyeceği düşüncesine dayanmaktadır. Ayrıca, aynı konuda farklı yöntemlerle veri toplanması hem verinin miktarını artıracak, hem de araştırmacıya probleme ilişkin daha derin bir bakış açısı kazandıracaktır. Örneğin, anketle toplanan verilerle *ne kadar* sorusu yanıtlanabilecekken, görüşme yoluyla elde edilen verilerle *nasıl, neden* boyutları da incelenecektir. Böylelikle, hem bulgular daha etkili olarak yorumlanabilecek, hem de tek bir yöntem kullanılmasından kaynaklanan olası yanlılıklar önlenecektir.
2. Araştırmacı çeşitlemesi: Daha çok gözlem araştırmalarında başvurulur. Bu çeşitleme türünde amaç, araştırma sürecinde birden fazla araştırmacının bulunmasıyla kişisel ön yargı ve öznelliğin ortadan kaldırılmasıdır. Birden fazla araştırmacının aynı olayı gözlemlemesi verinin nesnellliğini artıracaktır.

3. Kuramsal çeşitleme: Bulguların yorumlanmasında birden fazla kurama başvurulmasıdır. Bulguların tek bir kurama bağlı kalınarak değil, farklı bakış açılarını göz önüne alarak yorumlanması araştırmaya zenginlik katacak, yorumların sağlamlığını artıracaktır. Araştırmacılar kimi zaman tamamen bir kurama bağlı kalmakta, aynı alandaki diğer kuramları göz ardı edebilmektedirler. Örneğin Jean Piaget'in zihinsel gelişim kuramının savunucuları Sigmund Freud'un psikoanalitik gelişim kuramına araştırmalarında fazla yer vermemektedir. Çok az sayıda araştırmada bulgular alternatif kuramlara göre tartışılmaktadır (Cohen, Manion ve Morrison, 2000, s.113). Bu açıdan bakıldığında çeşitlemenin bir başka olumlu sonucu da kuramların sentezini ya da entegrasyonunu sağlamasıdır.
4. Yöntemsel çeşitleme: Bu çeşitleme türünde Denzin (1970) iki kategoriye işaret etmektedir: Yöntemler içi çeşitleme ve yöntemler arası çeşitleme. Yöntemler içi çeşitlemede, güvenilirliği kontrol etmek ve kuramı doğrulamak amacı ile bir çalışmanın tekrarının yapılması söz konusudur. Yöntemler arası çeşitleme ise, bir amaca ulaşmak için birden fazla yöntemin kullanılması ile ilgilidir.

Janesick (1994; aktaran: Janesick, 1998) Denzin tarafından tanımlanmış olan bu dört çeşitleme türüne *disiplinler arası çeşitlemeyi* eklemiştir. Disiplinler arası çeşitlemede olguların nedenselliğinin anlaşılmasının tek bir disiplin ile sınırlı olamayacağını ve birden fazla disipline başvurmanın olgu ve yöntemle ilişkin anlayışı artıracığı ifade edilmektedir.

3.3.2.2.2. Veri Çözümleme Yönteminin ve Yorumların Uygunluğu

Araştırmada toplanan veriler ancak çözümleme ile anlamlı hâle gelir. Araştırmacı veri çözümlemesi sonucu incelediği probleme ilişkin bulgulara ulaşır, bunları sonuç, yorum ve önerilere dönüştürebilir. Bu nedenle, veri çözümleme, araştırma sürecinin en önemli aşamalarından biridir. Elde edilen bulguların doğruluğu, sonuçların ve yorumların geçerliği ancak veri çözümleme sürecinin doğru olarak işletilebilmesi ile mümkün olur.

Araştırmalarda çözümlene yönteminin doğru olarak seçilmesi kadar araştırmada bu seçimin neye göre yapıldığının ayrıntılı olarak yazılması da önemlidir. Yapılan araştırmanın okur ya da tüketicileri, araştırma sonuçlarına göre çeşitli konularda karar vermeden ya da araştırma sonuçlarını kendi bağlamalarına genellemeden önce bulgulara nasıl ulaşıldığını, uygun bir çözümlene yönteminin kullanılıp kullanılmadığını bilmek isteyeceklerdir.

Veri çözümlene aşamasını verilerin yorumlanması izlemektedir. Uygun bir yorumla bütünleşmeyen veriler araştırma problemine bir çözümlene önerisi getiremeyeceği gibi, dağınık, ilişkisiz ve havada kalmış görünüm sergileyecektir (Borg, 1969, s.196-98; aktaran: Karasar, 1999, s. 245). Araştırma süreçleri, temelde, bireyin araştırılan konuda daha yoğun bir biçimde düşünmesine, sonucu etkileme olasılığı yüksek değişkenlerin bulunması ile problem çözümlene için verilecek kararı kolaylaştırma amacına dönüktür. Bu ise, hemen her aşamada ve özellikle çözümlenmeden sonra dikkatli bir yorumlamayı zorunlu kılar (Karasar, 1999, s. 245). Yorum ve tartışma bölümü araştırmanın amacının gerçekleştirildiği bölümdür, bu nedenle bu bölümün yalnızca bulguların basit bir özetinden ibaret olması yeterli değildir. Hangi yorumlara hangi bulgulardan ulaşıldığı, yorumların genellenebilirliği ve sınırlılıkları, alanda daha önce yapılmış olan araştırmalar bağlamında bulguların ne anlama geldiği, literatüre nasıl bir bakış açısı getirebileceği, konuya ilişkin bundan sonraki araştırmalar için bulunabileceği öngörüler bu bölümde tartışılmalıdır.

3.4. Yurtdışında Yükseköğretimde Araştırma Değerlendirmesi

Bu bölümde yükseköğretim araştırmalarının değerlendirilmesinde belirgin örnekler sunan İngiltere, Avustralya ve Kanada'da yükseköğretim ve araştırma kalitesi konularına yer verilecektir.

2.4.1. İngiltere

İngiltere üniversite araştırmalarında kalitenin en çok sorgulandığı ülkelerden biridir. Ülkede 1996 yılında Profesör David Hargreaves'in eğitim araştırmalarının kurama ve bilgi birikimine katkıda bulunmadığı, uygulamayı geliştirmedeği, kendinden önceki

araştırmalarla ilişkilendirilmediği ve kendinden sonrakilere bir temel oluşturmadığı yönündeki eleştirileri hkmeti harekete geçirmiş ve araştırmalar müfettişler tarafından incelenmiş, inceleme sonuçları raporlaştırılmıştır (Tooley ve Darby, 2001). Bu durum yalnızca İngiltere’de değil, adeta tüm dünyada etkisini göstermiş ve eğitim araştırmalarında kalite konusuna dikkat çekmiştir.

İngiltere’de araştırma değerlendirme uygulamasına başvuran tüm niversiteler incelenmekte ve sıralamaya sokulmaktadır. Bu uygulamanın başlangıcı 1980’li yıllara uzanmaktadır. 1985 yılında İngiltere’de niversite Burs Komitesi, niversitelerdeki araştırmaların değerlendirilmesi için ulusal bir sistem kurma konusunda ilk adımı atmıştır. Burada değerlendirmenin amacı fon verilecek araştırmaların seçimini kolaylaştırmak ve niversite araştırmalarında belli bir kalite düzeyini korumaktı. Bunun sonrasında, fon kurulları tarafından ayırıcı bir fon dağıtım sisteminin temeli olarak *Araştırma Değerlendirme Uygulaması*’nın (*Research Assessment Exercise/RAE*) geliştirilmesi, İngiltere’de 1980 ve 1990’lı yıllarda yksekretim ve devlet arasındaki yeni ilişkilerin tartışıldığı karmaşık politikaların bir parçası olarak görülebilir (Henkel, 1999, s. 105). İliki 1986 yılında başlatılan Araştırma Değerlendirme Uygulaması araştırma kalitesinin değerlendirilmesinde başvurulan ilk açık ve formal süreç olarak adlandırılmaktadır. Uygulama aynı zamanda yksekretim kurumlarının kendi araştırmalarının kalitesini güvence altına almalarının temel yolu olarak görülmektedir (RAE, 2006). Araştırma Değerlendirme Uygulaması niversitelerin sıralanması ve araştırma kaynaklarının dağıtılması konusundaki kararların bir kanıta dayandırılması ve araştırma üretiminin en üst düzeye çıkarılması açısından katkılarda bulunmuş ve üniversitelerin araştırma işlevlerinin yönetiminde ve üniversitedeki bölümlerin araştırma kültürlerinde büyük değişikliklere yol açmıştır (Henkel, 1999, s. 105).

Araştırma Değerlendirme Uygulaması İngiltere (HEFCE), İskoçya (SFC), Kuzey İrlanda (DEL) ve Galler (HEFCW) Yksekretim fon kurumları tarafından belli aralıklarla uygulanmaktadır ve amacı fon dağıtımının sağlanmasıyla sınırlı olmayıp niversite ve diğer yksekretim kurumlarında yapılan araştırmaların kalitesini artırmaktır. Değerlendirme sonuçları halkı ülke çapındaki yksekretim

kurumlarındaki araştırmaların kalitesi hakkında bilgilendirmek için yayınlanmaktadır. Bu sonuçlardan ayrıca politika geliştirme sürecinde de faydalanılmaktadır. Değerlendirme uygulaması yalnızca araştırma ile sınırlıdır, öğretim kalitesi bir başka mekanizmayla değerlendirilmektedir (HERO, 2006).

Araştırma Değerlendirme Uygulaması her araştırma alanından hazır bulunan 6-10 uzman tarafından akran değerlendirmesi yoluyla yapılmaktadır. Uzmanların seçimi aday gösterilenler arasından meslekî becerilerine, deneyimlerine ve uzmanlık düzeylerine göre yapılmaktadır. 2001 yılına kadar kalite değerlendirmesi 7'li bir ölçeğe göre yapılmaktaydı. Bu ölçekte yer alan ölçütler şöyleydi (HERO, 2006).

5*: Değerlendirmeye sunulan araştırmaların yarısından fazlasında uluslararası düzeyde, kalan bölümünde ulusal düzeyde mükemmellik seviyesine ulaşılmış olması.

5: Değerlendirmeye sunulan araştırmaların yarısına yakın bölümünde uluslararası düzeyde, kalan bölümünde ulusal düzeyde mükemmellik seviyesine ulaşılmış olması.

4: Değerlendirmeye sunulan araştırmaların bazılarında uluslararası da olmak üzere tamamında ulusal mükemmellik düzeyine ulaşılmış olması.

3a: Değerlendirmeye sunulan araştırmaların bir bölümünde mümkünse uluslararası da olmak üzere üçte ikisinden fazlasında ulusal mükemmellik düzeyine ulaşılmış olması.

3b: Değerlendirmeye sunulan araştırmaların yarısından fazlasında ulusal düzeyde mükemmellik seviyesine ulaşılmış olması.

2: Değerlendirmeye sunulan araştırmaların yarısına yakın bölümünde ulusal düzeyde mükemmellik düzeyine ulaşılmış olması.

1: Değerlendirmeye sunulan araştırmalarda ulusal mükemmellik düzeyine ulaşılamamış olması.

Değerlendirme ölçütleri arasında yer alan uluslararası düzeyde mükemmellik kavramı araştırmanın alana önemli düzeyde katkıda bulunması, kuram ve uygulamadaki bilgi gelişimine uluslararası düzeyde bir katkı sağlaması, önemli ampirik bulgulara ulaşmış olması, yenilikçi yöntem ve teknikler geliştirmesi ve yenilikçi politika ve uygulama gelişimlerine katkı sağlaması olarak belirtilmektedir (HERO, 2006).

2008 yılındaki uygulamada ise yukarıdaki 7 basamaklı kalite değerlendirme ölçeğinin yerini 5'li derecelendirme ölçeği almıştır. Bu ölçütte yer alan kalite düzeyleri şöyle tanımlanmaktadır (RAE, 2006):

- 4*: Orijinallik, önem ve güçlülük bakımından dünya çapında önde gelen kalite örneği.
 - 3*: Orijinallik, önem ve güçlülük bakımından uluslararası düzeyde mükemmellik sergileyen, ancak en yüksek mükemmellik standardını yakalayamamış kalite örneği.
 - 2*: Orijinallik, önem ve güçlülük bakımından uluslararası düzeyde tanınan kalite örneği.
 - 1*: Orijinallik, önem ve güçlülük bakımından ulusal düzeyde tanınan kalite örneği.
- Değerlendirme dışı: Ulusal düzeyde tanımlanan standardın altında yer alan kalite örneği ya da bu değerlendirmenin amacına uygun araştırma tanımına uymayan çalışmalar.

İngiltere'de araştırma kalitesinin artmasında etkisi olduğu düşünülen Araştırma Değerlendirme Uygulaması 67 araştırma alanında uygulanmaktadır (RAE, 2006). Kuramsal, stratejik ve uygulamalı araştırmalara eşit oranda değer verilmekle birlikte, araştırmanın sonuçlarının uygulamaya dönük bir yararının da olması beklenmektedir. Değerlendirmecilerden, bu yararın, ya da etkinin doğrudan ve kısa vadeli olmasının gerekmediğini de göz önünde bulundurmaları istenmektedir (RAE, 2006).

Araştırma kalitesinde iyileşme sağlanması ve yükseköğretim kurumlarında araştırma yönetimini düzene sokması Araştırma Değerlendirme Uygulaması'nın en sık dile getirilen olumlu yanlarıdır. Bunun yanı sıra, Araştırma Değerlendirme Uygulaması'nın akademi dünyası üzerinde olumsuz etkilerinin bulunduğu da savunulmaktadır. Bu eleştirilerden biri (Elton, 2000, s. 274) uygulamanın rekabetçi, yarışa dayalı ve cezalandırıcı bir ortam yarattığı, akademisyenlerin kendilerini araştırma yapma zorunluluğunda hissettikleri yönündedir. Bu araştırma yapma baskısının, zamanla bazı etik ilkelerin de göz ardı edilmesine neden olduğu diğer bir eleştiridir. Bunların yanı sıra, değerlendirmecilerin seçimi ve güvenilirliği ve fon önceliklerinin etkisi de uygulamanın sorunlu noktaları olarak gösterilmektedir.

3.4.2. Avustralya

Kalite söylemi Avustralya üniversitelerinde de hâkimdir. *Kalite Güvence Çerçevesi (Quality Assurance Framework)* içerisinde akademik standartlar ve kalite güvence süreçleri üniversitelerin öncelikli sorumluluklarıdır. Bu yetkiyi kullanabilme kapasitesi Avustralya’da üniversitelerin tanınmasına ilişkin ölçütlerden biridir. Hükümet üniversiteleri malî olarak destekler, izler, performans verilerini yayınlar ve sonuçların kalitesini artırmaya yönelik olarak yükseköğretim sektörüne gerekli teşvikleri sağlar. Hükümet, yükseköğretimde araştırma etkinlikleri ve araştırma eğitimi için de destek sağlar. Ülkede, akran değerlendirmesi esasına dayalı olarak araştırmalara fon sağlayan kurumlar bulunmaktadır. *Avustralya Araştırma Konseyi* bu kurumlardan en büyüğüdür. 2001 yılında açılan Konsey hükümetin araştırma yatırımlarında önemli bir rol oynamaktadır. Araştırma ve araştırmacı eğitiminin kalitesinin gözetilmesi ve araştırmacılarla sanayi, hükümet, toplum ve uluslararası platformlarla ilişkilerin geliştirilmesi Konseyin sorumlulukları arasında yer almaktadır. Bunun yanısıra, Avustralya Araştırma ve Eğitim Ağı önde gelen araştırma kurumlarından bir diğeridir (DEST, 2006/1).

Avustralya’da araştırma kalitesi de çok gündemde olan bir konudur. Hükümetin yükseköğretim araştırmalarına azımsanamayacak miktarda kaynak ayırmasına karşın ülke çapında üniversitelerde yapılan araştırmaların etki ve kalitesinin sistem genelinde değerlendirilmemesi önemli bir sorun olarak görülmektedir. Bunun çözümüne yönelik olarak geliştirilen Araştırma Kalite Çerçevesi (Research Quality Framework/RQF) devletten fon alan araştırmaların ve araştırma kurumlarının kalite açısından değerlendirilmesinin ve etki ve kalitesi yüksek araştırmaların ödüllendirilmesinin sağlanması amacıyla bir araştırma kalite değerlendirme mekanizması oluşturmaya çalışmakta ve buna yönelik olarak çeşitli kurumlardan model önerileri almaktadır. Araştırma Kalite Çerçevesinin temel ilkeleri şeffaflık, kabul edilebilirlik, etkililik ve olumlu davranışın teşvik edilmesi olarak belirlenmiştir. Çerçeve dahilinde model geliştiren kurumlardan bir olan Tavsiye Kurulunun önerdiği araştırma kalite değerlendirme ölçüğü şöyledir (DEST, 2006/2):

- 5- Muhteşem: Tüm dünyada kendi alanında önde gelen ya da Avustralya için özellikle önemli bir konuda çok büyük katkı sağlayan araştırmalar (Alanında ilk % 10'a giren).
- 4- Mükemmel: Kendi alanında dünya çapındaki mükemmellik standartlarını karşılayabilen ya da Avustralya için özellikle önemli olan bir konuda büyük katkı sağlayan araştırmalar (Alanında ilk % 10 ile % 25 arasında yer alan).
- 3-Yüksek Kalite: Dünya çapında kendi alanındaki araştırmalarla karşılaştırıldığında kalite açısından ortalamanın üzerinde yer alan ya da Avustralya için özellikle önemli olan bir konuda önemli katkı sağlayan araştırmalar (Alanında ilk % 25 ile 40 arasında yer alan).
- 2-Vasat: Dünya çapında ya da ülke çapında kendi alanındaki araştırmalarla karşılaştırıldığında kalite açısından vasat olarak görülen, ancak alana katkıda bulunan araştırmalar (Alanında ilk % 40'ın altında kalan).
- 1- Diğer: Alanında son % 40 arasında değerlendirilen araştırmalar.

Araştırma Kalite Çerçevesinde kalitenin yanısıra araştırmaların etkisinin değerlendirilmesi de öngörülmekte ve aşağıdaki değerlendirme ölçütleri sunulmaktadır (DEST, 2006/2):

Yüksek Etki: Bölgesel, ulusal ya da uluslararası çapta çok önemli bir toplumsal, kültürel, ekonomik ve/veya çevresel sonuçları olan araştırmalar.

Vasat Etki: Bölgesel, ulusal ya da uluslararası çapta önemli bir toplumsal, kültürel, ekonomik ve/veya çevresel sonuçları olan araştırmalar.

Sınırlı Etki: Bölgesel, ulusal ya da uluslararası açıdan sınırlı bir toplumsal, kültürel, ekonomik ve/veya çevresel sonuçları olan ya da böyle bir sonuç taşımayan araştırmalar.

Avustralya'da önde gelen sekiz üniversitenin Avustralya'nın geleceğinin entelektüel, toplumsal, kültürel ve ekonomik mükemmelliğini sağlamak amacıyla oluşturduğu *Group of Eight* üniversiteler birliğinin de ülkedeki Araştırma Kalite Çerçevesi için geliştirdiği bazı ilkeler bulunmaktadır. Bunlar Araştırma Kalite Çerçevesi'nin açık bir amacının olması, araştırmada kalitenin desteklenmesi ve ödüllendirilmesi, maliyetleri en aza

indirmesi, uluslararası bir bakış açısına sahip olması, çeşitliliği desteklemesi, disiplinler arasındaki farklılıkların ayırında olması, işbirliğini teşvik etmesi, şeffaf ve güvenilir olmasıdır. Group of Eight üniversite birliğinin önerdiği modelde üniversitelerin araştırma değerlendirme çerçevesine katılıp katılmama konusunda kendi seçimlerini yapabilmesi, üniversitelerin ve resmi araştırma kurumlarının ürettiği araştırmaların değerlendirilmesinde aynı ölçüt ve standartların kullanılması, araştırma eğitiminin kalitesinin de değerlendirilmesi, her disiplin için farklı değerlendirme ölçütü gerekeceğinden bunların değerlendirme uzmanları tarafından belirlenmesi ancak Araştırma Değerlendirme Çerçevesi Yönetim Kurulu tarafından onaylanması gibi maddeler yer almaktadır (Group of Eight, 2006).

Görüldüğü gibi, Avustralya’da da araştırma kalitesinin değerlendirilmesinin daha kurumsal bir yapıya oturtulması yönünde çalışmalar yapılmaktadır. Araştırma fonlarının daha adil biçimde dağıtılması, araştırmalara harcanan kaynakların bir çeşit hesap verilebilirliğinin sağlanması ve ülke genelinde araştırma alanında bir kalite hamlesi yapılması amaçlarını taşıyan bu girişimin yakında sonuçlandırılması ve Batı’daki örneklerde olduğu gibi sistematik bir araştırma kalite değerlendirme mekanizmasının faaliyete geçirilmesi beklenmektedir.

3.4.3. Kanada

Kanada, dünyada yükseköğretim alanının en gelişmiş olduğu ülkelerden biridir. Ülkede yükseköğretime olan hızlı talep artışı 2011 yılına kadar üniversitelerde en az 200.000 yeni kontenjan oluşturulmasını gerekli kılmaktadır. Tüm dünyada olduğu gibi öğrenci sayısındaki artışlara karşın yükseköğretim harcamalarının azalması Kanadalı akademisyenleri de endişelendiren bir durumdur (AUCC, 2004). Bu endişenin bir sonucu olarak, yükseköğretimin kalitesinin sağlanması Kanada’nın önceliklerinden biri durumuna gelmiştir. Kurum ve bölge çapında yerleşik kalite güvence sistemleri oluşturulmuştur. Kanada’da yükseköğretimde merkezî bir örgütlenme olmadığı için bu kurumlar yalnızca kurum ve bölge çapında işlerliğe sahiptir. Bölge çapındaki kaliteye yönelik yasama organları, kredi transfer ve kabul anlaşmaları, performans anlaşmaları,

dışsal ve içsel kalite güvence değerlendirmeleri ve akreditasyon programları ülkedeki başlıca kalite güvence mekanizmalarıdır (Knight, 2004, s. 47).

Kanada'da bilimsel araştırmaların üçte biri üniversitede yapılmaktadır. Araştırma sürecinde üniversiteler federal ve bölgesel hükümetlerden, özel sektörden, sivil toplum kuruluşlarından ve yabancı yatırımcılardan destek almaktadır. 2001 yılı yayın sıralamasına göre Kanada Fen Bilimleri Atıf Endeksinde 7., Sosyal Bilimler Atıf Endeksinde 3. sırayı almıştır (ULAKBİM, 2006). Hükümetin araştırma konusuna ilgisinin ve bu alandaki yatırımların artırılmasının Kanada'daki başlıca etkilerinin daha rekabetçi ve yenilikçi bir iş ortamının ortaya çıkması, sağlık sisteminde ve halk sağlığında iyileşmenin meydana gelmesi, yüksek nitelikli işgücünün yaratılması, bilgili ve katılımcı vatandaşlığın gelişmesi gibi sonuçlarının olduğu düşünülmektedir (AUCC, 2004).

Tüm dünyada olduğu gibi Kanada'da da bilgi toplumunda rekabet edebilme gücünü elinde tutma kaygısı araştırma geliştirme etkinliklerine ilişkin olarak bazı önlemlerin alınması ile sonuçlanmıştır. Kanada'da hükümet 2000 yılı bütçesi dahilinde yeni bir üniversite-odaklı araştırma alt yapısı olan araştırma başkanlık programlarının kurulduğunu duyurmuştur. Bu uygulama, temel olarak ülkede ulusal çapta bir araştırma altyapısının eksikliğini giderme amacını taşımaktadır (Jones, 2000). Programın diğer amaçları Kanada'da araştırma kalitesini ve kapasitesini artırmak, üniversitelerin yeni bilgi üretme ve kullanma kapasitelerini genişletmek ve araştırma kaynaklarının stratejik bir yönetimle mümkün olan en etkili biçimde kullanılmasını sağlamak olarak belirtilmektedir (Canada Research Chairs, 2006).

Araştırma, bilgi hizmetleri ve uluslararası işbirliği gibi konularda çeşitli kalite güvence etkinliklerinin yerine getirilmesinden sorumlu kurum olan Kanada Üniversiteler ve Yüksekokullar Birliği'ne (AUCC) bağlı 90 üniversite ve yüksekokul birliğin Kanada yükseköğretiminde kurumsal kalite güvencesi ilkelerini kabul etmiştir. Bu ilkeler dahilinde her üniversite uygun standartları sağlamak ve korumakla yükümlüdür. Kalite değerlendirme süreci öz değerlendirme ve akran değerlendirmesi ile yürütülmektedir.

Bunun yanısıra, akademik özerkliğin bir sonucu olarak her üniversite kendi kalite politikaları ve uygulamalarını belirlemede özgürdür (AUCC, 2004). Ülkede üniversite önemli bir araştırma kaynağı olarak görülmekte ve üniversite araştırmalarının ülkeye faydası araştırma açısından zengin bir ortamda yetiştirilen insangücü, farklı disiplin, sektör ve ülkelere yayılan bilgi ve yeni ürün, hizmet, süreç, politika, anlayış ve davranış geliştirilebilmesine olanak sağlayan yenilikler olarak ifade edilmektedir (AUCC, 2004).

Kanada’da yükseköğretimdeki başarının günümüz toplumunun gerekleri açısından önemi her fırsatta vurgulanmakta ve buna yönelik önlemler alınmaktadır. Örneğin 1997 yılında kurulan *Kanada Yenileşme Vakfı* üniversitelerin nitelikli araştırma yapabilmesi için gereken alt yapıyı genişletme ve modernleştirme amacını taşımaktadır. (AUCC, 2004). Bunun yanısıra, Üniversite Birliği tarafından sunulan “Üniversitelerimiz, Gücümüz, Geleceğimiz” adlı bildiri de Kanada’nın nitelikli araştırma yapabilmek için araştırmacıları çekebilmesi ve elinde tutabilmesi, hem lisans hem de lisansüstü düzeyde eğitimde kalitenin sağlanabilmesi, daha çok uluslararası eğitim olanakları sağlanması gibi konular öngörülmektedir. Araştırmalara nisbeten geniş bir bütçe ayrılmakta ve hangi araştırmaların fon alacağına yerli ve yabancı uzmanlardan oluşan bir akran değerlendirme grubu tarafından belli kalite ölçütlerinin sağlanma düzeyine göre karar verilmektedir. Akademik yükseltmelerde, fon uygulamalarında ve kredilerin tanınması için yapılan değerlendirmelerde ülke çapında işleyen ulusal bir sistem bulunmamakta, bu tür değerlendirmeler akademik kurumlar ya da değerlendirme organları tarafından yalnızca kurumsal düzeyde gerçekleştirilmektedir (Knight, 2004, s. 53).

2.5. Türkiye’de Yükseköğretim ve Araştırma

Bu bölümde yükseköğretim sistemimizin kalite çalışmalarına, ülkemizde araştırma ve yayın faaliyetlerine ve araştırma sorununun boyutlarına yer verilecektir.

2.5.1. Türk Yükseköğretiminde Kalite Çalışmaları

Tüm dünyada olduğu gibi ülkemiz yükseköğretim alanında da kalite kaygısı hızlı bir yükseliştir. 90’lı yıllardan itibaren açılan çok sayıdaki üniversite ve kontenjan artırımı ile öğrenci sayısının hızla artması, buna karşılık öğretim üyesi sayısının aynı oranda

artmaması, kütüphane, laboratuvar gibi kaynakların yetersizliği kalite endişelerini gündeme getirmiştir.

Yükseköğretimde kalite değerlendirme görevi Üniversitelerarası Kurul bünyesinde kurulmuş olan Yükseköğretim Akademik Değerlendirme ve Kalite Geliştirme Komisyonu tarafından yürütülmektedir. Yönetmelikte komisyonun amacı “Yükseköğretim Kurulunun stratejik plânı ve hedefleri doğrultusunda, yükseköğretim kurumlarının akademik ve idari hizmetlerinin değerlendirilmesi, kalitelerinin geliştirilmesi, kalite düzeylerinin onaylanması ve tanınması ile ilgili stratejileri, süreçleri, usul ve esasları belirlemek, gerektiğinde güncellemek ve yükseköğretim kurumlarına bildirmek” olarak belirtilmektedir. Kaliteye ilişkin iç ve dış değerlendirme akademik değerlendirme ve kalite geliştirme kurulunun görevleri arasında sayılmaktadır. Araştırma faaliyetleri ve etkinliği ile akademik birimlerinin araştırma ve geliştirme faaliyetleri hem iç, hem de dış değerlendirme kapsamı içerisinde yer almaktadır (YÖDEK, 2009).

Yükseköğretimde kalite konusunun gündemde hızlı yükselişinin nedenlerinden biri de Avrupa Birliği ile olan ilişkilidir. Avrupa Birliği eğitim programlarına dahil olma çabası yükseköğretimde kalite faaliyetlerinin artmasıyla sonuçlanmıştır. Türkiye 18-19 Mayıs 2001 tarihlerinde Prag'da yapılan Avrupa Eğitim Bakanları toplantısında Avrupa Birliği bünyesinde yer alan ve Socrates ve Leonardo gibi eğitim programlarının etkin olarak yürütülmesinde önemli yeri olan Bologna Deklarasyonu'na imza atan ülkeler arasında tam üye olarak kabul edilmiştir. Bu süreç üniversite öğrencileri ve öğretim elemanlarının Avrupa'daki üniversitelerle karşılıklı olarak gerçekleştirecekleri değişim programlarında yoğun bir şekilde yer almaları ve kendi konularında ortaklaşa araştırma ve uygulama projeleri geliştirme olanaklarının artacağı beklentisi ile olumlu bir gelişme olarak değerlendirilmektedir. Giderek azalan bütçe ödenekleri ve idarî ve malî konulardaki kısıtlamalar üniversitemizin Avrupa Yükseköğretim Bölgesi içindeki yerlerini koruyarak, gerektirdiğinde rekabet edebilmeleri, gerektiğinde birbirleri ve diğer Avrupa

üniversiteleri ile işbirliği yapabilmelerinin önündeki engeller olarak belirtilmektedir (YÖK, 2005).

Yukarıdaki çalışmaların dışında, ülkemizde yükseköğretim kurumlarının kaliteye yönelik çalışmaları Toplam Kalite Yönetimi çalışmaları ve akreditasyon ağırlıklıdır. Ülkemizde, 4457 sayılı kanunla, laboratuvar, belgelendirme ve muayene hizmetlerini yürütecek yurt içi ve yurt dışındaki kuruluşları akredite etmek, bu kuruluşların belirlenen ulusal ve uluslararası standartlara göre faaliyetlerde bulunmalarını ve bu suretle ürün/hizmet, sistem, personel ve laboratuvar belgelerinin ulusal ve uluslararası alanda kabulünü temin etmek amacıyla merkezi Ankara'da olmak üzere *Türk Akreditasyon Kurumu (TÜRKAK)* kurulmuştur. Bunun yanı sıra, ülkemizde birçok üniversite tanınmış uluslararası akreditasyon kuruluşlarına başvurmaktadır. Bunlardan en yaygın mühendislik bölümlerine akreditasyon veren Mühendislik ve Teknoloji Akreditasyon Kurulu'dur (ABET). ABET prensip olarak İngilizce eğitim yapmayan programları akredite etmemektedir. Bilkent, ODTÜ, Boğaziçi ve İTÜ ABET'ten program akreditasyonu alan üniversitelerimize örnektir. ABET'e başvuran üniversitelerin hemen hemen hepsinin gelişmekte olan ülkelere olduğu dikkat çekmektedir. Gelişmiş ülkelerin ise kendi akreditasyon kurumlarını kurdukları ya da özellikle Avrupa ülkeleri gibi kendi aralarında bir birlik arayışı içinde oldukları görülmektedir (Bıyık, 2002, s.24).

2.5.2. Türkiye'de Araştırma ve Yayın Faaliyetleri

Bu bölümde ülkemizin araştırma ve yayın faaliyetleri ana hatlarıyla özetlendikten sonra araştırma probleminin boyutlarına değinilecektir.

2.5.2.1. Genel Durum

Bilgi toplumunun gereklerini sağlamanın hedeflendiği günümüzde, araştırma ve bilim alanındaki verimlilik ülkelerin gelişmişlik düzeyinin belirlenmesinde önde gelen ölçütlerden biri durumuna gelmiştir. Tüm dünyada araştırma geliştirme faaliyetleri giderek artan bir önemle ele alınmakta, geleceğin güvencesi olarak araştırma yatırımları artırılmaktadır. Gelişmiş Batı toplumlarının tümünün ortak özelliklerinin başında bilimde ilerlemiş olmalarının sonucu oluşan artı değerle sağlanan yüksek refah düzeyleri

ve bunun halkın günlük yaşamına yansıtılması gelmektedir. Bilimde gelişmişliğin ölçüleri değişik şekillerde belirlenmekte olup bunlardan biri de bilimsel yayın sayısı ve niteliği olarak kabul görmektedir (Ortaş, 2002). Türkiye'nin yükseköğretim stratejisi kapsamında bilgi üretimi, araştırma ve yayın işlevine ilişkin olarak getirilen vizyon önerisi şöyledir (YÖK, 2007):

Türkiye'de yükseköğretim sisteminde yapılan bilimsel araştırmalar ve yayınlar dış ve iç tarihi bulunan ve uluslararası düzeyde saygınlığı olan bilimsel bilgi üretimine yönelmiş olmalıdır.

Yukarıdaki ifadede dış tarih bağlamında ülkedeki bilimlerin gelişme tarihinin toplumun gelişme tarihi paralelinde yazılabilesinden söz edilmekte ve bunun sağlanabilmesinin topluma yabancılaşmama, toplumla iç içe gelişebilme anlamına geldiğinden söz edilmektedir. İç tarih ise bir ülkedeki bilim insanlarının birbirlerinin çalışmalarından etkilenerek bilimsel gelişme gerçekleştirebilmelerini ifade etmektedir. Vizyonun üçüncü vurgusu bilimsel yetkinlik düzeyi ve bilim alanının uluslararası saygınlık kazanması üzerine yapılmış olup bilim dünyasında uluslararası yayın ve atıf bakımından saygın bir yere sahip olunması hedefine işaret etmektedir (YÖK, 2007).

Son yıllarda ülkemizde bilimsel yayınların sayısında bir artış olduğu gözlemlenmektedir. Bu artışın en önemli göstergesi ülkemizin uluslararası atıf endekslerinde yayımlanan makale sayısı sıralamasında sırasının yükselmesidir. 1985-2005 yılları arasında Türkiye atıf endeksi bakımından 44'cü sıradan 19'uncu sıraya yükselmiştir. 1981-2005 yılları arasında Türkiye kaynaklı bilimsel yayın sayısı 25 kat artarken, Türkiye kaynaklı bilimsel yayınlara uluslararası alanda yapılan atıflarda ise 46 kat artış oluştur (YÖK, 2005).

Yayın sayılarımızdaki bu hızlı artışın nedenleri konusunda çeşitli değerlendirmeler bulunmaktadır. Ülkemizdeki bilimsel araştırma kurumlarının son yıllarda araştırma faaliyetlerini geliştirmek üzere önlemler aldığı bilinmektedir ancak bu artışın son yıllarda atama yükseltme ve özellikle de doçentlik ölçütlerinde getirilen yabancı yayın zorunluluğundan kaynaklandığı da düşünülmektedir. ABD ve Avrupa'daki *Publish or*

Perish (ya yayın yap ya da yok ol) politikası ülkemizde de etkisini göstermiş ve öğretim elemanlarını daha çok yayın yapmaya zorlamıştır. Ak ve Gülmez (2004, s. 7) de uluslararası yayın sayısının artışıdaki açıklamasında nicel olmayan faktörlerin etkisinin daha büyük olduğunu düşünmektedir. Araştırmacılar bunun nedenini araştırmalar için ayrılan pay ya da bilimsel üretimi gerçekleştirecek nitelikli insan sayısı gibi nicel göstergelerde dönem boyunca önemli artışlar gerçekleşmemiş olmasıyla açıklamaktadır. Nitekim, Bermek (2002; aktaran: Ak ve Gülmez, 2004, s. 8) ve Balcı (2002; aktaran: Ak ve Gülmez, 2004, s. 8) Türkiye’yi seksenli yıllardan başlayarak uluslararası yayınlarda üst sıralara çıkaran önemli bir unsurun yeni kurulan üniversiteler olduğunu düşünmektedir. İnsel (2003, aktaran: Ak ve Gülmez, 2004, s. 9) uluslararası yayın sayısının artışında kalite politikaları çerçevesinde akademik atama ve yükseltme ölçütlerinde yurt dışı yayınların vurgulanmaya başlanmasının etkili olduğunu düşünmektedir. Yine, 1983 sonrasında Millî Eğitim Bakanlığı tarafından yüksek lisans ve doktora öğrenimi için yurt dışına gönderilen öğrencilerden geri dönmüş olanların atıf endekslerindeki Türkiye kaynaklı yayın sayısını artırdığı düşünülmektedir (Ak ve Gülmez, 2004, s. 9).

Uluslararası bilimsel yayın sayımızdaki artış her ne kadar olumlu görülse de bu araştırma alanında tüm göstergelerin iyi olduğu anlamına gelmemektedir. Bu konuda dile getirilen uyarılardan biri yayın sayısının artmasının çok anlamlı olmadığı, bilimsel gelişmenin doğru ölçülebilmesi için tezlerin yayına dönüşme oranları, uygulamaya yönelik araştırmaların miktarı, araştırmaya ayrılan kaynakların ölçüsü, alınan atıflar ya da patent sayıları gibi başka faktörlerin de incelenmesi gerektiği öne sürülmektedir (Yurtsever, Gülgöz ve Yedekçioğlu, 2002). Ülkemizin bu alandaki konumu diğer ülkelerle karşılaştırıldığında da durumun çok iyi olmadığı görülmektedir. Örneğin sırasıyla yayım sayısı ve atıf sayısı ABD’de 249,000-6,475,000; Japonya’da 58,000-930,000 iken ülkemizde bu rakamlar 2,400-15,400 olarak gerçekleşmiştir (YÖK, 2005). Ülkemiz bilimsel yayın sayısı açısından Avrupa Birliği ülkeleri ile karşılaştırılacak olursa, AB’ye yeni üye olan ülkeler ile aday ülkeler içerisinde yayın sayısı en fazla olan ülkenin Polonya’dan sonra Türkiye olduğu görülmektedir. Ayrıca ülkemizin yayın

sayısı, Avrupa Birliği'ne üye olan Danimarka, Avusturya, Finlandiya, Yunanistan, Portekiz, İrlanda ve Lüksemburg'dan daha fazladır. Ancak, yayın sayılarına göre karşılaştırma yapıldığında Avrupa Birliği'ne yeni üye olan ülkeler ile aday ülkeler içerisinde yayın sayısı en fazla olan ülke Polonya'dan sonra Türkiye olsa da bin nüfus başına bilimsel yayın sayısı açısından Avrupa Birliği ülkeleri ile karşılaştırıldığında ülkemizin sondan üçüncü sırada yer aldığı, İsveç'te bu rakamın ülkemizdekinden 12 kat, Almanya'da 6 kat, Yunanistan'da 4,5 kat daha fazla olduğu anlaşılmaktadır (YÖK, 2005). Diğer bir deyişle, son yıllarda araştırma sayımızdaki artış olumlu bir gelişme olmakla birlikte, bu alanda gelişmiş ülkelere kıyasla oldukça gerilerde olduğumuz açıktır.

Ortaş (2002) bilimsel yayın sayısı yönünden sıralamada ön sıralarda yer alan ülkelerin bazı ortak özelliklerinin bulunduğu saptamasını yapmıştır. Bunlar İngilizce açısından sorunlarının olmaması, bilimsel potansiyellerinin güçlü olması ve ülkelerinden güçlü ekonomik destek görmeleri nedeniyle kendi dillerinde yayınladıkları dergileri endeks sınıfına sokabilmeleri (Almanya, Hollanda, Fransa, İspanya gibi) ve söz konusu ülkelerin faaliyet gösterdikleri her alanda bir dergilerinin endeks sınıfına girebilmesidir. Bu koşulların ülkemizde sağlanamıyor olması araştırma verimliliğini olumsuz yönde etkiliyor olmakla birlikte, araştırma alanında istenilen güçte olamamızın araştırmacı sayısının yetersizliği, kaynakların sınırlı oluşu, uygulanan araştırma ve bilim politikalarının yeterince etkili olmaması ve araştırma değerlendirme mekanizmasının eksikliği gibi diğer başka nedenlerinin olduğu da düşünülmektedir.

Uluslararası bilimsel yayın sayısındaki artış araştırmalarımızda kalite konusunu da gündeme getirmiş, yayınlardaki nicel artışın nitel iyileşme ile de desteklenip desteklenmediği tartışılmıştır. Bu konuyu incelemek üzere Yurtsever, Gülgöz ve Yedekçioğlu (2002) ISI endekslerinde yayınlanan makalelerin etki faktörlerini incelemiştir. Araştırmacılar, Türkiye kaynaklı yayınların büyük bir çoğunluğunun etki faktörünün 1'den az olan dergilerde yayımlandığını bulmuştur. (Yurtsever, Gülgöz ve Yedekçioğlu, 2002).

Tüm dünyada olduğu gibi ülkemizde de üniversite önemli bir araştırma kaynağı olarak görülmektedir. Üniversitelerin araştırma etkinliklerini artırmak üzere araştırma fonları ve Tübitak tarafından lisans ve lisansüstü düzeyde çeşitli destek programları sunulmaktadır. Üniversitelerimiz arasında öğretim üyesi başına düşen proje ve yayın sayıları büyük farklılık göstermektedir. Öğretim üyesi başına düşen yayın sayısı sıralamasında Bilkent Üniversitesi, Gebze İleri Teknoloji Enstitüsü, Koç Üniversitesi, Boğaziçi Üniversitesi ve Ortadoğu Teknik Üniversitesi ilk beş sırayı almaktadır. Bu üniversitelerde öğretim üyesi başına düşen yayın sayısı 1.21 ile 0.86 arasında değişiklik göstermektedir. Son sıralarda yer alan üniversitelerde ise bu rakam 0.05'e kadar düşebilmektedir. Tüm üniversitelerin ortalamasına bakıldığında ülkemizde öğretim üyesi başına düşen yayın sayısı ortalamasının 0.49 olduğu görülmektedir (YÖK, 2005). Bu durum üniversitelerimizde bir araştırma sorunu olduğuna işaret etmektedir. Bunun en önemli nedenleri öğretim üyelerinin zamanlarının büyük bölümünü araştırma yerine ders vermeye ayırmak durumunda olmaları, üniversitelerin araştırmadan çok öğretim kurumları olarak görülmesi ve Ortaş'ın (2002) da belirttiği gibi üniversite fakülte, bölüm ya da enstitülerinin uzun vadeli araştırma plân ve politikalarının olmayışdır.

Orhon (2003) bu tür sıralamalar yapılırken bir üniversitenin farklı bölümlerinde yapılmış ve endekse girmiş tüm yayınların toplanıp öğretim elemanı sayısına bölünmesinin bir sakıncasının her bölümün araştırma ve yayın potansiyelinin aynı düşünülmemeyeceği olduğunu belirtmektedir. Örneğin, tıp alanındaki araştırma sayısı ile mühendislik alanındaki araştırma sayısının aynı olmasını beklemek gerçekçi değildir. Yazar, bunun yanısıra, üniversitelerin farklı alanlarda uzmanlaşmış olduğuna ve akademik kadrolarının da o alanlarda yoğunlaşmış olduğuna dikkat çekmektedir. Ulusal Ağ ve Bilgi Merkezi verilerine göre Türk üniversiteleri 2005 yılının ilk altı ayında uluslararası bilim endekslerinde toplam 4928 makale üretmiş ancak yurt dışından bunlara yalnızca 82, Türkiye'den ise 51 atıf yapılmıştır (ULAKBİM, 2006). Hem bu durum, hem de yayınlarımızın büyük bölümünün etki faktörü düşük dergilerde yayınlanıyor olması ortada bir kalite sorunu olduğunu göstermektedir

2.5.2.2. Türkiye’de Araştırma Sorununun Boyutları

Bu bölümde nitelikli insan gücü yetersizliği, kaynak yetersizliği, kalite değerlendirme sisteminin eksikliği ve araştırma ve bilim politikalarının yetersizliği sorunlarına değinilecektir.

2.5.2.2.1. Nitelikli İnsan Gücü Sorunu

Araştırma faaliyetlerinin verimlilik ve kalitesinde en önemli etken bu faaliyetleri yürütecek nitelikli insan gücünün varlığıdır. Bu nedenle tüm dünyada insan kaynağının geliştirilmesi araştırma yatırımlarının en önemli bileşenlerinden biri olarak görülmektedir. Örneğin Avrupa Komisyonu tarafından önerilen VI. çerçeve programında insan kaynağına 1.5 milyar Euro üzerinde kaynak ayrılması kararlaştırılmıştır (CORDIS, 2006). Ülkemizde de araştırmacı yetiştirilmesine yönelik olarak Tübitak bünyesinde araştırmacı kariyer programı, bilim insanı destekleme programı, çocuk ve genç teşvik ve ödül programları gibi çeşitli önlemler alınmaya çalışılmaktadır.

Ülkemizdeki araştırma sorununun belki de en önemli boyutu araştırma ve geliştirmenin en yüksek maliyetli ve uzun dönemli plânlama gerektiren bileşeni olan nitelikli insan gücünün yetersizliğidir. İnsan gücü kaynağının ölçümünde yaygın olarak kullanılan gösterge çalışan 10.000 kişi başına düşen araştırmacı sayısıdır. Ülkemizde, çalışan 10.000 kişi başına düşen araştırmacı sayısı kritik değerlerden iki kez, gelişmiş ülke ortalamalarından ise 5-10 kat daha küçüktür (Pak, 1994, s. 94).

Araştırmacı yetiştiren en önemli kaynaklar üniversitelerin lisansüstü programlarıdır. Yeni açılan üniversiteler ve lisansüstü programları ile ülkemizde doktora öğrenci sayısı 1993-2004 yılları arasında yaklaşık iki kat artmıştır (YÖK, 2005). Bunun yanısıra, ülkemizde uzun yıllardır Millî Eğitim Bakanlığı ve Yükseköğretim Kurulu tarafından doktora ve yüksek lisans yapmak üzere yurt dışına öğrenci gönderilmektedir. Doktora derecesine sahip elemanlara tüm dünyada gereksinim artmaktadır. Dünyada lisansüstü çalışmaların en yoğun yapıldığı ülke ABD’dir. Örneğin, 1996 yılında bu ülkedeki lisansüstü programlara kayıtlı öğrenci sayısı 1,700,000’in üzerindedir. Aynı yıl

içerisinde 387,070 kişi yüksek lisans, 43,185 kişi ise doktora diploması almıştır. Gerek temel bilimler gerekse uygulamalı araştırmalarda ABD ilk sırada yer alırken, Japonya ve Avrupa Birliği'ne bağlı ülkeler branşlara göre ikinci ve üçüncü sıralarda yer almaktadır (Tosun, 1997, s. 8).

Gelişmiş ülkelerle karşılaştırıldığında göze çarpan nicel eksikliklerin yanında ülkemizde lisansüstü eğitimde nitelik sorununa ilişkin kaygılar da bulunmaktadır. Bunlardan sık dile getirilenleri doktora programı açma ölçütlerinin yeterli olmaması ve her zaman bu temel ölçütlere bile uyulmaması, programlarda yeterli sayıda öğretim üyesi, özellikle profesör bulunmaması ve üniversitelerimizin araştırma yapmaya elverişli akademik kaynaklarla donatılmamış olmasıdır.

Balcı (2003) Türkiye'de 30.000 olan öğretim elemanı sayısının yayın sayısı ile karşılaştırıldığında bir kişinin yılda yaklaşık olarak 0.3'ten daha az yayın yaptığının görüldüğünü ve bunun üniversitelerde araştırma yapmayan öğretim elemanları olduğunu gösterdiğini ifade etmektedir. Yazar bu soruna çözüm olarak araştırma yapan ve yapmayan öğretim elemanlarının aynı statüde tutulmamasını, araştırma profesörlüğü kadrolarının getirilmesini, bu yapılamıyorsa öğretim üyelerinin sözleşmeli kadroda çalıştırılmasını önermektedir.

Tekeli (2003, s. 89) insan kaynağının bir başka boyutu olarak araştırma performansının gelişmesinde üniversitenin etkileşimli bir topluluk oluşturmasının önemine ve günümüzde hâlâ bireysel ve çoğu kez terfi amaçlı yapılan araştırmaların hâkim olduğuna dikkat çekmektedir. Yazara göre, belli sorunlar etrafında kümelenmiş araştırmacıların karşılıklı etkileşim içinde araştırmalar yaptıkları, bilgi ürettikleri çevreler oluşturulamamakta ve iç dayanışmanın zayıfladığı üniversitelerde bu yöndeki gelişmeler gittikçe daha da zorlaşmaktadır. Aynı üniversite, ya da bölüm içerisinde araştırmacılar birbirlerinden bağımsız ve çoğu zaman birbirlerinin araştırmalarından haberdar bile olmayarak çalışmalarını sürdürmekte, meslektaşlarının bilgi, deneyim ve eleştirilerinden yeterince faydalanamamaktadır. Bu durum özellikle disiplinler arası işbirliği gerektiren araştırmalarda büyük sorunlara yol açmaktadır. Araştırmacılar kurumlarında var olan ve

kendilerinin de bir parçası olduğu araştırmacı insan kaynağından etkili bir biçimde faydalanamamaktadır. Oysa, günümüzde özellikle eğitim gibi pek çok disiplinin işbirliğini gerektiren alanlarda bir araştırmanın kaliteli ya da en azından sonuçlarının güvenilir olması için bunun disiplinler arası bir çalışmanın ürünü olması gerektiği sıklıkla vurgulanmaktadır.

Genel tabloyu özetlemek gerekirse, ülkemizde araştırmacı sorunu üç boyutlu olarak özetlenebilir. Bunlar araştırmacı sayısının azlığı, araştırmacı eğitiminin yetersizliği ve araştırmacıların çalışma etkinliğini artıracak biçimde işbirliği ve eşgüdüm içerisinde çalışamamalarıdır.

2.5.2.2.2. Kaynak Sorunu

Araştırma alanında istenen düzeyde olamamamızın bir diğer nedeni de ülkemizde araştırmalara ayrılan maddî ve akademik kaynakların yetersizliğidir. Öncelikle, nitelikli ve geniş kapsamlı araştırmalar malî kaynak gerektirmektedir ve tek koşul olmamakla birlikte malî kaynak durumunun araştırma faaliyetlerinin niteliğini ve niceliğini büyük oranda etkilediği bilinmektedir. Ülkemizde araştırma ve geliştirme harcamalarının gayrisafi millî hasılaya oranı 1990'da binde 32, 1994'de binde 36, 1999'da binde 63 civarında gerçekteşmiştir. Bu oranın ABD'de % 2.64, Japonya'da % 3.04 ve Avrupa Birliği'nde % 1.85 olduğu bilinmektedir. Araştırma geliştirmeye yatırılan dilim ile ülkelerin bilim yayın sıralaması ve gelişmişliği arasında yüksek bir ilişki bulunmaktadır (Ortaş, 2002). Bilim ve Teknoloji Yüksek Kurulu'nun 10. toplantısında alınan kararda ülkemizdeki araştırma-geliştirme harcamalarının gayrisafi millî hasıla içindeki payının 2010 yılına kadar % 2'ye yükseltilmesi öngörülmektedir. Bu karar gerçekteşirilebilirse bilimsel ve teknolojik araştırmalar için ayrılan kaynaklar büyük ölçüde artırılmış olacaktır (TÜBİTAK, 2006/1).

Ülkemizde araştırmaları destekleyen başlıca üç kurum bulunmaktadır, bunlar Tübitak, DPT ve üniversitelerin araştırma fonlarıdır. Tübitak üniversite, kamu, çocuk ve genç olmak üzere dört farklı kesime çeşitli programlarla araştırma destek olanakları sağlamaktadır. Yurt içi ve yurt dışı araştırma bursları, bilimsel yayınları destekleme

programı, bilimsel etkinliklere katılma destek programı, bilimsel ve teknolojik araştırma projelerini destekleme programı ve bilim teşvik ve ödülleri bu programlardan bazılarıdır (TÜBİTAK, 2006/2).

Araştırma fonu yükseköğretimde araştırmaları desteklemek için 1986 yılında Yükseköğretim Kurulu tarafından kurulmuş ve rektör ya da onun görevlendireceği bir yardımcının uygulayacağı bir faaliyet olarak öngörülmüştür. Fonların kaynağını sırasıyla üniversitelerin döner sermayelerinden aktarılan ödenekler, devletin üniversitenin bütçesine koyduğu ödenek ve bir önceki yıldan artan meblağ, bağış, yardım ve diğer gelirler oluşturmaktadır (TÜBA, 2006). Türkiye Bilimler Akademisi verilerine göre üniversitemizde bilimsel araştırmalara sağlanan desteğin halen yaklaşık 2/3'ü üniversite araştırma fonlarından kaynaklanmakta ve bu destekle üniversitelerde yürütülen bilimsel araştırma projelerinin tamamına yakını gerçekleştirilmektedir. Araştırma fonları ayrıca, DPT tarafından desteklenen üniversitelere ait ileri araştırma projelerinin bütçelerinin kullanılmasına aracı olmaktadır. Ülkemizin son yıllarda uluslararası bilimsel yayın endekslerine giren yayınlarının sayısındaki artışta araştırma fonları ile desteklenen araştırmaların büyük katkısı olmuştur (TÜBA, 2006).

Ancak, gerek Tübitak gerekse araştırma fonlarından sağlanan kaynakların mütevazı miktarlarda olduğu ve sınırlı sayıda araştırma için fon ayrılabilirdiği bilinmektedir. Ülkemizde özel sektör genellikle kendi bünyesinde Ar-Ge birimleri kurmakta ve üniversite araştırmalarını desteklemek konusunda çok istekli olmamaktadır. Özel sektörün araştırma ve projeleri desteklemesi günümüz ileri teknoloji toplumları tarafından benimsenip uygulanmaktadır. Örneğin, Ar-Ge harcamalarında özel sektörün payı İsviçre'de % 87, Japonya'da % 79, Almanya'da % 59, ABD'de % 50'lere ulaşmıştır. Bu ülkelerde uygulamalı araştırmalar hemen tümüyle sanayi tarafından yürütülmektedir (Sevük, 1992, s.343). Türkiye'de yapılan araştırma ve geliştirme % 65-70'i kamu kuruluşlarında - temel olarak üniversitelerde -, % 35'i ise özel sektör tarafından yapılmaktadır. Bu oran gelişmiş ülkelerde tamamen ters bir dağılım izlemektedir (Sağlamer, 2005, s. 10).

Ülkemizde araştırma sorununun nedenleri arasında yer alan bir başka konu da maddî kaynaklarla da ilintili olan akademik kaynaklar sorunudur. Daha önceki bölümlerde de değinildiği gibi nitelikli araştırmalar kütüphane, veri tabanları, süreli yayınlar gibi bilgiye erişme kaynakları gerektirir. Ülkemizde yükseköğretimde yapılan bir araştırmanın sonuçları lisansüstü tez aşamasındaki öğrencilerin ve tez danışmanı öğretim üyelerinin % 66'sının kütüphaneleri yeterli bulmadığını ve % 52'sinin öğrencinin yabancı literatüre ulaşma konusunda sıkıntı çektiğini düşündüğünü göstermektedir (Bakioğlu ve Gürdal, 2001, s. 15). Son yıllarda elektronik veritabanlarına erişimin sağlanması kütüphanelerin yetersizliğinden kaynaklanan sorunların azaltılmasında önemli bir adım olmuştur.

2.5.2.2.3. Kalite Değerlendirme Sisteminin Eksikliği

Ülkemizde araştırma sorununun bir başka boyutu da kalite açısından etkin bir değerlendirme sisteminin bulunmamasıdır. Ülkemizde araştırma değerlendirmesi genellikle nicel ölçütlerle yapılmakta, nitel ölçütlerin yer aldığı etkin mekanizmalar yaygın olarak kullanılmamaktadır. Örneğin Lisansüstü Eğitim ve Öğretim Yönetmeliği'nin 8. maddesinde yüksek lisans tezi "sınama ve inceleme" niteliğini taşıyan bir çalışma olarak tanımlanmaktadır (YÖK, 2006.) Doktora tezi içinse orijinal bir araştırma tanımlaması yapılmakta, orijinalliğin boyutları olarak bilime yenilik getirme, yeni bir bilimsel yöntem geliştirme ya da mevcut bir bilimsel yöntemi farklı bir probleme uygulama konularına yer verilmekte, bunun dışında bir ölçüt getirilmemektedir. Diğer bir deyişle, kalite değerlendirmesi fakültelerin ve bölümlerin öznel ölçütlerine göre yapılmakta ve tüm üniversiteler çapında bir standarda dayanmamaktadır. Bunların yanısıra, önceki bölümlerde değinilen yurt dışı örneklerinde olduğu gibi ülke çapında üniversitelerin araştırma açısından değerlendirildiği ve ödüllendirildiği bir sistem bulunmamaktadır. Oysa böyle bir sistemin varlığı araştırma verimliliğinin yanısıra kalite açısından da özendirici bir ortam sağlanmasında etkili bir önlem olabilir. Ülkemizde araştırma kalitesinin artırılmasına yönelik olarak alınabilecek en etkili önlemlerden bir tanesinin araştırma kalite değerlendirmesinin yaygınlaştırılmasının olacağı düşünülmektedir.

2.5.2.2.4. Araştırma ve Bilim Politikalarının Durumu

Ulusal düzeyde araştırma etkinliklerinin geliştirilebilmesi ve iyileştirilebilmesi etkin bir araştırma yönetimi sürecini ve sürdürülebilirliği olan bilim politikalarını gerektirmektedir. Acun (2000) bilgi toplumunu oluşturan bilgisayar teknolojisinin yaygın olarak kullanılmaya başlandığı 1960'ların teknoloji odaklı ekonomi kuramlarının da geliştirildiği yıllar olduğunu ve bu dönemde bilim politikasının da bir bilim araştırma alanı olarak doğmaya başladığını, Avrupa ve ABD'de bu alanda birçok araştırma birimi kurulduğunu belirtmektedir. Özdaş (2005, s. 26-27), bilim ve teknoloji politikasının temelinde yatan faktörleri dünyada önder olma, dinamik bir hedef, politikada irade, beyin gücünün seferber edilmesi, sürekliliği olan bir malî kaynak ve sistemin rasyonel yönetimi olarak ifade etmektedir. Yazara göre bilim ve teknoloji politikası devletin sorumluluğudur, sistem yaklaşımı ve devletin katılımı ile hazırlanmalıdır, uzun vadeli hedef ve uygulama esastır, politik irade ve karar gerektirir ve bilim ve teknoloji sistemi değerlendirilmeli ve sık sık düzenlemeler yapılmalıdır.

Bahadır (2005, s. 10), cumhuriyet dönemiyle ilgili bilim tarihi çalışmalarının hemen hemen tamamının en çok 1933 yılına kadar geriye dayandırıldığını, 1933 üniversite reformunun bilimsel çalışmaların gerçek başlangıcı olarak ele alındığını belirtmektedir. Yazara göre, üzerinde kapsamlı bilimsel bir değerlendirme yapılmayan cumhuriyetin ilk on yıllık dönemi aslında bu dönemdeki çalışmaların daha öncekilerden niteliksel bakımdan farklılaşması ve doğru bir bilim politikası izlenmiş olması bakımından özel ve önemli bir dönemdir. Bu dönemde gerek idarî ve gerekse bilimsel bakımdan bilimde uzmanlaşma sağlanmış, pek çok bilim insanı önemli bilimsel araştırmalar yapmış ve teknolojik dönüşüm bakımından önemli gelişmeler sağlanmıştır.

Tekeli (2005, s. 8) Türkiye'de bilimsel araştırma stratejileri konusunda bilinçli tartışmaların 1960'lı yıllarda başladığını ifade etmektedir. Birinci aşama olarak görülebilecek bu dönemde Devlet Plânlama Teşkilâtı (DPT) ve Tübitak kurulmuştur. DPT'nin kurulmasıyla birlikte toplumsal gelişmeyle ilgili her husus bir plânlama konusu olarak görülmeye başlanmış, plâna bilimsel araştırma için harcama hedefleri konmuştur. Ülkemizde bilim politikasına yönelik en önemli uygulamalardan bir diğeri plânlı

ekonomi döneminin de başladığı 1963 yılında Türkiye Bilimsel ve Teknolojik Araştırma Kurumu'nun kurulmasıdır. Kurumun başlangıçtaki iki temel görevi akademik araştırmaları desteklemek ve genç araştırmacıları teşvik etmektir. DPT ve Tübitak'ın kurulmasının ardından 1960'lı yılların ortalarında Türkiye'nin ilk bilimsel stratejilerinin oluşmaya başladığı görülmektedir (Tekeli, 2005, s. 8).

1980 askerî müdahalesinin ardından araştırma alanındaki yeniden kurumsallaşma çalışmaları Tekeli'nin (2005, s.8) ülkemizde bilimsel araştırma stratejilerinin oluşturulmasındaki ikinci aşama olarak adlandırdığı döneme denk gelmektedir. Bu yıllarda Tübitak, ülkemizin bilim ve teknoloji politikasını belirleme sorumluluğunu ilk kez "Türk Bilim Politikası:1983-2003" belgesini hazırlama görevini üstüne alarak üstlenmiştir (TÜBİTAK, 2006/3). 300 kadar bilim adamı ve uzmanın katılımıyla gerçekleştirilen bu çalışmayla ülkemizde ilk kez uluslararası normlara uygun olarak Türkiye'nin araştırma ve geliştirmedeki kapasitesi, insan gücü ve harcamaları tespit edilmiş, bilimsel alanda uzun vadeli hedefler belirlenmiş, ekonomik ve sosyal kalkınma hedeflerine bağlı olarak bilim ve araştırma alanındaki önceliklerimiz ortaya konmuş, bu hedeflere ulaşabilmek ve mevcut sistemin etkililiğini artırmak amacıyla 1983 yılında *Bilim ve Teknoloji Yüksek Kurulu* kurulmuş ve bilim politikasının uygulanması için gerekli mekanizmalar oluşturulmuştur (Göker, 2002). Bu çalışmanın bulgularından biri o dönemde araştırma-geliştirmeye ayrılan harcamaların gayrisafi millî hasıladaki payının % 0.2-0.3 civarında olduğudur ve plân dahilinde bu rakamın ilk on yıl içerisinde % 1'e, ikinci on yıl içerisinde de % 2'ye çıkarılması hedeflenmiştir. Bunun yanısıra, 10.000 kişide 4.2 olan araştırmacı sayısının ilk on yılda 15'e, ikinci on yılda 30'a çıkarılması öngörülmüştür.

Bilim ve Teknoloji Yüksek Kurulu (BTYK) 1993 yılında 2003 yılına kadar olan on yıllık dönem için bilim ve teknolojiye izlenecek yeni bir politika belirlemiştir. Bu politika kapsamında çalışan on bin nüfus başına 7 olan araştırmacı sayısının 15'e çıkarılması, araştırma-geliştirme harcamalarına ayrılan payın gayrisafi millî hasılanın % 1'ine denk gelecek şekilde artırılması, ülkemizin evrensel bilime katkı açısından dünya sıralamasındaki yerinin 40.'lıktan 30.'luğa yükseltilmesi, özel sektörün araştırma-

geliştirme harcamaları içinde %18 olan payının %30'a çıkarılması öngörülmüştür (Göker, 2002). Bu hedefleri yakalamak için Bilim ve Teknoloji Yüksek Kurulu beyin gücü ve parasal kaynak yaratmaya, özel sektörün araştırmaya yönelmesini sağlamaya ve evrensel ölçütlerde bilimsel üretimin artırılmasına yönelik önlemlerin alınmasını önermiştir. Tekeli'nin (2005, s. 9) bilimsel araştırma stratejilerimizin oluşturulmasında üçüncü aşama olarak adlandırdığı bu dönemde yazarın ifadesiyle tek tek bilim adamlarının başarısı ele alınmaktadır ve 80'li yıllardaki vizyonun etkilerinin sürdüğü görülmektedir.

Bilim politikaları ile ilgili olarak eleştirilen bir nokta öngörülen hedeflerin gerçekleştirilememesi, bir bakıma kâğıt üzerinde kalmış olmasıdır. Göker (2002) belirlenen politikalara siyasî erkin, sanayi kesiminin ve diğer toplumsal katmanların sahip çıkmaması, kurumlarımızda uzun vadeli stratejik plânlama anlayışının bulunmayışı, kurumlarımızın son dönemlerin önemli kavramlarından olan öğrenen organizasyon haline gelememesi, Tübitak ve DPT'nin etkili bir işbirliği geliştirememesi, belirlenen politikaların kısa sürede uygulamaya konup ortaya çıkan sorunların çözümü için gerekli müdahalenin hemen yapılamaması ve politika tasarımında katılımlı yöntemlerin tam olarak hayata geçirilememesi gibi sorunların belirlenen politika hedeflerinin gerçekleştirilememesinin nedenleri olduğunu belirtmektedir.

1993-2003 ulusal bilim ve teknoloji politika uygulamasının ardından Tübitak "2003-2023 Ulusal Bilim ve Teknoloji Politikaları Strateji Belgesi"ni oluşturmuştur. "Vizyon 2023" adı verilen bu plân kapsamında, bilim, teknoloji ve yenilikte yetkinleşebilmek için izlenmesi öngörülen yol ülke için stratejik olan teknoloji alanlarına ve bu alanları destekleyecek bilimsel araştırmalara odaklanmak, araştırma-geliştirmeye kaynak ayırma, gerekli insangücünü yetiştirme ve bunun için gerekli kaynağı ayırma, siyasî sahiplenme, toplumsal katmanlarda farkındalık yaratma, alınan sonuçları ölçmek ve değerlendirmek için süreklilik kazandırılmış bir sistemin oluşturulması ve Vizyon 2023'ün belirli aralıklarla değerlendirilmesidir. Ar-Ge'ye ayrılan kaynakların artırılması kapsamında Ar-Ge harcamalarının gayrisafi millî hasılaya oranının günümüz rakamı olan % 0.64'ten 2013 yılına kadar % 2'ye çıkarılması ve Ar-Ge harcamalarında özel sektörün payının

% 43'ten % 60'a çıkarılması hedeflenmektedir. Gerekli insangücünün yetiştirilmesine yönelik olarak bin çalışan başına düşen araştırmacı sayısının 2013'e kadar 6'ya çıkarılması, özel sektör araştırmacılarının toplam araştırmacılara oranının % 50'ye yükseltilmesi, 25-34 yaş aralığında bilim ve mühendislik alanında bin nüfus başına doktora yapan kişi sayısının yine 2013 yılına kadar 0.5'e çıkarılması hedeflenmektedir (TÜBİTAK, 2006/1).

Tekeli (2005, s. 9) bilimsel araştırma stratejilerimizin oluşturulmasındaki dördüncü aşamanın günümüzün demokrasi anlayışıyla tutarlı olarak kapalı kapılar ardında değil, kamu alanında karşılıklı etkileşerek belirlenmesi gerektiğini düşünmektedir. Yazar, bu süreç için dış ve iç tarihi olan bir bilim anlayışı içinde araştırma yapılması, araştırma alanının tek tek bireyler olarak değil, araştırma programları etrafında özgürce oluşturulmuş gruplar halinde örgütlenmesi ve ülke içi ve dışı kaynak fırsatlarını en iyi biçimde değerlendirebilecek insan kapasitesinin geliştirilmesini önermektedir. Batuhan (1990, s.69) bilim yolunda ilerleme şansımızın ne olduğunun anlaşılması için bazı soruların yanıtlanması gerektiğine inanmaktadır. Bunlar devletin bugün bilimsel araştırmaya ne derece önem verdiği, halkın, özellikle de “okumuş” kesimin bilime ne derece değer verdiği, eğitim sistemimizin bilime ve araştırmaya heves uyandıracak durumda olup olmadığıdır. Yazar, devletin Tübitak'ı kurmuş olmasının yeterli olmadığını, araştırma ve bilimin desteklenmesi için devletin yeterli miktarda kaynak ayırması gerektiğini belirtmekte ve bu açıdan Afrika ülkelerinden bile geri olduğumuzu hatırlatmaktadır. Diğer yandan, belki de politikacılar değiştiği için, yani kişilere bağımlı olmaktan bağımsız bir bilim politikamız olmadığı için Tübitak kurulmuş olmasına karşın konuya gereken önem verilmemiştir. Bilim adamı yetiştirme konusuna gelinecek olursa, Batuhan (1990, s. 69) eğitim felsefesi ve uygulamalarının büyük önem taşıdığını düşünmekte ve eğitim sistemimizin araştırma isteği uyandıracak, gençleri bu yöne yönlendirecek durumda olmaktan uzak olduğunu dile getirmektedir. Yazar bir Fen Lisesi'nde yapılan araştırmada öğrencilerin % 46'sının fen lisesini seçmede amacının bilimle uğraşmak olduğunun, ancak üniversite sınavında öğrencilerin çok büyük bir bölümünün mühendislik ve diğer uygulamalı alanları tercih ettiğinin, öğrencilerin temel

bilimlere ilgi göstermediğinin bulunduğundan söz etmektedir. Son soruya yönelik olarak da Batuhan (1990, s. 71) ülkemizde okumuş kesim de dâhil olmak üzere halkın bilime ilgi duymadığını, Bilim ve Teknik ve bunun yanısıra yayınlanan birkaç popüler bilim dergisinin de çeviriden ibaret dergiler olduğu ve bunların da pek rağbet görmediği tesbitini yapmaktadır. Yazar bu yorumlarıyla bilimsel alandaki geleceğimizi etkileyebilecek diğer sorunlara dikkat çekmektedir.

Araştırma ve geliştirme alanındaki gelişmelerin ülkelerin gelecekteki refahını etkileyen en önemli etmenlerden olduğu yaygın olarak kabul görmektedir ve bunun bir sonucu olarak da araştırma-geliştirme tıpkı savunma, sağlık ve eğitim gibi ülkelerin öncelik verdikleri konulardan biri olmaktadır. Bu nedenle, ülkemizde de bilimsel alandaki gelişme hızımızın artırılması ve bilim politikamıza daha etkin bir işlerlik kazandırılması gerekmektedir. Bu amaçlara yönelik olarak Türker (1997, s. 43) bazı önerilerde bulunmaktadır. Bunlardan biri tüm bilim dallarında, kendilerini ispatlamış ve alanlarında uluslararası düzeyde ad yapmış araştırmacıların konuları ile ilgili alanlarda merkezler (centers of excellence) kurması ve en azından 10 yıl parasal kaynakların büyük ölçülerde böylesi merkezlere aktarılmasıdır. Avrupa'da pek çok ülkede de bulunan bu tür merkezlerin amacı fon sağlamanın ve yapılan araştırma sayısının artırılmasının ötesinde araştırma kalitesinin yükseltilmesi olmalıdır. Bu merkezlerde çalışacak genç ve deneyimli araştırmacıların bilimsel üretimlerinin evrensel ölçütlere göre ve araştırmacıların performanslarının da politik ve kişisel faktörlerden bağımsız ölçütlerle değerlendirilmesi önemlidir.

Bilim politikasının etkili kılınabilmesinin bir başka koşulu da politikanın benimsenmesi, sahiplenilmesidir. Bilim politikası ve bunun uzantısı olan bilim kurumları ülkemizde sık sık değişen hükümetlerin uygulamalara zaman tanımaksızın ve sonuçlarını almaksızın yaptıkları değişimlerden bağımsız tutulabilmelidir. Diğer bir deyişle, politikaların verimli sonuçlar üretebilmesi için gerekli tutarlılık ve süreklilik sağlanmaya çalışılmalıdır.

BÖLÜM III

YÖNTEM

3.1. Araştırma Modeli

Yükseköğretimde sosyal bilimler alanında araştırma kalitesi sorununun incelendiği bu araştırmada nitel ve nicel veri toplama ve çözümleme teknikleri uygulanmıştır. Creswell (1998) nitel araştırmayı toplum ve insana ilişkin problemleri araştıran farklı metodolojik gelenekler üzerine kurulu, anlamı araştırma süreci olarak tanımlamaktadır. Maxwell'e göre (2005) nitel araştırmanın entelektüel amaçları anlamı anlama, bağlamı anlama, beklenmedik olguları ortaya çıkarma, süreci anlama ve nedensel açıklamalar geliştirebilmedir. Denzin ve Lincoln (2000) nitel araştırmacıların sosyal deneyimin nasıl oluşturulduğu ve anlamlandırıldığını vurgulayan sorulara yanıt aradığına değinmektedir. Miles ve Huberman (1994) nitel verinin güçlü yanlarından birini doğal olarak gerçekleşen olayların doğal ortamında inceleniyor olması sayesinde gerçek yaşama ilişkin sağlam bir dayanak elde edilmesi olarak açıklamaktadır.

Wiersma (2000) nitel araştırmanın temel özelliklerini olguların bütünsel olarak ele alınması, bağlama önem verilmesi, anlamın araştırma katılımcılarına göre şekillenmesi, araştırma varsayım ve çıkarımlarının araştırma süreci boyunca değişikliğe uğrayabileceği ve olguların esnek bir yapı içerisinde algılanması olarak özetlemektedir. Strauss ve Corbin (1998) geleneksel araştırma yöntemleri ile aydınlatılması zor olan duygu, düşünme süreci, his gibi karmaşık olguların incelenmesinde nitel yöntemlerin kullanılabilmesine vurgu yapmaktadır. Bu araştırmada ortaya çıkarılması hedeflenen temel konulardan biri olarak katılımcıların araştırma kalitesine ilişkin tanımlamalarının ve araştırmada kalite sorununa ilişkin algı ve yorumlarının bulunmasında daha esnek, bağlamın ortaya konmasında ve toplanan veride ayrıntıların değerlendirilmesinde daha etkili olacağı düşüncesiyle nitel yönetime başvurulmuştur. Kalite, üzerinde nesnel ölçütlerin çok kesin olarak belirlenebildiği bir alan değildir. Bu nedenle, kalite

konusundaki algıların bulunmasında katılımcıların öznel fikirleri ve kavrama kattıkları anlamın esnek yapılandırılmış bir ölçme aracıyla daha açık ve ayrıntılı olarak ortaya çıkarılabileceği düşünülmüş ve yarı yapılandırılmış görüşme yöntemiyle veri toplanmasına karar verilmiştir.

Nitel veri toplanması ve çözümlenmesi süreçlerinin ardından daha geniş miktarda ve farklı türde veri yardımıyla bulgu ve yorumları güçlendirmek ve zenginleştirmek, ve daha önemlisi araştırmanın geçerliğini artırmak amacıyla veri çeşitlemesine gidilmiş (Denzin, 1978; aktaran: Janesick, 1998, s.46) ve aynı araştırma problemi için nicel yöntem bağlamında anket uygulaması gerçekleştirilmiştir. Literatürde her yöntemin kendine has görece olumlu yanlarının olduğuna ilişkin kuramsal tartışmanın genel geçer olarak kabul edilebilecek ve tüm durumlar için “en iyi” olarak adlandırılacak herhangi bir yöntemin bulunmadığını ortaya koyduğu ifade edilmektedir (Denscombe, 2003, s.132).

Miles ve Huberman (1994) nitel ve nicel verinin neden ilişkilendirilmesi gerektiği sorusunu yanıtlarken dünyayı anlamak istiyorsak hem sayılara hem sözcüklere ihtiyacımız olduğu gerçeğini kabul etmemiz gerektiğini ifade etmektedir. Rossman ve Wilson (1984, 1991; aktaran: Miles ve Huberman, 1994) nitel ve nicel veriyi ilişkilendirmede temel nedenlerin çeşitleme yoluyla her ikisinin de doğrulanmasını sağlamak, çözümlenmeyi ayrıntılandırmak ve geliştirmek, ve beklenmedik fikirlere ulaşarak yeni düşünme biçimleri ortaya koymak olduğunu dile getirmektedir. Araştırmada daha önce nitel yöntemle incelenen araştırma probleminin bir kez de nicel veri toplama ve çözümlenme teknikleriyle ele alınmasının veri miktarını ve çeşitliliğini artırmanın yanında araştırma bulgularının bir çeşit sağlanmasının yapılmasını; diğer bir deyişle geçerlik ve güvenilirliğini güçlendirmesini mümkün kılacağı düşüncesiyle anket ve ölçek kullanılarak nicel veri toplanmıştır. Bununla birlikte araştırmanın genel deseni nitel olarak korunmuş, çeşitleme yapılarak araştırmaya nicel veri desteği sağlanmaya çalışılmıştır. Araştırmada kullanılan anketler ve ölçek daha önce yapılan nitel bulgular ışığında ve uzman görüşü alınarak geliştirilmiştir.

3.2. Çalışma Grubu ve Örneklem

3.2.1. Nitel Bölüme Ait Çalışma Grubu

Araştırmada, yükseköğretimde araştırma kalitesi ve kalite sorununa ilişkin olarak konu ile yakın ilişkisi olduğu düşünülen iki kesim olarak öğretim elemanları ve lisansüstü program mezunlarından veri toplanmıştır. 57 katılımcının 33'ünü öğretim elemanları, 24'ünü lisansüstü program mezunları oluşturmaktadır. Öğretim elemanı katılımcılar sosyal bilimlerin mümkün olduğunca farklı alanlarından ve farklı akademik unvanlardan temsilin sağlanması gözetilerek seçkisiz olarak, lisansüstü program mezunları da yine mümkün olduğunca farklı alanın temsili gözetilerek seçkisiz olarak ve fırsatlar değerlendirilerek belirlenmiştir. Öğretim elemanı katılımcıların tümüyle görüşme yapılmış, lisansüstü program mezunu katılımcıların 19'u ile görüşme yapılmış, 5'inden ise görüşme sorularının yazılı olarak yanıtlanması yoluyla veri toplanmıştır.

Öğretim elemanı katılımcılar İstanbul'da bulunan 8 farklı üniversiteden (Bahçeşehir Üniversitesi, Boğaziçi Üniversitesi, İstanbul Üniversitesi, İstanbul Teknik Üniversitesi, İstanbul Ticaret Üniversitesi, Marmara Üniversitesi, Mimar Sinan Güzel Sanatlar Üniversitesi, Yıldız Teknik Üniversitesi) seçilmiştir. Görüşme yapılan 33 öğretim elemanından 10'u Marmara Üniversitesi'nde, 7'si İstanbul Üniversitesi'nde, 5'i Mimar Sinan Güzel Sanatlar Üniversitesi'nde, 4'ü İstanbul Teknik Üniversitesi'nde, 3'ü Boğaziçi Üniversitesi'nde, 2'si Bahçeşehir Üniversitesi'nde, 1'i Yıldız Teknik Üniversitesi'nde ve 1'i de İstanbul Ticaret Üniversitesi'nde görev yapmaktadır ve 7'si profesör, 8'i doçent, 15'i yardımcı doçent, 3'ü doktor unvanına sahiptir. Öğretim elemanı katılımcıların bölüm ve unvanlara göre dağılımı aşağıda Tablo 1'de yer almaktadır. Bazı üniversitelerde belli bölümlerde belli unvanlarda yalnızca bir öğretim elemanı bulunduğundan katılımcıların kimliklerinin ortaya çıkabileceği endişesi ile tabloda katılımcıların üniversite, bölüm ve unvan bilgilerinin bir arada verilmesinden kaçınılmış, yalnızca unvan ve bölüm eşleşmesi yapılmıştır.

Tablo 1: Görüşülen Öğretim Elemanlarına İlişkin Bilgi Formu

Katılımcı numarası	Unvan	Bölüm
1	Profesör	Tarih
2	Doçent	İşletme
3	Yardımcı Doçent	İşletme
4	Profesör	Sosyoloji
5	Yardımcı Doçent	Sosyoloji
6	Doçent	Gazetecilik
7	Yardımcı Doçent	Halkla İlişkiler
8	Doçent	Sınıf Öğretmenliği
9	Doçent	Matematik Öğretmenliği
10	Yardımcı Doçent	Hukuk
11	Yardımcı Doçent	Hukuk
12	Doçent	Psikoloji
13	Doçent	İşletme
14	Yardımcı Doçent	Uluslararası İlişkiler / Siyasî Tarih
15	Yardımcı Doçent	Psikoloji
16	Yardımcı Doçent	Psikoloji
17	Yardımcı Doçent	Psikoloji
18	Yardımcı Doçent	Matematik Öğretmenliği
19	Doçent	İktisat
20	Yardımcı Doçent	Psikoloji
21	Yardımcı Doçent	Eğitim Bilimleri
22	Profesör	İktisat
23	Profesör	Eğitim Bilimleri
24	Doktor	Fizik Öğretmenliği
25	Doktor	Fen Bilgisi Öğretmenliği
26	Yardımcı Doçent	Sosyoloji
27	Doçent	Fizik Öğretmenliği
28	Profesör	İşletme
29	Doktor	Kimya Öğretmenliği
30	Yardımcı Doçent	Matematik Öğretmenliği
31	Yardımcı Doçent	Sosyoloji
32	Profesör	Sosyoloji
33	Profesör	Hukuk / Politika

Lisansüstü program mezunları ise 11 farklı üniversiteden (Anadolu Üniversitesi, Ankara Üniversitesi, Bahçeşehir Üniversitesi, Bilgi Üniversitesi, Bilkent Üniversitesi, Boğaziçi Üniversitesi, İstanbul Üniversitesi, Marmara Üniversitesi, Orta Doğu Teknik

Üniversitesi, Yeditepe Üniversitesi, Yıldız Teknik Üniversitesi) seçilmiştir. Bu gruptaki katılımcıların 20'si yüksek lisans, 4'ü doktora programı mezunudur. Görüşme yapılan dönemde 20 yüksek lisans mezunu katılımcının 5'i bir doktora programına devam etmektedir. Katılımcıların tez süreçlerine ilişkin sorularda ortak bir zemin sağlanabilmesi amacıyla yüksek lisans tezlerini dikkate almaları istenmiştir. Lisansüstü program mezunu katılımcıların üniversite ve bölümlerine ilişkin bilgiler aşağıda Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2: Görüşülen Lisansüstü Program Mezunu Katılımcılara İlişkin Bilgi Formu

Katılımcı numarası	Üniversite	Bölüm
1	Bilkent Üniversitesi	İngilizce Öğretmenliği
2	Yeditepe Üni.	İnsan Kaynakları
3	Marmara Üni.	İngilizce Öğretmenliği
4	Yıldız Teknik Üni.	Eğitim Bilimleri
5	Yıldız Teknik Üni.	Eğitim Bilimleri
6	Boğaziçi Üni.	Psikoloji
7	Ankara Üni.	Siyasal Bilgiler
8	ODTÜ	Psikoloji
9	Yıldız Teknik Üni.	İngilizce Öğretmenliği
10	Yıldız Teknik Üni.	Eğitim Bilimleri
11	Marmara Üni.	Kültürel İncelemeler
12	Bilgi Üni.	Hukuk
13	Yıldız Teknik Üni.	Eğitim Bilimleri
14	İstanbul Üni.	Halkla İlişkiler
15	Boğaziçi Üni.	Uluslararası İlişkiler
16	Marmara Üni.	Örgütsel Davranış
17	Bahçeşehir Üni.	Eğitim Yönetimi
18	Anadolu Üni.	Sosyoloji
19	Anadolu Üni.	Psikolojik Danışma ve Rehberlik
20	Ankara Üniversitesi	Dilbilim
21	Yıldız Teknik Üni.	İşletme
22	Marmara Üni.	Hukuk
23	Boğaziçi Üni.	Kültürel İncelemeler
24	İstanbul Üni.	Psikoloji

3.2.2. Nicel Bölüme Ait Örneklem

Araştırma anketini 123 öğretim elemanı ve 121 lisansüstü program mezunu olmak üzere toplam 244 katılımcı yanıtlamıştır. Katılımcıların demografik özelliklere göre dağılımları yüzde ve frekans değerleri olarak incelenmiş ve aşağıda tablolarla gösterilmiştir.

Tablo 3: Öğretim Elemanlarının Unvan Değişkenine Göre Frekans ve Yüzdeler Dağılımları

Unvan	F	%
Profesör	20	16,3
Doçent	25	20,3
Yardımcı Doçent	56	45,5
Doktor	22	17,9
Toplam	123	100,0

Tablo 3'te görüldüğü gibi araştırmaya katılan öğretim elemanlarının en büyük bölümünü yardımcı doçent unvanına sahip olanlar oluşturmaktadır. Bunu sırasıyla doçent, doktor ve profesör unvanına sahip öğretim elemanlarının izlediği görülmektedir.

Tablo 4: Öğretim Elemanlarının Kıdem Değişkenine Göre Frekans ve Yüzdeler Dağılımları

Kıdem	F	%
1-5 yıl	14	11,4
6-10 yıl	30	24,4
11-15 yıl	30	24,4
16-20 yıl	25	20,3
21-25 yıl	12	9,8
26 yıl ve üstü	12	9,8
Toplam	123	100,0

Tablo 4'te yer alan bulgular araştırmaya katılan öğretim elemanlarının yaklaşık yarısının 6-10 ve 11-15 yıl kıdem aralığında yer aldığını göstermektedir. Bu grupların ardından sayıca en geniş grubun 16-20 yıllık kıdeme sahip olan öğretim elemanları olduğu, bu

grubu 1-5 yıl, 21-25 yıl ve 26 yıl ve üstü kıdeme sahip olan grupların izlediği görülmektedir.

Tablo 5: Öğretim Elemanlarının Çalışılan Fakülte Değişkenine Göre Frekans ve Yüzdeler Dağılımları

Çalışılan Fakülte	F	%
Eğitim	26	21,1
İkt.-İdarî Bilimler	43	35,0
İletişim	10	8,1
Fen-Edebiyat	25	20,3
Hukuk	3	2,4
Diğer	16	13,0
Toplam	123	100,0

Tablo 5’te yer alan bulgulara göre çalışılan fakülte değişkenine göre en büyük grubu İktisadî-İdarî Bilimler Fakültesine mensup öğretim elemanları oluştururken, bunu Eğitim, Fen-Edebiyat, İletişim, Hukuk Fakültesi ve diğer fakültele (Siyasal Bilgiler, İktisat Fakültesi, İşletme Fakültesi, Teknik Eğitim Fakültesi, Edebiyat Fakültesi) mensup grupların izlediği görülmektedir.

Tablo 6: Öğretim Elemanlarının Çalıştıkları Üniversitenin Konumu Değişkenine Göre Frekans ve Yüzdeler Dağılımları

Çalışılan Üniversitenin Konumu	F	%
Devlet	110	89,4
Vakıf	13	10,6
Toplam	123	100,0

Tablo 6’deki bulgular araştırmaya katılan öğretim elemanlarının büyük bölümünün devlet üniversitesinde görev yapmakta olduğunu, vakıf üniversitesinde çalışan katılımcıların grubun %10,6’sını oluşturduğunu göstermektedir.

Tablo 7: Lisansüstü Program Mezunu Katılımcıların Öğrenim Durumu Değişkenine Göre Frekans ve Yüzdeler Dağılımları

Öğrenim Durumu	F	%
Yüksek Lisans	56	46,3
Doktora	19	15,7
Dok. Ders Aşaması	9	7,4
Dok. Tez Aşaması	37	30,6
Toplam	121	100,0

Tablo 7’de yer alan bulgular lisansüstü program mezunu katılımcıların yaklaşık yarısının yüksek lisans mezunu olduğunu göstermektedir. Bunu sırasıyla doktora tez aşamasında bulunan, doktora programı mezunu ve doktora ders aşamasında yer alan katılımcılar izlemektedir.

Tablo 8: Lisansüstü Program Mezunu Katılımcıların Alan Değişkenine Göre Frekans ve Yüzdeler Dağılımları

Alan	F	%
Eğitim	67	55,4
İkt.-İdarî Bilimler	20	16,5
Temel Bilimler	34	28,1
Toplam	121	100,0

Tablo 8 incelendiğinde, katılımcıların yarısından fazlasını Eğitim alanında lisansüstü eğitim görmüş kişilerin oluşturduğu görülmektedir. Bunu sırasıyla Temel Bilimler (tarih, sosyoloji, psikoloji, İngiliz Dili ve Edebiyatı) ve İktisadî-İdarî Bilimler alanlarında lisansüstü eğitim almış katılımcılar izlemektedir.

Tablo 9: Lisansüstü Program Mezunu Katılımcıların Ek Süre Kullanma Durumu Değişkenine Göre Frekans ve Yüzdeler Dağılımları

Ek süre kullanımı	F	%
Evet	60	49,6
Hayır	61	50,4
Toplam	121	100,0

Tablo 9’da yer alan bulgular lisansüstü program mezunu katılımcıların ek süre kullanma durumuna göre dağılımlarının neredeyse eşit olduğunu göstermektedir. 60 katılımcının ek süre kullandığı, 61 katılımcının ise kullanmadığı anlaşılmaktadır.

3.3. Ölçme Araçlarının Geliştirilmesi

3.3.1. Nitel Çalışma Kapsamında Kullanılan Görüşme Formunun Geliştirilmesi

Araştırmada temel olarak görüşme yöntemiyle, ardından bulguların geçerliğini artırmak amacıyla anket-ölçek kullanarak veri toplanmıştır. Görüşme, araştırma sorusu üzerine derinlemesine veri elde edilebilmesini sağlaması bakımından (Cohen, Manion ve Morrison, 2000) tercih edilmiştir. Johnson (2002) görüşme yöntemi ile derinlemesine bilgi edinilebileceğine değinirken bunun araştırmacının araştırmanın bir parçası olması ve derinlemesine anlayışın sağduyuya dayanan açıklamaların ötesine geçmesi ile sağlanabildiğini belirtmektedir. Oppenheim (1992, aktaran Cohen, Manion ve Morrison, 2000) ise katılımcıların araştırma içerisinde daha çok katılıma sahip olmasının sağladığı motivasyon ile daha derinlemesine veri elde edilebildiğine değinmektedir. Kohli (1978; aktaran: Mayring, 2000) görüşme yönteminin sağladığı üstünlükleri görüşülen kişinin konuyu anlayıp anlamadığının sınanabilmesi, görüşülen kişinin bütün öznel perspektif ve algılamalarını yansıtabilmesi, ilişkileri ve daha önemli bilişsel yapıları oluşturabilmesi ve görüşme durumunun somut koşullarının konu edilebilmesi olarak ifade etmektedir. Araştırmada katılımcıların öznel düşünce ve algılarının ayrıntılarıyla ortaya konabilmesi için yukarıda sözü edilen özellikleri dikkate alınarak görüşme yöntemi ile veri toplanmasına karar verilmiştir.

Araştırmada öncelikle geniş kapsamlı bir literatür çalışması yürütülmüş ve bu çalışmanın yol gösterdiği doğrultuda sorular oluşturulmuştur. Uzman görüşünden yararlanarak araştırmanın hedefleri doğrultusunda bu sorular geliştirilmiş, en gerekli ve uygun olacağı düşünülenlerle yarı yapılandırılmış görüşme formu oluşturulmuştur. Uygulamaya geçmeden önce görüşme yöntemine ilişkin literatür incelenmiş ve bu doğrultuda yöntemin etkili bir biçimde kullanılabilmesi için çaba gösterilmiştir.

Belirlenen görüşme sorularının istenen amaca hizmet edip etmediğinin ve geliştirilmesi gereken yönlerinin anlaşılması amacıyla ilk aşamada 14 öğretim elemanı ve 7 lisansüstü program mezunu katılımcı ile pilot görüşmeler yapılmıştır. Pilot görüşmelerin analiz sonuçlarını dikkate alarak ve uzman görüşünden faydalanarak asıl görüşme soruları belirlenmiş ve görüşme formu yeniden düzenlenmiştir. Öğretim elemanları ve lisansüstü program mezunları için ayrı ayrı oluşturulan ve 18'er temel soru içeren görüşme formları Ek 1 ve Ek 2'de sunulmuştur.

3.3.2. Nicel Çalışma Kapsamında Kullanılan Anket ve Ölçeğin Geliştirilmesi

Görüşme yöntemi ile elde edilen verinin çözümlemesinin ardından bu çözümlemeden elde edilen bulgular ışığında öğretim elemanları ve lisansüstü program mezunlarına yöneltilmek üzere sorular belirlenmiştir. Uzman görüşü alınarak bu sorular geliştirilmiş ve anket ve ölçek formları oluşturulmuştur. Anket soruları öğretim elemanı ve lisansüstü program mezunu katılımcılar için ayrı hazırlanmış, ölçekte ise her iki örneklem grubu için aynı sorular yer almıştır.

Ölçeğe uygulanan faktör analizi sonucunda Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) örneklem ölçümü .903 olarak bulunmuştur. Bartlett's test of sphericity değerinin ise 3890,603 ve istatistiksel açıdan .001 düzeyinde anlamlı olduğu görülmüştür. Bu değerler verinin faktör analizi yapılmasına uygun olduğunu göstermektedir (Büyüköztürk, 2004, s.120).

Faktör analizi sürecinde faktör yükleri .45'in altında kaldığı için 10, 13 ve 19. sorular sırasıyla analiz dışı bırakılmıştır. Faktör analizi sonucuna göre ölçek maddeleri altı alt boyutta toplanmıştır. Bu alt boyutlar sırasıyla "metodoloji ve kuramsal alt yapı", "yeni bakış açısı ve nesnellik", "güncellik ve toplumsal gelişime katkı", "atıf alması ve uluslararası dergilerde yayınlanması", "orijinallik ve sorunun gerçekliği", "paradigma özellikleri ve alan araştırması içermesi" olarak adlandırılmıştır.

Birinci faktör faktör yükleri .45'in üstünde olan 15 maddeden (22,2,15,3,1,23,20,18,17,7,5,14,12,11,33) oluşmuştur, özdeğeri 9.715'tir ve tek başına

ölçeğin ölçmek istediği varyans yüzdesinin 29.220'sini karşılamaktadır. İkinci faktör faktör yükleri .45'in üstünde olan 3 maddeden (25,26,24) oluşmuştur, özdeğeri 3.824'tür ve tek başına ölçeğin ölçmek istediği varyans yüzdesinin 6.902'sini karşılamaktadır. Üçüncü faktör faktör yükleri .45'in üstünde olan 4 maddeden (29,28,27,31) oluşmuştur, özdeğeri 1.504'tür ve tek başına ölçeğin ölçmek istediği varyans yüzdesinin 6.877'sini karşılamaktadır. Dördüncü faktör faktör yükleri .45'in üstünde olan 2 maddeden (32,30) oluşmuştur, özdeğeri 1.321'dir ve tek başına ölçeğin ölçmek istediği varyans yüzdesinin 6.622'sini karşılamaktadır. Beşinci faktör faktör yükleri .45'in üstünde olan 3 maddeden (8,6,4) oluşmuştur, özdeğeri 1.216'dır ve tek başına ölçeğin ölçmek istediği varyans yüzdesinin 6.421'ini karşılamaktadır. Altıncı faktör faktör yükleri .45'in üstünde olan 3 maddeden (16,9,21) oluşmuştur, özdeğeri 1.113'tür ve tek başına ölçeğin ölçmek istediği varyans yüzdesinin 6.266'sını karşılamaktadır. Altı faktör birlikte ölçeğin ölçmek istediği değişkenin varyansının yaklaşık % 62.308'ini karşılamaktadır.

Ölçeğin Cronbach Alpha değeri .91, Spearman-Brown ve Guttman katsayıları .87 olarak bulunmuştur. Yapı geçerliğinin sınanması için ölçek toplam puanı ile alt ölçek toplam puanları arasındaki korelasyonlara bakılmıştır. Uygulanan Pearson korelasyon testi sonucunda bütün faktörlerin ölçek toplamı ile .01 düzeyinde anlamlı korelasyonu olduğu görülmüştür. Öğretim elemanları için hazırlanan form Ek:3'te, lisansüstü program mezunları için hazırlanan form Ek:4'te sunulmuştur.

3.4. Veriler ve Toplanması

3.4.1. Nitel Verinin Toplanması

Pilot çalışma ışığında görüşme formuna son hali verildikten sonra İstanbul'da yer alan üniversitelerin sosyal bilimler alanlarında görev yapmakta olan öğretim elemanlarından mümkün olduğunca farklı disiplin ve unvan temsilinin sağlanması da dikkate alınarak görüşmeler için randevu istenmiş ve kabul edenlerle birebir yüzyüze görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Görüşme süresi ortalama 60 dakika olarak önceden katılımcılara belirtilmiş, ancak uygulamada 30 dakika ile 120 dakika arasında değişen sürelerde

görüşmeler yapılmıştır. Görüşmelerden önce ses kaydı yapılabilmesi konusunda katılımcılardan izin istenmiş ve kabul etmeyen üç katılımcı dışında tüm görüşmelerde ses kaydı yapılmıştır. Lisansüstü program mezunlarından nitel veri toplanması süreci de yine randevu ve gönüllülük esasına dayalı olarak ve mümkün olduğunca farklı disiplinlerin temsilinin sağlanmasına özen gösterilerek seçilen katılımcılarla birebir yüzyüze görüşmeler yapılarak gerçekleştirilmiş ve izin alınarak ses kaydı yapılmıştır. Bunun dışında, lisansüstü program mezunu katılımcılardan 5'i ile fiziksel uzaklık nedeniyle yüz yüze görüşme yapılamamış, bu katılımcılardan araştırma sorularına yazılı olarak yanıt alınmıştır.

3.4.2. Nicel Verinin Toplanması

Nicel verinin toplanmasında temel olarak elektronik ortamdan faydalanılmış, bunun yanında elden anket dağıtılması yoluyla da veri elde edilmiştir. Öğretim elemanları için hazırlanan form internet ortamında oluşturulan siteye aktarılmış ve site uzantısı (www.ozlemkurnaz.denizyildizlari.com) öğretim elemanlarına elektronik posta ile gönderilmiştir. Toplam 1087 öğretim elemanına anket sitesinin linkini içeren elektronik posta gönderilmiş, 123 öğretim elemanı anketi yanıtlamıştır. Anketin öğretim elemanlarınca yanıtlanma oranı sanal imkanlarla ancak % 11 olarak gerçekleşmiştir. Lisansüstü program mezunu katılımcılar için hazırlanan formların ise 45'i elden dağıtılmak, 190'ı ek dosyası olarak araştırma için gerekli özellikleri taşıyan kişilerin elektronik posta adreslerine gönderilmek yoluyla toplam 235 kişiye ulaştırılmıştır. Anket formlarınının 121'i yanıtlanmış, geri dönüş oranı % 51 olarak gerçekleşmiştir.

3.5. Verilerin Çözümlemesi ve Değerlendirilmesi

3.5.1. Nitel Verinin Çözümlemesi ve Değerlendirilmesi

Yarı yapılandırılmış görüşme formu ile toplanan veriler içerik çözümlemesi ile değerlendirilmiştir. İçerik çözümlemesi model, tema ve anlamı ortaya çıkarmak amacıyla bir metnin dikkatli, ayrıntılı, sistematik olarak incelenmesi ve yorumlanması olarak tanımlanmaktadır (Leedy ve Ormrod, 2005; Neuendorf, 2002; aktaran: Berg,

2007). Krippendorff (1980) içerik çözümlemesinin bağlama duyarlılık özelliğine değinirken, Bauer (2000) içerik çözümlemesinin güçlü yanlarını sistematik olması, doğal haldeki ham verinin kullanılabilmesine ve geniş miktarda veri ile baş edilebilmesine olanak sağlaması olarak ifade etmektedir. Literatürde içerik çözümlemesinin nitel mi, nicel mi olduğuna yönelik bir tartışma bulunmaktadır. Bazı yazarlar içerik çözümlemesinin nicel olduğunu öne sürerken (Berelson, 1952; Silverman, 1993; aktaran: Berg, 2007, s. 307), iki yaklaşımın karışımının da içerik çözümlemesinde kullanılabileceğini düşünen araştırmacılar da (Smith, 1975; aktaran: Berg, 2007, s.307) bulunmaktadır. Bununla birlikte, Berg (2007, s. 307) içerik çözümlemesinin metinsel öğelerin sayımının yalnızca verinin ortaya konması, düzenlenmesi, dizinleştirilmesi ve elde edilmesi ile ilgili olması bakımından nitel çözümlemede de etkili bir biçimde kullanılabileceğini savunmaktadır. Bogdan ve Biklen (2003; aktaran: Berg, 2007, s. 307-308) bu sürece çeşitli kategorilerde yer alan bilgi, ortaya çıkan model ve ifade edilen anlamlar ile ilgili düşünce geliştirmek olan veri yorumu olarak bakmaktadır. Bu şekilde çözümleme araştırmacının katılımcıların toplumsal dünyalarını nasıl gördüğünü anlamasını ve bunun sosyal bilimlerin bu konu ve yorumlara nasıl baktığı çerçevesi içerisinde nasıl konumlandığını anlamasını sağlayacaktır. Berg'e (2007, s. 308) göre bu açıdan bakıldığında içerik çözümlemesi indirgemeci ve pozitivist bir yaklaşım değildir. Bu çalışmada içerik çözümlemesinden nitel bir teknik olarak faydalanılmış, verilerin sayımı ve sıralanması yoluna bulguların daha açık bir anlatımla sunulması amacıyla gidilmiştir. Veri toplamada kullanılan görüşme formu sıkı yapılandırılmış olmadığı için her soruya ilişkin olarak katılımcıların istedikleri kadar tanımlama, fikir ve bakış açısı getirmelerinin sağlanmasına özen gösterilmiş, verecekleri yanıtlar herhangi bir biçimde sınırlandırılmamıştır. Katılımcıların her soruya birden fazla yanıt verebilmelerinden ötürü bulguların sunulduğu tablolarda da görülebileceği gibi verilen yanıt sayısı toplam katılımcı sayısını aşmaktadır. Bulgular incelenirken sonuçların belirtilen katılımcı sayısından kaçının ilgili yönde yanıt verdiği biçiminde sunulduğu dikkate alınmalıdır. Açık ve düzenli bir anlatım için veriler sayılarak ve buna göre sıralanarak verilmiş olmakla birlikte, önde gelen kategoriler araştırmacı tarafından diğerlerinden daha önemli olarak yorumlanmamış ve mümkün olduğunca geniş kapsamlı bir bakış

açısı sunabilmek amacıyla görüşmelerde katılımcılar tarafından dile getirilen tüm yanıtların araştırmaya aktarılmasına özen gösterilmiştir.

Araştırmada kategorisel içerik çözümlemesi kullanılmıştır. Bilgin (2006, s.19) kategorisel çözümlemeyi belirli bir mesajın önce birimlere bölünmesi, ardından bu birimlerin belirli ölçütlere göre kategoriler halinde gruplandırılması olarak tanımlamıştır. Araştırmada kategori oluşturma sürecinde Bilgin'in (2006, s. 19) belirttiği gibi kategorilerin homojen, ayırt edici, objektif olması, bütünsellik taşıması, amaca uygun ve anlamlı olması ilkelerine uyulmaya özen gösterilmiştir. Görüşme yoluyla toplanan verinin içerik çözümlemesi ile işlenmesinde şu aşamalar izlenmiştir:

1. Görüşmeler sırasında izin alınarak ses kaydı yapılmış, katılımcılar tarafından ses kaydı yapılmasının kabul edilmediği üç görüşmede kısaltmalarla not alınmıştır. Bunun dışında, beş katılımcıdan soruların yazılı olarak yanıtlanması biçiminde veri toplanmıştır. Ses kayıtları, görüşme notları ve yazılı yanıtlar düz yazı halinde görüşme metnine dönüştürülmüştür.
2. Görüşme metinleri birkaç kez okunarak katılımcıların ortak olarak değerlendirdikleri ve vurguladıkları konulara göre ana başlıklar oluşturulmuştur.
3. Bu başlıklara göre metinler kodlanarak numaralandırılmıştır.
4. Numaralandırılan metinler uygun başlıkların altına alınmıştır.
5. Ana başlıklar altında tekrar kodlama yapılarak alt başlıklar oluşturulmuştur.
6. Bulguların sunumunda katılımcıların sözlerinden alıntı yapılarak örnekleme yapılmış ve alıntılar hangi katılımcıya ait olduğu belirtilmiştir.
7. Yorumlarda yer alan “(/.)” işareti görüşün toplam katılımcı sayısının kaçını tarafından belirtildiğini ifade etmek için kullanılmıştır.

3.5.2. Nicel Verinin Çözümlemesi ve Değerlendirilmesi

Nitel veri çözümleme sürecinin ardından anket ve ölçek yoluyla toplanan nicel veri SPSS (Statistical Package for the Social Sciences) 15.0 for Windows paket programı yardımıyla çözümlenmiştir. Ölçeklerin iç tutarlılık düzeyleri güvenilirlik analizleri ile

belirlenmiştir. Güvenirlik analizinden sonra verilere faktör analizi yapılmış ve birbiriyle ilgili maddeler belirli faktörler altında gruplandırılmıştır. Ölçek maddelerinin ortalama değerlerinin incelenebilmesi için yüzde ve frekans dağılımlarına bakılmıştır. Ölçek beşli derecelendirme biçiminde olduğu için ortalamalardan hareket edilmiş, ortalama puanların derecelenmesi ve yorumlanması için 1-1,79 “kesinlikle katılmıyorum”, 1,80-2,59 “katılmıyorum”, 2,60-3,39 “kararsızım”, 3,40-4,19 “katılıyorum”, ve 4,20-5,00 “kesinlikle katılıyorum” puan aralıkları kullanılmıştır. Faktör analizi sonucu elde edilen altı faktörün herbirinde ve ölçeğin genelinde demografik değişkenlerle bağımlı ve bağımsız değişkenler arasındaki ilişkileri belirlemek için kategorik değişkenler olan konum (öğretim elemanı ve lisansüstü program mezunu olma durumu); unvan, kıdem, çalışılan fakülte, çalışılan üniversitenin konumu (öğretim elemanları için); öğrenim durumu, lisansüstü eğitim alınan alan ve lisansüstü program sırasında ek süre kullanma durumuna (lisansüstü program mezunları için) bağlı olarak görüşlerin farklılaşıp farklılaşmadığının incelenmesinde t-testi ve tek yönlü varyans analizi (one-way ANOVA) kullanılmıştır. Bunların dışında, ankette yer alan kategorik değişkenler arasındaki ilişkiyi incelemek üzere iki değişken için kay-kare testi uygulanmıştır. Kay-kare testlerinde beklenen değeri 5’in altında olan gözenek sayısının toplam gözenek sayısının % 20’sini aştığı ve serbestlik derecesinin 1’den büyük olduğu durumlarda anlamlılık testine ilişkin sonuçların doğru yorumlanması için kategorilerin birleştirilerek beklenen değeri 5’in altında olan gözenek sayısının azaltılması yoluna gidilmiştir (Büyüköztürk, 2004, s. 142). Testlerde anlamlılık düzeyi .05 olarak kabul edilmiş, anlamlı farklılık ve ilişki içermeyen testler tabloluşturulmamıştır.

3.6. Araştırmanın Geçerlik ve Güvenirliği

Geçerlik ve güvenirlik nicel araştırmalarda olduğu kadar nitel araştırmalarda da aranan temel bilimsellik özellikleri olmakla birlikte nitel araştırmalarda bu kavramlar nicel araştırmalardan farklı olarak ele alınmaktadır. Cohen, Manion ve Morrison’a (2000, s. 105) göre nitel araştırmalarda geçerlik elde edilen verinin doğruluğu, derinliği ve zenginliği ile çeşitleme kullanımı ve araştırmacının tarafsızlığı bakımlarından incelenebilir. Bu çalışmada iç geçerliğin artırılabilmesi amacıyla araştırma sorusunu

yanıtlayacak uygun yöntemin ve gerekli verinin toplanabilmesi için uygun veri toplama aracının seçilmesine dikkat edilmiştir. Soruların katılımcılar tarafından nasıl anlaşıldığı konusunda fikir sahibi olmak, diğer bir deyişle görüşme sorularının gerçekten araştırmacının yanıt aradığı probleme yönelik veri sunmasını sağlamak amacıyla pilot çalışma yapılmış, bu çalışmanın sağladığı bulgular ışığında gerekli görülen durumlarda sorular yeniden düzenlenmiştir. Nitel araştırmalarda dış geçerliğe ilişkin olarak nicel araştırmalardaki genellenebilirlik kavramı yerine aktarılabirlik (Lincoln ve Guba, 1985) kavramı kullanılması önerilmektedir. Twinning'e (1999; aktaran, Şencan, 2005; s. 502) göre genellenebilirlikte tüm çevrelere uygulanabilirlik söz konusu iken aktarılabirlikte yalnızca benzer çevrelere uygulanabilirlik ifade edilmektedir. Çalışmada aktarılabirliği artırmak amacıyla araştırma süreci mümkün olduğunca ayrıntılı olarak açıklanmaya çalışılmış ve iki farklı çalışma grubu ile görüşme yapılarak veri çeşitlemesine gidilmiştir.

Güvenirlik konusuna gelinecek olursa, nicel araştırmalarda güvenilirlik aynı yöntemin aynı örnekleme uygulanmasıyla aynı sonuçlara ulaşılacağı temeline dayanmaktadır. Nitel araştırmalarda aynı olgunun iki kez ölçülemeyeceği, ölçülse bile sonuçların aynı çıkmayacağı ifade edilmiştir (Şencan, 2005). Cohen, Manion ve Morrison (2000, s.119) nitel araştırmalarda durumların teklik, biriciklik özelliklerinin, diğer bir deyişle tekrarlanamaz olmalarının bir zayıflık değil, aksine güçlülük olduğunu belirtmektedir. Bu ifade nitel araştırmalarda olgunun dışarıdan yönlendirme ve kontrol olmaksızın doğal akışı içerisinde ortaya çıkmasına izin verilmesi düşüncesine dayandırılmaktadır. Bogdan ve Biklen (1992; aktaran: Cohen, Manion ve Morrison, 2000) nitel araştırmalarda güvenilirliğin araştırmacının veri olarak kaydettiği şey ile araştırılan olgunun doğal ortamında neyin meydana geldiği arasındaki uyum olarak görülebileceğini ifade etmektedir. Bu özellikler doğruluk ve kapsamlılığa işaret etmektedir. Görüşme yönteminde güvenilirliğe ilişkin olarak ise Silverman (1993; aktaran: Cohen, Manion ve Morrison, 2000) her katılımcının bütün soruları aynı biçimde anlaması ve dikkatli bir ön çalışma yapılmasının önemine işaret etmektedir. Bu araştırmada güvenilirliği artırmak amacıyla soruların doğru ve tüm katılımcılar tarafından aynı biçimde anlaşılmasının

sağlanması amacıyla kapsamlı bir ön çalışma yapılmış ve görüşmelerde soruların aynı ifadelerle yönlendirilmesine özen gösterilmiştir. Güvenirliği zedeleyebilecek bir başka nokta olarak katılımcıların ifadelerinin araştırmacı tarafından yanlış anlaşılabilmesini önlemek amacıyla da katılımcıların yeterince açık olmayan ve yanlış anlaşılabilir sözlerine açıklık getirmeleri istenmiştir. Sayılan bu önlemlerle araştırmanın güvenilirliğinin artırılmasına çalışılmıştır.

Nitel araştırmalarda geçerlik ve güvenilirliği güçlendirmenin bir başka yolu ise yöntem çeşitlemesi (üçgenleme, triangulation) olarak kabul edilmektedir. Bu araştırmada da geçerlik ve güvenilirliği artırmak amacıyla yöntem çeşitlemesi uygulanmış, nitel verinin nicel veri ile desteklenmesine çalışılmıştır. Geliştirilen ölçeğin güvenilirliği Cronbach Alpha katsayısı ve yarıya ayırma (split half) yöntemine dayalı olarak Spearman-Brown ve Guttman iç tutarlılık katsayılarının bulunmasıyla belirlenmiştir. Cronbach Alpha değeri .91, Spearman-Brown ve Guttman katsayıları .87 olarak bulunmuştur. Bu değerler ölçeğin yüksek bir güvenirlige sahip olduğunu göstermektedir. Ölçeğin herbir alt boyutunun güvenilirliği de sınınmıştır. Cronbach Alpha değerleri birinci alt boyut için .94, ikicinci alt boyut için .61, üçüncü alt boyut için .63, dördüncü alt boyut için .71, beşinci alt boyut için .62 ve altıncı alt boyut için .58 olarak bulunmuştur.

BÖLÜM IV

BULGULAR ve YORUMLAR

4.1. Öğretim Elemanları ve Lisansüstü Program Mezunlarının Sosyal Bilimlerde Araştırma Kalitesi Tanımlarına İlişkin Bulgular

4.1.1. Öğretim Elemanlarının Sosyal Bilimlerde Araştırma Kalitesi Tanımlamasına İlişkin Nitel Bulgular

Araştırmaya katılan öğretim elemanlarından sosyal bilimlerde kaliteli bir araştırmanın tanımlamasını yapmaları ve kaliteli bir araştırmanın ne gibi özelliklere sahip olması gerektiği konusunda düşüncelerini belirtmeleri istenmiş ve alınan yanıtlar aşağıdaki tabloda özetlenmiştir. Soruyu 33 katılımcı yanıtlamış, her bir ölçütün hangi sıklıkla ifade edildiği tablo üzerinde belirtilmiştir. Öğretim elemanlarının konu ile ilgili görüşleri tablonun ardından daha ayrıntılı olarak açıklanmıştır.

Tablo 10: Öğretim Elemanlarının Tanımlamalarına Göre Kaliteli Bir Araştırmada Bulunması Gereken Ölçütlere İlişkin Sonuçlar

Metodolojinin güçlülüğü	23/33
Sağlam bir kuramsal alt yapı	9/33
İyi hazırlanmış bir araştırma sorusu	9/33
Orijinallik	6/33
İyi plânlama	4/33
Etik davranış	4/33
Araştırmanın sınırlılıklarının farkında olunması	2/33
Nesnellik	2/33
Uygulamaya katkıda bulunması	2/33
Araştırmacıyı mutlu etmesi	2/33
Güncel bir konusunun olması	1/33
Saha araştırması olması	1/33
Çok atıf alması	1/33
Kuram ve uygulamayı bir araya getirebilmesi	1/33
Anlam katması	1/33

<i>Tablo 10'un devamı</i>	
En ideal şekilde yapılması	1/33
Karşılaştırma yapılması	1/33
Sonuçların yorumlanmış olması	1/33
Uluslararası dergilerde yayınlanmış olması	1/33

Öğretim elemanları araştırma kalitesini tanımlarken en çok (23/33) metodoloji üzerinde durmuş ve bir araştırmanın kaliteli olabilmesi için öncelikle *sağlam bir metodoloji üzerine dayandırılmış olması* gerektiğine vurgu yapmışlardır. Metodoloji araştırılan soruna nasıl yaklaşıldığından, verinin nasıl toplandığına, araştırma örnekleminin nasıl seçildiğine kadar elde edilen bulguların ve varılan sonuçların geçerliğini temelden etkileyecek önemde bir etmen olduğu için araştırma kalitesini belirlemede bu ölçütün öncelikli etkisinin olduğu düşünülmektedir. Bir katılımcı araştırma kalitesinde metodolojiye aşağıdaki sözlerle vurgu yapmaktadır:

“(Kaliteli araştırma) bütün bilimsellik kurallarıyla birlikte yapılan ve bilimsel yöntemeye uygun olan araştırma. Diğer türlü araştırma olmaz. Bilimsel yöntem, problemin tanımından raporlaştırmaya kadar tüm süreç, yöntem, istatistik işlemler, geçerlik, güvenilirlik, objektiflik gibi tüm ölçütler sağlanmalı.” (22. katılımcı)

Öğretim elemanı katılımcılar tarafından metodoloji genel başlığı altında araştırma kalitesini etkileyen ölçütler olarak araştırma probleminin çözümünde doğru yöntemin seçilip bu yöntemin doğru bir şekilde uygulanmış olması, araştırmada geçerlik ve güvenilirliğin sağlanmış olması, araştırma probleminin iyi bir şekilde sınırlandırılması, başlangıçta belirlenen araştırma sorusunun doyurucu biçimde yanıtlanması, çok iyi gözlem yapılması ve araştırma evrenini temsil edecek bir örneklemden veri toplanması konularına sıkça değinilmiştir. Tüm bu noktalar araştırmanın öncelikle bilimsel olabilmesi için gereken koşullara işaret etmektedir. Çalışmalarda bu koşulların sağlanamaması araştırmaya katılan öğretim elemanlarının ifadeleriyle ürünün araştırma olarak kabul edilemeyeceği ve kişisel deneyimlerin paylaşılmasının ötesine geçemeyeceği anlamına gelmektedir. Bir katılımcı bu konudaki görüşlerini şöyle ifade etmektedir:

“İnsan doğası itibariyle anlam arayıcılık. Yaptığınız çalışmayı anlamlandıracak bir yeri olması lazım hayatınızda. Sonra onun metodolojisini bileceksiniz. Deneyimlerinizi paylaşmaktır aslında ama deneyimlerinizi paylaşırken sıradan bir insan olmakla metodolojik araştırmalardan gelen birisi olmak arasında bir fark oluyor. Siz deneyimlerinizi o metodolojik yaklaşımla anlamlandırıp öyle sunuyorsunuz. Benim için insan anlam arayıcıdır, çalışma da buna hizmet eder. Bunun için yaparsın. Onu anlamlandırmak için metodolojiyi bilirseniz zaten o çalışma nitelikli çalışmadır.” (28. katılımcı)

Yukarıdaki ifadeler bir çalışmanın kaliteli olabilmesinin öncelikle temel bilimsellik koşullarını sağlamasıyla mümkün olacağına işaret etmektedir. Araştırma kalitesinin tanımlanmasında öğretim elemanı katılımcıların en çok metodoloji konusuna değinmelerinin buradan kaynaklandığı düşünülmektedir. Bir katılımcı metodolojinin önemini ve metodolojiye ilişkin olarak gözlemlediği sorunları şu sözlerle ifade etmektedir:

“Sosyal bilimler metot açısından çok zengin bir alan. Çok farklı yaklaşımlar var, teknikler var... ama bizde doğrusu çok az sosyal bilimci buna vâkıf... rastgele yapıyor... Hayatî bir sorun olarak görüyorum... Metot konusunda düşünen, bilim felsefesi, epistemoloji, bilimin tanımı, bilimsellik nedir, bunlar üstüne düşünen insanların olması gerek, metodun tartışılması gerek, hiç tartışılmıyor... Genellikle ürünler ortaya çıkıyor ama dikkat ederseniz iyi dediğimiz araştırmalar aslında sağlam metoda dayanan araştırmalar...” (32. katılımcı)

Araştırmalarda metodolojik özelliklerde en sık gözlemlenen eksiklik ve hataların evren örneklem seçimi ve güvenilirlik-geçerlik çalışmaları olduğuna dikkati çeken bir katılımcı şunları söylemektedir:

“Modeli çok iyi belirlenecek. Amaçla ilgili, tarama mı, deneysel mi? (...) Örneklem seçiminde hiçbir kriter dikkate alınmıyor. En zor alanlardan biri örneklem seçimidir. Örneklem yanlış seçilirse geçerlik sağlanamaz. Örneklem tamamen rasgele gibi algılanıyor, buna indirgeniyor. Örneğin niye bir ilçe, niye o ilçe? Neye göre? (...) Anketlerin geçerlik güvenilirliği tamamen baştan savma yapılıyor ya da hiç yapılmıyor. En çok ihmal edilen örneklem ve evren kısmı. Ölçme aracı geliştirme de sorunlu. Yüksek lisans öğrencisi ben geliştireceğim diyor, kriteri, alt yapısı yok. Güvenirlik olumlu çıkabilir ama bu yeterli değil. En çok bu ikisinde sorun çıkıyor.” (22. katılımcı)

Metodoloji başlığı altında öğretim elemanlarının en sık değindiği konulardan bir diğeri araştırmanın başta yönelttiği araştırma sorusunu doğru ve doyurucu bir biçimde

yanıtlayabilmesi, diğere bir deyişle amacını gerçekleştirebilmesi olmuştur. Araştırma sorusunun yanıtlanmasının önemine ilişkin olarak bir katılımcı şunları söylemektedir.

“İyi bir araştırma iyi bir araştırma sorusunu doğru düzgün cevaplayan bir araştırmadır. Başta sorduğum soru buydu cevapladım. Cevaplamak için bir metod kullanıyor, o hepsi aslında bir bütünlük içeriyor, araştırma sorusundan cevaplanmasına kadar aşama bir bütünlük taşıması gerekiyor. O da onu adam gibi yapmış bir araştırma yapıyor. Bazen denk gelebiliyoruz, araştırma sorusunu yazıyor oraya, sonra da bir sonuç bulmuş, araştırma sorusunu cevaplamamış. İşte ben şunu araştırıyorum demiş başka bir şey araştırmış, başka bir şeyler bulmuş. Bu tür çalışmalar var. İkincisi de araştırma sorusunu cevaplamış ama cevaplar ken kullandığı metod sağlıklı olmadığı için cevaplamış sayılamayacak araştırmalar var. Yani iyi çalışma doğru bir yolla araştırma sorusunu inceleyen araştırmadır.” (25. katılımcı)

Araştırmanın yönelttiği araştırma sorusunu doyurucu biçimde yanıtlayabilmesi de araştırma kalitesini etkileyen bir özelliktir. Yalnızca kendi yönelttiği soruyu yanıtlayabilen bir araştırma hedefine ulaşmış olacaktır. Araştırma kalitesi tanımlamasında bu özelliği dile getirirken öğretim elemanlarının değindikleri bir konu araştırmanın yönelttiği soru ile ulaştığı sonuçların birbiri ile ilgisinin olmaması hatasının sık yapıldığı, araştırmada soru-yanıt tutarlılığının sağlanmasının ve baştan sona araştırmanın bir bütünlük taşımasının önemli olduğudur. Bu konu ile ilişkili olabilecek bir başka nokta da *araştırma sonuçlarının yorumlanmış olmasının* gerekliliğidir. Bir katılımcının bu konudaki görüşleri şöyledir:

“... sadece bulguların verilmesiyle yetinilmeyip o bulgulardan çıkan sonuçların yorumlandığı ve mutlaka birtakım politika önerilerinde bulunulduğu. Bunları bunları bulduk, bulduk da bu şimdi Türkiye için ne ifade ediyor? Ondan sonra ne yapılması gerekiyor?” (23. katılımcı)

Bir araştırmanın kendi sözünü söylediği, mevcut literatüre katkısını ifade ettiği bölümün sonuç ve yorumlar olduğu düşünülecek olursa sonuç kısmının araştırmanın belki de en önemli bölümü olduğunu söylemek yanlış olmayacaktır. Katılımcıların araştırmalarda eleştirdikleri bir nokta sonuçların istatistik çözümlerinin sunulduğu tabloların verilmesi ile sınırlı tutulması, bulguların bir anlam ifade edecek biçimde

yorumlanmaması, yorumun adeta okura bırakılmasıdır. Bir katılımcı bu konuda şu eleştirileri yapmaktadır:

“Tartışma bölümü bizde araştırmada bulduğumuz sayısal değerlerin yazıya dökülmesi olarak karşımıza çıkıyor. Hâlbuki o sayısal verilerin yazıya dökülmesi sonuç ve bulgu değildir. O bulgudur, sonuçtur ama yorum kısmı eksik. Yorum yaparken literatürle eşleştireceksin, çıkarım yapacaksınız, zekânızı, bilimsel değerlerinizi ortaya koyarak yorum yapacaksınız. Muğlâk, bizdeki araştırmaların çoğunda yorum yok. Sadece sayısal verilerin yazıya dökülmüş hali var, bu da eksik. Yorum yapabilmek için de çok iyi bir literatür taraması yapmak lazım, problemi çok iyi ortaya koymak lazım. Problem net ortaya konmadığı için, amaçlar net ortaya konmadığı için, literatür iyi taranmadığı için bizim bulmuş olduğumuz değerleri yorumlamak da sıkıntılı oluyor.” (24. katılımcı)

Yukarıdaki katılımcı araştırma sonuçlarının doyurucu olarak tartışılmamasını yeterli bir literatür çalışması yapılmaması ve araştırma sorularının açık olarak ifade edilmemesi ile ilişkilendirmektedir. Bu iki özellik öğretim elemanlarının araştırma kalitesi tanımlarında değindikleri ölçütler arasında yer almaktadır. Bu da araştırma kalitesinde bir boyutun eksikliğinin başka boyutları da olumsuz yönde etkilediğini ortaya koymaktadır. Araştırma kalitesi araştırma sorusunun belirlenmesinden itibaren tüm süreçlerin bir bütünlük içerisinde özenle yürütülmesini gerektirmektedir. Araştırma bir öğretim elemanının ifadesiyle bir anlam katma süreci (28. katılımcı) ise onca zaman ve kaynak harcanarak yapılan araştırmanın anlam kazanması sonuçların ifade edilmesiyle gerçekleşmektedir. Ulaşılan sonuçların açıklıkla ifade edilmesi, ilgili literatür dahilinde yorumlanması ve öneriler getirilmesi araştırmanın yapılma amacına ulaşmasını sağlamaktadır. Bir başka kalite ölçütü olarak belirtilen *anlam katma* özelliği de bu şekilde gerçekleştirilebilecektir.

Öğretim elemanları araştırma kalitesinde metodolojiye vurgu yaparken bunu bir bakıma araştırmanın diğer bileşenlerini de etkileyen bir çatı oluşturma süreci olarak tanımlamakta ve bu nedenle büyük önem taşıdığına değinmektedirler. Araştırmalarda gözlenen en önemli sorunlardan birinin bu konuda yaşandığına aşağıdaki katılımcı şu sözlerle değinmektedir:

“...iyi bir araştırma, paradigmasına göre, amacına göre, sorularına göre iyi dizayn edilmiş, eksik organları olmayan, çatısı iyi kurulmuş bir araştırmadır. (...) Metodoloji bölümü gerçekten önemli, bir araştırmanın her bölümü önemlidir ama bazı bölümleri daha önem arz ediyor. Metodoloji bölümü önemli ama Türkiye’imizde buna pek önem verilmediğini görüyoruz araştırmacılar tarafından. (...) Belli başlı on bir üniversiteden çeşitli master ve doktora tezlerini inceledik, metod bölümlerini özellikle. Bu bölümlerde gerçekten birçok eksiklik olduğunu gördük, en baştaki eksiklik referans eksikliği. Herhangi bir paradigma kullanılıp kullanılmadığı, eğer çeşitli araştırma metodları veya araştırma teknikleri kullanılıyorsa bunların ne amaçla ve niye kullanılıp kullanılmadığı, bunların literatüre dayanmayan, bilimsel temeli olmayan açıklamalar vardı gerçekten metodoloji bölümünde. Metodoloji bölümüne baktığımız zaman örneklemeyle, paradigmasıyla, paradigmaya uygun metodoloji, yöntemiyle, o paradigmayla örtüşen tekniğiyle, her şeyiyle metodolojinin iyi tanımlanması gerekiyor, literatürle desteklenmesi gerekiyor.” (30. katılımcı)

Metodoloji konusuna ilişkin olarak araştırmacının araştırma yöntemini nasıl seçtiğini ve soruna hangi paradigmadan baktığını belirtmesi öğretim elemanlarının araştırmanın kalitesinde etkili oluşunu sıklıkla belirttikleri noktalar arasında yer almaktadır. İki katılımcı bu konudaki görüşlerini şöyle dile getirmektedir:

“Biz bir araştırmadan bir şey öğreneceksek ve o araştırma sosyal alanı anlamayı hedeflemişse o araştırma hangi yöntemle yapıldı ve neden o yöntemle yapıldı sorusunu bir kere sorması lazım. Bu olmazsa olmaz ön koşul bence, bunun üstüne belki başka şeyler tartışılabilir.” (31. katılımcı)

“Mesela ben master tezlerinde görmüyorum, doktora tezlerinde de çok nadir görüyorum araştırmanın felsefi duruşunu anlatan, dünyaya bakışını, bilimin doğasına bakış açısını, katılımcılarına bakış açısını anlatan, kendisini ontolojik olarak nerede görüyor, epistemolojik olarak nerede görüyor bununla ilgili kendi duruşunu okuyucuya anlattığı bölümü görmüyorum. Ben bir okuyucu olarak görmek istiyorum, bu araştırmacı nasıl bir kafa yapısını, mantaliteye sahip, bu sonuçlar hangi mantalitenin sonuçları olarak ortaya çıkmıştır. Ben de değerlendirebileyim. Benim inancımaya göre, şimdi her araştırma birbirinden farklı, farklı insanlarla yapıldığından, ben araştırmacının kim olduğunu ve nerede yapıldığına bakarak aynı sonuçların benim kurumum için de geçerli olup olamayacağını tartışırım.” (26. katılımcı)

Patton’a göre (2002) farklı yöntemler farklı sonuçlar verebilir ve önemli olan nokta belli bir problem için hangi tasarım ve yöntemin en uygun, en verimli ve en faydalı olduğuna karar verilmesidir. Buchanan ve Bryman (2007) ise araştırma yönteminin seçiminin yalnızca araştırma amaçları, epistemolojik düşünceler ve uygulama normları ile

yapılmadığını, bu seçimin örgütsel, tarihî, siyasî, etik ve kişisel faktörlerden de etkilendiğini belirtmektedir. Araştırma bulgularının değerlendirilmesinde ve okurun bu bulgulardan kendi bağlamı içerisinde çıkarım yapabilmesinde yöntemin nasıl seçildiğinin, araştırma sorusuna nasıl bir bakış açısıyla yaklaşıldığının belirtilmesinin büyük önemi bulunmaktadır. Öğretim elemanları araştırmayı saydamlaştıran bir etmen olarak yöntem seçimi ve paradigma yaklaşımının araştırmada açıklanmasını araştırma kalitesini metodoloji bağlamında etkileyen bir kalite ölçütü olarak değerlendirmişlerdir.

Metodolojiye ilişkin olarak iki öğretim elemanı kaliteli bir araştırmada bulunması gereken diğer bir özellik olarak nitel yöntemin kullanılmış olmasına değinmiştir. Konusu daha çok karmaşık insan varlığı olan sosyal bilimler araştırmalarında nitel yöntemin soruna daha aydınlatıcı bir bakış açısı sunabileceğinin düşünüldüğü görülmektedir. Nitel araştırmaların sosyal bilimlerde ele alınan sorunlara daha geniş açıdan bakılabilmesini sağlayan, esnek bir yapıyla bağlamı daha açıklayıcı biçimde ortaya koyan bir yönünün olduğu geniş kabul gören bir düşünce olmakla birlikte kimi sorunlara yaklaşırken nicel yöntemlerin daha etkili sonuçlar vereceği de inkâr edilmemektedir. İki paradigma arasındaki farklılıklar Guba (1978, aktaran: Firestone, 1987, s.16) tarafından dünyaya ilişkin varsayım, amaç, yaklaşım ve araştırmacının rolü bağlamlarında özetlenmiştir. Nicel araştırmalar, bireylerin inançlarından bağımsız, nesnel gerçeklik taşıyan toplumsal gerçekler olduğunu varsayan pozitivist felsefeye dayanırken nitel araştırmalar, gerçeğin bireyler ya da topluluklar tarafından toplumsal olarak yapılandırıldığını savunan olgusal paradigmaya dayanır. Nicel araştırmacılar, nesnel ölçme araçları ve nicel çözümlenmeler aracılığıyla toplumsal gerçeklerdeki değişimlerin nedenlerini açıklamaya çalışırlar, nitel araştırmacılar ise daha çok toplumsal olguları bunları yaşayan bireylerin bakış açılarını inceleyerek yaparlar. Nicel araştırmacılar, sosyal gerçeklerin açık bir biçimde algılanabilmesini engelleyen hata ve yanılğıları en aza indirebilmek için deneysel ya da ilişkisel araştırma modellerini tercih ederler, nitel araştırmalarda ise en çok tercih edilen model okura araştırılan durumları anlayabilmesinde yardımcı olan etnoğrafyadır. Nicel araştırmalarda önyargının ortadan kaldırılabilmesi için araştırmacının kendini araştırmadan soyutlaması ideal kabul edilirken nitel araştırmacı kendini incelenen

olgunun bir parçası haline getirir. Nitel ve nicel yöntemlerin karşılaştırılmasında birinin diğerine göre üstün tutulamayacağı ve bağlama göre her ikisinin de daha uygun olabileceği koşullar olduğu savunulmakla birlikte öğretim elemanlarının nitel ve nicel yöntem ayrılığı konusunda kuşkuvarının olduğu gözlenmiştir. Bu kuşkuvar iki katılımcının aşağıdaki görüşleri ile örneklenmiştir:

“... Nitel kısmen yeni bir açılım getirdi ama nicel araştırmalar kontrol grubu, deney grubu, tutum ölçeği, onun Türkçeye çevrilmesi, uygulanması, sonuçların t-testi ile soslandırılması ile sunulması gibisinden dar eksende gidiyordu. Özellikle eğitim bilimci hocalarımızda niceli adeta bir dinselleştirme yönünde, kutsama, sayı bilimdir, ölçülebilirlik bilimdir, diğer bunun dışındaki her şey bilim dışıdır gibi bir mantık. Kafanızda yine soru işareti olsun ama yeni açılımlara hoş geldin demek lazım.” (8. katılımcı)

Nitel yaklaşımı üstün tutan yukarıdaki görüşe karşılık bir başka öğretim elemanı da esas olarak nicel yöntemin benimsenmesi konusunda görüşlerini şöyle ifade etmektedir:

“Kalitatif çalışmalar kullanılır, kullanılmalı... Ama esas olarak diğerinin benimsenmesinin gerektiğini düşünüyorum. Bunlara hiç elini sürmeden yapılan çalışmalar görüyorum yoğun olarak bazı dallarda. O benim mesela yadırgadığım bir şey. Ama diğerleri de belki bu yaklaşımı yadırgıyorlar. İstatistik analiz bilmedikleri ve anlamadıkları için sayılara boğulmuş araştırmalar gibi böyle tuhaf eleştiriler, tenkitler getirdiklerine şahit oluyoruz.” (3. katılımcı)

Yukarıdaki görüşler sosyal bilimler araştırmalarında Johnson ve Onwuegbuzie'nin (2004) ifadeleriyle yıllardır sürmekte olan *paradigma savaşlarını* örnekleyen ifadelerdir. Nitel ve nicel araştırma modeli tartışmasının yanısıra, öğretim elemanlarının metodolojide kalitenin sağlanmasında gerekli olduğunu düşündüğü bir başka konu da sosyal bilimlerin gereği olarak araştırmada birden fazla yöntemin kullanılması, aynı araştırma sorusunun nitel ve nicel yöntemlerle birlikte ele alınmasıdır. Her ne kadar nicel ve nitel yöntemlerin temelden birbirinden çok farklı ve bir araya getirilemez, uzlaştırılmaz kavramlar olduğunu savunan araştırmacılar (Smith ve Heshusius, 1986) olsa da son zamanlarda daha çok benimsenen yaklaşım *üçüncü paradigma* (Denscombe, 2008; Johnson ve Onwuegbuzie, 2004; Johnson, Onwuegbuzie ve Turner, 2007) olarak adlandırılan karma yöntem kullanımınıdır. Johnson ve Onwuegbuzie (2004) karma

yöntem yaklaşımını araştırmada nitel ve nicel araştırma yöntemlerinin, tekniklerinin, yaklaşımlarının, kavramlarının ve dillerinin birlikte kullanımı olarak tanımlamaktadır. Yazarlara göre, karma yöntem kullanımıyla araştırmacılar tek bir yöntem ve yaklaşımla sınırlı olmadıkları için daha geniş çeşitlilikte araştırma sorularını yanıtlayabilirler, bir yöntemin eksikliklerini bir başka yöntem kullanarak kapatabilirler. Day, Sammons ve Gu (2008) da karma yöntem kullanımının sinerjik bir anlayış kazandırdığına ve yöntemin üstünlüğünün geniş miktar ve çeşitte veri sağlamasıyla karmaşık gerçeğin açıklanmasına katkısından kaynaklandığına değinmektedir. Nitel paradigma içerisinde de birden fazla yöntem kullanımını ifade eden çeşitleme yaklaşımı araştırma sonuçlarının güvenilirlik, geçerlik ve genellenebilirliğinin artırılmasını amaçlayan bir yaklaşımdır.

Denzin (1970, s.26) hiçbir yöntemin kendi doğasından kaynaklanan zayıflıkları yeterli bir biçimde ortadan kaldıramayacağını, birden fazla yöntem kullanımının bu zayıflıkları gidermeye yardımcı olacağını belirtmektedir. Birden fazla yöntem kullanmak aynı konu hakkında farklı türlerde ve daha çok miktarda veri üretecektir. Bu da araştırmacının, incelediği olayı farklı bakış açılarından daha bütünsel bir gözle değerlendirebilmesini sağlayacaktır. Araştırmanın daha fazla veriye dayandırılması çeşitlemenin olumlu bir özelliği olmakla birlikte bundan daha önemlisi birden fazla yöntem kullanılmasının bulguların karşılaştırılabilmesine olanak vermesidir. Bu yolla bir bakıma bulguların sağlanması yapılmış olacaktır (Denscombe, 2003, s.132-133).

Verilerin birbiri ile uyumlu olması çeşitleme ile birlikte sıkça anılan bir kavramdır. Burada sözü edilen, aynı konuda farklı yöntemlerle toplanan verinin benzerlik göstermesi ya da aynı yönde olmasıdır. Bu açıdan bakıldığında çeşitleme araştırmanın geçerliğinin ve güvenilirliğinin artmasını sağlamaktadır. Veriler arasında uyum olması araştırmacının araştırma sonuçlarına güvenini artırır, bulguların yalnızca yöntemin bir sonucu olmadığını gösterir. Ancak farklı yöntemlerle elde edilen veriler her zaman aynı yönde ya da birbiriyle uyumlu olmayabilir. Bu durum, araştırmacıya yapmış olabileceği bir hata konusunda uyarıda bulunur.

Araştırma kalitesinde metodolojinin önemini vurgulayan öğretim elemanları bu konuda büyük sorunlar yaşandığına da dikkat çekmektedirler. Güçlü bir yöntem bilgisinin eksikliğinin aynı zamanda orijinalliğine de olumsuz yönde yansıdığını aşağıdaki katılımcı şu sözlerle ifade etmektedir:

“Bir defa araştırmalarda şu yapılıyor, tez yöneticileri yöntemde kendilerine çok güvenmedikleri için önceki araştırmaların, geçmiş tezlerin yöntem bölümlerini aynen alıyor, bir çeşit kopyalamaya, copy paste yöntemi diyebiliriz buna belki. Bunu tercih edebiliyorlar. Güvenilmediği için bu yapılıyor, bu da tabii bir yan etki olarak birbirine benzer çalışmaları getiriyor.” (18. katılımcı)

Araştırma kalitesini olumsuz yönde etkileyen bir etmen olan yöntem konusundaki yetersizliği bir öğretim elemanı bu konuda iyi bir eğitim verilememesine bağlamakta ve öğretim elemanlarının bu konudaki yetiştirilmelerinde sorun yaşandığına aşağıdaki sözlerle değinmektedir:

“Yöntem bilinmiyor çünkü lisans eğitiminde iyi bir eğitim alamıyoruz. Neden alamıyoruz? Uygulama yapmıyoruz. Kuramsal birtakım şeyleri lisansta da yüksek lisansta da yükleniyoruz. Ben kaç defa araştırma yöntemleri dersi aldım, iyi hocalarım da vardı ama onlar da öyle yetişmişti. Ama alanda yüz yüze kaldığınız zaman işte orada nerede eksik olduğunuzu görüyorsunuz ve bir şekilde tamamlamaya gidiyorsunuz. O yüzden yöntemi biz iyi öğretmiyoruz, hocalarımız da bilmiyorlar ama karşımıza çıktıkça öğrenmeye çalışıyoruz. Yöntem çok önemli, eksikleri bir daha gideremiyorsanız yöntemde problem varsa.” (5. katılımcı)

Metodolojinin ardından, öğretim elemanlarının görüşlerine göre bir araştırmanın kaliteli olmasını sağlayacak ikinci en önemli ölçütün (9/33) *kuramsal alt yapıya* ilişkin özellikleri içerdiği görülmektedir. Bir katılımcı sağlam bir kuramsal alt yapının orijinal araştırma üretimi ile ilişkisine de işaret ederek görüşlerini şöyle ifade etmektedir:

“İyi bir teorik temeli olan, yani o alanda daha önce yapılmış çalışmaların hepsini kavramış bir yazar ya da yazarlar tarafından, önceki çalışmaların ortaya koyduğu sorulara cevap arayan, henüz cevaplanmamış veya o ülke için cevaplanmamış, o alan için cevaplanmamış, sorulara cevap aramak üzere olması lazım araştırmanın.” (23. katılımcı)

Öğretim elemanları araştırmanın kuramsal temelinin önemine ilişkin olarak araştırmanın güçlü bir literatür dayanağının olması, araştırma sorusunun literatürden yola çıkılarak belirlenmesi, literatür çalışması ve uygulama kısmının birbirinden kopuk olmaması, iç içe geçmesi ve araştırmanın mevcut literatüre katkıda bulunması noktalarına değinmiştir. Araştırmada derinlemesine bir literatür çalışmasıyla yola çıkılması gerektiği konusunda bir katılımcı görüşlerini şöyle ifade etmektedir:

“Bir başka aşaması iyi araştırmanın tüketici bir literatür taraması yapmak. Bu şu anlama geliyor, sizden önce bu alanda kimler çalışmış, kimler emek vermiş? Eylemde bulunduğunuz alanın bir geçmişi var. İyi bir şiir yazmak istiyorsanız önceki şairlere de bakmalısınız, yalnızca âşık olmak yetmez.” (14. katılımcı)

Yukarıdaki katılımcı literatür çalışmasının ileriye dönük olarak iyi bir ürün ortaya koymak için geçmişi iyi değerlendirme yönüne değinmiştir. Marshall ve Rossman’a (1995, s.30) göre araştırmalarda güçlü bir literatür çalışması yapmanın dört temel işlevi bulunmaktadır. Öncelikle, literatür incelemesi araştırma probleminin altında yatan varsayımları gösterir. Literatür incelemesi araştırmaya yön veren paradigmayı göstermeli ve araştırmacının araştırmaya getirdiği varsayım ve değerleri tanımlamalıdır. İkinci olarak, önceki araştırmaların incelenmesi araştırmacının ilgili araştırmalar ve araştırmayı çevreleyen ve destekleyen entelektüel gelenekler konusunda bilgili olduğunu gösterir. Üçüncüsü, araştırmanın önceki araştırmalarla ilişkilendirilmesi araştırmacının daha önceki araştırmaların eksik yönlerini belirlediğini ve böylelikle kendi araştırmasına hangi açılardan gereksinim duyulduğunun farkında olduğunu gösterir. Son olarak, literatür incelemesi araştırma problemlerinin ve hipotezlerin daha geniş ampirik gelenekler bağlamında yeniden tanımlanmasını ve biçimlendirilmesini sağlar. Araştırma sorularının literatür bağlamında belirlenmesine ilişkin olarak bir öğretim elemanı gözlemlediği yanlış uygulamaları şöyle ifade etmektedir:

“Araştırma sorusu deyince var olan literatür taranmış, oradan çıkarılmış bir soru olmalı. Benim kafama bir soru geldi, bunu cevaplayayım diye literatür tarıyorlar. Mesela çok yapılan hatalardan diyorum ben buna. Ama bu da doğru olabilir, literatür tarandıktan sonra soru değişebilir. İlla o araştırma sorusunun bağlı olduğu literatür bulmaya çalışıyorlar ve o şekilde araştırıyorlar. İyi bir araştırma sorusu

insanın çalıştığı alandaki literatürü iyi tarayıp oradan çıkan araştırma sorusunu cevaplamaya çalışması. Yani önceki literatüre dayanaklı olması gerekiyor.” (25. katılımcı)

Literatür çalışmasının araştırmacının araştırdığı alanı tanimasının yanında belki de daha önemli bir katkısı bilimsel gelişmeye etkisidir. Doğru ve etkili bir literatür taraması alanın nasıl bir araştırmaya ihtiyacı olduğunu ortaya koyacak, dolayısıyla alandaki mevcut bilgi birikimine ihtiyacı doğrultusunda bir katkı yapacaktır. Bunun yanında, araştırma sonucunda elde edilen bulguların bir anlam ifade etmesi de yine literatür çalışması aracılığıyla sağlanabilecektir. Bir katılımcı aşağıdaki sözleriyle literatür çalışmasının kuramı geliştirme özelliğine değinmektedir:

“(…) bence iyi bir yazma kuramsalla yöntemi bir araya getiren, ikisini bir arada iyi yoğurabilen, ikisini kendi içinde konuşturabilen bir metin ortaya çıktığında iyi bir metin ortaya çıkmış olur. Yani biz bir konuya el attığımız zaman, yani araştırdığımız zaman kuramsal bir çerçeve içine oturtup, o kuramsal çerçeveyi bir araç olarak kullanarak, o araçlarla durumun kendisini daha iyi anlamak veya anlayamadığımız noktalarda kurama geri dönüp, araştırmadan öğrendiklerimizle kuramı evirmek çevirmek, değiştirmek. Dolayısıyla o ikisi konuştuğu sürece okuduğum şey bana iyi bir metin gibi gelir.” (27. katılımcı)

Nicel ya da nitel araştırma yöntemleri ile elde edilen bulgular ancak literatür bağlamında yorumlandığında, literatür ile ilişkilendirildiğinde anlamlı sonuçlara ulaşılacaktır. O nedenle, kaliteli bir araştırma nasıl olmalı sorusunun yanıtları arasında sağlam bir literatür dayanağına sahip olması özelliğinin önde gelen ifadeler arasında olması beklenen bir durumdur. Ancak, literatür çalışmasının etkili olabilmesi için bazı noktaların dikkate alınması gerekmektedir. Punch’a (2000) göre literatür çalışmasının yalnızca betimsel amaçla değil, eleştirel ve değerlendirmeye yönelik amaçla da yapılıyor olması gerekmektedir. Ayrıca, araştırma sonuçlarının ilgili araştırmalar bağlamında nasıl bir anlam taşıdığı tartışılması da çok önemlidir. Daha önce yapılmış araştırmaların adeta zaman sırasıyla tek tek sıralanıp konuyla bir bütünlük içinde ele alınmayışı genel olarak literatür çalışmalarının yapılış biçimine getirilen eleştirilerin başında yer almaktadır. Ayrıca, literatür çalışmasında değinilecek araştırmalar konusunda seçici davranmalı ve bu seçim belli bir amaç gözeterek yapılmalıdır. Araştırmaya katılan

öğretim üyeleri literatür çalışmasının gerekliliğini alana hâkim olmak, her seferinde aynı noktadan başlamamak, araştırmaya kuramsal bir arka plân sağlamak, çalışılan konuyla ilgili daha önce yapılmış ve o konuyu aydınlatmaya yönelik malzemelerden haberdar olmak, literatürdeki boşlukları yakalayıp o boşluğu doldurmaya çalışmak, okura konuyu nasıl bir çerçeve içine oturttuğunu göstermek ve araştırma sorusunu oluşturmak olarak ifade etmektedirler.

Literatür çalışması yapılmadan doğrudan anket geliştirme çabasına girilmesi, alanda yapılmış çalışmaların yeterince okunmaması, literatür bölümlerinin sınırlı ve güncellikten uzak olması, yabancı dil sorunu nedeniyle yüzeysel yapılması ve literatür çalışması adı altında bilgilerin özümsemeden yığılması literatür çalışmasına ilişkin yapılan başlıca hatalar olarak belirtilmektedir.

Öğretim elemanları etkili literatür çalışması yapmalarını zorlaştıran bazı etmenlere de değinmişlerdir. Bunlardan biri kütüphanelerin yetersizliği ve kullanıma elverişsizliğidir. Kütüphanelerde yeterince kitap olmaması, yeni yayınların bulunmaması, kütüphane kullanım saatlerinin çok kısıtlı olması ve kütüphanelerin farklı kampüslerde olması nedeniyle öğretim üyelerinin dersten çıkıp uzak mesafedeki diğer kampüse gitmeleri zorunluluğu gibi sorunlar dile getirilmiştir.

Literatür çalışmasını sınırlayan bir başka etmen de yabancı dil sorunu nedeniyle kuramsal taramaların yüzeysel olarak yapılıyor olmasıdır. Bu da literatür çalışmasının güncelliğini engellemektedir. Bunların yanısıra öğretim elemanları ders yüklerinin ağır olması ve bürokratik işlerin çok zamanlarını alması nedeniyle okumaya vakit bulamadıklarından yakınmışlardır.

Öğretim elemanlarının kaliteli araştırma tanımlarında en çok (9/33) yer verilen bir başka özellik de *araştırma sorusunun iyi hazırlanması*dır. Araştırma sorusunun literatürden yola çıkılarak belirlenmesinin yanısıra burada ifade edilen bir başka nokta da araştırma sorusunu belirlerken gerçek bir sorundan yola çıkılması, dolayısıyla araştırma

sonuçlarının bir sorunun çözümüne hizmet etmesinin sağlanmasıdır. Bunun yanısıra, araştırma sorusunun açık bir biçimde ifade edilmesi ve sınırlarının iyi çizilmesi katılımcıların değindikleri diğer noktalar olmuştur. Bir katılımcı bu konudaki görüşlerini şöyle ifade etmektedir:

“İyi bir araştırma için de bir soru ve sorun olması lazım. Kafanıza taktığınız bir şey olacak ve o kafanıza taktığınız şey de araştırmaya değer olacak. İkinci olarak, iyi bir plân yapmalısınız, neyi araştıracaksınız? Sorunuzu, araştırmayı tasarladığınız örneği, davayı sınırlayıp bir zaman sınırı, kavram sınırı, ucu bucağı belli bir hale getirmelisiniz ve bir hipoteziniz olmalı. Ondan sonraki aşama, o araştırmanın istediği niteliklere sahip olmalısınız.” (14. katılımcı)

O’Sullivan’a (2007) göre araştırma sorusunun formüle edilmesi çözümünden daha önemlidir. Araştırma soruları mevcut bilgi birikimindeki bir boşluğu doldurma ya da yeni bilgi arayışı ile yöneltilir. Fraenkel ve Wallen (2000, s.30) iyi bir araştırma sorusunun öncelikle araştırılabilir, açık ifade edilmiş, araştırmaya değer ve etik yöntemlerle incelenebilir özelliklerde olduğunu belirtmektedir. Araştırmacının araştırmak istediği sorunu açık bir biçimde ifade etmesi, araştırma sorusunu doğru bir biçimde sorması ve bu soruya yanıt ararken doğru yöntemi kullanması araştırma niteliğine doğrudan etki edecek etmenlerdir. Araştırma sorusunun doğru biçimde ortaya konması araştırmanın sonraki aşamalarının doğru bir biçimde ilerlemesi bakımından da önemlidir. Stone (2002) araştırma sorusunun belirlenmesinin ve sınırlandırılmasının araştırma tasarımının en temel bileşenlerinden biri olduğuna; araştırma sorusunun iyi ifade edilmemesinin araştırmada yöntem seçimi, veri toplama ve çözümleme, sonuçların yorumlanması gibi sonraki çalışmaların boşa gitmesine neden olacağına değinmektedir. Araştırma sorusu; ilgili literatür incelemesi, yöntem, bulgular ve tartışmanın üzerine kurulacağı temeli oluşturacak ve bu öğelerin bir bütünlük sağlayacak biçimde sunulabilmesine olanak tanıyacak biçimde ifade edilmelidir. Araştırmacı, yola çıkarken neyi araştırdığını iyi bilmeli, araştırma sonucunda sunduğu bulguların başta sorduğu sorunun yanıtları olduğundan emin olmalıdır.

Orijinallik öğretim elemanlarının kaliteli araştırma tanımında üst sıralarda (6/33) yer alan özelliklerden biridir. Bilimin ilerlemesinin koşulu orijinal araştırmaların yapılmasıdır. W. Bowen (1977; aktaran: Neumann, 1993, s. 98) bir bilimsel çalışmanın araştırma olarak adlandırılabilmesi için yeni bilgi sunmasının ya da orijinal bir uygulama getirmesinin gerektiğini düşünmektedir. Bu görüş araştırmaya katılan öğretim elemanlarının ifadelerinde de yer almaktadır. Örneğin, bir katılımcı kaliteli bir araştırma tanımında orijinallığe şöyle vurgu yapmaktadır:

“...(kaliteli araştırma) o bilim dalının o disiplinin veya o disiplinin içindeki bir soruna yeni bir bakış açısı getiren, yeni bir çözüm getiren, yeni bir probleme işaret eden, ama İngilizceden tercüme yapacağım, mezardan mezara kemik taşımak diye bir terim vardır, mezardan mezara kemik taşımayan, yani olanı kesme yapıştırma yöntemiyle yeniden üretmeyen.” (33. katılımcı)

Araştırmada orijinallik var olanı küçük değişikliklerle yeniden üretmeyen, bir başka deyişle bir öğretim elemanının ifade ettiği gibi (18. katılımcı) *tekrar bilim* olmayan araştırmaların özelliği olarak algılanmakta, bilinenin üzerine yeni bir şey koyabilmek bir kalite ölçütü olarak görülmektedir. Bir katılımcı araştırma kalitesinin bileşenlerinden biri olarak orijinalliğin gereğini şöyle ifade etmektedir:

“Araştırma özgün olmalı, orijinal olmalı, okuyana zevk vermeli. Bak ne kadar ilginç diyebilmeli. Ama o ölçüde doğru olmalı. Yerinde ve doğru olmalı araştırma. İlla günlük işlere cevap verecek diye bir kayıt aranmamalı ama sonuçta araştırma etiğine uygun olmalı.” (24. katılımcı)

Araştırmaya katılan öğretim elemanlarından araştırmada orijinallik kavramını tanımlamaları da istenmiştir. Öğretim elemanlarının orijinallik tanımlamasında daha çok (20/28) konunun yeniliğine yöneldikleri gözlemlenmiştir. Bunu izleyen diğer tanımlarda daha önce ele alınmış bir konuya yeni bir bakış açısı ile yaklaşılması (4/28), mevcut bir soruna yeni bir boyut eklenmesi (3/28), literatüre bir katkı yapılması (2/28), uygulama ya da bilime yeni bir katkı getirilmesi, yeni bir kuramsal yapı oluşturulması, toplumsal değişim ve dönüşüme katkıda bulunulması ve mevcut sorunlara yeni çözümler getirilmesi konularına değinilmiştir. Bir katılımcı orijinalliği şöyle tanımlamaktadır:

“Orijinal bir araştırma sorusu şu demek, iki türlü tanımlayabiliriz. Ya var olanların dışında alışlagelmedik bir soru, çok yapılmış olmaması veya ampirik, profesyonel bir akademik çalışma olmaması. (...) Ya da yapılan bir araştırmaya farklı bir bakış açısı getirebilir. Farklı perspektiften bakmak olabilir. Bu da orijinal olabilir, var olan, uzun zamandır insanların üzerinde tartıştığı, yapılmış bir araştırma üzerinde daha önce kimsenin görmediği bir tarzda yaklaşımda bulunmak olabilir. Orijinal olmayan çalışma dünyanın bilinmeyen X ülkesinden tesadüfen bulunan bir tezin replike edilmesi olabilir küçük bir değişiklikle.” (30. katılımcı)

Neumann (1993, s. 100) yaptığı bir araştırmada, akademik yöneticilerin yaptıkları *araştırma* tanımlarında en sık kullandıkları terimin *yeni* olduğunu bulmuştur. Guetzkow, Lamont ve Mallard (2004) sosyal bilimler ve insan bilimlerinde akademisyenlerin orijinalliği orijinal bir yaklaşım, orijinal konu, orijinal kuram, orijinal yöntem, orijinal veri ve orijinal sonuçlar bağlamında tanımladığını ortaya koymuştur.

Araştırmalarda orijinalliğin sağlanmasının tekrardan kaçınmak ve akademik merak ile başladığını ve orijinalliği gerçekleştirmede yöntemin çok önemli olduğunu aşağıdaki katılımcı şu sözlerle ifade etmektedir:

“Orijinallik dediğimiz şey bir kere merakla başlar, ondan sonra verilmiş olan cevapları reddetmekle başlar. Papağan olmamak, bilinmeyen mutlak doğru değildir, kabul ediyorsak, sorgulama. Var olan, sıradan cevapları, içselleştirdiğimiz cevapları, doğru olduğunu kabul ettiğimiz cevapları kurcalamak. Onu kurcaladığınız zaman özgün olabilirsiniz, yeni bir şey söyleyebilirsiniz. Onu yapabilmek için de alete sahip olmak lazım. O da metod, ancak öyle.” (32. katılımcı)

Bir katılımcı araştırmanın orijinalliğini bilime ya da uygulamaya yapacağı bir katkı olarak adlandırmakta ve araştırmanın bir katkı yapabilmesinin yolunun orijinal olmasından geçtiğini şöyle ifade etmektedir:

“... orijinal bir tarafı olan, yani devamlı aynı şeylerin tekrarlanması şeklinde olmayan, bilime de bir katkı olan, teorik bir katkı olabilir, uygulamalı bir araştırma yapılmış olabilir. Değişkenler arası daha önce bilinmemiş bir ilişki olabilir, yani bir yerde yapmış olmak için yapılmamış olması bir kere önemli.” (3. katılımcı)

Araştırmada orijinallik konusuna ilişkin olarak ortaya çıkan çarpıcı bir bulgu bir öğretim elemanının orijinalliği etik davranışla özdeşleştirmesi, orijinal araştırma yapmamanın etik ihlâli olduğunu düşünmesidir. Bu, araştırmada orijinalliğe verilen değeri göstermesi bakımından önemlidir. Orijinallik araştırmayı üstün kılan bir özelliğin ötesinde etik duruşun bir ögesi olarak görülmektedir. Buna benzer bir sonuç Guetzkow, Lamont ve Mallard'ın (2004) araştırmasında da ortaya çıkmıştır. Araştırmacılar sosyal bilimler ve insan bilimlerinde akademisyenlerin orijinal çalışmayı araştırmacının ahlâkî karakterinin bir göstergesi olarak görüp üstün tuttuklarını bulmuşlardır.

Orijinallik araştırma kalitesi tanımlarında üst sıralarda yer alan bir ölçüt olsa da her zaman araştırmalarda orijinalliğin sağlanabildiğini söylemek mümkün değildir. Bu konuda görüş bildiren bir katılımcı şunları söylemektedir:

“Maalesef bizim bu konuda pek iyi bir ünümüz yok. Ben ilk önce yabancı kaynakların iyi taranmamasına ve iyi okunmamasına bağlıyorum, artı birazcık araştırmacıların da bu tarz bir çalışma yapma zahmetine girmediklerinden kaynaklandığını düşünüyorum. Tabii bunda bazı psikolojik etmenler de olabilir, mesela ülkemizde bulunan bu puan sistemi. Bir an önce insanların yayın yapıp, puan alıp akademik kariyerde yükselmek istemesi. Böyle olunca uzun süreli, emek harcanan çalışmalar yapmak yerine çoğu zaman bir yerlerde yapılmış bir çalışmayı alıp tercüme edip aynen uygulamayı veya az değişiklikle yine aynı şeyi uygulamaya geliyor. Böyle olunca yapılan çalışmadan farklı bir şey ortaya çıkmıyor. Replication gibi bir şey oluyor, tekrar oluyor. Tabii ki bu Türkçe'ye aktarıldığı için Türkçe araştırma yapan arkadaşlar da Türk kaynaklarına ulaşabiliyorlar yabancı dil sorunları olduğu için. O replike gibi görünen şey bu sefer Türkler arasında yayılıyor. Böylece özgün bir çalışma çıkmıyor, bunun için biraz fedakârlık gerekiyor, elini taşın altına sokmak gerekiyor. Orijinal olmaması bir konu seçimiyle başlıyor, ondan sonra yöntemdeki eksiklikle devam ediyor. Bir de orijinalliğin eksikliği, bunu araştırma problemi ve yöntemle de bağdaştıracağım, okuma eksikliği.” (30. katılımcı)

Yukarıdaki katılımcı orijinal araştırmaların az olmasını yabancı dil sorununa, hızlı yükselme isteği ile akademisyenlerin birbirini tekrar eden araştırmalar yapma eğiliminde olmasına, yeterince okumamalarına ve yöntem bilgisi konusundaki eksikliklere bağlamaktadır. Orijinal araştırma üretilmemesinin nedenlerine ilişkin olarak öğretim elemanları araştırmacıların dil ve yöntem bilgisi açısından zayıf olmaları, araştırma yapmak konusunda istekli olmamaları, araştırmacıların işin kolayına kaçıp özellikle

Batı'da üretilmiş araştırmaların ülkemize uyarlamasını yapmayı tercih etmesi, akademik yükselme için hızlı bir şekilde araştırma üretme isteği, maddî yetersizlikler, ezbere dayalı bir eğitim sistemimizin olması, akademik yükselme kriterlerinde kaliteden çok araştırma sayısına bakılması, akademisyenlerin yeterince okumaması, doktora programlarının nitelik açısından yeterli düzeyde olmaması, araştırma sürecinin bürokratikleşmesi ve en alt düzeydeki standartları karşılayan araştırmaların tez, makale vb. olarak kabul edilmesi gibi sorunlara değinmişlerdir. Bir katılımcı metodolojinin doğru kurulamamasının aynı zamanda bir orijinallik sorunu yarattığına şu sözlerle vurgu yapmaktadır:

“Tekrar yapıyorlar, işin kolayı oluyor çünkü bir metodolojiyi oturtmak zor bir iş, tekrar yapıyor (...) Herhangi bir şeyi manipüle ederken başka bir şey oraya karışıyor o zaman bizim yaptığımız araştırmaların bir anlamı yok. Bizdeki sıkıntı bu, bir taraftan orijinal bir şey yapalım diyoruz öbür taraftan bunu ayırmak zor, ışık gibi, bakın ışığın şiddeti bu, ben bunu tuttum, buna bağlı olarak göz bebeği bu kadar büyüdü. Bu değil. Sonuçta insanla alakalı bir araştırma yapıyoruz. Sonuçta çok somut olmayan verilerle çalışıyoruz. Her şey davranışçı anlamda değil, birtakım duygular devreye giriyor ve bunlar olurken de bazı şeyler göz ardı ediliyor. Her şeyi biz kontrol altına alamıyoruz. Bu sıkıntı olduğu için özellikle genç araştırmacılar, master doktora tezi yapanlar var olanı tekrarlama eğilimine giriyorlar. Daha önceki kişiler neler yaptı, onları yapma eğilimine giriyorlar. O da kötülerinin tekrarı anlamına geliyor (...) Öbür taraftan aslında öğrencilerin suçu yok, hocalar da kaliteli bir şey ortaya koyamadığı için öğrencinin referans alıp bakabileceği bir çalışma maalesef olmuyor. Böyle devam ediyor. Hoca yapamıyor, hoca diyor ki öğretim üyesi sayımız az, öğrenci sayımız fazla, zamanımız yetmiyor, bütçemiz uygun değil. Bu gelişmemiş ülkelerde gözüken bir trend. Böyle birbirini zincirleme reaksiyon şeklinde etkiliyor süreç.” (24. katılımcı)

Yukarıdaki katılımcı metodolojik eksikliklerin yanısıra özellikle akademik personel, zaman, para gibi maddî kaynakların yetersizliğinin de orijinal araştırma yapılmasına olumsuz etkisinin olduğuna ve bunun ülkenin gelişmişlik düzeyi ile ilgisinin olduğuna değinmektedir.

Araştırmaya katılan öğretim elemanlarının (4/33) bir araştırmanın kaliteli olmasını sağlayacak diğer bir ölçüt olarak ifade ettikleri özellik de *iyi plânlama*dır. Araştırma sürecinin başlangıcında iyi bir plânlama yapılması araştırma sorusunun doğru ifade edilmesinden başlayarak gerçekten yanıt aranan soruna ilişkin sonuçlara ulaşmaya kadar

tüm süreçleri etkileyecektir. Karasar (1999, s. 34) araştırmacının işe başlamadan önce ne yapmak ve nasıl yapmak istediğini çok iyi plânlamasının gerektiğini, araştırmaların özgünlüğünün plânlama aşamasında belirlendiği belirtmektedir. Yazara göre araştırmacıların zamanlarının büyük bir bölümünü plânlama için ayırmaları ve yapılan ayrıntılı plânın gerektiğinde başkalarınca da anlaşılıp uygulanabilir nitelikte olması gerekmektedir. Stone (2002) araştırmaya başlarken araştırmacının konunun önemi, araştırma sorusunun etik yöntemlerle incelenip incelenemeyeceği, eldeki kaynakların araştırma sorusunun yanıtlanmasına olanak tanıyıp tanımayacağı, araştırma için gönüllü katılımcılar bulunup bulunamayacağı gibi konuları iyi değerlendirmesinin gerektiğini belirtmektedir. Araştırmanın sağlıklı ilerleyebilmesi için başlangıçta iyi bir plânlama yapılmasının gerektiği, bunun ortaya çıkan ürünün kalitesini de etkileyeceği açıktır. Bu nedenlerle iyi plânlama öğretim elemanlarının araştırma kalitesi tanımlarında üst sıralarda yer alan ölçütlerden biri olmuştur.

Öğretim elemanlarının araştırmada kalite tanımlamasında iyi plânlama kadar sık tekrarlanan (4/33) bir başka ölçüt de araştırma sürecinde *etik davranılması*, araştırma etiğinin gözetilmesidir. Katılımcıların etik davranışı araştırma kalitesi ile ilişkilendirmesi ve etik davranışın araştırma kalitesi üzerinde doğrudan etkisinin olduğunu düşünmesi anlamlıdır. Bir öğretim elemanı bu konudaki görüşünü şöyle ifade etmektedir:

“Etik olmayan bilimsel çalışmanın kaliteli olmasını beklemiyorum, muhtemelen özgün olmayacaktır.” (29. katılımcı)

Resnik (2007) etik normlara uymanın neden önemli olduğu konusunda birkaç noktaya değerinmektedir. Yazara göre bunlar doğruluk ve hata yapmaktan kaçınma, güvenilirlik ve hesap verebilme gibi ortak çalışmaya ilişkin değerleri destekleme, araştırmacının halka hesap vermesini sağlama, araştırmaya toplumsal destek sağlama ve diğer toplumsal ve ahlâkî değerleri desteklemedir. Bu tanımlamaya göre etik normlara uymak öncelikle araştırmanın ve araştırmacının güvenilirliğine, bunlarla ilintili olarak da araştırmanın kalitesine etki etmektedir. Bir katılımcı bu konuda şunları söylemektedir:

“Etik tabii ki pek çok araştırmada göz ardı ediliyor. Göz ardı etmek daha kolay. (...) Etik benim bir teze baktığımda baktığım noktalardan birisidir çünkü araştırmacının kalitesini, araştırmanın kalitesini ortaya koyan bir şeydir. Biz insanlarla uğraştığımız sürece ve her araştırmacının içine girdiği ortamı etkilediğini düşündüğümüz sürece böyledir, ortam üzerine bizim bir etkimiz varsa etiksel olarak her şeye dikkat etmemiz gerekiyor. Biz araştırmacılar olarak hem içinde bulunduğumuz topluma, hem de katılımcılarımıza karşı çok sorumluluğumuz var.” (26. katılımcı)

Yukarıdaki katılımcı etik ilkelerin kolay yol tercih edildiği için göz ardı edildiğine değinirken araştırmanın kalitesi konusunda bir gösterge işlevi gördüğüne de işaret etmektedir. Herşeyden önce, etik davranışın izlenmediğinden kuşku duyulan bir araştırmanın sonuçlarının araştırmanın amacı olan sorun çözüme sürecine katkısının olması beklenemez.

Kaliteli bir araştırma nedir sorusuna öğretim elemanları tarafından verilen yanıtlar arasında yer alan bir diğer özellik de *araştırmanın sınırlılıklarının farkında olunması ve bunların okurla paylaşılması* olmuştur. Katılımcılardan ikisi bu konudaki görüşlerini aşağıdaki sözlerle ifade etmektedir:

“Yaptığımız işin sınırlarının farkında olmak, yanlış ve doğrularının üzerinde düşünmüş olmak ve bunu okuyucuya sunmuş da olmak. Aslında iyi yazmanın bir parçası da bu. Okuyucu bizim araştırmayı nasıl yaptığımızı çok da iyi bilmiyor, ama biz ona bahsedebiliriz. Okuyucuya diyebiliriz ki böyle bir şey okuyorsun ama bunu sınırlandıran koşullar bunlar olabilir veya ben şu açıdan baktım ama başka biri de şu açıdan baksa denebilir. Bunun bence hem yazma kısmıyla, hem de araştırmanın kendisiyle ilişkisi var. Bizim araştırmanın sınırlarını biliyor olmamız, en azından bunun üzerine düşünmek için çaba harcamış olmamız gerekir.” (27. katılımcı)

“Araştırma rapor edilirken her şeyiyle rapor edilir. Zannedersen bizde biraz açığı görecekle kaygısı var. Mükemmel araştırma yoktur, bitmiş araştırma vardır ve araştırmayı eksikleriyle birlikte rapor edersen, orada bir kısıtlamalar bölümü vardır, sınırlılıklar bölümü vardır ve hiçbir şeyi rapor edemezsen en sonda, yorum bölümünde ben şu kısımları yapamadım, şöyle oldu diye anlatılması lazım. İnsanlarda biraz böyle bir mükemmeliyetçilik var. En düzgün, en doğru araştırmayı yaptıklarını zannediyorlar. Yanlış, olabildiğince her şeyi rapor etmeleri lâzım.” (25. katılımcı)

Herhangi bir araştırmanın mükemmel biçimde tasarımı ve yürütüldüğünün, üzerine bir başka araştırmanın yapılmasını gerektirmeyecek kadar kusursuz olduğunun iddia

edilmesi gerçekçi bir yaklaşım değildir. Patton (2002, s.223) mükemmel araştırma tasarımı olmadığını, bazı seçimlerin hep başka alternatiflerden vazgeçme pahasına yapıldığını belirtmektedir. Yazara göre kaynakların sınırlı olması, zamanın sınırlı olması ve insanın karmaşık toplumsal gerçeği anlama yeteneğinin sınırlı olması bu koşulları yaratmaktadır. Araştırmanın sınırlılıklarına değinmesi, araştırmacının bu gerçeğin farkında olduğunu ve bulguların genellenebilirliği konusunda gereğinden fazla iddialı olmadığını göstermektedir. Sınırlılıklar kavramsal çerçeve ve araştırma tasarımından kaynaklanmaktadır, bu sınırlılıkların tartışılması araştırmanın ne olduğu, ne olmadığı, sınırları ve anlayışımıza nasıl bir katkıda bulunabileceği konusunda okura fikir vermektedir (Marshall ve Rossman, 1995). Bir katılımcı araştırmada herşeyin mükemmel olmasının beklenemeyeceğini, araştırmacının ulaşmayı hayâl ettiği gerçekleşmeyen beklentilerinden dayanaksız yorumlar yapmasının yerine bunu yeni bir araştırma sorusu yapmasının gerektiğini şöyle ifade etmektedir:

“Siz orijinal bir şey bulmak zorunda değilsiniz, bazen beklediğiniz şeyleri bulamayabilirisiniz. Bunu güzel bir şekilde itiraf etmek zorundasınız, ben itiraflara da bakarım özellikle, acaba güzel itiraflar var mı? Siz mükemmel bir şey dizayn edip geleceği göremezsiniz ki her zaman istediğiniz şeyi bulabilirsiniz. Onu da belirtmek gerekir. Yani tartışma bölümünde güzelce her şeyi tartışıp verilerinizle hayâl kurmadan veya dayanağı olmadan bir şeyler yapmak yerine, en sonunda da sonuç ve öneri kısmında, işte sizin çalışmanızda tartışma ve literatürdeki olaylara bağlı olarak ne tür sonuçlar elde ettiniz ve nihayetinde de belki sizin araştırmanızda ortaya çıkan veya yapmak istediğiniz halde yapamadığınız daha derin incelemeler gerektiren bir konu varsa da onu gelecekteki bir çalışma için öneri olarak sunup bitirmek gerekir.” (30. katılımcı)

Araştırmanın sınırlılıklarının farkında olunması ve bunların açıkça okurla paylaşılması etik bir davranış olacağı gibi aynı zamanda sonuçların kendi bağlamlarına uygulanabilirliği konusunda okura değerlendirme yapma imkânı sağlayacak ve daha sonraki araştırmaların alanın ihtiyaç duyduğu yönde yapılabilmesi için araştırmacılara yol gösterecektir.

Öğretim elemanlarının araştırmada kalite tanımlarında yer alan bir başka konu da *nesnellik*dir. Nesnellik araştırmanın güvenilirliğinin ve inandırıcılığının sağlanabilmesi

açısından esastır. Bir katılımcı kaliteli araştırma tanımında nesnellığe şöyle değinmektedir:

“En başta iyi araştırma objektif bir şekilde, kişinin kendi algılarını, kaygılarını, düşüncelerini yansıtmamak için elinden geleni yaparak gerçekleştirdiği araştırmadır.” (13. katılımcı)

Eisner’e (1993, s.49) göre nesnellik o denli önemlidir ki, araştırmamız öznel olduğu eleştirisini alırsa bilgi kaynağı olarak konumu tıpkı güneşin ufukta batışı gibi aşağıya iner. Yazara göre nesnellik adil olmak, tartışmanın tüm taraflarına açık olmak, genel bağlamda var olanı olduğu gibi görmek anlamına gelmektedir. Bir katılımcı nesnelliği sağlamanın bir yolunun araştırmacının değerlerini açık açık ortaya koymasından geçtiğini şöyle ifade etmektedir:

“...değer yargılarınız varsa ki hepimizin var, hepimiz bir tarafız bunları da peşin peşin söyleyeceksiniz ki araştırmanın içine sinen rengi önceden okuyucuya veya o jüriye onu peşin peşin söyleyebilirsiniz. Yani, objektiviteyi sağlamanın yollarından biri bu değerlerinizi peşin peşin itiraf etmek, yazmak.” (14. katılımcı)

Nesnellik araştırmada bilimsellik ölçütleri ve etik normlar içerisinde de yer alan bir özelliktir. Bunge (1996; aktaran: Hodkinson, 2004) nesnellüğün bilimin, öznelüğün sanatın özü olduğunu ifade etmektedir. Smith (1989; aktaran: Hodkinson, 2004) iyi bir araştırmanın nesnelliği en üst düzeye çıkarması, öznelliği en aza indirmesi gerektiğine, araştırmanın amacının politika ve uygulamayı iyileştirmek için güvenle kullanılabilir, değerlerden bağımsız bulgu ortaya koymak olduğuna dikkati çekmektedir. Öznel duygu ya da tutumların yansıtıldığı bir çalışma öncelikle bilimsellik ölçütü ile çelişecek ve güvenilir bir araştırma olarak değerlendirilmeyecektir. Araştırmanın güvenilirliğini destekleyen bileşenlerden biri olarak nesnellik öğretim elemanlarının araştırma kalitesi tanımında değindikleri ölçütler arasında yer bulmuştur.

Araştırma sonuçlarının o alandaki uygulamaların geliştirilmesine katkıda bulunması öğretim elemanlarının araştırma kalitesi tanımlarında yer alan diğer bir özelliktir. Marshall ve Rossman’a (1995) göre eğitim, klinik psikoloji ve işletme gibi uygulamanın

geniş yer tuttuğu bazı alanlarda yapılan araştırmaların uygulamaya katkı sağlaması, uygulama açısından faydalılığının olması büyük önem taşımaktadır. Örneğin, eğitim araştırmalarında kuramsal gelişimin yanında birebir sınıf içi uygulamaların geliştirilmesi son derece önemlidir ve alanın buna dönük araştırmalara ihtiyacı bulunmaktadır. Ancak, uygulamadan çok kuramsal bazlı sosyal bilim dallarında araştırmaların uygulamaya dönük katkılarının olması birincil hedef olmayabilir. Gibbons (1999, s. 25-26) yeni araştırma uygulamalarının ortaya çıkması ile birlikte bilgi üretiminin biçiminin de değiştiğini ve bilgi üretiminde Mode 1 ve Mode 2 olarak adlandırdığı bir sınıflandırmanın yapılabileceğini belirtmektedir. Mode 1 araştırma problemlerinin belli bir kesimin akademik ilgileri doğrultusunda belirlenip çözümlendiği üretim türü iken, Mode 2 uygulama bağlamında bilgi üretimini ifade etmektedir. Mode 2’de bilginin sanayi, hükümet ya da topluma fayda sağlaması amaçlanmakta, araştırmanın başından itibaren bu amaç gözetilmektedir. Gibbons (1999, s.33) Mode 2 bilgi üretim sürecindeki araştırmaların kalite açısından değerlendirilmesinin maliyet-etkililik, toplumsal kabul edilebilirlik, rekabet edebilirlik gibi farklı ölçütlerle yapılacağını ve üniversitelerin bu yeni araştırma uygulamalarını kurumlarına nasıl dâhil edecekleri sorunu ile karşı karşıya olduklarını belirtmektedir. Yazara göre, uygulama bağlamında gelişecek bu araştırma gündemi ve fonlandırılmasının araştırmacılar, araştırmayı kullanacaklar, düzenleyiciler, paydaşlar vb. arasındaki bir diyalogun sonucu olarak belirlenecek ve bu diyalog sürecinde aktörlerden yalnızca biri olan üniversite bu sürecin bir parçası olarak kalmaya devam edebilecek kadar yenilikçi olabilme zorunluluğu ile karşı karşıya olacaktır.

Araştırmanın araştırmacıyı mutlu etmesinin ve araştırma konusunu sevmenin araştırma kalitesi ile ilişkilendirilmesi de önemli bir bulgudur. Bir katılımcı buna ilişkin olarak zevk almadan yapılan araştırmadan verim alınamayacağını belirtmektedir. Araştırma yapmanın emek gerektiren bir süreç olduğu ve araştırmanın başarısında en önemli ögenin araştırmacı olduğu düşünüldüğünde bu ifade daha çok anlam kazanmaktadır. Araştırmayı bir zorunluluğu yerine getirmek olarak değil, sevilen bir etkinlik olarak yapmak araştırmacının bu işe daha çok zaman ve enerji harcamasını, daha isteyerek çalışmasını, araştırmasında daha özenli davranmasını ve bunların sonucu olarak da

ortaya daha iyi bir ürün çıkmasını sağlayacaktır. Bir katılımcı bunun önemine şu sözlerle değinmektedir:

“Konusunun insanı önce bir heyecanlandırması gerekiyor. Araştırmacının kendisiyle bağlantısını kurabilmesi gerekiyor. Ben araştırma sorusunu, konusunu genelde hani böyle şifreli çantalar vardır, dört beş şifreyi bir araya getirdiğiniz zaman çanta açılır. Araştırma sorusuna biraz öyle bakıyorum ben, birinci şifre konu, ikincisi kiminle çalışacağım, üçüncüsü hangi yöntemle yapacağım nitel nicel, dördüncüsü nasıl bir yol kullanacağım, beşincisi ne gibi sonuçlar. Yani bunların hepsi değişik kombinasyonlarda bir araya gelebilir böylece sonsuz araştırma konusu çıkıyor. Ama en önemli şey bence araştırmacının araştırmanın içinde olacak şekilde kendini lokalize edebilmesi, motive olabilmesi ve kendini araştırmada görebilmesi. İyi bir araştırma sorusu bence bu.” (26. katılımcı)

Araştırma sürecinde araştırmacının yaptığı işten zevk almasının, mutluluk duymasının araştırmanın niteliğine etkisinin olacağı açıktır. Araştırmaya katılan öğretim elemanlarının araştırma yapma konusundaki tepkilerinin zaman zaman bu duyguya işaret ettiği gözlemlenmiştir. Öğretim elemanları keyif için, zevk için, ilgi duydukları için araştırma yaptıkları ifadelerini kullanmışlardır.

Araştırma kalitesi tanımlamasında öğretim elemanlarının üzerinde durdukları diğer özellikler araştırmanın güncel bir konusunun olması, saha araştırması olması, çok atıf alması, kuram ve uygulamayı bir araya getirebilmesi, anlam katması, en ideal şekilde yapılması, karşılaştırma yapması ve uluslararası dergilerde yayınlanmış olmasıdır.

Araştırma konusunun güncelliği, araştırmanın saha çalışması içermesi, kuram ve uygulamayı bir araya getirebilmesi ve karşılaştırma yapılması sosyal bilimlerde çeşitli disiplinlerdeki araştırmalarda öne geçen özellikler arasında olabilir, ancak sıralanan diğer özellikler her disiplin için geçerli olabileceğinden üzerinde durmak uygun olabilir.

Öncelikle araştırmaların *atıf alması* konusuna değinilecek olursa, günümüzde araştırma değerlendirmesinde alınan atıf sayısı ve etki faktörünün ölçüt olma özelliği giderek daha

çok kabul görmektedir. Ölçümünün kolay olması ve teoride önemli araştırmalara atıf yapıldığı düşünce ile benimsenen bu uygulamanın bazı sınırlılıkları da bulunmaktadır.

Bir araştırmanın uluslararası dergilerde yayınlanması bir ölçüye kadar onun kalitesi konusunda önemli ip uçları vermektedir. Ancak, kalite konusunda değerlendirme yaparken uluslararası atıf endekli dergilerin de kendi içinde farklı türlerinin olduğu göz önünde bulundurulmalıdır. Bunun yanısıra, atıf endekli dergide yayın yapmaya ilişkin olarak bazı disiplinlerin konu açısından dezavantajlı konumda olması, bazı alanlarda endekli dergilerin sınırlı sayıda olması ve yabancı dilde yayın yapmanın sıkıntıları gibi olumsuzlukların bulunduğu bilinmektedir. Ancak, ulusal dergilerde kimi zaman ölçüt sorunu yaşanabilmesi nedeniyle uluslararası dergilerde yayınlanmış olması bir araştırmayı daha değerli kılabilir. Burada belki daha önemli bir nokta uluslararası alanda yayınlanmış olmasıyla bir araştırmanın daha geniş kesimlere ulaştırılmış olmasıdır.

Araştırma kalitesinde etkisi olduğu belirtilen bir başka özellik de *araştırmanın en ideal şekilde yapılmış olmasıdır*. Burada sözü edilen, araştırmacının araştırma sürecinin başında araştırmanın en ideal şekilde yapılabilmesi için neler gerektiğini düşünerek yola çıkması, araştırmayı eldeki kaynaklara göre sınırlamamasıdır. Diğer bir deyişle araştırma eldeki kaynaklara göre sınırlandırılmamalı, en ideal şekilde yapılabilmesi için ne gibi kaynaklar gerekiyorsa onların elde edilmesi sağlanmalıdır. Araştırma sürecinde araştırmacıların ideal olanı gerçekleştirmelerini engelleyen bazı sınırlılıklar olduğu bilinmektedir. Bunlardan en sık yaşananı maddî ve akademik kaynakların yeterli olmayışıdır. Gelişmiş ülkeler ile gelişmekte olan ülkeler arasında araştırma yatırımları arasında büyük farklılıklar olduğu bir gerçektir, ancak genel olarak pek çok ülkede araştırmacılar araştırma yatırımlarının diğer yatırım kalemlerinin gerisinde olmasından yakınmaktadır. Bununla birlikte, günümüzün bilgi toplumu yönelimiyle araştırma geliştirme yatırımları hız kazanmaya başlamıştır. Maddî kaynakların ardından araştırmacıları sınırlayan bir başka etmen de zaman sorunudur. Öğretim elemanlarının sıkça yakındıkları bir durum öğretim yükünün ağırlığı nedeniyle araştırma yapmaya

nitelik ve nicelik olarak yeterince zaman ayıramamalarıdır. Araştırmanın bu konuda ortaya çıkardığı bir başka bulgu da öğretim elemanlarının araştırma etkinliklerinin yöntem bilgileriyle sınırlı olabildiğidir. Bu konudaki sorunları aşmada önerilen yollar üniversite tarafından öğretim elemanlarına araştırma konusunda öğrenme ortamları sunulması ve araştırmalarda takım çalışmasının teşvik edilmesidir. Öğretim elemanlarının araştırmada belirttikleri bir nokta atama yükseltme ölçütlerinde tek yazarlı yayınların daha yüksek puanla değerlendirilmesinin takım çalışmasını olumsuz etkilediğidir. Bu konunun yeniden düşünülmesi ve takım çalışmasının önündeki bu engelin kaldırılmasının araştırma kalitesine olumlu yönde etki yapacağı düşünülmektedir.

4.1.2. Lisansüstü Program Mezunu Katılımcıların Sosyal Bilimlerde Araştırma Kalitesi Tanımlamasına İlişkin Nitel Bulgular

Lisansüstü program mezunlarının araştırma kalitesi tanımlamasına ilişkin nitel bulgular Tablo 11’de özetlenmiş, ardından daha ayrıntılı olarak irdelenmiştir.

Tablo 11: Lisansüstü Program Mezunu Katılımcıların Tanımlamalarına Göre Kaliteli Araştırmada Bulunması Gereken Ölçütlere İlişkin Sonuçlar

Güçlü bir literatür dayanağı	11/24
Metodolojinin güçlülüğü	10/24
Orijinallik	7/24
Konunun önemi	5/24
Araştırma sorusunun açık olması	3/24
Etik ilkelere uygun olması	2/24
İyi plânlanmış olması	2/24
Araştırmacının istediği bir konuda çalışabilmiş olması	1/24
Uluslararası nitelikte olması	1/24
Sınırlılıklarının belirtilmesi	1/24
Nesnel olması	1/24
Güncel olması	1/24

Lisansüstü program mezunu katılımcılar kaliteli araştırma tanımlamalarında en sık olarak (11/24) öncelikle araştırmanın güçlü bir literatür dayanağı olması gereğine değinmişlerdir. Boote ve Beile (2005) iyi bir araştırmanın konu üzerindeki anlayışımızı

ileri götürmesinden ötürü iyi olarak nitelendirildiğini, bunu sağlayabilmek için araştırmacının konu ile ilgili olarak daha önce neler yapıldığını ve ne gibi eksikler olduğunu bilmesi gerektiğini belirtmektedir. Katılımcıların literatür bağlamında değindikleri konular araştırmada literatürün iyi taranmış ve aktarılmış olması, yapılan çalışmanın literatürde bir boşluğu doldurması, bulguların literatürle ilişkilendirilmesi ve alanda daha önce çalışmış bilim insanlarının ve eserlerinin tanınması olmuştur. Hart (1999; aktaran: Boote ve Beile, 2005) iyi bir literatür çalışmasının taşıması gereken ölçüt ve standartları kapsam, sentez, metodoloji, önem ve etkili söylem olarak sıralamaktadır. Katılımcıların, etkili bir literatür çalışması aracılığıyla araştırmanın alandaki bilgi birikimine katkıda bulunmasının sağlanması ve araştırma bulgularına literatürde yer alan verilerin ışığında anlam kazandırılması konularına önem verdikleri görülmektedir. Öğretim elemanı katılımcılarla yapılan görüşmelerde de araştırma kalitesi tanımlaması bağlamında en sık vurgu yapılan ölçütlerden biri araştırmanın güçlü bir literatür dayanağı olmasının gerekliliği idi. Hem öğretim elemanlarının hem de lisansüstü program mezunu katılımcıların literatür çalışmasının araştırma kalitesinde belirleyici bir rolü olduğunu düşündükleri anlaşılmaktadır. Bir katılımcı araştırmada etkili bir literatür çalışmasının önemine şu sözlerle değinmektedir:

“Önce, hangi alanda yapıldıysa o alandaki temel eksikleri ortaya çıkarmalı, bildirmeli. O alanda yapılacakları bir ortaya dökmeli önce. Yeni sorular sordurmalı (...) ampirik malzemeyi ortaya dökmeli ama bu malzemeyi iyi yorumlamaya çalışmalı. Bu malzemeyi mevcut teorilerle iyi harmanlamalı. İkisini iyi meczetmesi lâzım. Yapılan çalışma yalnızca belli bir araştırma sürecinde elde edilen verilerin ortaya dökülmesi şeklinde oluyorsa bu pek bir şey ifade etmez. Verilerin önceden yazılmış kuramsal birikim bağlamında dikkatli bir biçimde yorumlanması lâzım ve birtakım o kuramsal birikime eklenecek yeni sorular üretmesi lâzım.” (23. katılımcı)

Yukarıdaki katılımcı araştırmanın alandaki eksiklikleri ortaya çıkarması ve alandaki mevcut bilgi birikimi bağlamında yorumlanmasının gereğine değinirken aynı zamanda bunlarla bağlantılı olarak bir orijinallik taşıması gerektiğine değinmekte ve araştırmada orijinallüğün sağlanmasının yolunun da aslında iyi bir literatür çalışması yapmaktan geçtiğine işaret etmektedir. Literatür çalışması araştırmaya bir kuramsal dayanak

sağlamanın yanında orijinal bilgi üretimine ve böylelikle mevcut bilgi birikimine yeni bir katkı getirilebilmesine olanak tanımaktadır.

Güçlü bir literatür dayanağının ardından, lisansüstü program mezunu katılımcıların ikinci olarak en sık (10/24) değindikleri araştırma kalitesi ölçütünün metodolojinin güçlülüğü olduğu görülmüştür. Metodoloji başlığı altında uygun yöntem ve tekniklerin kullanılması, birden fazla yöntemin kullanılması, araştırma tasarımının doğru bir şekilde oluşturulması, araştırmanın sağlam verilere dayandırılması, bilimsel araştırma ilkelerine uygun olması, araştırmada yöneltilen soruların yanıt aranan temel soru ile uyumlu ve onu destekler yönde olması, geçerlik ve güvenilirliğin sağlanmış olması ve belli bir örneklem büyüklüğüne ulaşılmış olması noktalarına değinilmiştir. Bir katılımcı kaliteli araştırma tanımında metodolojik özelliklere şöyle vurgu yapmaktadır:

“(Kaliteli bir araştırma) Araştırma ilkelerine uygun olmalı. Araştırma deseni önemli. Kullanılan araçlar doğru seçilmiş olmalı. Tabi ki iyi bir kuramsal zemin üzerinde olmalı.” (20. katılımcı)

Metodoloji ile ilişkili olarak araştırma kalitesi tanımlamalarında lisansüstü program mezunu katılımcıların değindikleri bir başka nokta araştırma sorusunun birden fazla yöntemle incelenmesi olmuştur. Bir katılımcı sosyal bilimlerde bunun önemli olduğuna şu sözlerle dikkati çekmektedir:

“Sosyal bilimler karmaşık bir alan, problemin çözümü her zaman basit bir süreç olmayabiliyor. İşin içine çok sayıda değişken ve karmaşık ilişkiler girince bulduğumuz sonuç doğru mu, bunu anlayabilmek için farklı yöntemlerle soruna tekrar bakmak gerekiyor. Konuyu birden fazla yöntemle incelemenin kaliteyi artıracığını düşünüyorum.” (16. katılımcı)

Yukarıdaki ifadede araştırma sorusunun incelenmesinde farklı yöntemlerin kullanılmasının sosyal bilimlerin doğası bakımından önemli olduğuna değinilmektedir. Bir başka katılımcı kaliteli araştırma tanımlamasında araştırma problemi ile seçilen çözüm yöntemi arasındaki uyumun gerekliliğine ve örneklem konusuna şu sözlerle değinmektedir:

“(...) araştırmada sorulan sorularla kafadaki büyük sorunun arasındaki uyum ve yöntemsel uyum. (...) Örnekleme seçimi bence çok belirleyici. Bu çok tartışılan bir konu ama ben yine de örneklemin belli bir büyüklükte olmasının önemli olduğunu düşünüyorum. Bunun ötesinde genellikle sahada çok kısa zaman kalıp çok hızlıca veri toplanıp gelip bir şeyler yapılmasını sağlıklı bulmuyorum. Böyle çok gözlemim var. (...) Ben sahada zaman geçirilmesinin, o kişilerle yaşamının, gözlem yapılmasının daha sağlıklı sonuç vereceğini düşünüyorum.” (8. katılımcı)

Yukarıdaki ifadeler araştırmada yöntemle ilgili olarak araştırmacının uygulama alanında uzun zaman geçirmesinin daha sağlıklı sonuçlar elde edilmesi açısından önemli olduğuna da işaret etmektedir. Lisansüstü program mezunu katılımcıların araştırma kalitesini tanımlarken en çok literatür çalışması ve metodolojiye gönderme yapmaları araştırma için doğru sorunun bulunup, bu sorunun doğru bir şekilde araştırılmasının temel olduğunu düşündüklerini göstermektedir. Metodolojiye ilişkin özellikler öğretim elemanları tarafından en sık olarak yer verilen araştırma kalitesi ölçütleridir. Hem öğretim elemanlarının hem de lisansüstü program mezunu katılımcıların araştırma kalitesinde metodolojik özelliklere bu denli vurgu yapması anlamlıdır. Kalite için araştırmanın öncelikle doğru tasarlanmış, doğru yöntem izlenerek veri toplanmış, geçerlik ve güvenilirliğin sağlanmış, sonuçların doğru biçimde yorumlanmış olması gibi temel ilkeleri taşıması gerektiği kuşkusuzdur. Ancak sıradan bile olsa her bilimsel araştırmanın bu temel ilkeleri zaten karşılaması gerektiği düşünüldüğünde kalite için araştırmada bunların üzerine bazı başka ölçütlerin sağlanması beklentisi oluşmaktadır.

Literatür ve metodolojinin ardından lisansüstü program mezunu katılımcıların araştırma kalitesi tanımlarında en çok yer verdikleri (7/24) üçüncü ölçüt araştırmanın orijinalliği olmuştur. Bir katılımcı bu konuda görüşlerini şöyle ifade etmektedir:

“Öncelikle tabii alanında yeni bir araştırma olması çok önemli. Yeni derken orijinal, daha önce çok çalışılmamış, farklı şeyler anlatan, bundan sonra insanların referans olarak üzerinde çalışabileceği bir araştırma olmalı. Yani bunların özeti aslında yeni bir şey çalışıyor olmak.” (16. katılımcı)

Yukarıdaki katılımcı orijinalliği yeni bir konu ve kendinden sonraki araştırmacılar için bir referans noktası olarak tanımlamaktadır. Araştırmada katılımcılardan orijinalliği

tanımlamaları da istenmiş ve lisansüstü program mezunu katılımcıların orijinalliği daha çok konu bağlamında ele aldıkları görülmüştür. Konunun yeniliğinin ardından eski bir probleme yeni bir bakış açısı ile yaklaşma, araştırmacının özgün katkısı ve yöntemde yenilik yönünde tanımlamalar yapılmıştır.

Orijinallik tanımlamasının ardından katılımcılara yüksek lisans tezlerinin kendi görüşlerine göre orijinal bir çalışma olup olmadığı sorusu yöneltilmiş ve katılımcıların çok büyük bir bölümü (21/24) yüksek lisans tezlerini orijinal bir çalışma olarak adlandırmışlardır. 2 katılımcı tezlerinde orijinal bir çalışma yapamadıklarını belirtirken, bir katılımcı çalışmasını kısmen orijinal olarak tanımlamıştır. Yüksek lisans tezlerinde orijinal bir çalışma yaptığını düşünen katılımcıların çalışmalarını daha çok konu açısından orijinal olarak gördükleri ve orijinallikle çalışmalarının daha önce Türkiye’de yapılmamış olmasını kastettikleri anlaşılmıştır.

Lisansüstü program mezunu katılımcıların tanımlamalarında dördüncü olarak en sık (5/24) yer verdikleri araştırma kalitesi ölçütü önem olmuştur. Önem başlığı altında en çok değinilen noktalar araştırma bulgularının uygulamaya dönüştürülebilmesi, uygulamacılara yol göstermesi ve gerçek bir sorundan hareketle yola çıkılması olmuştur. Bir katılımcı konuya eğitim bağlamında şu sözlerle değinmektedir:

“Çıkan sonucun gerçekten işe yarayacak bir amaca hizmet etmesi. Soyutta kalmamasın, biraz onu somutlaştırıp... Bir araştırma yaptım sonuçları da bu... İyi tamam güzel de biz onu ne yapacağız? Eğitim için düşünecek olursa, eğitimde uygulanabilir, artı ya da eksi bir ders çıkarılabilir türde bir araştırma olmalı diye düşünüyorum.” (3. katılımcı)

Eğitim sosyal bilimlerin temel olarak uygulamaya dayalı dallarından biridir ve bu nedenle eğitim alanında yapılan araştırmaların uygulamaya dönük katkıları getirmesinin değeri büyüktür. Uygulamalı bir alan olan eğitimde araştırma kalitesi tanımlamasında sonuçların uygulamaya doğrudan katkısının bir kalite ölçütü olarak benimsenmesi elbette yadsınamaz. Ancak, uygulamaya dolaylı olarak yansıtacak, uygulamayı düzeltecek bakış açısı ya da düşünce yapısına yaklaştıran kuramsal tabanlı araştırmaların

da doğrudan uygulamaya dönük sonuçlar verecek araştırmalar kadar değerli olduğu inkâr edilemez. Tooley ve Darby (2001), araştırma kalitesinde belirleyici bir rolü olan bu ölçüt ile ilgili olarak iki kilit noktanın araştırmanın uygulamacıların gündemi ile belirlenmiş olması ve araştırmanın uygulamacılara ulaşabilecek şekilde sunulmuş olması olduğunu belirtmektedir. Araştırmanın önemine değinirken bu koşulların sağlanmış olup olmadığının da gözetilmesi gerekmektedir.

Araştırma sorusunun açık olması lisansüstü program mezunu katılımcıların araştırma kalitesi tanımlamalarında değindikleri bir başka konu olmuştur (3/24). Katılımcılar araştırma sorusunun açık bir biçimde ortaya konması ve bunun yanıtlanabilmesinin iyi bir araştırmada bulunabilecek diğer bazı özelliklerden daha önemli olabileceğini ifade etmektedirler. Bir katılımcının bu konudaki görüşleri şöyledir:

“Nitelik derken bir kere konusu, sorusu, konu derken çok popüler olması önemli değil, ama sorusu belirgin olsun.(...) Yoksa nitelik çok büyük olması, çok kapsamlı olması ya da çok küçük olması, çok kaynak kullanması da belki çok önemli değil. Dengeli ve derdini anlatabilen bir şey olması önemli.” (7. katılımcı)

Araştırmacının yanıt bulmak istediği araştırma sorusunu iyi ifade edebilmesi araştırmanın amacına ulaşabilmesi için gerekli temel koşullardan biridir. Bu konuyla bağlantılı olarak iki katılımcı da araştırmanın baştan sona bir bütünlük içerisinde yürütülmüş ve sunulmuş olmasının bir kalite ölçütü olduğunu düşündüklerini ifade etmişlerdir. Nerede başlayıp nerede bittiği açık olan, problemin ifadesinden sonuçların açıklanmasına kadar tüm süreçlerin bir bütünlük, tutarlılık ve neden-sonuç ilişkisi içerisinde yürütüldüğü araştırmaların kalite açısından da değerli bulunduğu görülmektedir.

Lisansüstü program mezunu katılımcılarla yapılan görüşmeler, öğretim elemanları gibi bu katılımcıların da etik davranışı kalite ile ilişkilendirdiğini göstermiştir. İki katılımcı araştırma kalitesi tanımlarında araştırma etiği ilkelerinin gözetilmesine dikkati çekmiş ve bir araştırmanın kaliteli olabilmesi için araştırmada öncelikle etik davranışın benimsenmiş olmasının gerekliliğine değinmiştir.

İki katılımcı araştırmada kaliteyi sağlamanın yolunun iyi plânlamadan geçtiğini ifade etmiştir. İyi plânlama öğretim elemanları ile yapılan görüşmelerde de değinilen araştırma kalitesi ölçütleri arasında yer almaktadır. Araştırmanın başlangıçta iyi plânlanmasının sonradan ortaya çıkabilecek sorunların engellenebilmesinin sağlanması açısından önemli olduğunu düşünen katılımcılar, iyi bir plânlama yapmadan yola çıkmanın kalitenin sağlanmasını zorlaştıracağını belirtmişlerdir.

Lisansüstü program mezunu katılımcıların araştırma kalitesi tanımlamalarında değindikleri bir başka ölçüt de araştırmacıların istedikleri konuda çalışmayı seşebilmeleri olmuştur. Bir katılımcı bu konuda şunları söylemektedir:

“Araştırmacının benimsediği bir konu. Niteliğinin belirlenmesinde faktör bence konunun araştırmacı tarafından benimsenmesi. Kendisine dayatılan değil, kendisinin tercih ettiği konuda çalışması. Bu bir çalışmada başarının belirleyicisidir bence. Ondan sonra ikinci, üçüncü belirleyici unsurlar söyleyebilirim. (...) Ama başarının en önemli belirleyicisi bence benimsemek konuyu.” (22. katılımcı)

Araştırmacının konusunu özgürce seşebilmesinin, gerçekten ilgi duyduğu, merak ettiği, sevdiği bir konuda çalışmasının araştırma kalitesine olumlu bir yönde yansiyacağı düşünülmektedir. Araştırmaya bir zorunluluk olarak yaklaşmak yerine isteyerek, severek çalışmak ortaya çıkacak çalışmanın da daha nitelikli olmasını sağlayacaktır.

Lisansüstü program mezunu katılımcıların araştırma kalitesinde yer verdikleri diğer bir ölçüt çalışmanın uluslararası nitelikte olmasıdır. Araştırmada beklentilerin ülke bağlamıyla sınırlandırılmayıp uluslararası düzeyde bir orijinalliğin ya da bilimsel katkının hedeflenmesinin araştırma etkinliklerinin dünya çapında gerçeleştirilmesini sağlayarak araştırmacılığı geliştireceği kuşkusuzdur. Bununla birlikte, sosyal bilimlerin bazı alanlarında uluslararası bağlamın dışında kalmak zorunda olan, ancak yine de çok değerli araştırmalar olabileceği de göz önünde bulundurulmalıdır. Bu konu ile ilişkili bir başka kalite ölçütü de araştırmanın iyi bir yerde yayınlanmış olması olarak ifade edilmiştir. Burada çalışmanın yayınlandığı yerin saygınlığının o çalışmanın kalitesi

açısından bir gösterge olabileceği düşüncesi yatmaktadır. Bunun temelinde de yayın yapma konusundaki baskının artmasıyla akademik dergilerin sayısının hızla artması, kişilerin ücretini ödemek koşuluyla kolayca çalışmalarını bastırabilmeleri gibi durumların yattığı düşünülmektedir. Ancak yine de bu konuya temkinli yaklaşılması gerektiği düşünülmektedir. Akademik dergi ya da diğer yayın kaynaklarının kalitesinin yayınladıkları araştırmaların kalitesi ile eş tutulamayacağı ve kaliteli araştırmaların çeşitli nedenlerle her zaman kaliteli olarak adlandırılan akademik kaynaklarda yer bulamayabileceği göz önünde bulundurulmalıdır. Örneğin, Goodyear (2005) İngiltere’de araştırma değerlendirme uygulaması (RAE) kapsamında en üst düzeyde değerlendirilen kurumların araştırmalarının yalnızca % 2 gibi düşük bir oranının etki faktörü yüksek endeksli dergilerde yayınlandığını belirtmektedir.

Araştırma kalitesini tanımlarken lisansüstü program mezunu katılımcıların değindikleri bir başka ölçüt de araştırmada alçakgönüllülük olmuştur. Bir katılımcı bu konuya şu sözlerle değinmektedir:

“Biraz alçak gönüllü olmak lâzım, yani alçak gönüllü olması derken bir çeşit self refleksiviteyi barındırması lâzım. Yaptığımız çalışmanın sınırlarından haberdar olmanız lâzım. Yaptığınız araştırmanın kapsayıcılığından haberdar olmanız lâzım ve araştırmada çok samimi bir şekilde sınırlarınızı ortaya koymanız lâzım. (...) Yani çalışmanızın zamandan ve mekândan bağımsız olmadığını, son kertede inşa edilmiş bir ürün olduğunu ve bu ürünün de içinde bulunduğunuz zaman ve mekân tarafından koşullandırıldığını unutmamak lâzım.” (23. katılımcı)

Yukarıdaki katılımcı araştırmanın da dış koşullarla şekillendirilen bir ürün olduğunu ve öncelikle araştırmacının bunların farkında olup bu sınırlılıkları okura aktarması gerektiğini ifade etmektedir. Araştırmanın sınırlılıklarının paylaşılması özellikle gelecekte literatürde o araştırmayı referans alarak yola çıkacak araştırmacılar açısından önem taşımaktadır. Yapılan araştırma ile gelecekteki araştırmacılara sağlıklı bir yol göstericilik işlevini yerine getirebilmek için araştırmanın sınırlılıklarının açık bir şekilde ortaya konulması bir araştırmacılık sorumluluğu olarak görülmektedir.

Son olarak, lisansüstü program mezunu katılımcıların araştırma kalitesi tanımlamalarında değindikleri iki nokta araştırmanın nesneliği ve güncel bir konusunun olması olmuştur. Hem bilimsellik koşulları arasında anılan nesnellik, hem de araştırmanın ilginçliği açısından ön plâna çıkarılan güncellik öğretim elemanlarının tanımlamalarında da yer bulan araştırma kalitesi ölçütleridir.

4.1.3. Öğretim Elemanı ve Lisansüstü Program Mezunu Katılımcıların Sosyal Bilimlerde Araştırma Kalitesi Tanımlamasına İlişkin Nicel Bulgular

Öğretim elemanı ve lisansüstü program mezunu katılımcıların sosyal bilimlerde araştırma kalitesine yönelik görüşleri daha önce yapılmış olan görüşme bulgularına dayalı olarak geliştirilmiş anket ile incelenmiş; geri dönen 244 anketle elde edilen veriler frekans, yüzde, ortalama değer olarak incelenmiş, ayrıca faktör analizi yoluyla ölçeğin alt boyutları belirlenmiştir. Kesinlikle katılmıyorum ve katılmıyorum olarak belirtilen görüşler olumsuz, katılıyorum ve kesinlikle katılıyorum olarak belirtilen görüşlerse olumlu olarak belirtilerek aşağıdaki tabloda sunulmuştur.

Tablo 12: Öğretim Elemanları ve Lisansüstü Program Mezunları Katılımcıların Ölçek Genelindeki Görüşlerine İlişkin Frekans, Yüzde, Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Madde No.	Madde İçeriği		Olumsuz	Kararsız	Olumlu	X	Sh	Ss
22	Araştırmada etik davranışın benimsenmiş olması	N	8	7	229	4,62	,051	,799
		%	3,3	2,9	93,9			
1	Araştırma probleminin çözümünde uygun yöntemin seçilmiş olması	N	11	6	227	4,60	,055	,870
		%	4,5	2,5	93			
2	Literatür çalışması ve uygulama kısmının bütünsellik taşıması	N	8	5	231	4,59	,05	,808
		%	3,3	2	94,7			
3	Araştırmada geçerlik ve güvenilirliğin sağlanmış olması	N	10	4	230	4,59	,05	,833
		%	4,1	1,6	94,3			
15	Araştırma sorusunun açık bir biçimde ifade edilmiş olması	N	7	5	232	4,47	,04	,766
		%	2,9	2	95,1			
14	Araştırmanın mevcut literatüre katkıda bulunması	N	9	17	218	4,36	,05	,833
		%	3,7	7	89,3			
5	Başlangıçta belirlenen araştırma sorusunun doyurucu biçimde yanıtlanması	N	13	18	213	4,36	,05	,895
		%	5,3	7,4	87,3			
20	Araştırma probleminin çözümünde seçilen yöntemin uygun biçimde uygulanmış olması	N	9	14	221	4,36	,05	,832
		%	3,7	5,7	90,6			
12	Araştırmanın tarafsız bakış açısı sergilemesi	N	21	16	207	4,30	,06	1,053
		%	8,6	6,6	84,8			
23	Araştırmanın sınırlılıklarının açıkça belirtilmesi	N	8	21	215	4,30	,05	,825
		%	3,3	8,6	88,1			
17	Araştırma probleminin uygun şekilde sınırlandırılması	N	11	17	216	4,27	,05	,826
		%	4,5	7	88,5			
18	Araştırmanın eksikliklerinin açıkça belirtilmesi	N	10	19	215	4,23	,05	,840
		%	4,1	7,8	88,1			
13	Araştırma evrenini temsil edecek bir örneklemden veri toplanması	N	18	32	194	4,11	,06	,989
		%	7,4	13,1	79,5			

11	Araştırmanın güçlü bir literatür dayanağına olması	N	18	29	197	4,09	,06	,970
		%	7,4	11,9	80,7			
7	Araştırmacının araştırma yöntemini nasıl seçtiğini belirtmesi	N	18	32	194	4,07	,06	,961
		%	7,4	13,1	79,5			
10	Alandaki uygulamaları geliştirmesi	N	16	37	191	4,02	,05	,904
		%	6,6	15,2	78,3			
31	Araştırmacıyı mutlu etmesi	N	25	37	182	3,99	,07	1,112
		%	10,2	15,2	74,6			
33	Bulguların literatür bağlamında tartışılması	N	20	40	184	3,97	,06	,944
		%	8,2	16,4	75,4			
29	Toplumsal gelişime katkıda bulunması	N	21	56	167	3,86	,06	,996
		%	8,6	23	68,4			
19	Mevcut bir soruna yeni bir boyut eklenmesi	N	23	46	175	3,86	,06	,954
		%	9,4	18,9	74,7			
24	Daha önce ele alınmış bir konuya yeni bir bakış açısı ile yaklaşılması	N	24	50	170	3,80	,06	,957
		%	9,8	20,5	69,7			
8	Gerçek bir sorundan yola çıkılmış olması	N	41	54	149	3,68	,07	1,166
		%	16,8	22,1	61,1			
4	Yeni bir konunun incelenmesi	N	53	40	151	3,63	,07	1,235
		%	21,7	16,4	61,9			
26	Araştırmanın tüm tarafların görüşünü yansıtmaması	N	40	62	142	3,61	,07	1,143
		%	16,4	25,4	58,2			
21	Alan araştırması içermesi	N	41	90	112	3,44	,07	1,098
		%	16,8	36,9	45,9			
32	Uluslararası dergilerde yayımlanması	N	49	68	127	3,42	,06	1,088
		%	20,1	27,9	52			
25	Araştırma sorusunun literatürden yola çıkılarak belirlenmiş olması	N	49	83	112	3,38	,06	1,057
		%	20,1	34	45,9			
27	Karma yöntem kullanılmış olması	N	43	107	94	3,29	,06	1,015
		%	17,6	43,9	38,5			
28	Güncel bir konusunun olması	N	74	64	106	3,20	,07	1,204
		%	30,3	26,2	43,4			
6	Yeni bir kuramsal yapı oluşturulması	N	69	75	100	3,19	,07	1,100
		%	28,3	30,7	41			
30	Çok atıf alması	N	66	80	98	3,17	,07	1,123
		%	27	32,8	40,2			
16	Nitel yöntemin kullanılmış olması	N	74	84	86	3,06	,07	1,116
		%	30,3	34,4	35,2			
9	Nitel yöntemin kullanılmış olması	N	92	76	76	2,89	,07	1,133
		%	37,7	31,1	31,1			

Tablo 12’de yer alan bulgular katılımcıların araştırma kalitesinde etkili olan ölçütler içerisinde en çok etik davranışın benimsenmesinin önemli olduğunu düşündüklerini göstermektedir. Etik davranış araştırma sürecinin tümünü etkileyen; araştırmacının ve araştırmanın güvenilirliğinin temelini oluşturan bir unsur olarak kabul edildiği için etik ile ilişkili 22. maddenin ölçek genelinde en yüksek ortalamaya ($X=4,62$) sahip madde olduğu düşünülmektedir. 22. maddenin ardından “Araştırma probleminin çözümünde uygun yöntemin seçilmiş olması”, “Literatür çalışması ve uygulama kısmının bütünsellik taşıması”, “Araştırmada geçerlik ve güvenilirliğin sağlanmış olması” gibi metodoloji ve kuramsal dayanağa işaret eden maddeler yer almaktadır. Yukarıdaki tablo incelendiğinde, ortalama değeri “kesinlikle katılıyorum” ($X \geq 4,20$) aralığında yer alan en üst 12 maddenin yine metodoloji ve kuramsal alt yapı ile ilişkili olan maddeler olduğu görülmektedir. Bu açıdan ele alındığında, öğretim elemanı ve lisansüstü program mezunu katılımcıların görüşleri yoluyla araştırma kalitesine ilişkin daha önce elde edilmiş olan nitel bulguların ölçek yoluyla elde edilen nicel bulgularla aynı yönde olduğu görülmektedir.

Ölçek genelinde en düşük ortalama değerleri taşıyan maddelerinse paradigma özelliklerine yönelik maddeler olan 16. ve 9. maddeler olduğu görülmektedir. “Nitel yöntemin kullanılmış olması” ($X=3,06$) ve “Nicel yöntemin kullanılmış olması” ($X=2,89$) olarak ifade edilmiş olan bu maddelerin ortalamalarının ölçek genelinde en düşük olması nitel ve nicel olma durumunun araştırma kalitesinde etkili faktörler olarak görülmediklerini ifade etmektedir. Her ne kadar ölçek genelinde en düşük ortalamaya sahip olsa da bu maddelerin elde ettikleri ortalama değerlerin de “kararsızım” ($3,39 \leq X \leq 2,60$) aralığında yer aldığını belirtmek gerekmektedir. Bunların yanısıra, yine anket genelinde düşük bir ortalamaya sahip olan bir diğer madde “Çok atıf alması” ($X=3,17$) olmuştur. Bu bulgu öğretim elemanları ve lisansüstü program mezunu katılımcıların araştırmanın çok atıf almasının belirgin bir kalite göstergesi olmadığını düşündüklerini göstermektedir.

Ölçek maddelerinin ortalama değerlerinin incelenmesinin ardından öğretim elemanı ve lisansüstü program mezunu katılımcıların araştırma kalitesine ilişkin görüşleri arasında farklılık olup olmadığının bulunması amacıyla t-test analizi yapılmış ancak iki grubun görüşleri arasında anlamlı bir farklılığa rastlanmamıştır. Bunun dışında öğretim elemanlarının görüşleri unvan, kıdem, çalışılan fakülte ve çalışılan üniversitenin konumu değişkenleri bağlamında; lisansüstü program mezunlarının görüşleri de öğrenim durumu, alan ve ek süre kullanımı değişkenleri bağlamında tek yönlü varyans analizi (ANOVA) ve t-test kullanılarak incelenmiş ve sözü edilen hiçbir değişken için görüşlerde anlamlı farklılığa rastlanmamıştır.

Bu genel tablonun ardından, ölçeğin faktör analizi sonuçlarının incelenmesi katılımcıların araştırma kalitesine yönelik görüşleri konusunda daha ayrıntılı bulgular sunacaktır. Faktör analizi sonucunda ulaşılan 6 alt boyut ve bu alt boyutların ortalama değerleri aşağıda incelenecektir.

Tablo 13: Yükseköğretimde Sosyal Bilimlerde Araştırma Kalitesi Ölçeğinin Faktörleri, Madde Yükleri ve Faktörlere İlişkin Ortalama Değerleri

Faktör İsmi	Madde No	Faktör Yükleri	Cronbach Alpha	Açıklanan varyans	Madde sayısı	Özdeğer	X
1. Metodoloji ve kuramsal dayanak	22	,868	.94	29,220	15	9.715	4,34
	2	,862					
	15	,856					
	3	,839					
	1	,823					
	23	,814					
	20	,813					
	18	,789					
	17	,764					
	7	,658					
	5	,648					
	14	,641					
	12	,578					
	11	,538					
	33	,526					

<i>Tablo 13'ün devamı</i>							
Faktör İsmi	Madde No	Faktör Yükleri	Cronbach Alpha	Açıklanan varyans	Madde sayısı	Özdeğer	X
2. Yeni bakış açısı ve nesnellik	25	729	.61	6.902	3	3,824	3.60
	26	643					
	24	605					
3. Güncellik ve toplumsal gelişime katkı	29	728	.63	6,877	4	1,504	3,59
	28	690					
	27	530					
	31	518					
4. Atıf alması ve uluslararası dergilerde yayınlanması	32	,822	.71	6,622	2	1,321	3,29
	30	,756					
5. Orijinallik ve sorunun gerçekliği	8	708	.62	6,421	3	1,216	3,50
	6	560					
	4	540					
6. Paradigma özellikleri ve alan araştırması içermesi	16	766	.58	6,266	3	1,113	3,13
	9	742					
	21	481					
Açıklanan Toplam Varyans				62,308			
Kaiser-Meyer-Olkin Örnekleme Yeterlik Ölçümü= ,904 Barlett's Test of Sphericity :4027,207							

Tablo 13'te görüldüğü gibi katılımcıların araştırma kalitesinde en çok etkisinin olduğunu düşündükleri faktör X=4,34 ortalama ile “metodoloji ve kuramsal dayanak” olmuştur. Bunu sırasıyla “yeni bakış açısı ve nesnellik”, “güncellik ve toplumsal gelişime katkı”, “orijinallik ve sorunun gerçekliği”, “atıf alması ve uluslararası dergilerde yayınlanması” ve “paradigma özellikleri ve alan araştırması içermesi” alt boyutları izlemektedir. “Metodoloji ve kuramsal dayanak” alt boyutuna ilişkin ortalama değer kesinlikle katılıyorum aralığında yer alması bu ölçütlere verilen önemi göstermesi bakımından değer taşımaktadır. Bunun yanısıra, “yeni bakış açısı ve nesnellik”, “güncellik ve toplumsal gelişime katkı”, “orijinallik ve sorunun gerçekliği” alt boyutları da katılıyorum aralığına denk gelen ortalamalara sahip olmuştur. “Atıf alması ve

uluslararası dergilerde yayınlanması” ve “paradigma özellikleri ve alan araştırması içermesi” alt boyutlarının ise kararsızım aralığında değerlendirildiği görülmektedir. Bu bulgular, katılımcıların araştırma kalitesi üzerinde metodoloji, kuramsal alt yapı, orijinallik, nesnellik, konunun güncelliği, toplumsal gelişime katkısı, gerçek bir sorundan yola çıkması gibi ölçütlerin daha büyük etkisi olduğunu düşündüklerini göstermektedir. Nitel bulgularla karşılaştırıldığında nicel bulguların da kalite ölçütlerine verilen öncelik bakımından benzer bir yön izlediği görülmektedir. Nitel araştırma ile elde edilen bulgularda da metodoloji ve kuramsal alt yapıya ilişkin ölçütler araştırma kalitesi tanımlamasında hem öğretim elemanları hem de lisansüstü program mezunu katılımcılar tarafından en sık dile getirilen özellikler olmuştur.

Genel faktör analizi bulgularının ardından her bir faktörün ayrı ayrı değerlendirilmesi araştırma probleminin daha ayrıntılı olarak incelenmesini sağlayacaktır. Aşağıdaki bölümde her bir faktöre ilişkin bulgular tablolar yardımıyla daha ayrıntılı olarak ele alınacaktır.

Tablo 14: Öğretim Elemanları ve Lisansüstü Program Mezunu Katılımcıların Metodoloji ve Kuramsal Dayanak Alt Boyutuna İlişkin Görüşlerine Ait Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Metodoloji ve Kuramsal Dayanak Alt Boyutu			
Madde No.	Madde İçeriği	X	Ss
22	Araştırmada etik davranışın benimsenmiş olması	4,62	,79946
2	Literatür çalışması ve uygulama kısmının bütünsellik taşıması	4,60	,87072
15	Araştırma sorusunun açık bir biçimde ifade edilmiş olması	4,59	,80847
3	Araştırmada geçerlik ve güvenilirliğin sağlanmış olması	4,59	,83399
1	Araştırma probleminin çözümünde uygun yöntemin seçilmiş olması	4,47	,76673
23	Araştırmanın sınırlılıklarının açıkça belirtilmesi	4,36	,83346
20	Araştırma probleminin çözümünde seçilen yöntemin uygun biçimde uygulanmış olması	4,36	,89535
18	Araştırmanın eksikliklerinin açıkça belirtilmesi	4,36	,83213

<i>Tablo 14'ün devamı</i>			
Madde No.	Madde İçeriği	X	Ss
17	Araştırma probleminin uygun şekilde sınırlandırılması	4,30	1,05323
7	Araştırmacının araştırma yöntemini nasıl seçtiğini belirtmesi	4,30	,82541
5	Başlangıçta belirlenen araştırma sorusunun doyurucu biçimde yanıtlanması	4,27	,82688
14	Araştırmanın mevcut literatüre katkıda bulunması	4,23	,84055
12	Araştırmanın tarafsız bakış açısı sergilemesi	4,09	,97041
11	Araştırmanın güçlü bir literatür dayanağının olması	4,07	,96155
33	Bulguların literatür bağlamında tartışılması	3,97	,94455
Faktör ortalama değeri		4,34	

Tablo 14'te yer alan bulgular “metodoloji ve kuramsal dayanak” alt boyutunda tüm maddelerin en az “katılıyorum” ($X= 3,40-4,19$), 15 maddeden 12'sinin ise “kesinlikle katılıyorum” ($X= 4,20-5,00$) aralığına denk gelecek biçimde yüksek ortalama değer elde ettiğini göstermektedir. Bu rakamlar metodoloji ve literatür özelliklerine ait ölçütlerin katılımcılardan neredeyse tam puan alacak düzeyde önemli algılandığını göstermektedir.

En yüksek ortalama değer ($X= 4,62$) araştırmada etik davranış sergilenmesi olarak ortaya çıkmış, ardından metodoloji ve kuramsal dayanağa ait ölçütler birbiri ile ilişkili olarak sıralanmıştır. Bu bulgu nitel araştırmada öğretim elemanı ve lisansüstü program mezunu katılımcıların görüşleri ile ulaşılan bulgularla son derece benzeşmektedir. Nitel araştırmada da metodoloji ve kuramsal alt yapı hem öğretim elemanları hem de lisansüstü program mezunu katılımcılar ile yapılan görüşmelerde araştırma kalitesi tanımında en üst sırada yer almış ve diğer ölçütlerden çok daha sık olarak dile getirilmiştir. Öğretim elemanları metodolojiye ilk, kuramsal alt yapıya ikinci düzeyde sıklıkta değinirken lisansüstü program mezunları ile yapılan görüşmelerde bunun tam tersi ortaya çıkmıştır. Nicel veri üzerinde bu alt boyuta ilişkin olarak öğretim elemanı ve lisansüstü program mezunu katılımcıların görüşleri arasında bir fark olup olmadığını görebilmek amacıyla uygulanan t-test sonucunda anlamlı bir farklılığa rastlanmamıştır.

Araştırmada yöntem seçiminin doğruluğu, yöntemin nasıl seçildiğinin okurla ayrıntılı olarak paylaşılması, yöntemin doğru uygulanması, geçerlik ve güvenilirliğin sağlanmış olması, uygulama ve literatür bölümlerinin bütünsellik taşıması, araştırmanın sınırlılıklarının ve eksiklerinin açıkça anlatılması, tarafsız bakış açısı sergilenmesi, araştırmanın güçlü bir kuramsal dayanağa oturtulması ve bulguların literatürle ilişkilendirilmesi gibi bir araştırmanın sağlıklı olabilmesi açısından hayati önem taşıyan ölçütlerden oluşan bu alt boyutun ortalama değerinin yüksek olmasının altında tıpkı nitel bölümde olduğu gibi araştırmanın kalitesinin sağlanabilmesinde öncelikle bilimsel alt yapının oluşturulmasının gerektiği fikrinin yattığı düşünülmektedir. Metodoloji ve kuramsal dayanak alt boyutunda yer alan tüm maddelerin çok yüksek ortalama değerlere sahip olması bir araştırmanın kaliteli olabilmesi için öncelikle her araştırmada bulunması gereken bu temel ölçütleri karşılaması gerektiği düşüncesinden kaynaklanıyor olmalıdır. Bulgular, metodolojik ve kuramsal özelliklerin orijinallik, önem, toplumsal fayda gibi ölçütlerden daha öncelikli olarak algılandığını göstermektedir. Bunun nedeni, temel bilimsellik ölçütleri karşılanmadan yapılan herhangi bir çalışmanın orijinallik, faydalılık gibi özellikleri de taşıyamayacağı, taşısa da güvenilir olamayacağı görüşü olarak açıklanabilir.

Metodoloji ve kuramsal dayanak alt boyutunda ölçek genelinde de en yüksek ortalama değere ($X=4,62$) sahip olan 22. madde doğrudan metodoloji ile ilişkili olmayıp araştırmada etik davranışın sergilenmesi görüşünü ifade etmektedir. Bu maddenin de metodoloji ve kuramsal alt yapı bağlamında yer alan madde içerikleriyle ilişkilendirilmesi katılımcıların etik davranışı bilimsel tutum ve bilimsellik ölçütlerinin karşılanmasında temel faktörlerden biri olarak algıladıklarını göstermektedir. Buna benzer olarak “nesnel bakış açısı sergilemesi” maddesi de yine aynı nedenle faktörde yer alan diğer maddelerle ilişkilendirilmiş olmalıdır.

“Metodoloji ve kuramsal dayanak” alt boyutuna ilişkin görüşlerin öğretim elemanları için unvan, kıdem, çalışılan fakülte değişkenlerine göre farklılaşp farklılaşmadığının anlaşılması için yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) ve çalışılan üniversitenin

konumu değişkeni için yapılan t-test sonuçları görüşlerin bu değişkenlere göre farklılaşmadığını göstermiştir. Yine bu alt boyutta lisansüstü program mezunlarının görüşlerinde öğrenim durumu ve alan değişkenine göre farklılık bulunup bulunmadığını görmek için tek yönlü varyans analizi (ANOVA) ve ek süre kullanımı için t-test yapılmış, ancak sayılan değişkenler bakımından anlamlı bir farklılık bulunmadığı görülmüştür.

Tablo 15: Öğretim Elemanları ve Lisansüstü Program Mezunu Katılımcıların Yeni Bakış Açısı ve Nesnellik Alt Boyutuna İlişkin Görüşlerine Ait Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Yeni Bakış Açısı ve Nesnellik			
Madde No.	Madde İçeriği	X	Ss
25	Daha önce ele alınmış bir konuya yeni bir bakış açısı ile yaklaşılması	3,38	1,05757
26	Araştırmanın tüm tarafların görüşünü yansıtması	3,61	1,14358
24	Araştırma sorusunun literatürden yola çıkılarak belirlenmiş olması	3,80	,95701
Faktör ortalama değeri		3,60	

Tablo 15’te yer alan bulgular “yeni bakış açısı ve nesnellik” alt boyutunda yer alan üç faktörden ikisinin ve faktör ortalama değerinin katılıyorum ($X=3,40-4,19$) aralığına denk gelen değerler olduğunu göstermektedir. Faktör maddeleri arasında daha önce ele alınmış bir konuya yeni bir bakış açısı ile yaklaşılması ölçütünü ifade eden 25. madde bu alt boyutta en düşük puanla değerlendirilen ve ortalama değeri kararsızım ($X=2,60-3,39$) aralığına denk gelen tek madde olmuştur. Araştırmanın tüm tarafların görüşünü yansıtması ifadesiyle nesnelliğe işaret eden 26. madde ile araştırma sorusunun literatürden yola çıkılarak belirlenmiş olması ile literatürdeki bir boşluğun doldurulması gereğine işaret eden 24. madde yüksek ortalama değerlerle katılıyorum aralığında yer almışlardır. Araştırma süreciyle daha önce çalışılmış bir konunun yeni bakış açısıyla farklı yönlerinin işlenmesi ve araştırma probleminin literatürdeki bir boşluğu doldurmaya yönelik olarak literatürden yola çıkılarak belirlenmesi konu seçimi bağlamında katılımcılar tarafından ilişkili olarak görülmüş olmalıdır. Bu bulgular

araştırma sonuçlarının literatüre katkıda bulunmasının katılımcılar tarafından önemli kalite ölçütleri olarak algılandığını göstermektedir. Yine, nesnellik ölçütlerinden kabul edilebilecek bir madde olarak araştırmanın tüm tarafların görüşünü yansıtması gereği katılımcılar tarafından yukarıdaki maddelerle ilişkili görülmüş ve araştırma kalitesine etkisi açısından önemli olarak değerlendirilmiştir. Yeni bakış açısı ve nesnellik boyutuna ilişkin görüşlerin demografik değişkenlere göre farklılık gösterip göstermediğinin anlaşılması amacıyla yapılan t-test ve tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları bu boyutta yalnızca öğretim elemanlarının görüşlerinin kıdem değişkenine göre farklılaştığını göstermiştir. Bu değişkene ilişkin varyans analizi sonuçları aşağıdaki tabloda yer almaktadır.

Tablo 16: Öğretim Elemanlarının Kıdem Değişkenine Göre Yeni Bakış Açısı ve Nesnellik Alt Boyut Puanları Varyans Farklılıkları İçin Yapılan Levene Test Sonuçları

Boyut	Levene Statistic	sd1	sd2	Sig.
Yeni bakış açısı ve nesnellik	,228	5	117	,950

Tablo 16 araştırmaya katılan öğretim elemanlarının kıdem değişkenine göre yeni bakış açısı ve nesnellik alt boyut puan varyansları arasındaki farklılığı belirlemek üzere yapılan Levene test sonucunda istatistiksel açıdan anlamlı farklılıklar bulunmadığını, alt boyut puanları varyanslarının homojen olduğunu göstermektedir.

Tablo 17: Öğretim Elemanlarının Kıdem Değişkenine Göre Yeni Bakış Açısı ve Nesnellik Alt Boyutundaki Görüşlerine İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Boyut	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	Sig.
Yeni Bakış Açısı ve Nesnellik	Gruplararası	9,395	5	1,879	3,057	,012
	Gruplarıçi	71,924	117	,615		
	Toplam	81,319	122	1,879		

p<,05

Tablo 17’de yer alan bulgular öğretim elemanlarının ikinci boyut olan yeni bakış açısı ve nesnellik boyutuna ilişkin görüşleri arasında kıdem değişkenine göre ,05 düzeyinde anlamlı bir farklılık bulunduğunu göstermektedir. Farkın kaynağını belirlemek amacıyla yapılan Tukey testi sonuçları aşağıdaki tabloda yer almaktadır.

Tablo 18: Öğretim Elemanlarının Kıdem Değişkenine Göre Yeni Alt Boyut Puanları İçin Yapılan Tukey Testi Sonuçları

Boyut	Kıdem (I)	Kıdem (J)	Ortalamalar arası Fark (I-J)	Sh	P
Yeni Bakış Açısı ve Nesnellik	1-5 yıl	6-10 yıl	-,48413	,25377	,403
		11-15 yıl	-,79524(*)	,25377	,026
		16-20 yıl	-,71524	,26172	,076
		21-25 yıl	-1,03968(*)	,30844	,013
		26 yıl ve üzeri	-,48413	,30844	,620
	6-10 yıl	1- 5 yıl	,48413	,25377	,403
		11-15 yıl	-,31111	,20244	,641
		16-20 yıl	-,23111	,21232	,885
		21-25 yıl	-,55556	,26780	,308
		26 yıl ve üzeri	,00000	,26780	1,000
	11-15 yıl	1- 5 yıl	,79524(*)	,25377	,026
		6-10 yıl	,31111	,20244	,641
		16-20 yıl	,08000	,21232	,999
		21-25 yıl	-,24444	,26780	,943
		26 yıl ve üzeri	,31111	,26780	,854
	16-20 yıl	1- 5 yıl	,71524	,26172	,076
		6-10 yıl	,23111	,21232	,885
		11-15 yıl	-,08000	,21232	,999
		21-25 yıl	-,32444	,27535	,846
		26 yıl ve üzeri	,23111	,27535	,959
	21-25 yıl	1- 5 yıl	1,03968(*)	,30844	,013
		6-10 yıl	,55556	,26780	,308
		11-15 yıl	,24444	,26780	,943
		16-20 yıl	,32444	,27535	,846
		26 yıl ve üzeri	,55556	,32009	,511

<i>Tablo 18'in devamı</i>					
	Kıdem (I)	Kıdem (J)	Ortalamalar arası Fark (I-J)	Sh	P
	26 yıl ve üzeri	1- 5 yıl	,48413	,30844	,620
		6-10 yıl	,00000	,26780	1,000
		11-15 yıl	-,31111	,26780	,854
		16-20 yıl	-,23111	,27535	,959
		21-25 yıl	-,55556	,32009	,511

*p<,05

Yukarıdaki tabloya göre, yeni bakış açısı ve nesnellik alt boyutunda öğretim elemanlarının kıdem değişkenine göre incelenen görüşleri arasındaki farklılığın kaynağının 1-5 yıl ile 11-15 yıl ve 21-25 yıl kıdem aralığı olduğu görülmektedir. Daha açık bir anlatımla ifade etmek gerekirse, 11-15 yıl ve 21-25 yıl kıdeme sahip öğretim elemanlarının ikinci alt boyut olan yeni bakış açısı ve nesnellik boyutuna ilişkin görüşleri 1-5 yıllık kıdeme sahip olan öğretim elemanlarının görüşlerinden anlamlı düzeyde daha olumludur. Bu bulgular, 11-15 yıl ve 21-25 yıl kıdeme sahip öğretim elemanlarının daha önce ele alınmış bir konuya yeni bir bakış açısı ile yaklaşılması, araştırmanın tüm tarafların görüşünü yansıtması, araştırma sorusunun literatürden yola çıkılarak belirlenmiş olması yönündeki ölçütleri 1-5 yıllık kıdeme sahip öğretim elemanlarından daha önemli olarak algıladıklarını göstermektedir.

Tablo 19: Öğretim Elemanları ve Lisansüstü Program Mezunu Katılımcıların Güncellik ve Toplumsal Gelişime Katkı Alt Boyutuna İlişkin Görüşlerine Ait Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Güncellik ve Toplumsal Gelişime Katkı			
Madde No.	Madde İçeriği	X	Ss
29	Toplumsal gelişime katkıda bulunması	3,99	1,11295
28	Güncel bir konusunun olması	3,86	,99642
27	Karma yöntem kullanılmış olması	3,29	1,01583
31	Araştırmacıyı mutlu etmesi	3,20	1,20414
Faktör ortalama değeri		3,59	

Tablo 19 incelendiğinde “Güncellik ve toplumsal gelişime katkı” boyutunda yer alan 4 maddeden 29. ve 28. maddelerin ortalama değerinin katılıyorum ($X=3,40-4,19$), 27. ve 31. maddelerin ortalama değerininse kararsızım ($X=2,60-3,39$) aralığında yer aldığı görülmektedir. Faktör ortalama değeri ise katılıyorum aralığına denk gelmektedir. Bu bulgular katılımcıların araştırmanın toplumsal gelişime katkıda bulunması, konusunun güncellik taşıması, karma yöntem içermesi ve araştırmacıyı mutlu etmesi gibi ölçütlerin araştırma kalitesine yansımalarının önemli düzeyde olacağını düşündüklerini göstermektedir. Faktör maddeleri incelendiğinde, araştırmanın önemine işaret eden madde olan araştırmanın toplumsal gelişime katkısının olması yönündeki ifadenin katılımcılardan en yüksek ortalama değeri aldığı görülmektedir. Burada ilginç olabilecek bir diğer bulgu, araştırmada karma yöntemin kullanılmış olmasına yönelik ölçütün nitel ve nicel yöntem kullanılmış olmasına yönelik ölçütlerden farklı bir faktör altında yer alması ve söz konusu iki maddeden de daha yüksek bir ortalama değere sahip olmasıdır. Araştırmada karma yöntemin kullanılmasını katılımcıların paradigma özelliklerinden farklı bir yerde konumlandıkları, toplumsal fayda, güncellik ve araştırmacıyı mutlu etmesi gibi ölçütlerle ilişkilendirdikleri görülmektedir. Ayrıca, karma yöntemin kullanılmasına yönelik görüşlerin nitel ve nicel yöntem kullanılmasına yönelik görüşlerden daha yüksek bir ortalama değere sahip olması katılımcıların bu ölçütün kalite açısından daha değerli ve etkili olduğunu düşündükleri biçiminde yorumlanabilir.

Genel olarak bakıldığında, güncellik ve toplumsal gelişime katkı boyutunun ortalama değerinin tüm alt boyutlar arasında 3. en yüksek ortalamaya sahip faktör olduğu ve katılımcıların bu faktörün araştırma kalitesi açısından “katılıyorum” aralığına denk gelecek düzeyde olumlu olduğunu düşündükleri görülmektedir.

Güncellik ve toplumsal gelişime katkı alt boyutuna ilişkin görüşlerin öğretim elemanları için unvan, kıdem, çalışılan fakülte değişkenlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığının anlaşılması için yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) ve çalışılan üniversitenin konumu değişkeni için yapılan t-test sonuçları görüşlerin bu değişkenlere göre farklılaşmadığını göstermiştir. Yine bu alt boyutta lisansüstü program mezunlarının

görüşlerinde öğrenim durumu ve alan değişkenine göre farklılık bulunup bulunmadığını görmek için tek yönlü varyans analizi (ANOVA) ve ek süre kullanımı için t-test yapılmış, ancak sayılan değişkenler bakımından anlamlı bir farklılık bulunmadığı görülmüştür.

Tablo 20: Öğretim Elemanları ve Lisansüstü Program Mezunu Katılımcıların Araştırmanın Atıf Alması ve Uluslararası Dergilerde Yayınlanması Alt Boyutuna İlişkin Görüşlerine Ait Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Atıf Alması ve Uluslararası Dergilerde Yayınlanması			
Madde No.	Madde İçeriği	X	Ss
32	Uluslararası dergilerde yayınlanması	3,42	1,088
30	Çok atıf alması	3,17	1,123
Faktör ortalama değeri		3,29	

Araştırmanın uluslararası dergilerde yayınlanması ve çok atıf alması nitel veri toplama aşamasında yapılan görüşmelerde araştırma kalitesinde etkili olabilecek ölçütler arasında belirtilmiş olmakla birlikte hem öğretim elemanlarının hem de lisansüstü program mezunu katılımcıların bu ölçütlere temkinli yaklaştıkları gözlenmiştir. Tablo 20 incelendiğinde bu temkinli tutumun nicel bulgular için de geçerli olduğu gözlenmektedir. $X = 3,29$ olan faktör ortalaması kararsızım ($X = 2.60 - 3.39$) aralığına denk gelmektedir. Ayrıca bu ortalama değer ölçeğin 6 alt boyutu arasında ortalamaların büyüklüğü bakımından 5. sırayı alarak sonlarda yer aldığı görülmektedir. Bu bulgular öğretim elemanları ve lisansüstü program mezunu katılımcıların görüşlerine göre atıf alma ve uluslararası dergilerde yayınlanmaya ilişkin olan bu alt boyutun araştırma kalitesinde etkisinin ‘metodoloji ve kuramsal dayanak’, ‘yeni bakış açısı ve nesnellik’, ‘güncellik ve toplumsal gelişime katkı’, ‘orijinallik ve sorunun gerçekliği’ olarak ifade edilen faktörlerden daha düşük olduğunu ortaya koymaktadır.

Alt boyutta yer alan maddelere bakılacak olursa, öncelikle katılımcıların uluslararası dergilerde yayınlanma ve atıf alma maddelerini aynı faktörde yer alacak düzeyde ilişkili olarak algıladıkları görülmektedir. Bunun yanısıra, uluslararası dergilerde yayınlanma

ölçütünün aslında çok atıf alma ölçütünden daha yüksek bir ortalama ile değerlendirildiği ve aralarında birinci ölçütün ortalama değerinin katılıyorum ($X= 3,40-4,19$) aralığında yer alırken, diğerinin bir alt düzey olan kararsızım ($X=2.60-3.39$) aralığında yer alacak kadar fark bulunduğu görülmektedir. Bu bulgu, bir araştırmanın uluslararası dergilerde yayınlanmasının çok atıf almasından daha önemli olarak algılandığını, uluslararası dergilerde yayınlanmanın daha etkili bir kalite ölçütü olarak kabul edildiğini göstermektedir.

Araştırmanın “atıf alması ve uluslararası dergilerde yayınlanması” alt boyutuna ilişkin görüşlerin öğretim elemanları için unvan, kıdem, çalışılan fakülte değişkenlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığının anlaşılması için yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) ve çalışılan üniversitenin konumu değişkeni için yapılan t-test sonuçları görüşlerin bu değişkenlere göre farklılaşmadığını göstermiştir. Yine bu alt boyutta lisansüstü program mezunlarının görüşlerinde öğrenim durumu ve alan değişkenine göre farklılık bulunup bulunmadığını görmek için tek yönlü varyans analizi (ANOVA) ve ek süre kullanımı için t-test yapılmış, ancak sayılan değişkenler bakımından anlamlı bir farklılık bulunmadığı görülmüştür.

Tablo 21: Öğretim Elemanları ve Lisansüstü Program Mezunları Katılımcıların Orijinallik ve Sorunun Gerçekliği Alt Boyutuna İlişkin Görüşlerine Ait Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Orijinallik ve Sorunun Gerçekliği			
Madde No.	Madde İçeriği	X	Ss
8	Gerçek bir sorundan yola çıkılmış olması	3,68	1,166
6	Yeni bir kuramsal yapı oluşturulması	3,19	1,100
4	Yeni bir konunun incelenmesi	3,63	1,235
Faktör ortalama değeri		3,50	

Beşinci faktör olan “orijinallik ve sorunun gerçekliği” alt boyutuna ilişkin yukarıdaki tablo incelendiğinde bu alt boyutun ortalama değerinin katılıyorum ($X= 3,40-4,19$) aralığında yer aldığı ve ölçek genelinde bakıldığında ortalama değerinin büyüklüğü

açısından bu faktörün altı alt boyut arasında 4. sırayı aldığı görülmektedir. Bu bulgular orijinallik ve araştırmada gerçek bir sorundan yola çıkılması ölçütlerini kapsayan bu faktörün yüksek bir ortalama değer olarak araştırma kalitesinde önemli bir etkisinin olduğunun düşünüldüğünü göstermektedir.

Faktör maddeleri incelendiğinde, araştırmanın gerçek bir sorunu konu edinmesini ifade eden 8. maddenin faktör içerisinde en yüksek ortalama değeri aldığı görülmektedir. Orijinalliğe işaret eden iki madde olarak 6. ve 4. maddelerse daha düşük ortalama puanlar almıştır. Ancak, konunun yeniliğine işaret eden 4. maddenin yine de kuramsal yeniliğe işaret eden 6. maddeden oldukça yüksek değerlendirildiği, 4. madde katılıyorum ($X= 3,40-4,19$) aralığında yer alırken, 6. maddenin ancak kararsızım ($X=2,60-3,39$) aralığına denk gelen bir ortalama değere sahip olduğu görülmektedir. Nitel bulgular hatırlanacak olursa, öğretim elemanları araştırmada orijinallik tanımlarında daha çok konunun yeniliğine değinmişler, araştırmanın kuramsal açıdan getireceği yeniliğe tanımlarında daha az yer vermişlerdir. Bu açıdan bakıldığında, bu konuya ilişkin nicel ve nitel bulguların birbirini destekler yönde olduğu da görülmektedir.

Araştırmada orijinalliğe işaret eden yukarıdaki ölçütlerin “metodoloji ve kuramsal dayanak” alt boyutunda yer alan tüm maddelerden daha düşük ortalama değerlere sahip olduğu görülmektedir. Bu durum katılımcıların, orijinalliği metodolojik özellikler ve kuramsal alt yapıya ilişkin ölçütlerin daha gerisinde değerlendirdiklerini göstermektedir. Araştırmanın nitel boyutunda da benzer bulgular elde edilmiş, orijinallik yukarıda belirtilen ölçütlerden daha az sıklıkta dile getirilmiştir. Bu durum, katılımcılarda araştırma kalitesinden söz ederken öncelikle araştırmanın bilimsellik ölçütlerine uygun olmasının esas kabul edildiği, orijinallik ve olan eşlik eden faydalılık gibi ölçütlerinse ancak metodolojik ve kuramsal güçlülük sağlandıktan sonra dikkate alınabileceği yönünde bir algı olduğunu göstermektedir.

“Orijinallik ve sorunun gerçekliği” boyutunda katılımcıların görüşleri arasında demografik değişkenlere göre farklılık olup olmadığının incelenmesi amacıyla yapılan t-

test ve tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçlarına göre görüşler arasında hiçbir değişkene göre anlamlı farklılığa rastlanmamıştır.

Tablo 22: Öğretim Elemanları ve Lisansüstü Program Mezunu Katılımcıların Araştırmanın Paradigma Özellikleri ve Alan Araştırması İçermesi Alt Boyutuna İlişkin Görüşlerine Ait Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Araştırmanın Paradigma Özellikleri ve Alan Araştırması İçermesi			
Madde No.	Madde İçeriği	X	Ss
16	Nitel yöntemin kullanılmış olması	3,06	1,116
9	Nicel yöntemin kullanılmış olması	2,89	1,133
21	Alan araştırması içermesi	3,44	1,098
Faktör ortalama değeri		3,13	

Tablo 22’de yer alan bulgular, paradigma özellikleri ve çalışmanın alan araştırması içermesine yönelik özelliklerin biribiri ile ilişkili bulunarak aynı faktör altında toplandığını ve bu faktörün aritmetik ortalamasının kararsızım ($X=2,60-3,39$) aralığına denk gelen bir değer olduğunu ortaya koymaktadır. Nitel ve nicel yöntem kullanılması yönelik maddeler ölçek genelinde de en düşük ortalama ile değerlendirilen maddeler olmuştur. Bu bulgu, nicel ya da nitel yönetime başvurulmasının araştırma kalitesinde çok etkili bulunmadığını göstermektedir. Bu durum görüşme yoluyla elde edilen nitel veride de kendini göstermiş, katılımcıların bu konuda önemli fikir ayrılıkları taşıdıkları gözlenmiştir. Bu açıdan ele alındığında, konuya ilişkin nitel ve nicel bulguların aynı yönde olduğu gözlenmektedir. Öte yandan, aynı faktör içinde yer alan 21. madde olan çalışmanın alan araştırması içermesi gereğine yönelik ölçüt faktör içerisinde en yüksek ortalamaya sahip olmuş ve katılıyorum ($X= 3,40-4,19$) aralığında değerlendirilmiştir. Bu bulgu katılımcıların, sosyal bilimlerde bir çalışmanın saha araştırması içermesinin nitel ya da nicel yöntem uygulanmasından daha önemli olduğunu düşündüklerini göstermektedir. Bu durum, araştırmalarda nitel ya da nicel yöntemin farklı farklı işlevlerinin olması ve bu nedenle herhangi birinin diğerine göre üstün görülemeyeceği, dolayısıyla kalite tartışmasında belirleyici rolü olamayacağı yönündeki anlayıştan kaynaklanıyor olabilir.

Araştırmanın “paradigma özellikleri ve alan araştırması içermesi” alt boyutuna ilişkin görüşlerin öğretim elemanları için unvan, kıdem, çalışılan fakülte değişkenlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığının anlaşılması için yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) ve çalışılan üniversitenin konumu değişkeni için yapılan t-test sonuçları görüşlerin bu değişkenlere göre farklılaşmadığını göstermiştir. Aynı alt boyut için lisansüstü program mezunlarının görüşlerinde öğrenim durumu ve alan değişkenine göre farklılık bulunup bulunmadığını görmek için tek yönlü varyans analizi (ANOVA) ve ek süre kullanımı için t-test yapılmış, ancak sayılan değişkenler bakımından anlamlı bir farklılık bulunmadığı görülmüştür.

4.2. Ülkemizde Sosyal Bilimlerde Araştırmaya İlişkin Başlıca Sorunların Neler Olduğu Konusundaki Görüşlere Ait Bulgular

4.2.1. Öğretim Elemanlarının Ülkemizde Sosyal Bilimlerde Araştırmaya İlişkin Başlıca Sorunların Neler Olduğu Konusundaki Görüşlerine Ait Bulgular

Öğretim elemanlarına ülkemizde sosyal bilimlerde araştırma konusu ile ilgili sorunların neler olduğu sorusu yöneltilmiş ve soruyu yanıtlayan 31 katılımcının bu konudaki görüşleri aşağıdaki tabloda özetlenmiştir.

Tablo 23: Öğretim Elemanlarının Görüşlerine Göre Ülkemizde Sosyal Bilimlerde Araştırmaya İlişkin Başlıca Sorunlara İlişkin Sonuçlar

Maddî sorunlar	14/31
Yerleşmiş bir araştırma kültürümüzün olmayışı	8/31
Akademik kaynakların yetersizliği	8/31
Araştırmacıların yöntem bilgisi konusunda eksikliği	7/31
Sağlıklı veri toplamanın zorluğu	6/31
Yabancı dil sorunu	3/31
Nitelikli insan kaynağının yetersizliği	3/31
Araştırma konularının küresel düzeyde ilgi görmemesi	1/31

<i>Tablo 23'ün devamı</i>	
Kontrol altına alınması gereken değişkenlerin çokluğu	1/31
Çevre ile işbirliği konusundaki eksiklik	1/31
Zaman sıkıntısı	1/31
Yabancı yayın yapma zorunluluğu	1/31
Atama yükseltme kriterlerinin araştırmacıları bireysel çalışma yapmaya zorlaması	1/31

Araştırma bulguları öğretim elemanlarının sosyal bilimlerde araştırmaya yönelik sorunların başında maddî sıkıntıların geldiğini düşündüklerini göstermektedir (14/31 katılımcının görüşü). Maddî sıkıntılar genel başlığı altında belirtilen sorunlardan bazıları araştırma fonlarının yetersizliği, öğretim elemanlarının araştırmalarında çeviri ve istatistiksel analiz gibi konularda dışarıdan yardım alabileceği maddî kaynakların olmaması, kitapların pahalı olması ve öğretim elemanlarının özellikle yabancı kitap ve dergileri alacak gücünün olmaması, yurt dışı burslarının sınırlılığı ve maddî koşulların gençleri bilim adamı olmak istemekten vazgeçirmesidir. Bir katılımcı maddî sorunlara ilişkin olarak şunları söylemektedir:

“Sosyal bilimlerde araştırmalar yeterince desteklenmiyor, Tübitak diye bir kurum var ama diğer sosyal bilimlerle ilgili destek çıkartan kurumlar yeni. Sosyal alanlarda teknik malzemeye fazla ihtiyaç olmadığını düşündükleri için destekleri de ekonomik olarak çok ciddi bir problem olarak görmemişlerdir belki. Fakat sosyal bilimlerde bir proje yazım geleneği yok. Proje yazım geleneği olmayınca proje kültürü de olmamış oluyor. Proje kültürü bütün bilimsel çalışmaların devamını sağlayacak bir araç. Onun olması gerekiyor.” (25. katılımcı)

Sosyal bilimlerde araştırmaya ayrılan kaynakların çok sınırlı olmasının yanısıra öğretim elemanlarının bu kaynaklardan yararlanması konusunda da bazı sorunlar yaşandığına değinilmiştir. Bir katılımcı bu konuda şunları söylemektedir:

“Birincisi maddî problem. Araştırmacının araştırdığı konuda bilgi edinmesini sağlayacak maddi koşullar henüz oluşmadı. Yeni yeni Tübitak ve üniversitenin fonları başta olmak üzere, Avrupa fonları biraz devreye sokulmaya başlandı. Ama onda da yabancı dil bilen, birtakım avantajları kullananlar öne geçiyor daha çok. Bizde yabancı dil biraz abartılıyor. Onu iyi bilen daha fazla yararlanıyor, az

bilen yararlanamıyor gibi bir manzara var karşımızda. Bir proje hazırlayıp bir kuruma başvuramıyorsunuz.” (14. katılımcı)

Sosyal bilimler araştırmacılığında maddî sıkıntıların yaşanması ülkenin ekonomik koşullarıyla ilişkilendirilmiş olmakla birlikte bazı öğretim elemanları bunun yalnızca ülkemizde değil, tüm dünyada yaşanan bir sorun olduğunu, pozitif bilimlerin araştırma için daha çok kaynak bulabildiğini ifade etmiştir. Bir öğretim elemanı sorunu fen ve sosyal bilimlerin ürün farklılığı açısından ele almış ve şunları söylemiştir:

“Kaynak sorunu söz konusu. Araştırmayı “satabileceğiniz” kimse yok. İlaç sanayinde bir çalışma yaparsınız bunu havada kapacak, kaynak sağlayacak birçok firma var. Tıpta öyle, mühendislikte öyle, geliştireceğiniz parçayı bekleyen bir sanayi var. Oysa sosyal bilimlerde bulduklarınızı bekleyen kimse yok.” (23. katılımcı)

Araştırma yapmanın maliyetli bir iş olduğu düşünülüğünde maddî sıkıntılarının yaşanmasının araştırmacılığı olumsuz yönde etkilemesi kaçınılmazdır. Maddî sıkıntılarının sosyal bilimlerde önemli bir sorun olduğunu belirten öğretim üyelerinin büyük bir bölümü TÜBİTAK teşvik ve burslarının sosyal bilimler için artırılması ve Avrupa Birliği gibi kaynaklardan maddî olanakların sağlanabilmesiyle son zamanlarda durumun iyiye gitmeye başladığını ifade etmişlerdir. Ancak, öğretim elemanlarının görüşleri göstermektedir ki araştırmacılıkta maddî sıkıntılar ile ifade edilmeye çalışılan yalnızca bir bursun sağlanamaması ya da araştırma için gerekli bir malzemeye ulaşamamasından ibaret değildir. Bunlardan çok daha önemlisi maddî koşulların yetersizliğinin gençleri araştırmacılıktan, bilim insanı olma isteğinden uzaklaştırmasıdır. Bir katılımcının bu konudaki görüşleri şöyledir:

“Ülkenin içinde bulunduğu ekonomik şartlar da dikkate alındığı takdirde gerçekten bilim adamı olmak isteyen insan sayısı oldukça az. Büyük bir kısmı kısa yoldan belirli bir unvana kavuşup ondan sonra da iş hayatından başarılı olmak istiyorlar. Bana kalırsa işin gerçeği bu. Bu şartları bizim belki değiştirmemiz lazım. Bilimle uğraşan insanlara da daha iyi ekonomik şartlar sağlanması gerekiyor. Bunu devlet de yapmak zorunda, vakıf okulları da sağlamak zorundalar ki Türkiye bilim hayatında iyi bir yere ulaşabilsin.” (11. katılımcı)

Yukarıdaki katılımcı maddî sorunların insan kaynağı sorununu da beraberinde getirdiğine değinmektedir. İyi araştırmaların yapılmasında en önemli faktörün insan kaynağı olduğu göz önüne alındığında maddî sıkıntıların bu açıdan caydırıcı boyutta olması düşündürücüdür.

Ülkemizde sosyal bilimlerde araştırma konusundaki sorunlara ilişkin olarak öğretim elemanlarının (8/31 katılımcının görüşü) değindikleri bir başka nokta da yerleşmiş bir araştırma kültürümüzün olmayışıdır. Bu konuda öğretim elemanları köklü bir araştırma geleneğimizin olmaması, ilköğretimden yükseköğretime kadar eğitim sistemimizin araştırmacılığı destekler nitelikte olmaması, üniversite yöneticilerinin araştırma geleneğinden uzak olmaları, araştırmacılar arasında bir örgütlenmenin bulunmaması, araştırmaların konu açısından toplum ve bilimsel birikim adına bir örgütlenme içerisinde olmadan rastgele yapılması, proje kültürümüzün olmayışı, teşvik eksikliği ve araştırmaları denetleyici bir ortamın olmayışı gibi sorunlara işaret etmişlerdir. Bir öğretim elemanı konuya ilişkin olarak şunları söylemektedir:

“Üniversitelerin araştırmacıya sağladığı imkânlar, araştırma iklimini ne ölçüde oluşturup oluşturmadığına bağlı... Kendimi düşünecek olursam ekip kurmakta zorluk çekiyorum, bu biraz hava dediğim şeyle ilgili. Departmanımızda, fakültemizde araştırma yapan insanlar oldukça insanın biraz kendi kendisini motive etmesi de mümkün olabiliyor. Olmadığı zaman, zaten maddî teşvikler bu konuda yok. Yani küsmek için çok fazla sebep var... şu an mesela o kurumun rektörü eğer o gelenekten gelmemiş bir yöneticiyse bilimsel yayın konusunda akademisyenleri o kurumun en yetkili kişisi olarak ne ölçüde temsil edebilir? Ne ölçüde etkili olabilir? O anlamda, kurumsal yönetim anlamında üniversitelerimizin zayıflığı da aynı zamanda buna bir etken.” (2. katılımcı)

Yukarıdaki öğretim elemanı araştırma kültürü ile ilgili bazı önemli noktalara dikkat çekmektedir. İlk olarak, birden fazla kişinin görüşü, düşüncesi ve emeği sayesinde ekip çalışması kaliteli araştırma üretimini destekleyen bir koşuldur, ancak araştırmacılıkta ekip çalışması yapabilmeye bireysel çabaların ötesinde kurum kültürünün büyük oranda etkisi olmaktadır. Araştırmayı destekleyen kurum kültürünün eksikliği ekip çalışmalarının kurumsallaşmasını engelleyici bir unsur olmaktadır. İkinci bir konu, meslektaşların araştırma yapıyor olmasının kişide araştırma yapmak için motivasyon

oluşturuyor olmasıdır. Daha çok kişinin araştırma yaptığı bir ortam kişinin araştırma yapma isteğini artırmaktadır. Bir başka nokta da üniversitelerde araştırma yönetimi ve yöneticilerin bu konuda model olma ve teşvik etme davranışlarıdır. Yönetimin araştırmaya karşı destekler ya da kayıtsız tutumu kurumdaki araştırmacıların motivasyonunu etkilemektedir. Shama ve Kfir (2002) yöneticilerin araştırmaya karşı tutumlarının araştırma verimliliğinde önemli bir faktör olduğunu ve kurumların araştırma kaynakları arttıkça kurum kültürü içinde araştırma kültürünün daha güçleneceğini ifade etmektedir.

Araştırmacılar arasında bir örgütlenmenin olmaması ve araştırmaların birbirini takip eder, belli bir alandaki araştırmaları daha ileri bir noktaya taşır olmaktan uzak, birbirinden kopuk ve dağınık biçimde yapılıyor olması araştırma kültürü sorunu içerisinde değinilen bir başka konudur. Bir öğretim elemanı bu konuda şunları söylemektedir:

“...üniversitelerde araştırma maalesef çok dağınık, araştırmış olmak için, yani görev icabı. Bizim burada yaptığımız araştırmalar bir devlet politikası, hiç değilse üniversitenin ya da bölümün filan bir şeyi değil. Rastgele belirlenmiş, bu konu güzel diye. Üniversitelerde yapılan araştırmalar rastgele oluyor.” (18. katılımcı)

Araştırmaların temel amacı sorun çözmeye, bilime ve topluma hizmet etmedir. Araştırmacılar arasında ilgi alanlarına göre örgütlenmelerin gerçekleştirilmesi o alanda araştırma açısından bir yoğunlaşma ve bunun sonucunda konu üzerine daha derinlemesine düşünme, bulunulan noktadan bir adım öteye geçebilme olanağı sağlayacaktır. Kalite konusunda araştırmaları denetleyici bir ortam eksikliği de yine araştırma kültürü ile ilgili bir konudur. Burada sözü edilen resmî bir kontrol mekanizması değil, araştırmacıların birbirinin çalışmalarını eleştirdikleri, yurt dışındaki örneklerini daha sık gördüğümüz şekliyle belli bir usûl içerisinde birbirlerinin yazıları üzerine eleştiri yazabildikleri bir ortamın varlığıdır. Meslektaşlardan olumlu ya da olumsuz yönde eleştiri alma araştırmacıda daha nitelikli ürün ortaya koyma açısından bir

motivasyon oluşturacaktır. Bu oluşumlar da araştırma kültürünün bir parçası olarak gelişebilecektir.

Araştırma kültürünün nasıl geliştirilebileceği konusunda öğretim elemanları eğitime işaret etmişlerdir. Bir katılımcı bu konuda şunları söylemektedir:

“(…) mümkün olduğunca daha sorgulayıcı, daha inceleyici, sondajlayıcı cinsten yollarla sonuçlara varmanın teşvikini sağlarsak iyi olur gibi geliyor. Bunu yapmanın en iyi yollarından biri araştırma metotları dersinin çok özenli verilmesi yüksek lisans ve doktora, bunların öğretilmesi. İstatistik hocalarının böyle peşinden koşuyor durumundayız. Bu da iyi bir şey değil. Çünkü istatistik zaten insanın kendi başına karar vereceği bir şey olmuyor. Sosyal bilimlere vâkıf, sadece bir matematikçi gibi değil de, bunları bilip eğitilmiş istatistik hocaları biraz erişilebilir konumda olursa; lütfen, aman beş dakika, şurada, ayakta, kapıda bacada değil de bunu vazifesi olarak araştırma etütlerinin, üniversite kadrolarının parçası olarak yaparsa eğer kalite yükselecektir. Aksi takdirde hepimizin gözü korkuyor, belki işin kolayına kaçıyoruz o zaman becerebilir miyiz, altından kalkabilir miyiz diye. Batı ülkelerinde dergilerde kullanılan analizlere bakın, bizimkilere bakın, bizimkiler ödev gibi. İlkel kalıyor onların yanında. Biz niye bunları uygulamıyoruz?” (3. katılımcı)

Öğretim elemanlarına göre öğrencilere her eğitim kademesinde iyi bir araştırma eğitimi vermenin yanısıra onlarda araştırma yapmaya ilişkin olumlu bir tutum gelişmesine katkıda bulunmak da araştırma kültürünün geliştirilmesine yardımcı olacaktır. Bir katılımcının bu konudaki görüşleri şöyledir:

“Biz araştırma kültürünü geliştirmek için ne yapabiliriz? Bence biz öğrencilerimize, doktora, yüksek lisans, lisans öğrencilerimize araştırmanın ne kadar önemli olduğunu ve aslında sevilesi bir şey olduğunu anlatamıyoruz. Anlatamamızın sebebi de çoğu zaman anlatan kişinin de konuya çok hâkim olmaması. Anlatan kişi anlattığı konuya hâkim değilse karşı tarafın onu anlaması, benimsemesi, sevmesi mümkün değil. Dolayısıyla galiba öğrenmemiz lazım, hâlâ öğrenmemiz lazım. Araştırma çok önemli, çok keyifli bir şey. Çok da aydınlatıcı bir iş. İyi öğrenirsek ve iyi aktarabilirsek zannediyorum o kültürün gelişmesine çok büyük katkısı olur. Bu konudaki derslerin artırılması lazım, bu konudaki derslerin kalitesinin artırılması lazım.” (13. katılımcı)

Kişilerde araştırma ilgisinin geliştirilmesinde eğitimin büyük rolü olmaktadır. Gençleri soru sormaya, merak etmeye, eleştirel düşünmeye, sorgulamaya, araştırmaya teşvik eden bir eğitim sisteminin araştırmacı kişiliğe sahip, araştırma yapmaktan çekinmeyen,

üſenmeyen bireyler yetiſtirmesi daha olasıdır. Araſtırmamıza katılan öğretim elemanlarından bazıları yeni ilköğretim müfredatının bu konuda bir açılım getireceğini düşünürken, bazı öğretim elemanları da yeni müfredatın başka ülkelerden uyarlandığını ve bu nedenle başarısı konusunda iyimser olamadıklarını belirtmişlerdir.

Öğretim elemanlarının görüşlerine göre (8/31) sosyal bilimlerde araſtırmaya ilişkin önemli diğer bir sorun akademik kaynakların yetersizliğidir. Bu konuda en sık dile getirilen nokta kütüphanelerin kitap ve süreli yayın açısından yetersizliği, çalışma saatleri ve kaynak sağlama gibi açılardan etkili çalışmaya destek olacak nitelikte olmaması ve ülkemizde etkili bir arſivleme sisteminin olmayışıdır. İki öğretim elemanının bu konudaki görüşleri şöyledir:

“Kütüphane çalışması Türkiye’de bence en zor çalışma, gidip herhangi bir dağ köyünde sizi hiç tanımayan gruplarla çalışmak çok daha kolay kütüphanede çalışmaktan çünkü millî kütüphanede örneğin ben azap çekmiştim. İstediginizi bulamıyorsanız, birtakım çağ dışı formlar dolduruyorsunuz vs. Kütüphane çalışması hiçbir şekilde bilimsel çalışmayı destekleyen bir biçim değil.” (5. katılımcı)

“Kütüphane saatleri çok dar. Mesaiden sonra gidip kütüphanede çalışamıyorsunuz. Basın müzesinin arſivi yok, komik bir durum. 25 senelik gazete tirajını çıkartmak bir altı ayınızı filan alıyor. Bunlar çok engelleyici şeyler... Bir arſivleme, dokümanları biriktirme sorunu var Türkiye’de.” (15. katılımcı)

Nitelikli araſtırmaların kütüphane, veri tabanları, süreli yayınlar gibi bilgiye erişme kaynaklarını gerektirdiği açıktır. Karsted’in (1954; aktaran Baysal, 1990, s. 247) “*üniversite kütüphaneyi değil, kütüphane üniversiteyi yaratır*” sözü çok anlamlıdır. Ülkemizde kütüphane sorununun önemli düzeylerde olduğu bilinmektedir. İngiltere ve Almanya’daki bazı üniversitelerle yapılacak bir karşılaştırma kütüphanelerimizin durumu hakkında daha somut bir resim sunabilir. Örneğin, İngiltere’de Oxford Üniversitesinde 6,5 milyon (The University of Oxford, 2006), Londra Üniversitesi’nde yaklaşık 3 milyon (The University of London, 2006), Manchester Üniversitesi’nde 4 milyonun üzerinde (The University of Manchester, 2006), Sheffield Üniversitesi’nde 1,3 milyon kaynak (The University of Sheffield, 2006) bulunmaktadır. Almanya’da Dresden Üniversitesi’nde 7 milyon (Technische Universität Dresden, 2006), Greifswald

Üniversitesi'nde 3,1 milyon (Ernst-Moritz-Arndt-Universität Greifswald, 2006), Bonn Üniversitesi'nde 2,22 milyon (Universität Bonn, 2006) kaynak bulunmaktadır. Bu ülkelerin üniversite kütüphanelerinde ortalama 5 bin basılı dergi, 10-20 bin arasında da elektronik dergi erişimi bulunmaktadır. Ülkemizdeki rakamlara bakacak olursak, örneğin en zengin kütüphaneli üniversitelerimizden biri olan Boğaziçi'nde yaklaşık 3800 basılı dergi (Boğaziçi Üniversitesi, 2006), ODTÜ'de 348,260 kitap, 1500 basılı dergi (ODTÜ, 2006), Koç Üniversitesi'nde 131,812 kitap, 297 basılı dergi (Koç Üniversitesi, 2006), Marmara Üniversitesi'nde 60,000 kitap, 651 yabancı 66 yerli basılı dergi (Marmara Üniversitesi, 2006) bulunmaktadır. Kütüphanelerimizle ilgili olarak öğretim elemanlarının belirttiği olumlu bir nokta ise giderek artan elektronik veri tabanlarının araştırmalarında kendilerine çok yardımcı olmaya başladığıdır.

Akademik kaynaklar konusunda belirtilen bir diğer sorun olan arşivleme konusuna gelinecek olursa, birikimsel bir süreç olarak ilerleyen bilim için arşivleme çok büyük değer taşımaktadır. Ne yazık ki ülkemizde etkili bir arşivleme sisteminin bulunduğunu söylemek mümkün değildir. Elli ya da yüz yıl öncesine ait İngilizce bir makaleye ülkemizdeki herhangi bir üniversite kütüphanesinin veritabanlarından ulaşmak oldukça kolay olmasına karşın kimi zaman yakın geçmişte yayınlanmış bir Türkçe makaleye ulaşmak mümkün olmamaktadır. Bir öğretim elemanı (15. katılımcı) bunu ülkemizde telif hakları sisteminin gelişmemiş olmasına bağlamaktadır. Bu görüşe göre makale erişimlerinde yazara ve yayınevine ücret ödenmesi bilimsel dergilerin arşivlenmesini ve veritabanlarına katılımını hızlandıracak bir etmen olacaktır.

Ülkemizde sosyal bilimlerde araştırmaya ilişkin olarak öğretim elemanlarının (7/31) dile getirdiği bir başka sorun sosyal bilimlerde yöntem bilgisi açısından zayıf oluşumuz ve bunun sonucu olarak orijinal araştırmalar üretemeyişimizdir. Yukarıdaki bölümlerde de değinildiği gibi yöntem bilgisi araştırmacının araştırma etkinliklerini sınırlayan en önemli faktörlerden biridir. Yöntem konusunda araştırmacılar olarak kendimizi geliştiremememiz kendimizi üstesinden gelebileceğimiz, belli türden araştırmalarla sınırlamamızla sonuçlanmaktadır. Diğer bir deyişle yöntem bilgisi konusundaki

yetersizlik bilimsel açılımı olumsuz yönde etkilemektedir. Öğretim elemanlarının bununla bağlantılı olarak dile getirdikleri bir başka sorun da ülkemizde sosyal bilimlerde yurt dışı araştırmaların tekrarlanması yaygın olmasıdır. Bir katılımcı bu konuya ilişkin olarak şunları söylemektedir:

“... yurt dışından ithal edilen, Türkçeleştirilen, geçerliği güvenilirliği iyi yapılan, standardize edilmiş birtakım testler kullanılır fakat bu testlerin nedense dünyanın sonuna kadar geçerli olduğu düşünülür. Bu testlerin uygulanmasında kültürel ve dile ait bazı özelliklerin göz ardı edildiğini düşünüyorum. Bunun sakıncaları var, psikoloji bilgisi çok çabuk yansıyabiliyor insanlara, yalan yanlış aktarılıyor. İthal edilen, Türkiye’ye has üretilmemiş şeylerin Türkiye’ye ait sosyal alanlardaki bilgiyi ortadan kaldıracağını düşünüyorum.” (15. katılımcı)

Yöntem bilgisi konusunda sorunlar olduğuna dikkat çeken bir başka öğretim elemanı bu sorunların yalnızca ülkemizde değil yurt dışında da var olduğuna değinirken şunları söylemektedir:

“... metodoloji, istatistik bunları çok iyi bilen sayısı sadece Türkiye’de değil, yurt dışında da çok az. İyi uzman olmak lâzım bu konuda. Ben mesela istatistik uzmanı değilim. Ama yapacağımız çalışmaların konunun uzmanı birisine göstermemiz lâzım veya üniversitelerin kendi içinde istatistik birimi olması lazım. Çünkü herkes her şeyi bilecek diye bir kayıt yok. Bu bir uzmanlık alanı. Niye kötü araştırmalar çıkıyor? Çünkü bizde araştırma konusunda danışma alabileceğin bir birim yok. Amerika’da var. Hem ders ver, hem araştırma yöntemleri öğren, hem istatistik öğren, hem yeni açılımlara bak bu zor bir insan için, o da ayrı bir sıkıntı.” (24. katılımcı)

Sosyal bilimlerde yöntem bilgisine ilişkin sorunlar yaşanması konusunda yine araştırmacılara bu konuda kendilerini geliştirebilme ve uzman desteği alabilme olanakları sağlanmasının önemli olduğu sonucu çıkmaktadır. Yöntem bilgisi eksikliğinin bir sonucu olarak orijinal araştırma üretilmemesi ve vasat araştırmaların sayıca çok olması konusunda ise atama yükseltme ölçütlerinde puanlamanın yayınların kalite esasına göre değil yayın sayısına göre yapılmasının büyük etkisinin olduğu ileri sürülebilir.

Öğretim elemanlarının sosyal bilimlerde sorun olarak gördükleri bir başka konu da sağlıklı veri toplamanın zorluğuna ilişkindir (6/31 katılımcının görüşü). Bu sorun içerisinde belirtilen konular hem sosyal bilimlerin doğasından, hem de ülkemiz koşullarından kaynaklanan sorunlar olarak ortaya çıkmaktadır. Öncelikle, sosyal bilimler genelinde araştırma konusunun karmaşık insan varlığı olması araştırmacıların karşısına veri toplama açısından bazı sınırlılıkları getirmektedir. İnsanlardan veri toplamada etik kuralların sağlanabilmesi ve insanın öznel doğasının bir sonucu olarak toplanan verinin doğruluğu sosyal bilimlerde veri sağlığı konusunda kuşku yaratmaktadır. Bir katılımcı bu konuda şu sorunları dile getirmektedir:

“Ben kendi branşımdan (psikoloji) örnek vererek açıklayacağım, bizim için en önemli sıkıntı ne? İnsanı inceliyoruz. Bazı yöntemlerle bu handikapları ortadan kaldırmaya çalışıyoruz, ama mesela katılımcıların bazen samimi cevap vermediği, testi veren kişiye yaranmak için farklı cevaplar verdiği, anlamadığı, dolayısıyla sağlıklı veri toplayamadığımızı biliyoruz. Hem aletten hem de insanın karmaşıklığından kaynaklanan şeyler var.” (20. katılımcı)

Ülkemiz koşullarından kaynaklanan sorunlar arasında belirtilenler arasında ise insanların araştırmalara katılım konusunda istekli olmamaları, araştırmacılarından çekinmeleri, veri toplama konusunda izin bürokrasisinin ağır işlemesi, kurumların veri sağlamak konusunda araştırmacılara kapalı olması ve bazı alanlarda araştırmalara güvenilir veri sağlayacak veri tabanlarının istatistik kurumu tarafından oluşturulmamış olması yer almaktadır.

Yabancı dil sorunu ülkemizde sosyal bilimlerde araştırma konusunda yaşanan sorunlardan bir başkası olarak ifade edilmiştir (3/31 öğretim elemanının görüşü). Bir katılımcı bu konuda şunları söylemektedir:

“Türkiye’deki araştırmacıların en büyük sorunlarından bir tanesi dil sorunu. Bence bir araştırmadaki en önemli aşama onu raporlama ve diğer insanlara duyurma. Bizim araştırmacılarımızda büyük bir dil sorunu var, çünkü üniversite ve devlet bu gelişimi araştırmacılara sağlamıyor ama onlardan uluslararası yayınlar bekliyor.” (26. katılımcı)

Yukarıdaki katılımcının ifadesinden de anlaşıldığı gibi bir araştırmanın amacına ulaşabilmesi için öncelikle diğer insanlara, gerek akademi gerekse iş çevresine duyurulması gerekmektedir. Araştırma bulgularının geniş kitlelere ulaştırılabilmesi için yabancı dil bilgisi gerekmektedir. Bu konuda yaşanan eksiklikler sosyal bilimler araştırmacılığının önünde büyük engeller teşkil etmektedir. Uluslararası dergilerde sosyal bilimler alanında bir makale çıkarmanın fen bilimlerinde bir makale çıkarmaktan dil açısından çok daha zor oluşu, öğretim elemanlarının literatürü takip etmede ve uluslararası yayın yapmada yabancı dil açısından yetersiz oluşu, üniversitelerin dil öğrenimi ve makale çevirisi konularında öğretim elemanlarına yeterli olanaklar sunmaması yabancı dil sorununa ilişkin olarak değinilen temel noktalardır. Araştırmacılıkta hem uluslararası literatürü takip etmek, hem de kendi ürününü dünyayla paylaşabilmek açısından yeterli yabancı dil becerilerine sahip olmak büyük önem taşımaktadır. Yabancı dil sorununu aşmalarında araştırmacılara yardımcı olunması araştırmacılığa olumlu yönde etki yapacak en önemli faktörlerden biri olarak görülmektedir.

Öğretim elemanları ülkemizde sosyal bilimlerde araştırma konusundaki önemli sorunlardan bir diğerinin insan kaynağı olduğunu ifade etmişlerdir (3/31 öğretim elemanının görüşü). Öğretim elemanları sosyal bilimler alanında nitelikli araştırmacı sayısının azlığına dikkat çekmektedir. Bir katılımcı bu konuda şunları söylemektedir:

“En büyük sorun olarak Türkiye’deki araştırma kalitesini etkileyen metod....metoda uygun, metodu merak eden, metodu kullanmayı bilen, metotta çeşitliliği fark eden algılayan, kendi konusuyla araştırma arasında nasıl bir metodolojik ilişki kuracağını bilmeyen araştırmacılar... Bir sürü araştırma var belki ama ... Araştırma çöplüğünde kalıcı araştırma sayısı da az oluyor...” (32. katılımcı)

Nitelikli araştırma yapabilmenin gerektirdiği çok sayıda kaynak içerisinde en önemlisinin araştırma becerileri açısından güçlü, nitelikli insan kaynağı olduğu bilinmektedir. Bu sorunun temelinde ilköğretimden itibaren araştırmacılığa yöneltmeyen eğitim sistemi, yükseköğretimde kalabalık sınıflarda araştırmadan çok öğretimin ağırlıklı olarak ele alınması ve daha çok meslek adamı yetiştirme yönelimi, araştırmacılara meslek yaşamları süresince kendilerini geliştirebilecekleri seminer, kurs gibi olanakların

yeterli oranda sunulmaması ve bilim insanlarının içinde buldukları olumsuz maddî koşulların yetenekli gençleri bu meslekten uzaklaştırması gibi nedenler yatmaktadır. Araştırmamıza katılan öğretim elemanlarına geleceğe dönük olarak iyi araştırmacılar yetiştirip yetiştiremedikleri sorusu yöneltilmiş ve katılımcıların yarısı iyi araştırmacılar yetiştiremedikleri ya da bu konuda yetersiz oldukları yanıtını vermişlerdir. Bunun nedenleri olarak öğretim elemanları maddî sıkıntılar nedeniyle gençlerin akademisyen olmayı tercih etmemesini, yüksek lisans ve doktora öğrencilerinin çalışıp kendilerini geçindirmek zorunda olmalarını, doktora programlarının nitelik ve nicelik olarak yetersizliğini, kadro sorununu, öğrencilerin eğitim sistemindeki ezberci yaklaşım nedeniyle araştırmaya yabancılaşma duymasını ve araştırma konusundaki ilgisizliğini, araştırma derslerinin yetersizliğini, doktora programlarındaki çerçeve yönetmeliğin sosyal bilimlere göre değil fen bilimlerine göre düzenlenmiş olmasını, YÖK'ün araştırma görevliliği düzenlemesinin gençler açısından caydırıcı nitelikte oluşunu, yurt dışından alınan doktora diplomasının üniversite yönetimince daha üstün tutulması nedeniyle imkân bulan gençlerin yurt dışına gitmelerini, doktora programlarında öğrencilere yeterli ders çeşitliliğinin sağlanamamasını ve farklı bölümlerden ders alabilmeleri için enstitülerin gerekli düzenlemeleri yapmamasını ve öğrencilerin yüksek lisans ve doktora programlarına prestijlerini artırmak için bir çeşit sertifika aldıkları kurumlar olarak yaklaşmaya başlamalarını ifade etmişlerdir. Bir öğretim elemanı araştırmacı yetiştirmedeki sıkıntılarını şöyle anlatmaktadır:

“Bu da bir grup işi. Araştırmacının bir kültür içinde, o kültürün de farklı bakış açılarından oluşması lazım. Bu da çok büyük bir kadro gerektiriyor. Master öğrencileri çalışıp kendini geçindirmek zorunda, araştırma görevlileri birçok ayak işi yapıyor. Çok iyi bir eğitim geçmişi olması lâzım, bu da liseden, ilkokuldan başlayan bir şey. Bence insanlar oldukça eksik geliyor. Ama onun dışında en önemli sorun bizim tabii bölüm olarak. Biz yeterli çeşitliliği sağlayabiliyor muyuz öğrenciye? Bu tartışma konusu. Biz burada üç kişiyiz. Böyle bölümler çok var. Bu kadro yeterli değil. Bir de izolasyon kültürü var. Bu bölümdeki insanların başka bölümlerden ders almasına izin verilmiyor. Bazıları buna ders parası olarak bakıyor, bazıları bizim yetersizliğimiz gibi görüyor. Kendimizi düşünüyoruz araştırmacıdan çok. Öğrencilerimizde de hazırcılık kültürü var, o bizim toplumumuzdan gelen bir şey. Bütün bunlar araştırmacı yetiştirmeyi zorlayan şeyler.” (26. katılımcı)

Yukarıdaki katılımcı araştırmacı yetiştirmenin bir ekip işi olduğuna ve araştırma kùltürü içinde gerçekleştiğine dikkat çekmektedir. Araştırma kùltürü konusundaki eksikliklerimiz araştırmacı yetiştirme konusunda da büyük sorunlar yaratmaktadır. Üniversitelerde araştırmacı yetiştirme süreci birkaç farklı biçimde yürütölmektedir. Bunlar genç akademisyenlerin araştırma görevlisi olarak kadrolandırılarak yetiştirilmesi, lisansüstü eğitim sürecinde usta-ıracak ilişkisi içinde tez öğrencilerinin danışmanları tarafından yetiştirilmesi, son zamanlarda belli bazı üniversitelerimizde başlatılan öğretim elemanı yetiştirme programları ve lisans ve yüksek lisans mezunu gençlerin yurt dışına doktora eğitimi için gönderilmeleridir. Çeşitli nedenlerle araştırma görevlilerinin araştırmacı olarak yetiştirilmelerinden çok bölümlerdeki birtakım operasyonel işleri yürütmek durumunda kaldıkları bilinmektedir. Akademik kariyer sürecinin en alt basamağı olan araştırma görevliliği daha çok öğretim elemanlarının yardımcılığını ve bölümdeki sekreteryaya işlerini üstelenen bir birim gibi algılanmaktadır. Bu nedenle araştırma görevlilerinin etkin araştırmacılar olarak yetiştirilmemesi önemli bir kaynağın iyi değerlendirilememesine neden olmaktadır. Öğretim elemanı yetiştirme programları ise daha çok yeni kurulan üniversitelere akademik kadro sağlama amacı taşımaktadır. Yurt dışına doktora öğrencisi gönderilmesi konusunda ise öğretim elemanları farklı tepkiler vermektedir. Uyum sürecinin programların verimliliğini düşürdüğünü ve yurt dışından alınmış doktora diplomalarının ölkemizde üniversitelerde daha değerli tutulduğunu belirterek bu uygulamayı eleştirenlere karşılık 90'lı yıllarda yurt dışına gönderilen gençlerin geri döndüklerinde araştırmacılığa yeni bir soluk kazandırdığını ve Türkiye'nin araştırma üretimi açısından dünya kategorisinde yükselmesine büyük katkıda bulunduğunu düşünenler de bulunmaktadır.

Öğretim elemanlarının görüşlerine göre ölkemizde sosyal bilimlerde araştırma konusunda yaşanan bir başka sorun da araştırma konularının küresel düzeyde ilgi görmemesidir. Sosyal bilimlerin pek çok alanında araştırmalar yerel özellikte olmak zorundadır ve yerel konularda yapılan araştırmalar ne yurt dışındaki okurların ne de dergilerin ve yayıncıların ilgisini çekmektedir. Bir katılımcı bu konuda yaşadığı sorunu şöyle anlatmaktadır:

“Araştırma sorusu bulmak çok önemli, şöyle bir çelişki var, örnek vereyim, en son gönderdiğim makale Türkiye ile ilgili bir makaleydi ve bir araştırmacı olarak ben çalışmalarımı dünyaya duyurmak istiyorum ve o yüzden uluslararası dergilere gönderiyorum. Ama gelen yanıt: bu çok lokal bir çalışma, dünyadaki diğer araştırmacıları neden etkilesin? Özellikle bizim ülkemizdekiler için en büyük sorunlardan bir tanesi mevcut lokal sorunları dünya potasında eritip ortaya bir şeyler, uygun bir araştırma sorusu bulmak.” (26. katılımcı)

Öğretim elemanları araştırmalarını gönderdikleri yabancı dergilerden çalışmalarının yayınlanabilmeleri için konulara ilişkin yönlendirmelerde bulunulduğunu, kimi zaman da yayıncıların ilgisini çekecek konularda araştırma yapmaya yöneldiklerini ifade etmişlerdir. Yabancı yayın yapma konusunda, kültürel farklılıklardan bağımsız bulgulara ulaşılan fen bilimlerine göre kültürel farklılıkların en önemli belirleyici faktörlerden biri olduğu sosyal bilimler dezavantajlı konumda olmaktadır.

Öğretim elemanlarının değindiği bir başka sorun da sosyal bilimlerde kontrol edilmesi gereken değişkenlerin çokluğudur. Bu da yine sosyal bilimlerin doğasından kaynaklanan sorunlardan biridir. Sosyal bilimlerde bir sorunun her zaman bir doğru yanıtı bulunmamaktadır ve araştırmalarda sosyal değişkenleri kontrol altına almak fizikî değişkenleri kontrol altına almakla karşılaştırılamayacak kadar zor ve karmaşık bir süreçtir. Araştırmaların doğruluğunu ve güvenilirliğini etkileyen bu durum sosyal bilim araştırmacılarının araştırma sürecinde karşılaştıkları bir sorun olarak belirtilmiştir.

Çevre ile işbirliği eksikliği öğretim elemanlarının dile getirdiği önemli sorunlardan bir diğeridir. Katılımcılar bilim ve uygulama alanlarının birbirinden kopuk olduğuna, araştırmalardan günlük yaşamda ve uygulamada faydalanılmadığına, araştırmacıların zaman zaman kendi dünyalarında yaşadıklarına değinmektedirler. Bir katılımcının bu konudaki görüşleri şöyledir:

“Bir sürü çalışma yapılıyor, burada elde edilen bilgiler nasıl bir yaptırım gücü sağlıyor? Kadın sorunları üzerine çalışmalar, oturumlar yapılıyor, ardından kısa bir süre sonra bir yasa tasarısı geçiyor. Sanki izole, sanki sosyal bilim etkinliği ayrı, izole bir şey. Yasalar, politikalar devam eden sosyal bilim etkinliğinden ayrık bir şey. Problemler içinde bunu da saymak gerekir.” (31. katılımcı)

Sosyal bilimlerde çevre ile işbirliği eksikliği başka sorularla ulaşılan bulgular arasında da yer almaktadır. Araştırmacıların araştırmalarını yaparken alandaki uygulamacılarla birlikte çalışması ve araştırma bulgularının akademik dergilerde yayınlanmasının yanısıra uygulamacılara ulaştırılabilmesi ve sonuçların hayata geçirilebilmesi için çaba sarf etmesi gerektiği katılımcılar tarafından sıkça değinilen noktalardan biri olmuştur. Ancak, sosyal bilimlerde araştırma bulgularının uygulamaya dönüştürülmesi dolaylı bir süreçtir ve uzun zaman alabilmektedir. Bu konudaki değerlendirmelerde bu etmenin de dikkate alınması gerekmektedir. Bunun yanısıra üniversitenin toplumdan uzak oluşu öğretim elemanlarının bu konuda değindikleri diğer bir sorun olmuştur. Bir katılımcı bu konuda şunları söylemektedir:

“(...) akademisyenlerle toplumsal olaylar arasındaki bağlantısızlık. (...) Toplumla üniversite arasındaki bağlantısızlıkla ilgili bir şey. Daha tepeden, entelektüel bir kesim olması gerekiyor ama ne için çalışacağız bu konu üzerinde çalışılmıyor. Her şey teorik, masa başında, o da böyle bir anlayış getiriyor sonucunda da.” (10. katılımcı)

Öğretim elemanlarının görüşüne göre ülkemizde sosyal bilimlerde araştırmaya ilişkin diğer sorunlar zaman sıkıntısı, atama yükseltme kriterlerindeki puanlama sisteminin araştırmacıları bireysel yayın yapmaya zorlaması ve yabancı yayın yapma zorunluluğudur. Zaman sıkıntısı görüşmelerde hemen her öğretim elemanı tarafından dile getirilmiştir. Öğretim elemanları gün içerisindeki mesailerinde araştırmaya hiç zaman ayıramadıklarını, araştırmalarını akşamları evde ve derslere ara verilen tatillerde yaptıklarını ifade etmişlerdir. Öğretim elemanlarının ders yüklerinin ağırlığı ülkemizde önemli bir sorundur. Katılımcıların çoğu kendilerinden beklenen asıl işin araştırma yapmak değil ders vermek olduğunu belirtmiştir. Üniversitelerimizde öğretim araştırma dengesine ilişkin bulgularda bu konuya daha ayrıntılı olarak değinilmektedir. Araştırmacıları bireysel yayın yapmaya yöneltme ve yabancı yayın zorunluluğu atama yükseltme kriterlerinden kaynaklanan sorunlar olarak ifade edilmektedir. Tek yazarlı yayınların üstün tutulmasının öğretim elemanları arasında birbirlerinden araştırmalarını gizlemeye varacak kadar büyük sorunlara yola açabildiği, takım çalışması yapamamanın

daha iyi araştırmalar yapılmasını engellediği konuya ilişkin değinilen noktalar arasında yer almaktadır. Bunun yanında, yabancı yayınlara daha yüksek puan verilmesini öğretim elemanları haksızlık ve hakaret olarak algıladıklarını ifade etmektedir. Bu sorunlara atama yükseltme kriterlerine ilişkin bölümde daha ayrıntılı olarak değinilmektedir.

4.2.2. Lisansüstü Program Mezunu Katılımcıların Ülkemizde Sosyal Bilimlerde Araştırmaya İlişkin Başlıca Sorunların Neler Olduğu Konusundaki Görüşlerine Ait Bulgular

Lisansüstü program mezunlarının ülkemizde sosyal bilimlerde araştırmaya ilişkin olarak başlıca sorunların neler olduğu konusunda görüşmelerde ifade ettikleri görüşleri Tablo 24'te özetlenmiştir.

Tablo 24: Lisansüstü Program Mezunu Katılımcıların Görüşlerine Göre Ülkemizde Sosyal Bilimlerde Araştırmaya İlişkin Başlıca Sorunlara İlişkin Sonuçlar

Araştırma kültürünün eksikliği	8/20
Maddî sıkıntılar	7/20
Akademik kaynak eksikliği	7/20
Araştırma özgürlüğünün kısıtlılığı	4/20
Araştırmacıların yabancı dil konusunda yetersiz olması	3/20
Eğitim sistemimizin araştırmacılığı desteklememesi	3/20
Bürokratik engeller	2/20
Araştırmacıların araştırma becerileri açısından yetersiz olması	2/20
Toplumun sosyal bilimlere yaklaşımı	2/20
Akademisyenliğin ve araştırmacılığın ekonomik açıdan çekici olmaması	1/20

Ülkemizde sosyal bilimler alanında araştırma konusunda yaşanan sorunların neler olduğu lisansüstü program mezunu katılımcılara da sorulmuş ve en sık tekrarlanan (8/20) yanıtın araştırma kültürünün eksikliği olduğu görülmüştür. Bu başlık altında katılımcıların kendi ifadeleriyle bilim ve araştırma yapmaya meyilli bir kültürümüzün olmaması, hazırı sevmemiz, merak eksikliği, araştırma sonuçlarından uygulamada faydalanılmaması, ülkemizde genel olarak araştırmaya önem ve değer verilmemesi, araştırmaya teşvik edecek organizasyonların olmaması ve araştırma birikimimizin

olmaması sorunlarına değinilmiştir. Bir katılımcı bu soruna ilişkin olarak şunları söylemektedir:

“Bizim bir araştırma birikimimiz yok, hep oradan buradan almışız, devlet, hükümet politikaları yanlış işlemiş, bilimsel araştırmalara yeterince para ayrılmamış, yeterince zaman ayrılmamış. Bilim adamları ev kirası ödemek, karnını doyurmak, kafası bunlarla meşgul olduğu için kendini araştırmalara verememiş. Bunlar birikmiş, birikmiş ve şimdi doğal olarak kullandığımız bütün ürünler, özellikle teknoloji ürünleri farklı ülkelerin ürünleri. Toplum da cahil demeyeyim de, entelektüel düzeyi biraz altlarda gezen bir toplum oldu sonunda. Biz sadece onun bunun dediklerini duyup, okuyup anlamaya çalışan bir ülke olduk.” (21. katılımcı)

Araştırma kültürü araştırmacılığı pek çok açıdan destekleyen bir itici güçtür. Her ne kadar maddî sıkıntılar araştırmacılar için büyük sorunlar yaratsa da araştırmayı destekleyen, teşvik eden, araştırmaya değer veren bir anlayışın yokluğu araştırmacıları pek çok şeyden mahrum bırakmaktadır. Bir katılımcı bu konuda şunları söylemektedir:

“(Sosyal bilimlerde araştırma yapmayı) Bir şekilde desteklemeye çalışıyorlar ama bunu tam olarak bütüncül bir şekilde gerçekleştiriyorlar. Olayın maddî boyutunu aşmakla olmuyor. Kütüphaneleri desteklemeli, akademik kadroyu desteklemeli, onların başka üniversitelerle işbirliği kurmalarını desteklemeli, pek çok şeyi birden desteklemeli ve bunu gerçekten isteyerek yapmalı. Şu anda en kolay yapılan şey Türkiye’de iktisadî-ıdarî bilimler fakülteleri kurmak. Yapacağınız şey ortaokul liseden kalma bir bina bulmak, iki üç tane büyük sınıfı olsun yeter. Başka üniversiteden bir profesörü başına geçirirsiniz, haydi sen burada bir bölüm kur dersiniz. Orada sosyal bilimin yapıldığını varsayarız.” (7. katılımcı)

Yukarıdaki katılımcı maddî sorunların çözümünün ötesinde akademik kaynakların sağlanmasının ve akademi dünyasının desteklenmesinin araştırma kültürü için daha besleyici olduğuna değinmekte ve gerekli akademik kaynaklar sağlanmadan fakülte açılması uygulamasını eleştirmektedir. Araştırma kültürümüzde yaşanan bir başka sorun olarak araştırmaya toplumda önem verilmemesine ise aşağıdaki katılımcı şu sözlerle değinmektedir:

“Çok yönlü araştırmaya toplumumuzda önem verilmediğini düşünüyorum. Mutlaka araştırma yapıyor insanlar ama bu araştırma stratejisi biraz farklı sanırım. Yani benim deneyimlerime göre insanlar herhangi bir konuda öğrenmek istedikleri bilgiyi öncelikle yakın çevrelerine danışarak ediniyorlar. Uzmanlara

danışmak ya da kitap okumak, internet araştırması yapmak son yıllarda artan araştırma yolları haline geldi özellikle görsel medyanın ve programların gelişmesiyle.” (15. katılımcı)

Görüşmelerde araştırma kültüründe gözlemlenen bir başka sorun olarak toplumumuzda araştırmaya gerek duyulmadan uygulama gerçekleştirmek alışkanlığından da söz edilmiştir. Bir katılımcı bu konuda gözlemlediği sorunları şöyle anlatmaktadır:

“Türkiye’de araştırma işini genelde üniversiteler yapmaktadır. Bu üniversitelerde çalışanların kariyerleri için de gereklidir ve çoğunlukla da bu amaçla yapılmaktadır. Üniversitelerin dışına çıktığımızda araştırma kültüründen pek söz edemeyiz. (...) yetkili makamı işgal edenlerin uygun görmeleri, yapılması gereken iş için yeterlidir. Ayrıca araştırma yapmak, onun sonuçlarına göre hareket etmek gibi yorucu ve zaman alıcı ve aynı zamanda otoriteyi sarsacak

işlerle uğraşmak gerekmez. İş yapan (icraatçı) kişiler veya birimler, bilimsel verilere göre hareket yerine, üstlerinden aldıkları emirleri yerine getirme eğilimindedirler. Durum bu olunca da araştırmaya ve böyle bir kültürün oluşmasına zaten gerek de kalmaz.” (4. katılımcı)

Yukarıdaki katılımcı araştırmaların uygulamaya yön vermesi konusunda yaşanan eksiklikleri araştırma kültürünün eksikliği ile ilişkilendirirken bu konunun aynı zamanda siyasi bir yönü olduğuna da işaret etmektedir. Bunun dışında görüşmelerde araştırma kültürümüz konusunda getirilen bir başka eleştiri de akademi dünyasına yönelik olmuştur. Bir katılımcı bu konuda şunları söylemektedir:

“Kimse kimsenin ne araştırdığını bilmiyor bile. Paylaşmama ve başkasının yaptığını değerli bulmama. Ben yapsaydım daha iyi yapardım... Bir de bu hakemli dergi meselesi. Dergilerin içindeki yazılara bakıyorsunuz, çoğu bir araştırma değil. İkincisi, herkes kimin ne yazacağını biliyor, çok içe kapalı bir üretim hali var ve hiçbir okur da diğer dergiyi bilmiyor. Ne araştırıldı, ne edildi kimse farkında değil.” (8. katılımcı)

Yukarıdaki görüşleri destekler ifadelerin yanısıra bir başka katılımcı konuya akademisyenlere yaklaşım boyutunu da eklemektedir. Katılımcının bu konudaki görüşleri şöyledir:

“Bilim toplum yararına yapıldığına göre akademisyenlerin kapalı devre şeklinde sadece kendilerinin söyleyip kendi aralarında tartıştıkları bilimsel çalışmalarından toplum yeterince yararlanamaz diye düşünüyorum. Bunun için üniversitelere daha iyi kaynaklar ayrılmalı, üniversiteler siyasal baskıdan kurtarılmalı, akademisyenlere memur zihniyeti ile yaklaşılmamalı diye düşünüyorum.” (10. katılımcı)

Araştırma kültüründe yaşanan sorunlar araştırmacılığı olumsuz yönde etkileyen başka sorunları da beraberinde getirmektedir. Bir katılımcı bu konuda şu sorunlara dikkati çekmektedir:

“Araştırma kültürü yok ya da çok zayıf. Böyle bir kültür çoğu araştırmaların yapıldığı üniversitelerde yok ya da tek tek bireylerde var. Yöntem bilgisi zayıf, etik değerler zayıf, ayrıca bilim yapmaktan çok insanlar titr peşinde, zira onun getireceği maddi-manevi kazanç var, çok yazık!..” (11. katılımcı)

Yukarıdaki katılımcı araştırma kültüründeki zayıflığın yöntem bilgisi, etik tutum gibi araştırmacılık özelliklerine de yansıdığına ve unvan alma kaygısının bilimsel üretim kaygısının önüne geçtiğine işaret etmektedir.

Katılımcıların ülkemizde sosyal bilimlerde araştırmaya ilişkin olarak sıkça (7/20) değindikleri bir başka sorun maddî sıkıntılar olmuştur. Gelişmekte olan ülkeler konumunda yer alan ülkemizde araştırma ve geliştirmeye ayrılan bütçenin sınırlı olduğu bilinmektedir. Ancak katılımcılar burada sosyal bilimlere ayrılan miktarın da fen bilimlerine göre çok daha düşük olduğunu ifade etmektedirler. Sosyal bilimlerde araştırma yapmak fen bilimlerindeki kadar maliyetli olmasa da ödenek sıkıntısı nedeniyle bu alanlarda da araştırma harcamalarının bir sorun yarattığı bilinmektedir. Bir katılımcı bu konuda sorunlar yaşandığına şu sözlerle işaret etmektedir:

“(…) Araştırmanın finanse edilmesi çok ciddi bir problem. Her kurumun araştırmaları destekleyen fonları var ama o kadar düşük ödenekler ki aslında birbirimizi kandırıyor gibiyiz. Printer alıyor kartuş vermiyor.” (8. katılımcı)

Yukarıdaki katılımcı araştırmacılıkta maddî sorunların aşılmasında en önemli araçlardan biri olan araştırma fonlarının da bazı sınırlılıkları ortadan kaldırmada yeterli olamadığına

işaret etmektedir. Görüşmelerde lisansüstü program mezunu katılımcılar tarafından maddî sorunlar bağlamında dile getirilen bir başka konu da kendine ait maddî kaynağı olmayan araştırmacıların araştırma yapmakta büyük sorun yaşayacağı olmuştur. Bir katılımcı bu konuda şunları söylemektedir:

“(Araştırma burslarının) Çok sınırlı olduğunu düşünüyorum, birtakım araştırma fonları var ama şimdi bu araştırma fonları daha ziyade tabii ki öğretim görevlilerine yöneltiliyor. Devlet üniversitesi sonuçta ve yüksek lisans, doktora öğrencisine araştırma fonu veremez, hocasına veremiyor ki. O anlamda ben şunu hep söylerim yüksek lisans, doktora yapan herkesin şu veya bu şekilde maddî destek, finansal bir destek vardır arkasında. Yoksa bu işleri yapmak çok zordur. (...) Burası İngiltere değil ki, araştırmanızı destekleyecek sponsor bulamazsınız. Bizim araştırmayı destekleyecek kurumlarımız yok, Tübitak’ımız var, Tuba’mız var ama yetmez. (...) Araştırmacı açısından master seviyesinde, hele de master seviyesinde, hadi doktorada birazcık destek bulabilirsiniz ama master seviyesinde bir araştırmacı için eğer maddi desteğiniz yoksa bu işi yapmak çok zor.” (23. katılımcı)

Öğretim elemanlarında olduğu gibi lisansüstü program mezunu katılımcılar da araştırmalarını kendilerinin finanse etmek zorunda kalmalarından yakınmakta ve maddî yetersizlikleri araştırma konusunda yaşanan en önemli sorunlardan biri olarak ifade etmektedirler.

Lisansüstü program mezunu katılımcıların en sık (7/20) değindikleri bir diğer sorun akademik kaynak eksikliği olmuştur. Katılımcılar özellikle kütüphane ve yabancı kaynaklara ulaşma konusunda sorun yaşadıklarını, kütüphanelerin zayıf ve çalışma olanaklarının yetersiz olduğunu belirtmişlerdir. Akademik kaynakların yetersizliği genel olarak maddî kaynakların yetersizliği ile ilgili bir sorun olmakla birlikte araştırma kültürünün zayıflığının bir sonucu olarak da görülebilir. Bir katılımcı kütüphane sorununun araştırma sürecine etkisini şöyle ifade etmektedir:

“Halihazırda nitelikli kütüphane problemi var. Sadece sahadan oluşmuyor araştırma. Araştırma konunuzu seçerken literatürü bilmeniz gerekiyor.” (8. katılımcı)

Daha önceki bölümlerde gelişmiş ülkelerdeki kütüphanelerle yapılan karşılaştırmalarla ülkemizdeki kütüphane sorununun boyutları ortaya konmuştu. Kütüphanelerin akademik çalışmaları destekleyecek güçte olmamasının araştırmacıların yaşayacağı en büyük sorunlardan biri olacağı kuşkusuzdur. Ancak, yine öğretim elemanları ile yapılan görüşmelerde olduğu gibi burada değinilen olumlu bir nokta son yıllarda internetin gelişmesi ve yaygınlaşması ile elektronik veri tabanlarının kütüphanelere getirdiği açılımlar olmuştur.

Lisansüstü program mezunu katılımcıların dördüncü olarak en sık (4/20) dile getirdikleri sorun araştırmacıların istedikleri her konuyu özgürce çalışmamaları olmuştur. Bir katılımcı bu konuda şunları söylemektedir:

“Araştırma konusuna ilişkin sorunların en önemlisi bence politik kaygılarla gerçek sorunlara neşter atılamaması.” (13. katılımcı)

Yukarıdaki katılımcı öğretim elemanları ile yapılan görüşmelerde de belirtildiği gibi sosyal bilimlerde araştırmacıların dokunmaktan çekindikleri bazı tabu konular olduğuna ve bunların bilimsel özgürlüğü kısıtladığına işaret etmektedir. Bunun dışında, lisansüstü program mezunu katılımcılar aynı zamanda tez süreçlerinde konu seçiminde özgür davranmadıklarını, kimi zaman danışman öğretim üyesinin araştırma ilgisi doğrultusunda bir konuyu çalışmak zorunda bırakıldıklarını da ifade etmişlerdir. Sorunun her iki boyutunun da, diğer bir deyişle araştırmacıların istedikleri konuyu çalışmalarına izin verilmemesinin de, istemedikleri bir konuyu çalışmaya zorlanmalarının da araştırma şevkini ve dolayısıyla araştırma sürecini olumsuz yönde etkilemesi kaçınılmazdır.

Araştırma konusunda yaşanan bir başka sorun olarak lisansüstü program mezunu katılımcılar yabancı dil sorununa dikkati çekmişlerdir (3/20). Araştırmacıların yabancı dil açısından zayıf olmaları nedeniyle yabancı literatürü izlemekte zorluk çekmeleri, yabancı yayın yapamamaları ve kendilerine yabancı dil becerilerini geliştirecek

olanakların sunulmaması katılımcıların bu konuda değindikleri sorunlar arasında yer almaktadır.

Eğitim sistemimize yönelik sorunlar lisansüstü program mezunu katılımcıların ülkemizde araştırma sorunu ile ilişkilendirdikleri bir başka konu olmuştur (3/20). İlköğretimden başlayarak araştırmacılığı değil, ezberciliği destekleyen bir eğitim sistemimiz olduğu yönündeki eleştirilerle katılımcılar bunun araştırmacılığın gelişmesini engelleyen bir sorun olduğunu belirtmişlerdir. Bir katılımcı bu konudaki görüşlerini şöyle ifade etmektedir:

“Ülkedeki temel problem araştırmaya yönelik bir eğitim anlayışının zayıf olması bence. Araştırma yapmaya teşvik eden derslerle ben ancak yüksek lisansta karşılaştım. Ne Anadolu lisesinde ne de ... Üniversitesi'nde lisans eğitimimde beni özgün bir araştırma yapmaya yöneltecek derslere rastlamadığımı açıkça söyleyebilirim. Eğitim lisans seviyesinde dahi öğrenci ve hoca arasında tek yönlü ve hiyerarşik şekilde, indoktrinasyona dayalı bir biçimde yürütülüyor. Yani öğrencinin hocanın anlattığı bilgiyi, tabii o hocanın bakış açısıyla birlikte not alıp bunları da sınavlarda aynı şekilde göstermesi bekleniyor.” (15. katılımcı)

Bireylere araştırmayı, sorgulamayı, gelişmelere eleştirel bakış açısıyla yaklaşabilme davranışını kazandıracak sürecin eğitim olduğu düşünüldüğünde, dar sınırlar içerisinde, öğrencileri bilgiyi sunulduğu şekilde kabul etmeye ve öğrenmenin tek yolu olarak ezberlemeye yönlendiren bir sistemin araştırmacılığın gelişmesinin önündeki en büyük engellerden biri olduğunu söylemek yanlış olmayacaktır. Bir diğer katılımcı ülkemizde bu yönde yaşandığını düşündüğü sorunu şöyle ifade etmektedir:

“Eğitim sisteminin araştırma yapmayı destekler ve teşvik eder nitelikte olmaması en önemli sorun... (...) Bence en önemli problem araştırmanın eğitim sistemimizle ilişkisinin olmaması. Eğitim sistemimizdeki oturmuş kalıplardan kaynaklanmaktadır. Bu tür kalıpların değişimi bir anlamda kültürün değişimi olduğu için zaman alacaktır. Mevcut eğitim sistemi hazırı almayı ve ezberlemeyi teşvik ettiği için araştırma yapma kültürü yaygın değil. Bu tür değişiklikler için atılacak adımlar, toplumsal yaşamın değişimi anlamına da geldiği için zaman içinde atılacak adımlar değişimi sağlayacaktır. Bu değişimin sağlanması için toplum bilincinde eğitimin öneminin kavranması ve buna yürekten inanarak çaba sarfetmesi gerek.” (16. katılımcı)

Öğretim elemanları ile yapılan görüşmelerde de sıklıkla dile getirilen bu sorun yine araştırma kültürünün yokluğu ile yakından ilişkilidir. Araştırmayı destekler bir kültürün olmayışı araştırmacı eğitimin oluşturulmasını, bu da döngüsel bir biçimde araştırma kültürünün oluşmasını engellemektedir.

Katılımcılar sosyal bilimlerde araştırma konusunda yaşanan bir başka sorun olarak bürokratik engellerden söz etmişlerdir (2/20). Özellikle veri toplama aşamasında anket ve ölçek uygulama izninin alınması konusunda sorunlar yaşandığından, imza sürecinin yavaş işlediğinden, ilgili birimlerin araştırmacılara kolaylık sağlamadığı hatta kimi zaman zorluk çıkarılabildiğinden söz edilmiştir. Kaynak ve zaman sıkıntısı yaşayan araştırmacıların karşısına bir de bürokratik sorunların çıkarılması araştırma motivasyonunu olumsuz yönde etkilemektedir.

Sosyal bilimlerde araştırma konusunda yaşanan sorunlardan bir diğerinin de araştırmacıların araştırma becerileri açısından yetersizliği olduğu belirtilmiştir (2/20). Araştırma yöntem ve teknikleri konusunda yeterli beceride akademisyen yetiştirilememesi ve araştırma derslerinin gerektiği gibi verilememesi katılımcıların konuya ilişkin olarak değindikleri noktalar olmuştur. Bununla bağlantılı olarak bir katılımcı araştırma yapan öğrencilere uzman desteğinin sağlanmamasını bir sorun olarak belirtmiş ve bunun sonucu olarak ülkemizde araştırma sürecinin yurtdışı araştırmaların tekrarlanması biçiminde işlediğini ve orijinal araştırma yapılamadığını şöyle ifade etmiştir:

“Bence en önemli sorun araştırma yapan doktora ve yüksek lisans öğrencilerinin yeteri kadar uzman desteği alamamaları. Bu yüzden yurtdışı araştırmaların tekrarı, benzeri olan araştırmalar yapmak durumunda kalmaları. Bu durum özgün araştırmaların yapılmasını engelliyor. Ayrıca araştırmadan beklenen pratik yarar yani ülkemize, günlük yaşamımıza yararlı olma açısından zayıf oluyor araştırmalar.” (10. katılımcı)

Araştırmacılık farklı pek çok alanda beceri sahibi olmayı gerektirmektedir ve özellikle genç araştırmacıların kısa sürede bu alanların tamamında yetkin olmalarını beklemek gerçekçi değildir. Bu nedenle, özellikle tez sürecinde genç araştırmacılara araştırma

yöntemleri, istatistik gibi konularda destek verebilecek ve mesaisini buna ayıracak birimlerin oluşturulması araştırmacı eğitiminde büyük bir boşluğu dolduracaktır.

Toplumun sosyal bilimlere bakışı konusunda sorunlar olduğu öğretim elemanlarının yanısıra lisansüstü program mezunu katılımcılar tarafından da dile getirilmiştir (2/20). Fen bilimlerindeki alışkanlıkla sosyal bilimler araştırmalarında pozitivist yaklaşımın esas alınması gerektiği düşüncesi ve sosyal bilimlerin uzmanlık gerektirmeden herkesin yapabileceği bir alan olarak görülmesi katılımcıların eleştirdikleri noktalar arasında yer almaktadır. Bir katılımcı da yalnızca sosyal bilimlere özgü olmamakla birlikte araştırma konusunda yaşanan bir başka sorunun da akademisyenliğin ve araştırmacılığın ekonomik açıdan çekici olmaması olduğuna dikkati çekmiştir. Ekonomik çekiciliğin olmaması nedeniyle donanımlı gençlerin akademisyenlik ve araştırmacılığa yönelmediği ve dolaylı bir etkiyle akademik dünyanın kan kaybettiğine değinilmiştir. Bu görüş öğretim elemanları ile yapılan görüşmelerde araştırmacı yetiştirmede yaşanan sorunlar konusunda da ifade edilmiştir. Ekonomik yetersizliklerin doğurduğu bu sıkıntı araştırmaya ilişkin maddî sorunların bir başka boyutu olarak dikkate alınmalıdır.

4.3. Ülkemizin Araştırma Kültürü ve Bilim Politikaları ve Üniversitelerin Araştırma Kültürü Konusundaki Değerlendirmelerine İlişkin Bulgular

Öğretim elemanlarının ülkemizin araştırma kültürü ve bilim politikaları konusundaki görüşleri nitel olarak, kurumlarındaki araştırma kültürü konusundaki görüşleri nicel olarak incelenmiştir. Araştırma kültürünün bir uzantısı olarak öğretim elemanları ve lisansüstü program mezunu katılımcıların ülkemizde üniversitede yapılan araştırmalardan uygulama ve politikada faydalanılma düzeyi konusundaki görüşleri nitel ve nicel olarak bu başlık altında ele alınmıştır. Araştırma kültürü konusu ile bağlantılı olarak öğretim elemanlarının ülkemizde üniversitelerde araştırma-öğretim ağırlılığının durumu, bu ağırlılığın idealde nasıl olması gerektiği ve kurumlarında araştırma yapmayı destekleyen ve zorlaştıran öğelerin neler olduğu konusundaki görüşleri de nitel ve nicel olarak bu bağlamda incelenmiştir.

4.3.1. Öğretim Elemanlarının Ülkemizin Araştırma Kültürü ve Bilim Politikaları Konusundaki Değerlendirmelerine İlişkin Nitel Bulgular

Araştırma kültürü, araştırmaya ve bilimsel bilgiye değer verilen, uygulamalarda bilimsel verilerden dayanak alınan, bilimsel bilgi üretiminin gelişimi için araştırmaya elverişli koşulları oluşturmaya çalışan, sorgulayıcı ve eleştirel bakış açısının egemen olduğu ve bu araştırma geleneğine dayalı bir geçmişe sahip olan bir yaklaşım olarak tanımlanabilir. Parse (2007) araştırma kültürünü insanlığın daha ileriye götürülmesi için bilginin keşfi ve geliştirilmesine adanmış inanç ve değerlerin yaşandığı dünya görüşü olarak tanımlamakta, araştırma kültürünün geliştirilmesinin zaman aldığını ve üç temel gerekliliğe dayandığını ifade etmektedir. Yazara göre bunlar bir araştırma kurumu olarak tanınma konusunda isteklilik, bu yöndeki bir hareketin plân ve gelişimini üstlenebilecek nitelikte liderler ve maddî ve diğer kaynakların sağlanmasıdır. Araştırmaya katılan bir katılımcı araştırma kültürünün bazı özelliklerini şöyle tanımlamaktadır:

“Kültür bir mayalanma sürecidir, bir günde oluşmaz, yılların birikimidir. Kültürlenme zorlamalarla olmaz, kendiliğinden olması gereklidir ve uygun şartların mevcut olmasını gerektirir.” (24. katılımcı)

Araştırma kültürü, bir toplumun bilime, bilimsel bilgiye, araştırma ve araştırmacıya yaklaşım biçimini belirleyen en önemli etmenlerden biridir. Toplumda güçlü bir araştırma kültürünün var olması araştırmaların ve araştırmacıların gelişimine en büyük katkıyı sağlayacak koşuldur. Feuer, Towne ve Shavelson (2002) araştırma kültürünün önemini bilimsel araştırma kültürü oluşturmanın ve geliştirmenin araştırmayı geliştirmek için büyük önem taşıdığı ve bilimsel kültürün araştırma kalitesinin nasıl değerlendirildiği de dâhil olmak üzere bir dizi norm ve uygulamaları içerdiği ifadeleriyle dile getirmektedir.

Araştırmaya katılan öğretim elemanlarının çok büyük bir bölümü (25/29 katılımcı) ülkemizde sosyal bilimlerde yerleşmiş bir araştırma kültürünün bulunmadığı görüşünü taşımaktadır. Katılımcılar araştırma kültürünün eksikliğiyle ilgili olarak pek çok soruna işaret etmişlerdir. Öğretim elemanlarının ifadeleri incelendiğinde bu sorunu ülke

koşulları, toplumsal yaklaşım ve araştırmacıların kendileri olmak üzere üç temel kaynağa bağladıkları görülmektedir.

Araştırma kültürümüzün eksikliği ile ilgili olarak ülke koşullarına atıfta bulunan öğretim elemanları araştırmayı destekleyen teşvik edici bir iklimin bulunmaması, araştırmaya yönelik çalışmaların olmaması, yayın yapma konusunda sıkıntıların yaşanması, araştırmacıların büyük maddî sorunlarla karşı karşıya olması, araştırma sürecinde bürokratik engellerin çokluğu, ilköğretimden itibaren araştırmacılığı destekleyen bir eğitim politikasının eksikliği, Türkiye’ye bilimsel bakış açısının geç gelmesi ve Batı’dan ithal etme yönteminin benimsenmesi, sosyal ve ekonomik faktörlerin çok sık değişmesinin kültürlenme sürecini aksatması, araştırma sürecinin bürokratikleşmiş olması ve sosyal bilim formatına uygun bir araştırma fon yönteminin bulunmaması sorunlarına işaret etmişlerdir. Görüldüğü gibi ülke koşulları başlığı altında araştırmada ekonomik ve sosyal sıkıntılar, araştırma geleneğinin sağlıklı bir biçimde oluşturulamamış olması ve sosyal bilimlerdeki algının sıkıntılı olması konularına değinilmiştir. Araştırma kültürümüzdeki eksikliği ülkemizin ekonomik ve sosyal koşullarıyla ilişkilendiren bir katılımcı şunları söylemektedir:

“Yaklaşık üç hafta önce kitap fuarı vardı, fuarda bütçemin sınırlı olması, ay sonunu düşünmeden çok rahat kitap alamıyorum. Bilim yapmak kolay değil, bilim üretmek kolay değil, sosyal bilimlerde bu daha zor belki de. Bilgi üretmek aynı zamanda kişi başı millî gelirin 2-3 bin olduğu ve adaletli dağıtılmadığı bir sistemde kolay değil. Böyle bir yapı içerisinde demokrasiyi işletemezsiniz, bilgi de üretemezsiniz. Bilgiyi tüketirsiniz.” (8. katılımcı)

Yukarıdaki katılımcı maddî koşullara değinmiş ve bir bilim insanı olarak bilim üretimi için temel gereksinim olan kitap harcaması konusunda bile sıkıntı çekiyor olmasını sorunun büyüklüğü ile ilişkilendirmiştir. Maddî sıkıntılar araştırma kültürü eksikliğinin hem nedeni hem sonucu olarak ele alınabilecek bir etmendir. Araştırma kültürünün olmayışı bu alanda yatırımların gerektiği ölçüde yapılmasına engel olurken, maddî yetersizlikler de sağlıklı bir araştırma kültürünü oluşturacak koşulların sağlanamamasına neden olmaktadır.

Araştırma kültürümüzün eksikliğinde etkili olan faktörler arasında katılımcılar ülkemizdeki maddî koşulların yanında sosyal koşullar kapsamında eğitimle ilgili sıkıntılara değinmişlerdir. Bir katılımcı bu konuda şunları söylemektedir:

“Biz küçüklüğümüzden beri ezberci bir eğitim sisteminden geliyoruz, sınavlarımızı da işte kaldırıyoruz derken yeniden koyuyoruz, test usulü şey yapıyoruz (...) Bilgisayarın başına geçip copy paste yapıyor, onu araştırma diye kabul ediyor mesela. O buralara, yüksek öğrenime kadar yansıyor. O zaman ne oluyor? Hazır bilgi, herkes hazır bilgiyi alıp kullanmış oluyor. Onun için tezlere de baktığımız zaman tezin zaten önemli bir bölümü, işte kalın tez yazmak modası var diye doktorada bilmem kaç yüz sayfa olması lazım diye öğrenilmiş, herkesin bildiği teorileri bir daha o kişi evire çevire anlatıyor, anlatıyor, (...) işte bu işletmenin çevre korunmasına katkısının olması gerektiğine inanıyor musunuz falan gibi artık kör gözün parmağına gibi, evet, yüzde şu kadarı evet dedi deyip o defteri kapatıyor. Ama araştırma yapmak bu demek değil.” (3. katılımcı)

Yukarıdaki ifadeler eğitim sistemimizde araştırmacı bireyler yetiştirme konusunda sorunlar yaşandığına ve bunun araştırma kalitesi ve araştırma kültürünü bir bütün olarak etkilediğine işaret etmektedir. Katılımcılar, ezberci bir eğitim anlayışına sahip olmamız nedeniyle öğrencilerimize araştırmacılığı aşılayamamamız, üniversitelerin araştırmadan çok öğretim işlevi üzerine yoğunlaşarak meslek edindirme kurumlarına dönüşmüş olması ve gerek lisans gerek lisansüstü programlarda araştırma eğitiminin yeterli kalitede verilememesi sorunlarını dile getirmişlerdir.

Öğretim elemanı katılımcılar, ülkemizdeki sosyal koşullar bağlamında araştırma kültürümüzün eksikliği konusunda etkili olan diğer bir etmenin araştırma geleneğinin sağlıklı bir biçimde kurulamaması olduğuna da değinmişlerdir. Bir katılımcı bu konuda aşağıdakileri söylemektedir:

“Bizde bilimsel bakış açısının gelişi çok geçtir... Tarihî duruşumuz ve dünyaya entegre olma çabası içerisinde, bilimin neden gelmediği ya da getirilmediğinden ziyade bizim bu bilimi alıp ne yaptığımız önemli. Evet, gelişinde birtakım sıkıntılar olabilir, siyasî duruşlar olabilir, bunların hepsi mümkün ama Türkiye'nin bilimsel gelişmeyi keşfetmesi ve alması gerekiyordu. Bunda hiçbir sıkıntı yok, fakat bunu alırken bir tapınmayla, bu bilimin kendi içerisinde de var, Anglosakson gelenekte de bu var, orta Avrupa geleneğinde de bu var, Amerika'da da bu var.” (15. katılımcı)

Bilimsel bakış açısının dışarıdan alındığı eleştirisinin yanısıra öğretim elemanlarının değindikleri bir başka sorun da sosyal bilimlerde benimsenen araştırma yönteminde fen bilimlerinden esinlenilmiş olmasıdır. Bir öğretim elemanının bu konudaki görüşleri şöyledir:

“Bizim sosyal bilimlerde dünyadan biraz kopukluğumuz önemli bir araştırma problemi. Biz burada hâlâ sosyal bilimleri bir bilim olgusuyla düşünmeye çalışıyoruz ve çok sayısal, nicel çalışmalar yapma peşindeyiz. Çok büyük genellemelere ulaşmak peşindeyiz, böyle bir gelenek devam ediyor. Yurt dışında bunun tam tersi bir akım var şu anda, daha çok nitel araştırmalar var.” (26. katılımcı)

Sosyal bilimlerde yöntem algısına ilişkin sorunlar bulunduğunu düşünen öğretim elemanları katı pozitivist yaklaşımla araştırma yapmanın ve pozitivist yaklaşımın üstün tutulmasının sosyal bilimlerde sağlıklı bir araştırma kültürü kurulamaması ile ilişkisi olduğunu düşünmektedirler. Biraz da bununla ilgili olarak öğretim elemanları ülkemizde fen bilimlerinin sosyal bilimlere üstün tutulduğunu ve gerçek bilimin pozitivist yaklaşımla bilgi üretebilen olduğu algısının sosyal bilimlere yaklaşımı olumsuz yönde etkilediğini belirtmektedirler. Katılımcılara göre, sosyal bilimlere ilginin azlığı beraberinde bu alana daha az kaynak ayrılması sorununu da getirmektedir.

Araştırma kültürümüzdeki eksiklikle ilgili olarak ülke koşullarının yanısıra sosyal bilimlere toplumsal yaklaşımda sorun olduğunu düşünen öğretim elemanları araştırma yapmanın değerli bulunmaması ve tercih edilmemesi, bu konuda bir kültürel birikimimizin olmaması, Türkiye’de sosyal bilimlerin statüsünün fen bilimlerine göre düşük görülmesi, sosyal bilimlerde fen bilimlerinden farklı araştırma yöntemleri gerektiğinin anlaşılabilmesi ve toplumun araştırmaya önem vermemesi gibi nedenlerin araştırma kültürümüzü olumsuz yönde etkilediğini düşünmektedir. Bir öğretim elemanının bu konudaki görüşleri şöyledir:

“Fen bilimlerine verilen önem sosyal bilimlere verilmiyor. Fen bilimleri için bile teknoloji geliştirirken ne kadar mühendislik fakültesinin üniversite dışından hangi projeleri aldığını görebiliyoruz ki? Sosyal bilimler tarafına bakarsanız daha da

vahim çünkü talep yok böyle bir şeye. Sosyal bilimleri destekleyen bir araştırma kültürü yok maalesef. Bu da daha düşük statüsünden kaynaklanıyor memleketimizde sosyal bilimlerin.”(18. katılımcı)

Yukarıdaki katılımcı sosyal bilimlere verilen önemle ilgili olarak bu alanda araştırmaya talep olmadığına değinmektedir. Üniversite, araştırma, toplum ilişkisindeki kopukluk yine araştırma kültürünün eksikliğinden kaynaklanan ve aynı zamanda araştırma kültürünün gelişmemesinde etkisi olan bir sorundur. Üniversitenin araştırma üretiminde toplumun kendisini ihmal ederek kendi içine kapalı olması, bunun yanında toplumun sorun çözümü sürecinde bilimsel bilgiyi kullanma konusundaki ilgisizliği sorunun iki önemli boyutunu oluşturmaktadır. Diğer önemli bir nokta da öğretim elemanlarında toplumda sosyal bilimlerin fen bilimlerine göre daha düşük statüde kabul edildiğine yönelik bir algının bulunmasıdır. Bir katılımcı bu konuda şunları söylemektedir:

“Sosyal bilimin eskiden beri bir imajı vardır, ezberle, laf kalabalığı gibi. Sosyal bilimlerin önemini anlayamama ve insanları teşvik etmeme politikası.” (29. katılımcı)

Yukarıdaki katılımcı sosyal bilimlerin anlaşamadığı ve teşvik görmediğinden yakınmaktadır. Sosyal bilimlerin daha düşük statüde görülmesinin bu alana daha az kaynak aktarıldığı yönündeki kaygıları da beraberinde getirdiği görülmektedir.

Öğretim elemanları sosyal bilimlerde araştırma kültürümüzün oluşamamış olmasının nedenleri arasında araştırmacıların kendilerine ilişkin sorunlar da olduğunu ifade etmişlerdir. Bir katılımcı bu konuda şunları söylemektedir:

“Dostlar alışverişte görsün gibi. Zamanı geldiği zaman bir atılım yapmaya gayret ediyor. Yaşam biçimi aslında değil mi, hatta bir ayağını daha ekleyebiliriz, topluma hizmet. Hem eğitim öğretim, hem toplumsal hizmet, hem araştırma. Bir öğretim üyesinin aslında dört dörtlük olması, bütün bu alanların hakkını vermesi gerekir. Belli zamanlarda bir tanesi öbürünün biraz önüne geçebilir, olabilir, illa ki böyle matematik olarak metrik olarak bölmek zorunda değiliz belki ama araştırmayla yaşayan, nefes alan bir topluluk olduğumuzu doğrusu söyleyemeyeceğim. Bunun bir miktar uzağındayız gibi geliyor bana.” (3. katılımcı)

Yukarıdaki katılımcının ifadesi üniversitede araştırmacılığın daha çok atama yükseltme ölçütlerinin gereğince puan toplama yönelimli olduğuna işaret etmektedir. Araştırmacıları eleştiren diğer ifadeler arasında araştırmaların belli bir amaç güdülmeden örgütsüz bir biçimde yapılması, araştırmacıların birbirini desteklememesi, kendi içlerine dönük olması ve araştırmaların paylaşılmaması, araştırma yapmanın bir zorunluluk olarak görülmesi, üniversitede araştırmaların büyük ölçüde akademik yükselme için yapılıyor olması, araştırma etiğine uyulmaması, dil sorunu nedeniyle yabancı literatürün etkili biçimde izlenememesi ve kısa yoldan sonuca ulaşma kaygısıyla araştırmanın ihmal edilmesi gibi sorunlar arasında yer almaktadır. Araştırmacıların birlikte çalışamaması ve araştırma sürecinin bürokratik bir işe dönüşmesi sıralanan sorunlar arasında ön plâna çıkmaktadır. Her iki sorun da atama yükseltme ölçütlerinin getirdiği koşulların birer sonucu olarak görülebilir. Araştırmacıların tek yazarlı çalışmalarla daha çok puan alabilmek için araştırmalarda işbirliği yapmaktan kaçınması ve araştırmaların yalnızca puan toplama kaygısıyla yapılıyor olmasında atama yükseltme koşullarının etkisinin olduğunu söylemek yanlış olmayacaktır. Değinilen diğer bir konu olan etik anlayışı da araştırma kültürü ile yakından ilişkilidir. Araştırmacıların etik anlayışının gelişiminde en önemli etmenlerden biri içinde bulunulan araştırma kültürüdür. Örgüt değerleri ve inançları etiğe uygun olan ve uygun olmayan davranışların belirlenmesinde en etkili faktördür (Gregory, 1983, Webster, 1990; aktaran: Akaah, 1993). Örgüt kültürünün çalışan davranışı üzerinde yazılı kurallardan daha büyük etkisinin olduğu bulunmuştur. (Deal ve Kennedy, 1982, Peters ve Waterman, 1982, Schneider, 1980; aktaran Akaah, 1993).

Öğretim elemanlarının araştırma kültürünün geliştirilebilmesi için nelerin gerekli olduğu konusunda da yorumları olmuştur. Bir öğretim elemanı öncelikle üniversitede etkili bir araştırma yönetimi stratejisini uygulayabilecek nitelikte bir tepe yönetiminin bulunmasının gerektiğine şu sözlerle değinmektedir:

“...stratejiyi şekillendiren de tepe yönetim. O düzeyde yöneticilerin istihdam edilmesi lâzım rektöründen dekanına kadar. Yoksa düşünün genç bir akademisyen çırpınıyor bir şeyler yapmak için, sonuçta elde edeceği bir maddi kazanç yok,

sadece bir aferin belki. Ama bir dekanı, bir bölüm başkanı, yani bu işi tatmamış, bu işi yapmamış, bunun zorluklarını o kadar yaşamamış birinin bunu takdir etmesi de zor.” (2. katılımcı)

Yukarıdaki öğretim elemanı araştırma kültürünü geliştirebilmek için öncelikle araştırmayı bilen ve araştırmaya değer veren yöneticilerin varlığının önemli olduğuna vurgu yapmaktadır. Ball (2007) Kotter'in (1990; Ball, 2007) liderliğin yapıcı ya da uyarlamacı değişim gerektirdiği ifadesine değinmekte ve akademik araştırma için bunun kişilere onları ileriye götürecek bir vizyon duygusu verme ile ilgili olduğunu, kişileri araştırma gündemine dâhil etme ve araştırmaya teşvik etmenin kilit rol oynadığını belirtmektedir. Rektör, dekan ve bölüm başkanlarının araştırmaya yaklaşımları fakülte üyelerinin araştırmaya yaklaşımlarını da etkileyecektir.

Etkili yönetimin ardından, görüşme yapılan öğretim elemanları araştırma kültürünün geliştirilmesi için gerekli bir başka etmenin eğitim olduğunu düşünmektedir. Hem araştırma eğitiminin iyileştirilmesi hem de ilköğretim düzeyinden başlayarak araştırmaya yönelik bir eğitim anlayışının yerleştirilmesi araştırmaya daha ilgili nesiller yetiştirilmesi açısından önemlidir. Araştırmaya katılan öğretim elemanlarının bir bölümü yeni ilköğretim programının bu konuda ümit verici bir adım olduğunu düşünürken, yeni ilköğretim programının yurt dışından uyarlama olduğu eleştirisini getiren katılımcılar da bulunmaktadır. Bunların dışında, öğretim elemanları yüksek lisans ve doktora programlarında verilen araştırmaya yönelik derslerin de yetersiz olduğunu, bu düzeylerde daha yoğun ve uygulamaya dönük derslerin verilmesi gerektiğini ifade etmektedirler.

Araştırma kültürünün geliştirilebilmesi için öğretim elemanları tarafından getirilen bir başka öneri üniversitede araştırmacıların araştırmalarını paylaşabilecekleri ortamların oluşturulmasıdır. Bir öğretim elemanı bu konuda şunları dile getirmektedir:

“Bir de üniversitelerin iç mekanizmalarında araştırma kültürünü geliştirebilecek çok ilginç yöntemler var, Batılılar bunları uyguluyorlar. Benim ziyaret ettiğim Amerikan üniversitelerinin çoğunda iki haftada bir ana bilim dalı toplanır, herkes

neyle uğraşıyorsa araştırma adına birbirleriyle paylaşsınlar, sunumlar yaparlar, feedback alırlar, görüş sorarlar, herkes birbirinin ne ile uğraştığını bilir, bu da bir kültür geliştirme yöntemi... Bu bizde yok, çoğu üniversitemizde yok. Adacıklar halinde araştırma yapıyoruz, bireyler halinde araştırmalar yapıyoruz, birbirimizle paylaşmıyoruz, o mekanizmaların açılması zannediyorum çok iyi olur.” (13. katılımcı)

Araştırmacıların birbirlerinin araştırmalarını paylaşabilecekleri, eleştirebilecekleri, birbirilerinden öğrenebilecekleri, fikir danışabilecekleri ortamların oluşturulması kurumlarda araştırma iklimini olumlu yönde etkileyecek faktörlerin başında gelmektedir. Aynı kurum içerisinde araştırmacıların birbirinden uzak, kopuk, kapalı kapılar ardında araştırma yapması, çalışmalarını kimi zaman meslektaşlarından gizlemesi öğretim elemanlarının eleştirdikleri noktalar arasında yer almaktadır. Herkesin kendi çalışması ile baş başa kalmasının yerine açık, paylaşımcı bir araştırma ortamının sağlanması yeni fikirlerin doğması, diğer araştırmacıların yapacağı eleştiriler ve katkılar yardımıyla daha iyi araştırmaların ortaya çıkmasına ve kurumda olumlu bir araştırma ikliminin gelişmesine katkıda bulunacaktır.

Araştırmaya katılan öğretim elemanlarının araştırma kültürünün yanında araştırmacılığı doğrudan etkileyen bir etmen olarak bilim politikamız hakkındaki değerlendirmeleri de istenmiştir. Bu konuda değerlendirme yapan 31 katılımcıdan 21’i bilim politikamız konusunda olumsuz, 10’u olumlu yönde görüşlerini ifade etmişlerdir. Olumsuz değerlendirmede bulunan öğretim elemanları ülkemizde sosyal bilimlere ilişkin bilim politikalarının olmadığına ya da çok yetersiz olduğuna değinmişlerdir. Bir katılımcının bu konudaki görüşleri şöyledir:

“Bilim politikası derken ne ölçüde bir bilim politikası var, yani beni bağışla, sosyal bilimler olarak yine konuşayım, sosyal bilimlerde öyle bir bilim politikası olduğunu düşünmüyorum. Tübitak birtakım bir şeyler yapıyordur ama bazı şeylerin söyleniyor olması bunun içselleştiği anlamına gelmiyor. Aşağı doğru paylaşılmayan şeylerin nasıl uygulamaya dönüşeceği bir soru işareti. Bir yerlerde yazılı varsa bile hiç ilgilendirmiyor beni çünkü ben onu yaşamıyorum.” (2. katılımcı)

Yukarıdaki katılımcı bilim politikası adına yapılan çalışmaların kağıt üzerinde kaldığını, bunların uygulamaya geçirilerek öğretim elemanlarının yaşamlarına yansıtılmadığına dikkati çekmektedir. Görüşmelerde öğretim elemanları tarafından bilim politikası konusunda belirtilen sorunlar siyasî engeller, sosyal bilimlere özgü engeller ve plânlama eksikliğinden kaynaklanan engeller başlıkları altında özetlenebilir.

Katılımcıların siyasî engellere ilişkin olarak değindikleri sorunlardan başlıcaları bilimde özgürlüğün sağlanamaması, siyasetin bilimin önüne geçiyor olması, iktidarın görüşüne yakın bilim adamlarının daha çok desteklenmesi, benimsenen politikanın hükümet değişikliklerinden etkilenmesi ve buna bağlı olarak devamlılık arz eden politikaların geliştirilememesidir. Bir katılımcı bu konuda şunları söylemektedir:

“Belki kâğıt üzerinde yazılanlar öyle, belki iyi duygular da taşıyoruz bu konuda. Ama bunlar bir türlü gerçekleştirilemiyor. Bilimle politikayı da biraz birbirinden uzak tutmakta fayda var diye düşünüyorum. Politik gelişmelerden de bilim etkilenebiliyor kolaylıkla. Bilim adamı profili maalesef bizim ülkemizde biraz iktidarın yapısına uygun olarak da şekillenebiliyor. (...) Öyle olunca da politika tespit edilirken o görüşte olan insanlar da belirli ölçüde desteklenebiliyor.” (11. katılımcı)

Bilim politikaları ile ilgili yaşanan sorunlarda siyasetin bilim üzerinde büyük etkisinin olduğu yönünde bir kaygı bulunduğu dikkati çekmektedir. Öğretim elemanları siyasî kaygıların bilimsel kaygıların önüne geçmesi, bilimin siyasî gelişmelerden etkilenmesi, bilim adamı profilinin iktidarların yapısına uygun olarak şekillenebilmesi, politika belirlenirken iktidarın görüşüne yakın bilim adamlarının araştırmalarına yer verilmesi, burs gibi olanaklardan iktidara yakın bilim adamlarının daha çok yararlanmasının sağlanması, bilimsel özerkliğin olmaması, araştırılan konuların seçiminde bilim adamlarının özgür olamaması ve bazı konuların üstüne hiç gidilememesi gibi noktalara değinmişlerdir. Bilimin üzerindeki baskıyı kaldırma bilim politikasının temelini oluşturmalıdır. Bilim adamlarının tarafsızlık ilkesiyle istedikleri konuda rahatça, kendilerine bir zarar gelmeyeceğini bilerek çalışabilecekleri bir ortamın sağlanması sosyal bilimlerin gelişimi açısından elbette çok önemlidir. Bunun yanısıra, öğretim elemanları hükümetlerin araştırmalar ve araştırmacılar arasında ayrımcılık yaptığı, kimi

zaman araştırmalarla zaten bulmak istedikleri sonuçlara ulaşmak için kendi görüşlerine yakın bilim adamlarının çalışmalarını dikkate aldığını belirtmişlerdir. Bilim siyasetin üstünde ve siyasetten bağımsız bir kurumdur. Siyasetten bağımsızlık bilimin belli çıkarlar doğrultusunda kullanılmasının önüne geçecek ve gelen giden hükümetlere bağı kalmadan devamlılık gösteren bir politika ile yönetilmesini sağlayacaktır. Bilimin yönetimi de siyasî değil, bilimsel olmalıdır. Bilim politikaları üzerinde siyasetle bağlantılı olarak değinilen bir diğer sorun da bilim politikalarının her yeni hükümetle yeniden düzenlenmesi ve süreklilik gösteren bilim politikalarının uygulanamıyor olmasıdır. Bir katılımcı bu soruna ilişkin olarak şunları söylemektedir:

“Devletin bir bilim politikası var mı diye sormak lazım. Var ise gelen giden hükümetlerin bunu devam ettirmesi lazım. Böyle birşeyin varlığından çok şüpheliyim. Devamlılık arz eden kurumsallaşmış bir bilim politikamız yok bence. Bugünlerde Tübitak biraz canlanır gibi oldu. Ama daha çok emekleme aşamasında. Bir bilim politikamız yok, daha çok lokal çabamız var.” (18. katılımcı)

Bilim politikamıza ilişkin olarak dile getirilen bir başka sorun plânlama eksikliğinden kaynaklanan engellerin varlığıdır. Katılımcıların bu konuda dile getirdikleri sorunlar TÜBİTAK ve üniversiteler gibi çeşitli kurumlarca yazılı olarak ifade edilen politika hedeflerinin içselleştirilememesi ve aşağıya doğru paylaşılabilmesi, araştırma fon ve desteklerinin yetersiz olması ve iyi yönetilememesi, sosyal bilimlere yeterli düzeyde yatırım yapılmaması, bilim üretiminde ülke ihtiyaçları gözetilerek belli amaçlara yönelik bilinçli ve örgütlü eylemlerin izlenmemesi, üniversite kontenjanlarının ülke ihtiyaçlarına göre belirlenmemesi, üniversite ve çevre kurumlar arasındaki iletişim ve işbirliği eksikliği, proje sürecinde yaşanan ağır bürokrasi ve araştırma ve uygulama arasındaki kopukluk olmuştur. Öğretim elemanları üniversitelerin vizyon ve misyon belirleme sürecini samimi bulmadıklarını, çeşitli kurumlarca belirlenen bilim hedeflerinin gerçekleştirilemediğini, böylelikle sadece kâğıt üzerinde var olan bir bilim politikamız bulunduğunu ifade etmiştir. Üniversite ve çevre kurumlar arasında işbirliği ve iletişimi destekleyecek, iki tarafı bağdaştırıcı yönde politikaların izlenmemesi ve araştırma-uygulama kopukluğunun giderilememesi bilim politikalarının yetersizliğinin bir başka sonucu olarak ifade edilmiştir.

Bilim politikamız ile ilgili olarak öğretim elemanlarının belirttikleri diğer kaygılar da sosyal bilimlere özgü bazı sorunlardır. Bazı alanlarda yayın yapacak dergilerin bile bulunmaması, yayın sürecinin fen bilimlerine göre uzun olması ve yerel konuların uluslararası bağlamda ilgi çekmemesi nedeniyle yaşanan yayın sorunu ve sosyal bilim araştırmacılarının bu nedenle eleştiri alması, ve sosyal bilimlere bilim gözüyle bakılmaması katılımcıların bilim politikalarının eksikliği ile ilişkilendirdiği sorunlar arasında yer almaktadır. Öğretim elemanları sıklıkla sosyal bilimlerde yayın yapmanın fen bilimlerinden çok farklı süreçleri içerdiğinin zaman zaman göz ardı edildiğine dikkat çekmektedir. Bir öğretim elemanının bu konudaki görüşleri şöyledir:

“...sosyal bilime bilim demeyen, bilim demeyi adeta bilimsellik zanneden bir bilim adamları havuzuna sahibiz. Türkiye’de en çok yayının mühendislik ve tıpta olmasından da kaynaklanıyor. ... pozitif bilimlerde veya tıpta yayın yaptığımız zaman evrensel nitelikte bir yayın yapıyorsunuz. Hâlbuki sosyal bilimlerde yayın yaptığımız zaman genellikle bölgesel ya da ulusal nitelikli yayın yapıyorsunuz. Kendi bölgesiyle ilgili bir yayın yaptığı zaman da Amerika’daki bir dergi merak etmiyor ve yayınlamıyor. O zaman da bir kısır döngüye giriyor iş. Diğer kesimin argümanlarını destekliyor, bak işte sosyal bilimci olsaydı bu ülkede yayın yaparlardı. Yayın süresinin uzunluğu, yayına hazırlanmasının uzunluğu, bir saha araştırması yapılacaksa onun bir laboratuvar ölçümü gibi olmadığı ve insanlarla, binlerce insanla görüşülmesi gerektiği gibi bir yığın farklılıkları var. O farklılıklar (nedeniyle) işte sosyal bilimlerde yayın, sadece Türkiye için değil, Amerika’da da daha az.” (23. katılımcı)

Sosyal bilimlerde yayın sayısının fen bilimlerine göre az olmasının normal bir durum olduğuna değinen yukarıdaki katılımcı bunun sosyal bilim araştırmacılarını eleştirmek için kullanılmasının doğru olmadığını ifade etmektedir. Öğretim elemanları yayın sayısının azlığının sosyal bilimlere bakışı ve yatırımları olumsuz yönde etkilemesinin haksız bir durum olduğunu belirtmektedir. Bunun yanısıra, sosyal bilimlerin fen bilimlerine göre daha düşük statüde konumlandırılması ve kimi zaman bilim olarak bile değerlendirilmemesinin araştırma kültüründe olduğu gibi bilim politikalarında da belirtilen sorunlar arasında yer alması birer sosyal bilim araştırmacısı olan öğretim elemanlarının bu konuda ciddî kaygılar taşıdığına işaret etmektedir.

Bilim politikalarımızı eleştiren görüşlerin yanında araştırmaya katılan öğretim elemanları tarafından bu konuda olumlu değerlendirmeler de yapılmıştır (10/31 katılımcının görüşü). Bir katılımcının bu konudaki görüşleri şöyledir:

“Şimdi şimdi evet, bilim politikamızın sosyal bilimleri desteklediğini düşünüyorum. Eskiden düşünmüyordum. Sosyal bilimler diye bir bilim dalı yoktu, mesela Tübitak'ta yoktu. Ama şimdi psikoloji, felsefe ve sosyolojinin insanı anlamak için çok önemli olduğu anlaşılınca, sivil toplum derneklerinin katkısıyla sosyal bilimlerle barışıldı. Araştırmalarımıza daha çok para alıyoruz, kabul edilmemiz daha kolay.” (12. katılımcı)

Son zamanlarda özellikle TÜBİTAK'ın sosyal bilimler araştırmalarına ayırdığı desteği artırması, üniversitelerce sağlanan araştırma fonları, Avrupa Birliği tarafından sağlanan fonlar, sosyal bilimlerin insanı anlamak için önemli olduğunun fark edilmesi ve sosyal bilimlerin bu açıdan daha çok kabul görüyor olması ve lisansüstü çalışmalar için yurt dışına öğrenci gönderme politikasının bu konuda olumlu adımlar olduğu belirtilmiştir. Bir öğretim elemanı bu konudaki görüşlerini şöyle ifade etmektedir:

“Son yıllarda Türkiye'nin dünya kategorisinde çok yükseldiğini biliyorum. Yurt dışına gönderilen pek çok insan geri döndü ve onların doktora master tezleri yayımlandı. En son gittiğim konferansta Amerika ve İngilizlerin dışında en fazla Türk vardı. Belirli alanlarda çok ilerlediğimizi biliyorum. Bu da bir devlet politikasının sonucu bence. 1990'ların başında ve sonunda yurt dışına insanların gönderilmesi çok önemli bir şeydi.” (26. katılımcı)

Yurt dışına lisansüstü eğitim için öğrenci gönderilmesinin yanısıra öğretim elemanları sıklıkla TÜBİTAK'ın çalışmalarının sosyal bilimler için yeni açılımlar getirdiğine, sosyal bilim araştırmacılarına adeta nefes aldırıldığına vurgu yapmışlardır. Bir öğretim elemanının bu konudaki görüşleri şöyledir:

“Tübitak şimdi çok heyecan verici. Çok sağlam kaynakları var ve onları sunuyorlar. Tübitak ilk defa bir nefes alanı açtı her açıdan. Oradan ümitliyim.” (16. katılımcı)

TÜBİTAK araştırma fonlarında sosyal bilim araştırmalarına desteğin artırılmasının bilim politikalarımızdaki bir atılım olarak araştırmacılığa çok olumlu yönde

yansımalarının olduğunun öğretim elemanlarının her fırsatta değindikleri bir nokta olduğu, araştırmacılara sağlanan bu desteğin maddî yönünün yanısıra manevî olarak da önem taşıdığı, sosyal bilim araştırmacılarına büyük bir teşvik ve motivasyon sağladığı gözlemlenmektedir.

4.3.2. Öğretim Elemanlarının Ülkemizde Üniversitede Yapılan Araştırmalardan Uygulama ve Politikada Faydalanılma Düzeyi Konusundaki Görüşlerine İlişkin Nitel Bulgular

Araştırmaya katılan öğretim elemanlarına üniversitede üretilen bilimsel araştırmalardan uygulamada ve politikada ne düzeyde faydalanıldığı sorusu yöneltilmiş ve soruyu yanıtlayan 31 katılımcıdan 25'i bu araştırmaların uygulamada kullanılmadığını belirtmiştir. 4 katılımcı üniversite araştırmalarından uygulamada faydalanıldığı yönünde görüş bildirirken, 2 katılımcı bunun bölümlere göre farklılık gösterdiğini, bazı bölümlerin uygulamaya yönelik araştırma üretimi açısından daha elverişli konumda olduğunu belirtmiştir. Bu konuya ilişkin bulgular öğretim elemanlarının üniversitedeki bilimsel üretimden uygulamada, politikada ya da piyasada yeterince faydalanılmadığını düşündüklerini ortaya koymaktadır. Bilimsel araştırmalardan uygulamada faydalanılmaması sosyal bilimlerin birçok alanı içerisinde tartışılmaktadır. Bunun nedenlerine ilişkin olarak Biddle (1996) sosyal bilimlerde alanındaki araştırmalara şüphe ile yaklaşılması ve sosyal bilimciler arasında yöntemsel ve epistemolojik konularda görüş birliği sağlanamamasını, Threadgold (1985) uygulamacılar ve araştırmacılar arasında iletişim eksikliği bulunmasını, Gall, Gall ve Borg (2003) araştırmaların genellenebilirliğinin sınırlı olmasını ve belli bir dünya görüşü ve değer sistemi içerisinde bilgi üretilmesini, Cronin (1978) araştırmaların tasarlanmasında çoğu zaman uygulamacıların göz ardı edilmesini, Shavelson (1988) araştırmaların katkısının ancak uzun vadede gerçekleşebilecek olmasını göstermektedir. Araştırma bulguları, üniversite araştırmalarının uygulamada kullanılmamasının nedenlerine ilişkin olarak öğretim elemanlarının hem araştırmacıları hem de uygulamacı ve politikacıları eleştiren görüşler taşıdığını göstermiştir.

Araştırmacıları eleştirir nitelikte olan yanıtlar araştırmalarda kalite sorununun olması, araştırmalara haklı olarak güvenilmemesi, akademisyenlerin kendi içlerine dönük, dışa kapalı bir dünyada yaşıyor olmaları, araştırmalarda karmaşık bir dilin kullanılması, akademisyenlerin çalışmalarını yurt dışında yayınlamayı tercih etmesi, orijinal bilgi üretilmemesi, öğretim üyelerinin hızlı yayın yapma kaygısı ve öğretim üyeleri arasında bir araştırma kültürünün gelişmemiş olması yönündedir. Bir katılımcı araştırmaları ve araştırmacıları şu sözlerle eleştirmektedir:

“(Uygulamacılar) Araştırmalarda bilimsel bir sonuç çıkmadığını düşünüyorlar ve güvenmiyorlar. Aslında güvenmemekte haklılar. Araştırmalar hatalarla dolu. Yayınlarla ilgili etik ilkelere uyulmuyor. Sınırlı sayıda dergi var. Araştırmalar tanıdık hakemlere gidiyor. Rica oluyor. Siyasî görüş gibi nedenlerle bağımlılık oluyor. Çok fazla düşünülüyor. Hakemler tarafından geri çevrilenler bile düzeltme olmadan yayınlıyor. Kontrol mekanizması yok dergilerde.” (22. katılımcı)

Yukarıdaki katılımcı akademik yayınların ve dergilerin güvenilirmez olduğuna, bu konuda bir kontrol mekanizmasının gerekliliğine değinirken bir başka katılımcı şu sözlerle yine benzer yönde bir probleme işaret etmektedir:

“Bilim insanları bugüne kadar o kadar acayip şeyler yaptılar ki, biraz da kendimize yontmalıyız, neden dikkate almıyorlar, 80 sonrası bir çöküntü var, onu kabul ediyorum. Onun dışında her nedense, garip bir Türkçeyle, son derece karışık, kimsenin anlayamayacağı, bu kadar karışık olduktan sonra bilimsel olduğu düşünülen bir şey var karşınızda. Halk bunu anlamaz ki, tamam sıradan insan da bilim yapmaz. Onu da anlıyorum ama bunların ikisi de iyice faşizan bir şekilde kullanılmamalı. Ama kullanıldı. İtibar da edilmiyor tabii bilim adamına.” (15. katılımcı)

Araştırmaların uygulama alanında kullanılmamasının, uygulamacıların araştırmaların kullanımı konusunda çekincelerinin olmasının bir nedeni de araştırmalarda kullanılan bilimsel dil ve biçemdir. Her ne kadar sade bir biçimde ifade edilmeye çalışılsa da araştırmalarda kullanılan dilin araştırma konusunun kendisini ilgilendirdiği ancak bilimle uğraşmayan kişilerce anlaşılması beklenemez. Dil engelini aşmada en önemli rol araştırmacıya düşmektedir. Uygulamacıya ulaştırılmak istenen araştırma bulgularının bilimsel ya da akademik dergilerdekenden farklı olarak günlük anlatımla ifade edilerek

gazete, sektör dergisi ya da popüler dergilerde araştırmaya atıfta bulunularak yeniden yayınlanması sorunun çözümünde bir adım olabilir.

Bilimsel yayın ve dergilerin güvenilirliği ve akademik dil engelinin yanısıra araştırmacıları eleştiren bir başka görüş de öğretim elemanlarının sayıca daha çok yayın yapma yönündeki kaygılarının toplumsal fayda yönündeki kaygılarının önüne geçmesidir. Bir katılımcı bu konudaki görüşlerini şöyle ifade etmektedir:

“Bir eleştirme, tartışma, bir konu etrafında bir tartışma yaratma, o tartışmanın peşinden somut bir eylemin gelmesi, bir yerin gerçekten dönüştürülmesi gibi bir geleneğimiz yok. Araştırma yapan insanların da ilk elden bunu amaçladıklarını düşünmüyorum. (...) Genellikle şey yetiyor insanlara; ben bunu yaptım, yazdım, derginin birinde yayınlandı, iyi yani yeter artık ben şimdi artık başka konuya geçeyim, haliyle biraz var.” (27. katılımcı)

Hızlı yayın yapma kaygısının araştırma kalitesini, bunun bir uzantısı olarak da bilimsel araştırmalardan faydalanılma oranını olumsuz yönde etkilediği görülmektedir. Daha çok yayın yapma kaygısı yapılan araştırmaların akademisyenlere puan sağlamak dışındaki amaçlarına ulaşmasına engel olmaktadır. Akademik araştırmaların uygulamaya dönüştürülmesinde araştırmacılara büyük görevler düştüğü açıktır. Atkinson ve Jackson'a (1992) göre araştırmacıların, ürünlerinin uzaktan uygulamacıların uygulamalarını geliştirmesini beklemesi doğru değildir. Araştırmacıların, araştırma sonuçlarını anlama, yorumlama ve uygulamaya dönüştürme sürecinde uygulamacılarla sürekli diyalog içinde olması gerekmektedir.

Uygulamacıları ve politikacıları eleştirir görünen yanıtlar ise araştırmalarda siyasî çıkar gözetilmesi; politikacı, bürokrat gibi uygulamacıların araştırma ve okuma kültürünün olmaması; politikacıların günlük, kısa vadeli çözümleri tercih etmesi; yöneticilerin araştırmalardan haberdar olmamaları ve araştırma bulgularını nasıl kullanacaklarını bilmemeleri; toplumun parasal birikime bilimden daha çok değer vermesi; siyasî baskı nedeniyle akademisyenlerin azınlık ve mezhepler gibi hassas konuları incelemeye yönelememeleri, bürokrasinin bilgiye değer vermemesi ve politikacıların kendi

görüşlerine yakın araştırmacılara danışma eğiliminde olması yönündedir. Bilimsel araştırmalardan faydalanılmaması konusunda uygulamacıları eleştiren bir öğretim elemanı şunları söylemektedir:

“(…) gerçekten ciddi, neden sonuç ilişkisi olan çalışmalar değer bulmuyor. Okullarda şiddet konusuyla ilgili yapılmış ciddi bir araştırma yok, üç beş kişi toplanıyor, onların bol bol kişisel görüşleri seslendiriliyor. Türkiye’de konuşulan sosyal konularda veriye dayanan, ampirik bir araştırma yok. Bol bol ön yargıların cirit attığı bir alan. Bürokrat, karar verici, iş adamı da bunun temelinde ne var, bu konuda bir araştırmaya ihtiyacımız var deme ihtiyacını hissetmiyor. Yani dönüp dolaşıp yine o geleneğe, kültüre geliyor. O da böyle kolay bir günde, on yılda değişebilecek bir hadise değil.” (2. katılımcı)

Yukarıdaki katılımcı ülkemizde toplumsal olgulara ilişkin tartışmaları bilimsel bulgulara dayandırmak yerine kişisel düşünceler ve ön yargılarla konuşma geleneği olduğuna dikkati çekmektedir. Keastle (1992) *Herkes Dördüncü Sınıfta Okumuştur* adlı makalesinde bu yaklaşımı bir ironi ile eleştirmiş, bir dönem öğrenci olarak okula giden herkesin eğitim konusunda araştırma yapmadan ya da bilimsel gerçeklere dayandırmaya gerek duymadan söyleyecek sözü olduğuna, ne yapılacağını en iyi kendilerinin bildiğini düşündüklerine değinmiştir. Yukarıdaki katılımcı ayrıca uygulamada araştırmalardan faydalanılmamasına ilişkin olarak uygulamacıları eleştirirken sorunu araştırma kültürünün eksikliğine bağlamaktadır. Bir başka öğretim elemanı da araştırmalardan faydalanılmaması ve araştırma kültürü eksikliği arasında buna benzer bir ilişki kurmuştur. Bu öğretim elemanı görüşlerini şöyle ifade etmektedir:

“(…) işte o kültür yalnızca bana ait bir kültür değil, aslında bütün toplumun o kültüre sahip olması, bir de o kültürün mekanizmalarına, sistemlerine sahip olması lâzım. Bu zaman alır, problem bu zamanın olmamasıdır. Diğer alanlara baktığımızda, örneğin X üniversitesindeki metalürji fakültesinin ürettiği bilgi benim ürettiğim bilgiye göre çok daha fazla kullanılıyor o alandaki işletmeciler ve karar vericiler tarafından. Benim ürettiğim bilginin kullanılabilir hâle gelmesi için biraz daha zamana ihtiyaç var. Sosyal bilimler geride kalmış durumda, sosyal bilimler kültürü de geride kalmış durumda. Hatta sosyal bilimleri ciddiye alma durumu geride kalmış durumda toplumun diğer unsurları tarafından. Bu zaman alacak bir iş. Kötümser değilim, temelde vermeye çalıştığım mesaj bu. Sadece bu bir süreç, biz de geç başladık, dolayısıyla o sürecin henüz istediğimiz noktada değiliz.” (13. katılımcı)

Ülkemizde uygulamada ve karar sürecinde bilimsel araştırmalardan faydalanılmamasını araştırma kültürümüzün olmayışı ile açıklayan her iki öğretim üyesi de bu yönde bir kültür oluşumunun bir süreç gerektirdiğine değinmişlerdir. Araştırmaya, bilimsel bilgiye değer veren bir ortamın gelişmesi karar sürecinin kişisel deneyim ve fikirlerin çok ötesinde bilimsel bulgulara dayandırılmasını mümkün kılacaktır.

TÜBA (2005) tarafından yapılan bir araştırmada da aynı soruna ilişkin olarak akademisyenlerin yaptıkları araştırmaların politik süreçlerde kullanımı için bir çaba göstermedikleri ve katılım göstermek isteseler bile bunun yollarının çeşitli nedenlerden dolayı tıkalı olduğunu düşündükleri, politikacılardan bir talep gelmediği, gelse bile daha çok kendi siyasal görüşlerine yakın akademisyenlere başvurmalarının akademisyenlerin politikadan ve bürokrasiden uzaklaşmalarına neden olduğu, politikacıların farklı görüşlere kapalılığı, devlet kurumlarının politikalarının sürekli olmaması, belirlenmiş bir politikanın olmaması, kurumların hantallığı, üretilen bilimsel çalışmaların hem nicel hem de nitel anlamda yetersizliği ve araştırmacıların birlikte çalışma ve ortak hareket etme kültürü ve alışkanlığının olmaması yönünde olduğu bulunmuştur.

Öte yandan, görüşme yapılan bazı öğretim elemanları konuya daha farklı bir açıdan yaklaşmış ve sorunun üniversite ve araştırma kurumları arasında yeterli iletişimin bulunmamasından, bir katılımcının (26. katılımcı) ifadesiyle iki taraf arasındaki *uzlaşmaz iletişimsizlikten* kaynaklandığını belirtmiştir. Bir öğretim elemanı bu konuda şunları belirtmektedir:

“(...) akademisyenler kendi içlerinde bir dünya kurmuş durumdadır, son derece rekabetçi bir dünya bu. (...) Kendi içimizde birtakım değer yargıları, değerlendirme kriterleri oluşturmuş durumdayız. Yalnızca Türkiye’den bahsetmiyorum, bütün dünyada bu böyle. Bir dünya vardır, bu ayrı bir dünyadır, kendi içimizde kavruluruz. O iki dünya birbirinden çok kopuk. O iki dünyanın bir şekilde bir araya gelebilmesi lâzım, bir araya gelebilecekleri platformlar yurt dışında var. Sözünü ettiğim birbirini anlayabilecek aracı kurumlar da yurt dışında var. Bizde henüz yok.” (13. katılımcı)

Yukarıdaki katılımcı birbirinden kopuk iki dünya olarak ifade ettiği araştırma ve uygulamaları bir araya getirmek için aracı kurumların oluşturulması gerektiğine vurgu yapmaktadır. Araştırmacıların ve uygulamacıların çoğu kez aynı dili kullanmadıkları, birbirilerini anlamalarının kolay olmadığı kabul edilen bir olgudur. Hallinan (1996), eğitim bağlamından söz ederken bu soruna değinmekte, araştırmacıların araştırmalarının bulgularının okullar tarafından dikkate alınmadığını ya da yanlış yorumlandığından yakınırken, eğitimcilerin de araştırmaların büyük bölümünün anlaşılabilir ve kendi işlerine yaramaz olduğunu düşündüklerini belirtmektedir. Bir başka katılımcı ise iletişim eksikliği konusunda suçu diğer tarafa atmanın yanlış olacağını belirtirken yine aynı aracı kurumların gerekliliğine şu sözlerle işaret etmektedir:

“ (...) araştırmaları baz alarak bir politika geliştirmek bence çok kompleks bir şey. Bunu sizin söylemeniz, sizin üniversite olarak bir dilinizin olması lâzım, onların da kulağı olması lâzım. Bu iletişimin çok iyi olduğunu sanmıyorum ben. (...) Bunda direkt suçu belki devlete atmak yerine bizim biraz kendi mekanizmalarımızı geliştirmemiz gerekiyor. Bizim araştırmalarımızı sunma mekanizmalarımız var, dergiler ama araştırmaları değerlendirmek, bunların sonucunda devlete şu tür adımlar atılması gerektiğine dair birtakım yazılı metinler sunacak mekanizmamız yok, yani bilim kurulumuz yok.” (26. katılımcı)

Yukarıdaki yorumlar bilimsel araştırmaların uygulamada kullanılabilmesini sağlamak için öncelikle araştırma ve uygulama kurumlarının arasındaki iletişimsizlik sorununun kaldırılması gerektiğine dikkat çekmektedir. Burada vurgulanan nokta uygulamacıların araştırmaları akademik dergilerden takip edip uygulamaya dönüştüremeyeceği, diğer taraftan akademisyen olan araştırmacıların da doğrudan uygulamayı hedef alan biçimde yayın yapamayacağıdır. Bu duruma öğretim elemanlarının getirdiği çözüm iki taraf arasında araştırma bulgularını yorumlayıp uygulamacılara aktaracak, uygulamacıların sorun ve ihtiyaçlarını da araştırmacılara ulaştıracak aracı kurumların oluşturulmasıdır.

Bunun yanısıra, araştırmaya katılan öğretim üyeleri yaptıkları araştırmaların uygulamada kullanılmamasının, araştırma bulgularını yetkili kurumlara ulaştırdıklarında bile bir tepki alamamalarının araştırma motivasyonlarını olumsuz yönde etkilediğini belirtmektedir. Bu konuya ilişkin olarak Hammersley (2003) araştırmacıların araştırmalarının politika

ve uygulamada kullanılmasını istediklerini ancak araştırmanın doğası gereği bulguların uygulamaya dönüştürülmesinde kendisinin ikilem olarak adlandırdığı iki nedenle sorun olabileceğini belirtmektedir. Yazara göre, ilk olarak politikacıların karmaşık ve uzun araştırma raporlarını okuyacak vakitlerinin olmayabileceği; ikincisi uygulamacıların araştırma bulgularını kendi kararlarını haklı çıkarmak için istedikleri yöne çekebilecekleridir. Bu ikinci sorun araştırmamızdaki öğretim elemanlarının politikacıların kendi görüşlerine yakın akademisyenlerle çalışmayı tercih ettikleri görüşünde de ifade edilmektedir.

4.3.3. Öğretim Elemanlarının Ülkemizde Üniversitede Yapılan Araştırmalardan Uygulama ve Politikada Faydalanılma Düzeyi Konusundaki Görüşlerine İlişkin Nicel Bulgular

Öğretim elemanlarının ülkemizde üniversitede yapılan araştırmalardan uygulama ve politikada faydalanılma düzeyi konusundaki görüşleri nicel veri ile de incelenmiştir. Elde edilen bulgular aşağıdaki tablolarda özetlenmiştir.

Tablo 25: Öğretim Elemanlarının Ülkemizde Üniversitede Yapılan Araştırmalardan Uygulama ve Politikada Faydalanılma Düzeyi Konusundaki Görüşlerine Ait Frekans ve Yüzde Değerleri

Ülkemizde üniversitede yapılan araştırmalardan uygulama sürecinde faydalanıldığını düşünüyor musunuz?		
	N	%
Evet	8	6,5
Hayır	46	37,4
Bazen	69	56,1
Toplam	123	100,0

Tablo 25'te yer alan bulgulara göre, araştırmaya katılan öğretim elemanlarının yarısından fazlası ülkemizde üniversitede üretilen araştırmalardan uygulama sürecinde 'bazen' olarak ifade edilebilecek bir sıklıkta yararlanıldığını düşündükleri görülmektedir. Katılımcıların % 37,4'lük bölümü uygulama sürecinde üniversitede yapılan araştırmalardan faydalanılmadığını belirtirken, çok küçük bir kesimin bunun tersi

yönünde görüş belirttikleri anlaşılmaktadır. Bu bulgular, görüşme yapılan öğretim elemanlarının büyük bölümünün üniversitede yapılan araştırmalardan faydalanılmadığını düşündüğü nitel bölümde elde edilen bulgulara göre konu hakkında daha olumlu görüşler sergilemektedir.

Üniversitede yapılan araştırmalardan faydalanılması konusundaki değerlendirmelere genel olarak bakılacak olursa, araştırmalardan faydalanıldığı yönündeki görüşe katılım oranının düşük olduğu anlaşılmaktadır. Araştırmalardan uygulamada gerektiği gibi faydalanılmamasının nedenleri nicel verilerle de incelenmiş ve araştırmalardan uygulamada faydalanılmadığını belirten katılımcılara (46 katılımcı) bunun nedeni konusundaki görüşleri de sorulmuştur. Bu yönde elde edilen bulgular aşağıdaki tabloda sunulmuştur.

Tablo 26: Öğretim Elemanlarının Ülkemizde Üniversitede Yapılan Araştırmalardan Uygulama ve Politikada Faydalanılmamasının Nedenleri Konusundaki Görüşlerine Ait Frekans ve Yüzde Değerleri

Ülkemizde üniversitede yapılan araştırmalardan uygulama sürecinde faydalanılmamasının en önemli nedeni nedir?		
	N	%
1.Araştırmacılar ve uygulamacılar arasında iletişim eksikliğinin olması	21	45,6
2.Uygulamacıların bilimsel araştırma bulgularına karşı kayıtsız olmaları	17	37
3.Araştırmacıların araştırma bulgularını uygulamacılara aktaramamaları	6	13
4.Araştırmaların güvenilirmez olması	1	2,2
5.Uygulamacıların bilimsel araştırmalara güvenmemeleri	1	2,2
Toplam	46	100,0

Tablo 26 incelendiğinde, ülkemizde üniversitede yapılan araştırmalardan uygulamada yeterince faydalanılmadığını düşünen öğretim elemanlarının bunun nedenleri olarak daha çok araştırmacılar ve uygulamacılar arasındaki iletişim eksikliğine ve uygulamacıların bilimsel araştırma bulgularına karşı kayıtsız olmalarına vurgu yaptıkları görülmektedir. Araştırmanın nitel bölümünde de öğretim elemanları bu iki neden

üzerinde sıklıkla durmuştur. Dolayısıyla, bu bulgular nitel çalışmada elde edilen bulgularla da benzerlik göstermektedir. Yukarıdaki tablo incelendiğinde, öğretim elemanlarının araştırmaların uygulamada kullanılmamasında daha çok araştırmacılara sorumluluk yükleyen maddelerin çok etkili olmadığını düşündükleri anlaşılmaktadır.

Ülkemizde uygulama sürecinde araştırmalardan yeterli düzeyde yararlanılmamasının nedenlerinin yer aldığı yukarıdaki tabloda araştırmacılar ve uygulamacılar arasındaki iletişim eksikliğini ifade eden maddenin yüzde değeri olarak büyük bir ağırlığa sahip olduğu görülmektedir. Bunun yanısıra, gerek öğretim elemanları ve gerekse lisansüstü program mezunu katılımcılarla yapılan görüşmelerde de bu görüş sıklıkla dile getirilmiştir. Bu bulgular, ülkemizde araştırma ve uygulama birimleri arasındaki iletişimi güçlendirecek yapıların eksikliğini geniş ölçüde hissedildiğine, araştırma ve uygulama alanlarının bir şekilde işbirliği yapmalarına aracı olacak mekanizmalara ihtiyaç duyulduğuna işaret etmektedir.

4.3.4. Lisansüstü Program Mezunu Katılımcıların Ülkemizde Üniversitede Yapılan Araştırmalardan Uygulama ve Politikada Faydalanılma Düzeyi Konusundaki Görüşlerine İlişkin Nitel Bulgular

Ülkemizde araştırma bulgularından faydalanılma düzeyine ilişkin soruyu yanıtlayan lisansüstü program mezunu katılımcıların çok büyük bir bölümü (20/23) bilimsel araştırmalardan uygulamalarda faydalanılmadığını düşündüklerini belirtmişlerdir. Katılımcılar bu konuda yaşanan sorunları uygulamacıların, üniversite ve araştırmacıların, iki taraf arasındaki iletişimsizliğin ve araştırma kültürünün eksikliği ile açıklamışlardır. Uygulamacılara ilişkin eksiklikler bağlamında katılımcılar politikacıların bilimsel bilgiyi kullanacak beceride olmamaları (3/23), araştırma bulgularının politikacıların kendi çıkarları ile çatışması nedeniyle araştırmalara olumlu yaklaşmamaları (3/23), politikacıların kendi görüşlerine yakın kişilere araştırma yaptırmaları (3/23) ve uygulamacıların kısa vadeli çözümleri tercih etmesi gibi sorunlara değinmişlerdir. Bir katılımcı bu konuda şunları söylemektedir:

“Bir kere şimdi zaten şu oluyor politik kararlar alınırken, bir parti bir araştırma yaptırıyor. Bu araştırmanın kadrosunu çoğu zaman kendisi belirliyor. Çoğu zaman siyasî partiler zaten varmak istedikleri sonuçlara varmalarını sağlayacak araştırmalar yaptırıyorlar, ben bunlara ısmarlama araştırma diyorum. (...) Başka kaygılar giriyor işin içine, yapılan araştırma bulguları unutuluyor. O sonuçlara bakıp da dönüştürücü bir etki yaratma çabası pek yok. Daha çok siyasî partiler siyasî taban üzerinden kararlarını biçimlendiriyorlar. Yani bizde, Türkiye’de yapılmış bağımsız araştırmalarda çıkan veriler üzerinden bir siyaset yapıldığına ben inanmıyorum.” (23. katılımcı)

Yukarıdaki katılımcının değindiği araştırmaların çıkara hizmet edecek biçimde yönlendirilmesi, politikacıların kendi görüşlerine yakın araştırmacılara görev vermesi gibi sorunlar öğretim elemanlarının da bu konuda dile getirdikleri kaygılarla örtüşmektedir. Tüm bunlar bilimsel bilginin uygulamalara yön vermek amacının gerçekleştirilemediği gibi bilimin siyasete alet edildiği yönündeki izlenimleri ortaya koymaktadır.

Araştırmaların uygulamada kullanılmaması sorununun bir başka boyutunu üniversite ve araştırmacılara ilişkin eleştiriler oluşturmaktadır. Üniversitelerin araştırma işlevinden çok meslek edindirme kurumları haline gelmiş olması (2/23), üniversitede yapılan araştırmalara haklı olarak güvenilmemesi, üniversitelerin araştırma politikalarının yetersizliği ve araştırmacıların daha çok yurt dışı araştırmaları örnek aldıkları için bunların kültürümüze uygun olmaması katılımcıların bu konuda değindikleri sorunlar arasında yer almaktadır. Bir katılımcı bu konuda şunları söylemektedir:

“Gelişmiş ülkelerde üniversitelerin çok saygın kurumlar olduğu ve bu kurumlara güvenin çok yüksek olduğu görülüyor. Ülkemiz gibi gelişmekte olan ülkelerde ise, araştırmalar daha kişisel bazda kalıyor bence. (...) Bence politikada ya da siyasette, ya da hayatın hiçbir alanında bilimsel araştırmalardan yararlanılmıyor. Bunların yerine 100 kişiye sorulan ya da 1000 kişiye sorulan cevabı Evet/Hayır olan ve % kaçın Evet dediği konusundaki oranlar, ki bunlar araştırma olarak nitelendiriliyor, daha fazla dikkate alınıyor. Nedeni bence, bizim ülkemizde böyle bir kültürün olmaması. Üniversitelerin araştırma yapması yönüyle ön plâna çıkmaması, onun yerine üniversitelerin işe girmek için gerekli olan bir adım olarak görülmesi. Ayrıca ne üniversitelere, ne de üniversitelerde yapılan araştırmalara güven olmaması.” (16. katılımcı)

Yukarıdaki katılımcı üniversitelerdeki araştırma sorununun araştırma kültürümüzle de ilgili olduğuna değinmiş ve üniversitede güven sorunu olduğunu eklemiştir. Bir başka katılımcı da yine üniversiteyi eleştirirken bunun devlet politikası ile de ilişkili olduğunu şöyle açıklamaktadır:

“Bilim toplum için olan bir şey, ülkenin gelişmişlik düzeyi ile ilgili, ülkenin gelişmişlik düzeyi vatandaşın gelişmişlik düzeyini etkiler. Hepsi birbiri ile ilgili olan şeyler. Orada da üniversitenin kaygısı ne? Böyle günü kurtaran, kendi yandaşlarını kollayan değil, çalışan adamı yükselteceksin, bir şeyler yapan adamı yükselteceksin. Üniversitelerin büyük eksiklerinden biri bu. (...) Yaptığın işi göstermek için mi yapıyorsun, faydalı olması için mi yapıyorsun? İkinci şey, bu üniversitelerin kendisinden değil, devlet politikası, devletin üniversiteye bakış açısı, üniversite birkaç öğrencinin siyaset yaptığı ama mezun olunca unuttuğu yer, küçümsenen... Bizim şu anda bir üniversite diplomamızı Avrupa'daki bir lise diplomasının dengi olarak görüyorum ben. Bir şehri kaldırmak için üniversite açılıyor. Devletin bir üniversite politikası var: Politikasızlık, hiçbir şeyi umursamıyor.” (22. katılımcı)

Yukarıdaki katılımcı üniversiteye bakış açısının ve yeni üniversite açma politikalarının üniversiteyi zayıflattığına işaret etmektedir. Öğretim elemanları ile yapılan görüşmelerde de üniversite ve araştırmacılar lisansüstü program mezunu katılımcıların belirttiği benzer nedenlerle eleştirilmiş ve özellikle üniversitede yapılan araştırmalara güvenilmemesi ve üniversitenin son yıllarda meslek edindirme kurumlarına dönüşmüş olmasının sorunun temel kaynaklarından biri olduğu üzerinde durulmuştur. Katılımcılar burada da araştırmada orijinalite sorununa işaret etmiş ve araştırma politikalarının daha iyi işletilmesinin gereğine dikkati çekmiştir.

Bilimsel araştırmalardan uygulama ve politika yapım sürecinde faydalanılmamasını araştırmacılar ve uygulamacılar arasındaki iletişimsizlik ve araştırma kültürünün zayıflığı ile ilişkilendiren katılımcılar bilimsel bilgiye değer verilmemesi, bilimsel verilerin ışığında politika belirleme ve belirlenen politikaları uygulama alışkanlığının gelişmemiş olması; afet, kaza gibi yıkıcı olayların ancak sonrasında bilime başvurulması; ülke olarak henüz bilimsel bilgiyi uygulamada kullanacak gelişmişlik düzeyinde olunamaması; araştırmanın sorun saptama, etkin çözümler bulma, farklı yöntem ve çözümlerin etkililiğini deneme ve tartışma işlevlerinin kamu ve sivil

kurumlar tarafından değerlendirilerek eyleme dökülememesi; eleştiri yapma, eleştirilere yanıt verme ve ortak çalışma kültürümüzün olmaması gibi sorunlara değinmişlerdir. Uygulama ve politikalara araştırmalardan elde edilen bilimsel bilginin yön vereceği gelişmişlik düzeyine ulaşmak ancak yukarıda sayılan sorunların ortadan kalktığı, bilime ve araştırmaya değeri verilen bir ortamın oluşmasıyla, yani güçlü bir araştırma kültürünün yerleştirilebilmesiyle mümkün olacaktır.

4.3.5. Lisansüstü Program Mezunlarının Ülkemizde Üniversitede Yapılan Araştırmalardan Uygulama ve Politikada Faydalanılma Düzeyi Konusundaki Görüşlerine İlişkin Nicel Bulgular

Lisansüstü program mezunu katılımcıların ülkemizde üniversitede yapılan araştırmalardan uygulama ve politikada faydalanılma düzeyi konusundaki görüşleri nicel veri ile de incelenmiştir. Elde edilen bulgular aşağıdaki tablolarda sunulmuştur.

Tablo 27: Lisansüstü Program Mezunlarının Ülkemizde Üniversitede Yapılan Araştırmalardan Uygulama ve Politikada Faydalanılma Düzeyi Konusundaki Görüşlerine Ait Frekans ve Yüzde Değerleri

Ülkemizde üniversitede yapılan araştırmalardan uygulama sürecinde faydalanıldığını düşünüyor musunuz?		
	N	%
Evet	12	9,9
Hayır	37	30,6
Bazen	72	59,5
Toplam	121	100,0

Tablo 27’de yer alan bulgular araştırmaya katılan lisansüstü program mezunlarının büyük bölümünün ülkemizde üniversitede üretilen araştırmalardan uygulama sürecinde ‘bazen’ olarak ifade edilebilecek bir sıklıkta yararlandığını düşündükleri göstermektedir. Katılımcıların yaklaşık üçte birlik bölümünün uygulama sürecinde üniversitede yapılan araştırmalardan faydalanılmadığını düşündüğü görülmektedir. Bu bulguların öğretim elemanlarının aynı soruya verdikleri yanıtlarla benzer olduğu, ancak

lisansüstü program mezunu katılımcılarla yapılan nitel görüşmelerden elde edilen bulgulardan daha olumlu yönde görüş ifade ettiği görülmektedir.

Ülkemizde uygulama sürecinde bilimsel araştırmalardan gerektiği gibi yararlanılmamasının nedenlerine ilişkin olarak 47 lisansüstü program mezunu katılımcı görüş belirtmiş, bu görüşlere ilişkin bulgular aşağıdaki tabloda sunulmuştur.

Tablo 28: Lisansüstü Program Mezunlarının Ülkemizde Üniversitede Yapılan Araştırmalardan Uygulama ve Politikada Faydalanılmamasının Nedenleri Konusundaki Görüşlerine Ait Frekans ve Yüzde Değerleri

Ülkemizde üniversitede yapılan araştırmalardan uygulama sürecinde faydalanılmamasının en önemli nedeni nedir?		
	N	%
1.Araştırmacılar ve uygulamacılar arasında iletişim eksikliğinin olması	24	51,1
2.Uygulamacıların bilimsel araştırma bulgularına karşı kayıtsız olmaları	10	21,3
3.Araştırmacıların araştırma bulgularını uygulamacılara aktaramamaları	6	12,8
4.Araştırmaların güvenilmez olması	4	8,5
5.Uygulamacıların bilimsel araştırmalara güvenmemeleri	3	6,4
Toplam	47	100,0

Tablo 28’de yer alan bulgulara göre ülkemizde üniversitede yapılan araştırmalardan uygulamada yeterince faydalanılmadığını düşünen lisansüstü program mezunu katılımcıların bunun en önemli nedenini araştırmacılar ve uygulamacılar arasındaki iletişim eksikliği olarak gördüğü anlaşılmaktadır. Katılımcıların yarıdan fazlası araştırma ve uygulama birimleri arasındaki iletişim eksikliğine dikkati çekmiştir. Katılımcılara göre bunu izleyen ikinci önemli neden ise uygulamacıların bilimsel araştırma bulgularına karşı kayıtsız olmalarıdır. Bu görüşler de yine hem öğretim elemanlarının görüşleriyle, hem de nitel araştırma kapsamında lisansüstü program mezunu katılımcılarla yapılan görüşmelerden elde edilen bulgularla aynı yöndedir. Gerek nitel çalışmada gerekse nicel çalışmada araştırma ve uygulama birimleri arasındaki iletişimsizliğe yapılan yoğun vurgu büyük anlam taşımaktadır. Bilimsel araştırmaların

yapılmasında en önemli amaçlardan birinin uygulama süreçlerini geliştirmek olduğu düşünüldüğünde yukarıda sunulan bulguların büyük bir soruna işaret ettiği görülmektedir. Nitel araştırma kapsamında bu konuda daha aydınlatıcı bulgular elde edilmiş ve uygulama ve araştırma birimlerinin doğal olarak bir araya gelmelerinin, işbirliği yapmalarının ya da en azından birbirlerini anlamalarının gerçekçi beklentiler olmadığı yönünde görüşler belirtilmiştir. Buna yönelik olarak katılımcıların iki taraf arasında iletişim sorununu en aza indirecek ve araştırmaların uygulama sürecine taşınmasına katkıda bulunacak aracı birimlerin oluşturulması yönündeki önerisi daha büyük anlam kazanmaktadır.

4.3.6. Öğretim Elemanlarının Kurumlarındaki Araştırma Kültürüne İlişkin Görüşlerine Ait Nicel Bulgular

Öğretim elemanlarının kurumlarında araştırma yapmayı destekleyici bir ortamın var olup olmadığı konusundaki görüşleri nitel araştırmanın yanısıra nicel araştırmada da incelenmiştir. Nitel araştırmada ulaşılan bulgular ışığında öğretim elemanlarına nicel araştırma kapsamında kurumlarının araştırma kültürüne ilişkin olarak yöneltilen sorularla elde edilen bulgular aşağıdaki tabloda özetlenmiştir.

Tablo 29: Öğretim Elemanlarının Kurumlarındaki Araştırma Kültürüne İlişkin Görüşlerine Ait Frekans ve Yüzde Değerleri

Kurumunuzun araştırma kültürüne ilişkin olarak aşağıdaki ifadeleri nasıl değerlendirirsiniz?	Katılıyorum		Katılmıyorum		Toplam	
	N	%	N	%	N	%
1. Kurumumda araştırma yapmayı destekleyici bir ortamın olduğunu hissediyorum.	81	65,9	42	34,1	123	100,0
2. Meslektaşlarımla ortak araştırmalar yapabiliyorum.	84	68,3	39	31,7	123	100,0
3. Kurumumda meslektaşlarımla araştırmalarımızı paylaşıp tartışabildiğimiz bir kültür var.	73	59,3	50	40,7	123	100,0

<i>Tablo 29'un devamı</i>	Katılıyorum		Katılmıyorum		Toplam	
	N	%	N	%	N	%
4. Kurumumda araştırmacılığımı geliştirebileceğim fırsatlar bulabiliyorum.	71	57,7	52	42,3	123	100,0
5. Kurumumda geleceğe d6n6k olarak araştırmacılar yetiştirebiliyoruz.	63	51,2	60	48,8	123	100,0
6. Kurumumda araştırma yapmak değerli bulunmaktadır.	81	65,9	42	34,1	123	100,0
7. Kurumumda ders vermek araştırma yapmaktan daha 6nemli bulunmaktadır.	55	44,7	68	55,3	123	100,0

Tablo 29'da yer alan bulgular, araştırmaya katılan 6đretim elemanlarının kurumlarındaki araştırma k6lt6r6ne ilişkin olarak belirlenen yukarıdaki ifadelere ilişkin genel olarak olumlu değerlendirmeler yaptıklarını g6stermektedir. "Kurumumda araştırma yapmayı destekleyici bir ortamın olduğunu hissediyorum" olarak ifade edilen ilk madde ile başlanacak olursa, 6đretim elemanlarının % 66'sı gibi 6nemli bir 6oğunluğun bu ifadeye katıldıklarını belirttikleri g6r6lmektedir. Kurum k6lt6r6n6n araştırmacılığın gelişmesinde etkisi bilinen en b6y6k etmenlerden biri olduğu g6z 6n6nde bulundurulduğunda bu bulgunun son derece olumlu bir g6sterge olduğu s6ylenebilir. Nitel araştırmada da g6r6şme yapılan 6đretim elemanlarının yarıdan fazlası kurumlarında araştırma yapmayı destekleyici bir ortamın var olduğunu ifade etmişlerdir. Bu bakımdan, nitel ve nicel bulguların tutarlılık sergilediği g6r6lmektedir.

Araştırmayı destekleyici kurum k6lt6r6n6n bir uzantısı olarak 6đretim elemanlarının yine b6y6k b6l6m6n6n (% 68) meslektaşları ile ortak araştırmalar yapabildikleri g6r6lmektedir. Yapısı gereği sosyal bilimler 6oğu zaman farklı disiplinlerin işbirliğini gerektiren araştırmalara ihtiya6 duymaktadır. Katılımcıların araştırmalarında işbirliği yapabilmeleri daha iyi araştırmaların 6retileceğine işaret eden bir bulgu olarak değerlendirilebilir. Nitel araştırmada da g6r6şme yapılan 6đretim elemanlarının b6y6k

bölümü meslektaşlarıyla araştırmalarında ortak çalışmalar yrtebildiklerini belirtmişlerdir. Bu konuda nicel ve nitel bulguların örtüştüğü görülmektedir.

Meslektaşlarla ortak araştırmalar yapmanın ardından, bununla ilişkili olarak araştırmaya katılan ğretim elemanlarının yaklaşık % 60'ı kurumlarında meslektaşlarıyla araştırmalarını paylaşıp tartişabildikleri bir kültürün var olduğunu belirtmişlerdir. Bu da yine araştırma kültürünün varlığını destekleyen bir görüş olarak ortaya çıkmaktadır. Yapılan araştırmalar konusunda meslektaşlardan fikir, yardım, eleştiri alabilmenin araştırmacılığı geliştirecek etmenler olduğu dşnlmektedir. Elde edilen bu bulgular araştırma motivasyonunu da olumlu yönde etkileyecek sonuçlar olarak değerlendirilmektedir.

Tablo 29'da yer alan bulgular araştırmaya katılan ğretim elemanlarının yaklaşık % 58'inin kurumlarında araştırmacılıklarını geliştirebilecekleri fırsatlar bulabildiklerini düşündüklerini göstermektedir. Araştırma kalitesinin artırılabilmesi için nitel araştırmada görüşme yapılan ğretim elemanları tarafından sıkça dile getirilen bir öneri ğretim elemanlarına gerek yöntem gerekse istatistik gibi konularda destek sağlanması, ileri ve yeni teknikler konusunda kendilerine eğitim olanaklarının sağlanabilmesi olmuştur. Nicel bölümde elde edilen ğretim elemanlarının kurumlarında bu yönde fırsatlar bulabildiğine ilişkin bu bulgu araştırmacılık ve araştırmalarda kalitenin geliştirilebilmesi açısından olumlu olarak değerlendirilecek sonuçlardır.

Öğretim elemanlarının kendilerinin araştırmacılık yönlerinin geliştirilmesinin yanısıra, kendilerine kurumlarında geleceğe dönük olarak araştırmacılar yetiştirebilip yetiştirmedikleri sorusu da yöneltilmiştir. Yukarıdaki tabloda yer alan bulgular katılımcıların yarıdan biraz fazlasının bu soruya olumlu yönde yanıt verdiklerini göstermektedir. Bu maddenin araştırma kültürüne ilişkin olarak yukarıdaki tabloda yer alan ifadeler arasında en az olumlu katılıma sahip maddelerden biri olduğu görülmektedir. Nitel araştırmaya katılan ğretim elemanları da bu konuda önemli sorunlar yaşadıklarını ifade etmişlerdir. Nicel araştırmada elde edilen bu sonucun olumlu

yönde daha yüksek olmamasının nedenleri görüşmelerde öğretim elemanları tarafından dile getirilen doktora programlarının nitelik ve nicelik olarak yetersizliği, üniversitelerde yaşanan kadro sıkıntıları, araştırma görevliliği ile ilgili düzenlemenin caydırıcı unsurlar taşıyor olması, maddî yetersizlikler nedeniyle gençlerin üniversitede çalışmayı tercih etmemesi ve eğitim sistemindeki eksikliklerin bir uzantısı olarak araştırmaya ilgi duyan öğrencilerin sayısının az olması gibi sorunlar olmalıdır.

Araştırmaya katılan öğretim elemanlarının yaklaşık üçte ikisinin “Kurumumda araştırma yapmak değerli bulunmaktadır.” olarak ifade edilen 6. maddeye katıldıkları görülmektedir. Bu ifadeye gösterilen geniş katılım da yine ilk maddede yer alan kurumda araştırma yapmayı destekleyici bir ortamın varlığı yönündeki ifadeye katılımı desteklemektedir.

Son maddede yer alan “Kurumumda ders vermek araştırma yapmaktan daha önemli bulunmaktadır.” ifadesine öğretim elemanlarının yarısından fazlasının katılmadıkları görülmektedir. Üniversitede araştırma etkinliklerinin gereken değeri görmesi ve araştırmacılığın geliştirilmesi açısından bunlar olumlu yönde değerlendirilmesi gereken bulgulardır. Öte yandan, araştırmaya katılan öğretim elemanlarının % 45’i gibi azımsanamayacak bir oranının bu maddeye katıldıkları, diğer bir deyişle kurumlarında ders vermenin araştırma yapmaktan daha önemli bulunduğunu düşündükleri anlaşılmaktadır. Araştırma kültürü ile ilgili tüm maddeler arasında bu ifadenin en olumsuz değerlendirilen madde olduğu görülmektedir. Bunun yine üniversitemizde öğrenci sayısının çokluğu, öğretim kadrolarının yetersizliği gibi nedenlerden kaynaklandığı düşünülmektedir. Bu bulguyu destekler yönde verilerin öğretim elemanlarının önemli bir bölümünün üniversitedeki görevlerine ilişkin algılarının incelendiği bölümde de ortaya çıktığı hatırlanacak olursa öğretim elemanlarının üniversitemizde öğretim vurgusunun araştırmadan daha baskın olduğu yönünde bir görüş taşıdıkları değerlendirmesi yapılabilir.

Araştırmaya katılan öğretim elemanlarının kurumlarındaki araştırma kültürüne ilişkin görüşlerinin unvan, kıdem, görev yapılan fakülte ve çalışılan üniversitenin konumu değişkenlerine göre farklılık gösterip göstermediğinin incelenmesi için yapılan kay-kare testi sonucunda dördüncü madde olarak verilen “Kurumumda araştırmacılığımı geliştirebileceğim fırsatlar bulabiliyorum” ifadesine ilişkin görüşler arasında çalışılan üniversitenin konumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür. Elde edilen sonuçlar aşağıdaki tabloda sunulmuştur.

Tablo 30: Öğretim Elemanlarının Çalışılan Üniversitenin Konumu Değişkenine Göre Kurumlarında Araştırmacılıklarını Geliştirebilecekleri Fırsatlar Bulabilmelerine İlişkin Görüşlerine Ait Kay-Kare Testi Sonuçları

Çalışılan Üniversitenin Konumu			Kurumumda araştırmacılığımı geliştirebileceğim fırsatlar bulabiliyorum.		
			Katılıyorum	Katılmıyorum	Toplam
Devlet Üniversitesi	f		60	50	110
	%		54,5	45,5	100,0
Vakıf Üniversitesi	f		11	2	13
	%		84,6	15,4	100,0
Toplam	f		71	52	123
	%		57,7	42,3	100,0

$$\chi^2= 4,308 \text{ sd}=1 \text{ p}=0,038$$

Tablo 30 incelendiğinde vakıf üniversitesinde çalışan öğretim elemanlarının yaklaşık % 85'inin kurumlarında araştırmacılıklarını geliştirebilecekleri fırsatlar bulabildiği, devlet üniversitelerinde çalışan öğretim elemanı katılımcıların ise bu görüşe katılımının % 54,5 olarak gerçekleştiği görülmektedir. Devlet üniversitesinde çalışan katılımcılarla vakıf üniversitesinde çalışan katılımcıların kurumlarında araştırmacılıklarını geliştirebileceklerini fırsatlar bulabilmeye ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir farklılık ($p<0,05$) bulunmaktadır. Diğer bir deyişle, çalışılan üniversitenin konumu ile kurumda araştırmacılığı geliştirecek fırsatlar bulabilmeye ilişkin görüşler arasında anlamlı bir ilişki bulunmaktadır. Bu ilişkinin vakıf üniversitelerinin akademik personeline seminer,

kurs, yurt dışı inceleme gezisi gibi olanaklar sunabilecek kaynaklar açısından daha avantajlı konumda olması ile bağlantılı olabileceği düşünülmektedir.

4.3.7. Öğretim Elemanlarının Ülkemizde Üniversitelerde Araştırma-Öğretim Ağırlığının Durumu Konusundaki Görüşlerine İlişkin Nitel Bulgular

Öğretim elemanları üniversitede araştırma ve öğretim etkinliklerinin nasıl bir ağırlıkta yürütüldüğü sorusunu çoğunlukla öğretimin daha ağırlıklı olduğu, araştırma etkinliklerine daha az yer ayrıldığı biçiminde yanıtlamışlardır. Soruyu yanıtlayan 20 öğretim elemanından 17'si üniversitede öğretimin ağırlıklı olduğunu, 2'si araştırma ve öğretimin dengeli olduğunu, 1'i ise araştırmanın ağırlıklı olduğunu düşündüklerini belirtmiştir. Öğretim elemanları ülkemizde üniversitelerde öğretimin ağırlıklı olmasını bazı nedenlere bağlamışlardır. Bu nedenlerden en sık olarak dile getirileni ülkemiz üniversitelerinde öğrenci sayısının çok olması nedeniyle öğretim üyesi başına düşen öğrenci sayısının çok olması ve buna bağlı olarak öğretim elemanlarının ders yüklerinin fazla olmasıdır. Katılımcılar üniversite hocalarının ders yüklerinin 30 saate kadar çıkabildiğini belirtmektedir. Bu durum, öğretim elemanlarının araştırma yapmaya zaman ayırmasını çok zorlaştıran bir etmen olarak belirtilmektedir. Bunun yanında öğretim elemanları üniversitede asıl işin ders verme olarak görüldüğünü, ders vermenin yönetimlerce araştırma yapmaktan daha değerli bulunduğunu ifade etmişler ve bu yönüyle üniversiteyi liselere benzetmişlerdir. Bir öğretim elemanı konu ile ilgili olarak şunları söylemektedir:

“Burası yüksek lise. Burada yönetim de zaten daha çok ders verenlere itibar ediyor, daha çok araştırma yapanlara ya da daha çok yayını olanlara değil.” (25. katılımcı)

Öğretim elemanları nüfus sorunu ve yeterli öğretim elemanı yetiştirilmeden sürekli yeni üniversitelerin açılmasından ötürü üniversitelerde öğrenci sayısının çok fazla olduğuna, bunun öğretim elemanlarının ders yükünü artırmasının yanında sınıfların da araştırma odaklı ders yapılmasına olanak kalmayacak düzeyde kalabalık olduğuna dikkat çekmektedirler. Bunların yanısıra, öğretim elemanlarının yaşam koşullarını iyileştirmek için fazladan ücretli ders alma ve kendi görevlerine ek olarak başka işler yapma yoluna

görmelerinin araştırmaya ayırdıkları zamanının sınırlı olmasına neden olduğu konusuna değinilmektedir.

Günümüzde bir yükseköğretim kuruluşuna toplumda saygınlık kazandıran, onu toplumun umudu haline getiren en önemli işlevinin araştırma ve geliştirme faaliyetleri olduğu ve bu işlevin yükseköğretim kurumlarının yaratıcı yüzünü oluşturduğu kabul edilmektedir (YÖK, 2007). Üniversiteyi diğer öğretim kademelerinden ayıran temel özellik üniversitede araştırma yapıyor olmasıdır (Ramsden ve Moses, 1992). Kaynakların ağırlıklı olarak öğretime ayrılması ve araştırmanın geri plânda bırakılması üniversitenin diğer öğretim kurumlarından farkını sorgulanır duruma getirmektedir. Bir öğretim elemanı bu konuda şunları söylemektedir:

“İkisi (öğretim ve araştırma) birbirinin ayrılmaz parçası. (...) İyi bir araştırmacı aynı zamanda da iyi bir öğretmen olmalı. Çünkü iyi bir araştırmacı en taze bulguları, literatürdeki en yeni verileri aynı zamanda öğrencilerine aktaracak insandır. Yoksa nakil olur, o işlevi üniversite değil diğer öğretim kurumları, meslek yüksek okulları görebilir.” (2. katılımcı)

Vidal ve Quintanilla (2000, s. 224) da yaptıkları araştırma bulgularına göre akademisyenlerin üniversitede araştırma ve öğretimin birbirinden ayıramayacağını düşündüklerini, akademisyenlerin araştırma ilgileri doğrultusunda ders vermelerinin araştırma yapmalarını kolaylaştırdığını, araştırma etkinliğinin ders kalitesini artırdığını, araştırma projeleri ile elde edilen altyapı unsurlarının öğretimde de kullanıldığını ve araştırma etkinliğinin öğretim programının güncellenmesine katkıda bulunduğunu dile getirmektedir. Tüm bunlar üniversitede öğretimin niteliğinin artırılabilmesi için de araştırmaya ihtiyaç duyulduğunu göstermektedir.

Üniversitedeki araştırma etkinliklerinin öğretimin niteliğine katkısının ötesinde üniversite kurumu araştırma etkinlikleri yoluyla toplumsal gelişmeye katkıda bulunma hedefi taşımaktadır. Avrupa’da üniversitelerin araştırma misyonu büyük önemle ele alınmaktadır. Lizbon kararları doğrultusunda Avrupa Birliği’nde üniversitelerin rolü bilginin üretilmesi, bilginin topluma aktarılması ve yönetimi olarak belirlenmiştir. Bu

süreçte üniversitelerin üstesinden gelmesi gereken sorunları Arıkan (2005) araştırmadaki rekabetin global düzeye taşınması, araştırma eğitim dengesinin değişmesi, üniversitenin toplum ve özellikle sanayi ile daha yakın ilişkiler içinde olmasının istenmesi, disiplinlerarası ve ötesi ilişkileri oluşturmasının beklenmesi ve bunların sonucu olarak yönetim biçiminin sorgulanması olarak sıralamaktadır. Avrupa'daki araştırmaların % 20'si, temel araştırmaların da % 80'i üniversitelerde yapılmaktadır. Ayrıca, Avrupa'da araştırmacıların üçte biri üniversite kurumlarında yer almaktadır (European Commission, 2006). Üniversite araştırmalarının kısa sürede toplumsal faydaya dönüştürülememesi, büyük buluşların üniversite dışında yapılıyor olması eleştirilerine karşın üniversite toplumun en büyük ve en önemli araştırma kaynağı olma özelliğini korumaktadır. Bu eleştiriler Gibbons'ın (1999) daha önce değinilen bilginin üretim biçiminin değiştiğinin ve bu durumun üniversiteyi aşması gereken bazı zorluklarla karşı karşıya bırakacağı öngörüsünü haklı çıkarmaktadır.

Üniversitelerde araştırma etkinliklerinin öğretimin gerisinde kalması, üniversitenin öncelikli olarak öğretim kurumları olarak algılanması sorunu bir öğretim elemanının görüşüne göre üniversitelerde idarî ve finansal özerkliğin bulunmayışından kaynaklanmaktadır. Ülkemizde yükseköğretim kurumlarının sıkı bir merkezî idareye bağlı oluşu üniversitelerin öğretime ve araştırmaya ne kadar ağırlık verecekleri konusunda kendilerinin karar vermelerine engel olmaktadır. Bununla birlikte, YÖK'ün üniversitede araştırma üretimini artırmak üzere aldığı önlemlerden biri olarak akademik yükselmenin yayın esasına bağlanması da öğretim elemanları tarafından Batı'daki *yayın yap ya da yok ol* (publish or perish) uygulamasına benzetilerek bu konuda baskı uygulamanın yanlış olduğu, araştırmanın zorlama ile yapılamayacağı eleştirisi yöneltilmiştir.

Üniversitede araştırma-öğretim ağırlığı konusunda görüş bildiren öğretim elemanlarının büyük çoğunluğunun (17/20) öğretimin ağırlıklı olduğu, araştırma etkinliklerinin ihmal edildiğini düşünmesi hem araştırma kültürü hem de araştırma kalitesi konusunda olumsuz bir tablo sunmaktadır. Üniversitelerin, temel amacı öğretim yapmak ve meslek

kazandırmak olan kurumlar olarak görülmesi, araştırma işlevinin geri plânda bırakılması aslında ülkedeki araştırma kültürünün yetersizliğinin bir sonucudur. Güçlü bir araştırma kültürünün bulunmayışı üniversitelerin de böyle bir kültür içerisinde yoğrularak kurulamaması sonucunu doğurmaktadır. Bu sonuçtan araştırma kalitesinin de olumsuz yönde etkilenmesi kaçınılmazdır. Araştırmaya verilen önem ne derece artarsa, araştırma kalitesine verilen önem de o denli artacaktır. Ülkemiz üniversitelerinin henüz araştırma kalitesi tartışmasından çok uzak bir noktada olduğunu, bunun için daha çok zamana ihtiyaç duyulduğunu bir öğretim elemanı şu sözlerle ifade etmektedir:

“Bu soruyu (ülkemizde yayın sayısının artması yayın kalitesinde de bir artışı beraberinde getirdi mi?) vaktiyle geçmiş rektörümüze sorduğum zaman bana çok kızmıştı. Henüz bu soruyla ilgilenmemiz için çok erken demişti. Ama ben size çok katılıyorum, fakat kendisine de katılıyorum. Şöyle ki, yayın yapma sürecine bizden 100 yıl evvel girmiş üniversitelerle 100 yıl sonra başlayan Türk üniversitelerinin neredeyse kabaca, nitelik itibariyle aynı düzeyde yayın yapmaları çok mümkün değil. Dolayısıyla onun da zaman içinde gelişeceğini ummamız lazım. Önce nicelik olarak gelişme olacak, ondan sonra bunu yayınlamayayım, daha iyisini yapayım deme noktasına gelecek bizde bilim insanları gibi geliyor. (...) Ama şu an oradan çok uzağız.” (23. katılımcı)

Yukarıdaki katılımcı ülkemizde üniversitelerde araştırma kalitesinin gelişmesinin ve kalite tartışmasının yaygınlaşmasının öncelikle araştırma üretiminde bir artışın meydana gelmesiyle gerçekleşebileceği görüşünü yansıtmaktadır. Son yıllarda uluslararası yayın sıralamalarında ülkemizin gösterdiği artış bu açıdan olumlu bir gelişme olarak kabul edilmektedir. Üniversitede araştırma etkinliklerinin hem nitelik hem nicelik olarak artması, yaygın olarak üniversitenin öncelikli işlevi olarak görülen öğretimin de aslında ancak araştırma işlevinin güçlenmesi ile iyileştirilebileceği ve geliştirilebileceği anlayışının yerleştirilmesi üniversitenin araştırma kalitesi söylemini daha çok benimsemesine yardımcı olacaktır. Wilhelm von Humboldt’un “Öğretmen ve öğrenci arasındaki ilişki değişmektedir. Artık öğretilerin varlık nedeni yalnızca öğrenciler değildir. Öğretmen ve öğrenciler üniversite kurumunda bilim ve bilgi için bulunmaktadır” sözleri (aktaran: Gellert, 1992, s. 1634) araştırma rolünün öğretim rolünün gerisinde görülemeyeceğini ve üniversitenin araştırmadan vazgeçemeyeceğini ifade etmektedir.

4.3.8. Öğretim Elemanlarının Ülkemizde Üniversitelerde Araştırma-Öğretim Ağırlığının Durumu Konusundaki Görüşlerine İlişkin Nicel Bulgular

Ülkemizde üniversitelerde araştırma ve öğretimin nasıl bir ağırlıkta yürütüldüğü ve idealde bu ağırlığın nasıl olması gerektiği konusunda öğretim elemanlarının görüşleri nicel olarak da incelenmiştir. Bu konuya ilişkin bulgular aşağıdaki tablolar yardımıyla daha ayrıntılı olarak açıklanmaya çalışılmıştır.

Tablo 31: Öğretim Elemanlarının Üniversitelerinde Öğretim ve Araştırma Etkinliklerinin Nasıl Bir Ağırlıkta Yürütülmekte Olduğuna İlişkin Görüşlerine Ait Frekans ve Yüzde Değerleri

Üniversitenizde öğretim ve araştırma etkinlikleri nasıl bir ağırlıkta yürütülmektedir?		
	N	%
Öğretim daha ağırlıklıdır.	73	59,3
Araştırma daha ağırlıklıdır.	4	3,3
İkisi eşit ağırlıkta yürütülmektedir.	46	37,4
Toplam	123	100,0

Tablo 31 incelendiğinde, araştırmaya katılan öğretim elemanlarının yarıdan fazlasının üniversitelerinde öğretimin daha ağırlıklı olarak yürütüldüğünü düşündükleri görülmektedir. Çok küçük kabul edilebilecek bir kesim araştırma etkinliklerinin daha ağırlıklı olarak yürütüldüğünü düşünmektedir. Bu bulgular nitel bölümde elde edilen üniversitelerimizde öğretimin daha ağırlıklı olarak ele alındığı, araştırma etkinliklerinin öğretimin gerisinde kaldığı yönündeki bulguları destekler yöndedir. Araştırmaya katılan öğretim elemanlarının % 37,4'lük bölümü ise üniversitelerinde araştırma ve öğretimin eşit ağırlıkta yürütüldüğünü düşünmektedir.

Yukarıdaki tabloda yer alan bulgular üniversitelerimizde araştırma etkinliklerinin öğretim işlevi ile aynı yoğunlukta ele alınmadığını göstermektedir. Bu bulgular aynı zamanda araştırma etkinliklerine ayrılan zaman, para gibi kaynakların da öğretime ayrılan kaynakların çok gerisinde olacağının işaretini vermektedir. Bu bulgular şüphesiz

araştırma kalitesinin artırılmasının ve üniversitelerde araştırma etkinliklerinin geliştirilmesinin önünde bu yönde engeller bulunduğunu göstermektedir.

Öğretim elemanlarının üniversitelerinde öğretim ve araştırma etkinliklerinin nasıl bir ağırlıkta yürütüldüğüne ilişkin görüşleri arasında çalışılan üniversitenin konumuna göre bir farklılık bulunup bulunmadığının incelenmesi amacıyla yapılan kay-kare testi sonucunda görüşler arasında sözü edilen değişkene göre anlamlı bir farklılık bulunmadığı görülmüştür.

Öğretim elemanlarına üniversitelerinde öğretim ve araştırmanın ne ağırlıkta yürütüldüğü sorusunun ardından kendi görüşlerine göre idealde bu iki işlevin ağırlığının nasıl olması gerektiği sorusu da yöneltilmiştir. Katılımcıların yanıtları aşağıdaki tablo yardımıyla incelenmeye çalışılmıştır.

Tablo 32: Öğretim Elemanlarının Üniversitelerde Öğretim ve Araştırma Etkinliklerinin Nasıl Bir Ağırlıkta Yürütülmesi Gerektiğine İlişkin Görüşlerine Ait Frekans ve Yüzde Değerleri

Üniversitelerde öğretim ve araştırma etkinliklerinin nasıl bir ağırlıkta yürütülmesi gerekmektedir?		
	N	%
Ders verme daha ağırlıklı olmalıdır.	4	3,3
Araştırma daha ağırlıklı olmalıdır	39	31,7
İkisi eşit ağırlıkta olmalıdır.	80	65,0
Toplam	123	100,0

Tablo 32’de yer alan bulgulara göre araştırmaya katılan öğretim elemanlarının çok büyük bir bölümü üniversitelerde araştırma ve öğretimin eşit ağırlıkta yürütülmesi gerektiğini düşünmektedir. Bu görüşe çok sayıda öğretim elemanının katılmasının nedeni öğretimin ve araştırmanın karşılıklı olarak birbirini besleyen ve geliştiren etkinlikler olması olarak açıklanabilir. Bu bulgu, üniversitelerde bilgi üretilirken aynı zamanda bunun öğretim yoluyla paylaşılmasının gereğine de işaret etmektedir.

Bunun yanısıra, katılımcıların üçte birlik kesimi araştırmanın daha ağırlıklı olarak yürütülen işlev olması gerektiği yönünde görüş belirtmiştir. Bu görüş, üniversitenin öncelikle bilim üreten kurum olması gerektiği yönündeki yargıya dayanıyor olmalıdır. Buna karşılık, tablo incelendiğinde üniversitede öğretimin daha ağırlıklı olması gerektiğini düşünen katılımcıların ise çok küçük bir yüzdeye sahip olduğu görülmektedir.

Üniversitede öğretim-araştırma etkinliklerinin ağırlığı konusu öğretim elemanlarının üniversitedeki görevlerine ilişkin değerlendirmeleri yoluyla da incelenmeye çalışılmıştır. Bu konuda elde edilen bulgular aşağıdaki tabloda sunulmuştur.

Tablo 33: Öğretim Elemanlarının Üniversitedeki Görevlerine İlişkin Görüşlerine Ait Frekans ve Yüzde Değerleri

Üniversitedeki görevinize ilişkin olarak aşağıdaki ifadeleri nasıl değerlendirirsiniz?	Katılıyorum		Katılmıyorum		Toplam	
	N	%	N	%	N	%
1.Üniversitede öncelikli görevimin ders vermek olması gerektiğini düşünüyorum.	21	17,1	102	82,9	123	100,0
2.Üniversitede öncelikli görevimin araştırma yapmak olması gerektiğini düşünüyorum.	79	64,2	44	35,8	123	100,0
3.Ders vermeye daha çok zaman ayırıyorum.	82	66,7	41	33,3	123	100,0
4.Araştırma yapmaya daha çok zaman ayırıyorum.	33	26,8	90	73,2	123	100,0
5.Üniversite yönetimince ders vermem daha öncelikli görülmektedir.	82	66,7	41	33,3	123	100,0
6.Üniversite yönetimince araştırma yapmam daha öncelikli görülmektedir.	31	25,2	92	74,8	123	100,0

Tablo 33'te yer alan bulgulara bakıldığında, araştırmaya katılan öğretim elemanlarının büyük bölümünün üniversitede öncelikli görevlerinin ders vermek olduğuna katılmadıkları, öncelikli görevlerinin araştırma yapmak olması gerektiği görüşünü taşıdıkları ancak mevcut durumda ders vermeye araştırma yapmaktan daha çok zaman ayırdıkları görülmektedir. Bu bulgu, daha önce öğretim elemanları ile yapılan görüşmelerde ulaşılan nitel bulgularla da örtüşmektedir. Öğretim elemanları ders vermeye daha çok zaman ayırmak zorunda olmaları nedeniyle araştırma etkinliklerinin gerek nicelik gerekse nitelik olarak geride kaldığını ifade etmişlerdir. Tabloda yer alan 5. ve 6. maddelere ait bulgular incelendiğinde, öğretim elemanlarının, üniversite yönetimince ders vermenin daha öncelikli görüldüğü yönünde bir görüşe sahip oldukları anlaşılmaktadır. Bu veri de yine nitel araştırmada elde edilen bulgularla benzerlik göstermektedir. Bu soruna ilişkin olarak hem nicel hem de nitel araştırma bulgularının üniversite yönetimince ders vermenin daha önemli ve öncelikle algılandığını göstermesi üniversitelerde araştırma yapmayı destekleyici bir liderlik davranışının eksikliğinin bulunduğuna işaret etmektedir. Bunun da üniversitede araştırma etkinliklerini ve araştırma kalitesinin geliştirilmesini olumsuz yönde etkileyecek etmenlerden biri olduğu söylenebilir.

Öğretim elemanlarının üniversitedeki görevlerine ilişkin görüşleri arasında çalışılan üniversitenin konumu değişkenine göre değişkenine göre fark olabileceği düşünölmüş, ancak bunun sınanmasına yönelik olarak yapılan kay-kare testi sonuçlarına göre iki grubun görüşleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

4.3.9. Öğretim Elemanlarının Kurumlarında Araştırma Yapmayı Destekleyen Öğeler Konusundaki Görüşlerine İlişkin Nitel Bulgular

Öğretim elemanlarının kurumlarında araştırma yapmalarını destekleyen etmenler konusundaki görüşleri aşağıdaki tabloda özetlenmiş, ardından daha ayrıntılı olarak açıklanmıştır. Öğretim elemanlarından bu soruyu yanıtlarken kurum olarak çalıştıkları üniversite ve bölümü dikkate almaları istenmiştir.

Tablo 34: Öğretim Elemanlarının Kurumlarında Araştırma Yapmalarını Destekleyen Etmenlere İlişkin Sonuçlar

Araştırma fonları ve maddî destekler	17/29
Kurum kültürü	4/29
Kütüphane olanakları	4/29
Meslektaşlar	4/29
Yönetimin desteği	3/29
Özgür ortam	3/29
Hiç destek yok	3/29
Atama yükseltme kriterleri	1/29
Öğrenciler	1/29

Araştırma yapmayı destekleyen öğeler konusuna ilişkin olarak soruyu yanıtlayan 29 katılımcıdan 17'si araştırma fonlarına ve maddî desteklere değinmiştir. Üniversitelerin bilimsel proje destek fonları, TÜBİTAK fonları ve Avrupa Birliği fonları öğretim elemanları tarafından büyük destekler olarak nitelendirilmektedir. Bir öğretim elemanı bu konuda şunları söylemektedir:

“Son zamanlarda araştırma için parasal kaynak bulmak biraz daha kolaylaştı. (...) Gerçekten araştırma yapmak isteyen ve bu konuda yetkin olan kişiler gerekli çabayı sarf ettikleri sürece en azından finansal olarak problem yaşamıyor. Sosyal bilimlerde de bu artık böyle. Kimse çıkıp Türkiye’de ben araştırma yapamam, maddî kaynaklarım yok diyemez. (...) Dolayısıyla, ben araştırma yapmıyorum çünkü maaşım çok az, onun yerine gidiyorum piyasada üç, beş kuruş kazanıyorum argümanı da artık asla geçerli değil. (...) Son birkaç yılda parasal destekle ilgili argümanların artık çöktüğünü düşünüyorum.” (13. katılımcı)

Yukarıdaki öğretim elemanı gibi pek çok katılımcı son zamanlarda sosyal bilimler alanında da araştırma yapmak için maddî kaynak bulmanın eskiye göre çok daha kolay olduğunu belirtmiş ancak özellikle üniversite ve TÜBİTAK fonlarının çok bürokratik süreçler içerdiğini de eklemiştir. Bir katılımcı bu konuda şunları söylemektedir:

“Devlette çok da prosedür var, TÜBİTAK’tan 3 yıllık bir proje alsan üç yılın altı ayı yazışmaları yapmakla geçiyor. Ben TÜBİTAK’tan bir daha proje almamaya karar verdim. Her ay yazılması gereken raporlar, her on beş günde bir yapılması

gereken şeyler, bunlar çok zorluyor insanı. (...) Şu an ne kadar kötü konuşsam da eskiyle kıyasladığımda çok daha iyi.” (26. katılımcı)

Maddî desteklerin ardından bazı katılımcılar (4/29) üniversitede araştırma yapmayı destekleyen bir unsur olarak kurum kültürünün varlığına dikkat çekmişlerdir. Kurum kültürünün araştırma yapmak için belki de maddî kaynaklardan daha önemli bir destek olduğu söylenebilir. Ancak, az sayıda katılımcının bu etmene değinmesi dikkat çekicidir. Aynı şekilde, yine az sayıda katılımcı (4/29) üniversite kütüphanesinin araştırma yapmayı destekler düzeyde olduğuna değinmiştir. Nitelikli araştırmalar yapılabilmesi için donanımlı ve iyi işletilen bir kütüphanenin varlığı kuşkusuz büyük önem taşımaktadır. Bir öğretim elemanı üniversitesine ve akademik hayata bağlılığında kütüphanenin etkisini şu sözlerle açıklamaktadır:

“Benim ... Üniversitesi’nde olmamın büyük ölçüde verdiği imkânlarla bağlı olduğunu söyleyebilirim. Birincisi son derece başarılı bir kütüphane sistemi var. Kütüphanenin ilgilileri gayet donanımlı insanlar. Dolayısıyla bu kaliteyi sağlayan bir şey. (...) Bunlar son derece insanı akademik hayata bağlayan şeyler.” (33. katılımcı)

Araştırma bulgularının ortaya çıkardığı bir başka nokta da üniversite kütüphanelerinin veri tabanı üyeliklerinin öğretim elemanlarının araştırma yapmalarına büyük destek sağladığıdır. Katılımcılar kütüphanenin fizikî donanım olarak her ne kadar istenen güçte olmasa da son yıllarda genişleyen veri tabanları ile çok sayıda yabancı ve güncel yayına kolaylıkla ulaşabildiklerini, bunun araştırmalara yeni bir soluk getirdiğini belirtmişlerdir. Bu bulguya paralel olarak, istedikleri yerli ve yabancı kaynaklara ulaşım ulaşılamadıkları sorusuna öğretim elemanlarının büyük bir bölümü (16/27) ulaşabildikleri yönünde yanıt vermiştir. Bu da yine elektronik veri tabanlarının getirdiği olumlu bir sonuçtur. Bir öğretim elemanı bu olumlu sonucu değerlendirirken kütüphaneleri farklı bir yönden şöyle eleştirmektedir:

“O konuda da bir devrim oldu internetle beraber. Bizim kütüphanelerimiz hiçbir konuda yeterli değildir. (...) Eğer internet çıkmasaydı, bu veri tabanları olmasaydı şimdi hiçbir şey bilmiyor olacaktık. Şimdi bulunduğumuz noktadan 30 yıl geride olacaktık araştırma kültürü açısından. Artık 15 gün önce üretilen makaleyi ben

buradan, oturduğum yerden görebiliyorum. (...) Şöyle bir sorun var, ... Üniversitesinin kütüphanesine örneğin siz bir doktora öğrencisi olarak girmek istesiniz almazlar, para isterler. Bu da araştırma kültürüyle ilgili bir mesele. Başka bir üniversitenin öğrencisinden, öğretim elemanından para talep etmesi demek aslında ne yaptığını bilmemek demek. Otopark değil ki bu. Kütüphaneden para istemek ne demek?” (13. katılımcı)

Kütüphanelerimizde internet ve veri tabanları konusunda yaşanan gelişmeyi takdir eden öğretim elemanları kütüphane ücretleri, çalışma saatleri, dışarıya yayın çıkarma gibi konularda sorunlar yaşanmaya devam ettiğine değinmekte ve kütüphanenin de araştırma kültürünün bir parçası olduğuna dikkat çekmektedirler.

Araştırma fonları, kurum kültürü ve kütüphanenin ardından bazı öğretim elemanları (4/29) araştırma yapma konusunda kendilerini destekleyen bir öge olarak meslektaşlarını göstermektedir. “Yan odada çalışan arkadaşına gıpta etme” (21. katılımcı), “rekabetten kaynaklanan negatif motivasyon” (18. katılımcı), “tatlı bir baskı” (14. katılımcı), “yaptıklarını paylaşabilme” (25. katılımcı) gibi ifadeler araştırma yapan bir meslektaş ortamında bulunmanın olumlu yansımaları olarak görülebilir. Bir öğretim elemanı bu konuda şunları söylemektedir:

“Destekleyen benim gibi çalışan birkaç arkadaşım var. Onlarla anlaşabiliyorum, paylaşabiliyorum. Bence paylaşabilmek buradaki en büyük desteklerden biri.” (25. katılımcı)

Araştırma bulguları meslektaşların araştırma yaptığı ortamlarda öğretim elemanlarının hem rekabetten hem de paylaşma ve eleştiri ortamının varlığından kaynaklanan bir destek hissettiklerini göstermektedir. Meslektaşların yanısıra bir öğretim elemanı araştırma yapmasını destekleyen bir öge olarak öğrencilerini göstermiştir. Öğrenciler ve ders ortamı öğretim elemanlarına araştırma için ilham sağlayabilmekte ve öğrencilerle iyi bir araştırma ekibi kurulabilmektedir. Örneğin, bir öğretim elemanı (5. katılımcı) araştırma yaparken öğrencileri ile bir ekip olarak çalıştığını, ancak meslektaşları ile ekip çalışması yapamadığını belirtmiştir.

Araştırmayı destekleyen öğeler konusunda 3(/29) öğretim elemanı yönetimin desteğinden söz etmiştir. Yönetimin desteği ve araştırmaya yaklaşımı olumlu ve destekleyici bir kurum kültürü sağlanması bakımından hem araştırma verimliliği hem de araştırma kalitesi açısından büyük önem taşımaktadır. Araştırmacılara maddî kaynakların sağlanması, araştırma sürecindeki bürokratik engellerin en aza indirilmesi gibi yönetsel durumların dışında yöneticilerin öğretim elemanlarına araştırma yapmanın değerli olduğunu hissettirmesi, araştırmayı teşvik etmesi, kendilerinin de araştırmacıyonleri ile genç akademisyenlere bu konuda model olması gibi liderlik özellikleri bu açıdan çok daha büyük değer taşımaktadır.

Öğretim elemanları tarafından araştırma yapmayı destekleyen bir başka öğenin de özgür ortam olduğu belirtilmiştir. 3 (/29) öğretim elemanı üniversitedeki özgür düşünce ortamının araştırma yapımları konusunda bir destek olduğunu ifade etmektedir. Bir öğretim elemanı bu konuda şunları söylemektedir:

“Kimse o konuyu araştırma demiyor. Yayın özgürlüğümüz var. Bazı Batılı ülkelerde bu yok. Bölüme gelen birtakım araştırmaları yapmak zorunda olabiliyorlar kaynak yaratmak için. Ama parasal olarak rahat olmak lazım. Bu var mı? Yok. Hiçbir devlet üniversitesinde yok. O olmadığı için aylık gelirimizi artıracak birtakım ilave dersler gibi araştırma zamanımızdan çalan işlerle uğraşmak zorunda kalıyoruz. O da tabii bizim araştırma tempomuzu düşürüyor. Özgür bir ortamımız var ama kaynağımız olması halinde bu özgürlüğü kullanabiliyoruz.” (23. katılımcı)

Araştırma yapma konusunda hissettiği özgürlüğü araştırma yapmak için bir destek olarak tanımlayan yukarıdaki katılımcı aslında bu özgürlüğü kullanabilmenin de birtakım koşullara bağlı olduğunu belirtmektedir. Bu, akademik özgürlüğün önemli bir motivasyon olmasının yanısıra araştırma yapacak kaynakların sınırlı olması durumunda çok fazla şey ifade etmediği biçiminde yorumlanabilir.

Araştırma konusundaki desteklere ilişkin olarak bir öğretim elemanı atama yükseltme ölçütlerinin varlığına değinmiş, bu ölçütler sayesinde öğretim elemanlarının daha çok yayın yaptıklarını belirtmiştir. Kimi zaman yayın yapma konusunda bir baskı olarak

tanımlansa da aynı zamanda bu baskının olumlu etkilerinin olduğu değerlendirilmesi ilginç bir bulgudur. Bununla birlikte, nicel çalışma kapsamında öğretim elemanlarının araştırma yapma nedeninin kıdem ve unvan değişkeni ile ilişkili olmadığı bulunmuştur.

Araştırma konusunda kendilerini destekleyen ne gibi unsurlar olduğu sorusuna 3(/29) öğretim elemanı destekleyici yönde hiçbir unsurun bulunmadığı yanıtını vermiştir. Bir öğretim elemanı daha çok kurum kültürünün eksikliğini dile getiren eleştirisinde aşağıdakileri söylemektedir:

“Destekleyici maddî, manevî hiçbir şey yok. Güdüleyici bir kurum kültürü yok. Hatta güdü yok ediliyor. Tamamen yükselmeye bağımlı kalınıyor. Puan almak için. Soruna çare olmasını beklemiyoruz. Kurum kültürü çok önemli. Ekip çalışması yok. Araştırma yapmak değerli bulunmuyor. Kurum kültürü yok. Kimsenin umurunda değil. Kimin ne yaptığından haberimiz bile yok. Kim ne yayınlamış bilmiyoruz. İnsanlar yaptığı çalışmayı saklıyor. Akademisyenlerde akademik bakış açısı yok.” (22. katılımcı)

Yukarıdaki ifade araştırma yapmayı destekleyen bir kurum kültürünün eksikliğinin araştırma isteğini yok ettiğini ve araştırmaların yalnızca puan kaygısıyla yapılarak asıl amacına hizmet edemediğini göstermesi açısından önemlidir. Kurum kültürünün yokluğu maddî kaynakların yetersizliği ve fiziksel koşulların elverişsizliği gibi sorunların çok daha ötesine geçen bir sorun olarak karşımıza çıkmaktadır.

4.3.10. Öğretim Elemanlarının Kurumlarında Araştırma Yapmayı Destekleyen Öğeler Konusundaki Görüşlerine İlişkin Nicel Bulgular

Kurumlarının araştırma kültürü ile ilgili değerlendirmeleri bağlamında öğretim elemanlarına görev yapmakta oldukları kurumda araştırma yapmayı en çok destekleyici öğelerin neler olduğu sorusu nicel araştırmada da yöneltilmiş ve aşağıdaki tabloda özetlenen bulgulara ulaşılmıştır.

Tablo 35: Öğretim Elemanlarının Kurumlarında Araştırma Yapmayı Destekleyen Öğeler Konusundaki Görüşlerine Ait Frekans ve Yüzde Değerleri

Üniversitede araştırma yapmak konusunda sizi en çok destekleyen unsur nedir?		
	N	%
Diğer	30	24,3
Kurumumdaki araştırma kültürü	21	17,1
Meslektaşlarım	20	16,3
Öğrencilerim	18	14,6
Veri tabanları	15	12,2
Yöneticilerim	7	5,7
Kütüphane	7	5,7
Araştırma fonları	5	4,1
Toplam	123	100,0

Öğretim elemanlarının üniversitede araştırma yapmak konusunda en büyük desteklerinin ne olduğu yönündeki soruya verdikleri yanıtların yer aldığı yukarıdaki tabloda ilginç bir sonuç olarak en büyük puanın diğer seçeneğine verildiği görülmektedir. Bunun ayrıntıları incelendiğinde, öğretim elemanlarının diğer yanıtı altında en büyük destek olarak “kendim”, “atama yükseltme ölçütleri” ve çoğunlukla da “hiçbiri” yanıtlarını verdikleri görülmüştür. Bu bulgu, tabloda yer alan unsurlarından öğretim elemanlarının yeterince destek göremediğini düşündüklerini göstermektedir.

Araştırmaya katılan öğretim elemanlarının araştırma yapmaları konusunda en büyük destek olarak işaret ettikleri kaynak kurumlarındaki araştırma kültürü olmuştur. Nitel araştırma kapsamında yapılan görüşmelerde de destekler arasında kurum kültürü ikincil düzeyde değinilen unsur olmuştur. Bu bakımdan nitel ve nicel bulguların benzeştiği görülmektedir. Kurum kültürünün ardından, araştırmaya katılan öğretim elemanlarının araştırma yapmalarında destek olarak gördüklerini en sık belirttikleri diğer iki kaynak meslektaşları ve öğrencileri olmuştur. Bu iki kaynağın yüzde değerlerinin birbirine çok yakın olması öğretim elemanlarının meslektaşları kadar öğrencileri ile de araştırma yapabildikleri, ya da onlardan araştırmaları için ilham alabildikleri anlamına gelmektedir.

Veri tabanlarının da ğretim elemanlarının araştırmalarında destek buldukları kaynaklar arasında ön sıralarda yer alan seçeneklerden biri olduğu görülmektedir. Son yıllarda veri tabanlarındaki gelişmenin ğretim elemanları tarafından olumlu karşılandığı görülmektedir. Nitel araştırma kapsamında yapılan görüşmelerde de bu bulgularla benzer şekilde kütüphanelerin yeterli olmadığına, ancak veritabanlarının araştırmacılara geniş olanaklar tanıdığına değinilmiştir. Nitel ve nicel bulgular bu açıdan da birbirini destekler yönde görünmektedir.

Araştırma konusunda kurumlarında ğretim elemanlarına destek sağlayabilecek en önemli kaynaklardan birinin de yöneticiler olduğu dşnlmektedir. Ancak, yukarıdaki tablo incelendiğinde, araştırmaya katılan ğretim elemanlarının yöneticilerini geniş oranda kendilerine destek olur yönde değerlendirmedikleri görülmektedir. Yukarıda niversitede ğretim-araştırma ağırlığının incelendiği bölümde de yönetimlerce öğretimin daha önemli algılandığı ve vurgulandığı bulgusu hatırlanacak olursa ğretim elemanlarının yöneticileri araştırma konusunda önemli bir destek olarak görmemelerinin nedeni açıklığa kavuşmuş olacaktır.

Öğretim elemanlarının araştırma yapmalarına destek olan unsurlar arasında en az değindikleri kaynak ise araştırma fonları olmuştur. Bunun nedeni nitel araştırmada ğretim elemanlarının büyük bölümünün fonların azlığı, başvuru ve fon kullanım süreçlerinde yaşanan bürokratik zorluklar ve fonların sosyal bilimlerdeki harcama kalemlerine tam olarak uygun olmadığı yönündeki eleştiriler olabilir.

Araştırmaya katılan ğretim elemanlarının araştırma yapmaları konusundaki desteklere ilişkin bulgular konusunda değinilmesi gereken bir başka nokta da nitel bölümde en sık değinilen unsur olan araştırma fonları ve maddi desteklerin nicel bölümde en alt sırada yer almış olmasıdır. Görüşme yapılan ğretim elemanları araştırma fonlarını pek çok açıdan eleştirmiş olmakla birlikte yine de kendilerine araştırma yapmaları için sağlanan bir destek olarak algıladıklarını ifade etmişlerdir. Nicel araştırmaya katılan ğretim

elemanları açısından bu unsurun etkili ve yeterli bir destek olarak algılanmadığı görülmektedir.

4.3.11. Öğretim Elemanlarının Kurumlarında Araştırma Yapmayı Zorlaştıran Öğeler Konusundaki Görüşlerine İlişkin Nitel Bulgular

Öğretim elemanlarının kurumlarında araştırma yapmalarını zorlaştıran etmenler konusundaki görüşleri aşağıdaki tabloda özetlenmiş, ardından daha ayrıntılı olarak açıklanmıştır. Öğretim elemanlarından bu soruyu yanıtlarken kurum olarak çalıştıkları üniversite ve bölümü dikkate almaları istenmiştir.

Tablo 36: Öğretim Elemanlarının Araştırma Yapmalarını Zorlaştıran Etmenlere İlişkin Sonuçlar

Zaman sorunu	13/28
Maddî kaynakların yetersizliği	9/28
Meslektaşların olumsuz tutumu	2/28
Araştırma yapan öğretim elemanlarının yapmayanlarla bir tutulması	2/28
Bürokratik engeller	2/28
Yönetimin desteğinin olmaması	1/28
Kurum kültürünün zayıflığı	1/28
Kütüphane sorunu	1/28
Atama yükseltme ölçütleri	1/28
Yayın desteğinin olmaması	1/28
Para kazanma kaygısı	1/28
Hiçbir sorun yok	2/28

Öğretim elemanları araştırma yapmalarını zorlaştıran öğelerin başında zaman sıkıntısının geldiğini belirtmişlerdir (13/28). Haftalık ders yükünün çokluğu ve yapılması gereken yönetsel ve bürokratik işler öğretim elemanlarının araştırmaya gerekli zamanı ayırabilmelerini engelliyor görünmektedir. Bir katılımcı bu konuda şunları söylemektedir:

“Bence en önemli sorun zaman. Kaynakların sınırlı olması, tabii kaynak deyince zaman da işin içine giriyor. Zamanımız yok, niye, çünkü diğer faaliyetlerimiz, dersler çok zamanımızı alıyor. O bakımdan en büyük sıkıntımız zaman.

Kaynaklarda sıkıntı var, araştırma yaparken kullanacağımız teknoloji, bu sadece bilgisayar değil. Yabancı dilde kitaplar, kaynaklar, dokümanlar, bunlar en önemli sorunlar. Sorun tabii ekonomik. Ekonomi iyi olursa daha çok kadro alınacak, ders yükleri azalacak hocaların. Daha çok araştırmaya imkân tanınmış olacak.” (24. katılımcı)

Kadro sıkıntısı ve öğrenci sayısının çokluğu nedeniyle öğretim elemanlarının ders saatlerinin artması ve yönetsel işlerin ön plâna alınması araştırma zamanının azalması ile sonuçlanmaktadır. Yukarıdaki öğretim elemanı zaman sorununun maddî yetersizliklerle de ilişkili bir durum olduğuna değinmektedir. Zaman sorunu konusunda bir başka öğretim elemanının görüşleri şöyledir:

“15 saat ders verdikten sonra benim araştırma yapmam mucize. Gençken yapıyordum ama bu yaştan sonra zor oluyor. Profesör olduktan sonra müthiş bürokratik işler artıyor, işte jüriler, tez izlemeler, atama jürileri filan. Geçen sene ben dört ay kitap okuyamadım, sadece bu şeyleri okudum, onların raporlarını. Emekli olacağım dedim belki kurtulurum diye... Ders artı bürokratik işler... Bunlar öncelikli gibi kabul ediliyor... Sanki araştırma hiçbir şeymiş gibi bunların yapılması lâzım... Buranın yaratıcı olması lâzım. Araştırmacı olabilmek için konsantre olması lâzım.” (32. katılımcı)

Okumaya ve araştırmaya zaman bulamama ve ders vermenin araştırmadan daha önemli ve öncelikli görülmesi öğretim elemanlarının yakındıkları noktalardır. Bu bulgular öğretim elemanlarının üniversitede öğretim işlevinin araştırmaya göre daha ağırlıklı olarak ele alındığı yönündeki görüşleri ile de paralellik göstermektedir. Ball (2007) üniversitenin varlık nedeninde araştırma ve öğretimin genellikle birbirini tamamlayıcı nitelikte kabul edildiğini, ancak bunlardan birine diğeri pahasına daha çok zaman ayrılması durumunda araştırma ve öğretim işlevlerinin çatışma yaratabileceğine dikkat çekmektedir. Öğretim elemanlarına araştırmalarına zaman ayırabilecekleri bir ortam sağlanması ve yurt dışındaki uygulamalara benzer olarak belli sürelerle araştırma yapabilmeleri için bir yıl kadar izin tanınması katılımcıların sorunun çözümü için getirdikleri öneriler arasında yer almaktadır.

Zaman sıkıntısının ardından öğretim elemanlarının araştırma yapmalarını zorlaştıran etmenler arasında ikincil olarak en sık dile getirdikleri sorun maddî kaynakların

yetersizliği olmuştur. Maddî kaynak sorununa değinirken bir katılımcı Şu gŖrüşleri belirtmektedir:

“(Sorunlar) o kadar çok ki. Yapısal sorunlar bir kere... Yapısal sorunlar çŖzülmediđi sürece onun üstüne bir Şey inşa etmek zor oluyor. Yapısal sorunlar enerjiyi çeken, araştırmanın niteliğini düşüren Şeyler bence. Yapısal sorunlar olduğu için iyi araştırmalar çıkmıyor gibi bir ön kabulümüz olmasın ama yapısal sorunları da konuşmak gerekiyor. Ne gibi? Yeterli para bulunamıyor, yeterli fon alınamıyor.” (31. katılımcı)

Maddî kaynak yetersizliğinin araştırmacılıkta büyük engeller oluşturduğu sıkça dile getirilen gŖrüşlerden biri olmuştur. Araştırma için verilen maddî kaynakların yetersizliği, fon ödemelerindeki gecikmeler, fon sağlama sisteminin sosyal bilimler için özel olarak düzenlenmemiş olmasından ötürü sosyal bilim araştırmaları için gereken bazı harcamaları fonların kapsamaması, özellikle yurt dışı konferanslara gidişlerin yeterince desteklenmemesi ve öğretim elemanlarının araştırma sürecinde kendi maddî kaynaklarını kullanmak zorunda kalmaları bu konuda değinilen sorunlar arasında yer almaktadır. Bir öğretim elemanı bu konuda Şunları söylemektedir:

“Maddî desteklerin verilmemesi, zaman zaman ben dalga geçirim üstüne para harcamak için bu mesleğe girmişiz diye. Bu çok anlamsız bir Şey hem düşük maaşlar vermek hem de o maaşla milyarları bulan uçak parası, otel parası, kongre parası bunların hepsi size ait olmak üzere tüm bunları üstlenmeniz beklenmesi. Yani adeta o zaman belli sosyal sınıftan gelen kişilere açık demektir bu meslek. Bir eşişsizlik yaratır, herkesin çünkü bunları karşılama gücü yok. Bayanlar eşişlerinin arkasına sığınıyorlar mesela, beyse dışarıda ikinci işler yapıyor, o zaman okula ayırdığı zaman azalıyor.” (3. katılımcı)

Yukarıdaki katılımcı araştırma yapmak için maddî kaynakların yetersiz olmasının aynı zamanda bir eşişsizlik sorununa yol açtığına işaret etmektedir. Maddî sorunlar nedeniyle ikinci bir iş yapma konusu ise araştırma yapmayı zorlaştıran etmenler arasında sıralanan sorunlar arasında başka bir öğretim elemanı tarafından da dile getirilmiştir.

Öğretim elemanları, maddî sıkıntılarının aşılmasında katkısı olabilecek bir uygulama olan fon desteklerinin de çeşitli açılardan sorunlu olduğunu ifade etmişlerdir. Fon

yönetiminin sosyal bilim araştırmalarına uygun olmadığını belirten bir katılımcı şunları söylemektedir:

“Tabii ki araştırma pahalı bir şey. Araştırma fonu var sosyal bilimlerde ama o fonla sosyal bilimler araştırma formatı arasında ilişki yok. O mesela mal alımına göre düzenlenmiş bir şey, sosyal bilim araştırmacısı için bir tıp bilimcisi gibi laboratuvar kurma ya da mal alma değil de daha özgür bir şey. Sosyal bilim formatına uygun bir araştırma fon yönetimi yok. O olsa belki oradan araştırmayı teşvik edici ve kolaylaştırıcı şeyler çıkabilir.” (32. katılımcı)

Araştırma fonlarının sosyal bilim araştırmacılarının gereksinimlerini karşılamaya yönelik olmamasının yanısıra başvuru ve fon kullanma sürecindeki bürokratik işlemlerin caydırıcı düzeydeki yoğunluğu ve ödemelerin harcamalardan çok sonra alınabilmesi öğretim elemanlarının fonlara ilişkin olarak sıkça yakındıkları konular arasında yer almaktadır. Bakioğlu ve Can (2010) araştırmalarında öğretim elemanlarının malî yardım yetersizliği, kütüphane ve kitap imkânlarının yetersizliği, ders yükü fazlalığı, öğrenci sayısının çokluğu, kurumlararası iletişim eksikliği, zaman yetersizliği, bürokratik engeller, yurtdişında çalışma imkânının olmaması, projelerde formalitenin çokluğu, yabancı dil bilgisinin yetersizliği, araç-gereç yetersizliği ve yöneticilerin ilgisizliği gibi konuları araştırma ve proje yapmak ve yayın sayısını artırmak için sorun olarak gördüklerini ortaya koymuştur. Bu araştırma bulgularına göre öğretim elemanlarının %50’si araştırma ve proje yapmak için insan kaynaklarının ve fiziksel altyapının yeterli olmadığını, %47’si araç-gereç altyapısının yeterli olmadığını, %67’si malî kaynakların mevcut olmadığını, %72’si ise malî kaynakların yeterli olmadığını, %42’si malî kaynak olarak BAPKO, %12’si ise TÜBİTAK/TÜBA projelerinden yararlandıklarını belirtmişlerdir (Bakioğlu ve Can, 2010). Araştırma bulgularının ortaya koyduğu rakamlar maddî yetersizliklerin öğretim elemanlarının araştırma yapmalarının önünde büyük bir engel teşkil ettiğini göstermektedir.

Öğretim elemanlarının araştırma yapmalarını zorlaştıran etmenler arasında değindikleri bir başka konu da meslektaşların kıskançlık gibi olumsuz duygular taşıyor olmasıdır. Öğretim elemanlarının ifadeleriyle “kıskanma”, “çekememe”, “kulp takma”, “meraklı

diye alay etme”, “araştırma yapana iyi gözle bakmama” gibi olumsuzluklar öğretim elemanları için kurumlarında destekleyici bir araştırma ikliminin gelişmesine engel olmaktadır. Bir katılımcı bu konuda şunları söylemektedir:

“(…) bilimsel araştırma yapmamak daha çok tercih ediliyor. Ne işin var gibi bakılabiliyor. O zaman da lise öğretmeni gibi sadece derse girip çıkan insanlar olmamız bekleniyor. Böyle bir gizli ileti var. Ama ben her şeye rağmen, çok bedeller ödüyorsunuz ama o bedellere rağmen bilimsel üretim yapmak gerektiğini düşünüyorum.” (5. katılımcı)

Meslektaşların olumsuz tutumlarının yanında yönetimin desteğinin olmaması da öğretim elemanlarının araştırma yapmalarını zorlaştıran etmenler arasında belirttikleri sorunlardan bir diğeridir. Bir katılımcının bu konudaki görüşleri şöyledir:

“(…) kurumlar hâlâ bu konulara yatkın değiller. İdarî destekler iyi olmayabiliyor, araştırma yapana iyi gözle bakılamayabiliyor, birtakım kıskançlıklar olabiliyor, ya da araştırma yapan akademisyenle yapmayan, iyi araştırma çizgisi olan akademisyenle olmayan arasındaki ayrım yeterince net yapılamayabiliyor. Buna benzer problemler hâlâ var. İşin parasal kısmı bana göre çözümlenme yolunda ama diğer kısımlara biraz daha vakit var.” (13. katılımcı)

Araştırma yapılmasını teşvik etme ve özendirme ve öğretim elemanlarının araştırma yapabilmelerini kolaylaştıracak önlemler alma, araştırma yapanları takdir etme öğretim elemanları üzerinde olumlu etkiler yapacaktır. Bunun önemine bir katılımcı şu sözlerle değinmektedir:

“Pasif kalarak bile araştırma desteklenebilir aslında. En azından gölge etme başka ihsan istemez gibi olması bile yeterli. Maddî bir destek olmasa bile bir takdir olmalı en azından. Takdir? Yani çok iyimser değilim işin açıkçası. Takdir ediliyorsa bile örtülü bir takdir diyelim. Kurum içerisinde o takdir de bir müessese, bir mekanizma. Kurumsallaşmış bir takdir mekanizmamız yok. Tamamıyla kişisel, belli platformlarda belki seslendirilebilir. Ama yok diyebilirim.” (2. katılımcı)

Öğretim elemanlarının araştırma yapmak konusunda teşvik edilmemeleri ve takdir görmemelerinin yanısıra yönetimin desteğinin olmaması konusu ile bağlantılı görülebilecek bir başka sorun da araştırma yapanla yapmayanın bir tutulmasıdır. Bir katılımcı bu konuda şunları söylemektedir:

“Araştırma yapmamızı zorlaştıran belki bir durum yok ama teşvik eden durum da yok. Yani yapanla yapmayan birdir üniversitelerde. Bazıları doktoralarını alır, kâğıdı kalemi bir tarafa bırakabilir, sadece dersini gelir verir. Bazılarıysa devam eder araştırmalarına, makaleler yazar, kongrelere katılır vs. Bu iki grubu birbirinden ayırıcı herhangi bir şey yoktur. Herhangi bir yaptırım da yoktur, ödül de yoktur, hiçbir şey yoktur. İnsanların kendi inisiyatifine, iradesine bırakılmıştır.” (3. katılımcı)

Üniversitelerde araştırma yapmanın bir farklılık yaratmaması araştırma yapma konusunda hayâl kırıcı bir durum olarak algılanmaktadır. Öğretim elemanları araştırma yapmalarının takdir edilmesini ve fark yaratmasını istemektedirler. Araştırma yapmanın teşvik edilmesi, etkin olarak yayın yapan araştırmacıların bu konuda takdir edilmeleri araştırma iklimine olumlu yönde yansıtacaktır.

Bürokratik engeller öğretim elemanlarının araştırma yapmalarını zorlaştırdığını düşündükleri sorunlardan bir diğeri olarak ifade edilmektedir. Kurumlardan araştırma izninin alınması, fakültede yaşanan bürokrasi süreci, yazışmalardan sonuç alınmasının uzun sürmesi, fon başvuru ve kullanımı sürecindeki bürokratik işler araştırma yapmaya odaklanılmasını zorlaştırmaktadır. Bunu üniversite özerkliği konusu ile ilişkilendiren bir katılımcı görüşlerini şöyle ifade etmektedir:

“Fark ettiğim bir şey, devlet üniversitelerinde maddî özerkliğin olmaması çok fark ettiriyor, üniversite devletten para alıyor ama o parayı harcamak için özerklik tanınmıyor, hâlbuki burası üniversite, o güveni göstermesi gerekir. Baştan herkese potansiyel suçlu olarak yaklaştığı için o parayı harcama özgürlüğü yok ve çok çok zorlanılıyor o konuda. Bilim odaklı olunmamasından kaynaklanıyor. Çok bürokratik bir yapı var.” (16. katılımcı)

Kütüphanelerin yetersizliği, kütüphane çalışma saatleri gibi koşullarının elverişsizliği ve arşivleme eksikliği burada da değinilen sorunlar olmuştur. Bir katılımcı kütüphanenin araştırmacılık için önemine şöyle değinmektedir:

“Kütüphanelere gereken önem verilmiyor. Hâlbuki bir okul kurulurken hangi ölçekte olursa olsun öncelikle kütüphanenin oluşturulması gerekir. Kütüphane araştırmanın ilk basamağı. İyi bir kütüphane olması lazım ki kişi çalışabilsin, kaynakları elinin altında bulabilsin ve orijinal görüşler ortaya çıkabilsin.” (11. katılımcı)

Kütüphane sorunun ikinci bir boyutu olarak ülkemizde arşivleme geleneğinin zayıflığına değinilmiştir. Bir öğretim elemanı yabancı bir kaynağa ulaşmanın Türkiye’de yapılmış bir yayına ulaşmaktan daha zor olduğuna şu sözlerle belirtmektedir:

“Türkiye’de ciddi bir arşivleme ve kataloglama sorunu var. İnternette girdiğim zaman yayınlanan süreli yayınlara ulaşmıyorum. Elektronik veri tabanlarında bütün yurt dışı. Yurt içi neden yok. İngiltere’deki süreli yayınları daha iyi takip ediyorum. Kendi dergine ulaşabiliyor musun? Kendi fakültemin dergilerine internette ulaşabilmeliyim. Kendi yaptığımız şeylere sahip çıkmıyoruz. Belki de orijinal çalışma üretemememizin sebeplerinden biri de budur.” (15. katılımcı)

Düzenli ve etkin bir arşiv sisteminin oluşturulması araştırmacılar için büyük önem taşımaktadır. Ülkemizde yaşanan arşivleme sorunu yukarıdaki öğretim elemanının ifadesiyle kendi ülkemizdeki, kendi çevremizdeki yayınlarının takibini yurt dışı yayınların takibinden daha zor hâle getirmektedir. Yerli literatürün takip edilebilmesi için arşivleme sisteminin oluşturulması araştırmacıların önündeki pek çok sorunu çözeceği gibi yerli literatürün daha sağlıklı gelişmesine de katkıda bulunacaktır.

Araştırma yapmayı zorlaştıran bir başka etmen olarak atama yükseltme ölçütlerine de değinilmiştir. Bu ölçütlerin öğretim elemanları üzerinde yarattığı baskının araştırma yapmayı zorlaştırdığı ifade edilmiştir. Atama yükseltme ölçütlerinin aynı zamanda araştırma yapmayı kolaylaştıran öğeler arasında da belirtilmesi bu konuda öğretim elemanlarının farklı algılarının olduğunu göstermektedir. Burada önemli bir nokta yayın yap baskısına karşın öğretim elemanlarının yayın yapmanın desteklenmediği yönündeki eleştirileridir. Bir öğretim elemanı bu konuda şunları söylemektedir:

“Yayınlanma şartı var bir de, bu da sıkıcı bir durum. Tamam yayınlalım da nerede yayınlayacağız? (...) Zaten iki dergi var (...) Pazarlık etmek zorundasınız, yıllarca emek veriyorsunuz, büyük bir proje çıkarıyorsunuz, en sıradan proje bir yıldan önce çıkmaz, siz bir yıllık, iki yıllık eziyetinizi gidip de sizi sürekli reddeden bir dergiye göndermiyorsunuz. Daha çabuk kabul eden, (...) ya da kimi zaman ekonomik davranıp makalenizi geri çevirmeyecek bir yere veriyorsunuz. (...) Ben bakıyorum mesela, bir bölümün dergisi yılda iki kez çıkacakken birden hızlanmaya başlıyor. Üç, dört dergi üst üste çıkıyor, bakıyorsunuz içine hocalardan birinin ya

doçentliği ya profesörlüğü gelmiş oluyor, o arada tıkr tıkr dergi çıkıyor. Demek bu dergi çıkabiliyormuş. Bölümünüzün hocası bunu gönderdiyse çok da kolay geri çevrilmeyebilir. Bunlar bilimsel kaliteyi de örseleyen şeyler, güvenilirliğini azaltan şeyler. Bu imkânlar daraltarak, büzerek, vaatlerde bulunarak yapılacak şeyler değildir. Zaten hiçbir akademisyen bu araştırmayı yapayım, cebime koyayım, evimde oturayım diye düşünmez. Bunun ön koşul olarak görülmesi bence sakıncalı bir şey. Üniversitenin en büyük desteklerinden biri kendisi yayınlayabilir.” (15. katılımcı)

Öğretim elemanları için yaptıkları araştırmayı yayına dönüştürme ihtimali çok büyük bir motivasyon kaynağıdır. Üretilen bilginin yayın yoluyla paylaşılması araştırma yapmanın da en büyük nedenidir. Yayın yapacak dergi bulamama, dergi sayısının azlığı nedeniyle uzun süre sıra bekleme, yayınlama için ücret istenmesi bu konuda sorunlar yaşanmasına neden olmaktadır. Üniversitenin kendi yayın organlarını oluşturmak yoluyla bilginin yayılması sürecine katkıda bulunması önemli bir sorunun ortadan kaldırılmasına yardımcı olacaktır.

Yukarıda sıralanan sorunların yanında iki öğretim elemanı (2/28) ise araştırma yapmalarını zorlaştıran hiçbir sorun olmadığını ifade etmiştir. Her ne kadar sorun yaşadığını belirten öğretim elemanlarının sayısı çok daha fazla olsa da üniversitede araştırma yapmalarını zorlaştıran hiçbir sorun bulunmadığını belirten öğretim elemanı katılımcıların olması da olumlu bir bulgudur.

Araştırma yapmayı destekleyen, araştırma verimliliğini ve kalitesini etkileyen en önemli faktörlerden biri kurum kültürüdür. Öğretim elemanlarına kurumlarında araştırma yapmayı destekleyici bir kültürün bulunup bulunmadığı sorusu da yöneltilmiştir. Bu soruyu yanıtlayan 31 katılımcıdan 17’si böyle bir kültürün var olduğunu, 13’ü böyle bir kültürün var olmadığını ya da yetersiz olduğunu, 1’i de araştırma kültürünün ancak kişisel çabalarla var edilmeye çalışıldığını söylemiştir. Katılımcıların yarıdan fazlasının kurumlarında araştırmayı destekleyici bir kültürün bulunduğunu düşündüğünü gösteren bu bulgu ilginç bir noktaya işaret etmektedir. Katılımcıların çok büyük bir bölümü (25/29) kendilerine daha önce yöneltilen ülkemizde araştırma kültürünün var olup olmadığına ilişkin soruya olumsuz yanıt vermişken, kurumlarında araştırma kültürünün

var olup olmadığı sorusuna olumlu yanıt vermişlerdir. Burada kurum ifadesi öğretim elemanlarının bağlı oldukları fakülteyi ifade etmektedir. Öğretim elemanlarının fakültelerinde araştırma yapmayı destekleyen bir kurum kültürünün varlığını hissetmeleri kuşkusuz olumlu bir bulgudur. Öğretim elemanları kurum kültürünün göstergeleri olarak araştırma yapmak konusunda gördükleri teşviki, meslektaşlarıyla araştırmalarını paylaşabilecekleri, fikir alışverişinde bulunabilecekleri bir ortamın varlığını, fakülte ve bölüm çapında düzenlenen araştırma toplantılarını, lisansüstü öğrencilerin çok sayıda araştırma okumaya teşvik edilmesini ve her zaman gerçekleştirilemese bile kendilerine iyi niyetle sağlanmaya çalışılan maddî kaynakları dile getirmişlerdir. Öte yandan, kurumlarında araştırma kültürünün var olmadığını ya da yetersiz olduğunu belirten öğretim elemanları ise akademisyenlerin yükselme kaygısı nedeniyle yalnızca kendi çalışmalarına odaklanıp meslektaşların çalışmalarını hiç ilgilenmediğini, kurumlarında araştırma konusunda takım çalışmasının yapılamadığını, akademisyenlerin kimi zaman araştırmalarını gizleyecek kadar iletişime kapalı olmayı tercih ettiğini, kurumda araştırma yapmanın değerli bulunmadığını, yaygın bir proje kültürünün eksikliğini, kadro sorunu nedeniyle ders saati ve idarî işlerin fazlalığını ve fakültelerde malî özerkliğin olmamasını sorun olarak göstermişlerdir.

Araştırma kültürünün bir parçası olarak öğretim elemanlarına kurumlarında araştırmalarda takım çalışması yapıp yapamadıkları sorusu yöneltmiş ve soruyu yanıtlayan 27 katılımcıdan 16'sı araştırmalarda takım olarak çalışabildiklerini belirtmişlerdir. Takım çalışması araştırmalara farklı bakış açılarının taşınabilmesi, bir araştırmacının belli alanlarda olabilecek eksikliklerinin takımdaki diğer bir araştırmacı tarafından tamamlanabilmesi, araştırma becerilerinin geliştirilmesi ve etkili bir öğrenme ortamı sunması bakımından önemlidir ve katılımcıların büyük bölümünün araştırma yaparken meslektaşları ile birlikte çalışabildiklerini belirtmesi olumlu bir bulgudur. Bir katılımcı araştırmada takım çalışmasının bir başka olumlu yanını şöyle açıklamaktadır:

“Sizi caydıracak unsurlar zaten fazlasıyla var. Motivasyonunuzu kaybettiğiniz anda motivasyonu güçlü olan insanlarla ... İyi bir ekip kurabilmek önemli, kurum oluşturamıyorsa bile kişisel olarak onu oluşturabilirsiniz. (...) Ara kesit alanlarda

çok rahatlıkla saha çalışmaları yapıp hem kendimizi geliştiriyoruz, ciddi bir kaynak tamamlayıcılığı oluyor. Birbirimizden öğrenme o anlamda çok fazla. Bu bizim ürettiğimiz çalışmalara da yansıyor. Tek başına üstesinden gelemeyeceğimiz bir araştırma gerçekleştirme fırsatı buluyoruz.” (2. katılımcı)

Yukarıdaki katılımcı takım çalışmasının araştırmacının motivasyonunun yanısıra üretilen araştırmanın kalitesine de yansıdığına işaret etmektedir. Melin (2000, aktaran: Lee ve Bozeman, 2005) öğretim üyelerinin araştırmada takım çalışması yapma nedenlerini incelemiş ve işbirliğinde sırasıyla takım arkadaşının özel bir yeterliğinin olması, takım arkadaşının özel bir veri ya da aracının olması, eski arkadaşlık gibi sosyal nedenler, danışman-tez öğrencisi ilişkisi ve yeni bir yöntem geliştirilmesi ve denenmesinin etkili olduğunu bulmuştur. Yazar ayrıca takım çalışmasının faydaları üzerine katılımcıların en sık bilginin artması, bilimsel kalitenin artması, gelecekteki çalışmalar için bağlantılar kurulması ve yeni fikirlerin üretilmesi konularına değindiğini ortaya çıkarmıştır. Ancak araştırmalarda takım çalışmasını gerçekleştirmenin her zaman çok kolay olmadığını da görülmektedir. 27 katılımcıdan 11'i kurumlarında araştırma yaparken meslektaşlarıyla ortak çalışmalar yapamadıklarını belirtmiş ve bunun nedenleri arasında kıskançlık ve ego gibi olumsuz tutumların olması, ortak çalışma yerine rekabetin benimsenmesi, takımda akademik hiyerarşinin önlenememesi, meslektaşlar arasında uyumun sağlanamaması, fakültelerde proje kültürünün olmaması, kariyerinde belli bir yere gelen akademisyenlerin birlikte çalışmak için ortak bir noktada buluşmasının zor olması, YÖK'ün atama yükseltme ölçütlerinde tek yazarlı yayınlara daha çok puan verilmesinin akademisyenleri yalnız çalışmaya itmesi, ortak çalışma alışkanlığının olmaması ve ders yükünün fazlalığı nedeniyle öğretim elemanlarının bir araya gelmesinin bile zor olması konularına değinilmiştir.

Bir öğretim elemanı (18. katılımcı) araştırma sürecinde takım çalışmasının oluşturulmasında bir üst iradenin yönlendirmesinin gerekli olduğuna değinmektedir. Fakülte dekanlıkları ya da enstitüler bu tür oluşumları teşvik ederek araştırmada takım çalışmasının gelişmesine katkıda bulunabilirler. Burada dikkat çeken bir çelişki de atama yükseltme ölçütlerinde tek yazarlı yayınların daha yüksek puanla değerlendirilmesi ve

bazı durumlarda tek yazarlı yayınların zorunlu tutulmasıdır. Araştırmada işbirliğine ket vuran önemli bir faktör olan bu uygulamanın tekrar gözden geçirilmesi sorunun çözülmesine katkıda bulunacaktır.

4.3.12. Öğretim Elemanlarının Kurumlarında Araştırma Yapmayı Zorlaştıran Öğeler Konusundaki Görüşlerine İlişkin Nicel Bulgular

Araştırmaya katılan öğretim elemanlarına kurumlarında araştırma yapmalarını zorlaştıran etmenlerin neler olduğu sorusu nicel araştırmada da yöneltilmiştir. Elde edilen bulgular aşağıdaki tabloda yer almaktadır.

Tablo 37: Öğretim Elemanlarının Kurumlarında Araştırma Yapmayı Zorlaştıran Öğeler Konusundaki Görüşlerine Ait Frekans ve Yüzde Değerleri

Üniversitede araştırma yapmanızı en çok zorlaştıran unsur nedir?		
	N	%
Ders yükünün ağırlığı	34	27,6
Maddî sıkıntılar	26	21,1
Bölümde yapılması gereken bürokratik işler	23	18,7
Kurumumdaki araştırma kültürünün zayıflığı	15	12,2
Kütüphanenin yetersizliği	7	5,7
Yöneticiler	4	3,3
Meslektaşlar	4	3,3
Diğer	10	8,1
Toplam	123	100,0

Tablo 37’de yer alan bulgular, öğretim elemanlarının araştırma yapmalarını en çok zorlaştıran unsurun ders yüklerinin ağırlığı olduğunu düşündüklerini göstermektedir. Buna benzer olarak üçüncü unsur ise bölümde yapılması gereken bürokratik işler olmuştur. Bu iki unsur öğretim elemanlarının en çok zaman açısından sorun yaşadıklarına işaret etmektedir. Bu bulgu nitel araştırmada elde edilen bulgu ile de birebir örtüşmektedir. Nitel araştırmada da öğretim elemanı katılımcılar ders yükü ve bürokratik işlerin çokluğundan kaynaklanan zaman sıkıntısını araştırma yapmalarını zorlaştıran en büyük sorun olarak ifade etmişlerdir.

Zaman sıkıntısının ardından, öğretim elemanları araştırma yapmalarını zorlaştıran nedenlerden biri olarak maddî yetersizlikler konusuna işaret etmişlerdir. Araştırma yapmayı zorlaştıran unsurlar arasında maddî sıkıntılar önde gelen nedenlerden biri olarak görünmektedir. Yine, nitel araştırmaya dönülecek olursa, bu bulgunun da nitel araştırma ile tutarlılık içerisinde olduğu görülmektedir.

Kurumda araştırma yapmayı destekleyici güçlü bir kültürün eksikliği öğretim elemanlarının yine ilk sıralarda değerlendirdikleri zorlaştıran etmenlerden biri olmuştur. Katılımcıların % 12'sinin araştırma yapmalarını zorlaştıran en büyük sorun olarak araştırma kültürünün yetersizliğini gösterdikleri anlaşılmaktadır. Bununla da ilişkili görülebilecek unsurlar olarak % 6'lık bir kesim yöneticilerinin ve meslektaşlarının araştırma yapmalarını zorlaştırdığını düşünmektedir. Yöneticilerin araştırma için gerekli teşvik ve takdiri sağlamaması, araştırma yapmayı kolaylaştırıcı tedbirler almaması; meslektaşlarınsa olumsuz kişisel tavırları nitel araştırmada görüşme yapılan öğretim elemanlarının da değindiği zorluklar arasında yer almaktadır.

Genel olarak bakıldığında, öğretim elemanlarının araştırma yapmalarını en çok zorlaştıran unsurların zaman ve maddî kaynak sıkıntısı olduğu anlaşılmaktadır. Bu bulguların nitel araştırma bulguları ile de aynı yönde olduğu gözlenmiştir.

4.4. Öğretim Elemanlarının Araştırma Yapma Nedenlerine ve Araştırmacılık Yeterliklerine İlişkin Görüşlerine Ait Bulgular

Öğretim elemanlarının araştırma yapma nedenlerine ilişkin görüşleri nitel ve nicel olarak, araştırmacılık yeterliklerine ilişkin görüşleri ise nicel olarak incelenmiştir. Araştırmacılık yeterliği konusuyla bağlantılı olarak öğretim elemanlarının kendi araştırmalarına ilişkin değerlendirmeleri de bu başlık altında ele alınmıştır.

4.4.1. Öğretim Elemanlarının Araştırma Yapma Nedenlerine İlişkin Nitel Bulgular

Akademisyenlik ve araştırmacılık her ne kadar bir meslek olarak kabul edilse de araştırma yapmanın bir iş ya da görev olarak tanımlanması çok doğru olmayacaktır.

Araştırmak bir zorunluluktan ötürü değil, tercih edildiği, sevildiği için yapılan bir eylem olmalıdır. Araştırma yapmak konusundaki tutumun araştırma verimliliğini doğrudan etkilediği bulunmuştur (Shim, O’Neal ve Rabolt, 1998) ve araştırmaya duyulan ilgi ile araştırma performansı arasında önemli bir ilişki olduğunu gösteren araştırmalar (Blackburn, Behymer ve Hall, 1978; Fulton ve Throw, 1974; aktaran: Tien ve Blackburn, 1996) bulunmaktadır. Araştırmaya katılan öğretim elemanlarının araştırma yapmalarına ilişkin olarak belirttikleri nedenler aşağıdaki tabloda özetlenmiştir.

Tablo 38: Öğretim Elemanlarının Araştırma Yapma Nedenlerine İlişkin Sonuçlar

Merak duygusu	15/33
Keyif alma	8/33
Akademik yükselme	7/33
Topluma faydalı olma	7/33
Yeni şeyler öğrenme	4/33
Sorun çözme	3/33
Bilime katkıda bulunma	2/33
Bilinmeyeni ortaya çıkarma	2/33
Anlam bulma	1/33
Aynı alanda çalışanlardan tepki alma	1/33
Özgür olma	1/33
Geride eser bırakma	1/33

Araştırmaya katılan öğretim elemanlarının önemli bir bölümü (15/33) neden araştırma yaptıkları sorusunu merak duygusu nedeniyle olarak yanıtlamışlardır. Araştırma sürecini bir maceraya benzeten bir katılımcı bu konuda şunları söylemektedir:

“Bir şeyi araştırmaya başlamak, merak etmek bu çok da güzel bir macera. Araştırdığınız konuyla adeta ahbablık etmeye başlıyorsunuz ve size tuhaf gelecek bir şey söyleyeyim, her araştırma konusu âşık olmak gibi bir şey. Benim için böyle bir yanı var, en güzeli de öğrenci ile paylaşıyorsunuz.” (14. katılımcı)

Merak duygusu araştırmanın, test etmenin, yeni şeyler denemenin altındaki itici güç olarak tanımlanmakta ve geleneksel olarak araştırma ile ilişkilendirilen temel amaç olarak nitelendirilmektedir (Bennich-Björkman, 2007). İçsel motivasyon unsurlarından biri olan merak duygusu ile yola çıkmanın araştırmacının çalışmasına daha olumlu duygularla yaklaşmasını sağlaması bakımından olumlu etkisinin olacağı beklenmektedir.

Araştırma yapma amaçlarına ilişkin olarak öğretim elemanlarının en sık belirttikleri ikinci neden araştırma yapmaktan keyif alma (8/33) olmuştur. Öğretim elemanları, “Hiçbir zaman peşini bırakmam” (13. katılımcı), “Ben kendimi unuturum, yemeği çok severim, yemek yemeyi bile unutabilirim” (17. katılımcı), “Benim için terki zor, zevkli bir iş” (30. katılımcı), “Benim için merkezî bir şey” (31. katılımcı), “Üniversitede var oluş nedenim” (32. katılımcı), “Tamamıyla şahsi bir keyif bu” (33. katılımcı) gibi sözlerle araştırma yapmak konusundaki heyecanlarını ifade etmişlerdir. Araştırma bulguları öğretim elemanlarının çoğunlukla merak ettikleri ve keyif aldıkları için araştırma yaptıklarını göstermektedir. Araştırma yapmak konusunda olumlu bir tutum sergileme eğiliminin araştırma verimliliğine ve araştırma kalitesine olumlu etkilerinin olacağı düşünülmektedir. Araştırma yapmaktan keyif almanın ortaya çıkacak ürün açısından önemini bir katılımcı şöyle ifade etmektedir:

“Ben tümüyle duygularımdan yola çıkarım, tıpkı bir ressam gibi. Ressam nasıl resim yapacağı zaman ben kışla ilgili, doğayla ilgili bir resim yapayım demez. Ne isterse onu yapar. Ben araştırmayı kendim için yaparım. Yani ülkede şu eksiklikler var derim ama ben de onu hissedersen derim. Benim yaptığım araştırmalar şahsi olarak kendi arzularıma dönük araştırmalardır. (...) Yoksa ben zevk almadığım konuyu ihtiyaç var diye ya da birisi istiyor diye yapmam. Zevk almadığım bir işten zaten verim almam. Kimseye yararı olmaz, önce beni tatmin etmeli yani. Ben keyif ve ilgi duyduğum alanlarda yaparım araştırmalarımı.” (24. katılımcı)

Neden araştırma yaptıkları sorusuna öğretim elemanlarının üçüncü sırada verdikleri yanıtlar akademik olarak yükselme amacı (7/33) ve topluma faydalı olma isteğidir (7/33). Kariyerde yükselme akademik yaşamın bir gerçeğidir ve katılımcılar her ne kadar sevdikleri, istedikleri için araştırma yaptıklarını belirtseler de özellikle yardımcı doçent unvanındaki akademisyenler üzerinde yayın yapma ve puan alma baskısının olması doğaldır. Yine de bu yanıtı verirken öğretim elemanlarının rahatsızlık duyduğu gözlenmiştir. Bir öğretim elemanı bu konuda düşüncelerini şöyle ortaya koymaktadır:

“Kafamda merak ettiğim bir şeyi bulmak için. Bilimsel merak. Bir boyutu bu. Diğer bir boyutu, ne yazık ki, utanarak söylüyorum üniversitenin beklentileri. Atama yükseltme kriterleri nedeniyle yayın yapma baskısı. Nicel olarak belli bir seviyeye gelebilmek gerekiyor.” (21. katılımcı)

Bir başka öğretim elemanı da belli bir zorunluluk doğrultusunda araştırma yapma durumunda olduğunu kendini eleştirerek şöyle ifade etmektedir:

“Çok açık konuşuyorum, içinde bulunduğumuz şartlar doğrultusunda, ülkenin genel şartları içinde ben de elimden geldiği kadar bu araştırma faaliyetlerini sürdürmeye çalışıyorum. (...) Bir özleştirme yapmak gerekirse çok uymuyor benim arzu ettiğim bilim adamı tanımına sergilediğim davranış. Bir bahane de değil, az sayıda da olsa tüm zorluklara karşın bu araştırmaları gerektiği şekilde yapabilen insanlar var bu ülkede. Günlük hayat, aile hayatı, para kazanma zorluğu insanı araştırma dışında da maalesef bazı faaliyetlere yönlendiriyor. Öyle olunca da araştırma biraz arkadan geliyor maalesef.” (11. katılımcı)

Öğretim elemanları araştırma yapma amaçları olarak akademik yükselmeyi gösterirken aynı zamanda tek hedeflerinin bu olmadığına, içsel amaçların yanında bu zorunluluğun da araştırma yapma nedenleri arasında bulunduğu dikkati çekmişlerdir. Burada önemli bir diğer nokta da akademik yükselme unsurunu dile getiren öğretim elemanlarının henüz akademik yolun başlarında sayılabilecek olan yardımcı doçent ve doktor unvanlı akademisyenler olmalarıdır. Kadro sıkıntısı yaşanan bir ortamda yükselmeleri yayın esasına bağlanmış ve kendilerine belirli süreler tanınmış olan bu akademisyenlerin böyle bir baskı hissediyor olmasını eleştirmek gerçekçi olmayacaktır.

Akademisyenlerin araştırma yapma nedenleri konusunda verdikleri önde gelen yanıtlardan bir diğeri de topluma fayda sağlama isteğidir. Bir öğretim elemanı da benzer olarak araştırma yapmasının amacını Türkiye’yi anlama çabası olarak ifade etmiştir. Öğretim elemanları araştırmacı olarak topluma karşı bir sorumluluk hissettiklerini ve araştırmanın aslında bir hizmet işi olduğunu ifade etmişlerdir. Öğretim elemanlarının kullandıkları “toplumsal evrim sürecine katkıda bulunma” (8. katılımcı), “hayatı dönüştürme” (5. katılımcı) gibi ifadeler araştırma sürecinin kendilerine büyük bir içsel motivasyon sağladığını göstermektedir. Araştırma yoluyla toplumun daha iyi bir hayata kavuşmasını sağlayacak güce sahip oldukları düşüncesi öğretim elemanlarının araştırmaya yükledikleri anlamın büyüklüğünü göstermesi bakımından tek başına yeterlidir. Bir öğretim elemanı araştırma yapmayı “Kendimi gerçekleştirebildiğim şeylerden biri” (15. katılımcı) olarak ifade etmektedir. Kendini gerçekleştirme

Maslow'un ihtiyaçlar hiyerarşisinde en üst sırayı teşkil etmektedir ve bireysel olarak bu noktaya ulaşabilmek sıradan olmayan başarıları gerektirir. Benzer şekilde bir başka öğretim elemanı da araştırma yapmanın kendisi için nasıl bir önem ifade ettiğini şöyle anlatmaktadır:

“Ben bir birey olarak, bir insan olarak ileride hatırlanmak istiyorum, bir mimar ne yapar, çok iyi bir eser bırakmak amacı, gelecekteki nesiller onu hatırlasın, ismi gitmesin bir şekilde, bu dünyaya boş geldim, boş gittim olmasın. Arkada bir eser bırakmaya çalışıyorsunuz, güncel hayatın her aşamasında bunu yapmaya çalışıyorsunuz, davranışlarınızla ileride iyi hatırlanmak istiyorsunuz, çocuklarımızla, neslinizle, iyi bir babaydı, büyükbabaydı diye hatırlanmak istiyorsunuz. (...) Bir iki tane yayınım var uluslararası, çok hoşuma gidiyor onun elektronik ortamda ben öldükten yıllar sonra da kalacak olması, bundan belki 200 yıl sonra ...'nın 2006'da yaptığı çalışma şöyle sonuçlar vermişti diyebilme ihtimali bile çok motive ediyor.” (26. katılımcı)

Yukarıdaki sözler araştırma yapmanın katılımcı için ne denli büyük bir manevî doyum sağladığını açıkça göstermektedir. Öyle görünüyor ki araştırma yapmak öğretim elemanlarına toplumda bir fark yaratabilecekleri duygusu nedeniyle çok büyük bir anlam ifade etmektedir.

Yeni şeyler öğrenme isteği öğretim elemanlarının neden araştırma yaptıkları sorusuna verdikleri yanıtlardan bir diğeri (4/33). Akademisyenlik sürekli gelişimi ve içinde öğretme sürecini barındırdığı kadar bunu karşılayabilecek bir öğrenme sürecini de gerektiren bir meslektir. Bir öğretim elemanı araştırma yapmanın kendisi için nasıl bir öğrenme kaynağı olduğunu şu sözlerle ifade etmektedir:

“(...) ben araştırma yaparak kendimi geliştiriyorum. Ben 10 birim bilgi biliyorsam alanımda, bunun 9 birimini araştırmayla öğrenmişimdir, kendi araştırmalarımın öğrenmişimdir. Biri de doktora aldığım derslerden ve ondan önce 15 senede aldığım derslerden öğrenmişimdir. Abartarak söylüyorum bu oranları ama şunu söylemeye çalışıyorum, ben öğrencilerin karşısına gittiğimde kitaptaki bilgilerin dışında bir şey söyleyebiliyorsam araştırma yaptığım için söylüyorum. (...) benim aydınlanmam, kendimi geliştirmem aslında bu yolla oluyor.” (13. katılımcı)

Yukarıdaki sözlerle öğretim elemanı araştırma yapmanın kendisi için bir aydınlanma yolu olduğunu, bunun öğretmenliğine de yansıdığını ifade etmektedir. Araştırma

yapmanın akademisyenlerin öğretmenlik yönüne katkısı literatürde de yer bulmuştur. Coate, Barnett ve Williams'ın (2001) araştırma bulgularına göre araştırma yapan akademisyenler alanlarında daha büyük bir otoriteye sahiptir, ders içerikleri daha günceldir ve ders kitaplarındaki bilgileri ikinci elden vermek yerine kendi araştırmalarından elde ettikleri bilgileri aktarırlar. Öğrenci karşısında olmak akademisyenlerde, onlara kendi araştırma bulgularını yansıtabilmek zorunluluğu hissettirir, dersler yeni araştırma fikirleri yaratabilir, bazı alanlarda öğrenciler yapılan araştırmaların önemli bir ögesi konumundadır ve öğrencilerin fikirleri yeni araştırma konuları doğurabilir. Jencks ve Riesman (1968, aktaran: Hattie ve Marsh, 1996) da araştırma yapmayan akademisyenlerin zaman içinde öğretimde kendilerini tekrarlamaya başladıklarını iddia etmektedir. Bir bakıma araştırma yapmak akademisyenlerin en önemli beslenme kaynağını oluşturmaktadır.

Öğretim elemanları araştırma yapma nedenlerine ilişkin olarak alanlarında karşılaştıkları sorunları çözmeye isteğini de dile getirmişlerdir (3/33). Gerçek bir sorundan yola çıkma araştırmanın önemini artıran en önemli etkidir. Elbette yalnızca kişisel merak ve ilgileri tatmin etmek için araştırma yapılması da değerlidir, ancak yapılan araştırmanın birden fazla kişinin sorununa çözüm olması o konunun araştırılmaya, zaman ve emek yatırımı yapılmasına değer olduğunu göstermektedir. Özellikle uygulamaya dönük sosyal bilim dallarında bu koşul daha büyük önem taşımaktadır. Araştırma bulgularının kısa ve uzun vadeli sorunlara çözüm getirmesi, sonuçların genellenebilir olması, hem kurama hem de uygulamanın iyileştirilmesine katkısının olması araştırmanın önemini gösteren ölçütlerden bazılarıdır (Wiersma, 2000). Bilim başlı başına bir sorun çözmeye sürecidir ve öğretim elemanlarının “hizmet” olarak adlandırdıkları araştırma sürecinde üstlendikleri sorun çözmeye misyonu topluma fayda sağlama amacı ile de ilişkilidir. Araştırma yapma nedenleri konusunda öğretim elemanları bilime katkıda bulunma amacını (2/33) ve bilinmeyeni ortaya çıkarma isteğini (2/33) de belirtmişlerdir. Bilim birikimsel bir süreç olduğuna göre her bir araştırmanın ortaya çıkaracağı yeni bilgi ile bu birikimin bir adım daha ileriye götürülmesi bilimin gelişimine en büyük katkıdır.

Öğretim elemanlarının neden araştırma yaptıkları sorusuna verdikleri diğer yanıtlar anlam bulma isteği, aynı alanda çalışanlardan tepki alma isteği ve özgür olma isteğidir. Brew ve Boud (1995; aktaran: Brew, 2003) da araştırmayı ve bunun yanısıra öğretimi dünyayı anlamlandırma çabası olarak yorumlamaktadırlar. Anlam oluşturma, sorun çözme, ardından topluma katkıda bulunma aslında birbiriyle ilişkili, insan yaşamını iyileştirmeye yönelik çabalardır. Bir başka öğretim elemanının verdiği aynı alanda çalışanlardan tepki alma da ilginç bir bulgudur. Katılımcı bu konuda şunları söylemektedir:

“(İnsan) çalıştığı ve çalışmaktan zevk aldığı konularda ancak yazıp çizerse kendi benzerlerinden özellikle bunu uluslararası anlamda söylüyorum, benzer konularda zevk alanlardan, benzer konularda uğraşanlardan tepki alıyor. Bu da başlı başına yeter bir şey.” (33. katılımcı)

Yukarıdaki ifade de yine tanınma, kendini gerçekleştirme amacı ile ilişkili olması bakımından anlamlıdır. Bu ifade bir kez daha araştırma yapmanın öğretim elemanları için üst düzey motivasyon sağladığını göstermektedir. Bu soruya ilişkin araştırma bulguları öğretim elemanlarının çoğunlukla merak ettikleri, keyif aldıkları için araştırma yaptıklarını, araştırma yapmayı mutluluk, heyecan gibi olumlu duygularla özdeşleştirdiklerini ve araştırma yapmaktan bu süreci kendilerini gerçekleştirmenin bir yolu olarak görece kadar manevî doyum aldıklarını göstermektedir. Öğretim elemanlarına akademisyen olmanın olumlu ve olumsuz yanları da sorulmuş ve önemli bir kesim (10/22) akademisyen olmanın olumlu yanının araştırma yapmak olduğunu söylemiştir.

Kim, Pedersen ve Cloud (2007) araştırma verimliliği ve iş stresi arasındaki ilişkiyi inceledikleri araştırmalarında kurumsal destek, yönetici desteği, meslekî örgüt desteği ve araştırma ilgisi faktörlerinden yalnızca araştırma ilgisinin araştırma verimliliğini etkilediğini bulmuşlardır. Bu veri araştırmaya ilgi duyanın, araştırmayı severek yapmanın araştırma üretimini artırdığını göstermekte ve araştırmaya karşı olumlu

tutumun üretilen araştırmaların kalitesi üzerinde de olumlu etkisinin olacağının ipuçlarını vermektedir.

Neden araştırma yaptıkları sorusunun ardından öğretim elemanlarına araştırma konularını nasıl seçtikleri sorusu da yöneltilmiştir. Bu soruya en sık verilen yanıtlar öğretim elemanlarının araştırma yapma nedenlerine ilişkin olarak belirttikleri yanıtlara paralel olarak alanda karşılaşılan bir sorundan yola çıkma (9/25) ve ilgi duyulan konuları seçme (9/25) olmuştur. Bunları izleyen yanıtlar akademik birikim doğrultusunda çalışma (3/25), literatürde görülen bir eksikliği doldurma çabası (2/25), konunun pratik olarak araştırılabilirliği (2/25), alanda ilgi çekecek bir konunun seçilmesi, uygulamaya dönük bir konunun seçilmesi, toplumu anlamayı sağlayacak konuların seçilmesi, güncel konuların seçilmesi, öğrencilerle iletişimde ortaya çıkabilecek araştırma konularının seçilmesi ve başka bir araştırma yaparken ortaya çıkan konuların seçilmesi olmuştur.

4.4.2. Öğretim Elemanlarının Araştırma Yapma Nedenlerine ve Araştırmacılık Yeterliklerine İlişkin Görüşlerine Ait Nicel Bulgular

Öğretim elemanlarının araştırma yapma nedenleri nicel veri yardımıyla da incelenmeye çalışılmıştır. Elde edilen bulgular aşağıdaki tabloda sunulmuştur:

Tablo 39: Öğretim Elemanlarının Araştırma Yapma Nedenlerine İlişkin Bulgulara Ait Frekans ve Yüzde Değerleri

Niçin araştırma yapmaktasınız?	N	%
Toplumun gelişimine katkı sağlamak için	32	26,0
Sevdiğim için	28	22,8
Merak ettiğim soruların yanıtını bulabilmek için	27	22,0
Alanımda karşılaştığım sorunları çözebilmek için	22	17,9
Akademik olarak yükselebilmek için	12	9,8
Diğer	2	1,6
Toplam	123	100,0

Tablo 39’da yer alan bulgular öğretim elemanlarının araştırma yapmalarının öncelikli nedeni olarak en sıklıkla toplumun gelişimine katkı sağlama amacını gösterdiklerini

ifade etmektedir. Bunu takip eden nedenlerse sırasıyla araştırma yapmayı sevme ve merak edilen soruların yanıtlarını bulma olmuştur. Sözü edilen bu iki amaç nitel araştırmada en sık dile getirilen araştırma yapma nedeni olmuştur. Nitel bulgularla karşılaştırıldığında, araştırma yapma nedenlerine ilişkin olarak öğretim elemanlarının belirttikleri ilk üç neden her iki veri grubunda da aynı olmuş, ancak ilk üç içerisindeki sıralama değişmiştir. Nicel bulgularda, öğretim elemanlarının araştırma yapma nedenlerine ilişkin olarak ifade ettikleri dördüncü neden alanda karşılaşılan sorunları çözme olmuştur. Akademik yükselme de katılımcıların yaklaşık % 10'luk bölümü tarafından araştırma yapmalarının öncelikli nedeni olarak gösterilmiştir. Nitel bulgularda ise bu nedenin daha üst sıralarda yer alan bir sıklıkta dile getirildiği görülmektedir.

Genel olarak bakıldığında, öğretim elemanlarının araştırma yapmalarının nedenini bir zorunluluk olarak değil; önemli bir amaca hizmet etme, merak etme ve keyif alma olarak ifade ettikleri görülmektedir. Araştırma yapma nedeninin kıdem ve unvan değişkenleri ile ilişkili olabileceği düşünülmüş ve böyle bir ilişkinin varlığının sınanması için kay-kare testi yapılmış, ancak analiz sonucunda anlamlı bir farklılığa rastlanmamıştır.

Araştırma yapma nedenleri ile ilişkili olarak öğretim elemanlarına araştırma konularını nasıl seçtikleri sorusu da yöneltilmiştir. Elde edilen bulgular aşağıdaki tabloda sunulmuştur.

Tablo 40: Öğretim Elemanlarının Araştırma Konusu Seçimlerine İlişkin Bulgulara Ait Frekans ve Yüzde Değerleri

Araştırma konularınızı nasıl seçmektesiniz?		
	N	%
Karşılaştığım gerçek sorunlardan yola çıkıyorum.	42	34,1
Merak ettiğim sorunlardan yola çıkıyorum.	38	30,9
Literatürde okuduğum çalışmalardan esinleniyorum.	27	22,0
Akademik dünyada ilgi çekecek konuları seçiyorum.	12	9,8
Yayına dönüşme olasılığı yüksek olan konuları seçmeye çalışıyorum.	3	2,4
Diğer	1	,8
Toplam	123	100,0

Tablo 40'taki bulgular, araştırmaya katılan öğretim elemanlarının araştırma konusu seçimlerinin araştırma yapma nedenleri ile ilişkili olarak sorun çözüme ve merak edilen konulara yönelme olduğunu göstermektedir. Bu bulgu daha önce yapılan görüşmelerle elde edilen nitel bulgularla tamamen uyuşmaktadır. Üçüncü olarak, nicel araştırmada öğretim elemanları araştırma konularını seçerken literatürde okudukları çalışmalardan esinlendiklerini belirtmişlerdir. Nitel araştırmada bu bulgu öğretim elemanlarının literatürde gördükleri bir boşluğu doldurma olarak ifade ettikleri nedenle benzerlik göstermektedir. Tablo incelendiğinde, akademik dünyada ilgi çekecek ve yayına dönüşme olasılığı yüksek olan konulara yönelme oranının oldukça düşük olduğu görülmektedir. Bu bulgular, öğretim elemanlarının araştırma konusu seçimlerinde ilgilerini çeken konulara yönelimlerinin araçsal olarak kendilerine geri dönüşü olacak konulara yönelimlerinden çok daha fazla olduğunu göstermektedir. Bunlar araştırma motivasyonu açısından son derece olumlu olarak değerlendirilebilecek bulgular olarak görülmektedir.

Araştırma konusu seçiminde araştırmacıların özgür davranabilmelerinin de araştırma motivasyonu açısından önemli olduğu düşünölmüş ve araştırmaya katılan öğretim elemanlarına istedikleri her problemi özgürce araştırma konusu yapıp yapamadıkları sorusu yöneltilmiştir. Elde edilen bulgular aşağıdaki tabloda görülmektedir.

Tablo 41: Öğretim Elemanlarının Araştırma Konusu Seçiminde Özgür Olup Olmadıkları Konusundaki Görüşlerine İlişkin Bulgulara Ait Frekans ve Yüzde Değerleri

Her istediğiniz problemi özgürce araştırma konusu yapabiliyor musunuz?		
	N	%
Evet	68	55,3
Hayır	13	10,6
Bazen	42	34,1
Toplam	123	100,0

Tablo 41'de yer alan bulgular araştırmaya katılan öğretim elemanlarının büyük bölümünün araştırma konusu seçimlerinde kendilerini özgür hissettiklerini göstermektedir. % 10'luk bir bölüm özgür olmadıklarını belirtirken, % 34'lük bir bölüm

de 'bazen' yanıtını vermiştir. Genel olarak bakıldığında 'evet' yanıtını vererek araştırma konusu seçiminde özgür davranabildiklerini belirten öğretim elemanlarının oranının katılımcıların yarısından fazlasını oluşturduğu görülmektedir. Ancak yine de katılımcıların azımsanamayacak bir bölümünün bu soruya 'evet' yanıtını veremediği görülmektedir. İnsanla, toplumla ilgili sorunları konu edinen sosyal bilimlerde araştırmacıların kendilerini özgür hissedebilmeleri büyük önem taşımaktadır. Bu açıdan bakıldığında, katılımcıların daha büyük bir çoğunluğunun araştırma konusu seçiminde özgür olup olmadıkları sorusuna tereddütsüz bir biçimde 'evet' diyebilmeleri sosyal bilimlerde araştırmacılığın gelişimi açısından daha olumlu bir bulgu olarak değerlendirilebilirdi.

Nitel araştırmada elde edilen bulgular araştırmacıların konu seçimini sınırlandıran etmenlerden bazılarının araştırma yöntem bilgisi, istatistik bilgisi ve yabancı dil bilgisi açısından yaşanan yetersizlikler olduğunu ortaya koymuştu. Bu bulgu üzerine, nicel araştırmada öğretim elemanlarına yukarıda sözü edilen alanlarda kendilerini yeterli hissedip hissetmedikleri sorusu yöneltilmiş ve elde edilen bulgular aşağıdaki tabloda sunulmuştur.

Tablo 42: Öğretim Elemanlarının Yöntem Bilgisi, İstatistik Bilgisi ve Yabancı Dil Bilgisi Alanındaki Yeterlikleri Konusundaki Görüşlerine İlişkin Bulgulara Ait Frekans ve Yüzde Değerleri

Kendinizi araştırma yaparken aşağıda belirtilen bakımlardan yeterli buluyor musunuz?						
	Evet		Hayır		Toplam	
	N	%	N	%	N	%
Yöntem bilgisi	114	92,7	9	7,3	123	100,0
İstatistik bilgisi	68	55,3	55	44,7	123	100,0
Yabancı dil bilgisi	96	78	27	22	123	100,0

Tablo 42'de yer alan bulgular, öğretim elemanlarının araştırma yaparken kendilerini özellikle yöntem bilgisi konusunda yeterli hissettiklerini göstermektedir. Bu alanda yeterli olduğunu düşünen katılımcıların oranının % 90'ı aştığı görülmektedir. En düşük

düzeyde yeterlik ise istatistik bilgisi açısından belirtilmiştir. Katılımcıların yarısından biraz fazlasının kendilerini istatistik bilgisi açısından yeterli buldukları anlaşılmaktadır. İstatistik elbette başlı başına farklı bir disiplin olması bakımından her araştırmacının bu alanda tamamen yeterli hissettiğini düşünmesi beklenmemektedir. Ancak bu bulgu, nitel araştırmada katılımcılar tarafından getirilen öğretim elemanlarına araştırmalarında istatistik uygulamalar açısından destek alabilecekleri birimlerin oluşturulması yönündeki önerinin haklılığını göstermektedir. Araştırma kalitesinin sağlanmasında en önde gelen ölçütlerden biri olan güçlü kuramsal dayanak özelliğinin sağlanabilmesinde büyük etkisi olan yabancı dil bilgisi alanındaki yeterlik düzeyi incelendiğinde, yine katılımcıların çok büyük bir bölümünün bu bakımdan da kendilerini yeterli hissettikleri yönünde görüş bildirdiği görülmektedir. Bunlar, araştırmacılık açısından son derece olumlu yönde değerlendirilebilecek bulgulardır.

4.4.3. Öğretim Elemanlarının Kendi Araştırmalarına İlişkin Değerlendirmelerine Ait Bulgular

Nicel araştırma kapsamında, öğretim elemanı katılımcılardan kendi araştırmalarına ilişkin olarak aşağıdaki ifadeleri değerlendirmeleri istenmiş ve elde edilen sonuçlar Tablo 43'te özetlenmiştir.

Tablo 43: Öğretim Elemanlarının Kendi Araştırmalarına İlişkin Değerlendirmelerine Ait Frekans ve Yüzde Değerleri

Araştırmalarınıza ilişkin olarak aşağıdaki ifadeleri nasıl değerlendirirsiniz?	Katılıyorum		Katılmıyorum		Toplam	
	N	%	N	%	N	%
1. Araştırmalarım ulusal düzeyde bir orijinallik taşımaktadır.	115	93,5	8	6,5	123	100,0
2. Araştırmalarım uluslararası düzeyde bir orijinallik taşımaktadır.	87	70,7	36	29,3	123	100,0
3. Araştırmalarım alanımdaki bilgi birikimine katkı sağlamaktadır.	119	96,7	4	3,3	123	100,0

<i>Tablo 43'ün devamı</i>						
	Katılıyorum		Katılmıyorum		Toplam	
	N	%	N	%	N	%
4. Araştırmalarım alanımdaki uygulamalara katkı sağlamaktadır.	98	79,7	25	20,3	123	100,0
5. Araştırmalarım toplumsal gelişmeye katkı sağlamaktadır.	84	68,3	39	31,7	123	100,0
6. Araştırmalarım için fon olanaklarından yararlanabiliyorum.	48	39	75	61	123	100,0
7. Şimdiye kadar fon destekli bir ve daha fazla araştırma projesi yürüttüm.	63	51,2	60	48,8	123	100,0

Tablo 43'te yer alan bulgulara göre araştırmaya katılan öğretim elemanlarının neredeyse tamamına yakını araştırmalarının ulusal düzeyde orijinallik taşıdığını belirtmektedir. Bununla birlikte, uluslararası düzeyde orijinallik söz konusu olduğunda araştırmalarının bu özellikte olduğunu düşünen katılımcıların oranının % 70'e düştüğü görülmektedir. Genel olarak bakıldığında, hem ulusal hem de uluslararası orijinalliğin sağlanması konusunda araştırmaya katılan öğretim elemanlarının araştırmalarına güvendiği görülmektedir. Nitel araştırma kapsamında yapılan görüşmelerde ülkemizde orijinallik konusunda yaşanan sorunlardan birinin yurt dışında yapılan araştırmaların tekrarı yönündeki çalışmaların yapılıyor olması olarak ifade edilmiştir. Araştırmalarının uluslararası düzeyde bir orijinallik taşıdığını belirten öğretim elemanlarının ulusal düzeyde orijinal araştırmalar yaptığını belirten öğretim elemanları kadar yüksek olmaması bu soruna işaret ediyor olabilir.

Araştırmaya katılan öğretim elemanlarının yine neredeyse tamamı (% 97) araştırmalarının alanlarındaki bilgi birikimine katkı sağlar nitelikte olduğunu düşünmektedir. Bu bulgu da öğretim elemanlarının araştırmalarının bilimin gelişimine katkı sağlaması bakımından iddialı olduklarını göstermektedir. Bilimin gelişimine katkıda en önemli payın orijinal araştırmalar yapılması olduğu düşünüldüğünde, ilk iki

maddeye verilen olumlu yanıtların oranının çok yüksek olması bu bulguyu da destekler niteliktedir.

Yukarıdaki tablo incelendiğinde, öğretim elemanlarının araştırmalarının alanlarındaki bilgi birikimine katkı yaptığı ifadesine gösterdikleri düzeyde yüksek bir katılımı araştırmalarının alanlarındaki uygulamalara ve toplumsal gelişmeye katkı yaptığı yönündeki maddelere göstermedikleri anlaşılmaktadır. Bunun nedeni, üniversite araştırmalarının doğrudan uygulamaya dönük bulgu üreten araştırmalar olmayışı ve sosyal bilimlerde araştırma bulgularının toplumsal faydaya dönüştürülmesi sürecinin dolaylı ve uzun zaman gerektiren bir süreç olması olabilir.

6. maddede yer alan, öğretim elemanlarının araştırmaları için fon olanaklarından yararlanıp yararlanamadıkları yönündeki soruya katılımcıların yaklaşık üçte ikisinin olumsuz yanıt verdikleri görülmüştür. Fon olanaklarının sınırlılığı ve kullanımı konusunda yaşanan sorunların bunun en önemli nedenleri olduğu düşünülmektedir. Bununla birlikte, şimdiye dek fon destekli bir ya da daha fazla araştırma projesi yürüttüğünü ve hiç yürütmediğini belirten öğretim elemanlarının sayılarının hemen hemen eşit olduğu görülmektedir. Bu bulgu, katılımcıların ancak yarısının fon olanaklarından yararlandığını göstermektedir. Nitel araştırma kapsamında yapılan görüşmelerde de fon kullanımına ilişkin bu sıkıntılar dile getirilmiş ve öğretim elemanları fonların genişletilmesinin yanısıra kullanımının sosyal bilimler formatına daha uygun hale getirilmesinin gereğine değinmişlerdir.

4.5. Öğretim Elemanlarının Atama Yükseltme Ölçütleri ve Atıf Endeksli Dergilerde Yayın Yapma Gereği Konusundaki Görüşlerine İlişkin Bulgular

Öğretim elemanlarının atama yükseltme ölçütleri ve atıf endeksli dergilerde yayın yapma gereği konusundaki görüşleri nitel ve nicel olarak incelenmiştir.

4.5.1. Öğretim Elemanlarının Atama Yükseltme Ölçütleri Konusundaki Görüşlerine İlişkin Nitel Bulgular

Öğretim üyeliği atama yükseltme ölçütlerinin büyük ölçüde yayın esasına bağlı olmasının araştırma sürecine ve kalitesine etkisinin olabileceği düşüncesiyle öğretim elemanlarının bu konudaki görüşlerine de başvurulmuştur. Soruyu yanıtlayan 33 katılımcıdan 27'si atama yükseltme ölçütlerinin öğretim elemanları üzerinde olumsuz bir etki yarattığını, 4'ü olumlu bir etki yarattığını belirtirken bir öğretim elemanı bu etkinin hem olumlu hem olumsuz yönde olabildiğini, bir diğer öğretim elemanı ise atama yükseltme ölçütlerinin daha katı olması gerektiğini belirtmiştir.

Atama yükseltme ölçütlerine ilişkin olarak olumsuz değerlendirme yapan öğretim elemanları ölçütlerin mutlaka gerekli olduğuna vurgu yaparken şu an geçerli olan uygulamanın bazı sınırlılıkları olduğuna dikkati çekmişlerdir. Bunlar arasında en sık tekrarlanan sorun atama yükseltme ölçütlerinin akademisyenler üzerinde yayın yapma baskısı yaratmasıdır. Öğretim elemanları bu baskının kaliteden ödün verme pahasına hızlı yayın yapma ve puan alma kaygısına neden olduğunu ve bu durumun araştırma kalitesini olumsuz yönde etkilediğini düşünmektedirler. Bir katılımcı bu konuda şunları söylemektedir:

“Sorunlardan biri şu, son zamanlarda getirilen yükseltme ölçütlerinden makale yazmak, şunu yapmak, hakemli dergide yayınlatmak filan. Sistem dejenere olmuş durumda. Ben içinde olduğum için biliyorum, iki tane ulusal derginin yayın kurulu üyesiyim. Bize gelen makalelere bakıyorum, yüzde sekseni yükselme makalesi. Bunun böyle olmasına üzülüyorum, seviyeyi düşürüyor çünkü. (...) insanlar çok çabuk rütbe almak peşinde, akademik rütbe.” (14. katılımcı)

Yukarıdaki katılımcının “yükselme makalesi” olarak ifade ettiği, temel olarak puan alma hedefiyle yapılmış, yapay araştırma üretimi yükselme kaygısının sadece ülkemizde değil, dünyanın pek çok yerinde neden olduğu bir durumdur. Smith (1961) akademik yükselmenin yayına bağlı olmasından dolayı akademi piyasasının genel olarak faydalı ancak çok yaratıcı olmayan çalışmalarla dolu olduğunu, akademisyenlerin yükselmesinin sadece yayına bağlı kılınmasının doğru olmadığını ve araştırması yayına

dönüşmeyen akademisyenlerin cezalandırılmaması gerektiğini ifade etmektedir. Bir başka katılımcı da aynı sorunun olası sonuçlarına aşağıdaki sözlerle dikkati çekmektedir:

“Özellikle yardımcı doçentlikte yayın içeriğinden çok sayısı olması Türkiye gibi bir ortamda bizi neye itiyor, fabrikasyon yayınlar yapmaya. Derin olmayan, en kısa sürede sadece hanene yazılabilecek bir yayın yapmaya yönlendiriyor. (...) Böyle olmaması lâzım, insanların araştırma sorularını doğal olarak bulmaları lâzım, dedim ya kendilerini tatmin eden, ortama uygun, empati kurabilecekleri sorular olması lâzım ki bu belirli bir sürecin sonucu bence. Ama böyle bir ortamda, insanların sağdan soldan şu şu kadar yayın yapmış, bu bu kadar yayın yapmış baskısı da maalesef sizi de fazla düşünmeden aklınıza ilk gelen konu üzerine atlayıp çok fazla da metodoloji üzerine düşünmeden araştırmalar yapmaya itiyor. (...) Bu insanların kötü araştırma yapmalarına (...) ve bunun sonucunda Türkiye'nin, ... Üniversitesi'nin, bizim kurumumuzun kalitesinin düşmesine ve sizin yayınlarınızın daha az sayıda insan tarafından takdir edilmesine, sizin yükselememenize ve en kötüsü sizin yaptığınızdan haz duymamanıza, memnun olmamanıza, kendinizi başarılı bir araştırmacı olarak görmemenize neden oluyor.” (26. katılımcı)

Yukarıdaki katılımcı atama yükseltme ölçütlerinin oluşturduğu yayın yapma baskısının neden olduğu yapay yayın üretiminin araştırma kalitesinin yanında üniversite kurumu ve araştırmacının araştırma isteğine olumsuz yönde etki ettiğini ve akademik yayınların takdir görmemesine neden olduğunu anlatmaktadır.

Atama yükseltme ölçütlerine ilişkin olarak öğretim elemanlarının üzerinde durdukları bir başka sorun da üniversitelerimizde ders yükünün ağır olmasına karşın ders vermenin puan getirisinin çok az olmasıdır. Öğretim elemanları üniversitede zamanlarının en büyük bölümünü ders vermeye ayırırken bunun atama yükseltme ölçütleri bağlamında bir ederinin olmamasının bir çelişki olduğunu düşünmektedirler. Bir katılımcının bu konudaki görüşleri şöyledir:

“Birbirine çok benzeyen makaleler, bildiriler çok var. (...) bunun nedeni YÖK'ün o puan sistemi. Tek nedeni bu. Belli bir sürede belli bir puanı toplamanız gerekiyor. Onu yapmak zorundasınız, yoksa işinizden olabilirsiniz, yükseltilemeyebilirsiniz, çevreniz tarafından çalışmıyor muamelesi görebilirsiniz. Ders vermek bir eder olmadığı için, bu bir eder olduğu için böyle görülüyor. Hâlbuki böyle bir sınırlılık olmaması gerekiyor. Daha rahat olunmalı. İnsanlar habire iki sayfalık, üç sayfalık bildiriler, sun, git, yenisi gelsin, sıradaki gelsin tadında makaleler, bildiriler olduğu için bence anlamı kalmıyor.” (7. katılımcı)

Yukarıdaki katılımcı ders yükünün ağırlığına karşılık yükseltmede bir katkısının olmamasının yayın kalitesine de olumsuz etkisinin olduğuna dikkati çekmektedir. Wolfgang, Gupchup ve Plake (1995) araştırmalarında öğretim elemanlarının görüşlerine göre akademik yükselmede araştırma ve yayına ilişkin etkinliklerinin en büyük, öğretime ilişkin etkinliklerinse en küçük etkiye sahip olduğunu; bunun yanısıra yükselme ölçütlerinde öğretim elemanlarının tercih ettikleri durum ile mevcut durum arasında büyük bir farklılık bulunduğunu, akademisyenlerin öğretime yönelik etkinliklere daha çok önem verilmesini istediklerini bulmuşlardır. Moses (1986) de akademisyenlerin yükselme ölçütlerinde öğretim kalitesine yer verilmemesinden şikâyetçi olduklarına değinmektedir. Court (1999) akademisyenlerin, yükselmeyi belirlemede araştırmanın etkisinin çok ileri gittiğini ve kurumlarının atamada araştırmaya çok fazla önem verdiğini düşündüklerini belirtmektedir. Bakioğlu ve Baltacı (2000) öğretim elemanlarının yeterli nitelik ve nicelikte yayın yapamadıklarını, öğretim için malzeme hazırlamaya daha çok emek sarf ettiklerini düşündüklerini ortaya koymuştur. Literatürdeki bu veriler bizim araştırma bulgularımızla da uyum göstermektedir. Akademik çalışma sürelerinin neredeyse tamamını öğretim ve öğretimle bağlantılı etkinliklere ayırmak zorunda kalan ve araştırma yapmaya zaman bulamayan öğretim elemanlarının akademik yükselmenin büyük ölçüde yayın üretimine bağlı tutulmasını kaygı ile karşılamaları doğal bir sonuç olarak değerlendirilmektedir. Bu durumda, ders vermeden geri kalan kısıtlı zamanda belli sayıda yayın üretme zorunluluğunun bilimsel kaliteyi olumsuz yönde etkilemesini beklemek yanlış olmayacaktır. Bu noktada öğretim elemanlarının getirdiği bir öneri üniversitede öğretim ve araştırma kadrolarının ayrılması ve her ikisi için yükselmenin farklı ölçütlerle düzenlenmesidir. Ancak bunun da öğretim kadrosundaki akademisyenlerin araştırmadan uzaklaştıkça eski bilgileri tekrarlaması ve başkalarının ürettiği bilgiyi aktaran kişi konumunda olması gibi olumsuz sonuçlarının olması kaçınılmazdır. Öte yandan, araştırmacılığın sınıftan da beslenebildiği düşünüldüğünde bu uygulamanın araştırma kadrosundaki akademisyenler için de sınırlılıklar yaratacağı açıktır.

Atama yükseltme ölçütlerine ilişkin olarak öğretim elemanlarının değindikleri bir başka sorun da yabancı yayınlara ulusal yayınlardan daha çok değer verilmesidir. Öğretim elemanları yurt içinde, Türkçe olarak yapılan yayınların daha az değerli görülmesini “hakaret”, “onur kırıcı”, “utanç verici”, “kendini aşağılamak” gibi ifadelerle eleştirmektedirler. Bir katılımcı bu konuda şunları söylemektedir:

“Türkiye ile ilgili insan hakları konusunda çok şey yazabilirsiniz ve yayınlanabilir ama her konuda yabancı yayın yapacak yer bulmak zor. Bu hiç kolay değil, sizin konunuz ilgilerini çekmeyebilir. Bu da kanuna karşı hile yapmaya teşvik ediyor insanları ve kendileri yabancı dilde bir kitap bastırıyorlar belki hiç kimse tarafından okunmayacak ya da anlaşmalı makaleler yayımlanıyor. Türkiye’de yabancı dilde yayın yapan dergiler sırf bu sebeple... Sonuçta doğru olmayan bir şey ki insanları bu hale getiriyor. Bir de şu çok utanç verici bir şey, yabancı dilde bir kitap 100 puan, Türkiye’de 30 puan. Yani neye göre yabancı dil ön plana çıkarılıyor? Değerli olan o mu? Hem akademisyenler arasında ayrımcılığa neden oluyor, hem de utanç verici bir uygulama.” (10. katılımcı)

Yabancı yayınlara daha çok puan verilmesinin akademisyenleri çalışmalarını yurt dışında yayınlamaya teşvik ettiği ve bunun sonucunda bilimsel üretimin ülkemize hizmet etmekten uzaklaştığı sonucunu doğurduğu biçiminde algılandığı görülmüştür. Yabancı yayın zorunluluğu ile ilgili olarak bir başka sorun da bu zorunluluğu koyarken öğretim elemanlarına yabancı dil becerilerini geliştirebilecek olanakların tanınmamasıdır. Öğretim elemanları bu durumun akademisyenler arasında eşitsizliğe neden olduğuna, yabancı dil öğrenme olanağı bulmuş olan kesimin bir üstünlük elde ettiğine dikkat çekmişlerdir. Bunun yanında, atama yükseltme ölçütlerinin bir gereği olarak puan almak için öğretim elemanlarının kendileri için daha avantajlı olacak konularda ve dergilerde yayın yapma çabasında oldukları da belirtilmiştir. Bir katılımcı bu konuda şunları söylemektedir.

“Bir de ilerleme olduğu için, ben şimdi doçentliğe endekslendiğim için, puan olmayan yere yazmıyorum. Bu çok kötü bir şey aslında. Bir de citation indeks olduğu için, ona kenetlenmiş durumdayız. Yabancı yayını olmayan kişinin doçent olmasına ben de karşıyım ama yurt dışında yayın yapmak da, hele bizim gibi bir üçüncü dünya ülkesi için çok kolay değil. Onu full text yayınlamaları çok kolay olmuyor. Çalışınca oluyor ama vakit ayırmak gerekiyor. En büyük problem insanlarla bağlantı kurmak.” (17. katılımcı)

Yukarıdaki katılımcının ifadeleri puan açısından avantaj sağlayacak yayınlara yönelmenin yanısıra öğretim elemanlarında yabancı yayın yapmada ülke koşullarından da kaynaklanan zorlukların algılandığına işaret etmektedir.

Atama yükseltme ölçütleri içerisinde araştırma kalitesini olumsuz yönde etkileyen en önemli koşullarından biri de tek yazarlı yayınların daha değerli kabul edilmesidir. Tek yazarlık koşulu araştırmalarda takım çalışması yapılmasının tercih edilmemesine neden olan etmenlerden biridir. Bir katılımcının bu konudaki görüşleri şöyledir:

“Türkiye’de özellikle şartlar insanları bireysel araştırmalar yapmaya zorluyor. Doçentlik ve profesörlük kriterlerine bakarsanız YÖK’ün, tek isimle basılmış araştırmalar olması lâzım. Bütün devlet ve resmî prosedürler bizi tek başımıza çalışmaya ve tek başımıza başarılı olmaya itiyor ama araştırma dediğiniz şey biraz daha gruba yapılan, çok değişik perspektiflerden bakabilen insanlar olması lâzım bir araştırma grubunda ki çok anlamlı sonuçlar olsun. Böyle resmî prosedürlerin de ittiği veya master doktora tezlerinden gelen gelenekle araştırmacıların çoğu tek başına çalışır, kendi araştırmalarını diğerlerinden saklama geleneği...” (26. katılımcı)

Yukarıdaki katılımcının ifade ettiği tek başına başarılı olma çabası, takım çalışmasından uzaklaşma ve araştırmalarını meslektaşlardan saklama araştırma kültürünün gelişmesini son derece olumsuz etkileyecek, açık, destekleyici bir araştırma ikliminin oluşmasını engelleyecek koşullardır. Yine bu konuyla bağlantılı olarak öğretim elemanları üniversitede kadro sıkıntısı nedeniyle yükselmelerin öğretim elemanları arasında bir mücadeleye dönüştüğünü, bunun sonucunda birbirlerine karşı kıskançlık, çekememezlik gibi olumsuz tutumların ortaya çıktığını ifade etmişlerdir. Her kurumda belli düzeyde bir rekabetin üretime canlılık getirdiği bilinse de, paylaşılacak kadroların yeterli sayıda olmamasının bu rekabeti yıkıcı hâle getirdiği görülmektedir. Bu durumun kurum içerisinde araştırmaların paylaşıldığı, eleştirildiği, araştırmacıların birbirlerinin gelişimine katkıda bulunduğu açık bir kültürün ortaya çıkmasını da engellediği görülmektedir.

Öğretim elemanlarının atama yükseltme ile ilgili olarak kaygı duydukları bir başka konunun da değerlendirme jürileri olduğu görülmüştür. Katılımcılar kendilerini değerlendiren jürilerin ne derece sağlıklı olduğu konusunda kuşkuları olduğunu ifade etmişlerdir. Jüriler oluşturulurken yükselme için başvuran öğretim elemanının buna müdahale ederek çekindiği kişilerin jüride yer almasına engel olabilmemesi, jüri üyelerinin aynı çalışma için birbirlerinden çok farklı notlar verebilmesi, jüri üyelerinin çalışmaları değerlendirilen öğretim elemanının alanına yabancı olabilmemesi gibi konular belirtilen sorunlar arasında yer almaktadır. İki öğretim elemanı bu durumun yarattığı öznelliğin ortadan kaldırılması için eski uygulamada olduğu gibi tez sistemine geri dönülmesini önermişlerdir.

Atama yükseltme konusunda dile getirilen bir başka sorun ölçütlerin yeterince belirgin olmamasıdır. Öğretim elemanları bu konuda bir belirsizliğin olmasını rahatsız edici olarak değerlendirmektedirler. Ankara ölçütleri olarak adlandırdıkları YÖK ölçütlerinin yanında üniversitelere göre farklılık gösteren başka ölçütlerin olması, kadro sorunu nedeniyle kimin yükseleceğinin tam olarak bilinmemesi, ders yükünün eşit olarak dağıtılmaması gibi sorunlar yükselme konusunda bir belirsizliğe neden olmaktadır. Bir katılımcının bu konudaki görüşleri şöyledir:

“Her fakültede belli bir kadro tıkanıklığı var. Yani biraz açarsanız politikasını, bizim mesela buradaki en büyük sorunumuz kadronun olup olmaması değil, bu tabii ki bir sorun aslında, yükseltilme kriterlerinin ne olduğunun belirlenmemesi. Yardımcı doçent olmak için ne gerekiyor bu fakültede? Çok belirli bir kriteri yok, yoksa ben de biliyorum ki kadro geldiği zaman akademik olarak, yıl olarak, dense ki mesela on yıl veya en uzun bekleyene verilecek. Böyle bir kriter, bunu senato olarak kabul etsin. Tamam, ben de o zaman ileriye doğru bakabilirim, benim belli bir süre beklemem lazım. Üstten 10. sıradayım. Akademik yayın, ne kadar akademik yayını fazlaysa o kadar hak ediyordur yükseltilmeyi, o zaman işte bana motivasyon olur. Kriterlerin olması lazım, bunların dikkate alınması lazım.” (26. katılımcı)

Bu konuya ilişkin olarak Bakıoğlu (2001) yükselme için standart ölçütlerin bulunmamasının haksızlık, eşitsizlik ve hayâl kırıklığı yaratacağına, bunun fakültede sorunlara yol açacağına; çağdaş yaklaşımlara ulaşmak için ölçütlerin açıkça ilân edilmesinin gerektiğine, böylelikle adayların yayınlarının ve diğer çalışmalarının

kendilerine yükselme sağlayıp sağlamayacağını bilebileceğine ve bu konudaki belirsizliğin üniversitenin kalite konusundaki temel sınırlılığı olduğuna değinmektedir.

Atama yükseltme ölçütlerine ilişkin olarak bir başka sorunun da yükseltme ölçütlerinin zorlayıcılığının etik dışı davranışları artırdığı olmuştur. Katılımcılar ulaşılması zor hedefler konmasının belli bir süre içerisinde yükselmek zorunda olan öğretim elemanlarını kimi zaman bilim etiğiyle bağdaşmayan davranışlara ittiğini, hatta ülkemizden bazı araştırmacıların bu tür ihlalleri dolayısıyla uluslararası dergilere konu olduğuna değinmişlerdir. Bir katılımcı bu konuda görüşlerini şöyle ifade etmektedir:

“Akademik yükseltmelerde yayın sayısı gibi bir kriter geldi. Bu kriterler araştırma kültürüne çok da iyi gelmedi genç araştırmacılar açısından. dergisinde (intihal olayında) adımız çıktı. Ben ona hem çok üzuldüm, hem de üzerinde düşündüm. Anlam aramaktan bahsettim ya ben, şimdi bu anlamı aramayayım da şu birkaç tane şeyi de yayınlayayım şeyi de var. Ben şimdi yeni bir araştırma dizayn etsem belki üç sene hiç yayın yapmayacağım. Bu tür risklere girmek istemiyor insanlar.” (28. katılımcı)

Öğretim elemanları puan alabilmek için başvuru alan etik dışı bir yolun kendine atıf yaptırmak olduğuna değinmişlerdir. Bir katılımcı bu davranışın geniş boyutlarda olduğunu şöyle ifade etmektedir:

“Bir klan var birbirini sürekli refere eden, böylelikle birbirlerinin atıflarını da şişiriyorlar. Birbirini sıvazlama yöntemleri, insanoğlu böyle. Bu tarz şeyleri engellemek çok kolay değil, ne yapsanız onun böyle bir yöntemi bulunacaktır. Her şey daha temel ahlâka dayanıyor. Öyle bir ahlâkla bilim insanı yetiştirmek, görevimiz o.” (16. katılımcı)

Yukarıda getirilen eleştirilerin yanısıra atama yükseltme ölçütleri konusunda yapılan olumlu değerlendirmeler de bulunmaktadır. Öncelikle öğretim elemanları bilimsel üretimin artması ve üniversitenin yalnızca öğretim işlevini üstlenen kurumlar olarak görülmesinin önüne geçilmesi için yayın esasına dayalı, biraz da zorlayıcı ölçütlerin bulunmasının gerekli olduğunu düşündüklerini belirtmişlerdir. Bir katılımcı bu konuda görüşlerini şöyle belirtmektedir:

“Atama yükseltme kriterleri olmasaydı araştırma yapar mıydık yapmaz mıydık diye düşünüyorum: Yapmazdık. Çünkü bu kriterlerin olmadığı dönemdeki eski hocaların araştırmalarına bakıyorum, çok az. Motive edici unsurlar gerekiyor, bu da bilimsel merakla çelişiyor. Faaliyet raporunda kimler ne yaptı yazılıyor. Kimse ilgilenmiyor. Aslında dekanlık en iyi yayın gibi bir şey yapsa çok güzel olur. İnsan gıpta etmeli, yan odadaki arkadaşım çalışıyor, yükseliyor ben de yapayım demeli.” (21. katılımcı)

Katılımcılar uluslararası yayın sayısı sıralamasında son yıllarda görülen yükselişimizde bunun büyük etkisi olduğunu, atama yükseltme ölçütlerinin yayın yapma konusunda çok büyük bir motivasyon sağladığını ve ölçütlerin yayına bu denli dayalı olmadığı yıllarda öğretim elemanlarının yeterince araştırma yapmadıklarını ifade etmişlerdir. Ölçütlerin biraz zorlayıcı olduğunu kabul etmekle birlikte bunun olumlu sonuçlarının olduğunu düşünen bir katılımcının görüşleri şöyledir:

“Bizim alanımızda, çoğu sosyal bilim alanında aynı mesela doçentlik için bir puan sistemi getirdiler. (...) Bu ilk çıktığında, çıkalı çok olmadı, çoğu öğretim üyesi için o puanı yakalamak çok zordu. Şimdi ben bakıyorum, bizim doktora öğrencilerimizin bazıları o puanı yakalamış oluyor. O dönemde belki standartlar çok yukarıda kondu bu da etik dışı davranışları teşvik etmiş olmalı. (...) Ama şöyle bir faydası oldu, insanlar o standardın nasıl yakalanacağını çok kısa bir zamanda öğrendi ve onu uygulayabilir hâle geldiler. Çok çabuk adapte olan bir toplum olduğumuz için bence o sorun ortadan kalktı.” (13. katılımcı)

Yukarıdaki katılımcı standartları yüksek belirlemenin başlangıçta ortaya çıkabilecek sorunlar aşıldıktan sonra kaliteyi artıracığı görüşünü yansıtmaktadır. Bu görüşü destekleyen başka katılımcılar da öğretim elemanlarını daha çok çalışmaya ve daha iyi ürünler çıkarmaya teşvik etmek için standartların yüksek olmasının gerektiğini, hatta yükseltme ölçütlerinin daha katı bile olabileceğini ifade etmişlerdir.

Genel bir değerlendirme açısından bakıldığında öğretim elemanları atama yükseltme konusunda ölçütlerin olmasının kaçınılmaz olduğuna, sorunun ölçütlerin varlığından değil, yeterince sağlıklı biçimde oluşturulmamış olmasından kaynaklandığına dikkat çekmektedirler. Bu konuda yapılması önerilen şey atama yükseltme ölçütlerinin araştırma üretimi ve kalitesini zedelemeyecek yönde, disiplinler arasındaki farklılıkları göz önünde bulundurarak ve akademisyenlerin dile getirdikleri kaygıları en aza indirerek

ölçütleri onlar üzerinde bir baskı aracı olmaktan çıkaracak biçimde yeniden düzenlenmesidir.

4.5.2. Öğretim Elemanlarının Atama Yükseltme Ölçütleri Konusundaki Görüşlerine İlişkin Nicel Bulgular

Öğretim elemanlarının atama yükseltme ölçütlerinin yayın esasına dayalı olmasının araştırma kalitesi ve araştırmacılık üzerine etkileri konusundaki görüşleri nicel olarak da incelenmiş ve elde edilen bulgular aşağıdaki tabloda özetlenmiştir.

Tablo 44: Öğretim Elemanlarının Atama Yükseltme Ölçütleri Konusundaki Görüşlerine Ait Frekans ve Yüzde Değerleri

Atama yükseltme ölçütlerinin büyük ölçüde yayın esasına bağlı olmasının araştırma kalitesi ve araştırmacılığa etkisini nasıl değerlendirirsiniz?	Katılıyorum		Katılmıyorum		Toplam	
	N	%	N	%	N	%
1. Akademik yayın kalitesinin artmasını sağlamaktadır.	61	49,6	62	50,4	123	100,0
2. Akademik yayın kalitesinin düşmesine neden olmaktadır.	53	43,1	70	56,9	123	100,0
3. Akademisyenler üzerinde hızlı yayın yapma konusunda bir baskı oluşturması bakımından olumsuzdur.	84	68,3	39	31,7	123	100,0
4. Akademisyenleri araştırma yapmaya teşvik etmesi bakımından olumludur.	87	70,7	36	29,3	123	100,0
5. Üniversitede canlı bir araştırma ortamı sağlamaktadır.	60	48,8	63	51,2	123	100,0
6. Akademisyenler arasında araştırmalarda takım çalışması yapılmasını engellemektedir.	40	32,5	83	67,5	123	100,0

Tablo 44'te yer alan bulgular atama yükseltme ölçütlerine ilişkin yukarıdaki ifadelerin yarısında katılımcıların görüşlerinin hemen hemen eşit olarak dağıldığını göstermektedir. Akademik yayın kalitesine ilişkin ilk maddede katılıyorum ve

katılmıyorum görüşünü belirten katılımcıların sayısı neredeyse eşit olarak görülmektedir. Bu bulgu, araştırmaya katılan öğretim elemanlarının bu konuda önemli bir fikir ayrılığı yaşadığı biçiminde yorumlanabilir. Nitel araştırmadaki bulgular ise bu konuda daha açık ipuçları sunmaktadır. Nitel araştırmada katılımcıların atama yükseltme ölçütlerinin araştırma sayısını artırmakla birlikte yayın kalitesini olumsuz yönde etkilediği görüşünü taşıdıkları belirlenmişti. Ölçütlerin akademik yayın kalitesini düşürdüğüne ilişkin ikinci maddede ise iki tarafın frekans değerlerinin birbirine yakın olmakla birlikte, bu görüşe katılmıyorum diyen katılımcıların sayısının daha yüksek olduğu anlaşılmaktadır. Bu bulgunun, özellikle son yıllarda getirilen doçentliğe yükseltme ölçütlerinin bir sonucu olduğu düşünülebilir. Nitel araştırmaya katılan öğretim elemanları da zorlayıcı olmakla birlikte özellikle doçentlik ölçütlerinin araştırmalarda belli bir kalite standardını karşılama koşulu getirmesinin araştırma kalitesine olumlu yansımaları olduğunu ifade etmişlerdir.

Atama yükseltme ölçütlerinin akademisyenler üzerinde hızlı yayın yapma konusunda bir baskı oluşturduğuna ilişkin olan 3. maddeye ait bulgular ise bu konuda görüşlerin ilk iki soruya göre daha net olduğunu göstermektedir. Katılımcıların yaklaşık üçte ikisi bu görüşe katıldıklarını belirtmişlerdir. Bu görüş, nitel araştırmada da öğretim elemanlarının sıkça dile getirdikleri sorunlardan biri olmuştur.

Atama yükseltme ölçütleri bağlamında net değerlendirme yapılan bir diğer görüş ise 4. maddede yer alan akademisyenleri araştırma yapmaya teşvik etmesi yönündeki ifadedir. Öğretim elemanlarının büyük bir çoğunlukla bu görüşe katıldıkları görülmektedir. Bu bulgu, atama yükseltme ölçütlerinin öğretim elemanları üzerinde araştırma yapmak konusunda hem bir baskı hem de bir itici güç etkisi yarattığı yönünde değerlendirilebilir. Bu görüş için verilen net katılımın ölçütlerin üniversitede canlı bir araştırma ortamı yarattığı yönündeki 5. madde için verilmediği görülmektedir. Bu görüşe katılan ve katılmayan öğretim elemanlarının sayıca neredeyse eşit olduğu görülmektedir. Bu bulgu araştırmaya katılan öğretim elemanları arasında bu yönde önemli bir fikir ayrılığının bulunduğu işaret etmektedir. Bu maddeye katılımın yüksek olmamasının nedeni atama

yükseltme ölçütlerinin araştırma yapmak konusunda bir bakıma zorunluluk ve dışsal motivasyon ifade eden bir konumda olması olabilir.

Atama yükseltme ölçütlerine ilişkin olarak nitel araştırmada sıkça vurgulanan bir görüş ölçütlerin tek yazarlılığı özendirerek akademisyenler arasında takım çalışmasını engellediği olmuştur. Nicel araştırmada ise bu görüşe katılımın az olduğu gözlenmektedir. Katılımcıların üçte ikisi atama yükseltme ölçütlerinin böyle bir olumsuz etkisi olduğu görüşüne katılmadıklarını belirtmişlerdir.

Öğretim elemanlarının atama yükseltme ölçütlerine ilişkin görüşleri unvan, kıdem, görev yapılan fakülte ve çalışılan üniversitenin konumu değişkenlerine göre de incelenmiş ve 3. maddeye ilişkin görüşler arasında unvan değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılık bulunduğu görülmüştür. Elde edilen sonuçlar aşağıdaki tabloda sunulmuştur.

Tablo 45: Öğretim Elemanlarının Unvan Değişkenine Göre Atama Yükseltme Ölçütlerinin Akademisyenler Üzerinde Hızlı Yayın Yapma Konusunda Bir Baskı Oluşturması Bakımından Olumsuz Olduğu Yönündeki Görüşlerine İlişkin Kay-Kare Testi Sonuçları

			Atama yükseltme ölçütleri akademisyenler üzerinde hızlı yayın yapma konusunda bir baskı oluşturması bakımından olumsuzdur.		
			Katılıyorum	Katılmıyorum	Toplam
Unvan	Profesör	F	9	11	20
		%	45,0	55,0	100,0
	Doçent	F	15	10	25
		%	60,0	40,0	100,0
	Yardımcı Doçent	F	41	15	56
		%	73,2	26,8	100,0
	Doktor	F	19	3	22
		%	86,4	13,6	100,0
	Toplam	F	84	39	123
		%	68,3	31,7	100,0

$$\chi^2= 9,749 \text{ sd}=3 \text{ p}=0,021$$

Tablo 45 incelendiğinde özellikle yardımcı doçent ve doktor unvanına sahip öğretim elemanı katılımcıların atama yükseltme ölçütlerinin akademisyenler üzerinde hızlı yayın yapma konusunda bir baskı oluşturması bakımından olumsuz olduğu görüşüne büyük katılım gösterdikleri görülmektedir. Bu görüşe yardımcı doçent öğretim elemanlarının % 72'si, doktor öğretim elemanlarının % 86'sı katılım gösterirken profesör ve doçent öğretim elemanları için katılım oranının sırasıyla % 45 ve % 60 olduğu görülmektedir. Yukarıdaki bulgular atama yükseltme ölçütlerinin akademisyenler üzerinde hızlı yayın yapma konusunda baskı oluşturduğu görüşüne kariyerinin başlangıcında sayılabilecek ve dolayısıyla ölçütlerden en çok etkilenebilecek kesim olan doktor ve yardımcı doçent unvanına sahip öğretim elemanlarının daha yoğun katılım gösterdiğini ortaya koymaktadır. Bu bulgular nitel araştırma kapsamında elde edilen bulgularla da aynı yöndedir.

Unvan değişkenine göre öğretim elemanlarının atama yükseltme ölçütlerinin akademisyenler üzerinde hızlı yayın yapma konusunda bir baskı oluşturması bakımından olumsuz olduğu yönündeki görüşleri arasında anlamlı bir farklılık ($p<0,05$) bulunmaktadır. Diğer bir deyişle, unvan ile atama yükseltme ölçütlerinin akademisyenler üzerinde hızlı yayın yapma konusunda bir baskı oluşturması bakımından olumsuz olduğuna ilişkin görüşler arasında anlamlı bir ilişki bulunmaktadır.

4.5.3. Öğretim Elemanlarının Atıf Endeksli Dergilerde Yayın Yapma Gereği Konusundaki Görüşlerine İlişkin Nitel Bulgular

Atama yükseltme ölçütleri ile ilişkili olarak öğretim elemanı katılımcılardan atıf endeksli dergilerde yayın yapma gereği konusunda değerlendirme yapmaları da istenmiştir. Bu konuda hem olumlu hem de olumsuz değerlendirmeler yapılmıştır. Olumlu değerlendirmelerle başlanacak olursa, ilk olarak atıf endeksli dergilerde yayın koşulunun araştırmaların belli bir kalite düzeyini yakalamaları için itici güç olacağı düşünülmektedir. Bir öğretim elemanının bu konudaki görüşleri şöyledir:

“Kolay kolay bir dergi atıf endeksine girmiyor. Bir kriterin belirlenmesi güzel bir şey. Kaliteyi artırıyor bu. İyi bir akademisyen olmak, iyi bir araştırmacı olmak mutlaka atıfla alâkalı değil ama büyük oranda alâkalı bence. O bakımdan bunun olması güzel bir şey, kişiler kendini geliştirmek zorunda kalıyorlar. Mesela dilini geliştiriyor, dünyaya açılıyor. Fikir etkileşimine giriyor. Bu güzel bir şey. Kendisi de aynı kalitede çalışmalar yapmak istiyor.” (24. katılımcı)

Akademik dergilerin atıf endeksi kapsamına girebilmeleri için istenen bazı koşulları sağlamaları gerektiği ve atıf endeksindeki dergilerin yayınlayacakları çalışmalar konusunda daha seçici oldukları düşünceyi endeksli dergilerde yayın yapma gereğinin böylelikle araştırma kalitesini destekleyici yönde bir önlem olduğu biçiminde değerlendirilmektedir. Bunun temelinde endeksler kapsamında saygın, kaliteli dergilerin bulunuyor olması ve bu dergilerin ancak belli bir kalite düzeyini karşılayan çalışmaları yayınlayacağı düşünceyi yatmaktadır. Endeksli dergilerin getirdiği belli standartları karşılayan, daha iddialı yayınlar yapabilme çabasının aynı zamanda araştırmacıların kendilerini geliştirme isteği duymasını sağlaması da olumlu bir sonuçtur. Katılımcılar, akademisyenlerin bu dergilerde yayınlanabilecek nitelikte çalışmalar yapabilmek için araştırmacılık becerilerini ve yöntem bilgilerini geliştirme ihtiyacı hissedeceklerini düşünmektedirler. Araştırma ve araştırmacı kalitesi konusunda uyandırdığı kaygılarla atıf endeksli dergilerde yayın yapma gereğinin araştırma kültürü üzerinde de olumlu bir etkisinin olacağı değerlendirmesi yapılmıştır. Bunların yanında, yukarıdaki katılımcının ifade ettiği gibi endeksli dergiler araştırmacıların uluslararası bağlamda yayın yapma ve yayınları takip etme yoluyla hem dünyadan haberdar olma, hem de kendisini dünyaya duyurma fırsatı bulmalarını sağlamaktadır. Özellikle ülkemiz açısından düşüncecek olursak, büyük bölümü yabancı dilde yayın yapan uluslararası yayınlar olan endeksli dergiler araştırmacılara yerel bağlamın dışına çıkabilecekleri bir ortam sağlamaktadır.

Endeksli dergilerde yayın yapma gereğinin olumlu yanlarından biri olarak ifade edilen bir başka nokta da güven konusuna işaret etmektedir. Öğretim elemanları endekse girmiş dergilerin objektif ölçütlerle değerlendirme yapan, güvenilir yayınlar olduğunu belirtmişlerdir. Burada, öğretim elemanlarının ülkemizdeki dergilerle ilgili olarak bir

güven sorununun yaşandığını düşündükleri ortaya çıkmaktadır. Bir katılımcı bu konuda şu düşünceleri ifade etmektedir:

“Türkiye’de karakterli dergi yok, belli standartları sağlamış dergiler olmadığı için, ya da sübjektif bırakırsanız insanlar birbirini çok kayırdıkları için objektif bir şeye ihtiyaç var. O açıdan baktığımda mantıklı buluyorum. Keşke Türkiye’deki dergilerde de o karakter, o standart olsa, bence o zaman YÖK de şeyi değiştirirdi, Türkçe yayın yapılabilirdi. Daha objektif kriterler olmadığı için mantıklı buluyorum.” (25. katılımcı)

Türkiye’deki dergilerin objektif ölçütler sağlayamadığı, bu dergilerde hakemlik mekanizmasının gerektiği gibi işletilemediği, araştırmaların yayınlanmasında kişisel ilişkilerin etkili olduğu gibi eleştirilerle öğretim elemanları atıf endeksli dergilerde yayın yapma gereğinin doğru ve yerinde bir ölçüt olduğu değerlendirilmesini yapmışlardır.

Yukarıda değinilen olumlu değerlendirmelerin yanısıra öğretim elemanları atıf endeksli dergilerde yayın yapma zorunluluğunun bazı olumsuz sonuçları olduğuna da değinmişlerdir. Bunlardan biri ülkemizde sosyal bilimlerin çeşitli alanlarında yapılan yerel konulu araştırmaların uluslararası dergilerin ilgisini çekmemesidir. Bu konuda bir öğretim elemanı görüşlerini şöyle ifade etmektedir:

“Türkiye ile ilgili bir veri toplayıp bunu uluslararası bir dergide yayınlamak zor bir iş. Çünkü uluslararası bir derginin hakemleri, editörleri ve okuyucuları çok da fazla Türkiye datası ile ilgilenmiyorlar. (...) Türkiye’nin kendine özgü problemleriyle uluslararası akademik platformun ilgilendiği problemler çok özdeş değil. Arada farklar var. Onlar çok farklı bir ortamın, çok farklı bir toplumun problemleriyle ilgili bilgi üretiyorlar, bizse çok daha farklı bir toplumun içindeyiz. Onların istediği konuları çalışırsak bizim toplumumuzla fazla alakalı olmuyor, bizim toplumumuzla ilgili çalışırsak onlar “Eee ne yapalım biz bunu?” diye soruyorlar. Bu bir paradoks, şu an için bir problem.” (13. katılımcı)

Ülkemize özgü sorunların ele alındığı araştırmaların atıf endeksli dergilerde konunun ilgi görmemesi nedeniyle yer bulamaması öğretim elemanlarının sıklıkla dile getirdikleri bir sorun olmuştur. Bunun yanında, yukarıdaki katılımcı aynı konuyu öteki taraftan da ele alarak sorunun aynı derecede önemli diğer bir boyutunu ortaya koymuştur. Ülkemize özgü, yerel sorunların ilgi görmeyeceği kaygısı akademisyenleri bu konuların yerine

kendi bağlamımızdan uzak ancak atıf endeksli uluslararası dergilerin ilgisini çekecek konuları araştırmaya, bir öğretim elemanının ifadesiyle araçsallaştırarak düşünmeye yöneltebilmektedir. Buna benzer bir başka kaygı da puan almak ya da bir koşulu yerine getirmek için endeksli dergilerde yabancı dilde yayınlanan araştırmalardaki bilgilerin ülkemiz açısından faydalı olmadığı, kendimize bir katma değer sağlayamadığıdır. Ülkemizde, kendi kaynaklarımızla yapılan araştırmalardan yararlanılamaması bu konuda bir ikilemin yaşanmasını kaçınılmaz kılmaktadır.

Endeksli dergilerde yayın yapma zorunluluğuna ilişkin dile getirilen bir başka sorun da bazı alanlarda endeksli dergi sayısının çok az olması ya da endeksli dergilerin hiç olmamasıdır. Bir katılımcı bu konuda şöyle görüş belirtmektedir:

“Varsayalım ki siz yılda üç tane makale çıkarıyorsunuz ama gönderebileceğiniz dergi sayısı o kadar az ki, oraya da herkes gönderdiğine göre, kabul dahi olsa beş yıl bekliyor makaleniz, beş yıl sonra çok geç. Beş yıl sonra hiçbir anlam ifade etmiyor sizin bu yıl için yaptığınız araştırma.” (23. katılımcı)

Bir alanda bir ya da iki endeksli derginin olması ve tüm araştırmacıların çalışmalarını bu dergilere göndermesi yayın için sıra bekleme ve araştırmaların güncelliğini yitirmesi sorunlarını beraberinde getirmektedir. Öğretim elemanları bu sorunun aşılması için endekslerin kapsamının genişletilmesi gerektiğini ifade etmişlerdir.

Endeksli dergilere ilişkin bir başka eleştiri de bu dergilerin her zaman çok saygın yayınlar olamayabildiği yönündedir. Öğretim elemanları endeksli dergilerin de kendi içinde sınıflara ayrıldığına ve buna dikkat edilmesi gerektiğine değinmişlerdir. Endeksli dergilerin kalitesi konusunda bir öğretim elemanı aşağıdaki düşünceleri ifade etmektedir:

“O endeksli dergiler çok bağımsız kuruluşlar tarafından oluşturulmamış. Vakti zamanında ticarî bir kurum tarafından oluşturulmuş. İlk başlarda iyi dergiler girmiş ama şimdi mesela birkaç kritere uyan ama bilimsel kalite açısından son derece yetersiz, (...) dergiler kolaylıkla o endekse girebiliyor belirli bir ücretle. Şimdi bu sefer hemen bu yol kullanılıyor, Hindistan’da çıkan bir dergi de, Hollanda’da

Türkçe çıkan bir dergi de endekse giriyor, herkes harıl harıl orada yayın yapıyor, yükseliyor. O dergiler çok da ahım şahım dergiler değil.” (16. katılımcı)

Atıf endeksi kapsamındaki dergilerin bilimsel kalitesini sorgulamanın yanısıra öğretim elemanları sorunun diğer bir boyutu olarak çok ciddi, kaliteli yayınların atıf endeksinde yer almayabildiğine de dikkati çekmişlerdir. Bu görüşler atıf endeksine girmiş olmanın dergiler açısından her zaman bir kalite göstergesi olarak tanımlanmamasının gerektiğine işaret etmektedir. Burada diğer bir nokta da derginin etki faktörünün aslında içindeki her bir makalenin etki faktörünü birebir temsil etmemesi ve dergilerin etki faktörünün bilimsel kalite ile ilgisi olmayan teknik ölçütlerle belirleniyor olmasıdır (Seglen, 1997).

Atıf endeksli dergilerde yayın yapma zorunluluğu ile ilişkilendirilen bir başka sorun da dil konusudur. Birden fazla boyutun ifade edildiği bu sorun kapsamında öncelikle Türkçe yayın yapan atıf endeksli dergi sayısının sınırlı olması ve yabancı dilde yayın yapmanın akademisyenler için zorlayıcı olabildiğidir. Bu durumun yabancı dil bilen akademisyenler açısından bir avantaj sağlayarak aslında bu konuda bir eşitsizliğe yol açtığı yönünde endişeler bulunmaktadır. Sorunun diğer bir boyutu da endeksli dergilerin büyük bölümünün İngilizce yayın yapması nedeniyle belli bir kesime, bir katılımcının (33. katılımcı) ifadesiyle Anglo-Amerikan dünyasına hitap ediyor olmasıdır. Dünya literatüründe İngilizce yayınlanmayan pek çok saygın dergi ve ana dili İngilizce olmayan pek çok araştırmacı bu durumdan olumsuz yönde etkilenmektedir.

Tek yazarlık koşulu atıf endeksli dergilere getirilen eleştiriler arasında da yer almaktadır. Araştırmacılar, tek yazarlık koşulunun bu alanda takım çalışması ve işbirliğini olumsuz yönde etkilediğini bu bağlamda da dile getirmişlerdir. Bunun yanında, öğretim elemanları atıf sayısının artırılması için akademisyenlerin birbirine atıfta bulunması gibi etik sorunların da ortaya çıkabildiğine işaret etmişlerdir. Atıf endeksli dergilerde yayın yapmanın akademisyenlerin tek hedefi haline gelmesi, akademisyenlerin yayınlarını atıf endeksli dergilerde kabul edilebilecek biçimde düşünmeye, plânlamaya yönelmesi ve bunun bir standartlaşmaya, tek tip yayına dönüşmesi ve meslektaşlar arasında bu konuda bir yarışmanın ortaya çıkması

uygulamanın olumsuz sonuçları arasında sıralanan konular arasında yer almaktadır. Bunlara ek olarak, akademisyenler endeksli dergilerde yayın yapma konusunun ticarileştirildiğine, makalelerin yayınlanması için para istendiğine de işaret etmektedirler.

Genel olarak bakıldığında, öğretim elemanlarının atıf endeksli dergilerde yayın koşulunu tamamen olumsuz bir uygulama olarak algılamadıkları, ancak bu sürecin daha iyi bir politikayla yönetilmek yoluyla dile getirilen sorunların ortadan kaldırılmasının gerekliliği üzerinde durdukları görülmektedir. Bir katılımcı konuyu özetler nitelikte görüşünü şöyle ifade etmektedir:

“Atıf endeksinde makale yayınlamayı bir avantaj haline getirelim, yayınlamamayı dezavantaj haline getirmeyelim. Öyle bir denge kuralım ki orada makaleniz yok diye dezavantajınız olmasın, makaleniz varsa avantajınız olsun. Bu atama yükseltme kriterleri, yurtdışında yayın yapmak vs. bir mağdur kesim oluşturmamalı.” (14. katılımcı)

Akademisyenlere atıf endeksli dergilerde nasıl yayın yapabilecekleri ve araştırmacılık becerilerini geliştirebilmeleri konusunda yardımcı olunması, kendilerine araştırma için daha çok zaman ayırabilmeleri için ders yükü ve bürokratik işlerin azaltılarak gerekli koşulların sağlanması, atıf endeksli dergilerde yayın yapmanın yükselme için olmazsa olmaz tek koşul haline getirilmemesi, başka akademik faaliyetlerin de hak ettiği değer verilerek ölçütler içerisinde değerlendirmeye alınması bu konuda getirilen öneriler arasında yer almaktadır.

Kısacası, atıf endeksli dergilerde yayın yapmanın akademik gelişim ve araştırma kalitesi açısından olumlu sonuçlarının olacağı kabul edilmekle birlikte, bunun söz konusu dergilerde yayın yapmayan ya da yukarıda sayılan sınırlılıklar nedeniyle yapamayan akademisyenler açısından bir dezavantaj haline getirilmesinin önlenmesi bir önlem olarak düşünülebilir.

4.5.4. Öğretim Elemanlarının Atıf Endeksli Dergilerde Yayın Yapma Gereği Konusundaki Görüşlerine İlişkin Nicel Bulgular

Nitel araştırmada olduğu gibi nicel araştırma kapsamında da atama-yükseltme ölçütleri bağlamında öğretim elemanlarının atıf endeksli dergilerde yayın yapma gereği konusundaki görüşleri incelenmiştir. Ulaşılan sonuçlar aşağıdaki tablolarda sunulmuştur.

Tablo 46: Öğretim Elemanlarının Atıf Endeksli Dergilerde Yayın Uygulaması Konusundaki Görüşlerine Ait Frekans ve Yüzde Değerleri

Atama yükseltmede atıf endeksine girmiş dergilerde yayın yapma ölçütü konusunda aşağıdaki ifadeleri nasıl değerlendirirsiniz?	Katılıyorum		Katılmıyorum		Toplam	
	N	%	N	%	N	%
1. Yerinde bir ölçüttür.	75	61	48	39	123	100,0
2. Akademik yayın kalitesini artırmaktadır.	83	67,5	40	32,5	123	100,0
3. Yerel konulu araştırmalar yapılması konusunda caydırıcı olmaktadır.	66	53,7	57	46,3	123	100,0
4. Değerli araştırmaların yurt dışında yayınlanmasına neden olması bakımından olumsuz sonuçları olmaktadır.	38	30,9	85	69,1	123	100,0
5. Akademisyenleri araştırmacı olarak kendilerini geliştirmeye teşvik etmesi açısından olumludur.	98	79,7	25	20,3	123	100,0
6. Araştırmacıların dünyaya açılmasını teşvik etmesi açısından olumludur.	109	88,6	14	11,4	123	100,0
7. Türkiye'deki akademik dergilerin güvenilir olmaması nedeniyle nesnel bir ölçüt sunması bakımından olumludur.	40	32,5	83	67,5	123	100,0
8. Atıf endeksine girmiş dergilerin de niteliğinin sorgulanması gereken düzeyde olması bakımından olumsuzdur.	73	59,3	50	40,7	123	100,0
9. Derginin niteliğinin içindeki araştırmaların niteliğini yansıtmaması bakımından olumsuzdur.	56	45,5	67	54,5	123	100,0

Atama yükseltme ölçütleri bağlamında atıf endeksli dergilerde yayın yapma gereği konusunda öğretim elemanlarının ne düşündükleri nicel veri yardımıyla da incelenmeye çalışılmıştır. Öncelikli olarak, araştırmaya katılan öğretim elemanlarının yarından fazlasının atıf endeksli dergilerde yayın yapma gereği konusunda olumlu bir yargıya sahip olduğu, bunun yerinde bir ölçüt olduğunu düşündüğü görülmektedir. Atıf endeksli dergilerde yayın yapma gereğinin akademik yayın kalitesini artıracak yönündeki ikinci maddeye olumlu katılım daha yüksek olmuş, katılımcıların üçte ikisi bu konuda olumlu görüş belirtmiştir. Bu bulgular atıf endeksli dergilerde yayın yapma gereğinin öğretim elemanlarının akademik kaliteye olumlu yönde yansıtacak, yerinde bir ölçüt olduğunu düşündüklerini göstermektedir.

Atıf endeksli dergilerde yayın yapma gereğine ilişkin bu olumlu değerlendirmelerin yerel konulu araştırmalar söz konusu olduğunda yerini olumsuz değerlendirmeye bıraktığı görülmektedir. Atıf endeksine girmiş dergilerde yayın yapma gereğinin yerel konulu araştırmalar yapma açısından caydırıcı bir etkiye sahip olduğu yönündeki 3. maddeye öğretim elemanlarının yarından fazlasının katıldığı görülmektedir. Bu görüş nitel araştırma kapsamında öğretim elemanları ile daha önce yapılan görüşmelerde de atıf endeksli dergilerde yayın gereğinin sakıncaları arasında sıkça dile getirilmiştir.

Atıf endeksine girmiş dergilerde yayın yapma gereğinin sonucu olarak değerli araştırmaların yerli literatürden çıkarak yurt dışında yayınlanıyor olması yönündeki kaygıya öğretim elemanlarının nasıl yaklaştığı nicel veri ile de incelenmiştir. Yukarıdaki tabloda yer alan maddeler araştırmaya katılan öğretim elemanlarının üçte ikisinin bu görüşe katılmadığını göstermiştir. Bu bulgu, öğretim elemanlarının büyük bölümünde böyle bir kaygının bulunmadığı anlamına gelmektedir. Bunun nedeni, ülkemizde yapılan araştırmaların yerli literatürden çıkarak uluslararası literatürde yer almasının aslında bir kayıp olmadığı görüşü olabilir. Burada nitel araştırma kapsamında yapılan görüşmelerde dikkat çekilen önemli bir nokta özellikle uygulamaya dönük araştırmaların ülkemizde değil de yurt dışında yayınlanıyor olmasının ülkemize geri dönüşünün kolay olmayacağıdır. Nitel araştırmaya katılan öğretim elemanları bunun nedenini

uygulamacılar açısından kendi dilimizde yayınlanan yerli literatürün takibinin daha kolay olması olarak açıklamışlardır.

Atıf endeksli dergilerde yayın yapma gereği konusunda en olumlu değerlendirme yapılan maddeler 5. ve 6. maddeler olmuştur. Araştırmaya katılan öğretim elemanlarının atıf endeksli dergilerde yayın yapmanın akademisyenleri araştırmacı olarak kendilerini geliştirmeye ve dünyaya açılmaya teşvik edeceği düşüncesine çok büyük oranda katıldıkları görülmektedir. 5. madde için katılımcıların % 80'inin, 6. madde içinse yaklaşık % 89'unun atıf endeksli dergilerde yayın yapma gereğini sayılan açılardan olumlu değerlendirdikleri anlaşılmaktadır.

Araştırmaya katılan öğretim elemanlarının büyük çoğunluğunun 7. maddede yer alan atıf endeksli dergilerde yayın yapma gereğinin "Türkiye'deki akademik dergilerin güvenilir olmaması nedeniyle nesnel bir ölçüt sunması bakımından olumlu" olduğu görüşüne katılmadıkları görülmektedir. Yukarıdaki tabloda yer alan bulgulara göre öğretim elemanlarının üçte ikilik bir bölümü bu görüşe katılmamaktadır. Bu bulgu, ulusal akademik dergilerin nesnel bir ölçüt sunmadığı görüşünün öğretim elemanları arasında yaygın olarak katılım görmediği yönünde yorumlanabilir. Buna benzer olarak 8. maddede atıf endeksine girmiş dergilerin de niteliğinin sorgulanması gereken düzeyde olduğu ve bu nedenle bu ölçütün olumsuz olduğu yönündeki ifadeye öğretim elemanlarının % 60'ının katıldıkları görülmektedir. Bu iki madde, öğretim elemanlarının nitelik sorununu ulusal dergiler bağlamında değil, daha çok atıf endeksine girmiş dergiler bağlamında algıladıklarını ortaya koymaktadır.

Atıf endeksli dergilerde yayın yapma konusuna ilişkin olarak bu ölçütün son maddede yer alan derginin niteliğinin içindeki araştırmaların niteliğini yansıtmaması bakımından olumsuz olduğu görüşüne katılan ve katılmayan öğretim elemanlarının oranının birbirine yakın olmakla birlikte katılmayan kesimin % 54,5 ile çoğunlukta olduğu görülmektedir. Bu bulgu derginin niteliğinin içindeki araştırmaların niteliğini yansıtmaması konusuna ilişkin olarak öğretim elemanlarının bir görüş ayrılığı yaşadığını ortaya koymaktadır.

Atıf endeksli dergilerin etki faktörünün içindeki herbir araştırma için geçerli olmayacağı gerek literatürde gerekse nitel araştırma kapsamında öğretim elemanları ile yapılan görüşmelerde sıkça ifade edilmiştir. Yukarıdaki tabloda yer alan bulgular nicel araştırmada da bu görüşü savunan katılımcıların oranının azımsanamayacak düzeyde olmakla birlikte, derginin niteliğinin içindeki araştırmaların niteliği konusunda bir fikir vereceği görüşünün de geniş katılım gördüğünü ortaya koymaktadır.

Genel olarak bakıldığında, atıf endeksli dergilerde yayın yapma gereğinin öğretim elemanlarınca yerinde bir ölçüt olarak değerlendirildiği, bu ölçütün en çok araştırmacıları kendilerini geliştirmeye ve dünyaya açılmaya teşvik etmesi bakımından olumlu bulunduğu görülmektedir. Olumlu yanlarının yanında, atıf endeksli dergilerde yayın yapma gereğinin öğretim elemanları tarafından özellikle yerel konulu araştırmalar yapılması açısından caydırıcı olması ve atıf endeksli dergilerin de nitelik bakımından sorgulanmayı gerektirmesi nedenleri ile olumsuz yanlarının olduğunun düşünüldüğü anlaşılmaktadır. Bu bulgular aynı konuda nitel araştırma kapsamında yapılan görüşmelerde elde edilen bulgularla benzerlik göstermektedir.

Öğretim elemanlarının atıf endeksine girmiş dergilerde yayın yapma konusuna ilişkin olarak yukarıda verilen maddeler hakkındaki görüşlerinin unvan, kıdem, fakülte ve görev yapılan üniversitenin konumu değişkenlerine göre farklılık gösterip göstermediğinin bulunmasına yönelik olarak yapılan kay-kare testi sonucunda “Yerinde bir ölçüttür” ifadesini taşıyan birinci maddede fakülte değişkenine göre, “Yerel konulu araştırmalar yapılması konusunda caydırıcı olmaktadır” ifadesini taşıyan üçüncü maddede kıdem değişkenine göre, “Araştırmacıların dünyaya açılmasını teşvik etmesi açısından olumludur” ifadesini taşıyan altıncı maddede kıdem değişkenine göre, ve “Atıf endeksine girmiş dergilerin de niteliğinin sorgulanması gereken düzeyde olması bakımından olumsuzdur” ifadesini taşıyan sekizinci maddede fakülte değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılık gözlenmiştir. Kıdem ve fakülte değişkenleri ile yapılan kay-kare analizlerinde beklenen değeri 5’ten küçük olan gözenek sayısının toplam gözenek sayısının % 20’sini aştığı durumlar gözlemlendiği ve serbestlik derecesi 1’den büyük olduğu

için bu değişkenlerde yeniden kodlama yapılarak düşük olan kategoriler birleştirilmiş ve kay-kare analizi yeniden yapılmıştır. Yeniden kodlama sonucunda kıdem değişkeninde önceden 1-5 yıl, 6-10 yıl, 11-15 yıl, 16-20 yıl, 21-25 yıl, 26 yıl ve üzeri olarak belirlenen düzeyler 1-10 yıl, 11-20 yıl, 21 yıl ve üzeri olmak üzere üçe düşürülmüştür. Fakülte değişkeninde ise üç katılımcının yer aldığı hukuk alt kategorisi diğer kategorisine eklenerek analizlerde beklenen değerin 5'ten küçük olduğu gözenek sayısının azaltılması yoluna gidilmiştir. İlgili kay-kare testlerine ait sonuçlar aşağıdaki tablolarda sunulmuştur.

Tablo 47: Öğretim Elemanlarının Görev Yapılan Fakülte Değişkenine Göre Atıf Endeksine Girmiş Dergilerde Yayın Yapma Gereğinin Yerinde Bir Ölçüt Olup Olmadığı Konusuna İlişkin Görüşlerine Ait Kay-Kare Testi Sonuçları

		Atıf endeksine girmiş dergilerde yayın yapma gereği yerinde bir ölçüttür.			
		Katılıyorum	Katılmıyorum	Toplam	
Görev Yapılan Fakülte	Eğitim	f	16	10	26
		%	61,5	38,5	100,0
	İktisadî-İdarî Bilimler	f	35	8	43
		%	81,4	18,6	100,0
	İletişim	f	5	5	10
		%	50,0	50,0	100,0
	Fen-Edebiyat	f	10	15	25
		%	40,0	60,0	100,0
	Diğer	f	9	10	19
		%	47,4	52,6	100,0
	Toplam	f	75	48	123
		%	61,0	39,0	100,0

$$\chi^2= 14,146 \text{ sd}=4 \text{ p}=0,007$$

Tablo 47 incelendiğinde, atıf endeksine girmiş dergilerde yayın yapma gereğinin yerinde bir ölçüt olduğu görüşüne iktisadî-idarî bilimler fakültesinde görev yapan öğretim elemanlarının % 81,4'ünün katıldıkları görülmektedir. Bu dikkat çekici ölçüde yüksek bir orandır. Aynı görüşe en az katılan grubun fen-edebiyat fakültesinde görev yapan öğretim elemanları olduğu görülmektedir. Bu fakülteye mensup öğretim elemanlarının

yarıdan az bölümü atıf endeksine girmiş dergilerde yayın yapma gereğinin yerinde bir ölçüt olduğu ifadesine katıldıklarını belirtmişlerdir. Nitel araştırma kapsamında öğretim elemanları ile yapılan görüşmelerden elde edilen bulgulara da dayanarak, aradaki farklılığın iktisadî-ıdarî bilimler alanının konu olarak uluslararası kitleye hitap edebilen özellikler içermesi, fen-edebiyat fakültesinde ise Türk dili, tarih gibi ulusal nitelikteki bağlamla daha ilişkili alanların bulunmasından kaynaklandığı düşünülmektedir. Kay-kare testi sonuçlarına göre, görev yapılan fakülte değişkenine göre öğretim elemanı katılımcıların atıf endeksine girmiş dergilerde yayın yapma gereğinin yerinde bir ölçüt olup olmadığına ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir farklılık ($p<0,05$) bulunmaktadır. Bir diğer deyişle, görev yapılan fakülte ile atıf endeksine girmiş dergilerde yayın yapma gereğini yerinde bir ölçüt olarak değerlendirme arasında anlamlı bir ilişki bulunmaktadır.

Tablo 48: Öğretim Elemanlarının Kıdem Değişkenine Göre Atıf Endeksine Girmiş Dergilerde Yayın Yapma Gereğinin Yerel Konulu Araştırmalar Yapılması Konusunda Caydırıcı Olup Olmadığı Konusuna İlişkin Görüşlerine Ait Kay-Kare Testi Sonuçları

Kıdem			Atıf endeksine girmiş dergilerde yayın yapma gereği yerel konulu araştırmalar yapılması konusunda caydırıcı olmaktadır.		
			Katılıyorum	Katılmıyorum	Toplam
1-10 yıl	f		18	27	45
	%		40,0	60,0	100,0
11-20 yıl	f		31	23	54
	%		57,4	42,6	100,0
21 yıl ve üzeri	f		17	7	24
	%		70,8	29,2	100,0
Toplam	f		66	57	123
	%		53,7	46,3	100,0

$$\chi^2= 6,528 \text{ sd}=2 \text{ p}=0,038$$

Tablo 48'e göre, atıf endeksine girmiş dergilerde yayın yapma gereğinin yerel konulu araştırmalar yapılması konusunda caydırıcı olduğu görüşüne en yüksek katılımın % 70'i aşan bir oranla 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretim elemanlarınca gösterildiği

anlaşılmaktadır. Tablodaki veriler incelendiğinde, bu görüşe katılma oranının kıdemle birlikte arttığı görülmektedir. Kay-kare testi sonuçları, kıdem değişkenine göre öğretim elemanı katılımcıların atıf endeksine girmiş dergilerde yayın yapma gereğinin yerel konulu araştırmalar yapılması konusunda caydırıcı olup olmadığına ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir farklılık ($p<0,05$) bulunduğunu ortaya koymaktadır. Diğer bir anlatımla, kıdem ile atıf endeksine girmiş dergilerde yayın yapma gereğini yerel konulu araştırmalar yapılması bakımından caydırıcı olarak değerlendirme arasında anlamlı bir ilişki bulunmaktadır.

Tablo 49: Öğretim Elemanlarının Kıdem Değişkenine Göre Atıf Endeksine Girmiş Dergilerde Yayın Yapma Gereğinin Araştırmacıların Dünyaya Açılmasını Teşvik Etmesi Açısından Olumlu Olup Olmadığı Konusuna İlişkin Görüşlerine Ait Kay-Kare Testi Sonuçları

Kıdem			Atıf endeksine girmiş dergilerde yayın yapma gereği araştırmacıların dünyaya açılmasını teşvik etmesi açısından olumludur.		
			Katılıyorum	Katılmıyorum	Toplam
1-10 yıl	f		41	4	45
	%		91,1	8,9	100,0
11-20 yıl	f		51	3	54
	%		94,4	5,6	100,0
21 yıl ve üzeri	f		17	7	24
	%		70,8	29,2	100,0
Toplam	f		109	14	123
	%		88,6	11,4	100,0

$$\chi^2= 9,621 \text{ sd}=2 \text{ p}=0,008$$

Tablo 49 incelendiğinde atıf endeksine girmiş dergilerde yayın yapma gereğinin araştırmacıların dünyaya açılmasını teşvik etmesi bakımından olumlu olduğu görüşüne en yüksek katılım oranının % 94 ile 11-20 yıl kıdem aralığında gerçekleştiği görülmektedir. Görüşe en az katılım 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretim elemanlarının grubunda gerçekleşmiştir. 11-20 yıllık kıdem aralığı Bakioğlu'nun (1996) öğretmenlerin kariyer evrelerini incelediği araştırmada deneycilik-aktivizm ve uzmanlık evrelerine

denk gelmektedir. Bu evrelerdeki öğretmenlerin büyük bölümü kariyelerinin detaylarını düşündüklerinde mevcut kapasitelerinin tamamını kullanmaya fırsat bulduklarını ve kendileri için profesyonel öğrenmenin gerçekleştiğini düşünmektedir. Özellikle 11-15 yıla denk gelen deneycilik-aktivizm evresinde yüksek seviyede fiziksel ve zihinsel yeteneğin elde edildiği ve bunun enerji, gayret, hırs ve kendine güvenden kaynaklandığı belirtilmektedir (Sikes ve diğerleri, 1985; aktaran: Bakıoğlu, 1996). Yukarıdaki tabloda gözlemlenen 11-20 yıl kıdeme sahip öğretim elemanlarının görüşlerinin diğer kıdem gruplarından belirgin düzeyde farklı olması literatürdeki bu bulgularla ilişkilendirilebilir. Kay-kare testi sonuçlarına göre, kıdem değişkenine göre öğretim elemanı katılımcıların atıf endeksine girmiş dergilerde yayın yapma gereğinin araştırmacıların dünyaya açılmasını teşvik etmesi bakımından olumlu olup olmadığına ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir farklılık ($p < 0,05$) bulunmaktadır. Diğer bir ifadeyle, kıdem ile atıf endeksine girmiş dergilerde yayın yapma gereğini araştırmacıların dünyaya açılmasını teşvik etmesi açısından olumlu olarak değerlendirme arasında anlamlı bir ilişki bulunmaktadır.

Tablo 50: Öğretim Elemanlarının Görev Yapılan Fakülte Değişkenine Göre Atıf Endeksine Girmiş Dergilerde Yayın Yapma Gereğinin Bu Dergilerin Niteliği Bakımından Olumsuz Olduğu Konusuna İlişkin Görüşlerine Ait Kay-Kare Testi Sonuçları

		Atıf endeksine girmiş dergilerin de niteliğinin sorgulanması gereken düzeyde olması bakımından olumsuzdur.			
		Katılıyorum	Katılmıyorum	Toplam	
Görev Yapılan Fakülte	Eğitim	f	17	9	26
		%	65,4	34,6	100,0
	İktisadî-İdarî Bilimler	f	20	23	43
		%	46,5	53,5	100,0
	İletişim	f	3	7	10
		%	30,0	70,0	100,0
	Fen-Edebiyat	f	19	6	25
		%	76,0	24,0	100,0
	Diğer	f	14	5	19
		%	73,7	26,3	100,0
	Toplam	f	73	50	123
		%	59,3	40,7	100,0

$$\chi^2 = 11,392 \quad sd = 4 \quad p = 0,022$$

Tablo 50’de yer alan bulgulara göre, atıf endeksli dergilerde yayın gereğinin söz konusu dergilerin de niteliğinin sorgulanması gereken düzeyde olması bakımından olumsuz olduğu yönündeki görüşe en yüksek katılımın fen-edebiyat fakültesine mensup öğretim elemanlarınca gösterildiği görülmektedir. Fen-edebiyat fakültesinde görev yapan öğretim elemanı katılımcıların % 76 gibi büyük bir oranı bu görüşe katıldıklarını belirtmişlerdir. Öte yandan, iletişim ve iktisadî-idarî bilimler fakültelerinde görev yapan öğretim elemanı katılımcıların bu görüşe katılımları sırasıyla % 30 ve % 46 gibi nispeten daha düşük düzeylerde gerçekleşmiştir. Hatırlanacak olursa, atıf endeksine girmiş dergilerde yayın yapma gereğinin yerinde bir ölçüt olduğu görüşüne de en az katılım fen-edebiyat fakültesi mensuplarınca, en çok katılımsa iktisadî-idarî bilimler fakültesi mensuplarınca gösterilmiştir. Bu açıdan bakıldığında da iki görüşe ilişkin bulguların birbirine paralel yönde olduğu görülmektedir.

Kay-kare testi sonuçlarına göre, görev yapılan fakülte değişkenine göre öğretim elemanı katılımcıların atıf endeksine girmiş dergilerde yayın yapma gereğinin söz konusu dergilerin de niteliğinin sorgulanması gereken düzeyde olması bakımından olumsuz olup olmadığına ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir farklılık ($p<0,05$) bulunmaktadır. Diğer bir ifadeyle, görev yapılan fakülte ile atıf endeksine girmiş dergilerde yayın yapma gereğini bu dergilerin de niteliğinin sorgulanacak düzeyde olması açısından olumsuz olarak değerlendirme arasında anlamlı bir ilişki bulunmaktadır.

4.6. Ülkemizde Etik İhlalleri Sorunu ve Araştırma Etiğine İlişkin Çeşitli Konulardaki Görüşlere İlişkin Bulgular

Öğretim elemanlarının ve lisansüstü program mezunlarının ülkemizde etik ihlalleri sorunu ve araştırma etiğine ilişkin çeşitli konulardaki görüşleri nitel ve nicel olarak incelenmiştir.

4.6.1. Öğretim Elemanlarının Ülkemizde Etik İhlâlleri Sorunu Konusundaki Görüşlerine İlişkin Nitel Bulgular

Kaliteli bir araştırmanın her şeyden önce bilim etiğine uygun biçimde yapılmış bir araştırma olmasının gerektiği kuşkusuzdur. Araştırmalarda bilim etiğinin gözetilmesi araştırma kalitesinin ayrılmaz bir parçasıdır. Öğretim elemanlarının ülkemizde en sık yapıldığını belirttiği etik ihlâlleri aşağıdaki tabloda özetlenmiştir.

Tablo 51: Öğretim Elemanlarının Görüşlerine Göre Ülkemizde En Sık İhlâl Edilen Etik İlkelerine İlişkin Sonuçlar

İntihal	19/31
Deneklere zarar verme ve haklarını korumama	6/31
Sözü edilen örnekleme ulaşmama	4/31
Hatalı alıntılama	3/31
Asıl kaynağa ulaşmadan ulaşmış gibi gösterme	3/31
Tek araştırmadan farklı isimlerle birden fazla yayın çıkarma	3/31
Yayına saygı göstermeme	2/31
Bulguları çarpıtma	2/31
Orijinal çalışma yapmama	2/31
Birbirini referans gösterme	1/31
Başkalarının yazılı olmayan düşüncelerini kendisinin gibi gösterme	1/31
Araştırmalara emeği geçmemiş kişilerin adını ekleme	1/31
Çok fazla yazarlı yayınlar çıkarma	1/31
Araştırmada emeği geçen tüm araştırmacıların adını belirtmeme	1/31
Araştırmada uygun yöntemi seçmeme	1/31
Araştırmanın sınırlılıklarını belirtmeme	1/31

Öğretim elemanları en çok gözlemledikleri etik ihlâlleri arasında en sık olarak intihal sorununa değinmişlerdir (19/31). Başkalarının araştırmalarından kaynak göstermeden faydalanma, daha önce yapılmış olan araştırmaları kopyalama, başkasının görüşlerini kaynak göstermeden kendi görüşü gibi yansıtma en sık tekrarlanan ve intihale işaret eden sorunlar arasında yer almaktadır. Bir katılımcı bu konuya ilişkin olarak şunları söylemektedir:

“Sanırım Türkiye’deki en büyük sorun intihal konusundaki duyarsızlık. Bunun ne kadar büyük bir suç olduğu iletilemiyor bir şekilde, önemsenmiyor. Paragraf

paragraf kötü çevirilerle bunu özgün eser gibi sunan kişiler olduğunu duyuyoruz. Bizim herhalde üniversite 1. sınıftan itibaren çok güçlü bir şekilde araştırma etiğini aktarmamız gerekiyor. YÖK'ün de çok sıkı ele alması gerekiyor. Uğraşyoruz ama başka taraflarda da bunun cezalandırılması gerekiyor. O olmuyor çok, herkes bir şekilde bir yolunu buluyor ki bu kadar yaygın bir intihal var. Hızlı, bir an önce, yükseltmeler için birtakım kıstaslar getiriliyor, onlar bir bakıma iyi bir şey, ondan sonra ama beraberinde daha farklı ve kısa yollardan o kıstaslara ulaşmak yolu seçiliyor. Türkiye genelinde herhalde en büyük problem o.” (16. katılımcı)

Soruyu yanıtlayan katılımcıların yarısından fazlasının etik ihlalleri arasında ilk olarak intihali göstermesi iki açıdan çarpıcı bir bulgudur. İlk olarak, bu kadar sık tekrarlanması ülkemizde intihal sorununun gerçekten büyük boyutlara ulaştığını açıkça ortaya koymaktadır. Ancak, belki bundan da önemlisi, aslında, intihalin bilim etiği ihlalleri arasında yeri bile olmayan bir olgu olmasıdır. Bilim etiği intihalin çok ötesinde, intihalle doğrudan ilgisi olmayan bir kavram olup, literatürde etikle ilgili tanımlamalarda intihale değinilmemektedir. Buna karşın, bilim etiği ihlali sorusuna yoğun olarak intihal yanıtının verilmesi ülkemizde bu sorunun ulaştığı boyutu göstermesi açısından anlamlıdır. Bir katılımcı bu konuda görüşlerini şöyle ifade etmektedir:

“Bu rahatlık bilimsel araştırma yapma gücünü görmeyen, birilerinin aracılığıyla yükselen akademisyenlere özgü bir şey, başka türlü olamaz diye düşünüyorum. Bunu açıklamak aslında çok kolay, hayâli ihracat yapmak, kamu malları özelleştiriliyor ondan sonra birilerine peşkeş çekiliyor, o kültürle bu kültür arasında bir fark yok. Birbirini tamamlıyor bunlar. Hırsızlık aslında, ister bir bankayı hortumlayın ister bir başkasının yaptığı çalışmaya el koyun.” (5. katılımcı)

İntihal olaylarının çok yaygın olmasının nedenlerinden söz ederken intihali bilim hırsızlığı olarak adlandıran öğretim elemanları yukarıdaki katılımcının da ifade ettiği gibi bilim ahlâkının genel ahlâkın bir parçası olduğunu, başka alanlardaki ahlâk dışı davranışlardan farklı olmadığını belirtmişlerdir. Bunun yanında intihal sorununun geniş boyutlara ulaşması bir yazma kültürümüzün olmamasından kaynaklanan bilgisizliğe ve ülkemizde bu konuda bir kültür oluşmamış olmasına bağlanmıştır. Bir öğretim elemanı bu konuda şunları söylemektedir:

“İntihal vakaları çok, o da herhalde bilgisizlikten bir de bir başkasının fikrini alıp onu kendi fikriniz gibi yazmanın bir mahsuru görülüyor. Biz yazma kültürüne sahip olmadığımız için oradan bir bilgi eksikliğimiz var herhalde. Bu bizim için bir etik sorun teşkil etmiyordu uzun zamandır. Yanlış olduğu düşünülmediği için bu tip şeyler yapıldı ülkemizde. Şimdi o tabii sorun. Bu da tabii daha ilköğretime, orta öğretime dayanıyor. (...) Bu etik sorun iyice akademik basamakların üst düzeyinde sorun olarak ortaya çıkıyor. O da topluma yansıyor medya kanalıyla. İlkokulda bir çocuk onu ansiklopediden çekip verdiğinde bu bir sorun gibi görünmüyor. Ama bir profesör bir başkasının araştırmasını alıp yazmışsa bu büyük bir sorun gibi görünüyor.” (9. katılımcı)

İntihal sorununun yaşanmasında eğitim sistemimizde bunun çok vurgulanmamasının etkili olduğuna değinen yukarıdaki katılımcı sorunun aşılmasında bu konuda eğitime çok erken yaşlarda başlanılmasının önemine vurgu yapmaktadır. İlköğretim düzeyinden başlayarak eğitim sistemimizde bu konuya gereken hassasiyetin gösterilmemesi ve intihali yasaklayıcı bir kültürümüzün olmaması yanında öğretim elemanlarının intihal sorununun diğer nedenleri arasında değindikleri konulardan biri de lisansüstü düzeyde araştırma etiği üzerine ayrı bir dersin olmaması, kısa bir süre içinde bağımsız olarak araştırma yapmaya aday öğrencilerin araştırma etiğini kısa okumalar ve kulaktan dolma bilgiler yardımıyla ve el yordamıyla edinmeye çalışmasıdır. Bilim etiği eğitimi ülkemizde genellikle araştırma dersleri içinde değinilen bir konu olarak yerine getirilmektedir. Bir öğretim elemanı intihalin bilinçsizlikten de kaynaklanabildiğine ve bu konuda araştırmacılarda yeterli duyarlılığın bulunmadığına şu sözlerle değinmektedir:

“İnsanlar şeyin farkında değil, ‘ben bunu kendim de yazsam iyi bir şey yazarım ve muhtemelen daha iyi de not alırım’ın farkında değiller. Bir sürü yazılar çıkıyor intihallerle ilgili ne kadar doğru ne kadar yanlış bilmiyorum ama çok ciddiye alınmıyor galiba Türkiye’de. (...)Yani insanların içinde böyle bir rahatsızlık yok.” (27. katılımcı)

Yukarıda belirtilenlerin dışında öğretim elemanlarının belirttiği bir başka neden de etik ihlallerini kontrol eden bir mekanizmanın olmaması, etik ihlallerinin büyük bölümünün fark edilememesidir. Ancak öğretim elemanlarının ifadesiyle bundan daha ciddî bir sorun yakalanan intihal olaylarında gerekli cezalandırmanın yapılmaması, bilim hırsızlığı olaylarının üstüne gidilmemesi, bunların adeta örtbas edilmesidir. Bir öğretim

elemanı bilim hırsızlığı olaylarının üstüne gidilmemesinin nedenini ise şöyle açıklamaktadır:

“Sizin daha üstünüzde yarın jüride karşınıza çıkabilir. O yüzden ilişkileri hep belli bir seviyede tutmak ve hiç kimseye hiçbir şeyi belli etmemek zorundasınız. O anlamda meslekî ve insanî etik yok ve kimse bir şey yapamıyor.” (10. katılımcı)

Yukarıdaki katılımcı fark edilen intihal olaylarının üstüne gidilememesinin bunun kendilerine zarar geleceği korkusundan kaynaklandığını, bu konuda bir baskı hissettiklerini ifade etmiştir. Yukarıdaki katılımcının tanımladığı durumu yaşayan bir başka öğretim elemanı aynı konuya ilişkin olarak şunları söylemektedir:

“Ben yaşadım. Dava açacaktım hocam beni engelledi. Başına dert olur dedi. Başına dert olmasından şöyle korkarım, ben dürüst, namuslu bir araştırmacı olarak çalışmalarımı yürütmek istiyorum. Benim burada olmamı engelleyebilir. (...) Kesinlikle engellenir ama yaptırım yapacak bir siyasî irade ya da bilimsel irade lâzım. İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü bir ara böyle bir intihal avına çıkmıştı, bayağı bir döktüler. Sonra kapandı, çünkü bu işleri kararlılıkla yürütecek bir güç olsa, beni destekleyecek bir güç olsa ne intihaller dökülür, şaşar kalırız.” (5. katılımcı)

Yukarıdaki katılımcı, öğretim elemanlarının üzerindeki sözü edilen baskının aşılıp, intihal olaylarının üzerine gidilebilmesinin ancak kendilerini destekleyecek, arkalarında hissedebilecekleri bir güç, bir irade ile gerçekleştirilebileceğini ifade etmektedir. Özellikle intihal suçunu işleyen kişinin belli bir güce sahip olduğu durumlarda karşılaşılan bir intihal durumunu açığa çıkardıktan sonra yalnız kalma duygusu ile öğretim elemanlarının sessiz kalmayı tercih etmeleri anlaşılabilir. Burada çözüm noktası bir akademisyenden çok daha güçlü bir üst iradenin duruma müdahale etmesi, intihal olaylarında caydırıcı yaptırımların gerçekten işletilmesi ve sıkı bir cezalandırma politikasının olmasıdır.

İntihal dışında intihale benzer etik ihlalleri olarak öğretim elemanları hatalı alıntılama (3/31), yayına saygı göstermeme (2/31), asıl kaynağa ulaşmadan ulaşmış gibi gösterme (3/31) ve başkasının yazılı olmayan düşüncelerini kendisinin gibi gösterme (1/31)

davranışlarına değinmişlerdir. Alıntılama kurallarında çok sık hata yapıldığı bir gerçektir. Bu durum alıntı yaparken yeterince itinalı davranmamanın yanısıra alıntılama kurallarını iyi bilmemekten, yayına saygı göstermeyi ilke edinmemekten ve alıntılama kurallarında zaman zaman olabilen değişiklikleri takip etmemekten kaynaklanmaktadır.

Öğretim elemanlarının ikinci olarak en sık (6/31) gözlemlediklerini belirttikleri etik ihlâli deneklere zarar verme ve haklarını korumama olmuştur. Temel konusu insan olan sosyal bilimlerde bu konu çok büyük önem taşımaktadır. Deneklere zarar verme konusunda en çok değinilen konu örneklemedeki üyelerin kimi zaman farkında olmadan ifşa edilmesi olmuştur. Bunun yanında, üçüncü olarak belirtilen etik ihlâli sözü edilen örnekleme ulaşmama (4/31), anket ya da diğer ölçme araçlarının yapılmış gibi gösterilmesi olmuştur. Bu elbette, eğitim eksikliği ya da bilgisizlik gibi nedenlerle açıklanamayacak bir etik ihlâlidir. Buna benzer bir başka ihlâl de bulguların çarpıtılması, araştırmacının istediği yönde manipüle edilmesi olmuştur (2/31). Yine sık değinilen bir başka etik ihlâli de tek araştırmadan farklı isimlerle birden fazla yayın çıkarılması olmuştur (3/31).

Ülkemizde en sık ihlâl edilen etik ilkelerden biri olarak bir öğretim elemanı birbirini referans gösterme davranışına değinmiştir. Buna benzer olarak araştırmalara aslında emeği geçmemiş kişilerin adını ekleme (1/31) ve çok fazla yazarlı yayınlar çıkarma (1/31) gibi ihlâller olduğundan da söz edilmiştir. Bunun tersi yönde, araştırmada emeği geçen tüm araştırmacıların adını belirtmeme yönünde ihlâllerin yapıldığına da değinilmiştir (1/31).

Görüşme yapılan öğretim elemanları araştırmanın yapılış biçimi ile ilgili etik ihlâllerden de söz etmiştir. Orijinal çalışma yapmamak ve bir araştırmayı örneklem grubunu değiştirerek yeniden yapmak bunlardan biri olarak ifade edilmiştir (2/31). Burada aslında resmî olarak bir etik ihlâli olarak kabul edilmese de bilim dünyasına bir getirisi olmayacağı düşünülen, yalnızca puan almak ya da bir görevi yerine getirmiş olmak için yapılan bir çalışmaya zaman, emek ve diğer kaynakların harcanmasının etiğe uygun

olmayacağı düşünölmüş olmalıdır. Araştırmanın yapıış biçimine ilişkin olarak gözlemlenen bir başka etik ihlâlinin de araştırmada uygun yöntemin seçilmemesi olduğu belirtilmiştir (1/31). Bu da yine araştırmacının sorumluluğunu doğru bir şekilde yerine getirememesi ile ilişkilendirilmiştir. Son olarak bir katılımcı araştırma rapor edilirken araştırmanın sınırlılıklarına değinilmemesinin bir etik ihlâli olduğunu ifade etmiştir. Sınırlılıkların belirtilmesi aynı zamanda araştırma kalitesi ölçütleri arasında değinilen özelliklerden biri olmuştur. Araştırmanın gelecekteki araştırmalara ve farklı bağlamlardaki uygulamalara yön gösterebilmesi işlevinin yerine getirilmesi bakımından önem taşıyan bu ölçüte öğretim elemanlarının hassasiyetle yaklaştıkları görölmektedir.

Etik ihlâllerin yaygın olmasında etkili olan nedenler arasında yukarıda sözü edilen ihlâllerin cezalandırılmaması, etkili bir etik eğitimimizin olmaması, araştırmacıların bilgisiz olabilmesi, yazma kültürüne sahip olmamamız, etik ihlâllerin kontrol edilmemesi ve ihlâllerin üzerine gidilmesinden çekinilmesinin yanısıra öğretim elemanları kolay ve kısa yoldan yükselme amacı ile de bu yola başvurulabildiğine değinmişlerdir. Bunun yanında, bilim etiği konusunda yaşanan sorunlar ölkemizin gelişmişlik düzeyi ve akademik yapılanması ile de ilişkilendirilmiştir. Bilim etiği araştırma kültürü ve bilim politikaları ile yakından ilişkili bir konudur. Bu alanlarda yaşanan eksikliklerin bilim etiği konusunda yaşanan aksaklıklarda da kendini göstermesi kaçınılmazdır.

Görüşme yapılan öğretim elemanlarının sıklıkla vurgu yaptıkları bir başka konu da bilim ahlâkının kişisel ahlâktan bağımsız düşünölmeyeceği ve toplumun her alanında yaşanan istismarın bilim alanına da yansdığıdır. Etik ihlâllerin önüne geçilemeyeceğini düşünöen öğretim üyelerinin yanısıra bu sorunun aşılabilmesi için öneriler getiren katılımcılar da olmuştur. Üniversitelerde etik komisyonlarının kurulması, hızlı yayın yapma kaygısının önüne geçilmesi için belli sürelerle yayın yapma kuralının getirilmesi, kopyalamaların ortaya çıkarılması için internet yazılımlarının kullanılması, ilköğretimden itibaren etkili bir etik eğitiminin sağlanması ve toplumda farkındalık uyandırılması gibi önlemlerin sorunun çözümünde etkili adımlar olabileceği üzerinde durulmuştur. Tüm bunların kısa

ya da uzun vadede etik ihlallerinin en aza indirilmesine katkıda bulunacağı kuşkusuzdur, ancak bu konuda alınabilecek en etkili önlemin etik ihlallerinin caydırıcı yaptırımlarla cezalandırılması ve ihlallerin kabul edilemez olduğunun aşılmasıdır. Araştırmacıların etik değerlere saygının esas alındığı bir kültür içerisinde yetiştirilmesinin çözümün temelinde yattığı düşünülmektedir.

4.6.2. Öğretim Elemanlarının Araştırma Etiğine İlişkin Çeşitli Konulardaki Görüşlerine Ait Nicel Bulgular

Öğretim elemanlarının araştırma etiğine ilişkin görüşleri nicel veri ile de incelenmeye çalışılmıştır. Anket yoluyla elde edilen bulgular aşağıdaki tabloda sunulmuştur.

Tablo 52: Öğretim Elemanlarının Araştırma Etiğine İlişkin Görüşlerine Ait Frekans ve Yüzde Değerleri

Araştırma etiğine ilişkin olarak aşağıdaki ifadeleri nasıl değerlendirirsiniz?	Katılıyorum		Katılmıyorum		Toplam	
	N	%	N	%	N	%
1. Araştırma etiği konusunda etkili bir eğitim aldım.	72	58,5	51	41,5	123	100,0
2. Öğrencilerimize araştırma etiği konusunda etkili bir eğitim verebiliyoruz.	50	40,7	73	59,3	123	100,0
3.Çevremde araştırmalarda intihal yapıldığını gözlemliyorum.	71	57,7	52	42,3	123	100,0
4. Ülkemizde araştırma etiği ihlallerinin gerektiği gibi cezalandırılmadığını gözlemliyorum.	86	69,9	37	30,1	123	100,0
5. Çevremde gözlemlediğim etik ihlallerini açığa çıkarmaktan çekiniyorum.	42	34,1	81	65,9	123	100,0

Tablo 52 incelendiğinde, öncelikle araştırmaya katılan öğretim elemanlarının yarısından fazlasının araştırma etiği konusunda etkili bir eğitim aldığını belirttiği görülmektedir. Bununla birlikte, araştırma etiği konusunda etkili bir eğitim aldığını düşünmeyen

katılımcıların sayısının da azımsanabilecek düzeyde az olmadığı dikkati çekmektedir. Öğrencilere etkili bir araştırma etiği verilebildiği görüşüne ise daha az sayıda öğretim elemanının katıldığı görülmektedir. Katılımcıların % 60'ı öğrencilere etkili bir etik eğitimi verilemediğini düşünmektedir. Araştırma etiği eğitimi ile ilişkili bu sonuçlar araştırmacılık açısından olumsuz bir durum bulunduğunu sergilemektedir.

Nitel araştırma kapsamında yapılan görüşmelerde ülkemizde intihalin en sık gözlenen araştırma etiği ihlali olduğuna sıkça değinilmiştir. Yukarıdaki tabloda yer alan sonuçlar da bu bulguyu desteklemektedir. Araştırmaya katılan öğretim elemanlarının yarısından fazlasının çevrelerinde intihal yapıldığını gözlediği görülmektedir. Bu büyük oran, intihal olaylarının yaşanma sıklığını da ortaya koymaktadır. Nitel araştırmada katılımcıların hemen hemen tamamının en sık gözledikleri etik dışı davranışın intihal olduğunu ifade ettikleri hatırlanacak olursa, nicel bulguların da aynı yönde olması bu konuda büyük sorunlar yaşandığını açıkça ortaya koymaktadır.

Nitel araştırma kapsamında daha önceden öğretim elemanları ile yapılan görüşmelerde ülkemizde intihal sorununun yaygın olmasının en önemli nedeninin bu suçun gerektiği biçimde cezalandırılmaması olduğu dile getirilmiştir. Nicel bulguların sunulduğu yukarıdaki tablo da bu bulguyu destekler yöndedir. Tabloda yer alan 4. maddede araştırmaya katılan öğretim elemanlarının % 70'inin bu görüşe katıldığı görülmektedir. İntihal suçunun gerektiği biçimde cezalandırılmadığı görüşüne katılımın bu derece yüksek bir oranda gerçekleşmesi nitel araştırmada ifade edilen yaptırım sorununu hatırlatmaktadır. Nitel araştırmada katılımcılar intihal olaylarının gerektiği ölçüde sert cezalandırılmamasının, hatta kimi zaman görmezden gelinmesinin bu suçu bir bakıma meşrulaştırdığını belirtmişlerdir. Yukarıdaki tabloda sergilenen nicel bulgular da bu görüşü desteklemektedir.

Nitel araştırmada elde edilen önemli bir bulgu da öğretim elemanlarının kimi zaman karşılaştıkları intihal olaylarını ortaya çıkarmaktan çekindikleri olmuştur. Katılımcılar bunu intihal yapan ve bu suçu ortaya çıkarılan kişinin daha sonra yükselme jürilerinde

vs. karşılıklarına çıkabileceği ve yükselmelerini engelleyebileceği olarak açıklamışlardır. Nicel araştırma sonuçları, katılımcıların üçte birinin belki de bu kaygı nedeniyle çevrelerinde gözledikleri intihal olaylarını açığa çıkarmaktan çekindiklerini ortaya koymaktadır. Her ne kadar oran olarak yarıdan az olsa da 42 (/123) katılımcının intihal olaylarını ortaya çıkarma konusunda çekincelerinin olması düşündürücüdür. Öğretim elemanlarının intihal olaylarını ortaya çıkarmaktan çekinmesinin bir nedeni de yukarıda yer alan intihal olaylarının yeterince etkili biçimde cezalandırılmadığı yönündeki bulgu olmalıdır. Bu konudaki resmî uygulamaların yaptırım gücünün zayıf olması bu konudaki yasaların intihal olaylarını ortaya çıkaran öğretim elemanlarını da korumaya yeterli olamayacağı, onları bir bakıma yalnız bırakacağı şeklinde değerlendiriliyor olabilir. Ancak, nedeni ne olursa olsun bu çekincenin de intihal olaylarının artmasına neden olduğu kuşkusuzdur. Öğretim elemanlarının araştırma etiğine ilişkin olarak yukarıda yer alan maddelere ilişkin görüşlerinin kıdem, unvan, görev yapılan fakülte ve çalışılan üniversitenin konumu değişkenlerine göre farklılık gösterip göstermediğinin incelenmesine yönelik olarak yapılan kay-kare testi sonuçları birinci maddede yer alan “Araştırma etiği konusunda etkili bir eğitim aldım” ifadesine ilişkin görüşlerin unvan değişkenine göre farklılaştığını göstermiştir. Elde edilen sonuçlar aşağıdaki tabloda sunulmuştur.

Tablo 53: Öğretim Elemanlarının Unvan Değişkenine Göre Araştırma Etiği Konusunda Etkili Bir Eğitim Alma Durumlarına İlişkin Görüşlerine Ait Kay-Kare Testi Sonuçları

		Araştırma etiği konusunda etkili bir eğitim aldım.			
			Katılıyorum	Katılmıyorum	Toplam
Unvan	Profesör	F	10	10	20
		%	50,0	50,0	100,0
	Doçent	F	10	15	25
		%	40,0	60,0	100,0
	Yardımcı Doçent	F	40	16	56
		%	71,4	28,6	100,0
	Doktor	F	12	10	22
		%	54,5	45,5	100,0
	Toplam	F	72	51	123
		%	58,5	41,5	100,0

$$\chi^2= 8,119 \text{ sd}=3 \text{ p}=0,044$$

Tablo 53'te yer alan bulgulara göre "Araştırma etiği konusunda etkili bir eğitim aldım" ifadesine en çok katılımı (% 71,4) yardımcı doçent unvanına sahip öğretim elemanları göstermişlerdir. Doçent unvanına sahip öğretim elemanlarının bu ifadeye katılımlarının % 40 ile en alt düzeyde yer aldığı görülmektedir. Unvan değişkenine göre öğretim elemanı katılımcıların araştırma etiği konusunda etkili bir eğitim alma durumlarına ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir farklılık ($p<0,05$) bulunmaktadır. Bir başka anlatımla, unvan ile araştırma etiği konusunda etkili bir eğitim alma durumuna ilişkin görüşler arasında anlamlı bir ilişki bulunmaktadır.

4.6.3. Lisansüstü Program Mezunu Katılımcıların Ülkemizde Etik İhlâlleri Sorunu Konusundaki Görüşlerine İlişkin Nitel Bulgular

Lisansüstü program mezunlarının ülkemizde etik ihlâlleri sorunu konusunda görüşmelerde dile getirdikleri görüşleri aşağıdaki tabloda özetlenmiştir.

Tablo 54: Lisansüstü Program Mezunu Katılımcıların Görüşlerine Göre Ülkemizde En Sık İhlâl Edilen Etik İlkelerine İlişkin Sonuçlar

İntihal	14/20
Orijinal çalışma yapılmaması	3/20
Araştırma sonuçlarının çarpıtılması	2/20
Deneklerin yönlendirilmesi	1/20
Başkalarınca geliştirilmiş olan anket ve ölçeklerin izinsiz kullanılması	1/20
Araştırma bulguları konusunda katılımcılara bilgi verilmemesi	1/20
Danışmanların öğrencilerin tezlerine gereğinden fazla katkıda bulunması	1/20
Görüşmelerde gizliliğin sağlanmaması	1/20
Bir araştırmadan birden fazla yayın çıkarılması	1/20

Araştırma sürecinde etik ilkelere uygun davranılması bilimin dürüstlüğü için esastır. Etik davranış uluslararası kalite güvence karşılaştırmaları için bir dayanak teşkil eder. Araştırma etiğine bağlılık bilim toplumu içerisinde ve bilim ile toplum arasında güven inşaa eder (ESF, 2000). Bilim ahlakını zedeleyen bir unsur olan etik ihlâlleri aynı zamanda araştırma kalitesine zarar veren etmenlerin de başında gelmektedir. Lisansüstü

program mezunu katılımcılar da görüşmelerde ülkemizde bilim etiği ile örtüşmeyen davranışların yaygın olduğuna değinmişlerdir. Lisansüstü program mezunu katılımcıların en çok gözlemlediklerini belirttikleri etik ihlâli intihal olmuştur (14/20). İntihalin hem öğretim elemanları hem de lisansüstü program mezunu katılımcılarla yapılan görüşmelerde en sık değinilen etik ihlâli olması bu konuda yaşanan sorunun büyüklüğüne işaret etmektedir. Ünlü akademisyenlerin ve etiğe aykırı davranışları nedeniyle uluslararası yayınlara konu araştırmacılarımızın basın yayın organlarında sıklıkla gündeme gelmelerinin bu konudaki duyarlılığı artırdığı düşünülmektedir. Atıfta bulunmadan alıntı yapma, başkasının düşüncesini kendi düşüncesi gibi gösterme, başkasının çalışmasını kendi çalışması gibi gösterme katılımcıların değindikleri intihal davranışları arasında yer almaktadır. Buna ek olarak bir katılımcı son zamanlarda internette kopyalama yapmanın arttığına değinmiştir.

İntihalin ardından katılımcılar orijinal çalışma yapılmaması (3/20) ve sonuçların çarpıtılması (2/20) davranışlarına değinmişlerdir. Orijinal çalışma yapılmaması konusuna ilişkin olarak katılımcılar yapılan araştırmaların tekrarlanmasının ve bilinen şeylerin tekrar bulunmasının bir katkısının olmadığına dikkati çekmektedirler. Öte yandan, katılımcılar araştırmacının istediği sonuçlara ulaşmak için araştırma verisini manipüle etme yoluna gidebildiğine de değinmişlerdir. Araştırma verisinin yanında bir katılımcı deneklerin de yönlendirilebildiğini, araştırma sorularının deneklerin istenen cevabı vereceği biçimde tasarlanabildiğini belirtmiştir.

Katılımcıların gözlemlediklerini belirttikleri diğer etik ihlâlleri arasında başkalarının geliştirilmiş olan anket ve ölçekleri izinsiz kullanma, araştırma bulguları konusunda katılımcılara bilgi vermeme, danışmanların öğrencilerin tezlerine gereğinden fazla katkıda bulunması, görüşmelerde gizliliğin sağlanmaması ve bir araştırmadan birden fazla yayın çıkarılması davranışları olmuştur. Katılımcılar etik ihlâllerin yaşanmasını bu konuda yeterli düzeyde yaptırım uygulanmaması, sağlam bir araştırma kültürünün olmaması, referans gösterme gibi konularda görülen bilgi eksikliği, kişisel ahlâkın zayıf olması, atama yükseltme ölçütlerinin zorlayıcı olması, manevî değerlerin bozulması,

öğrencilere etik eğitimi verilmemesi ve korku nedeniyle kişilerin gözlemedikleri etik ihlallerini ortaya çıkarmaktan çekinmesi ile ilişkilendirmişlerdir. Öğretim elemanları ile yapılan görüşmelerde olduğu gibi lisansüstü program mezunu katılımcıların da etik sorununun çözümünde en etkili yöntemin caydırıcı yaptırımların uygulanması olduğunu düşündüğü görülmüştür. Bir katılımcı bu konuda görüşlerini şöyle ifade etmektedir:

“Tespit edilen vakalarda hassas davranılmamasını yanlış buluyorum. Bir şekilde kişisel ilişkilerle mi oluyor soruşturma yapılmaması? Müeyyide uygulanmaması o etik dışılığı meşrulaştırılıyor.” (22. katılımcı)

Yukarıdaki katılımcı etik ihlallerinin üzerine gidilmemesinin sorunun büyümesine yol açtığına işaret etmektedir. Ülkemizde araştırma etiği ihlallerinin cezalandırılması konusunda büyük bir boşluğun bulunduğu görülmektedir. Bunun yanında, sorunun önemli bir diğer boyutu da etik konusunda ciddi bir eğitimin verilmemesidir. Lisansüstü program öğrencilerinin etik konusunda bilgilenmelerinin daha çok öğretim üyelerinin tavsiyeleri ışığında gerçekleştiği, etik eğitimi için ayrıca zaman ayrılması yoluna gidilmediği görülmektedir.

4.6.4. Lisansüstü Program Mezunu Katılımcıların Araştırma Etiğine İlişkin Çeşitli Konulardaki Görüşlerine Ait Nicel Bulgular

Lisansüstü program mezunlarının araştırma etiğine ilişkin görüşleri nicel araştırma kapsamında da incelenmiş ve elde edilen bulgular aşağıdaki tabloda sunulmuştur.

Tablo 55: Lisansüstü Program Mezunu Katılımcıların Araştırma Etiğine İlişkin Görüşlerine Ait Frekans ve Yüzde Değerleri

Araştırma etiğine ilişkin olarak aşağıdaki ifadeleri nasıl değerlendirirsiniz?	Katılıyorum		Katılmıyorum		Toplam	
	N	%	N	%	N	%
1. Araştırma etiği konusunda etkili bir eğitim aldım.	61	50,4	60	49,6	121	100,0
2. Araştırma etiği konusunda daha çok kulaktan dolma bilgilere sahibim.	54	44,6	67	55,4	121	100,0

<i>Tablo 55'in devamı</i>	Katılıyorum		Katılmıyorum		Toplam	
	N	%	N	%	N	%
3.Çevremde araştırmalarda intihal yapıldığını gözlemliyorum.	87	72,5	33	27,5	120	100,0
4. Ülkemizde araştırma etiği ihlallerinin gerektiği gibi cezalandırılmadığını gözlemliyorum.	98	82,4	21	17,6	119	100,0

Lisansüstü program mezunlarının araştırma etiği konusundaki görüşlerinin sunulduğu yukarıdaki tablo bu konudaki değerlendirmelerin genel olarak olumsuz yönde olduğunu göstermektedir. İlk olarak, araştırma etiği eğitimi ile ilgili madde ile başlanacak olursa, katılımcıların araştırma etiği konusunda etkili bir eğitim alıp almadıklarına yönelik soruya verdikleri katılıyorum ve katılmıyorum yanıtlarının hemen hemen eşit olduğu görölmektedir. Bu durumda katılımcıların yarısının araştırma etiği konusundaki eğitimlerinin yeterli olmadığını düşündükleri anlaşılmaktadır. Nitel araştırma kapsamında yapılan görüşmelerde de katılımcılar araştırma etiği konusunda yeterli bir eğitim almadıklarını, bazıları ise bu konuda hiç eğitim almadıklarını belirtmişlerdir. İkinci maddede yer alan araştırma etiği konusunda daha çok kulaktan dolma bilgilere sahip olduğu yönündeki ifadeye katılımcıların yaklaşık % 45'i katıldıklarını belirtmişlerdir. Bu iki bulgu, nitel araştırma kapsamında yapılan görüşmelerde belirtilen araştırma etiği ihlallerinin yaygınlığı konusunda bilim etiği eğitiminin yetersizliğinin önemli payı olduğu görüşünü destekler görünmektedir.

Nitel araştırma kapsamında yapılan görüşmelerde ülkemizde intihalin çok yaygın olarak yapılan bir etik ihlali olduğuna sıkça değinilmiştir. Lisansüstü program mezunu katılımcıların bu soruna ilişkin görüşleri nicel olarak da incelenmiş ve benzer olarak katılımcıların çok büyük bir bölümünün (% 72,5) çevrelerinde intihal yapıldığını gözlediklerini belirttikleri bulunmuştur. Bu bulgu bilim etiği açısından yaşanan sorunun büyüklüğünü açıkça ortaya koymaktadır. Bunun yanısıra, katılımcıların yine çok büyük bir bölümünün (% 82,4) ülkemizde araştırma etiği ihlallerinin gerektiği gibi cezalandırılmadığını düşündüğu bulunmuştur. Nitel araştırmada ifade edilen görüşlerle

aynı yönde olan bu bulgular ülkemizde etik eğitiminden başlanarak, ihlallerin caydırıcı yaptırımlarla cezalandırılması gibi çeşitli düzenlemelere gidilmesinin gereğine işaret etmektedir.

4.7. Lisansüstü Program Mezunu Katılımcıların Yüksek Lisans Sürecine İlişkin Çeşitli Konulardaki Değerlendirmelerine Ait Bulgular

Bu bölümde lisansüstü program mezunu katılımcıların yüksek lisans yapma amaçlarına, yüksek lisans tez ve ders sürecine, tez sürecinde yaşadıkları başlıca sorunlara, tez danışman seçimi süreçlerine ve danışmanlarıyla ilişkilerine, teze başlarken kendilerini hazır hissetme durumlarına, araştırma yöntem ve teknikleri dersinin etkililiği ve kurumlarında araştırma yapmayı destekleyen ve zorlaştıran öğelerin neler olduğu konularındaki değerlendirmelerine yer verilmektedir.

4.7.1. Lisansüstü Program Mezunu Katılımcıların Yüksek Lisans Yapma Amaçlarına İlişkin Nitel Bulgular

Ülkemizde araştırma eğitimi ve araştırmacı yetiştirme süreci yüksek lisans eğitimi ile başlamaktadır. Yüksek lisans eğitimi bir bakıma araştırmacılığın öğretildiği ilk süreç olarak işlediği ve yüksek lisans tezi pek çok öğrencinin gerçekleştirdiği ilk kapsamlı araştırma olarak görüldüğü için bu dönemin ülkemizde araştırmacı yetiştirme sürecine bu yönden ışık tutabileceği düşünülmüş ve en az yüksek lisans sahibi lisansüstü öğrenim görmüş katılımcıların tez sürecinin incelenmesine karar verilmiştir. Katılımcıların yüksek lisans yapma amaçları bu kapsamda ele alınmış ve soruna ilişkin sonuçlar Tablo 56'da sunulmuştur.

Tablo 56: Lisansüstü Program Mezunu Katılımcıların Yüksek Lisans Yapma Amaçlarına İlişkin Sonuçlar

Meslekî nedenler	13/16
Akademik kariyer amacı	5/16
Öğrenmeyi sevme	3/16
Araştırma yapmayı sevme	2/16
Alanda uzmanlaşma amacı	2/16
Boş zaman değerlendirme amacı	1/16
Farklı bir deneyim yaşama isteği	1/16

Görüşme yapılan lisansüstü program mezunu katılımcıların yüksek lisans yapma amaçlarına ilişkin olarak en sık (13/16) verdikleri yanıt meslekî nedenler olmuştur. Katılımcılar mesleklerinde kendilerini geliştirmek, mesleklerinin belli bir alanında uzmanlaşmaya gitmek, daha geniş alanlarda çalışma imkânı elde etmek, daha iyi bir iş bulabilmek ve lisans eğitimi alınan alandan farklı bir alanda çalışma imkânı elde etmek amacıyla yüksek lisans yapmaya karar verdiklerini belirtmişlerdir.

Meslekî nedenlerin ardından, yüksek lisans yapma amacına ilişkin olarak katılımcıların ikinci olarak en sık (5/16) belirttikleri neden akademik kariyer yapma amacı olmuştur. Bunların dışında 3 katılımcı öğrenci olmayı ve öğrenmeyi sevdikleri için, 2 katılımcı araştırma yapmayı sevdikleri için ve 2 katılımcı da eğitim gördükleri alanda uzmanlaşmaya gitmek istedikleri için yüksek lisans yapmak istedikleri yanıtını vermişlerdir. Ayrıca, alana bir katkı yapmak, boş zamanını değerlendirmek ve farklı bir deneyim yaşamak için yüksek lisans yaptığını belirten katılımcılar da olmuştur.

Araştırma bulguları gençlerin yüksek lisans yapmaya yönelmesinde meslekî gelişim faktörünün akademik ve araştırmaya yönelik amaçlara göre çok daha baskın olduğunu ortaya koymaktadır. Akademik kariyer yolunda temel basamağın doktora kademesi olduğu düşünüldüğünde bu bulgunun aslında beklenen bir sonuç olduğu görülmektedir.

Yüksek lisans eğitimi bir bakıma lisans eğitiminin bir devamı ve iş dünyasında aynı düzeyde eğitim alınan kişilerden bir fark yaratma süreci olarak algılanmaktadır. Ancak, katılımcılara bu amaca hizmet etmesi için açılan tezsiz programların bulunduğu hatırlatıldığında ve neden bu programları tercih etmedikleri sorusu yöneltildiğinde alınan yanıtlar doktora kademesine devam etme ihtimalini göz önünde bulundurdukları, alanlarında kendileri yüksek lisansa başladıklarında tezsiz programların olmadığı, araştırma yapma isteği ile tezli programı seçtikleri ve tezsiz programları yeterli bulmadıkları için tezli programlara başladıkları olmuştur.

4.7.2. Lisansüstü Program Mezunu Katılımcıların Yüksek Lisans Yapma Amaçlarına İlişkin Nicel Bulgular

Nitel araştırmada olduğu gibi nicel araştırma kapsamında da katılımcılara yüksek lisans yapma amaçlarının ne olduğu sorusu yöneltilmiş ve alınan yanıtlar aşağıdaki tabloda özetlenmiştir.

Tablo 57: Lisansüstü Program Mezunlarının Yüksek Lisans Yapma Nedenlerine Ait Frekans ve Yüzde Değerleri

Yüksek lisans yapmanızın öncelikli nedeni neydi?	N	%
Akademik kariyer yapma	58	49,2
Meslekî gelişim	42	35,6
Yeni şeyler öğrenme	12	10,2
Araştırma yapma	5	4,2
Diğer	1	,8
Toplam	118	100,0

Tablo 57'ye bakıldığında lisansüstü program mezunlarının yaklaşık yarısının yüksek lisans yapmalarının öncelikli nedenini akademik kariyer yapma olarak belirttiği görülmektedir. Bunun ardından belirtilen ikinci öncelikli neden meslekî gelişim olmuştur. Daha önce nitel araştırma kapsamında yapılan görüşmeler sonucu elde edilen bulgularda da ilk iki sırayı meslekî gelişim ve akademik kariyer yapma amacı almış olmakla beraber, görüşmelerde en sık belirtilen neden meslekî gelişim olmuştur. Nicel araştırmada elde edilen bulgularda akademik kariyer yapma isteğinin yüksek lisans yapmanın öncelikli amacı olarak belirtilmesi araştırmacılık açısından bakıldığında daha olumlu bir bulgu olarak değerlendirilebilir. Akademik kariyer yolunun hedeflenmesi genç araştırmacıların araştırma yapma konusunda daha büyük bir istek ve olumlu bir yaklaşıma sahip oldukları biçiminde yorumlanabilir. Bununla birlikte, yüksek lisans yapma nedeni olarak doğrudan araştırma yapma amacını belirten katılımcıların oranının oldukça düşük olduğu gözlenmektedir. Bu bulgu, gençlerin yüksek lisans sürecine girme kararında akademik kariyer ve meslekî gelişim amaçlarının yeni şeyler öğrenme ve araştırma yapma amaçlarından çok daha baskın olarak ifade edildiğini göstermektedir.

4.7.3. Lisansüstü Program Mezunu Katılımcıların Yüksek Lisansta Ders ve Tez Dönemine İlişkin Değerlendirmelerine Ait Nitel Bulgular

Görüşmelerde katılımcılara yüksek lisans sürecinin ders ve tez bölümlerini karşılaştırarak değerlendirmeleri istenmiş ve soruyu yanıtlayan 20 katılımcının yarısı tez aşamasını, 7'si ders aşamasını daha zevkli bulduklarını belirtmiş, 3 katılımcı ise karşılaştırma yapmamıştır. Tez aşamasını daha zevkli bulduğunu belirten katılımcılardan bir kısmı aslında tez sürecinin ders aşamasına göre daha zor olduğunu da eklemiştir. Bir katılımcının bu konudaki değerlendirmesi şöyledir:

“Bana göre her ikisinin de farklı güzel ve sıkıntılı zamanları oldu. Derslerde birkaç farklı derse kanalize olup çalışmak zordu ama ilginçti de aynı zamanda. Tezde öz disiplin ön plânda. Kendi kendinizi güdülemek zorundasınız daima. Bu işin zor yanı ama ilgilendiğiniz tek bir konu olduğu için diğer yandan zevkli. Yine de net bir karşılaştırma yapmam gerekirse, tez yazma bölümü derim herhalde. Tek bir konuya yönelmek, bu konuda derinlikli araştırma yapmak, kendi zamanımı ve çalışmalarımı yönetmek daha ilginç ve zevkliydi.” (13. katılımcı)

Yukarıdaki katılımcı tez kısmını daha ilginç bulmasını bir konuda derinlemesine araştırma yapma ve zamanını ve çalışmalarını kendisinin yönetme fırsatı bulması ile açıklamaktadır. Bunun yanısıra, katılımcılar tez kısmını daha ilginç bulmalarının nedenleri olarak tez çalışmasının daha bilgilendirici olması, okuyup düşünüp bir şeyler üretmenin haz verici olması, ortaya kişinin kendisine ait somut bir ürün çıkarmasının tatmin sağlaması, bir konuyu derinlemesine çalışarak o alandaki zenginliğin keşfedilmesi, tez sürecinin baştan aşağı yeni bir şey üretmek anlamına gelmesi ve tez sürecinde ortaya çıkan sorunlarla mücadele etmenin kişiye değerli bir deneyim kazandırması gibi noktalara değinmişlerdir. Bu noktalar incelendiğinde öğrencilerin tez aşamasında o ana kadar yapmış olduklarından farklı olarak çalışmalarının sonunda kendilerine ait bir ürün ortaya çıkarmanın ve bir konu üzerinde derinlemesine bir çalışma yürütmek yoluyla edindikleri bilgi ve tecrübenin kendilerine önemli bir doyum sağladığı anlaşılmaktadır.

Bazı katılımcılarsa ders aşamasını tez aşamasından daha ilginç ve güzel bulduklarını belirtmişlerdir. Bir katılımcı bu konuda şunları söylemektedir:

“Çoğu arkadaşım tez kısmının daha kolay olduğunu söylüyor ama benim için tam tersi geçerliydi. Ben hep ders kısmını daha zevkli daha eğlenceli buldum. Bundan daha tatmin oldum. Tez aşamasında yalnız kaldığımı hissettim. Başa çıkmam gereken pek çok sorun vardı ve kocaman bir projeye baş başaydım. Önümde bir dağ gibiydi tezim.” (10. katılımcı)

Yukarıdaki katılımcı tez sürecinde yalnız kaldığını ve tezi üstesinden gelinmesi zor bir iş olarak algıladığını ifade etmektedir. Tez sürecinde birden bire yalnız kalmanın öğrencilere tezle ilgili olumsuz duygular hissettirdiği diğer katılımcıların ifadelerinde de sıkça yer almaktadır. Bunun dışında öz disiplini sağlamanın zorluğu, aynı konuda çok uzun süre çalışmanın sıkıcı olabildiği, tez yazmanın gerektirdiği zihinsel süreçlerin ders aşamasındakilerden daha zorlayıcı olması, özellikle bilgisayar karşısında sosyal bir ortam olmaksızın uzun süre çalışmanın sıkıcı olması, tezde öğrenciden beklenenin daha çok olması nedeniyle daha sıkı bir çalışmanın gerekmesi ve ilk kez kapsamlı bir araştırma yapıyor olmanın verdiği tecrübesizlik nedeniyle pek çok beklenmedik sorunla karşılaşılması tez sürecinin diğer zorlukları olarak belirtilmiştir.

Genel olarak bakıldığında, tez sürecinde öğrencilerin ders sürecinde yaşamış oldukları sosyal ortamın eksikliğini ve yalnızlık duygusunu hissettikleri, tamamen yeni ve zorlayıcı çalışma gerektiren bir sürece girmenin zorluklarını yaşadıkları, ancak derinlemesine araştırma, öğrenme ve somut bir üretim yapma olanağının sağladığı doyum nedeniyle tez sürecini daha zevkli buldukları anlaşılmaktadır.

Katılımcılara tez sürecine başlarken neler hissettikleri sorusu da yöneltmiş ve soruyu yanıtlayan katılımcıların yarısından biraz fazlasının (11/20) duygularının genellikle olumlu olduğu bulunmuştur. Bu katılımcılar tez sürecine başlarken “heyecan”, “umut”, “heves”, “kendine güven”, “rahatlık” ve “keyif” gibi olumlu duygular içerisinde olduklarını belirtmişlerdir. Teze başlarken duygularının olumsuz olduğunu belirten 9 katılımcı ise “endişe”, “korku”, “kafa karışıklığı”, “yapamayacağım duygusu”, “hayâl kırıklığı”, “stres” ve “yalnızlık duygusu” yaşadıklarını ifade etmişlerdir. Tez sürecine başlarken öğrencilerin yeni bir şeye başlamanın heyecanı ama aynı zamanda bir bilinmeyenle karşı

karşıya olmanın yarattığı kaygı ile hem olumlu hem de olumsuz duygular içinde olabileceği görülmektedir. Benzer şekilde Todd, Smith ve Bannister (2006) yeni bir öğrenme yaklaşımına başlamanın huzursuzluk yaratmasının doğal olduğuna ve öğrencilerin ilk bağımsız çalışmalarını yaparken zorluklarla karşılaşmalarının kaçınılmaz olduğuna değinmektedir. Silén (2003; aktaran Todd, Smith ve Bannister, 2006) ise bu durumu öğrencilerin hayâl kırıklığı yaşadıkları bir kaos dönemi olarak tanımlamaktadır.

Teze başlarken neler hissettiklerinin ardından katılımcılara bu duyguların tez yazım sürecinde de devam edip etmediği sorusu yöneltmiş ve soruyu yanıtlayan 18 katılımcıdan 10'u duygularında değişiklikler olduğunu ifade etmiştir. 6 katılımcı teze başlarken olumsuz olan duygularının tez yazım sürecinde olumluya dönüştüğünü belirtirken, 4 katılımcı da tersi yönde bir değişim olduğunu söylemiştir. Teze başlarken hissedilen olumsuz duyguların tez ilerledikçe olumluya dönüştüğüne bir katılımcı şöyle değinmektedir:

“Tez yazım süreci, başlangıçtaki duruma göre daha rahat bir dönem oluyor. Çünkü kaynaklarınızı büyük bir oranda bulmuşsunuz, artık önünüzü görmede daha rahatsınız. Düşünceleriniz olumlulaşüyor ve bir parça da zevk alıyorsunuz.” (4. katılımcı)

Lisansüstü program mezunu katılımcılarla yapılan görüşmeler tez sürecine girerken öğrencileri endişelendiren en önemli faktörün kendileri için yeni ve bilinmeyen bir sürece girmek olduğunu ve teze başlarken hissettikleri olumsuz duygularda zaman içerisinde ve tez ilerledikçe olumlu yöne olan değişimin temelinde başlangıçtaki belirsizliğin ortadan kalkmasının ve tezin üstesinden gelinebilir bir çalışma olduğunun anlaşılmasının yattığını göstermektedir.

Tez ilerledikçe başlangıçtaki heves, heyecan gibi olumlu duygularının yerini zamanla olumsuz duyguların aldığını belirten katılımcılar da olmuştur. Bir katılımcı bu değişimi şöyle anlatmaktadır:

“Tez yazmaya başladığımda çok istekli ve hevesliydim, fakat daha sonra bu isteğim ve hevesim hızla düştü. Araştırmam boyunca aslında yapmak istediğim bazı şeylerin çoğunu yapamadım, tez hocamla iletişim konusunda sıkıntılar yaşadık. Tez yazmaya başlarken duygularım olumlu olmakla birlikte kısa sürede içinde olumsuz oldu ve çoğunlukla olumsuz olarak devam etti.” (16. katılımcı)

Başlangıçta hissedilen olumlu duyguların zaman içerisinde yerini olumsuz duygulara bırakmasının nedenlerini katılımcılar ders sürecindeki gibi tez konusunda tartışabilecekleri bir ortamı bulamamaları, yalnız kaldıklarını hissetmeleri, tez danışmanlarının kendilerine zaman ayıramaması, beklenmedik sorunların ortaya çıkması, bir yandan iş hayatının sürmesi ve aile hayatının gerektirdikleri nedeniyle teze zaman ayırmada zorlanılması ve kaynaklara ulaşmada zorluklar yaşanması gibi sorunlar olarak açıklamışlardır.

Lisansüstü program mezunu katılımcılarla yapılan görüşmeler öğrencilerin teze yaklaşımlarında tez danışmanının belirleyici etkisinin olabileceğini göstermiştir. Katılımcıların ifadeleriyle tez danışmanının ilgisi ve desteği, danışmanla tez üzerine konuşup tartışabilme olanağına sahip olunması, bununla beraber danışmanın kayıtsızlığı ve zaman ayıramaması öğrencilerin duygularının olumlu ve olumsuz olabilmesini etkilemektedir.

4.7.4. Lisansüstü Program Mezunu Katılımcıların Yüksek Lisansta Ders ve Tez Dönemine İlişkin Değerlendirmelerine Ait Nicel Bulgular

Lisansüstü program mezunu katılımcıların yüksek lisansta tez ve ders aşamasına ilişkin olarak hangisini daha zor ve eğlenceli buldukları ve hangi aşamayı daha çok sevdikleri nicel olarak da incelenmiştir. Elde edilen bulgular aşağıdaki tabloda sunulmuştur.

Tablo 58: Lisansüstü Program Mezunu Katılımcıların Yüksek Lisansta Ders ve Tez Dönemine İlişkin Değerlendirmelerine Ait Frekans ve Yüzde Değerleri

	Tez		Ders		Toplam	
	N	%	N	%	N	%
Hangi aşama daha zordu?	85	70,8	35	29,3	120	100,0
Hangi aşama daha eğlenceliydi?	38	31,7	82	68,3	120	100,0
Hangi aşamayı daha çok sevdiniz?	45	37,5	75	62,5	120	100,0

Tablo 58 katılımcıların yüksek lisans süreçlerine ilişkin ilginç bulgular ortaya koymaktadır. Tablodaki bulgular katılımcıların genel olarak ders aşaması için olumlu, tez aşaması içinse olumsuz bir değerlendirme yaptığını göstermektedir. Konuya öğrencilerin bireysel olarak bir araştırma yapmakla sorumlu oldukları tez aşaması bakımından yaklaşacak olursak, katılımcıların % 70'i gibi büyük bir bölümünün tez aşamasını daha zor buldukları, ve yalnızca yaklaşık üçte birlik bölümün tez aşamasını daha eğlenceli bulduğu ve daha çok sevdiği anlaşılmaktadır. Bu bulgular, yüksek lisans sürecinde ders aşamasına ilişkin daha olumlu bir tutum sergilendiğini göstermektedir.

Tez aşamasına ilişkin algı ve hislerin daha çok olumsuz olması ise nitel bölümde elde edilen bulgularda olduğu gibi bu aşamanın belirsizlik taşıması, araştırma yapma konusunda öğrencilerin neredeyse hiç deneyime sahip olmaması ve arkadaş ortamından uzaklaşıp bireysel çalışma yapmanın getirdiği sorunlarla açıklanabilir.

Araştırmacılık açısından bakılacak olursa, katılımcıların tez aşamasına ilişkin olarak ifade ettikleri olumsuzluklar gençlerin araştırmacı olarak yetiştirilmesi sürecinde yaşadıkları sorunlara işaret etmektedir. Bunların giderilmesinde araştırmaya ilişkin olumlu bir yaklaşım kazandırılması bakımından öğrencilerin mümkün olduğunca erken yaşlarda ve sık olarak araştırma etkinliklerine dâhil edilmesinin önemi daha çok ortaya çıkmaktadır (Royalty, Gelso, Mallinckrodt ve Garrett, 1986).

Yüksek lisans sürecinde ek süre kullanılmış olmasının öğrencilerin ders ve tez aşamalarına ilişkin olarak yukarıda yaptıkları değerlendirmeler konusunda etkisinin olabileceği düşünülmüş ve bunu sınamak üzere iki değişkenli kay-kare testi yapılmıştır. Yüksek lisansta ek süre kullanımının yalnızca katılımcıların tez ve ders süreçlerinin hangisinin daha eğlenceli olduğu konusundaki görüşlerine ait bulgularla ilişkili olduğu anlaşılmıştır. Elde edilen bulgular aşağıdaki tabloda sunulmuştur.

Tablo 59: Lisansüstü Program Mezunu Katılımcıların Ek Süre Kullanım Durumlarına Göre Ders ve Tez Aşamalarından Hangisinin Daha Zevkli Olduğuna İlişkin Görüşlerine Ait Kay-Kare Testi Sonuçları

Lisansüstü programda ek süre kullandınız mı?			Hangi aşama daha zevkliydi?		
			Ders aşaması	Tez aşaması	Toplam
	Evet	f	34	25	59
%		57,6	42,4	100,0	
Hayır	f	48	13	61	
	%	78,7	21,3	100,0	
Toplam	f	82	38	120	
	%	68,3	31,7	100,0	

$$\chi^2= 6,148 \text{ sd}=1 \text{ p}=0,013$$

Tablo 59’da yer alan bulgulara göre lisansüstü programda ek süre kullanan katılımcıların yaklaşık % 58’i, kullanmayan katılımcılarınsa yaklaşık % 79’u ders aşamasının daha zevkli olduğunu düşünmektedir. Ek süre kullanan katılımcıların % 42’si, kullanmayanlarınsa % 21’i tez aşamasını daha eğlenceli bulduklarını belirtmişlerdir. Lisansüstü programda ek süre kullanan ve kullanmayan katılımcıların ders ve tez süreçlerinden hangisinin daha ilginç olduğuna ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir farklılık ($p<0,05$) bulunmaktadır. Diğer bir deyişle, lisansüstü programda ek süre kullanım durumu ile tez ve ders aşamalarından hangisinin daha zevkli olduğuna ilişkin görüşler arasında anlamlı bir ilişki bulunmaktadır. Lisansüstü programda ek süre kullanımının tez aşamasında gerçekleştiği düşünüldüğünde, yukarıda sözü edilen ilişkinin tez aşamasında daha çok zaman geçirme ile bağlantılı olduğu anlaşılmaktadır. Tez çalışmalarını ek süre kullanarak daha uzun bir dönemde tamamlayan katılımcıların bu süreci daha eğlenceli buldukları görülmektedir.

4.7.5. Lisansüstü Program Mezunu Katılımcıların Tez Sürecinde Yaşadıkları Başlıca Sorunlara İlişkin Nitel Bulgular

Lisansüstü program mezunu katılımcılarla yapılan görüşmelerde tez sürecinde yaşadıkları sorunlara ilişkin olarak elde edilen bulgular aşağıdaki tabloda özetlenmiştir.

Tablo 60: Lisansüstü Program Mezunu Katılımcıların Tez Sürecinde Yaşadıkları Başlıca Sorunlara İlişkin Sonuçlar

Kaynaklara ulaşmada zorlanma	7/21
Tezin yazımında zorlanma	4/21
Veri toplamada zorlanma	4/21
Tez danışmanı ile iletişimde sorunlar	4/21
İstatistik çözümlerinin yapılmasında zorlanma	3/21
Araştırma konusunun belirlenmesinde zorlanma	3/21
Zaman sorunu	3/21
Ölçek geliştirmede zorlanma	2/21

Lisansüstü program mezunu katılımcılarla yapılan görüşmelerde kendilerine tez sürecinde en çok hangi konularda sorunlar yaşadıkları ve bu sorunları aşmada ne gibi bir yol izledikleri sorusu yöneltmiştir. Soruyu 21 katılımcı yanıtlamış ve en sık olarak (7/21) kaynaklara ulaşma konusundaki sorunlara değinilmiştir. Yabancı kaynaklara ulaşmanın sorunlu olması, yeni çıkan makalelerin ücretli olması, kütüphanelerden alınması istenen kitapların çok geç gelmesi, bazı durumlarda kitapların dışarı çıkarılmasına izin verilmemesi nedeniyle öğrencilerin çok fazla fotokopi ücreti ödemek zorunda kalması, arşivlere ulaşmada sorunlar yaşanması, araştırma yapılan konuda yeterince kaynak ve kimi zaman yeterince Türkçe kaynak olmaması ve kütüphane çalışma saatleri ve koşullarının akademik çalışma yapmayı destekler yönde olmaması katılımcıların bu konuda değindikleri sorunlar arasında yer almaktadır. Bir katılımcı bu konuda yaşadığı sorunları şöyle ifade etmektedir:

“Kendi okulumun kütüphanesini kullanma ve kullanabildiğim zamanlarda istediğim kaynaklara ulaşma konusunda çok sıkıntılarım oldu. Kendi okulumun kütüphanesinden kitap ödünç alma hakkım bile yoktu. Kütüphanede alanımızla ilgili nitelikli, yeni kaynaklar, özellikle de yabancı kaynaklar bulunmadığı için para ödeyerek başka bir üniversitenin kütüphanesine üye olmak zorunda kaldım.”
(16. katılımcı)

Bir araştırmanın gelişiminde, fikir açılımında alandaki kaynaklara ulaşabilmenin, ilgili literatürü inceleyebilmenin son derece önemli olduğu kuşkusuzdur. Nitekim lisansüstü program mezunu katılımcılar araştırma kalitesini tanımlarken en sık olarak araştırmanın kuramsal alt yapısının sağlamlığına gönderme yapmışlardır. Katılımcıların kendi

tanımlarında ilk sırada değindikleri araştırma kalite ölçütünü sağlamalarının önünde istenen kaynaklara ulaşamama gibi önemli bir engelin bulunduğu anlaşılmaktadır. Öğretim elemanları ile yapılan görüşmelerde de akademik kaynak konusu üst sıralardaki sorunlar arasında yer almış ancak orada maddî sıkıntılara ilişkin sorunlar ilk sırada belirtilmiştir. Lisansüstü program mezunu katılımcıların maddî sıkıntılara hiç değinmemiş olmaları maddî destek konusunda bir beklentilerinin bile olmadığını düşündürmektedir.

Kaynaklara ulaşma sıkıntısının ardından, lisansüstü program mezunu katılımcıların ikinci olarak en sık (4/21) değindikleri sorunlar tezin yazımında, veri toplamada ve tez danışmanı ile iletişimde yaşadıkları sıkıntılar olmuştur. Tezin yazımı sorunu ile başlanacak olursa, katılımcılar literatür çalışması ve veri toplama aşamalarının ardından elde ettikleri bulguları nasıl yorumlayacakları, bunu literatürle nasıl ilişkilendirecekleri konusunda zorluk çektiklerini belirtmişlerdir. Bir katılımcı, içinde olduğu durumu şöyle anlatmaktadır:

“Tez yazma süreci tam bir doğum sancısıydı. Kurduğum teorik çerçeve ile elimdeki datayı nasıl ilişkilendirebileceğimi bilemedim bir türlü. Teorik çerçeve sanki dataya bazen büyük bazen de dar gelen bir elbise gibiydi. Sanki bir türlü doğru açıklama getiremiyordum. Ayrıca yazma süreci çok sancılıydı. Tekrar tekrar başa dönüp tüm tezi sürekli bütünlüklü ve ilişkili hale getirmekle uğraşıyordum.” (15. katılımcı)

Yukarıdaki katılımcı tezin ortaya çıkacağı üretim sürecinde yaşadığı sıkıntıyı doğum sancısına benzetmiş, kuramsal bölüm ile ampirik bölüm arasındaki ilişkiyi kurmakta zorlandığına değinmiştir. Aynı sorunu yaşayan bir başka katılımcı da hissettiklerini şöyle anlatmaktadır:

“Tamamen bir üretim süreci. Her cümleyi tartıyorsunuz. Günde bir sayfa yazarsam iyi derdim. Yazdığımın arkasında durabilecek miyim? O zaman tekrar bir araştırmaya giriyorsunuz. Yazmak ikinci bir okuma yapmak gibiydi.” (7. katılımcı)

Bulguların literatürle ilişkilendirilmesi ve araştırmacının asıl sözünü söylediği yer olan tartışmanın yazılması araştırmada zihinsel üretime en çok gereksinim duyulan

aşamalardır. Bu aşamaların hakkının verilerek yapılmasının araştırmacıları, özellikle de akademik üretim yaşamlarının başında olan genç araştırmacıları zorlaması beklenen bir durumdur. Bunların dışında katılımcılar yazım aşamasında yaşadıkları diğer sorunları literatür çalışması sırasında okuduklarını sentezlemede zorlanma, tez aşamasında arkadaşlardan uzak kalma nedeniyle fikirlerini geliştirmeme ve bilgisayar başında sosyal ortamdan uzakta çalışma yürütmek zorunda olma olarak ifade etmişlerdir.

Katılımcıların ikinci olarak en sık yaşadıklarını belirttikleri bir başka sorun da veri toplamaya ilişkin zorluklar olmuştur. Bu konuda katılımcılar anket uygulanacak ya da görüşme yapılacak örnekleme ya da çalışma grubuna ulaşmak, veri toplayabilmek için kurumlardan gerekli izinleri almak ve deneklerden sağlıklı veri elde etmek konusunda sorunlar yaşadıklarını belirtmişlerdir. Araştırmalarda sağlıklı veri toplayabilme sosyal bilimlerde araştırma yapmanın zorlukları konusunda öğretim elemanları tarafından da değinilen, temel konusu insan olan sosyal bilimlerin doğası gereği taşıdığı bir zayıflık olarak değerlendirilmektedir. Bir katılımcı bu konuda yaşadığı sorunu şöyle anlatmaktadır:

“(..) üç saatlik görüşmeler yaptım ve insanlardan eşleriyle, çocuklarıyla, hayatlarıyla ilgili sorunlarını içtenlikle anlatmalarını istedim. Ne kadar olabilir ki? Orada size çok pay düşüyor, insanî ilişiler kurmak, güven ilişkisi kurmak. Bunu bir şekilde yapabildiğimi düşünüyorum. Metodun kendisinde bence problem var. Sahada yaşadığım problemler var, sürekli ertelenen randevular. Görüşmeleri sabote eden pek çok durum olabiliyor.” (8. katılımcı)

Sosyal bilim araştırmalarında yukarıdaki katılımcının değindiği sorunların tam olarak ortadan kaldırılamasa bile en aza indirilmesini sağlayacak yöntemler yok değildir, ancak bu yöntemlerin kullanılması zaman ve kaynak sıkıntısı gibi sorunlar nedeniyle her zaman hayata geçirilememektedir. Sosyal bilime özgü bu sorunun yanısıra yine yukarıdaki katılımcının değindiği daha gündelik sorunlar da veri toplamayı zorlaştırabilmektedir.

Görüşmelerde katılımcıların yukarıdaki iki sorunla aynı sıklıkta değindikleri bir başka konu da tez danışmanı ile yaşanan sorunlar olmuştur. Danışman hocanın öğrenciye yeterince zaman ayıramaması, öğrenciye ve teze karşı kayıtsızlık göstermesi, öğrenci ve danışmanın bazı konularda yaşadıkları fikir ayrılıklarında orta noktada buluşmalarının zor olması, doktora sürecinde tez izleme jüri üyesi olan öğretim üyelerinin çok farklı bakış açılarına sahip olmaları ve öğrencinin arada kalması, danışman hocadan yol göstericilik ve geribildirim alamama katılımcıların danışmanları ile yaşadıklarını belirttikleri sorunlar arasında yer almaktadır.

İstatistik çözümlerinin yapılması lisansüstü program mezunu katılımcıların tez sürecinde karşılaştıklarını belirttikleri sorunlardan bir diğeridir (3/21 katılımcı). Öğrenciler kendi araştırmalarını yürütecek düzeyde istatistik bilgisine sahip olmadıklarını ve bu konuda kimi zaman ücret karşılığı olmak üzere başkalarından yardım aldıklarını belirtmişlerdir. Bu sorun lisansüstü eğitim döneminde disiplinlerin ihtiyacına göre düzenlenen istatistik dersleri ile ilgili sorunlar olduğuna işaret etmektedir. Bir katılımcı istatistik çözümler konusunda yaşadığı sıkıntıları ve yüksek lisans programında verilen istatistik dersleri konusundaki eleştirisini şöyle ifade etmektedir:

“İstatistik bilgimin zayıflığı yüzünden hangi durumlarda hangi istatistik testin yapılacağı ve nasıl değerlendirileceği, yorumlanacağı konusunda bilgisizdim. Bu tezimi sekteye uğratan, beni sürdüren bir zayıflığım oldu. Yüksek lisans sırasında bu dersleri aldık. Temel noktaları öğrendik ve uygulamaya başladık. Ancak SPSS konusunda bilgi verecek akademisyen yoktu ve bilenler bilmeyenlere öğretti, biz de uğraşarak öğrendik. Dersler daha çok teorikti. Uygulamaya dönük derslerin olmaması öğrendiklerimizi içselleştirmeyi engelledi. Ayrıca istatistik hocalarının bu derslere girmesi benim açımdan bir felaketti. Formüller bana Çince gibi geliyordu, bu hocalar da öğrenim gördüğüm alandan örnek verme konusunda yetersizdiler. (...) Allaktan 5-6 yıl önce olmayan kaynaklar kitapçılardaydı ama bu konuda iyi olmadığım için bu yayınları da tekrar tekrar okumak zorunda kalıyordum. Ve buna rağmen anlamakta güçlük çekiyordum. Sonradan fark ettim ki araştırmam ilerledikçe ve ben bazı istatistik işlemleri kendim yapmak zorunda kaldıkça okuduklarım anlam kazanmaya başladı. Demek ki teorileri sıralamak kadar bu derslerde bizzat uygulama yaptırarak hem beceri kazandırmak gerekiyor, hem de öğretilenlerin somutlaştırılması, hayata geçirilmesi gerekiyor.” (10. katılımcı)

Lisansüstü program mezunu katılımcıların tez süreçlerinde yaşadıklarını belirttikleri bir başka zorluk da araştırma konusunun belirlenmesi olmuştur (3/21 katılımcının görüşü). Bir katılımcı bu konuda yaşadığı sorunu şöyle anlatmaktadır:

“(Konuyu) Ben seçtim ama keşke böyle olmasaydı diyorum şimdi. Ben daha önce yazılmış şeyleri bir daha yazmış oldum. Daha sonra rahatsız oldum. Hocanın bana, hoca bazı şeyleri süzgeçten geçirip yazılması iyi olacak konuları görmesi gereken insandır. Her zaman doğru olmuyor kendinizin seçmesi.” (22. katılımcı)

Katılımcılar konunun seçimi, daraltılması ve araştırma problemlerinin ifade edilmesi aşamasında zorlandıklarını ve bu sorunu aşmada yardım aldıkları kaynağın tez danışmanları olduğunu belirtmişlerdir. Konu seçimi ve araştırma probleminin iyi ve doğru bir şekilde ifade edilmesi araştırmanın tüm süreçlerdeki başarısını etkileyen bir faktördür. Bu konu aynı zamanda öğretim elemanlarının araştırma kalitesi tanımlarında değindikleri ölçütlerden biridir. Öğrencilerin tez sürecinin en kritik aşamalarından biri olarak adlandırılabilir bu konuda zorluk çekmeleri ve bu aşamanın danışmanlarının yönlendirme ve rehberliğine en çok ihtiyaç duydukları aşamalardan biri olması beklenen bir bulgudur.

Lisansüstü program mezunu katılımcıların konu seçimi ile aynı sıklıkta (3/21) değindikleri bir başka sorun da zaman konusu olmuştur. Katılımcılar lisansüstü eğitim süreçlerinde aynı zamanda çalışmak zorunda oldukları, bunun yanında bazıları aile ve çocuklarının sorumluluklarını almak zorunda oldukları için teze yeterli ve nitelikli zaman ayırmak konusunda sorun yaşadıklarını belirtmişlerdir. Bir katılımcı bu konuda şunları söylemektedir:

“En çok nitelikli ve uzun zaman ayırma konusunda ve istatistik analiz ve yorumlamada zorlandım. Tezim hayatımdaki en önemli şey değildi. Önce çocuğum ve eşim, işim ve öğrencilerim, sosyal yaşamım ve sonra tezim geliyordu. Böyle olunca da yeterince verimli çalışmıyordum.” (10. katılımcı)

Lisansüstü eğitim kişilerin çalışmak, kendi yaşamlarının ve ailelerinin sorumluluğunu almak zorunda oldukları ve zamanlarının önemli bölümünü bu sorumluluklara ayırdıkları bir döneme denk gelmektedir. Bu da lisansüstü öğrencilerin zaman zaman iş, aile ve akademik yaşamlarına öncelik verme konusunda çatışma yaşamalarına yol açabilmektedir.

Lisansüstü program mezunu katılımcılar tarafından tez sürecinde yaşanan bir diğer sorunun ölçek geliştirme olduğu belirtilmiştir (2/21). Ölçek geliştirme konu üzerinde geniş bir bilgi birikiminin yanısıra uzman görüşü ve yardımı da gerektiren zorlu bir süreçtir. Bir katılımcı bu konuda şunları söylemektedir:

“Ölçek geliştirmek zorunda kaldım ama keyif de aldım. 145 kişi ile görüşme yaptım. Yüksek lisans tezi insanın hayatında çok önemli bir şey değildir belki ama ben temiz bir tez yaptığıma inanıyorum. (...) Ama ben herhalde danışmanımın desteği sayesinde yüksek lisans tezimi hiç kötü hatırlamıyorum.”
(8. katılımcı)

Ölçek geliştirme konusunda yukarıdaki ifadelerde de belirtildiği gibi katılımcılar en çok danışmanlarından yardım aldıklarını belirtmişlerdir. Buna ek olarak, bir katılımcı da alıntı kurallarını uygulama konusunda zorlandığını belirtmiştir.

Yaşadıklarını belirttikleri tüm bu sorunlara karşın lisansüstü program mezunu katılımcılar yine de araştırma yapmayı sevdiğini belirtmişlerdir (20/20 katılımcı). Katılımcılar araştırma yapmanın kendilerine farklı bir deneyim yaşattığını, merak edilen bir şeyin peşine düşmenin kişiye heyecan ve mutluluk yaşattığını, saha araştırması sürecinde farklı kişilerle tanışmanın ve farklı ortamlarda bulunmanın ilginç bir deneyim olduğunu, benzer bir heyecanı taşıyan kişilerle paylaşım ortamına sahip olabilmenin güzel olduğunu ve yeni şeyler öğrenme fırsatı sunduğunu, bu nedenlerle araştırma yapmayı sevdiğini belirtmişlerdir. Bir katılımcı bu konudaki duygularını şöyle ifade etmektedir:

“Araştırma yapmayı sevdim. Çünkü araştırma yaparken insan kendini gerçekten bilimin ortasında, benzetme yapılacak olursa kocaman bir okyanusta hissediyor, ama bir bakıyorsunuz ki o okyanusta yüzebilmeyi öğreniyorsunuz ve denizin dibinin güzellikleriyle karşılaşıyorsunuz.” (6. katılımcı)

Yukarıdaki katılımcı araştırma becerileri geliştikçe kişinin yeni şeyler keşfetmeye ve bundan keyif almaya başladığına işaret etmektedir. Soruyu yanıtlayan katılımcıların tamamının yaşadıkları tüm zorluklara karşın araştırma yapmayı sevdiklerini söylemeleri araştırma yapmaya yönelik tutumlarının olumlu olması açısından son derece önemlidir. Araştırmayı severek, isteyerek yapmanın araştırma sürecinin başarısındaki en önemli etmenlerden biri olduğu düşünüldüğünde genç araştırmacıların araştırma yapmayı sevdiklerini belirtmeleri olumlu bir bulgudur.

Katılımcılara tez sürecinde karşılaştıkları sorunları aşmada kimlerden yardım aldıkları sorusu yöneltilmiş ve yarından fazlası (13/24) en çok tez danışmanlarından yardım aldıklarını belirtmişlerdir. Bunu izleyen yanıtlar arasında daha önce tez yazmış arkadaşlardan ve çeviri ve istatistik konularında kişisel ilişkiler yoluyla ve ücret karşılığı uzman yardımı alındığı belirtilmiştir. Tez sürecinin başarısında en önemli etkenlerden biri olan tez danışmanı konusuna aşağıdaki bölümlerde daha ayrıntılı olarak değinilmiştir.

4.7.6. Lisansüstü Program Mezunu Katılımcıların Tez Sürecinde Yaşadıkları Başlıca Sorunlara İlişkin Nicel Bulgular

Lisansüstü program mezunlarının tez süreçlerinde yaşadıkları sorunlar nitel araştırma kapsamında yapılan görüşmelerde genel olarak incelenmiş, nicel araştırmada ise bilimsel araştırma aşamalarına ve kişisel konulara ilişkin sorunlar ayrı ayrı ele alınmıştır. Elde edilen bulgular aşağıdaki tablolar yardımıyla incelenmiştir.

Tablo 61: Lisansüstü Program Mezunlarının Yüksek Lisans Tez Süreçlerinde En Çok Zorlandıkları Aşama Konusundaki Görüşlerine Ait Frekans ve Yüzde Değerleri

Tezinizi yaparken aşağıdaki aşamaların hangisinde en çok zorlandınız?		
	N	%
1.Konu seçimi	27	22,3
2.Veri analizi	23	19,0
3.Konunun sınırlandırılması	19	15,7
4.Veri toplama	18	14,9
5.Literatür çalışması	16	13,2
6.Araştırma sorularının ifade edilmesi	9	7,4
7.Bulguların tartışılması	4	3,3
8.Yöntem seçimi	3	2,5
9.Diğer	2	1,7
Toplam	121	100,0

Katılımcıların bilimsel araştırma süreci aşamalarına ilişkin olarak yaşadıklarını belirttikleri sorunların yer aldığı yukarıdaki tablo incelendiğinde en sıklıkla zorluk yaşanan aşamanın konu seçimi olduğu görülmektedir. Konu seçiminde zorluk yaşandığına ilişkin bulgular nitel araştırma kapsamında da ortaya çıkmıştır. Araştırma konusunun seçiminin ve beraberinde sınırlandırılmasının öğrencilerin danışmanlarından en çok yardım ve yönlendirme alma gereksinimi duydukları aşama olduğu anlaşılmaktadır. Konu seçiminin ardından ikinci olarak en sık ifade edilen zorluk veri analizi olmuştur. Öğrencilerin özellikle istatistik çözümlerinin yapılması konusunda yaşadıklarını belirttikleri sorunlar da bu konu ile ilişkilidir. Nitel araştırmada yapılan görüşmelerde de katılımcılar bu konuda büyük sorunlar yaşadıklarını ve kimi zaman ücret karşılığı olmak üzere dışarıdan bu konuda yardım aldıklarını ifade etmişlerdir.

Veri analizinin dışında veri toplama konusunda da yoğun olarak sorun yaşandığı görülmektedir. Nitel araştırmada da katılımcılar aynı soruna değinmiş ve bulgular bu sorunun iki boyutlu olduğunu ortaya koymuştur. Veri toplama aşamasına ilişkin olarak belirtilen bu sorunlar öncelikle izin alma sürecinin uzun sürmesi gibi bürokratik zorlukların yanısıra sosyal bilimlerin doğasından kaynaklanan sorunlar olmuştur. Buna benzer görüşler öğretim elemanları ile yapılan görüşmelerde de sıklıkla ifade edilmiştir.

Bilimsel araştırma sürecinde kritik aşamalardan olan yöntem seçimi konusunda çok az katılımcının sorun yaşadığını belirttiği görülmektedir. Aslında araştırma deneyimi çok olmayan kişiler olarak yüksek lisans tez öğrencilerinin en sık sorun yaşadıkları aşamalardan biri olarak beklenmesine karşın çok az sayıda katılımcının bu soruna değinmesinin nedeni Bakioğlu ve Gürdal'ın (2001) belirttikleri gibi tezlerde modelin daha çok danışman tarafından dikte edilmesi olabilir. Benzer olarak bulguların tartışılması aşamasının da az sayıda katılımcı tarafından en çok zorlanılan aşama olarak belirtildiği dikkat çekmektedir. Bu bulgu da nitel araştırma kapsamında öğretim elemanlarının tezlerde bulguların tartışılmadan rakamlar olarak verildiği yönündeki eleştirileri ile ilişkili olarak değerlendirilebilir.

Tablo 62: Lisansüstü Program Mezunlarının Yüksek Lisans Tez Süreçlerinde En Çok Zorlandıkları Konuya İlişkin Görüşlerine Ait Frekans ve Yüzde Değerleri

Tezinizi yaparken aşağıda belirtilen konuların hangisinde en çok zorlandınız?		
	N	%
1. Zamanımı etkili yönetme	32	26,4
2. Konuyla ilgili kaynaklara ulaşma	25	20,7
3. Kendimi çalışmaya motive etme	21	17,4
4. Diğer	17	14
5. Örnekleme ulaşma	13	10,7
6. Anket vb. uygulamalar için gerekli izinleri alma	8	6,6
7. Araştırmam için gereken maddî giderleri karşılama	5	4,1
Toplam	121	100,0

Tablo 62 incelendiğinde, lisansüstü program mezunu katılımcıların en sık olarak zaman yönetimi konusunda zorluk yaşadıklarını belirttikleri görülmektedir. Tez süreci ders sürecinden farklı olarak daha çok kişisel planlamaya bağlı olarak ilerlemekte ve bu aşamada öz disiplin önemli bir faktör olarak ortaya çıkmaktadır. Esnek bir programla bağımsız çalışma alışkanlığının yeterince gelişmemiş olmasının öğrenciler açısından tez sürecinde zorluk yarattığı anlaşılmaktadır. Bununla bağlantılı olarak “kendimi motive etme” maddesinin de yine üst sıralarda yer alan zorluklar arasında bulunduğu görülmektedir. Zaman yönetimi ve kişinin dışarıdan bir zorlama olmadan kendini

çalışmaya motive etmesi nitel araştırma kapsamında yapılan görüşmelerde de sık olarak dile getirilen zorluklar arasında yer almıştır.

Lisansüstü program mezunu katılımcıların ikinci olarak en sık zorluk yaşadıklarını belirttikleri nokta konuları ile ilgili kaynaklara ulaşma olmuştur. Bu konu nitel araştırmada en sık değinilen zorluk olmuştur. Hem nitel hem de nicel araştırma kapsamında aynı konuya yoğun olarak vurgu yapılması lisansüstü tez süreçlerinde öğrencilerin kaynak ve kütüphanelerin yetersizliği konusunda büyük zorluklar yaşadığını ortaya koymaktadır.

Örnekleme ulaşma ve araştırma araçlarının uygulaması için gerekli izinleri alma maddeleri birlikte veri toplama başlığı altında ele alınacak olursa katılımcıların azımsanamayacak bir oranının da en çok bu alanda zorluk yaşadıklarına işaret ettiği görülmektedir. Veri toplamanın sosyal bilim araştırmacıları açısından en büyük zorlukların yaşandığı aşamalardan biri olduğu sonucu bu bulguyla da ortaya konmaktadır.

Tablo 62 incelendiğinde, katılımcıların önemli bir bölümünün en çok zorlandıkları konu olarak diğer maddesini işaretlediği görülmektedir. Anketlerde bu maddeye verilen yanıtlar incelenmiş ve diğer başlığı altında en çok tez danışmanı ile ilişkide sorunlar yaşandığına değinilmiştir. Bunlar genel olarak danışmana ulaşamama, temel konularda fikir ayrılıkları yaşama ve danışmandan gerekli yardım ve yönlendirmeyi alamama olmuştur.

4.7.7. Lisansüstü Program Mezunu Katılımcıların Danışman Seçimi Süreci ve Danışmanlarıyla İlişkileri Konusundaki Değerlendirmelerine İlişkin Nitel Bulgular

Özellikle yüksek lisans döneminde, araştırmacılar neredeyse ilk kez kapsamlı bir araştırma süreci içine girdikleri için pek çok konuda danışmanın yönlendirmesine ihtiyaç duymaktadırlar. Gürdal, Bakioğlu ve Öztuna (2003) da bu konuya ilişkin olarak öğrencilerin tez aşamasına geldiklerinde zorlandıklarına, danışmana ulaşamadıkları

zaman amatörce karar aldıklarına, çevrelerindeki çalışmalardan etkilendiklerine ve bu durumda tezlerin birbirine çok benzediğine, birbirinin tekrarı durumuna geldiğine dikkat çekmektedir. Danışmanlık çok çeşitli rol boyutlarını içinde barındıran bir süreçtir ve belki de bu rol boyutlarının içerisinde en önemlisi öğrencinin tez konusu seçiminden, problemin ifade edilmesine ve araştırılmasına kadar pek çok sürecin yönetimini içeren akademik roldür (Soliman, 1999). Araştırmada öğrencilere tez danışmanlarını nasıl seçtikleri sorusu yöneltilmiş ve katılımcıların büyük bölümü (17/24) öncelikle tez danışmanlarını kendilerinin seçtiğini belirtmişlerdir. Diğer katılımcılarsa danışmanlarının kendilerine sorulmadan yönetimce atandığını ve seçtikleri araştırma konusuna göre danışmanların belirlendiğini ifade etmişlerdir. Danışmanlarını kendilerinin seçtiğini belirten katılımcılardan bu seçimi ne gibi ölçütlere göre yaptıklarını açıklamaları da istenmiş ve en sık (10/17) verilen yanıtın “birlikte rahatça çalışabileceğim bir kişi olduğu için” olduğu görülmüştür. Bir katılımcı bu konuda şunları söylemektedir:

“Pek akademik gözükmeyebilir size ama iyi kalpli olması. Seçtiğiniz tez danışmanının iyi olması, ilgili olması, sizin yaptığınız işle uğraşması, sonra akademik yeterliği diyelim. Ama önce iyi olması. Yani akademik olarak sizin konunuzu çok iyi bilmeyebilir, çok donanımlı olmayabilir ama bu işe emek veriyorsa, oturup sizin yazdıklarınızı okuyorsa ve tepki veriyorsa, eleştiriyorsa sizi ama eleştirirken eleştiri her zaman demoralize etmek anlamına gelmemeli, yapıcıysa, evet kısacası bu, yapıcı olmalı.” (23. katılımcı)

Katılımcılar danışmanlarını seçerken kendi ifadeleriyle öncelikle uyumlu çalışabilecekleri, uzlaşmaya açık, yanında rahatça konuşabilecekleri, yanında kendilerini rahat hissedecekleri bir akademisyen olması ölçütünü dikkate aldıklarını belirtmişlerdir. Akademisyenin alanına hâkim olması (3/17), öğrenciye bilimsel açıdan yol gösterebilecek olması (3/17) ve tecrübeli olması (1/17) gibi ölçütler rahat çalışabilecekleri bir kişi olması ölçütünün çok gerisinde kalmıştır. Katılımcıların bilimsel niteliklerden önce kişisel nitelikleri dikkate almaları tez sürecinin başında hissettikleri güvensizlik duygusunu güven duyabilecekleri ve rahat iletişim kurabilecekleri bir öğretim üyesi ile çalışarak aşabileceklerini düşünmelerinden kaynaklanıyor olabilir. Neumann (2003, s. 45) tez öğrencisi ile danışman arasında üç tür

ilişki tanımlanabileceğini belirtmektedir. Bunlar, entelektüel teşvik ilişkisi, güven ilişkisi ve destekleyici bir rehberlik ilişkisidir. Araştırma bulguları, öğrencilerin danışman seçimlerinde güven ilişkisini ve destekleyici rehberlik ilişkisini daha öncelikli olarak dikkate aldıklarını göstermektedir.

Araştırmada katılımcılar danışmanlarından en çok hangi açılardan yararlandıkları sorusuna en sık olarak (13/19) danışmanın yol göstericiliği yanıtını vermişlerdir. Bunun yanında, diğer yanıtlar arasında sorgulayıcı tavır ve öğrenciyi eleştirel düşünmeye teşvik etmesi, öğrenciyi motive etmesi ve farklı bir bakış açısı sunması bulunmaktadır. 5 (24) katılımcı danışmanın çok yoğun olması, öğrenciyeye zaman ayıramaması ve tüm seçimleri öğrenciyeye bırakması gibi nedenlerle danışmanlarından yararlanamadıklarını belirtmişlerdir.

4.7.8. Lisansüstü Program Mezunu Katılımcıların Danışman Seçimi Süreci Konusundaki Değerlendirmelerine İlişkin Nicel Bulgular

Nitel araştırma kapsamında yapılan görüşmelerden elde edilen bulguların yanısıra lisansüstü tez aşamasında öğrencilerin tez danışmanlarını nasıl seçtikleri konusu nicel olarak da incelenmiştir. Ulaşılan bulgular aşağıdaki tablolarda yer almaktadır.

Tablo 63: Lisansüstü Program Mezunlarının Tez Danışmanı Seçim ve Atama Oranlarına Ait Frekans ve Yüzde Değerleri

Tez danışmanınızı kendiniz mi seçtiniz?		
	N	%
Evet	81	66,9
Hayır	40	33,1
Toplam	121	100,0

Tablo 63 katılımcıların çok büyük bir bölümünün tez danışmanlarını kendilerinin seçtiğini ortaya koymaktadır. Katılımcıların bu seçimi yaparken hangi ölçütleri göz önünde bulundurdıkları da nicel olarak incelenmiş ve elde edilen bulgular aşağıdaki tabloda sunulmuştur.

Tablo 64: Lisansüstü Program Mezunlarının Tez Danışmanı Seçiminde Dikkate Aldıkları Ölçütlere Ait Frekans ve Yüzde Değerleri

Tez danışmanınızı seçerken hangi ölçütü öncelikle dikkate aldınız?		
	N	%
1. Araştırmak istediğim konunun kendisinin ilgi alanı içerisinde olması	35	43,2
2. Kendimi yanında rahat hissedebileceğim biri olması	17	21,0
3. Bana rehberlik edebilecek olması	12	14,8
4.Derslerinden keyif aldığım biri olması	7	8,6
5. Tez yönetiminde deneyimli olması	6	7,4
6. Araştırmacı olarak deneyimli olması	4	4,9
Toplam	81	100,0

Tez danışmanlarının kendi seçimleri ile belirlendiğini belirten lisansüstü program mezunu katılımcılardan bu seçimi öncelikli olarak hangi ölçüte dayanarak yaptıklarını belirtmeleri istenmiştir. Yukarıdaki tabloya göre danışman seçiminde en çok dikkate alınan ölçüt araştırılmak istenen konunun danışman hocanın ilgi alanı içerisinde olmasıdır. Bu bulgudan farklı olarak nitel araştırmada yapılan görüşmelerde en sık belirtilen ölçüt ise öğrencinin kendisini yanında rahat hissedebileceği bir kişi olması olarak bulunmuştur. Sözü edilen bu ölçüt nicel çalışmada ikinci olarak en çok dikkate alınan ölçüt olarak belirtilmiştir. Üçüncü olarak belirtilen ölçütünse danışmanın rehberlik özelliği ile ilişkili olduğu görülmektedir. Bu bulgulardan, danışman seçiminde hocanın araştırılacak konu ile ilgili olması, öğrencilerin bu kişinin yanında kendini rahat hissedebilmesi ve rehberliğine güvenmesi ölçütlerinin hocanın araştırmacılık ve tez yönetimindeki deneyiminden daha önemli algılandığı anlaşılmaktadır. Bu bulguların aynı zamanda nitel araştırma kapsamında elde edilen bulgularla benzerlik gösterdiği de gözlenmektedir.

4.7.9. Lisansüstü Program Mezunu Katılımcıların Teze Başlarken Kendilerini Araştırma Yapmaya Hazır Hissetme Konusundaki Duygularına İlişkin Nitel Bulgular

Yüksek lisans tezi lisansüstü düzey öğrencilerin büyük oranda kendi çabalarıyla yürüttükleri ilk kapsamlı araştırmalardan biridir. Katılımcılara teze başlarken kendilerini

araştırma yapmaya hazır hissedip hissetmedikleri sorusu yöneltilmiş ve büyük bir çoğunluk (19/24) teze başlarken pek çok yönden kendini araştırmaya hazır hissetmediğini ifade etmiştir. Katılımcıların kendilerini yeterli hissetmedikleri alanlara ilişkin yanıtları Tablo 65’te özetlenmiştir.

Tablo 65: Lisansüstü Program Mezunu Katılımcıların Teze Başlarken Araştırma Yapma Konusunda Kendilerini Yeterli Hissetmedikleri Alanlara İlişkin Sonuçlar

Metodoloji bilgisi açısından hazır değildim	10/19
İstatistik bilgisi açısından hazır değildim	4/19
Kaynak kullanımı açısından hazır değildim	3/19
Literatür çalışması yapma açısından hazır değildim	3/19
Nasıl araştırma yapılacağını bilmiyordum	1/19
Derinlemesine inceleme yapmayı bilmiyordum	1/19
Zaman yönetimi açısından hazır değildim	1/19

Katılımcıların en çok (10/19) değindikleri noktalar metodolojiye ilişkin eksiklikler olmuştur. Araştırma sorularının hazırlanması, araştırma sorularına uygun araştırma yönteminin belirlenmesi, anket ve ölçek geliştirilmesi; anket, ölçek ve görüşmelerin gerçekleştirilmesi ve araştırma sorusuna uygun olarak seçilen nitel yöntemin uygulanması konusunda yetersiz olduklarını belirten katılımcılar metodoloji açısından eksiklikleri olduğuna işaret etmektedirler. Bu bulgu, öğretim elemanları ile yapılan görüşmelerde sosyal bilimlere ilişkin bir sorun olarak ifade edilen metodolojinin araştırmacılarca bilinmediği yönündeki görüşü doğrular niteliktedir. Bir katılımcı metodoloji konusundaki eksiklikler nedeniyle araştırmasında çektiği zorlukları şu sözlerle ifade etmektedir:

“Araştırma metodolojisi hakkında bilgi sahibiydim ama sahada anladım ki bize anlatıldığı gibi olmuyor araştırma. Ben bir çok soru hazırlamıştım, ama bu sorulara aradığım cevapları alamıyordum. İnsanlara soru sormamaya başladım, sadece onlardan hayat hikayelerini anlatmalarını istemeye başladım üç mülakattan sonra. Böylece onların kendi anlatılarını sorularımla yönlendirmiş olmaktan uzaklaştım. Sonuç olarak saha araştırması deneyimine sahip değildim, bu da beni biraz zorladı.” (15. katılımcı)

Metodoloji bilgisinin ardından, bu konu ile ilgili olarak 4 katılımcı da teze başlarken özellikle istatistik bilgisi açısından yetersiz olduklarını belirtmiştir. Bir katılımcı bu konuda yaşadığı sorunları şöyle anlatmaktadır:

“İstatistik açısından hiç hazır değildim. SPSS nedir, kullanacak mıyım, kullanmayacak mıyım, nasıl kullanacağım? Daha önce yüksek lisans yapmış bir arkadaşım vardı, ona sordum SPSS biliyor musun? Az çok dedi. Zaten herkes az çok biliyor, kimse tamamını bilmiyor. (...) Tezin başında istatistik bilgim sıfırdı, ortalarına doğru artık yazmaya başlayacağım, yavaş yavaş öğrenmeye başladım.”
(21. katılımcı)

Yukarıdaki katılımcı yüksek lisans tezinde ihtiyaç duyduğu istatistik bilgisi ve istatistik çözümlene becerisini bu süreçte öğrendiğini, tezin bu açıdan bir öğrenme süreci olduğunu ifade etmektedir. Ülkemizde yüksek lisans tezinin araştırma yapmayı öğrenme süreci olarak görülmesi yönünde bir eğilim bulunmaktadır. Lisansüstü eğitim ve öğretim yönetmeliğinde (YÖK, 2006) tezli yüksek lisans programının amacı, öğrencinin bilimsel araştırma yaparak bilgilere erişme, bilgiyi değerlendirme ve yorumlama yeteneğini kazanmasını sağlamak olarak belirtilmektedir. Yüksek lisans tezine ilişkin olarak “sınama ve inceleme” niteliğini taşıyan bir çalışma tanımı yapılmaktadır. Üniversitelerde yüksek lisans tezlerine ilişkin beklenti *inceleme, durum tesbiti* olarak belirtilmekte ve üniversite içi ölçütler de biçimsel özellikler belirtmenin ötesine geçmemektedir.

Teze başlarken bir araştırmacı olarak ne gibi eksiklikleri olduğu konusunda 3 katılımcı kaynak kullanımını belirtmiştir. Katılımcılar özellikle kaynaklara nasıl ulaşılabileceğini ve yabancı kaynakların nasıl kullanılacağını bilmediklerini dile getirmişlerdir. Ülkemizde gerek ilk ve orta öğretimde, gerekse lisans eğitiminde araştırma tabanlı bir eğitim süreci gerçekleştirilememesi nedeniyle pek çok öğrencinin yoğun olarak kaynak taraması yaptığı ve kütüphane kullandığı ilk aşama yüksek lisans süreci olmaktadır. Katılımcıların kaynak kullanımını konusunda eksiklikler hissetmeleri daha önceki eğitim yaşantılarında böyle bir deneyim yaşamamış olmalarından kaynaklanıyor olabilir. Bu sorunla ilişkili olarak 3 katılımcı da en çok literatür taraması yapma ve elde edilen

bilgileri sentezleme konusunda eksik olduklarını belirtmişlerdir. Katılımcıların eksik olduklarını belirttikleri diğer konular nasıl araştırma yapılacağını, derinlemesine inceleme yapmayı ve zaman yönetimini bilmeme olmuştur.

Katılımcıların büyük çoğunluğunun tez çalışmasına başlarken kendilerini birçok açıdan araştırma yapmaya hazır hissetmediklerini belirtmeleri kuşkusuz olumlu bir bulgu değildir. Phillips ve Russell (1994) araştırma öz yeterlik algısının araştırma verimliliği ve araştırma eğitim ortamı arasındaki ilişkiyi inceledikleri araştırmalarında araştırma öz yeterlik algısının hem araştırma verimliliği hem de araştırma eğitim ortamı ile arasında olumlu yönde bir ilişki olduğu sonucuna varmışlardır. Bu sonuç bağlamında araştırmacılar araştırma öz yeterlik inancının araştırma eğitiminin daha etkili bir biçimde tasarımı konusunda kuramsal bir temel ve pratik bir yol haritası işlevi görebileceğini belirtmiştir. Onwuegbuzie (1997; aktaran Onwuegbuzie, 2003) lisansüstü program öğrencilerinde istatistik ve araştırma yapma konusunda bir kaygının yaygın olduğunu ve bu kaygının nicel araştırma metodolojisi derslerindeki başarı ile olumsuz yönde ilişkili olduğunu ortaya çıkarmıştır. Lisansüstü eğitim programlarında araştırmacı adayları olan öğrencilerin eğitiminin bu kaygının azalmasını sağlayacak biçimde düzenlenmesi büyük önem taşımaktadır.

Lisansüstü program mezunu katılımcıların tez öncesinde nasıl bir araştırma eğitiminden geçtiklerinin ortaya çıkarılması amacı ile kendilerinden araştırma ve istatistik derslerini değerlendirmeleri istenmiştir. Soruyu yanıtlayan 23 katılımcıdan 15'i bu derslerin nitelik olarak yeterli düzeyde olmadığını belirtmiştir. Katılımcılar bu derslerin çok yüzeysel olarak verildiğini, derslerin daha çok kurama dayalı olarak yapıldığını ve öğrencilerin uygulama imkânı bulamadığını ve araştırma ve istatistik derslerinin daha çok fen bilimlerinin ihtiyaçlarına göre düzenlendiğini ifade etmişlerdir. İstatistikle ilgili olarak katılımcılar ayrıca SPSS eğitimine çok az zaman ayrıldığı ve bölümde bu dersi verebilecek akademisyen bulunmadığı eleştirisini getirmişlerdir. Araştırma yöntem ve teknikleri dersine ilişkin olarak da bu derslerin genellikle fakülte çapında tüm

bölümlerden gelen öğrenciler için ortak olarak verildiği ve bu nedenle araştırmada disiplinlere göre ortaya çıkabilecek farklılıkların göz ardı edildiği eleştirisi yapılmıştır.

Araştırma ve istatistik derslerinin yeterli olduğunu düşünen katılımcılarsa eğitimleri boyunca bu dersleri birden fazla defa aldıklarını, derslerde uygulama imkânı bulduklarını ve bilimsel hazırlık bölümünün ardından yüksek lisans programına geçerken bu derslerde başarılı olmanın ön koşul olarak kabul edildiğini belirtmişlerdir. Derslerin farklı düzeylerde birden fazla defa alınmasının öğrenmeyi pekiştirdiği, uygulama yapma imkânı bulmanın da bu bilgilerin kalıcı ve uygulamaya dönüştürülebilir hâle gelmesini sağladığı anlaşılmaktadır. Araştırma ve istatistik derslerinin yüksek lisans programına başlarken ön koşul olarak konmasının öğrencilerin bu dersleri öğrenmek konusunda sorumluluk aldıklarını, bunun sonucunda derslerin amacına ulaşmasının kolaylaştığını göstermektedir.

4.7.10. Lisansüstü Program Mezunu Katılımcıların Teze Başlarken Kendilerini Araştırma Yapmaya Hazır Hissetme Konusundaki Duygularına İlişkin Nicel Bulgular

Lisansüstü program mezunu katılımcıların tez çalışmalarına başlarken yöntem, istatistik ve yabancı dil bilgisi bakımlarından kendilerini araştırma yapmaya hazır hissedip hissetmedikleri nicel araştırma kapsamında da ele alınmıştır. Elde edilen bulgular aşağıdaki tabloda sunulmuştur.

Tablo 66: Lisansüstü Program Mezunu Katılımcıların Yüksek Lisans Tez Çalışmasına Başlarken Kendi Yöntem, İstatistik ve Yabancı Dil Bilgilerine İlişkin Değerlendirmelerine Ait Frekans ve Yüzde Değerleri

Teze başlarken aşağıdaki alanlarda kendinizi yeterli hissediyor muydunuz?	Evet		Hayır		Toplam	
	N	%	N	%	N	%
Yöntem Bilgisi	66	54,5	55	45,5	121	100,0
İstatistik Bilgisi	24	20	96	80	120	100,0
Yabancı Dil Bilgisi	97	80,2	24	19,8	121	100,0

Tablo 66'da yer alan bulgular lisansüstü program mezunu katılımcıların teze başlarken yöntem ve yabancı dil bilgisi yeterlikleri konusunda olumlu bir değerlendirme yaptıklarını göstermektedir. Yöntem bilgisine ilişkin olarak katılımcıların yarıdan fazlasının kendilerini yeterli hissettikleri anlaşılmaktadır. Nitel çalışma kapsamında yapılan görüşmelerde katılımcılar teze başlarken yeterli araştırma bilgisine sahip olmadıklarını, bu bilgiyi tezlerini yaparken edindiklerini; böylelikle tezin aslında yöntem bilgisi açısından bir öğrenme süreci olduğunu ifade etmişlerdir. Nicel çalışma kapsamında elde edilen yukarıdaki bulgulara göre katılımcıların yarıya yakın bölümünün yöntem bilgisi açısından kendilerini yeterli bulmamaları da nitel çalışmada elde edilen bu bulgu ile ilişkili olmalıdır.

Yöntem bilgisi dışında katılımcıların kendilerini olumlu değerlendirdikleri bir diğer alan yabancı dil bilgisi olmuştur. Katılımcıların çok büyük bir bölümü (% 80,2) araştırma yapmaya yetecek düzeyde yabancı dil bilgisine sahip olduklarını belirtmişlerdir. Nitel çalışma kapsamında yapılan görüşmelerde de yabancı dil bilgisi bakımından yetersiz olduğunu belirten katılımcı olmamıştır. Özellikle nicel çalışmada katılımcıların dikkat çekecek ölçüdeki büyük bir bölümü yabancı dil yeterliliklerini olumlu değerlendirmiştir. Bu elbette araştırmacılık bakımından son derece olumlu yönde değerlendirilmesi gereken bir bulgu olmakla birlikte, nitel araştırmada elde edilen tezlerde literatür taramasının Türkçe literatür ile sınırlı tutulduğu, yabancı kaynakların yeterince derinlikli incelenmediği yönündeki eleştiriler de bu bulgular bakımından aydınlatıcı olabilir.

Tabloya göre katılımcıların yeterliklerini olumsuz değerlendirdikleri alan istatistik bilgisi olmuştur. Katılımcıların % 80'i teze başlarken istatistik bilgisi açısından yeterli olmadıklarını düşündüklerini belirtmiştir. Katılımcıların tez sürecinde en zorlandıklarını belirttikleri noktalardan birinin veri analizi olduğu ve nitel araştırma kapsamında da istatistik bilgisi açısından kendilerini yetersiz hissettiklerini ifade ettikleri hatırlanacak olursa bu alanda öğrencilerin büyük sorunlar yaşadıkları daha açık olarak görülmektedir. Nitel araştırma kapsamında yapılan görüşmelerde öğrencilerin istatistik çözümler konusunda tez danışmanlarından yardım aldıkları ve bazılarının çözümlerini ücret

ödeyerek dışarıda yaptırdıkları anlaşılmıştır. Bu bulgular öğrencilerin yüksek lisans sürecinde yeterli bir istatistik eğitimi almadıklarına da işaret etmektedir.

4.7.11. Lisansüstü Program Mezunu Katılımcıların Yüksek Lisans Sürecinde Almış Oldukları Araştırma Yöntem ve Teknikleri Dersine İlişkin Değerlendirmelerine Ait Bulgular

Lisansüstü eğitim programlarında öğrencilere alanlarına yönelik olarak araştırma yöntem ve teknikleri dersi sunulmakta ve programı tamamlayabilmek için bu derste başarılı olmaları beklenmektedir. Araştırmada katılımcılardan yüksek lisans sürecinde almış oldukları bu dersi değerlendirmeleri istenmiş ve elde edilen bulgular aşağıdaki tabloda sunulmuştur.

Tablo 67: Lisansüstü Program Mezunu Katılımcıların Yüksek Lisans Sürecinde Almış Oldukları Araştırma Yöntem ve Teknikleri Dersine İlişkin Değerlendirmelerine Ait Frekans ve Yüzde Değerleri

Yüksek lisans sürecinde almış olduğunuz araştırma yöntem ve teknikleri dersini nasıl değerlendirirsiniz?	Katılıyorum		Katılmıyorum		Toplam	
	N	%	N	%	N	%
Bu derse yeterli zaman ayrılmıştı.	50	41,7	70	57,9	120	100,0
Bu ders verimli bir biçimde işlendi.	42	35	78	65	120	100,0
Bu derste öğrendiklerim tezimi yaparken bana yardımcı oldu.	56	46,7	64	53,3	120	100,0

Tablo 67 incelendiğinde katılımcıların büyük bölümünün araştırma yöntem ve teknikleri dersine ilişkin olarak kendilerine yöneltilen tüm sorulara olumsuz yanıt verdikleri görülmektedir. Nitel araştırma kapsamında yapılan görüşmelerde getirilen eleştiriler doğrultusunda öncelikle zaman konusuna değinilecek olursa, katılımcıların yaklaşık % 58'inin bu derse yeterli zamanın ayrılmadığını düşündüğü görülmektedir. Araştırma yöntem ve tekniklerine bir dönem içerisinde haftalık olarak ayrılan üç saatlik sürenin araştırma bilgisi kazandırma açısından yeterli olmadığı eleştirisi nitel araştırmada da sıkça dile getirilmiştir.

Tabloya göre, en olumsuz değerlendirme dersin verimliliğine yönelik olarak yapılmıştır. Katılımcıların % 65'i araştırma yöntem ve teknikleri dersinin verimli bir biçimde işlenmediğini düşündüklerini belirtmiştir. Bu konuya yönelik olarak nitel araştırmada getirilen eleştirilerden bazıları araştırma derslerinin farklı bölümlerdeki öğrencilerin bir araya getirilerek disiplinlere ilişkin farklılıkların göz ardı edilerek verilmesi ve derslerin teorik olarak işlenerek uygulamaya yeterince yer verilmemesi olmuştur.

Araştırma yöntem ve teknikleri dersi temel olarak öğrencilere araştırma bilgi ve becerisi kazandırarak araştırma yapabilmelerini sağlamak amacı taşımaktadır. Ancak, yukarıdaki tabloya göre katılımcıların yarısından fazlası bu derste öğrencilerinin tez sürecinde kendilerine yardımcı olmadığını düşünmektedir. Bu bulgu derse ayrılan zamanın yeterliği ve dersin verimliliği konusunda yapılan olumsuz değerlendirmelerin bir sonucu olarak değerlendirilebilir.

Nitel araştırma kapsamında araştırma yöntem ve teknikleri dersi hakkında olumlu değerlendirmelerde bulunan katılımcılardan biri derse iki dönem ayrıldığını, uygulamaya çok yer verildiğini, dersin bilimsel hazırlık kapsamında yer aldığını ve bu dersten başarılı olmanın asıl programa başlamak için ön koşul kabul edildiğini belirtmiştir. Tüm bu özellikler yüksek lisans programlarında sunulan araştırma yöntem ve teknikleri derslerinin amacına ulaşması için önemli ipuçları sunmaktadır.

Lisansüstü program mezunu katılımcıların yüksek lisans tez çalışmalarına başlarken kendilerini yöntem bilgisi açısından araştırma yapmaya hazır hissetme durumları ile tez öncesinde aldıkları araştırma yöntem ve teknikleri dersine ilişkin değerlendirmeleri arasında ilişki olabileceği düşünülmüş ve bunun sınanmasına yönelik olarak kay-kare testi uygulanmıştır. Elde edilen bulgular aşağıdaki tablolarda sunulmuştur.

Tablo 68: Lisansüstü Program Mezunu Katılımcıların Araştırma Yöntem ve Teknikleri Dersine Ayrılan Zamanı Yeterli Bulma Durumlarına Göre Teze Başlarken Kendilerini Yöntem Bilgisi Açısından Yeterli Hissetme Durumlarına İlişkin Kay-Kare Testi Sonuçları

Araştırma yöntem ve teknikleri dersine yeterli zaman ayrılmıştı.			Teze başlarken araştırma yöntem bilgisi açısından kendinizi yeterli hissediyor muydunuz?		
			Evet	Hayır	Toplam
	Katılıyorum	f		34	16
%			68,0	32,0	100,0
Katılmıyorum	f		31	39	70
	%		44,3	55,7	100,0
Toplam	f		65	55	120
	%		54,2	45,8	100,0

$$\chi^2= 6,607 \text{ sd}=1 \text{ p}=0,010$$

Tablo 68’de yer alan bulgular araştırma yöntem ve teknikleri dersine yeterli zaman ayrıldığını düşünen katılımcıların % 68 gibi büyük bir oranının teze başlarken kendilerini araştırma yöntem bilgisi açısından hazır hissettiğini göstermektedir. Benzer şekilde bu derse yeterli zaman ayrılmadığını belirten katılımcıların yine büyük bir bölümü (%55,7) teze başkadıklarında yöntem bilgisi açısından kendilerini yeterli hissetmediklerini ifade etmişlerdir. Kay-kare testi sonucunda araştırma yöntem ve teknikleri dersine yeterli zaman ayrıldığını düşünen katılımcılarla ayrılmadığını düşünen katılımcıların teze başlarken kendilerini yöntem bilgisi açısından yeterli hissetme durumlarına ait görüşleri arasında anlamlı bir farklılık ($p<0,05$) olduğu bulunmuştur. Bir başka deyişle, araştırma yöntem ve teknikleri dersine yeterli zaman ayrıldığı görüşü ile teze başlarken yöntem bilgisi açısından kendini yeterli hissetme görüşü birbiri ile anlamlı düzeyde ilişkilidir. Tez yapan öğrencilerin kendilerine yöntem bilgisi açısından güvenmelerinde lisansüstü program sırasında almış oldukları araştırma yöntem ve teknikleri dersine yeterli zaman ayrılmasının büyük bir etkisinin olduğu açıktır. Bunun en önemli nedenlerinin derse yeterli zaman ayrılmasının öğrencilerin uygulama yaparak daha iyi öğrenmelerine olanak tanınması ve dersin kapsamının öğrencilere gerekli donanımı sağlayacak düzeyde geniş tutulabilmesi olduğu düşünülmektedir.

Tablo 69: Lisansüstü Program Mezunu Katılımcıların Araştırma Yöntem ve Teknikleri Dersinin Verimli Bir Biçimde İşlenip İşlenmediğine Yönelik Görüşlerine Göre Teze Başlarken Kendilerini Yöntem Bilgisi Açısından Yeterli Hissetme Durumlarına İlişkin Kay-Kare Testi Sonuçları

Araştırma yöntem ve teknikleri dersi verimli bir biçimde işlendi.			Teze başlarken araştırma yöntem bilgisi açısından kendinizi yeterli hissediyor muydunuz?		
			Evet	Hayır	Toplam
Katılıyorum	f		28	14	42
	%		66,7	33,3	100,0
Katılmıyorum	f		37	41	78
	%		47,4	52,6	100,0
Toplam	f		65	55	120
	%		54,2	45,8	100,0

$$\chi^2= 4,067 \text{ sd}=1 \text{ p}=0,044$$

Tablo 69 incelendiğinde, araştırma yöntem ve teknikleri dersinin verimli bir biçimde işlendiğini düşünen katılımcıların üçte ikisinin teze başlarken yöntem bilgisi açısından kendilerini yeterli hissettikleri görülmektedir. Aynı zamanda, bu dersin verimli bir biçimde işlenmediğini düşünen katılımcıların da yarısından fazlası kendilerini yöntem bilgisi açısından yeterli hissetmediklerini belirtmişlerdir.

Kay-kare testi sonuçları araştırma yöntem ve teknikleri dersinin verimli bir biçimde işlendiğini düşünen katılımcılarla böyle düşünmeyen katılımcıların teze başlarken kendilerini yöntem bilgisi açısından yeterli hissetme durumlarına ait görüşleri arasında anlamlı bir farklılık ($p<0,05$) olduğunu göstermektedir. Diğer bir anlatımla, araştırma yöntem ve teknikleri dersinin verimli bir biçimde işlendiği görüşü ile teze başlarken yöntem bilgisi açısından kendini yeterli hissetme görüşü birbiri ile anlamlı düzeyde ilişkili bulunmuştur. Dersin verimli bir biçimde işlenmesinin öğrenci öğrenmesine olumlu yönde yansıdığı ve bu alandaki yeterliği güçlendirdiği anlaşılmaktadır.

Tablo 70: Lisansüstü Program Mezunu Katılımcıların Araştırma Yöntem ve Teknikleri Dersinin Tezde Kendilerine Yardımcı Olmasına Yönelik Görüşlerine Göre Teze Başlarken Kendilerini Yöntem Bilgisi Açısından Yeterli Hissetme Durumlarına İlişkin Kay-Kare Testi Sonuçları

Araştırma yöntem ve teknikleri dersinde öğrendiklerim tezimi yaparken bana yardımcı oldu			Teze başlarken araştırma yöntem bilgisi açısından kendinizi yeterli hissediyor muydunuz?		
			Evete	Hayır	Toplam
	Katılıyorum	f	36	20	56
	%	64,3%	35,7%	100,0%	
Katılmıyorum	f	29	35	64	
	%	45,3%	54,7%	100,0%	
Toplam	f	65	55	120	
	%	54,2%	45,8%	100,0%	

$$\chi^2= 4,331 \text{ sd}=1 \text{ p}=0,037$$

Tablo 70’te yer alan sonuçlar, araştırma yöntem ve teknikleri dersinde öğrenilenlerin tezlerini yaparken kendilerine yardımcı olduğunu düşünen katılımcıların büyük oranının (% 64) teze başlarken kendilerini araştırma yöntem bilgisi açısından yeterli hissettiğini göstermektedir. Bununla benzer biçimde bu derste öğrenilenlerin tez sürecinde kendilerine yardımcı olmadığını belirten katılımcıların yarıdan fazlasının teze başlarken yöntem bilgisi açısından kendilerini yeterli bulmadığı görülmektedir. Kay-kare testi sonuçlarına göre araştırma yöntem ve teknikleri dersinde öğrenilenlerin tez sürecinde kendilerine yardımcı olduğunu düşünen katılımcılarla böyle düşünmeyen katılımcıların teze başlarken kendilerini yöntem bilgisi açısından yeterli hissetme durumlarına ait görüşleri arasında anlamlı bir farklılık ($p<0,05$) bulunmaktadır. Diğer bir anlatımla, araştırma yöntem ve teknikleri dersinde öğrenilenlerin tez sürecinde yardımcı olduğu görüşü ile teze başlarken yöntem bilgisi açısından kendini yeterli hissetme görüşü birbiri ile anlamlı düzeyde ilişkili bulunmuştur. Araştırma yöntem ve teknikleri dersinde öğrenilenlerin tez sürecinde uygulamaya geçirilebilmesinin öğrencilerin yöntem bilgisi bakımından kendilerini daha yeterli hissetmelerini sağladığı anlaşılmaktadır.

4.7.12. Lisansüstü Program Mezunu Katılımcıların Kendi Yüksek Lisans Tezlerine İlişkin Değerlendirmelerine Ait Bulgular

Lisansüstü program mezunu katılımcıların tezlerinin orijinalliği, literatür ile alandaki uygulamalara ve toplumsal gelişmeye katkısı bakımından görüşleri alınmış ve elde edilen bulgular aşağıdaki tabloda sunulmuştur.

Tablo 71: Lisansüstü Program Mezunu Katılımcıların Yüksek Lisans Tezlerine İlişkin Değerlendirmelerine Ait Frekans ve Yüzde Değerleri

Tezinize ilişkin olarak aşağıdaki ifadeleri nasıl değerlendirirsiniz?	Katılıyorum		Katılmıyorum		Toplam	
	N	%	N	%	N	%
1. Tezim ulusal düzeyde bir orijinallik taşımaktadır.	99	82,5	21	17,5	120	100,0
2. Tezim uluslararası düzeyde bir orijinallik taşımaktadır.	52	43,3	68	56,7	120	100,0
3. Tezim alanımdaki bilgi birikimine katkı sağlamaktadır.	108	90	12	10	120	100,0
4. Tezim alanımdaki uygulamalara katkı sağlamaktadır.	91	75,8	29	24,2	120	100,0
5. Tezim toplumsal gelişmeye katkı sağlamaktadır.	64	53,3	56	46,7	120	100,0
6. Tezim daha önce yapılmış bir başka tezin benzeridir.	17	14,2	103	85,8	120	100,0

Tablo 71’de yer alan bulgular, orijinalliğe ilişkin olarak katılımcıların çok büyük bir bölümünün tezlerinin ulusal düzeyde orijinallik taşıdığını düşündüğünü, ancak yarıdan fazlasının uluslararası düzeyde orijinallik taşımadığını düşündüğünü göstermektedir. Öğretim elemanlarının kendi araştırmaları hakkında yaptıkları değerlendirmede de benzer yönde bulgular elde edilmiştir. Yine orijinallik bağlamında değerlendirilebilecek bir ifade olarak “Tezim daha önce yapılmış bir başka tezin benzeridir.” maddesine katılımcıların küçük bir bölümünün (% 14,2) katılım gösterdikleri görülmektedir. Genel olarak değerlendirmek gerekirse, katılımcıların orijinallik bakımından yüksek lisans tez çalışmalarını olumlu yönde değerlendirdikleri görülmektedir.

Faydalılık açısından bakıldığında, katılımcıların büyük bölümünün tezlerinin bilgi birikimine, alanlarındaki uygulamaya ve toplumsal gelişmeye katkıda bulunduğunu düşündükleri görülmektedir. Bu üç alan arasında en büyük katılım (% 90) alandaki bilgi birikimine katkı yönünde olmuş, en azı (% 53,3) ise tezlerin toplumsal gelişmeye katkıda bulunduğunu ifade eden 5. maddeye olmuştur. Katılımcıların özellikle literatüre katkı sağlaması bakımından çalışmalarını çok olumlu değerlendirdikleri görülmektedir. Nitel araştırma kapsamında katılımcıların araştırma kalitesi tanımlarında yer verdikleri ölçütler arasında yer alan orijinallik ve faydalılık özelliklerinin tezlerinde sağlandığını düşündükleri anlaşılmaktadır.

4.7.13. Lisansüstü Program Mezunları Katılımcıların Yüksek Lisans Yaptıkları Kurumda Araştırma Yapmayı Destekleyen ve Zorlaştıran Öğeler Konusundaki Görüşlerine İlişkin Bulgular

Lisansüstü program mezunlarının kurumlarında araştırma yapmayı destekleyen öğeler konusundaki görüşleri Tablo 72’de özetlenmiştir.

Tablo 72: Lisansüstü Program Mezunları Katılımcıların Yüksek Lisans Yaptıkları Kurumda Araştırma Yapmalarını Destekleyen Öğeler Konusundaki Görüşlerine İlişkin Sonuçlar

Kütüphane olanakları ve veritabanları	7/22
Öğretim üyeleri	6/22
Araştırma fonları	4/22
Arkadaşlar	1/22
Hiçbir destek yok	9/22

Lisansüstü program mezunu katılımcılar kurumlarında araştırma yapmayı destekleyen öğelerin başında kütüphane ve veritabanları olanaklarına değinmişlerdir (7/22). Bulgular, özellikle elektronik veritabanlarının kütüphanelere getirdiği geniş olanakların lisansüstü öğrenciler arasında da takdir bulduğunu göstermiştir. Bununla birlikte kütüphanelerin koşulları çalışma saatleri ve kitap ödünç verme hizmetleri açısından

eleştirilmiş, veritabanlarına erişim içinse yeterli sayıda bilgisayar olmaması nedeniyle sıkıntı yaşandığına değinilmiştir.

Kütüphane ve veritabanlarının ardından katılımcıların kurumlarında araştırmayı destekleyici bir unsur olarak ikinci düzeyde en sık (6/22) değindikleri konu öğretim üyeleri olmuştur. Katılımcılar öğretim üyelerinin hem araştırmaları yönlendirici ve destekleyici yönlerini, hem de öğrencileri araştırmaya teşvik etmelerini araştırma yapmayı destekleyen unsurlar olarak gördüklerini belirtmişlerdir. Katılımcıların bölümlerindeki öğretim üyelerini araştırma yapmayı destekleyici bir unsur olarak değerlendirmeleri önemli bir bulgudur. Bu öğretim üyelerinin hem öğrencilerini araştırma yapmaya teşvik ettiği bir ortamın varlığına ya da oluşturuluyor olmasına, hem de kendilerinin araştırma yapma konusunda öğrencilerine örnek olduklarına işaret etmektedir. Bir katılımcı (7. katılımcı) bu konuya ilişkin olarak ayrıca yoğun olarak araştırma yapan öğretim üyelerinin derslerinde öğrencilerden de bu yönde bir beklentilerinin olduğunu, bu derslerin çoğunlukla araştırma tabanlı olduğunu ve bunun öğrencileri daha çok araştırmaya yönelttiğini eklemiştir.

Lisansüstü program mezunu katılımcılar araştırma yapmalarını destekleyen bir başka unsur olarak araştırma fonlarına değinmişlerdir (4/22). Üniversitelerdeki proje birimleri ve bu birimlerin sağladığı fonların sınırlı da olsa araştırma yapmayı destekleyen unsurlar olduğuna değinilmiştir. Son olarak bir katılımcı arkadaşların ilgi ve katılımını araştırma yapmayı destekleyen öğelerden biri olarak nitelemiştir. Paylaşım, etkileşim, eleştirme gibi süreçler yoluyla lisansüstü programlardaki arkadaşların araştırmalara önemli katkılarda bulunacağı kuşkusuzdur. Lisansüstü program öğrencilerinin tez sürecinde yalnız kaldıklarını ve arkadaşlarından uzakta çalışma zorunluluğu nedeniyle ders sürecindeki paylaşım ortamını yitirdiklerini belirtmeleri bu açıdan olumsuz sonuçlara işaret etmektedir.

Tüm bu desteklerin yanında 9 (22) katılımcı lisansüstü eğitim gördükleri kurumda araştırma yapmayı destekleyen hiçbir unsur bulunmadığını belirtmiştir. Maddî ve

akademik kaynakların çok sınırlı oluşu, etkili bir araştırma kültürünün eksikliği ve araştırmalara destek sağlanmasının bir lüks olarak algılanması katılımcıların bu noktada eleştirdikleri konular arasında yer almaktadır.

Yüksek lisans yaptıkları kurumda araştırma yapmalarını destekleyen öğeler kapsamında lisansüstü program mezunu katılımcıların tez süreçlerinde kendilerine hangi kaynakların en çok yardımcı olduğu konusundaki görüşleri nicel araştırma kapsamında da ele alınmıştır. Elde edilen bulgular aşağıdaki tabloda sunulmuştur.

Tablo 73: Lisansüstü Program Mezunlarının Tez Sürecinde En Çok Yararlandıkları Kaynaklar Hakkındaki Görüşlerine Ait Frekans ve Yüzde Değerleri

Tezinizi yaparken aşağıda belirtilen kaynaklardan hangisinden en çok yararlandınız?	N	%
1. Tez danışmanım.	36	29,8
2. Benimkine benzer olan eski tezler.	33	27,3
3. Bölümümdeki diğer öğretim üyeleri.	11	9,1
4. Bölümümdeki araştırma görevlileri.	4	3,3
5. Daha önce tez yapmış arkadaşlarım.	8	6,6
6. Araştırma yöntem kitapları.	14	11,6
7. Diğer	15	12,3
Toplam	121	100,0

Tablo 73'e göre, lisansüstü program mezunu katılımcılar tez süreçlerinde kendilerine en çok yardımcı olan kaynağın tez danışmanları olduğunu düşünmektedir. Katılımcıların yaklaşık üçte birlik bölümünün en çok yararlandıkları kaynak olarak tez danışmanlarına işaret ettikleri görülmektedir. Özellikle yüksek lisans sürecinde öğrencilerin tez sürecinde yollarını bulmalarında en çok güvendikleri kaynağın tez danışmanlarının yönlendirmeleri olduğu anlaşılmaktadır. Nitel araştırma kapsamında yapılan görüşmelerde katılımcılar danışmanlarının yardımlarının ne yönde olduğu sorusunu rehberlik, kendisine örnek teşkil etme, motivasyon sağlama, sorgulayıcı bakış açısı kazandırma, araştırma sorularını biçimlendirme, araştırmanın sınırlarını çizme, kaynaklara yönlendirme ve araştırma modeli ve istatistik konusunda yol göstericilik

olarak yanıtlamışlardır. Bu yanıtlardan, öğrencilerin aslında danışmanlarından farklı alanlarda beklentilerinin olduğu da anlaşılmaktadır.

Yukarıdaki tabloda dikkati çeken ilginç bir bulgu katılımcıların ikinci olarak kendilerine en çok yardımcı olan kaynağı kendilerinininkine benzer eski tezler olarak belirtmeleridir. Bu maddenin yüzde değerinin tez danışmanının yardımı ile ilişkili olan ve en yüksek katılımı alan maddeye çok yakın olduğu görülmektedir. Bu bulgudan, öğrencilerin tez sürecinde kendileri ile başbaşa kaldıklarında araştırmalarına ilişkin çeşitli sorunlarının çözümünü daha önce yapılmış tezlerde aradığı anlaşılmaktadır. Bu bulgu Gürdal, Bakioğlu ve Öztuna (2003) tarafından ortaya konan öğrencilerin tez aşamasına geldiklerinde zorlandıkları, danışmana ulaşamadıkları zaman amatörce karar aldıkları, çevrelerindeki çalışmalardan etkilendikleri ve bu durumda tezlerin birbirine çok benzediği, birbirinin tekrarı durumuna geldiği yönündeki bulguları destekler görünmektedir.

Tez danışmanı ve eski tezlerin ardından, lisansüstü program mezunu katılımcıların tez sürecinde en çok faydalandıkları kaynaklardan bazılarının diğer başlığı altında belirtilen internet ve dergi makaleleri olduğu görülmüştür. Nitel araştırma kapsamında yapılan görüşmelerde de katılımcılar internetin ve özellikle elektronik veri tabanlarının araştırmalarına büyük destek sağladığını ifade etmişlerdir. Buna çok yakın bir oranla dördüncü olarak en sık belirtilen kaynağın araştırma yöntem kitapları olduğu görülmektedir.

Tez sürecinde yararlanılan kaynaklar arasında en az başvuru alanların ise bölümdeki diğer öğretim elemanları, tez yapmış olan arkadaşlar ve bölümdeki araştırma görevlileri olarak belirtildiği görülmektedir. Tablonun genelini özetlemek gerekirse, öğrencilerin tez sürecinde karşılarına çıkan sorunları aşmada temel olarak tez danışmanlarından ve daha önce yapılmış tezlerden yardım alma yoluna gittikleri görülmektedir.

Lisansüstü program mezunlarına görüşmelerde kurumlarında araştırma yapmayı zorlaştıran öğelerin neler olduğu sorusu da yöneltilmiş ve alınan yanıtlar aşağıdaki tabloda özetlenmiştir.

Tablo 74: Lisansüstü Program Mezunu Katılımcıların Yüksek Lisans Yaptıkları Kurumda Araştırma Yapmalarını Zorlaştıran Öğeler Konusundaki Görüşlerine İlişkin Sonuçlar

Kütüphane olanaklarının yetersizliği	8/21
Yoğun ders yükü	5/21
Maddî yetersizlikler	2/21
Üniversitenin başka üniversite ve araştırma kurumları ile ilişki ve işbirliği içinde olmaması	1/21
Kişiler arası yıkıcı rekabet	1/21
Öğrencilerin araştırmaları için görüş alabileceği öğretim elemanlarının azlığı	1/21
Zaman yetersizliği	1/21

Lisansüstü program mezunu katılımcılar kurumlarında araştırma yapmayı zorlaştıran öğelerin başında kütüphane olanaklarının yetersizliğine değinmişlerdir (8/21). Yeni kaynaklara ulaşma zorluğu, veritabanlarını kullanmak için uzun sıra bekleme ve sınırlı bir süreye sahip olma, bazı üniversitelerde geçerli olmak üzere kitap ödünç alamama ve sipariş edilen kitapların çok uzun süre sonra alınması katılımcıların kütüphane konusu ile ilgili olarak değindikleri sorunlar arasında yer almaktadır. Araştırma bulguları kütüphane olanaklarının aynı zamanda araştırma yapmayı destekleyen öğeler arasında da ilk sırada dile getirildiğini göstermektedir. Katılımcıların bir bölümünün kütüphane olanaklarını en büyük destek olarak görürken bir bölümününse en önde gelen sınırlılık arasında sayması üniversiteler arasında bu konuda gözlenen farklılıklarla açıklanabilir. Aynı il içerisinde yer alan farklı üniversitelerin kütüphane zenginliği ve kullanım olanakları açısından farklılık gösterdiği, bazı üniversitelerde öğrencilere kitap bile ödünç verilmezken, bazı üniversitelerde öğrencilerin talebi üzerine kitap satın alınabildiği görülmektedir. Elektronik veritabanları erişimi TÜBİTAK tarafından üniversitelere genel olarak sağlanmakla birlikte, bilgisayar sayısı, kampüs dışı erişim olanağı gibi etmenler veritabanı erişiminde de üniversiteler arasında farklılık yaratmaktadır.

Kütüphane olanaklarının yetersizliğinin ardından katılımcıların ikinci olarak en sık (5/21) değindikleri araştırma yapmayı zorlaştırıcı etmenin yoğun ders yükü olduğu görülmüştür. Bir katılımcı bu konudaki düşüncelerini şöyle ifade etmektedir:

“Yoğun ders yükünden araştırma yapmaya zaman yok. Yüksek lisans yapınca mecburen tez yazdığınız için araştırma yapabiliyorsunuz ancak onun dışında sınırlı olan araştırma teknikleri dersi dışında, araştırma yapma için yeterli imkân ve zaman yaratılmıyor.” (6. katılımcı)

Ders yükü yoğunluğu öğretim elemanlarının da görüşmelerde sıkça dile getirdikleri sorunlardan biri olmuştur. Lisansüstü program mezunu katılımcıların bu konuda yakındıkları sorunlar lisansüstü programdaki derslerin araştırma ağırlıklı olmaması, derslerin konferans biçimiyle işlenmesi ve bunların bir sonucu olarak öğrencilere yeterince araştırma yapma fırsatının sağlanmayışı olmuştur. Eğitim sistemimizin ilköğretimden itibaren öğrencileri genel olarak araştırma yapmaya yöneltmediği yönündeki eleştirilerin yanısıra lisansüstü programlarda öğretim programlarının çok sayıda ders içermesi, daha da önemlisi derslerin araştırma tabanlı olarak işlenmemesi üzerinde önemle durulması gereken bir sorundur. Öğrencilerin araştırma yöntem ve teknikleri derslerinde bile uygulama yapma imkânı bulamamalarının ve ilk araştırma deneyimini tez süreciyle yaşamalarının kendileri üzerinde bir kaygı yarattığı görülmektedir.

Lisansüstü program mezunu katılımcıların kurumlarında araştırma yapmayı zorlaştıran etmenler arasında değindikleri bir başka konu da maddî yetersizlikler olmuştur (2/21). Araştırma yapmanın bir maliyet gerektirmesi ve katılımcıların kurumlarından bu konuda destek alamamaları, araştırmaları için kendi maddî kaynakları ile sınırlı kalmaları araştırma yapmalarını zorlaştıran sorunlar arasında sayılmıştır. Bunların üniversitenin başka üniversite ve araştırma kurumları ile ilişki ve işbirliği içinde olmaması, kişiler arası yıkıcı rekabet, öğrencilerin araştırmaları için görüş alabileceği öğretim elemanlarının azlığı ve zaman yetersizliği araştırma yapmayı zorlaştıran diğer etmenler olarak sıralanmıştır.

BÖLÜM V

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

5.1. Tartışma ve Sonuç

Yükseköğretimde kalite tartışmalarının hız kazanmasıyla öğretimin yanında üniversite kurumunun diğer işlevi olan araştırma etkinliklerinin de kalite bağlamında değerlendirilmesi ve sorgulanması gittikçe yaygınlaşmaya başlamıştır. Bu çalışmada hem nitel hem de nicel veri toplama yöntemleriyle ulaşılan bulgular sosyal bilimler araştırmaları açısından öğretim elemanları ve lisansüstü program mezunları tarafından yapılan değerlendirmelerde metodoloji ve literatür dayanağına ilişkin özelliklerin araştırma kalitesi üzerinde belirleyiciliği olan ölçütler arasında en sık değinilen iki nokta olduğunu ortaya koymuştur. Nitel bölümde öğretim elemanları en sık olarak metodolojik özelliklere dikkat çekerken lisansüstü program mezunu katılımcılar literatür dayanağına ilişkin özelliklere değinmişlerdir. İlginç biçimde, ikincil düzeyde en sık değinilen ölçütler yine aynı özellikler olmuş, öğretim elemanları ikinci olarak literatüre işaret ederken lisansüstü program mezunu katılımcılar metodolojiye ilişkin özellikleri dile getirmişlerdir. Metodoloji genel başlığı altında kaliteli bir araştırmanın taşıması gereken temel ölçütler olarak öğretim elemanları ve lisansüstü program mezunu katılımcılar araştırma probleminin çözümünde doğru yöntemin seçilip bu yöntemin doğru bir şekilde uygulanmış olması, araştırmada geçerlik ve güvenilirliğin sağlanmış olması, araştırma probleminin iyi bir şekilde sınırlandırılması, başlangıçta belirlenen araştırma sorusunun doyurucu biçimde yanıtlanması, çok iyi gözlem yapılması, araştırma evrenini temsil edecek bir örneklemden veri toplanması, araştırma sürecinin ayrıntıyla açıklanması, araştırmacının araştırmaya nasıl bir paradigma aracılığıyla yaklaştığını açıklaması, birden fazla yöntemin kullanılması, araştırma tasarımının doğru bir şekilde oluşturulması, araştırmanın sağlam verilere dayandırılması, bilimsel araştırma ilkelerine

uygun olması, araştırmada yöneltilen soruların yanıt aranan temel soru ile uyumlu ve onu destekler yönde olması konularına değinmişlerdir. Kaliteli araştırma tanımlarında önde gelen bir diğer ölçüt olarak araştırmanın güçlü bir literatür dayanağına sahip olması konusuna ilişkin olarak katılımcılar geçmiş araştırmaların derinlemesine incelenmesi; araştırma sorusunun literatürden yola çıkılarak belirlenmesi; literatür çalışması ve uygulama kısmının birbirinden kopuk olmaması, i ie geçmesi; yapılan çalışmanın literatürde bir boşluğu doldurması ve araştırmanın mevcut literatüre katkıda bulunması gibi ölçütlere yer vermişlerdir. Nitel araştırmanın ardından yrtlen nicel araştırmada da katılımcıların en sık olarak metodoloji ve kuramsal dayanağa ilişkin ölçütlere vurgu yaptıkları grlmştir. Nicel araştırma kapsamında yrtlen anket çalışmasında ğretim elemanları ve lisansüstü program mezunlarının en yüksek ortalama ile değerlendirdikleri maddeler araştırmada etik davranışın benimsenmiş olması, araştırma probleminin çözümünde uygun yöntemin seçilmiş olması, literatür çalışması ve uygulama kısmının bütünlük taşması, geçerlik ve güvenirliğin sağlanmış olması gibi etik davranış, metodoloji ve literatür dayanağına işaret eden ölçütler olmuştur. Nicel araştırma ile elde edilen bulguların nitel araştırma sonuçları ile son derece tutarlı olduğu ve bu sonuçları desteklediği grlmştir.

Metodoloji ve literatür dayanağı açısından sağlam olması herhangi bir çalışmanın öncelikle bilimsellik koşulunu sağlayabilmesi için gereklidir. Katılımcıların en sık olarak metodoloji ve literatür dayanağına vurgu yapmaları kalite için öncelikle temel bilimsellik koşullarının sağlanması gereğine işaret etmektedir. Bu konuya ilişkin olarak Büyüköztürk ve Kutlu (2007) araştırma sürecinde yapılan yanlışların bilimsel bilgiye gölge düşürdüğünü, sonuçların geçersiz ve güvenilmez olmasına neden olduğunu ve bilim insanlarının bilim dünyasının kendisine duyduğu güveni koruyacak nitelik ve nicelikte araştırma yapmak zorunda olduklarını belirtmektedir.

Araştırmada katılımcılar metodolojiye yönelik ölçütlerin araştırma kalitesi üzerindeki etkilerinden söz ederken ülkemizde bu konuda yaşanan sorunlara da dikkati çekmişlerdir. Araştırmacıların metodoloji açısından yetersizliği, araştırmacıları buna

hazırlayacak yeterli bir eğitimin verilememesi, metodoloji ve bilim felsefesi üzerine düşünülen, tartışılan bir ortamın gelişmemiş olması bu sorunlardan bazılarıdır. Görüşmelerde ayrıca metodolojik bakımdan eksik araştırmaların akademik dergilerde yer bulabildiğine de değinilmiştir. Araştırma kalitesi tanımlamalarında katılımcıların yoğun olarak metodolojiye işaret etmeleri bu sorunların yaşanıyor olmasından kaynaklanabilmektedir. Benzer şekilde, Hall, Ward ve Comer (1988) eğitime ilişkin araştırma makalelerinin kalitesini inceledikleri araştırmalarında yayımlanmış makalelerde en çok rastlandığına tanık oldukları hataların başında araştırmaların % 43'ünde gözlemlenen veri toplama aracının güvenilirlik ve geçerliğine ilişkin bilgi yetersizliği geldiğini, bunu sırasıyla araştırma tasarımının yetersizliği, araştırma sınırlılıklarının belirtilmemiş olması, araştırma tasarımının problemin çözümüne uygun olmayışı, yöntem ve örneklemin uygun olmaması gibi sorunların izlediğini belirtmişlerdir. Büyüköztürk ve Kutlu (2007) da araştırmalarında Türkiye'de yayınlanan akademik dergi editörlerinin yönteme ilişkin en sık görülen sorunların evren-örneklem ve örnekleme yöntemi hakkında yeterince bilgi verilmemesi, araştırma tasarımının ve neden o tasarımın seçildiği konusunda yeterince bilgi verilmemesi, ölçme sonuçlarının geçerliği ve güvenilirliği konusunda yeterli bir analiz yapılamaması, genelde basit istatistik yöntemlerin uygulanması ya da uygulanan karmaşık yöntemlere hâkim olunamaması, nitel çalışma adı altında öznel anlatımlara gidilmesi ve literatür taramalarının yüzeysel yapılması olduğunu belirttiğini ortaya çıkarmışlardır. Tüm bunlar akademik yayınlarda yöntem açısından görülen sorunları örneklemektedir.

Katılımcıların araştırma kalitesinde metodoloji ve literatür dayanağına çok sık vurgu yapmalarının bir başka nedeni de bu iki ölçütün hemen tüm araştırmalar açısından önemli oluşudur. Araştırma kalitesi disiplin, yayın türü, zaman, araştırma türü gibi pek çok değişkenden etkilenebilmektedir. Bu nedenle araştırma kalitesi tanımlaması da yer verilen ölçütler de bu bağlamlara göre değişiklik gösterebilmektedir (Yates, 2004). Örneğin, Furlong (2005) Gibbons ve diğerleri (1994) tarafından yapılmış olan Mode 1 ve Mode 2 sınıflamasının araştırmalarda aranan temel nitelikleri farklılaştırdığını, Mode 2 türü araştırmalarda bulguların uygulama açısından değerinin çok daha önemli

olduğunu belirtmektedir. Bu iki farklı türde yer alan araştırmaları değerlendirirken onlara yüklenen işlevleri de göz önünde bulundurmak gerekmektedir. Ancak, metodoloji ve literatür dayanağının güçlülüğü yayın türü, araştırma tipi gibi etmenlerden bağımsız olarak herhangi bir çalışmanın bilimsel araştırma olarak kabul edilebilmesi için gerekli temel dayanak olduğu için katılımcıların bu iki ölçüte diğerlerinden daha sık yönelmiş oldukları söylenebilir.

Nitel araştırma kapsamında yapılan görüşmelerde katılımcıların araştırma kalitesine ilişkin görüşleri bu konuda tek bir ölçütle kısa bir tanımlama yapmanın mümkün olmadığını da ortaya çıkarmıştır. Katılımcılar, hiçbir yönlendirme olmaksızın araştırma kalitesini nasıl tanımladıkları sorusunu zaman zaman kendilerinin öncelikli olarak benimsedikleri ölçütler olabilse de genellikle çok sayıda ölçütü bir arada kullanarak yapmışlardır. Bu da elbette araştırmada kalitenin herkes tarafından kabul edilebilecek ve her duruma uygun basit bir tanımının olmamasından kaynaklanmaktadır. Araştırma ile yakından ilgileri olan kişiler olarak ğretim elemanları ve lisansüstü program ğrencilerinin tanımlamalarına göre üzerinde ortak olarak değinilen birtakım kalite ölçütlerinin ortaya çıkarıldığı bu araştırmada amaç bu ölçütlerden herhangi birinin diğerlerinden daha üstün ya da gerekli olduğunu savunmak değildir. Kaliteli bir araştırma için getirilen çok sayıda ölçütün tamamının tek bir araştırmada sağlanması da mümkün görünmemektedir (Shavelson ve Towne, 2002). Bu öngörülerle yola çıkılan bu araştırmada amaçlanan Şey daha çok araştırma ile ilk elden ilgili olan kişilere göre iyi bir araştırmada nelerin önemli olduğuna ilişkin algıların ortaya çıkarılmasıdır. Araştırma kalitesi konusunda ölçütler sıralanırken bunların ait olduğu yayın türü, disiplin, zaman gibi bağlamsal etmenlerden de bağımsız dşnlemeyeceği bilinmektedir (Yates, 2004).

Araştırma kalitesi konusunun tartışılması gereken bir başka boyutu ölçüt konusudur. Literatürde lt konusuna temkinli yaklaşan görüşler de bulunmaktadır (Hammersley, 2005; Schwandt, 1996; Garratt ve Hodgkinson, 1998). Örneğin, Hammersley (2005) lt talebinin pozitivizmden kaynaklandığını, ancak pozitivizme karşı ıkılrsa bile bunun ölçütlerin istenmediği anlamına gelmediğini belirtirken sorunun bu ölçütlerin eşik yargı

standartlarını ifade etmesi olduğunu söylemektedir. Yazara göre ölçüt konusuna ilişkin üç önemli nokta bulunmaktadır. Bunlar değerlendirilen şeye göre farklı ölçüt gruplarının olması, arka plân bilgisi olmadan araştırma sonuçları ya da yöntemlerini değerlendirmek için resmî ölçütler olamayacağı ve araştırma bulgularını değerlendirirken ölçütlerin çıkarımın ya da amaçlanan araştırma ürününün türüne göre farklı olmasının gerektiğidir. Yazar ölçütler gerekli ya da iyi midir tartışmasından çok her bağlam için geçerli bir standart ölçütün benimsenmesinin doğru olmayacağı üzerine yoğunlaşmaktadır. Garratt ve Hodkinson da (1998) nitel araştırma bağlamından söz ederken ölçütlerin ancak araştırma bulguları ve onu okuyan eleştirel okur arasındaki etkileşim içerisinde oluşturulabileceğini ve tüm nitel araştırmaların değerlendirileceği bir dizi ölçütün önceden belirlenmesi çabasının anlamsız olduğunu belirtmektedir.

Öte yandan, Shavelson ve Towne (2002) disiplinler arasında benzerlikler ve farklılıklar olmasına karşın genel düzeyde bilim dünyasına rehberlik eden birtakım ortak ilkeler olduğuna değinmektedir. Yazarlar bu ilkeleri kavramsal (kuramsal) anlayış arama, ampirik olarak sınanabilir ve yanlışlanabilir hipotezler ileri sürme, karşı hipotezleri sınanan ve devre dışı bırakan araştırmalar tasarlama, başka araştırmacılar tarafından doğruluğu teyit edilebilecek gözlem yöntemleri kullanma, tekrarlanabilir ve genellenebilirliği sağlama olarak sıralamakta ve bir araştırmanın bu ilkelerin tamamını sağlayabilmesinin çok olası olmadığını ifade etmektedir. Yazarlar ayrıca bilimsel araştırmayı birleştiren şeyin güçlü bir araştırma tasarımı ve iyi düzenlenmiş gözlem yöntemleri ile tahmin ve resmî hipotezlerin ampirik olarak sınanmasının önceliği olduğunu eklemektedir. Shavelson ve Towne'nin (2002) tanımlarında yer verdikleri bu ilkeler de metodoloji ve kuramsal dayanağın güçlülüğüne işaret etmekte ve bizim araştırmamızdaki katılımcıların tanımlarında en sık değindikleri ölçütlerle benzerlik göstermektedir.

Öğretim elemanı ve lisansüstü program mezunu katılımcıların araştırma kalitesi tanımlamalarında metodolojiye işaret eden ölçütler Bryman, Becker ve Sempik'in (2008) nitel, nicel ve karma yöntem araştırmalarına ilişkin olarak değerlendirmeye

aldıkları ölçütlerle benzerlik göstermektedir. Araştırmacılar akademisyenlerin nicel ve nitel araştırmalarda geçerlik ve güvenilirliği araştırmanın tekrarlanabilirliği ve genellenebilirliği özelliklerinden üstün tuttuklarını bulmuşlardır. Bu araştırmada da temel bilimsellik koşullarının sağlanmasının öncelikli kabul edildiği görülmektedir. Bunun yanısıra, her iki araştırmada da doğru yöntem seçimi ve bu seçim sürecinin şeffaflığı sıkça vurgulanan ölçütlerden olmuştur.

Araştırmada metodolojik özelliklerin kaliteyi belirlemede en önemli etmenlerden biri olduğu ve katılımcılar tarafından metodolojiye ilişkin olarak tanımlanan kalite ölçütlerinin Greenhalgh (1997) tarafından sunulan araştırmanın doğruluğunu değerlendirmede öncelikle yöntemin geçerliğini belirlemenin önemli olduğu ve yöntemsel kaliteyi değerlendirirken katılımcıların nasıl seçildiği, araştırma tasarımının iyi olup olmadığı ve çıkarım hatalarının önüne geçmek için ne gibi önlemler alındığının dikkate alınmasının önemli olduğu yönündeki görüş ile paralellik göstermektedir. Diğer taraftan, Kiley ve Mullins (2005) lisansüstü tez danışmanlığı yapan akademisyenlerin görüşlerini inceledikleri araştırmalarında iyi araştırma tanımlamasında akademisyenlerin daha çok orijinallik ve yaratıcılık özelliklerini vurguladığını, bunların ardından metodolojik unsurlara, araştırma etiğine, araştırmanın kuram ve uygulama açısından önemine, ulaşılabilirlik ve anlaşılabilirliğine değindiğini belirtmiştir. Kiley ve Mullins'ın (2005) araştırmasında değinilen ölçütlerle bu araştırmada değinilen ölçütler benzerlik göstermekle birlikte öncelikle vurgu yapılan ölçütler farklı özelliklere işaret etmektedir. Bunun nedeni, araştırmalarda görülen metodolojiye ilişkin sorunların ortadan kaldırılması gerektiği düşüncesinin orijinalliğin sağlanmasının daha sonraki plânda algılanmasına neden olması olabilir.

Katılımcıların araştırma kalitesi tanımlarında yer verdikleri ölçütlerin Furlong ve Oancea'nın (2005) yapmış oldukları araştırma kalite değerlendirme boyutlarından epistemik boyut ile örtüştüğü görülmektedir. Araştırmanın kullanılabilirlik değeri ile ilişkili teknik boyutla ve kişisel ve toplumsal gelişmeye ilişkin kapasite geliştirme boyutu ile ilgili yanıtlar da verilmiştir, ancak katılımcılar araştırma kalitesi

tanımlamalarında ekonomik boyut ile ilişkili ölçütlere sık değinmemişlerdir. Bunun nedeni üniversite araştırmalarında araştırmanın pazarlanabilirlik, maliyet-etkililik ve rekabet edebilirlik gibi özellikleri taşımasının öncelikli olarak hedeflenmemesi olabilir.

Breuer ve Reichertz (2002) iyi bir bilimsel araştırmanın ölçütleri olarak sekiz alan ve standarttan söz etmektedir. Yazarlara göre bu standart ve alanlar araştırmanın doğrulanabilirliği, yeni bir şeyin keşfi, araştırmacıların dürüstlüğü, metodolojik uygunluk, insanî etik, araştırma sonuçlarının uygulama açısından değeri, araştırmacının sunum politikası ve dışsal değeri üzerine dayanmaktadır. Tüm bu standart ve alanlar araştırmamızda öğretim elemanı ve lisansüstü program mezunu katılımcıların araştırma kalitesi tanımlamalarında yer verdikleri ölçütlerle örtüşmektedir.

Metodoloji ve literatür dayanağının ardından, her iki katılımcı grubunun tanımlamalarında da üst sırada bulunan bir diğer ölçüt araştırmanın orijinalliği olmuştur. Nicel araştırma kapsamında yürütölen anket çalışmasının sonuçları da yeni bakış açısı ve orijinalliğe ilişkin maddelerin araştırma genelinde yüksek ortalamayla değeriendirilen ölçütler olduğunu göstermiştir. Araştırmada orijinallik konusu literatürde de geniş yer bulmuştur. Dawson (2005; aktaran: Hustadt, 2006) başkalarının çalışmalarını tekrarlamının ve zaten bilinmekte olanı yeniden bulmanın bir değeri olmadığını belirtmektedir. Anderson'a (1990, s.34) göre de yapılan araştırmanın kaliteli olmasının koşullarından biri incelenen problemin yeni olması ya da tatmin edici ölçüde çözümlenememiş olmasıdır. Araştırmacı alanı tanıyınca hangi problemlerin o güne kadar incelendiğini görüp mevcut durumda neyin yapılması gerektiğine karar verebilecektir. Araştırmada hem öğretim elemanı hem de lisansüstü program mezunu katılımcılar orijinalliği konunun yeniliği olarak tanımlamış ve orijinalliğin sağlanamamasının başlıca nedenleri arasında araştırmacıların yöntem ve yabancı dil bilgisi açısından yetersizliğini, akademik yükseltme ölçütlerinin baskısını ve Batıdaki araştırmaların ölkemiz bağlamına uyarlanması yönündeki eğilimi göstermişlerdir. Bunun bir örneği sayılabilecek bir bulgu lisansüstü program mezunu katılımcıların araştırmada orijinalliği ölkemizde daha önce yapılmamış olan olarak değeriendirmeleridir. Bu görüşe

göre daha önce yurt dışında yapılmış bir araştırmanın ülkemizde ilk kez yapılıyor olması araştırmanın orijinal kabul edilebilmesi için yeterlidir. Özel durumlarda kültürel farklılıkların bulgular açısından önemli farklılıklar ortaya koyabileceği kabul edilmekle birlikte orijinalliğin bu şekilde tanımlanması araştırma üretiminin yurt dışındaki araştırmaların tekrarlanması biçiminde yapılmasının önünü açmakta ve sorunun giderek büyümesine neden olmaktadır. Öte yandan, hem öğretim elemanları hem de lisansüstü program mezunu katılımcılarla yapılan görüşmelerde orijinalliğin etik davranış ile ilişkilendirildiği, orijinal araştırma yapmanın etik olmayan bir davranış olarak adlandırılacak düzeyde olumsuz algılandığı görülmüştür.

Araştırmada kalitenin sağlanması ve araştırma üretimindeki kalitenin ülke çapında artırılmasının önündeki engellerin öğretim elemanları ve lisansüstü program mezunlarının bakış açısıyla ortaya konması için yöneltilen sorularda katılımcılar en sık olarak maddî yetersizliklere, yerleşmiş bir araştırma kültüründen yoksun oluşumuza, akademik kaynak ve nitelikli insan kaynağı yetersizliğine dikkat çekmişlerdir. Öncelikle, araştırma yapmanın maliyetli bir iş olduğunu ve kaynak gerektirdiğini belirten katılımcılar TÜBİTAK'ın son yıllarda sosyal bilimlere araştırmalarına daha çok fon ayırmaya başlamasını takdirle karşıladıklarını ve bunun araştırmalar açısından olumlu bir açılım getirdiğini belirtmişlerdir. Görüşmelerde araştırmacılara sağlanan bu maddî teşviğin kendilerine aynı zamanda araştırmalarının değerli bulunduğunu hissettirdiği ve bu yolla önemli bir manevî teşvik sağladığı gözlenmiştir. Hem öğretim elemanları hem de lisansüstü program mezunları görüşmelerde ülkemizde sosyal bilimlerin fen bilimlerine göre düşük statüde algılandığını, bu alanda yapılan araştırmalara itibar edilmediğini ve bunun sosyal bilimlere araştırmacılığında olumsuz yönde yansıtıldığını belirtmişlerdir. TÜBİTAK'ın sağladığı maddî katkı araştırmalarda sosyal bilimlere araştırmalarının da sahiplenildiği duygusunu yaratması bakımından da önemli bulunmuştur. Öte yandan, gerek TÜBİTAK gerekse üniversitelerce sağlanan araştırma fonlarının araştırmacıları adeta başvurmaktan caydıracak düzeyde bürokratik iş gerektirdiği de katılımcılar tarafından sık sık dile getirilmiştir.

Araştırma kalitesinin artırılmasında maddî teşvikin önemli bir etmen olduğu düşünülmektedir. Harman (1998) OECD ülkelerinin üniversite araştırmalarında kalitenin sağlanabilmesi için başvurdukları geleneksel yollardan birinin kurumlara fonların araştırma performanslarına göre verilmesi olduğuna değinmektedir. Yazarın belirttiği diğer geleneksel yollar ise akran değerlendirmesine göre projelerin fonlandırılması, akademik dergilerde yayın sürecinde akran değerlendirmesi yapılması, uluslararası atıf endeksleri sistemi, performans göstergelerinin kullanılması ve değerlendirme jürilerine dışarıdan üyeler atanmasıdır. Harman'a (1998) göre, son yıllarda kalite tartışmasının alevlenmesi ile birlikte yeni kalite güvence mekanizmaları geliştirilmiştir ve bunlardan en sık başvurulan ikisi yatay disiplin değerlendirmesi ve dikey akademik kalite denetimleri olmuştur. Uygulamaları ülkelere göre farklılık gösterebilmekle birlikte fakülte, enstitü ya da üniversite çapında araştırmalarda en azından belli bir kalite düzeyinin korunması ve ileriye dönük olarak kalitenin artırılması için çalışmalar yürüten oluşumlar üniversite araştırmalarının kalitesi için alınabilecek önlemlerden biri olabilir.

Ülkede yerleşmiş bir araştırma kültürünün eksikliğinin neden olduğu sorunlar araştırmada katılımcılar tarafından pek çok kez dile getirilen konulardan biri olmuştur. Araştırma kültürünün önemi literatürde de geniş yer bulmuştur. Örneğin, Cheetham (2007) araştırma kültürünün üniversitenin işleyişinin temeli olduğunu, akademisyenler için entelektüel yaşamın kaynağını oluşturduğunu, araştırma etkinliklerine önem kazandıran ve bu etkinlikleri anlamamızı ve değerlendirmemizi sağlayan yapı olduğunu belirtmektedir. Bilimsel bilginin değerli görüldüğü, uygulamalara bilimsel bilginin ışık tuttuğu, bilimsel üretimin desteklediği bir ortamın yokluğunun araştırma ile ilgili pek çok sorunun en önemli kaynağı olduğu belirtilmiştir. Katılımcıların ifade ettiği bu sorunlardan bazıları bilimsel araştırmaların uygulamada ve politika yapım sürecinde kullanılmaması, araştırmaya ayrılan bütçenin çok sınırlı olması, araştırmacıların geçmişten gelen köklü bir gelenek içerisinde yetiştirilememesi, araştırma becerileri konusunda yetersiz olunması ve araştırma konusunda da yurt dışına bağımlılık sergilenmesidir. Bu sorun, Alemdar ve Erdoğan (2001) tarafından ekonomideki

bağımlılığın siyaset ve bilimde de bağımlılığı artırdığı; düşünmek ve yaratmak yerine üretilmiş, paketlenmiş malların ve düşüncelerin tüketildiği biçiminde ifade edilmiştir.

Araştırmada katılımcılar araştırma kültürümüzün olmayışını eğitim sistemimizdeki sorunlarla ve bilimsel bakış açısının geç kazanılmasıyla da ilişkilendirmişlerdir. Eğitim sistemimizin ezber yönelimli olması ve okuyan, araştıran, sorgulayan bireyler yetiştirmekte etkili olamaması araştırma kültürünün oluşmasını da olumsuz etkileyen bir etmen olarak belirtilmiştir. Bunun yanında, bilimsel bakış açısının Batı ülkelerine göre geç kazanıldığını belirten katılımcılar kısa süre içerisinde araştırma kültürü açısından gelişmiş ülkelerle aynı olgunluk düzeyine erişmemizin beklenmesinin yanlış olduğunu, ancak araştırma kültürümüzün zamanla gelişmekte olduğunu ve bu sürecin ortalarında bulunduğumuzu ifade etmişlerdir.

Araştırma konusunda sıkça değinilen diğer bir konu da nitelikli insan gücü sorunu olmuştur. Araştırma etkinliklerinin gerektirdiği zaman, maddî kaynaklar ve akademik kaynakların yanında en önemli kaynağın donanımlı araştırmacılar olduğu bir gerçektir. Katılımcılar ülkemizde araştırma ile ilgili sorunlardan biri olarak araştırmacıların gerekli yeterlikte olmadığına değinirken metodoloji ve yabancı dil bilgisi açısından mevcut olan zayıflıklara dikkati çekmişlerdir. Aypay (2008) eğitim fakültesi öğretim üyelerinin araştırma yöntem bilgileri ve uygulamalarını incelediği araştırmasında öğretim üyelerinin yöntem bilgilerinin giriş düzeyinde olduğunu ve bunun doktora programlarında ileri istatistik teknikler ve nitel araştırma üzerine ayrı dersler verilmemesinden kaynaklandığını ortaya koymuş, ve ileri araştırma yöntemleri konusunda bilgisi sınırlı olan öğretim elemanlarından kuram ve bilgi birikimine önemli katkılarda bulunmalarının beklenmesinin haksızlık olacağını belirtmiştir.

Araştırmada nitelikli insan kaynağı konusuna ilişkin olarak ele alınan bir başka nokta da araştırmacı yetiştirme konusunda yaşanan sorunlar olmuştur. Öğretim elemanı katılımcıların yarısı kurumlarında geleceğe dönük olarak iyi araştırmacılar yetiştirme konusunda yetersiz kaldıklarını belirtmişlerdir. Bunun temel nedenleri olarak öğretim

elemanları maddî sıkıntılarının gençleri meslek olarak akademisyenliği seçmekten uzaklaştırması, araştırma görevliliğine ilişkin kanun düzenlemesinin caydırıcılığı ve kadro sorunu gibi yetersizliklere değinmişlerdir. Bu sorunların gençleri araştırmacılıktan uzaklaştırdığına ilişkin veri literatürde de mevcuttur. Bazeley (2003) üniversitede iş güvencesinin olmamasının genç araştırmacılar için büyük bir problem olduğunu ve giderek daralan fon imkânlarının onların akademik dünyadan koparak kendileri için daha güvenli olacağını düşündükleri alanlara kaymalarına neden olduğunu belirtmektedir. Sorun diğer tarafından ele alınacak olursa, lisansüstü program mezunu katılımcılar program sırasında aldıkları araştırma ve istatistik derslerinin hem nicelik hem nitelik açısından yetersiz olduğunu, kendilerini araştırma yapmaya yeterince iyi hazırlamadığını düşünmektedirler. Bunun yanısıra, lisansüstü programlarda araştırmacı eğitime yönelik olarak verilen dersler yeterince etkili bulunmamaktadır. Benzer şekilde Bakioğlu ve Gürdal (2001, s. 14) da araştırmalarında lisansüstü tez aşamasında olan öğrencilerin yarısının almış oldukları istatistik derslerinin yararlı olmadığını düşündüklerini bulmuştur. Murtonen ve Lehtinen (2005) araştırma metodolojisini öğrenme sürecinin öğrenme alanının çok karmaşık olmasından ötürü zor olabileceğine dikkat çekmektedir. Benzer şekilde, Büyüköztürk ve Kutlu'nun (2007) editör görüşlerine yer verdikleri araştırmada bilimsel soru sorma ve bunu bilimsel yolla yanıtlama çalışmasının kısa sürede gelişecek bir beceri olmadığı, bilimsel araştırmanın yöntem olarak uzun süreye yayılmış bir program olarak ele alınmasının gerektiği ve bunların bir ders ile kazandırılabilmesi beklemenin fazla hayâlcilik olacağı düşüncesi yer almaktadır. Bu araştırmada ayrıca araştırma yöntemi derslerinin, yeterliğine bakılmadan herkes tarafından verilebilmesinin en ciddi problem olduğu belirtilmekte, akademisyenler için istatistik ve araştırma yöntemleri alanında bir barajın belirlenmesi ve merkezî sınav ile değerlendirme yapılması önerisi getirilmektedir.

Çağdaş ve dinamik bir lisansüstü eğitim ve öğretim sisteminin yerleştirilebilmesi için Türker (1997, s. 31-32) bazı önerilerde bulunmaktadır. Bunlardan bazıları, lisansüstü eğitim veren tüm akademik kurumların en ufak birimlerinden başlanarak akredite edilmesi ve kalite değerlendirme sisteminin yerleştirilmesinde örgütlenmeye gidilmesi,

kurum dışı değerlendirme sisteminin yerleştirilmesi, yurt içinde ve yurt dışında üniversitelerle, kurumlar ve bölümler arası ortak araştırma ve lisansüstü eğitim örgütlenmesine gidilmesi, her üniversitenin değişik bilim dalları için lisansüstü eğitim-öğretim araştırma konseylerinin kurulması ve lisansüstü eğitim programlarında ders verecek öğretim üyelerinin bilimsel etkinliklerinin yerel konseyler tarafından evrensel ölçütlerle değerlendirilmesidir. Bunların yanısıra, lisansüstü programlarda sunulan araştırma derslerinin öğrencilerin gereksinimlerini karşılayacak biçimde sayı ve niteliğinin artırılması gerekmektedir. Nicel araştırma kapsamında yürütülen anket çalışmasında lisansüstü program mezunu katılımcıların yüksek lisans ders aşamasında gördükleri araştırma yöntem ve teknikleri dersine ilişkin olarak derse ayrılan zamanın yeterliliği, dersin verimli bir biçimde işlenmesi ve bu derste öğrenilenlerin tez sürecinde kendilerine yardımcı olması bakımından yaptıkları değerlendirmelerde genel olarak olumsuz görüş belirttikleri bulunmuştur. Araştırma derslerinin uygulama temelli olmasının yanında programdaki diğer derslerin de araştırmaya dayalı olması öğrencilerin araştırma becerilerini geliştirmeleri için daha çok öğrenme fırsatı bulmalarına katkıda bulunacaktır. Harrington ve Booth (2003; aktaran: Deem ve Lucas, 2006) deneysel, uygulamalı, eleştirel ve reflektif yaklaşımların faydalı olabileceğine değinmektedir. Lisans ve lisansüstü program öğrencilerinin araştırma projelerine dahil edilerek iş başında öğrenmelerinin sağlanması da araştırmacı eğitiminin önemli bir parçasını oluşturmaktadır. Lave ve Wenger (1991; aktaran: Hodkinson 2004) genç araştırmacıların araştırma yapmayı ve değerlendirmeyi içinde buldukları araştırma topluluğundaki gerçek uygulamalar yoluyla öğrendiklerini belirtmektedir. Hodkinson (2000; aktaran: Hodkinson, 2004) da buna ek olarak akademik dergilerde yazmanın, fon desteği verilen araştırmalar yapmanın ya da akademik dergilerde hakemlik yapmanın araştırmacının dâhil olduğu bir topluluk içerisindeki gerçek uygulamalarla öğrenilebileceğini ifade etmektedir. Clemente (1973) de araştırma verimliliğinin belirleyicilerini incelediği araştırmasında verimlilik üzerinde etkisi olan en önemli etmenin kişinin ilk yayını erken yaşta yapmasının olduğunu bulmuştur. Benzer şekilde Kuh ve Mc Carthy (1980) doktora öncesinde araştırma etkinliklerinde bulunmanın araştırmaya olan ilgiyi artırdığını bulmuşlardır. Creswell (1985) de motivasyonun

yanında erken yaştaki akademik üretimin araştırma verimliliğini artıran etmenlerden biri olduğuna değinmektedir. Öte yandan Garde-Hansen ve Calvert (2007) lisans düzeyi öncesi öğrencilerin öğrenmesinin edilgen ve verileni alma biçiminde gerçekleştiğine, değerlendirme odaklı sistem içerisinde araştırma yapmanın kendilerine anlamsız geldiğine ve değerlendirme, sentez gibi üst düzey beceriler kendilerinden beklenmediği için etkin araştırma süreçlerine dâhil edilmediklerine dikkati çekmektedir. Zamorski (2002) de öğrencilerin araştırmaya yakın olma ve üniversitenin bir araştırma topluluğu olması fikirlerini takdirle karşıladıklarını, ancak çoğu zaman araştırma süreçlerine erişimlerinin olmadığını, bundan dışlandıklarını hissettiklerini belirtmektedir. Literatürdeki bu bilgiler öğrencilerin mümkün olduğunca erken yaşta araştırma etkinliklerinde bulunmasının sağlanmasının araştırmaya ilişkin olumlu tutumlar geliştirmeleri bakımından önemli olduğuna işaret etmektedir. Lisans ve lisansüstü düzey için geçerli olan bu önerinin yanında, belki daha önemli bir nokta ilköğretimden başlayarak araştırmaya, sorgulamaya yatkın ve istekli bireylerin yetiştirilmesine olanak tanınmasıdır.

Araştırmanın ortaya koyduğu ve üzerinde tartışılması gereken bir başka konu da ülkemizde üniversitelerin giderek daha çok öğretim ağırlıklı kurumlar hâline geldiği ve araştırma işlevinin ihmal edilmesi sonucu üniversitelerin meslek edindirme kurumları olarak görülmeye başlandığı yönündeki algıdır. Öğretim elemanı katılımcılar buna neden olan etmenlerin öğrenci sayısının çokluğu, öğretim elemanı başına düşen öğrenci sayısının çok yüksek olması ve yeni üniversitelerin açılmasıyla bu sayının giderek artması, üniversite yönetimlerinde ders vermenin araştırma yapmaktan daha değerli görülmesi ve öğretim üyelerinin ders yüklerinin çok ağır olması gibi sorunlar olduğunu belirtmişlerdir. Nicel araştırma kapsamında yürütülen anket sonuçları öğretim elemanı katılımcıların büyük çoğunluğunun öğretime araştırmadan daha çok zaman ayırdığını ve üniversite yönetimince ders vermenin daha öncelikli görüldüğünü düşündüklerini ortaya koymuştur. Ders vermenin asıl görev olarak görülmesi ve araştırma yapmaktan daha çok önemsenmesi araştırma sürecini olumsuz etkileyecek bir etmendir. Üniversitede asıl işin ders vermek olarak görülmesine ilişkin olarak katılımcıların ifade ettiği hayâl

kırıklığının İngiltere’de de yaşandığı görülmektedir. Yükseköğretim Bakanının 2003 yılında üniversitenin en önemli görevinin öğretimin kalitesi ve kayıtlı öğrenci sayısı ile ilgili olduğunu açıklaması öğretim elemanları arasında rahatsızlık yaratmış ve rektör temsilcileri öğretim ve araştırma arasındaki ilişkiyi koparmanın diplomaların değerini düşüreceğini ve İngiltere yükseköğretiminin uluslararası ününü olumsuz etkileyeceğini açıklamıştır (Clare, 2003). Jarvis (2001; aktaran: Ball, 2007) araştırmanın üniversitenin özü olduğunu belirtmektedir. Araştırmanın ikinci plânda kalması üniversitenin öğretim işlevini etkili bir biçimde yerine getirmesini de zora sokacaktır. Neumann’ın (1992) belirttiği gibi araştırma öğretimin kalitesine de katkıda bulunmaktadır. Pickering, Matthews, Wilson ve Kirkland (1999) entelektüel sermayenin yaratılmasının ve kullanılmasının üniversitenin etkinliklerinin önemi giderek artan bir parçası ve toplumun üniversiteden beklentisi hâline geldiğine değinmektedir. Araştırma rolünün ihmali üniversitenin bilgiyi üretme ve yayma yoluyla yerine getirdiği toplumsal görevini de aksatmasına neden olacaktır. Öte yandan, üniversiteyi diğer öğretim kademelerinden ayıran temel özelliğin araştırma işlevi olduğu düşünüldüğünde, araştırma işlevinin gereken ilgiyi görmemesi üniversitenin bu ayırıcı özelliğini de ortadan kaldıracaktır.

Tüm bu sorunlar üniversitede araştırma yönetiminin etkililiğine ilişkin sıkıntılara işaret etmektedir. Üniversitelerin araştırma etkinliklerini koordine edecek, araştırmacılar arasında takım çalışması yapılmasını, kapsamlı projeler yürütülmesini, ilgi alanları ve ihtiyaçlar doğrultusunda belli konuların birbirinden kopuk ve tekil olarak değil, geniş katılımı ve derinlemesine çalışılmasını destekleme amacıyla belli bir örgütlenmenin gelişmesini sağlayacak etkili bir araştırma yönetiminin oluşturulması, eksikliğinden yakınılan araştırma kültürünün geliştirilmesinde ve zaman içerisinde araştırma verimliliği ve kalitesinin artırılmasında çok önemli bir rol oynayacaktır. Harman (1998) Avustralya örneğini verirken ülkede üniversitelerin araştırma yönetimini güçlendirmek için tüm yükseköğretim kurumlarından araştırma yönetim plânları geliştirmeleri, araştırmalarda etik açıdan uygunluk uygulamasını yerleştirmeleri ve güçlendirmeleri ve araştırma için belli davranış kuralları geliştirmeleri istendiğini belirtmektedir. Bu tür uygulamaların yanında araştırma yönetiminin belirlenen hedeflere ve istenen etkililiğe

ulaşabilmesinin yolu liderlikten geçmektedir. Glueck ve Thorp (1974) yöneticilerin araştırmacıların doyumlarını önemli düzeyde etkileyebildiğini, yöneticilerin ödüllendirmesinin araştırmacıların doyumunu ve araştırma çabalarını artırdığını ortaya koymuştur. Gerek üniversite üst yönetiminin gerekse bölüm bazında yöneticilerin önce kendilerinin bir araştırmacı olarak meslektaşlarına örnek olmaları, araştırma üretimini değerli bulduklarını hissettirmeleri, araştırma üretimini teşvik edecek bir iklim oluşturmaya çalışmaları ve ekip çalışması ve işbirliğine ön ayak olmaları araştırma etkinliklerine olumlu yönde yansiyacaktır.

Araştırma bulgularının ışığında ele alınması gereken bir başka konu da hem öğretim elemanı hem de lisansüstü program mezunu katılımcıların çok büyük bir bölümünün üniversitede yapılan bilimsel araştırmaların uygulamada yeterli düzeyde kullanılmadığı, ülkemizde bilimsel araştırmaların uygulamaya yön vermediği yönünde görüş bildirmeleridir. Sorunun iki yönlü olarak hem araştırmacılardan hem de politikacı ve uygulayıcılardan kaynaklandığını belirten katılımcılar bu konunun da araştırma kültürü ile ilişkisine dikkat çekmişlerdir. Sosyal bilimlerde araştırma bulgularının uygulamaya dönüştürülmesinin karmaşık ve teknik olarak zor bir süreç olduğuna değinen Osborne ve Rose (1999), bunun sosyal bilimlerin yapısı gereği fenomen oluşturamayacak olması anlamına gelmediğini belirtmektedir. Hillage ve arkadaşları (1998) araştırmanın politika oluşturma ve uygulama süreçleri üzerinde etkili olan etmenlerden yalnızca biri olduğunun ve araştırmanın bir etkisinin olursa bunun da doğrudan değil ancak aktarım mekanizmaları ve aracı birimler yoluyla dolaylı olarak gerçekleştirilebileceğinin altını çizmektedir. Carnine (1997) araştırma yapmanın yalnızca bilim değil aynı zamanda bir sanat olduğunu belirtirken, araştırma ile uygulama arasındaki kopukluğun araştırma bulgularının güvenilirlik, kullanılabilirlik ve ulaşılabilirlik özelliklerinin sağlanması ve bulgulara olan talebin artmasıyla azaltılabileceğine değinmektedir. Williams ve Coles (2007) bilgi okuryazarlığının sınırlı olmasının araştırmaların kullanılmasının önündeki önemli engellerden biri olduğuna ve bilgi okuryazarlığının artması ve bilgiyi yayma stratejilerinin geliştirilmesiyle araştırmalardan daha çok faydalanılacağına değinmektedir. Görüşmelerde araştırmacıların ve uygulamacıların doğrudan birbirleriyle

iletişim kurmalarını ve araştırmacıların ürünlerini uygulamacıların kolaylıkla uygulamaya dönüştürmesini beklemenin gerçek dışı olacağı, bunun yerine iki tarafın birbirini anlamasını kolaylaştıracak ve aradaki iletişim sorununu giderecek aracı mekanizmaların oluşturulmasının gereği üzerinde durulmuştur.

Üniversitede üretilen araştırmaların uygulama alanında kullanılmaması ile ilişkili olarak katılımcıların belirttikleri görüşler arasında üzerinde durulması gereken bir başka nokta da üniversite-toplum kopukluğudur. Hem nitel hem de nicel araştırma bulguları uygulamada bilimsel araştırmalardan faydalanılma düzeyinin yetersiz olmasında üniversite ve uygulama birimleri arasındaki iletişim eksikliğine dikkat çekildiğini göstermektedir. Görüşmelerde üniversitenin toplumun ihtiyaçlarını göz ardı etmesinin ve kendi içinde dönen bir sistem hareketi göstermesinin sorunun büyümesine neden olduğu görüşü dile getirilmiştir. Bu hem üniversitenin toplumsal işlevini yerine getirmesi hem de toplumdaki beslenmesi açısından sorun teşkil etmektedir. Korkut (2001, s. 282-283) bu konuya ilişkin olarak üniversitelerde yapılan uygulamalı araştırmaların, yaygın eğitim ve danışmanlık faaliyetlerinin, ve çevre ile ilgili yayınların yetersiz olduğunu; üniversite ve endüstri kurumlarının birbirini yeterince tanımadığını; üniversitenin endüstriye dönük araştırmalar konusunda belirgin bir politikasının bulunmadığını; buna karşılık yöredeki endüstri kuruluşlarının kararlarını çoğunlukla bilimsel araştırma bulgularına dayandırma gereği duymadığını ve çevredeki işletmelerin gereksinim ve taleplerini ortaya koymadıklarını ve üniversitenin araştırma ve geliştirme etkinliklerini çoğunlukla desteklemediklerini ortaya koymuştur. Bu sonuçlar üniversite ve çevrenin iletişim ve etkileşiminde sorun yaşandığını, öncelikle üniversitenin çevreye olmak üzere her iki tarafın da diğerine etkin bir katkısının olmadığını göstermektedir. Weiss ve Passman (1991) ülkelerin, üniversitenin ekonomik kalkınmaya olan katkısını nasıl artırabileceğini düşünmesinin ve üniversite araştırmalarının toplumun sorunları açısından önem taşımasının gerektiğine değinmektedir. Yazarlara göre bunun için en iyi yaklaşım sanayi ve üniversite arasında mümkün olduğunca danışma, işbirliği ve bilgi alışverişi fırsatlarının yaratılmasıdır. Bu ilişkilerin kurulmamasının akademik

çalışmaların toplumun faydasına dönüştürülememesinde büyük payı olduğu düşünülmektedir.

Araştırma bulgularının uygulamaya dönüştürülememesine ilişkin olarak öğretim elemanlarının ifade ettikleri sınırlılıklardan biri de siyasî sorunlar olmuştur. Katılımcılar bu tür süreçlerde siyasî düşüncenin etkili olabildiğini, politikacıların ve diğer uygulama birimlerinin kendi siyasî görüşüne yakın olduğunu bildiği araştırmacılarla çalışmayı tercih edebildiğini ve bu yolla araştırmalarda manipülasyonla zaten varmak istedikleri sonuçlara varılmasının sağlanabildiğini belirtmişlerdir. Öğretim elemanlarının siyasete ilişkin olarak değindikleri diğer sorunlardan bazıları araştırma politikalarının her yeni hükümetle birlikte değişmesi ve devamlılık arz etmemesi, iktidarların görüşlerine yakın bilim insanlarının daha çok destek görmesi ve siyasî ilişkilerin bilimin önüne geçebilmesidir. Bu ifadeler akademisyenlerin siyasetin bilimi etkilediği yönünde bir algılarının olduğunu göstermektedir. Bilimin siyasete yön vermesi arzulanırken siyasetin bilime yön vermesi bilimin belli kesimlerin çıkarına olacak biçimde kullanılabilme ihtimali açısından kaygı vericidir. Bu yaklaşımın tarafsız bilim ortamını zedelemesi ve bilim insanları üzerinde siyasî bir baskı oluşmasına neden olması bakımından ülkenin bilim üretimi açısından olumsuz olacağı kuşkusuzdur.

Araştırma kalitesinde etkili olan bir başka etmen olarak öğretim elemanlarının araştırma yapma nedenleri ortaya çıkarılmak istenmiştir. Hem nitel hem de nicel bulgular öğretim elemanlarının en sık olarak merak duygusu ile araştırma yaptıklarını ve süreçten keyif aldıklarını ortaya koymuştur. Bunlar araştırmaya yaklaşım açısından son derece önemli bulgulardır. Literatürde bu düşünceyi destekleyen bir görüş Amabile (1996; aktaran: Bennich-Björkman, 2007) tarafından iyi araştırmalar yapabilmek, yeni bilgi üretebilmek ve öncü sayılabilecek sonuçlara ulaşabilmek için içsel motivasyonun vazgeçilmez olduğu biçiminde ifade edilmiştir. Psikoloji ve sosyoloji alanında yapılan araştırmalar dışsal beklentileri karşılamak için yapılan araştırmaların küçük bir bölümünün yaratıcı olduğunu ortaya koymuştur (Bennich-Björkman, 1997; aktaran: Bennich-Björkman, 2007). Öğretim elemanları ile yapılan görüşmelerde ayrıca araştırma yapmanın

akademisyenler için kendini gerçekleştirme düzeyinde bir manevî doyum sağladığı anlaşılmıştır. Bunun araştırma üretimine hem verimlilik hem de kalite bakımından olumlu yönde yansıtacağı düşünülmektedir. Henkel (2005) akademisyenler için araştırmanın akademik kimliğin özü olduğunu belirtmektedir. Bu aynı zamanda Bourdieu'nun (1985; aktaran: Deem, 2006) akademisyenlerin sahip olduğu iki güçten biri olarak tanımladığı, araştırmaya yatırıma dayalı “bilimsel prestij” ile de yakından ilişkilidir. Bunların yanısıra, azımsanamayacak sayıda öğretim elemanının da araştırma yapma nedenleri arasında atama yükseltme ölçütlerini saydığı da belirtilmelidir. Akademisyenlerin kariyerde ilerlemesinin büyük ölçüde yayın esasına bağlı oluşu göz önünde bulundurulacak olursa bu da aslında beklenen bir sonuçtur. Ancak bir öğretim elemanının (31. katılımcı) görüşmelerde ifade ettiği gibi atama yükseltme ölçütleri akademisyenlerin araştırmalarında araçsallaştırarak düşünmelerine yol açabilmektedir. Atama yükseltme koşulu dışsal etmenlere bir örnek teşkil etmektedir ve bunun araştırma kalitesi açısından yukarıda sözü edilen olumsuzluğa yol açabilmesi olasıdır. Bir bakıma araştırmacılar kendilerini sonuca daha çabuk götürecek konuları araştırmaya yönelebilmektedir. Bennich-Björk (2007) bu sorunu fon alabilme bağlamında tartışırken araştırmacıların herkesin gittiği, belli ve güvenli bir yolu izlemeyi tercih etmesinin araştırmalarda orijinalliğini teşvik etmekten uzak olması bakımından olumlu olmayacağına değinmektedir.

Araştırma yapma nedenleri ve konu seçimlerinin ardından katılımcılara her istedikleri problemi özgürce araştırma konusu yapıp yapamadıkları sorusu da yöneltilmiş ve nicel araştırma kapsamında yürütülen anket çalışmasında öğretim elemanı katılımcıların yarısından biraz fazlasının bu konuda tereddütsüz olarak kendilerini özgür hissettiklerini ifade ettikleri görülmüştür. Olumlu görünmekle birlikte bu bulgu aynı zamanda katılımcıların yaklaşık yarısının konu seçimlerinde tamamen özgür davranmadıklarını, zaman zaman araştırma problemlerini belirlerken çeşitli açılardan çekinceler yaşadıklarını da ortaya koymaktadır.

Görüşmelerde akademisyenlere kurumlarında araştırma yapmayı destekleyen etmenlerin neler olduğu sorusu yöneltildiğinde en sık verilen yanıtın araştırma fonları olduğu belirtilmiştir. Bu yanıtı verirken hemen hemen tüm katılımcılar fon sürecinin beraberinde getirdiği ağır bürokrasi süreci konusundaki eleştirilerini de eklemiştir. Nicel araştırmada ise aynı soruya öğretim elemanları en sık olarak kurumlarındaki araştırma kültürü yanıtını vermişler, araştırma fonlarına ise son sıralarda değinmişlerdir. Araştırma yapmalarını zorlaştıran etmenlerin başında ise öğretim elemanları görüşmelerde zaman sıkıntısına, anket çalışmasında ise buna benzer olarak ders yüklerinin ağırlığına ve kurumda yapmak zorunda oldukları bürokratik işlere değinmişlerdir. Ders yükü ve yönetsel işlerin öğretim elemanlarının günlük mesaisini doldurduğu, öğretim elemanlarının fakültede neredeyse araştırma çalışmalarına hiç zaman ayıramadığı ve ancak dinlenme zamanlarında araştırmaları üzerinde çalışmaya fırsat bulabildikleri anlaşılmıştır. Literatürde araştırmacıların bilimsel, toplumsal ve yükseköğretime ilişkin olmak üzere üç farklı rol üstlenmek durumunda oldukları (Enders, 1996; Gläser, 2001; Kaulisch ve Enders, 2005; aktaran: Kaulish ve Salerno, 2005), bunların kimi zaman birbirleriyle örtüşebilmelerine karşın aynı zamanda çatışma içinde olabileceklerine de değinilmektedir (Gläser, 2001; aktaran: Kaulish ve Salerno, 2005). Bulgular öğretim elemanları açısından en büyük çatışmayı yaratan durumlardan birinin ağır ders yüküne sahip olmalarına karşın bunun atama yükseltme ölçütlerinde bir ederinin olmaması ve temel ölçüt olan araştırma etkinliklerine ders yükü nedeniyle zaman ayırmakta zorlanmaları olduğunu ortaya çıkarmıştır. Bunun araştırma kalitesine yansımalarının zaman darlığı içerisinde mümkün olduğunca çok sayıda araştırma yapma çabası nedeniyle olumsuz yönde olacağı beklenmektedir. Zaman sorununun katılımcıların her fırsatta dile getirdikleri ekonomik ve akademik kaynak yetersizliğinin bile önüne geçmesinin sorunun büyüklüğünü yansıtması açısından anlamlı olduğu düşünülmektedir.

Lisansüstü program mezunu katılımcıların da kurumlarında araştırma yapmayı zorlaştıran etmenler konusunda benzer fikirler taşıdığı görülmüştür. Kütüphane olanaklarının yetersizliği ve ders yükünün ağırlığı araştırma yapmayı zorlaştıran

etmenler arasında en sık dile getirilenler olmuştur. Lisansüstü program mezunu katılımcılar lisansüstü programlarda derslere araştırmadan daha çok zaman ayrılması ve derslerin araştırma odaklı işlenmemesi nedeniyle yeterince araştırma yapma fırsatı bulamadıklarını ifade etmişlerdir.

Araştırmanın üzerinde durulması gereken bulgularından bir diğeri de öğretim elemanlarının atama yükseltme ölçütlerinin araştırma kalitesine olumsuz etkisinin olduğu yönündeki görüşleridir. Katılımcılar ölçütlerin akademisyenler üzerinde hızlı yayın yapma baskısı oluşturduğu ve araştırma kalitesinden ödün verilmesine neden olduğunu belirtmişlerdir. Bu görüşe nicel araştırma kapsamında uygulanan anket çalışmasında da yüksek katılım gösterilmiştir. Sorunun yükseltme ölçütlerinin varlığından değil, iyi düzenlenmemiş olmasından kaynaklandığına da değinen öğretim elemanları öğretim yüklerinin ağırlığı ve araştırmaya zaman kalmaması konusunda yakınmışlardır. Young (2006) da akademisyenlerin, öğretimin düşük statüde algılandığını, yükselme için araştırma ve yönetsel etkinliklerin daha değerli bulunduğunu düşündüklerini ortaya çıkarmıştır. Yazar bundan öğretimi iyileştirme çabalarının olumsuz etkilendiğine de değinmiştir. Parker (2008) İngiltere'deki uygulamayla ilgili araştırmasında alt düzeydeki akademik unvanlar için araştırma yanında öğretimin de değerlendirmeye alındığını, ancak profesörlük gibi yüksek unvanlar için yalnızca araştırma etkinliklerinin dikkate alındığını, öğretime yer verilmediğini belirtmektedir. Atama yükseltmede özellikle kritik aşamalarda genellikle araştırma etkinliğinin ağırlıklı olarak ele alındığı görülmektedir. Araştırmada öğretim elemanlarının bu konuda getirdiği çözüm yurt dışındaki uygulamalara benzer biçimde üniversitede kadroların öğretim ve araştırma için ayrı olması ve her birinin yükseltme ölçütlerinin alanın gereğine göre yapılması olmuştur. Ancak bunun öğretim görevini ağırlıklı olarak üstlenen akademisyenlerin ders performanslarına olumsuz etkisinin olması riski bulunmaktadır.

Yukarıdaki sorunun yanısıra, atama yükseltme ölçütleri içerisinde araştırma kalitesini olumsuz yönde etkileyen bir diğer nokta tek yazarlılığın özendirilerek araştırmada takım

çalışmasının ihmal edilmesine neden olunmasıdır. Literatürde araştırma etkinliklerinde bilim insanlarının işbirliği yapmasının bir norm haline geldiği (Beaver ve Rosen, 1979; aktaran: Lee ve Bozeman, 2005), modern bilimin disiplinler arası, karmaşık ve maliyetli yapısı nedeniyle bilim insanlarının araştırmada işbirliğine yöneldiği belirtilmektedir. Ölçütlerde tek yazarlı çalışmaların özendirilmesi kaliteli araştırma üretimi bakımından sağlıklı bir uygulama değildir. Atama yükseltme ölçütlerinde en çok eleştirilen bir başka konu da yabancı yayınların puan değerinin daha yüksek olmasıdır. Öğretim elemanları bunu hakaret edici ve onur kırıcı olarak nitelemiş, ulusal dergilerde iyi çalışmaların yayınlanmasının önünü kapatması açısından sakıncalı olduğunu ifade etmişlerdir.

Araştırmada atama yükseltme ölçütleri ile ilişkili olarak ele alınan bir diğer konu atıf endeksli dergilerde yayın yapma ölçütü olmuştur. Öğretim elemanlarının bu konuya farklı açılardan yaklaştığı, olumlu yanlarının yanında uygulamanın olumsuz sonuçlarının da olduğunu düşündükleri görülmüştür. Görüşmelerde genel olarak, bu dergilerde yayın yapmanın araştırma kalitesini artıracaklarını, araştırmacıların dünya bağlamıyla buluşacağını düşünen katılımcıların yanında endeks kapsamındaki dergilerin kalitesinin de sorgulanacak düzeyde olduğunu ifade ederek konuya temkinli yaklaşan katılımcılar da olmuştur. Anket çalışmasının sonuçları da yukarıdaki bulgulara benzer olarak öğretim elemanlarının atıf endeksli dergilerde yayın gereğinin yerinde bir ölçüt olduğu görüşüne büyük oranda katıldıklarını, bu ölçütü özellikle akademik yayın kalitesinin artmasını sağlaması, akademisyenleri araştırmacı olarak kendilerini geliştirmeye teşvik etmesi ve araştırmacıların dünyaya açılmasını sağlaması bakımlarından olumlu değerlendirdiklerini ortaya koymuştur. Uygulamanın olumsuz sonuçlarına ilişkin olarak nitel araştırma kapsamında yapılan görüşmelerde sosyal bilimler alanında ülke bağlamı açısından son derece önemli olabilecek konuların uluslararası bağlamı hiç ilgilendirmeyebileceği ve dolayısıyla bu dergilerden rağbet görmeyeceği, araştırmacıların endeksli dergilerde yayınlatabilmek için konu seçimlerini değiştireceği, iyi araştırmaların ülkemizde yayınlanarak paylaşılması yerine uluslararası dergilerde yayınlanması nedeniyle ülke gelişimine katkısının sınırlanacağı gibi sorunlardan söz edilmiştir. Görüşmelerde öğretim elemanlarının konuya ilişkin düşüncelerinin temel

olarak olumsuz olmamakla birlikte bunun bir koşul haline getirilerek atıf endeksli dergilerde yayın yapmayanların ya da yapamayanların cezalandırılması biçimine dönüşmesine karşı oldukları görülmüştür. Burada değinilmesi gereken bir başka nokta ise öğretim elemanlarının ülkemizdeki akademik dergilerin güvenilirliği konusunda şüphelerinin olduğu, bu nedenle temelde objektif değerlendirme sağlayacağını düşündükleri için atıf endeksli dergilerde yayın koşulunu olumlu değerlendirdikleridir. Öğretim elemanlarının kişisel ilişkiler yoluyla ya da ücret ödeyerek çalışmaların yayınlatılabilmesi ve hakemlik sisteminin çok iyi işlememesi nedeniyle ülkemizdeki akademik yayınların güvenilirliğini sorguların bulduklarını ifade etmeleri araştırma kalitesi ile de ilişkili bir sorundur.

Araştırmada ortaya çıkan bir başka önemli bulgu da araştırma kalitesine ilişkin tartışmanın araştırma etiğinden bağımsız olamayacağıdır. Nitel araştırma kapsamında yürütülen görüşmelerde katılımcılar araştırmanın bilim etiğine uygun olmasının önemli bir kalite göstergesi olduğuna değinmişlerdir. Bunun ötesinde, nicel araştırma kapsamında yürütülen anket çalışmasının sonuçları hem öğretim elemanlarının hem de lisansüstü program mezunlarının kaliteli araştırma ölçütleri arasında araştırmada etik davranışın benimsenmiş olmasını ifade eden maddeye en yüksek ortalama değerini verdiklerini ortaya koymuştur. Araştırmada katılımcılara ülkemizde araştırma etiğine ilişkin görüşleri de sorulmuştur, ancak bunun öncesinde hem öğretim elemanı hem de lisansüstü program mezunu katılımcılar etik ilkelere uygunluğa araştırma kalitesi tanımlarında ölçütlerden biri olarak yer vermişlerdir. Lincoln (1995; aktaran: Peled ve Leichtentritt, 2002) bir sosyal bilim araştırmasının gücünü ve değerini yargılamada etik standartlara uygunluğun temel kalite ölçütü olarak görülmesi gerektiğine değinmektedir. Metodolojik kalite ölçütleri doyurucu olarak sağlanmış olsa bile etik standartların gözatılmemiş bir araştırmanın iyi bir araştırma olduğunu söylemek doğru olmayacaktır (Peled ve Leichtentritt, 2002).

Barnes'e (1977; aktaran: Emihovich, 1999) göre sosyal bilimlerin insanın araştırıldığı bir alan olması nedeniyle araştırmacıların karmaşık etik sorunlarla karşılaşması olasıdır.

Kvale (1996; aktaran: Peled ve Leichtentritt, 2002) etik sorunların yalnızca araştırmanın tasarımı aşamasında değil, sonuçların yayılmasına kadar her aşamada yaşanabileceğine dikkati çekmektedir. Öğretim elemanları ve lisansüstü program mezunu katılımcılarla yapılan görüşmelerde ülkemizde gözlemlendiği en sık dile getirilen etik sorun intihal olarak belirtilmiştir. Nicel araştırma kapsamında yürütülen anket çalışmasının sonuçları da hem öğretim elemanlarının hem de lisansüstü program mezunlarının “Çevremde araştırmalarda intihal yapıldığını gözlemliyorum” ve “Ülkemizde araştırma etiği ihlallerinin gerektiği gibi cezalandırılmadığını gözlemliyorum” maddelerine çok yüksek oranda katıldıklarını ortaya koymuştur. İntihal araştırma kitaplarında bile etik standartlar içerisinde yer bulamayan, bunların çok daha ötesinde değerlendirilen bir konudur. Etik ihlalleri denince katılımcıların çok yoğun olarak intihal sorununa işaret etmesi sorunun büyüklüğünü ortaya koyması açısından önemlidir. Sorunun çok sık yaşanmasının temel nedeni olarak katılımcılar tespit edilen vakalar üzerine gidilmemesini ve ihlallerin caydırıcı yaptırımlarla cezalandırılmamasını göstermişlerdir. Katılımcıların görüşlerine göre etik ihlallerin cezalandırılmaması bir bakıma etik dışı davranışları meşru kılmaktadır. Katılımcılar sorunun bir başka nedeni olarak üniversitedeki karmaşık ilişkilere değinmiş, akademisyenlerin gözlemledikleri intihal olaylarını daha sonra o kişinin kendi yükselmelerini engelleyebilecek bir konumda karşılına çıkabilme ihtimalinden korkarak açığa çıkarmaktan çekindiklerini belirtmişlerdir. Bu ifadeler akademisyenler arasında var olan güç ilişkisinin zayıf olan taraf üzerinde suçu gizlemeye gidecek kadar büyük bir baskı oluşturduğunu göstermektedir.

Etik sorunu ile ilgili tartışmaya eklenmesi gereken bir diğer nokta da ülkemizde etik eğitiminin yetersiz oluşudur. Her ne kadar geçerli bir gerekçe olarak kabul edilmese de etik ihlallerinin bir bölümünün bu konudaki bilgi eksikliğinden kaynaklandığı da bilinmektedir. Hammersley (2006) araştırma etiğine ilişkin literatürde sosyal bilim araştırmacıları arasında temel etik konularına ilişkin olarak bile pek çok görüş ayrılığı bulunduğu ilişkin verilerin yer aldığını, bu bağlamlar için ayrıntılı bilgi gerektiğini belirtmektedir. Bunun yanında yazar doğru etik davranışın belli kuralların uygulanması ile sağlanacak kadar doğrusal bir yön izlemediğini ve bazı evrensel ilkelerin varlığının

kabul görmesinin yanısıra etik ilkelerin bağlamlara göre yorumlanması gereğine de dikkat çekmektedir. Etik ilkelerin belirlenmesinde özellikle fen bilimleri ve sosyal bilimler alanları arasındaki temel uygulama farklılıklarının göz önünde bulundurulması gerekmektedir. Görüşmelerde ortaya çıkan bulgulardan biri de lisansüstü program sırasında öğrencilerin ciddi bir araştırma etiği eğitimi almadıkları, bu konudaki bilgilerinin araştırma dersleri ve diğer derslerde söz edilenlerden ibaret olduğu, etikle ilgili konularda öğrencilerin öğretim elemanlarının tavsiye ve davranışlarını örnek alarak ve el yordamıyla yollarını bulmaya çalıştıkları olmuştur. Etik davranışın gelişmesinin önündeki en önemli engellerden birinin bu konudaki eğitim eksikliği olduğu açıktır.

Lisansüstü program mezunlarının eğitim ve tez süreçlerinin incelenmesi de ilginç bulgular ortaya koymuştur. Öncelikle, öğrencilerin yüksek lisans yapma konusunda öncelikli amaçlarının meslekî gelişim ve akademik kariyer yapma olduğu; araştırma yapma isteğinin bunların oldukça gerisinde kaldığı görülmüştür. Bununla beraber, görüşmelerde öğrenciler tez ve ders aşamasını karşılaştırdıklarında tez kısmını daha zor olmasına karşın yine de daha ilginç ve güzel bulduklarını ve araştırma yapmayı sevdiğini ifade etmişlerdir. Nicel araştırma kapsamında yürütülen anket çalışmasında ise katılımcıların tez aşamasını daha zor, ders aşamasını daha eğlenceli buldukları ve ders aşamasını daha çok sevdiğini ortaya çıkmıştır. Hem nitel hem de nicel araştırmada katılımcıların çok büyük bir bölümü teze başladıklarında en çok metodoloji bilgisi bakımından olmak üzere birçok bakımdan kendilerini araştırma yapmaya hazır hissetmediklerini belirtmişlerdir. Bu bulguya benzer veriler literatürde de yer almaktadır. Örneğin Deem ve Lucas (2006) da araştırmacılık yolculuğunun zor olduğuna, öğrencilerin araştırma için kendilerinden bekleneni yapamayacakları endişesi taşıdıklarına ve başlangıçta araştırmanın ne olduğu konusunda bir kafa karışıklığı yaşadıklarına değinmektedir.

Görüşmelerde katılımcılar teze başladıklarında öncelikle birdenbire yalnız kalma ve izolasyon hissine kapıldıklarını belirtse de yarısından fazlasının olumlu duygular taşıdığı anlaşılmıştır. Royalty, Gelso, Mallinckrodt ve Garrett'in (1986) doktora

öğrencilerini kapsayan araştırmalarında ise öğrencilerin program başında araştırmaya ilişkin yansız duygular içinde olduğu, araştırmaya karşı güçlü duygular taşımadığı ve bu duyguların program süresince değişmediği ortaya çıkmıştır. Bu bulgulardan farklı olarak bizim araştırmamızda bazı öğrencilerin teze başlarken hissettikleri korku, kaygı gibi olumsuz duyguların zaman içerisinde yerini olumlu duygulara bıraktığı da belirlenmiştir.

Öğrencilerde yukarıda sözü edilen olumsuz duyguları yaratan en önemli iki etmenin araştırma yapma konusunda kendilerine güvenmemeleri ve tezin başındaki belirsizlik süreci olduğu görölmüştür. Tez danışmanının öğrencilerin duyguları ve teze yaklaşımları konusunda belirleyici olduğu da ortaya çıkarılan bir başka sonuç olmuştur. Bu bulgu ile tutarlı bir veri literatürde Gelso (1979; aktaran: Royalty, Gelso, Mallinckrodt ve Garrett, 1986) tarafından sunulmaktadır. Yazar lisansüstü program öğrencilerinin araştırmaya ilişkin tutumlarını olumlu yönde etkileyecek etmenlere dikkat çekmektedir. Bunlardan bazıları öğretim üyelerinin örnek bilimsel davranışları, araştırma etkinliklerine mümkün olduğunca erken ve en az tehdit içeren bir ortamda başlanması, araştırma ve araştırma tasarımıının istatistikten farklı konular olduğunun öğrencinin zihninde yerleştirilmesi olarak tanımlanmaktadır.

Royalty, Gelso, Mallinckrodt ve Garrett (1986) ortamın özellikleri ile öğrencilerin araştırma tutumları arasında güçlü bir ilişki olduğunu ortaya çıkarmıştır. Yazarlar araştırma konusunda heyecan duyan, araştırma deneyimlerini öğrencileriyle paylaşan ve öğrencileri araştırma süreçlerine katan öğretim üyelerinin bulunduğu araştırma çevrelerinde öğrencilerin araştırma yaklaşımlarının olumlu olduğunu bulmuştur. Engebretson ve diğerleri (2008) akademik ve sosyal izolasyonun tez öğrencileri arasında yaygın bir sorun olduğuna, öğrencilerin kendilerini destek bulabilecekleri bir akademik kültürün parçası hissedebilecekleri canlı bir akademik öğrenme topluluğunun önemine (James ve Baldwin, 1999; aktaran Engebretson ve diğerleri, 2008) işaret etmektedirler. Yazarlara göre bu araştırma kültürünü geliştirme sorumluluğu danışman, program koordinatörü ve diğer ilgili öğretim üyelerine düşmektedir. Lazarsfeld ve Seiber (1964; aktaran: Kuh ve McCarthy, 1980) de metodoloji ve istatistik öğretimiminin öğrencilerin

araştırmacı olarak yetiştirilmelerinde en etkili yol olmadığına, araştırma becerilerini kazanmanın yanında araştırmaya ilişkin olumlu bir tutum geliştirmenin çok önemli olduğuna değinmektedir. Lisansüstü programlarda öğrencilerin formel araştırma eğitiminin yanında araştırma yapmaya ilişkin olumlu tutumlar geliştirmelerine katkıda bulunulması da büyük önem taşımaktadır. Buna yönelik olarak öğrencilere ilginç, merak uyandıran makalelerin okutulması; yanıtı araştırma içinde bulunan çok merak edilen, ilgi çekici sorunların tartışılması gibi uygulamalara gidilmesinin etkili olacağı düşünülmektedir.

Lisansüstü düzeyde öğrencilerin teze başlarken kendilerini araştırma yapmaya hazır hissetmesine ilişkin olarak nicel araştırma kapsamında yürütülen anket çalışmasının ortaya koyduğu dikkat çekici bir bulgu ders aşamasında alınan araştırma yöntem ve teknikleri dersinin bu konuda büyük bir etkisinin olduğudur. Araştırmada, yüksek lisans ders aşamasında görülen araştırma yöntem ve teknikleri dersine yeterli zaman ayrıldığını, bu dersin verimli bir biçimde işlendiğini ve bu derste öğrenilenlerin kendilerine tez sürecinde faydası olduğunu düşünen katılımcıların teze başlarken kendilerini araştırma yapmaya anlamlı düzeyde daha yeterli hissettikleri bulunmuştur. Bu bulgu araştırma yöntem ve teknikleri dersinin araştırma yapmaya hazır hissetme duygusu ile anlamlı düzeyde ilişkili olduğunu açıkça ortaya koymaktadır. Nitel araştırma kapsamında lisansüstü program mezunlarının ifade ettikleri görüşleri de destekler yönde olan bu bulgu öğrencilerde araştırma yapmaya karşı olumlu bir tutum geliştirilmesinde tez öncesi araştırma eğitiminin etkililiğinin büyük önem taşıdığını ifade etmektedir. Tez öncesinde araştırma yapmaya hazırlık olacak biçimde programa birden fazla araştırma dersinin konması ve her derste araştırma projeleri yapılmasının bu sürece büyük katkısının olacağı düşünülmektedir.

Lisansüstü program öğrencilerinin araştırmaya ilişkin tutumları üzerinde etkili bir role sahip diğer etmen olarak tez danışmanının nasıl seçildiği konusu incelendiğinde görüşmelerde öğrencilerin bu seçimi öğretim üyesinin ilgi alanları, yayınları, deneyimleri gibi ölçütlere göre değil, birlikte rahat çalışabilecekleri, yanlarında

kendilerini rahat hissedebilecekleri gibi daha kişiler arası ilişki ölçütlerine göre yaptığı anlaşılmalıdır. Öğrencilerin, kaos olarak adlandırılan (Silén, 2003; aktaran Todd, Smith ve Bannister, 2006) bu dönemi kolay bir süreç olarak yaşamak için kendilerini yanında güvende hissedebilecekleri bir rehber ile çalışmayı tercih ettikleri görülmektedir.

Nicel araştırmada ise katılımcılar danışman seçiminde en sık olarak konunun öğretim üyesinin ilgi alanı içerisinde olması maddesine vurgu yapmışlardır. Bunun yanı sıra, anket çalışmasının sonuçları lisansüstü program mezunu katılımcıların tez sürecinde en çok faydalandıkları kaynağın tez danışmanları olduğunu ortaya koymuştur. Todd ve diğerleri (2004; aktaran: Todd, Smith ve Bannister, 2006) lisans öğrencileri ile yaptıkları araştırmalarında öğrencilerin danışmanın rolünü akademik rehberlik ve güdüleyicilik olarak algıladıklarını ortaya çıkarmışlardır. Öğretim üyelerinin ise danışmanlık rolünü öğrencinin tez yolculuğunu kolaylaştırmak olarak algıladığı görülmüştür (Todd, Smith ve Bannister, 2006). Bakioğlu ve Gürdal (2001) öğrenciye danışmanlık yapmanın onu geliştirmek amacına hizmet etmesi ve düşünce üretmesine katkıda bulunması gerektiğini belirtmekte ancak tezlerde ilişkinin daha çok danışmanın dikte etmesi yönünde olduğuna ve uzman eksikliği hissedildiğine değinmektedirler. Yazarlar çalışmanın başında danışmanın modeli dikte etmesinin öğrencinin yaratıcılık ve özgür düşünce üretebilmesini engellediğini ve farklı yanlarını ortaya koyma fırsatı vermemesi anlamına geldiğini belirtmektedirler. Araştırmamızda öğrenciler danışmanlarından en çok yol göstericiliği ve eleştirel düşünmeye teşvik etmesi bakımlarından yararlandıklarını belirtmişlerdir. Danışmanın rehberliğine işaret eden bu ifadeler öğrencilerin araştırmacı olarak gelişimleri açısından olumlu bulgulardır.

5.2. Öneriler

5.2.1 Uygulamacılar İçin Öneriler

Görüşmelerde katılımcıların ifadeleri ülkemizde özellikle araştırmacıların araştırma ve yöntem bilgisine ilişkin desteğe gereksinimi olduğunu ortaya koymuştur. Kaliteli araştırma üretimi sürecini güçlendirmek için en iyi yatırımın insan kaynağına, diğer bir

deyişle araştırmacılara yapılacak yatırım olduğu açıktır. Üniversitelerde fakülte ya da enstitü bazında araştırmacılara destek verecek, gerekli insan kaynağı ve teknolojik araçlara sahip birimlerin oluşturulmasının araştırmacıların eksikliklerinin giderilmesinde büyük rol oynayacağı düşünölmektedir. Araştırmacıların rahatça danışabilecekleri, yöntem, istatistik gibi konularda güvenilir uzman desteği verebilecek birimlerin oluşturulması hem akademisyenlerin hem de genç araştırmacılar olarak lisansüstü program öğrencilerinin araştırmacılık becerilerine katkıda bulunacak ve araştırma üretimine kalite bağlamında olumlu yönde yansıyacaktır.

Katılımcıların farklı sorularda ortak nokta olarak sıkça vurgu yaptıkları bir sorun araştırma kültürümüzün araştırmacılığı, araştırma verimliliğini ve kaliteli araştırma sürecini destekleyecek gelişmişlikte olmayışdır. Kültürün uzun zaman gerektiren bir gelişim süreci olduğu bilinmektedir, ancak bu gelişimin desteklenebilmesi için araştırma yönetiminde izlenecek bazı uygulamaların etkisinin olacağı düşünölmektedir. Görüşmelerde bazı katılımcılar bölüm ve fakülte bazında belli aralıklara düzenlenen araştırma paylaşım ve tartışma toplantılarının katkısına değinmişlerdir. Bölüm ve fakülte çapında başlayacak böyle bir oluşum araştırma kültürünün gelişimine büyük katkı sağlayacaktır. Bunun yanısıra, üniversitede etkili bir araştırma yönetiminin oluşturulması ve bu konuda liderlik edebilecek öğretim üyelerinin görevlendirilmesi üniversitede araştırma kültürünün, araştırma etkinlikleri ve araştırmacılığın hızla gelişmesine büyük katkı sağlayacağı düşünölmektedir.

Araştırma bulguları lisansüstü programlarda daha etkili bir araştırma eğitiminin sunulmasının gereğine işaret etmektedir. Araştırma ve istatistik derslerinin uygulama temelli olarak yapılmasının, öğrencilere program sırasında hem araştırma derslerinde hem de diğer derslerde mümkün olduğunca araştırma yapma imkânının tanınmasının büyük önem taşıdığı üzerinde durulmuştur. Literatürdeki bilgiler ders olarak verilen araştırma eğitiminin yanısıra öğrencilerin mümkün olduğunca erken safhada gerçek araştırma deneyimi yaşamaları için projelere dâhil edilmelerinin araştırmacı olarak yetişmelerinde büyük olumlu etkiler yapacağını göstermektedir.

Araştırmacı eğitiminin önemli bir parçası olarak etik eğitiminin daha plânlı ve düzenli bir yapıda yürütülmesinin gerekli olduğuna değinilmiştir. Özellikle genç araştırmacıların araştırma etiği konusunda bilgilerinin yetersiz olduğu, adeta karanlıkta el yordamıyla yollarını bulmaya çalıştıkları anlaşılmıştır. Etik eğitiminin diğer dersler içerisinde değinilip geçilen bir konu olarak değil, yalnızca bu konuya belirli bir süre ayrılarak işlenmesinin ve değerlendirilmesinin gerekli olduğu görülmektedir. Görüşme yapılan katılımcılardan bazıları etik eğitiminin ayrı bir ders olarak verilmesinin gerektiği yönünde de görüş belirtmişlerdir. Etik konusuna ilişkin olarak katılımcıların üzerinde sıkça durdukları bir nokta üniversitede araştırma etiği ihlâllerinin üzerine gidilmemesinin, tespit edilen ihlâllerin bile cezalandırılmamasının etik ihlâllerinin ortaya çıkmasında en büyük etmen olduğudur. Etik ihlâllerinin caydırıcı yaptırımlarla ele alınması ve yaptırımların hayata geçirilmesi sorununun çözümünde önemli bir adım olacaktır. Bunun dışında, araştırma etiğine ilişkin temel konularda eğitimin ilköğretim düzeyinden başlatılmasının araştırmacıların bu bilinç ve disiplinle yetişmelerine katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Araştırmada üniversitelerde araştırma alanında takım çalışması ve disiplinler arası iş birliğinin etkili biçimde sağlanamadığı, bunda etkili olan faktörlerden birinin de atama yükseltme ölçütlerinin tek yazarlılığı teşvik etmesi olduğu anlaşılmıştır. İşbirliği araştırma sürecindeki pek çok sorunu çözebileceği gibi farklı bakış açılarını ve araştırma becerilerini sürece yansıtacağı için kaliteye de olumlu yönde etki edecektir. Katılımcıların kaygı ile ifade ettikleri bu sorunun çözülmesi için ölçütlerdeki uygulamanın gözden geçirilmesinin ve bölüm, fakülte, enstitü çapında araştırmalarda takım çalışmasının özendirilmesinin önemli olduğu düşünülmektedir.

Üniversitede üretilen bilimsel araştırmalardan uygulamada daha çok faydalanılabilmesi için üniversite ve uygulama birimleri arasında iletişim sağlayacak aracı birimlerin oluşturulmasının faydalı olacağı düşünülmektedir. Araştırma bulgularının uygulamalara etkisinin çok sınırlı olmasına ilişkin sorunun incelenmesinde ortaya çıkan görüşlerden

biri araştırmacıların ve uygulamacıların birbirini doğrudan rahatlıkla anlayabilecekleri aynı dili kullanmalarının beklenmemesi gerektiği, bunun yerine iki taraf arasında iletişimi kolaylaştıracak aracı birimlerin oluşturulmasının daha gerçeği bir çözüml olacağı yönünde olmuştur. Katılımcılar sivil toplum kuruluşu statüsündeki bu birimlerin uygulamacıların araştırma ihtiyacını üniversiteye iletmek ve üniversitenin ürettiği bilimsel bilgiyi uygulama birimleri için yorumlamak gibi bir işlev üstlenmesinin iki taraf arasındaki kopukluğu azaltacak bir uygulama olabileceği yönünde görüş belirtmişlerdir.

Araştırmalara üniversite araştırma fonları ve TÜBİTAK tarafından sağlanan maddi desteklerin araştırmacılar tarafından çok değerli bulunmakla birlikte başvuru dönemi ve süreç içerisindeki bürokratik işlemlerin kendilerini fon başvurusu yapmaktan adeta caydıracak kadar yoğun olduğu çok sık yakınılan bir konu olmuştur. Fon başvuru süreçlerinde yapılması gereken bürokratik işlemlerin tekrar gözden geçirilmesinin araştırmacılara zaman kazandırması açısından olumlu olabileceği düşünölmektedir.

5.2.2. Araştırmacılar İçin Öneriler

Bu araştırmada temel olarak üniversitede sosyal bilimler alanında araştırma kalitesi sorunu ele alınmıştır. Araştırma kapsamında öğretim elemanları ve lisansüstü program mezunu katılımcıların genel bağlamda araştırma kalitesine ilişkin görüşleri elde edilmeye çalışılmıştır. Araştırma kalitesine araştırma ve yayın türü ya da metodolojik seçimler gibi özel bağlamlar kapsamında yaklaşan araştırmaların yapılması konuya ilişkin anlayışımızı bir adım daha ileri götürebilecektir.

Görüşmelerde her biri sosyal bilim araştırmacıları olan öğretim elemanlarının nitel ve nicel araştırma yöntemlerine ilişkin tutumlarının büyük farklılıklar gösterdiği, bazılarının bu nitel ya da nicel paradigmalardan birini diğerini reddedecek düzeyde üstün tuttuğu görölmüştür. Bu tutumların temelinde yatan nedenlerin ve sosyal bilim araştırmacılarının paradigma yaklaşımlarının incelenmesinin metodolojik tartışmaya katkıda bulunacağı düşünölmektedir.

Araştırmada katılımcılar ülkemizde üniversite kurumunun araştırma işlevinin giderek zayıfladığı, üniversitelerin temel olarak öğretim ve meslek edindirme işlevini üstlenen kurumlar olmaya başladığı yönündeki kaygılarını ifade etmişlerdir. Bu sorundan yola çıkarak üniversite içinden farklı birimleri kapsayan, sorunun farklı boyutlarını ortaya çıkarmaya ve olası çözümler sunmaya yönelik bilimsel araştırmaların yapılması konuya aydınlık kazandırılması açısından önemli görülmektedir.

Araştırma bulguları ve literatürdeki (Ball, 2007) bilgiler araştırma yönetiminde liderliğin önemli bir yeri olduğunu ortaya koymuştur. Ülkemizde üniversitelerde bu sürecin nasıl işlediği, nelere gereksinim olduğu, araştırma yönetiminin nasıl daha iyi olabileceği gibi soruların yanıtlarının aranmasının araştırma yönetiminin daha verimli bir biçimde yapılmasına katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Uzmanlık eksikliği sonucu (Bakioğlu ve Gürdal, 2001) danışmanların araştırma yönetmekte ve öğrenciyi yönlendirmekte her zaman etkili olamadığı düşünülmektedir. Tez danışmanlarının bilfiil, bireysel veya ekiple, araştırma yapması ve alanındaki kaynakları elde edip okuması sağlanmalıdır.

Araştırmada, ülkemizde akademik dergilerin güvenilirliğinin kuşkulu olduğu, hakemlik mekanizmasının etkin işlemediği, kişisel ilişkileri kullanarak ve ücret ödeyerek yayın çıkarma ve kitap bastırmanın sıkça başvurulan bir yol olduğu yönündeki eleştiriler bu alandaki sorunların daha ayrıntılı olarak ortaya çıkarılmasının gerekliliğine işaret etmektedir. Akademik yayınların saygınlığını zedeleyen bu sorunun çözümü için ülkemizdeki ve yurt dışındaki akademik yayın süreçlerini ele alan bir araştırmanın yapılmasının konuya ilişkin daha derinlikli tartışmaların yapılabilmesini mümkün kılacağı düşünülmektedir.

Araştırma etiği konusunda büyük sorunlar yaşandığına ilişkin bulgular bu konunun daha ayrıntılı olarak ele alınmasının faydalı olabileceğine işaret etmektedir. Etik ihlalleri konusunda neler yapılabileceğinin ve sorununun nasıl çözülebileceğinin incelenmesi araştırmaya ilişkin literatüre ve uygulamaya büyük katkılar sağlayacaktır.

Görüşme yapılan sosyal bilimler araştırmacılarının ülkemizde sosyal bilimlerin fen bilimlerine göre düşük statüde konumlandırıldığı, bu konuda yaygın bir önyargı bulunduğu ve bunun sosyal bilimler araştırmacılığına olumsuz yönde yansıdığı yönünde bir algıların olduğu görülmüştür. Konunun farklı kesimlerin görüşlerini ortaya çıkaracak şekilde ayrıntıyla ele alınmasının bu algının temelleri ve haklılığı konusunda gerçekçi değerlendirmeler sunacağı düşünülmektedir.

KAYNAKÇA

- Acun, R. (2000) Türkiye’de AR-GE: Mevcut durum ve geleceğe bakış. Ö. Turan (Der.), *Üçüncü 1000’e girerken Türkiye* (375-395). Ankara: TDV Yayınları. www.ekocerceve.com/img/haberler/TurkiyedeARGE.doc web adresinden 19.05.2006 tarihinde edinilmiştir.
- Ak, M. Z. ve Gülmez, A. (2004) Türkiye’nin bilimsel yayın performansının analizi. *Sakarya Üniversitesi, İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi, Tartışma Metinleri*. www.ibf.ogu.tr/kongre/bildiriler/12-04.pdf web adresinden 10.06.2006 tarihinde edinilmiştir.
- Akaah, I. P. (1993) Organizational culture and ethical research behavior. *Journal of the Academy of Marketing Science*, 21 (1), 59-63.
- Aktan, C. (2003) *Özlenen üniversite / Yaşanan üniversite*. Ankara: Yeni Türkiye Yayınları.
- Alemdar, K. ve Erdoğan, İ. (2001) İletişim. *Cumhuriyet döneminde Türkiye’de bilim-Sosyal Bilimler II*. Ankara: Türkiye Bilimler Akademisi Yayınları.
- Amis, J. M. ve Silk, M. L. (2008) The philosophy and politics of quality in qualitative organizational research. *Organizational Research Methods*, 11 (3), 456-480.
- Anderson, G. (1990) *Fundamentals of educational research*. London: Falmer Press Teachers’ Library Series: 1
- Arıkan, C. (2005) Üniversitelerde araştırma ve paydaşların beklentileri. *Uluslararası Yüksek Öğretim Konferansı*, 14-15 Kasım, 2005, Ankara.
- Ashcroft, K. (1995) *The lecturer’s guide to quality and standards in colleges and universities*. London: The Falmer Press.
- Atkinson, R. J. ve Jackson, G. B. (1992) *Research and education reform*. Washington D. C.: National Academy Press.
- AUCC (2004) Building on our strengths: Higher education and research for Canada’s future. *A Brief Submitted to the House of Commons Standing Committee on Finance by the Association of Universities and Colleges of Canada*. 19 Oct, 2004. www.aucc.ca web adresinden 24.04.2006 tarihinde edinilmiştir.
- Aypay, A. (2008). Methodological knowledge and needs of the faculty members in

faculties of education. *International Çanakkale Symposium on Social Sciences Education*, May 14-16, 2008. Çanakkale.

- Bahadır, O. (2005) Cumhuriyetin ilk yıllarında bilim. *Günce Dergisi* 32, 10-11
- Bakioğlu, A. (2009) *Çağdaş sınıf yönetimi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Bakioğlu, A. (2001) Promotion policies at universities: Uncertainty versus quality, September 2001, *EBPIS*, University of Durham, England .
- Bakioğlu, A. (1996) Öğretmenlerin kariyer evreleri-Türkiye’de resmi lise öğretmenleri üzerinde yapılan bir araştırma. *Marmara Üniversitesi, Atatürk Eğitim Fakültesi, 2. Ulusal Eğitim Sempozyumu Bildirileri*, 18-20 Eylül, 1996, İstanbul.
- Bakioğlu, A. ve Can, E. (2010) Üniversitelerde araştırma projelerinin yaygınlaştırılması. *II. Uluslararası Eğitim Araştırmaları Kongresi*. 29 Nisan-2 Mayıs 2010, Antalya.
- Bakioğlu, A. ve Baltacı, R. (2010) *Eğitimde kalite ve akreditasyon*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Bakioğlu, A. ve Karadağlı, İ. (2002) Toplam kalite bağlamında sınıf içinde iletişim yollarına etki eden faktörler. *Marmara Üniversitesi Atatürk eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 15, 85-102.
- Bakioğlu, A. ve Gürdal, A. (2001) Lisansüstü tezlerde danışman ve öğrencilerin rol algıları: Yönetim için göstergeler. *Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21, 9-18.
- Bakioğlu, A. ve Baltacı, R. (2000) Üniversitede akreditasyon ve düşünceler. *Öneri*, 6 (3), 39-47.
- Balcı, M. (2003) Türkiye 2002 yılında bilimsel makale sayısında 22'nciliğe yükseldi. *Cumhuriyet Bilim Teknik Dergisi*, 829, 8-10.
- Ball, S. (2007) Leadership of academics in research. *Educational Management, Administration and Leadership*, 35 (4), 449-477.
- Batuhan, H. (1990) Türkiye'nin bir bilim politikası var mı? T. Saylan ve Z. Üskül (Der.), *Yükseköğretimde sorunlar ve çözümler* (61-90). İstanbul: Cem Yayınevi.
- Bauer, M. W. (2000) Classical content analysis: a review. M. W. Bauer and G. Gaskell (Eds.), *Qualitative researching with text, image and sound- a practical handbook* (131-151). Sage Publications.
- Baysal, J. (1990) Üniversitelerimizin kütüphane sorunu. T. Saylan ve Z. Üskül (Der.),

Yükseköğretimde sorunlar ve çözümler (247-258). İstanbul: Cem Yayınevi

- Bazeley, P. (2003) Defining 'early career' in research. *Higher Education* 45 (3), 257-279.
- Bennich-Björkman, L. (2007) Has academic freedom survived? – An interview study of the conditions for researchers in an era of paradigmatic change. *Higher Education Quarterly*, 61 (3), 334–361.
- Berg, B. L. (2007) *Qualitative research methods for the social sciences*. USA: Pearson.
- Bıyık, C. (2002) *Yükseköğretimde kalite değerlendirmesi ve akreditasyon ölçütleri*. Trabzon: KTÜ Yayınları.
- Biddle, B.J. (1996) Better ideas: Expanded funding for educational research. *Educational Researcher*, 25 (9), 12-14.
- Bilgin, N. (2006) *Sosyal bilimlerde içerik analizi – Teknikler ve örnek çalışmalar*. Ankara: Siyasal Kitabevi.
- Blaikie, N. (2000) *Designing social research: The logic of anticipation*. Cambridge: Polity Press.
- Bochner, A. (2000) Criteria against ourselves. *Qualitative Inquiry*, 6 (2), 266 – 272.
- Bogdan, R. C. ve Biklen, S. K. (1982) *Qualitative research for education: An introduction to theory and methods*. Boston: Allyn ve Bacon, Inc.
- Boğaziçi Üniversitesi (2006) Boğaziçi Üniversitesi Kütüphanesi
<http://www.library.boun.edu.tr/>
- Boote, D. N. ve Beile, P. (2005) Scholars before researchers: On the centrality of the dissertation literature review in research preparation. *Educational Researcher*, 34 (6), 3-15.
- Breuer, F. ve Reichertz, J. (2002) Standards of social research. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research*, 2 (3).
- Brew, A. (2003) Teaching and research: New relationships and their implications for inquiry-based teaching and learning in higher education. *Higher Education Research and Development*, 22 (1), 3-19.
- Bryman, A. (2006) Paradigm peace and the implications for quality. *International Journal of Social Research Methodology*, 9 (2), 111-126.

- Bryman, A., Becker, S. ve Sempik, J. (2008) Quality criteria for quantitative, qualitative and mixed methods research: A view from social policy. *International Journal of Social Research Methodology*, 11 (4), 261–276.
- Buchanan, D. A. ve Bryman, A. (2007) Contextualising methods choice in organizational research. *Organizational Research Methods*, 10 (3), 483-501.
- Büyüköztürk, Ş. (2004) *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*, 4. baskı. Ankara: Pegem.
- Büyüköztürk, Ş. ve Kutlu, Ö. (2007). Sosyal bilim araştırmalarında yöntem sorunu. *II. Ulusal Sosyal Bilimlerde Süreli Yayıncılık Kurultayı*. 13-14 Aralık 2008, Kavaklıdere, Ankara.
<http://www.ulakbim.gov.tr/cabim/vt/uvvt/sbvt/kurultay1/Buyukozturk-Kutlu.ppt>
web adresinden 24 Ocak 2009 tarihinde edinilmiştir.
- Cabal, A. B. (1993) *The university as an institution today*. Paris: UNESCO Publishing.
- Canada Research Chairs (2006) Thinking ahead <http://www.chairs.gc.ca>.
- Carnine, D. (1997) Bridging the research-to-practice gap. *Exceptional Children*, 63 (4), 513-521.
- Cheek, J. (2007) Qualitative inquiry, ethics, and politics of evidence: Working within these spaces rather than being worked over by them. *Qualitative Inquiry* 13 (8), 1051-1059.
- Cheek, J., Garnham, B. ve Quan, J. (2006) What's in a number? Issues in providing evidence of impact and quality of research(ers). *Qualitative Health Research*, 16 (3), 423-435.
- Cheetham, A. (2007) Growing A Research Culture. Address to Academic Senate 4th May, 2007-12-04. University of Western Sydney,
- Clare, J. (2003) Universities need not do research. *The Daily Telegraph*, 04.06.2003
- Clemente, F. (1973) Early career determinants of research productivity. *The American Journal of Sociology*, 79 (2), 409-419.
- Clyde, L. A. (2004) Evaluating the quality of research publications: A pilot study for school librarianship. *Journal of the American Society for Information Science and Technology*, 55 (13), 1119-1130.
- Coate, K., Barnett, R. ve Williams, G. (2001) Relationships between teaching and

- research in higher education in England. *Higher Education Quarterly*, 55 (2), 158-174.
- Cohen, L., Manion, L. ve Morrison, K. (2000) *Research methods in education*, 5th Edition. London: RoutledgeFalmer.
- Connell, H. (2004) The growing significance of the research mission to higher education institutions. *University Research Management*. OECD.
- CORDIS, (2006) High Council for Research and Technology
www.cordis.europa.eu/france/
- Court, S. (1999) Negotiating the research imperative: The views of UK academics on their career opportunities. *Higher Education Quarterly*, 53 (1), 65-87.
- Creswell, J. W. (2002) *Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research*. NJ: Merrill Prentice Hall.
- Creswell, J. W. (1998) *Qualitative inquiry and research design-Choosing among five traditions*. Thousand Oaks London: Sage.
- Creswell, J. W. (1985) Faculty research performance: Lessons from the sciences and the social sciences. *ASHE-ERIC Higher Education Report* No. 4, 1985.
- Cronin, J. M. (1978) Educational research and change: A state perspective. R. Glaser (Ed.) *Research and development and school change* (20-25). Hillsdale NJ: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Cryer, P.(1996) How to recognise and develop originality in research?
www.postgrad_resources.bitinternet.co.uk/student-resource3-originality.htm
web adresinden 21.03.2006 tarihinde edinilmiştir.
- Dale, A. (2006) Quality issues with survey research. *International Journal of Social Research Methodology*, 9 (2), 143-158.
- Day, C., Sammons, P. ve Gu, Q. (2008) Combining qualitative and quantitative methodologies in research on teachers' lives, work, and effectiveness: From integration to synergy. *Educational Researcher*, 37 (6), 330-342.
- Deem, R. (2006) Changing research perspectives on the management of higher education: Can research permeate the activities of manager-academics? *Higher Education Quarterly*, 60 (3), 203-228.
- Deem, R. ve Lucas, L. (2006) Learning about research: exploring the learning and

- teaching/research relationship amongst educational practitioners studying in higher education. *Teaching in Higher Education*, 11 (1), 1-18.
- Denscombe, M. (2008) Communities of practice: A research paradigm in the mixed methods approach. *Journal of Mixed Methods Research*, 2 (3), 270-283.
- Denscombe, M. (2003) *The good research guide*. Maidenhead, Philadelphia: Open University Press.
- Denzin, N. K. (1970) *The research act*. Illinois: Aldine Publishing Company.
- Denzin, N. K., Lincoln, Y. S. (2000) Introduction: The discipline and practice of qualitative research. N. K. Denzin ve Y. S. Lincoln (Eds.) *Handbook of qualitative research* (1-29), Second Edition, Thousand Oaks CA: Sage.
- Denzin, N. K., Lincoln, Y. S. ve Giardina, M. D. (2006) Disciplining qualitative research. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 19 (6), 769-782.
- DEST (2006/1) Australian Government Department of Education, Employment and Workplace Relations <http://www.dest.gov.au>
- DEST (2006/2) Research quality framework: assessing the quality and impact of research in Australia www.dest.gov.au
- Duncan, S. ve Harrop, A. (2006) A User perspective on research quality. *International Journal of Social Research Methodology*, 9 (2), 159-174.
- Durning, B. ve Jenkins A. (2005) Teaching/Research relations in departments: The perspectives of built environment academics. *Studies in Higher Education*, 30 (4), 407-426.
- Eisner, E. (1995) *The enlightened eye-Qualitative inquiry and the enhancement of educational practice*. New Jersey: Prentice Hall.
- Eisner, E. (1993) Objectivity in research. M. Hammerley (Ed.) *Educational research: Current issues* (49-56). Open University Press.
- Elton, L. (2001) Research and teaching: Conditions for a positive link. *Teaching in Higher Education*, 6 (1), 43-56.
- Elton, L. (2000) The UK Research Assessment Exercise: Unintended consequences. *Higher Education Quarterly*, 54 (3), 274-283.
- Emihovich, C. (1999) Compromised positions: The ethics and politics of designing

research in the postmodern age. *Educational Policy*, 13 (1), 37-46.

Engebretson, K., Smith, K., McLaughlin, D., Seibold, C., Terrett, G. ve Ryan, E. (2008) The changing reality of research education in Australia and implications for supervision: a review of the literature. *Teaching in Higher Education*, 13 (1), 1-15.

Ernst-Moritz-Arndt-Universität Greifswald (2006)
<http://www.unigreifswald.de/en/study/library>.

ESF (2000) Good scientific practice in research and scholarship. European Science Foundation Policy Briefing. December, 2000. <http://www.esf.org/> web adresinden 12.12.2008 tarihinde edinilmiştir.

European Commission (2006) Research www.europa.eu.int/comm/research/area.html

Feuer M. J., Towne L. ve Shavelson, R. (2002) Scientific culture and educational research. *Educational Researcher*, 31 (8) 4–14.

Firestone, W.A. (1987) Meaning in method: The rhetoric of quantitative and qualitative research. *Educational Researcher*, 16 (7), 16-21.

Fraenkel, J. R. ve Wallen, N. E. (2000) *How to design and evaluate research in education*. USA: McGraw-Hill Higher Education.

Frijhoff, W. (1992) Universities: 1500-1900. B. Clark ve G. R. Neave (Eds.) *The encyclopedia of higher education, Volume 2* (1251-. Oxford: Pergamon Press.

Furlong, J. (2005) Afterword. *Journal of In-service Education*, 31 (4), 747-751.

Furlong, J. ve Oancea, A. (2005) Assessing quality in applied and practice-based educational research: A framework for discussion. www.bera.ac.uk/pdfs/Qualitycriteria.pdf web adresinden 06.03.2006 tarihinde edinilmiştir.

Gall, M. D., Gall, J. P. ve Borg, W.R. (2003) *Educational research: An introduction*. Boston: Allyn and Bacon, Inc.

Garde-Hansen, J. ve Calvert, B. (2007) Developing a research culture in the undergraduate curriculum. *Active Learning in Higher Education*, 8 (2), 105–116.

Garratt, D. ve Hodkinson P. (1998) Can there be criteria for selecting research criteria? A hermeneutical analysis of an inescapable dilemma. *Qualitative Inquiry*, 4 (4), 515-539.

- Gay, L.R. ve Airasian, P. (2003) *Educational research-competencies for analysis and applications*. NJ: Merrill Prentice Hall.
- Gellert, C. (1992) Faculty research. B. R. Clark ve G. R. Neave (Eds.). *The encyclopedia of higher education*. Volume 3. Pergamon Press.
- Gibbons, M. (1999) Changing research practices. J. Brennan, J. Ferdowitz, M. T. Huber, ve T. Shah (Eds). *What kind of university? International perspectives on knowledge, participation and governance* (23-35). Buckingham: The Society for Research into Higher Education & Open University Presss.
- Gibbons, M., Limoges, C., Nowotny, H., Schwartzman, S., Scott, P. ve Trow, M. (1994) *The new production of knowledge: The dynamics of science and research in contemporary societies*. London: Sage Publications.
- Glueck W. F. ve Thorp, C. D. (1974) The role of the academic administrator in research professors' satisfaction and productivity. *Educational Administration Quarterly*, 10 (1), 72-90.
- Goodyear, P. (2005) What does international excellence in educational research look like? Refereed paper presented at AARE Annual Conference, University of Western Sydney, 30th November, 2005.
- Göker, A. (2002) Türkiye’de 1960’lar ve sonrasındaki bilim ve teknoloji politikası tasarımları- niçin (tam) uygula(ya)madık? *ODTÜ Öğretim Elemanları Derneği, Ulusal Bilim Politikası Paneli, Değerlendirme Metni*. Türkiye Bilimler Akademisi Yayınları, Sıra No: 10, Ankara.
www.bilimsurasi.org.tr/arge/docs/AYK_ODTU_og_uye_der_Haz_02.doc web adresinden 19.05.06 tarihinde edinilmiştir.
- Greenhalgh, T. (1997) Assessing the methodological quality of published papers. *British Medical Journal*, 315 (7103), 305-308.
- Group of Eight (2006) Policy and Analysis www.go8.edu.au
- Guetzkow, J., Lamont, M. ve Mallard, G. (2004) What is originality in the humanities and the social sciences? *American Sociological Review*, 69 (2), 190-212.
- Gürdal, A., Bakioğlu, A. ve Öztuna, A. (2003) Fen bilgisi eğitimi lisansüstü tezlerinin İncelenmesi. *Eğitimde Bilime Katkı: Lisansüstü Eğitim Sempozyumu*, 01-04 Ekim, Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Gürüz, K. (2003) Higher education in the global knowledge economy. Presentation

at the Convocation, Binghamton, New York

<http://www.yok.gov.tr/duyuru/economy.pdf> web adresinden 27.08.2006 tarihinde edinilmiştir.

- Hall, B., Ward, A. ve Comer, C. (1988) Published educational research: An empirical study of its quality. *Journal of Educational Research*, 81 (3), 182-189.
- Hallinan, M. (1996) Bridging the gap between research and practice. Extra Issue: Special Issue on Sociology and Educational Policy: Bringing Scholarship and Practice Together, *Sociology of Education*, 69, 131-134.
- Hammersley, M. (2008) Troubling criteria: a critical commentary on Furlong and Oancea's framework for assessing educational research. *British Educational Research Journal*, 34 (6), 747-762.
- Hammersley, M. (2006) Are ethics committees ethical? *Qualitative Researcher*, 2, 4-8.
- Hammersley, M. (2005) Assessing quality in qualitative research. *ESRC TLRP seminar series: Quality in Educational Research*.
- Hammersley, M. (2003) Social research today: Some dilemmas and distinctions. *Qualitative Social Work*, 2 (1), 25-44.
- Harman, G. (1998) Supporting quality research in institutions of higher education. *Australian Journal of Education*, 42 (3), 285(1).
- Hattie, J. ve Marsh, H.W. (1996) The relationship between research and teaching: A meta-analysis. *Review of Educational Research*, 66 (4), 507-542.
- Hazelkorn, E. (2004) Growing research: challenges for late developers and newcomers. *Higher Education Management and Policy*, 16 (1), 140-164.
- Henkel, M. (2005) Academic identity and autonomy in a changing policy environment. *Higher Education*, 49 (1-2), 155-176
- Henkel, M. (2004) Teaching and research: the idea of a nexus. *Higher Education Management and Policy*, 16 (2), 19-31.
- Henkel, M. (1999) The modernisation of research evaluation: the case of the UK. *Higher Education* 38 (1), 105-122.
- HERO (2006) Higher Education and Research Opportunities in the UK
www.hero.ac.uk
- Hillage J, Pearson R, Anderson A, Tamkin P. (1998) *Excellence in research on*

- schools*, DfEE Research Report RR74, 1998. <http://www.employment-studies.co.uk/pubs/summary.php?id=exceled> web adresinden 11.03.2007 tarihinde edinilmiştir.
- Hodkinson, P. (2004) Research as a form of work: expertise, community and methodological objectivity. *British Educational Research Journal*, 30 (1), 9-26.
- Huberman, A. M. ve Miles, M. B. (2002) *The qualitative researcher's companion*. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Hustadt, U. (2006) Research methods in computer science. www.csc.liv.ac.uk web adresinden 08.04.2006 tarihinde edinilmiştir.
- Işık, H. (2002) Eğitim bilimlerinde araştırma ve araştırmacı sorunları. *Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 2 (7), 52-59.
- Janesick, V. J. (1998) The dance of qualitative research design – metaphor, methodolatry, and meaning. N.K. Denzin ve Y.S. Lincoln (Eds.), *Strategies of qualitative inquiry* (209-219), Thousand Oaks: Sage Publications.
- Jenkins A., Blackman T., Lindsay R. ve Paton-Saltzberg, R. (1998) Teaching and research: student perspectives and policy implications. *Studies in Higher Education*, 23 (2), 127-141.
- Jones, G. (2000) The Canada research chairs program. *International Higher Education*, 21, 22-23.
- Johnson, B., Onwuegbuzie, A.J. ve Turner, L.A. (2007) Toward a definition of mixed method research. *Journal of Mixed Methods Research*, 1 (2), 112-133.
- Johnson, B. ve Onwuegbuzie, A. J. (2004) Mixed methods research: a research paradigm whose time has come. *Educational Researcher*, 33 (7), 14-26.
- Johnson, J. M. (2002) In-depth interviewing. J. F. Gubrium ve J. A. Holstein (Eds.), *Handbook of interview research context & method* (103-119). London: Sage Publications.
- Karasar, N. (1999) *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel.
- Kaulish, M. ve Salerno, C. (2005) Comparing academic career systems: the cases of Germany, England and US. Paper prepared for the 30th annual ASHE conference, Philadelphia, USA. Presented at the International Forum, November 16th, 2005.
- Keastle, C.F. (1992) Everybody's been to the fourth grade: an oral history of federal

R&D in education. Research Report 92-1. University of Wisconsin-Madison, Wisconsin Center for Education Research.

- Keeves, J. P. (1988) Knowledge diffusion in education. J.P.Keeves (Ed.), *Educational research, methodology, and measurement* (211-219). Pergamon Press
- Kennedy, M. M. (1997) The connection between research and practice. *Educational Researcher*, 26 (7), 4-12.
- Kiley, M. ve Mullins, G. (2005) Supervisors' conception of research: what are they? *Scandinavian Journal of Educational Research*, 49 (3), 245–262.
- Kim, S., Pedersen, E. ve Cloud, R. (2007) Social support, research interest, stress, and research productivity of textiles and apparel faculty. *Clothing and Textiles Research Journal*, 25 (2), 156-170.
- Knight, J. (2004) Quality assurance and recognition of qualifications in post-secondary education in Canada. *Quality and recognition in higher education*, OECD.
- Koç Üniversitesi (2006) Suna Kıraç Kütüphanesi
<http://www.ku.edu.tr/ku/index.php?option=com>
- Kogan, M. (2004) Teaching and research: some framework issues. *Higher Education Management and Policy*, 16 (2), 9-18 .
- Korkut, H. (2001) *Sorgulanan yükseköğretim*. Ankara: Nobel.
- Köksoy, M. (1998) *Yükseköğretimde kalite ve Türk yükseköğretimi için öneriler*. C. Saraç (Ed.). İstanbul: İstanbul Kültür Üniversitesi Yayınları.
- Krippendorff, K. (1980) *Content analysis: an introduction to its methodology*. CA: The Sage Comtext Series.
- Kuş, E. (2003) *Nitel-nitel araştırma teknikleri*. Ankara: Anı.
- Kuh, G. D. ve McCarthy M. M. (1980) Research orientation of doctoral students in educational administration. *Educational Administration Quarterly*, 16 (2), 101-121.
- Labaree, D. (2008) The dysfunctional pursuit of relevance in education research. *Educational Researcher*, 37 (7); 421-423.
- Lee, S. ve B. Bozeman (2005) The impact of research collaboration on scientific productivity. *Social Studies of Science*, 35 (5), 673-702.

- Lester, F. K. (1996) Criteria to evaluate research. *Journal of Research for Mathematics Education*, 27 (2), 130-132.
- Lincoln, S. Y. ve Guba, E. G. (1985) *Naturalistic inquiry*. California: Sage Publications.
- Locke, W. (2004) Integrating teaching and research strategies: implications for institutional management and leadership in the United Kingdom. *Higher Education Management and Policy*, 16 (3), 101-118.
- Marklund, S. ve Keeves, J.P. (1985) Research needs and priorities. T. Husen ve T. N. Postlethwaite (Eds.), *The international encyclopedia of education-research and studies, Volume 7* (4305-4315). Pergamon Press.
- Marmara Üniversitesi (2006) Marmara Üniversitesi Merkez Kütüphane
<http://library.marmara.edu.tr/>
- Marshall C. ve Rossman, G. (1995) *Designing qualitative research*. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Mason, J. (1996) *Qualitative researching*. London: Sage Publications.
- Maxwell, J. A. (2005) *Qualitative research design*. Thousands Oaks: Sage Publications.
- Mayring, P. (2000) *Nitel sosyal araştırmaya giriş*. (A. Gümüş ve M. S. Durgun, Çev.) Adana: Baki Kitapevi (1996).
- Meyrick, J. (2006) What is good qualitative research? A first step towards a comprehensive approach to judging rigour/quality. *Journal of Health Psychology*, 11 (5), 799-808.
- Miles, M. B. ve Huberman, A. M. (1994) *Qualitative data analysis*. 2nd edition. Thousand Oaks London: Sage.
- Moses, I (1986) Promotion of academic staff, reward and incentive. *Higher Education*, 15 (1-2), 135-149.
- Murtonen, M. ve Lehtinen, E. (2005) Conceptions of research and methodology learning. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 49 (3), 217-224.
- Nachmias C. F. ve Nachmias, D. (2000) *Research methods in the social sciences*. New York: Worth Publishers.
- Neumann, R. (2003) The doctoral education experience: diversity and complexity.

- Australian Government, Department of Education, Science and Training.
- Neumann, R. (1993) Research and scholarship: perceptions of senior academic administrators. *Higher Education*, 25 (2), 97-110.
- Neumann, R. (1992) Perceptions of the teaching-research nexus: a framework for analysis. *Higher Education*, 23 (2), 159-171.
- O'Sullivan, M. (2007) Research quality in physical education and sport pedagogy. *Sport, Education and Society*, 12 (3), 245-260.
- ODTÜ (2006) Orta Doğu Teknik Üniversitesi Kütüphanesi
<http://ww2.lib.metu.edu.tr/en/yan.php?id=1>
- Onwuegbuzie, J. A. (2003) Modeling statistics achievement among graduate students. *Educational and Psychological Measurement*, 63 (6), 1020-1038.
- Orhon, D. (2003) Üniversitelerimizin sıralamalarında bilimsel ölçütler. *Cumhuriyet Bilim Teknik Dergisi*, 827, 12.
- Ortaş, İ. (2002) Bilimsel yayınlar sorunu -1. *Üniversite ve Toplum Dergisi*. 2 (3), 8.
- Osborne, T. ve Rose, N. (1999) Do the social sciences create phenomena?: the example of public opinion research. *British Journal ve Sociology*, 50 (3), 367-396.
- Ozga, J. (2008) Governing knowledge: research steering and research quality. *European Educational Research Journal*, 7 (3), 261-272.
- Özdaş, N. (2005) Geçmişten geleceğe Türk bilim ve teknoloji politikaları toplantısı konuşma metni. Ankara: Türkiye Bilimler Akademisi Yayınları, Sıra No: 10.
- Pak, N. K. (1994) Üniversitede bilimsel performans değerlendirilmesi. *Dünya'da ve Türkiye'de bilim, etik ve üniversite*. Türkiye Bilimler Akademisi, Bilimsel Toplantı Serileri: 1
- Parker, C. (2008) Comparing research and teaching in university promotion criteria. *Higher Education Quarterly*, 62 (3), 237-251.
- Parse, R. R. (2007) Building a research culture. *Nursing Science Quarterly*, 20 (3), 197-198.
- Patrick, W. J. ve Stanley, E. C. (1998) Teaching and research quality indicators and the shaping of higher education. *Research in Higher Education*, 39 (1), 19-41.

- Patton, M. Q. (2002) *Qualitative research and evaluation methods*. 3rd Edition. California: Sage Publications.
- Patton, M. Q. (1990) *Qualitative evaluation and research methods*. California: Sage Publications.
- Peelo, M. (2006) What is originality? www.lancs.ac.uk/depts/celt/sldc/courses web adresinden 11.03.2007 tarihinde edinilmiştir.
- Peled, E. ve Leichtenritt, R. D. (2002) The ethics of qualitative social work research. *Qualitative Social Work*, 1 (2), 145-169.
- Phillips, J. C. ve Russell, R. K. (1994) Research self-efficacy, the research training environment, and research productivity among graduate students in counseling psychology. *The Counseling Psychologist*, 22 (4), 628-641.
- Pickering, J. F., Matthews D. N., Wilson, C. ve Kirkland, J. (1999) The university: industry interface in the generation of intellectual property. *Higher Education Quarterly*, 53 (1), 6-28.
- Punch, K. F. (2000) *Developing effective research proposals*. London: Sage Publications.
- RAE (2006) Research Assessment Exercise www.rae.ac.uk
- Ramsden, P ve Moses, I. (1992) Associations between research and teaching in Australian higher education. *Higher Education*, 23 (3), 273-295.
- Resnik, D. B. (2007) What is ethics in research and why is it important? <http://www.niehs.nih.gov/research/resources/bioethics/whatis.cfm> web adresinden 06.01.2008 tarihinde edinilmiştir.
- Rogers, B. (2003) Educational research for professional practice: more than providing evidence for doing 'x rather than y' or finding the size of the effect of A on B. *The Australian Educational Researcher*, 30 (2), 65-85.
- Royalty, G. M., Gelso, C. J., Mallinckrodt, B. ve Garrett, K. D. (1986) The environment and the student in counseling psychology: Does the research training environment influence graduate students' attitudes toward research? *The Counseling Psychologist*, 14 (1), 9-30.
- Sağlamamer, G. (2005) Geçmişten geleceğe Türk bilim ve teknoloji politikaları, Açılış Konuşması. Ankara: Türkiye Bilimler Akademisi Yayınları, Sıra No: 10.
- Sale, J. E. M., ve Brazil, K. (2004) A strategy to identify critical appraisal criteria for

- primary mixed-method studies. *Quality & Quantity*, 38 (4), 351–365.
- Schwandt, T. A. (1996) Farewell to criteriology. *Qualitative Inquiry*, 2 (1), 58-72.
- Seglen, P. O. (1997) Why the impact factor of journals should not be used when evaluating research. *British Medical Journal*, 314 (7079), 497-502.
- Sevük, S. (1992) 21. yüzyılda yükseköğretim. *Çağdaş eğitim, çağdaş üniversite*. Ankara: T.C. Başbakanlık Yayınları.
- Shamai, S. ve D. Kfir (2002) Research activity and research culture in academic teachers' colleges in Israel. *Teaching in Higher Education*, 7 (4), 397 – 410.
- Shavelson, R.J. (1988) Contributions of educational research to policy and practice: constructing, challenging, changing cognition. *Educational Researcher*, 17 (7), 4-11.
- Shavelson, R. ve Towne, L. (2002) *Scientific research in education*. USA: National Research Council.
- Shavelson, R. ve Towne, L. (2001) Scientific inquiry in education. Report of the NRC Committee on Scientific Principles in Education 30.11.2001.
- Shim, S., O'Neal, G. and N. Rabolt (1998) Research attitude and productivity among faculty at four-year U.S. institutions: a socialization perspective. *Clothing and Textiles Research Journal*, 16 (3), 134-144.
- Soliman, I. (1999) *Postgraduate supervision*. Introduction to University Teaching Series. Teaching and Learning Center, University of New England.
- Smith, J. K. ve Deemer, D. K. (2000) The problem of criteria in the age of relativism. N. K. Denzin ve Y. S. Lincoln (Eds). *Handbook of qualitative research, Second Edition*, (877-896) Thousand Oaks CA: Sage.
- Smith, J.K. ve Heshusius, L. (1986) Closing down the conversation: the end of the quantitative – qualitative debate among educational researchers. *Educational Researcher*, 15 (1), 4-12.
- Smith, P. (1961) Teaching, research, and publication: as they affect academic performance and promotion. *The Journal of Higher Education*, 32 (4), 199-205.
- Strauss, A. ve Corbin, J. (1998) *Basics of qualitative research- Techniques and procedures for developing grounded theory*. 2nd edition. Thousand Oaks London: Sage.

- Stone, P. (2002) Deciding upon and refining a research question. *Palliative Medicine*, 16 (3), 265-267.
- Şencan, H. (2005) *Sosyal ve davranışsal ölçümlerde güvenilirlik ve geçerlilik*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- TDK (2010) *Büyük Türkçe Sözlük*, Türk Dil Kurumu-online sözlük.
- Technische Universität Dresden (2006) <http://www.inf.tu-dresden.de/>
- Tekeli, İ. (2005) Türkiye'nin bilimsel araştırma stratejilerinin oluşturulmasında yeni aşama. *Günce Dergisi* Sayı: 32.
- Tekeli, İ. (2003) *Eğitim üzerine düşünmek*. Ankara: TÜBA Yayınları.
- The University of London (2006) Libraries <http://www.london.ac.uk/582.html>
- The University of Manchester (2006) The John Rylands University Library <http://www.library.manchester.ac.uk/>
- The University of Oxford (2006) Libraries <http://www.ox.ac.uk/research/libraries/>
- The University of Sheffield (2006) The University Library <http://www.shef.ac.uk/library/>
- Threadgold, M. W. (1985) Bridging the gap between teachers and researchers. R. G. Burgess (Ed.), *Issues in educational research: qualitative methods* (251-270). The Falmer Press.
- Tien, F. F. and R. T. Blackburn (1996) Faculty rank system, research motivation, and faculty research productivity: measure refinement and theory testing. *The Journal of Higher Education*, 67 (1), 2-22.
- Todd, M. J., Smith, K. ve Bannister, P. (2006) Supervising a social science undergraduate dissertation: staff experiences and perceptions. *Teaching in Higher Education*, 11 (2), 161-173.
- Tooley, J. ve Darby, D. (2001) The quality of educational research: a perspective from Great Britain. *Journal of Education*, 76 (¾).
- Tooley, J. ve Darby, D. (1998) *Educational research – A critique*. A survey of published educational research. London: OFSTED.
- Torstendahl, R. (1993) The transformation of professional education in the

nineteenth century. S. Rothblatt ve B. Wittrock (Eds.), *The European and American university since 1800* (109-141). Cambridge: Cambridge University Press.

Tosun, İ (1997) Bilim Adamı Yetiştirme Lisanüstü Eğitim Bilimsel Toplantı Açılış Konuşması. *Bilim adamı Yetiştirme* (7-15). Türkiye Bilimler Akademisi, Bilimsel Toplantı Serileri: 7, Ankara: Tübitak Matbaası.

TÜBA (2006) TÜBA'nın Üniversite Araştırma Fonları Konusunda Duyurusu <http://www.tuba.gov.tr/duyuru.php?id=39>

TÜBA (2005) Bilimsel araştırma ve politika ilişkisi. *Türkiye Bilimler Akademisi Raporları Sayı 10*, Ankara.

TÜBA (2002) *Bilimsel araştırmada etik ve sorunları*. Ankara: Türkiye Bilimler Akademisi Yayınları, Sıra No: 1.

TÜBİTAK (2006/1) Vizyon 2023 Belgesi. http://vizyon2023.tubitak.gov.tr/Strateji_belgesi_V211.pdf

TÜBİTAK (2006/2) Destekler. www.tubitak.gov.tr

TÜBİTAK (2006/3) Hakkımızda. www.tubitak.gov.tr

Türker, R. K. (1997) Dünya'da ve Türkiye'de lisansüstü eğitim. *Bilim adamı yetiştirme* (21-32). Türkiye Bilimler Akademisi, Bilimsel Toplantı Serileri: 7, Ankara: Tübitak Matbaası.

ULAKBİM (2006) Uluslar arası yayın sıralaması www.arama.ulakbim.gov.tr/wos/index

Universität Bonn (2006) http://www3.uni-bonn.de/news-1?set_language=en

Vidal, J. ve Quintanilla, M. (2000) The teaching and research relationship within an institutional evaluation. *Higher Education*, 40 (2), 217-229.

Vollmer, H. (1965) Evaluating two aspects of quality in research program effectiveness. M.C. Yovits ve diğerleri (Eds.), *Research program effectiveness*. Science Publishers, Inc.

Weiss, C. ve Passman, S. (1991) Systems of organization and allocation of national resources for scientific research: some international comparisons and conclusions for new market economies. *Science Communication*, 13 (2), 102-149.

Wiersma, W. (2000) *Research methods in education - an introduction* (7th Edition). Boston: Allyn and Bacon Publishers.

- Williams, D. ve Coles, L. (2007) Teachers' approaches to finding and using research evidence: an information literacy perspective. *Educational Research*, 49 (2), 185 – 206.
- Wittrock, B. (1993) The modern university. S. Rothblatt ve B. Wittrock (Eds.), *The European and American university since 1800* (303-362). Cambridge: Cambridge University Press.
- Wolfgang, A.P., Gupchup, G.V. ve K. S. Plake (1995) Relative importance of performance criteria in promotion and tenure decisions: perceptions of pharmacy faculty members. *American Journal of Pharmaceutical Education*, 59, 342-347.
- Yates, L. (2004) *What does good education research look like? : situating a field and its practices*. New York: Open University Press.
- Young, P. (2006) Out of balance: lecturers' perceptions of differential status and rewards in relation to teaching and research. *Teaching in Higher Education*, 11 (2), 191-202.
- YÖDEK (2009) Yükseköğretim Akademik Değerlendirme ve Kalite Geliştirme Komisyonu Belgesi, www.yodek.org.tr adresinden 03.01.2009 tarihinde edinilmiştir.
- YÖK (2010) Yükseköğretim Kanunu www.yok.gov.tr
- YÖK (2007) Türkiye'nin yükseköğretim stratejisi. Ankara, Şubat 2007. http://www.yok.gov.tr/duyuru/yok_strateji_kitabi.pdf web adresinden 10.01.2009 tarihinde edinilmiştir.
- YÖK (2006) Lisansüstü eğitim ve öğretim yönetmeliği www.yok.gov.tr/uak/yonetmelikler/lusnav.pdf.
- YÖK (2005) Türk Yükseköğretiminin Bugünkü Durumu, Kasım 2005. www.yok.gov.tr/egitim/raporlar/kasim_2005/kasim_2005.doc web adresinden 21.01.2006 tarihinde edinilmiştir.
- Yurtsever, E., Gülgöz, S. ve Yedekçioğlu, Ö. A. (2002) Bilimsel yayınlarda kalite sorunu. *Cumhuriyet Bilim Teknik Dergisi*, 787, 10-11.
- Yücel, İ. H. (1997) *Bilim-teknoloji politikaları ve 21. yüzyılın toplumu*. <http://ekutup.dpt.gov.tr/bilim/yucelih/biltek.html> sitesinden 25.01.2009 tarihinde edinilmiştir.
- Zamorski, B. (2002) Research-led teaching and learning in higher education: a case. *Teaching in Higher Education*, 7 (4), 411-427.

EKLER

Ek: 1 Öğretim Elemanları ile Yapılan Görüşmelere İlişkin Form

1. Sosyal bilimlerde araştırma kalitesini nasıl tanımlarsınız?
Nasıl bir araştırma sizce kaliteli bir araştırmadır?
2. Sizce araştırmada orijinallik ne anlama gelmektedir?
Orijinal araştırma üretimini sınırlayan sorunlar nelerdir?
3. Sizce ülkemizde sosyal bilimlerde araştırma konusuna ilişkin başlıca sorunlar nelerdir?
Bu sorunlar nereden kaynaklanmaktadır ve çözüm için ne gibi adımlar atılabilir?
4. Ülkemizin araştırma kültürü ve bilim politikalarını nasıl değerlendirirsiniz?
5. Sizce ülkemizde üniversitelerde öğretim ve araştırma etkinlikleri nasıl bir ağırlıkta yürütülmektedir?
6. Sizce ülkemizde uygulamada ve politika yapım sürecinde üniversitelerde yapılan araştırmalardan ne ölçüde faydalanılmaktadır ?
Bunun nedenleri ne olabilir?
7. Size göre akademisyen olmanın olumlu ve olumsuz yanları nelerdir?
8. Siz neden araştırma yapıyorsunuz?
Araştırma yapmak sizin için ne ifade ediyor?
9. Araştırma konularınızı nasıl seçiyorsunuz?
10. Kurumunuzda araştırma yapmanızı destekleyen ne gibi öğeler var?
11. Kurumunuzda araştırma yapmanızı zorlaştıran ne gibi öğeler var?
12. Kurumunuzda araştırma yapmayı destekleyen bir kurum kültürü var mı?
13. Kurumunuzun kütüphanesi aracılığıyla istediğiniz yerli ve yabancı kaynaklara ulaşabiliyor musunuz?
14. Kurumunuzda araştırma konusunda meslektaşlarınızla takım çalışması yapabiliyor musunuz?
15. Kurumunuzda geleceğe dönük olarak araştırmacılar yetiştirebiliyor musunuz?
Bu konuda ne gibi sorunlar yaşıyorsunuz?
16. Atama yükseltme ölçütleri konusundaki düşünceleriniz neler?
Sizce atama yükseltmelerin yayın esasına dayalı olması araştırma üretimini nasıl etkilemektedir?
17. Atama yükseltme ölçütleri kapsamında atıf endeksli dergilerde yayın yapma zorunluluğunu nasıl değerlendiriyorsunuz?
Bunun ne gibi katkıları ve sakıncaları olabilir?
Bu konuda ne gibi sorunlar yaşanmaktadır?
18. Ülkemizde araştırma etiği konusunda sizce en sık hangi ilkeler ihlâl edilmektedir?
Bu ihlallerin olmasını neye bağlıyorsunuz?
Etik sorunlarının çözümü için neler yapılmalıdır?

Ek: 2 Lisansüstü Program Mezunu Katılımcılarla Yapılan Görüşmelere İlişkin Form

1. Sosyal bilimlerde araştırma kalitesini nasıl tanımlarsınız?
Nasıl bir araştırma sizce kaliteli bir araştırmadır?
2. Sizce araştırmada orijinallik ne anlama gelmektedir?
Yüksek lisans tezinizin orijinal bir araştırma olduğunu düşünüyor musunuz?
Orijinal araştırma üretimini sınırlayan sorunlar nelerdir?
3. Sizce ülkemizde sosyal bilimlerde araştırma konusuna ilişkin başlıca sorunlar nelerdir?
Bu sorunlar nereden kaynaklanmaktadır ve çözüm için ne gibi adımlar atılabilir?
4. Sizce ülkemizde uygulamada ve politika yapım sürecinde üniversitelerde yapılan araştırmalardan ne ölçüde faydalanılmaktadır ?
Bunun nedenleri ne olabilir?
5. Neden yüksek lisans yaptınız? Yüksek lisans yapma amacınız neydi?
6. Yüksek lisans sürecini dersleri aldığınız bölüm ve tez yazım bölümü olarak ikiye ayırırsak bu iki bölümü nasıl karşılaştırırsınız?
Hangi bölüm daha kolaydı/ hangi bölüm daha ilginç ve zevkliydi?
7. Tez yazım sürecine başlarken neler hissettiniz?
Duyularınız daha çok olumlu muydu, olumsuz muydu?
8. Tez yazım sürecinde neler hissettiniz?
Duyularınız daha çok olumlu muydu, olumsuz muydu?
9. Tez sürecinde yaşadığınız başlıca sorunlar nelerdi?
Bu sorunları aşmak için nasıl bir yol izlediniz?
10. Araştırmanız sırasında kimlerden yardım aldınız?
Bu kişilerin yardımları genellikle hangi yönde ve ne ölçüde gerçekleşti?
11. Tezinizi yapmaya başladığınızda araştırma yapmaya hangi açılardan hazırduydunuz, hangi açılardan hazır değildiniz?
12. Araştırma yapmayı sevdiniz mi?
13. Yüksek lisans programı sırasında araştırma teknikleri ve istatistik dersleri aldınız mı? Bu dersleri biraz değerlendirir misiniz?
14. Tez danışmanınızı kendiniz mi seçtiniz?
Bu seçimi yaparken hangi ölçütleri göz önünde bulundurdunuz?
Danışmanınızdan en çok hangi yönlerden yararlandınız?
15. Yüksek lisans yaptığınız kurumda araştırma yapmayı destekleyen ne gibi öğeler vardı?
16. Yüksek lisans yaptığınız kurumda araştırma yapmayı zorlaştıran ne gibi öğeler vardı?
17. Ülkemizde araştırma etiği konusunda sizce en sık hangi ilkeler ihlâl edilmektedir?
Bunların giderilmesi için neler yapılabilir?
18. Araştırma etiği konusunda nasıl bir eğitim aldınız?
Araştırma yaparken acaba bu etiğe uygun mu diye şüpheye düştüğünüz durumlar oluyor mu? Örnek verebilir misiniz?
Böyle durumlarda ne yapıyorsunuz?

Ek: 3 Öğretim Elemanları İçin Hazırlanan Anket Formu

Değerli Öğretim Elemanı,

Aşağıdaki anket soruları “Yükseköğretimde Araştırma ve Araştırma Kalitesi Sorunu” konulu bilimsel çalışmaya veri toplamak amacıyla hazırlanmıştır. Ankette yer alan sorularda lütfen sizin için en uygun olan seçeneği işaretleyiniz. Katkılarınızdan ötürü teşekkür ederim.

Özlem Kurnaz
Marmara Üniversitesi,
EYD Doktora Programı Öğrencisi

1. Akademik unvanınız:

1. () Profesör	3. () Yardımcı doçent
2. () Doçent	4. () Doktor

2. Görev yaptığınız fakülte:

1. () Eğitim Bilimleri	3. () İletişim	5. () Hukuk
2. () İktisadi İdari Bilimler	4. () Fen - Edebiyat	6. () Diğer

3. Üniversitedeki kıdeminiz:

1. () 1-5 yıl	3. () 11-15 yıl	5. () 21-25 yıl
2. () 6-10 yıl	4. () 16-20 yıl	6. () 26 yıl ve üzeri

4. Niçin araştırma yapmaktasınız?

1. () Sevdiğim için	3. () Akademik olarak yükselmek için
2. () Toplumun gelişimine katkı sağlamak için	4. () Merak ettiğim soruların yanıtını bulabilmek için
3. () Alanımda karşılaştığım sorunları çözebilmek için	5. () Diğer.....

5. Araştırma konularınızı nasıl seçmektesiniz?

1. () Merak ettiğim sorunlardan yola çıkıyorum.	4. () Literatürde okuduğum çalışmalardan esinleniyorum.
2. () Akademik dünyada ilgi çekecek konuları seçiyorum.	5. () Yayına dönüşme olasılığı yüksek olan konuları seçmeye çalışıyorum.
3. () Karşılaştığım gerçek sorunlardan yola çıkıyorum.	6. () Diğer.....

6. Her istediğiniz problemi özgürce araştırma konusu yapabiliyor musunuz?

() Evet	() Hayır	() Bazen
----------	-----------	-----------

7. Kendinizi araştırma yaparken aşağıda belirtilen bakımlardan yeterli buluyor musunuz?

1. Yöntem bilgisi	() Evet	() Hayır
2. İstatistik bilgisi	() Evet	() Hayır
3. Yabancı dil bilgisi	() Evet	() Hayır

8. Kurumunuzun araştırma kültürüne ilişkin olarak aşağıdaki ifadeleri nasıl değerlendirirsiniz?

	Katılıyorum	Katılmıyorum
1. Kurumumda araştırma yapmayı destekleyici bir ortamın olduğunu hissediyorum.		
2. Meslektaşlarımla ortak araştırmalar yapabiliyorum.		
3. Kurumumda meslektaşlarımla araştırmalarımızı paylaşıp tartışabildiğimiz bir kültür var.		
4. Kurumumda araştırmacılığımı geliştirebileceğim fırsatlar bulabiliyorum.		
5. Kurumumda geleceğe dönük olarak araştırmacılar yetiştirebiliyoruz.		
6. Kurumumda araştırma yapmak değerli bulunmaktadır.		
7. Kurumumda ders vermek araştırma yapmaktan daha önemli bulunmaktadır.		

9. Üniversitenizde öğretim ve araştırma etkinlikleri nasıl bir ağırlıkta yürütülmektedir?

1. () Öğretim daha ağırlıklıdır.
2. () Araştırma daha ağırlıklıdır.
3. () İki eşit ağırlıktadır.

10. Üniversitelerde öğretim ve araştırma etkinliklerinin nasıl bir ağırlıkta yürütülmesi gerekmektedir?

1. () Ders verme daha ağırlıklı olmalıdır.
2. () Araştırma daha ağırlıklı olmalıdır
3. () İki eşit ağırlıkta olmalıdır.

11. Üniversitedeki görevinize ilişkin olarak aşağıdaki ifadeleri nasıl değerlendirirsiniz?

	Katılıyorum	Katılmıyorum
1. Üniversitede öncelikli görevimin ders vermek olması gerektiğini düşünüyorum.		
2. Üniversitede öncelikli görevimin araştırma yapmak olması gerektiğini düşünüyorum.		
3. Ders vermeye daha çok zaman ayırıyorum.		
4. Araştırma yapmaya daha çok zaman ayırıyorum.		
5. Üniversite yönetimince ders vermem daha öncelikli görülmektedir.		
6. Üniversite yönetimince araştırma yapmam daha öncelikli görülmektedir.		

12. Üniversitede araştırma yapmak konusunda sizi en çok destekleyen unsur nedir? (Lütfen tek seçenek işaretleyiniz.)

1. () Kurumumdaki araştırma kültürü	5. () Kütüphane
2. () Yöneticilerim	6. () Veri tabanları
3. () Meslektaşlarım	7. () Araştırma fonları
4. () Öğrencilerim	8. () Diğer.....

13. Üniversitede araştırma yapmanızı en çok zorlaştıran unsur nedir? (Lütfen tek seçenek işaretleyiniz.)

1. () Kurumumdaki araştırma kültürünün zayıflığı	5. () Bölümde yapmam gereken bürokratik işler
2. () Yöneticilerim	6. () Kütüphanenin yetersizliği
3. () Meslektaşlarım	7. () Maddi sıkıntılar
4. () Ders yükümün ağırlığı	8. () Diğer.....

14. Ülkemizde üniversitede yapılan araştırmalardan uygulama sürecinde faydalandığınızı düşünüyor musunuz?

1. () Evet	2. () Hayır	3. () Bazen
-------------	--------------	--------------

Yanıtınız (2) ise lütfen 15. soruyu yanıtlayınız, yanıtınız (1) ya da (3) ise 16. sorudan devam ediniz.

15. Ülkemizde üniversitede yapılan araştırmalardan uygulama sürecinde faydalanılmamasının en önemli nedeni nedir? (Lütfen tek seçenek işaretleyiniz.)

1. () Uygulamacıların bilimsel araştırma bulgularına karşı kayıtsız olmaları
2. () Uygulamacıların bilimsel araştırmalara güvenmemeleri
3. () Araştırmacıların araştırma bulgularını uygulamacılara aktaramamaları
4. () Araştırmaların güvenilirmez olması
5. () Araştırmacılar ve uygulamacılar arasında iletişim eksikliğinin olması

16. Atama yükseltme ölçütlerinin büyük ölçüde yayın esasına bağlı olmasının araştırma kalitesi ve araştırmacılığa etkisini nasıl değerlendirirsiniz?

	Katılıyorum	Katılmıyorum
1. Akademik yayın kalitesinin artmasını sağlamaktadır.		
2. Akademik yayın kalitesinin düşmesine neden olmaktadır.		
3. Akademisyenler üzerinde hızlı yayın yapma konusunda bir baskı oluşturması bakımından olumsuzdur.		
4. Akademisyenleri araştırma yapmaya teşvik etmesi bakımından olumludur.		
5. Üniversitede canlı bir araştırma ortamı sağlamaktadır.		
6. Akademisyenler arasında araştırmalarda takım çalışması yapılmasını engellemektedir.		

17. Atama yükseltmede atıf endeksine girmiş dergilerde yayın yapma ölçütü konusunda aşağıdaki ifadeleri nasıl değerlendirirsiniz?

	Katılıyorum	Katılmıyorum
1. Yerinde bir ölçüttür.		
2. Akademik yayın kalitesini artırmaktadır.		
3. Yerel konulu araştırmalar yapılması konusunda caydırıcı olmaktadır.		
4. Değerli araştırmaların yurt dışında yayınlanmasına neden olması bakımından olumsuz sonuçları olmaktadır.		
5. Akademisyenleri araştırmacı olarak kendilerini geliştirmeye teşvik etmesi açısından olumludur.		
6. Araştırmacıların dünyaya açılmasını teşvik etmesi açısından olumludur.		
7. Türkiye'deki akademik dergilerin güvenilir olmaması nedeniyle nesnel bir ölçüt sunması bakımından olumludur.		
8. Atıf endeksine girmiş dergilerin de niteliğinin sorgulanması gereken düzeyde olması bakımından olumsuzdur.		
9. Derginin niteliğinin içindeki araştırmaların niteliğini yansıtması bakımından olumsuzdur.		

18. Araştırmalarınıza ilişkin olarak aşağıdaki ifadeleri nasıl değerlendirirsiniz?

	Katılıyorum	Katılmıyorum
1. Araştırmalarım ulusal düzeyde bir orijinallik taşımaktadır.		
2. Araştırmalarım uluslararası düzeyde bir orijinallik taşımaktadır.		
3. Araştırmalarım alanımdaki bilgi birikimine katkı sağlamaktadır.		
4. Araştırmalarım alanımdaki uygulamalara katkı sağlamaktadır.		
5. Araştırmalarım toplumsal gelişmeye katkı sağlamaktadır.		
6. Araştırmalarım için fon olanaklarından yararlanabiliyorum.		
7. Şimdiye kadar fon destekli bir ve daha fazla araştırma projesi yürüttüm.		

19. Araştırma etiğine ilişkin olarak aşağıdaki ifadeleri nasıl değerlendirirsiniz?

	Katılıyorum	Katılmıyorum
1. Araştırma etiği konusunda etkili bir eğitim aldım.		
2. Öğrencilerimize araştırma etiği konusunda etkili bir eğitim verebiliyoruz.		
3.Çevremde araştırmalarda intihal yapıldığını gözlemliyorum.		
4. Ülkemizde araştırma etiği ihlallerinin gerektiği gibi cezalandırılmadığını gözlemliyorum.		
5. Çevremde gözlemlediğim etik ihlallerini açığa çıkarmaktan çekiniyorum.		

Bu bölümde kaliteli bir araştırmada aşağıda belirtilen ölçütlerin her birinin sağlanmasının gereğine ne ölçüde katıldığınızı belirtmek için sizin için uygun seçeneği işaretleyiniz. Derecelendirme aşağıdaki gibidir: 5- Kesinlikle katılıyorum 4- Katılıyorum 3- Kararsızım 2- Katılmıyorum 1- Kesinlikle katılmıyorum	Kesinlikle katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Kesinlikle katılıyorum
	1	2	3	4	5
1. Araştırma probleminin çözümünde uygun yöntemin seçilmiş olması					
2. Literatür çalışması ve uygulama kısmının bütünsellik taşıması					
3. Araştırmada geçerlik ve güvenilirliğin sağlanmış olması					
4. Yeni bir konunun incelenmesi					
5. Başlangıçta belirlenen araştırma sorusunun doyurucu biçimde yanıtlanması					
6. Yeni bir kuramsal yapı oluşturulması					
7. Araştırmacının araştırma yöntemini nasıl seçtiğini belirtmesi					
8. Gerçek bir sorundan yola çıkılmış olması					
9. Nicel yöntemin kullanılmış olması					
10. Alandaki uygulamaları geliştirmesi					
11. Araştırmanın güçlü bir literatür dayanağının olması					
12. Araştırmanın tarafsız bakış açısı sergilemesi					
13. Araştırma evrenini temsil edecek bir örneklemden veri toplanması					
14. Araştırmanın mevcut literatüre katkıda bulunması					
15. Araştırma sorusunun açık bir biçimde ifade edilmiş olması					
16. Nitel yöntemin kullanılmış olması					
17. Araştırma probleminin uygun şekilde sınırlandırılması					
18. Araştırmanın eksikliklerinin açıkça belirtilmesi					
19. Mevcut bir soruna yeni bir boyut eklenmesi					
20. Araştırma probleminin çözümünde seçilen yöntemin uygun biçimde uygulanmış olması					
21. Alan araştırması içermesi					
22. Araştırmada etik davranışın benimsenmiş olması					
23. Araştırmanın sınırlılıklarının açıkça belirtilmesi					
24. Daha önce ele alınmış bir konuya yeni bir bakış açısı ile yaklaşılması					
25. Araştırma sorusunun literatürden yola çıkılarak belirlenmiş olması					
26. Araştırmanın tüm tarafların görüşünü yansıtması					
27. Karma yöntem kullanılmış olması					
28. Güncel bir konusunun olması					
29. Toplumsal gelişime katkıda bulunması					
30. Çok atıf alması					
31. Araştırmacıyı mutlu etmesi					
32. Uluslararası dergilerde yayınlanması					
33. Bulguların literatür bağlamında tartışılması					

Ek: 4 Lisansüstü Program Mezunları İçin Hazırlanan Anket Formu

Değerli Araştırmacı,

Aşağıdaki anket soruları “Yükseköğretimde Araştırma ve Araştırma Kalitesi Sorunu” konulu bilimsel çalışmaya veri toplamak amacıyla hazırlanmıştır. Ankette yer alan sorularda lütfen sizin için uygun olan seçeneği işaretleyiniz. İsim yazmanıza gerek yoktur. Katkılarınızdan ötürü teşekkür ederim.

Özlem Kurnaz
Marmara Üniversitesi
EYD Doktora Programı Öğrencisi

1. Öğrenim durumunuz.

1.() Yüksek lisans	3. () Doktora ders aşamasındayım
2.() Doktora	4. () Doktora tez aşamasındayım

2. Hangi alanda lisansüstü eğitim aldınız?

1.() Eğitim Bilimleri	3. () İletişim Bilimleri	5. () Hukuk
2.() İktisadi İdari Bilimler	4. () Psikoloji	6. () Sosyoloji
7.() Tarih	8. () Diğer.....	

3. Hangi üniversitede lisansüstü eğitim aldınız?

4. Lisansüstü programda ek süre kullandınız mı?

1. () Evet	2. () Hayır
-------------	--------------

5. Yüksek lisans yapmanızın öncelikli nedeni neydi? (Lütfen tek seçenek işaretleyiniz.)

1. () Mesleki gelişim	3. () Araştırma yapma	5. () Diğer.....
2. () Akademik kariyer yapma	4. () Yeni şeyler öğrenme	

6. Yüksek lisans sürecini ders ve tez aşaması olarak ikiye ayırırsak, aşağıdaki ifadeleri nasıl değerlendirirsiniz?

	Ders aşaması	Tez aşaması
1.Hangi aşama daha zordu?		
2.Hangi aşama daha eğlenceliydi?		
3.Hangi aşamayı daha çok sevdiniz?		

7. Teze başlarken aşağıdaki alanlarda kendinizi yeterli hissediyor muydunuz?

	Evet	Hayır
1. Araştırma yöntem bilgisi		
2. Yabancı dil bilgisi		
3. İstatistik bilgisi		

8. Yüksek lisans sürecinde almış olduğunuz araştırma yöntem ve teknikleri dersini nasıl değerlendirirsiniz?

	Katılıyorum	Katılmıyorum
1. Bu derse yeterli zaman ayrılmıştı.		
2. Bu ders verimli bir biçimde işlendi.		
3. Bu derste öğrendiklerim tezimi yaparken bana yardımcı oldu.		

9. Tezinizi yaparken aşağıda belirtilen kaynaklardan hangisinden en çok yararlandınız? (Lütfen tek seçenek işaretleyiniz.)

1. () Tez danışmanım.	5. () Benimkine benzer olan eski tezler.
2. () Bölümümdeki diğer öğretim üyeleri.	6. () Araştırma yöntem kitapları.
3. () Bölümümdeki araştırma görevlileri.	7. () Diğer.....
4. () Daha önce tez yapmış arkadaşlarım.	

10. Tezinizi yaparken aşağıdaki aşamaların hangisinde en çok zorlandınız? (Lütfen tek seçenek işaretleyiniz.)

1. () Konu seçimi	6. () Veri toplama
2. () Konunun sınırlandırılması	7. () Veri analizi
3. () Araştırma sorularının ifade edilmesi	8. () Bulguların tartışılması
4. () Literatür çalışması	9. () Diğer.....
5. () Yöntem seçimi	

11. Tezinizi yaparken aşağıda belirtilen konuların hangisinde en çok zorlandınız? (Lütfen tek seçenek işaretleyiniz.)

1. () Kendimi çalışmaya motive etme	5. () Araştırmam için gereken maddi giderleri karşılama
2. () Örnekleme ulaşma	6. () Konuyla ilgili kaynaklara ulaşma
3. () Anket vb. uygulamalar için gerekli izinleri alma	7. () Diğer.....
4. () Zamanımı etkili yönetme	

12. Tezinize ilişkin olarak aşağıdaki ifadeleri nasıl değerlendirirsiniz?

	Katılıyorum	Katılmıyorum
1. Tezim ulusal düzeyde bir orijinallik taşımaktadır.		
2. Tezim uluslararası düzeyde bir orijinallik taşımaktadır.		
3. Tezim alanımdaki bilgi birikimine katkı sağlamaktadır.		
4. Tezim alanımdaki uygulamalara katkı sağlamaktadır.		
5. Tezim toplumsal gelişmeye katkı sağlamaktadır.		
6. Tezim daha önce yapılmış bir başka tezin benzeridir.		
7. Bu konuda değerlendirme yapamıyorum.		

13. Tez danışmanınızı kendiniz mi seçtiniz?

1. () Evet	2. () Hayır
-------------	--------------

Yanıtınız 1 ise lütfen 14. soruyu yanıtlayınız; 2 ise 15. sorudan devam ediniz.

14. Tez danışmanınızı seçerken hangi ölçütü öncelikle dikkate aldınız? (Lütfen tek seçenek işaretleyiniz.)

1. () Araştırmak istediğim konunun kendisinin ilgi alanı içerisinde olması	5. () Kendimi yanında rahat hissedebileceğim biri olması
2. () Araştırmacı olarak deneyimli olması	6. () Derslerinden keyif aldığım biri olması
3. () Tez yönetiminde deneyimli olması	7. () Diğer.....
4. () Bana rehberlik edebilecek olması	

15. Ülkemizde üniversitede yapılan araştırmalardan uygulama sürecinde faydalandığımı düşünüyor musunuz?

1. () Evet	2. () Hayır	3. () Bazen
-------------	--------------	--------------

Yanıtınız (2) ise lütfen 16. soruyu yanıtlayınız, yanıtınız (1) ya da (3) ise 17. sorudan devam ediniz.

16. Ülkemizde üniversitede yapılan araştırmalardan uygulama sürecinde faydalanılmamasının en önemli nedeni nedir? (Lütfen tek seçenek işaretleyiniz.)

1. () Uygulamacıların bilimsel araştırma bulgularına karşı kayıtsız olmaları	4. () Araştırmaların güvenilir olmaması
2. () Uygulamacıların bilimsel araştırmalara güvenmemeleri	5. () Araştırmacılar ve uygulamacılar arasında iletişim eksikliğinin olması
3. () Araştırmacıların araştırma bulgularını uygulamacılara aktaramamaları	6. () Diğer.....

17. Araştırma etiğine ilişkin olarak aşağıdaki ifadeleri nasıl değerlendirirsiniz?

	Katılıyorum	Katılmıyorum
1. Araştırma etiği konusunda etkili bir eğitim aldım.		
2. Araştırma etiği konusunda daha çok kulaktan dolma bilgilere sahibim.		
3.Çevremde araştırmalarda intihal yapıldığını gözlemliyorum.		
4. Ülkemizde araştırma etiği ihlallerinin gerektiği gibi cezalandırılmadığını gözlemliyorum.		

Bu bölümde kaliteli bir araştırmada aşağıda belirtilen ölçütlerin her birinin sağlanmasının gereğine ne ölçüde katıldığınızı belirtmek için sizin için uygun seçeneği işaretleyiniz. Derecelendirme aşağıdaki gibidir: 5- Kesinlikle katılıyorum 4- Katılıyorum 3- Kararsızım 2- Katılmıyorum 1- Kesinlikle katılmıyorum	Kesinlikle katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Kesinlikle katılıyorum
	1	2	3	4	5
1. Araştırma probleminin çözümünde uygun yöntemin seçilmiş olması					
2. Literatür çalışması ve uygulama kısmının bütünsellik taşıması					
3. Araştırmada geçerlik ve güvenilirliğin sağlanmış olması					
4. Yeni bir konunun incelenmesi					
5. Başlangıçta belirlenen araştırma sorusunun doyurucu biçimde yanıtlanması					
6. Yeni bir kuramsal yapı oluşturulması					
7. Araştırmacının araştırma yöntemini nasıl seçtiğini belirtmesi					
8. Gerçek bir sorundan yola çıkılmış olması					
9. Nicel yöntemin kullanılmış olması					
10. Alandaki uygulamaları geliştirmesi					
11. Araştırmanın güçlü bir literatür dayanağının olması					
12. Araştırmanın tarafsız bakış açısı sergilemesi					
13. Araştırma evrenini temsil edecek bir örneklemden veri toplanması					
14. Araştırmanın mevcut literatüre katkıda bulunması					
15. Araştırma sorusunun açık bir biçimde ifade edilmiş olması					
16. Nitel yöntemin kullanılmış olması					
17. Araştırma probleminin uygun şekilde sınırlandırılması					
18. Araştırmanın eksikliklerinin açıkça belirtilmesi					
19. Mevcut bir soruna yeni bir boyut eklenmesi					
20. Araştırma probleminin çözümünde seçilen yöntemin uygun biçimde uygulanmış olması					
21. Alan araştırması içermesi					
22. Araştırmada etik davranışın benimsenmiş olması					
23. Araştırmanın sınırlılıklarının açıkça belirtilmesi					
24. Daha önce ele alınmış bir konuya yeni bir bakış açısı ile yaklaşılması					
25. Araştırma sorusunun literatürden yola çıkılarak belirlenmiş olması					
26. Araştırmanın tüm tarafların görüşünü yansıtmaması					
27. Karma yöntem kullanılmış olması					
28. Güncel bir konusunun olması					
29. Toplumsal gelişime katkıda bulunması					
30. Çok atıf alması					
31. Araştırmacıyı mutlu etmesi					
32. Uluslararası dergilerde yayınlanması					
33. Bulguların literatür bağlamında tartışılması					

ÖZGEÇMİŞ

Özlem Kurnaz 1975 yılında Isparta'da doğdu. 1997 yılında Boğaziçi Üniversitesi Mütercim-Tercümanlık Bölümü'nden mezun oldu. 2002 yılında Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Yönetimi ve Denetimi Bölümü'nden yüksek lisans derecesini aldı. 1997 yılından bu yana İstanbul Teknik Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulu'nda İngilizce okutmanı olarak görev yapmaktadır. Halen Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Yönetimi ve Denetimi Bölümü'nde doktora öğrenimine devam etmektedir. Evli ve bir çocuk annesidir.