ICQH 2015

International Conference on Quality in Higher Education

Sakarya University
Esentepe Campus, Sakarya, Turkey

www.icqh.net

December 02-04, 2015

Editor in Chief
Prof. Dr. Muzaffer ELMAS

Editors
Prof.Dr.Aytekin İŞMAN
Prof.Dr.Colleen SEXTON
Prof.Dr.Douglas FRANKLIN
Prof.Dr.Teresa FRANKLIN
Assoc.Prof.Dr.Ahmet ESKİCUMALI

Proceedings Book

ICQH 2015

International Conference on Quality in Higher Education

Sakarya University

Esentepe Campus, Sakarya, TURKEY

www.icqh.net

Published Date

December 31, 2015

Editor in Chief

Prof.Dr.Muzaffer ELMAS

Editors

Prof.Dr. Aytekin İŞMAN

Prof.Dr.Colleen SEXTON

Prof.Dr.Douglas FRANKLIN

Prof.Dr.Teresa FRANKLIN

Assoc.Prof.Dr.Ahmet ESKİCUMALI

Copyrigth© 2015 by Sakarya University

All rights reserved. No portion of this book may be reproduced, by any process or technique, without the express written consent of the Publisher.

Foreword

Değerli Katılımcılar,

Sakarya Üniversitesi tarafından 3.'sü düzenlenen **"Uluslararası Yükseköğretimde Kalite Kongresi (ICQH)"**ne hoşgeldiniz.

Sizleri Sakarya'da ağırlamaktan büyük mutluluk duyuyoruz.

Düzenlemekte olduğumuz **"Uluslararası Yükseköğretimde Kalite Kongresi"** nin temel amacı; yükseköğretimde kalite konusunda yapılacak çalışmalar için zemin oluşturmak, üniversite eğitiminde artan kalite sorunlarının çözümü için öneriler sunmak ve günümüz yükseköğretim dünyasında ortaya çıkan yeni gelişmeleri, araştırma sonuçlarını ve uygulamaları paylaşmaktır.

Bilindiği gibi, Sakarya Üniversitesi "Türkiye'de Yüksek Öğretimde Kalite" konusunda uzun bir süredir çalışmaktadır. Bu çabaların sonucu olarak bu yıl Avrupa Kalite Yönetim Vakfı (EFQM) tarafından **2015 EFQM Avrupa Mükemmellik** Ödülü'nü kazanmıştır. Bu Kongre vasıtası ile öncelikle Sakarya Üniversitesi olarak "Yükseköğretimde Kalite Yolculuğumuzdaki" bilgi ve deneyimlerimizi sizlerle paylaşmak istiyoruz.

Ayrıca başta Amerika Birleşik Devletleri olmak üzere dünyanın değişik yerlerindeki üniversite ve kalite kuruluşlarından davet ettiğimiz saygın bilim adamlarını da sizlerle buluşturuyoruz. Yükseköğretimde kalite alanında uzman bu akademisyenler kalite süreçleri, akreditasyon, yükseköğretimde ulusal ve uluslararası yeterlilikler konularında sunumlar yaparak bilgi ve deneyimlerini bizlerle paylaşacaklardır.

Dear Participants,

Welcome to the third **"International Conference on Quality in Higher Education (ICQH)"** organized by the Sakarya University.

We are delighted to welcome you in Sakarya.

The main purpose of the **"International Conference on Quality in Higher Education"** is to form a basis for future studies in the field of quality in higher education, to present solutions to increasing problems in education quality, to share modern developments and research applications in higher education.

As been known, Sakarya University has long worked on "Quality in Turkish Higher Education." As a result of these efforts, we received the prestigious **2015 Excellence Award** given by the European Foundation for Quality Manegement. Through this conference, we would like to share our knowledge and experience in our "journey in quality in higher education."

On the other hand we put you in touch with many decent scientists coming from universities and quality institutes in the United States of America and all over the world. These scientists who are masters of quality in higher education will share their knowledge and experience through presentations in the areas of quality processes, accreditation, national and international qualifications in higher education.

Kongremizin ikinci günü, 4 ayrı salonda Yükseköğretimde Kalite konusunda 100'ün üzerinde sözlü bildiri sunumu gerçekleştirilecektir. Kongremizde sunulan bu bildiriler geçtiğimiz 2 yılda olduğu gibi bu yıl da kitapçık halinde basılarak bu konuda çalışan akademisyenlere ve tüm üniversitelere gönderilecektir.

Uluslararası Yükseköğretimde Kalite Konferansı'mıza katılım ve katkıları için yabancı misafirlerimize ve sizlere çok teşekkür ediyor ve herkese başarılı bir kongre diliyorum.

Prof. Dr. Muzaffer ELMAS

ICQH Düzenleme Kurulu Başkanı

Sakarya Üniversitesi Rektörü

On the second day of the conference, in four different halls, more than one hundred proceedings will be presented. These proceedings will be published in the book format, as it was the case with last two years, and will be sent to academicians and universities interested in quality in higher education.

I thank to you and our international guests for their participence and contributions to **International Conference on Quality in Higher Education**. I wish you all a successful conference.

Prof. Dr. Muzaffer ELMAS

ICQH Honorary President

The Rector of Sakarya University

ICQH 2015 Organizing Committee

Honorary

Prof. Dr. Elaine P. MIAMON, Governor State University, USA

Prof. Dr. Mahmut AK, Istanbul University, Turkey

Prof.Dr. Mahmut ÖZER, Bulent Ecevit University, Turkey

Prof. Dr. Muzaffer ELMAS, Sakarya University, Turkey

Coordinators

Prof. Dr. Aytekin İŞMAN, Sakarya University, Turkey

Prof. Dr. Colleen SEXTON, Governors State University, USA

Prof. Dr. Deborah E. BORDELON, Governors State University, USA

Prof. Dr. Douglas FRANKLIN, Ohio University, USA

Prof. Dr. Teresa FRANKLIN, Ohio University, USA

Assoc. Prof. Dr. Ahmet ESKİCUMALI, Sakarya University, Turkey

Assist. Prof. Dr. Tuğba Canvar Kahveci, Sakarya University, Turkey

Associate Coordinators

Assist. Prof. Dr. İrfan ŞİMŞEK, Istanbul University, Turkey

Conference Secretary

Muhammet Ali KOLSAN, Sakarya University, Turkey

ICQH 2015 Editorial Board

Prof. Dr. Abdullahi Sheikh Abukar Mr., SOHRA, Somalia

Prof. Dr. Abdurrahman Tanrıöğen, Pamukkale University, Turkey

Prof. Dr. Antoinette J. MUNTJEWERFF, University of Amsterdam, Netherlands

Prof. Dr. ANTONIO JOSE GONZALEZ-JIMENEZ, universidad de almeria., Spain

Prof. Dr. Arif ALTUN, Hacettepe Univerity, Turkey

Prof. Dr. Brent G. WILSON, University of Colorado at Denver, United States

Prof. Dr. Buket AKKOYUNLU, Hacettepe University, Turkey

Prof. Dr. Carmencita L. Castolo, Open University System of the Polytechnic University of the Philippines, Phillipines

Prof. Dr. Colleen SEXTON, Governors State University, United States

Prof. Dr. Deborah E. BORDELON, Governors State University, United States

Prof. Dr. Douglas FRANKLIN, Ohio University, United States

Prof. Dr. Durmus GÜNAY, Councel of Higher Education, Turkey

Prof. Dr. Elaine P. MAIMON, Governor State University, United States

Prof. Dr. Ergun YOLCU, Istanbul University, Turkey

Prof. Dr. Erman COŞKUN, Sakarya Üniversitesi İşletme Fakültesi, Turkey

Prof. Dr. Fatoş SİLMAN, International Cyprus University, Turkish Republic of Northern Cyprus

Prof. Dr. Gianni Viardo VERCELLI , University of Genova, Italy

Prof. Dr. Gwo-Dong CHEN, National Central University Chung-Li, Taiwan

Prof. Dr. Gwo-Jen HWANG, National Taiwan University od Science and Technology, Taiwan

Prof. Dr. Han XIBIN, Tsinghua University, China

Prof. Dr. Heli RUOKAMO, University of Lapland, Finland

Prof. Dr. Henry H.H. CHEN, National Pingtung University, TAIWAN

Prof. Dr. J. Ana DONALDSON, AECT Former President, United States

Prof. Dr. J. Michael SPECTOR, University of North Texas, United States

Prof. Dr. Jerry WILLIS , Manhattanville College, United States

Prof. Dr. Jie-Chi YANG, National Central University, Taiwan

Prof. Dr. Kay A. PERSICHITTE, Elected AECT President, United States

Prof. Dr. Kiyoshi NAKABAYASHI, Chiba Institute of Technology, Japan

Prof. Dr. Kuo-Hung TSENG, Meiho Institute of Technology, Taiwan

Prof. Dr. Magdy Salama, University of Waterloo

Prof. Dr. Mahmut ÖZER, Bulent Ecevit University, Turkey

Prof. Dr. Murat BARKAN, Nişantaşı University, Turkey

Prof. Dr. Mustafa S. DUNDAR, Sakarya University, Turkey

Prof. Dr. Nabi Bux JUMANI, International Islamic University, Pakistan

Prof. Dr. Rozhan M. IDRUS, University Sains Malaysia, Malaysia

Prof. Dr. Saedah SIRAJ, University of Malaya, Malaysia

Prof. Dr. Sharon SMALDINO, Northern Illinois University, United States

Prof. Dr. Soonyoung Hwang, Pusan National University

Prof. Dr. Stefan AUFENANGER, University of Mainz, Germany

Prof. Dr. Steve HARMON, Georgia State University, United States

Prof. Dr. Teresa FRANKLIN, Ohio University, United States

Prof. Dr. Terry ANDERSON, Athabasca University, Canada

Prof. Dr. Ümit KOCABIÇAK, Sakarya University, Turkey

Prof. Dr. Xibin HAN, Tsinghua University, China

Assoc. Prof. Dr. Ahmet ESKİCUMALI, Sakarya University, Turkey

Assoc. Prof. Dr. Ian SANDERS, University of the Witwatersrand, South Africa

Assoc. Prof. Dr. Larissa Sugralina, Buketov Karaganda State University, Russia

Assoc. Prof. Dr. Nasir Khalid, University Teknologi MARA, Malaysia

Assoc. Prof. Dr. Norazah Mohd SUKI, University Malaysia Sabah, Malaysia

Assoc. Prof. Dr. Tzu-Hua WANG, National Hsinchu University of Education, Taiwan

Assist. Prof. Dr. Antonis LIONARAKIS, Helenic Open University, Greece

Assist. Prof. Dr. Chiaki IWASAKI, Kansai University, Japan

Assist. Prof. Dr. Chiu-Pin LIN, National Hsinchu University of Education, Taiwan

Assist. Prof. Dr. Gökhan Çetinkaya, Nigde University, Turkey

Assist. Prof. Dr. Hsieh PEI-HSUAN, National Cheng Kung University, Taiwan

Assist. Prof. Dr. Huei-Tse HOU, National Taiwan University of Science and Technology, Taiwan

Assist. Prof. Dr. Kanvaria Vinod KUMAR, University of Delhi, India

Assist. Prof. Dr. Marko RADOVAN, University of Ljubljana, Slovenia

Assist. Prof. Dr. Pey-Yan LIOU, National Central University, Taiwan

Assist. Prof. Dr. Vahid MOTAMEDI, Tarbiat Moallem University, Iran

Dr. Ahmad Mohammad AL-SHABATAT, Al-Baha University, Saudi Arabia

Dr. Aijaz Ahmed GUJJAR, Sindh Madressatul Islam University, Pakistan

Dr. Armin Weinberger, Departament of Educational Technology, Saarland University, Germany, Germany

Dr. Constantino Mendes REI, Instituto Politecnico da Guarda, Portugal

Dr. Elnaz ZAHED, University of Waterloo, United Arab Emirates

Dr. Fahad N. ALFAHAD, King Saud University, Saudi Arabia

Dr. Fahriye ALTINAY AKSAL, Near East University, Turkish Republic of Northern Cyprus

Dr. Fonk SOON FOOK, Universiti Sains Malaysia, Malaysia

Dr. Hsiao-Chi Ho, National Sun Yat-Sen University

Dr. Margarita Ramírez Ramírez, UNIVERSIDAD AUTONOMA DE BAJA CALIFORNIA, Mexico

Dr. Mohamed Ahmed, University of Waterloo, Canada

Dr. Radana Kroutilová Nováková, Tomas Bata University in Zlín, Faculty of Humanities

Dr. Zehra ALTINAY GAZI, Near East University, Turkish Republic of Northern Cyprus

Res. Assist. Abdulaziz Almutairi, University of Waterloo

Researcher Gulzhan Rustemova, South Kazakhstan state pharmaceutical academy. Deportment of pharmacognazy and chemistry, Kazakhstan

Teacher Josephine Tondo, Philippine Normal University

Teacher Maria Dulce Amor Bunquin, Philippine Normal University

Teacher VERONICA NWAFOR, STATE, Nigeria

ICQH 2015 Keynotes

Promoting quality assurance through program evaluation and strategic planning

Prof. Dr. Jerry Johnson
Western Florida University, United States

Emerging Development in ASEAN - Quality Assuring Qualifications

Prof. Zita Mohd Fahmi
Malaysian Qualifications Agency (MQA), Malaysia

From Baldridge and beyond: Achieving quality through systems management

Prof. Dr. Douglas FRANKLIN
Ohio University, United States

Creating a Culture of Evidence to Ensure Accountability

Prof. Dr. Teresa FRANKLIN
Ohio University, United States

International media industry: the gap between higher education and the media industry

Eli Daniel Flournoy
Former Senior Director, CNN International "Industry Guest Speaker", United States

ICQH 2015 Keynotes

Using Logic Models to Plan High Quality, Empirical Evaluations

Prof. Dr. John Hitchcock
University of Indiana, United States

Theory to Practice: A Blueprint for a Successful Learning Community Program

Wendy Merb-Brown
Ohio University, United States

Communicating for a quality in education to sustain the future

Prof. Dr. Murat BARKAN
Nişantaşı University, Turkey

Table of Content

1.SINIF ÖĞRETMENLERİNİN OKUL ÖNCESİ EĞİTİMİN ETKİLERİNE İLİŞKİN GÖRÜŞLERİ *Aysel Berksoy, Başak Taşdan*	**1**
8. SINIF ÖĞRENCİLERİNDE SINAV KAYGISI VE DERS ÇALIŞMA YAKLAŞIMLARI ARASINDAKİ İLİŞKİ *Elvan BÜKÜLMEZ, Ömer F Tutkun*	**5**
A COMPARATIVE LOOK AT DESIGN STUDIO IN USA AND TURKEY *Levent Kara*	**15**
A CORRELATION STUDY OF SECONDARY SCHOOL STUDENTS' SOCIO ECONOMIC STATUS, MATHEMATICS SELF-CONCEPT AND ACHIEVEMENT GOAL ORIENTATIONS *Abid Hussain Chaudhary, Misbah Malik, Fatima Ghulam*	**19**
A FRAMEWORK FOR DEVELOPING AN INTERNATIONALIZED MANAGEMENT INFORMATION SYSTEMS (MIS) CURRICULUM AT BACHELOR LEVEL *Alptekin Erkollar, Birgit Oberer, Özlem Efiloğlu Kurt*	**20**
A KEY STUDY FROM TURKEY: NECESSITY OF MODIFICATION IN EDUACATION AT COMMUNICATION FACULTIES WITHIN THE CONTEXT OF DIGITALIZED STUDENT IDENTITY *Burcu AKKAYA TELCİ*	**32**
A MODEL SUGGESTION FOR QUALITY MANAGEMENT IN THE UNIVERSITY: THE EFQM EXCELLENCE MODEL *İsmail Dolaş , Murat Ayan , Anisa Ayan*	**37**
A RESEARCH ON PROSPECTIVE TEACHERS' MEDIA LITERACY COMPETENCIES IN HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS *Ergün Recepoğlu, Serpil Recepoğlu*	**38**
A STUDY ON THE ASSESSMENT OF SEA TRAINING AS AN INTEGRAL PART OF MARITIME EDUCATION AND TRAINING *Ergün DEMİREL, Dinçer BAYER*	**47**
AB İLERLEME SÜRECİNİN ÜNİVERSİTE ÖĞRENCİLERİ ÜZERİNDEKİALGI ANALİZİ VE EĞİTİMDE KALİTE *Osman Sirkeci, Semih Kanbur*	**57**
AÇIK ÖĞRETİMDE YAŞAMSAL BİR FAALİYET: KATMANLI İÇERİK MİMARİSİ *Alper Cihan, Ahmet Ağır, Selma Tosun, Mehmet Tosun, Dilek Yördem Ceylan*	**70**
AÇIK VE UZAKTAN EĞITIM KURUMLARINDA TOPLAM KALITE SÜREÇLERI BAĞLAMINDA YÖNETIM MODELLERI *Levent Şahin, Fatih Mehmet Türker , Hikmet Çığlık , Alper Cihan*	**72**
AÇIK VE UZAKTAN ÖĞRENMEDE DERS TASARIM VE GELİŞTİRME SÜREÇLERİNDE KALİTE ÖLÇÜTLERİ *Serpil Koçdar, Burcu Çetinkaya-Öztürk*	**73**
AÇIK VE UZAKTAN ÖĞRETIM HIZMETI VEREN YÜKSEK ÖĞRETIM KURUMLARINDA PAYDAŞ MEMNUNIYETI VE MIKRO SITELER *Fatih Mehmet Türker, Hikmet Çığlık, Emrah Bahadır, Veysel Kanbur*	**78**
AÇIK VE UZAKTAN ÖĞRETIM KURUMLARINDA SÜREÇ İYILEŞTIRME ÇALIŞMALARI-İÇERIK YAYINLAMA SÜRECI *Fatih Mehmet Türker, Levent Şahin, Hikmet Çığlık, Alper Cihan*	**79**
AÇIK VE UZAKTAN ÖĞRETİM KURUMLARININ MASİF ÖĞRENCİ KAYDINDA KARŞILAŞABİLECEKLERİ SORUNLAR VE ÇÖZÜM ÖNERİLERİ *İsmail Gülcü, Didem Demir, Musa Şahin, Alper Cihan*	**80**
AN ACCREDITATION FRAMEWORK FOR TURKISH TECHNOLOGY TRANSFER OFFICES *Mehmet Bilgehan Erdem*	**81**
AUTONOMOUS LEARNING STRUCTURE INFLUENCE ON EDUCATION AND THE ROLE OF TEACHER ORIENTATION *Behçet Öznacar, Merve Uysal, Murat Osma*	**82**
BELİRTİSİZ MANTIKTAN YARARLANILARAK ORTAÖĞRETİM MATEMATİK ÖĞRETMENLİĞİNDE ÖĞRETMENLİK UYGULAMASI DERSİNİ ALAN ÖĞRENCİLERİN BAŞARILARININ DEĞERLENDİRİLMESİ *Ayse Ocal, Necla Turanlı*	**83**

BİLDİRİM YÖNETİM SİSTEMİ: İÜ AUZEF KUMSAATİ MODELİ 84
Buket KARATOP, Alper Cihan , Selma Tosun , İlay Dündar

CONCEPTUAL SHIFT IN QUALITY PERCEPTION 85
Zeynep Nalan Yilmaz , Erdoğan Bada

CONNECTING PRIVATE TROUBLES AND PUBLIC ISSUES: CONCEPTUALIZING HUMAN RIGHTS IN POSTGRADUATE SOCIAL WORK EDUCATION IN AUSTRIA 86
Sharon du Plessis-Schneider

CORRELATES OF ACADEMIC PERFORMANCE OF COLLEGE OF ARTS AND SCIENCES STUDENTS: BASIS FOR INTERVENTION 87
MARISSA ESPERAL

ÇOCUK HAKLARI KÜLTÜRÜ VE ALGISININ EĞİTİMDE KALİTEYE ETKİSİ 88
Ceyda Nur KAR, Özer GÜRKAN, Doğan Can GÜL, Merve ALTUNBAŞ

DISCUSSION METHOD AND ITS EFFECT ON THE PERFORMANCE OF STUDENTS IN READING COMPREHENSION IN SECONDARY SCHOOLS IN PLATEAU STATE 94
Hanna Onyi Yusuf, Ayuba Guga, Adamu Ibrahim

ECZACILIK EĞİTİMİNDE KALİTE: BİR MODEL 102
Asiye MERİÇ

EFFECT OF ACHIEVEMENT GOAL ORIENTATION ON CONTINGENCIES OF SELF-WORTH AND ACHIEVEMENT IN MATHEMATICS AT SECONDARY LEVEL 114
Misbah Malik, Fatima Ghulam, Abid Hussain Chaudhary

EĞİTİM, İŞSİZLİK VE EŞİTSİZLİK SORUNLARINI ÇÖZEBİLİR Mİ? 115
Veli YILANCI, Mücahit AYDIN

EĞİTİMDE FİKRİMİR SPOR SANATI 119
Osman SİRKECİ, Ömer Faruk ŞEMAN, Berna DEMİR

ERASMUS DERS VERME HAREKETLİLİK PROGRAMININ ADIYAMAN ÜNİVERSİTESİ'NDE UYGULANMASI VE AKADEMİK VERİMLİLİĞE VE EĞİTİM KALİTESİNE ETKİSİ ÜZERİNE BİR ALAN ARAŞTIRMASI 127
Suat Aşkın, Daniya Aşkın

ERCİYES ÜNİVERSİTESİ İKTİSADİ VE İDARİ BİLİMLER FAKÜLTESİ'NİN VERİ ZARFLAMA ANALİZİ İLE ETKİNLİK ÖLÇÜMÜ 137
Banu SUNGUR, Leyla LEBLEBİCİ KOÇER

EVALUATION OF THE EFFECTIVE ASSESSMENT IN THE IMPROVEMENT OF QUALITY IN HIGHER EDUCATION 150
Reza Shaban Nejad

FUTURE OF NURSING: VISION 2050 FROM TURKEY 154
Gonul BODUR, Hulya KAYA

GÜZEL SANATLAR-SANAT VE TASARIM FAKÜLTELERİNDE SEKTÖRLERLE İŞBİRLİĞİ YAPARAK YENİ ALANLARIN AÇILMASI VE PROFESYONEL MAKYAJ 165
Müzeyyen Sevtap Aytuğ

HALKLA İLİŞKİLER EĞİTİMİNDE YENİ BİR YAKLAŞIM: TERS-YÜZ SINIF SİSTEMİ 173
Veysel ÇAKMAK, M. Mert ASLAN, Ercan AKTAN

HEMŞİRELİK EĞİTİMİNDE AKREDİTASYON 183
Nil Küçük, Hulya Kaya

HEMŞİRELİK ÖĞRENCİLERİNİN YAŞAM BOYU ÖĞRENME EĞİLİMLERİ 184
Yıldız Denat, Yurdanur Dikmen, Nasibe Yağmur Filiz, Handenur Başaran

HIGHER EDUCATION IN MALAYSIA: LATEST TRENDS OF THE 21ST CENTURY 186
Adelina Asmawi , Rafidah Aga Mohd Jaladin

IDENTIFICATION OF THE ELEMENTS OF RISK MANAGEMENT PRACTICES SPORTS AT TEACHER EDUCATION INSTITUTE 187
Ahmad bin Esa, Fatimah Mustaffa

IMPACT OF TEACHERS' QUALIFICATION AND EXPERIENCE ON THE PERFORMANCE OF STUDENTS IN COLLEGES OF EDUCATION IN KADUNA STATE, NIGERIA 195
Hanna Onyi Yusuf, Abdullahi Aliyu Dada

IMPLEMENTATION OF SIX SIGMA METHODOLOGY (DMAIC) FOR THE ENHANCEMENT OF LEARNING & MOTIVATION LEVELS OF STUDENTS *Muhammad Yousaf Jamil Muhammad*	**204**
INFLUENCE OF STUDENTS' SATISFACTION WITH STUDENT LIFE QUALITY ON THEIR PERFORMANCE: THE CASE OF HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS IN PORTUGAL *Zoran Mihanović, Kristina Zekić*	**205**
INTEGRATING A NEW ASSESSMENT STRATEGY TO IMPROVE DIDACTIC OUTCOME AND SELF LEARNING IN PHARMACOTHERAPY COURSES IN ISTANBUL KEMERBURGAZ UNIVERSITY **Nibal Abunahlah, Abdullah Olgun, Akgül Yeşilada**	**217**
INTEGRATION OF ACADEMIC QUALITY ASSURANCE AND QMS IN HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS, WHY AND WHY NOT *Ahmad Mohamad*	**221**
ISO 9001:2008 (QMS) QUALITY MANAGEMENT SYSTEM IMPLEMENTATION MODEL IN A UNIVERSITY *Murat Ayan, Anisa Ayan*	**222**
İLETİŞİM FAKÜLTELERİ AKREDİTASYON ÇALIŞMALARININ YURTDIŞINDAKİ ÖRNEKLERİ *Müge DEMİR, Ozan Günel*	**223**
İLETİŞİM TEKNOLOJİLERİ İLE DEĞİŞEN KOŞULLARDA GAZATECİLİK EĞİTİM: EĞİTMENLERİN İZLEMESİ GEREKEN YÖNTEMLER *Berrin Kalsın*	**230**
İLKÖĞRETİM BÖLÜMÜ ÖĞRENCİLERİNE GÖRE DİCLE ÜNİVERSİTESİ'NİN ÖRGÜTSEL İMAJI *Fatih Yilmaz, Mustafa Remzi Yardimci, Selin Göçen*	**236**
İSTANBUL ÜNİVERSİTESİ AÇIK VE UZAKTAN EĞİTİM FAKÜLTESİNDE SÜREÇ PERFORMANS DEĞERLENDİRME SİSTEMİ *Alper Cihan, Buket Karatop, Metin Söyük*	**237**
İÜ AUZEF SÜREKLİ İYİLEŞTİRME MODELİ *Alper Cihan, Buket Karatop, İlay Dündar, Alaaddin Yener*	**242**
KALİTE GÜVENCE SİSTEMİ YAKLAŞIMIYLA KURUMSAL GELİŞİM : ATILIM ÜNİVERSİTESİ ÖRNEĞİ *İsmail Bircan, Ahmet Tunçay*	**251**
KALİTE SİSTEM TASARIMI UYGULAMASI: İÜ AUZEF KALİTE YOLU MODELİ *Alper Cihan, Buket Karatop, Selma Tosun, Zeynep İlay Dündar*	**252**
KİTLESEL ÇEVRİMİÇİ AÇIK DERSLER (MOOC) ve ÜNİVERSİTELERİN GELECEĞİNE ETKİLERİ *Mustafa BAYRAKÇI, Gözde ÜÇCAN, Cem GÜVEN*	**260**
KURUMSAL BELGE YÖNETİMİNİN YÜKSEKÖĞRETİMDE KALİTE YÖNETİMİ KAVRAMI ÜZERİNDEKİ ÖNEMİ *Erdal ŞEN, Emel TOZLU, Hülya ATEŞOĞLU*	**267**
KÜRESELLEŞMENİN MESLEK YÜKSEKOKULU ÖĞRENCİLERİ ÜZERİNDEKİ ETKİSİ **Fatima Tokgöz, Ayşe Yildirim, Sevil Yilmaz Aykul, Ayşegül Hamamci, Sila Avgan, Esra Özdemir**	**275**
KÜSİ PERSPEKTİFİNDEN YÜKSEKÖĞRENİMDE GİRİŞİMCİLİK İKLİMİ VE GİRİŞİMCİ ÖĞRENCİ PROFİLİ *Osman Sirkeci, Aslı Karaman, Ayşegül Türk, Hilal Yapkuöz*	**277**
KÜSİ STRATEJİSİNDE YENİ YÜKSEKÖĞRETİM VİZYONU GİRESUN ÜNİVERSİTESİ ÖRNEĞİ **Osman Sirkeci, Aslı Karaman**	**282**
LEARNING MODEL HOME SCHOOL THROUGH A METHOD OF LEARNING AND PLAY AS AN EFFORT TO THE DISTRIBUTION OF FORMAL EDUCATION ON CHILD WITH DISABILITY IN MALANG CITY *Moch Zuber Syamsudin, Reza Reza Hadi Editya Putra, Muhammad Muhammad Ardiansyah Asmara Putra*	**289**
LEARNING TO CODE, CODING TO LEARN THE WORLD OF ALGORITHMS IN HIGHER EDUCATION *Anton J. Knierzinger, Boyka Gradinarova*	**290**
MESLEK YÜKSEKOKULLARINA SINAVLI VE SINAVSIZ GEÇİŞ SİSTEMİ İLE YERLEŞEN ÖĞRENCİLERİN PERFORMANSLARININ KARŞILAŞTIRILMASI *Serkan Dişlitaş, Ömer Çırak, Menderes Suiçmez*	**298**
MESLEK YÜKSEKOKULLARINDA UYGULAMA DERSLERİNDE KARŞILAŞILAN SORUNLAR *Kenan SAKA*	**305**
MESLEK YÜKSEKOKULLARININ ETKİNLİK PROBLEMİ, SORUNLARI VE ÇÖZÜM ÖNERİLERİ: AFYON KOCATEPE ÜNİVERSİTESİNDE ÖRNEK BİR UYGULAMA *Cantürk KAYAHAN, Doğan ÖZTÜRK*	**311**

MESLEK YÜKSEKOKULU ÖĞRENCİLERİNİN MATEMATİK DERSİ İLE İLGİLİ GÖRÜŞLERİ VE BAŞARISIZLIK NEDENLERİ 321
Esra Özdemir, Sıla Avgan, Seyhan Korkmaz Bingöl, Fatma Tokgöz

METHODS OF TEACHING FOREIGN LANGUAGES IN HIGHER EDUCATION 329
Mahieddine Rachid

MEZUNİYET ÖNCESİ TIP EĞİTİMİ ULUSAL ÇEKİRDEK EĞİTİM PROGRAMI - 2014: TÜRKİYE'DE TIP EĞİTİMİNİN ULUSAL ÇERÇEVESİ 333
Mehmet Ali GÜLPINAR, Erol GÜRPINAR, Ahmet SONGUR, Ayça VİTRİNEL

NOT THE INNOVATION BUT THE PEOPLE INVOLVED: A QUEST FOR QUALITY IMPLEMENTATION 338
Metin Timuçin

OKUL ÖNCESİNE ÖĞRETMEN YETİŞTİRMENİN BİLİMSEL TEMELLERİ 339
Belkıs Tekmen

OKULUN BILIMSEL ANALIZI VE OKULA AKADEMIK DESTEK TEMELLI ÜNIVERSITE –OKUL İŞBIRLIĞI (BIR MODEL ÖNERISI) 340
Sevim Öztürk

ONLINE ÜNİVERSİTE YÖNETİM MODELİ 341
İsmail YILDIZ , İbrahim GÜMÜŞ

OPINIONS OF EXPERTS ABOUT PROVISION OF EARLY CHILDHOOD SPECIAL EDUCATION TO YOUNG CHILDREN WITH DEAFNESS 343
Fatima Ghulam, Abid Hussain Chaudhary, Misbah Malik

ORTAÖĞRETIM ÖĞRENCILERININ MEVLANA HAKKINDAKI BILGI DÜZEYLERININ İNCELENMESI 344
Sadberk Ersoy

ORTAÖĞRETİM ÖĞRETMEN ADAYLARININ ALAN ÖĞRETİMİNDE TEKNOLOJİ KULLANIMINA İLİŞKİN ALGILARI 345
Semra Ertem, Rıdvan Kete

ÖĞRENCILERIN BAKIŞ AÇISIYLA YÜKSEKÖĞRETIMDE HIZMET KALITESININ DEĞERLENDIRILMESI: İSTANBUL ÜNIVERSITESI ÖRNEĞI 353
Sema Ulutürk Akman, Hakan Bektaş

ÖĞRENCİ GİRİŞİMCİLİK VE EĞİTİMDE PERFORMANS 354
Ayşegül Akdeniz, Merve Nur Yilmaz

ÖĞRETİM ELEMANI PERFORMANS DEĞERLENDİRME YÖNERGELERİNİN İNCELENMESİ 355
Murat BEKEN, Leman KUTLU, Esra KOKLAMAZ, Kadriye TÜRKEŞSİZ, Tuğba TAŞTEKİN

ÖĞRETİM ELEMANLARININ AKREDİTASYONA YÖNELİK TUTUMLARININ ÖLÇÜLMESİNE YÖNELİK BİR ARAŞTIRMA: SAKARYA ÜNİVERSİTESİ İŞLETME FAKÜLTESİ ÖRNEĞİ 363
Ahmet Vecdi CAN, Hakan TUNAHAN, Ayşegül KARATAŞ

ÖĞRETMENLERİN ÇOKKÜLTÜRLÜLÜK VE ÇOKKÜLTÜRLÜ EĞİTİM ALGILARININ DEĞERLENDİRİLMESİ: Kocaeli Sosyal Bilgiler Öğretmenleri Örneği 371
Nesrin AKINCI ÇÖTOK, Özgül BAHADIR

ÖRGÜTSEL HAFIZA ÖLÇEĞININ TÜRKÇE'YE UYARLANMASI: GEÇERLIK VE GÜVENIRLIK ÇALIŞMASI 380
İbrahim Limon

ÖZ DÜZENLENMİŞ ÖĞRENME VE ÖĞRETMENLERİN PEDAGOJİK ALAN BİLGİSİ 381
Nuray ÇINAR, Basri ATASOY

PAMUKKALE ÜNİVERSİTESİ'NİN KALİTE YOLCULUĞUNDA "KALİTE YÖNETİMİ VE VERİ DEĞERLENDİRME UYGULAMA VE ARAŞTIRMA MERKEZİ" 388
Mustafa Egemen TANER, Öncü YANMAZ ARPACI

PERSONAL EPIESTEMOLOGIES AND GENDER, SOCIAL CLASS AND ETHNICITY: ELEMENTS INFLUENCING TEACHING AND LEARNING IN HIGHER EDUCATION 394
Omer Avcı

PERSONAL-GROWTH IN A SELECTED CHARACTERISTIC: APPLICATION OF BLOOM TAXONOMY MODEL 395
Yadigar Kocaman, Aysenur Cuci, Merve Kazak, Hasan Ugur

PROGRAM AKREDİTASYONU SÜRECİNDE MESLEKİ YETERLİLİKLER 396
Sibel MEHTER AYKIN

REFLECTIONS ON READINESS OF FRESHMAN STUDENTS IN UNDERGRADUATE MATHEMATICS 403

Yusuf AYDIN

SAĞLIK HİZMETLERİ MYO ÖĞRENCİLERİNİN AIDS HAKKINDAKİ BİLGİ VE TUTUMLARININ DEĞERLENDİRİLMESİ 405
Şadiye Berna Aykan, Selma Altındiş, Ferhat G Aslan, Ali Rıza Atasoy, Mustafa Altındiş

SAĞLIK YÜKSEKOKULU HEMŞİRELİK ÖĞRENCİLERİNİN DUYGUSAL ZEKÂ DÜZEYLERİ İLE STRESLE BAŞA ÇIKMA TARZLARI VE BİLGİ OKURYAZARLIĞI ARASINDAKİ İLİŞKİ 409
Funda Akduran, Nursan Cinar

SAKARYA ÜNIVERSITESI FEN BILIMLERI ENSTITÜSÜ SON ÜÇ DÖNEME AIT YENI KAYIT ÖĞRENCI PROFILI 413
Ali Osman Kurt, Nazan Deniz Yon Ertuğ, Serap Coşansu Akdemir

SEARCH FOR QUALITY FROM SELJUKS TODAY IN THE HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS 414
Murat AYAN, Erkan SOYDAL, Anisa AYAN

SOCIAL IMPACT OF COMMUNITY PROJECTS IN MEDITERRANEAN SCHOOLS OF ARCHITECTURE 415
Jose Manuel Pages Madrigal

SPOR YÖNETİCİLİĞİ EĞİTİM PROGRAMININ CIPP DEĞERLENDİRME MODELİ VE SPOR YÖNETİMİ AKREDİTASYON KOMİSYONU STANDARTLARINA GÖRE YETERLİLİĞİ 416
Nuran Kandaz Gelen, Dilşad Çoknaz

STANDARDIZATION OF COOPERATIVE EDUCATION PROCESSES VIA MANAGEMENT INFORMATION SYSTEMS 417
Mehmet Bilgehan ERDEM, Merve CENGİZ TOKLU

SÜREKLİ İYİLEŞTİRME KAPSAMINDA PROBLEM ANALİZ VE TAKİP SİSTEMİ 421
Alper Cihan, Buket Karatop, Alaaddin Yener, Elif ÇELİK

THE DETERMINANTS OF SYSTEM DYNAMICS: AN APPLICATION OF THE TOTAL QUALITY MANAGEMENT TO THE CASE STUDY OF TURKISH HIGHER EDUCATIONAL SYSTEM. 427
Erkan Abdulgaffar Agaoğlu

THE DETERMINANTS OF TOTAL QUALITY MANAGEMENT FROM THE VIEWPOINT OF HIGHER EDUCATIONAL PRIVATIZATIONAL PROCESS: A MULTIVARIATE STATISTICAL MODELING APPROACH TO THE CASE STUDY OF TURKISH HIGHER EDUCATIONAL SYSTEM. 428
Erkan Abdulgaffar Agaoglu

THE EFFECTS OF THE FLIPPED CLASSROOM APPROACH SHOWN IN THE EXAMPLE OF A MASTER COURSE ON MANAGEMENT INFORMATION SYSTEMS 429
Alptekin Erkollar, Birgit Oberer

THE HIGHER EDUCATION SYSTEM: A COMPARISON OF STUDENTS AND UNIVERSITIES OF HIGHER EDUCATION OF BRAZIL AND TURKEY 436
ÖKTEM Mustafa Kemal, MACEDO DE SOUZA Erica

THE IMPACT OF NON-ELL ACADEMIC UNITS ON FOREIGN LANGUAGE PREPARATORY INSTRUCTION AT A TURKISH UNIVERSITY 446
Davut (William) Peaci (PEACHY))

THE INTERACTIONAL FEATURES OF ENGLISH CLASSROOM DISCOURSE IN THE MUĞLA CONTEXT* 447
Perihan KORKUT

THE QUALITY AND ACCREDITATION İMPLEMENTION EXPERIENCE IN ISTANBUL UNIVERSITY VETERINARY FACULTY 458
Kemal Ak, Halil Güneş, Ozge Özgen Arun

THE STUDY OF JOB SATISFACTION LEVEL AMONG ZARQA UNIVERSITY ACADEMICIANS 459
Khaled Abdulwhab Alzaidiyeen, Naser Jamil Alzaidiyeen

TIBBİ SEKRETERLİK ÖN LİSANS ÖĞRENCİLERİNİN BULAŞICI HASTALIKLAR VE KAN ÜRÜNLERİ HAKKINDAKİ BİLGİ DÜZEYLERİ 460
Selma Altındiş, Ferhat Gürkan Aslan, Mustafa Baran İnci, Ali Rıza Atasoy, Mustafa Altındiş

TOPLAM KALITE YÖNETIMI ÇERÇEVESINDE AÇIK VE UZAKTAN ÖĞRETIM FAKÜLTELERINDE MÜFREDAT YÖNETIMI VE SÜREÇ YAPILANMASI - İÜ AUZEF ÖRNEĞI 463
Hikmet Çığlık, Fatih Mehmet TÜRKER, Levent Şahin, Veysel Kanbur

TOPLAM KALITE YÖNETIMI KAPSAMINDA, AÇIK VE UZAKTAN ÖĞRETIM KURUMLARINDA SÜREÇ İYILEŞTIRME ÇALIŞMALARI- İÇERIK TEMIN VE KONTROL SÜRECI 464
Hikmet Çığlık, Fatih Mehmet TÜRKER, Levent Şahin, Alper Cihan, Veysel Kanbur

TOPLUMSAL DEĞERLERDEN BAĞIMSIZ BİR SOSYAL BİLİM OLABİLİR Mİ? 465
M. Mert ASLAN, Muhammet ERBAY, Veysel ÇAKMAK

TOPLUMSAL SORUNLARIN ÇÖZÜMÜNDE ÜNİVERSİTELERİN ROLÜ 473
Fatih Yilmaz, Mustafa Remzi Yardimci, Selin Göçen

TS EN ISO/IEC 17024 PERSONEL BELGELENDIRME STANDARDINA GÖRE UYGUNLUK DEĞERLENDIRME KURULUŞLARININ AKREDITASYONU UYGULAMASI: SAKARYA ÜNIVERSITESI SÜREKLI EĞITIM, UYGULAMA VE ARAŞTIRMA MERKEZI SINAV VE BELGELENDIRME FAALIYETLERI 474
Songül Döğer

TURİZM EĞİTİMİ ALAN ÜNİVERSİTE ÖĞRENCİLERİNİN OSMANLI- TÜRK MUTFAK ve TARİH KÜLTÜRÜ ÜZERİNE BİR ARAŞTIRMA; SAKARYA ÜNİVERSİTESİ ÖRNEĞİ 475
Mehmet Alper Cantimer, İsmail Bilgiçli

TURİZM ve EĞİTİMİNİN TARİHSEL ve TOPLUMSAL KÜLTÜRE ETKİLERİ BAKIMINDAN SÜRDÜRÜLEBİLİRLİĞİ 481
İsmail Bilgiçli, Mehmet Alper Cantimer

TÜRK ÜNİVERSİTELERİNDEKİ BİLGİSAYAR MÜHENDİSLİĞİ BÖLÜM MÜFREDATLARI ÜZERİNDE BİR VERİ MADENCİLİĞİ UYGULAMASI 484
Zeynep Behrin Guven, Turgay Tugay Bilgin

TÜRK YÜKSEKÖĞRETİMİNDE BİLİMSEL HIRSIZLIKLAR: BİR ÖRNEK OLAY 491
S. Rıdvan KARLUK

TÜRKİYE İÇİN DOKTORA DERECESİNE SAHİP İNSAN KAYNAĞININ GELECEĞİNİN BELİRLENMESİ AMACIYLA DOKTORA MEZUNU ARZ VE TALEP MODELLERİNİN OLUŞTURULMASI 506
Büşra Alma, Naciye Güliz Uğur, Erman Coşkun, Dilek Özceylan Aubrecht, Samet Güner

TÜRKİYE'DE ERKEN ÇOCUKLUK EĞİTİMİNDE GÖNÜLLÜ KURULUŞ VE VAKIFLARIN YAPTIĞI AİLE EĞİTİMİ ÇALIŞMALARI 507
Çiğdem KILIÇ, Semra YAKALI, Emine EREN

TÜRKİYE'DE ÜNIVERSİTELERİN STRATEJİK PLANLARININ ÜNIVERSİTE ÖZERKLİĞİ BAĞLAMINDA DEĞERLENDIRİLMESİ 520
Sevim Öztürk

TÜRKİYE'DE VAKIF ÜNİVERSİTELERİ VE FİNANSMAN YAPILARI 521
Mehmet Emin ALTUNDEMİR, Yavuz KULAÇ, Mesut GÜRBÜZ

TÜRKİYE'DEKİ DEVLET ÜNİVERSİTELERİNİN ATAMA KRİTERLERİ VE AKADEMİK PERFORMANSLARI 530
Mehmet Emin ALTUNDEMİR, Emel HATİPOĞULLARI, Zülal GÜLEÇ

ULUDAĞ ÜNİVERSİTESİ YENİŞEHİR İBRAHİM ORHAN MESLEK YÜKSEKOKULUÖĞRENCİLERİNİN İSTİHDAM OLANAKLARI HAKKINDAKİ GÖRÜŞLERİ 539
Sıla Avgan, Esra Özdemir, Seyhan Korkmaz Bingöl, Fatma Tokgöz

USING SWOT ANALYSIS TO UNDERSTAND THE INSTITUTIONAL CHALLENGES IN HIGHER EDUCATION SYSTEM: A COMPARATIVE STUDY BETWEEN ALBANIAN PRIVATE UNIVERSITIES 547
Skender Brucaj

UZAKTAN EĞİTİM PROGRAMLARINA KAYITLI YA DA BU PROGRAMLARDAN MEZUN ÖĞRENCLERİN FACEBOOK KULLANIMLARININ BAZI DEĞİŞKENLER AÇISINDAN İNCELENMESİ 548
Ahmet Eskicumalı, Olcay Başbuğ

UZAKTAN ÖĞRETİMDE EŞZAMANLI DERSLERİN YÖNETİMİ VE YÜKSEKÖĞRETİME KAZANDIRDIKLARI 562
İsmail Gülcü, Musa Şahin, Alper Cihan

ÜNİVERSAL EKOL ÖZEL EĞİTİMDE EMPATİ 563
Osman Sirkeci, Büşra Ateş

ÜNİVERSİTE ADAYLARININ ÜNIVERSİTE KAVRAMINA YÖNELİK ALGILARI VE YÜKSEKÖĞRETİMDEN BEKLENTİLERİ 574
Ibrahim Limon, Gözde Sezen-Gültekin

ÜNİVERSİTE ÖĞRENCİLERİNİN BİLİMSEL ARAŞTIRMAYA YÖNELİK TUTUMLARININ İNCELENMESİ 575
H. Coşkun ÇELİK, Aziz İLHAN, Alper ASLAN

ÜNİVERSİTE ÖĞRENCİLERİNİN ÇEVRİMİÇİ ÖĞRENME ORTAMLARINDA BİLGİ PAYLAŞMA ÖZ YETERLİK ALGILARININ İNCELENMESİ 584
Esin ERGÜN, Ümmühan AVCI YÜCEL

ÜNİVERSİTE ÖĞRENCİLERİNİN SINAV TUTUMLARINI ETKİLEYEN FAKTÖRLERİN BELİRLENMESİ 592

Işın Çetin, Arzu Eren Şenaras

ÜNİVERSİTE ÖĞRENCİLERİNİN YÜKSEKÖĞRETİM YAŞAMINA UYUM DÜZEYLERİNİN BAZI DEĞİŞKENLER AÇISINDAN İNCELENMESİ **600**
Yurdanur Dikmen, Nasibe Yağmur Filiz, Handenur Başaran

ÜNİVERSİTELER İÇİN KURUMSAL VERİ DEĞERLENDİRME SİSTEMLERİ VE KAZANIMLARI ÜZERİNE ÖRNEK BİR UYGULAMA **606**
Abdulkadir YALDIR, Leyla ÖZGÜR POLAT, Mustafa Egemen TANER, Öncü YANMAZ ARPACI, Tevfik YILDIRIM, Mehmet Ulaş KOYUNCUOĞLU

ÜNİVERSİTELERDE KAMU İÇ DENETİM STANDARTLARININ, KALİTE YÖNETİM SİSTEMİNİN YENİ VERSİYONU (ISO 9001:2015) İLE UYUMUNUN SAĞLANMASI **613**
Mesut Kaplan

ÜNİVERSİTELERİN AKADEMİK PERFORMANS PUANLARI ÜZERİNE BİR ÇALIŞMA **614**
Leman KUTLU, Murat BEKEN, Fatma Nur GÜDER, Hasret BAHÇEKAPI, Fatma ÖZHAN

ÜNİVERSİTELERİN TOPLUMSAL FAALİYETLERİ **622**
Mustafa Bayrakçı, Nurcan İlkay, Semiha Aksu

ÜNİVERSİTE-SANAYİ İŞBİRLİKLERİNDE YENİ KURULAN ÜNİVERSİTELER İÇİN MODEL ARAYIŞLARI: HİTİT ÜNİVERSİTESİ ÖRNEĞİ **634**
Reha Metin Alkan

VETERİNER HEKİMLİK EĞİTİMİNDE KALİTE YÖNETİM VE AKREDİTASYON UYGULAMALARI **635**
Özge ÖZGEN ARUN, Kemal Ak, Halil Güneş

YABANCI DIL ÖĞRETIMINDE KALITE STANDARDI AKREDITASYONU: CIEP ÖRNEĞI **641**
Tilda Saydi

YENİŞEHİR İBRAHİM ORHAN MESLEK YÜKSEKOKULU ÖĞRENCİLERİNİN SOSYALLEŞME OLANAKLARI İLE İLGİLİ GÖRÜŞLERİ **642**
Sıla Avgan, Esra Özdemir, Seyhan Korkmaz Bingöl

YÜKSEK ÖĞRETIMDE ALTERNATIF BIR METOT: TERS-YÜZ EĞITIM, DOKÜMAN ANALIZI **648**
Zeynep Gurel, Fatma Nur Akı

YÜKSEKÖĞRENİMDE AFRİKALI ÖĞRENCİLERİN TARİHSEL VE SON DÖNEM TÜRKİYE ALGISI: SAKARYA ÜNİVERSİTESİ ÖRNEĞİ **649**
Asena Boztaş, Dilşad Türkmenoğlu Köse

YÜKSEKÖĞRETIM KURUMLARININ SÜRDÜRÜLEBILIR GELIŞMESINDE TS EN ISO 9001 VE EFQM ÇALIŞMALARININ KAZANIMLARI: AUZEF MODELI **650**
Selma Saydam, Buket Karatop, Alper Cihan

YÜKSEKÖĞRETİM KALİTE GÜVENCE SİSTEMİNDE EN ÖNEMLİ PAYDAŞ OLAN TÜRKİYE'DE AKADEMİSYENLERİN DURUMU* (İletişim Fakülteleri Üzerinden Bir Analiz) **651**
Sacide Vural

YÜKSEKÖĞRETİM KURUMLARI İÇİN SÜREÇ YÖNETİM BİLGİ SİSTEMİ: PAMUKKALE ÜNİVERSİTESİ ÖRNEĞİ **656**
Abdulkadir YALDIR, Mehmet Ulaş KOYUNCUOĞLU, Öncü YANMAZ ARPACI, Mustafa Egemen TANER, Tevfik YILDIRIM, Leyla ÖZGÜR POLAT

YÜKSEKÖĞRETİM ÖĞRENCİLERİNDE İNTERNET BAĞIMLILIĞI VE ETKİLEYEN FAKTÖRLER **662**
Hasan Hüseyin TAYLAN

YÜKSEKÖĞRETİM ÖĞRENCİLERİNİN "DEMOKRASİ" KAVRAMINA YÖNELİK METAFOR ALGILARININ İNCELENMESİ **670**
B. Ünal İbret, Ergün Recepoğlu, Sibel Oğuz, Serpil Recepoğlu

YÜKSEKÖĞRETİMDE AKILLI MÜFREDAT: İSTANBUL ÜNİVERSİTESİ ONLİNE GEBE ÖĞRENME YÖNETİM SİSTEMİ MÜFREDAT TASARIMI **681**
Mucella Bozkurt, Alper Cihan

YÜKSEKÖĞRETİMDE İKİNCİ DİPLOMA UYGULAMALARI **684**
Meryem Oğuzhan, Alper Cihan

YÜKSEKÖĞRETİMDE İŞ DÜNYASI VE ÜNİVERSİTE İŞ BİRLİĞİ: MESLEK YÜKSEKOKULLARINDA SEKTÖREL EĞİTİM ÇALIŞMASI UYGULAMASI **685**
Osman Salih KADI, Bedia ATALAY

YÜKSEKÖĞRETİMDE KALİTESİ İÇİN ÖĞRENCİ SESİNİN ROLÜ **693**
Zehra Altınay Gazi, Ziya Öztürkler, Bircan Ergun, Betul Yıkıcı, Fahriye Altınay Aksal

YÜKSEKÖĞRETİMDE KALİTEYİ ARTIRMAK: ÜNİVERSİTE ÖĞRENCİLERİNİN SORUNLARININ GİDERİLMESİNDE OKUL SOSYAL HİZMETİ **694**
Hülya Yıldız, İhsan Kutlu

YÜKSEKÖĞRETİMDE PERFORMANS ESASLI BÜTÇELEME YÖNTEMİ: ÇEŞİTLİ ÜLKE UYGULAMALARI **702**
Mehmet Emin ALTUNDEMİR, Gonca GÜNGÖR GÖKSU

YÜKSEKÖĞRETİMDE TOPLAM KALİTE YÖNETİMİNİN UNSURU OLARAK HEDEF KİTLE ODAKLILIK **713**
Baki Yiğit ÇAKMAKKAYA

1.SINIF ÖĞRETMENLERİNİN OKUL ÖNCESİ EĞİTİMİN ETKİLERİNE İLİŞKİN GÖRÜŞLERİ

Aysel Berksoy
Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Okul Öncesi Eğitimi Bilim Dalı, Ankara, Türkiye
ayselberksoy@hotmail.com

Başak Taşdan
İstanbul Arel Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Yüksekokulu, Çocuk Gelişimi Bölümü, İstanbul, Türkiye
basaktasdan@gmail.com

ÖZET
2015 yılında 81 ilde özel ve devlete bağlı birçok okul öncesi eğitim kurumuolmasına rağmen, okul öncesi dönemdeki bütün çocuklara ulaşmak mümkün olmamıştır. Dolayısıyla, günümüzde ilkokul 1. Sınıfa başlayan çocukların bir kısmı okul öncesi eğitim kurumuna gitme fırsatı bulurken, bir kısmı ilk defa 1.sınıfta okulla tanışmaktadır. Bu çalışmanın amacı Türkiye'de okul öncesi eğitim alarak ve almadan birinci sınıfa başlayan çocuklar arasındaki farklılıkların incelenmesidir. Bu amaç doğrultusunda, veri toplama aracı olarak 30 adet "demografik bilgi formu " ve "anket " kullanılarak 2015-2016 öğretim yılında Ankara'da görev yapan 1. sınıf öğretmenlerine ulaşılmıştır. Araştırmanın ön çalışmasından elde edilen sonuçlara göre, okul öncesi eğitimin 1.sınıfa başlayan öğrencileri olumlu etkilediği sonucuna varılmıştır. Bu olumlu etkiler genellikle okula uyum sürecinde, bilişsel, sosyal ve ince motor gelişimi alanlarında fark edilmektedir. Bunlara ek olarak, öğretmenlerin bir kısmı okul öncesi eğitimi alan ve almayan çocukların 1.sınıfta farklı sınıflarda eğitim görmeleri gerektiğini savunurken büyük çoğunluğu bu fikre sıcak bakmamaktadır.
Anahtar kelimeler: okul öncesi, okul öncesi eğitimin önemi

GİRİŞ

Dünyada ve ülkemizde eğitim sistemi içindeki ilk basamağı okul öncesi eğitim oluşturmaktadır.çocuğun bu dönemde temel fizyolojik ve psikolojik ihtiyaçlarının karşılanarak sağlıklı bir kişiliğin temelinin atılması, onun eğitim sürecine aktif ve başarılı bir uyum sağlamasına olanak verir. Okul öncesi eğitim programları çocuğun yaş ve gelişim düzeyine, bulunduğu çevrenin özelliklerine, çocuğun ve toplumun ihtiyaçlarına göre farklı şekillerde hazırlanmaktadır. Uzman kişilerin hazırlayacağı eğitim programları çocuk için bilişsel bir ilerleme sağlayabileceği gibi, sosyal, fiziksel ve hareket gelişimlerini de hızlandırabilir (Bilir, 1993; Kandır, 1999; Aral, Kandır ve Can Yaşar,2000; Yeşilyaprak, 2000; Genç, 2001).

Okul öncesi dönemi; çocuğun çevresini arattırıp tanımaya çalıştığı, çevresiyle iletişim kurmaya istekli olduğu,yaşadığı toplumun değer yargılarını ve o toplumun kültürel yapısına uygun davranış ve alışkanlıkları kazanmaya başladığı bir dönemdir. (Demiriz, Ulutaş ve Karadağ, 2011).

Okul Öncesi Eğitimin Önemi

Çocuğun kalıtımla getireceği özelliklerinin ne kadar gelişeceği, nasıl biçimleneceği ve daha sonraki yılları ne derece etkileyeceği aileye ait bazı özellikler ile yakından ilgilidir. Bunlar;ailenin sosyo-ekonomik ve sosyo-kültürel niteliği, çocuklarına sağladıkları uyarıcılar, aile bireylerinin birbirleri ile olan ilişkileri, çocuk yetiştirme tutumları, sözel iletişim biçimleri, nasıl bir model oluşturdukları, sağlık, beslenme, gelişim ve eğitim konularındaki bilgileri gibi özelliklerdir. Okul öncesi dönem, yaşamın temelidir.

Bu dönemde öğrenme hızı çok yüksektir. Her yaş grubunun genel gelişim özellikleri o yaş grubundaki tüm çocuklar için ortaktır; ancak her çocuğun kendine özgü olduğu da unutulmamalıdır.

MEB programına göre, çocuğun sağlıklı bir şekilde büyüyebilmesi, gelişebilmesi ve öğrenmeye karşı olumlu tutumlar geliştirebilmesi için nitelikli bilişsel uyarıcıların, zengin dil etkileşimlerinin, olumlu sosyal ve duygusal deneyimlerin çocuğa sunulduğu ve çocuğun bağımsızlığının desteklendiği bir çevrenin

 Copyright © International Conference on Quality in Higher Education(ICQH)

yaratılmasına ihtiyaç vardır. Bu ise ancak sağlıklı bir aile ortamı ve nitelikli bir okul öncesi eğitim ile mümkündür.

Yapılan araştırmada okul öncesi dönemde çocuklar biz yetişkinlerin desteğine ihtiyaç duyar. Bu çocukların yüzde 15'i kısa dönemde yüzde 5'i de uzun dönemde daha da özel bir desteğe ihtiyaç duyar (Dougherty, 2014).Şurası açık ki çocukların okul öncesinden başlayarak desteklenmesi, onların yalnızca okul başarısı için önemli olmakla kalmayıp tüm yaşamları boyunca daha başarılı olmalarını sağlamak yönünden önemlidir.

Okul Öncesi Eğitimin Amaçları
Okul öncesi eğitiminin amaç ve görevleri, millî eğitimin genel amaçlarına ve temel ilkelerine uygun olarak, MEB programına göre;

1. Çocukların beden, zihin ve duygu gelişimini ve iyi alışkanlıklar kazanmasını sağlamak,
2. Onları ilkokula hazırlamak,
3. Şartları elverişsiz çevrelerden ve ailelerden gelen çocuklar için ortak bir yetiştirme ortamı yaratmak,
4. Çocukların Türkçeyi doğru ve güzel konuşmalarını sağlamaktır.

Okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden çocukların zengin öğrenme deneyimleri aracılığıyla sağlıklı büyümelerini; motor, sosyal ve duygusal, dil ve bilişsel gelişim alanlarında gelişimlerinin en üst düzeye ulaşmasını, öz bakım becerilerini kazanmalarını ve ilkokula hazır bulunmalarını sağlamak amacı ile geliştirilmiştir. Program, çocukların gelişimlerini desteklemesinin yanı sıra bütün gelişim alanlarında görülebilecek yetersizlikleri önlemeyi amaçladığından destekleyici ve önleyici boyutları olan çok yönlü bir program olma özelliği taşımaktadır.

Bu programın özeliklerine baktığımızda okul öncesi dönemin önemi kabul edildiğine göre birinci sınıfa başlayan çocukların bu yönden gelişmelerinin ilişkili olduğu değişkenlerin çalışılması anlamlıdır. Böylece okul öncesi dönemiçocukların motor, sosyal ve duygusal, dil ve bilişsel gelişim alanlarında gelişimleri, öz bakım becerilerini kazanmalarını ve ilkokula hazır bulunmalarıaçısından incelenmiş olacaktır.
Bu noktadan hareketle gerçekleştirilen çalışmanın birinci sınıf öğretmenlerinin okul öncesi eğitimin etkilerine ilişkin görüşler dikkate alınarak okul öncesi eğitimi konusunda farkındalığı artırmak ve biliçlendirmek amacı ile hazırlanmıştır.

YÖNTEM

Evren ve Örneklem
Bu araştırmanın evrenini, Ankara ili Etimesgut İlçesindeki M.E.B'na bağlı ilköğretim okullarının devam edenbirinci sınıf öğretmenleri oluşturmuştur.
Ankara ili Etimesgut ilçesinde 6 farklı ilkokularaştırmanın örneklem grubunu oluşturmuştur.

Araştırmanın Uygulama ve Verilerin Toplanması
Verilerin toplanmasında araştırmacı tarafından hazırlanan "kişisel bilgi formu" ve "anket" kullanılmıştır.
Araştırmanın amacına ulaşmak için aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

Anket soruları

1. Okul öncesi eğitim alarak birinci sınıfa başlayan çocuklarla almadan başlayan çocuklar arasında bilişsel gelişim farklılıkları gözlemlediniz mi? Bunlar nelerdir?
2. Okul öncesi eğitim alarak birinci sınıfa başlayan çocuklarda almadan başlayan çocuklar arasında okula uyum ve adaptasyon sürecinde ne gibi farklılıklar gözlemlediniz?
3. Kendini ifade etmek, konuşurken farklı kelimeler kullanmak gibi dil gelişimini etkileyen konularda okul öncesi eğitimi alan çocuklarla almayan çocuklar farklılıklar var mıdır? Varsa nelerdir?

4. Okul öncesi eğitim alan çocuklarla almayanlar arasında motor gelişim alanında (kaba ve ince motor)gözlemlediğiniz farklılıklar nelerdir?
5. Okul öncesi eğitim alarak birinci sınıfa başlayan çocuklarla almadan başlayan çocuklar arasında özbakım becerileri açısından farklılıklar gözlemlediniz mi? Bunlar nelerdir?
6. Okul öncesi eğitiminin ilkokuldaki akademik başarıyı nasıl etkilediğini düşünüyorsunuz?

 Copyright © International Conference on Quality in Higher Education(ICQH)

7. Eğer okul öncesi eğitim alan çocuklarla almayan çocuklar okula başladıklarında farklı sınıflarda eğitim görselerdi, bunun avantajları/ dezavantajları neler olurdu?

BULGULAR VE TARTIŞMA

İncelenen otuz anket örneğinde birinci sınıf öğretmenlerinin okul öncesi eğitimin etkilerine ilişkin görüşleri çeşitli şekilde yorumlanmış ve tartışılmıştır. Anket sonuçlarına göre öğretmenlerin %76'sı okul öncesi eğitimi alan öğrencilerin 1.sınıfta okul ortamına ve kurallara daha iyi uyum sağladığını belirtmiştir. Buna ek olarak, öğretmenlerin %66'sı okul öncesi eğitimi alan öğrencilerin ince motor becerilerinin daha gelişmiş olduğunu ve %63'ü ise öğrenme sürecinde daha aktif olduklarını söylemiştir.

Öğretmen yorumlarından bazıları şu şekildedir:

Uyum ve adaptasyon süreci bakıldığında okul öncesi eğitimi alan çocuk aktif,sosyal,okul kurallarına uyumlu olduğu görülmüştür. Okul öncesi eğitimi almayan çocuk pasif, (Okula ilk başladığında ağlama gibi tepki verdiği) içe kapanık, okul kurallarına uymakta zorluk yaşadığı görülmüştür.

Bilinçsel gelişim süreci bakıldığında geometrik şekil, sayı kavramını daha iyi bildiği görülmüştür. Okul öncesi eğitimi almayan çocuk kavramları anlamada eşleştirme sınıflamada sıkıntı yaşadığı görülmüştür.
Dil gelişimi sürecine bakıldığında okul öncesi eğitime katılan çocuk kendini daha iyi tanıma olanağı bulur ve başkalarıyla benzer ve farklı özelikleri ayırt etiği olduğu görülmüştür. Kendini ifade ederken uzun ve düzgün cümleler kurabildiği, akıcı ve anlaşılır konuşabildiği, sözcük dağarcığının daha zengin olduğu olduğu görülmüştür. Okul öncesi eğitimi almayan çocuk kendini ifade etmede zorlandığı görülmüştür. Kendini ifade ederken kısa ve devrik cümleler kurabildiği, sözcük dağarcığının zayıf olduğu görülmüştür.

Öz bakım becerilerine bakıldığında farklılık görülmemiş. Bunun ailede verilen bir eğitim olduğu savunulmuştur.

Motor gelişim sürecine bakıldığında okul öncesi eğitimi alan çocuk kalem tutma, noktaları birleştirme zorluk yaşamadığı görülmüştür. Okul öncesi eğitimi almayan çocuk kalem tutmada zorluk yaşadığı çünkü ince motor kasları gelişmediği için yorulduğu, yazmaya isteksiz olduğu görülmüştür.

Bu noktada okul öncesi eğitim alıp gelen çocuk kalem tutmada yanlış öğrendiyse düzeltmesi daha zor olduğu görülmüştür.

Bu noktada eğitimin ilk basamağını oluşturan okul öncesi eğitim gömleğin ilk düğmesidir ve bunun doğru iliklenmesi gerektiği unutulmamalıdır.

Eğer okul öncesi eğitim alan çocuklarla almayan çocuklar okula başladıklarında farklı sınıflarda eğitim görselerdi. Bunun avantajları baktığımızda eğitimi almayan gruba çizgi çalışmalarından başlarken , eğitim alan grup çizgi çalışması yapılmadan direk ses çalışmalarından başlanabileceği tartışılmıştır.

Eğer okul öncesi eğitim alan çocuklarla almayan çocuklar okula başladıklarında farklı sınıflarda eğitim görselerdi. Dezavantajlarına baktığımızda eğitim almadan gelen çocuklar için adaptasyon süreci uzun süreceği ,akran eğitiminden faydalanamayacağı tartışılmıştır.

SONUÇ VE ÖNERİLER

1. 5-6 Yaşta okul öncesi eğitim zorunlu olmalıdır. Böylelikle özellikle alt sosyo-ekonomik düzeyden çocuklar için eğitimde fırsat eşitliği açısından olanak sağlanabilir.
2. Çalışmanın başka illerde de uygulanarak sonuçların genellenebilirliği test edilmelidir.
3. Okul öncesi eğitimi almış ve almamış olan çocuklar ilköğretimin daha üst kademelerinde de karşılaştırılabilir.
4. Okul öncesi eğitiminin akademik başarıya etkisi incelenebilir
5. Kaliteli ve kalitesiz okul öncesi eğitimin etkileri araştırılabilir.

Sonuç olarak;

 Copyright © International Conference on Quality in Higher Education(ICQH)

Araştırmanın bulguları okul öncesi eğitimin birinci sınıfa başlayan öğrencileri olumlu etkilediği sonucuna varılmıştır. Bu olumlu etkiler genellikle okula uyum sürecinde, bilişsel, sosyal ve ince motor gelişimi alanlarında fark edilmektedir. Gelişebilmesinde okul öncesi dönemde sistemli bir eğitim almalarının önemini ortaya koymuştur.

Okul öncesi yıllar, çocuğun yaşamındaki en önemli dönemlerden birisini oluşturmaktadır. Okul öncesi yılların önemi düşünüldüğünde, çocuğa bu dönemde verilecek nitelikli bir eğitimin, onun ileriki yaşantısında ulaşacağı başarılara bir zemin hazırlayacağı gerçeği kendiliğinden ortaya çıkmaktadır.Diğer taraftan, bu dönemde verilecek eğitimin kapsamı ve niteliği de oldukça önemli bir konudur. Yapılan pek çok araştırmada, okul öncesi eğitimde başarı sağlanmasının ve bu başarının sürdürülmesinin ancak aile ve okulun işbirliği ile mümkün olabileceği görüşü desteklenmektedir. Çocuklarını herkesten iyi tanıyan ebeveynler ve çocuklarla deneyim sahibi olan öğretmenler, çocuğa uygun programların hazırlanmasında birlikte çalıştıklarında nitelikli bir eğitim ortamı yaratılmış olacaktır.(Arabacı ve Aksoy,2005).

KAYNAKÇA

Arabacı.N, Aksoy A.(2005). Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi . *Okul Öncesi Eğitime Katılım Programının Annelerinin Bilgi Düzeylerine Etkisi* .18-26 [2005]

Aral, N. Kandır, A. ve Can Yaşar, M. (2000). *Okul Öncesi eğitim ve anasınıfı programları.* İstanbul: YA-PA Yayıncılık.

Bilir. Ş. (1993). *Okul Öncesi eğitimin Önemi ve yararları : Okul Öncesi eğitimi*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Okul Öncesi Eğitimi Genel Müdürlüğü Yayınları.

Demiriz, S., Ulutaş, İ, & Karadağ, A. (2011). *Okul Öncesi Eğitim Kurumlarında Eğitim Ortamı ve Donanım* (2nd ed.). Ankara: Anı Yayıncılık.

Dougherty, C. (2014). *Starting Off Strong; The Imporance of Early Learning*. American Education, 14-42.

Genç, ş. (2001). *İlk Öğretimde etkili Öğretme ve Öğrenme Öğretmen el kitabı*. Ankara: T.C. Milli Eğitim Bakanlığı Projeler Koordinasyon Merkezi Başkanlığı Yayınları.

Kandır, A. (1999). *Okul Öncesi eğitim kurumlarında etkinliklerin planlanması:* Gazi Üniversitesi anaokulu/anasınıfı Öğretmeni el kitabı, rehber kitaplar dizisi. İstanbul: YA-PA Yayıncılık.

Poyraz, H., & Dere, H. (2006). *Okul Öncesi Eğitiminin İlke ve Yöntemleri (3rd ed.).* Ankara: Anı Yayıncılık.

Şahin, E. (2005*). Okul Öncesi Eğitimi Öğretmen Adayları ve Öğremenleri İçin Uygulama Kılavuzu.* Ankara.

Yeşilyaprak. B. (2000). *Eğitimde rehherlik hizmetleri*. Ankara: Nobel Yayıncılık.

 Copyright © International Conference on Quality in Higher Education(ICQH)

8. SINIF ÖĞRENCİLERİNDE SINAV KAYGISI VE DERS ÇALIŞMA YAKLAŞIMLARI ARASINDAKİ İLİŞKİ[1]

Elvan BÜKÜLMEZ
Nisantaşı University, Institute of Social Sciences, Istanbul, Turkey
elvanbukulmez@hotmail.com

Ömer F Tutkun
Sakarya University Faculty of Education, Sakarya, Turkey
otutkun@sakarya.edu.tr

ÖZET
Bu çalışmanın amacı, ilköğretim 8. sınıf öğrencilerinde sınav kaygısı ve verimli ders çalışma arasındaki ilişkinin ortaya konulmasıdır. Araştırmanın çalışma grubu, özel ve devlet okulları 8. sınıflarına devam etmekte olan toplam 485 öğrenciden oluşmuştur. Araştırma bulguları şunlardır: 1- Sınav kaygısı ile derin ders çalışma yaklaşımı ve yüzeysel ders çalışma yaklaşımı arasında pozitif yönlü bir ilişki vardır. Derin ders çalışma yaklaşımı düzeyinin artması, kaygı düzeyini ve sınav kaygısının bedensel belirtiler düzeyini arttırmaktadır. 2- Derin ders çalışma yaklaşımı düzeyinin artması, sınav kaygısı alt boyutu olan sınavla ilgisiz düşünceler düzeyinde anlamlı bir değişikliğe neden olmamaktadır. 3- Yüzeysel ders çalışma yaklaşımı düzeyinin artması, sınav kaygısı boyutu olan kaygı düzeyini, sınav kaygısı boyutu olan bedensel belirtiler düzeyini ve sınav kaygısı alt boyutu olan sınavla ilgisiz düşünceler düzeyini arttırmaktadır. 4- Ders çalışma yaklaşımı sergileme durumuna göre, öğrencilerin sınav kaygıları arasında anlamlı farklılık yoktur. 5- Gelir düzeyine göre sınav kaygı düzeylerinde anlamlı farklılık vardır. Fakat gelir düzeyine göre, ders çalışma yaklaşımı düzeylerinde anlamlı farklılık yoktur. 6- Derin ders çalışma yaklaşımının kaygı üzerine etkisi, cinsiyet değişkenine göre farklılık göstermektedir. Derin ders çalışma yaklaşımı sergileyen kızlar, erkeklere göre, daha az kaygı duymaktadır. 7- Cinsiyete göre, ders çalışma yaklaşımı düzeylerinde anlamlı farklılık yoktur.
Anahtar Kelimeler: Sınav Kaygısı, Ders Çalışma, Ortaokul, Sınav, Eğitim.

GİRİŞ

Bireyin yaşadığı bir ruhsal durum olarak ifade edilen kaygı (Manav, 2011), herhangi bir tehlikenin korkusunun yansıması şeklinde bireyde ortaya çıkan tedirginlik ya da akıl dışı korku durumudur (Budak, 2000; Büyüköztürk, 1997). Kaygılı birey bir şeylerden korkmuş gibi, kendini rahatsız hisseder ve kuruntulu bir ruh halindedir. Kaygılı birey bir şeylerden korkmuş gibi, kendini rahatsız hisseder ve kuruntulu bir ruh halindedir (Dağ, 1999). Kaygı, kalp atışının hızlanması, terleme, kas gerilmesi gibi fizyolojik belirtileri ve aktif kaçma veya pasif kaçınma gibi davranışları da içerir (Özusta, 1993).

Sınav Kaygısı

Okul başarısında, bireyin öğrenme isteği ve eğitime, öğrenmeye, okula, öğretmene karşı tutumu ve verimli ders çalışma yollarını bilmesi öğrenme isteği gibi pek faktörün yanı sıra, öğrencinin başarılı olmasını etkileyen bir faktörde sınav kaygısıdır (Razon, 2015; Selçuk, 1987). Sınav kaygısı, insan yaşamında ve kişilik teorilerinin merkezinde olan kaygının en sıklıkla yaşandığı durumlardan biridir. Sınav kaygısı, formal bir sınav ya da değerlendirme durumunda yaşanan, bireyin gerçek performansını ortaya koymasını engelleyen bilişsel, duyuşsal, davranışsal özellikleri olan, bireyde gerginlik yaratan hoş olmayan bir duygu durum olarak tanımlanabilir (Öner, 1989). Sınav kaygısı, sınavdan önce başlayan ve sonrasında da devam eden, öğrenilen bilginin, sınav sırasında etkili şekilde kullanılmasını engelleyen ve başarının düşmesine neden olan yoğun kaygı

[1] Bu çalışma, Nişantaşı Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsünde yapılan, yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

 Copyright © International Conference on Quality in Higher Education(ICQH)

durumudur (Türkiye Psikiyatri Derneği, 2015; Yalçınkaya, 2011). Sınav kaygısı yüksek olan bireyler, herhangi bir sınav/değerlendirme durumunda "özvarlığının" tehdit edildiği korkusuna kapılırlar. Yalnızca sınavda değil, grup içinde konuşma, soru sorma, sorulara cevap verme, tartışmalara katılma, yüksek sesle okuma gibi etkinliklerde de korkulu, sinirli, gergin ve heyecanlı olurlar. Bu durum, bireylerin kendilerine dönük olumsuz düşünceleri (kuruntuları) dikkatlerinin kolayca dağılmasına neden olur (Hekim, 2015).

Sınav kaygısının kuruntu ve duyuşsallık olmak üzere iki boyutu vardır. Kuruntu boyutu, sınav kaygısının bilişsel boyutudur. Bireyin kendisi hakkındaki olumsuz değerlendirmelerini, başarısızlığına ve yetersizliğine ilişkin olumsuz düşüncelerini ve iç konuşmalarını içerir. Kuruntu, bireyin sınav sırasında yapılması gerekeni yapamayacağına, karşılaştığı problemi çözemeyeceğine inandığı, "ya başaramazsam, ya yapamazsam" gibi olumsuz düşüncelerle dikkatinin dağılmasına neden olan bir süreçtir. Sınav kaygısının duyuşsallık boyutu ise, sınav sırasında kaygı ile ilişkili fizyolojik tepkilerdir. Somatik belirtiler -hızlı kalp atışı, mide ağrısı, ağız kuruluğu, baş ağrısı- ve gerginlik, sinirlilik gibi bedensel tepki gibi belirtiler gözlemlenir (PDR, 2015; Öner, 1989).

Kaygı ve başarı arasındaki ilişkinin yönü ile ilgili alan yazındaki araştırma sonuçlarına göre, kaygı ile başarı arasındaki ilişki ters yönlüdür. Yüksek derecede kaygı başarının düşmesine, orta şiddette kaygı ise, başarıyı en yüksek seviyeye ulaşmaktadır. Kaygı düzeyinin çok düşük olması ya da hiç olmaması başarı düzeyinin düşmesine neden olabilmektedir (Mertol İlgar, 1996; Kazancı, 1989; Çapkın, 2011; İzgü ve Gücüm, 2015).

Verimli Ders Çalışma

Verimli ders çalışma, öğrenme ve ders çalışma süreçlerinin bilinçli olarak öğrenmeyi sağlayıcı biçimde gerçekleştirilmesidir. Verimli ders çalışma ve öğrenme yolları, amaca uygun davranışları içerir ve öğrenmeyi kolaylaştırıcı, kalıcılaştırıcı ve arttırıcı nitelik taşır (Özer, 1993). Verimli çalışmanın başta gelen koşulu, bireyin beden ve ruh sağlığının yerinde olmasıdır. İç huzursuzluklar, bedensel ve zihinsel yorgunluk, gerginlik gibi durumlar verimli çalışmayı olumsuz yönde etkiler. Öğrenmeye karşı istek, olumlu tutum, ders çalışma motivasyonu, gerçekçi beklentiler, derse hazır oluş, çalışma davranışı üzerinde kişisel ve çevresel kontrol, derse katılım, öğretmenin işlevi ve ev ödevleri gibi durumlar olumlu biçimde etkiler (Bilgi Üniversitesi, 2015; Mertol İlgar, 1996).
Alan yazında öğrenme yaklaşımları iki boyutta ele alınmaktadır. Bunlar; derinlemesine yaklaşım ve yüzeysel yaklaşımdır (Beyaztaş ve Senemoğlu, 2015). Derinlemesine yaklaşım, öğrenmeye istekli olma, içerikle yoğun ve eleştirel bir etkileşime girme, olaylarla sonuçları arasında ilişki kurma ve tartışmanın mantığını incelemeyi içerir. Bu yaklaşım, öğrencilerin konuları anlaması ve bunun altında yatan ilkeleri fark etmesini sağlar. Derinlemesine öğrenme yaklaşımı, yeni bilgileri daha önce kazanılmış olanlarla ilişkilendirme, öğrenme materyalinin farklı yönlerini çalışma, öğrenme materyali, günlük yaşam ve kişisel deneyimler arasındaki bağlantı noktası ile ilgili araştırma yapma gibi boyutları içerir. Bu yaklaşımı kullanan öğrenciler, anlayarak öğrenir, öğrenme görevinin yapısıyla ilgilenir, kuramsal fikirler ile günlük deneyimleri arasında bağlantılar kurabilir ve ele aldıkları içeriği uyumlu bir bütüne dönüştürüp yapılandırabilir. Böylece, konuları daha iyi kavrayabilir, eleştirebilir ve farklı durumlara uygulayabilirler. Yüzeysel yaklaşım ise, öğrencilerin öğrenme görevinin gerekliliklerini yerine getirirken, en az sorun çıkaracak yolla işi tamamlama amacına dayanır. Bu yaklaşım, öğrencinin başarılı olmak için en hızlı yolu seçme eğilimini, derinlemesine sorular sormadan öğrenmesini, doğrusal biçimde çalışmasını ve bir konu ile en alt düzeyde ilgilenmesini yansıtır. Yüzeysel yaklaşımda, dışsal beklentilerin karşılanması yoluyla zor durumda kalmayı önleme ve olumsuz sonuçlardan kaçınma yollarının aranması söz konusudur. Bu yaklaşımı kullanan öğrenciler, öğrenme etkinliği üst düzey bilişsel süreçleri işe koşmayı gerektirdiği halde, düşük bilişsel düzeyli etkinlikleri kullanma eğilimi gösterir. Yalnızca gerekli olan görevleri yapma amacını güderler. Bu öğrenciler, değerlendirmeye yönelik olarak bilgiyi ezberlerler, ilkeleri örneklerden ayırmada başarısızdırlar ve öğrenmeyi dışsal bir zorlama olarak değerlendirirler (Yıldız, 2015).

Öz olarak, sınav kaygısı ile ders çalışma tutum ve alışkanlıkları, öğrencilerin okul başarısını etkileyen en önemli faktörlerin başında gelmektedir. Bu durum, bireyi ve tüm toplumu ilgilendirmekte ve etkilemektedir. Sınav kaygısının azaltılması, öğrencilerin verimli ders çalışma yöntemlerini bilme ve kullanmaları ile mümkündür. Bu nedenle, bu çalışmanın başta öğrenciler

 Copyright © International Conference on Quality in Higher Education(ICQH)

olmak üzere, veli, öğretmen, yöneticilere, eğitim politikacılarına ve kamuya katkı sağlayıcı olduğu düşünülmektedir. Bu doğrultuda, çalışmanın temel problemi, ilköğretim 8. sınıf öğrencilerinde sınav kaygısı ve verimli ders çalışma arasındaki ilişkinin ortaya konulmasıdır. Bu temel problem doğrultusunda araştırmanın alt problemleri ise şunlardır:

1- İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinde derin ders çalışma yaklaşımının ve yüzeysel ders çalışma yaklaşımının kaygı, bedensel belirtiler ve sınavla ilgisiz düşünceler üzerine etkisi var mıdır?

2- İlköğretim 8. Sınıf öğrencilerinde ders çalışma yaklaşımına göre sınav kaygı düzeyleri farklılaşmakta mıdır?

3- İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinde gelir düzeyine göre sınav kaygı düzeyi ve ders çalışma yaklaşımı farklılaşmakta mıdır?

4- İlköğretim 8. Sınıf cinsiyete göre sınav kaygısı düzeylerinde ve ders çalışma yaklaşımı düzeylerinde anlamlı farklılık var mıdır?

YÖNTEM

Bu çalışmada, araştırma yöntemi olarak, tarama modellerinden ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. İlişkisel tarama modelleri, iki ve daha fazla değişken arasında birlikte değişim varlığını ve derecesini belirlemeyi amaçlayan araştırma modelidir (Bozgeyikli, 2015). Bu modelle, öğrencilerin verimli ders çalışma ile sınav kaygıları arasındaki ilişki ortaya konulmaya çalışılmıştır (Karasar, 2003). Araştırma evreni, İstanbul ili Sarıyer ilçesinde eğitim gören toplam 4501 ilköğretim 8. sınıf öğrencisinden oluşmuştur. Araştırma örneklemi ise, İstanbul ili Sarıyer ilçesindeki özel ve devlete ait ilköğretim okullarında eğitim ve öğrenim gören tesadüfi örnekleme ile seçilmiş toplam %99 güven aralığında, %5 hata payı ile yaklaşık olarak 500 öğrenciden oluşmuştur.

Araştırmada veri toplama araçları olarak, Türkçe uyarlaması Akın, Demirci ve Arslan (2012) tarafında yapılan, Benson ve El-Zahhar (1994) tarafından geliştirilen "Revize Edilmiş Sınav Kaygısı Ölçeği" ve Türkçe uyarlaması Yılmaz ve Orhan (2011) tarafında yapılan, Biggs (1987) tarafından geliştirilen "Verimli Ders Çalışma Ölçeği" kullanılmıştır.

BULGULAR

1- İlköğretim 8. Sınıf Öğrencilerinin Sınav Kaygısı Düzeyleri

Tablo 1 Katılımcıların Sınav Kaygısı Düzeyleri

	n	Ortalama	SS
Gerginlik	485	2.42	.74
Bedensel belirtiler	485	1.64	.60
Endişe	485	2.13	.59
Sınavlarla İlgisiz düşünceler	485	1.96	.73

Tablo 1'e göre, katılımcıların sınav kaygısı düzeyleri, en yüksekten düşüğe gerginlik (2.42), endişe (2.13) ve bedensel belirtiler (1.64)'dir.

2- Ders Çalışma Yaklaşımı Düzeyleri:

Tablo 2 Katılımcıların Ders Çalışma Yaklaşımı Düzeyleri

	n	Ortalama	SS
Derin Yaklaşım	485	27.57	7.37
Yüzeysel Yaklaşım	485	25.86	6.68

Tablo 2'ye göre, katılımcılar derin ders çalışma yaklaşımını (27.57), yüzeysel ders çalışma yaklaşımına (25.86) göre daha çok kullanmaktadırlar.

 Copyright © International Conference on Quality in Higher Education(ICQH)

3- İlköğretim 8. Sınıf Öğrencilerinde Sınav Kaygısı Ve Ders Çalışma Yaklaşımı Arasındaki İlişki:

Tablo 3 Ders Çalışma Yaklaşımı İle Sınav Kaygısı Arasındaki İlişki Analizi

		Gerginlik	Bedensel belirtiler	Endişe	Sınavlarla İlgisiz düşünceler	Derin Yaklaşım	Yüzeysel Yaklaşım
Gerginlik	r	1	.517**	.686**	.368**	.206**	.193**
	p		.000	.000	.000	.000	.000
	n	485	485	485	485	485	485
Bedensel belirtiler	r	.517**	1	.491**	.397**	.192**	.206**
	p	.000		.000	.000	.000	.000
	n	485	485	485	485	485	485
Endişe	r	.686**	.491**	1	.493**	.150**	.209**
	p	.000	.000		.000	.001	.000
	n	485	485	485	485	485	485
Sınavlarla İlgisiz düşünceler	r	.368**	.397**	.493**	1	-.051	.296**
	p	.000	.000	.000		.263	.000
	n	485	485	485	485	485	485
Derin Yaklaşım	r	.206**	.192**	.150**	-.051	1	.163**
	p	.000	.000	.001	.263		.000
	n	485	485	485	485	485	485
Yüzeysel Yaklaşım	r	.193**	.206**	.209**	.296**	.163**	1
	p	.000	.000	.000	.000	.000	
	n	485	485	485	485	485	485

**. 0.01 düzeyinde anlamlı ilişki (2-taraflı).

Tablo 3'e göre, derin ders çalışma yaklaşımı ile gerginlik arasında .206 düzeyinde (p=.000, p<.05), Bedensel belirtiler boyutu ile .192 düzeyinde (p=.000, p<.05), Endişe boyutu ile .150 düzeyinde pozitif yönlü (p=.001, p<.05) anlamlı bir ilişki vardır.

Yüzeysel ders çalışma yaklaşımı ile Gerginlik arasında .193 düzeyinde (p=.000, p<.05), Bedensel belirtiler boyutu ile .206 düzeyinde (p=.000, p<.05), Endişe boyutu ile .209 düzeyinde (p=.000, p<.05), sınavlarla ilgisiz düşünceler boyutu ile .296 düzeyinde pozitif yönlü anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir.

4- Derin Ders Çalışma Yaklaşımının Kaygı Üzerine Etkisi:

Tablo 4 Derin Ders Çalışma Yaklaşımın Kaygı ile İlişkisi

Model	Standardize edilmemiş Katsayılar		Standardize Katsayılar	t	p	Model		
	B	Standart Hata	Beta			R^2	F	p
Sabit	1.845	.128		14.386	.000	.042	21.370	.000
Derin Yaklaşım	.021	.004	.206	4.623	.000			

Bağımlı: Kaygı
Bağımsız: Derin Ders Çalışma Yaklaşımı

Tablo 4'e göre, derin ders çalışma yaklaşımının kaygı ile olan neden sonuç ilişkisini sınamak amaçlı yapılan basit doğrusal regresyon analizi sonuçlarına göre, derin ders çalışma yaklaşımının kaygı üzerinde pozitif yönlü (p=.000, p<.05) ve 0.206 düzeyinde etkisi vardır. Diğer bir deyişle derin ders çalışma yaklaşımı düzeyinin artması, kaygı düzeyini arttırmaktadır

5- Derin Ders Çalışma Yaklaşımının Bedensel Belirtiler Üzerine Etkisi:

 Copyright © International Conference on Quality in Higher Education(ICQH)

Tablo 5 Derin Ders Çalışma Yaklaşımının Bedensel Belirtiler ile İlişkisi

Model	Standardize edilmemiş Katsayılar		Standardize Katsayılar	t	p	Model		
	B	Standart Hata	Beta			R^2	F	p
Sabit	1.202	.104		11.556	.000	.037	18.651	.000
Derin Yaklaşım	.016	.004	.192	4.308	.000			

Bağımlı: Bedensel Belirtiler
Bağımsız: Derin Ders Çalışma Yaklaşımı

Tablo 5'e göre, derin ders çalışma yaklaşımının bedensel belirtiler ile olan neden sonuç ilişkisini sınamak amaçlı yapılan basit doğrusal regresyon analizi sonuçlarına göre, derin ders çalışma yaklaşımının bedensel belirtiler üzerinde pozitif yönlü (p=.000, p<.05) ve 0.192 düzeyinde etkisi vardır. Diğer bir deyişle, derin ders çalışma yaklaşımı düzeyinin artması sınav kaygısının bedensel belirtiler düzeyini arttırmaktadır.

6- Derin Ders Çalışma Yaklaşımının Sınavla İlgisiz Düşünceler Üzerine Etkisi:

Tablo 6 Derin Ders Çalışma Yaklaşımının Sınavla İlgisiz Düşünceler ile İlişkisi

Model	Standardize edilmemiş Katsayılar		Standardize Katsayılar	t	p	Model		
	B	Standart Hata	Beta			R^2	F	p
Sabit	2.102	.128		16.386	.000	.003	1.254	.263
Derin Yaklaşım	-.005	.004	-.051	-1.120	.263			

Bağımlı: Sınavla İlgisiz Düşünceler
Bağımsız: Derin Ders Çalışma Yaklaşımı

Tablo 6, derin ders çalışma yaklaşımının, sınavla ilgisiz düşünceler ile ilişkisini belirlemek için yapılan basit doğrusal regresyon analizi sonuçlarına göre, derin ders çalışma yaklaşımının, sınavla ilgisiz düşünceler üzerinde negatif yönlü (p=.263, p>.05) ve -0.051 düzeyinde ilişkisi anlamlı değildir. Diğer bir deyişle, derin ders çalışma yaklaşımı düzeyinin artması, sınav kaygısı alt boyutu olan sınavla ilgisiz düşünceler düzeyinde etkili değildir.

7- Yüzeysel Ders Çalışma Yaklaşımının Kaygı Üzerine Etkisi

Tablo 7 Yüzeysel Ders Çalışma Yaklaşımının Gerginlik ile İlişkisi

Model	Standardize edilmemiş Katsayılar		Standardize Katsayılar	T	p	Model		
	B	Standart Hata	Beta			R^2	F	p
Sabit	1.861	.133		14.011	.000	.037	18.770	.000
Yüzeysel Yaklaşım	.022	.005	.193	4.332	.000			

Bağımlı: Gerginlik
Bağımsız: Yüzeysel Ders Çalışma Yaklaşımı

Tablo 7'ye göre, yüzeysel ders çalışma yaklaşımının kaygı ile olan neden sonuç ilişkisini sınamak amaçlı yapılan basit doğrusal regresyon analizi sonuçlarına göre, yüzeysel ders çalışma yaklaşımının kaygı üzerinde pozitif yönlü (p=.000, p<.05) ve 0.193 düzeyinde anlamlı etkisi bulunmaktadır. Diğer bir deyişle, yüzeysel ders çalışma yaklaşımı düzeyinin artması, sınav kaygısı boyutu olan kaygı düzeyini arttırmaktadır.

 Copyright © International Conference on Quality in Higher Education(ICQH)

8- Yüzeysel Ders Çalışma Yaklaşımının Bedensel Belirtiler Üzerine Etkisi

Tablo 8, yüzeysel ders çalışma yaklaşımının bedensel belirtiler ile olan neden sonuç ilişkisini sınamak amaçlı yapılan basit doğrusal regresyon analizi sonuçlarına göre, yüzeysel ders çalışma yaklaşımının bedensel belirtiler üzerinde anlamlı (p=.000, p<.05) ve 0.206 düzeyinde etkisi bulunmaktadır. Diğer bir deyişle, yüzeysel ders çalışma yaklaşımı düzeyinin artması, sınav kaygısı boyutu olan bedensel belirtiler düzeyini arttırmaktadır.

Tablo 8 Yüzeysel Ders Çalışma Yaklaşımının Bedensel Belirtiler ile İlişkisi

Model	Standardize edilmemiş Katsayılar		Standardize Katsayılar	t	p	Model		
	B	Standart Hata	Beta			R^2	F	p
Sabit	1.155	.107		10.779	.000	.043	21.442	.000
Yüzeysel Yaklaşım	.019	.004	.206	4.631	.000			

Bağımlı: Bedensel Belirtiler
Bağımsız: Yüzeysel Ders Çalışma Yaklaşımı

9- Yüzeysel Ders Çalışma Yaklaşımının Sınavla İlgisiz Düşünceler Üzerine Etkisi

Tablo 9 Derin Ders Çalışma Yaklaşımının Sınavla İlgisiz Düşünceler ile İlişkisi

Model	Standardize edilmemiş Katsayılar		Standardize Katsayılar	t	p	Model		
	B	Standart Hata	Beta			R^2	F	p
Sabit	1.127	.127		8.897	.000	.088	46.407	.000
Derin Yaklaşım	.032	.005	.296	6.812	.000			

Bağımlı: Sınavla İlgisiz Düşünceler
Bağımsız: Yüzeysel Ders Çalışma Yaklaşımı

Tablo 9, yüzeysel ders çalışma yaklaşımının sınavla ilgisiz düşünceler ile olan neden sonuç ilişkisini sınamak amaçlı yapılan basit doğrusal regresyon analizi sonuçlarına göre, yüzeysel ders çalışma yaklaşımının sınavla ilgisiz düşünceler üzerinde pozitif yönlü, (p=.000, p<.05) ve 0.296 düzeyinde etkisi bulunmaktadır. Diğer bir deyişle, yüzeysel ders çalışma yaklaşımı düzeyinin artması, sınav kaygısı boyutu olan sınavla ilgisiz düşünceler düzeyini arttırmaktadır.

10- Ders Çalışma Yaklaşımına Göre Sınav Kaygı Düzeyleri

 Copyright © International Conference on Quality in Higher Education(ICQH)

Tablo 10 Ders Çalışma Yaklaşımına Göre Sınav Kaygı Düzeylerindeki Farklılık Tespiti

	Ders Çalışmaya Yaklaşım Tarzı	n	Ortalama	Std. Hata	t	p
Gerginlik	Derin Yaklaşım	257	2.43	.696	.393	.694
	Yüzeysel Yaklaşım	228	2.40	.795		
Bedensel belirtiler	Derin Yaklaşım	257	1.66	.602	1.028	.305
	Yüzeysel Yaklaşım	228	1.61	.600		
Kaygı	Derin Yaklaşım	257	2.13	.555	.003	.998
	Yüzeysel Yaklaşım	228	2.13	.630		
Sınavlarla İlgisiz Düşünceler	Derin Yaklaşım	257	1.86	.655	-3.270	.001
	Yüzeysel Yaklaşım	228	2.08	.789		

Tablo 10, ders çalışma yaklaşımı sergileme durumuna göre öğrencilerin sınav kaygıları arasında anlamlı farklılık olup olmadığını tespit etmek için yapılan t testi sonuçlarına göre, gerginlik (p=.694, p>.05), bedensel belirtiler (p=.305, p>.05) ve kaygı (p=.998, p>.05) alt boyutlarında ders çalışma yaklaşımına göre anlamlı farklılık yoktur. Sınavla ilgisiz düşünceler (p=.998, p>.05) boyutunda, yüzeysel ders çalışma yaklaşımı sergileyen öğrenciler, derin ders çalışma yaklaşımı sergileyenlere göre, daha fazla sınavla ilgisiz düşüncelere dalmaktadır.

11- Gelir Düzeyine Göre Sınav Kaygı Düzeyi Farklılaşmakta mıdır?

Tablo 11, gelir düzeyine göre sınav kaygı düzeylerinde farklılık olup olmadığını tespit etmek için yapılan ANOVA testi sonuçlarına göre, Gerginlik (p=.000, p<.05), Bedensel belirtiler (p=.002, p<.05), Kaygı (p=.000, p<.05) alt boyutlarında gelire göre anlamlı farklılık olduğu tespit edilmiştir. Bu farklılığın kaynağını tespit edebilmek için yapılan Post-Hoc testleri sonuçlarına göre, gerginlik, bedensel belirtiler ve kaygı alt boyutlarında, 2500 TL ve altı gelire sahip ailelerin çocuklarının kaygı düzeyinin 2500-4500 ve 4500 TL ve üzeri gelire sahip olan ailelerin çocuklarından daha yüksek oldu bulunmuştur.

Tablo 11 Gelir Düzeyine Göre Sınav Kaygı Düzeylerindeki Farklılık Tespiti

			N	Anlamlılık	Std. Sapma	F	p	Fark (Tamhane ve Scheffe)
Gerginlik	**1**	2500 lira ve altı	153	2.63	.725	9.590	.000	**1>2** (p=.000), **1>3** (p=.007),
	2	2500-4500 arası	199	2.30	.695			
	3	4500 lira ve üstü	133	2.36	.787			
		Total	485	2.42	.744			
Bedensel belirtiler	**1**	2500 lira ve altı	153	1.77	.657	6.259	.002	**1>2** (p=.014), **1>3** (p=.007),
	2	2500-4500 arası	199	1.59	.542			
	3	4500 lira ve üstü	133	1.55	.596			
		Total	485	1.64	.601			
Kaygı	**1**	2500 lira ve altı	153	2.28	.580	8.772	.000	**1>2** (p=.000), **1>3** (p=.027),
	2	2500-4500 arası	199	2.02	.558			
	3	4500 lira ve üstü	133	2.10	.618			
		Total	485	2.13	.591			
Sınavlarla İlgisiz düşünceler	—	2500 lira ve altı	153	1.98	.700	.044	.957	
	—	2500-4500 arası	199	1.95	.712			
	—	4500 lira ve üstü	133	1.96	.788			
		Total	485	1.96	.729			

 Copyright © International Conference on Quality in Higher Education(ICQH)

12- Gelir Düzeyine Göre Ders Çalışma Yaklaşımı Düzeyi Farklılaşmakta mıdır?

Tablo 12 Gelir Düzeyine Göre Ders Çalışma Yaklaşımı Düzeylerindeki Farklılık Tespiti

		N	Anlamlılık	Std. Sapma	F	P
Derin Strateji	2500-4500 arası	199	13.70	3.987	2.472	.085
	4500 lira ve üstü	133	14.14	4.143		
	Total	485	14.12	3.932		
Yüzeysel Strateji	2500 lira ve altı	153	14.50	3.325	.818	.442
	2500-4500 arası	199	14.21	3.835		
	4500 lira ve üstü	133	13.94	3.994		
	Total	485	14.23	3.726		

Tablo 12, gelir düzeyine göre ders çalışma yaklaşımı düzeylerinde anlamlı farklılık olup olmadığını tespit edebilmek için yapılan ANOVA testi sonucunda, gelir düzeyine göre ders çalışma yaklaşımı düzeylerinde anlamlı farklılık olmadığı tespit edilmiştir (p>.05).

13- Cinsiyete Göre Sınav Kaygısı Düzeylerindeki Anlamlı Farklılık Var mıdır?

Tablo 13 Cinsiyete Göre Sınav Kaygısı Düzeylerindeki Farklılık Tespiti

	Cinsiyet	N	Anlamlılık	Std. Sapma	t	p
Gerginlik	Kız	207	2.74	.711	8.719	.000
	Erkek	278	2.18	.676		
Bedensel belirtiler	Kız	207	1.77	.665	4.171	.000
	Erkek	278	1.54	.529		
Endişe	Kız	207	2.28	.584	5.003	.000
	Erkek	278	2.01	.572		
Sınavlarla İlgisiz Düşünceler	Kız	207	2.02	.747	1.442	.096
	Erkek	278	1.92	.713		

Tablo 13, yapılan t testi sonucuna göre, cinsiyete göre Gerginlik (p=.000, p<.05), Bedensel belirtiler (p=.000, p<.05) ve Endişe (p=.000, p<.05) boyutlarında kızlar lehine anlamlı farklılık vardır. Sınavla ilgisiz düşünceler boyutunda (p=.096, p>.05) ise, kızlar ile erkekler arasında anlamlı farklılık yoktur.

14- Cinsiyete Göre Ders Çalışma Yaklaşımı Düzeylerinde Anlamlı Farklılık Var mıdır?

Tablo 14, cinsiyete göre ders çalışma yaklaşımı düzeyleri incelendiğinde, Derin yaklaşım (p=.933, p>.05) ve yüzeysel yaklaşım (p=.206, p>.05) boyutlarında kızlar ve erkekler arasında anlamlı farklılık yoktur.

Tablo 14 Cinsiyete Göre Ders Çalışma Yaklaşımı Düzeylerindeki Anlamlı Farklılık Tespiti

	Cinsiyet	N	Anlamlılık	Std. Sapma	t	p
Derin Yaklaşım	Kız	207	27.60	7.383	.084	.933
	Erkek	278	27.55	7.368		
Yüzeysel Yaklaşım	Kız	207	26.30	6.462	1.266	.206
	Erkek	278	25.53	6.822		

SONUÇ TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu çalışmada ilköğretim 8. sınıf öğrencilerinde sınav kaygısı ve verimli ders çalışma arasındaki ilişkinin ortaya konulması amaçlanmıştır. Araştırma bulgularına göre, katılımcıların sınav kaygısı düzeyleri en yüksekten düşüğe, gerginlik endişe ve bedensel belirtiler alt boyutları şeklinde sıralanmaktadır. Katılımcıların ders çalışma yaklaşımı türlerinden, derin ders çalışma yaklaşımını daha çok sergiledikleri bulunmuştur. Araştırma problemine dönük olarak, İlköğretim 8. sınıf

 Copyright © International Conference on Quality in Higher Education(ICQH)

öğrencilerinde sınav kaygısı ve ders çalışma yaklaşımı arasında pozitif yönlü anlamlı bir ilişki olduğu bulunmuştur. Yani, derin ders çalışma yaklaşımı gösteren öğrencilerin sınav kaygısı düzeyleri, yüzeysel ders çalışma yaklaşımı gösteren öğrencilere göre daha yüksektir.

İlköğretim 8. Sınıf öğrencilerinde derin ders çalışma yaklaşımının kaygı, bedensel belirtiler ve sınavla ilgisiz düşünceler üzerine etkisi nasıldır? alt problemine dönük olarak; Derin ders çalışma yaklaşımı düzeyinin artması, kaygı ve sınav kaygısının bedensel belirtiler düzeyini arttırmaktadır. Derin ders çalışma yaklaşımı düzeyinin artması sınav kaygısı alt boyutu olan sınavla ilgisiz düşünceler düzeyinde anlamlı bir değişikliğe neden olmamaktadır.

İlköğretim 8. Sınıf öğrencilerinde yüzeysel ders çalışma yaklaşımının kaygı, bedensel belirtiler ve sınavla ilgisiz düşünceler üzerine etkisi var mıdır? alt problemine dönük olarak; Yüzeysel ders çalışma yaklaşımı düzeyinin artması sınav kaygısı boyutu olan kaygı, sınav kaygısı boyutu olan bedensel belirtiler ve sınavla ilgisiz düşünceler düzeyini arttırmaktadır.

İlköğretim 8. Sınıf öğrencilerinde ders çalışma yaklaşımına göre sınav kaygı düzeyleri farklılaşmakta mıdır? alt problemine dönük olarak; Ders çalışma yaklaşımı sergileme durumuna göre öğrencilerin sınav kaygıları arasında anlamlı farklılık yoktur. Diğer bir ifade ile derin ders çalışma yaklaşımı ile yüzeysel ders çalışma yaklaşımını kullananların, sınav kaygı düzeyleri birbirine benzer düzeydedir.

İlköğretim 8. Sınıf öğrencilerinde gelir düzeyine göre sınav kaygı düzeyi ve ders çalışma yaklaşımı düzeyi farklılaşmakta mıdır? alt problemine dönük olarak; Gelir düzeyine göre, sınav kaygı düzeylerinde anlamlı farklılık olduğu tespit edilmiştir. Fakat gelir düzeyine göre, ders çalışma yaklaşımı düzeylerinde anlamlı farklılık olmadığı tespit edilmiştir..

İlköğretim 8. Sınıf öğrencilerinde cinsiyete göre sınav kaygısı ve ders çalışma yaklaşımı düzeylerinde anlamlı farklılık var mıdır? alt problemine dönük olarak; Cinsiyete göre gerginlik, bedensel belirtiler, endişe boyutlarında kızlar lehine anlamlı farklılık tespit edilirken, sınavla ilgisiz düşünceler boyutunda kızlar ile erkekler arasında anlamlı farklılık tespit edilememiştir. Cinsiyete göre ders çalışma yaklaşımı düzeyleri incelendiğinde Derin yaklaşım, yüzeysel yaklaşım, boyutlarında kızlar ve erkekler arasında anlamlı farklılık yoktur.

Araştırma bulgularına dayalı ve gelecek araştırmalar yönelik şu öneriler getirilebilir: 1- Öğretmen, öğrenci ve veliler sınav kaygısı hakkında bilgilendirilerek, çocukların sınav kaygı düzeyleri düşürülebilir. 2- Verimli ders çalışma stratejileri geliştirme konusunda öğrencilere yardım verilmelidir. 2- Araştırma üniversite sınavları, Kamu Personel Seçme Sınavı (KPSS) gibi diğer başka sınavlar için de uygulanabilir.

KAYNAKLAR

Akın, A. Demirci, İ. ve Arslan S. (2012). Revize Edilmiş Sınav kaygısı Ölçeği: Geçerlik ve Güvenirlik çalışması. *Journal of Educational Science & Practices*, 11, (21), 103-118.

Beyaztaş, D. İ. ve Senemoğlu, N. (2015). Başarılı Öğrencilerin Öğrenme Yaklaşımları ve Öğrenme Yaklaşımlarını Etkileyen Faktörler. *Eğitim ve Bilim Dergisi*. 40, 179, 193-216.

Bilgi Üniversitesi (2015). Verimli Çalışma Broşürü. http://www.bilgi.edu.tr/site_media/uploads/files/2011/05/16/brosur-verimli-calisma.pdf, (Erişim Tarihi: 01.05.2015).

Bozgeyikli, H. (2015). Bilimsel Araştırma Yöntemleri, http://www.forumakademik.com/pdf/s1.pdf, (Erişim Tarihi: 25.06.2015).

Budak, S. (2000). Psikoloji Sözlüğü. 1. Basım, Ankara: Bilim ve Sanat Yayınları.

Büyüköztürk, Ş. (1997). Araştırmaya Yönelik Kaygı Ölçeğinin Geliştirilmesi. *Eğitim Yönetimi Dergisi*. 3, 4, 453-464.

Çapkın, N. (2011). Personelin Kaygı Düzeyinin İş Tatminine Olan Etkisi: Sağlık Sektöründe Yapılan Bir Araştırma, Trakya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Dönem Projesi, Edirne.

Dağ, İ. (1999). Psikolojinin Işığında Kaygı. *Doğu Batı Düşünce Dergisi.* (6), 181-189.

Hekim, M. (2015). Eğitim ve Kültür Sitesi.

http://www.mehmethekim.com/index.php?option=com_content&task, (Erişim Tarihi: 26.06.2015).
İzgi, Ü. ve Gücüm, B. (2015). Fen Eğitiminde Gelişim Dosyası İle Değerlendirmenin Öğrencilerin Sınav Kaygısına ve Öğrenmeden Kalıcılığa Etkisi, http://egitimvebilim.ted.org.tr/index.php/EB/article/, (Erişim Tarihi: 26.07.2015).
Karasar, N. (2003). Bilimsel Araştırma Yöntemi. Ankara: Nobel Yayıncılık.
Kazancı, O. (1989). Eğitim Psikolojisi. Ankara: Kazancı Yayıncılık.
Manav, F. (2011). Kaygı Kavramı. *Toplum Bilimleri Dergisi*. Ocak-Haziran. 5(9), 201-211.
Mertol İlgar, Ş. (1996). Sınav Kaygısıyla Verimli Ders Çalışma Tutum ve Alışkanlığının Karşılaştırılması (Lise Son Sınıf Öğrencilerinde Bir Uygulama). Yayımlanmamış Doktora Tezi. İstanbul: İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
Öner, N. (1989). Sınav Kaygısı Envanteri El Kitabı. İstanbul: Yöret Yayınları.
Özer, B. (1993). Öğretmen Adaylarının Etkili Öğrenme ve Ders Çalışmadaki Yeterliliği. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayınları.
Özusta, Ş. (1993). Çocuklar İçin Durumluk-Sürekli Kaygı Envanterinin Uyarlama, Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Hacettepe Üniversitesi.
PDR. (2015). http://www.pdr.gen.tr/psikolojikdanisma/rehberlik_, (Erişim Tarihi: 28.04.2015).
Razon, N. (2015). Okul Başarısını Etkileyen Faktörler, http://www.ekipnormarazon.com/makaleler/5-okul-ve-cocuk/25-okul-basarisini-etkileyen-faktorler, (Erişim Tarihi: 21.05.2015).
Selçuk, Z. (1987). Sınav Kaygısı. *Eğitim ve Bilim Dergisi*. 12, 66.
Türk Psikiyatri Derneği (2015). Sınav Kaygısı. http://www.psikiyatri.org.tr/pagepublic.aspx?, (Erişim Tarihi: 26.06.2015).
Yalçınkaya, N. (2011). İlköğretim 8. Sınıf Öğrencilerinin Türkçe Dersine Yönelik Tutumları İle Sınav Kaygısı Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Niğde: Niğde Üniversitesi.
Yıldız, A. (2015). Başarının Şifresi. http://www.yildizedebiyat.com/component/k2/itemlist/, (Erişim Tarihi: 26.06.2015).
Yılmaz, M. B. ve Orhan, B. (2011). Ders Çalışma yaklaşımı Ölçeğinin Türkçe Formunun Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. *Eğitim ve Bilim,* 36, (159), 69-83

A COMPARATIVE LOOK AT DESIGN STUDIO IN USA AND TURKEY

Levent Kara, Ph.D., RA
School of Architecture and Community Design College of The Arts, University of South Florida, USA
lkara@usf.edu

ABSTRACT
Despite widespread availability of information across the world, immediate distribution and availability of various media on architecture and its education, certain local realities are highly effective in shaping the design education in Turkey. Having taught architectural design both in USA and Turkey during my 15 years of teaching, I come to observe that pedagogical differences in design studio are strongly tied not only to the general architectural culture and practices of built environment in two countries, but they are actually shaped by deep underlying attitudes to research and experimentation, thus knowledge production and larger educational system in general. Even if there is a certain globalism to architecture in today's world, where common forms of architecture are produced everywhere in the world, the degree of originality and innovation shifts dramatically between the professionals of different countries, and these qualities not only determine the shares of the architectural world market, but also construct the present discourse on architecture and its education. One of the sobering observations to be made about architecture in Turkey is that our professionals are not recognized beyond our borders, and Turkey still suffers from the lack of a strong architectural culture beyond a very limited number of universities. Based on personal experience of being an educator in both countries since 1999, I will identify the differences in architectural education, specifically in design studio, and tie these findings to practices of built environment and broader cultural attitudes towards knowledge production in the two countries.
Keywords: Architectural pedagogy, architectural design, design process, architectural design studio, Turkish architectural education,

INTRODUCTION

I started teaching architecture in Turkey in 1999 at Orta Dogu Teknik Universitesi [ODTU], one of the top schools of architecture in the country. One main difference of this school from other programs of architecture in Turkey is its pronounced affinity to global architectural culture. With its curriculum based on models from North America, with the language of instruction being English, it is the closest school to American and European architectural education in Turkey. Most of its faculty, if not all, have degrees from USA or Europe.

I came to USA in 2002 and started teaching studios in 2003. I started at University of Florida [UF], and am currently teaching at University of South Florida [USF] since 2010. Between 2011 and 2013, I had the chance of teaching back at OTDU as a visiting professor for three semesters. In the mean time, I was also involved in the curricular development of newly established TED Universitesi [TEDU] and had opportunities of studio reviews there. In addition to education, I was also able to practice, and had the opportunity to design projects both in USA and Turkey.

In what follows, I will present my observations about studio education in USA and Turkey, and speculate on the reasons for the vast differences both in viewing architecture as a discipline / profession and the quality of work and research produced.

PROFESSIONAL DEGREE REQUIREMENT

One main difference between USA and Turkey in architectural education is the length of study for professional degree. In Turkey, a four year undergraduate degree is sufficient for professional licensure. Graduate study is mostly pursued as a matter of academic development, and usually involves a research based thesis. In USA, a two year graduate degree in addition to a four year undergraduate degree is the requirement for professional licensure. While there are some variations to this, the professional degree is a

 Copyright © International Conference on Quality in Higher Education(ICQH)

graduate degree, which is usually a combination of further design studios and a form of a thesis project, which is mostly a design based research.

This difference in the length of study for professional degree not only translates into less number of design studios, but also less number of support courses. Less number of design studios means a narrower and more building oriented design education, whereas less number of support courses means narrower knowledge base to sustain the technical and intellectual aspects of architecture. The longer term of study for the professional degree allows the programs in USA to establish a notion of design research discipline, explored hands-on in the studios, and technically and intellectually fed by a larger number of support courses along the curriculum. The shorter study in Turkey limits the education almost to the degree of a vocational school and does not leave much room either for development of design as a research discipline or for cultivation of some sense of architecture as an intellectual field [2].

CURRICULAR STRUCTURE

While the curricular structures look similar on paper, as the design education starts with fundamental design studios and advance towards architectural design studios throughout the years of study, how these studios are conducted in two countries are vastly different. In USA, the fundamental studios span at least a year and a half, where the students are taught basic structures of design thinking in the form of systemic making of space and tectonic resolution without really discussing buildings at all. The exercises in the foundational studios are usually rapid and fragmented exercises that underline again and again systemic makings in various modalities spatial and tectonic order. Heavily immersed in hand making of models and drawings and a variety of other presentation techniques, the students cultivate a distinct ability to think and speculate in spatial and tectonic terms. The tools of making is almost elevated to a level of second language where spatial and tectonic ideas take tangible shape in phenomenal experience. And this all happens before any discussion of buildings that are out there in the real world occupied by real people. Foundational studios in USA establish design thinking as a form of research into human experience by the ability to modulate spatial and temporal structures. This design thinking is beyond making buildings, it is an intellectual endeavor into the very notion of making itself.

Similarly in Turkey, there are foundational studios, or basic design studios, that aim to establish a sense of systemic making as the core discipline of architectural making. However, in Turkey, this notion of systemic making is derived from and remains in the domain of making buildings, thus operates at a very elemental level of pattern and order relations distant from deeper possibilities of spatial experience or tectonic resolution. Thus the basic design exercises rapidly fold into simple habitable structures and site relations of small scale settlements. So, rather than letting experiential, hands-on makings develop into a way of thinking in broader possibilities of spatial and temporal structures, these become only intermediary tools for understanding what *good* architecture is deemed to be at any given moment in the cultural system of education. Born in and developed by a prior sense of architecture as making buildings, foundational curriculum falls short of establishing an intellectual discipline of thinking through making [3].

Beyond the foundational studios, differences continue to follow this initial split of seeing architecture as making of buildings versus an intellectual discipline of thinking through making. While the students meet with the buildings as early as the second term of their first year in Turkey, in USA it takes at least two years to get to the point of dealing with questions of buildings as entities that are built somewhere to serve a use. From simple structures to large and complex buildings, design studios advance on scale in Turkey. Simple or complex, there is some kind of a program, and some kind of a site. Exercises mimic real world scenarios. From small to big, the way the thinking is challenged does not change. It is some kind of problem solving, of a program on a site, with increasing requirements of structural and technical skills. In USA, not only students start the talk of buildings late, it is usually very fragmented and partial at the start as well. Design studios introduce notions of program and site, very gradually with focused, thus fragmented, exercises, dealing with only a certain set of issues at once. Design studios in USA advance not only on scale, but more importantly

[2] See Harriss and Froud 2015 for how the length of architectural studies determines a programming of the curriculum and the recent discussion in Britian.

[3] See Chedwick 2004 for a discussion of the importance of research aspects of design education and its implications for shaping the profession.

 Copyright © International Conference on Quality in Higher Education(ICQH)

on the degree of intellectual speculation on various aspects of spatial and tectonic making, which then eventually finds its way to making of buildings. Making of buildings is freed from a narrow notion of problem solving, becomes a research into making of human experience [4].

PRACTICES OF BUILT ENVIRONMENT AND PROFESSION

In addition to the short term of study, the professional life of architecture in Turkey is also with its own challenges. Losing the initial impetus of the new republican ideals around 70's, which emphasized art and culture as part of the building program of the new Turkey, the institutional structures of country shifted towards consumerism and easy consumption of media, especially after 80's. With the housing boom of late 80's, the urbanism favored contractor built apartments lacking any character or notion of place. Architects were relegated to facade design. Stuck in a narrow market of institutional projects, mostly acquired via design competitions, the professional field became a small arena with only a few important figures. Defined in such small and narrow frame, architecture as a profession in Turkey did not see the freedom of experimentation or research it did in the West in the late 20th century. While USA, Europe, Japan, and even the developing countries of South America, were advancing the modern architectural ideas in a more diverse world, Turkey kept repeating what it saw as good in the West, unable to bring its own professional impact on the global architectural scene. Thus lacking a cultural and economic support from the larger society, architecture in Turkey never really became the profession it is for West. Limited to academia, most architectural discussion, that otherwise could impact the profession, remained abstract and baseless in the lack of a sustainable building practice.

Next to the widely spread attitudes of producing built environment reduced to a mechanical senseless pragmatism, Turkey also saw rather unique ramifications of Post Modernist speculation in architecture. What was only a brief period of hiccup for the West, became a defining period for architecture in Turkey. The Post Modern critique of singularity and universalism of architectural making gave way to a richer modernism in the West, advancing research and experimentation on spatiality and materiality in the service of phenomenal experience [5]. But Turkey got stuck in the idea of representational symbolism, just an anecdote in the larger critique. Possibly, never really had established architectural design as material research into spatial and temporal experience, architecture in Turkey saw an easy escape in the symbolism argument of Post Modern critique. Given the religious and cultural sentiments of the country, and the great heritage of centuries of establishments, architecture in Turkey completely left the modern school of architecture after probably a very brief period of affair in the early years of the Republic. This last statement may sound inaccurate when you consider that most new architecture in the country, apart from the ones built by the state, *are* modern buildings. As a designer, my view is that they are not. They only *look* modern, *mimic* modern, without any palpable attitude on space. They are designed for easy consumption. Their forms are derived from what is trendy. The references of symbolism change, symbolist attitude is the same.

DISCUSSION

The professional practice of architecture and its education in a country are always necessarily in a constant dialogue. This dialogue is not one of apprenticeship in societies where academia actually produces and advances knowledge as does the profession. Education and profession constructively challenge each other, and answer challenges posed by the other [6]. For this to happen, the institutions of knowledge production and research need a widely supported social and economic background. In the absence of a culture of knowledge production and research, architectural education in Turkey is more a form of apprenticeship, a vocational training. The challenge to education from the profession is development of skills to make *proper* buildings where the proper is what is already done properly according to the professional norms set by competitions, commissions, architectural magazines. As the profession itself is unable to find a breathing space of research and experimentation in a field of practice very narrowly structured by the cultural and economic systems, it

[4] See Temple 2011 for the disciplining of thinking in making in the foundational studios ad its ramifications for later years of design education and practice.

[5] See Frenzen 1999 and Holl 2007 for how an internal critique of modernism, both in education and practice, is also tied to its very proliferation into a richer and complex experimentation in spatial / material research.

[6] See Nicol 2000 for a discussion of how education can respond and shape a new reference frame for professional practice.

 Copyright © International Conference on Quality in Higher Education(ICQH)

simply cannot pose a research challenge to the academia. Similarly, burdened by training architects in four years with the ability to make proper buildings, next to being unable to see a promise of contribution to the making of the built environment, academia is also helpless in bringing research to its educational agenda.

While it is easy to blame both sides of academia and profession for the lack of an architectural culture in Turkey, this will be missing the larger social frame where actually there is no such demand for an architectural culture in Turkey. Happy with its mediocre built environment, sustained by consumerist traditionalism, Turkey sees built environment first and foremost an economical instrument rather than place of life. Reduced to a commodity, built environment does not need to be designed with the interest of enriching life and culture of a society. Numbers of square meters, in kitsch make up, of some reference, are the determining agents of meaning in such a built environment. This is evidenced once more in recent years with the advent of what is called 'urban renewal' projects. A cursory look at the new residential and commercial architecture produced in Ankara and Istanbul shows either a kind of traditionalism with symbols blended from all parts of Turkish history and Islam, or a kind of high-end look that mimics Western facades, both basically enclosing the same kind of mediocre habitats lacking humanist values of place making. In the absence of an informed demand for designed environments enriching life, even the symbolisms become fake, and neither academia nor profession can meaningfully intervene with this crude state of affairs.

REFERENCES

Chedwick, M. 2004. *Back to School: Architectural Education - the Information and the Argument*. London: Wiley / Academy Press.

Franzen, U. (1999). Introduction, 1971. In Education of an Architect: A Point of View, The Cooper Union School of Architecture 1964-1971, eds. U. Franzen, A. Perez-Gomez, K. Shkapich, 8-9. New York: The Monacelli Press.

Harriss, H., & Froud, D. 2015. *Radical Pedagogies: Architectural Education and the British Tradition*. London: RIBA Publishing.

Holl, S. 2007. *House: Black Swan Theory*. New York: Princeton Architectural Press.

Nicol, D., & Pilling, S. 2000. *Changing Architectural Education: Towards a New Professionalism*. London and New York: Spon Press.

Temple, S. 2011. *Making Thinking: Beginning Architectural Design Education*. Dubuque: Kendall Hunt Publishing.

 Copyright © International Conference on Quality in Higher Education(ICQH)

A CORRELATION STUDY OF SECONDARY SCHOOL STUDENTS' SOCIO ECONOMIC STATUS, MATHEMATICS SELF-CONCEPT AND ACHIEVEMENT GOAL ORIENTATIONS

Abid Hussain Chaudhary
chabidhussainier@yahoo.com

Misbah Malik
misbahmalik907@yahoo.com

Fatima Ghulam
missfatima_dse@yahoo.co.in

ABSTRACT
This study was aimed to finding relationship among students' mathematics Self-concept, Socio Economic Status (SES) and Achievement Goal Orientations (AGOs) at secondary level in Punjab. The population of the study was secondary school students in the province of Punjab. Multi stage random sampling technique was used for the selection of sample. An adapted questionnaire was used to get responses about achievement goal orientation of students. Mathematics Self-concept scale by Marsh (1948) was used to know students' academic self-concept. Socio Economic Status was assessed through different demographic variables. Through SPSS, Pearson correlation coefficient was run to calculate correlation among students' mathematics self-concept, SES, and their AGOs. Results showed significant correlation between students mathematics self concept and their AGOs. Correlation between SES and AGOs of students was not significant. On the basis of findings it was recommended that teachers should use instructional strategies which tend to improve students' mathematics self concept to make them mastery goal oriented.
Keywords: self concept, socio economic status, achievement goal orientations

 Copyright © International Conference on Quality in Higher Education(ICQH)

A FRAMEWORK FOR DEVELOPING AN INTERNATIONALIZED MANAGEMENT INFORMATION SYSTEMS (MIS) CURRICULUM AT BACHELOR LEVEL

Alptekin Erkollar
Sakarya University, Sakarya, Turkey
erkollar@sakarya.edu.tr

Birgit Oberer
Kadir Has University, Istanbul, Turkey
birgit.oberer@khas.edu.tr

Özlem Efiloğlu Kurt
Yalova University, Yalova, Turkey
oekurt@yalova.edu.tr

ABSTRACT
A curriculum is the foundation of the teaching-learning process. It involves developing programs of study, teaching strategies, resources allocations, specific lesson plans and assessment of students, and faculty development. Management information systems (MIS) is one of few interdisciplinary fields of study that integrates knowledge of information technologies with business skills, educating students for professional practice within the fields of information technologies by providing strong conceptual foundations and addressing the deficiency of human resources in the area of information management.
In this study MIS programs at the Bachelor level, offered by universities in Germany and Turkey, were analyzed in terms of general education requirements, degree requirements, and curricula. Based on this analysis and after evaluating reference models for curriculum development, a framework for developing an MIS curriculum with options for internationalization was drafted. This framework for MIS curriculum development is a modular one, focusing on MIS specializations, core modules, core courses and optional elective courses. It focuses on the categories program, courses (main, elective), and majors, recommending (1) to expand courses and curricula offerings, (2) to embed international elements in existing courses and (3) options to establish international connections with reciprocity.
Keywords: MIS, curriculum, internationalization, management information systems, framework.

INTRODUCTION

The MIS discipline contributes significantly to several domains, such as management, economics, government and business. Information systems in general, and management systems in particular, are complex systems requiring both organizational as well as technical expertise for design, development, implementation, management, and termination. These systems are affecting whole organizational structures as well as operations of an organization. The nature of this rapidly changing field requires a unique set of resources (faculty, infrastructure, physical space, knowledge). The field of management information systems is a rapid and changing one; Changing circumstances in society, businesses, infrastructure and technology have an impact on the requirements employers have for graduates in MIS. Therefore, these mentioned changes should be some how reflected in higher education curricula development as well. Universities have mechanisms to maintain curricula in a frequent manner. Questions to be answered is, how are 'requirements' for change generated, collected from which sources and when/how implemented? Quite often higher education MIS curricula (as well as those in other fields) are updated according to the requirements of solely local businesses and governments and program input derived from representatives of local organizations who are potentially those institutions / people who hire MIS graduates. Generally, local employers should not be the sole objective for majors in MIS. MIS graduates qualify for jobs around the world, in widely dispersed geographic areas. Therefore, the curriculum development approach universities are focusing on should consider local, regional, national and international employment needs and solid knowledge of the MIS field.

 Copyright © International Conference on Quality in Higher Education(ICQH)

Literature Review

An information system is an integrated set of components for collecting, storing, and processing data and for delivering information, knowledge, and digital products. Organizations rely heavily oninformation systems to carry out and manage their operations, interact with their customers and suppliers, and compete in the marketplace. Governments deploy information systems to provide services cost-effectively to citizens (AISSAC 2015).

Management Information Systems (MIS) are systems that provide decision makers with the information needed to manage a business effectively and efficiently. They support a broad array of business operations and enable an interaction between an organization and its stakeholders. MIS systems support both, automated and human decision making. Basically, the following business strategies that drive the development and deployment of management information systems are cost-reduction, revenue growth and quality improvement. MIS systems support decision makers from all managerial levels (strategic, tactical, operational).

A management information systems program combines a strong business curriculum with the experience and technical skills needed to compete in today's information-based society. MIS programs are designed to teach students how to utilize software and information technology in business organization (Lee et al. 1995; Harder and Harper, 2003).

The management information systems field is growing at an exponential rate as organizations struggle to stay current with new and emerging technologies, such as mobile applications and social media. Professionals are needed that can help organizations understand the business potential of these new technologies, how to develop new applications to meet changing market dynamics, and how to secure these systems from threats.

MIS degree programs prepare students to enter the information systems (IS) and technology profession in a wide variety of positions. While the curriculum emphasizes both managerial and technical aspects of IS and technology, their overall structure is designed to prepare students for a career leading to managerial- and/or executive-level positions related to IS and technology. Students learn to design, implement, and operate information systems with the purpose of providing organizational decision-makers with the information needed to manage effectively and efficiently. In addition, students learn to obtain new business insights by using various business analytics and data management tools (Davis et al. 2002, Gill and Hu 1999).

Students who graduate with a Bachelor of Science in Management Information Systems will understand the development of business information systems and their use in the workplace. MIS is also known in the business field as information technology or information systems. A Bachelor of Science degree in management information systems combines courses from math, computer science and business fields (e.g. information management, statistics, DB systems, systems analysis, computer applications). MIS degree programs teach students business, technical and interpersonal skills, which provide students with a wide range of transferable skills and more flexibility in their career options (AISSAC 2015).

Students graduating from an MIS program generally are prepared to enter the workforce ready to tackle complex problems that combine the use of IT to improve business operations, focusing on decision making and quality improvement. These graduates can be seen as a bridge between management, informatics, economics and mathematics, talking the language of those people working in these fields. MIS is where business meets technology and innovation. MIS graduates have a broad knowledge on informatics related topics, have a solid knowledge of mathematics and statistics and a good education in management (AISSAC 2015).

A literature review on curriculum development is integrated in the ‘study’ section.

Aim of the study

This study reflects the first level of a European wide analysis on MIS (Management Information Systems) curricula, with the target to develop an MIS curriculum framework on an Bachelor level , which might be applied by higher education institutions in Europe to develop country and institution specific MIS programs

 Copyright © International Conference on Quality in Higher Education(ICQH)

and curricula. In level two of the analysis, which is out of scope for this contribution, the amount of countries analyzed should be increased by 8 and a solid European framework for MIS curricula developed.

RESEARCH METHODOLOGY

In this study MIS programs in Turkey and Germany were analyzed and compared to create a drafted framework for curriculum development. The two countries, Turkey and Germany, were used as a starting point, since both authors are currently teaching for MIS programs in Turkey, and one author is native German and taught many years in German programs.

The URAP (University Ranking by Academic Performance) ranking was used to choose universities in both countries, which are offering MIS programs. In this ranking, the following criteria are applied for universities:
(1) number of journal articles, (2) number of journal articles / faculty member, (3) number of cites, (4) number of cites / faculty member, (5) number of scientific documents, (6) number of scientific documents / faculty member, (7) number of PhD students, (8) number of PhD students / total number of students, (9) total number of students / total number of faculty members.

The following Turkish universities were included in this study: (1) BOĞAZİÇİ University (rank 12 in total university ranking) with the MIS program offered by the Applied Sciences Faculty, (2) SAKARYA University (rank 34 in total university ranking) with the MIS program offered by Management Faculty; and (3) KADIR HAS University (rank 75 in total university ranking) with the MIS program offered by the Faculty of Engineering and Natural Sciences. Table 1 gives an overview on their general ranking.

Table 1: Ranking of Turkish Universities (general ranking)

Rank / total	University	MIS program?	Faculty	TP (journal articles)	TP (cites)	TP (PhD students)	TP (Faculty Member/ Students)	TP Ranking (2015-2016)
…		-						
12	BOĞAZİÇİ University	X	Applied Sciences	143.74	129.92	144.89	57.11	625.17
…		-						
34	SAKARYA University	X	Management	122.24	109.85	130.30	42.25	512.16
…		-						
75	KADIR HAS University	X	Engineering and Natural Sciences	77.74	67.82	97.93	46.80	376.69

TP = total points

Applying the URAP ranking, the following German universities were included in this study: Heidelberg University, University of Cologne and University of Leipzig. Table 2 gives an overview on the German ranking.

 Copyright © International Conference on Quality in Higher Education(ICQH)

Table 2: Ranking of German Universities (general ranking)

Rank / Germany	University	MIS program?	Faculty / Department	Rank / world	Category	TP (journal articles)	TP (cites)	Information / Computer Science Ranking (world)	Information / Computer Science Programs Total Score (world)	TP Ranking (2015-2016)
1	Heidelberg University	X	Computer Science	47	A++	88.84	94.62	166	56.58	423.54
20	University of Cologne	X	Faculty of Economics and Social Sciences	202	A+	75.12	74.24	446	52.47	350.36
26	Leipzig University	X	Administration Faculty	273	A	72.54	70.94	287	53.83	336.59

TP = total points

To be able to conduct this study the different terms related to Management Information Systems (MIS) were analyzed. In Turkey MIS programs are named (1) Management Information Systems, and (2) Business Informatics. In Germany the following terms are associated with programs offering MIS relevant content: (1) Management Information Systems, (2) Business Information Systems, (3) Information Management, (4) Computer Science and (5) Business Informatics (German: Wirtschaftsinformatik). Basics on the universities included in this study are given in table 4.

Table 3: Universities included in the study (6)

Country	University	MIS program?	Faculty	Program	Student quota (TR)	Degree	Duration (semester)	Practical training	Thesis	ECTS
TR	BOĞAZİÇİ University	X	Applied Sciences	MIS	62	Bachelor of Science	8	X	X	240
TR	SAKARYA University	X	Management	MIS	41		8	X	X	240
TR	KADIR HAS University	X	Engineering and Natural Sciences	MIS	45		8	X	X	240
DE	HEIDELBERG University	X	Computer Science	Applied Computer Science			6	X	X	180
DE	University of COLOGNE	X	Faculty of Economics and Social Sciences	Information Systems			6	--	X	180
DE	LEIPZIG University	X	Administration Faculty	Business Information Systems			6	X	X	180

 Copyright © International Conference on Quality in Higher Education(ICQH)

Table 4: A comparison on selected criteria

CRITERIA	BOĞAZİÇİ	SAKARYA	KADIR HAS	HEIDELBERG	COLOGNE	LEIPZIG
Founded in	1863	1992	1997	1386	1388	1409
MIS program	1995	2011	2008			
Student quota	62	41	45			
Study duration (years)	4	4	4	3	3	3
Practical training	x	x	x	x	x	x
Practical reports	x	x	x	x	x	x
Thesis	x	x	x	x	x	x
Colloquium	x	x	x	x	x	x
ECTS	240	240	240	180	180	180
Degree	Bachelor of Science	Bachelor of Science	Bachelor of Science	Bachelor of Science	Bachelor of Science	Bachelor of Science
English courses	---	X (1)	X (4)	---	---	---
compulsory	courses	courses	courses	modules	modules	modules
Electives	COURSES Unrestricted: 2 Department: 4	COURSES elective courses to be taken fr. a whole university pool (9)	COURSES Technical (4) Social (2) Business/Man. (2)	SUBJECTS 2 elective subjects	SUBJECTS 2 elective subjects	SUBJECTS 2 elective subjects
# of IT courses (basic studies) /	19	26	20	23	19	18
# of B/M courses (basic studies)	13	10	9	5	6	6
# of electives (specialized)	18	9	9	6	6	6

 Copyright © International Conference on Quality in Higher Education(ICQH)

COURSE STRUCTURE	
BOĞAZİÇİ	*Compulsory courses:* Introduction to Information systems and technology, Programming and Algorithms, object oriented programming, introduction to database, web based application development, computer hardware and software systems, system analysis and design, data mining, database systems, object oriented modeling, business application development, quantitative methods of decision making, enterprise information systems, IS project management, CRM, Decision support systems, seminar, eBusiness management, supply chain management *Minor compulsory courses*: economics I and II, Management and organization, business mathematics I and II, principles of marketing, financial accounting, statistics I and II, managerial accounting, research methodology, managerial communication, cyber law, finance *Departmental elective courses*: strategic management, Business Applications of AI, Advanced business programming, Evaluation of Software and hardware, electronic business, data mining, simulation modeling and analysis, applied research in MIS, knowledge management, systems dynamic modeling, distributed application development, web applications development, IS project management, internet programming, entrepreneurship in IT, leadership and motivation, financial management, financial information systems,
SAKARYA	*Compulsory courses:* Introduction to information systems, Algorithms and data structures, introduction to programming, operations research, management information systems, Entrepreneurship, process analysis, systems analysis and design, programming languages, visual programming, logistics and supply chain management, Introduction to databases and DB management, Computer hardware and operating systems, system simulation, ERP systems, Human computer interaction, game theory, disaster management, HR information systems, UML modeling, quantitative data analysis, management of IT projects, Queuing theory, network management and security, web design and internet programming, data mining and BI, seminar in MIS, artificial intelligence, Geographic information systems, macro programming in organizations *Minor compulsory courses:* introduction to law, economics, introduction to business, mathematics, management and organization, verbal and written communication skills, financial accounting, business mathematics, research methods, behavioral sciences, marketing management, statistics and business applications, Human resource management, production management, IT law and ethics, financial management, cost accounting, entrepreneurship, project management *Elective courses:* managerial accounting, management of IT projects, Queuing theory, network management and security, web design and internet programming, data mining and BI, seminar, artificial intelligence, geographic information systems
KADIR HAS	*Compulsory courses:* Introduction to computing, Internet and Web programming, problem solving and Algorithms, Decision Support Systems, Foundations of IS, Visualization and IT Architecture, Operating systems, DB Systems, Server Side programming, IT Auditing, Data Mining and BI, Computer Networks and Security, Enterprise Information Systems, E-Commerce Systems, Information & Technology Management, IT Innovation and Entrepreneurship, cloud computing, social media and web analytics, information systems analysis and design, IT project management *Minor compulsory courses*: Economics I and II, Mathematics I and II, Management and Organization, Principles of Marketing, Principles of Accounting, Interpersonal communication Skills, Basic Finance *Elective courses:* Computational Methods and Tools, Telecomunication Systems, Business Data Communication, Business Process Management, Competitive Intelligence, Strategic Management, Disaster Recovery, Entrepreneurial Marketing, Business Continuity

 Copyright © International Conference on Quality in Higher Education(ICQH)

HEIDELBERG	*Compulsory modules (informatics):* practical informatics, programming, technical informatics, Algorithms and data structures, operating systems and networks, software engineering, theoretic informatics, databases, *Compulsory modules (mathematics): mathematics I and II, linear algebra, analysis, numeric* *Elective specializations:* computer graphics and visualization, information systems engineering, optimization, technical informatics, scientific calculation *Elective modules*: informatics (python, informatics and society), mathematics (analysis II, mathematical logics, statistics and probability), technical informatics
COLOGNE	*Compulsory modules (basic level):* informatics, advanced informatics I and II, business informatics (basics), advanced business informatics I and II, Business management, mathematics, statistics. *Electives modules*: management (corporate development, finance, marketing, supply chain management), informatics (applied informatics, technical informatics, mathematics I, II and III), business informatics (business informatics I and II)
LEIPZIG	*Compulsory modules:* Business Informatics I and II, DB systems I and II, structured programming, distributed applications, object oriented programming, web techniques I and II, software techniques, Web science, Introduction to Business management, Accounting I and II, Economics *Optional modules*: mathematics for engineers, statistics and probability, law for business managers *2 elective subjects*: course for 10 ECTS each to be taken

FRAMEWORK FOR MIS CURRICULUM DEVELOPMENT

Challenges in designing a framework for an international MIS curriculum are among other things the study duration, which might be different in countries who are willing to apply the framework (in Turkey students are studying 8 semester, whereas in Germany they need 6 semester to get a Bachelor degree), the corresponding values for ECTS, and mainly the different possible options for curriculum structure (e.g. elective courses, elective modules, specializations). To be able to develop a flexible applicable framework for MIS curriculum development in a first step available course development frameworks (computer science, IT, management information systems) were analyzed.

Literature review on curriculum development

The ACM, the Association for Information Technology Professional (formerly the Data Processing Management Association (DPMA) and the Association for Information Systems (AIS) have taken the task of developing curricula for information systems for the past sixty years. All of the IS curriculum models have as a common goal, to provide advice for university faculty that will guide the preparation of graduates (ACM 1983; Couger et al. 1995, Feinstein et al. 1999, Pierson et al. 2008, Downey et al. 2008).

Generally, forces having an influence on curriculum development are faculty, community, university, students, technology, competitors and organizational constraints (Sandman 1993). Print (1993) defined the following phases for the development of a curriculum: (1) organization, (2) development and (3) application, focusing on the components (a) analysis, (b) instructional evaluation, (c) learning activities content, (d) aims and goals and (e)objectives (Kung et al. 2006, Apigian and Gambill 2010).

In 2000, Davey and Tatnell developed a Rapid Application Development (RAD) approach to develop MIS curricula in rapidly changing environments, such as information systems, management information systems, or business informatics. They focused on determining the organizational policy (organizational requirements and influence factors from university); determining the nature of the industry (those institutions who have a need for students graduating from the program); determining physical constraints; determining aim and goals of each single course; formulating teaching and learning principles; determining course content.
Longenecker, Feinstein and Clark (2012) compared 11 available model curricula and broke skills into categories based on their historical placement in various curriculum development models.

 Copyright © International Conference on Quality in Higher Education(ICQH)

Table 5: model curricula (Longenecker, Feinstein and Clark)

category	Skills			
A	21 skills relatively common to all models			
B	14 skills relatively common to later models			
C	53 skills relatively common to later models yet were dropped by IS 2010			
D	11 skills relatively common to all models except dropped by IS 2010			
E	24 skills relatively common to earlier models but dropped in all later models			
F	2 Skills added uniquely in IS 2010			
G	13 Skills based on NICE (2012) specifications but not in any curriculum model			
GROUPED SKILLS				
Group	Skills	grouping	Calculation	#
1	Skills Current Through 2010	C+D+F	53+11+2	66
2	Active Skills	A+B + group 1	21+14 + 66	101
3	New Skills not in any model	G	13	13
4	Retired skills	E	24	24
	TOTAL NUMBER OF SKILLS	Group 2+3+4	101+13+24	138

The Association on Computing Machinery (ACM) and the Association for Information Systems (AIS) developed the IS2000 Curriculum Guidelines for Undergraduate Degree Programs in Information Systems. Topi et al. (2010) define the following high level IS / MIS capabilities, that a curriculum specifies as the highest level outcome expectations: (a) Improving organizational processes, (b) exploiting opportunities created by technology innovations, (c) understanding and addressing information requirements, (d) designing and managing enterprise architecture, (e) identifying and evaluating solution and sourcing alternatives, (f) securing data and infrastructure, (g) understanding, managing and controlling IT risks. They translated these high level capabilities in three categories of knowledge and skills, which are (1) information systems specific knowledge and skills, (2) Foundational knowledge and skills, and (3) domain fundamentals. Table 6 summarizes these knowledge and skills categories.

Table 6: knowledge and skills categories (Topi et al. 2010)

C1 Specific knowledge and skills	
1.1	Identifying and designing opportunities for IT-enabled organizational improvement
1.2	Analyzing trade-offs
1.3	Designing and implementing information systems solutions
1.4	Managing ongoing information technology operations
C2 Foundational knowledge and skills	
2.1	Leadership and collaboration
2.2	Communication
2.3	Negotiation
2.4	Analytical and critical thinking, including creativity and ethical analysis
2.5	Mathematical foundations
C3 Domain fundamentals	
3.1	General models of a domain
3.2	Key specializations within a domain and
3.3	Evaluation of performance within a domain.

The IS2010 curriculum model includes seven core courses: (1) Foundations of Information Systems, (2) Data and Information Management, (3) Enterprise Architecture, (4) IS Project Management, (5) IT Infrastructure, (6) System Analysis and Design, (7) IS Strategy, Management, and Acquisition; and mentions additionally some samples for possible elective courses.

Requirements for the curriculum development framework designed in this study

Derived from the general curriculum models analyzed and the analysis of MIS programs in Germany and Turkey conducted in this study, below general requirements on curriculum development are summarized.

 Copyright © International Conference on Quality in Higher Education(ICQH)

- The framework should be a guide including recommendations for the MIS community (national, international)
- the framework should consider employment requirements (local(if needed), national, international)
- the framework should be used by faculty to design MIS programs
- the framework should offer predefined course objectives, faculty could choose from and options for faculty to define own course objectives as well.
- Following the BOLOGNA process, the framework should include a MATRIX for matching course and program learning outcomes
- the framework should have a modular structure
- the framework should define core courses which should be added to all MIS programs (international oriented)
- the other course should have a modular structure, with elective modules to be chosen by faculty

Furthermore, general characteristics of MIS professionals were defined, to derive concrete course categories:

- MIS professionals can be employed in all types of industries, at different organizational levels and in different positions based on their specialization focused on during their studies and their business life.
- MIS professionals are flexible, business/industry independent problem solver.
- MIS professionals are familiar with the analysis, design, development, implementation, maintenance and optimization of (management) information systems.
- MIS professionals have strong communication skills and a team player thinking approach

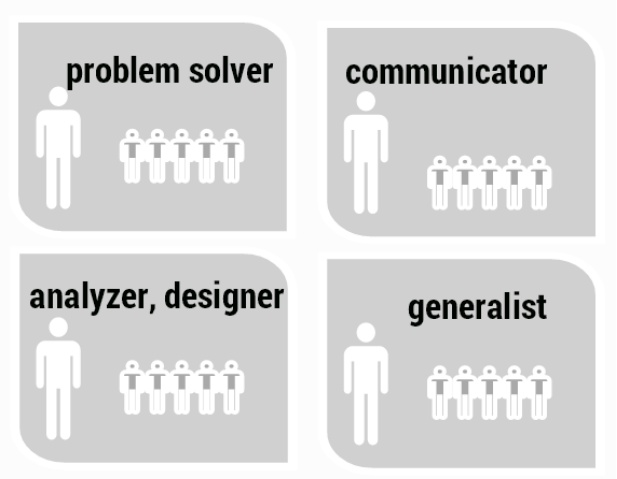


Figure 1: Characteristics of MIS professionals

MIS curriculum development framework

The MIS curriculum development framework is designed as an interactive one. Faculty might choose from different options the one fitting best to the program and university needs.

In a first step faculty is choosing duration (in semester) of the planned MIS program. For each structure (6 semester, 8 semester,..) templates for MIS curriculum development are pre-defined. Faculty can choose from the corresponding templates.

After choosing duration, the planned specialization (main focus) has to be selected. Available options are: (1) Management information systems, (2) Business, (3) Informatics, (4) Mathematics. Based on the selection from several pre-defined templates for MIS curriculum one might be chosen.

For all templates core courses are defined (e.g. Foundations of Information Systems, System Analysis and Design, Information Management, Knowledge Management, Enterprise Architecture; all of them for the MIS specialization). This list might be customized by faculty.

To the core courses defined, corresponding modules are pre-defined. The modules cover the following areas:

 Copyright © International Conference on Quality in Higher Education(ICQH)

- Strategic Management and Organizational Transformation
- Information and Knowledge Management
- Business Mathematics and Statistics
- Technical Informatics
- Business Informatics / Management Information Systems
- Programming
- Application development
- System Design and Analysis / Modeling
- Data Mining and Business Intelligence

According to the total number of ECTS faculty defines for the courses (mainly given by national regulations) different modules are available and selectable. Generally, for each course ECTS are predefined, but might be customized by faculty. Each module contains several courses. Basically, courses defined might be matched with up to two different modules. There is a restriction, that each course can be integrated in one curriculum once. In case faculty chooses e.g. two modules, in both of them the same course is integrated, there should be an error message, faculty has to de-select one of the duplicate courses by choosing a substitute course manually. The amount of courses included in a module, depends on the template curriculum chosen by faculty. On a whole the framework is flexible to be adopted to faculty needs easily.

For each program, depending on the selected specialization, pre-defined program outcomes are available (list might be easily customized by faculty). For each course integrated in one or more curriculum templates, beside title and ECTS, learning outcomes (at least 3) are pre-defined (customizable).

Additionally, according to the requirements of Bologna, a program / course matching matrix is defined, showing for any course which of the program outcomes, might be addressed (Contribution Level : 1 low, 2 medium, 3 high).

One section in the framework is available for national triggered courses. If needed this section can be used for specific national courses, e.g. Atatürk's principles in Turkey, or any language beside English.

Another section is reserved for English language. If needed up to four English courses might be included in the curriculum.

Sections which are not used (e.g. national related ones, or language sections), might be filled with elective courses.

For elective courses the following structures are available and can be selected by faculty: (1) technical electives, (2) business/management electives, (3) social electives.

Faculty might choose one, two or all three categories of elective courses.

Faculty can choose the amount of courses for each section. Framework will show how many of total ECTS are still available for matching.

Faculty can assign courses to each elective section or use pre-defined lists. Each course might be added to each section but only once in one curriculum.

 Copyright © International Conference on Quality in Higher Education(ICQH)

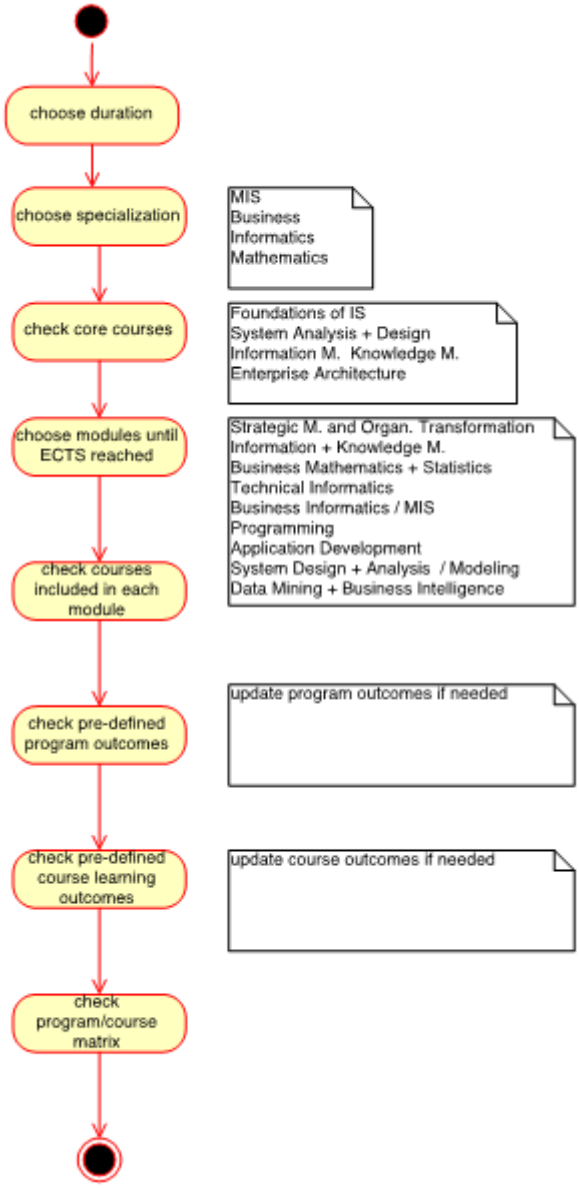


Figure 2: Approach model

Table 7: course- program outcome matching matrix (sample)
Each course included in the curriculum has to be matched with the program outcomes.

Code	Course	PO1	PO2	PO3	PON
MIS101	Management + Organ.	1			1
MIS342	Data Mining	2	2	3	
MIS543	Technology Management			3	

Contribution Level : 1 low, 2 medium, 3 high

 Copyright © International Conference on Quality in Higher Education(ICQH)

Further studies

In this study a static framework for MIS curriculum development, based on the analysis of reference models on curriculum development, and the analysis of MIS programs offered in two countries, Germany and Turkey, was introduced. In a next step further countries should be included in the analysis: United Kingdom, Denmark, Italy, Austria. The findings of this extended analysis should be integrated in an updated version of the framework, in which the drafted modules of version 1 should be integrated. The framework should be an interactive and according to faculty needs easy adoptable.

REFERENCES

AISSAC (Southern African Chapter of the Association for Information Systems) (2015), 'What is an information system?', retrieved from: http:// http://www.aissac.org/

Apigian, C. H. and Gambill, S. E. (2010). Are We Teaching the IS 2009 Curriculum? Journal of Information Systems Education, 21 (4).

Association for Computing Machinery (1983). 'ACM Recommendations for Information Systems', vol. II, New York: ACM Committee on Computer Curricula of ACM Education Board.

Couger, J. D., Davis, G. B., Dologite, D. G., Feinstein, D. L., Gorgone, J. T., Jenkins, A. M., Kasper, G. M., Little, J. C., Herbert E. Longenecker, J., and Valacich, J. S. (1995). 'IS'95: Guideline for Undergraduate IS Curriculum', MIS Quarterly (19:3), pp. 341--359.

Davay, B. and Tatnall, A. (2000), 'Rapid Curriculum Development: A RAD approach to MIS Curriculum Development', Proceedings of ISECON (Information Systems Education Conference), Foundation for Information Technology Education, pp.114-121.

Update of the Information Systems Model Curriculum', Proceedings of the Sixteenth Annual Conference of the International Academy for Information Management, New Orleans, LA, pp. 76-82.

Downey, J. P., McMurtrey, M. E., and Zeltmann, S. M. (2008), 'Mapping the MIS curriculum based on critical skills of new graduates: an empirical examination of IT professionals', Journal of Information Systems Education, 19(3), pp. 351-364.

Feinstein, D. L, Kasper, G. M., Luftman, J. N., Stohr, E. A., Valacich, J. S., and Wigand, R. T. (1999), 'MSIS 2000 Model Curriculum and Guidelines for Graduate Degree Programs in Information Systems', Association for Computing Machinery and Association of Information Systems.

Davis, G.B., Feinstein, D., Gorgone, J.T., Longenecker, Jr., H. E., & Valacich, J.S. (2002), 'IS 2002: An

Gill, T. G. and Hu, Q. (1999). 'The evolving undergraduate information systems education: A survey of the U.S. institutions', Journal of Education for Business, 74, pp. 289-295.

Harder, J. and Harper, J. (2003), 'A Framework For MIS Student Outcome Assessment And Program Review', Review of Business Information Systems, vol. 7, no 4, pp. 83-92.

Kung, M., Yang, S. C., and Zhang, Y. (2006). 'The Changing Information Systems (IS) Curriculum: A Survey of Undergraduate Programs in the United States', Journal of Education for Business, Vol. 81, No. 6, pp. 9.

Lee, D.M., Trauth, E.M., & Farwell, D. (1995), 'Critical Skills and Knowledge Requirements of IS Professionals,: A Joint Academic / Industry Investigation', MIS Quarterly, (19:3), pp. 313-337.

Lucey, T. (2005).'Management Information Systems', Cengage Learning.

Pierson, J. K., Kruck, S. E., and Teer, F. (2008). 'Trends In Names Of Undergraduate Computer-Related Majors in ACSB-Accredited Schools of Business in the USA', The Journal of Computer Information Systems (49:2), pp. 26--31.

Print, M. (1993). 'Curriculum Development and Design', Allen & Unwin, London.

Sandman, T. E. (1993). 'A Framework for Adapting a MS/MIS Curriculum to a Changing Environment'. Journal of Computer Information Systems 34(2), pp. 69-73.

Topi, H., Valacich, J., Wright, R., Kaiser, K., Nunamaker, J., Sipior, J. and Vreede, G. (2010).' IS2010, Curriculum Guidelines for Undergraduate Degree Programs in Information Systems', Association for Computing Machinery (ACM) and Association for Information Systems (AIS).

 Copyright © International Conference on Quality in Higher Education(ICQH)

A KEY STUDY FROM TURKEY: NECESSITY OF MODIFICATION IN EDUACATION AT COMMUNICATION FACULTIES WITHIN THE CONTEXT OF DIGITALIZED STUDENT IDENTITY

Yrd.Doç. Dr. Burcu AKKAYA TELCİ
Communication Faculty, Maltepe University, Istanbul, Turkey
burcuakkaya81@gmail.com

ABSTRACT
Digital media, smart phones and tablets have become an inseparable part of people's daily life. Producing knowledge, communication and getting information has become easier but at the same time, the reality and trueness of these became a discussion subject. Students can get any information through the internet; they can reach data fast and copy paste. Therefore, this is why creativity and individuality of papers and projects have to be queried. Academicians, lecturers have to use technology better than ever and almost have to become a specialist in technology.

Digital students like to watch and record. They almost never write; they just take photos of the subjects. In this kind of education model, something has to change in terms of quality. Needs of today's journalism classrooms are different from the past. Teachers have to change their teaching ways from classical models to more interactive and multimedia user concepts.

New generation is growing up in a digital media age; they socialize and cultivate themselves by user-friendly applications. This situation causes the generation to get used to an easier life. Lean back and wait to be taught without any effort. Consumption culture is propping stolidity even in learning practices. In this case, this paper aims to understand what must be done as modification. A small research is done with 50 students asking what are the three things needed for a quality education. The same question was also asked to 12 lecturers as a focus group. This paper discusses advantages and disadvantages of technology for students. The results of the questionnaire is interesting; it seems need of freedom is more demanded than technology etc.
Key Words: Digital students, journalism students, quality in education

INTRODUCTION

It is possible to define today's society as the digital individuals' society who lives in a digital era.Thus the youth, the students, of this society are digital identities. "Identity is an ambiguous and slippery term. It has been used—and perhaps overused—in many different contexts and for many different purposes, particularly in recent years" (Buckingham 2008: 1). This paper examines identity within the context of online accounts and cultures. Societal, political, economic and technological developments happen almost in the blink of an eye and students follow all of these on the internet.There are currently thousands of online spaces that allow students to experiment with identity in an artificial world (Gonzales and Shohat and Stam, 2003: 300). Lecturers' observations of university students, shows that digital students live in a digital world and theydo not even know how to note down.

In a fast changing world; quality, especially in education, is accepted as one of the most prominent and irreplaceable features.Before laying out the essential conditions for quality in education, notion of quality has to be defined. First, it has to be decided whether we are talking about quantitative elements like luxurious facilities and educational tools or content and quality.According to Oxford dictionary, the definition of quality is "The standard of something as measured against other things of a similar kind; the degree of excellence of something." The definition according to Cambridge is, "How good or bad something is…" Quality is a very important parameter that differentiates an organization from its competitors. Because it gives the best product and it is competitive. There are surveys worldwide published revealing which universities offer students the best quality of life, ranks institutions by analyzing a range of other surveys and data including surveys on living costs, employment and salary on graduation and student satisfaction.However,in this study when we talk about quality it is mostly about the contextual knowledge; it

 Copyright © International Conference on Quality in Higher Education(ICQH)

is not about properties of schools.Education is a long-term investment for a human being. Based on this statement, it would be true that academic achievement should not be the only criterionwhen judging the success of the universities.

Digital students often express themselves by starting blogs. As it is widely known, "Live Blogging combines conventional reporting with curation, where journalists sift and prioritise information from secondary sources and present it to the audience in close to real time, often incorporating their feedback"(Thurman, 2013:1). Journalism is more than just a homework or a job. For example a photojournalist can send ripples across the world with the publication of an iconic photograph, for social change. In a modern media environment it is almost impossible for journalists and students not to be aware of the impact of technology on their ways of working there are different ways of working and media platforms that publish their work (Chapman and Nuttall, 2011:99).

Amy Guttmann did ask an important question at Spencer Foundation Conference:What should universities aim to achieve for individuals and society?

> "It is reassuring to those who believe in the worth of a university education—and all the more so in a high-unemployment, low-growth economy—to show that the average person with a college education earns a lot more over her lifetime than the average high school graduate, even after subtracting the cost of college. But it should not be too reassuring, because the economic payback to university graduates is not the only—or even the primary—aim of a university education.To know whether a university education is worthwhile, we need to identify and defend the mission of a university education. Call this the mission question: What should universities aim to achieve for individuals and society? What is our ethical mission with regard to educating undergraduates? I defend three fundamental aims of an undergraduate education in the 21st century.
> The first aim speaks to who is educated and calls for broader access to higher education based on talent and hard work, rather than income and wealth: Opportunity, for short.
> The second aim speaks to the core intellectual aim of a university education, creative understanding, which I will argue calls for a greater integration of knowledge not only within the liberal arts and sciences but also between the liberal arts and professional education: Creative Understanding, for short.
> The third aim is an important sequel to the successful integration of knowledge, enabling and encouraging university graduates to contribute to society on the basis of their creative understanding: Contribution, for short (http://www.upenn.edu/president/meet-president/what-makes-university-education-worthwhile)".

Some people believe that the aim of university education is to provide graduates better jobs. Whereas some othersbelieve, that there is much more benefits of university education both for individuals and society. It is clear that a degree does help someone get a better job to a certain extent, but it gives no guarantee. According to Althusser, one of the dominant Ideological State Apparatus is the schools. Universities have to provide a student the world culture more than a job oriented education and this has to be discussed. Journalism is a kind of job that does not even need a diploma. This profession needs more sense of wonder, talent of questioning more and investigation. So journalism education in this digital era has to contain much more culture than before. It has to give students more curiosity and more will of creative writing. Education has to teach journalism students the ethical codes of the profession specially to avoid from this infollution on internet.

METHODOLOGY

In this study, a literature review, observation and questionnaire that consists of one open-ended question are used as the method. Afterreview of literature and conveying the previous 7 years of observation in communication faculty, the results of the questionnaire that made with the students and faculty members is shared.The interview was carried out with 50 students and 12 faculty members.The students were randomly chosen from the Communication Faculty of Maltepe University. They were only asked to write down their age and gender on the questionnaire form. The data that also includes age and genderinputs of faculty members are evaluated on Excel.

FINDINGS

 Copyright © International Conference on Quality in Higher Education(ICQH)

The research question is set as: "What are the top 3 important things in higher education according to you?" The questions were asked face to face and the answers were recorded as written.12 lecturers and 50 students answered the question by writing 3 sentences each. Lecturers' first criterion was self-determination. The most frequently touched upon issue among the students turn out to be endowed with the freedom of debate. Apart from this, the students' demand for quality ineducation follow as this:

- not being under pressure in class,
- freedom of speech in classes,
- active debate environment,
- raising responsible and participant individuals,
- advanced technological infrastructure; availability of sources, a good library, availability for practice at school
- lecturers who are experienced, academically successful and able to speak foreign languages
- giving importance to foreign language education,
- field experienced academicians who care about students' comprehension level,
- faculty members without arrogance,
- mutual understanding,
- Academicians who are neither very intimate nor very distant,
- Creating projects such as newspaper, civil society initiative, social activity etc.,
- Not having too many private universities. The existing private schools should not prioritize income before everything.
- Students should be prepared for professional life through personal development seminars, interviews with journalist from the sector and forums about professional topics
- Minimum theory; maximum practice
- Dignity, discipline, stability.

Demands of lecturers (for academicians) include:

- Autonomy, independent education policies in classes, production of free thought and respect to this production,
- A well-equipped library, being fully provided with technical and physical conditions necessary for education,
- Teaching staff that is enthusiastic and enjoys producing. Having chance to do interdisciplinary studies,
- Being scientific, having practice and theory under the same roof,
- Enthusiastic and interested students,
- Indorsement to participate national and international conferences, seminars, workshops,
- Educators who are able to follow the developments around the world and financial support for it,
- Not teaching only in the classes, being able to relate students to real life outside the class,
- Sports, arts and cultural activities should be given importance at the campus,
- Transferring correct knowledge through right techniques,
- Changing the system which makes students merely exam oriented,
- Environmental planning within the campus should be made suitable for producing together and letting students socialize.

DISCUSSION

Lecturers should motivate students to be success oriented and should encourage them, give them confidence. However, this confidence should not create a sense of being superior and drive the students apart from ethical behaviors. It should not make students cruel and indifferent to each other or to society, it should make them world citizens who know about human rights and respect global values.

There are various forms of learning. "These diverse forms of learning are reflected in expressions of identity, how individuals express independence and creativity, and in their ability to learn, exercise judgment,and think systematically (Buckingham: 2008)".Digitalized'journalism students' have to improve their writing techniques and should consider that it would be even better to see their works published. This thought would give them the motivation and desire to create more.Erich Fromm says in his book*The Art of Loving* that

 Copyright © International Conference on Quality in Higher Education(ICQH)

"Love isn't something natural. Rather it requires discipline, concentration, patience, faith, and the overcoming of narcissism. It isn't a feeling, it is a practice."Therefore, when the lecturers themselves learn and try to teach, they have to be patient. "To be successful at what we do requires making it as charming as a game. Just like the professional athletes turning the game into a profession, we can also turn a profession into a game" (Casson 2000). It is possible not to have monotonous classes. Gathering news and writing is an adventurous business; it is almost as fun as a game to those who are truly interested in. Whereas it is tiresome and torturous for a student who is not into it. Here, it is important for a lecturer that he/she should love what she does and tries her best to endear it to students too. While maintaining this adventure, one should also keep in mind that one should not forget his/her responsibility regarding the correctness of the news.

University students should be taught at least one foreign language. A person who cannot speak any foreign languages in today's global world cannot possibly make best of the international culture as much as he/she should. He/she would be destined to live with stereotypes and the limited experience he/she gets from where he/she is.Whereas university education is not –and should not- be something that provides students with diplomas to enable them get jobs. Before anything else, it should endow students with an understanding of culture. For instance, it should raise individuals who follow traffic rules and who do not commit to another person's life. It should provide its graduates with individuality, should encourage them to become questioning and productive people. Unlike what most people think, universities are not places that only provide students with a profession; there are technical high schools for that purpose. Thus, the ones who prefer it that way can quickly start working. A person who prefers university education should be equipped with a certain level of intellectual profundity. He/she should get to know different parts of the world and his/her own country by reading books, going to theater and movies, watching documentaries; maybe even by being physically mobile if possible. Nowadays there are different opportunities as EU Erasmus and Farabi Programs, various internship chances and ability to take part in volunteer projects. Faculty members should let students know about these issues and encourage them to be active.

A student is not a tabula rasa. They all have different cultural, economic, sociological, religious and political backgrounds. They have their own norms and value judgements. It certainly is difficult to change prejudices.

CONCLUSION & RECOMMENDATIONS

If we generalize the results of this study, academicians should be able to follow scientific and technologic developments around the world closely, and should renew themselves accordingly.They should convey the knowledge they gather to others through panels, seminars, conferences, symposiums and workshops. After all, sharing leads to improvement.Lecturers should compare traditional teaching methods to technologic-scientific methods and they should improve new teaching models depending on their situation. Even in the year 1937, MuvaffakUyanıkhad emphasized in his work that newspapers could be used in education as a part of teaching plan. He said students has to be informed of daily news of the country and of the world. His book recommending teachers to use newspapers as teaching material was published in 2007 by Gazi University Communication Faculty (Güngör, 2013:31). Today's world, gives a lot of different opportunities to teachers such as documentaries and video news to understand the world and to teach itto digital studentsby more effective ways. Lecturers can use this new technology products in the classes whenever is needed to strengthen the subjects.

Lecturers should also try to develop their own talents as well as students' talents. They should teach creative writing. Students should not write papers for only getting marks; they should write for themselves and for feeling the joy of creating something. Students should be connected with the sector, they should be provided with chances of internships at the newspapers with journalists. People from the industry should often be invited to campuses and should keep in touch with students to enable them follow the improvements and changes. Students should be given the opportunity to practice. They should subscribe to agencies in order to provide news for their own student journals, student should be able to do fieldwork and experience the production of real news for a paper.

One of the obstacles before high quality postgraduate education is that students choose their departments after an exam which most of the time lead them to go to the different departments from their original wish. The unconscious choices made during this processes cause lack of enthusiasm, lack and loss of motivation and most of the time disappointment towards life in general.

 Copyright © International Conference on Quality in Higher Education(ICQH)

Quality in education requires a holistic approach. If someone or an institution saysthat, he/she/it has great quality –be it as a university, a lecturer or as a student, this statement mostly causes a delusion. Consideringoneself good enough is important, but at the same time it requiressustainability and improvement. Monitoringwhether you have reached the standards, demanded quality or checking and correcting the missing points are very significant issues. New plans and programs have to be enhanced if needed. University administrators and lecturers should note the negative and positive aspects of their systems. They should immediately address the failures and problems. Having a superficial view of the problemactually never solves small problems and small problems get bigger with time. Thus, we should end byremembering the anecdote:

> "For want of a nail the shoe was lost.
> For want of a shoe, the horse was lost.
> For want of a horse, the battle was lost;
> For the failure of battle, the kingdom was lost
> All for the want of a horse-shoe nail."

Quality education requires ideals and diligence of the teaching staff.

REFERENCES

Althusser L, (1970),*Ideology and Ideological State Apparatuses*.

Buckingham D,(2008), *Youth, Identity and Digital Media*. Copyright: c 2008 Massachusetts Institute of Technology. Published under Creative Commons Attribution-Noncommercial.

Casson H. N., (2000),*Hayattaİlerleveİlerlet*, İstanbul: Hayat Yayınları,BaşarıDizisi

Chapman J. & Nuttall N.,(2011) *Journalism Today: A Themed History*, Wiley Blackwell Publication

Doubtfire D. & Burton Ian, (2003)*Creative Writing*, Teach Yourself; 3rd edition.

Fromm E., (2007), *The Art of Loving***,** *New York, NY, United States*

Güngör, N., (2013), *İletişimKuramlarYaklaşımlar,*Ankara:SiyasalKitapevi.

Shohate&Stam R., (2003),"The Appended Subject: Race and Identity as Digital Assemblage" in*Multiculturalism, Postcoloniality, and Transnational Media*, Rugers University Press, New Jersey.

Thurman, N. & Walters, *A., Live Blogging-Digital Journalism's Pivotal Platform?A Case Study of the Production, Consumption, and Form of Live Blogs at guardian.co.uk.*Digital Journalism,1(1), pp. 82-101. doi: 10.1080/21670811.2012.714935

<http://www.upenn.edu/president/meet-president/what-makes-university-education-worthwhile>

A MODEL SUGGESTION FOR QUALITY MANAGEMENT IN THE UNIVERSITY: THE EFQM EXCELLENCE MODEL

İsmail Dolaş
ismaildolas02@gmail.com

Murat Ayan
muratayan34@gmail.com

Anisa Ayan
anisa-khamadeeva@rambler.ru

ABSTRACT
In our globalized world, everything is changing very rapidly compared to the past. These changes; in information technology, the professionalism of market conditions, etc. in a highly competitive environment. As it is possible to observe in many areas the regions want to be ahead of global competition and racing. The regions which want to exist and be ahead in the global competitive race, countries and institutions have developed different methods and models and have applied them. Today, 5 quality models are being applied worldwide. These are: Malcolm Baldrige / USA, the EFQM Model / Europe, Deming Model / Japan, Canada Quality Award / Canada, Australia Quality Award / Australia.
EFQM Excellence Model can be applied as a model that covers all stages of development and improvement in the management of educational institutions and processes. By implementation this model, business processes will be followed before and after the waste of resources in the overall structure will be realized in every aspect. The model check all major and minor criteria of the quality management system and it helps them to be executed in a quality way.
Keywords: Quality, EFQM Excellence Model, University.

 Copyright © International Conference on Quality in Higher Education(ICQH)

A RESEARCH ON PROSPECTIVE TEACHERS' MEDIA LITERACY COMPETENCIES IN HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS

Ergün Recepoğlu
Faculty of Education, Kastamonu University, Kastamonu, Turkey
erecepoglu@ kastamonu.edu.tr

Serpil Recepoğlu
Faculty of Education, Kastamonu University, Kastamonu, Turkey
melekrecepoglu@gmail.com

ABSTRACT
This study aims to analyze perceptions of prospective teachers' media literacy competencies in higher education institutions in terms of different variables. This is a descriptive research in the survey model. Research group includes prospective teachers who study in different teacher education programs in Faculty of Education at Kastamonu University. Data is collected by "Media Literacy Level Assessment Scale". The frequency, percentage, arithmetical mean and standard deviation of the answers were calculated. Independent t-Test and One-Way ANOVA were performed to analyze the data. According to research findings, it was found that perceptions of prospective teachers about their media literacy competencies are high. Perceptions of prospective teachers about their media literacy competencies don't change significantly according to their gender and age. However; perceptions of prospective teachers about their media literacy competencies change significantly according to their programs. Having a computer, having an access to internet and reading newspaper regularly affects perceptions of prospective teachers about their media literacy competencies significantly.
Keywords: Media literacy, Prospective teachers, Teacher education.

INTRODUCTION

The innovations and developments in information and communication technologies changed the world and made impossible things possible in the world of the 21st century. These rapid and remarkable advances have influenced life in many ways and have caused globalization of knowledge, communication and the expansion of the mass media.

The world of the 21st century is controlled by media, driven by technology, and globalized day-by-day. In other words, it is a place where people are more connected with each other (Kellner & Share, 2007). Expected skills and competencies of individuals also changed in order to keep pace with this development and to take advantage of it. Individuals must be qualified and literate in many ways. Therefore, the concept of literacy has gained great importance recently.

The concept of literacy includes "gaining skills and knowledge to read, interpret, and produce certain types of texts and artifacts and to gain intellectual tools and capacities to fully participate in one's culture and society" (Kellner & Share, 2005: 369). Individuals who can do research and analysis, think critically and construct information via interpretation could be said to have the qualifications expected from the 21st century human in this rapidly developing world of information. Today, it is very easy to reach the necessary information, and individuals must be able to demonstrate more conscious behavior (Som & Kurt, 2012). Therefore, various kinds of literacy emerged such as information literacy, visual literacy, computer literacy, science, environment literacy, cultural literacy, technology literacy and media literacy. Media literacy has received widespread attention within the past fifty years in the world, especially in USA, England, Canada and Australia. However; media literacy concept has been on the agenda of Turkey in the last few years. The Turkish Ministry of National Education and Radio and Television Supreme Council (RTUK) has made great leaps recently by introducing media education into curriculum of the primary schools. These steps are very encouraging and significant efforts towards to a media literate society.
Turkey is at the very beginning of the road in this field since the change has started after the foundation of

 Copyright © International Conference on Quality in Higher Education(ICQH)

"Violence Prevention Platform" under the government ministry in 2004, in which the leading public institutions, the non-governmental organizations and universities represented. This platform contributed to the development of media literacy. The necessity for media literacy training in the curriculum of elementary and secondary education is highlighted through conclusion of a conference of Media and Violence Sub Working Group platform (Altun, 2009).

Being media literate is of great importance in Turkey as mass media in Turkey as especially popular TV has a great influence on the daily life of Turkish citizens and society. Mass media influences life in many ways aspects, and media is the most powerful instrument in shaping daily routines and life of Turkish citizens.

According to a research by UNESCO in 2005, Turkey is the second country in the World watching TV on an average 3.5 hours per day. Turkey has passed to the audio-visual culture without completing the transition process from the oral to the written culture. As a result, the circulation of newspapers is quite low (4–4.5 million per day) for a population of 75 million. Even though the population of the country has doubled since 1960, this rate has stood still. Although more than 300 private TV stations (24 of them are nation-wide), more than 1000 private radio stations and 700 newspapers exist, this does not signify that there is pluralism within the media. There are mainly four big groups controlling the mainstream media, which do not give any chance for local ones to survive. Turkish media is over-dependent on technology and importation is required to replace by investing on qualified human resources and productivity. Turkish citizens are predictably in need of critical approach in such media environment. However, they do not have knowledge about the new media ownership structure, the close relationships between the media politics-business world and the deconstruction of the messages. Since Turkey is still a developing country with a high degree of dependency on the global media, Turkish citizens' increasing level of critical thinking and self-expression through the media literacy would be the core element to expand the culture of democracy (İnceoğlu 2007a). At this point the significance of being media literate is increasing continuously.

Media literacy is a concept which first occurred with television and movies and then with the internet and which has resulted from students' need to evaluate the role of media in their lives (Badke, 2009). Television, radio, computers and the internet have entered classrooms and change the way that students learn step by step. Computers and the internet are quickly becoming our dominant cultural tools for searching, selecting, gathering, storing, and conveying knowledge (Covington, 2004; Jenkins, 2006; Kuiper, Volman, & Terwel, 2009). Increasing one's knowledge by using mass communication tools and media has both advantages and disadvantages. As we adopt the good components of this knowledge, we should also try to avoid the bad. The negative messages disseminating through various media technologies can be avoided by developing the skills to question, evaluate and analyze these messages. For this reason, it is of great importance for individuals to develop media literacy so that they can make the best use of the new technology and so that they can interpret and process all kinds of media messages (American Library Association, 1989; Enochsson, 2005; Thoman, 2003).

The concept of "Media Literacy," is also called "Media Education" or "Media Awareness" in the literature (Thoman & Jolls, 2008). According to the definition established by the National Leadership Conference on Media Literacy, media literacy is the ability to access, analyze, evaluate, and produce communication in a variety of forms like television, video, cinema, advertisements, internet and so on (Aufderheide, 1993). There are too many definitions and different opinions about media literacy in the literature.

The first systematic definition of media literacy was made in 1978 by Sirkka Minkinken as "Media literacy aims to improve skills in cognitive, ethical, philosophical and aesthetic issues" (Hobbs, 1998a: 122). İnceoğlu (2007b) reports that Minkkinen asserts that media literacy targets to develop skills at informative, ethical, philosophical and aesthetical aspects. As the media literacy covers a number of disciplines, it involves different descriptions and definitions. Meanwhile, this concept has also led to various approaches due to its content and coverage of a widespread application area.

Media literacy can be broadly defined as a combination of the various skills needed to search, select, analyse, evaluate, and communicate in the various forms of media (Considine, Horton, & Moorman, 2009; Enochsson, 2005; Kuiper, Volman, & Terwel, 2009). Media literacy refers to the understanding of media and the use of it as a source of information, entertainment, enrichment, growth, empowerment, and communication (Wan, 2006). Schaefer (2005) also pointed out that media literacy is usually conceptualized

 Copyright © International Conference on Quality in Higher Education(ICQH)

as a set of skills related to the production of a media message.

Media Literacy Education in Turkey and Prospective Teachers

There are some developments about media literacy education in Turkey with the cooperation of RTUK (Radio and Television Supreme Council) with MONE (Ministry of National Education). RTÜK and the Ministry of Education in cooperation started the 'Media Literacy' courses in five pilot cities (Ankara, İstanbul, İzmir, Adana and Erzurum) in 2004 following the training of the 30 teachers. Media literacy education first started in five primary schools selected arbitrarily for testing purposes in 2006-2007 academic years. Media Literacy course started as an elective course in Turkey in 2007-2008 academic periods at 6th, 7th and 8th grades and still goes on. RTÜK officials mentioned that their intention is to make it an obligatory course (see the newspapers dated 27th June 2007), and also stressed the importance of parental education on different platforms (for example at the International Conference of Media Literacy, 24 November 2006, Ankara). RTÜK's media literacy program can be seen as part of the initiatives, such as TV ombudsmanship and intelligent signs, targeting self-regulation of the media. RTÜK aims to protect children and the young from harmful content; warn children and the young about the programs which 'contain violence, horror, sex and behaviors that can build negative examples' by a system of 'intelligent signs'. Intelligent sign system has four symbols (7+, 13+, 18+, general audience) showing the appropriateness of programs according to age groups and three symbols defining harmful content (violence/ horror, sex, behaviors which can lead to negative examples).

Media literacy course teaching program in Turkey was prepared in accordance with the constructivist approach. According to this approach, students will construct their own meaning by combining the information they have observed in far environments or immediate vicinity and the information they have acquired in education institutions, and thus will have gained new skills and values (RTÜK, 2007).

Aim of the study

This study aims to analyze perceptions of prospective teachers about their media literacy competencies in terms of different variables. In this context, the effect of variables such as gender, age, department, having a computer, having an internet access and reading newspaper regularly about prospective teachers' media literacy competencies were explained.

METHOD

Model

This is a descriptive research in the survey model which tries to detect the current situation. According to Karasar (2000) scanning models are research approaches which aim to define a past or present situation.

Study group

Study group includes 653 prospective teachers from Turkish, Primary School, Social Studies, Science, Mathematics and Preschool Teacher Training programs in 2012-2013 academic periods in Faculty of Education at Kastamonu University.

Data Collection Instrument

Data is collected by "Media Literacy Level Assessment Scale" which is developed by Karataş (2008). Data collection tool is composed of three parts: 5 questions to determine the socio-demographic characteristics of prospective teachers, 14 questions to demonstrate the relationship between the mass media and media literacy and 17questions to determine the prospective teachers' media literacy competencies. a five-point likert scale was used in order to determine media literacy (1 = Never, 2 = Rarely, 3 = Occasionally, 4 = Often, 5 = Always).

As a result of explanatory factor analysis, three factors were found: "being knowledgeable, being able to analyze and react, being able to judge and being aware of implicit messages". "Media Literacy Level Assessment Scale" which is composed of three factors and 17 items explained 42,5% of the total variance. Factor loads change between ,41 and ,74 (Karaman & Karataş, 2009). Reliability coefficient (Cronbach Alpha) of the "Media Literacy Level Assessment Scale" which is composed of three factors and 17 items is ,84 (Karaman & Karataş, 2009). Reliability coefficient (Cronbach Alpha) of the "Media Literacy Level Determination Scale" for present study is ,85.

 Copyright © International Conference on Quality in Higher Education(ICQH)

Data analysis

The statistical package for the social sciences (SPSS) 16 program pack that is used in data analyses in social sciences was used for statistical analysis of the data collected by the surveys filled in correctly and fully according to the explanations in the frame of the general aims of the research. The frequency, percentage, arithmetical mean and standard deviation of the answers were calculated. Independent t-Test and One-Way ANOVA were performed to analyze the data.

FINDINGS

Arithmetical mean and standard deviation of the answers that prospective teachers give about their media literacy competencies were given in Table 3.

Table 3. Prospective teachers' media literacy competencies

Factors	$\overline{X}$	Ss
Being knowledgeable	3,98	,60
Being able to analyze and react	3,60	,64
Being able to judge and being aware of implicit messages	3,63	,69
Total	3,78	,54

When we analyze Table 3, it can be seen that the highest media literacy competencies of prospective teachers is in "being knowledgeable" factor ($\overline{X}$ =3.98); on the other hand the lowest media literacy competencies of prospective teachers is "being able to analyze and react" ($\overline{X}$ =3.60). The total arithmetical mean is found as 3.78 when we analyze media literacy competencies of prospective teachers generally. This result shows that media literacy competencies of prospective teachers is higher than average.

t-Test results of media literacy competencies of prospective teachers according to gender were given in Table 4.

Table 4. t-Test results of prospective teachers' media literacy competencies according to gender

Gender	N	$\overline{X}$	S	sd	t	p
Male	202	3,76	,56	321	,671	,503
Female	451	3,79	,45			

p<.05

When we analyze Table 4, it can be seen that there is no significant difference between prospective teachers' media literacy competencies and teachers' gender [$t_{(671)}$= ,671, p> ,05]. In other words media literacy competencies of male and female prospective teachers are similar.

t-Test results of prospective teachers' media literacy competencies according to age were given in Table 5.

Table 5. t-Test results of prospective teachers' media literacy competencies according to age

Age	N	$\overline{X}$	ss	sd	F	p	Meaning
17-19	215	3.77	.56				
20-22	403	3.78	.45	2	1.62	.198	-
23-26	35	3.93	.40	650			

p<.05

When we analyze Table 5, it can be seen that there is no significant difference between prospective teachers' media literacy competencies and teachers' ages [$F_{(2-650)}$=1,62, p> ,05]. In other words; prospective teachers' ages do not change prospective teachers' media literacy competencies significantly.

t-Test results of prospective teachers' media literacy competencies in terms of their having a computer were given in Table 6.

 Copyright © International Conference on Quality in Higher Education(ICQH)

Table 6. t-Test results of prospective teachers' media literacy competencies in terms of their having a computer

		N	$\overline{X}$	S	sd	t	p
Having a computer	Evet	423	3,83	,47	651	3,29	,001
	Hayır	230	3,70	,51			

p<.05

It can be seen from Table 6 that 64,8% of prospective teachers (N=423) have a computer and 35,2% (N=230) of prospective teachers don't have a computer. When we analyze prospective teachers' media literacy competencies in terms of having a computer , significant difference is found between the ones who have a computer and the ones who don't have a computer[$t_{(651)}$= 3,29, p< ,05]. Prospective teachers' media literacy competencies who have a computer ($\overline{X}$ =3,83) is higher than the ones who don't have a computer ($\overline{X}$ =3,70).

t-Test results of prospective teachers' media literacy competencies in terms of their having an access to internet were given in Table 7.

Tablo 7. t-Test results of prospective teachers' media literacy competencies in terms of their having an access to internet

		N	$\overline{X}$	S	sd	t	p
Having an access to internet	Yes	316	3,80	,47	651	2,69	,028
	No	337	3,71	,51			

p<.05

It can be seen from Table 7 that % 48,4% of prospective teachers (N=316) have an access to internet computer and 51,6% (N=292) of prospective teachers don't have an access to internet. When we analyze prospective teachers' media literacy competencies in terms of having an access to internet, significant difference is found between the ones who have an access to internet and the ones who don't have an access to internet [$t_{(651)}$= 2,69, p< ,05]. Prospective teachers' media literacy competencies who have an access to internet ($\overline{X}$ =3,80) is higher than the ones who don't have an access to internet ($\overline{X}$ =3,71).

t-Test results of prospective teachers' media literacy competencies in terms of reading newspaper were given in Table 8.

Table 8. t-Test results of prospective teachers' media literacy competencies in terms of reading newspaper

		N	$\overline{X}$	S	sd	t	p
Reading	Yes	328	3,83	,50	651	2,31	0,21
	No	325	3,74	,48			

p<.05

When the Table 8 is analyzed, it is found that that % 50,2% of prospective teachers (N=328) read newspaper regularly and 49,8% (N=325) of prospective teachers don't read newspaper regularly. When we analyze prospective teachers' media literacy competencies in terms of reading newspaper, significant difference is found between the ones who read newspaper and the ones who don't read newspaper [$t_{(651)}$=2 ,31, p< ,05]. Prospective teachers' media literacy competencies who read newspaper ($\overline{X}$ =3,83) is higher than the ones who don't read newspaper ($\overline{X}$ =3,74).

ANOVA results of prospective teachers' media literacy competencies according to their department were given in Table 9.

Table 9. ANOVA results of prospective teachers' media literacy competencies according to their department

 Copyright © International Conference on Quality in Higher Education(ICQH)

Department	N	$\overline{X}$	ss	sd	F	p	M.
1. Primary school teacher training program.	106	3,79	,54				
2. Turkish teacher training program.	107	3,88	,47				2-5
3. Social studies teacher training program.	110	3,92	,50	5	5.47	.00	2-6
4. Preschool teacher training program.	110	3,79	,44	647			3-5
5. Science teacher training program.	111	3,65	,41				3-6
6. Mathematics teacher training program.	109	3,66	,52				

p<.05

When we analyze Table 9, a significant difference is found between prospective teachers' media literacy competencies and their departments [$F_{(5-574)}$= 2,92, p< ,05]. In other words; teacher training programs of prospective teacher affect their media literacy competencies. According to TUKEY HSD result; there is a significant difference between prospective teachers' media literacy competencies who research at Turkish teacher training program ($\overline{X}$ =3.88) and both Science teacher training program ($\overline{X}$ =3.65) and Mathematics teacher training program (=3.66) . There is a significant difference between prospective teachers' media literacy competencies who research at Social studies training program ($\overline{X}$ =3.92) and both Science teacher training program ($\overline{X}$ =3.65). and Mathematics teacher training program ($\overline{X}$ =3.66). Prospective teachers' media literacy competencies who research at Social studies teacher training program is the highest; on the other hand; prospective teachers' media literacy competencies who research at Science teacher training program is the lowest. There is no significant difference between the other matches.

CONCLUSIONS

When we analyze the findings, it can be seen that perceptions of pre-service teachers about their media literacy competencies is high. The highest media literacy competencies of prospective teachers is in "being knowledgeable" factor; on the other hand the lowest media literacy competencies of prospective teachers is "being able to analyze and react". This finding shows that pre-service teachers is aware of the messages that come from media and their competencies of evaluating this messages critically and competencies of directing themselves about the contents of the messages is high; however, pre-service teachers' competencies of analyzing contents of the messages and reacting to them and competencies of being aware of themselves in this process is a bit low. The total arithmetical mean is found as 3.78 when we analyze media literacy competencies of pre-service teachers generally. This result shows that media literacy competencies of pre-service teachers is higher than average. Research findings are similar with the research findings done by Karaman & Karataş (2009). According to the findings of this research, it was determined that the highest media literacy competencies of pre-service teachers is in "being knowledgeable" factor; on the other hand the lowest media literacy competencies of pre-service teachers is "being able to analyze and react" . The total arithmetical mean is found as 3.82 when we analyze media literacy competencies of pre-service teachers generally. Research findings are also similar with the research done by Recepoğlu & Ergün (2013). According to the findings of this research, it was found that the highest media literacy competencies of prospective teachers is in "being knowledgeable" factor; on the other hand the lowest media literacy competencies of prospective teachers is "being able to analyze and react". The total arithmetical mean is found as 3,80 when we analyze prospective teachers' media literacy competencies generally. This result shows that prospective teachers' media literacy competencies is higher than average.

Perceptions of pre-service teachers about their media literacy competencies don't change significantly according to their gender. In other words, gender variable is not determinant factor on media literacy competencies of pre-service teachers. Research findings are similar with the research findings of the researches done by Som & Kurt (2012) and Recepoğlu & Ergün (2013). According to findings of these researches, it was found that media literacy competencies of pre-service teachers do not change according to gender.

Perceptions of pre-service teachers about their media literacy competencies don't change significantly according to their age. In other words, age variable is not determinant factor on media literacy competencies of pre-service teachers. Research findings are also similar with the research done by Recepoğlu & Ergün (2013). According to the findings of this research, it was determined that ages of pre-service teachers do not change prospective teachers' media literacy competencies significantly.

 Copyright © International Conference on Quality in Higher Education(ICQH)

Perceptions of pre-service teachers about their media literacy competencies change significantly according to their departments. There is a significant difference between media literacy competencies of pre-service teachers who research at Turkish teacher training program and both Science teacher training program and Mathematics teacher training program. There is a significant difference between media literacy competencies of pre-service teachers who research at Social studies training program and both Science teacher training program and Mathematics teacher training program. Media literacy competencies of pre-service teachers who research at Turkish teacher training program is the highest; on the other hand; media literacy competencies of pre-service teachers who research at Science teacher training program is the lowest. Research findings are partly similar with the research done by Recepoğlu & Ergün (2013).

According to the findings of this research, it was determined that teacher education programs of pre-service teacher affect their media literacy competencies significantly. There is a significant difference between prospective teachers' media literacy competencies who study at Turkish teacher training program and Science teacher training program. Prospective teachers' media literacy competencies who study at Turkish teacher training program is the highest; on the other hand; prospective teachers' media literacy competencies who study at Science teacher training program is the lowest.

Having a computer affect perceptions of pre-service teachers about their media literacy competencies significantly. Media literacy competencies of pre-service teachers who have a computer is higher than the ones who don't have a computer. This finding show positive and significant effect of having a computer. Research findings are similar with the research findings of Karaman & Karataş (2009). According to this research. whether pre-service teachers have a computer or not change media literacy levels of pre-service teachers significantly. Media literacy competencies of pre-service teachers who have a computer is higher than the ones who don't have a computer. Research findings are also similar with the research done by Recepoğlu & Ergün (2013). According to the findings of this research, significant difference was found between the ones who have a computer and the ones who don't have a computer. Prospective teachers' media literacy competencies who have a computer is higher than the ones who don't have a computer .

Having an access to internet affect perceptions of pre-service teachers about their media literacy competencies significantly. Media literacy competencies of pre-service teachers who have an access to internet is higher than the ones who don't have an access to internet. This finding show positive and significant effect of having an access to internet. Research findings are similar with the research findings done by Karaman & Karataş (2009). According to research findings done by Karaman & Karataş (2009). Whether pre-service teachers have an access to internet or not change media literacy levels of pre-service teachers significantly. Media literacy competencies of pre-service teachers who have an access to internet is higher than the ones who don't have an access to internet. Research findings are also similar with the research findings done by Som & Kurt (2012). According to research findings done by Som & Kurt (2012). Whether pre-service teachers have an access to internet change media literacy levels of pre-service teachers significantly. Media literacy competencies of pre-service teachers who have an access to internet is higher than the ones who don't have an access to internet. Research findings aren't similar with the research done by Recepoğlu & Ergün (2013). According to the findings of this research, significant difference wasn't found between the ones who have an access to internet and the ones who don't have an access to internet. However, media literacy competencies of pre-service teachers who have an access to internet is higher than the ones who don't have an access to internet.

Reading newspaper regularly affects perceptions of pre-service teachers about their media literacy competencies significantly. Media literacy competencies of pre-service teachers who read newspaper is higher than the ones who don't read newspaper. This finding show positive and significant effect of reading newspaper regularly. Research findings are similar with the research findings done by Karaman & Karataş (2009). According to research findings done by Karaman & Karataş (2009). Whether pre-service teachers read newspapers regularly or not change media literacy levels of pre-service teachers significantly. Media literacy competencies of pre-service teachers who read newspapers regularly is higher than the ones who don't read newspapers regularly. Research findings aren't similar with the research done by Recepoğlu & Ergün (2013). According to the findings of this research, significant difference wasn't found between the ones who read newspaper and the ones who don't read newspaper. However, it was found that prospective teachers' media literacy competencies who read newspaper is higher than the ones who don't read

 Copyright © International Conference on Quality in Higher Education(ICQH)

newspaper.

As a conclusion; it can be said that having the necessary media literacy competencies and awareness and taking media literacy education is of great importance for pre-service teachers who will take part effectively in gaining media literacy to the students before starting teaching profession. In this context, training programs can be re-edited in faculties of education. Studies can be done to increase teachers and pre-service teachers' awareness of media literacy. Activities like seminars and programs can be organized for teachers and pre-service teachers.

Considering that the teachers who give the course didn't have media literacy education during pre-service and in-service period, it is essential to examine knowledge level of the pre-service teachers, their opinions and readiness about media Literacy. There is not much research carried out on media literacy in Turkey. Media literacy should be examined in terms of pre-service teachers who will have a big role especially in shaping future generations. "Media Literacy Level Assessment Scale" which is used in this research can be re-formed and its scope can be expanded. Different scales which can measure media literacy competencies of pre-service teachers can be improved and implemented to different research groups. Qualitative researches can be conducted with faculty members as well as pre-service teachers. Similar studies can be conducted in other faculties or higher education institutions in different fields.

REFERENCES

Altun, A. (2009). *Türkiye'de medya okuryazarlığı.* Retrieved at 18.09.2015 from www.acikarsiv.gazi.edu.tr/index.php?Sayfa No=2.

American Library Association (1989). *Presidential committee in information literacy: Final report*. Retrieved at 24.05.2012 from http://www.ala.org/ala/acrl/acrlpubs/whitepapers/presidential.htm.

Aufderheide, P. (1993). C*onference report, national leadership conference on media literacy*, Washington, DC: Aspen Institute.

Badke, W. (2009). *Media, ICT, and information literacy.* Retrieved at 28.07.2012 from http://findarticles.com/p/articles/mi_hb3328/is_200909/ai_n39230800/.

Considine, D., Horton, J., & Moorman, G. (2009). Teaching and reaching the millennial generation through media literacy. *Journal of Adolescent & Adult Literacy, 52* (6), 471-481.

Covington, W. G. (2004). Creativity in teaching media literacy. *International Journal of Instructional Media, 31* (2), 119-124.

Enochsson, A. (2005). The development of children's Web searching skills – A non-linear model. *Information Research*, *11*(1), paper 240. Retrieved at 22.08.2012 from http://informationr.net/ir/11-1/paper240.html.

Hobbs, R. (1998a). Medya okuryazarlığı hareketinde yedi büyük tartışma (Çeviren: Melike Türkân Bağlı). *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, (2004). 37 (1), 122-140.

İnceoğlu,Y. (2007a). *Introduction of media literacy course in Turkey's curriculum.* Retrieved at 20.01.2013 from http://www2.mediamanual.at/themen/kompetenz/61Inceoglu-Introduction-of-Media-Literacy-Course-in-Turkeys-Curriculum.pdf

İnceoğlu, Y. (2007b). Medyayı doğru okumak. N. Türkoğlu & M. C. Şimşek. (Ed.). *Medya okuryazarlığı* (1. Baskı) (pp. 21-26). İstanbul: Kalemus Yayınları.

Jenkins, H. (2006). *Confronting the challenges of participatory culture: Media education of the 21st century*. Retrieved at 22.06.2015 from http://www.nwp.org/cs/public/print/resource/2713.

Karaman, M. K., & Karataş, A. (2009). Media Literacy Levels of the Candidate Teachers. *Elementary Education Online, 8* (3), 798-808.

Karasar, N. (2000). *Bilimsel araştırma yöntemi* (10. Baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Karataş, A. (2008). *Öğretmen adaylarının medya okuryazarlık düzeyleri.* Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Afyon Kocatepe Üniversitesi, Afyon.

Kellner, D., & Share J. (2005). Toward critical media literacy: Core concepts, debates, organizations, and policy. Discourse. *Studies in the Cultural Politics of Education, 26* (3), 369-386.

Kellner, D., & Share, J. (2007). Critical media literacy, democracy and the reconstruction of education. In D. Macedo, & S. R. Steinberg (Eds.), *Media literacy: A reader* (pp. 3-23). New York: Peter Lang.

Kuiper, E., Volman, M., & Terwel, J. (2009). Developing web literacy in collaborative inquiry activities. Computers & Education, 52(3), 668–680.

Recepoğlu**,** E**.**, & Ergün, M. (2013). *Analyzing perceptions of prospective teachers about their media literacy competencies* (Öğretmen adaylarının medya okuryazarlığı yeterliklerine ilişkin algılarının

incelenmesi). *Education, 134*(1) 62-73.
RTÜK. (2007). *İlköğretim Medya Okuryazarlığı Dersi Öğretmen El Kitabı, Yayın Danışmanı: M. Naci Bostancı*. Radyo ve Televizyon Üst Kurulu, Ankara.
Schaefer, D. J. (2005). *Media literacy and Singapore: Lessons from the Asia context.* Paper presented at a nondivisional workshop held at the meeting of the International Communication Association, New York.
Som, S. & Kurt, A. A. (2012). Media literacy levels of students attending the department of computer education and instructional technologies. *Anadolu Journal of Educational Sciences International, 2* (1), 104-119.
Thoman, E. (2003). Media literacy: A guided tour of the best resources for teaching. *The Clearing House, 76* (6), 278-283.
Thoman, E. & Jolls, T. (2008). *21. Yüzyıl okuryazarlığı: Medya okuryazarlığına genel bir bakış ve sınıf içi etkinlikler*. Çeviri: Cevat Elma ve Alper Kesten (Eds.). Ankara: Ekinoks.
Wan, G. (2006). Integrating media literacy into the curriculum. *Academic Exchange Quarterly, 10* (3), 174.

 Copyright © International Conference on Quality in Higher Education(ICQH)

A STUDY ON THE ASSESSMENT OF SEA TRAINING AS AN INTEGRAL PART OF MARITIME EDUCATION AND TRAINING

Asst. Prof. Dr. Ergün DEMİREL
Maritime Faculty, Piri Reis University, Tuzla/ Istanbul, Turkey
edemirel@pririeis.edu.tr

Asst. Prof. Dr. Dinçer BAYER
Maritime Higher Vocational School, Piri Reis University, Tuzla/Istanbul, Turkey
dbayer@pririeis.edu.tr

ABSTRACT
One of the most prominent objectives of maritime education and training (MET) is to supply manpower for the shipping industry. MET provides seafarers not only with theoretical knowledge on maritime issues but also practical training on ship duties. The sea trainings of cadets are executed in defined periods according to national and international standards and includes all kind of on-the-job training methods for ships.
This study covers an in-depth investigation of the assessment of the success of cadets during a sea training. The assessment has been made based on both a final written exam and additional achievement reports prepared by the lecturers and ship training staff. The results are tested and verified using empirical methods. This study not only will help to realize the problem areas in the sea training of MET but also will provide essential data for the other education models which require on the job training.
Key Words:
Maritime Education and Training (MET), Maritime Standards, Sea Training,

INTRODUCTION:
The International Maritime Organization's **(IMO)** international convention on Standards of Training, Certification and Watch-keeping for seafarers **(STCW-78/95)** ratified by all maritime nations, regulates the principals and standards of Maritime Education and Training (MET). The education and training programmes which meet the requirement in the STCW have been clearly defined by IMO Model Courses. IMO Model Courses 7.01, 7.02, 7.03 and 7.04 covers all details of operational and managerial level deck and marine engineering education. In line with these model courses, ISF (International Shipping Federation), representing maritime industry, has published structured Sea Training programmes. The ISF recommended programmes have been accepted as a base line and approximately all maritime administrations submitted their sea training requirements with very small modifications.

Sea Training is an integral part of MET and assessed as a part of academic programmes of maritime education institutions. Today all cadets are obliged to complete successfully at least one year sea training programme on board ships to become navigation and marine engineering officers. This training is normally conducted on board suitable merchant vessels and should be assessed by both the ship staff and lecturers of the schools. The training records including evidence book prepared by cadets and evaluation records of the ship officers are sent to schools then lecturers at the school make interviews with cadets to verify their achievements and make a/the final assessment. Some countries have training ships and they provide sea training under the supervision of the maritime lecturers deployed on board for some phases of the training in particular for initial stages.

T/S (Training Ship) Piri Reis University was deployed as a sea training ship for cadets in July 2015 as a first experiment since 40 years for the Turkish merchant fleet. 196 cadets and 17 maritime lecturers participated in this sea training as well as 57 crew members on board. The training period was 2 months covering the Black Sea and Eastern Mediterranean sea areas and conducting 12 port calls between 20 July and 20 September 2015.
192 deck cadets were divided into 8 teams, each of which consisted of 24 students led by 2 Team Leaders who were the final year cadets. 4 engineering cadets also conducted their sea training directly under the

 Copyright © International Conference on Quality in Higher Education(ICQH)

supervision of the Chief Engineer. 196 cadets were selected mostly freshmen, from 10 different maritime faculties and maritime higher vocational schools in Turkey and the Turkish Republic of Northern Cyprus (TRNC). 26 of 196 students were female cadets. A structured training programme consists of both classroom and practical training including watch duties was applied under the supervision of both the ship staff and lecturers who were mostly oceangoing ship masters.

The training programme was planned based on the first stage of the sea training programme advised by ISF. The training mostly covered a large spectrum of practical sea trainings including seamanship duties, repair and maintenance, safety and security, survival at sea, basic navigation, watch duties, proficiency in use of survival crafts, fire and damage control drills, access to enclosed spaces, rope work, ship handling etc.
The training continued at sea and in ports following a structured daily routine. The students lived on board with the basis of 7 days and 24 hours except 8 hours day-leave at each port unless there was no unsuccessful training in the previous phase. Any missing/ unsuccessful training was compensated with repetition. Being in uniform was a requirement and a special Code of Conduct for Sea was applied as well.

The final phase of the training based on the assessment of the cadets' achievement during the sea training including the stages below was also executed;

- Observation of the ship staff assigned as trainer,
- A written exam covering all aspects of the training conducted,
- Interview with each individual cadets for final assessment conducted by a commission which was consisted of 3 lecturers.

The written exam was prepared by 6 lecturers and covered the subjects only delivered and practised during the sea training. This exam has been designed as multiple choice questions. Additionally, in order to define the problems met throughout the trainings, a questionnaire has been designed and applied after the sea training (Appendix 1). The 54 students have responded the questionnaires.
The following parts of the study covers evaluation of assessment results supported with empirical methods.

RESEARCH METHOD

The aim of the study is to figure out shortcomings of the sea practical training executed on board a particular training ship. Therefore, defining and assessment of the qualification achieved by cadets on board was put in the core of the problem of the study.

The research is conducted in three phases. The first phase covers the evaluation of the results of the observation of the ship staff and interviews conducted by the commission which are rather subjective and could not have been evaluated by using a measurable method. The second phase is dedicated on the evaluation of the results of the written exam and responds to questionnaires which could be applied to a measurable method. The last phase is based on an overall assessment of the results of the previous phases to define the problem areas which may lead to some proposal for reclamation for the future.

RESEARCH

Assessment strategy and principals

Assessment is the process of gathering and discussing information from multiple and diverse sources in order to develop a deep understanding of what students know, understand, and can do with their knowledge as a result of their ***educational*** experiences; the process culminates when ***assessment*** results are used to improve subsequent learning (Huba & Freed, 2000).

The assessment process has a significant importance not only to achieve evaluation the learners but also to define the problem areas in teaching and assessment. The first issue to be discussed is the quality of assessment. Some main principles should be followed during assessment process. Scottish Qualification Authority defines their assessment principals as "all assessment methods, whether internally or externally assessed must meet our principles of assessment. All SQA assessments must be categorised as: ***valid, reliable, practicable, equitable*** and ***fair*** (SQA, 2015). This principal will also be used in this study during discussion of assessments made at the end of the sea training.

Assessment of On the Job Training

 Copyright © International Conference on Quality in Higher Education(ICQH)

On the job training has many differences from the academic studies considering aim, objectives, content, and place, supervision of the students and in particular mode of delivery. Considering all of these differences, the assessment methods applied for on the job training should be different. Mostly, assessments of the on the job training are made using oral examinations and sometimes supported with an assignment which may be used as evidence to prove what is being achieved. The written exams are applied very rarely.

Nursing students traditionally have been evaluated with an objective written examination. This method has shown some benefits and disadvantages. In one study, the value of oral examinations was examined in evaluating nursing students. Five groups of students were evaluated with different forms of testing, some with only written tests, others with only oral examinations, some with a combination of both types of evaluations. The results of the mentioned study showed that oral examinations can effectively evaluate the student's comprehension and application of clinical information in a clinical situation, as shown in higher test results, compared with oral written examinations, and positive student comments. *Oral examination can be as effective or more effective in evaluating student understanding of medical/surgical content and its application in clinical situations* (Rushton and Eggett, 2003).

An evaluation which compares the success of the nursing students with success of the maritime cadets in written and oral exams is quite understandable. Nursing education consists of both academic and on the job training with special emphasis on practises in clinical situation. There are some similarities between maritime and nursing education concerning the importance and long duration of on the job (practical) training.

Similarly, the common understanding of the maritime lecturers is to make the assessment of the sea training by oral examination. Furthermore “seafarers’ certification examinations” in many countries is supported with an oral exam followed by a written exam and in case of any failure in the oral exam is assessed unsuccessful.

By taking into account the above concepts, the study should focus on what lessons learned could be developed to improve subsequent learning by evaluating the results of different methods used to assess particular sea training.

Analytical Strategies

The most widely used probability distribution is the normal distribution. This is a bell-shaped curve which describes many natural phenomena, such as heights of tree, harvest from an acre of land, weight of horses and daily temperature. Figure 1 shows examples for normal distribution (Wares, 1998). The normal distribution curve is continuous, symmetrical about a mean value, has mean and median value and mode of equal, has total area under the curve equal to 1, in theory extends to plus and minus infinity on x-axis. A symmetric distribution is one which 2 halves of the histogram appears as mirror images of one another.

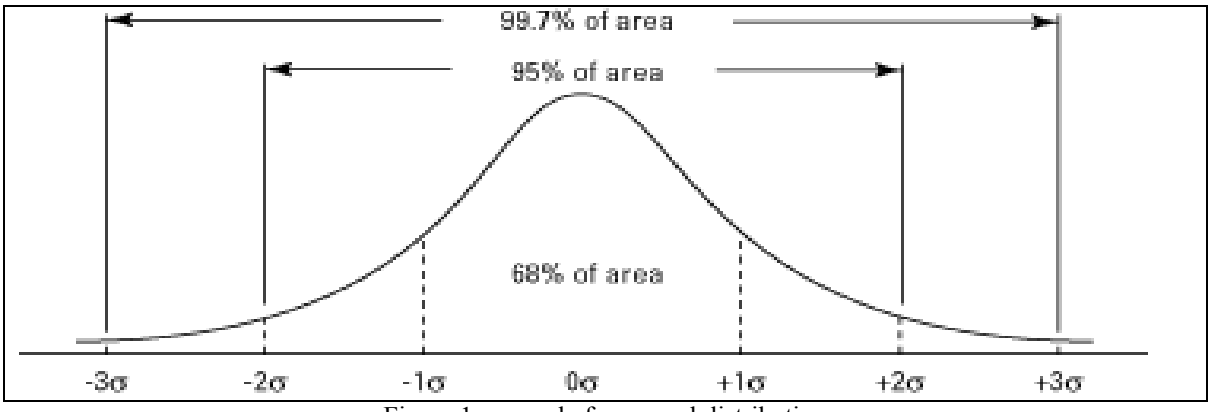


Figure 1: example for normal distribution

A skewed (non- symmetric) distribution is a distribution which there is no such mirror-imaging. A skewed distribution is one in which the tail is on the right side. The histogram in the Figure 2 is for a distribution that is skewed right (NIST/SEMATECH, 2013).

 Copyright © International Conference on Quality in Higher Education(ICQH)

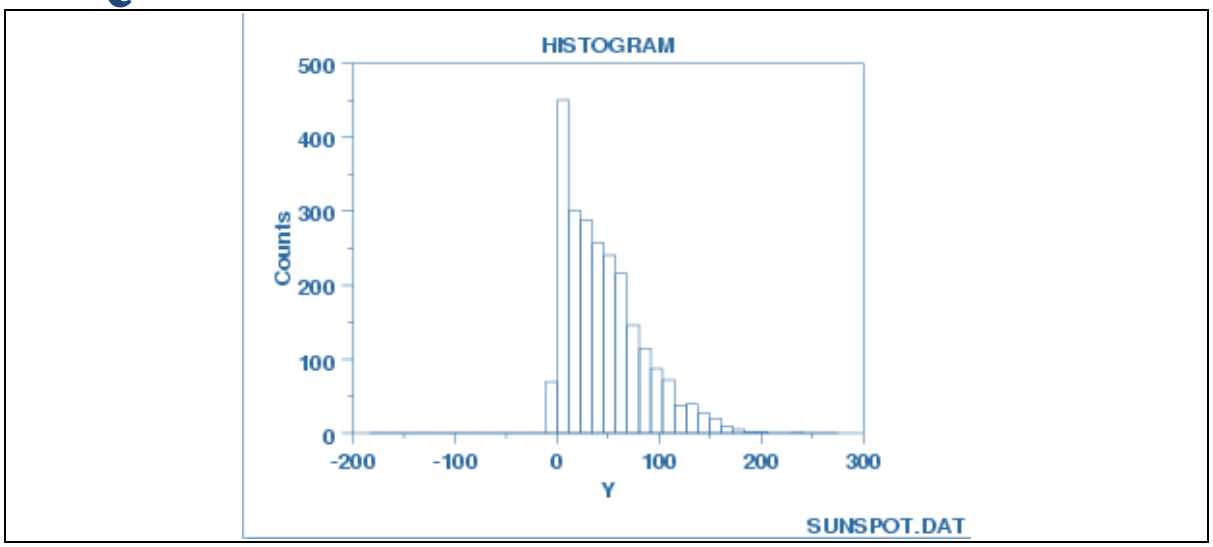


Figure 2: example for right skewed distribution

Pareto Analysis

The principle of the Pareto Analysis states that for many events, roughly 80% of the effects/problems come from 20% of the causes (Surhone et a., 2010). It is a type of chart that contains both bars and a line graph, where individual values are represented in descending order by bars, and the cumulative total is represented by the line. This technique helps the users to identify the top causes that need to be addressed to resolve 80% of the problems.

Other Analytical Methods

Analytical methods can be used to evaluate reliability and validity of an assessment. A simple method had been introduced by Wuhan University of China. The procedure for the analysis of a particular case was as follows (Yuan et al, 2012). Firstly examination results of inorganic non-metal materials engineering specialty students in the first term of 2011-2012 school years of Wuhan University of Science and Technology were extracted from the scripts. Subsequently relative parameters including difficulty, discrimination and reliability were calculated. Third, the values of above parameters have been compared and discussed in order to identify possible sources of problems. To achieve the objective, the parameters will be first described according to specialized technical literature.

Their study covers difficulty, Discrimination and Reliability. In this study it is focused on difficulty only.
Difficulty: The difficulty of an item is understood as the proportion of the persons who answer a test item correctly. When this proportion is higher, the difficulty is lower. Usually this proportion is indicated by the letter *P*, which indicates the difficulty of the item. It is calculated by the following formula;

Pi= Ai/Ni

where: Pi= Difficulty index of item i, Ai =Average scores to item i, Ni = Full scores of item i

For the whole script, the average difficulty index *P* can be calculated by the formula as below;

$$P = 1/100 \sum_{i-1}^{n} Pi.Ni$$

Generally the **average difficulty index** *P* should be controlled near **0.7.**

*If P is more than 0.75, it indicates that the exam is **quite easy.** While P is less than 0.45, it indicates the exam is **rather difficult**.*

For the subject written exam P is found as 0.47 which may be accepted difficult.

DISCUSSION

This part of the study covers an evaluation of four assessment methods which are;

- Assessment conducted by the Ship Staff,
- Assessment conducted by the lecturers deployed on board,
- Evaluation of Written Exam and
- Evaluation of the results of the questionnaires

 Copyright © International Conference on Quality in Higher Education(ICQH)

Analysis of the Assessment conducted by the Ship Staff

The ship staff assigned for training was Master, Chief Officer, 2nd and 3rd Officers. They met the students during their stay on board and their watch periods on the bridge. They could not find enough time to work closely with the students because of the huge number of the students. So, their assessment was based on some distinctive students or ineffective students who drawn their attention. They received the advice of the lecturers on the students rather than making their own decisions. The staff hesitated to make a negative decision to avoid any misleading, but provided their positive decision for some cadets who were very active and helpful for the bridge team. Their decisions have been requested to be made on three categories; "very successful", "successful" and "under the standards". After having their assessments, it has been seen that their responds were focused only in two categories ("very successful" and "successful") such as follows;
Number of the very successful cadets: 24
Number of the successful cadets: 170

In accordance with the Sea Training Regulation, the assessment of the cadets should be done by the Master, Chief Officer and Designated Ship Training Officer (DSTO). As it has been stated before, they could not find enough time to work closely with the students considering huge number of the students. So their assessment was based on very limited observation and advice of the lecturers on the students rather than their own decision.

In the light of the assessment principal, this assessment cannot be assumed valid and reliable, equitable and fair. This situation dictates that some rearrangements should be made in the current evaluation system. As a result of the sub discussions, it was found that if the number of the students involving on the job training is too high, the existing employees in the work place cannot make a reliable evaluation. To solve this difficulty, some teaching staff would be deployed for on the job training and they make the evaluation instead of the employees in the workplace. By deploying teaching staff on the training ship, the evaluation/assessment part of the training records should be filled by the teaching staff assigned by the training institute. This solution was deemed as an alternative action to solve that deficiency.

It is not possible to evaluate this result in a Gauss Curve because it does not represent a normal distribution. But the percentage of the very successful cadets which is 12.5 % may be assumed as in the reasonable boundaries.

Analysis of the Assessment conducted by the lecturers deployed on board

The lecturers made the assigned interviews for assessment were 3 Oceangoing Masters, 1 Chief Officer and 1 Officer of the Watch. They carried out the planned training in the classroom, in the drill stations and on the bridge. They were able to find enough time to work closely with the students although there were a huge number of the students from different institutions. They had the results of the staff assessments and written exams in their hands when they conducted interviews. They would also have an opinion on the students based on their attitudes in the class, on the bridge and in the drill stations. They had previous impressions on some students because they had already met with them during the academic year when they delivered their courses.

The maritime lecturers who are qualified on MET have made the assessment by filling the form of interview. The interviews for each student took 10 to 12 minutes due to the time constraints which was not sufficient to make a perfect assessment. The lecturers also hesitated to make a negative decision to avoid any misleading, but provided their positive decisions for some cadets who were very active and eager during the training and drills. Their decisions have been requested to be made on three categories; "very successful", "successful" and "under the standards" such as requested from the ship staff. Similar to the assessment of the ship staff, their responds were also based in two categories ("very successful" and "successful") such as follows;
Number of the very successful cadets: 28
Number of the successful cadets: 164

It is not possible to evaluate this result in a Gauss Curve because it does not represent normal distribution. In the light of the assessment principal, even if this assessment may be assumed valid and reliable, equitable and fair, some kind of evaluation methods are needed to generate a tangible result by making a comparison.

 Copyright © International Conference on Quality in Higher Education(ICQH)

In many studies, different types of scales are used to measure the achievement of the students. The most commonly used scale is based on "very successful, successful and referral". The Pearson which is the one of the most world-spread education accreditation organization uses a system based on "distinction, merit, passed and referral". Comparing with very "very successful" "distinction and merit" are rather distinctive and clearer to make discrimination of the success of the students.

There are also many methods (scales) used to evaluate the human success in the organizations. Celik and Telman (2013) defined 8 scale groups of scale to measure the efficiency of the person in the organization/industry such as; Personal Specifications, Professional Tendencies, Dimensions of the Personal Problems. Organization and Culture, Interaction between Individual and Organization, Individual and Leader etc. By taking into account the examples mentioned above, we understand that new scales are needed be extracted to measure the student's achievement.

All of a piece, the percentage of the very successful cadets which is 14.58% may be assumed as in the reasonable boundaries. This result is very close to the results of the assessment made by the ship staff. But we should also consider the impact of inducement of the lecturers on the ship staff.

Analysis of the Evaluation of the Written Exam

The questions have been prepared by 6 maritime lecturers who participated in the sea training. The questions covered the subjects delivered in the classroom and practised in the work stations. All questions were multiple choices having 4 options.

The results are not encouraging due to low grades. The averages for the students from different cohorts are as follows;
Freshman (1st year cadets): 45.7
Sophomore (2nd year cadets): 43.5
Junior (3rd year cadets): 46
General average: 45.07

Distribution of the grades in the written exam is shown in Figure-3. The values in the right end covers 13 "0" values. When this part is ignored the data distribution would be more meaningful. Making this arrangement "Statistical parameters of data set" is as follows;
Variance: 32.87
Standard Deviation: 5.73
Mean Value: 6.22
Median: 4

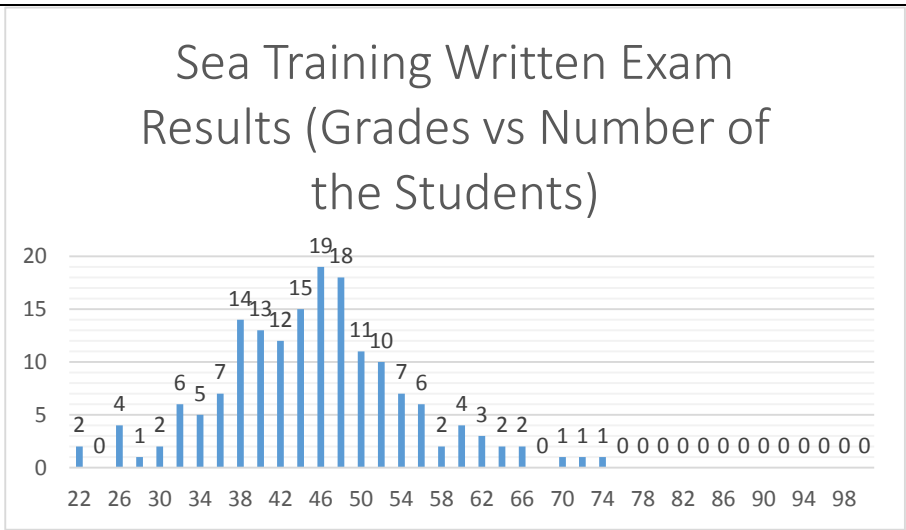


Figure 3: the graphic of data distribution

 Copyright © International Conference on Quality in Higher Education(ICQH)

Taking these values into account, the graphic of data distribution is getting closer to a right skewed distribution with some small deviations which are negligible.

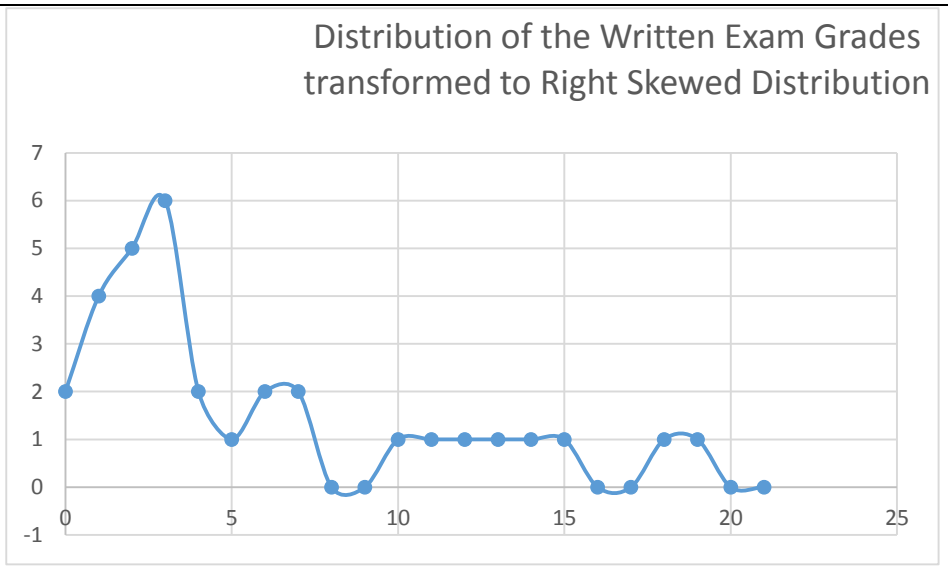


Figure 4: histogram of written exam grades transformed to right skewed distribution

Since the results are not encouraging due to low grades, to investigate the level of cadets deeply, a questionnaire has also been applied for the some parts of the students who took this exam.

Analysis of the evaluation of Questionnaires

Because the results of the written exam were not encouraging, a dissection has been started. In the first step the content, quality and the hardness of the questions are tested. The content was exactly in line with the programme applied. There were no questions unrelated to the subject delivered or exercised. As far as concerning hardness of the questions, the applied questions were compared with the questions asked in the academic year and it is found that applied questions were simpler from the others. The quality of the questions was tested under the rules to prepare multiple choice questions and everything was in line with the principles and techniques.

To this end, it was decided to take the view of the students by a survey. A questionnaire has been prepared to find other reasons which affect the results. The questionnaire consisted of the following questions:

The reason why I was not successful in the written exam at the end of the sea training;

- *I did not expect that I would be taking an exam at the end,*
- *I did not prepare for this exam,*
- *I did not take the training session seriously,*
- *The life at sea reduced my effectiveness,*
- *The number of the participants in some training sessions was so high that I was distracted as a result,*
- *The questions were extremely/unusually hard,*
- *I was asked unrelated questions,*
- *There were many confusing questions,*
- *There was no sufficient time to respond to the questions.*

The participants have also been requested to add any other reasons if required. They were asked to mark maximum 3 reasons.

 Copyright © International Conference on Quality in Higher Education(ICQH)

The questionnaires have been distributed to 61 students. 54 students have responded the questionnaire correctly. Only two reasons are added in the list by 2 students and could not be taken into account because the number of the students were not enough for making a sound comparison. The result of the questionnaire analysis is shown in Table 1.

Table 1: The results of the questionnaire

- I was not expecting I will take an exam at the end : 40
- I did not prepare for this exam: 34
- I did not take the training session seriously:30
- The number of the participants in some training session was so high that I was distracted as a result :14
- The questions were extremely/unusually hard :13
- I was asked unrelated questions: 10
- There were many confusing questions: 8
- The life at sea reduced my effectiveness: 7
- There were no sufficient time to respond to the questions: 6

The Pareto Analysis is applied to the results of the questionnaires and introduced in the Table 1. The Pareto charts for the questionnaire is introduced in the Figure 5 with all the details.

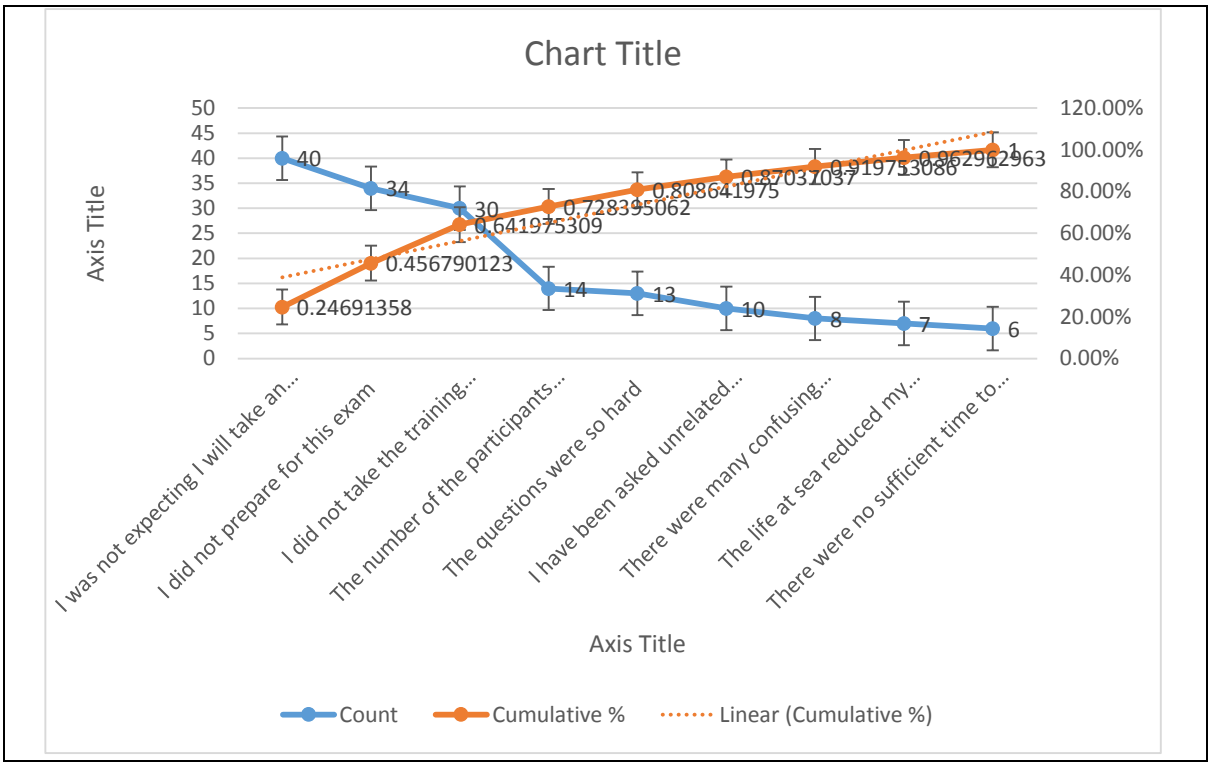


Figure 5: the Pareto charts for the questionnaire

There are three break points (1st, 2nd and 3rdth points from the left) in the cumulative percentage line of the diagrams. These points occur when the slope of the line begins to flatten out. The factors under the steepest part of the curve are the most important ones. Hence, "I was not expecting I will take an exam at the end" has the most significance level compared to other causes. "I did not prepare for this exam" and "I did not take the training session seriously" are the two other significant reasons. "The number of the participants in the same training session was so was so high that I was distracted as a result" and "The questions were extremely/unusually hard" have approximately the same importance level and these are rather important when compared to "I was asked unrelated question" and "There were many confusing questions". "The life at sea reduced my effectiveness" and "There were no sufficient time to respond the questions" which have the

lesser significance level compared to the causes are indicated at the left side. As a result of the analysis, three reasons are found rather important by the participant; "I was not expecting I will take an exam at the end"; "I have not prepared for this exam" and "I did not take the training session seriously".

CONCLUSION

At the end of this study the following results are found and subsequent proposals related to these results are introduced.

1. Nowadays on the job training become rather important to improve the practical knowledge and the skills of the students in particular for the jobs directly related to use of the equipment to achieve their mission such as engineering. On the job training will also help the students to get familiarized to their future work places. Understanding this situation the education and training institutes should pay more attention to on-the-job training. That means they should prepare better on the job training guidance and produce procedures to conduct an effective on the job training.
2. The education and training have no value if it is not evaluated perfectly. Every education institute has an evaluation system to measure their academic achievement. Assuming that on the job training is an integral part of the academic education, they should also improve their on the job training evaluation as well.
3. If the number of the students assigned for on the job training is out of the control capability of the work place employees tasked to control and evaluate the students, sufficient number of the teaching staff should be assigned as trainers to plan, conduct and control the training as well as making evaluation and assessment of the students.
4. The students should be informed in advance that they will take both oral and written exams at the end of the on the job training as well as they are obliged to keep all required records to prove their achievements.
5. The oral examinations are rather effective to understand the students' achievement. But these oral examinations should be based on well-structured questions directly related to on the job training rather than the subjects already taught in the schools.
6. The following reasons introduced in the Pareto Analysis are found important to evaluate effectiveness of the on the job training,
   a. Many students stated that "I have not prepared for this exam". This shows that the students are not spending extra time to review what they have learned during the practice phase; even they do not prepare themselves for the exam at the end of the training. So, additional measures such a structured exam which proves student achievement is necessary to conduct an effective training.
   b. Again many students said that "I did not take the training session seriously". This claim unveils that many students accepts that on the job training is not an integral part of the academic training and they do not pay enough attention to training sessions.
   c. Some students claimed that "the number of the participants in the same training session was so crowded and this distracted my attention". The number of the students who will participate a practical training should be defined clearly taking into account the content of the practice conducted, dimensions of the workplace and students' direct involvement with the practice.
7. There are many methods for the assessment of students. The commonly used system is based on "very successful, successful and referral". The Pearson which is the one of the most world-spread education accreditation organization use a system based on "distinction, merit, passed and referral". Comparing with "very successful", "distinction and merit" are rather distinctive and clearer to make discrimination of the success of the students. Taking into account related studies on the measurement scales, we should investigate new scales to measure the student's achievement to discriminate success level as a further study.

REFERENCES

Celik D.A., Telman T.. (2013). The scales used in the Industry and Organizational Culture, Nobel Yayınları, Ankara ISBN: 978-605-133-613-8.

Huba, M.E., Freed, J.E. (2000). Learner-cantered assessment on college campuses: Shifting the focus from teaching to learning. Needham Heights, MA: Allyn & Bacon. p. 108.

IMO, STCW /2010). Standards' Training, Certification and Watchkeeping , IMO, London, UK.

 Copyright © International Conference on Quality in Higher Education(ICQH)

IMO Model Course 7.01, (2012). First Officer and Master, IMO, London.

IMO Model Course 7.02, (2012). Chief and Second Engineer, IMO, London.

IMO Model Course 7.03, (2012). Officer of the Watch, IMO, London.

IMO Model Course 7.0 4, (2012). Engineering Officer of the Watch, IMO, London.

ISF, (2012). On Board Training Record Book for Deck Cadets, MARISEC Publication, London.

ISF, (2012). On Board Training Record Book for Deck Cadets, MARISEC Publication, London.

ISF, (2012). On Board Training Record Book for Engineering Cadets, MARISEC Publication, London.

Rushton P, Eggett D., (2003). Comparison of written and oral examinations in a baccalaureate medical-surgical nursing course, Journal of Professional Nursing , 2003 May-Jun;19(3):142-8.

SQA (Scottish Qualifications Authority), (2015). Guide to Assessment Publication, Publication Code: AA4147 (July 2015), Glasgow, UK.

Surhone, L., Timpledon, M., Marseken, S. (2010): Pareto analysis: Statistics, decision making, Pareto principle, fault tree analysis, failure mode and effects analysis, Pareto distribution, Wikipedia Betascript Publishing.

Wares D., (1998) Essential Quantitive Methods- A Guide for Business, Addison Wesley Logman Inc, Newyork , USA ISBN 0-201-33137-3 p.255-256.

Yuan, W., Deng C., Zhu, H., Li J., (2012). The Statistical Analysis and Evaluation of Examination Results of Materials Research Methods Course, Scientific Research, Creative Education 2012. Vol.3, Supplement, 162-164 Published Online December 2012 in SciRes (http://www.SciRP.org/journal/ce) (Retrieved on 05 September 2015).

AB İLERLEME SÜRECİNİN ÜNİVERSİTE ÖĞRENCİLERİ ÜZERİNDEKİ ALGI ANALİZİ VE EĞİTİMDE KALİTE

Yrd.Doç. Dr. Osman Sirkeci
Giresun Üniversitesi, Giresun, Türkiye
osmansirkeci@gmail.com

Semih Kanbur
Giresun Üniversitesi, Giresun, Türkiye
Semih_kanbur92@hotmail.com

ÖZET
Cumhuriyetin ilanı ile birlikte Türkiye'de demokrasi, hukuk, sosyal adalet, eşitlik gibi kavramlar toplumda önemli gündem maddelerini oluşturmuştur. Bu süreçte üniversiteler Türkiye'nin aydın kesimini oluşturduğu için hukuki konularda her zaman söz sahibi olmuş, kanun ve demokratik hakların düzenlenmesinde topluma ve bürokrasiye öncülük etmiştir. Türkiye'nin AB üyeliğine aday olmasıyla birlikte bu süreçler ivme kazanmış, demokrasi, eşitlik, sosyal adalet, eğitim ve hukuk gibi konularda reformlara gidilmiştir. Teknolojinin gelişmesi, AB üyelik sürecinin hızlanması, milletler arası ekonomik ve kültürel etkileşimin artması nedeniyle küresel olarak; adalet, yargı, hukuk ve eğitimde kalite gibi konularda ortak standartlara ulaşım hedeflenmektedir.Bu süreç kapsamında AB komisyonu tarafından Türkiye'de yargının baskı gördüğü, hukukun üstünlüğünün uygulanamadığı, bireyler arasında adaletin sağlanamadığı rapor edilmiştir. Toplumda adalet, ifade özgürlüğü ve demokrasi kültürünün yerleşmişlik seviyesi eğitimde kalitenin en önemli göstergelerindendir.AB ilerleme raporlarında hukuk, eşitlik, ifade özgürlüğü, eğitimin kalitesi ve adalet alanında yer alan eleştiri konuları, Giresun Üniversitesi öğrencilerinin algı analizi ile tespit edilmiştir.
Anahtar Kelimeler: AB Süreci, Öğrenci Algısı, Demokrasi, Eğitim Kalitesi, Üniversal Ekol

GİRİŞ

Kalite, mal ve hizmetlerin fizikî durumu, verimlilik oranı, güvenilirliği ve üretim kaynakların verimli kullanımını içermektedir. Geleneksel yönetim anlayışında standartlara uyma koşuluyla bir ölçüde hata ve israfa müsamaha vardır. Toplam Kalite Yönetimi (TKY)'de ise hedef, üretimde sıfır hata yönetimi (SHY) ne geçmektedir. Kalite, üretim sonrası yapılan kalite kontrolleriyle değil, üretim sürecinde gerekli müdahaleleri yaparak; ürünün hatasız üretilmesiyle sağlanır. Kalitenin belirleyicisi müşterinin ihtiyaç ve beklentileridir. Bu nedenle kalite, iyinin de iyisi anlayışı doğrultusunda sürekli çalışma ve başarı demektir. Kaliteye, bir örgütte belirli kişilerin değil, çalışanların hepsinin düşünmesi ve çaba göstermesi ile ulaşılabilir (Temel, 2015, s. 144).

Kalite hakkında çok fazla tanım yapılabilir. Yapılan çalışma eğitimde kaliteyle ilgili olduğu için eğitimin ve toplumların gelişim süreçlerine de değinilmesi gerekmektedir. Toplumların tarihlerine bakıldığında, göçebe ve toplayıcı hayattan yerleşik hayata geçilmesi, doğadaki maddelerin işlenerek günlük hayatta kullanmaya başlanması ve ürünlerin üretilmesinde insanların birbiriyle işbirliği yapması neticesinde, kazanılan yetkinlikler insanlar arasında öğrenilmeye, öğrenilen bilgiler nesilden nesile aktarılarak her geçen gün yeni şeyler geliştirilmesine neden olduğu görülmektedir.

Kişilerin birbirinden veya doğadaki gözlemlerinden elde ettiği bilgiler sözlü olarak, yazılarak veya çizilerek ilkel toplumlardan medeni toplumlara kadar gelmiştir. Nesilden nesile aktarılan bu bilgiler eğitimci, öğrenci, eğitim yeri gibi kavramların oluşmasına neden olmuştur (Haldun, 2004, s. 507-607).

Günümüzde ise eğitimin amacı, insan ilişkilerinde demokratik, insan haklarına ve fikirlere saygılı, toplumun değerlerini savunan, sosyal ve kültürlü, ekonomik sistemdeki iş gücünü karşılayabilecek niteliğe sahip insan yetiştirmektir.Bu çerçevede Türkiye'de cumhuriyetin ilanı ile birlikte birçok konuda olduğu gibi eğitim alanında da önemli reformlara gidilmiştir. Eğitimle birlikte hukuk, yargı, demokrasi ve ifade özgürlüğü ile

 Copyright © International Conference on Quality in Higher Education(ICQH)

ilgili önemli çalışmalar yapılmış, AB üyeliğine adaylık başvurusuyla bu süreçler ivme kazanmıştır. Ayrıca eğitimde kaliteyi değerlendirirken dünyadaki kalite sitemlerinin de göz ardı edilmemesi gerekir.

Vedder'e göre, eğitimdekalitenin amaçları olarak, öğrenmenin etkinliği, eğitimin işlevselliği, öğrencilerin bilgiyi dışarıdaki ortama uyarlayabilmeleri ve iş hayatlarında başarı sağlayabilmeleri olarak ifade edilmektedir. Başka bir deyişle kalite; insanların eğitimden ne aldıkları ile alakalıdır(Aktaran Yenen & Gözlü, 2003, s. 4).

West'e göre günümüz genel kavrayışında eğitimde kalite kavramı, eğitimden beklentilerin karşılanması bir anlamda diploma ile özdeşleştirilmektedir (Aktaran Yenen & Gözlü, 2003). Bu anlayış,Türkiye'de ve dünyada eğitimde kalitenin artmasını olumsuz etkilemekte, nitelikli insan gücünün yetişmesine engel olmaktadır. Bu olumsuzlukların giderilebilmesi için dünyada geliştirilen kalite yönetimi uygulamaları eğitimin ve hayatın tüm süreçlerinde yaygın olarak uygulamaya konulmalıdır.TKY kendine özgü yönleri göz ardı edilmeden benimsenip uygulanabilirse, eğitimde kalite ve gelişmede süreklilik sağlanabilir(Erdem, 2000, s. 36).
Eğitimde kaliteyi arttırabilmek için teknolojiyi ve dünyadaki gelişmeleri takip ederken paydaşların algılarının ve geri bildirimlerinin göz önünde bulundurulması gerekmektedir.

Scriven ve arkadaşlarına göre, eğitimde kalite ile ilgili son yıllarda algılar üzerinden varsayımlara ulaşabilmek için çok sayıda çalışma yapılmaktadır. Günümüzde de gelişmiş ülkelerde üniversiteler fakültelerin personel seçiminde, kendi iyileştirmelerinin sağlanmasında öğrencilerin dersler için yaptıkları değerlendirmelere önem vermektedirler (Tortop, 2013, s. 153-160).

Yapılan çalışmadaAB Komisyonunun yayınlamış olduğu raporlardan yola çıkılarak üniversite öğrencilerinin hukuk, adalet, ifade özgürlüğü ve demokrasi gibi önemli konularda sahip oldukları algıların derlenmesi ve analiz edilmesi yoluyla eğitim ile etkileşimleri incelenip yükseköğretimde kalitenin artmasını sağlayabilecek vizyonun oluşmasına katkıda bulunabilmek hedeflenmektedir.

YÖNTEM VE ARAŞTIRMA BİÇİMİ

Türkiye'deki kamu kurumlarının ve Sivil Toplum Kuruluşlarının (STK) sağlamış olduğu bilgi ve belgeler, AB Komisyonu'nun yaptığı incelemeler neticesinde düzenlenmektedir. Bu doğrultuda yayımlanan raporlarınüniversite öğrencileri üzerindeki yansımaları 2015-2016 Eğitim-Öğretim döneminde Giresun Üniversitesi'nin farklı bölümlerinde öğrenim gören 100 kız-erkek öğrenci üzerinde uygulanmıştır. Öğrencilerin orantılı ve rastgele seçilmesi yoluyla uygulanan ankette, AB raporlarında yer alanTürkiye ile ilgili eleştiri konuları olan adalet, yargı bağımsızlığı, demokrasi ve ifade özgürlüğü gibi konularda algıya dair sorular yöneltilmiş ve elde edilen veriler incelenmiştir.
Likert anket ölçeğinin kullanıldığıbu çalışmada AB ilerleme süreci değerlendirilmiş, yüksek öğretimde kalitenin arttırılabilmesi için paydaşların görüş ve önerilerine başvurulmuştur. Yapılan ankette 6 tane işaretlenebilir, 2 tane de yükseköğretim ile ilgili öğrencilerin algı ve düşüncelerini ifade edebilecekleri nitelikte açık uçlu soru sorulmuştur. Bunlar "yükseköğretimde kalitenin arttığını düşünüyor musunuz? ve yükseköğretimde kalitenin arttırılması için neler yapılmalıdır?" örneklerindeki gibi sorulardır. Bu sorularla yükseköğretim kurumlarının en önemli paydaşları olan öğrencilerin görüş ve önerilerinin değerlendirilmesi amaçlanmıştır.

AB - Türkiye İlişkileri

Türkiye Cumhuriyeti kuruluşundan itibaren çağdaş medeniyetler seviyesine ulaşma yolunda uluslar arası alandaki gelişmeleri yakından takip etmiş ve NATO, UNICEF, OECD gibi uluslar arası örgütlerin etkin bir üyesi olmuştur. Avrupa Ekonomik Topluluğu (AET)'nun 1958 yılında kurulmasından kısa bir süre sonra Türkiye, 31 Temmuz 1959'da topluluğa ortaklık başvurusunda bulunmuştur. Türkiye-AET ortaklık ilişkisinin nihai hedefi Türkiye'nin topluluğa tam üyeliğidir. 12 Eylül 1963 yılında imzalanan Ankara Anlaşmasına göre, Türkiye'nin AET'ye entegrasyonu için hazırlık dönemi, geçiş dönemi ve nihai dönem olarak üç devre öngörülmüştür. İlk dönem, Anlaşma'nın yürürlüğe girdiği 1 Aralık 1964 tarihi itibariyle başlamıştır. 13 Kasım 1970 tarihinde imzalanan ve 1973 yılında yürürlüğe giren Katma Protokol ile birlikte, Ankara Anlaşması'nda öngörülen hazırlık dönemi sona ermiş ve "Geçiş Dönemi"ne ilişkin koşullar belirlenmiştir.5 Mart 1995 tarihinde yapılan Ortaklık Konseyi toplantısında alınan karar uyarınca Türkiye ile AB arasındaki Gümrük Birliği 1 Ocak 1996 tarihinde yürürlüğe girmiştir.Böylece, Türkiye-AB Ortaklık İlişkisinin "Son Dönem"ine geçilmiştir. 10-11 Aralık 1999 tarihinde Helsinki'de yapılan AB Devlet ve Hükümet Başkanları

Zirvesi sonucunda Türkiye'nin adaylığı resmen onaylanmış ve diğer aday ülkelerle eşit konumda olacağı açık ve kesin bir dille ifade edilmiştir. Türkiye için hazırlanan ilk Katılım Ortaklığı Belgesi 8 Mart 2001 tarihinde AB konseyi tarafından onaylanmıştır. AB'ye üyelik yolunda kararlılığını her fırsatta ortaya koyan siyasi irade, reform çabalarına da ivme kazandırmıştır. Temel hak ve özgürlüklerin kapsamını genişleten, demokrasi, hukukun üstünlüğü, düşünce, ifade özgürlüğü ve insan hakları gibi alanlarda mevcut düzenlemeleri güçlendiren ve güvence altına alan reformlara devam edilmiştir. 17 Aralık 2004 tarihli Brüksel Zirvesi'nde AB-Türkiye ilişkilerinde bir dönüm noktası daha yaşanmış ve Zirve Türkiye'nin siyasi kriterleri yeterli ölçüde karşıladığı belirtilerek 3 Ekim 2005'te müzakerelere başlanması kararları alınmıştır (TC AB Bakanlığı, 2015).

AB – Türkiye Müktesebatı ve İlerleme Raporları

Türkiye'nin Avrupa Birliği katılım müzakereleri 3 Ekim 2005 tarihinde Müzakere Çerçeve Belgesi'nin kabulü ile başlamış, katılım müzakerelerinde şu ana kadar 14 fasıl müzakerelere açılmış, bir tanesi geçici olarak kapatılmıştır. 17. fasıl AB Konseyi veya bazı üye ülkelerin siyasi nitelikli engellemeleri nedeniyle bloke edilmiş durumda olmakla birlikte, Türkiye'nin fasılların açılıp açılmadığına, askıya alındığına veya bloke edildiğine bakmaksızın AB müktesebatına uyum çalışmalarına tüm fasıllarda kararlı bir biçimde devam ettirmekte olduğu bilinmektedir. AB ülkelerinde yaşanan mali krizler ve kronikleşen durgunluk AB'yi yeni arayışlara sevk etmiştir. 2015 yılı sonunda Fransa ve Almanya'nın blokelerini kaldırarak Türkiye'nin güçlü ve istikrarlı parasal ve ekonomik yapısının AB'yi mali çıkmazdan kurtarabileceğini düşünmüşlerdir. Bu nedenle Türkiye'nin AB'ye üyelik aşamasına gelmesinin de göstergesi olan ortak para politikası kararlarını içeren 17.fasılı müzakereye açılmıştır.Türkiye'nin AB politikasının temel dinamiklerini demokrasi ve insan haklarının güçlenmesi, eğitimde iş birliği ve kalitenin artırılması, serbest piyasa ekonomisinin kurumsallaşması ile çağdaş yaşam standartlarının her alanda kökleşmesinioluşturmaktadır. AB'ye üyelik sürecinde demokratikleşme ve insan haklarının gelişimi açısından önemli kazanımlar elde eden Türkiye, hak ve özgürlükleri referans alarak "vatandaş odaklı" bir anlayış geliştirmiştir (AB Bakanlığı, 2014).

AB İlerleme Raporları

AB Raporları, AB Komisyonu tarafından aday ülkelerin hazırlık aşamalarında kaydettikleri gelişmeleri izlemek amacıyla yayımlanmaktadır. Türkiye için ilk ilerleme raporu 1998 yılında yayımlanmıştır. İlk yıllarda siyasi, ekonomik, hukuki ve eğitim alanında önemli eksikliklerinin olduğu belirtilen Türkiye, Anayasadaki bazı değişikliklerle ve her yıl düzenlenen raporlardan elde ettiği çıkarımlarla son yıllarda yargı, hukuk, eşitlik, düşünce özgürlüğü ve eğitim alanında önemli gelişmeler kaydetmiştir. Ancak 2014 yılı AB İlerleme raporuna göre Türkiye'de özellikle hukuk, yargı, demokrasi ve düşünce özgürlüğü gibi konularda ilerleme kaydedilmediği ve reformların durma aşamasında olduğu belirtilmiştir.

Yapılan çalışma 2015 AB İlerleme Raporunda geçen yargı bağımsızlığı, hukuk, adalet, ifade özgürlüğü, demokrasi ve eğitim gibi konu başlıkları ile ilgilidir.

2015 AB İlerleme Raporu

AB Komisyonu ilerleme raporlarının oluşturulması esnasında aday ülke nezdindeki AB delegasyonundan, Sivil Toplum Kuruluşlarından ve aday ülkenin kamu kurum ve kuruluşlarından resmi olarak elde ettiği geri bildirimlerden istifade etmektedir. Diğer raporlarda olduğu gibi 2015 raporu da aynı maksatla düzenlenmiştir. Rapora göre Türkiye'ye yönelik eleştiriler 6 önemli başlık altında ifade edilmiştir (TC Avrupa Birliği Bakanlığı, 2015). Adı geçen raporda eleştiri konuları şunlardır:

1-Demokrasi

Türkiye 2015 yılının 7 Haziran'ında ve 1 Kasım'ında peş peşe iki genel seçim geçirmiştir ve %84-85 gibi büyük ölçüde seçimlere katılım sağlanmıştır. Raporda yer alan uluslararası gözlemci bilgilerine göre, vatandaşlar gerçek ve farklı siyasi seçenekler arasından seçim yapabilmişlerdir. Ancak seçim ortamı serbestçe kampanya yürütme imkânını sınırlamıştır ve bu süreçte basın özgürlüğü ciddi bir endişe konusu olmuştur.

2-Hukukun Üstünlüğü

Türk yargı sisteminde 2007 ile 2013 arasında yargının bağımsızlığı, yargılamanın kalitesi, çocuk adaleti, bakımından, 2007 ile 2013 yılları arasında Türk yargı sisteminde kayda değer iyileştirmeler yapılmıştır. Ancak, 2014 başından bu yana ilerleme kaydedilmemiştir. Yargının bağımsızlığı ve kuvvetler ayrılığı ilkesinin gözetilmesi sekteye uğramış; hâkimler ve savcılar, ağır bir siyasi baskı altında kalmışlardır.

 Copyright © International Conference on Quality in Higher Education(ICQH)

3-İnsan Hakları

Anayasa, insan haklarının ve temel özgürlüklerin korunmasını güvence altına almaktadır. Son on yılda uygulamada önemli ilerlemeler kaydedilmiştir. Ancak temel eksiklikler hâlâ mevcuttur. Geçtiğimiz iki yılda özellikle, ifade özgürlüğü ve toplanma özgürlüğü alanlarında önemli ölçüde gerileme olmuştur.

4-İfade Özgürlüğü

Birkaç yıllık ilerlemenin ardından, son iki yılda ciddi bir gerileme görülmüştür. Son yıllarda, bazı gazeteciler, yazarlar veya sosyal medya kullanıcıları aleyhine devam eden ve yeni açılan ceza davaları ciddi bir endişe kaynağıdır.

5-Yargı ve Temel Haklar

Türkiye, bu alandaki AB müktesebatının ve Avrupa standartlarının uygulanması bakımından belirli düzeyde hazırlıklıdır. Ancak, geçtiğimiz yıl ilerleme kaydedilmemiş, bağımsızlık, etkinlik ve insan haklarının ve temel özgürlüklerin korunması bakımından 2007 ile 2013 yılları arasında kayda değer ilerlemenin olmasına karşın Türk yargı sisteminde, kuvvetler ayrılığı ilkesinin gözetilmesinin ciddi biçimde sekteye uğradığı gözlemlenmiştir.

6-Eğitim ve Kültür

Türkiye eğitim ve kültür konusunda kısmen hazırlıklıdır. 2014 yılında bu fasılda bazı ilerlemeler kaydedilmiştir. 2015 yılında, Türkiye'nin tüm düzeylerde eğitimin kalitesini artırması ve öğrencilerin temel ve çapraz beceri edinimini iyileştirmesi gerekmektedir. Türkiye, AB'nin Eğitim ve Öğretim 2020' stratejik çerçevesinde ilerleme kaydetmiştir. 2014-2015 döneminde çocukların %96'sı ilkokula, %94 ise ortaokula kayıt yaptırmıştır.Ortaöğretime kayıt %79, yükseköğretime ise %40 oranında gerçekleşmiştir. Ayrıca AB "Erasmus Öğrenci Değişim Programı" kapsamında yurtdışına giden öğrenci sayısı her yıl artmaktadır (TC Avrupa Birliği Bakanlığı, 2015).

İlerleme Raporu ve Algı Analizi

İlerleme raporunda eleştiri konusu olan hukuk, adalet vb. konuların yanında eğitim ve kültür konusunun da ele alındığı görülmektedir. Rapordaki değerlendirmede eğitim ve kültür başlığı altında nispeten pozitif bir görüş belirtilmiştir. Ancak gerek bu çalışma kapsamında gerekse doğrudan 12 yıllık eğitim süreci ve yükseköğrenimde bulunan öğrenciler, eğitimciler ve reel sektör temsilcileri ile eğitim kurumları yöneticileri ile yapılan yüz yüze görüşmelerde nitel gerçeğin bu kadar olumlu olmadığı ortak görüş olarak belirtilmektedir.

Bu konuda 02-04 Aralık 2015 tarihinde Sakarya Üniversitesi'nde düzenlenen Yükseköğrenimde Kalite Konferansında görüşlerine başvurduğumuz İstanbul Üniversitesi Rektörü Sayın Muzaffer Ak, "yükseköğrenimde kaliteyi ölçmek için paydaşlarımızın geri bildirimlerini dikkate almamız gerekir" derken (Ak, 2015), Sakarya Üniversitesi Rektörü Sayın Muzaffer Elmas ise "sahip olduğumuz teknoloji altyapısının ve kuralların mükemmelliği, uygulamaya ve ürüne dönüştürülmediği sürece kaliteden bahsedilemeyeceğini" ifade etmektedirler (Elmas, 2015).

AB Raporları ve Giresun Üniversitesi Öğrencileri Üzerindeki Algı Analizi

Sanayi toplumundan bilgi toplumuna geçiş süreci, toplumların tüm unsurlarını yoğun şekilde etkilemektedir. Bu etki ekonomik, sosyal, politik ve kültürel alanlarda kendini göstererek, toplumlarda yeniden yapılanma sürecini de beraberinde getirmiştir. Bilgi toplumunun ihtiyaçlarına cevap verebilmek için, toplumla uyum halinde yaşayan, toplumu geliştirecek niteliklere sahip bireylerin yetiştirilmesinde en önemli unsur olan eğitim sistemlerinin de yeniden yapılanmasını gerektirir (Pehlivan, 2005).

Türkiye Cumhuriyeti'nin kuruluş felsefesi olarak çağdaş uygarlık seviyesine ulaşma amacı, ekonomi, hukuk, demokrasi ile birlikte kaliteli bir eğitim sistemine de sahip olmayı hedeflemiştir. Bu doğrultuda, hukuk, insan hakları, demokrasi ve eğitim alanında gelişmiş ülkeler örnek alınmış, dünyadaki gelişmeler, Türkiye'deki kamu kurumları ve üniversiteler tarafından yakından takip edilmiştir. AB üyeliğine adaylık kararıyla birlikte başta insan hakları, demokrasi, hukuk ve eğitim gibi toplumun refahı ve bütünlüğü için göz ardı edilemeyecek konulardaAB ile ortak bir tutum içerisine girilmiştir. Bu gelişmeler Türkiye'nin AB'ye üyeliği açısından önemli gündem maddeleridir.

Türkiye ile AB arasında 3 Ekim 2005'te "Müzakere Çerçeve Belgesinin" imzalanmasıyla birlikte belirlenen başlıklarda Türkiye hızlı bir reform süreci içine girmiştir.2007 ve 2013 yılları arasında önemli gelişmeler

 Copyright © International Conference on Quality in Higher Education(ICQH)

kaydedilmiş ancak 2014 yılında ve 2015 yılının sonunda açıklanan AB ilerleme raporunda özellikle yargı, hukuk, adalet ve eşitlik ilkesiyle ilgili gerilemelerin olduğu ifade edilmiştir (AB Bakanlığı, 2015).

Bu raporda yer alan başlıca eleştiri konularının öğrenciler üzerinde nasıl bir algı yarattığı ve üniversite öğrencilerinin eleştirilerle ilgili ne düşündükleri Giresun Üniversitesi öğrencilerinin katılımıylaanaliz edilmiştir. Yapılan anket çalışmasında denekleri yönlendirme riskinden sakınarak çapraz sorular yöneltilmiş ve sonuçların nesnel olması hedeflenmiştir. Öğrencilere kendi bağımsız düşüncelerini ifade etme fırsatı sunulmuş, çalışmanın sonuçlarının tarafsızlığı ve güvenilirliği sağlanmıştır.Öğrenciler 2015 AB ilerleme raporunda yer alan eleştirilere yönelik yapılan anket çalışması doğrultusunda görüş beyan etmiştir. Böylece eleştirilerle paralellik taşıyan düşünce ve görüşlerin, öğrencilerin özgün ve bağımsız görüşleri olması sağlanmıştır. AB komisyonunun yayınladığı raporun sonuçlarıyla anlamlı benzerlik taşıyan bu çalışmanınLikert ölçeği ve SPSS analizleriyle ulaşılan sonuçları aşağıdaki tablolarda görülmektedir.

GİRESUN ÜNİVERSİTESİ ÖĞRENCİLERİ ANKET SONUÇLARI

Frekanslar

Tablo 1. Anket çalışması özeti

Case Processing Summary

VAR00008		Cases					
		Valid		Missing		Total	
		N	Percent	N	Percent	N	Percent
Toplamp	Bay	52	98,1%	1	1,9%	53	100,0%
	Bayan	45	97,8%	1	2,2%	46	100,0%

Ankete Giresun Üniversitesi'nde öğrenim gören önlisans ve lisans olmak üzere tüm sınıflardan rastgele seçilen Türk ve yabancı uyruklu 53'ü erkek, 46'sı kadın toplam 99 öğrenci katılmıştır.

Frekans Tabloları

Tablo 2. Anket soru tablosu

Statistics

		Ülkemizde hukukun üstünlüğü ilkesi uygulanmamaktadir.	Ülkemizde yargı baskı altındadır.	Bireyler arasında adalet sağlanamamaktadır.	Ülkemizde bireyler düşüncelerini özgürce ifade edebilmektedirler.	Ülkemizde demokrasi ve insan hakları ilerleme göstermektedir.	Ülkemizde eşitlik ilkesi uygulanmaktadır ve herkes eşit haklara sahiptir.
N	Valid	99	100	100	100	100	99
	Missing	1	0	0	0	0	1

Anket 100 öğrenci üzerinde uygulanmış, deneklerden 2'si sadece 2 soruya yanıt vermemiş diğer tüm soruları yanıtlamışlardır.

Tablo 3Ülkemizde hukukun üstünlüğü ilkesi uygulanmamaktadır

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Kesinlikle Katılmıyorum	12	12,0	12,1	12,1
	Büyük Ölçüde Katılmıyorum	15	15,0	15,2	27,3
	Fikrim Yok	17	17,0	17,2	44,4
	Büyük Ölçüde Katılıyorum	26	26,0	26,3	70,7

 Copyright © International Conference on Quality in Higher Education(ICQH)

	Kesinlikle Katılıyorum	29	29,0	29,3	100,0
	Total	99	99,0	100,0	
Missing	System	1	1,0		
Total		100	100,0		

Tablo 3'de görüldüğü gibi Türkiye'de hukukun üstünlüğü konusunda ankete katılanların %27'si hukukun üstünlüğünün uygulandığını belirtirken, katılımcıların iki katı, %56'sı ise hukukun üstünlüğününuygulanmadığı doğrultusunda görüş beyan etmiştir.

Tablo 4. Ülkemizde yargı baskı altındadır

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Kesinlikle Katılmıyorum	7	7,0	7,0	7,0
	Büyük Ölçüde Katılmıyorum	8	8,0	8,0	15,0
	Fikrim Yok	23	23,0	23,0	38,0
	Büyük Ölçüde Katılıyorum	29	29,0	29,0	67,0
	Kesinlikle Katılıyorum	33	33,0	33,0	100,0
	Total	100	100,0	100,0	

Türkiye'de yargının baskı gördüğü ile ilgili olan eleştiri konusunda katılımcıların %15'i yargının baskı altında olmadığını ifade ederken yaklaşık üç katı, %62'si yargının baskı gördüğünü, %23'ü ise bu konuda fikrinin olmadığını beyan etmiştir.

Tablo 5. Bireyler arasında adalet sağlanamamaktadır

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Kesinlikle Katılmıyorum	6	6,0	6,0	6,0
	Büyük Ölçüde Katılmıyorum	15	15,0	15,0	21,0
	Fikrim Yok	11	11,0	11,0	32,0
	BüyükÖlçüde Katılıyorum	32	32,0	32,0	64,0
	Kesinlikle Katılıyorum	36	36,0	36,0	100,0
	Total	100	100,0	100,0	

Türkiye'de bireyler arasında adaletin uygulanıp uygulanmadığı ile ilgili olarak katılımcıların %21'i adaletin uygulandığını ifade ederken % 68'i ise adaletin uygulanmadığı ile ilgili görüş beyan ettiği görülüyor. Bu da üniversite öğrencilerinin adalet ve hukuk sistemini duyarlı ve nesnel bakış açısıyla takip ettiklerini göstermektedir.

Tablo 6. Ülkemizde bireyler düşüncelerini özgürce ifade edebilmektedirler

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Kesinlikle Katılmıyorum	35	35,0	35,0	35,0
	Büyük Ölçüde Katılmıyorum	23	23,0	23,0	58,0

 Copyright © International Conference on Quality in Higher Education(ICQH)

	Fikrim Yok	7	7,0	7,0	65,0
	Büyük Ölçüde Katılıyorum	22	22,0	22,0	87,0
	Kesinlikle Katılıyorum	13	13,0	13,0	100,0
	Total	100	100,0	100,0	

Türkiye'de düşünce özgürlüğü ile ilgili olarak katılımcıların %58'i düşüncelerini özgürce ifade edemediklerini, %35'i ise Türkiye'de düşünce özgürlüğünün uygulandığını ve bireylerin düşüncelerini özgürce ifade edebildikleri vurgulanmıştır. Öğrenci kümesinin düşünce ve ifade özgürlüğü hakkında AB kriterleri ile ilişkili bilinç düzeyine sahip oldukları görülmektedir.

Tablo 7. Ülkemizde demokrasi ve insan hakları ilerleme göstermektedir

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Kesinlikle Katılmıyorum	14	14,0	14,0	14,0
	Büyük Ölçüde Katılmıyorum	26	26,0	26,0	40,0
	Fikrim Yok	24	24,0	24,0	64,0
	Büyük Ölçüde Katılıyorum	18	18,0	18,0	82,0
	Kesinlikle Katılıyorum	18	18,0	18,0	100,0
	Total	100	100,0	100,0	

Türkiye'de demokrasi ve insan hakları konusunda öğrencilerin %40'ı ilerlemelerin olmadığını, %36'sı demokrasi ve insan haklarının gelişme gösterdiğini, %24'ünün ise bu konuda görüş beyan etmedikleri görülmektedir. Tablodan öğrenci kümesinin hukuk ve demokratik sistemde meydana gelen değişim ve dönüşümlerin de farkında olduğu görülmektedir. Aynı zamanda her 4 öğrenciden birinin Türkiye'deki insan hakları ve demokrasi tartışmaları hakkında fikir sahibi olmadığını da göstermektedir.

Tablo 8. Ülkemizde eşitlik ilkesi uygulanmaktadır ve herkes eşit haklara sahiptir

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Kesinlikle Katılmıyorum	35	35,0	35,4	35,4
	Büyük Ölçüde Katılmıyorum	26	26,0	26,3	61,6
	Fikrim Yok	10	10,0	10,1	71,7
	Büyük Ölçüde Katılıyorum	17	17,0	17,2	88,9
	Kesinlikle Katılıyorum	11	11,0	11,1	100,0
	Total	99	99,0	100,0	
Missing	System	1	1,0		
Total		100	100,0		

Türkiye'de eşitlik ilkesinin uygulanması ile ilgili olarak, üniversite öğrencilerinin %62'si eşitlik ilkesinin uygulanmadığı, sadece %11'i eşitlik ilkesinin uygulandığını ifade ettikleri görülmektedir. Uluslar arası kuruluşlar tarafından sıkça, eleştiri konusu olarak dile getirilen haksızlıklar ve eşitsizlikler konusunda öğrenci kümesinin yüksek duyarlılık ve bilince sahip olduğu görülmektedir.

Crosstabs

Aşağıdaki 6 tabloda da anketin SPSS programında yapılan kız ve erkek öğrencilerin çapraz analiz sonuçları görülmektedir.

 Copyright © International Conference on Quality in Higher Education(ICQH)

Tablo 9. Ülkemizde hukukun üstünlüğü ilkesi uygulanmamaktadır

			VAR00008		Total
			Bay	Bayan	
Ülkemizde hukukun üstünlüğü ilkesi uygulanmamaktadır.	Kesinlikle Katılmıyorum	Count	7	4	11
		% within	13,2%	8,9%	11,2%
	Büyük Ölçüde Katılmıyorum	Count	10	5	15
		% within	18,9%	11,1%	15,3%
	Fikrim Yok	Count	9	8	17
		% within	17,0%	17,8%	17,3%
	Büyük Ölçüde Katılıyorum	Count	15	11	26
		% within	28,3%	24,4%	26,5%
	Kesinlikle Katılıyorum	Count	12	17	29
		% within	22,6%	37,8%	29,6%
Total		Count	53	45	98
		% within	100,0%	100,0%	100,0%

Tablo 9 da ülkemizde hukukun üstünlüğü uygulanmamaktadır, önermesine erkeklerin % 50,9'ukatıldığını belirtirken, bayanların ise % 62,2'si hukukun üstünlüğü ilkesinin uygulanmadığı görüşünü belirtmektedir.

Tablo 10. Ülkemizde yargı baskı altındadır

			VAR00008		Total
			Bay	Bayan	
Ülkemizde yargı baskı altındadır.	Kesinlikle Katılmıyorum	Count	6	1	7
		% within	11,3%	2,2%	7,1%
	Büyük Ölçüde Katılmıyorum	Count	7	1	8
		% within	13,2%	2,2%	8,1%
	Fikrim Yok	Count	9	13	22
		% within	17,0%	28,3%	22,2%
	Büyük Ölçüde Katılıyorum	Count	12	17	29
		% within	22,6%	37,0%	29,3%
	Kesinlikle Katılıyorum	Count	19	14	33
		% within	35,8%	30,4%	33,3%
Total		Count	53	46	99
		% within	100,0%	100,0%	100,0%

Ülkemizde yargı baskı altındadır önermesine, erkeklerin %58,4 ü kadınların ise, 67,4'ü katılmaktadır. Bu önermede kadınların sadece %4,4'ü yargının baskı altında olduğuna katılmazken, erkeklerin %24,5'i yargının

 Copyright © International Conference on Quality in Higher Education(ICQH)

baskı altında olmadığını belirtmektedir. Bu veriler kadınlar ile erkekler arasında yargıya uygulanan baskı konusunda anlamlı bir farklılık olduğunu göstermektedir.

Tablo 11. Bireyler arasında adalet sağlanamamaktadır

			Bay	Bayan	
Bireyler arasında adalet sağlanamamaktadır.	Kesinlikle Katılmıyorum	Count	4	1	5
		% within	7,5%	2,2%	5,1%
	Büyük Ölçüde Katılmıyorum	Count	10	5	15
		% within	18,9%	10,9%	15,2%
	Fikrim Yok	Count	7	4	11
		% within	13,2%	8,7%	11,1%
	Büyük Ölçüde Katılıyorum	Count	17	15	32
		% within	32,1%	32,6%	32,3%
	Kesinlikle Katılıyorum	Count	15	21	36
		% within	28,3%	45,7%	36,4%
Total		Count	53	46	99
		% within	100,0%	100,0%	100,0%

Tablo 11'den yola çıkarak toplumsal adalet algısı bakımından kadınların %46'sının, erkeklerin ise %28'inin adaletsizliğe maruz kaldığını söyleyebiliriz. Toplumsal adalet algısında erkekler ve kadınlar arasında anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir.

Tablo 12. Ülkemizde bireyler düşüncelerini özgürce ifade edebilmektedirler

			VAR00008		
			Bay	Bayan	Total
Ülkemizde bireyler düşüncelerini özgürce ifade edebilmektedirler	Kesinlikle Katılmıyorum	Count	15	20	35
		% within	28,3%	43,5%	35,4%
	Büyük Ölçüde Katılmıyorum	Count	10	13	23
		% within	18,9%	28,3%	23,2%
	Fikrim Yok	Count	7	0	7
		% within	13,2%	,0%	7,1%
	Büyük Ölçüde Katılıyorum	Count	11	11	22
		% within	20,8%	23,9%	22,2%
	Kesinlikle Katılıyorum	Count	10	2	12
		% within	18,9%	4,3%	12,1%
Total		Count	53	46	99
		% within	100,0%	100,0%	100,0%

 Copyright © International Conference on Quality in Higher Education(ICQH)

Adalet konusunda yapılan analizde kadın (%28,2) ve erkek (%39,7) arasında görülen anlamlı farklılık, ifade özgürlüğü konusunda da görülmektedir.

Tablo 13. Ülkemizde demokrasi ve insan hakları ilerleme göstermektedir

			Bay	Bayan	
Ülkemizde demokrasi ve insan hakları ilerleme göstermektedir.	Kesinlikle Katılmıyorum	Count	9	5	14
		% within	17,0%	10,9%	14,1%
	Büyük Ölçüde Katılmıyorum	Count	12	14	26
		% within	22,6%	30,4%	26,3%
	Fikrim Yok	Count	11	13	24
		% within	20,8%	28,3%	24,2%
	Büyük Ölçüde Katılıyorum	Count	9	9	18
		% within	17,0%	19,6%	18,2%
	Kesinlikle Katılıyorum	Count	12	5	17
		% within	22,6%	10,9%	17,2%
Total		Count	53	46	99
		% within	100,0%	100,0%	100,0%

Yapılan ankette, Türkiye'de demokrasi ve insan hakları konusunda erkeklerin %39,62'sı demokrasinin ve insan haklarının ilerleme gösterdiği ile ilgili görüş belirtirken, kadınların ise %30,5'i bu doğrultuda görüş bildirmiştir.

Tablo 14. Ülkemizde eşitlik ilkesi uygulanmaktadır ve herkes eşit haklara sahiptir

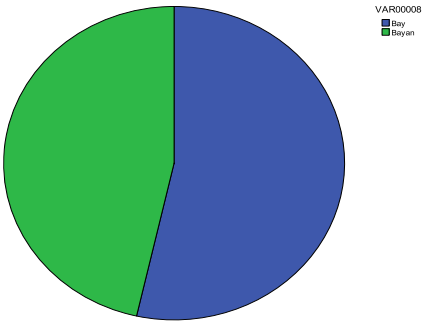
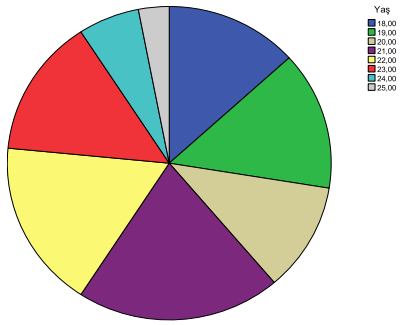
			VAR00008		
			Bay	Bayan	Total
Ülkemizde eşitlik ilkesi uygulanmaktadır ve herkes eşit haklara sahiptir.	Kesinlikle Katılmıyorum	Count	17	18	35
		% within	32,7%	39,1%	35,7%
	Büyük Ölçüde Katılmıyorum	Count	13	13	26
		% within	25,0%	28,3%	26,5%
	Fikrim Yok	Count	5	5	10
		% within	9,6%	10,9%	10,2%
	Büyük Ölçüde Katılıyorum	Count	11	6	17
		% within	21,2%	13,0%	17,3%
	Kesinlikle Katılıyorum	Count	6	4	10
		% within	11,5%	8,7%	10,2%
Total		Count	52	46	98
		% within	100,0%	100,0%	100,0%

 Copyright © International Conference on Quality in Higher Education(ICQH)

Türkiye'de eşitlik ilkesinin uygulanması ile ilgili önermeye; kadınların %21,7'si olumlu görüş belirtirken, erkeklerin ise %32,7'si eşitlik ilkesinin uygulandığını bildirmemiştir. Herkesin eşit haklardan yararlanabilme bakımından kadınların %67,4'ü, bu haktan eşit olarak faydalanmadığını belirtir ikenerkeklerin ise %57,7'si eşitlik ilkesinin uygulanmadığı doğrultusunda görüş beyan etmiştir.

Grafikler

Yapılan anketin kız-erkek öğrenci ve yaş dağılımı grafikleri aşağıdaki gibidir.

 Şekil 1 Ankete kadın ve erkek katılım pasta grafiği	 Şekil 2 Ankete katılan öğrencilerin yaş dağılımı pasta grafiği
Yukarıdaki grafikte ankete katılan kadın ve erkek oranının pasta grafiği gösterilmiştir. Yapılan anket çalışmasının katılımcılarının dengeli olarak seçildiği görülmektedir. Mavi alan, erkek katılımcıları, yeşil alan ise kadın katılımcıları göstermektedir.	Çalışmanın sonucunda, ankete katılan öğrencilerin yaş ortalamasının 21 olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca yukarıdaki grafikte yaş dağılımının pasta grafiği görülmektedir.

SONUÇLAR

Anket sonuçlarından hareketle, üniversite öğrencilerinin adalete, hukuka ve yargıya olan güvenlerinin zayıfladığı söylenebilir. Ayrıca üniversite öğrencilerinin düşünce özgürlüğü konusunda vermiş oldukları yanıtlar endişe vericidir. Hukukun üstünlüğünün uygulanmadığı ve bireylerin düşüncelerini özgürce ifade edemedikleri bir ortamdaeğitimde kaliteden söz edilmesi olanaksızdır. Yapılan anket sonuçlarından AB İlerleme raporunun, belirtilen başlıklarda büyük ölçüde gerçeği yansıttığını görülmektedir.

Öğrenciler, Türkiye'de yükseköğretimde kalitenin artırılması ile ilgili olarak:

Teknolojinin gelişmesi
Eğitimle ilgili kullanılan materyallerin artması
Yeni açılan yükseköğretim kurumlarının sayısının artması ve birbirleriyle rekabet içinde olmaları nedeniyle kalitenin arttığını belirtiyorlar.
Bunun yanında,yükseköğretimde kaliteyle ilgili olarak öğrencilerin önemli eleştirileri de bulunmaktadır.
Bunlar:

- Öğrenci sayısının mevcut kapasitenin üstünde olması
- Derslerin teorik ağırlıkta işlenmesi
- Bazı şehirlerdeki ekonomik imkânların yetersiz olması nedeniyle sosyal ve kültürel gelişimlerini tamamlayamadıkları
- Kadro doldurmak amacıyla kalitesiz eğitimcilerin yükseköğretim kurumlarına alınması
- Eğitimcilerin öğrencilere değer vermediği, fikirlerin ifade edilmesi noktasında demokratik bir yaklaşım göstermedikleri, görüş ve önerilerine saygı duymadıkları
- Öğrencilerin gerçek hayata yönelik olarak eğitilmemeleri gerekçesi ile eğitimde kalitenin artmasına engel teşkil ettiğini belirtiyorlar.
- Yapılan analizler sonucunda öğrencilerin yükseköğretimde kalitenin artırılması ile ilgili düşünceleri ise:
- Yurtdışı eğitim olanaklarının arttırılması

 Copyright © International Conference on Quality in Higher Education(ICQH)

- Yabancı dil eğitimine daha fazla önem verilmesi
- Eğitim kurumlarında çalışacak olan eğitimcilerin seçimine özen gösterilmesi
- Verilen eğitimin gerçek hayatla paralel nitelikte olması gerektiği
- Her şehirde üniversite açmak yerine ekonomik ve sosyal yeterliliğe sahip şehirlerde üniversite açılması
- Öğrenci-öğretmen ilişkisinin geliştirilmesi ve yeni bir yaklaşım oluşturulması
- Öğrencilerin özgün fikirlerinin demokratik bir zeminde değerlendirilmeye çalışılması
- Üniversitelerde faaliyet gösteren öğrenci topluluklarının üyeleri ile bir bütün halinde hareket etmesi
- Gelecekte yeni iş imkânlarının oluşabilmesi ve işsizliğin ortadan kalkması için girişimcilik derslerine daha fazla önem verilmesi
- Öğrencilerin motivasyon ve özgüvenlerinin artırılabilmesi için eğitimcilerin daha demokratik yaklaşıma sahip olmaları gerektiği vurgulanmaktadır.

ÖNERİLER

- Yabancı dil eğitimine ağırlık verilmeli ve yurtdışı eğitim imkânları arttırılmalı
- Öğrencilerin hobi olarak ilgilendikleri alanlarda farklı bölümlerden gönüllülük esasında dayalı ders alma iklimi yerleştirilmeli
- Her ilde üniversite açmak yerine sosyal ve ekonomik yeterliliğe sahip olan şehirlerde üniversite açılmalı, öğrenciler bu şehirlerdeki sosyal, ekonomik ve kültürel imkânlardan yararlanabilmeli
- Eğitimcilerin daha iyi eğitim almasına ve seçilmesi aşamasında mülakatlara tabi tutulmalı ve ahlaki kişiliğine dikkat edilmeli
- Eğitimciler, öğrencilerin görüşlerine saygı duymalı ve öğrenciler üzerinde baskı kurmamalılar
- Teknoloji kullanımına dayanan, girişimciliğe ve verimliliğe yönelik bir yaklaşım oluşturulmalı
- Her üniversite belirli bir alanda uzmanlaşmaya çalışmalı
- Öğrencilerin araştırma yeteneklerini geliştirebilmelerine yardım edilmeli ve eğitim gördüğü alanda staj yoluyla çalışmak istediği sektörde deneyime sahip olması sağlanmalı
- Üniversiteye gelen her öğrenciye gelecekle ilgili misyon ve vizyon kazandırılmalı
- Teknik derslerin verimli işlenebilmesi için teknolojik altyapıya sahip laboratuarlar oluşturulmalı
- Verilen dersler sonucunda başarının ölçülebilmesi ve yeni fikirlerin değerlendirilebilmesi için sınav kâğıtlarında en az 1 veya 2 (öğrencinin ilgi alanlarında fikir beyan edebileceği ölçütlerde) açık uçlu soru bulundurulmalıdır.
- İl, ilçe ve kasabalarda ilkokul ve ortaokul öğrencilerinin ilgisini çekecek tasarıma sahip kütüphaneler oluşturulmalı ve buralarda öğrencilerin keyif alabileceği etkinlikler düzenlenmeli, öğrencilere daha ilkokul yıllarında zamanı kütüphanede değerlendirme bilinci oluşturulmalıdır. İlkokul yıllarında kütüphanede ders çalışma bilinci kazanmış olan öğrenci üniversite yıllarında zamanını daha verimli kullanmaya çalışacak ve başarılı olacaktır.Bu yöntemlerle merak eden, sorgulayan öğrenci profili oluşacak ve toplumda bilinçli bireylerin oluşmasına katkı sağlayacaktır. Böylece bilimsel araştırma ve makaleler artacak, yapılan araştırma ve çalışmalar toplumun her kesimi tarafından sindirilecek, sonuç olarak da toplum refahı ve yükseköğretimde kalite sağlanacaktır.

KAYNAKÇA

AB Bakanlığı. (2014). *TC Avrupa Birliği Bakanlığı*. www.ab.gov.tr: http://www.ab.gov.tr/files/strateji/AB-Bakanligi-Stratejik-Plani2013-2017.pdf adresinden alınmıştır

AB Bakanlığı. (2015, Kasım 19). *www.ab.gov.tr*. Kasım 19, 2015 tarihinde TC AB Bakanlığı, Türkiye: www.ab.gov.tr/files/000files/2015/11/2015_turkiye_raporu.pdf adresinden alındı

AB İlerleme Raporu. (2015, Aralık 01). 2015 tarihinde www.ab.gov.tr/files/000files/2015/11/2015_turkiye_raporu.pdf adresinden alındı

Ak, M. (2015, Aralık 2). Yükseköğrenimde Kalite Konferansı. (S. Üniversitesi, Dü., & S. K. Yrd. Doç. Dr. Osman Sirkeci, Derleyici) Sakarya.

Aktaran Yenen, Z. V., & Gözlü, S. (2003). Yüksek öğretimde müşteri beklentileri: Türkiye'den örnekler. *İtü Dergisi/d, 2*(2), 28-38.

Elmas, M. (2015, Aralık 4). Yükseköğrenimde Kalite. (S. K. Yrd. Doç. Dr. Osman Sirkeci, Röportajı Yapan) Sakarya.

Erdem, M. (2000). Kalite Yönetiminin Sağlayacağı Yararlar. 36.

Haldun, İ.-i. (2004). *Mukaddime* (Cilt 2). (H. Kendir, Çev.) Ankara, Türkiye.

Pehlivan, K. B. (2005). *Öğretmen Adaylarının İletişim Becerisi Algıları Üzerine Bir Çalışma.* Aralık 25, 2015 tarihinde ilkogretim-online: http://ilköğretim-online.org.tr adresinden alındı

TC AB Bakanlığı. (2015, Aralık 15). *Türkiye - AB Tarihçesi*. Kasım 20, 2015 tarihinde www.ab.gov.tr: http://www.ab.gov.tr/index.php?p=111 adresinden alındı

TC Avrupa Birliği Bakanlığı. (2015, Kasım 10). *www.ab.gov.tr*. Kasım 20, 2015 tarihinde http://www.ab.gov.tr/files/000files/2015/11/2015_turkiye_raporu.pdf adresinden alındı

Temel, Y. A. (2015). *Eğitimde Toplam Kalite Yönetimi*. (S. Kanbur, Düzenleyen) Kasım 19, 2015 tarihinde http://dhgm.meb.gov.tr/yayimlar/dergiler/Milli_Egitim_Dergisi/144/temel.htm adresinden alındı

Tortop, H. S. (2013). *Öğretmen Adaylarının Üniversite Hocası Hakkındaki Metaforları ve Bir Değerlendirme Aracı Olarak Metafor*. Aralık 15, 2015 tarihinde http://higheredu-sci.beun.edu.tr/pdf/pdf_HIG_1615.pdf adresinden alındı

 Copyright © International Conference on Quality in Higher Education(ICQH)

AÇIK ÖĞRETİMDE YAŞAMSAL BİR FAALİYET: KATMANLI İÇERİK MİMARİSİ

Alper Cihan
Açık ve Uzaktan Eğitim Fakültesi, İstanbul Üniversitesi, İstanbul, Turkey
alper.cihan@auzef.istanbul.edu.tr

Ahmet Ağır
Açık ve Uzaktan Eğitim Fakültesi, İstanbul Üniversitesi, İstanbul, Turkey
ahmet.agir@auzef.istanbul.edu.tr

Selma Tosun
Açık ve Uzaktan Eğitim Fakültesi, İstanbul Üniversitesi, İstanbul, Turkey
selma.tosun@auzef.istanbul.edu.tr

Mehmet Tosun
Açık ve Uzaktan Eğitim Fakültesi, İstanbul Üniversitesi, İstanbul, Turkey
mehmet.tosun@auzef.istanbul.edu.tr

Dilek Yördem Ceylan
Açık ve Uzaktan Eğitim Fakültesi, İstanbul Üniversitesi, İstanbul, Turkey
dilek.yordem@auzef.istanbul.edu.tr

ÖZET

Eğitim öğretim süreci birçok Bilen'den birçok bilmeyene bilgi ve beceri aktarma sanatıdır. Burada bilen insanın nasıl aktaracağı, bilmeyenin nasıl alacağına ilişkin çalışmalar daha çok öğrenme psikolojisinin alanına girmektedir. Öğrenme psikolojisi içinde son dönemde ağırlık kazanan çoklu zekâ kuramı ile öğrenme sürecinin verimliliğinin artırılması temel hedef olurken burada kullanılacak materyaller de asıl meseleyi oluşturmaktadır. Geçmişte temel öğretim materyali öğreticinin doğrudan aktardığı bilgi ve mevcut ders kitapları iken günümüzde uzaktan öğrenme ile başlatabileceğimiz ikinci matbaa devrimi, öğrenme materyallerini değiştirmiş ve geliştirmiştir.

Günümüz öğrenme stillerine göre yetişen "teknoloji nesli" öğrenciler eski iki kanallı, pasif eğitimden uzaklaşmakta, daha hareketli, daha renkli, daha yapılandırılmış ve etkileşimi artırılmış öğrenme materyallerine yönelmektedir. Böylece öğrencinin alıcı özelliklerine, bilginin sunumu ve öğrenmeyi kolaylaştırıcı çeşitli materyal formatlarına, öğretimin yöntem, süre, araç ve imkânlarına göre çok sayıda öğrenme materyali ve bunların değişik şekilde organizasyonu ile ders hocası ve kitap kaynaklı öğretimden çok kanallı eğitime geçilme zorunluluğu doğmuştur. Ayrıca belirli mekân ve süre için tanımlanmış eski klasik öğrenme hedefleri de tartışılır olmuş, neden daha kısa sürede, daha yüksek bilgi düzeyine daha yüksek öğrenme etkinliği ile çıkamıyoruz sorusu eğitim bilimcilerin temel araştırma alanına dönüşmüş ve stratejik yarışı haline gelmiştir. Buradan hareketle özellikle uzaktan öğrenmede, öğrenme materyalleri sayısız çeşit ve şekle bürünmüştür. Bu çeşitlilik, öğretici ve içerik üreticilerinde iş, hedef ve plan karmaşası yaşamasına, kaynak ve zaman israfına ve bundan dolayı daha az ve daha niteliksiz ürünlerin oluşmasına sebep olmaktadır.

Örgün eğitimin temel dinamiğini öğretim elemanı odaklı sınıf içi faaliyetler -hocanın anlatarak, sunarak, tahtada yazarak ders işlemesi sonucunda pasif durumdaki öğrencilerin dinlemesi ve anladığını not alması- oluşturur. Ancak açık/uzaktan öğrenmede öğretim elemanı ile öğrencinin aynı havayı solumaması, yazılı ve görsel ders materyallerini eğitim öğretimin odak noktası haline getirmiştir. "Öğretme" odaklı sınıf içi eğitimden, "Öğrenme" odaklı uzaktan öğrenmeye geçtiğimizde bu zaman diliminde açık/uzaktan öğretimde ders materyali olarak sıklıkla ders kitabı, sunu dosyası, konu anlatım videoları ve çalışma soruları kullanılmaktadır.

 Copyright © International Conference on Quality in Higher Education(ICQH)

Türkiye'de yükseköğretim kapsamında birçok üniversitede birçok program açık öğretim veya uzaktan eğitim merkezleri bünyesinde öğrenci kabul etmektedir. Program sayısındaki çeşitlilik, ders sayısındaki fazlalık ve hedef kitlenin değişken profili ve buna bağlı eğitim öğretim yöntemleri düşünüldüğünde, ders materyallerinde standartlaşma önemli bir husus olarak öne çıkmaktadır. Standartlara bağlı ders materyalleri temelde eğitim öğretimin kalitesini arttıracak, yükseköğretim yöneticileri için ölçülebilir ve iyileştirilebilir sistem sunacaktır. Daha da önemlisi standartlaştırılmış ders materyalleri birbirinden kopuk, farklı ders materyallerinin oluşmasını engelleyecek, üniversiteler arasında ders materyali paylaşımını kolaylaştıracaktır. Ayrıca standartlara bağlı ders materyalleri, açık/uzaktan öğretim paydaşlarının aynı dili konuşmasına ve ortak paydada buluşmasına katkı sağlayacaktır.

Yukarda bahsedilen hususlar çerçevesinde dezavantajları gidermek üzere bu öğrenme materyallerine ve yapılandırılmasına standart tanımların getirilmesi önem arz etmektedir. İÜ AUZEF bünyesinde yapılan çalışmalar ve sonucunda edinilen kazanımlar ile diğer açık ve uzaktan öğrenme kurumlarının birçok çalışması uzun süre incelenmiş ve içerik organizasyonunda doğal olarak gelişen aşağıdaki dört kategorik standardın olduğu görülmüştür.

Bu çalışmada ders materyalleri dört seviyede gruplandırılmış; FAZ 1, FAZ 2, FAZ 3 ve FAZ 4 olarak adlandırılmıştır. Temel FAZ 1 seviyesinde tanımlar oluşturulup yapısal standartlaşma sağlanırken, FAZ 2; içerik sunumunda kullanıcı deneyimi, veri toplama ve buna bağlı geliştirmeler için tanımlamalar getirmiştir. FAZ 3; öğretim verimliğini artırmak için geliştirilebilecek kişisel öğrenme araçları tanımlanmıştır. En son aşama olarak düşünülen FAZ 4 de ise öğrenci performansına göre içerik gösterimini ve rehberliğini otomatik yapan standartlar geliştirilmiştir. FAZ 1 temel düzeyde bir standart oluştururken, FAZ 2, FAZ 3 ve FAZ 4 öğretim tasarımı açısından daha nitelikli, mobil uyumlu, emek ve zaman yoğun ürünleri tanımlanmaktadır. Katmanlı bir yapı olarak düşünülen FAZ1 -FAZ2 -FAZ3 ve FAZ4 standartlarına göre her aşama bir önceki aşamanın özelliklerini içeren daha ileri bir seviyesi olarak tasarlanmıştır. Çalışmada bu standartların tanımları ve açıklamaları sunulmuştur.

Anahtar kelimeler: İçerik tasarım, Faz 1, Faz 2, Faz3, Faz 4, Materyal Geliştirme

 Copyright © International Conference on Quality in Higher Education(ICQH)

AÇIK VE UZAKTAN EĞITIM KURUMLARINDA TOPLAM KALITE SÜREÇLERI BAĞLAMINDA YÖNETIM MODELLERI

Levent Şahin
levent.sahin@auzef.istanbul.edu.tr

Fatih Mehmet Türker
fatih.turker@auzef.istanbul.edu.tr

Hikmet Çığlık
hikmet.ciglik@auzef.istanbul.edu.tr

Alper Cihan
alper.cihan@auzef.istanbul.edu.tr

ÖZET
Bu çalışmada, Dünyada ve Ülkemizde her geçen gün önemi artarak devam eden Açık ve Uzaktan Öğretim kurumlarının ve bu kurumların sunduğu açık ve uzaktan öğretim hizmetlerinin profesyonel yönetim modelleri ve yönetişim temelleri ele alınmıştır. Açık ve Uzaktan Öğretim kurumlarının mevcut iş akışlarına uygun olarak oluşturdukları süreç yapıları, İstanbul Üniversitesi Açık ve Uzaktan Eğitim Fakültesi örneğinden hareketle yönetim süreçleri, fonksiyonel süreçler ve destek süreçler olmak üzere üç ana süreçten oluşmaktadır. İÜ Açık ve Uzaktan Eğitim Fakültesinin yönetim süreçleri, bu süreçlere bağlı büro ve şube yapılanmaları, oluşturulan yönetim yapısının vizyon, misyon, amaç, hedef, temel ilke ve değerler, stratejiler ve bunlara bağlı olarak oluşturulan kalite politikaları ayrıntılarıyla ele alınmaktadır. Kalite süreçlerine bağlı olarak bir yüksek öğretim kurumunda olması gereken yönetim ve organizasyon akışları şema ve grafiklerle örneklenmiştir. AUZEF bünyesinde bulunan Ön Lisans, Lisans, Lisans Tamamlama ve Yüksek Lisans olmak üzere toplam 46 programın birim koordinatörü, program koordinatörü, bilim alan uzmanı ve öğretim üyelerinin yönetim süreçlerindeki konumları ve yönetime katkıları tartışılmıştır. Çalışmanın sonuç bölümünde örgün (geleneksel) öğretim yapan yüksek öğretim kurumlarının yönetim modelleriyle, açık ve uzaktan öğretim yapan yüksek öğretim kurumlarının yönetim modelleri yurtiçi ve yurtdışı örneklerle desteklenerek öneriler getirilmiştir.
Anahtar Kelimler: Yüksek Öğretim, Açık ve Uzaktan Öğretim, Yönetim, Kalite.

 Copyright © International Conference on Quality in Higher Education(ICQH)

AÇIK VE UZAKTAN ÖĞRENMEDE DERS TASARIM VE GELİŞTİRME SÜREÇLERİNDE KALİTE ÖLÇÜTLERİ

Serpil Koçdar
Açıköğretim Fakültesi, Anadolu Üniversitesi, Eskişehir, Türkiye
serpilkocdar@gmail.com

Burcu Çetinkaya-Öztürk
Enocta, Ankara, Türkiye
burcudtnkaya@gmail.com

ÖZET
Yükseköğretimde kalite, dünyada ve Türkiye'de tartışılan önemli konulardan biridir. Günümüzde açık ve uzaktan öğrenme yöntemiyle sunulan derslerin hem ulusal düzeyde hem de sınırlar ötesinde yaygınlaşmasıyla birlikte açık ve uzaktan öğrenme derslerinde kalite her zamankinden daha önemli hale gelmiştir. Türkiye'de Ocak 2015 itibariyle 68 üniversitede ön lisans, lisans tamamlama, lisans ve yüksek lisans düzeyinde toplam 505 açık ve uzaktan öğrenme programı mevcuttur. Buna ek olarak, bir açık ve uzaktan öğrenme programına sahip olmasa da ortak zorunlu derslerin veya bazı örgün derslerin uzaktan verilmesiyle birçok üniversitenin açık ve uzaktan öğrenme faaliyetleri içerisinde olduğu bilinmektedir. Söz konusu dersler tasarımlanırken genelde yüz yüze eğitim modellerinin aynen aktarılması nedeniyle derslerin birçoğunda tasarım sorunları olduğu gözlenmektedir. Bu durum, derslerin kalitesi açısından endişelere yol açmaktadır. Bu açıdan, açık ve uzaktan öğrenme derslerinin tasarımında ve geliştirilmesinde kalite ölçütlerinin dikkate alınması hayati önem taşımaktadır. Dünyada açık ve uzaktan öğrenmede ders düzeyinde kalite kavramı yeni gelişmektedir. Bu amaçla bazı kuruluşlar kalite ölçütleri geliştirmişlerdir. Türkiye'de ise henüz ders düzeyinde kalite konusunda yeterince bir farkındalık olmadığı ve Türkiye'deki açık ve uzaktan öğrenme derslerine yönelik oluşturulmuş kalite ölçütlerinin bulunmadığı söylenebilir. Bu kapsamda, araştırmanın amacı alanyazındaki açık ve uzaktan öğrenme dersleri için geliştirilmiş kalite ölçütlerini incelemek ve Türkiye'deki dersler için öneriler sunmaktır.
Anahtar Kelimeler: açık ve uzaktan öğrenme, ders kalite ölçütleri

GİRİŞ

Açık ve uzaktan öğrenme (openanddistancelearning), öğrenenlerin öğrenme kaynaklarından ve birbirlerinden zaman ve/veya mekân bağlamında uzakta olduğu, öğrenme kaynaklarıyla ve birbirleriyle etkileşimlerinin uzaktan iletişim sistemlerine dayalı olarak gerçekleştirildiği bir öğrenme sürecidir (Aydın, 2011, s. 12). Açık ve uzaktan öğrenme alanındaki uygulamaları ifade etmek amacıyla *uzaktan eğitim, açıköğretim, uzaktan öğretim, çevrimiçi öğrenme, e-öğrenme, internet tabanlı öğretim, web destekli öğretim, sanal eğitim, esnek öğrenme* ve benzeri birçok kavram kullanılmaktadır. Aralarında küçük farklar olmakla birlikte, bu kavramlar evrensel alanyazında genellikle birbirleri yerine kullanılabilmektedir. Aydın (2011), son yıllarda dünyada açık ve uzaktan öğrenme kavramının daha sık kullanılmaya başlandığını ve alanda bir standart sağlanması bakımından uzaktan eğitim, açıköğretim, e-öğrenme ve benzeri uygulamaları kapsayan *açık ve uzaktan öğrenme* kavramının kullanılması gerektiğini belirtmektedir. Açık ve uzaktan öğrenme içerisindeki *açık* kavramı esneklik ve seçme hakkını, *uzaktan* kavramı öğrenenlerin birbirlerinden, öğreticilerden ve öğrenme kaynaklarından zaman ve/veya mekân bakımından ayrı olduklarını, *öğrenme* kavramı ise öğrenen merkezli bir yaklaşımı vurgulamaktadır.

Açık ve uzaktan öğrenmede öğrenenlerin, öğreticilerin ve öğrenme kaynaklarının zaman ve/veya mekân açısından bir arada olmamaları nedeniyle öğretim tasarımı yüz yüze eğitime görefarklılık göstermektedir (Kilfoil, 2007; Olcott, 2003; Stella ve Granam, 2004). Açık ve uzaktan öğrenmede içerik, çalışma kılavuzları, ders izlenceleri ve diğer malzemeler öğrencilerin kendi kendilerine öğrenmelerini kolaylaştıracak şekilde özel olarak tasarımlanmakta; bu amaçla malzemelerde bazı etkileşimli etkinliklere yer verilmektedir. Derslerin tasarımı genellikle takımlar veya ekipler tarafından yapılmakta; bu ekipler içerik uzmanları, öğretim tasarımcıları, teknoloji ve ortam uzmanları, grafik tasarımcıları, değerlendirme uzmanları gibi birçok

 Copyright © International Conference on Quality in Higher Education(ICQH)

kişiden oluşmaktadır (Moore ve Kearsley, 2012). Başka bir deyişle, açık ve uzaktan öğrenmenin tasarımı yüz yüze eğitime göre farklı yaklaşımların kullanılmasını gerektirmektedir.

Dünyada açık ve uzaktan öğrenme uygulamalarının tasarım ve geliştirme süreçlerinde kalitenin sağlanması amacıyla birtakım kalite veya akreditasyon ölçütleri kullanılmaktadır. Ossiannilsson, Williams, Camilleri ve Brown (2015), açık ve uzaktan öğrenmede kalite ölçütlerinin büyük (macro), orta (meso) ve küçük (micro) olmak üzere üç düzeyde uygulanabildiğini belirtmektedir. Büyük düzey, ulusal ve uluslararası düzeydeki ölçütleri; orta düzey, kurumlara uygulanan ölçütleri; küçük düzey ise bireysel uygulamalar için geliştirilen ölçütleri; başka bir deyişle ders düzeyindeki kalite ölçütlerini ifade etmektedir. Ossiannilsson, Williams, Camilleri ve Brown (2015) geliştirilen ölçütlerin çoğunun büyük ve orta düzeyde olduğunu; ders düzeyinde kalite ölçütlerini içeren küçük düzeydeki ölçütlerin az sayıda olduğunu belirtmektedir. Benzer şekilde, Koçdar ve Aydın (2015) ders düzeyinde kalite kavramının açık ve uzaktan öğrenmeyle gündeme geldiğini ve söz konusu düzeyde kalite ölçütlerinin alanyazında yeni oluşmaya başladığını ileri sürmektedir.

Öte yandan, Türkiye'de açık ve uzaktan öğrenmede ders düzeyinde kalite süreçlerinin ve kalite konusunda farkındalığın yeterince gelişmemiş olması nedeniyle açık ve uzaktan öğrenmeyle sunulan derslerin tasarımı yapılırken kalite ölçütlerinin pek dikkate alınmadığı söylenebilir. Bunun yanı sıra, Türkiye'deki derslere özgü geliştirilmiş kalite ölçütleri bulunmamaktadır. Özkul ve Latchem (2011), Türkiye'de açık ve uzaktan öğrenmede süreç ve çıktılarda kaliteyi sağlamaktan ziyade erişim, eşitlik ve kapasite yaratma konularına önem verildiğini belirtmektedir. Buna karşılık, Özkul, Aydın ve Mutlu (2006), Türkiye'de açık ve uzaktan öğrenme uygulamalarında kalite güvencesi konusuna öncelik verilmesi gerektiğini vurgulamaktadır. Başka bir ifadeyle, açık ve uzaktan öğrenmede kalite konularının ihmal edilmiş bir araştırma ve uygulama alanı olduğu ve Türkiye'de açık ve uzaktan öğrenmeyle sunulan derslerin tasarım ve geliştirilmesi sürecinde hangi kalite ölçütlerinin nasıl kullanılabileceği konusunda alanyazında ve uygulamada bir boşluk olduğu söylenebilir. Bu açıdan, yol gösterici araştırmalara gereksinim duyulmaktadır. Bu kapsamda, araştırmanın amacı yükseköğretimde verilen açık ve uzaktan öğrenme dersleri için uluslararası düzeyde geliştirilmiş kalite ölçütlerini incelemek ve Türkiye'deki dersler için öneriler sunmaktır.

AÇIK VE UZAKTAN ÖĞRENMEDE DERS DÜZEYİNDE KALİTE ÖLÇÜLERİ

Dünyada birçok üniversite kendi ölçütlerini geliştirmekte ve çevrimiçi derslerinin tasarımının bu ölçütlere göre yapılmasını sağlamaktadır. Bunun yanı sıra, açık ve uzaktan öğrenme birlikleri ve konsorsiyumları birtakım kalite ölçütleri geliştirmektedir. Örneğin, Amerika Birleşik Devletleri'nin Maryland Eyaletindeki yükseköğretim kurumlarının oluşturduğu bir konsorsiyum olan MarylandOnline tarafından geliştirilen QualityMatters (QM) değerlendirme süreci ve ölçütleribunlardan en yaygın olarak kullanılanıdır[7].QM kapsamında, başvuru yapılan dersler için kalite etiketi verilmektedir. Bunun için, tıpkı kurum ve program düzeyinde alınan kalite etiketi ve akreditasyon sürecinde olduğu gibi uzman incelemesi yapılmaktadır. Yüz yüze eğitimin kalite güvence ve akreditasyon süreçlerinde eğitim kurumunun takım halinde ziyaret edilmesi biçiminde gerçekleşen uzman incelemeleri, QM sisteminde çevrimiçi olarak yapılmaktadır. QM, 2005 yılından beri uluslararası düzeyde birçok üniversitede verilen çevrimiçi derse kalite etiketi vermiştir. 2015 yılında 792 ders inceleme sürecine girmiş ve kalite etiketi almıştır. Yükseköğretimde verilen derslere ilişkin kalite ölçütlerinde 8 ana başlık altında 43 ölçüt bulunmaktadır. Bu ana başlıklar aşağıdaki gibidir:

- Derse Genel Bakış ve Tanıtım
- Öğrenme Hedefleri
- Değerlendirme ve Ölçme
- Öğretim Malzemeleri
- Ders Etkinlikleri ve Öğrenen Etkileşimi
- Ders Teknolojisi
- Öğrenen Desteği
- Erişilebilirlik ve Kullanılabilirlik

Kaliforniya Devlet Üniversitesi, üniversitedeki çevrimiçi derslerin kalitesinin artırılması amacıyla Chico Değerlendirme Tablosu'nu (ChicoRubric) geliştirmiştir[8]. Chico Değerlendirme Tablosu, kaliteli bir çevrimiçi dersin nasıl olması gerektiğini gösteren bir çerçeve sunmaktadır. Öğretim elemanlarının ve diğer personelin

[7]https://www.qualitymatters.org/reviews(Erişim tarihi: 15.11.2015)
[8]http://www.csuchico.edu/eoi/the_rubric.shtml(Erişim tarihi: 15.11.2015)

 Copyright © International Conference on Quality in Higher Education(ICQH)

bu kalite ölçütleri sayesinde, öğrenme ortamlarını oluşturmaları ve yaptıkları işin kalitesini görebilmeleri hedeflenmiştir. Ölçütler, üniversitenin beklentilerine dayalı olarak bir öğreticiye dersi kendi kendine değerlendirmesi olanağı sağlamaktadır. Bu kapsamda altı başlık söz konusudur. Bunlar;

- Öğrenen Desteği ve Kaynaklar
- Çevrimiçi Düzenleme ve Tasarım
- Öğretim Tasarımı ve Sunumu
- Desin ve Öğrenen Başarısının Değerlendirilmesi
- Teknolojiyle Yenilikçi Öğretim

Monterey Teknoloji Enstitüsü (MontereyInstituteforTechnologyandEducation-MITE) tarafından yürütülen Çevrimiçi Ders Değerlendirme Projesi(Online Course Evaluation Project-OCEP) kapsamında 2005 yılında ölçütler geliştirilmiştir[9]. Ölçütlerde öğretim ve iletişim yöntemlerine yer verilse de, değerlendirmenin odak noktası içerik ve çevrimiçi derslerin pedagojik yönleridir. Bu ölçütler 8 ana başlık ve 52 madde içermektedir:

- Dersi Geliştirenler ve Dağıtım Modelleri
- Kapsam ve İçerik Kullanıcı Arayüzü
- Dersin Özellikleri ve Ortamlar
- Değerlendirme ve Destek Malzemeleri
- İletişim Araçları ve Etkileşim
- Teknoloji Gereksinimleri ve Sistemin İşlerliği
- Geliştiricilerin Yorumları

Kanada'nın Alberta eyaletindeki 26 kurumun bir araya gelerek kurduğu bir konsorsiyum olan eKampusAlberta (eCampusAlberta) tarafından çevrimiçi dersler için Temel Kalite Standartları (EssentialQualityStandards)geliştirilmiştir[10]. Ölçütler Kanada'daki birçok eğitim kurumu derslerini bu ölçütlere göre tasarımlamaktadır. Dersler, QM inceleme sürecinde olduğu gibi uzmanlar tarafından kalite incelemesine tabi tutulmaktadır. Altı ana başlık altında 27 ölçüt bulunmaktadır. Bu ölçütler aşağıdaki gibidir:

- Ders Bilgileri
- Organizasyon
- Yazım
- Kaynak
- Pedagoji
- Web Tasarımı

SONUÇ VE ÖNERİLER

Açık ve uzaktan öğrenmede sınırlı sayıdaki ders kalite ölçütleri genellikle üniversiteler veya açık ve uzaktan öğrenme konusunda çalışmalar yapan birlikler tarafından geliştirilmiştir.Bu çalışmada ders düzeyinde kalite ölçütlerinden dünyada en yaygın olarak kullanılanları incelenmiştir. Bu ölçütler incelendiğinde biçimsel açılardan farklılıklar görülse de temel olarak benzer konuda ana başlıkları içermektedir. İncelenen ölçütlerde genel olarak vurgulanan boyutlar dersin yapısı, sunumu, tasarımı, destek sistemleri, öğrenci başarısının değerlendirilmesi ve dersin değerlendirilmesi olarak sayılabilir. Bu açıdan, ders kalite ölçütlerinin kurum ve program düzeyindeki ders kalite ölçütlerine benzer ana başlıklar içerdiği söylenebilir.

Dünyada, özellikle Amerika Birleşik Devletleri'nde,bazı üniversiteler çevrimiçi derslerin tasarım ve geliştirilmesi süreçlerinde kendi geliştirdikleri veya başka kuruluşlar tarafından oluşturulan kalite ölçütlerini kullanmaktadır. Dünyada açık ve uzaktan öğrenmede ders düzeyinde kalite süreçlerikurum ve program düzeyinde kalite süreçlerine göre yeni gelişmekte olup Türkiye'de ise bu konuda yeterli düzeydeuygulama olmadığı söylenebilir. Türkiye'de açık ve uzaktan öğrenme ile öğrenim gören öğrenciler toplam yükseköğretim öğrencilerinin yaklaşık yarısını oluşturmaktadır. Türkiye'de 68 üniversitede önlisans, lisans

[9] http://www.montereyinstitute.org/ (Erişim tarihi: 15.11.2015)
[10] http://quality.ecampusalberta.ca/quality-review(Erişim tarihi: 15.11.2015)

 Copyright © International Conference on Quality in Higher Education(ICQH)

tamamlama, lisans ve yüksek lisans düzeyinde toplam 505 açık ve uzaktan öğrenme programı mevcuttur (Koçdar ve Görü-Doğan, 2015). Buna ek olarak, birçok üniversitenin bir açık ve uzaktan öğrenme programına sahip olmasa da ortak zorunlu derslerin veya bazı örgün derslerin uzaktan verilmesiyle açık ve uzaktan öğrenme faaliyetleri içerisinde olduğu bilinmektedir. Bu dersler tasarımlanırken çoğu zaman yüz yüze eğitim modellerinin aynen aktarıldığı; derslerin birçoğunda tasarım sorunları olduğu bazı uzmanlar tarafından dile getirilmektedir (Aydın, 2012; Çelen, Çelik ve Seferoğlu, 2011; Koçdar ve Görü Doğan, 2015). Bu durum, derslerin kalitesi açısından endişe yaratmaktadır. Derslerin program çıktıları ve öğrenme çıktıları dikkate alınarak tasarımlanması ve geliştirilmesi yeterli olmamakta; bu süreçlere kalite ölçütlerinin entegre edilmesi hayati önem taşımaktadır. Bu çerçevede öğretim tasarımı sürecinin en başında bir kalite ölçütünün seçilerek tasarım ve geliştirme süreçlerine rehberlik etmesi önerilmektedir. Türkiye'de hem üniversitelerde hem de özel sektörde açık ve uzaktan öğrenmeyle sunulan derslerin sayısındaki hızlı artış göz önüne alındığında, kalite ölçütlerinin dikkate alındığı daha fazla sayıda uygulamaya ve yol gösterici çalışmalara gereksinim olduğu söylenebilir.

Kalite güvence ve akreditasyon faaliyetlerinde ülkenin eğitim yapısının, kültürünün ve ulusal bağlamının dikkate alınması önemlidir (Jungve diğerleri., 2011; Stella, 2007). Bu süreçlerde uygulanan yöntemlerin bir ülkeden alınarak bir başka ülkeye uyarlanmasında yerel bazı sorunlar ortaya çıkabilmektedir (Billing ve Thomas, 2000).Geliştirilen ölçütler evrensel unsurlar içerse de bazı durumlarda kalite ölçütleri her ülkenin eğitim yapısına ve kültürüne uymamaktadır. Bu açıdan, Türkiye'deki üniversiteler tarafından sunulan açık ve uzaktan öğrenme derslerine özgü hem evrensel hem de yerel özelliklere sahip kalite ölçütlerinin geliştirilmesi önem taşımaktadır.

Yakın gelecekte açık ve uzaktan öğrenmede ders düzeyinde kalite süreçlerinin ve ölçütlerinin kalite güvence ve akreditasyon kuruluşlarınca yürütülen işlerin bir parçası haline geleceği söylenebilir. Kitlesel Açık Çevrimiçi Dersler, bu süreci hızlandırmıştır. Bu açıdan, Türkiye'de kurulacak olan ulusal kalite güvence sistemi içerisinde ders düzeyinde kalite konusuna yer verilmesi önerilmektedir. Bunun yanı sıra, Türkiye'de faaliyet gösteren program akreditasyon kuruluşlarının açık ve uzaktan öğrenme derslerine yönelik kalite süreçlerini kendi sistemlerine dahil etmeleri önerilmektedir.

KAYNAKÇA

Aydın, C. H. (2011). *Açık ve uzaktan öğrenme: öğrenci adaylarının bakış açısı*. Ankara: Pegem Akademi.

Billing D. ve Thomas, H. (2000). The international transfer ability of quality assessment systems for higher education: theTurkish experience. *Quality in Higher Education*, 6 (1), 31-40.

Jung, I.,Wong, T. M., Li, C., Baigaltugs, S. ve Belawati, T. (2011). Quality assurance in Asian distance education: diverse approaches and common culture. *International Review of Research in Open and Distance Learning*, 12(6), 63-83.

Kilfoil, W. R. (2007). Acquiring accreditation in distance learning.Common wealth of Learning Knowledge Series. www.col.org/SiteCollection_Documents/KS2007_Acquiring-Accreditation.pdf (Erişim tarihi: 2.10. 2015)

Koçdar, S., ve Aydın, C. H. (2015). Quality Assurance and Accreditation of MOOCs: Current Issues and Future Trends. *Open Education Global 2015: Innovation and Entrepreneurship Konferansı'*nda sunulan bildiri.

Koçdar, S. ve Görü Doğan, T. (2015). Türkiye'deki açık ve uzaktan öğrenme programlarının bir analizi: Eğilimler ve öneriler. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 4(4), 23-36.

Latchem, C., Özkul, A. E., Aydın, C.H. ve Mutlu, M. E. (2006). The open education system, Anadolu University, Turkey: E-transformation in a mega-university. *Open Learning: The Journal of Open, Distanceand e-Learning*,21(3), 221-235.

Moore, M. G. ve Kearsley, G. (2012). *Distance education: asystems view of online learning*(3. Baskı). New York: Cengage.

Olcott, D. (2003). Accreditation in the digitalera: preparing for the newdistance education landscape. *Planning and management in distance education* (Ed: S. Panda). London, UK: KoganPage Limited, ss. 253-261.

Ossiannilsson, E.; Williams, K.; Camilleri, A. F. ve Brown, M. (2015). *Quality models in online and open education around the globe. State of the art and recommendations.* Norveç: International Councilfor Open and Distance Education Report Series.

Özkul, A.E. veLatchem, C. (2011). Progress towards assuring quality in Turkish distance education. *25. Asya Açık Üniversiteler Birliği (AAOU) Yıllık Konferansı*'nda sunulan bildiri. Malezya: Wawasan Açık Üniversitesi.

Stella, A. (2007). Accreditation of higher education in the Asia-Pacific region. In *GUNI Series on the Socia lCommitment of Universities, Highereducation in the world 2007: accreditation for quality assurance: what is at stake?*(pp. 224-238). 2. New York: Palgrave Macmillan.

Stella, A. ve Granam, A. (2004). Quality assurance in distance education: the challengesto be addressed. *Higher Education*, 47, 143-160.

 Copyright © International Conference on Quality in Higher Education(ICQH)

AÇIK VE UZAKTAN ÖĞRETIM HIZMETI VEREN YÜKSEK ÖĞRETIM KURUMLARINDA PAYDAŞ MEMNUNIYETI VE MIKRO SITELER

Fatih Mehmet Türker
İstanbul Üniversitesi, İstanbul, Türkiye
fatih.turker@auzef.istanbul.edu.tr

Hikmet Çığlık
İstanbul Üniversitesi, İstanbul, Türkiye
hikmet.ciglik@auzef.istanbul.edu.tr

Emrah Bahadır
İstanbul Üniversitesi, İstanbul, Türkiye
emrah.bahadir@auzef.istanbul.edu.tr

Veysel Kanbur
İstanbul Üniversitesi, İstanbul, Türkiye
veysel.kanbur@auzef.istanbul.edu.tr

ÖZET
Bu çalışmada açık ve uzaktan öğretim sistemindeki öğrenci kitlelerinin zaman ve mekân gibi parametreleri daha verimli kullanmasında en önemli faktör olan iletişimin üzerinde durulmaktadır. 21. Yüzyıl itibarıyla öğrencinin öğrenim gördüğü fakülteye on-line sistemde senkron veya asenkron yolla sorunsuz ulaşması bu eğitim modelinin en önemli gerekliliklerindendir. Bu gerekliliğin sağlanması için mevcut web siteleri dışında paydaşların ilgili program hakkında sağlıklı iletişim kanallarının kullanılması ihtiyacı ortaya çıkmaktadır. Bu iletişim öğrencinin kayıtlı bulunduğu program, birim koordinatörü, program koordinatörü ve bilim alan uzmanları ile Açık ve Uzaktan eğitimin sağladığı kolaylıklarda dikkate alınarak, her program için özel olarak tasarlanmış mikro siteler ile sağlanmaktadır. Mikro Siteler kişiye özel iletişim ağı olarak yapılandırılmıştır. Ayrıca program hakkında genel bilgileri, öğrenci otomasyon girişi, ders girişi, çözüm merkezi, duyurular, sık sorulan sorular başlığı altında öğrencilere hizmet verilmesi amaçlanmaktadır. Bu çalışmada ek olarak Türkiye de ve dünyada Açık ve Uzaktan Öğretim Hizmeti veren üniversite, fakülte ve enstitülerin öğrencilerle kurdukları sanal iletişim ağları ve on-line öğrenme ortamları incelenerek, amaca uygun faaliyet gösteren mikro site örnekleri çalışmaya ilave edilmiştir. İdeal mikro site tasarımı, yapılandırılması, uygulaması ve kullanıcı testleri konusunda önerilerde bulunulmuştur.
Anahtar Kelimeler: Yükse Öğretim, Paydaş Memnuniyeti, Mikro Site, İletişim

 Copyright © International Conference on Quality in Higher Education(ICQH)

AÇIK VE UZAKTAN ÖĞRETIM KURUMLARINDA SÜREÇ İYILEŞTIRME ÇALIŞMALARI-İÇERIK YAYINLAMA SÜRECI

Fatih Mehmet Türker
fatih.turker@auzef.istanbul.edu.tr

Levent Şahin
levent.sahin@auzef.istanbul.edu.tr

Hikmet Çığlık
hikmet.ciglik@auzef.istanbul.edu.tr

Alper Cihan
alper.cihan@auzef.istanbul.edu.tr

ÖZET
Eğitim Sistem Mühendisliği bağlamında yapılan süreç iyileştirme çalışmaları bu araştırmanın ana fikrini oluşturmaktadır. Çalışmanın temelinde Müfredat Süreci içerisinde bulunan İçerik Yayınlama Şubesinin mevcut durum analizi, olması gereken analizi, uygulama planı, kaynakların yeterlilik analizi, yetersizliklerin giderilmesi analizi, iyileştirme gerçekleştirme takibi analizi yapılmış iyileştirme çalışması mevcut durumun iyileştirilmesi olarak uygulamaya alınmıştır. Mevcut durum analizi; dokümantasyonun kontrolü, aylık raporların kontrolü, çalışma ortamı ve yürüyen işlerin kontrolü, süreçlerle ilgili makro sistem teorisinin kontrolü, standartların kontrolü, iş analizlerinin kontrolü, görev tanımlarının kontrolü, kullanılan tablo ve formların kontrolü ve bunların neticesinde değerler tespiti yapılmıştır. Ayrıca süreçler; Uygulayıcılar, Girdiler, Kaynakları, Alt süreçleri-faaliyetleri, Çıktılar, Müşterileri, Kontrol noktaları ve kriterleri olarak tanımlanmıştır. Uygulama sahasında bulunan iş analizleri ve bu analizlere bağlı olarak her ay ölçülen performans kriterleri ele alınmış performansı düşük olan kriterlerin neden ve kök nedenleri çıkarılmıştır. Yüksek Öğretim kurumlarında kalitenin geliştirilmesi açık ve uzaktan öğretim kurumlarındaki kalite anlayışının örgün yüksek öğretim kurumlarına olan katkısı çalışmanın sonuç bölümünü oluşturmaktadır.
Anaktar Kelimler: Yüksek Öğretim, Sistem Mühendisliği, Süreç İyileştirme, Müfredat Süreci, İçerik Yayınlama

 Copyright © International Conference on Quality in Higher Education(ICQH)

AÇIK VE UZAKTAN ÖĞRETİM KURUMLARININ MASİF ÖĞRENCİ KAYDINDA KARŞILAŞABİLECEKLERİ SORUNLAR VE ÇÖZÜM ÖNERİLERİ

Dr. İsmail Gülcü
Açık ve Uzaktan Eğitim Falültesi, İstanbul Üniversitesi, İstanbul, Türkiye
ismailgulcu@gmail.com

Didem Demir
Açık ve Uzaktan Eğitim Falültesi, İstanbul Üniversitesi, İstanbul, Türkiye
didem.demir@auzef.istanbul.edu.tr

Doç. Dr. Musa Şahin
Açık ve Uzaktan Eğitim Falültesi, İstanbul Üniversitesi, İstanbul, Türkiye
musa.sahin@auzef.istanbul.edu.tr

Prof. Dr. Alper Cihan
Açık ve Uzaktan Eğitim Falültesi, İstanbul Üniversitesi, İstanbul, Türkiye
alper.cihan@auzef.istanbul.edu.tr

ÖZET
Açık ve uzaktan öğretim yapan kurumlar, sınavsız ikinci üniversite ve lisans tamamlama imkânlarını sunması, bununla birlikte kontenjan sayılarının çok fazla olması gibi sebeplerden ötürü, örgün eğitim kurumlarından her alanda önemli farklılıklar içermektedir. Bu farklılıkların en önemlilerinden birisi de öğrenci kayıt süreçlerinde izlediği yöntem ve karşılaşılan problemlerdir. Bu bağlamda kayıt yaptıracak öğrenci sayısının fazla olması, kayıt yaptırılacak fakültenin uzaklığı, kayıt süresinin sınırlılığı gibi faktörler öğrencinin ihtiyaçlarına etkin bir şekilde cevap verebilecek bir dizi destek hizmetini zorunlu kılmaktadır.
Bu çalışmada, Açık ve Uzaktan Eğitim fakültesinin kayıt hizmetleri süreci ele alındı. Kayıt hizmetleri sürecinde karşılaşılabilecek muhtemel sorunlara ve bu sorunlara yönelik çözüm önerilerine yer verildi. Bu amaçla İstanbul Üniversitesi, Açık ve Uzaktan Eğitim Fakültesi, kayıt ve kayıtlı analiz şubesi tarafından sürecin iyileştirmesine yönelik mevcut durum ve olması gereken analizleri yapıldı. Süreç iyileştirme çalışmalarının sonunda kayıt iş adımları belirlendi. İletişim büromuz tarafından yapılan aktif bilgilendirme sürecinin önemine değinildi. Fakültemize kayıt esnasında elden veya posta yoluyla alınan evrakların öğrenci otomasyon sistemine doğrudan işlenmesi yerine ara kontrolü sağlayacak ve bu masif öğrenci kaydı esnasında hatalı kayıt işlemlerini filtreleyecek bir ara yazılım gerçekleştirildi. Yapılan bu çalışmaların, öğrenci kayıtlarının en az maliyet ve zaman harcanarak hızlı, basit ve hatasız bir şekilde gerçekleşmesine ve yükseköğretimde kalite sürecine katkı sağlayacağını düşünüyoruz.
Anahtar kelimeler: Açık ve Uzaktan Öğrenme, Masif Öğrenci Kaydı, Kayıt Hizmetleri.

 Copyright © International Conference on Quality in Higher Education(ICQH)

AN ACCREDITATION FRAMEWORK FOR TURKISH TECHNOLOGY TRANSFER OFFICES

Mehmet Bilgehan Erdem
Sakarya Üniversitesi, Sakarya, Turkiye
bilgehan@sakarya.edu.tr

ABSTRACT
Technology transfer is the process of transferring skills, knowledge and technologies among governments and/or universities and other institutions. Technology Transfer Offices – TTOs (also called knowledge licensing offices and etc.) are the institutions which aims to ensure making scientific and technological developments accessible to a wider range of users who can then further develop and exploit the technology into new products, processes, applications, materials or services. For more than a decade, Turkish civil society organizations which focus on university-industry collaboration have been trying to create an awareness on intellectual property rights and technology transfer. Number of TTOs in Turkey is increasing with the help of public incentives and rising awareness. However, there is neither standards nor process norms on technology transfer institutions in Turkey except governmental incentive obligations. This paper intends to develop a comprehensive framework for certification and accreditation of Technology Transfer Offices operating in Turkey.
Anahtar Kelimeler: Technology Transfer, Accreditation, Process Management, Turkish TTOs

 Copyright © International Conference on Quality in Higher Education(ICQH)

AUTONOMOUS LEARNING STRUCTURE INFLUENCE ON EDUCATION AND THE ROLE OF TEACHER ORIENTATION

Behçet Öznacar
oznacar.behcet@gmail.com

Merve Uysal
mrv@gmail.com

Murat Osma
mrto@gmail.com

ABSTRACT
Teacher is important actor who is always involved throughout the students' educational process and although the individual's learning changes according to his own social, physiological, psychological situations, the individual is affected to the same extent from the teacher's guidance. However, teachers should be considering the changes in the student profile. The nature of the education is shape with the impact of the teacher but mostly depend on the ability of the students. Which means that; the main objective is become the not only teacher based but student based education in the schools.

Students today; not just limited to school life in this educational process, not only with the teacher's teachings, also with their concern and interest in improving their education is a necessity. This training is very effective in the process of personal development, "while the age of the tree leans" principle should be considered within the framework of the first to begin the learning process is the fact that registration should be directed to. In the process of this training that cannot be limited to school life, not only with the teacher's teachings, also with their concern and interest in improving education is a necessity. Directing the individual accurately through his primary and secondary education and building the individual's own autonomous learning in line with the provision of improving his performance; it will increase the quality of the education and prevent the waste of time.

The main purpose of education is not to teach the information to the student but being able to teach the student how to learn so that the teacher should be able to analyze the students' eagerness towards learning and should be able to see their tendency towards learning in order to increase the quality of the education.

In this study, they examined the students' tendency towards learning English who study in private schools in order to examine the learning structure of the students better and to evaluate their performance. Furthermore, present study has provided information on TRNC learners'

Keywords: teaching and learning

 Copyright © International Conference on Quality in Higher Education(ICQH)

BELİRTİSİZ MANTIKTAN YARARLANILARAK ORTAÖĞRETİM MATEMATİK ÖĞRETMENLİĞİNDE ÖĞRETMENLİK UYGULAMASI DERSİNİ ALAN ÖĞRENCİLERİN BAŞARILARININ DEĞERLENDİRİLMESİ

Ayse Ocal
Hacettepe Üniversitesi,Eğitim Fakültesi, Ankara, Türkiye
aocal06@hacettepe.edu.tr

Necla Turanlı
Hacettepe Üniversitesi,Eğitim Fakültesi, Ankara, Türkiye
turanli@hacettepe.edu.tr

ÖZET
Bilim ve teknoloji gelişirken, belirtisiz (fuzzy, bulanık) mantık yaklaşımının da kullanıldığı alanlar genişlemektedir. Bilim ve teknolojide birçok farklı alanda kullanılarak etkili sonuçlar elde edilen belirtisiz mantık yaklaşımı, son yıllarda eğitim alanında da uygulanmıştır. Bu çalışmanın amacı; başarı değerlendirme süreçlerinde, belirtisiz mantık yaklaşımının kullanımını incelemek, ortaöğretim matematik öğretmenliği öğrencilerinin öğretmenlik uygulaması başarılarını belirtisiz mantıktan yararlanarak değerlendirmek, belirtisiz mantık yaklaşımıyla elde edilen sonuçlar ile geleneksel yöntemle elde edilen sonuçları karşılaştırmak, bu yöntemlerin değerlendirme açısından olumlu ve olumsuz yönlerini sunmaktır. Çalışmada, H.Ü. Eğitim Fakültesi Ortaöğretim Fen ve Matematik Alanlar Eğitimi Bölümü (OFMAE) Matematik Eğitimi Anabilim Dalı'nda, 2013-2014 öğretim yılı bahar döneminde, Öğretmenlik Uygulaması dersini alan öğretmen adaylarının başarıları öğretmenlik uygulaması değerlendirme formundaki kriterlere göre önce geleneksel yöntemle daha sonra "Belirtisiz mantık" tan yararlanılarak değerlendirilmiş, sonuçlar karşılaştırılmıştır. Belirtisiz mantık yöntemiyle hesaplanan başarı puanlarının geleneksel yöntemle hesaplanan başarı puanlarından daha yüksek olduğu, puanlar arasında anlamlı bir fark olduğu görülmüştür.
Anahtar Kelimler: Belirtisiz(bulanık) küme, belirtisiz mantık, öğretmenlik uygulaması başarı değerlendirmesi

 Copyright © International Conference on Quality in Higher Education(ICQH)

BİLDİRİM YÖNETİM SİSTEMİ: İÜ AUZEF KUMSAATİ MODELİ

Buket KARATOP
İstanbul Üniversitesi, İstanbul, Türkiye
buket.karatop@auzef.istanbul.edu.tr

Alper Cihan
İstanbul Üniversitesi, İstanbul, Türkiye
alper.cihan@auzef.istanbul.edu.tr

Selma Tosun
İstanbul Üniversitesi, İstanbul, Türkiye
selma.tosun@auzef.istanbul.edu.tr

İlay Dündar
İstanbul Üniversitesi, İstanbul, Türkiye
ilay.dundar@auzef.istanbul.edu.tr

ÖZET
Kalite yönetim sistemlerinin tümünde temel prensip olarak yer alan müşteri memnuniyeti kavramı artık paydaş memnuniyetine dönüşmüştür. Günümüz rekabet ortamında kurumların başarısı için müşterinin memnuniyeti yetersiz kalmakta paydaş memnuniyeti ise başarının ön koşulu haline gelmiştir. Paydaş memnuniyetini sağlamak için çift yönlü iyi iletişim sisteminin kurulması ve sürdürülmesi gerekmektedir.

Hizmet sektöründe paydaş memnuniyetinin sağlanması üretim sektöründen daha zorlukları bulunmaktadır. Sunulan hizmet paydaşın algısına göre şekillenebilmekte ve memnuniyet oranı da büyük oranda bu algıya göre şekillenmektedir. Bu sebeple ürün sunumundan daha çok hizmet sunumunda paydaş algısının yönetilmesi ve proaktif bir yaklaşım sunulması gerektiği söylenebilir.
Paydaş bildirimlerinin tamamı incelenmeli ve değerlendirilmeli, paydaşla doğru iletişim kurulmalı, bildirimler sistematik olarak analiz edilmeli ve gelişmenin bir aracı olarak kullanılmalıdır.

Bu çalışmada İstanbul Üniversitesi (İÜ) Açık ve Uzaktan Eğitim Fakültesi (AUZEF) "Paydaş Memnuniyeti ve Bildirim Yönetimi Sistemi" ve Kumsaati Yöntemi sunulmuştur. AUZEF te değişik kanallardan (Telefon, sms, sosyal meyda, yüzyüze, … vb) gelen paydaş bildirimleri (memnuniyet, şikayet, öneri, … vb) kum saati modeline göre incelenir, değerlendirilir, paydaşla iletişim kurulur. Paydaş ikna olana kadar çift yönlü iletişim devam eder. Tüm bildirimler belli zaman periyotlarında analiz edilerek "Paydaş memnuniyeti=kalite" anlayışıyla ve proaktif yaklaşımla gelişmenin bir aracı olarak kullanılmaktadır.
Anahtar Kelimeler: Açık ve uzaktan eğitim, paydaş memnuniyeti, bildirim yönetim.

 Copyright © International Conference on Quality in Higher Education(ICQH)

CONCEPTUAL SHIFT IN QUALITY PERCEPTION

Zeynep Nalan Yilmaz
zeynepnalanalkan@hu.edu.tr

Erdoğan Bada
erdoganbada@gmail.com

ABSTRACT
Quality in education in educational institutions has become of prime significance, since service providers are assessed by service receivers depending on the service they provide. With this premise, this study aimed to identify the expectations of a group of an administrative staff of Hakkari University as well as how they perceived the concept, "quality" prior to an intensive quality training program they were exposed to in May 2014. For this, an open-ended questionnaire was administered with two versions: 1) seeking expectations of and definition of the term, "quality" by participants before training (pre-training), 2) re-definition of the term, "quality" as well as identification of the benefits obtained (post-training). While the findings from the pre-training questionnaire suggest a rather restricted definition of the term, "quality", specifically limited to "standardization", in the post training version, the concept was significantly expanded to cover a large number of other concepts related to "quality".
KeyWords: Quality, shift, perception.

 Copyright © International Conference on Quality in Higher Education(ICQH)

CONNECTING PRIVATE TROUBLES AND PUBLIC ISSUES: CONCEPTUALIZING HUMAN RIGHTS IN POSTGRADUATE SOCIAL WORK EDUCATION IN AUSTRIA

Sharon du Plessis-Schneider
sharon.duplessis-schneider@fhv.at

ABSTRACT
This presentation provides a practice model for integrating human rights in social work education. The Universal Declaration of Human Rights (UDHR) provides a globally recognized and legitimized framework to analyse legislations and social policies that inform social work practice. In addition, the international social work community agreed on a social work definition that recognizes human as an imperative that govern professional practice (IFSW 2014). This requires that students develop and apply expertise that goes beyond human development theories to include a human rights perspective. It has come to the authors attention that there is a strong focus on human rights rhetoric in the literature addressing human right-based approaches, but less so on how to utilize the UNDHR in social work theory, research and practice. This requires educators to move forward from the realm of rhetoric to action, and develop a culture of professional accountability based on the UNDHR.
KeyWords: Human rights, human needs, triple mandate, social work science, didactic

 Copyright © International Conference on Quality in Higher Education(ICQH)

CORRELATES OF ACADEMIC PERFORMANCE OF COLLEGE OF ARTS AND SCIENCES STUDENTS: BASIS FOR INTERVENTION

MARISSA ESPERAL
mlcadao@yahoo.com

ABSTRACT
The study attempted to determine the correlates of academic performances of 535 students (43.85% of the total population) enrolled in the five programs in the College of Arts and Sciences in Southern Luzon State University, Lucban, Quezon during the First and Second Semester of AY 2014-2015. A multivariate analysis of data was done to determine how internal and external factors which are further categorized into three clusters of variables: cognitive variables (IQ test scores [OLSAT] & College Admission Grade) and personality variables (personality test scores [NEO-PI] & General Self-efficacy scores) and environmental variables relate to academic performance in college (GWA). Data gathering was accomplished through administration of standardized and non-standardized tests and through coordination with the college Dean's Office and the Guidance and Testing Office which provided other needed data. Analysis of findings identified **four good predictors** of academic performance of CAS students; two of which are **cognitive variables** consisting of **OLSAT score and Admission Grade**; one **personality variable** which is the level of **Conscientiousness** (based on NEO PI) and **environmental factor** which is identified as **family variables.** *The findings of the study add value to the predictive validity and reliability of the using standardized mental ability tests and previous academic performance reports in predicting academic success.* It was further concluded that *non-intellectual variables like personality traits and family has something to do with academic performance and intellectual achievement of students.* An intervention program which is focused on the four identified factors was designed to enhance the academic performance of CAS students.

 Copyright © International Conference on Quality in Higher Education(ICQH)

ÇOCUK HAKLARI KÜLTÜRÜ VE ALGISININ EĞİTİMDE KALİTEYE ETKİSİ

Ceyda Nur KAR
Giresun Universty, Giresun/ Turkey
karceydanur@gmail.com

Özer GÜRKAN
Giresun Universty, Giresun/ Turkey
ozrgrkn@gmail.com

Doğan Can GÜL
Giresun Universty, Giresun/ Turkey
drlbeyler@hotmail.com

Merve ALTUNBAŞ
Giresun Universty, Giresun/ Turkey
mervealtunbas97@outlook.com

ÖZET
Dünya Çocuklarının Hakları tarihte en geniş kabul gören insan hakları belgesidir. Çocuk haklarına dair sözleşme Medeni, Siyasal, Ekonomik, Sosyal ve Kültürel alandaki insan haklarını en geniş biçimde tanımlar. Çocuk hakları ve çocuk hakları bilinci, algısı ve kültürü OECD kalkınma indekslerinde önde gelen küresel gelişmişlik göstergelerindendir. Sosyal ve ekonomik olarak gelişmiş toplumlara bakıldığında çocuk hakları ve algısının da yüksek olduğu görülmektedir. Çocuk hakları hukuku seviyesi ve uygulamalarındaki hassasiyeti kültürel, sosyal ve bilişsel değişim ve dönüşüm lokomotifi rolüne sahiptir. Okul öncesinden üniversiteye kadar aile içinde ve sokakta sürmekte olan eğitim ve öğretimin her evresinde başta etkinliğin öznesi olarak çocuğun kişiliğini kabul ve saygı esastır. Çocuk hak ve hukuk bilgisine ve bilincine keşfedici, yenilikçi ve yaratıcı yaklaşım toplumsal refah ve gelişmenin önemli bir bileşeni olduğu gibi eğitim ve öğretimin kalitesini ve performansını da yükseltmektedir. Çalışmada Türkiye'nin 81 ilinden 50 ayrı ülkeden ve çok farklı kültürlerden gelen eğitimden spora, mühendislikten işletmeye kadar ve çok farklı bölümlerde öğrenim gören öğrenciler ile yapılan anket ile analiz edilmektedir.
Anahtar kelimeler: girişimci çocuk, çocuk hakları, eğitimde çocuk, girişimci öğrenci, meraklı çocuk

GİRİŞ

Bu çalışmada eğitimin asli öznesi olan bireyin temel hak ve özgürlüklerinden olan çocuk hak ve hukukunun algılanma ve uygulanma seviyesiyle eğitimin kalitesinin doğrudan ilişkili olduğu bilinmektedir. Bu çalışmada yüksek öğrenimde bu konunun kavranma ve algılanma düzeyi GRÜ üzerinde yapılan anket çalışmasıyla analiz ve sonuçları bilgisi kullanıcıyla paylaşılacaktır.

Çocuk hakları sözleşmesini 20 Kasım 1989'da BM kabul etmiştir. Onaylanıp yasal olarak uygulanması gereken uluslararası bir anlaşmadır. Çocuk hakları ve eğitim temel insan hakkıdır. Her çocuk bu hakka sahiptir. Bireyler ve toplum olarak gelişmemizde kritik öneme sahip olan eğitim, başarılı ve üretici bir geleceğe ulaşmaya yardım etmektedir. Eğitimin amaçlarından biri olan "bireyin toplumsallaşması" yargısını da üst düzeye çıkartır. Çocuk eğitimi ve disiplini bir sanattır. Oldukça ince çalışmalar gerektiren ve titizlik isteyen bir sanattır. Çünkü hitap edilen kitle, dünyanın en hassas varlıkları olan çocuklarımızdır. Çocukların cinsiyet eşitliğine dayalı hak temelli, nitelikli bir eğitime erişimlerini sağladığımızda giderek artan bir geleceğe ulaşmamızı sağlar. Çocuk hakları sözleşmesinin nitelikli eğitime ilişkin yaklaşımı ise çocukların bilişsel gereksinimlerini gözetmenin yanında fiziksel, toplumsal, manevi gelişimlerini gözetmektir. Toplumsal ve sosyal düşüncenin kendini kuvvetle Hissettirdiği alanlardan biri olan çocuk ve eğitim alanı toplumsal sistemde oldukça yeni değişmeler kaydetmiştir. Çocuk toplumun bir parçası ve gelecekteki topumun güvencesidir. Bu bakımdan çocuk haklarının ve eğitimin özgürlük içinde ve dengeli bir biçimde

 Copyright © International Conference on Quality in Higher Education(ICQH)

korunması hem çocuğun hemde toplumun yararına dır. Toplumlar çağdaşlaşmak istiyorlarsa çocukların gelişimine ve eğitimine aynı zamanda eğitimdeki performansa önem vermek zorundadır. Çocuk haklarını ve eğitimini kökleştirmek bir topumun geleceği için yapılan en önemli yatırımdır.

Hukuk, toplumsal hayatı düzenleyen ve uyulması kamu gücüyle desteklenen kuralların bütünüdür. Çocuk hukuku ise çocuk haklarını düzenleyen daldır. Çocuk hukuku eğitimde ve hukukda çocuğa bakışın değişmesinde önemli rol oynar. Eğitim bilimindeki gelişmelerin ve düşüncelerin ortaya koyduğu bu verilerin hukuk alanına da yansımış ve çocuğun "kendine özgü hakları" bulunduğu kabul edilerek bunlar sistematik olarak çeşitli ulusal ve uluslararası metinlerde yer almaya başlamıştır. Özelikler hukukçuların, öğretmen adayı öğrencilerin, öğretmen ve politikacıların çocukların sahip oldukları hak ve hukukları bilmeleri için çaba göstermeleri, topumun bugünkü vegelecekteki seviyesi için önemlidir. Yürürlükteki hukuk açısından çocuk hakları ise, çocuk hukuku nu ilgilendiren kurallar tarafından düzenlenmiş, yargı organlarınca gerçekleştirilen koruma yollarına kavuşturulmuş haklardan oluşur. Bu amaçların gerçekleştirilmesi ve eğitim hakkı yazılı hukuk kuralları yoluyla güvence altına alınmaya çalışılmıştır. Eğitim alanı ile ilgili konuları içeren ve kamu gücü ile desteklenen hukuk kurallarının tümüne eğitim hukuku denir. Eğitim hukuku, eğitimde yapılacak eylemlerin, işlevlerin genel çerçevesini verir. Bu bakımdan özellikle bir eğitim yöneticisinin, kendi alanı ile ilgili temel hukuk bilgisine sahip olması gerekir. Eğitime ilişkin düzenlenmelerin hiyerarşik sıralamasını bilmeli ve yürürlükteki mevzuatı yakından izleyerek işlemlerini buna göre yürütmelidir.

Öğretmen-öğrenci ilişkisi eğitimin niteliği ve öğrencilerin akademik başarıları üzerindedaha büyük bir etki yarattığı bilinen bir geçektir. Öğretmen ve öğrenciler arasında Var olan pozitif ve negatif ilişkiler, öğrencilerin akademik olduğu kadar sosyal, duyuşsa ve davranışsal yönden de gelişmelerini olumlu ve olumsuz yönde etkileyebilir. Bu etkilenmeler hem öğretmen-öğrenci açısından hem de eğitimdeki kaliteye etkisi açısından önemlidir. John Dewey'in sözüyle, Eğer bir topumda çocuklar ihmal ediliyorsa o toplum geri kalmış bir kültürdür, Ancak çocukların gelişimine önem veriliyorsa o toplumun kültürü gelişmiş bir kültürdür.

ÇOCUK KİMDİR VE ÇOCUK TOPLUM İLİŞKİSİ

Çocuk:Doğuş ile ilk gençlik dönemi arasında bulunan kız veya erkek.Çoğu zaman, olgun yaştaki erkek ve kadınlara oranla tanımlanmasına rağmen çocuk, bir erişkinin küçük örneği değildir. Evrimi, birbirini izleyen çeşitli aşamalardan geçen, apayrı bir yaratıktır. Doğuştan on sekiz aylığa kadar, yeni doğmuş bebek, sonra da süt Çocuğu'dur. Hızla gelişir, ağırlığı artar, boyu uzar, yürümeyi ve konuşmayı öğrenir. Altı yedi yaşına doğru, dili daha zenginleşir ve çevresiyle daha anlaşılır biçimde ilişki kurabilir: bu, akıl çağıdır.O zaman ikinci çocukluk başlar ve bu ancak erinlikle son bulur. Bu dönemde çocuğun büyümesi daha düzenlidir. Vücudunun çeşitli kısımları değişir, süt dişleri düşer, yerine değişmez dişler çıkar. Buna paralel olarak, zekâsı da gelişir ve daha somut bir hal alır: sözgelimi, gördüklerinden ve bildiklerinden yararlanarak mantık yürütebilir, sayı sayabilir.(Kültürel Bellek, 2012)Bu gelişim yetişkinlik evresine kadar devam eder. Her gelişim evresinde fiziksel, sosyal değişmeler gösterir. Çocuk fizyolojik özelliklerinden dolayı yetişkinlerden farklı özelliklere sahiptir. Daha keskin zekâyasahiptirler. Bundan kasıtla alıcıları açık, öğrenmeye müsait varlıklardır.

ÇOCUK VE TOPLUM

Toplumda çocuğun yeri nedir?Çocuk ve sosyal hayat nasıl olmalı? Bu gibi sorular her zaman hayatımızda kedimize sorduğumuz sorular arasındadır.Toplum sosyal statüsüne bakılmaksızın tüm bireyleri içinde barındırır.Çocukta bu toplumun parçasıdır.Hassas varlıklar olan çocuklar toplumun önemli bir kısmını oluşturur.Çocuk,eğitim, toplum gibi kavramlar niteliğini öğrenmediğiniz sosyal hayatımızda beklide değeri olmayan yargılardı. Günümüzdeçocuklara, eğitime, çocuğun topluma olan ilişkisine önem veriliyor.

Uyumlu bir biçimde gelişebilmesi için, çocuğun olumlu sağlık koşullarına ve dengeli bir beslenmeye olduğu gibi, bir sevgi ve huzur havasına da ihtiyacı vardır. Artık çocuğun kendine özgü ruhsal yasaları bulunduğu bilinmektedir ve davranışlarının, ihtiyaç ve isteklerinin böylesine doğru olarak bilinmesi yavaş yavaş onun dünyasını değiştirmiştir.

Bugün çocuk, çok önemli ve varlığıyla çevresini etkileyen bir konudur. Tüketim uygarlığımız onun beslenmesini, giyimini, hatta boş zamanını kullanmasını önemli değişikliklere uğratmıştır. Kişiliğini geliştirmek ve erişkin olarak dengesini sağlamak amacıyla, çocuk için her çeşit eğlence, boş zamanları değerlendirme imkânları yaratılmıştır: bir çocuk "edebiyatı, doğrudan doğruya çocuğa seslenen televizyon

 Copyright © International Conference on Quality in Higher Education(ICQH)

yayınları, hatta reklamlar vardır. Oyunlar ve oyuncaklar konusundaki yeni yeni fikirler ise sayılamayacak kadar boldur. Geliştirilen anaokulları, kreşler, çocuk bakımı ve ana-babanın eğitimi alanlarında sağlanan aşamalar insanlığın çocuğa dönük başarıları olmuştur.

Nihayet toplum, her alanda, çocuğun korunmasını sağlama çabasındadır. (aile içinde, toplum içinde, tıp bakımından v.b.) Bunu, "doğumundan önce yapmağa hazırlanır ve bu amaçla, gebelik ve doğum izinleri vermekle, kreşler ve çocuk yuvaları açmakla annenin görevini kolaylaştırır.

ŞİDDET NEDİR?

Toplumumuzda sıkça başvurulan bir hareket tarzı olan şiddeti tanımlamak gerekir ise. Şiddet: Uygulayıcısı tarafından bilinçli olarak karşıdaki kişiye ya da kişilere, kurum ya da kuruluşlara hatta canlı diğer varlıklara (bitki örtüsü, hayvanlar, yaşam kaynakları vb.) çeşitli amaçlar adına çıkar elde etmek, onlara karşı üstünlük ya da hâkimiyet kurmak, istenilen hal ve hareketlerin elde edilmesini sağlamak, imtiyaz ya da ayrıcalık sağlamak, saygınlık ya da sevgi kazanmak, kısacası maddi ve manevi çıkar ve menfaatlerin elde edilmesini sağlamak amacı ile fiziksel, sözlü, psikolojik ya da işaretler yardımı ile uygulanan kişi ya da kişilerin, kurum ya da kuruluşların hatta canlı diğer varlıkların (bitki örtüsü,hayvanlar, yaşam kaynakları vb.) yaşam, özgürlük, irade, istek, hak ve sağlıklarına zarar verici, bu hakları ortadan kaldıran ya da geçici süre ile bunların ortadan kaldırılmasını sağlayan hal ve hareketlerin tümüne şiddet denilebilir.

ŞİDDET, SALDIRGANLIK VE ÇOCUK

Dadson'a göre çocuklar şu şekillerde şiddete yönelebiliriler:

1. Anne-Baba çocuğun psikolojik ihtiyaçlarını yerine getiremez ve çocukta nefret, öfke, şiddet duygularını uyandırırsa,
2. Çocukların, şiddete başvuran anne-babalarını taklit etmeleriyle
3. Anne-baba çocuğun göstereceği şiddet hareketlerine (örneğin, bir başka çocuğu dövmesine) karşı çıkmadıkları sürece.
4. Genel olarak çocuklar şiddet duygularını boşaltma olanağını bulamadıkları zaman.(Sedat Öğretmen, 2007)

ÇOCUKLAR ŞİDDETİ NASIL ÖĞRENİR VE GÖRÜNTÜLERİ NASIL YORUMLAR?

Sosyal öğrenme Bandura tarafından geliştirilmiş bir kuramdır. Bu kurama göre insanlar her zaman bilgiyi okuyup, dinleyip, işleyereköğrenmezler. Bezende gözlemleyerek öğrenirler. On iki yaşın altındaki çocuklar ekranda gördükleri şiddet görüntülerini doğru yorumlayamazlar. Ekranda, ailesinde ve sokakta şiddet gören çocuklar şiddetin normal ve uygulanabilir olduğu mesajını alırlar.(Pedagoji Derneği, 2013) Bu öğrenmeler doğrultusunda çocuğun eğitime ve bilgiye aynı zamanda sosyal hayattan aldığı kavramlara karşı duyusu artar. İlişkilendirmeler yaparak bazı kavramlar hakkında bilgi sahibi olurlar. Kavramlar arası etkileşim kurmakta başarılı olan çocuklar bilgiyi kaydetme konusunda da başarılıdırlar. Çünkü kavramlara olgusal yaklaşırlar. Bilgiyi öğrenme isteği daha çoktur. Algıları ve duyuları açık olduğundan dolayı her türlü bilgiyi öğrenirler ve kaydederler

OKULDA VE EĞİTİMDE ŞİDDET

Eğitimde ve özellikle okulda karşılaşılan şiddete işaret eder. Öğretmenlerin, okul idarecilerin kullandığı şiddet, ayrıca öğrencilerin birbirleri arasında okul ve okul görevlilerine karşı uyguladığı şiddet bu kapsamda ele alınır.(Vikipedi, 2015)Okulda ve eğitimde şiddet sosyoloji disiplini ve psikoloji disiplini içinde ele alınan önemli konulardandır. Sosyal akışın zorluğu nedeniyle davranışsal ve bilişsel olarak gerçekleştirilen her türlü saldırı eylemi önemli bir sorundur.Bu sorun ilköğretimden başlayıp yükseköğretime kadar devam eder. Çünkü çocuk bütün kazanımları küçük yaşta öğrenir. Bu kanımlar sosyal hayatı olumsuz yönde etkiler.

ÇOCUĞUN ŞİDDETTEN KORUNMA HAKKI

İlk adım şiddetin varlığını kabul etmektir. Ülkemizde fiziksel cezanın disiplin yöntemi olarak yaygın bir kullanımı olduğu bilinmekteyse de boyutları konusunda ayrıntılı çalışmalara gereksinim vardır. Disiplin adı altında yapılan fiziksel şiddet bireylerde kişilik bozukluğuna, içinekapanıklılığa, ruhsal ve manevi kaygılara yol açar. Oysaki çocukta her olumlu davranış onu bir üst seviyeye taşır. Toplumla iç içe olmasını sağlar.

 Copyright © International Conference on Quality in Higher Education(ICQH)

Haklarının farkında olan bireyler yetişir. Davranışları ve ruhsal kaygıları olmadan özgürlüklerinin farkına varırlar. Sosyal haytalarında daha başarılı olurlar.

ÖĞRETMENİN ROLÜ

Çocukların davranışları ya da görünümlerindeki değişiklikleri bile fark edip nedeni anlama konusunda özel bir öneme sahiptir. Herhangi bir sorunla karşılaşan öğrencisinin kendisiyle dertleşmesi için uygun ortamı yaratabilir.(Milli Eğitim Dergisi, 2001)Çocukta içine kapanıklık,sosyal hayattan kopukluk vb.davranışların gözlenmesi sonucunda öğretmen gerekli kurumlara başvurabilir. Öğrencisinin soysal haklarını gözetebilir. Uyumlu bir biçimde gelişebilmesi için kaygılarını yıkmasında etkili olacak kişidir. Öğretmen okul hayatının en büyük yansımasıdır. Olumlu yönde gelişen her davranış her yansıma öğrenci –öğretmen ilişkisini geliştirir. Disiplin nasıl sağlanır? Öğretmenin rolü nedir?

ŞİDDETSİZ DİSİPLİN NASIL SAĞLANIR?

Şiddet geniş olduğu kadar örseleyecek ve sosyal hayatın düzenini bozacak bir konu olmasına rağmen eğitimin bir parçası olarak görülen disiplin nasılsağlanır? Bazı kültürlerde disiplini şiddet olarak algılayan ve eğitimin içinde şiddetin yer aldığını savunan görüşlerde vardır.Günümüz koşullarında mümkün olmayan bu sistem sosyal ve psikolojik alanlarda yapılan çalışmalara konu olmuştur.

Sonuç ve Öneriler

- Çocukla yaşına uygun bir dille konuşarak iyi iletişim kurun. Sözel öğretmen-öğrenci ilişkisi çocuğun bilişsel yeteneklerini geliştirir.
- Olaylara çocuğun gözüyle bakıp, kendinizi onun yerine koyabilmeye çalışın. Size çok kabul edilemez görünen bir durum çocuğun gözünde tamamen farklı olabilir.
- Çocuğa yaşına uygun, kabul edilebilir, kesin ve tutarlı sınırlar çizin, belli kurallar koyun. Bunların aşılmasını istemediğinizi kesin bir dille ifade edin.
- Çocuk sınırları aştığında ya da kurallara uymadığında sonuçları ile yüzleştirin. Örneğin yeri kirleten çocuktan orayı temizlemesini, birini inciten çocuktan özür dilemesini isteyin.
- Çocuğa konuşma ve davranışlarınızla örnek olun.“Lütfen, teşekkür ederim” gibi kelimelerin kullanılmasını özendirin. Sabır, nezaket, saygı gibi kavramları anlatarak değil davranışlarınızla öğretin.
- Çocuğun birden fazla istenmeyen davranışı varsa hepsini bir anda ele almayın, birer birer ilgilenin. Bu davranışın neden sorun yarattığını açıkça anlatın, değiştirdiğinde onu iyi davranışından dolayı kutlayın.
- Çocuğun olumlu davranışlarını onayladığınızı beden dilinizle de gösterin. Bazen bir küçük gülümseme, sırt sıvazlama ya da bir baş hareketi birçok söze bedeldir.
- Çocuklara sorunlara çözümler üretme, sorunlarla başa çıkma konusunda destek olun, ancak onların yerine kararlar vermeyin. Bırakın kendi kararlarını verip, davranışlarını kendileri belirlesinler; bu özgüvenleri için çok yararlıdır.(Milli Eğitim Dergisi, 2001)

ÇOCUK HAKLARI VE ALGISININ EĞİTİMDE KALİTEYE ETKİSİ ANKET ÇALIŞMASI

Giresun Üniversite ‘si bünyesinde yapmış olduğumuz anket çalışması analiz edilip bilgi kullanıcıyla paylaşılacaktır. Anket çalışmamızın amacı eğitimin her kategorisinde yer alan insanlara eğitimin performansını, verimliliği, yüksek öğrenimdeki başarıyı çocuk yaşta öğrendiğimiz kazanımlardan elde ettiğimizi aynı zamanda var olan eğitim sistemini değerlendirmeyi, insanlarda farkındalık yaratmayı sağlamaktı.

Tablo 1. Ülkemizdeki çocuk ve eğitim ilişkisi nasıl değerlendiriyorsunuz?

ANALİZ TABLOSU	ÇOK İYİ	GELİŞTİRİLMELİ	YETERSİZ
	2	30	18

 Copyright © International Conference on Quality in Higher Education(ICQH)

50 Kişinin katıldığı ankette çocuk ve eğitim ilişkisinin geliştirilmesi sonucuna varılmıştır

Tablo 1. Çocuk haklarının ülkemizdeki yeri ve önemi nedir?

ANALİZ TABLOSU	ÇOK İYİ	GELİŞTİRİLMELİ	YETERSİZ
	3	25	22

Çocuk haklarının yeri ve öneminin geliştirilmesi ve bu konuda yapılan çalışmaların eksik olduğu sonucuna varılmıştır

Tablo 3. Ülkemizde verilen eğitimi nasıl değerlendiriyorsunuz?

ANALİZ TABLOSU	ÇOK İYİ	GELİŞTİRİLMELİ	YETERSİZ
	2	28	20

Türkiye'de belirlenen eğitim modelinin geliştirilmesi ve Avrupa standartlarına uygun hale getirilmesi sonucuna varılmıştır.

Tablo 2. Çocuk hakları ve algısının eğitimde kaliteye etkisini nasıl değerlendiriyorsunuz?

ANALİZ TABLOSU	ÇOK İYİ	GELİŞTİRİLMELİ	YETERSİZ
	6	31	13

Çocuk Hak ve Algısının Türkiye'de değişken bir etkiye sahip olduğu ve geliştirilmesi için daha fazla çalışmaya ihtiyaç duyulduğu sonucuna varılmıştır.

Tablo 3. Çocuk Üniversitesi adı altında bir kurum kurulsa ne derecede ilgi görür?

ANALİZ TABLOSU	ÇOK İYİ	GELİŞTİRİLMELİ	YETERSİZ
	25	18	7

Çocuk Üniversitesi Türkiye'de yapılacak değişik bir çalışma olduğundan olumlu tepkilerin alınması sonucuna varılmıştır

ANKET SONUÇLARI

Giresun Üniversitesi bünyesinde yaptığımız anket çalışması sonucunda elde ettiğimiz veriler yukarıdaki tablolarda belirtilmiştir. Eğitimin geliştirilmesi ve ülkemizdeki çocuk hakları konusunda farkında lığın yetersiz olduğu, çocuk ve eğitim ilişkisinin refah toplumlardaki anlayış ve sisteme dönüştürülmesi aynı zamanda çocuk hakları ve algısının eğitimdeki performansı, verimliliği etkilediğini bu etkilenmeler sonucu verimin arttırılması gerektiği yargılarına ulaştık. Uluslararası Yüksek Öğrenimde Kalite ICQH 2015 kongresinde aldığımız veriler bu yargıları destekledi. Bu başlangıçla beraber çocukların haklarını ve bu hakların eğitime etkisini ve performansın üst düzeyde olması gerektiği sonucunda varmış olduk.

SONUÇ VE ÖNERİLER

Eğitim bilincinin yetersizliği ve kalitedeki düşüklüğe bakılarak aynı zamanda çocuk hak ve algısının toplumsal bilincindeki değişmeler göz önüne bulundurarak yaptığımız çalışmada bu konunun farkındalık yaratmasını sağlamaktı. Yükseköğrenimde GRÜ olarak bu farkındalığı yaratmış olduk. Yapılan anket ve analizler doğrultusunda bu farkındalık kanıtlanmıştır. Eğitim Algısındaki değişme süreci ve kalite performans kurumlarının bilişsel olarak algılanması ve uygulanması doğrultusunda çalışmalara devam edilmeli. Bu çalışmalar sürekliliğini korumalı ve yükseköğrenimde geliştirilen yeni eğitim modeli uygulanmalıdır.

 Copyright © International Conference on Quality in Higher Education(ICQH)

- Eğitimin gönüllülüğü esas alınmalı
- Karma eğitim sisteminin getirileri olumlu yönde kullanılmalı
- Kaliteli eğitim-verim için okul vb. kurumlarda etkinlik yapılmalı
- Öğretmen-öğrenci ilişkileri doğrultusunda yeniçağa uygun dersler işlenmeli
- Öğrencinin odak noktası aldığı bilgiyi verimli şekilde kullanabilmesi olmalı. Bunun için öğrendiği bilgileri uygulayabileceği bir ortam oluşturulmalı yani öğrenci bu nerde işime yarayacak sorusunu kendine sormamalıdır
- Öğrencilerin olduğu gibi öğretmenlerin de 21.yy öğretmeni olması teknolojiyi iyi ve verimli bir şekilde kullanabilmesi gerekir
- Yükseköğrenimde bulunan ve hem öğrenci hem akademisyenlerin geliştirdiği eğitim modelleri okul öncesi çağa uygulanmalı.
- Türkiye'nin her ilinden seçilen bir okulun eğitim modeli örnek alınarak EĞİTİMDE KALİTE VE GİRİŞİMCİLİK adı altında etkinlik yapılmalı. Bu etkinliğin amacı eğitimde çocukların ön planda olmasını sağlamak
- Yapılacak kültürel etkinliklerin öğrencilerin ve öğretmenlerin eğitime bakış açısı değişecek girişimci öğrenciler yetişecektir.

KAYNAKÇA

Kültürel Bellek. (2012, ağustos 14). *http://www.kulturelbellek.com.* aralık 30, 2015 tarihinde Kültürel Bellek: http://www.kulturelbellek.com/cocuk-kimdir/ adresinden alındı

Milli Eğitim Dergisi. (2001, Temmuz, Ağustos, Eylül). *http://dhgm.meb.gov.tr.* Aralık 28, 2015 tarihinde Milli Eğitim Dergisi 151: http://dhgm.meb.gov.tr/yayimlar/dergiler/Milli_Egitim_Dergisi/151/sahin_beyazova.htm adresinden alındı

Milli Eğitim Dergisi. (2001, Temmuz, Ağustos, Eylül). *http://dhgm.meb.gov.tr.* Aralık 28, 2015 tarihinde Milli Eğitim Dergisi Sayı 151: http://dhgm.meb.gov.tr/yayimlar/dergiler/Milli_Egitim_Dergisi/151/sahin_beyazova.htm adresinden alındı

Pedagoji Derneği. (2013, Mart 20). *http://pedagojidernegi.com.* Aralık 28, 2015 tarihinde Pedagoji Derneği: http://pedagojidernegi.com/2013/03/20/cocuk-ve-siddet/ adresinden alındı

Sedat Öğretmen. (2007). *http://isiksedat.tr.gg.* Aralık 28, 2015 tarihinde Sedat Öğretmen: http://isiksedat.tr.gg/%C7OCUKLARDA-SALDIRGANLIK-VE-%26%23350%3B%26%23304%3BDDET.htm adresinden alındı

Vikipedi. (2015, Aralık 22). *https://tr.wikipedia.org.* 12 28, 2015 tarihinde Okulda Şiddet Vikipedi: https://tr.wikipedia.org/wiki/Okulda_%C5%9Fiddet adresinden alındı

 Copyright © International Conference on Quality in Higher Education(ICQH)

DISCUSSION METHOD AND ITS EFFECT ON THE PERFORMANCE OF STUDENTS IN READING COMPREHENSION IN SECONDARY SCHOOLS IN PLATEAU STATE

Dr (Mrs) Hanna Onyi Yusuf Phd
Department of Educational Foundations and Curriculum Faculty of Education
Ahmadu Bello University, Zaria, Nigeria
hannayusuf@yahoo.com

Dr Ayuba Guga Phd
Department of Educational Foundations and Curriclum, Ahmadu Bello University, Zaria, Nigeria
ayubaguga@yahoo.com

Dr Adamu Ibrahim Phd
Department of Vocational And Technical Education Ahmadu Bello University, Zaria, Nigeria
adamugadabs@yahoo.com

ABSTRACT
The study investigated the effect of Discussion method on the performance of students in reading comprehension in secondary schools in Plateau state. The study adopted a quasi-experimental pre-test and post-test control group design. Two randomly selected Government Secondary Schools from Jos North and Jos South Local Government Areas were used for the study. One hundred (100) senior secondary class II students from two intact classes were used for the study (i.e. 50 students per class, per school). Government Secondary School, Jos, was used as the experimental group while Government Secondary School, Bukuru, was used as the control group. Students from both groups were pre-tested to establish the homogeneity of the two groups before the commencement of the treatment to the experimental group. Both groups were taught for eight weeks. Students were tested using an instrument called a cloze reading comprehension test. The hypothesis postulated for the research was tested using T-test as a statistical tool at 0.05 level of significance. The findings indicated that there was a significant difference in the pre-test and post-test mean scores of students in the experimental and control groups. The result further revealed a higher mean score of students taught reading comprehension using the discussion method as compared with those taught using the conventional method. Based on this finding, the study recommended that teachers should be encouraged to use discussion method alongside the conventional method to enrich their reading comprehension lessons. Curriculum planners and textbook writers should equally provide topical issues/discussion topics before, during and after every reading task to make reading comprehension lessons more participatory, meaningful, purposeful, exciting, enjoyable and pleasurable.
Keywords: Discussion method, effect, reading, comprehension, performance, students.

INTRODUCTION
Reading comprehension, according to Oyetunde (2009), is a construct of varying hierarchical degrees of intensity. Students are confronted with problems of understanding what they have read and this makes it necessary for teachers to be sensitive to the issue of reading comprehension. Several researchers (Gall, 1994, Kerns, 1997 , Abisamra, 2007, Uwatt, 2007) have identified eight skills of reading comprehension. These involves locating details, recognizing the main ideas, drawing conclusion, recognizing cause and effect relationship, understanding of words in context, making interpretations and making inferences. In developing reading comprehension skill, therefore, ability to read well and possess a good command of the language should be seriously encouraged.

Researches (Oyetunde, 2009, Abisamra, 2007, Yusuf, 2014, 2015) in second language (L2) reading suggest that effective reading comprehension can be taught and that students can benefit from such instruction. Research has also shown that successful reading mainly depends on appropriate method used and that learners can improve their reading comprehension by being trained to use effective strategies and techniques. Strategic reading develops students' knowledge about the reading process, introduces students to specific

 Copyright © International Conference on Quality in Higher Education(ICQH)

strategies, and provides them with opportunities to discuss and practice strategies while reading (Janzen 1996). Although there are many suggestion in the literature on L2 reading as to how reading instruction should take place (e.g. Janzen, 1996, Winograd and Hare, 1988), few studies have been conducted on how teachers can use the discussion method in their classrooms. This study integrated the use of discussion method in teaching reading comprehension in secondary schools incorporate strategy training in his secondary school English reading classes.
Reading, according to Gall (1994) is a highly complex activity, including various important aspects, such as recognizing symbols quickly and accurately comprehending clearly and with discrimination the meanings implied by the author. It also involves reacting to and using ideas secured through reading in harmony with the reading purposes and integrating them to definite thoughts and action patterns (Kern 2000).

Over the years in Nigeria, reading comprehension lessons have been dominated by teachers asking students to turn to an appropriate page or chapter in the reading comprehension text book, then read and answer the accompanying comprehension questions. Or after the reading, the teachers spend time asking students questions until the desired answer is got. This conventional approach to reading instruction suggests that meaning resides within the text to be "picked-up by readers (Oyetunde & Muodumogu, 1999).

Oyetunde and Muodumogu (1999) list three reasons for reading failure in schools as, ignorance of what reading entails, inadequate preparation of teachers and poor methodology. The poor performance of students in public examinations is also traced to minimal daily contact with the language (Oyetunde, 2002). These may be the reasons why majority of Nigerian secondary school students are said to be poor at reading and comprehending.

Abiodun-Ekus and Onukaogu (2007) contend that most Nigerian students are not being empowered to benefit optimally from formal education. This is because the Nigerian educational process fails to empower her students in the skills and strategies that can make them effective, efficient and strategic readers. It therefore means that basic comprehension skills necessary for effective interaction with the texts at the secondary school level is lacking in Nigerian students.

Reading comprehension is more than what is happening in Nigerian classrooms. It is an activity in which participants construct meaning by integrating their existing knowledge with the new knowledge in the text. This process can be increased when a teacher supports students' comprehension. It is this supportive ability that is lacking in Nigerian classrooms. Moore, Moore, Cunningham and Cunningham (1994) believe that the supportive role of the teacher involves activities before students read so as to help build background knowledge and set a purpose for reading. Students should be encouraged to engage in discussion and interaction, thereby encouraging them to share what they collectively know. In developed countries, students' comprehension could be significantly increased when teachers engage students in some before-and after-reading activities that elicit higher order thinking (Sternberg, 2002). Such interactive processes would help learners to comprehend better and faster (Moore, Moore, Cunningham & Cunningham, 1994).

When teachers experience the reading selection with students by probing theirs thoughts about what they are reading and questions that stimulates further thinking, it helps learners to comprehend better and faster. Reutzel and Cooter (2007) believe that the teacher can select strategies that socially involve students actively in comprehension to increase motivation. If students lack strategies, then teachers can take steps explicitly and scaffold their use to students' independence. It is against this background that this study is undertaken to investigate the effect of discussion method on students' performance in reading comprehension.

REVIEW OF RELATED LITERATURE

Seweje (2010) confirmed that the methods adopted by teachers in most cases include the talk and chalk (lecture) minimal with very concern for practical activities. Seweje (2000) explained further that a teacher is expected to be a facilitator whose main function is to help learners to become active participants in their learning and thereby making meaningful connection between prior knowledge, new knowledge and the process involved in learning. Akinleye (2010) confirmed that if the children are given opportunity to be listened to and guided in a non-threatening atmosphere, they would perform wonders in terms of problem-solving and decision making.

 Copyright © International Conference on Quality in Higher Education(ICQH)

Discussion is a type of activity, which involves breaking the class into small groups for effective talking on a topic, a problem or issue. It is thinking together process in which pupils talk freely to the teacher it is to one another a student-centered method since students participate actively. The role of the teacher is that of a moderator. There is flow of information from teacher to student, from student to student. The teacher should not allow individuals to dominate the discussion (Yusuf, 2012).

Discussion a method could also be defined as in which the teacher leads or guides the students in expressing their opinions and ideas with a view to identifying and solving problems collectively. Oyedeji (1996) explained that the discussion method works on the principle that the knowledge and ideas of several people are likely to find solutions or answers to specified problems or topics. Discussion method of teaching engages both the teachers and students in thinking. It also develops in students social skills of talking and listening. Of course, the method also has some demerits including the possibility that class may be diverted from the topic. Academically weak students may not actively take part in the lessons. Some brilliant ones may likely take over the discussion. Problems may occur among the participants owing to lack of respect for other peoples' opinions and the whole class may turn into a state of pandemonium. The above problems may arise as a result of poor handling of the discussion method.

In teaching reading comprehension, therefore, learners should be exposed to topical issues that will make them interact and process information, from print. Learner gain knowledge when appropriate information is given to them and they process the information constantly. Information does not become knowledge automatically until learners have been actively involved in its processing (Akinleye, 2010).

Discussion is a method of teaching that works on the principle that many people are to put heads together in terms of knowledge and ideas to find solutions to specified problems. The activities of the discussion group are to be regulated and directed by the teacher or an appointee of the class.

Group discussion may take a variety of forms such as small group, devil's advocate, round table, panel discussion, opposing panel and debate (Adewuya, 2003). Some of the advantages of the method are sharing of ideas by students, development of social skills of talking and listening, clarification of ideas and promotion of team work. Despite all the above mentioned advantages, the demerits are numerous. Discussion can get out of hand if not properly controlled, the class may turn to a market place and confusion may arise as a result of poor management and informal nature of the organization.

According to Stephen and Stephen (2005), discussion as a process of giving and talking, speaking and listening, describing and witnessing which helps expand horizons and foster mutual understanding. They explained further that it is only through discussion that one can be exposed to new points of view and exposure increases understanding and renews motivation to continue learning. Bridges (1988) noted that discussion is concerned with the development of knowledge, understanding or judgment among those people taking part in it. He believes that discussion is more serious than conversation because it requires students to be "mutually responsive" to the different views expressed. Dillion (1994) emphasized that discussion is highly "disciplined and concerned" forum in which people come together to resolve some issues or problem that is important to them. Dillion (1994) saw discussion as an important way for people to affiliate with one another to develop the sympathies and skills that make participatory lessons possible.

In view of the foregoing, the present research sought to investigate the effect of discussion method on the performance of students in reading comprehension in secondary schools in Plateau state.

OBJECTIVE OF THE STUDY

The objective of the study was to determine the effectiveness of discussion method on the performance of students in reading comprehension in secondary schools in Plateau state.

RESEARCH QUESTION

What is the effect of discussion method on the performance of students in reading comprehension in secondary schools in Plateau state.

HYPOTHESIS

 Copyright © International Conference on Quality in Higher Education(ICQH)

Discussion method has no significant effect on students' performance in reading comprehension in secondary schools in Plateau state.

METHODOLOGY

The study adopted a quasi-experimental pre-test and post-test control group design. Two randomly selected Government Secondary Schools from Jos North and Jos South Local Government Areas were used for the study. One hundred (100) senior secondary class II students from two intact classes were used for the study (i.e. 50 students per class, per school). Government Secondary School, Jos, was used as the experimental group while Government Secondary School, Bukuru, was used as the control group. Students from both groups were pre-tested to establish the homogeneity of the two groups before the commencement of the treatment to the experimental group. Both groups were taught for eight weeks. Students were tested using an instrument called a cloze reading comprehension test. The hypothesis postulated for the research was tested using T-test as a statistical tool at 0.05 level of significance.

The reliability of the instrument was determined through test-re-test and estimation of internal consistency. The instrument was first administered on 20 students from two schools that were not used for the study. After two weeks, the instrument was administered again on the same sets of students. The scores of the two sets of students were correlated using Pearson Product Moment Correlation Co efficient analysis. A correlation co efficient of 0.77 was obtained.

Treatment (Discussion method)

Step 1: Teacher introduces the lesson by asking students some thought provoking questions related to the reading comprehension passage to be discussed.

Step 2: Teacher encourages students to participate actively in class by making each student to make contributions to the questions asked.

Step 3: Teacher sets a purpose for reading by asking topical questions or raising topical issues pertaining to each paragraph of the reading task.

Step 4: Teacher encourages students to relate what is being read to their background knowledge by asking students questions such as "Have you ever had a similar experience like the one expressed by the author"? Such a question will stimulate students to express themselves in the process of narrating their individual experiences.

Step 5: Teacher relates students' individual experiences to those of the author of the reading text.

Step 6: Teacher pairs up students so they can share their experiences as they relate to the reading text. Teacher goes round to ensure that students are actively involved in the conversation.

Step 7: Teacher further groups the students in small groups of five students to discuss and share their experiences. Teacher goes round to ensure that all students in each group are actively involved in the discussion.

Step 8: Teacher guides students as they return to their seats. Teacher encourages students to share all that they have discussed in their various groups by asking them thought provoking questions that will make them think about what they have discussed in their various groups.

Step 9: Teacher guides students as they read through the reading text, paragraph by paragraph.

Step 10: Teacher asks students questions before, during and after the reading exercise to ensure that students are actively interacting with the reading task.

Step 11: Teacher concludes the lesson with the a summary of the major issues discussed as they related to the reading task.

 Copyright © International Conference on Quality in Higher Education(ICQH)

DATA PRESENTATION AND ANALYSIS

The research question earlier stated for the research which says "what is the difference in the performance of students taught reading comprehension using discussion method and those taught using the conventional method" was answered using table 1&2.

Table 1: Mean and standard deviation of students' scores in the experimental and control groups.

Group	Test	N	X	SD
Experimental	Pre – test	50	3.0	1.10
Control	Pre – test	50	2.48	1.12

Table 2: Mean and standard deviation of students post-test scores in the experimental and control groups.

Group	Test	N	X	SD
Experimental	Post-test	50	3.34	1.18
Control	Post-test	50	2.92	1.42

Table 1 and 2 have revealed the students' mean scores and standard deviation in the pre-test and post-test. In table 1 the mean and standard deviation of students in the pre-test of the experimental group is 3.0 and 1.10 respectively while that of the control group is 2.48 and 1.12 respectively.

In table 2 the mean and standard deviation of students in the post-test of the experimental group is 3.34 and 1.18 respectively while that of the control group is 2.92 and 1.42 respectively. There is a slightly higher mean scores of the experimental group (3.34) as compared with the control group (2.92) in the post-test result. This means that the effect of the treatment on the experimental group was positive.

The hypothesis postulated for the research which says "Discussion method has no significant effect on the performance of students taught reading comprehension in secondary schools in Plateau state" was tested using T-test as shown on table 3.

Table 3: Mean, SD and t-test of students taught reading comprehension using discussion method (experimental group) and those taught using the conventional method (control group).

Group	N	X	SD	DF	Tcal	t-crit
Experimental	50	3.34	1.18	98	1.60	0.60
Control	50	2.92	1.42			

Significant at 0.05 level of probability P> 0.05

Table 3 shows that the mean score of students taught reading comprehension using the discussion method (that is experimental group) was 3.34 while the mean scores of students taught using the conventional method was 2.92. In order words the mean score of the experimental group was higher than that of the control group, signifying that the experimental group performed better than the control group.

The statistics from table 3 indicated that the calculated t-value was 1.60 while the t-tabulated value was 0.06. In accordance with the decision rule which states that the null hypothesis should be rejected if the t-calculated is less than the t-critical or t-tabulated. Therefore, the null hypothesis is rejected. This means there is a statistically significant difference in the mean score of students taught using the discussion method and those taught using the conventional method. The statistically significant difference is in favour of the experimental group.

FINDINGS

This study focused on the facilitative effect of discussion method and conventional reading instructional method on students' performance in reading comprehension. The finding revealed that students who were taught using discussion method achieved better in reading comprehension than those who were not.

This finding supported Stahl's (2008) finding that students' comprehension of texts were greatest with the use of discussion method than other control conditions.

 Copyright © International Conference on Quality in Higher Education(ICQH)

Discussion method espouses the teacher guidance using purposeful questions aimed at directing learners' attention to important ideas and assisting them with hard-to-grasp concepts in a manner in which other methods do not offer. The finding is also in agreement with those of Beck and Mckeown (2001) who found that using discussions as part of a read-aloud may increase vocabulary acquisition and comprehension. This is because discussion creates opportunities for students to reflect on the storyline or the text language and this promotes comprehension. Gall (1994) also reported that for classroom questions to exert positive impact on students' learning and achievement, classroom instruction should include posing questions during lessons.

The finding also confirmed the finding of Isiugo-Abanihe (2002) that reading was handled poorly in most school. the authors found that teachers' strategies and pupils activities were inadequate for any meaningful reading instruction to take place. Oyetunde (2002) also found that poor instructional practice in schools lead to poor performance of the students in reading. These findings resonate with those of the current study where the performance of the students exposed to conventional reading instructional method was significantly lower than that of those exposed to discussion methods.

The statistically significant mean performance gain under discussion method compared to conventional reading instructional method showed that it is no longer tenable for the reading teacher to wait for students to complete the reading exercise before questions are asked. The questioning and prediction activities of discussion method help to arouse and maintain students' attention and curiosity and to follow the storyline. It, therefore, means that inattentive or daydreaming students could gain from such reading lessons.

CONCLUSION

Based on the empirical data obtained from this research, the researcher concluded that discussion method has the potency to improve students' performance in reading comprehension. Therefore, discussion method should be used alongside the conventional method in order to facilitate and enhance students understanding of reading comprehension passages in secondary schools.

The study further, established that the use of discussion method leads to improved performance in reading comprehension. Discussion method captured students' attention and increased their involvement in the class. The discussions that ensured before, during and after the reading exercise made students retain and recall more information from the texts. The finding also imply that the teacher is responsible for helping students get a better understanding of texts by the type of reading activities they encourage before, during and after the reading exercise. The teacher needs to be educated on how to effectively and efficiently teach reading to make the lesson participatory, meaningful, functional and pleasurable. The researchers are of the opinion that the reading problems of secondary school students cannot be solved unless teachers and curriculum planners adjust to the needs of the students by using appropriate and effective teaching methods in reading comprehension lessons.

RECOMMENDATIONS

The following recommendations were made on the basis of the findings of this research:

- Teachers should be encouraged to use discussion alongside the conventional method in order to enrich their reading comprehension lessons.
- Curriculum planners and textbook writers should provide topical issues/discussion topics before, during and after every reading task to make reading comprehension lessons more participatory, meaningful, purposeful, exciting, enjoyable and pleasurable.
- Teachers should be encouraged in every reading comprehension lesson to engage their students in discussion through series of thought provoking questions that will stimulate meaningful and purposeful discussion based on the reading task.
- Teachers should be encouraged to attend seminars, workshops and conferences in reading methodology to update their skills in reading instruction.
- Federal, state and Local Governments and Ministries of Education should initiate processes whereby teachers can be trained specially in reading instruction to enhance their pedagogical skills.
- Universities, Colleges of Education and other institutions should offer courses in reading methodology in order for teachers to update their skills in reading.

 Copyright © International Conference on Quality in Higher Education(ICQH)

- More effective training through workshops, seminars, conferences, in-service courses on how to implement discussion method may help to give teachers more support in trying to implement the discussion method in their reading comprehension lessons.

REFERENCES

Abiodun-Ekus, O., & Onukaogu, C.E. (2009). Reading in Nigeria: Yesterday, Today and tomorrow- the place of RAN In N.M. Christopher (Ed), *Voices from Africa on Literacy for the attainment of sustainable development Newark.* D.E: International Reading Association.

Abisamra, N. S. (2007). *Teaching second language reading from an interactive perspective: What every teacher needs to know*. Retrieved on May, 27. 2010 from http:// www.naclasis-land.com/reading/

Adewuya, S.A. (2003). *An Evaluation of social studies curriculum in Osun state College of Education, Nigeria.* Unpublished M.A. (Ed). Thesis, OAU, Ile- Ife

Akinleye, G.A. (2010). *Enhancing the quality of life in this complicated but dynamic world. 25th Inaugural lecture, University of Ado-Ekiti*, April 6th

Akinsolu, A. O (2005). Resource utilization and internal efficiency of public secondary schools in Osun state. Nigeria. Unpublished PhD dissertation. Department of Educational Management, University of Illorin.

Beck, I. L. & Mckeown, M.G. (2001). Text talk: *Capturing the benefits of read- aloud experience for young children.* The teacher, 55-10-20.

Bridges, D. (1988). *Education, democracy and discussion*. Lanham, Md: University Press of America.

Dillion, J. (1994). *Using discussion in classrooms*. Buckingham, England: Open University Press.

Gall, M. (1994). Synthesis of research on teachers' questioning. *Educational Leadership*, 42 (13), 40-47.

Harris, O. & Sass, T.R. (2006). Value-added models and the measurement of teacher quality. Unpublished manuscript.

Isuigo-Abanihe, I. (2002). *A qualitative evaluation of reading instruction in primary schools in Abia State*. In a Lawal, I. Isuigo-Abanihe, & I.N. Ohia (Eds), Perspectives on applied linguistic in language and literature 417-429. Ibadan: Stirling - Horden publishers.

Janzen, J. (1996). Teaching Strategies Reading. TESOL Journal, 6(1), 6-9

Kern, A.S. (2000). *Oxford advanced learners' dictionary of current English*. Oxford University Press.

Kern, R.G. (1997). L2 reading Strategy Training: A Critical Perspective. Unpublished Paper Presented at the AAAL Conference, Orlando, Florida March 10, 1997.

Moore, D. W., Moore, S.A. Cunningham, P.M, & Cunningham, J.W. (1994). *Developing readers and writers in content areas* K-12 (2nd ed). New York: Longman

Oyedeji, O.A. (1996). Assessing gender factor in some science and mathematics texts in Nigeria. *Zimbabwe Journal of Education Research*, 8(1), 45-53.

Oyetunde, T.O., & Muodumogu, C.A. (1999). *Effective English in Primary and Secondary Schools.* Jos: Conference on Educational Improvement.

Oyetunde, T.O. (2002). *How do Secondary School Students Process Print?* In a Lawal, I. Isuigo-Abanihe, & I.N. Ohia, (Eds). Perspectives on applied linguistics in language and literature. 430-446. Ibadan: Stirling-Horden publishers.

Oyetunde T.O (2009). *Beginning reading scheme empowering teachers to help their pupils become good teachers.* Jos: LECAPS publishers.

Reutzel, D.R,. & Cooter, R.B. (2007). *Strategies for reading instruction*: Helping every child succeed (3rd.ed) New Jersey: Pearson prentice Hall.

Stahl, K. A. D. (2008). *The effect of three instructional July, 23, 2010 from http:// harrisabrina.wordpress.com.*

Seweje, R.O. (2010). *Defining issues in science education*. 24th Inaugural lecture, University of Ado-Ekiti, March, 8th

Stephen, D. & Stephens, P. (2005). *Discussion as a way of teaching.* United State of America. Jossey Bass Press. AWilley Imprint, www.josseybass.com

Stenberg, L. (2002). *Adolescence.* New York: Mc-Graw hill

Uwatt, L. E. Odey. J. & Ebam, O. (2007). An Analysis of the Reading Content of the Nigeria Primary English Curriculum: A case for reading as a core subject. *Nigerian Journal of Curriculum Studies*, 2(1), 179 – 189.

Winograd, P., & Hare, V.C. (1988). Direct instruction of reading comprehension strategies: The nature of teacher explanation. In C.E. Weinstein, E.T. Goetz, & P.A. Alexander (Eds), Learning and study strategies: Issues in Assessment Instruction and Evaluation. San Diego: Academic Press.

Yusuf, H.O. (2012). *Fundamentals of curriculum and instruction*. Kaduna: Joyce Publishers.

Yusuf, H.O. (2014). "Assessment of the Implementation of the reading Component of the English Language Curriculum for Basic Education in Nigeria": *Advance in Language and Literacy Studies,* University Putra Malaysia Vol 5(2) pp 96- 102 April.

Yusuf, H.O. (2015). "Analysis of Nigeria Secondary Schools Students' Reading Habits: Implication of Teachers Education Curriculum for English as a Second Language": *African Journal of Humanities* Vol 2(2) Kaduna state University Pyla- mak Services Ltd.

ECZACILIK EĞİTİMİNDE KALİTE: BİR MODEL

Asiye MERİÇ
Anadolu Üniversitesi, Eczacılık Fakültesi, Farmasötik Kimya Anabilim Dalı, Eskişehir, Türkiye
americ@anadolu.edu.tr

ÖZET
Bu çalışma iki bölümden oluşmakta olup, ilk bölüm 2010-2013 yılları arasında Anadolu Üniversitesi Eczacılık Fakültesi'nde yapılan Kalite ve Akreditasyon çalışmalarının başlangıcını, ikinci bölüm ise Türkiye'deki Eczacılık Fakültelerinde gerçekleştirilen Akreditasyon çalışmalarını kapsamaktadır.
Anahtar kelimeler: Eczacılık Eğitimi, Kalite, Akreditasyon.

GİRİŞ

Akreditasyon, yetkili bir kuruluşun, belli işleri yapan bir kuruluş ya da kişinin yeterliliğine resmi tanınırlık verilmesi işlemidir.

Akreditasyon, Akreditasyon uygunluk değerlendirme kuruluşlarınca gerçekleştirilen çalışmaların ve dolayısıyla bu çalışmalar sonucunda düzenledikleri uygunluk teyit belgelerinin (*deney ve muayene raporları, kalibrasyon sertifikaları, yönetim sistemi belgeleri, ürün belgeleri, personel belgeleri vb*) güvenilirliğini ve geçerliliğini desteklemek amacıyla oluşturulmuş bir kalite altyapısıdır **(http-1).**

Akreditasyon'da Hedefler:
- Yeterliliği müşteriler için şeffaf hale getirmek
- Belge ve raporların güvenirliği artırmak
- Uygunluk değerlendirmesi altyapısı oluşturmak
- Uluslararası ticareti kolaylaştırmak **(http-1).**

Eğitimde Akreditasyon Neden Gerekli?
Son dönemde hızla açılan yeni Eczacılık Fakülteleri, eğitimin her alanında olduğu gibi eczacılık eğitiminde de kalite arayışına zemin hazırlamıştır. En eski olarak, 1839'da kurulmuş olan İstanbul Üniversitesi Eczacılık Fakültesi'nden günümüze onlarca fakülte daha kurulmuş, bir kısmı öğrenci alarak eğitim öğretime başlamış, bir kısmı altyapısını tamamlama aşamasından sonra eğitim öğretime başlamış veya başlama aşamasındadır.

Tablo 1. Türkiyedeki Eczacılık Fakülteleri

Üniversite	Bulunduğu Şehir	Kuruluş Yılı (Resmi Gazete)
1. İSTANBUL	İSTANBUL	14.05.1839
2. ANKARA	ANKARA	23.09.1960
3. MARMARA	İSTANBUL	1963
4. HACETTEPE	ANKARA	1967
5. EGE	İZMİR	1968
6. ANADOLU	ESKİŞEHİR	18.11.1968, (635 Sayılı Özel Okullar Yasası)
7. GAZİ	ANKARA	1968
8. ATATÜRK	ERZURUM	RG: 04.07.1997-23039 (1998-1999 Eğitim-Öğretim Döneminde)
9. MERSİN	MERSİN	RG: 13.07.2000
10. İNÖNÜ	MALATYA	24.10.2001
11. YEDİTEPE	İSTABUL	2001 Yılında kurulma onayı almıştır.
12. ERCİYES	KAYSERİ	09.06.2003 tarihli Bakanlar Kur. Kar. ile
13. KARADENİZ TEKNİK	TRABZON	RG: 04.09.2003 - 25219
14. YAKINDOĞU	KKTC-LEFKOŞA	2006 / 2007

 Copyright © International Conference on Quality in Higher Education(ICQH)

15.	YENİYÜZYIL	İSTANBUL	28.02.2009, (2809 nolu kanunun ek 109. Maddesi ile)
16.	İSTANBUL MEDİPOL	İSTANBUL	RG: 07.07.2009 - 27281
17.	BEZM-İ ALEM	İSTANBUL	2010'da kurulmuştur.
18.	İSTANBUL KEMERBURGAZ	İSTANBUL	(2012-2013 Eğitim-Öğretim Döneminde)
19.	AĞRI İBRAHİM ÇEÇENAĞRI		RG: 13.02.2011 - 27845
20.	ADIYAMAN	ADIYAMAN	RG: 15.04.2011 - 27906
21.	CUMHURİYET	SİVAS	RG: 15.04.2011 - 27906
22.	YÜZÜNCÜ YIL	VAN	RG: 20.08.2011 - 28031
23.	ÇUKUROVA	ADANA	RG: 24.10.2011 - 28094
24.	TRAKYA	EDİRNE	RG: 24.10.2011 - 28094
25.	DOĞU AKDENİZ	KKTC-GAZİMAĞUSA	2011-2012 Eğitim-Öğretim Döneminde
26.	ULUSLARARASI KIBRIS	LEFKOŞA	2011-2012 Eğitim-Öğretim Döneminde
27.	SÜLEYMAN DEMİREL	ISPARTA	RG: 11.04.2012 - 28261
28.	BÜLENT ECEVİT	ZONGULDAK	RG: 23.06.2012 - 28332
29.	DİCLE	DİYARBAKIR	RG: 23.06.2012 - 28332
30.	ERZİNCAN	ERZİNCAN	RG: 23.06.2012 - 28332
31.	AFYON KOCATEPE	AFYONKARAHİSAR	RG: 08.09.2012 – 28405
32.	MEVLANA	KONYA	
33.	İZMİR KATİP ÇELEBİ	İZMİR	
34.	DİCLE	DİYARBAKIR	
35.	BİTLİS EREN	BİTLİS	
36.	AKDENİZ KARPAZ	KKTC-LEFKOŞA	
37.	BİRUNİ	İSTANBUL	RG:27.02.2014 - 28926

Tablo 2. 2012-2013 yerleştirme sonuçlarına göre Eczacılık Fakültesi olan üniversitelerin taban ve tavan puanları, kontenjanları (ÖSYS Kılavuzu (2013))

	Üniversite Adı	**Puan Türü**	**Kont.**	**En Küçük Puan**	**En Büyük Puan**
1	Yeditepe (Tam Burslu)	MF-3	9	472,53914	477,36502
2	Hacettepe	MF-3	103	469,72613	499,81725
3	Bezm-i Alem (Tam Burslu)	MF-3	6	467,92042	493,62544
4	Marmara	MF-3	123	466,15818	495,94821
5	İst. Medipol (Tam Burslu)	MF-3	6	464,15725	502,15080
6	İstanbul	MF-3	175	463,93567	503,79882
7	Yeni Yüzyıl (Tam Burslu)	MF-3	5	462,75748	465,24168
8	Ankara	MF-3	159	460,75624	493,37272
9	Ege	MF-3	118	460,03677	485,80293
10	Gazi	MF-3	118	459,02602	509,32484
11	Erciyes	MF-3	62	458,72116	485,77789
12	Kemerburgaz (İng.) (Tam Burslu)	MF-3	6	458,61884	461,64170
	Bezm-i Alem (%50 Burslu)	MF-3	6	458,12924	463,56485
13	Anadolu	MF-3	129	457,87927	488,41233
14	Mersin	MF-3	62	457,33376	485,22410
15	İnönü	MF-3	62	456,78725	486,00913
16	Karadeniz Teknik	MF-3	62	456,45190	479,71279
17	Atatürk	MF-3	67	455,95495	478,11110
	İst. Medipol (%50 Burslu)	MF-3	6	454,85394	463,61146
	Yeditepe (%50 Burslu)	MF-3	8	453,70296	471,05840
	İst. Medipol (%25 Burslu)	MF-3	48	428,09328	453,56764
18	Doğu Akdeniz (T.C. Vatandaşları)	MF-3	10	418,39307	449,27153
	Yeditepe	MF-3	53	383,96774	446,20372
	Bezm-i Alem	MF-3	48	379,49972	449,28243
19	U.A. Kıbrıs (T.C. Vatandaşları)	MF-3	10	377,62821	432,26254
	Yeni Yüzyıl	MF-3	45	360,48392	447,47422
	Kemerburgaz (İngilizce)	MF-3	54	360,01107	438,75647

 Copyright © International Conference on Quality in Higher Education(ICQH)

20	Yakındoğu	MF-3	100	306,58891	385,34254

Akreditasyonun amaçları

1. Eğitim-öğretim ve araştırmaların niteliğini arttırmak, sistematik bir yaklaşımla sürekli geliştirerek kaliteyi güvence altına almak,
2. Yükseköğretim kurumlarının hizmet sunduğu öğrencilere ve tüm paydaşlara eğitim-öğretimin kalitesinin belirli standartlara dayalı olarak yürütüldüğünün güvencesini vermek; öğrencileri ve paydaşları kalitesiz eğitim hizmeti sunan kurumlar konusunda bilgilendirmek,
3. Yükseköğretim kurumlarının karşılıklı birbirlerini tanıma (recognition) sürecini kolaylaştırmak ve hızlandırmak,
4. Diplomaların ve ünvanların karşılaştırılabilirliğine yardımcı olmak,
5. Öğrenci ve öğretim görevlilerinin kurumlar arasında değişimini (akademik değişim) kolaylaştırmak,
6. Mezunların meslek yaşamına girişlerinde temel standartları belirlemek,
7. En yüksek standartların garanti edilmesi gerektiğinde bir "mükemmeliyet etiketi" sağlamak ve karşılaştırma yapmayı ve üst düzey işbirliğini kolaylaştırmak,
8. Devlet yardımları için yükseköğretim kurumlarının akreditasyon sürecinden geçmiş olmaları koşulunun aranması halinde bu sürecin iyi işlemesine araç olmak,
9. Sınır ötesi yükseköğretimin giderek yaygınlaştığı bir çağda farklı ülkelerde sürdürülen yükseköğretim kurumları ve programları hakkında hizmete talepte bulunanları bilgilendirmek; bir başka ifadeyle eksik enformasyon sorununu kısmen ortadan kaldırmak (**Aktan C.C. , Gencel, U., 2007**).

Akreditasyonun yararları

- Kurum performansı ve öğrenci başarısının kanıtlarını geliştirmek, böylelikle yükseköğretimde kaliteyi garanti altına almak,
- Kamunun, özellikle de öğrencilerin yükseköğretimin kalitesine ilişkin etkin bir değerlendirme yapabilmeleri için daha fazla saydamlık sağlamak,
- Performans ve öğrenci başarısı konusunda kurumlar arası karşılaştırmayı kolaylaştıracak gönüllü bir tutum sergilemek,
- Öğretim beklentilerini daha fazla artırmak ve kurumsal kalitenin eşik standartlarını yükseltmek (**Aktan C.C. , Gencel, U., 2007**).

Akreditasyonun diğer yararları

1. Akreditasyonun sağladığı tanınma (recognition) imkanıyla, öğrenciler ve tüm paydaşlar eğitim kurumlarının mükemmeliyet standartlarını sağlayıp sağlamadığı konusunda bilgi sahibi olurlar,
2. Akreditasyon, özel sektöre kaliteli insan gücü istihdamı yönünden kolaylıklar ve dahası güven sağlar.
İş verenler, iş başvurusunda bulunan kişinin mezun olduğu okulun akademik kalite düzeyini kolaylıkla araştırabilirler ve bu onlar için bir güven oluşturur.
3. Akreditasyon, yükseköğretim kurumları arasında kredi transferi işlemlerini kolaylaştırır,
4. Akreditasyon, kaliteyi güvence altına alır,
5. Bazı ülkelerde yükseköğretim kurumlarına yapılacak devlet yardımı için akreditasyon ön koşul olarak gereklidir. Bu bakımdan, akreditasyon, devlet fonlarına erişim imkanı sağlar,
6. Akreditasyon, yükseköğretim kurumları arasında öğrenci ve öğretim elemanlarının değişim programlarının uygulanmasını kolaylaştırır,
7. Yükseköğretim kurumlarının saygın bir kuruluş tarafından akredite edilmesi, **veli ve öğretmenlerin okula yönelik güvenini arttırır**,
8. Akreditasyon, yükseköğretim kurumlarında çalışanlara **sorunları ortaya koyma ve çözüm üretme olanağını verir ve çalışanların süreçlere katılımını teşvik eder**,
9. Akreditasyon, yükseköğretim kurumlarında **kurum içi iletişimi geliştirir**,
10. Akreditasyon, kuruma **dışarıdan detaylı, tarafsız bir değerlendirme olanağı**nı sağlar,
11. Akreditasyon, kuruma, **gelecekle ilgili planlama olanağı** sağlar,
12. Akreditasyon, **üst yönetime ve idarecilere önceliklerin tespitinde yol gösterir**,
13. Akreditasyon, **uluslararası derece ve diplomalar arasında uyum sağlar**; derece ve diplomaların kalitesini ve geçerliğini karşılaştırmayı kolaylaştırır; ulusal ve kültürel değerlerin transferini destekler;
Akreditasyon, **ulusal eğitim sistemiyle uluslararası sistem arasında** yaşanabilecek **uyum sorunlarını ortadan kaldırır**,
14. Akreditasyon, **yükseköğretimin uluslararasılaşmasını ve kültürler-arası işbirliğini** sağlar,

 Copyright © International Conference on Quality in Higher Education(ICQH)

15. Akreditasyon, **yükseköğretim kurumlarında mali yönetimin ve bütçe sürecinin iyileştirilmesine** olanak sağlar,
16. Akreditasyon, **kurum politikaların belgelendirilmesini ve prosedürlerin geliştirilmesini** teşvik eder,
17. Ve son olarak, akreditasyon, **kurumda tutarlı ve kapsamlı uygulamalar yapılmasına** yardım eder (**Aktan C.C. , Gencel, U., 2007**).

METOD

Anadolu Üniversitesi Eczacılık Fakültesinde Kalite ve Akreditasyon:

Fakültemizde ilk olarak 2010 Yılında "Kalite Yönetim Masası" ve "Kalite Çalışma Grubu" kurulmuş, Fakültemizdeki her Anabilim Dalı, bu grupta 2 öğretim elemanı ile temsil edilmiştir.

Tablo 3. Kalite ve Strateji Grubu

KALİTE YÖNETİM MASASI	KALİTE ÇALIŞMA GRUBU	Anabilim Dalı
Prof. Dr. Yasemin YAZAN Doç. Dr. Müzeyyen DEMİREL Doç. Dr. Asiye MERİÇ Yard. Doç. Dr. Erol ŞENER Cemalettin ÖZDAMAR	Prof. Dr. Dilek AK Yard. Doç. Dr. Erol ŞENER	Analitik Kimya
	Yard. Doç. Dr. Filiz ÖZDEMİR Yard. Doç. Dr. Gülşen AKALIN ÇİFTÇİ	Biyokimya
	Prof. Dr. Temel ÖZEK Araş. Gör. Hale Gamze DUYMUŞ	Farmakognozi
	Yard. Doç. Dr. Ümide DEMİR ÖZKAY	Farmakoloji
	Yard. Doç. Dr. Gülay BÜYÜKKÖROĞLU Araş. Gör. Dr. Behiye ŞENEL	Farmasötik Biyoteknoloji
	Prof. Dr. Ayla KAYA Öğr. Gör. Dr. İlham Eröz POYRAZ	Farmasötik Botanik
	Doç. Dr. Ahmet Çağrı KARABURUN Yard. Doç. Dr. Leyla YURTTAŞ	Farmasötik Kimya
	Prof. Dr. Yağmur TUNALI Yard. Doç. Dr. Hülya KARACA GENCER	Farmasötik Mikrobiyoloji
	Yard. Doç. Dr. Murat Sami BERKMAN Araş. Gör. Gülsel YURTDAŞ KIRIMLIOĞLU	Farmasötik Teknoloji
	Doç. Dr. Bülent ERGUN Yard. Doç. Dr. Sinem ILGIN	Farmasötik Toksikoloji

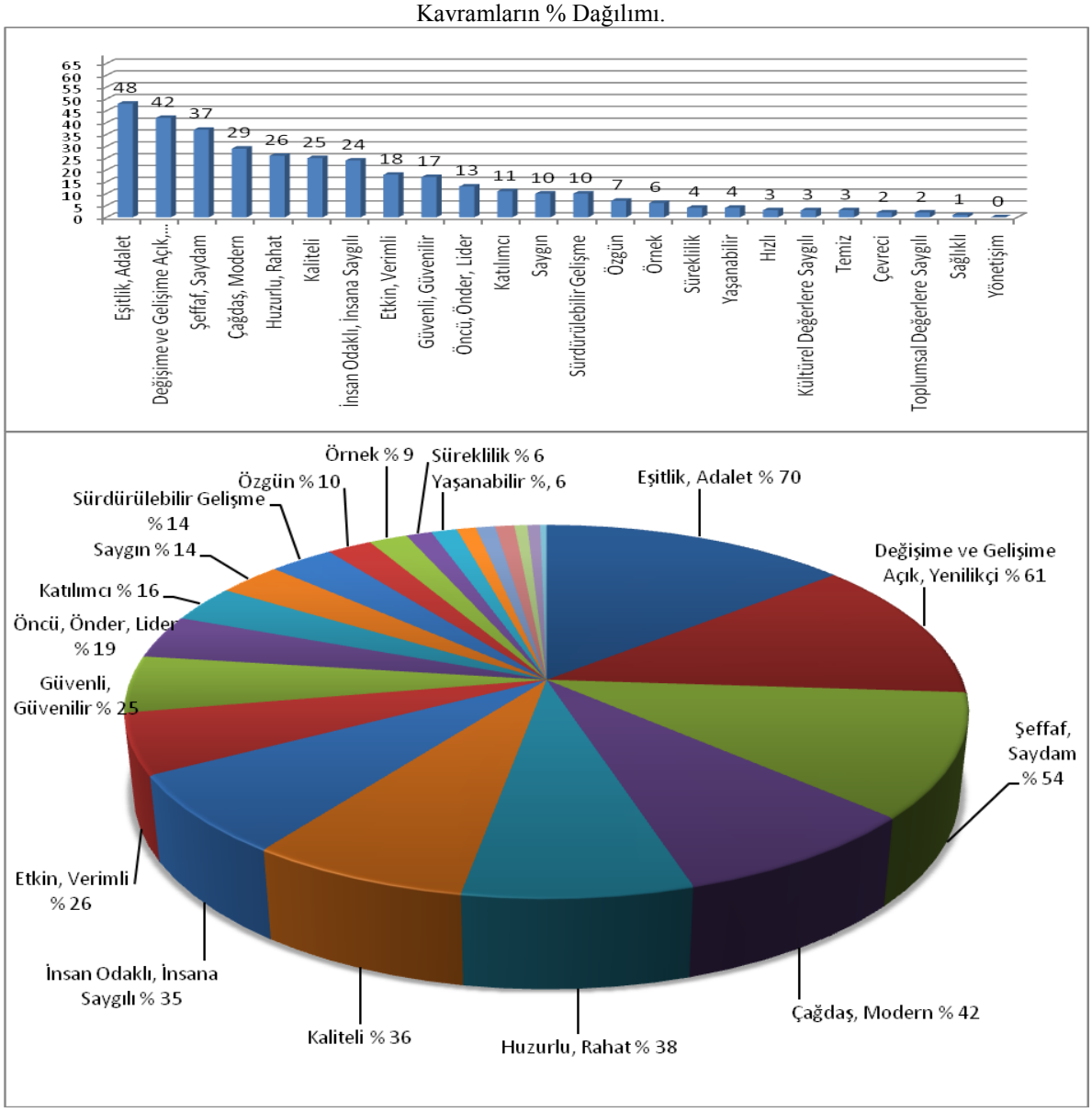
Kalite çalışmalarına başlanabilmesi için öncelikle Fakültenin SWOT Analizi, profesyonel bir firma (Teknobel Danışmanlık ve Kalibrasyon, 2010, Ankara) desteği ile yapılmış, Fakülte Öğretim Elemanı ve Yardımcılarının görüşlerine başvurularak sonuçlar analiz edilmiştir.

BULGULAR

Fakültemizin Kalite ve Üniversitemizin ise 2009-2013 Stratejik Plan çalışmalarında kullanılmak üzere, Fakültemiz Öğretim Üye/Elemanlarının katılımı ile uygulanmış "Paydaş Anketi" sonrasında, çalışmanın tamamlanan bölümüne ait elde edilen tespitler, 30.06.2010 tarihinde Fakülte Öğretim Üye/Elemanlarının bilgilerine sunulmuştur:

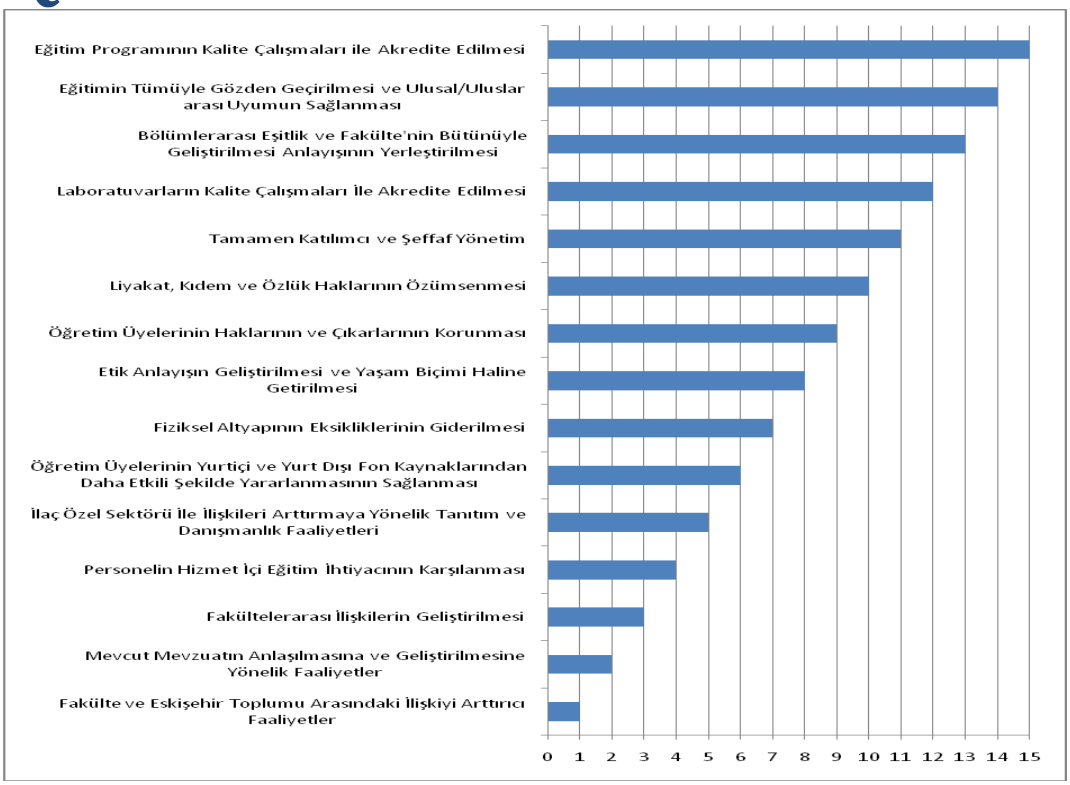
 Copyright © International Conference on Quality in Higher Education(ICQH)

Şekil 1. Eczacılık Fakültesinin Misyon, Vizyon ve İlkelerinde Bulunması İstenilen 5 Kavram ve bu Kavramların % Dağılımı.



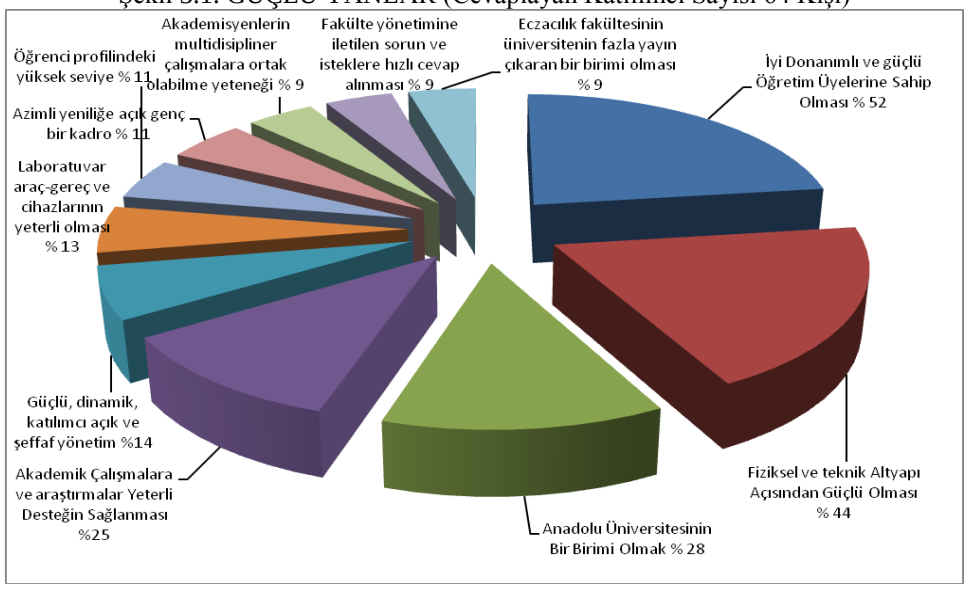
Şekil 2. Eczacılık Fakültesi'nin, Kurumlaşma Adına Hangi Faaliyetlere Öncelik Vermesi gerektiği sorulmuş, öncelik sırasına göre numara verilerek işaretlenmeleri istenmiştir.

 Copyright © International Conference on Quality in Higher Education(ICQH)



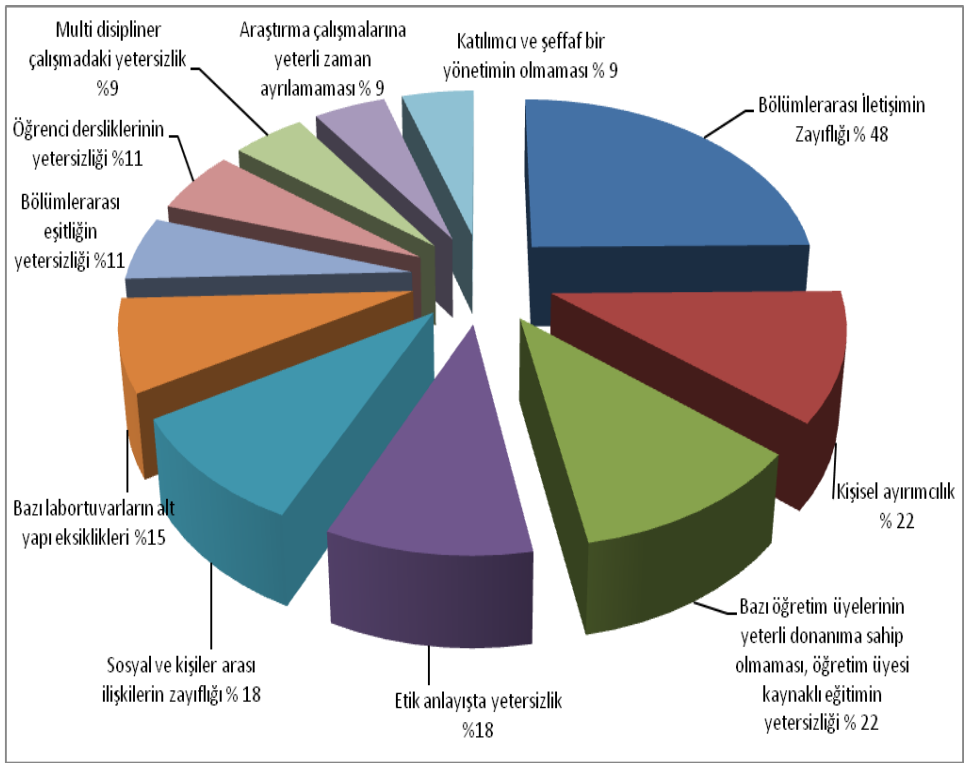
Şekil 3. Eczacılık Fakültesi'nin "güçlü" ve "zayıf" yanları ile Fakülte İçin "fırsat" ve "tehdit" niteliği taşıyan kişisel – kurumsal saptamalarda ankete katılanlar arasında ilk "10" ortak düşünce ve yüzdesel dağılımı belirlenmiştir.

Şekil 3.1. GÜÇLÜ YANLAR (Cevaplayan Katılımcı Sayısı 64 Kişi)

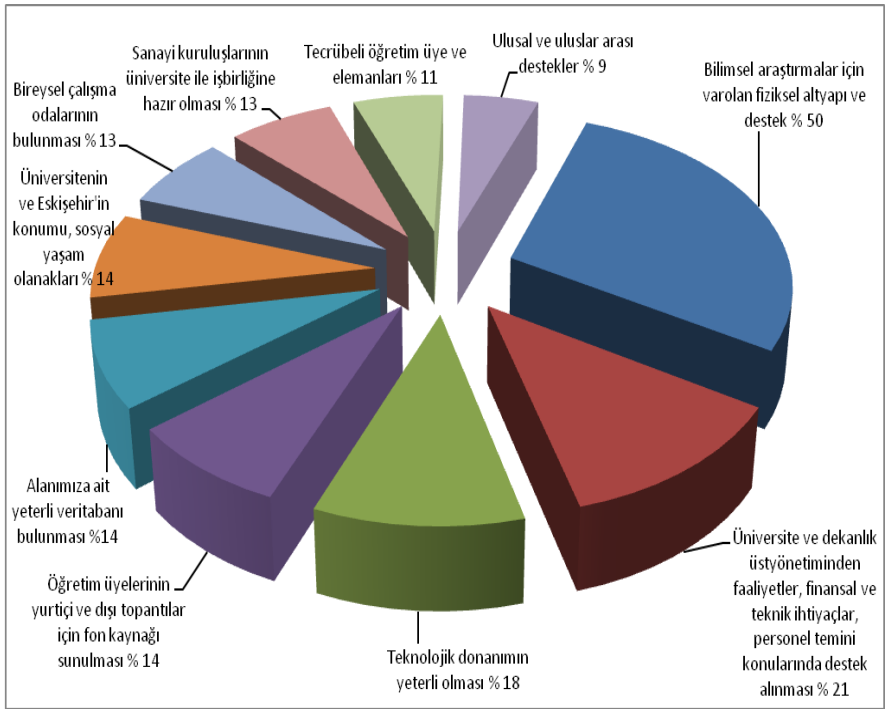


Şekil 3.2. ZAYIF YANLAR (Cevaplayan Katılımcı Sayısı 65 Kişi)

 Copyright © International Conference on Quality in Higher Education(ICQH)

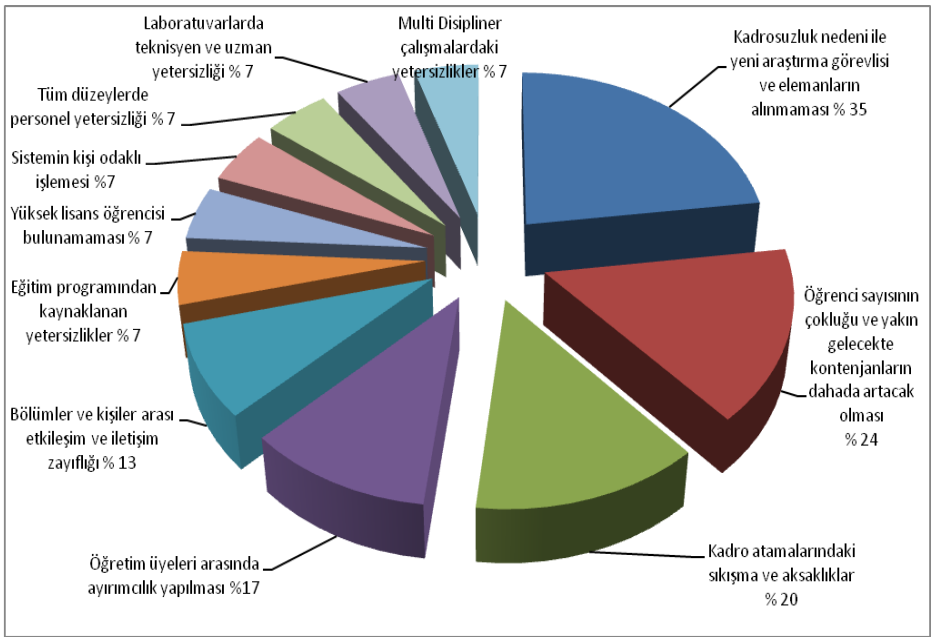


Şekil 3.3. FIRSATLAR (Cevaplayan Katılımcı Sayısı 56 Kişi)

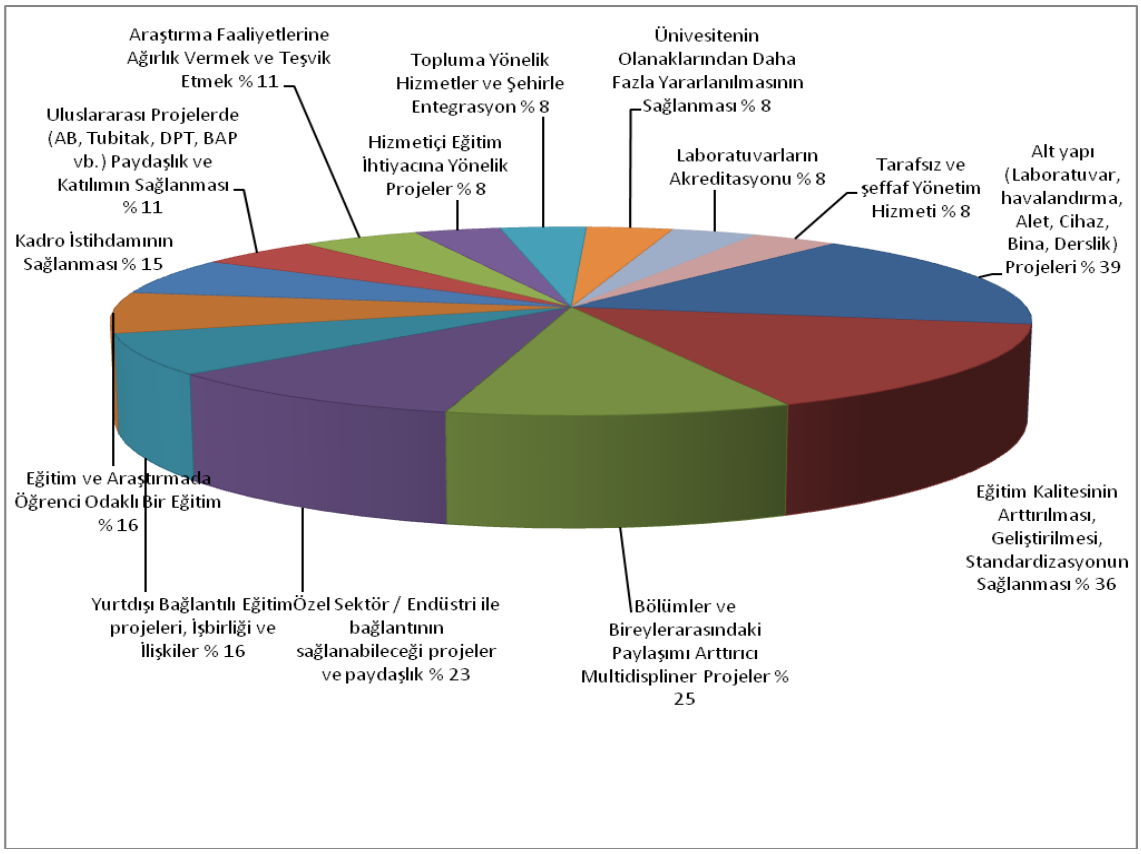


Şekil 3.4. TEHDİTLER (Cevaplayan Katılımcı Sayısı 54 Kişi)

 Copyright © International Conference on Quality in Higher Education(ICQH)

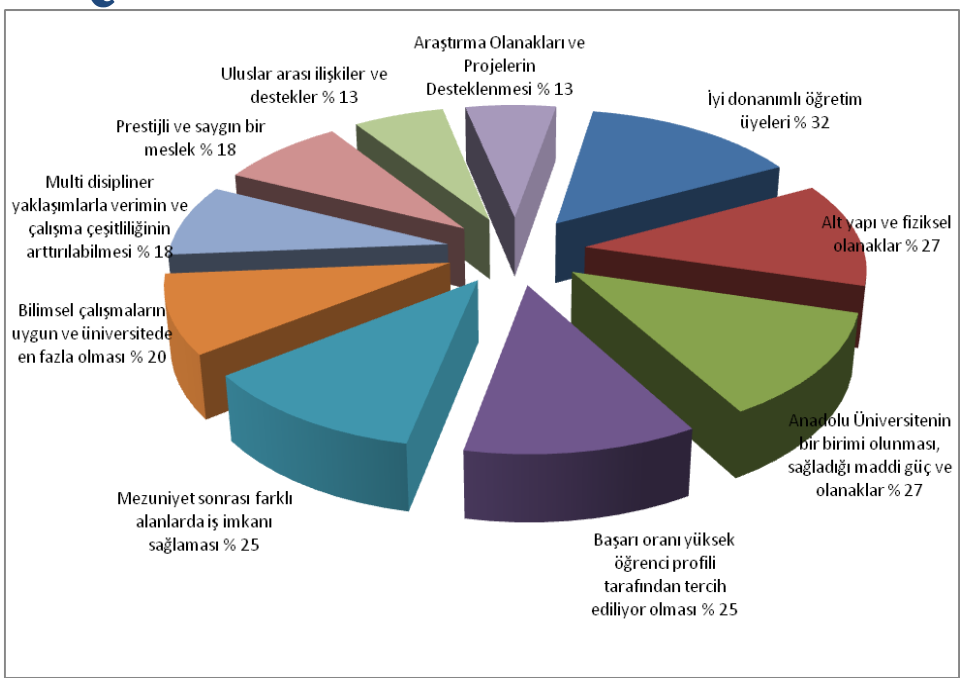


Şekil 4. Eczacılık Fakültesi'nde Önümüzdeki 3 Yılda Ağırlık Verilmesi Önerilen ve Anket Değerlendirmelerine Göre Yüzdesel Sıralamada İlk 10'da Yer Alan Hizmet ve Projeler (Cevaplayan Katılımcı Sayısı 61 Kişi).

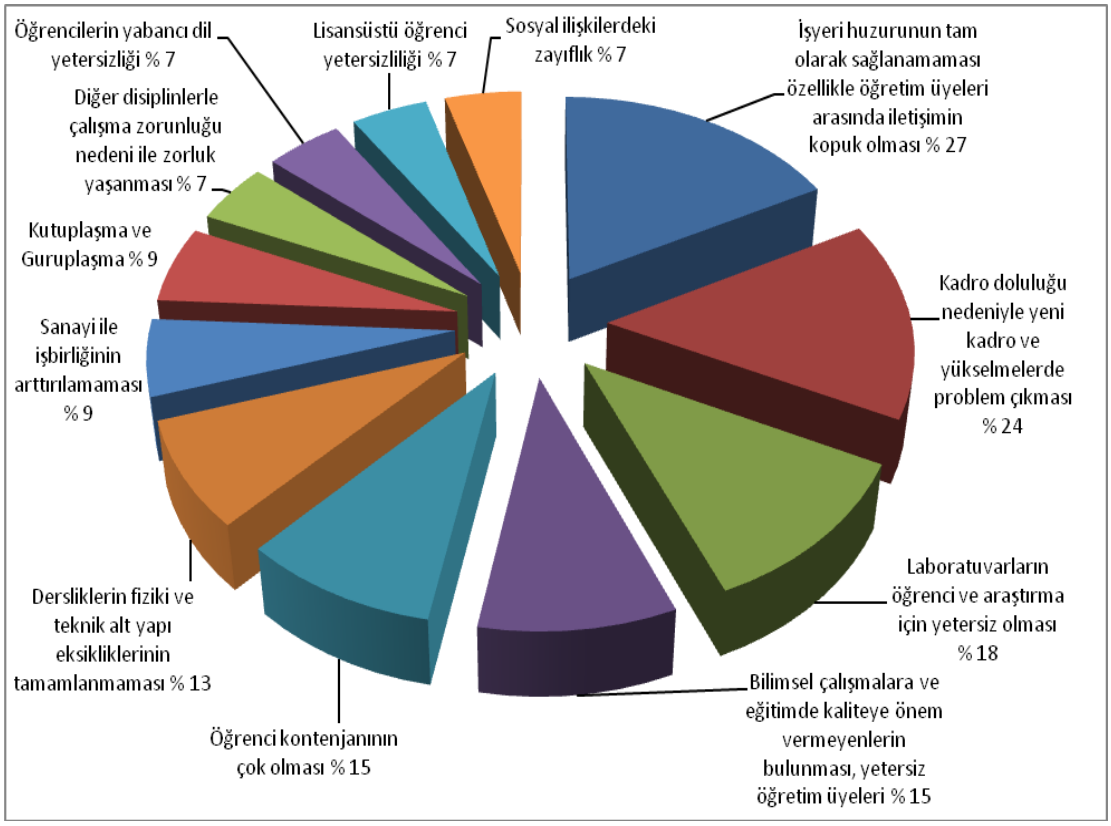


Şekil 5. Eczacılık Fakültesi'nin En Önemli Avantajları Olarak Değerlendirilen ve Yüzdesel Sıralamada İlk 10'da Yer Alan Görüşler (Cevaplayan Katılımcı Sayısı 60 Kişi).

 Copyright © International Conference on Quality in Higher Education(ICQH)



Şekil 6. Eczacılık Fakültesi'nin En Dezavantajları Yanları Olarak Değerlendirilen ve Yüzdesel Sıralamada İlk 10'da Yer Alan Görüşler (Cevaplayan Katılımcı Sayısı 55 Kişi).



Fakültemiz Paydaş Anketi Uygulamasının ardından toplam 25 kişiden oluşan "Kalite Yönetim Masası" ve "Kalite Çalışma Grubu" Eylül 2012'de, Türkiye Kalite Derneği (KALDER) Eskişehir Şubesi tarafından verilen

- ISO 9001:2008 Temel Eğitimi,
- ISO 9001:2008 Dokümantasyon Eğitimi,

 Copyright © International Conference on Quality in Higher Education(ICQH)

- ISO 14001 Çevre Yönetim Sistemleri Eğitimi,
- ISO 9001:2008 İç Tetkikçi Eğitimi,
- ISO 17025 Deney ve Kalibrasyon Laboratuvarlarının Akreditasyonu Temel Eğitimi'ne katılarak sertifika ve başarı belgelerini almışlardır.

Türkiye'de Eczacılık Eğitiminin Akreditasyonu:
Eczacılık Fakültelerinde verilen eczacılık eğitim ve öğretiminin geliştirilmesi ve asgari kalite standartlarına uyumun sağlanması için ulusal standartları belirlemek ve bu standartlar çerçevesinde eğitim-öğretim akreditasyonunu sağlamak amacıyla **Ulusal Eczacılık Eğitimi Akreditasyon Kurulu (ECZAK)** kurulmuştur. ECZAK, Eczacılık Fakültesi Dekanları Konseyi (ECZDEK) tarafından belirlenen yedi Eczacılık Fakültesi'nin (Anadolu, Ankara, Ege, Gazi, Hacettepe, İstanbul, Marmara Üniversiteleri Eczacılık Fakülteleri) Fakülte Kurullarında belirlenen 7 Öğretim Üyesi, Eczacılık Fakülteleri Dekanları Konseyi tarafından belirlenen 1 Öğretim Üyesi, Sağlık Bakanlığı İlaç ve Eczacılık Genel Müdürlüğü tarafından belirlenen kurum bünyesinden 1 Eczacı, TEB tarafından belirlenen 1 Serbest Eczacı, Sağlık Bakanlığı tarafından belirlenen 1 Hastane Eczacısı, ilaç endüstrisini temsilen 1 Eczacı, 1 Öğrenci Temsilcisi ve 1 Toplum Temsilcisinden oluşmaktadır.

Kurul, ilk toplantısını 6 Ocak 2012'de yapmış ve çalışmalarına başlamıştır. ECZAK Yönergesi çerçevesinde, ülkemizdeki eczacılık eğitimi programlarına dönük evrensel kurallar ve standartlar ile ulusal gereksinimleri bir arada değerlendirerek ulusal standartlar önerilerini belirlemek ve ECZAK'a sunmak, bu standartların sürekli geliştirilmesi için gereken çalışmaları yapmak üzere, ECZAK alt komisyonu olarak **"Standartları Belirleme ve Geliştirme Komisyonu"**nu oluşturmuştur.

Yine ECZAK Yönergesi çerçevesinde, mezuniyet öncesi eczacılık eğitimi ulusal standartları doğrultusunda kurumları bilgilendirmek amacıyla eğitim ve danışmanlık hizmeti vermek için bir ECZAK alt komisyonu olarak **'Danışmanlık ve Eğitim Komisyonu'** oluşturulmuştur.

ECZAK, ***Türkiye Ulusal Eczacılık Lisans Eğitim Programı Akreditasyon Standartları ve Kılavuzları***'nı 12 Temmuz 2013 tarihinde yayımlamış ve ***Eczacılık Eğitimi Programlarını Değerlendirme ve Akreditasyon Derneği***'nin ***(ECZAKDER***) kuruluş çalışmalarına öncülük etmiştir. ECZAKDER resmen 22 Nisan 2014 tarihinde kurulmuştur. ECZAKDER tüzüğü 16.05.2014 tarihinde Ankara Valiliği İl Dernekler Müdürlüğü'ne tebliğ edilmiş ve Valiliğin 09.05.2014 gün ve 132/40 sayılı yazısıyla kabul edilmiştir.

ECZAKDER I. Olağan Genel Kurul Toplantısı 17 Haziran 2014'te Dernek üyelerinin katılımıyla gerçekleşmiştir. Toplantıda yapılan seçimle Yönetim ve Denetleme Kurulu asil ve yedek üyeleri belirlenmiş, görev dağılımı yapılmıştır.

Yüksek Öğretim Kurulu'nun 25.12.2014 tarihli ve 2014.14.1312 sayılı kararı ile Eczacılık Eğitimi Programlarını Değerlendirme ve Akreditasyon Derneği'nin (ECZAKDER) 2 yıl süreyle **'Kalite Değerlendirme Tescil Belgesi'** alması uygun bulunmuştur.

ECZAK, eczacılık fakültelerinden ilk akreditasyon başvurularını 15.01.2014 tarihinde almaya başlamıştır. 2014 yılında 10 eczacılık fakültesi akreditasyon başvurusunda bulunmuştur. 7 Eczacılık Fakültesi (Anadolu, Ankara, Ege, Gazi, Hacettepe, İstanbul, Marmara) tam Akreditasyona uygun bulunarak Mayıs-Ekim 2015 tarihlerinde ilgili fakültelerde gerçekleştirilen törenlerle Akreditasyon Belgeleri takdim edilmiştir. Tam Akreditasyon 6 yılı kapsamakta olup (2015-2021), 3. yılın sonunda (2018) ara dönem izlemesi yapılması gerekmektedir.

TÜRKİYE ULUSAL ECZACILIK LİSANS EĞİTİMİ PROGRAMI AKREDİTASYON STANDARTLARI VE KILAVUZLARI TASLAĞI (12 Temmuz 2013 tarihli ECZAK toplantısında kabul edilmiştir).

1. MİSYON, PLANLAMA VE DEĞERLENDİRME STANDARTLARI
Standart No. 1. Eczacılık Fakültesinin Misyon, Amaç ve Hedefleri
Standart No. 2. Stratejik Planlama

 Copyright © International Conference on Quality in Higher Education(ICQH)

Standart No. 3. Performans Değerlendirmesi

2. ÖRGÜTLENME VE YÖNETİM STANDARTLARI
Standart No. 4. Eczacılık Fakültesi ve Üniversite Arasındaki İlişkiler
Standart No. 5. Üniversite ve Bağlı Sağlık Hizmet Kuruluşları Arasındaki İlişkiler
Standart No. 6. Eczacılık Fakültesinin Örgütlenmesi ve Yönetimi
Standart No. 7. Fakülte Yönetiminin Sorumlulukları

3. AKADEMİK PROGRAM STANDARTLARI
Standart No. 8. Eczacılıkta Akademik Program
Standart No. 9. Çekirdek Eğitim Programında Alanlar ve İçerik - Bilgi ve Beceriler
Standart No. 10. Çekirdek Eğitim Programında Alanlar ve İçerik – Stajlar ve mezuniyet projesi
Standart No. 11. Öğretim ve Öğrenim Süreçleri
Standart No. 12. Öğrencinin Öğrenme Durumunun Değerlendirilmesi
Standart No. 13. Akademik Programın Değerlendirilmesi

4. ÖĞRENCİ STANDARTLARI
Standart No. 14. Kabul Ölçütleri, Politikalar ve Yöntemler
Standart No. 15. Öğrenci Hizmetleri
Standart No. 16. Öğrenci Temsili
Standart No. 17. Öğrenci/Öğretim Kadrosu İlişkileri

5. ÖĞRETİM KADROSU VE YÖNETİCİ STANDARTLARI
Standart No. 18. Öğretim Kadrosu ve Yöneticiler: Nicel Etmenler
Standart No. 19. Öğretim Kadrosu ve Yöneticiler: Nitel Etmenler
Standart No. 20. Öğretim Kadrosunun Değerlendirilmesi

6. TESİSLER VE ÖĞRENME KAYNAKLARIYLA İLGİLİ STANDARTLAR
Standart No. 21. Kütüphane ve Öğrenme Kaynakları
Standart No. 22. Fiziksel Tesis ve Olanaklar

7. MALİ KAYNAKLARLA İLGİLİ STANDARTLAR
Standart No. 23. Mali kaynaklar

ECZAK-Akreditasyon Süreci

-Başvuruların Alınması	: Ocak ayının ilk iki haftası
-Başvuruların Değerlendirilmesi	: Ocak - ECZAK toplantısında
-Bilgilendirme Ziyareti	: Şubat
-Öz Değerlendirme Raporlarının hazırlanması	: 30 Haziran
-ÖDR-Değerlendirme	: Temmuz - ECZAK toplantısında
-Değerlendirme ziyareti	: Ekim ayında 2-5 gün
-Değerlendirme ziyareti raporunun hazırlanması	: Ekim –Kasım
-ECZAK'ın raporu incelemesi	: Kasım-Aralık
-ECZAK'ın Kararı	: Başvuruyu izleyen yılın Ocak ayı

SONUÇ VE TARTIŞMA

Türkiye'de eczacılık eğitiminin kalitesinin artırılmasına yönelik, Anadolu Üniversitesi Eczacılık Fakültesi'nde başlatılan çalışmalar, akreditasyon için de bir model oluşturmuştur. Anadolu Üniversitesi Eczacılık Fakültesi, 2014 yılında akredite olmak üzere başvuruda bulunan 10 fakülteden biri, 2015'te Türkiye'de ilk akredite olan 7 eczacılık fakültesinden biri olmuştur.

Tüm alanlarda olduğu gibi eczacılık eğitiminde de, belirlenen standartlar doğrultusunda minimum hedef kriterleri sağlayan fakülteler ile sağlamayanlar/sağlayamayanlar arasında fark olması açıktır. Alt yapısını tamamlayarak kurulmuş ve eğitim öğretime devam eden fakültelerin yanısıra, yeni açılacak fakültelerde bu

 Copyright © International Conference on Quality in Higher Education(ICQH)

asgari koşulların aranması, eğitimin kalitesine, dolayısıyla mezuniyet sonrası mezun eczacılar tarafından sunulacak sağlık hizmetinin kalitesine pozitif katkı sağlayacaktır.

KAYNAKÇA

(http-1) (http://www.turkak.org.tr/TURKAKSITE/AkreditasyonAkreditasyonNedir.aspx)
Aktan, C.C., Gencel, U. (2007). *Yüksek Öğretimde Akreditasyon*. İzmir Yaşar Üniversitesi Yayını.
ÖSYS Kılavuzu (2013)
Teknobel Danışmanlık ve Kalibrasyon (2010, Ankara), Anadolu Üniversitesi Eczacılık Fakültesi, Eskişehir (2012 SWOT Analizi).
Türkiye Kalite Derneği (KALDER) Eskişehir Şubesi, (Anadolu Üniversitesi Eczacılık Fakültesi, Eskişehir, Eylül 2012 eğitimleri).

 Copyright © International Conference on Quality in Higher Education(ICQH)

EFFECT OF ACHIEVEMENT GOAL ORIENTATION ON CONTINGENCIES OF SELF-WORTH AND ACHIEVEMENT IN MATHEMATICS AT SECONDARY LEVEL

Misbah Malik
misbahmalik@ue.edu.pk

Fatima Ghulam
missfatima_dse@yahoo.co.in

Abid Hussain Chaudhary
chabidhussainier@yahoo.com

ABSTRACT
The substantive purpose of this true-experimental study was to identify the effect of achievement goal orientation on contingencies of self-worth in students and achievement in mathematics at secondary level.Achievement goal orientation is a general theory of motivation which provides a perceptual understanding of the learner's goals, patterns of associated behaviors and outcomes in a learning environment. TARGET model of teachers' instructional practices describes six classroom environmental factors (Task, Authority, Recognition, Grouping, Evaluation, and Time) to endorse achievement goal orientation in students. Mastery-approach goal orientation was endorsed in students through a treatment, comprised instructional practices recommended in TARGET model. An adapted Questionnaire was used to assess students' Achievement Goal Orientations and contingencies of self-worth, as pre-test and post-test. Students' mathematics scores were assessed through a mathematics achievement test. t-tests were applied to identify difference in mean scores on achievement goal orientation; contingencies of self-worth; and mathematic achievement of students in both (control and experiment)groups. Results were tabulated and recommendations were made on the basis of the results of the study.
Keywords: Achievement Goal Orientation, Contingencies of self worth; Mathematics Achievement; TARGET Model

 Copyright © International Conference on Quality in Higher Education(ICQH)

EĞİTİM, İŞSİZLİK VE EŞİTSİZLİK SORUNLARINI ÇÖZEBİLİR Mİ?

Yrd. Doç. Dr. Veli YILANCI
Finansal Ekonometri Bölümü, Siyasal Bilgiler Fakültesi, Sakarya Üniversitesi,
yilanci@sakarya.edu.tr

Arş. Gör. Mücahit AYDIN
Finansal Ekonometri Bölümü, Siyasal Bilgiler Fakültesi, Sakarya Üniversitesi,
aydinm@sakarya.edu.tr

ÖZET
Bu çalışmada eğitimin işsizlik ve eşitsizlik üzerindeki etkisinin incelenmesi amaçlanmaktadır. 1968 – 2005 arası yıllık verinin kullanıldığı bu çalışmada, eğitim harcamaları Yılmaz (2006)'dan, eşitsizliği gösteren Theil indeksi Elveren (2012)'den, işsizlik verisinin 1968-1988 arasındaki kısmı Bulutay (1995)'den geri kalan kısmı ise TÜİK'den alınmıştır. Değişkenler arasındaki ilişkiler birim kök testleri ile eşbütünleşme analizi yardımıyla açıklanmaya çalışılmıştır. Serilerin durağanlığı birim kök testleri yardımıyla sınanmış ve tüm değişkenlerin birinci farklarda durağan olduğu saptanmıştır. Bu aşamadan sonra serilere uygulanabilecek ekonometrik yöntemin eşbütünleşme analizi olduğuna karar verilerek değişkenler arasındaki ilişki eşbütünleşme analizi yardımıyla incelenmiştir.Çalışmada, sonuçların karşılaştırılabilmesi için yapısal kırılmaları dikkate almayan Engle-Grangereşbütünleşme testi ile yapısal kırılmaları dikkate alan Maki eşbütünleşme testi uygulanmıştır. Yapılan testler sonucunda eşitsizlik değişkenini temsilen kullanılan theil endeksi ile eğitim harcamaları arasında uzun dönemli bir ilişki bulunmuştur. Bu ilişkinin büyüklüğü için FMOLS yöntemi ile regresyon modeli tahmin edilmiştir.
Anahtar Kelimeler: Eğitim Harcamaları, Birim Kök Testleri, Eşbütünleşme Testleri, Eşitsizlik

GİRİŞ

Ekonomi literatüründe gelir denildiğinde ilk akla gelen brüt gelirlerdir. Literatürde bu durum birincil dağılım olarak adlandırılmaktadır. Literatürde gelirin kullanılma aşamasında yeniden dağılımı ile ilgili konuları kapsayan durum ise ikincil dağılım olarak nitelendirilir. Tam da bu noktada devlet devreye girerek birincil dağılımda ortaya çıkan geliri adaletli bir şekilde dağıtma politikası izlemektedir.

Devlet gelir dağılımının düzenlenmesi noktasında çeşitli araçlar kullanmaktadır. Bu araçlar mali ve mali olmayan politika araçları olarak sınıflandırılmaktadır. Mali politika araçları, vergi ve kamu harcamaları iken mali olmayan politika araçları ise istihdam ve ücret politikalarıdır. Gelir dağılımı ile ilgili yapılan tanımlardan en dikkat çekeni ise bir ülkede belirli dönemler içinde üretilen gelirin fertler veya üretim faktörleri arasında paylaşılmasıdır. Bir ülkenin temel gelişmişlik göstergelerinden biri eğitim olarak gösterilebilmektedir. Ülkeler arası karşılaştırmalarda sık olarak kullanılan bir unsur eğitim ve eğitim harcamaları gelmektedir. Bu noktada eğitim ile gelir dağılımı arasında temelden bir ilişki bulunmaktadır.
Gelir dağılımını etkileyen en önemli faktörlerinden biri, toplumda bireyin küresel anlamda geçerli bilgi ve beceriye sahip olmasıdır. Gerek kamu gerekse özel sektör çalışanlarının eğitim yapılarında son yıllarda büyük oranda bir gelişme görülmektedir. Bunun temel nedeni kuşkusuz diğer işletmelerle aralarındaki rekabet olmaktadır. Bu doğrultuda firmaların eğitim faaliyetlerine olan yatırımları giderek önem kazanmaktadır.

Eğitim seviyesinin yükselmesi ile verimlilik artışı arasında sıkı bir ilişki bulunmaktadır. Küreselleşen dünyada tarım toplumlarından ilk olarak sanayi toplumuna geçilmesi son zamanlarda ise bilgi toplumuna geçilmesi eğitim seviyesi ile gelir arasında da doğrusal bir ilişki yaratmıştır. Şöyle ki çalışanların eğitim seviyesi arttıkça aldıkları ücret de o oranda artma eğilimi göstermektedir. Çalışan bu kesimin eğitim düzeyleri ile birlikte aldıkları ücrette meydana gelen artış gelir dağılımında olumlu bir rol oynamaktadır. Bu doğrultuda devletin eğitimi yaygınlaştırma ve kalitesini arttırma noktasında uygulayacağı her türlü politika ulusal geliri arttırıcı etkide bulunurken diğer taraftan gelir dağılımını düzelmesine de katkıda bulunur. Diğer

 Copyright © International Conference on Quality in Higher Education(ICQH)

taraftan çıkarılabilecek bir diğer sonuç ise eğitim seviyesi ne kadar artarsa istihdam olanakları ve maliyetleri bir o kadar azalacaktır.

Eğitim ile sıkı bir ilişki içerisinde olan bir başka değişken ise işsizlik oranlarıdır. İşsizlik ile mücadele ve istihdam arttırıcı politikalar belirlenirken dikkat edilmesi gereken en önemli nokta istihdam edilecek kitlenin nitelikleridir. Bu niteliklerinden öne çıkan ise eğitim durumlarıdır. Bu noktada tüm bu politikalar ile eğitim arasında sıkı bir ilişki olmak zorundadır. Buradan devletin işsizlik ile mücadelede eğitime yatırım yapması kaçınılmaz olduğu sonucu çıkarılabilir.
Konu ile ilgili literatürde yapılan çalışmalardan bazıları şu şekilde özetlenebilmektedir. Aksoy (2007) çalışmasında işsizlik ile eğitim arasındaki ilişkiyi incelemiş ve konu ile ilgili birçok politika önerilerinde bulunmuştur.

Yapılan başka bir çalışmada Kavak (1997) eğitim, istihdam ve işsizlik ilişkilerini incelemiştir. Çalışmanın sonucunda, eğitim düzeyi yükseldikçe işgücüne katılma oranlarının da arttığını ve cinsiyetler arasında kadınlar aleyhine açığın daraldığını raporlarken, diğer taraftan eğitimin işsizlik riskini azaltan bir araç olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Veri ve Yöntem
Bu çalışmada eğitimin işsizlik ve eşitsizlik üzerindeki etkisinin incelenmesi amaçlanmaktadır. 1968 – 2005 arası yıllık verinin kullanıldığı bu çalışmada, eğitim harcamaları Yılmaz (2006)'dan, eşitsizliği gösteren Theil indeksi Elveren (2012)'den, işsizlik verisinin 1968-1988 arasındaki kısmı Bulutay (1995)'den geri kalan kısmı ise TÜİK'den alınmıştır.

Çalışmada kullanılan ekonometrik yöntemlerden ilki AugmentedDickey-Fuller (ADF) (1981) birim kök testidir. ADF birim kök testi temelde aşağıdaki denklem yardımıyla analiz yapmaktadır.

$$\Delta Y_t = \beta_1 + \beta_{2t} + \delta Y_{t-1} + \sum_{i=1}^{k} \alpha_i \Delta Y_{t-i} + \varepsilon_i$$

Burada ΔY_t , durağanlığı araştırılan değişkenin birinci farkını ΔY_{t-i} ise değişkenin gecikmelerinin farklarını ifade etmektedir. Hata teriminin I.I.D olması için bu terimin denklemde olması şarttır. ADF testinin doğru sonuçlar vermesi için hata terimlerinde ardışık bağımlılığın olmaması gerekmektedir. Denklemde yer alan gecikme uzunluğunun (k) belirlenmesi için Akaike veya Schwarz bilgi kriterleri kullanılmaktadır. Denklemde yer alan δ katsayısının istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığının araştırılması ADF testinin uygulanma amacıdır. Burada dikkat edilmesi gereken husus katsayıların anlamlılığını araştırmak için kullanılan t istatistiği standart t tablosu değerleri ile karşılaştırılamaz. Burada kullanılması gereken tablo değerleri MacKinnon kritik değerleridir. Eğer ADF-t istatistiğinin bu kritik değerden büyük olması durumunda incelenen seri durağandır denir.
Çalışmada eşbütünleşme analizi için kullanılan Maki (2012) eşbütünleşme testi seriler arasındaki eşbütünleşme ilişkisini incelerken yapısal kırılmaların varlığına izin vermektedir. Serilerde bir yapısal kırılmanın varlığı yapılan analizin sonuçlarının sapmalı olmasına neden olacağından Maki eşbütünleşme analizi bu noktada büyük bir avantaj sağlamaktadır. Maki eşbütünleşme analizi yaparken yapısal kırılma olması durumunu dört farklı model yardımıyla incelemektedir. Bunlar;

Model 0: Kırılmanın sabit terimde olduğu trendsiz model,

$$y_t = \mu + \sum_{i=1}^{k} \mu_i K_{i,t} + \beta' x_t + u_t$$

Model 1: Kırılmanın sabit terimde ve eğimde olduğu trendsiz model,

$$y_t = \mu + \sum_{i=1}^{k} \mu_i K_{i,t} + \beta' x_t + \sum_{i=1}^{k} \beta' x_t K_{i,t} + u_t$$

Model 2: Kırılmanın sabit terimde ve eğimde olduğu trendli model,

$$y_t = \mu + \sum_{i=1}^{k} \mu_i K_{i,t} + \gamma t + \beta' x_t + \sum_{i=1}^{k} \beta' x_t K_{i,t} + u_t$$

Model 3: Kırılmanın sabit terimde, eğimde ve trendde olduğu model,

 Copyright © International Conference on Quality in Higher Education(ICQH)

$$y_t = \mu + \sum_{i=1}^{k} \mu_i K_{i,t} + \gamma t + \sum_{i=1}^{k} \gamma_i t K_{i,t} + \beta' x_t + \sum_{i=1}^{k} \beta' x_t K_{i,t} + u_t$$

Denklemlerde yer alan K_i kukla değişken olup aşağıdaki şekilde tanımlanmaktadır;

$$K_i = \begin{Bmatrix} 1 & t > T_B \\ 0 & diğer \end{Bmatrix}$$

Maki eşbütünleşme testi için kullanılan hipotez testleri;

$H_0 : Yapısal\ kırılmalar\ altında\ eşbütünleşme\ yoktur.$

$H_1 : Yapısal\ kırılmalar\ altında\ eşbütünleşme\ \text{var}\, dır.$

şeklindedir. Hipotezler için kullanılacak kritik değerleri Maki(2012) çalışmasında belirtmiştir. Buna göre test istatistiği, kritik değerden küçük olduğunda, temel hipotez reddedilmektedir. Buna göre seriler arasında yapısal kırılmalar altında eşbütünleşme ilişkisinin vardır denir. Tersi durumda ise seriler arasında yapısal kırılmalar altında eşbütünleşme ilişkisi yoktur denir.

Uygulama

Çalışmanın ilk aşamasında, kullanılacak ekonometrik metodolojiye karar vermek için serilerin durağanlığı ADF birim kök testiyle sınanmıştır. Elde edilen sonuçlar şu şekildedir:

Tablo 1: ADF Birim Kök Testi Sonuçları

	Düzey		Birinci Farklar	
	Sabitli	p-değeri	Sabitli	p-değeri
THEIL	-1.3473	0.5971	-5.704	0
LNEGITIM	0.3157	0.9754	-4.0733	0.0036
ISSIZLIK	-2.6948	0.0848	-4.5957	0.0007

Çalışmaya dâhil edilen tüm değişkenlerin %5 düzeyinde I(1) olduğu görülmektedir. Çalışmanın amacı eğitim harcamalarının, işsizlik ve eşitsizlik üzerindeki etkisini incelemek olduğu için, bir sonraki aşamada, ikili değişkenler arasındaki ilişkiyi sınamak için Engle-Grangereşbütünleşme testi yapılacaktır.

Tablo 2: Engle-GrangerEşbütünleşme Testi Sonuçları

Bağımlı Değişken	Test İstatstiği	p-değeri
ISSIZLIK	-2.632553	0.2463
THEIL	-1.07915	0.8872

Elde edilen sonuçlar, eğitim harcamaları ile işsizlik ve eşitsizlik arasında bir ilişki olmadığını göstermektedir.

Gregory ve Hansen (1996)'de belirtildiği gibi inceleme dönemi boyunca bir yapısal değişim olması halinde, bunu dikkate almamak eğilimli sonuçlar elde edilmesine neden olabilir. Türkiye gibi gelişmekte olan bir ülkede, yaşanan iktisadi krizlerin incelenen ilişki üzerinde etkili olabileceği düşünülerek, eğitim harcamaları ile işsizlik ve eşitsizlik arasındaki ilişki çoklu kırılmaya izin veren Maki eşbütünleşme testi ile de incelenmiştir. Elde edilen sonuçlar şu şekildedir:

 Copyright © International Conference on Quality in Higher Education(ICQH)

Tablo 3: Maki Eşbütünleşme Testi Sonuçları

Bağımlı Değişken	Test İstatstiği	Kırılma Tarihleri
ISSIZLIK	-4.6209443	1975, 1983, 1987, 1989
THEIL	7.3342533*	1972, 1974, 1979, 1982, 2002

*Not: *; %1 düzeyinde anlamlılığı göstermektedir. 4 ve 5 kırılma için kritik değerler %1, 5 ve 10 düzeylerinde sırasıyla; −6.596, −6.011, −5.723; −6.915, −6.357 ve −6.057 şeklindedir.*

Maki testinde elde edilen sonuçlar eşitsizlik ile eğitim harcamaları arasında uzun dönemli bir ilişkiye işaret etmektedir. Bu ilişkinin büyüklüğünü tahmin edebilmek için yapısal değişimlerin etkisinin kukla değişkenler vasıtasıyla dâhil edildiği FMOLS modelinin sonuçları ise aşağıda görüldüğü gibidir:

$$Theil = -0.98 + 0.037 LnEH$$

$$s.h. \qquad (0.17) \quad (0.006)$$

Eğitim harcamalarının anlamlı bulunduğu bu modelde bu değişkenin katsayısı pozitif bulunup, 0.037 olarak elde edilmiştir. Bu değer eğitim harcamalarında yapılacak %1'lik artışın Theil indeksinde 0,00037'lik bir artış yaratacağını göstermektedir.

SONUÇ

Elde edilen sonuçlar eğitim harcamalarındaki artışın gelirde eşitsizliği arttıracağı yönündedir. Bu sonuç, eğitimdeki harcamaların toplumun her kesimine tam olarak yansımadığını göstermekte, toplumun yoksul kesiminin söz konusu harcamalardan daha az yararlandığını göstermektedir. Eğitim kalitesindeki bölgesel farklar, yükseköğrenim olanaklarına ulaşımdaki fırsat eşitsizliği bu sonuca ulaşmanın diğer nedenleri arasında gösterilebilir.

KAYNAKÇA

Yılmaz, G. A. (2006). OECD Ülkeleri ve Türkiye'de Sosyal Devlet ve Sosyal Harcamalar, İstanbul: Arıkan Yayıncılık.

Elveren, A.Y. (2012).MilitarySpendingandIncomeInequality:Evidence on CointegrationandCausalityfor Turkey,1963–2007, DefenceandPeaceEconomics, 23(3), 289-301.

Bulutay, T. (1995). Employment, UnemploymentandWages in Turkey. Ankara, International Labour Office.

Maki, D. (2012). TestsForCointegrationAllowingfor an UnknownNumber of Breaks. EconomicModelling, 02392: 1-5.

Engle, R.F. ve C.W.J. Granger (1987).CointegrationandErrorCorrection: Representation, EstimationandTesting, Econometrica, 55, 251-76.

Dickey, D. A.,& Fuller, W. A. (1981). Likelihoodratiostatisticsforautoregressive time serieswith a unitroot. Econometrica: Journal of theEconometricSociety, 1057-1072.

Gregory, A. W.,&Hansen, B. E. (1996). Residual-basedtestsforcointegration in modelswithregimeshifts. Journal of econometrics, 70(1), 99-126.

Aksoy, H.H. (2001). İşsizlik- Eğitim İlişkisine Genel Bir Bakış ve Gelecekte İzlenecek Politikalara İlişkin Görüşler. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi. 32(1-2), 129-138.

Kavak, Y. (1997). Eğitim, stihdam ve işsizlik ilişkileri. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 13(13), 21-26.

 Copyright © International Conference on Quality in Higher Education(ICQH)

EĞİTİMDE FİKRİMİR SPOR SANATI

Osman SİRKECİ
Havacılık Yönetimi, Sivil Havacılık Yüksekokulu, Giresun Üniversitesi, Giresun, Türkiye
osmansirkeci@gmail.com

Ömer Faruk ŞEMAN
Maliye Bölümü, İİBF, Avrasya Üniversitesi, Trabzon, Türkiye
saruhan.miralay@hotmail.com

Berna DEMİR[11]
İktisatBölümü, İİBF, Avrasya Üniversitesi, Trabzon, Türkiye
demirberna95@hotmail.com

ÖZET
Zaman içerisinde farklılıklar gösteren ve birçok amaç için yapılan spor, insanlık tarihinden itibaren var olan bir olgudur. Günümüzde spor, fiziksel aktivite olmaktan çıkmış şiddet göstergesi haline gelmiştir. Fikrimir Sporsanatı eğitimi bu düşünceyi ortadan kaldıracak bir eğitim sistemi geliştirmiştir. Şiddetten arındırılmış Fikrimir Sporsanatı, kendine özgü tasarımları olan eğitim malzemeleri ve eğitim hareketleri ile sporda yeni bir yaklaşım geliştirmiş olup bireyleri daha verimli sporcular olarak geliştirmeyi amaçlamaktadır. Temeli dokuz daldan oluşan Fikrimir Sporsanatı Eğitimi bireylerin zihnini ve vicdanını güçlendiren bir eğitim modelidir. Fikrimir SporSanatında kişi öncelikle kendini tanıyıp sonra karşısındakini tanıyarak hedefleri ve yetenekleri ile yapabileceği doğrultuda belirler.
Anahtar Kelimeler: Fikrimir Sporsanatı, Sporda Şiddet, Şiddet dışı Spor, Eğitimde Spor, Üniversal Ekol

GİRİŞ

Spor doğası gereği rekabete dayalı bir oyundur. Fakat bu rekabet şiddet içermemelidir. Mücadele gerektirir, mücadele ise karşıdaki rakibi bedenen yere yıkmak olmayıp Fikrimir'de mücadele kendi gücünü keşfederek, nörokontrolü sağlayarak, retinal iletişim ile karşı tarafı etkileyerek, beden bölge konsantrasyonu ile esnek vücut hareketlerini kullanarak, harmonik nefes hareketi ile dayanıklılığını koruyup vaktin kuvveti ile zamanlamasını iyi yapıp antreteknik ile minimum enerji harcayıp maksimum etki ile bir sanat eserine dönüşmeyi sağlar. Bu eğitimleri aldıktan sonra teknik ve ilmi danışmanların mülakatlarını başarı ile tamamlayan Fikrimir bireyleri kültür gezilerine katılacaktır. Dövüş sanatları çeşitli kurallara bağlanarak sistemleştirilmiş fiziksel mücadele ve talim geleneklerinin ve spor dallarının ortak adıdır. Fakat Fikrimir bu tezleri genel anlamda çürütmüştür ve kişiye spor yaparken kural bırakmayıp kişiyi özgürleştirmiştir. Böylelikle kendi misyon ve vizyonunu oluşturmuştur. Birçok sporun kökeni şiddete dayanmaktadır. Fikrimir gücü ile mevcut kalıplaşmış normlar yıkılıp yeni bir eğitim modeli gençliğe sunulmaktadır. Günümüzde spor insanlar tarafından şiddet ve saldırganlık olarak benimsenmiştir. Dişi ile kamyon, tren, vapur çekenler, üzerlerinden çeşitli araç geçirenler, vücudunda sigara söndürenler, kafalarıyla mermer, kiremit, buz kıranlar, cam parçaları yiyenler ve daha birçok hayati tehlikeye davetiye çıkaracak gösteriler yapanlar, spora karşı önyargı ve tepki oluşmasına neden olmaktadır. Fikrimir Spor Sanatı, sporu dans niteliğinde görüp salon içerisinde özgür hareketler yapılmasını sağlayarak bilinçli bir şekilde spor sanatlarının tanımını yapar(egemspor.com, 2010). Bu şekilde kişi sporu bir ahlak niteliğinde etrafındaki insanlara yansıtır. Spor yaparken teknoloji ile tanışıp teknolojinin bağımlısı değil yöneticisi olmayı benimseyen bireyler Fikrimir Spor Sanat Eğitim Merkezinde bunu başarır. Fikrimir kişiye belirlediği hedefte süreklilik kazandırıp karar vermeyi ve bu kararı doğru yerde kullanmayı öğretir. Fikrimir eğitimi kişiye sağ ve sol logolarını kullanabilmeyi öğretip bu sayede yapmak istediğini değil yapabildiğini benimsetir. Fikrimir Eğitim modeli kişinin ruh dünyasını anlayıp, hedeflerini yetenekleri ile birleştirip insanlar ile etkileşime en iyi şekilde girmeyi sağlar.

 Copyright © International Conference on Quality in Higher Education(ICQH)

FİKRİMİR

Anlamı lider düşünce olan Fikrimir dokuz daldan oluşmaktadır. Bu dallar;

1. Özgün gücün keşfi

Güç, hayatı algılama tarzındadır. Güçlü insan tanımında çok değişik görüşler ileri sürülmüştür. Bugüne kadar sakin/ sessiz, kendi halinde, başkalarını incitmekten çekinen insanlar zayıf görülmüş, vurup kıran, iri yapılı insanlar da güçlü olarak tanımlanmıştır. Oysa modern psikoloji bu konuda farklı bir görüş ileri sürmüştür(akintarih, 2009). Artık hırçın, kırıcı, çabuk sinirlenen ve herkesle kavga halindeki insanlar güçlü kabul edilmemektedir. Bu tür insanlar da ellerindeki güç faktörlerini kaybetme telaşı içindedirler. Onların da korkulan, güvensizlikleri ve endişeleri vardır. Güçlü insan, hiçbir şeyin eksikliğini duymayan, kendisine güvenen ve gelecekten korkmayan kişidir. Onun dışındaki gelişmeler ne olursa olsun, o bu gelişmelerden etkilenmez. Başkalarını yıkıma uğratan olaylar onun moralini bile bozmaz. En büyük sorunlar karşısında bile bir çıkış yolu olabileceği bilincindedir. Bağımlılıklarından kurtulmuş ve gerçek anlamda özgürlüğe kavuşmuştur(akintarih, 2009).

Fikrimir Spor Sanatı bireylere bu özgürlüğü sağlamayı amaçlamaktadır. Güçlü insan öfkesini yener. Zayıf insan ise sık sık öfkeye kapılarak itibarını kaybeder. Fikrimir Spor Sanatı insanlara öfkelerini kontrol altına almalarını öğretir onları hem fiziksel hem de zihinsel açıdan daha güçlü bireyler haline getirir.

Her insan farklı özellik ve yeteneklerle dünyaya gelir ama onların biri tarafından ortaya çıkarılması gerekir. Fikrimir Spor Sanatı bu durumda bireylere yol gösteren harita olmaktadır. Kişisel gelişimin en önemli unsurlarından birisi başarmaktır, başarmak istediğiniz şeylerin üzerinde odaklanabilmektir. Eğer bu alanda kendimizi yetiştirirsek üretkenliğimizi ve aldığımız sonuçları da fazlasıyla arttırmış olursunuz. Aktif olarak tek bir şeye odaklanmak demek, aynı anda etrafımızda olup biten tüm diğer şeyleri odağımızın dışında bırakmak demektir.

Zihnimizi etkili bir şekilde kullanabilmenin iki önemli noktası vardır. Tüm dikkatimizle istediğimiz şeye odaklanmak. Oldukça derin odaklanabilme becerisi geliştirmiş bile olsak, yanlış şeylere odaklandığımız sürece sadece yanlış şeyleri çok güzel yapma becerisini geliştirmiş oluruz(blog.motivasyonzamani.com, 2012). Doğru karar verme doğru odaklanmayı yapabilmemiz için öncelikle kendi gücümüzü keşfedip yapabildiklerimizin doğrultusunda hareket etmemiz gerekir, Fikrimir bu dalında zihin kontrolünü, karar almayı, aldığı kararı doğru yerde kullanmayı öğretir.

2. Nörokontrol

Nöron kelimesi bilgi transferlerinin gerçekleştirildiği sinir hücresinin adıdır. Nöronlar, insan vücudundaki bilgi aktarımını sağlar. Fikrimir'de ki amaç bu bilgi alışverişini dışarıda ki etkenlerden etkilenmeden kontrol altına alarak sağlıklı bir şekilde oluşturmaktır. Sporcunun beynine ilettiği mesajları kontrol altına alarak amacına ulaşması nörokontrolü ifade eder. Mantık öfkeyi yener, çünkü öfke haklı bir nedene bağlı olsa da, çok çabuk mantık sınırlarını aşabilir. Fikrimir Spor Sanatı bireye mantığını kullanmayı ve mantığını kullanarak sinirlerini kontrol altına almayı öğretmeyi amaçlar.

3. Retinal İletişim

Sporcularla sağlanan iyi bir iletişim aynı zamanda gerçekçi bir özeleştiri kavramının oluşmasını sağlar. İletişim bütün ilişkiler için binanın temeli gibidir. İyi iletişim kurmak sporcular arasında olumlu eleştiri ve sürekli etkileşim sağlar. Sporcuya performans hakkında bilgi vermek, kulüp içinde etkileşim, motivasyon ve arabuluculuk gibi çeşitli sonuçların oluşması iletişim becerileri ile sağlanır(Öziş, 2015).

Retinal iletişim bir tür sözel olmayan iletişim biçimidir ve davranış üzerinde büyük etkisi olduğu düşünülmektedir. Göz teması yapmak karşıdaki kişinin bazı durumlarda ilgisini öğrenmek açısından önemli bir unsurdur. Göz temasının bilgiyi akılda tutma ve hatırlama konusunda olumlu etkisi olduğu ve daha etkin bir öğrenme sağlayabileceğini göstermektedir(bilgilersitesi.com, 2010).

4. Beden Bölge Konsantrasyonu

Konsantrasyon, çevredeki uygun ipuçlarına odaklanma yeteneği ve bu odağı sürdürebilmek olarak tanımlanır. Konsantrasyon çoğu kişinin ortak problemidir. Konsantre olabilmenin iyi bir gözlemci olmakla büyük bir bağlantısı bulunmaktadır.Ama bu dikkatli olmayan insanın konsantre olamayacağı anlamına

 Copyright © International Conference on Quality in Higher Education(ICQH)

gelmemektedir. Burada önemli olan dikkati doğru olan objeye yönlendirerek konsantre olmaktır(Savaş, 2015).

Konsantrasyon temel olarak beyin dalgaları ile ilgilidir. Fikrimir bireyin beyin dalgaları üzerinde yoğunlaşarak bireye doğru konsantrasyon tekniklerini öğretmeyi amaçlar. Hedefleri belirleyip o hedefler doğrultusunda konsantrasyon olmayı sağlar. Hedef üzerine konsantrasyon olmak bireye hız kazandırır(Beşkardeş, 2014).

5. Harmonik Nefes Hareketi

Sporcu açısından nefes alma konusu üzerinde fazla düşünülmemesine rağmen son derece önemlidir. Vücuttaki her hücrenin oksijenle beslenmesi güç verimini etkileyen en önemli etkendir. Spor yapmanın en önde gelen amacı kalp-damar sistemini geliştirmek, adalelerin oksijen beslenmesini en iyi şekilde sağlamaktır. Günümüzde spor yapan insanların çoğunluğu spor yaparken yanlış nefes teknikleri kullanma ve sporu verimsiz hale getirmektedir. Yanlış nefes teknikleriyle yapılan spor bireyi yormaktadır. Doğru nefes tekniği kullanılarak yapılan spor hem daha verimli olur hem de istenilen hedefe daha hızlı ulaşmayı sağlar. Harmoni kelimesi uyum anlamına gelmektedir(Kartal, 2013).

Sporcunun amacına ulaşması için doğru yerde doğru zamanda harmonik bir şekilde nefes alıp vermesi gerekmektedir. Harmonik nefes hareketleri ile yapılan spor amacına ulaşır. Fikrimir Spor Sanatı bireyin nefes alıp verişini inceler, nefes ritmine yoğunlaşır, nefes verme kısmını uzatır. Belirli vücut bölümlerine doğru nefes aldırmayı ve derin nefes aldırmayı öğretir. Fikrimir Spor Sanatı harmonik nefes hareketleri ile sporu daha doğru ve etkili yaptırmayı amaçlar(Transandantal Meditasyon Merkezi, 2014).

6. Antreteknik

Sporcunun başarısının değerlendirilmesi antrenör-sporcu arasındaki iyi iletişim ve antrenörden sporcuya doğru oluşan ödüllendirme davranışı akışıyla belirlenir. Sporda yönetici, antrenör ve sporcu iletişiminin önemi ve sağlıklı kurulabilen iletişimin sporcu performansı ve başarısı üzerindeki etkisi belirlenmesi amaçları hızlandırır. Fikrimir'in hedefi belirli bir sistem içerisinde hedeflenen sportif performansı elde etmek için bir program çerçevesinde sportif performans öğelerini geliştirmeye yönelik çalışmalar yapmaktır(Öziş, 2015).

7. Gizli Kültür Fizik

İnsanlar farklı bölgelerde farklı kültürlerde dünyaya gelirler. Kimisi şehirlerde apartmanda yaşarken kimisi kasabada zor yaşam koşulları ile yaşar. Kasabada yaşayan bir birey bütün işlerini fizik gücü ile yaptığı için kentte yaşayan bireylere göre farklı fiziğe sahip olabilir. Fark edilmeyen fiziksel güçler bu alanda yapılan profesyonel çalışmalarla ortaya çıkmaktadır. Her insanın etkilendiği bir kültür vardır. Fikrimir'in amacı gizli kalmış kültürel fizikleri özverili bir çalışma ile ortaya çıkarmaktır(Özyurt, 2007).

8. Vaktin Kuvveti

Bazı sporcular bazı haftalar çok iyi bir performans gösterirken bir sonraki hafta çok düşük performans gösterirler. Bunun sebebi performanslarında devamlılık sağlayamadıkları için inişli çıkışlı bir grafik izlemeleri olarak ortaya çıkmaktadır. Bunun sebepleri ise fiziksel, teknik ve zihinsel faktörlerdir. Bu faktörlerde yaşanılan olumsuzluklar sporcuların performanslarını olumsuz yönde etkilemektedir. Fikrimir Spor Sanatı bireylere hızlı olmayı ve vaktini düzenli kullanmayı öğretir(Ateş, 2014).

9. Teknosanat

Fikrimir Spor Sanatında sporun görsel bir şekilde sunularak estetik bir hale getirilmesi olarak tanımlanmaktadır. Amaç, sporu yaparken haz almak, sporu daha çok sanatsal bir faaliyet olarak düşünmektir. Teknosanat iki şekilde sonuç veriri birincisi teknik+sanat yani Fikrimir eğitiminden sonra kişi teknik bir yapıyla beraber bir sanat eserine dönüşür. Teknik yapı kişiye farklı kültürleri tanıma onlarla etkileşim içerisine girmeyi benimsetir. İkincisi ise teknoloji+sanat kişi Fikrimir eğitiminden sonra teknoloji dünyasında hem bulunduğu konumu hem de kendisini diğer dallara göre daha çok teknoloji kullanıp teknoloji bağımlısı değil de teknolojiye yön veren ve teknolojiyi geliştiren bir bireye dönüşüyor. Teknoloji ile ilgili yaptığı çalışmaları Dünya'nın her yerinde tanıtma fırsatını tekrardan Fikrimir sunuyor.

SPOR'DA ŞİDDET GÖSTERGELERİMEDYA VE SPOR

Modern anlayışa göre, elit spor olayları, halk kitlelerine aktarılmadıkça değer taşımamaktadır. Yaşanan gelişmeleri kitlelere aktarma işlevini yerine getiren medya, günümüzde sporun tamamlayıcısı ve ayrılmaz bir parçası konumundadır. Spor sahalarında yaşanan şiddet ve holiganizm olaylarının önlenmesinde medyanın da sorumluluk üstlenmesi gerektiği zaman zaman dile getirilmektedir. Medya, haberleri veriş şeklinden yorumlama biçimine, attığı başlıklardan kullandığı söz kalıplarına kadar bütün unsurlarıyla spor kamuoyunu şekillendirmede dolaylı da olsa bir etkiye sahiptir. Modern insan güncel gelişmeleri medya aracılığıyla öğrenmekte, zihin haritaları medyanın oluşturduğu kavramlara göre şekillenmektedir(Özsoy, 2011).

Özsoy'un (2011) araştırmasında,1 Haziran 2008 ile 31 Mayıs 2009 tarihleri arasında günlük spor gazetelerinin başlıklarında geçen şiddet içerikli sözcük ve metaforların gazetelere göre dağılımı;

Tablo 1. Medyada spor ve şiddet haberleri

	FANATİK		FOTOGOL		FOTOSPOR		PAS FOTOMAÇ		**TOPLAM**	
	n	%	n	%	n	%	n	%	**n**	**%**
Savaş	29	19.9	42	28.8	46	31.5	29	19.9	**146**	**100**
Kavga	26	24.5	33	31.1	30	28.3	17	16.0	**106**	**100**
Saldırı	18	23.1	23	29.5	22	28.2	15	19.2	**78**	**100**
Kapışma	10	16.7	10	16.7	17	28.3	23	38.3	**60**	**100**
Silah	13	22.0	16	27.1	16	27.1	14	23.7	**59**	**100**
İntikam	6	12.8	18	38.3	20	42.6	3	6.4	**47**	**100**
İmha	4	18.2	15	68.2	1	4.5	2	9.1	**22**	**100**
Parçalamak	1	5.0	10	50.0	6	30.0	3	15.0	**20**	**100**
Kurşun	3	15.0	6	30.0	6	30.0	5	25.0	**20**	**100**
Öldürmek	4	22.2	4	22.2	6	33.3	4	22.2	**18**	**100**
Toplam	**114**	**19.8**	**177**	**30.7**	**170**	**29.5**	**115**	**20.0**	**576**	**100**

Kaynak; http://www.bbc.com/turkce/haberler/2011/11/111129_football_brain.shtml.

KAVGA

Spor gazetelerinin "kavga" ifadesini haber başlıklarında yoğun olarak kullandığı görülmektedir. Galatasaray, Fenerbahçe ve Beşiktaş ile Trabzonspor haberlerinin sayfa toplamlarının yaklaşık dörtte üçünü oluşturduğu spor gazeteleri, konu darlığı nedeniyle bu kulüplerdeki en küçük gelişmeyi bile abartarak sayfalarına yansıtmaktadır. Bu yüzden spor kulüplerinin anlaşmazlıkları, futbolcuların kendi aralarındaki çekişmeleri, spor sayfalarında "kavga" ifadesiyle yer almaktadır. Takımların antrenmanlarında futbolcular arasında yaşanan küçük atışmalar bile günlük haber akışında haber değeri taşır hale getirilmektedir. Bu yüzden spor gazeteleri için, "kavga" sözcüğü sıklıkla kullanılan bir ifade olmuştur. İncelenen 1 yıllık dönemin içinde dört gazetede kavga kelimesinin geçtiği 106 başlığa rastlanmıştır(Özsoy, 2011).

Fenerbahçeli eski futbolcu Daniel Atkinson'ın bir maç sonrası "Bu kadar kavga yüreklerini ortaya koyan Türklerin maçında olur" şeklindeki sözlerinin, taraftarları kavgaya teşvik edici nitelikteki "Yürekli insan kavga eder" başlığıyla verilmesinin, özellikle genç okuyucular için olumsuz bir rol modeli unsuru olacağı söylenebilir. Fenerbahçe ile Boluspor arasında Gökhan Emreciksin'in transferi konusundaki hukuki anlaşmazlık gazetelere "kavga" ifadeleriyle yansımıştır. Taraftarların müsabaka bileti alabilmek için gişe önünde birbirleriyle olan itişmesi "Ekmek değil, bilet kavgası" başlığıyla manşetten duyurulmuş, bu habere ilişkin fotoğraflar sayfayı kaplayacak şekilde büyük kullanılmıştır. Kulüp yöneticilerinin birbirleriyle olan atışmaları da gazetelere haber konusu olmakta ve bu gerginlik tribünlere de yansımaktadır. Kulüpler birliği toplantısında İstanbul Büyükşehir Belediye Başkanı Göksel Gümüşdağ ile Ankaragücü Başkanı Cemal Aydın arasında yaşanan anlaşmazlığın "Birlikte kavga" başlığıyla verilmesi, "kavga" kavramında anlam kayması yaşandığının, bunun fikir anlaşmazlıkları için de kullanılır hale geldiğini göstermektedir(Özsoy, 2011).

TESTLER

Konya'da Kulüplerarası Kickboks İl Birinciliği final karşılaşmasında bir boksörün başına aldığı darbe sonucu hayatını kaybetmesinin ardından tartışmalara yol açan kickboks sporuyla ilgili Selçuk Üniversitesi, Selçuklu Tıp Fakültesi Nöroşirurji Anabilim Dalı Öğretim Üyesi Doç. Dr. Karabağlı,kafaya geniş veya sivri yüzeyli cisimlerin çarpmasıyla kafatasında ve beyinde hasarlar oluşabileceğini bildirmiştir(Karabağlı, 2010).

 Copyright © International Conference on Quality in Higher Education(ICQH)

Geniş yüzeyli darbelerde beynin daha çok etkilenebileceğini ifade eden Karabağlı, "Bu tür darbelerde kafatasında kırık, beyinde zedelenme görülebilir. Kickboks ve boks gibi sporla uğraşan kişiler, kafatasına darbe aldığında beyin kendi içinde hareket eder. Darbe etkisiyle kafa arkaya doğru hareket ederken kafatası içindeki beyin sapı ile boyun bölgesindeki omurgalar, omurilik etkilenir. Beyindeki dalgalanma hareketi kafanın ağırlık merkezinde farklı etkilere yol açmaktadır" dedi(Karabağlı, 2010).

Ani darbelerin daha kötü sonuçlara yol açabileceğini anlatan Karabağlı şunları kaydetti: Beyin, kafatası gibi bir kasanın içinde üzerinde 3 tabaka zarla muhafaza ediliyor. Bu zarlardan her biri beyine bir takım damarlarla bağlantı halinde. En dıştaki tabaka en sert olanıdır. Bu tabakadan beyne uzanan bir takım damar yapıları vardır. Bunlar koptuğu zaman hızla büyük bir kanamaya yol açarak öldürebilir. Alınan darbeler sonrası beyindeki zarlar arasında kanama varsa kişinin yaşama ihtimali sadece yüzde 15 civarındadır(Karabağlı, 2010).

Kafaya sert darbeler alındığında beyindeki damarların kopma ve ikincil beyin hasarları gelişme ihtimalinin çok yüksek olduğunu vurgulayan Karabağlı, kafaya darbe geldiğinde ve bu tür kanamalar olduğunda beynin içinde ödeme yol açabilecek mekanizmaların da devreye girdiğini ifade etti(Karabağlı, 2010).

SPORDA KAFAYA ALINAN DARBELER KALICI HASARLARA YOL AÇIYOR

Dünyaca tanınan ünlü boksör Muhammed Ali'nin kafasına aldığı darbeler nedeniyle şimdi birtakım rahatsızlıklar yaşadığına dikkati çeken Karabağlı, sözlerine şöyle devam etti: “Bu tür sporlarda kafasına sık sık darbe alan kişilerin zamanla beyinlerinin dayanma gücü veya koruyucu mekanizmaları daha erken devre dışı kalıyor. Düşünme ve duygu bozuklukları oluşuyor. Bu tür sporları yıkıcı zarar veren spor dalları arasında görüyoruz. Darbe nereden alınırsa alınsın, beynin her tarafı zarar görebilir. Hafıza kayıplarına kadar olumsuz sonuçları olabilecek bu tür sporlar yapılıyorsa, her türlü önlemin alınması gerekiyor(Karabağlı, 2010).'

KAFA VURUŞLARI BEYNİ SARSABİLİR

Bir grup Amerikalı doktor, futbol oynarken sıkça kafa vuruşu yapmanın beyinde hasara yol açabildiğini, beyin taramalarında buna ilişkin kanıtlar bulduklarını açıkladı.32 amatör oyuncunun beyinlerinin manyetik görüntüleme sistemleri ile inceleyen uzmanlar, beyin sarsıntısı yaşayanlardakilere benzeyen hasar tespit etti(Lipton, 2011).

Araştırmacılar, kafa vuruşlarının beyne zarar verir hale gelmesinden önce bir eşik tespit ettiklerini de söylüyor. Buna göre, yılda bin ya da daha az sayıda kafa vuruşu güvenli, ancak bu sayının üstünde risk artıyor. Bununla birlikte, uzmanlar verilerinin teyidi için daha fazla araştırma gerekeceğini de kabul ediyor. İngiliz futbolcu JeffAstle'ın bundan dokuz yıl önceki ölümüne, kafa vuruşunun yol açtığı tahmin ediliyor. Uzun yıllar İngiltere ve West BromwichAlbion formaları giyen Astle, futbol kariyeri ardından bilişsel işlevlerinde sorunlar yaşamaya başlamış, 2002'de 59 yaşında ölmüştü.Ölümünü inceleyen adli tıp uzmanı, ölümüne ağır deri futbol toplarına kafa ile vurmaktan kaynaklanan ve beyinde deformasyona yol açan bir hastalığın yol açtığına hüküm verdi(Lipton, 2011).

Günümüzde futbolcuların kullandıkları toplar, Astle'ın oynadığı 1960'lı yıllarda kullanılanlara göre çok daha hafif. Ancak araştırmayı yürüten New York'taki Albert Einstein Tıp Fakültesi'nden Dr. Michael Lipton, topun hâlâ vuruş hız ve kuvvetine bağlı olarak hâlâ sert darbelere yol açabildiğine dikkat çekiyor(Lipton, 2011).

Futbol toplarının hızı, arkadaşlar arasında oynanan amatör maçlarda saatte 55 kilometre hıza ulaşabiliyor. Ancak profesyonel karşılaşmalarda bu hız iki katına çıkıyor. Bununla birlikte topun çarpma şiddetinin hasar yaratabilecek düzeye ulaşmayacağını düşünenler de var. “Yinelenen kafa vuruşları beyin hücrelerinde bozukluklara yol açabilen bir dizi tepkiyi tetikleyebiliyor. "Araştırma ekibi başkanı Dr. Lipton'ın ekibi savlarını desteklemek için yinelenen kafa vuruşlarının, baş ve beyinde ne gibi etkiler yaratabildiğini incelemeye girişti. Bunun için sinir ve beyin dokusunun incelenmesini sağlayan difüzyon tensör görüntüleme (DTI) yöntemine başvurdu. Beyinleri incelenen 32 gönüllüye antrenman ve karşılaşmalar sırasında hangi sıklıkta kafa vuruşu yaptıkları soruldu. Sonuçlar, sık sık kafa vuruşu yapanların, beyin taramalarında da hafif travmaya bağlı hasar ortaya çıktığını gösterdi(Lipton, 2011).

 Copyright © International Conference on Quality in Higher Education(ICQH)

Beyin filmlerinde beş bölgede hasar tespit edildi; beynin önündeki alanlarla kafatasının arka tarafındaki bu bölgeler, dikkat, hafıza, yönetim işlevleri ve gelişmiş görsel işlevlerden sorumlu. Bulgularını Kuzey Amerika Radyoloji Topluluğu yıllık kongresinde açıklayan Dr. Lipton, "kafa vuruşu beyindeki sinir liflerini kopartacak büyüklükte bir darbe yaratmıyor" dedi. „Ancak yinelenen şekilde kafa vuruşları, beyin hücrelerinde bozukluklara yol açabilen bir dizi tepkiyi tetikleyebiliyor. „Ekibin gönüllü denekleri bilişsel becerileri ölçen testlerde kelime hafızası ve tepki süresi gibi alanlarda ortalamaya göre daha kötü performans gösterdi. Hasarın yılda en az bin kez kafa vuruşu yaptığını söyleyen oyuncularda ortaya çıktığı belirtiliyor. Bu rakam yüksek görünse de aslında, her gün oynayan biri için bu sayı günde 2-3 vuruşa denk geliyor. Uzmanlar, bu nedenle meslektaşlarına bu alanda ek araştırmalar yaparak futbolcular için güvenli bir düzey belirlenip belirlenemeyeceğini incelemeleri çağrısında bulunuyor. İngiltere'deki Keele Üniversitesi Psikoloji Bölümü'nden Dr. Andrew Rutherford da yıllardır kafa vuruşlarının etkisini araştırıyor. Ancak henüz bulguların kendisini tatmin etmediğini söylüyor. Uzmanların yanlış noktaya odaklandığını belirten Rutherford'a göre, futbolda asıl tehlike yaratan, oyuncuların topa kafa ile vurması değil, kafa vuruşu sırasında başlarının çarpışması(Lipton, 2011).

FİKRİMİRSPORSANATI FELSEFESİ VE KISA SÖZLER:

Spor Bir insanın Her Durumda farklı Olmasını Sağlar. Spor Hayata tutunmanın Bir dalıdır. Sporsuz Bir millet Gerilemeye Mahkûmdur. Spor Bir Milletin Gençlerinin O ülkeyi Ayakta Tutmasını Sağlar. Muvaffak olmak için her türlü yardımdan ziyade bütün milletçe sporun mahiyeti, kıymeti anlaşılmak ve ona kalpten sevgi göstermek, onu vatanî vazife sayma lâzımdır. Spora Eğitimli Bir Devlet Asla Yorulmaz. Her çeşit spor faaliyetlerini, Türk gençliğinin millî terbiyesinin ana unsurlarından saymak lâzımdır(Deniz, 2011). Her insan Spor Yapmalı Erken yaşta Yoksa Sonu Ya Toprak Ya yatak Olur. Bir toplum yalnız spor ile rengini ve kuvvetini değiştiremez Orada hâkim olan sıhhî, sosyal, medenî birçok gerek ve şartların teminine yönelen teşebbüs ve tedbirlerin uygulanması lâzımdır. Bir Milletin Sporda Gösterdiği Azim Onun Geleceğini Yükseltir. Türk milleti anadan doğma sportmendir Henüz yürümeye başlayan köy çocuklarını bile harman yerlerinde güreşirlerken görürsünüz. Ata en çok ve en iyi binen yalnız Türk erkekler değildir; Türk kadını da bu işi bilir. Bir Milletin Damarıdır Spor(Ertekin, 2013).

SONUÇ

Fikrimir Spor Sanatı var olan belirli kalıplaşmış düşünceleri değiştirerek spora yeni bir bakış açısı kazandırmayı amaçlar. Sporu yaşam ve üretim süreçlerinin ayrılmaz bir bileşeni olarak görür ve bu doğallığına uyum diyaloğunda kendi özgün evrensel tarzında pratiğinin ve üretilen teorisinin kılavuzluğunda yöne özgün ürün tasarımları ile çalışmalarını sürdürmektedir. Fikrimir SporSanatı kendi eğitim modelinin yanında bu eğitim için gerekli olan spor malzemelerini de üretmeyi hedeflemiş ve kullanıcıların hizmetine sunmuş bulunmaktadır. Bilinilen spor aletlerinden farklı olarak bireye güç kazandırmaya ek olarak hız kazandırmayı da sağlayan bu ürünler Fikrimir SporSanatı Eğitim Merkezinde yer almak üzere küçük ölçekli imalatının yanında seri üretimine başlama hazırlıkları sürmektedir. Eğitiminden ürününe kadar farklılık gösteren Fikrimir SporSanatı geliştirdiği eğitim dalları ile bireyleri şiddetten uzak bir spor sanatıyla tanıştırır. Fikrimir Spor Sanatı ile bireyler kendisiyle barışık, özgüvenli, hızlı, etkili ve verimli kişiler haline gelirler.

Fikrimir Eğitim modeli fikri uzun yıllar pedagojik çalışmalarını sürdürmekte olan akademisyen Giresun Üniversitesi ARGE Koordinatörü, Yrd. Doç. Dr. Osman SİRKECİ tarafından ortaya atılmıştır. Trabzon'un ilk ve en başarılı özel okullarından Candan Kolejinde Fikrimir Teknik Danışmanı Nizamettin Milli Antrenör ÖLMEZ, uzman Başöğretmen Osman TOKGÖZ'ün de katılımlarıyla gerçekleştirilen ilk uygulamalı seminer ile tanıtıldı. Görülen yoğun ilgi ve beğeni ile gerek öğretmenler, gerek ise öğrenciler şiddet dışı eğitimi severek izledi ve katılım sağladı.Fikrimir ikinci kez Giresun Üniversitesi'nde 4.Girişimcilik ve Kariyer Günleri konferansında üniversiteli akademisyen ve öğrenciler ile buluştu. Üçüncü buluma ise Sakarya Üniversitesi İCQH konferansında ülkemiz akademisyenleri yanında uluslararası izleyici akademisyenler ile de buluşmuş ve tanıştırılmış oldu. Çeşitli ülke üniversitelerinin akademisyenlerinden davetler alınmış oldu. Bu yoğun ilgi ile Fikrimir SporSanatı dördüncü seminerini Trabzon Hamamizade Kültür Merkezinde daha geniş ve farklı kesimlerden izleyici ile gerçekleştirdi. Yapılan çalışmalar sonucunda 18 kişilik Fikrimir Spor Sanatı ekibi oluştu. Fikrimir spor ürünleri ve spor malzemeleri üretim merkezi ve Fikrimir Spor Sanat Eğitim merkezinin kurulması için çalışmalara başlandı. Yoğun çalışmaları ile günden güne ilerleyen Fikrimir Spor Sanatı yeni eğitim modelini tanıtarak ilerlemeye devam etmektedir. Trabzon'dan Ankara'ya kadar birçok belediye başkanlarıve il-ilçe Gençlik ve Spor Müdürlüklerine gerçekleştirilen tanıtım ziyaretlerinde olumlu yaklaşımlar ile çok sayıda sportif eğitim projelerinde yer alınması talepleri elde edilmiş oldu. Yeni eğitim modelimizFikrimir Projesi çok yakın bir gelecekte sağlana maddi ve fikri desteklerle STK'lar tarafından

yürütülen sportif eğitim etkinliklerinden düzenli spor eğitimi projelerinde ve etkinliklerinegençliğe sunulma aşamasına ulaşmış bulunmaktadır. Bu uygulamalı süreç Fikrimir Sporsanatı için kendisini test etme ve yenileme ve geliştirerek tekrar üretme fırsatı olacaktır.

KAYNAKÇA

akintarih. (2009). *gucluinsan.* Aralık 25, 2015 tarihinde akintarih.com: http://www.akintarih.com/ogut/gucluinsan.htm adresinden alındı

anneyseneditor. (2010). *empati neden önemlidir.* http://www.anneysen.com/uzman-makaleleri/detay/empati-neden-onemlidir-nasil-gelistirilebilir-31506 adresinden alındı

Ateş, Ö. (2014). *maksimumperformans.* Aralık 14, 2015 tarihinde maksimumperformans.com: http://www.maksimumperformans.com adresinden alındı

Bahçesel.com. (2008, Aralık 11). *bahçesel.com.* Ekim 15, 2015 tarihinde bahçesel.com web sitesi: http://www.bahcesel.net adresinden alındı

Beşkardeş, F. (2014). *Bir Psikiatristin Günlüğü.* Aralık 23, 2015 tarihinde fuat.beskardes: http://fuat.beskardes.com/ adresinden alındı

bilgilersitesi.com. (2010). *bilgilersitesi.com.* Aralık 24, 2015 tarihinde bilgilersitesi.com: http://www.bilgilersitesi.com adresinden alındı

Bliwas, D. R. (2015, Ağustos 23). *www.egitimpedia.* Kasım 18, 2015 tarihinde eğitim pedia: http://www.egitimpedia.com adresinden alındı

blog.motivasyonzamani.com. (2012). *blog.motivasyonzamani.* Aralık 22, 2015 tarihinde motivasyonzamani.com: http://blog.motivasyonzamani.com adresinden alındı

Can, B. (2013, Şubat 27). Aralık 24, 2015 tarihinde merakname web sitesi: http://www.merakname.com adresinden alındı

Deniz, C. (2011). *sporla-ilgili-sozler.* Aralık 15, 2015 tarihinde anlamlisozler: http://www.anlamlisozler.gen.tr adresinden alındı

egemspor.com. (2010). *uzak-dogu-sporlarinin-cocuk-gelisimine-etkileri.* Aralık 25, 2016 tarihinde http://www.egemspor.com: http://www.egemspor.com adresinden alındı

Elmas, M. (2015, Aralık 4). Yükseköğrenimde Kalite. (S. K. Yrd. Doç. Dr. Osman Sirkeci, Röportaj Yapan) Sakarya.

Erdem, M. (2000). Kalite Yönetiminin Sağlayacağı Yararlar. 36.

Ertekin, S. (2013, Nisan 19). *spor-sozleri.* Aralık 15, 2015 tarihinde neguzelsozler.com: http://www.neguzelsozler.com adresinden alındı

Haldun, İ.-i. (2004). *Mukaddime* (Cilt 2). (H. Kendir, Çev.) Ankara, Türkiye.

Karabağlı, H. (2010, Şubat 4). *haberturk.* Aralık 10, 2015 tarihinde haberturk.com: http://www.haberturk.com adresinden alındı

Kartal, M. (2013, Şubat 1). *nefesteknikleri.com.* Aralık 24, 2015 tarihinde nefesteknikleri: http://www.nefesteknikleri.com adresinden alındı

Lipton, M. (2011, Kasım 29). *bbc.com/turkce/haberler.* Kasım 15, 2015 tarihinde bbc.com/turkce/haberler: http://www.bbc.com adresinden alındı

Öziş, H. (2015, Kasım 27). *http://www.orduolay.com/iletisim.* Aralık 26, 2015 tarihinde http://www.orduolay.com/iletisim: http://www.orduolay.com/iletisim adresinden alındı

Özsoy, S. (2011, Mart). *http://www.gumushane.edu.tr/media/uploads/egifder/articles/1-5.pdf.* Aralık 10, 2015 tarihinde http://www.gumushane.edu.tr/media/uploads/egifder/articles/1-5.pdf: http://www.gumushane.edu.tr/media/uploads/egifder/articles/1-5.pdf adresinden alındı

Özyurt, C. (2007). Aralık 10, 2015 tarihinde http://sbe.balikesir.edu.tr adresinden alındı

Pehlivan, K. B. (2005). *Öğretmen Adaylarının İletişim Becerisi Algıları Üzerine Bir Çalışma.* Aralık 25, 2015 tarihinde ilkogretim-online: http://ilköğretim-online.org.tr adresinden alındı

Savaş, S. (2015). *sporpsikolojisi-sedasavas.* Aralık 24, 2015 tarihinde egeyuzme.com: http://www.egeyuzme.com adresinden alındı

Temel, Y. A. (2015). *Eğitimde Toplam Kalite Yönetimi*. (S. Kanbur, Düzenleyen) Kasım 19, 2015 tarihinde http://dhgm.meb.gov.tr/yayimlar/dergiler/Milli_Egitim_Dergisi/144/temel.htm adresinden alındı

Terzi, M. C. (2015, nisan 18). son bişey.com web sitesi: http://www.sonbisey.com/bildiklerimizin-disinda-keanu-reeves-ve-onun-trajedileri/# adresinden alındı

Tortop, H. S. (2013). *Öğretmen Adaylarının Üniversite Hocası Hakkındaki Metaforları ve Bir Değerlendirme Aracı Olarak Metafor*. Aralık 15, 2015 tarihinde http://higheredu-sci.beun.edu.tr/pdf/pdf_HIG_1615.pdf adresinden alındı

Transandantal Meditasyon Merkezi. (2014). *Transandantal Meditasyon.* Aralık 15, 2015 tarihinde http://tr.tm.org/: http://tr.tm.org/ adresinden alındı

ERASMUS DERS VERME HAREKETLİLİK PROGRAMININ ADIYAMAN ÜNİVERSİTESİ'NDE UYGULANMASI VE AKADEMİK VERİMLİLİĞE VE EĞİTİM KALİTESİNE ETKİSİ ÜZERİNE BİR ALAN ARAŞTIRMASI

Suat Aşkın
Adıyaman Üniversitesi İİBF. İşletme Bölümü
dr.suataskin@hotmail.com

Daniya Aşkın
Rusya Eğitim Akademisi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Psikoloji ABD.
daniyaaskin@hotmail.com

ÖZET

Avrupa Birliği Eğitim Programları, Avrupa Komisyonu tarafından uygulamaya konulan ve Avrupa Birliği'ne üye ve aday ülkeler arasında genel ve mesleki eğitimin her alanında değişim gerçekleştirmeyi amaçlamaktadır. Bu programlardan genel eğitime yönelik olan Erasmus Programı yükseköğretimde Avrupa'da karşılıklı öğrenci ve öğretim elemanı değişimlerini sağlamaktadır.

Bu çalışmada AB Gençlik ve Eğitim Programlarının alt eylem alanlarından olan Erasmus Programının rolünün Adıyaman Üniversitesi Öğretim elemanlarının Erasmus Ders Verme Hareketlilik Programına ilişkin bakış açılarının belirlenmesi amaçlanmıştır. Ayrıca araştırmanın hedefleri aşağıdaki gibidir:

- Adıyaman Üniversitesi Öğretim elemanlarının akademik ve demografik özelliklerinin belirlenmesi,
- Adıyaman Üniversitesi Öğretim elemanlarının Erasmus Ders Verme Hareketlilik Programına ilişkin bakış açılarının belirlenmesi,
- Adıyaman Üniversitesi Öğretim elemanlarının tercih ettiği ülkelerin belirlenmesi,
- Adıyaman Üniversitesi Erasmus Hareketlilik Programı'nın akademik verimliliğe ve eğitim kalitesine etkisinin belirlenmesi.

Araştırmanın Hipotezi, **"**Erasmus ders verme hareketlilik programı öğretim elemanlarının akademik verimliliğini ve eğitim kalitesini olumlu yönde etkiler" olarak varsayılmış olup anketin uygulandığı 2013-2014 eğitim öğretim yılında Adıyaman Üniversitesi'nde toplam öğretim elemanı sayısı 750'dir. Bunlardan uygulamaya iştirak eden158 kişi ise araştırmanın örneklemini oluşturmaktadır.

Çalışmada, literatür taraması yapılmıştır. Anket uygulaması için Erasmus programı hakkında 57 adet soru hazırlanarak ölçek oluşturulmuştur. Erasmus programı hakkındaki sorular "bilgi" ve "ilgi" olmak üzere iki grupta incelenmiştir. Yapılan araştırma sonucuna göre yurt dışında eğitim vermenin akademik başarıyı olumlu yönde etkileyeceğini düşünenlerin oranı % 78 olup, bu program ile ders vermenin yararlı olduğunu düşünenlerin oranı ise %92' dir. Bununla birlikte hareketliliğin uluslararası projeler yapma imkanı sağladığını ifade edenlerin oranı % 75'dir. Programın uluslararası dergilerde makale yazma imkanını artırdığını düşünenlerin oranı ise % 96'dır. Genel olarak Erasmus hareketlilik programının akademik verimliliğe ve eğitim kalitesine ciddi manada katkı sağladığı düşünülmekte olup, ders vermek için tercih edilen ülkelerin sırasıyla İngiltere, Almanya, İtalya, İsveç, Finlandiya, İrlanda ve Letonya olduğu gözlemlenmiştir. Araştırma verileri dikkate alındığında Adıyaman Üniversitesi'nde Erasmus hareketlilik programının yaygınlaştırılması için daha fazla sayıda AB ülkeleri ile ikili Erasmus işbirliği anlaşmalarının yapılması gerekmektedir.

Anahtar kelimeler: Erasmus, yükseköğretim, verimlilik, kalite, ürün, hizmet, üretim.

GİRİŞ

1995 yılından sonra Avrupa Birliği ile yakın bağlar kurma ve bu birliğe entegrasyon süreci girişimleri hız kazanmıştır. Ülkemizde uygulanan yükseköğretim süreç ve sistemlerinin Avrupa Birliği ile standartlaştırılması kapsamında "Bologna Sürecine" aşamalı olarak geçilmiştir. Kurumlarda görülen nicel ve nitel yönden artışlar eğitimde kalite standartlarına verilen önemin artmaya başladığını göstermektedir.

 Copyright © International Conference on Quality in Higher Education(ICQH)

Haziran 1999'da Bologna Süreci ile Avrupa yükseköğretiminde Avrupalılar, diğer kıtalardan öğrenciler ve akademisyenler için daha çekici, daha uyumlu ve karşılaştırılabilir ve daha rekabetçi bir dizi gerekli reformları ortaya koymuştur. Bu süreç ile Avrupa yükseköğretim kurumlarının yükseköğretimin yeniden yapılanması uluslararası arenada rekabet edebilirliğini ve kalitesini arttırmayı amaçlamaktadır.

Avrupa Birliği Eğitim Programları, Avrupa Komisyonu tarafından uygulamaya konulan ve Avrupa Birliği'ne üye ve aday ülkeler arasında genel ve mesleki eğitimin her alanında değişim gerçekleştirmeyi amaçlamaktadır. Bu programlardan genel eğitime yönelik olan Erasmus Programı yükseköğretimde Avrupa'da karşılıklı öğrenci ve öğretim elemanı değişimlerini sağlamaktadır.

Yükseköğretim kurumları arasında daha fazla uluslararası öğrenci ve personel hareketliliğinin olması ve dengeli programların oluşturulması çabaları, eğitimde hizmet üretme sektörünü uluslararası bir konuma getirmiş, bu alanda rekabet ve kalite ve verimliliği artırmak kaçınılmaz olmuştur.

Verimlilik, bir mal veya hizmet üretim sisteminde kullanılan üretim faktörleri ile ortaya çıkan üretim miktarı arasındaki oransal ilişki olmakla birlikte kaynakların etkin kullanımıdır. Bir kurumda verimlilikten söz edebilmek için önceki döneme göre, aynı girdilerle daha fazla çıktı ya da aynı çıktı daha az girdilerle gerçekleştirilmiş olmalıdır. Üretim faktörleri emek, sermaye, tabiat, girişimci olarak tanımlanmakla birlikte "zaman" faktörü verimlilikte önemli olduğundan bunun da eklenmesi gerekir (Uğur, 2013: 8,9).

Bireylerin ya da toplumların gelişmişlik düzeyleri ile ürettikleri mal ve hizmetin gelişmişliği arasında doğrusal bir ilişki vardır. Ekonomik verimliliği yüksek, yurttaşlarına kaliteli bir yaşam standardı sunan ülkeler, aynı zamanda işgücü eğitiminde de son derece etkindirler. Verimli davranışları ortaya çıkaran, bireylerin tutumları, bilgi ve becerileri ile fırsatların bileşimidir. Bireyin ve toplumun sahip olduğu olumlu değerler sistemi ile eğitim ve öğretimin sağlayacağı bilgi ve becerilerin müştereken ortaya çıkaracağı "verimlilik kültürü", insanların yeni fikirler ortaya atmalarına, özgür gelişimlerine ve yaratıcılıklarına fırsat verir. Verimlilik kültürü yaşam boyu sürekli eğitimi içerir ve destekler (Düzenli, 1996:7).

İşletmenin hem içindeki hem de dışındaki faktörler verimliliği etkiler. Bu belirleyicilerden dinamik ve önemli olanlar: Olumlu bir zihinsel tutum, İnsanlar arasında karşılıklı güven ve inanç, Motivasyon, Başarı odaklılık, Kültürel değerler, Yapılan işten gurur duymak, İlgili tüm alanlardaki bilgilerden yararlanmak, Bilim ve teknolojinin akıllıca uygulanması, Uzmanlaşmış teknik ve yaklaşımlar, Öğretim ve eğitim, İşlenmiş sağduyu, etkili ücretlendirme, Etkili çalışma ortamı, Etkili iletişim, Mevzuat ve işbirliğini özendirici örgüt iklimi, Yetkilendirme (Ramsay,1995:20).

Modern işletmecilikte kurumların yapmış oldukları faaliyetler de marka olma durumundadır. Avrupa Birliği'ne üye olan ülkelerin Yüksek Öğretim Kurumlarının birbirileriyle yapmış oldukları öğrenci ve öğretim elamanı hareketliliği 2014 yılına kadar **Erasmus** adı altında gerçekleşirken, artık tüm Avrupa Birliği Projeleri **Erasmus Plus** olarak gerçekleştirilmektedir. Buradan da görüldüğü üzere bir değişim ve dönüşüm süreci tek bir marka imajı ile olmaktadır (Aşkın S., Ayan M., 2015:101).

Erasmus Plus çatısı altında Avrupa Birliği tarafından finanse edilen Personel Hareketlilik Programının da yükseköğretim kurumları tarafından en verimli bir şekilde kullanılmalıdır. Bu yüzden programa katılma yönüyle oluşan girdiden maksimum seviyede çıktı elde edilmelidir. Bu çıktılar uzman için bilgi ve tecrübe artırımı olurken, bir akademik personel için verilen ders ve bilgilerin raporlaştırılarak yayın haline getirilmesi olabilir.

Gelişmiş ülkeler eğitimde kalite standartlarını belirledikleri ve bu ilkeleri uygulamaları neticesinde eğitimde verimlilik artışı olduğu gözlenmiştir. Eğitim seviyesinin yüksekliğinin, gelişmişliğin temel göstergesi haline geldiği günümüz dünyasında özellikle gelişmekte olan ülkeler, rekabete ayak uydurabilmek için eğitim sistemlerini bütün boyutlarıyla çağdaş standartlarda bir yapıyla donatmak çabasındadırlar (Aşkın ve vd. 2015: 515).

Eğitimde, kalitenin sağlanması oldukça karmaşık bir konu olmakla birlikte bu karmaşa hem eğitimin hem de hizmet sektörünün özelliklerinden kaynaklanmaktadır. Günümüzde her düzeydeki eğitim kurumları, hizmet kalitesini yükseltmek için toplam kalite yönetimi anlayışını ve tekniklerini, bir sistem olarak kullanmakta ve o felsefe doğrultusunda etkin, başarılı ve verimli sistemler kurmayı hedeflemektedir (Arıkboğa, 2003).

 Copyright © International Conference on Quality in Higher Education(ICQH)

Eğitim, bir hizmet türüdür. Yükseköğretim kurumları olan üniversiteler ise hizmet üreten kurumlardır. Eğitim sektörü içinde yer alan üniversiteler, bugün hem kendi alanlarında hem de uluslararası düzeyde rekabet etmektedirler. Hizmet kalitesinin sürekli iyileştiren ve geliştiren üniversiteler günümüzün yoğun rekabet ortamında öne çıkmakta ve lider konumda yer almaktadırlar *(Güzel, 2006)* Üniversiteler, öğrencilerine sağladıkları eğitim seviyesinin yüksekliği, akademisyenlerinin bilimsel yayın yapma oranları vb. kriterler dikkate alınarak uluslararası düzeyde sıralamaya tabii tutulmakta ve kaliteli olarak algılanmaktadır.

Üniversitelerde öğrencilere sunulan hizmetin, öğrencinin beklenti ve ihtiyaçlarına cevap verecek şekilde tasarlanmış ve sunulmuş olması, öğrencilerin derslere uyumunu, katılımını ve kendilerine aktarılan bilgileri alıp, becerileri ölçüsünde yaşamlarına katkı sağlamaları, onların üniversiteye bağlılıklarını artıracak ve üniversitede verilmek istenen eğitimde amacına ulaşacaktır (Aşkın S., Ayan M., 2014: 176).

Hizmet sektörünün temel ögesi insandır. Kaliteli hizmet sunumu, nitelikli çalışanlarla mümkündür. Vasıflı insan kaynağı ise mesleki eğitimle yetiştirilmektedir. Olaya geniş bir perspektiften bakıldığında, yükseköğretim kurumlarında sağlanan eğitim imkanlarının ve desteklerinin hizmet kalitesinin sürekliliğinin sağlanmasındaki etkisi ve rolü ihmal edilmeyecek boyuttadır. Avrupa Birliği'nin Erasmus Plus Programı Yükseköğretim Kurumlarını da içine alan çok geniş bir yelpazeye sahiptir. Erasmus Plus ile paralel yürütülen tüm programın temelinde insan kalitesinin artırılması, ürün kalitesinin artırılması, yaşam kalitesinin artırılması, çevre kalitesinin artırılması, eğitim kalitesinin artırılması hedeflenmiştir.

AB Erasmus Plus kapsamında Personel Hareketliliği Programının içerisinde bulunan Öğretim Elemanı Ders Verme Hareketlilik Programı'ndan istenen de dolaylı olarak akademisyenin kalitesinin artırılması, elde bulunan akademik kaynaklar ile maksimum düzeyle yayın, proje, araştırma, patent vs. oluşturarak bireysel ve kurumsal verimliliğini artırmaktır. Bu programdan faydalanan ve faydalanmak isteyen öğretim elemanlarının kurumlarının dış ilişkiler Erasmus ofislerinden yeterli bilgiye sahip olabilmektedirler.

Bununla birlikte genel olarak Erasmus Plus hakkında KA-1, KA-2, KA-3 vb. gibi faaliyetler kapsamında farklı eğitim ve yaş gruplarına özel, kamu veya sivil toplum kuruluşlarına imkan sağlayan ve destek veren illerinde bulunan Ulusal Ajans vasıtasıyla gerekli bilgi ve belgelere ulaşılabilmektedir. Bu faaliyetlerin temel amacı eğitim yolu ile Avrupa Birliği'ndeki insanları din, dil, kültür, renk, cinsiyet, engellik ayrımı gözetmeden ortak bir paydada buluşturmaktır.

Araştırmanın Amacı ve Hedefleri

Bu çalışmada AB Gençlik ve Eğitim Programlarının alt eylem alanlarından olan Erasmus Programının rolünün Adıyaman Üniversitesi Öğretim elemanlarının Erasmus Ders Verme Hareketlilik Programına ilişkin bakış açılarının belirlenmesi amaçlanmıştır. Ayrıca araştırmanın hedefleri aşağıdaki gibidir:

- Adıyaman Üniversitesi Öğretim elemanlarının akademik ve demografik özelliklerinin belirlenmesi,
- AB süreci, Bologna, Erasmus, yurtdışı eğitim ve işbirliği konuları tekrar farklı açıdan irdelenecektir,
- Adıyaman Üniversitesi Öğretim elemanlarının Erasmus Ders Verme Hareketlilik Programına ilişkin bakış açılarının belirlenmesi,
- Adıyaman Üniversitesi Öğretim elemanlarının yabancı dil seviyelerinin ortaya konulması,
- Kurumda Erasmus Hareketlilik Programı'nın optimizasyonuna yönelik çalışmalar yapılması,
- Adıyaman Üniversitesi Öğretim elemanlarının tercih ettiği ülkelerin belirlenmesi,
- Adıyaman Üniversitesi Erasmus Hareketlilik Programı'nın akademik verimliliğe ve eğitim kalitesine etkisinin tespiti.

Araştırmanın Hipotezi

Erasmus ders verme hareketlilik programı öğretim elemanlarının akademik verimliliğini olumlu yönde etkiler.

METOD

 Copyright © International Conference on Quality in Higher Education(ICQH)

Araştırma kapsamında, Adıyaman Üniversitesi'nde çalışan öğretim elemanlarının düşüncelerini, beklentilerini, Erasmus Programının akademik verimliliğe ve eğitim kalitesine etkilerini ölçmek amacıyla anket uygulaması yapılmıştır. Adıyaman Üniversitesi'nden Erasmus Hareketlilik Programı ile Avrupa'nın değişik ülkelerinde eğitim vermek üzere giden veya gitmek isteyen öğretim elemanlarının bu konudaki çalışmaların akademik verimliliğe, eğitim kalitesine ve kişisel gelişime katkısının araştırıldığı bu çalışma, eğitim veren/ verecek olan farklı akademik unvanlara mensup bir çalışma grubunun katılımıyla gerçekleştirilmiştir. Adıyaman Üniversitesi öğretim elemanları tarafından cevaplandırılmış olan Erasmus Ders Verme Hareketlilik Programı'nın akademik verimliliğe ve eğitim kalitesinin gelişimine ne oranda etkili olduğu ve bu sürece etki eden faktörler incelenmiştir. Anket uygulaması için Erasmus programı hakkında 57 adet soru hazırlanarak ölçek oluşturulmuş olup anketin uygulanması için üst yönetimden izin alınmıştır. Erasmus programı hakkındaki sorular "bilgi" ve "ilgi" olmak üzere iki grupta incelenmiştir. Bunlardan 13 adedi "bilgi" sorusu 5 adedi ise ilgi sorusu olarak çalışmada yer almıştır. Ayrıca araştırmada Erasmus konusunda 3 adet bilgilendirme, 2 adet bilgi kaynağı, 13 adet değerlendirme ve genel sorular bulunmaktadır.

Öğretim elemanlarının akademik verimlilik ve kaliteye yönelik beklenti ve görüşlerinin tespiti doğrultusunda geliştirilen ölçek ile inceleme yapılmıştır. Öğretim elemanlarının bu ifadeleri beşli Likert ölçeğine (1-Çok Zayıf, 2-Zayıf, 3-Yeterli, 4-İyi, 5-Çok İyi) göre değerlendirmeleri istenmiştir. Bir yükseköğretim kurumu olan Adıyaman Üniversitesinde bahsi geçen dönemde 750 öğretim elemanı çalışmakta olup, araştırmanın örneklem büyüklüğü % 5 hata payı ile % 95 güven aralığında evreni temsil yeteneğine sahip ideal örneklem büyüklüğü 158 olarak belirlenmiştir. Fakat 10 adet anket uygulaması geçersiz sayılmıştır. Anket sonuçları SPSS programı ile analiz edilmiştir.

Cinsiyet ve Medeni Durum Açısından

Katılımcıların 108'si erkek, 40'ı kadın, evli olup olmama durumuna göre ise 107'si evli, 41'i bekar olmak üzere 148 kişi tarafından cevaplandırılmıştır. Anket sorularına erkek ve evli çiftlerin eşit ağırlıkta tereddüt etmeden cevap verirlerken, kadın ve bekarların bu konuda çekimser davrandığı gözlenmiştir.

Tablo 1: Cinsiyete göre veriler

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid		10	6.3	6.3	6.3
	Erkek	108	68.4	68.4	74.7
	Kadın	40	25.3	25.3	100.0
	Total	158	100.0	100.0	

Tablo 2: Medeni duruma göre veriler

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid		10	6.3	6.3	6.3
	Bekar	41	25.9	25.9	32.3
	Evli	107	67.7	67.7	100.0
	Total	158	100.0	100.0	

Yaş Grupları ve Akademik Unvan Açısından

Aşağıdaki tablo incelendiğinde uygulamaya katılanların çoğunluğu yaklaşık % 45'i, 31-39 yaş aralığındaki öğretim elemanları oluştururken, azınlığı ise yaklaşık % 9 ile 49-57 yaş arasındaki öğretim elemanları oluşturmaktadır.

 Copyright © International Conference on Quality in Higher Education(ICQH)

Tablo 3: Yaş gruplarına göre veriler

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid		10	6.3	6.3	6.3
	22-30 yaş aralığı	37	23.4	23.4	29.7
	31-39 yaş aralığı	71	44.9	44.9	74.7
	40-48 yaş aralığı	26	16.5	16.5	91.1
	49-57 yaş aralığı	14	8.9	8.9	100.0
	Total	158	100.0	100.0	

Tablo 4' e göre Erasmus ders verme hareketlilik programına ilgi duyanların büyük bir çoğunluğu bu yaş grubuna giren yardımcı doçentlerin olduğu söylenebilir. Araştırma sunucu öğretim elemanlarıyla yapılan mülakatlardan elde edilen bilgilerle de bu durum örtüşmektedir. Kurumda çalışan yardımcı doçentler akademik açıdan kendilerini geliştirmek, verimliliklerini artırmak (yurtdışında bazı öğretim üyeleriyle tanışıp ortak yayın yapma gibi) ileriki aşamada doçentlik için şartları sağlama yönünde konuya daha ilgili yaklaştıkları ve bu konuda daha bilgili oldukları elde edilen verilerden gözlenmiştir. Ayrıca kurumdaki araştırma görevlileri de bu konuda ikinci sırada yer alırken, profesör unvanına sahip öğretim elemanlarının bu konuya az ilgi duydukları veya hiç duymadıkları söylenebilir.

Tablo 4: Akademik unvanlara göre veriler

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid		10	6.3	6.3	6.3
	Arş. Gör.	34	21.5	21.5	27.8
	Doçent	15	9.5	9.5	37.3
	Öğr. Gör.	21	13.3	13.3	50.6
	Okutman	15	9.5	9.5	60.1
	Profesör	4	2.5	2.5	62.7
	Uzman	3	1.9	1.9	64.6
	Yardımcı Doçent	56	35.4	35.4	100.0
	Total	158	100.0	100.0	

Eğitim Derecesi Açısından

Eğitim derecesi açısından uygulamaya katılanlar değerlendirildiğinde % 57'lik bir oranla 90 kişinin doktora derecesine sahip olduğu % 28.5'lik bir oranla 45 kişinin yüksek lisans derecesine ve % 8,2'lik bir oranla 13 kişinin de lisans derecesine sahip olduğu görülmektedir. Buradan da Erasmus Ders Verme Hareketlilik Programına daha çok doktora ve yüksek lisans derecesine sahip öğretim elemanlarının ilgili olduğu, lisans derecesine sahip olan kişilerin okutman, öğretim görevlisi ve uzmanlardan oluşan bir grup olduğu sonucu da çıkarılabilir. Bu durum tablo 6'da görüldüğü gibi kurumdaki "Unvan" ile "Eğitim Derecesi" arasındaki çapraz analiz ile teyit edilmiştir.

 Copyright © International Conference on Quality in Higher Education(ICQH)

Tablo 5: Eğitim derecesine göre veriler

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid		10	6.3	6.3	6.3
	Doktora	90	57.0	57.0	63.3
	Lisans	13	8.2	8.2	71.5
	Yüksek Lisans	45	28.5	28.5	100.0
	Total	158	100.0	100.0	

Anket sorularını yanıtlayanlar eğitim derecesi ve unvan ikilisini açısından değerlendirildiğinde araştırma görevlilerin 11'i doktora, 21'i yüksek lisans ve 2'si ise lisans derecesine sahiptirler. Uygulamada15 doçent yer almıştır. Lisans derecesine sahip 6 okutman, 4'ü doktora, 15'i yüksek lisans, 2'si lisans derecesine sahip 21 öğretim görevlisi, lisans derecesine sahip 3 uzman, 56 yardımcı doçent ve 4 profesör araştırmaya iştirak etmişlerdir. Yeni kurulmuş olan Adıyaman Üniversitesinde yüksek lisans derecesine sahip öğretim elemanlarının da Erasmus ile az ilgili olmadıklarını söylemek mümkündür. Çünkü katılımcıların üçte birini yüksek lisans derecesine sahip kişiler olup, öğretim elemanlarının çoğunluğu doktora derecesine sahip kişilerden oluşmaktadır.

Tablo 6: Kurumdaki "Unvan" ve "Eğitim Derece" arasındaki çapraz analiz

		Eğitim Dereceniz				Total
			Doktora	Lisans	Yüksek Lisans	
Kurumdaki Unvanınız		10	0	0	0	10
	Arş. Gör.	0	11	2	21	34
	Doçent	0	15	0	0	15
	Okutman	0	0	6	9	15
	Öğr. Gör.	0	4	2	15	21
	Profesör	0	4	0	0	4
	Uzman	0	0	3	0	3
	Yardımcı Doçent	0	56	0	0	56
Total		10	90	13	45	158

Çalışma Yılı Açısından

Anket uygulamasına katılanlar kurumdaki toplam çalışma yılına göre değerlendirildiğinde 105 kişinin 0-5 yıl arasında, 30 kişinin de 6-10 yıl arasında çalıştığı gözlemlenmiş olup her iki yaş grubunun toplam yüzdesi 85,5' dir ki, bu durum üniversitenin yeni kurulan bir kurum olmasından kaynaklanmaktadır. Adıyaman Üniversitesi 2006 yılında resmi olarak kurulmuş bir devlet üniversitesi statüsüne sahiptir. Bununla birlikte 11 yılın üzerinde çalışmakta görünen 13 öğretim elemanı ise üniversitenin daha önce bağlı olduğu İnönü Üniversitesini de çalışma yılına dahil etmelerinden kaynaklanmaktadır. Tablo 8'de bilim alanı ve kurumdaki toplam çalışma yılına göre çapraz analiz verilmiş olup her çalışma yılı grubunda hangi bilim dallarında öğretim elemanlarının görev yaptıkları detaylı olarak görülmektedir. Burada bir nokta oldukça dikkat çekmektedir. Üniversitede bulunan eğitim fakültesi 20 yılın üzerinde faaliyetlerini yürütmekte olmasına rağmen 10 yılın üzerinde çalışan öğretim elemanları sağlık ve fen bilimleri alanında olduğu gözlemlenmiştir. Normal şartlarda 10 yılın üzerinde çalışan kişilerin eğitim fakültesi çalışanları olması gerekirdi.

 Copyright © International Conference on Quality in Higher Education(ICQH)

Tablo 7: Çalışma yılına göre veriler

Kurumdaki Toplam Çalışma Yılınız					
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid		10	6.3	6.3	6.3
	0-5 yıl	105	66.5	66.5	72.8
	11-15 yıl	11	7.0	7.0	79.7
	16 yıl ve üstü	2	1.3	1.3	81.0
	6-10 yıl	30	19.0	19.0	100.0
	Total	158	100.0	100.0	

.

Kurumdaki çalışma yılları bilim alanları ile karşılaştırıldığında, diş hekimliği ortodonti ABD.'nda 1 kişi 0-5 yıl, eğitim bilimlerinde 11 kişi 0-5 yıl, 3 kişi 6-10 yıl olmak üzere 14 kişi, fen bilimlerinde 30 kişi 0-5 yıl, 9 kişi 11-15 yıl, 1 kişi 16 yıl ve üstü, 17 kişi 6-10 yıl olmak üzere toplam 57 kişi, İngilizcede 1 kişi 0-5 yıl, sağlık bilimlerinde 11 kişi 0-5 yıl, 1 kişi 6-10 yıl, 1 kişi 16 yıl ve üstü olmak üzere toplam 13 kişi; sosyal bilimlerde 49 kişi 0-5 yıl, 2 kişi 11-15 yıl, 9 kişi 6-10 yıl olmak üzere toplam 60 kişi; tefsir ve yabancı dillerde 2 kişi 0-5 yıl arasında çalışmakta oldukları görülmüştür.

Tablo8: Bilim alanı ve kurumdaki toplam çalışma yılına göre çapraz analiz

		Kurumdaki Toplam Çalışma Yılınız					Total
			0-5 yıl	11-15 yıl	16 yıl ve üstü	6-10 yıl	
Bilim Alanınız		10	0	0	0	0	10
	Diş Hekimliği Ortodonti A.B.D.	0	1	0	0	0	1
	Eğitim Bilimleri	0	11	0	0	3	14
	Fen Bilimleri	0	30	9	1	17	57
	İngilizce	0	1	0	0	0	1
	Sağlık Bilimleri	0	11	0	1	1	13
	Sosyal Bilimler	0	49	2	0	9	60
	Tefsir	0	1	0	0	0	1
	Yabancı Diller	0	1	0	0	0	1
Total		10	105	11	2	30	158

Yabancı Dil Seviyesi Açısından

Kurumda çalışan öğretim elemanlarının yarısından fazlası 66'nın üzerinde dil puanına sahip olup, bunlar içerisinde 8 kişinin puanı 95 ve üzerindedir. Bu kişiler arasında 2'si araştırma görevlisi, 4'ü okutman, 1 uzman ve 1 yardımcı doçent yer almaktadır. Aslında yeni bir kurum olan Adıyaman Üniversitesi için genç akademisyenlerin yüksek dil puanlarına sahip olması olumlu bir durum olmakla birlikte bu seviye sahip doçent ve profesörlerin olmaması da eğitim kalitesi açısından üzerinde durulması gereken bir konudur (tablo 11 göre).

 Copyright © International Conference on Quality in Higher Education(ICQH)

Tablo 9: Yabancı dil seviyesine göre veriler

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid		10	6.3	6.3	6.3
	50-65	43	27.2	27.2	33.5
	50'nin altı	12	7.6	7.6	41.1
	66-80	69	43.7	43.7	84.8
	81-95	15	9.5	9.5	94.3
	95 ve üzeri	8	5.1	5.1	99.4
	Sınava girmedi	1	.6	.6	100.0
	Total	158	100.0	100.0	

Erasmus Programı dışında AB programına katılan kişilerin durumu incelendiğinde 50'nin üzerinde alınan dil puanının fazla bir önem teşkil etmediği görülmektedir. Bunun sebebi ise daha önce faydalanması mümkün olan (Leonardo, Comenius, Grundvig vs.) gibi programlar için AB'nin araştırmacılara fazla yükümlülükler vermemesi olabilir. 2014 yılı itibariyle tek program altında toplanan Erasmus+ farklı kategoride görev alan kişilere ciddi manada sorumluluklar yüklemekte, kontrol sistemi kurmakta ve raporlama istemektedir. Özellikle KA-2 VE KA-3 Proje başvuruları doğrudan Brüksele yapıldığından bu projelerin İngilizce hazırlanması gerekmektedir. Ayrıca bu kapsamdaki projeler çok uluslu projeler olduğundan sadece yazı dili değil ayrıca konuşma dilinin çok iyi bilinmesi gerekmektedir. Aksi halde proje yönetiminde aksaklıklar olması kaçınılmazdır. Dolayısıyla bundan sonra Erasmus+ çatısı altında yapılacak projelerde dilin önemli manada rol oynayacağı bir gerçektir.

Tablo 10: Yabancı Dil Puanı Seviyesi ile
"Erasmus dışında AB programına katıldınız mı?" sorusu çapraz analizi

		Erasmus dışında AB programına katıldınız mı? (Leonardo, Comenius, Grundvig vs.)			Total
			Evet	Hayır	
Yabancı Dil Puanı Seviyeniz		10	0	0	10
	50-65	0	5	38	43
	50'nin altı	0	2	10	12
	66-80	0	8	61	69
	81-95	0	2	13	15
	95 ve üzeri	0	1	7	8
	Sınava girmedi	0	0	1	1
Total		10	18	130	158

 Copyright © International Conference on Quality in Higher Education(ICQH)

Tablo 11: Kurumdaki unvan ile yabancı dil puanı seviyesi çapraz analizi

		Kurumdaki Ünvanınız								Total
			Arş. Gör.	Doçent	Okutman	Öğr. Gör.	Profesör	Uzman	Yardımcı Doçent	
Yabancı Dil Puanı Seviyeniz		10	0	0	0	0	0	0	0	10
	50-65	0	10	1	3	9	0	0	20	43
	50'nin altı	0	1	0	0	7	0	0	4	12
	66-80	0	18	13	5	4	3	1	25	69
	81-95	0	3	1	3	0	1	1	6	15
	95 ve üzeri	0	2	0	4	0	0	1	1	8
	Sınava girmedi	0	0	0	0	1	0	0	0	1
Total		10	34	15	15	21	4	3	56	158

Tablo 12: Yabancı dil puanı seviyesi ile
"Erasmus Ders verme hareketlilik programına kaç defa katıldınız?" sorusu çapraz analizi

		Erasmus Ders verme hareketlilik programına kaç defa katıldınız?					Total
		10	1 defa katıldım	2 defa katıldım	3 defa katıldım	Hiç katılmadım	
Yabancı Dil Puanı Seviyeniz	50-65	0	0	1	0	42	43
	50'nin altı	0	1	0	0	11	12
	66-80	0	12	1	1	55	69
	81-95	0	3	2	0	10	15
	95 ve üzeri	0	2	0	0	6	8
	Sınava girmedi	0	0	0	0	1	1
Total		10	18	4	1	125	158

Akademik personel arasında 66 ve üzeri dil puanına sahip olanlar 1, 2 hatta 3 defa bu programdan faydalanırlarken 50-65 arasında dil puanı olan kişilerin ders vermek üzere yurtdışına gitmedikleri veya gidemedikleri gözlenmiştir. Ayrıca ders vermek için giden öğretim elemanlarının çoğunluğu doçent ve okutman kadrosundan meydana gelmiştir. Fakat yapılan çapraz analizler doğrultusunda 50'nin üzerinde dil puanına sahip her bir öğretim elemanı yurtdışında ders vermek için kendilerini yeterli görmekte ve bu programın akademik verimliliği artırma yönünde faydalı olacağı konusunda hem fikirdirler.

SONUÇ VE TARTIŞMA

Araştırmada öğretim elemanlarına yöneltilen "Erasmus için belirli bir yabancı dil şartı aranır mı?, Erasmus Ders verme dönemlerini biliyor musunuz?, Erasmus ile seyahat giderinin ne kadarı karşılanıyor?, Erasmus hibe yardımı ne zaman ödenir?, Erasmus değerlendirme raporu isteniyor mu?, Erasmus'a yılda kaç kez gidilebilir?, Erasmus kapsamında nereye gidilebilir?, Erasmus programında asgari kaç saat /hafta ders verilir ?, Erasmus faaliyeti en fazla kaç haftadır?, Üniversitemizde Erasmus Kurum Koordinatörünüzün kim olduğunu biliyor musunuz?, Erasmus Bölüm Koordinatörünüzün kim olduğunu biliyor musunuz?, Erasmus + (Plus) programını hiç duydunuz mu? gibi bilgi sorularının cevaplarını öğretim elemanlarının % 50 sinden fazlası bilmediklerini söylemişlerdir.

Erasmus konusunda bilgi alınabilecek birçok kaynak (elektronik posta yoluyla, fakülteden, herhangi bir yerden, internetten, meslektaşlarımdan, koordinatörden, ulusal ajanstan, üniversite web sitesinden) olmasına

 Copyright © International Conference on Quality in Higher Education(ICQH)

rağmen öğretim elemanları çoğunluk olarak Üniversite Dış İlişkiler Ofisinden bilgi alma yönünde talepleri olmuştur.

İlgi sorularına yönelik yapılan araştırma değerlendirildiğinde; yurt dışında eğitim vermenin akademik verimliliği olumlu yönde etkileyeceğini düşünenlerin oranı % 78 olup, bu program ile ders vermenin yararlı olduğunu düşünenlerin oranı ise %92' olarak tespit edilmiştir. Bununla birlikte hareketliliğin uluslararası projeler yapma imkanı sağladığını ifade edenlerin oranı % 75 olarak çıkmıştır. Programın uluslararası dergilerde makale yazma imkanını artırdığını düşünenlerin oranı ise % 96 olarak bulunmuştur.

Genel olarak Erasmus Ders Verme Hareketlilik Programının akademik verimliliğe ve eğitim kalitesine ciddi manada katkı sağladığı düşünülmekte olup, ders vermek için tercih edilen ülkelerin sırasıyla İngiltere, Almanya, İtalya, İsveç, Finlandiya, İrlanda ve Letonya olduğu gözlemlenmiştir.

Bu veriler dikkate alındığında Adıyaman Üniversitesi'nde Erasmus Ders Verme Hareketlilik Programının yaygınlaştırılması için daha fazla sayıda AB ülkeleri ile ikili Erasmus işbirliği anlaşmalarının yapılması, Dış İlişkiler Erasmus Koordinatörlüğünün fakülteler bazında daha çok bilgilendirme toplantıları yapması, Öğretim elemanlarının yurt dışında ders vermeleri konusunda teşvik edilmeleri, dil puanı olup yurt dışına hiç gitmeyenlerin gönderilmeleri için yönetim olarak destek olunması, dili zayıf olanlar için farklı eğitim programları ile dil problemlerinin ortadan kaldırılması yönünde çalışmaların yapılması gerekmektedir.

KAYNAKÇA

Arıkboğa, Ş. (2003). "***Yüksek Öğretimde Toplam Kalite Yönetimi ve Bir Araştırma", İstanbul Üniversitesi İktisat Fakültesi Mecmuası,*** İstanbul: Cilt:53, Sayı: 2.

Askin, S., & Ayan, M. (2014). An Analysis of Mathematics Education Quality: Case Study of Adiyaman University/Matematik Egitim Kalitesinin İncelenmesi: Adiyaman Üniversitesi Örnegi. *Selcuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (32), 176.

Aşkın S., Ayan M., Aşkın D. (2015). "Kalite Yaklaşımıyla Rusya'daki Matematik Eğitim Tarihine Kısa Bir Bakış", International Conference on Education in Mathematics, Science & Technology (ICEMST), April 23 - 26, 2015 Antalya, sayfa 515.

Aşkın, S., & Ayan, A. P. M. (2015). Contribution of Mevlana Exchange Program into International Education Quality-Productivity (Sample of Adıyaman and Russia Universities). *The Online Journal of Quality in Higher Education–April, 2*(2), p. 101.

Düzenli N., "Eğitim ve Verimlilik", Mercek, Sayı:4, 1996, s.7

Güzel,G., (2006). ***"Yükseköğretimde Turizm Eğitimi ve Hizmet Kalitesi"*** (Yayınlanmamış Doktora Tezi), Ankara: Gazi Üniversitesi Turizm İşletmeciliği Bölümü.

Ramsay, M.R. (1995), İşletme Verimliliği Ölçümü ve Uluslararası işgücü Verimliliği El Kitabı, Milli Prodüktivite Merkezi Yayınları no: 705, Ankara, s. 20.

Uğur, A. (2013). ***İşletmelerde Verimlilik,*** İstanbul: Sakarya Yayıncılık, s.8-9.

ERCİYES ÜNİVERSİTESİ İKTİSADİ VE İDARİ BİLİMLER FAKÜLTESİ'NİN VERİ ZARFLAMA ANALİZİ İLE ETKİNLİK ÖLÇÜMÜ

Yrd. Doç. Dr. Banu SUNGUR
İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi İşletme Bölümü, Erciyes Üniversitesi, Kayseri, Türkiye
bitgenb@erciyes.edu.tr

Yrd. Doç. Dr. Leyla LEBLEBİCİ KOÇER
İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi İşletme Bölümü, Erciyes Üniversitesi, Kayseri, Türkiye
leyla@erciyes.edu.tr

ÖZET
Erciyes Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi (İİBF), 1980 yılında tek bölüm 75 öğrenci ile eğitime başlamıştır. Fakülte bugün beş lisans programıyla 4500'den fazla öğrenciye hizmet vermektedir. Bu çalışmada,homojen karar verme birimlerinin (KVB) etkinliğini ölçme yöntemi olan Veri Zarflama Analizi (VZA) kullanılarak Erciyes Üniversitesi İİBF'nin son yıllardaki etkinliğinin ölçülmesi amaçlanmıştır.Etkinlik analizi; 1. Bilimsel değer üretme, 2. Eğitim ve öğretime katkı, 3. Öğrenci memnuniyeti ve 4. Mali etkinlik olarak belirlenen dört grupta yapılmıştır. Çalışmada altı model kurulmuş ve akademik personel sayısı, öğretim üyesi sayısı, eğitim harcamaları, altyapı harcamaları girdi değişkenleri olarak, bilimsel yayın sayısı, uluslararası bildiri sayısı, mezun öğrenci sayısı, lisans öğrencilerine yılda iki kere uygulanan anketlerden elde edilen skorlar ve genel bütçe gelirleri ise çıktı değişkenleri olarak alınmıştır. Kurulan modeller VZA için kullanılanDEAP bilgisayar programıyla çözülmüş ve etkinlik skorları tespit edilmiştir.
Anahtar Kelimeler: Veri Zarflama Analizi, Eğitim, Etkinlik.

GİRİŞ

Erciyes Üniversitesi İ.İ.B.F. Hacettepe Üniversitesi'ne bağlı Kayseri İşletme Fakültesi olarak 20 Eylül 1976 tarihinde kurulmuştur. 28 Mart 1983 tarihinde İktisadi İdari Bilimler Fakültesi adı altında Erciyes Üniversitesi'ne dahil olmuştur. 7 Ocak 1980 tarihinde tek bölüm 75 öğrenci ile eğitim öğretime başlamıştır. Fakülte bugün İşletme, İşletme (İ.Ö.), İktisat, İktisat (İ.Ö.), Maliye, Maliye (İ.Ö.), Uluslararası İlişkiler, Siyaset Bilimi ve Kamu Yönetimi Bölümlerinde toplam 4630 öğrenciye hizmet vermektedir. Bu çalışmada, Erciyes Üniversitesi İ.İ.B.F 'nin bilimsel yayın üretme, eğitim öğretime katkı, öğrenci memnuniyeti ve mali açılardanson yıllardaki etkinliğinin Veri Zarflama Analizi (VZA) kullanılarak araştırılması amaçlanmıştır.

Çalışmanın ikinci bölümünde, VZA yöntemi ve yöntemin temel modelleri tanıtılmış, üçüncü bölümde üniversite etkinliklerinin VZA yöntemi ile ölçülmesine yönelik yapılan çalışmalara yer verilmiştir. Dördüncü ve beşinci bölümler ise uygulama bölümleridir. Dördüncü bölümde kurulan modeller tanıtılmış ve beşinci bölümde modellerin çözülmesiyle elde edilen sonuçlar verilerek yorumlanmıştır. Son olarak, altıncı bölümçalışmanın sonuç bölümüdür.

Veri Zarflama Analizi (VZA) Kavramı

Veri zarflama analizi (VZA) ilk olarak Charnes, Cooper ve Rhodes (Charnes, Cooper, & Rhodes, 1978) tarafından benzer mal veya hizmet üreten ve karar verme birimi (KVB) olarak adlandırılan bazı sistemlerin görece etkinliklerinin ölçülmesi amacı ile geliştirilen ve doğrusal programlamayı esas alan bir yöntemdir. Analize alınan diğer KVB'ler bir KVB'nin başka girdi ve çıktı miktarları kötüleşmeden bazı girdi ve çıktı miktarlarının iyileştirilebildiğini gösteremiyorsa o KVB görece etkindir(Cooper, Seiford, Zhu, 2004:3).

Yöntemin temel amacı, bir çok girdi ve çıktı kullanan KVB'lerin bu girdi ve çıktılardan hangilerini daha az verimli kullandığını belirlemektir (Toth, 1996). VZA yönteminin eğitim, bankacılık, çevre, ekonomi, sağlık, sigortacılık, bilgi teknolojileri, pazarlama, insan kaynakları, üretim, perakendecilik, turizm gibi pek çok alanda uygulandığı görülmektedir (Charles, Kumar,2012).

 Copyright © International Conference on Quality in Higher Education(ICQH)

Temel VZA modelleri yazarların baş harflerinden dolayı CCR (Charnes, Cooper ve Rhodes) ve BCC (Banker, Charnes ve Cooper)olarak adlandırılmıştır.CCR modeli ölçeğe göre sabit getiri varsayımına, BCC modeli ise ölçeğe göre değişen getiri (artan, sabit ve azalan) varsayımına dayanır.Bu nedenle CCR modeli CRS model(constant returns to scale/ölçeğe göre sabit getiri), BCC modeli de VRS model (variable returns to scale/ ölçeğe göre değişen getiri) olarak da adlandırılır (Cooper,Seiford, Zhu, 2004).
Her iki model de girdi ve çıktı yönelimli olarak iki farklı şekilde formüle edilebilir (Tablo 1). Analizde kullanılan girdi değişkenleri üzerinde hakimiyet azsa modeller çıktı yönelimli, çıktı değişkenleri üzerinde hakimiyet azsa modeller girdi yönelimli olarak uygulanır.

Tablo 1: Temel VZA Modelleri

CCR MODELLERİ		BCC MODELLERİ	
Girdi Yönelimli	Çıktı Yönelimli	Girdi Yönelimli	Çıktı Yönelimli
$\text{Min } \varphi - \epsilon\left(\sum_{r=1}^{s} s_r^+ + \sum_{i=1}^{m} s_i^-\right)$ s.t. $\sum_{j=1}^{n} y_{rj}\lambda_j - s_r^+ = y_{r0}, r=1,.,s,$ $\varphi x_{i0} - \sum_{j=1}^{n} x_{ij}\lambda_i - s_i^- = 0, i=1,.,m$ $\lambda_j \geq 0, s_r^+ \geq 0, s_i^- \geq 0, j=1,.,n,$ $r=1,\ldots,s, i=1,\ldots,m,$	$\text{Max } \varphi + \epsilon\left(\sum_{r=1}^{s} s_r^+ + \sum_{i=1}^{m} s_i^-\right)$ s.t. $\varphi y_{r0} - \sum_{j=1}^{n} y_{rj}\lambda_j + s_r^+ = 0, r=1,.,s,$ $\sum_{j=1}^{n} x_{ij}\lambda_j + s_i^- = x_{i0}, i=1,.,m,$ $\lambda_j \geq 0, s_r^+ \geq 0, s_i^- \geq 0, j=1,.,n,$ $r=1,\ldots,s, i=1,\ldots,m,$	$\text{Min } \varphi - \epsilon\left(\sum_{r=1}^{s} s_r^+ + \sum_{i=1}^{m} s_i^-\right)$ s.t. $\sum_{j=1}^{n} y_{rj}\lambda_j - s_r^+ = y_{r0}, r=1,.,s,$ $\varphi x_{i0} - \sum_{j=1}^{n} x_{ij}\lambda_i - s_i^- = 0, i=1,.,m,$ $\sum_{j=1}^{n} \lambda_j = 1$ $\lambda_j \geq 0, s_r^+ \geq 0, s_i^- \geq 0, j=1,.,n,$ $r=1,\ldots,s, i=1,\ldots,m,$	$\text{Max } \varphi + \epsilon\left(\sum_{r=1}^{s} s_r^+ + \sum_{i=1}^{m} s_i^-\right)$ s.t. $\varphi y_{r0} - \sum_{j=1}^{n} y_{rj}\lambda_j + s_r^+ = 0, r=1,.,s,$ $\sum_{j=1}^{n} x_{ij}\lambda_j + s_i^- = x_{i0}, i=1,.,m,$ $\sum_{j=1}^{n} \lambda_j = 1$ $\lambda_j \geq 0, s_r^+ \geq 0, s_i^- \geq 0, j=1,.,n,$ $r=1,\ldots,s, i=1,\ldots,m,$

Modellerde, X_{ij} j. KVB'nin kullandığı i. girdi miktarı, Y_{rj} j. KVB'nin ürettiği r. çıktı miktarıdır.Değerlendirilen KVB, KVB_0 olarak atanır ve girdi-çıktı miktarları sırasıyla X_{i0} ve Y_{r0} olarak ifade edilir. ϵ ise çok küçük bir sayıdır.Karar Değişkenleri; φ etkinlik katsayısı, λ_j (j=1,…,n) j. karar verme birimin ağırlığı, S_r^+ (r= 1,…,s) r. çıktı için yazılan ve S_i^- (i= 1,…m) i. girdi için yazılan kısıtların aylaklarıdır.

Tablodaki modeller iki aşamada çözülür. Model, önce aylak değişkenler (slacks) eklenmeden (kısıtlar eşitlik biçimine getirilmeden) çözülerek etkinlik değeri (φ^*) bulunur. İkinci aşamada modele aylak değişkenler ile $\varphi = \varphi^*$ kısıtı eklenir ve model yeniden çözülür.Aylak değişkenlerin değerleri tespit edilir.

Bir KVB için $\varphi = 1$ ve $s_i^+, s_i^- = 0, \forall i, r$ ise KVB etkindir, $\varphi = 1$ ama $s_i^+, s_i^- \neq 0$ ise KVB zayıf etkindir, $\varphi < 1$ ise KVB etkin değildir.

Bütün etkin birimler etkinlik sınırı üzerinde yer alırlar. Etkin olmayan bir KVB'de etkinlik sınırı üzerinde olmayı hedefleyerek daha etkin hale gelebilir. Etkin olmayan KVB etkinliğini artırabilmek için girdi yönelimli modellerde girdisini azaltmalı, çıktı yönelimli modellerde çıktısını artırmalıdır (Cooper, Seiford, Zhu, 2004:15). VZA ile etkin olmayan herbir birim için hipotetik birimler oluşturmak mümkündür. Bu hipotetik birimler etkin olan (etkinlik sınırı üzerinde yer alan) birimler arasından seçilir ve etkin olmayan birimlerin referansları olarak adlandırılır(Mikušová, 2015).Etkin olmayan birimleri etkin olabilmeleri için referans kümelerindeki etkin birimlere göre girdi ve çıktılarında yapmaları gereken iyileştirme oranları(I) hesaplanır. İyileştirme oranlarının negatif çıkması iyileştirmenin ilgili değişkenin değerinin azaltılarak yapılacağını, pozitif çıkması ise artırılarak yapılacağını gösterir.

CCR modellerinin çözümüyle ölçeğe göre sabit getiri altında elde edilen teknik etkinlik değerlerinin (TE_{CRS}),BCC modelleriyle ölçeğe göre değişen getiri altında elde edilen etkinlik değerlerine (TE_{VRS})

bölünmesiyle KVB'lerin ölçek etkinlikleri de hesaplanır(Charles, Kumar, 2012:20). Böylelikle etkin olmayan birimlerin etkin olmama nedenlerinin ölçekten mi yoksa teknik etkinsizlikten mi kaynaklandığı da tespit edilebilir.

Ölçek Etkinliği (ÖE)= TE_{CRS}/TE_{VRS}

BCC modellerinin çözülmesiyle KVB'lerin ölçeğe göre getiri türleri de belirlenebilir.Belirlenen ölçek türü sadece etkin KVB'ler için kesin bir anlam ifade eder. Diğer etkin olmayan KVB'ler için girdi yönelimli ve çıktı yönelimli modellerin çözümünde farklı ölçeğe göre getiri tipi elde edilebilir (Cooper, Seiford, Zhu, 2004:51).

VZA ile bir KVB'nin etkinliğinin diğer KVB'ler ile karşılaştırılmasına ek olarak, KVB'nin belirli bir zaman periyodundaki performansının diğer zaman periyotlarındaki performansları ile karşılaştırılması da mümkündür. Bu analize pencere analizi (windowanalysis) denir. Bu analizde birimlerin her bir periyodu bir karar verme birimiymiş gibi analize dahil edilir. Charnes vd. (1985) çalışmalarında pencere analizi yaparak ABD hava kuvvetlerindeki 14 uçuş filosunun (n=14) üçer aylık (w=3) performanslarını ölçmüşlerdir. Çalışmada toplam 42 (=nw=3*14) KVB analiz edilmiştir (Cooper, Seiford, Zhu, 2004:24).

Literatür İncelemesi

VZA ile üniversite etkinliklerini belirlemek amacıyla Dünya'da ve Türkiye'de yapılmış bazı çalışmalara ve çalışmalarda kullanılan girdi ve çıktı değişkenlerine Tablo 2'de yer verilmiştir.

Tablo 2: Dünya'da ve Türkiye'de Üniversite Etkinliklerinin Ölçülmesine Yönelik Yapılan Bazı Çalışmalar

YAZAR/YAZARLAR	KULLANILAN GİRDİ DEĞİŞKENLERİ	KULLANILAN ÇIKTI DEĞİŞKENLERİ
(Abbott & Doucouliagos, 2003)	1.Akademik Personel Sayısı 2.İdari Personel Sayısı 3.Tüm Giderler (Personel Giderleri Hariç) 4.Cari Olmayan Aktifler	1.Mevcut Öğrenci Sayısı 2.Araştırma Ödeneği
Gülcü, Coşkun, Yeşilyurt, vd2004)	1.Akademik Personel (Öğr. Üyeleri ve Arş. Gör.) 2.Yardımcı Personel (Hemşire ve Yardımcı Sağlık Personeli)	1. Tedavi Edilen Hasta Sayısı 2. Hastaların Döner Sermayeye Bıraktıkları Net Kâr
(Flegg, Allen, Field, & Thurlow, 2004)	1.Akademik Personel Sayısı 2. Lisans Öğrenci Sayısı 3.LisansüstüÖğrenciSayısı 4.Akademik Personel ve Sermaye Giderleri Hariç Tüm Giderler	1. Araştırma ve Danışmanlık Gelirleri 2.Mezun Lisans Öğrenci Sayısı 3. Mezun Lisansüstü Öğrenci Sayısı
(Martín, 2006)	1.İnsan Kaynakları 2.Finansal Kaynaklar 3.Materyal Kaynaklar (Araştırma için gerekli labratuvar, bilgisayar v.b.)	1.Eğitim Göstergeleri (Kayıt yaptıran öğrenci sayısı, Doktora ders kredileri gibi) 2. Araştırma Göstergeleri (Doktora mezun sayısı, yıllık araştırma gelirleri, indekse giren yayın sayısı gibi)
(Özden, 2008)	1.Toplam Giderler 2.Öğr. Üyesi Sayısı 3.Diğer Akademik Personel Sayısı (Öğr. Gör, Dr., Arş. Gör., Okutman)	1.Önlisans ve Lisans Programlarında Eğitim Gören Öğrenci Sayısı 2.Uluslararası Atıf Endekslerinde Yer Alan Makale Sayısı 3.Öğrencilerden Gelen Eğitim Öğretim Gelirleri ve Diğer Gelirler
(Kutlar & Babacan, 2008)	1. Genel Bütçe 2. Bütçe Dışı Harcama 3. Prof. Sayısı 4. Doç. Sayısı 5. Yrd. Doç. Sayısı 6. Öğr. Gör. Sayısı 7. Yardımcı Öğretim Elemanı Sayısı 8. İdari Personel Sayısı	1.İndekslere Girmiş Yayın Sayısı 2.Üniversite Gelirleri 3. Lisans Öğrenci sayısı 3. Mezun Öğrenci sayısı 4.Lisansüstü Öğrenci Sayısı 5. Mezun Lisansüstü Öğrenci Sayısı
(Oruç, Güngör, & Demiral, 2009)	1.Öğretim Üyesi Sayısı 2.Toplam Personel Giderleri 3.Öğretim Görevlisi ve Okutman Sayısı 4.Mal ve Hizmet Alım Giderleri 5.Araştırma Görevlisi Sayısı 6.Kapalı Kullanım Alanı	1.Önlisans ve Lisans Öğrenci Sayısı 2. Uluslararası Yayın Sayısı 3.Lisansüstü Öğrenci Sayısı 4.Ulusal Yayın Sayısı 5.Proje Sayısı 6. Proje Bütçeleri 7.Öz Gelirler (Araştırma Projeleri Gelirleri Payı Hariç)
(Toth, 2009)	1.Toplam Giderler	1.Mezun Öğrenci sayısı (diplomalıların Toplam Popülasyona Oranı) 2. İşe başlama Oranları
(Bakırcı & Babacan, 2010)	1Öğretim Elemanı Sayısı 2.Eğitim Hizmetleri 3.Personel Giderleri 4.Mal ve Hizmet Alımları.	1.Toplanan Harç Miktarı2.Mevcut Öğrenci Sayısı
(Agha, Kuhail, Abdul Nabi, Salem, & Ghanim, 2011)	1.Faaliyet Giderleri 2.Ders kredileri 3.Eğitim Kaynakları (Laboratuvar gibi)	1.Mezun Sayısı 2.Kamu Hizmeti faaliyetleri (toplantı, konferans, sempozyum, kurs v.b.) 3.Tutundurma (reklam, Halkla İlişkiler v.b.)
(Kuah & Wong, 2011)	Eğitim-Öğretim Etkinliği 1.Akademik personel sayısı 2. Okuyan Öğrenci sayısı	Eğitim-Öğretim Etkinliği 1.Mezun Öğrenci Sayısı 2. Ortalama Mezun Öğrenci Başarısı

	3.Ortalama Öğrenci Yeterliliği 4. Üniversite Harcamaları Araştırma Etkinliği 1.Üniversite harcamaları 2. Araştırmacı Personel Sayısı 3. Araştırmacı Personelin Yeterliliği 4.Araştırmacı Öğrenci sayısı Araştırma Fonları	3. Mezuniyet Oranı % 4. Mezunların İşe Başlama Oranı Araştırma Etkinliği 1.Araştırma Yapan Mezun Sayısı 2. Yayın sayısı 3. Ödül Sayısı 4. Fikir ve Sanat Eserlerinin Sayısı
(Cunha & Rocha, 2012)	1. Toplam Sermaye 2. Toplam Harcama 3. Akademik Personel Sayısı	1.Mezun Öğrenci Sayısı 2.Toplam Ders Sayısı 3.Mezun Doktora Öğrenci Sayısı
(Babacan, 2012)	1.Genel Bütçeden Alınan Pay 2.Bütçe Dışı Harcamalar 3. İdari ve Akademik Personel Sayıları	1.İndekslere Girmiş Makele Sayısı 2.Üniversite Özgelirleri 3. Okuyan ve Mezun Öğrenci Sayıları
(Bal, 2013)	1.Öğretim Üyesi Sayısı (Prof, Doç, Yrd. Doç. Ve Doktoralı Öğr. Gör.) 2.Arş. Gör. Ve Öğr. Gör. Sayısı	1.Akademik Yayın Sayısı (SCI, SSCI, AHCI tarafından taranan dergilerde yer alan yayınlar ve atıflar toplamı) 2.Öğrenci sayıları/Öğretim üyesi oranı
(Al-bagoury, 2013)	1.Toplam Eğitim Harcamaları 2.Kayıt Yaptıran Öğrenci Sayısı	1.Mezun Öğrenci Sayısı 2. Akademik Yayın Sayısı
(Uzgören & Şahin, 2013)	1Öğrenci Sayısı/Derse Giren Öğretim Elemanı Sayısı 2. Öğrenci Sayısı/İdari Personel Sayısı 3.Öğrenci Sayısı/Fiziki Alan 4.Bütçe Giderleri	1.Toplam Harç Miktarı 2.Toplam Mezun Sayısı
(Mikušová, 2015)	1.Akademik Personel sayısı 2. Üniversite Harcamaları	1. Lisan ve Y.lisans Mezun Sayısı 2. Doktora Mezun Sayısı 3. Lisans ve Y.lisans Okuyan Öğrenci Sayısı 4. Doktora Yapan Öğrenci Sayısı
(Lee & Worthington, 2015)	1.Araştırmacı Akademik Personel sayısı 2.Araştırmacı ve Ders veren Akademik Personel Sayısı 3. Doktora Öğrencileri Sayısı	1. Yayın sayısı 2. Araştırma için Verilen Bağış (hibe) Sayısı

Modellerin Tanımlanması

Bu çalışmada Erciyes Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi'nin etkinliği dört farklı başlık altında incelenmiştir:

1. Bilimsel Değer Üretme Etkinliği
2. Eğitim Öğretime Katkı Etkinliği
3. Öğrenci Memnuniyet Etkinliği
4. Mali Etkinlik

Bu dört tür etkinliği ölçebilmek için altı farklımodel kurulmuştur. Bu modeller için seçilen girdi değişkenleri şöyledir:
1. Akademik personel sayısı:Profesör, doçent, yardımcı doçent, öğretim görevlisi, araştırma görevlisi ve uzmanları kapsamaktadır.
2.Öğretim üyesi sayısı:Profesör, doçent ve yardımcı doçentleri kapsamaktadır.
3. Ankete dahil olan öğretim üyesi sayısı:Öğrenci memnuniyet anketleri 2009 yılından itibaren her yıl güz ve bahar dönemlerinde yılda iki kere fakültedeki tüm lisans öğrencilerine uygulanmaktadır.Anket dönemler itibariyle derse giren öğretim üyelerini değerlendirme amacı taşımaktadır.İlgili dönemde anketle değerlendirilen öğretim üyeleri sayısıdır.
4. Eğitim öğretim harcamaları
5. Alt yapı harcamaları

Modellerin çıktı değişkenleri ise aşağıdaki gibidir:
1. Bilimsel yayın sayısı:Uluslararası makale, ulusal makale, uluslararası bildiri, ulusal bildiri ve kitapları kapsamaktadır.
2. Uluslararası bildiri sayısı: Bilimsel yayın sayıları ile uluslararası bildiri sayıları arasında hesaplanan korelasyon katsayısı düşük çıktığından bilimsel yayın sayısından bağımsız bir çıktı değişkeni olarak alınmıştır.
3. Lisanstanmezun öğrenci sayısı
4. Yüksek lisanstan mezun öğrenci sayısı
5. Doktoradan mezun öğrenci sayısı
6. Anket Skorları:Öğrenci memnuniyet anketlerinde sekiz adet yargı cümlesine yer verilerek öğrencilerin bu yargı cümlelerini, 1- Kesinlikle katılmıyorum, 2- Katılmıyorum, 3- Fikrim yok, 4- Katılıyorum, 5- Kesinlikle katılıyorum şeklinde ağırlıklandırılmış olan 5 aralıklı Likert Toplama Ölçeği ile değerlendirmeleri istenmektedir.Bu çalışmada, 2009-2010, 2010-2011, 2013-2014, 2014-2015 eğitim ve öğretim yılları güz ve bahar dönemlerinde, 2011-2012 yılında güz döneminde uygulanan öğrenci memnuniyet anketlerine ait

skorlar (öğrenci değerlendirmeleri) kullanılmıştır (2011-2012 yılı bahar dönemi anket sonuçlarına ulaşılamamıştır).

7. Genel bütçe gelirleri.

Anketle ilgili veriler dışındaki girdi ve çıktı değişkenlerine ait veriler fakülte faaliyet raporlarından elde edilmiştir.

Bu çalışmadapencere analizi yapılarak toplam altı model hem ölçeğe göre sabit getiri (CRS) hem de ölçeğe göre değişen getiri (VRS) varsayımları ile girdi ve çıktı yönelimli olarak fakültenin yıllara göre etkinliğini araştırmak üzere kurulmuştur. Kurulan altı modelin üçü fakülte genelinde uygulanmış (Model 1, Model2 ve Model 6), ikisi sadece İşletme ve İktisat bölümlerine (Model 3 ve Model 4), bir model ise (Model 5) hem fakülte için hem de İktisat ve İşletme bölümleri için uygulanmıştır.

Analizlerin girdi ve çıktı değişkenleri, modelleri, hangi modellerde hangi girdi çıktı değişkenlerinin yer alacağı ve hangi fakülte bölümlerinin modele dahil edileceği fakülte yöneticileriyle yapılan görüşmeler neticesinde belirlenmiştir.

Charles ve Kumar'ın (2012) çalışmalarındada belirtilen, KVB sayısının en az girdi ve çıktı değişken sayılarının toplamının üç katı olmalıdır kuralına da uyularak KVB sayısı 6 olan modellerde bir girdi bir çıktı değişkeni seçilmiştir. Böylelikle bu modellerde seçilen girdi ve çıktı değişkeninin etkinlik üzerinde nasıl tesir ettiği de görülmüştür.

Modeller, KVB'ler, girdi ve çıktı değişkenleri Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3: Modeller, KVB'ler, Girdi ve Çıktı Değişkenleri

Model			KVB	Girdi Değişkenleri	Çıktı Değişkenleri
1.Bilimsel Değer Üretme Etkinliği		Model 1	Fakülte (n=1) 2009-2015 (w=6) nw=1*6=6	Akademik Personel Sayısı	Bilimsel Yayın Sayısı
1.Bilimsel Değer Üretme Etkinliği		Model 2	Fakülte (n=1) 2009-2015 (w=6) nw=1*6=6	Akademik Personel Sayısı	Uluslararası Bildiri Sayısı
2. Eğitim Öğretime Katkı Etkinliği	Lisansüstü Eğitimde	Model 3	İşletme ve İktisat Bölümü (n=2) (2009-2015) (w=6) nw=2*6=12	Öğretim Üyesi Sayısı	1.Yüksek Lisanstan Mezun Öğrenci Sayısı 2. Doktoradan Mezun Öğrenci Sayısı
2. Eğitim Öğretime Katkı Etkinliği	Lisans Eğitiminde	Model 4	İşletme ve İktisat Bölümü (n=2) (2009-2015) (w=6) nw=2*6=12	Öğretim Üyesi Sayısı	Lisanstan Mezun Öğrenci Sayısı
3.Öğrenci Memnuniyet Etkinliği		Model 5	İşletme ve İktisat Bölümü (n=2) (2009-2015) Güz ve bahar dönemleri w=11 nw=2*11=22	Ankete Dahil Olan Öğretim Üyesi Sayısı	Anket Skorları

 Copyright © International Conference on Quality in Higher Education(ICQH)

		Fakülte (n=1) (2009-2015) Güz ve bahar dönemleri w=11 nw=1*11=11		
4.Mali Etkinlik	Model 6	Fakülte (n=1) (2006-2014)w=9 n*w=1*9=9	1.Eğitim Öğretim harcamaları 2.Alt Yapı Harcamaları	Genel Bütçe Gelirleri

BULGULAR

Modeller, DEAP (DataEnvelopment Analysis (Computer) Program) ile çözülmüştür. KVB'lerin etkinlik değerleri etkin olmayan birimlerin referans kümeleri, iyileşme oranları (I) ve ölçeğe göre getiri türleri (c: ölçeğe göre sabit getiri; d: ölçeğe göre azalan getiri; i: ölçeğe göre artan getiri) tespit edilmiştir.Model 1'in çözüm sonuçları örnek olması açısından tabloda sunulduktan sonra detaylı yorumlanmıştır. Diğer modellerin çözüm sonuçları tablolarda verilmiş ve etkin olan yıllar tespit edilmiştir. Aynı yorumlar bu modeller için de yapılabilir.

Model 1:Bilimsel Değer Üretme Etkinliği 1
Girdi değişkeni:Fakültenin akademik personel sayısı
Çıktı değişkeni: Bilimsel yayın sayısı
Model 2009-2015 yılları arasındaki bilimsel değer üretme etkinliğini ölçmek için fakülte geneline uygulanmıştır. Model 1' in çözüm sonuçları Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4: Fakültenin 2009-2015 Bilimsel Değer Üretme Etkinlik Değerleri (Model 1)

KVB (No)	KVB (Yıllar)	CCR Modeli (Teknik Etkinlik/CRS)				BCC Modeli (Teknik Etkinlik/VRS)				Ölçek Etkinliği			
		Girdi ve Çıktı Yönelimli				Girdi Yönelimli		Çıktı Yönelimli					
		Teknik Etkinlik (CRS)	Referans Kümesi	I(Girdi)	I(Çıktı)	Teknik Etkinlik (VRS)	Referans Kümesi	Teknik Etkinlik (VRS)	Referans Kümesi	Girdi Yönelimli	Ölçeğe Göre Getiri Türü	Çıktı Yönelimli	Ölçeğe Göre Getiri
1	09-10	0,731	2	-0,27	0,37	1,00	2	0,731	2	0,731	i	1,00	c
2	10-11	1,00	2	-	-	1,00	2	1,00	2	1,00	c	1,00	c
3	11-12	0,710	2	-0,29	0,41	0,971	2	0,731	2	0,731	i	0,971	d
4	12-13	0,419	2	-0,58	1,39	0,837	2	0,50	2	0,50	i	0,838	d
5	13-14	0,358	2	-0,64	1,79	0,798	2	0,449	2	0,449	i	0,798	d
6	14-15	0,576	2	-0,42	0,74	0,736	2	0,782	2	0,782	i	0,736	d
Mean		0,632				0,890	2			0,699		0,890	

CCR modellerinin çözümüyle elde edilen sonuçlara göre bilimsel değer üretme kriterinde İ.İ.B.F. 2010-2011 yılında etkin olmuştur(TE_{CRS}(2010-2011)=1). Diğer yıllarda CRS etkinlik değerleri birden küçük çıkmıştır. CRS etkinlik değerlerinin en düşük olduğu yıllar 2013-2014 ve 2012-2013 yıllarıdır. Fakülte, 2009-2010 yılında ise girdi yönelimli VRS etkin çıkmıştır (TE_{VRS}(2009-2010)=1). Bu yılda fakültenin CRS etkin çıkmama (TE_{CRS}(2009-2010)=0,731) nedeni ölçek etkin olmamasındandır (ÖE(2009-2010)=0,731). Etkin olmayan yılların referans kümelerinde etkin olan ikinci KVB (2010-2011 yılı) vardır. Etkin olmayan yılların fazla kullandıkları girdi miktarları ve az ürettikleri çıktı miktarları oran olarak (I) verilmiştir. Örneğin, CRS etkinliği en düşük olan 2013-2014 yılında(TE_{CRS}(2013-2014)=0,358) etkin olamama sebebi girdi yönelimli düşünüldüğünde girdi değişkenin etkin yıl baz alındığında %64 fazla olmasıdır. Çıktı yönelimlidüşünüldüğünde ise çıktı değişken miktarının etkin yıl baz alındığında %179 daha az olması

etkinliğin düşük çıkmasına neden olmuştur. Ayrıca ölçeğe göre getiri türleri de son sütunlarda görülmektedir. Ölçeğe göre sabit getiriye sahip 2010-2011 yılı ölçeğe göre de etkin yıldır.

Bilimsel değer üretme etkinliği kapsamında ilk modelde tek bir çıktı değişkeni olarak alınan farklı statüdeki bilimsel yayınların her biri tek başına bir çıktı değişkeni olarakalınıp etkinlik üzerindeki payları tespit edilmek istenmektedir. Kurulacak model sayısını gereksiz yere artırmamak için bilimsel yayın sayısı ile her bir yayın türünün ayrı ayrı sayıları arasında korelasyon katsayısı hesaplanmıştır. Tablo5' te görüldüğü gibi bilimsel yayın sayısı ile uluslararası makale, ulusal makale, ulusal bildiri ve kitap sayıları arasında yüksek bir korelasyon çıkmıştır. Bu nedenle, ilgilideğişkenlerle yeni modeller kurulmasına gerek kalmamıştır.Bilimsel yayın sayısı ile arasındaki korelasyon en düşük çıkan uluslararası bildiri sayısı bilimsel değer üretme etkinliğinin ölçülmesinde kurulacak olan model 2'nin çıktı değişkeni olarak tespit edilmiştir.

Tablo 5: Korelasyon Katsayıları

	Uluslararası Makale Sayısı	Ulusal Makale Sayısı	Uluslararası Bildiri Sayısı	Ulusal Bildiri Sayısı	Kitap Sayısı
Bilimsel Yayın Sayısı	0,754572	0,708285	0,501535	0,814837	0,712261

Model 2: Bilimsel Değer Üretme Etkinliği 2
Girdi değişkeni: Akademik personel sayısı
Çıktı değişkeni: Uluslararası bildiri sayısı

Model 2009-2015 yılları arasında fakülte geneline uygulanmıştır. Model 2'nin çözüm sonuçları Tablo 6'da verilmiştir.

Tablo 6: Fakültenin 2009-2015 Bilimsel Değer Üretme Etkinlik Değerleri (Model 2)

KVB (No)	KVB (Yıllar)	CCR Modeli (Teknik Etkinlik/CRS) Girdi ve Çıktı Yönelimli				BCC Modeli (Teknik Etkinlik/VRS) Girdi Yönelimli		BCC Modeli (Teknik Etkinlik/VRS) Çıktı Yönelimli		Ölçek Etkinliği			
		Teknik Etkinlik (CRS)	Referans Kümesi	I (Girdi)	I (Çıktı)	Teknik Etkinlik (VRS)	Referans Kümesi	Teknik Etkinlik	Referans Kümesi (VRS)	Girdi Yönelimli	Ölçeğe Göre Getiri Türü	Çıktı Yönelimli	Ölçeğe Göre Getiri
1	09-10	1,00	1	-	-	1,00	1	1,00	1	1,00	c	1,00	c
2	10-11	1,00	1	-	-	1,00	1	1,00	1	1,00	c	1,00	c
3	11-12	0,80	1	-0,20	0,25	0,971	1	0,812	1,6	0,824	i	0,985	d
4	12-13	0,838	1	-0,16	0,19	0,838	1	0,913	1,6	1,00	c	0,918	d
5	13-14	0,563	1	-0,44	0,78	0,798	1	0,627	1,6	0,706	i	0,897	d
6	14-15	0,866	1	-0,13	0,15	1,00	6	1,00	6	0,866	d	0,866	d
Mean		0,844				0,934	2	0,892		0,899		0,944	

Fakülte 2009-2010 ve 2010-2012 yıllarında etkin olmuştur. CCR modellerinin çözümleriyle elde edilen etkinlikdeğerinin en düşük çıktığı yıl 2013-2014 yılı olmuştur. Fakülte 2014-2015 yılında ise VRS teknik etkinken ölçek etkinsizliği nedeniyle CRS teknik etkin olamamıştır.

Model 3: Lisansüstü Eğitimde Eğitim Öğretime Katkı Etkinliği
Girdi Değişkeni: Öğretim üyesi sayısı
Çıktı Değişkeni 1: Yüksek lisanstan mezun öğrenci sayısı
Çıktı Değişkeni 2: Doktoradan mezun öğrenci sayısı

Model 3 İşletme ve İktisat bölümlerineuygulanmıştır. İşletme Bölümü'nün son altı yılı (2009-2015) ve İktisat Bölümü'nün son altı yılı (2009-2015) birer KVB olarak alınıp toplamda 12 KVB analiz edilmiştir. Analiz sonuçları Tablo 7' de verilmiştir.

Tablo 7: Lisansüstü Eğitimde Eğitim Öğretime Katkı Etkinliği (Model 3)

 Copyright © International Conference on Quality in Higher Education(ICQH)

		CCR Modeli (Teknik Etkinlik/CRS)					BCC Modeli (Teknik Etkinlik/VRS)				Ölçek Etkinliği			
		Girdi ve Çıktı Yönelimli					Girdi Yönelimli		Çıktı Yönelimli					
KVB [No]	KVB [Bölüm-Yıllar]	Teknik Etkinlik (CRS)	Referans Kümesi	İ[girdi]	İ[çıktı 1]	İ[çıktı 2]	Teknik Etkinlik(VRS)	Referans Kümesi	Teknik Etkinlik(VRS)	Referans Kümesi	Girdi Yönelimli	Ölçeğe Göre Getiri Türü	Çıktı Yönelimli	Ölçeğe Göre Getiri Türü
1	İşletme 09-10	0,630	8	0,37	2,02	0,59	0,630	6,8	0,750	2	1,00	ç	0,840	ç
2	İşletme 10-11	0,875	8	0,125	0,37	0,14	1,00	2	1,00	2	0,875	d	0,875	d
3	İşletme 11-12	0,457	8	0,54	2,29	1,19	0,609	8	0,50	2,6	0,750	i	0,913	i
4	İşletme 12-13	0,420	8	0,58	2,57	1,38	0,560	8	0,50	2	0,750	i	0,840	i
5	İşletme 13-14	0,398	8	0,60	17,9	1,51	0,636	8	0,417	6,2	0,625	i	0,955	i
6	İşletme 14-15	1,00*	8	-	1,57	-	1,00	6	1,00	6	1,00	ç	1,00	ç
7	İktisat 09-10	0,875	8	0,125	1,4	0,14	1,00	8	0,875	8	0,875	i	1,00	i
8	İktisat 10-11	1,00	8	-	-	-	1,00	8	1,00	8	1,00	ç	1,00	ç
9	İktisat 11-12	0,622	8	0,38	0,61	1,14	0,933	8	0,650	8,2	0,667	i	0,957	i
10	İktisat 12-13	0,389	8	0,61	1,57	3,29	0,933	8	0,407	8,2	0,417	i	0,957	i
11	İktisat 13-14	0,117	8	0,88	11,8	7,57	0,933	8	0,117	6,8	0,125	i	1,00	i
12	İktisat 14-15	0,500	8	0,50	3,00	1,00	1,00	8	0,50	8	0,50	i	1,00	i
Mean		0.607					0,853		0,643		0,715		0,945	
*:zayıf etkin KVB														

İşletme Bölümü 2014-2015 yılında, İktisat Bölümü ise 2010-2011 yılında CRS altında etkin olmuştur.

Model 4: Lisans Eğitiminde Eğitim Öğretime Katkı Etkinliği
Girdi Değişkeni:Öğretim üyesi sayısı
Çıktı Değişkeni: Lisanstan mezun öğrenci sayısı

Model 4 İşletmeve İktisat Bölümleri'ne uygulanmıştır. İşletme Bölümü'nün son altı yılı (2009-2015) ve İktisat Bölümü'nün son altı yılı (2009-2015) birer KVB olarak alınıp toplamda 12 KVB analiz edilmiştir. Analiz sonuçları Tablo 8' de verilmiştir.

 Copyright © International Conference on Quality in Higher Education(ICQH)

Tablo 8: Lisans Eğitiminde Eğitim Öğretime Katkı Etkinliği (Model 4)

KVB [No]	KVB [Bölüm-Yıllar]	CCR Modeli (Teknik Etkinlik/CRS)				BCC Modeli (Teknik Etkinlik/VRS)				Ölçek Etkinliği			
		Girdi ve Çıktı Yönelimli				Girdi Yönelimli		Çıktı Yönelimli					
		Teknik Etkinlik (CRS)	Referans Kümesi	Girdi	Çıktı	Teknik Etkinlik(VRS)	Referans Kümesi	Teknik Etkinlik(VRS)	Referans Kümesi	Girdi Yönelimli	Ölçeğe Göre Getiri Türü	Çıktı Yönelimli	Ölçeğe Göre Getiri Türü
1	İşletme 09-10	0,676	7	-0,32	0,48	1,00	1	1,00	1	0,676	d	0,676	d
2	İşletme 10-11	0,635	7	-0,37	0,58	0,778	1,7	0,916	1,7	0,815	d	0,693	d
3	İşletme 11-12	0,552	7	-0,45	0,81	0,609	7	0,776	1,7	0,907	i	0,712	d
4	İşletme 12-13	0,513	7	-0,49	0,95	0,560	7	0,759	1	0,916	i	0,676	d
5	İşletme 13-14	0,555	7	-0,44	0,80	0,636	7	0,758	1,7	0,872	i	0,732	d
6	İşletme 14-15	0,549	7	-0,45	0,82	0,667	7	0,728	1,7	0,824	i	0,755	d
7	İktisat 09-10	1,00	7	-	-	1,00	7	1,00	1,7	1,00	c	1,00	c
8	İktisat 10-11	0,947	7	-0,05	0,06	1,00	7	0,947	7	0,947	i	1,00	c
9	İktisat 11-12	0,802	7	-0,20	0,25	0,933	7	0,843	7	0,859	i	0,951	d
10	İktisat 12-13	0,674	7	-0,33	0,48	0,933	7	0,709	1,7	0,722	i	0,951	d
11	İktisat 13-14	0,650	7	-0,35	0,54	0,933	7	0,683	1,7	0,696	i	0,951	d
12	İktisat 14-15	0,652	7	0,35	0,53	1,00	7	0,652	7	0,652	i	1,00	c
Mean		0,684				0,838		0,814		0,824		0,841	

İktisat Bölümü 2009-2010 yılında CRS teknik etkin olmuştur.

Model 5: Öğrenci Memnuniyet Etkinliği
GirdiDeğişkeni: Ankete dahilolan öğretim üyesi sayısı
Çıktı Değişkeni:Anket skorları

Model, İşletme ve İktisatBölümleri'ne tekbir seferde ve ayrıca fakülte geneline tüm bölümler dahiledilerek uygulanmak kaydıyla iki defa çözülmüştür. İlk seferde İşletme Bölümü'nün son altı yılı ve İktisat Bölümü'nün son altı yılı birer KVB olarak alınıp toplamda 12 KVB analiz edilmiştir. Analiz sonuçları Tablo 9' da verilmiştir.

 Copyright © International Conference on Quality in Higher Education(ICQH)

Tablo 9: Model 5'in İşletme ve İktisat Bölümleri için Çözüm Sonuçları

KVB (No)	KVB (Bölüm-Yıllar)	CCR Modeli (Teknik Etkinlik/CRS)				BCC Modeli (Teknik Etkinlik/VRS)				Ölçek Etkinliği			
		Girdi ve Çıktı Yönelimli				Girdi Yönelimli		Çıktı Yönelimli					
		Teknik Etkinlik	Ref. Kümesi	I (Girdi)	I (Çıktı)	Teknik Etkinlik(VRS)	Referans Kümesi	Teknik Etkinlik(VRS)	Referans Kümesi	Girdi Yönelimli	Ölçeğe Göre Getiri Türü	Çıktı Yönelimli	Ölçeğe Göre
1	İşletme 09-10 (g)	0,966	2	-0,03	0,04	0,972	2,15	0,966	2	0,994	i	1,00	c
2	İşletme 09-10 (b)	1,00	2	-	-	1,00	2	1,00	2	1,00	c	1,00	c
3	İşletme 10-11(g)	0,952	2	-0,05	0,05	0,998	2,8	0,999	8	0,953	d	0,953	d
4	İşletme 10-11(b)	0,954	2	-0,05	0,05	1,00	4	1,00	4	0,954	i	0,954	i
5	İşletme 11-12(g)	0,960	2	-0,04	0,04	0,992	2,8	0,993	2,8	0,968	d	0,966	d
6	İşletme 12-13(g)	0,951	2	-0,05	0,05	0,997	2,8	0,998	8	0,953	d	0,953	d
7	İşletme 12-13(b)	0,927	2	-0,07	0,08	1,00	7	1,00	7	0,927	d	0,927	d
8	İşletme 13-14(g)	0,953	2	-0,05	0,05	1,00	8	1,00	8	0,953	d	0,953	d
9	İşletme 13-14(b)	0,949	2	-0,05	0,05	0,995	2,8	0,996	8	0,954	d	0,953	d
10	İşletme 14-15(g)	0,906	2	-0,09	0,10	0,908	2,15	0,923	2,8	0,998	i	0,982	d
11	İşletme 14-15(b)	0,933	2	-0,07	0,07	0,958	2	0,966	2,8	0,974	d	0,966	d
12	İktisat 09-10(g)	0,966	2	-0,03	0,04	0,972	2,8	0,966	2	0,994	i	1,00	c
13	İktisat 09-10(b)	1,00	2	-	-	1,00	4	1,00	2	1,00	c	1,00	c
14	İktisat 10-11(g)	0,952	2	-0,05	0,05	0,998	2,8	0,999	8	0,953	d	0,953	d
15	İktisat 10-11(b)	0,954	2	-0,05	0,05	1,00	4	1,00	4	0,954	i	0,954	i
16	İktisat 11-12(g)	0,960	2	-0,04	0,04	0,992	2,8	0,993	2,8	0,968	d	0,966	d
17	İktisat 12-13(g)	0,951	2	-0,05	0,05	0,997	2,8	0,998	8	0,953	d	0,953	d
18	İktisat 12-13(b)	0,927	2	-0,07	0,08	1,00	7	1,00	7	0,927	d	0,927	d
19	İktisat 13-14(g)	0,953	2	-0,05	0,05	1,00	8	1,00	8	0,953	d	0,953	d
20	İktisat 13-14(b)	0,949	2	-0,05	0,05	0,995	2,8	0,996	8	0,954	d	0,953	d
21	İktisat 14-15(g)	0,906	2	-0,09	0,10	0,908	2,15	0,923	2,8	0,998	i	0,982	d
22	İktisat 14-15(b)	0,933	2	-0,07	0,07	0,958	2,8	0,966	2,8	0,974	d	0,966	d

İşletme ve İktisat Bölümleri'nin ikisi de 2009-2010 yılının bahar döneminde CRS etkin olmuştur. Model 5 Fakülte geneline uygulanmış ve analiz sonuçları Tablo 10'da verilmiştir.

 Copyright © International Conference on Quality in Higher Education(ICQH)

Tablo 10: Model 5'in Fakülte için Çözüm Sonuçları

KVB (No)	KVB (Bölüm-Yıllar)	CCR Modeli (Teknik Etkinlik/CRS)				BCC Modeli (Teknik Etkinlik/VRS)				Ölçek Etkinliği			
		Girdi ve Çıktı Yönelimli				Girdi Yönelimli		Çıktı Yönelimli					
		Teknik Etkinlik (CRS)	Referans Kümesi	I (Girdi)	I (Çıktı)	Teknik Etkinlik(VRS)	Referans Kümesi	Teknik Etkinlik(VRS)	Referans Kümesi	Girdi Yönelimli	Ölçeğe Göre Getiri Türü	Çıktı Yönelimli	Ölçeğe Göre Getiri
1	09-10 (g)	0,965	2	-0,03	0,04	0,982	2,4	0,965	2	0,983	i	1,00	c
2	09-10 (b)	1,00	2	-	-	1,00	2	1,00	2	1,00	c	1,00	c
3	10-11(g)	0,963	2	-0,04	0,04	0,969	2,7	0,970	2,7	0,994	d	0,993	d
4	10-11(b)	0,971	2	-0,03	0,03	1,00	4	1,00	4	0,971	i	0,971	i
5	11-12(g)	0,972	2	-0,03	0,03	0,981	2,7	0,982	2,7	0,991	d	0,990	d
6	12-13(g)	0,983	2	-0,02	0,02	0,994	2,7	0,994	7	0,989	d	0,989	d
7	12-13(b)	0,989	2	-0,01	0,01	1,00	7	1,00	7	0,989	d	0,989	d
8	13-14(g)	0,972	2	-0,03	0,03	0,982	2,7	0,983	7	0,989	d	0,989	d
9	13-14(b)	0,975	2	-0,03	0,03	0,985	2,7	0,985	2,7	0,990	d	0,990	d
10	14-15(g)	0,952	2	-0,02	0,05	0,957	2,7	0,959	2,7	0,994	d	0,993	d
11	14-15(b)	0,987	2	-0,05	0,01	0,997	2,7	0,997	2,7	0,990	d	0,990	d
Mean		0,975				0,986		0,985		0,989		0,990	

Model fakülte geneline uygulandığında da 2009-2010 bahar dönemi CRS teknik etkin olarak tespit edilmiştir. Diğer dönemlerin etkinlik değerleri de 1'e yakın çıkmıştır.

Model 6: Mali Etkinlik
Girdi Değişkeni 1: Eğitim-öğretim harcamaları
Girdi Değişkeni 2: Alt yapı harcamaları
Çıktı Değişkeni:Genel bütçe gelirleri
Fakültenin 2006-2014 yılları arasındaki mali etkinliği analiz edilmiştir. Çözüm sonuçları Tablo 11'de verilmiştir.Tablo 11: Mali etkinlik

KVB (No)	KVB (Fakülte-Yıllar)	CCR Modeli (Teknik Etkinlik/CRS)					BCC Modeli (Teknik Etkinlik/VRS)				Ölçek Etkinliği			
		Girdi ve Çıktı Yönelimli					Girdi Yönelimli		Çıktı Yönelimli					
		Teknik Etkinlik (CRS)	Referans Kümesi	I (Girdi 1)	I (Girdi 2)	I (Çıktı)	Teknik Etkinlik	Referans Kümesi	Teknik Etkinlik	Referans Kümesi	Girdi Yönelimli	Ölçeğe Göre Getiri	Çıktı Yönelimli	Ölçeğe Göre Getiri
1	2006	0,478	9	-0,52	-0,58	1,09	1,00	1	1,00	1	0,478	i	0,478	i
2	2007	0,513	9	-0,49	-0,32	0,95	0,954	1,9	0,803	1,9	0,538	i	0,639	i
3	2008	0,527	9	-0,50	-0,47	0,90	1,00	3	1,00	3	0,527	i	0,527	i
4	2009	0,533	9	-0,47	-0,54	0,88	0,864	1,9	0,588	1,9	0,617	i	0,906	i
5	2010	0,626	9	-0,54	-0,37	0,60	0,901	3,9	0,629	9	0,695	i	0,995	d
6	2011	0,501	9	-0,50	-0,54	1,00	0,602	1,9	0,759	9	0,832	i	0,660	d
7	2012	0,779	9	-0,48	-0,22	0,28	0,878	3,9	0,853	9	0,887	i	0,912	d
8	2013	0,885	9	-0,12	-0,26	0,13	0,920	1,9	0,941	9	0,962	i	0,940	d
9	2014	1,00	9	-	-	-	1,00	9	1,00	9	1,00	c	1,00	c
Mean		0,649					0,902		0,841		0,726		0,784	

Fakülte 2014 yılında mali etkin çıkmıştır.

SONUÇ

Bu çalışmada, Erciyes Üniversitesi İ.İ.B.F'nin Veri Zarflama Analizi (VZA) kullanılarak bilimsel yayın üretme, eğitim öğretime katkı, öğrenci memnuniyeti ve mali açılardanson yıllardaki etkinlik analizi

yapılmıştır. Bilimsel yayın üretme kapsamında fakülte bölümlerinin tamamı modele dahil edilmiştir ve iki model kurulmuştur.İlk modelde fakültenin akademik personel sayısı girdi değişkeni, bilimsel yayın sayısı çıktı değişkeni olarak alınmış ve 2009-2015 yılları arasındaetkinlik analizi yapılmıştır. İkinci modelde aynı girdi değişkeni ile uluslararası bildiri sayısı çıktı değişkeni olarak alınmıştır. İlk modelde 2010-2011 yılları, ikinci modelde ise 2009-2010 ve 2010-2011 yılları etkin yıllar olarak tespit edilmiştir.

Eğitim öğretime katkı kapsamında lisansüstü ve lisans olmak üzere iki farklı analiz yapılmıştır. Lisansüstü eğitim öğretime katkı analizlerinde öğretim üyesi sayısı girdi değişkeni çıktı değişkenleri yüksek lisanstan mezun öğrenci sayısı ve doktoradan mezun öğrenci sayısı olmak üzere iki tanedir. Model, İşletme veİktisat Bölümleri'neuygulanmıştır. İşletme Bölümü'nün 2009-2015 yılları arasındaki 6 yılı ile İktisat Bölümü'nün 2009-2015 yılları arasındaki 6 yılı birer KVB olarak alınarak toplam 12 yılın etkinlik analizi yapılmıştır. Bu analiz sonucunda da İşletme Bölümü 2014-2015 yılında, İktisat Bölümü ise 2010-2011 yılında etkin olmuştur.

Lisans eğitiminde eğitim öğretime katkı kapsamında ise, girdi değişkeni öğretim üyesi sayısı çıktı değişkeni lisanstan mezun öğrenci sayısı olarak alınmıştır. İşletme ve İktisat Bölümleri'nin bir arada alındığı analizde İktisat Bölümü'nün 2009-2010 yılı etkin çıkmıştır.
Öğrenci memnuniyet etkinliği kapsamında kurulan modelde, her yıl lisans öğrencilerine uygulanan ankete dahil olan öğretim üyeleri sayısı girdi, anketlerin değerlendirilmesi ile elde edilen anket skorları ise çıktı değişkeni olarak belirlenmiştir.

Bu model İşletme, İktisat Bölümleri'ne ve ayrıca fakülte geneline tüm bölümler dahiledilerek uygulanmak kaydıyla iki defa çözülmüştür. İlk seferde İşletme Bölümü'nün son altı yılı ve İktisat Bölümü'nün son altı yılı birer KVB olarak alınıp toplamda 12 KVB analiz edilmiştir. Hem İşletme hem de İktisat Bölümleri 2009-2010 yılının bahar döneminde etkin olmuştur. Model,fakülte geneline uygulandığında da 2009-2010 bahar dönemi teknik etkin olarak tespit edilmiştir.

Model 1, model 2 ve model 5'dezaman içindekietkinliği ölçebilmek amacıylazaman serisi verileri kullanılmıştır. Eş zamanlı olmayan veri kullanıldığında zamanla gelişen teknolojinin etkinliğe tesiri söz konusu olursa, sonraki yıllarda ölçülen etkinlik daha yüksek çıkar. Çalışmanın zaman serisi verileri kullanılan bu model analizlerinde sonraki yıllar değil önceki yıllarda etkinlik değerleri daha yüksek bulunmuştur. Fakültede, etkinlik değerlerinin yüksek çıktığı ilk üç yılda bütünleme sınav uygulamasının olmadığı, etkinlik değerlerinin daha düşük çıktığı son üç yılda ise bütünleme sınavlarının uygulanıyor olması dikkat çekicidir.

Son olarak fakültenin 2006-2014 yılları arasındaki mali etkinliği zaman serisi verileri kullanılarak analiz edilmiş, girdi değişkenleri olarak eğitim-öğretim harcamaları ve alt yapı harcamaları, çıktı değişkeni olarak ise genel bütçe gelirleri belirlenmiştir. Yıllar itibariyle bakıldığında fakültenin etkinliği son yıllarda artış göstermiştir. Bu durumun da teknolojik gelişmeden kaynaklı olduğu varsayılabilir.

Mali etkinlik dışındaki diğer etkinlikler ile ilgili yapılan altı yıllık analizler sonucunda (2009-2015), fakültenin ilk üç yıl içinde etkin olduğu tespit edilmiştir.

KAYNAKÇA

Abbott, M., & Doucouliagos, C. (2003). The Efficiency of Australian Universities: AData Envelopment Analysis. *Economics of Education Review*, *22*(1), (pp.89–97). http://doi.org/10.1016/S0272-7757(01)00068-1

Agha, S. R., Kuhail, I., Abdul Nabi, N., Salem, M., & Ghanim, A. (2011). Assessment of Academic Departments Efficiency Using Data Envelopment Analysis. *Journal of Industrial Engineering and Management*, *4*(2), (pp. 301–325). http://doi.org/10.3926/jiem.2011.v4n2.p301-325

Al-bagoury, S. (2013). DEA to Evaluate Efficiency of African Higher Education. *Wyno Academic Journal*, *1*(4), (pp.39–46).

Babacan, A. (2012). Organizasyon Performansında İyileştirmeler ve ReferansKümesiÜniversiteÖrneği. *C.Ü. İ Ktisadi ve İ Dari Bilimler Dergisi*, *13*(2), (ss.239–252). Retrieved from http://iibfdergi.cumhuriyet.edu.tr/archive/organizasyonperformansndayiletirmelervereferanskmesiniversiternei.pdf

Bakırcı, F., & Babacan, A. (2010). İktisadi ve İdari Bilimler Fakültelerinde Ekonomik Etkinlik. *Atatürk*

Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi, *24*(2), (ss.215–234).
Bal, V. (2013). Vakif Üniversitelerinde Veri Zarflama Analizi ile Etkinlik Belirlenmesi, *2*(1), (ss.1–20).
Charnes, A., Cooper, W. W., & Rhodes, E. (1978). Measuring The Efficiency of Decision Making Units. *European Journal of Operational Research*, *2*(6), (pp.429–444). http://doi.org/10.1016/0377-2217(78)90138-8
Cunha, M., & Rocha, V. (2012). On The Efficiency of Public Higher Education Institutions in Portugal : An Exploratory Study, (September), 30. Retrieved from http://www.academia.edu/1950903/On_the_Efficiency_of_Public_Higher_Education_Institutions_in_Portugal_An_Exploratory_Study
Flegg, A. T., Allen, D. O., Field, K., & Thurlow, T. W. (2004). Measuring The Efficiency of British Universities: AMulti-Period Data Envelopment Analysis. *Education Economics*, *12*(March 2015), (pp. 231–249). http://doi.org/10.1080/0904529042000258590
Gülcü, A., A. Coşkun, C. Yeşilyurt, S. C. ve T. E. (2004). Cumhuriyet Üniversitesi Diş Hekimliği Fakültesi'nin Veri Zarflama Analizi Yöntemiyle Göreceli Etkinlik Analizi.*C.Ü. İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, *5*(2), (ss. 87–104).
Kuah, C. T., & Wong, K. Y. (2011). Efficiency Assessment of Universities Through Data Envelopment Analysis. *Procedia Computer Science*, *3*, (pp.499–506). http://doi.org/10.1016/j.procs.2010.12.084
Kutlar, A., & Babacan, A. (2008). Türkiye'deki Kamu Üniversitelerinde CCR Etkinliği-Ölçek Etkinliği Analizi: DEA Tekniği Uygulaması. *Kocaeli Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, *15*(1), (ss.148–172).
Lee, B. L., & Worthington, A. C. (2015). A Network DEA Quantity and Quality-Orientated Production Model: An Application to Australian University Research Services. *Omega*, 1–8. http://doi.org/10.1016/j.omega.2015.05.014
Martín, E. (2006). Efficiency And Quality in the Current Higher Education Context in Europe: An Application of The Data Envelopment Analysis Methodology to Performance Assessment of Departments Within the University of Zaragoza. *Quality in Higher Education*, *12*(February 2015), (pp. 57–79). http://doi.org/10.1080/13538320600685172
Mikušová, P. (2015). An Application of DEA Methodology in Efficiency Measurement of the Czech Public Universities. *Procedia Economics and Finance*, *25*(15), (pp. 569–578). http://doi.org/10.1016/S2212-5671(15)00771-6
Oruç, K. O., Güngör, İ., & Demiral, M. F. (2009). Üniversitelerde Etkinlik Ölçümünde Bulanık Veri Zarflama Analizi Uygulaması. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (22), (ss. 279–294).
Özden, Ü. H. (2008). Veri Zarflama Analizi (VZA) ile Türkiye'deki Vakıf Üniversitelerinin Etkinliğinin Ölçülmesi. *İstanbul Üniversitesi İşletme Fakültesi Dergisi*, *37*(2), (ss. 167–185).
R. Toth. (2009). Data Envelopment Analysis and The Efficiency of Higher Education. *International Conference On Applied Economics*, (pp.725–732). Retrieved from http://www.scopus.com/inward/record.url?eid=2-s2.0-84883285091&partnerID=tZOtx3y1
Toth, R. (1996). Using DEA to Evaluate Efficiency of Higher Education. *Applied Studies in Agribusiness and Commerce*, *Agroinform*(Conference Papers).
Uzgören, E., & Şahin, G. (2013). Dumlupınar Üniversitesi Meslek Yüksekokulları'nın Performanslarının Veri Zarflama Analizi Yöntemiyle Ölçümü. *Uluslararası Yönetim İktisat ve İşletme Dergisi*, *9*(18), (ss. 91–110).

EVALUATION OF THE EFFECTIVE ASSESSMENT IN THE IMPROVEMENT OF QUALITY IN HIGHER EDUCATION

Reza Shaban Nejad
Department of Management, College of Humanities, Buinzahra branch, Islamic Azad University,. Buinzahra, Iran

Abstract
About half a century, the effect on the quality of education, especially higher education and research, a written and spoken language media to raise and teachers and students were explored and discussion and some universities, such as the Islamic Azad University during the third decade of service to the university. The first decade of the quantity demanded of educational theory that any scientific Reasons in the course of adolescence and youth are not able to continue their studies can be readily and without barriers to college Because the most important factor for sustainable development in the country, people are educated and qualified to provide the development environment, Second decade of the twenties to the quality and speed can be called. Quality is a term that in front of their quantity, quantify the amount of time, at any given time in class and being punctual says. Several factors are static or fixed quantity and are the same in all universities. How the dynamic factor that influences the quality of ideas in speech and human behavior comes. Cube the quality of higher education and universities on the individual, social and academic meritocracy compared to elite universities emphasize universal. Cube the quality of higher education and universities on the individual, social and academic meritocracy compared to elite universities emphasize universal. The student evaluation form now that all of them have their fair share of little And does not measure the quality of teaching, while qualitative assessment of student evaluation of teaching. In studies that have been done in the current process of evaluation through evaluation forms the professor, enough information about the effectiveness of teaching methods. (University of Wisconsin, 1998)
Quality teaching is a complex process that cannot be determined only by providing an evaluation. Effective teaching is the fundamental task of university faculty and in need of reform and reconstruction. Evaluation as a tool for improving teaching and learning is the ultimate goal. Effective evaluation should be comprehensive and faculty members in the planning and construction process involved and the different methods used. The researcher also explained Professor comprehensive evaluation on teaching quality in higher education class performance and it emphasizes the types of data, strategies for evaluating teacher effectiveness in the classroom is presented.
Key words: formative, summative, quality, effectiveness, performance

Introduction

Evaluation of term (evaluation) to test the concept, estimate, evaluate, judge and value are, in terms of higher education students in the process of determining the qualitative and quantitative characteristics of their progress throughout the course covers. Evaluation of a variety of criteria, normative, formative, summative, objective, essay, matching and short answer is general. (Saif, Doctor Ali Akbar, 1375) that due to the location of training centers and students to consider higher education teachers from all the units are used. Evaluation of the higher education informally as old as human life from the creation of Adam and Eve by God is the Almighty Creator. True Prophet saying, « أُطلبِوُ العِلمَ مِنَ المَهدِ إلى اللَحد » Lifelong education and learning purpose in life is based on continuous assessment is underway. Evaluation of school education, private and public, domestic and even mosques and palaces and monasteries the former in Greece and Iran to the discussion and comment on the quality and quantity of teachers taught orally applied. In Greece, Socrates took the students after teaching faculty The literate, articulate, and even measures how questions and answers, and ethics of the academy, the regularity class debate, they one of the distinguishing aspects of the academy teachers so that they are independent of the time course of expression of the teaching methods and techniques That was because of competition among teachers. There is collaboration among faculty members. (Doctor Ghoorchian, Nadir Quli, 1379) The thirteenth century, universities in France and other Western countries gradually as the official institutions of higher education took into existence all goals were to establish the roles of education, research, services, publications, and professional growth (Care & Hanny, 1992) became the mission of the university.

Evaluation system in universities

Evaluation of the thirteenth century onwards, the prestigious universities of the world and then in a formal system was developed based on the goals Initially the emphasis was more on the training and the professor teaching was based more on quality objectives such as research, writing and professional growth of students served Overwhelmed, professor and university education was a major mission.

Gradually with the establishment of the university education system in the world and in Iran since the 1328 opening of Academy High School Persian poet Amir Chancellor evaluation by a series of internal and external criteria established University and Higher Education in the manifestation, and measures such as the evaluation of content, processes, performance, welfare funding. (Hosseini-Nasab, 1374) these indicators to measure student progress, performance, research, service, culture, communication and professional growth, change and innovation in science and technology, and even predicted trends in the future.

Teaching effectiveness

Teaching effectiveness is based on the quality of teaching and provides an atmosphere where the teacher in the classroom or learning stations provides substrates for education, research and service to students pave. Instructional design and curriculum implementation curriculum utilizes implicit and explicit techniques taught, content through the use of educational technology (educational materials) appropriate to the learners provided and the art and science of static and interactive learning environment to become the focus of active learning. Cube the quality of higher education to individualism, community-oriented and meritocracy have split (Nader Quli Ghoorchian doctor, doctor A. Solar, 1379) that can be effectively used in the evaluation.

1. Individualism: teaching to learning emphasizes individualism. What student and teacher growth and learning cannot be separated? Effective teacher education students are educated and literate.
2. Social, education and research for university students in their determination to serve the people in his community are determined to serve his community efforts to achieve economic prosperity.
3. Meritocracy: Given the university's high academic standards by understanding the competitive arena among world universities In terms of standards of teaching and research in Higher Education is desirable position given that, in turn, is important.

The combination of these three approaches to quality in higher education realizes the cube.

Some higher education faculty teaching effectiveness in achieving the goals of education, research subjects and perfectionism in higher education knows, and some effective features such as perfectionism, standard of knowledge, and access to knowledge, satisfaction, and knowledge generation raised knowledge of students. However, in evaluating the effectiveness of TQM (TQM) in order to satisfy the objectives and student success in higher education seems necessary.

Current evaluation of students

Questionnaires are distributed to students via the internet and complete them before the start of the exam answer If teachers can use throughout the semester, students participate in design with a reasonable opportunity: 1. themselves before exams and in the class to answer questions, 2. scores are not identical but are different answers in order of importance, (3) the master teacher and the taught course, justice professor, student behavior and performance is further emphasized.

However, a study in 1375 in the Medical School students were taken by 51% of teachers was in favor of the assessment. But only 19% voted for the correctness of student evaluation, and 57% of students believed that students are involved personal issues and ideas. Finally, 32% of teachers stated that their evaluation score determines how teachers teach. And 34% of them stated that the evaluation of students can reflect on their teaching practice. Also, 16% of teachers stated that the students' evaluation of teaching quality can be optimized effectively. (Shakur Nia, M, ABS, 1379). In another similar study was conducted in which universities, research findings suggest that 93/3% of college professors believe that evaluation is important, with 52% believing that the University has been successful in carrying out evaluations, 72/6% of faculty evaluation by students agreed. The 3/54 per cent of them stated that the proper relationship between teacher and student to student evaluation of damage. (Absolute Shakournia, Isfahan, Jhanmrdy and Kyamnsh, 1379)

The findings of the study are that in the first three years of training in teachers' attitudes towards assessment In general, and towards a more positive evaluation of the teacher. Since they stated that the proper relationship between teacher and student to student evaluation of damage. (Absolute Shakournia, Isfahan, Jhanmrdy and Kyamnsh, 1379)

Principles of Evaluation

Evaluation criteria have been recognized in prestigious universities in the world and are capable of acting activities in teaching effectiveness.

 Copyright © International Conference on Quality in Higher Education(ICQH)

These principles include:

1. Teaching faculty member is a major task that requires the optimization process.
2. Evaluation process in order to achieve the goals of the university including teaching, research and writing.
3. The evaluation of teaching is necessary to consider both the quality and quantity of teaching.
4. The evaluation tool can not only meet the needs of faculty or modify.
5. Members of the faculty should participate in the design of curriculum planning....
6. Students must have the opportunity to respond to the evaluation forms, and respond personally and not Internet users, instead they rushed their mark.
7. Ease the workload of academic staff and managers to evaluate opportunities to find the optimal approaches.
8. Any of the student evaluation forms for different grades is defined in order of importance....
9. Effective evaluation model based on scientific theories and provide training.
10. Student evaluation questionnaire forms the basis of all teaching models provides not only anatomical lectures.

Results and Discussion

The findings of these study shows that the evaluation of effective teaching requires proficiency on knowledge, attitude and leadership skills curricula and appropriate models of teaching general and specialized content courses that teachers should be based on scientific findings and standards based education world. Students and faculty formative and summative assessment can take two forms. The most formative assessment to improve student learning and meet the educational deficiencies can be utilized throughout the course. Summative evaluation is used when referring to the decision to upgrade the status of teachers in the universities. Although some believe that an objective can be measured, or both, together with coordinated but in 1988, Neil believes that Students and faculty formative and summative assessment can take two forms. The most formative assessment to improve student learning and meet the educational deficiencies can be utilized throughout the course. Unfortunately, in recent years so the educational purpose of the university is overshadowed research purposes and publication of written culture is clear that when the purpose of teaching, known university and a symbol of the independence of the teaching faculty in circles or houses and academies of science already is very pale.

References

A. Persian

1. Tom Boy, Dell (1378), "Total Quality Management", the translation of translators, Tehran, Basir
2. MT Pvrzhyr, doctor Ali (1370), "The mission and role of management in the world today", "Introduction to Management and Planning in Higher Education", Tehran, Public Administration, New Era, No. XII, Spring 1370
3. Saif, doctor, AA, 1378, "Assessment and Evaluation", Tehran, SAMT
4. Shariatmadari, doctor Ali, (1376), "the fundamentals of education", Tehran, Tehran University
5. Shakournia, Abdul Hussain, Muzaffar, AR and Absolute, Mohammed Ismail, (1379), "The teachers of teachers evaluation, Ahwaz University of Medical Sciences in 1375", Journal of Medical Schools, Special Fourth National Conference on Medical Education
6. Arab scholar, Ali, Haji Agha-Jani S., 1376, "Evaluation of Medical Sciences, Semnan university teachers in terms of evaluating the impact on teaching practices and their satisfaction", Medicine and purification, Number 26
7. Ghoorchian, doctor Nadir Quli, solar, doctor A., (1379), "Improving the quality management system of performance indicators in higher education", Tehran, metacognitive thinking
8. Poor Karami, M., Shaban-Nejad, R., (1384), "Foundations of Education", Tehran, ties
9. Motlagh Mohammad Ismail and others (1379), "A Study of Ahvaz university teachers 'evaluation on more than 78 years', Journal of Medicine
10. Vvdhal, M., (1992), "Economic Development and Higher Education", translated Beheshti Shirazi, doctor conductors, Journal of Research and Planning in Higher Education, Tehran, 1373, No. 1 of the second year.

B. Latin

1. cohen , P.A(1989) ((A critical analysis of the multisection validity meta-analysis)) . paper presented research association . Washington , Dc, April. (ERIC document reproduction service No , ED 283876).

2- FREY, P.W (2005) , ((A two dimensional analysis of student rating of instruction)) , research in higher education.

3- Marsh , H.W and Balley , M (2008) multidimensional students evaluation of teaching effectiveness . journal of higher education . vol, 68

4- Miller , R.T (1987) evaluating faculty for promotion and tenure sanfrancisco , O.A : Jossey - Boss

5 – Neal , J (2000) faculty evaluation : ((its purposes and effectiveness)) . ERIC Digest , ERIC clearing house con higher education . Washington , D.C

6- stringer , M . and irwing , P.(1998). ((Student's evaluation of teaching effectiveness)) : A structural modeling approach . British journal of educational psychology.

1.

FUTURE OF NURSING: VISION 2050 FROM TURKEY

Dr. Gonul BODUR
Istanbul University Florence Nightingale Faculty of Nursing
gnlbodur@istanbul.edu.tr

Assos. Prof. Hulya KAYA
Istanbul University Florence Nightingale Faculty of Nursing
hulyakay@istanbul.edu.tr

ABSTRACT
Research was a descriptive study in which qualitative research method was utilized to reveal forecasts of nurses and nurse educators toward future of nursing. Sample of the study was nurses working in state, private and university hospitals and nurse educators from nursing departments in state and private universities in Istanbul/Turkey. Study was conducted with 37 participants, including 21 nurses and 16 nurse educators, using individual in-depth interviews. Content analysis was made to analyze qualitative data. Results revealed that nurses and nurse educators' vision toward future of nursing will be configured in accordance with changes in people, society, environment and healthcare system as well as the trends in the world. Results indicated that participants are aware of the factors that will affect future of nursing and nursing education. Also results showed that participants had focused near future, they were not forecasting distant future about nursing. According to research, future studies are necessity for nursing and health system.
Key Words: Future, Foresight, Nursing, 2050, Qualitative research, Nurse

INTRODUCTION

Social changes, rapid population growth, globalization, and worldwide environmental problems will cause greater changes in the field of health and healthcare in the near future than they have in the past. Futurists forecast that professions will be restructured due to new technologies, changes in the society's attitudes towards health and healthcare services, and especially progress in genetics. Undoubtedly, these changes will directly affect nursing. It is important that nurses and nurse educators forecast the future and lead the future of nursing in order to take the advantage against the effects of these changes (Taşocak 1990a; Lindeman 2000; Tanner 2002; Freed and McLaughlin 2011).

Changing daily trends and paradigms in the world affect the future of nursing and nursing education. According to the 1999 Report of the International Council of Nursing, the leading trends that affect the current and future status of nursing are demographical changes, changes in life standards, changes in information and communication technologies, social and political changes, environmental changes, and globalization. Undoubtedly, these changes will affect humans, societies, and professions (and, thereby, nursing), and will bring innovations to the roles and functions of nurses. Lifespan extension, increase in the size of the aging population, emergence of diseases, and so on require changes in the roles and responsibilities of the nurse, the groups to whom they provide care, and their working spaces. Nurse educators have a great responsibility to prepare nurses for the future pursuant to these changes. This responsibility requires that nurse educators continuously evaluate and restructure nursing education programs with a scientific attitude by considering the healthcare provision and the changing paradigms in nursing education and in interdisciplinary cooperation (Kaya 2003; Mcilfatrick 2004; Neuman 2006; Huston 2008; Fawcett et al. 2007; Valiga 2012; Grossman and Valiga 2013).

The future of nurses depends on the decisions they make today and tomorrow, or will make in the near future, and it also depends upon the strategy they will develop to shape the future as they desire. Studies on the future of nursing accelerated in 2000s. Many nurse futurists working internationally suggest that every country should establish a future committee that consists of nurse leaders in order to improve nursing education; nurse futurists also suggest that Ph.D. programs should be developed to train nurse futurists. Nurse

 Copyright © International Conference on Quality in Higher Education(ICQH)

leaders should develop healthcare strategies that reflect global changes affecting nursing, and they should improve the strategies that lead nursing students to consider the future (Lindeman 2000; Kaya 2003; Freed and Mclaughlin 2011; Bodur and Kaya 2015). Dickenson-Hazard (2005) suggested that forecasting the future would increase the quality of nursing care and help nurses to develop strategies for their profession. Nurse researchers participate in Ph.D. studies by using the Delphi technique in order to determine nursing trends and forecast the future (Keeney et al. 2001). Grossman and Valida (2013) suggest that nurses develop scenarios and strategies for their own future by using foresight methodology, performing small group work and brainstorming. No study was found on the future of nursing in Turkey. This study is of great importance in that it meets the need in the field of studies on future and will be a guide for future studies.

Aim of Study
This study aims to determine the forecast for nurses and nurse educators on nursing in Turkey.

METHODS AND MATERIALS

Design
This study was planned to determine the forecast for nurses and nurse educators on the future of nursing in the 2050s. The study was performed as a **qualitative study** in order to obtain detailed, in-depth opinions in a natural environment with a realistic and holistic approach (Kümbetoğlu 2005).

Participants
The study participants were nurses who work in hospitals in Istanbul and nurse educators who work in nursing faculties at the universities in Istanbul. The nurses included in the study had, at minimum, a bachelor's degree and five years of experience; the nurse educators had at least a master's degree. The study included 37 participants: 21 nurses and 16 nurse educators.

The maximum variation sampling method, one of the **purposive sampling** methods, was used in the study. The researches attempted to select the nurses and nurse educators included in the study from different work fields and specialties, and they had different academic titles.

Data Collection
The “Nurse Information Form,” “Nurse Educator Information Form,” and “Semi-Structured Interview Guidance Form” were used for data collection.

Nurse Information Form: The Nurse Information Form was developed in accordance with the literature. It consisted of seven questions on the socio-demographic characteristics of nurses (age, gender, marital status, parental status, level of education, workplace, length of career, tasks performed).

Nurse Educator Information Form: The Nurse Educator Information Form was developed in line with the literature. It consisted of 11 questions on the socio-demographic characteristics of nurse educators (age, gender, marital status, having a child, the institution they work in, title, working in an administrative position, total working time as a nurse educator, total working time).

Semi-Structured Interview Guidance Form: The Semi-structured Interview Guidance Form was based on the philosophy of nurse education and basic concepts of nursing, and it was prepared in accordance with the literature for the purpose of this study (Bevis 1989; Velioğlu 1999; Babadağ 2010).

Data were collected using the in-depth personal interview method. Pilot interviews were performed with two nurses and two nurse educators who worked in different institutions and who had minimal communication with each other in daily life. Pilot interviews were conducted in order to check the appropriateness of research questions and technical applicability of voice recording. The semi-structured interview form was finalized after the pilot interviews.

The semi-structured interview form, voice recorder, and the appropriate environment were prepared prior to conducting in-depth personal interviews. The interviews took 30 minutes at minimum and one hour at maximum. The semi-structured interview times were, when possible, extended until data saturation was

 Copyright © International Conference on Quality in Higher Education(ICQH)

ensured. The participants were enabled to express their thoughts without interruption. Digital voice recorders were used during the interviews.

Data were collected between July 2013 and July 2014. The data obtained from the interviews were decoded and transferred to computers.

Procedure
Approvals from the Clinical Studies Ethics Committee of Dr. Sadi Konuk Training and Research Hospital in Bakırköy, İstanbul were obtained (Date of approval: 2.4.2013, protocol code: 2013-13) Oral consents was obtained from the participants for digital voice recording. The participants were informed that their names would be kept confidential and the interviews would not affect their professional positions and tasks. Participants were asked to be relax to express their thoughts. The study did not harm the participants.

Data Analysis
The data were evaluated by analyzing the context of the main themes and sub-themes of the interviews. All interview records were manually decoded, transferred to computers and the main themes were formed in the light of the semi structured interview form. Then the conceptual meaning of each expression was determined and the data were coded according to the concepts. A code list was prepared after all data of the interviews were coded. The code list was grouped as main and sub-themes.

RESULTS

Nurses' and Nurse Educators' socio-demographic characteristics
21 nurses between the ages of 27 and 45 participated in the study. Of them, 16 were married, 11 had children, six had earned only a bachelor's degree, 15 had earned a master's degree, 11 were working in a university, seven were working in the private sector, and three were working in internal, surgery, administration and training units of a training and research hospital. The nurses had experience ranging from five years to 27 years.

The nurse educators who participated in the study were between the ages of 37 and 45. Of them, 12 were married, 12 had children and the majorities were working in a state university. Of the nurses, five held the title of professor, five held the title of associate professor, and six held the title of assistant professor. The nurse educators had academic experiences ranging from five to 37 years and were working in different areas of specialization of nursing**.**

The Forecasts for Nurses and Nurse Educators on Humanity and Society in the 2050s.
The participants expressed that the number of individuals with high of health consciousness and who defend their rights will increase, individual and social values will change, the individuals will increasingly consume everything and this make them more prone to anger and violence, technology addiction will increase due to the development of new technology, and alienation and individualization will increase in 2050s.

The Forecasts for Nurses and Nurse Educators on the Environment in the 2050s.
The participants stated that water shortages will increase, wars will occur over water, the effects of global climate change will be more prominent and lead to drought, natural resources will be consumed at a higher rate, energy problems will increase, and urbanization, environmentally-based social movements will increase, and environmental consciousness will increase in the 2050s.

The Forecasts for Nurses and Nurse Educators on the Healthcare System in the 2050s.
The participants emphasized that chronic diseases, home care practices, cancer, contagious diseases, mental diseases, obesity, and metabolic diseases will increase. They also believed that genetic studies and diseases will become prominent, artificial organs and stem cell therapies will become important, technology will be determinant in healthcare, and central nervous system diseases will increase in the 2050s.
The Forecasts for Nurses and Nurse Educators on Nursing in the 2050s.
The participants expressed that technology will be determinant, robot nurses will emerge, the number of men nurses will increase, the educator role of nurses will gain importance, the need for nurses will increase and foreign national nurses will become prominent, the caregiver role of nurses will gain importance, the role in

 Copyright © International Conference on Quality in Higher Education(ICQH)

community health will increase, and nurses will be increasingly specialized and work in other fields in the2050s.

The Forecasts for Nurses and Nurse Educators on Nursing Education in the 2050s.
The participants indicated that differences in education levels will remain. They also indicated that graduate education, clinical Ph.D. programs, and qualitative studies will increase; remote education and simulation applications will become common; and integrated education programs, and foreign language programs and global Ph.D. programs will become common in the 2050s.

The Forecasts for Nurses and Nurse Educators on the Health Policies that Affect Nursing in the 2050s.
The participants stated that forecasts for the future of nursing in the 2050s, and especially global and national health policies, will significantly impact the future of nursing. The participants prominently expressed that problems experienced by nurses today may also be experienced in the near future in nursing and nurse education.

The Forecasts of Nurses and Nurse Educators for the Opportunities of Nursing in the 2050s.
The nurses and nurse educators emphasized that increased societal need for medical personnel and nurses, technology, educational activities (scientific studies, graduate education, educator and counseling roles, foreign education opportunities), global trends, and new areas of employment will create an important opportunity.

The Forecasts of Nurses and Nurse Educators for the Threats to Nursing in the 2050s.
Nurses and nurse educators indicated that changing health policies in Turkey, the absence of nurses in decision-making mechanisms, differences in nurse education levels, remote education, an increase in the number of nursing students, and absence of nurse educators and researchers may pose a threat for the future of nursing in the 2050s.

DISCUSSION
The changes in the people, societies, and environments that nurses and nurse educators will serve, and the future of healthcare, affect nursing, just as these factors affect all professions. The professional forecasts of the members of nursing profession are important in structuring the future of nursing. This study aims to determine the forecasts of nurses and nurse educators for the future of nursing. The results are discussed in the light of the literature.

The Forecasts of Nurses and Nurse Educators on Humanity and Society in the 2050s.
Population growth in the 20th century, awareness of the rapid consumption of world resources, and scientific, economic, and sociocultural changes and developments have called the existing economic system into question. This has caused a transition from economic development based on limitless growth towards sustainable development. Other affecting factors are a rapid market economy, privatization, and the fact that some international firms have become leader. Information and entertainment technologies have changed, satellite communication has become common, computer technology has entered into almost every areas of our lives, and cultural items have been commoditized and spread rapidly. Furthremore, the dizzying development of information and communication technologies in the globalizing world, which are the outcomes of globalization, have caused the emergence of "consumption culture." With an increase in the speed that objects pass through our lives, and the emergence of the Internet and wearable technologies, it is foreseen that individuals will become more dependent to technology in the future (Bayhan 2011; Passig 2011; Gore 2013). The Human 2030 Report of the Turkish Futurism Association (2015) forecasts that the changing social and economic structure will cause a shift in individual relationships in the future. Friendships and relationships will become virtual, violence will increase, and the number of individuals who defend their rights and have a high conscious of health will increase. In addition, the 2020 Vision Report on Nursing by the International Council of Nursing (1999) stated that nurses will give care to highly health-conscious individuals, and therefore they should improve themselves and stay abreast of the current developments. It is emphasized that nursing programs should be developed in cooperation with the social sciences, and more society-based studies should be carried out to help nurses to understand the future of humanity.

The nurses and nurse educators in this study forecast that the number of individuals high health-consciousness and who defend their rights will increase, individual and social values will change, individuals

 Copyright © International Conference on Quality in Higher Education(ICQH)

will increasingly consume everything and this make them more prone to anger and violence, technology addiction will increase due to technological development, and alienation and individualization will increase in the 2050s. The alignment of the nurse and nurse educator forecasts for the future of humanity and society with the relevant literature and reports by futurists suggests that nurses and nurse educators are aware of the changes that will affect the people they will serve in the future.

The Forecasts of Nurses and Nurse Educators on Environment in the 2050s.
The Human 2030 Report of the Turkish Futurism Association (2015) forecasts that the need for water will increase by 40% in the next 20 years, and three billion people will suffer from water a shortage by 2030. In addition, the world's energy demand is expected to increase by 40-50% by 2030. It is expected that while coal and oil reserves will be reduced, consumption of renewable energy resources will increase by 8.2% in all the energy scenarios for the next years (Grossman and Valiga 2013; Turkish Futurism Association 2015). A report by the Turkish Industry and Business Association (TÜSİAD-2011) expresses that Turkey will be among the "water poor" countries in 2030. The International Council of Nursing (ICN) (1999) encourages nurses to be sensitive to environmental risks, measurement of environmental pollutants, improvement of environmental working conditions, and environmental dangers of nursing initiatives. The majority of the nurses and nurse educators in this study forecast that water shortage will increase, wars may occur over water, global climate change will affect the nation and world and lead to drought, natural resources will be consumed at higher rates, and energy problems will increase in the 2050s. Furthermore, the participants forecast that the social movements surrounding the environment and environmental conscious will increase in the 2050s.

These foresights indicate that nurses and nurse educators are aware of the changes that will be observed in the future of the environment. The forecasts of the nurses and nurse educators are promising because they suggesting that nurses and nurse educators will be sensitive to environmental problems.

The Forecasts of Nurses and Nurse Educators on Healthcare System in the 2050s.
Scientific and technological developments in health fields worldwide, along with early diagnosis and treatment of disease, have extended lifespans and led to an increase in the portion of the population that is age of 65 and older. Demographic changes and global aging have accelerated the studies on the elderly population performed by health professionals. Elder care has an important place in healthcare. Family units have become smaller, the number of employed family members have increased, and the number of individuals who can undertake the care of the family member with a chronic disease has decreased in the 21st century. At the same time, globalization, industrialization, and transition from rural to urban life has gained importance. These developments have required that healh professionals receive training to undertake elderly care. It was emphasized at the United Nations General Assembly (2012) held by World Health Organization (WHO) that chronic diseases will increase as the world's elderly population increases in the 2050s. The Human 2030 Report by the Turkish Futurism Association (2015) forecasts that diseases such as heart disease, cancer, depression, and obesity will increase and medical practices focusing on disease and treatment will be replaced with individual-oriented protective medical practices. Furthermore, it is forecasted that home care practices will become common and health professionals will use specialized user-friendly computers speaking the same language as them, biosensors, and other technologies (Buerhaus 2001; Sarıtaş and Keenan 2004; Sarıtaş and Smith 2011; American College of Healthcare Executives 2011). The nurse and nurse educators' forecasts that chronic diseases will increase, home care practices will become common, and cancer, mental diseases, and metabolic diseases will increase suggest that nurses and nurse educators will include these subjects in their professional studies in the future.

The trend of increased urbanization and the destruction of natural habitats, climate change, increased travel, increased migration, and so on provide a basis for contagious diseases to increase. The literature and the futurists' forecasts include the prediction that contagious diseases will become more prominent in the future due to globalization and increased transportation opportunities (Sarıtaş and Smith 2011; Grossman and Valiga 2013; Turkish Futurism Association 2015). The majority of the nurses and nurse educators in this study forecasted that contagious diseases and global pandemia will increase in the 2050s, which is aligned with the literature. This result suggests that health professionals and nurses will have to conduct studies on infection control and prevention of contagious diseases in the future.

 Copyright © International Conference on Quality in Higher Education(ICQH)

Futurists forecast that transportable medical devices with smart screens, interfaces, voice command software, and video and teleconference features will be commonly used in home care practices (TÜBİTAK 2004; Sarıtaş and Keenan 2004; Sarıtaş et al. 2007; Neuman 2006; Sarıtaş and Smith 2011; Schartinger et al. 2013; Grossman and Valiga 2013).The literature emphasizes that many innovations will directly affect the future of health thanks to smart and wearable sensors, blood sugar implants, clothes that will measure vital signs, biosensors that will adhere to human skin and measure vital signs, and medical devices that are easy to use and transport (Rowley 2003; Sarıtaş et al. 2007; Gerard et al. 2014; Turkish Futurism Association 2015; Hooper et al. 2015). The majority of the nurses and nurse educators in this study forecast that chronic diseases and home care practices will increase, technology will be determinant in care, and practices such as health informatics, tele-health, and digital hospitals will increase. In addition to its positive effects, they expressed concern about the potential negative effects of technology. The alignment of nurses and nurse educators' foresight with the literature may indicate a high awareness of the fact that technology will affect both healthcare and nursing in the future.

Braun's "Key Technologies for Europe: Horizon 2020" report (2005) indicates that comparative genome studies, the fields of stem cell and tissue engineering, and studies on artificial organs and artificial intelligence will increase. This report also states that healthcare professionals will be able to diagnose cancer, diabetes, and cardiovascular disease; additionally, gene mapping will be possible for humans thanks to genetic diagnostic practices (Göker 2001; Olsen et al. 2003; Sarıtaş and Smith 2011; Grossman and Valiga 2013; Turkish Futurism Association 2015). The majority of the nurses and nurse educators in this study expressed that new genetic diseases will be observed, and therefore genetic studies will increase in 2050s. They forecast that practices such as stem cell therapy, artificial organs, cord blood banking, and so on will become common as genetic studies increase. The alignment of the nurse and nurse educators' forecasts with the literature and the futurist's reports enable the notification of the positive future designs in healthcare system and nursing and shows that nurses will have new, improved roles in the 21st century. The futurists' forecasts indicate that there will be many innovations to the care giver role and to nursing practices given the developments (chronic diseases, contagious diseases, mental diseases, home care, aging, genetic advances, global health problems, nanotechnology, health informatics, and so on) that will affect the healthcare system in the future. This indicates that it is important for nurses to make preparations both in the field of service and in the field of education.

The Forecasts of Nurses and Nurse Educators on Nursing in the 2050s.

The majority of the nurses and nurse educators in the study forecasted that technology will be determinant in the future of nursing. They forecasted that nurses will increasingly rely on mobile applications, tele-medicine applications, and informatics. They also predict that there will be robot nurses in the future. The College of Healthcare Executives "Futurescan: Health Trends and Implications 2011-2016 report of American College of Healthcare Executives" report (2011) states that robotic practices will increase in healthcare and nursing. Neuman (2006) regards mobile applications, simulations, electronic decision support systems, digital hospitals, and tele-medicine practices as the innovative opportunities that will affect the future of nursing. The forecasts of the nurses and nurse educators in this study are aligned with the futuristic technologies predicted for future use (Boland 2001; Broadbent et al. 2009; Institute of Medicine 2010; Sarıtaş and Smith 2011; Valiga 2012; Grosmann and Valiga 2013; Gerard et al. 2014; Turkish Futurism Association 2015). These results can be interpreted as demonstrating that nurses are aware of the role nnovative technologies will play in nursing, and they may regard innovative technologies as an opportunity to put into practice.

The nurses and nurse educators expect that there will be changes in the role of the nurse in the 2050s. In particular, they forecast that the educator and caregiver roles will gain importance, and their expectation that nurses' roles in the field of community health will come to forefront were also prominent. Their statements that nurses will perform their roles in the field of community health, especially in care centers, residential homes, school health, and environmental health centers were noteworthy. The Nursing Vision Report for 2020 by the Canada Nurses Association, issued in 2006, along with the relevant literature, indicates that nurses will remain active in protecting health, getting to know the society and early diagnosis. Furthermore, their roles in health education, patient education, and counseling will become prominent and aligned with new trends and demographic changes in the world (McBride 1999; Buerhaus 2001; ICN 1999; Shaffer et al. 2014; Institute of Medicine 2010; Grosmann and Valiga 2013; Hassmiller and Reinhard 2015). The alignment of the nurse and nurse educators' forecasts with the literature can be interpreted as suggesting that they have a high awareness of the future of their profession.

 Copyright © International Conference on Quality in Higher Education(ICQH)

The participants' statements that men nurses will increase in number and will hold more administrative positions is noteworthy. Gender discrimination was eliminated from the nursing profession in Turkey with the "Law on the Amendment of Nursing Law," published in the *Official Gazette* in 2007, and after that, men could legally become nurses (Turkish Official Gazette. Issue: 26510. The Law on the Amendment of Nursing Law no. 5634 dated 5.2.2007). Thus, gender discrimination was removed from nursing and Turkish society began to regard men as nurses, too. Of all nurses, 5% are men in the USA and 10% are men in England (Oxtoby 2003). Overall, the number of men nurses and candidate men nurses are very low. Unver and Urkmez (2010) indicate in their study on "society's perspective on men nurses" that people in Turkey believe nursing is a profession for women, and they are also aware that men now participate in the nursing profession because of the amended nursing law. In the study by Kaya et al. (2011) on "the image of the men nurse in Turkey," participants expressed that they know men can also be nurse in Turkey and that nursing is a profession for both women and men. In the study by Baykal et al. (2010) on the candidate men nurses in a nursing faculty, the participants stated that they wanted to progress in fields such as education, administration, psychiatry, and so on after they graduate. The nurses and nurse educators in the authors' study forecasted that men nurses may affect the future of nursing in the 2050s. This shows that the participants regard men nurses as a part of the dynamics that will direct the future of nursing.

The nurses and nurse educators in this study prominently forecast that the need for nurses will increase in the 2050s and this need will be met, in part, by employing foreign nurses. A study by the Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD), published in November 2012, addressed health indicators of the European Union's member and candidate states regarding the insufficient number of health laborers, and especially nurses, as a general problem. Many developed and developing countries are known to implement multidimensional strategies to cope with the same problem and ensure the employment of qualified nurses to cover the gap in health services (Yıldırım 2014). Various strategies, such as raising wages, accepting more students to nursing bachelor's degree programs, training nursing assistants, and implementing flexible working methods, have been proposed to cover the gap in nursing. For the last 30 years, employment of nurses from other countries has been commonly used as one of the most important strategies (Seren et al. 2013). It can be said that the gap in nursing is one of the important dynamics that will affect the future of nursing, and intercultural nursing will become common.

The inevitable effects of changes to and developments in healthcare require specialization. Therefore, specialization is becoming increasingly common in nursing. Developing areas of specialization and organizing relevant educational activities based on the country's needs will be important in the near future. The majority of Turkey's nurses and nurse educators forecast that areas of specialization, such as cardiology, oncology, environmental health, workplace and school nursing, genetics, and infection control, will increase in the 2050s. The statement that there may be an increase in the number of nurses working in specialized areas of healthcare other then nursing (human resources, career counseling, life coaching, labor coaching, individual case management, and so on) is remarkable. Considering the changes in healthcare system and the increase in chronic and contagious diseases forecasted by futurists, it can be concluded that there will be a wide variety of specializations within nursing, and different areas of specialization will become common (Lindeman 2000; ICN 1999; Huston 2008; Institute of Medicine 2010; Grosmann and Valiga 2013; Leyshon et al. 2014; Turkish Futurism Association 2015).

The Forecasts of Nurses and Nurse Educators on Nursing Education in the 2050s.

Constantly changing worldwide trends and paradigms affect the future of nursing and nursing education. Undoubtedly, these changes will affect people and societies, and thereby nursing, and changes in the internal dynamics of nursing will bring innovation to the role and function of nurses.

The majority of the nurses and nurse educators in this study emphasized that the differences in nurse education levels will be the most important factor in shaping nurse education in the 2050s..

The participants considered the problems of grounding nurse education on bachelor's degree education, and especially the problems of nursing assistance as the most important threats to the future of nurse education. In Turkey, one can only attain the title of "nurse" by completing a nursing program at a university that provides

 Copyright © International Conference on Quality in Higher Education(ICQH)

nursing education at the bachelor's degree level, according to the 2007 amendments of the Nursing Law. A provisional clause was added to the same law on acceptance of students to the nursing programs of medical vocational high schools for five years. This caused participants to emphasize their different education levels.

Ph.D. programs have rapidly increased worldwide thanks to globalization, and this has improved quality in nursing science. Because of these changes, nurse leaders forecast that the number of virtual universities, foundation and private nursing schools, student and educator exchange programs, the number of collaborative studies, educational activities and project works with international universities in a global context, qualitative and community-based studies, and graduate programs in nursing will increase in the future. Some studies also forecast that clinic-specific Ph.D. programs will increase significantly and that their graduates will be team leaders, especially in clinics (Heller et al. 2000; Buerhaus 2001; Neuman 2006; Canadian Nurses Association 2006; Fawcett et al. 2007; Longley ve Dolan 2007; Institute of Medicine 2010; Temel 2011; Valiga 2012; Nielsen et al. 2013; Grossman ve Valiga 2013; Shaffer et al.. 2014; Gerard et al. 2014; Hassmiller and Reinhard 2015). "The Future of Nursing: Leading Change, Advancing Health" report from the Institute of Medicine (IOM), published in 2010, emphasizes that the number of nurses receiving graduate education, and especially Ph.D. education, will increase worldwide by 2020. The majority of the nurses and nurse educators in this study forecasted that the number of graduate nursing education programs will increase, and scientific studies in nursing (especially qualitative studies) will also increase. Concordantly, clinical Ph.D. programs and mutual Ph.D. programs will increase along with the global trends and developments in the world thanks to global exchange programs. The alignment of the nurses and nurse educators' forecasts with the forecasts of futurists and reports by international professional institutions shows that graduate education trends will positively impact nursing.

Evolving information and communication technologies, remote education, and web-based education are among the trends that will affect the future (ICN 1999; Heller et al. 2000; Boland 2001; Şenyuva 2011; Grossman and Valiga 2013). The Education and Training 2020 Work Programme of the Council of the European Union suggest increasing activities related to remote education in order to expand it to meet the requirements of education at all levels for individuals of all ages (TÜSİAD, 2011). The nurses and nurse educators in this study forecast that remote education will affect nursing education in the 2050s. Some nurses and nurse educators think that remote education and virtual universities will negatively affect nursing. The negative thoughts of these nurses and nurse educators pose a risk for taking the advantage of these developments in the world while structuring the future of nursing. The development and use of new learning tools in nursing education has increased with the emerging technology. These developments in technology and education have led these two fields (nursing education and technology) to be together. This has enabled the use of simulation applications and tools; simulation is is a reliable method commonly used to improve skills within nursing education. A study on education and learning possibilities in 2030, conducted with 213 specialists around the world using the Delphi technique within the scope of the Global Future Studies Millennium Project in 2007, forecasts that online learning activities (web, e-learning, smart robots), simulations, self-learning activities, and virtual learning environments will become common in the future (Boland 2001; Australian Foresight Institute 2004; Global Future Studies Millennium Project 2007; Işık and Kaya 2011; Valiga 2012; Miller and Jensen 2014; Hooper et al. 2015). Nurses and nurse educators forecast that technology will positively affect care and education practices. They also forecast that the importance of skills-based education will increase and therefore simulation applications will become common in the 2050s. This indicates that simulation applications will rapidly become common. These results reveal the need to introduce simulation applications in nursing education and show that the nursing field is ready for them.

Including internationalization in university strategic plans worldwide shows that higher education has also become globalized. Scoble and Russell (2003) listed the subjects that should be included in nursing education programs as business administration, finance, and human resources in their study on the profiles of nurse leaders in 2020. Globalization and developments in information technologies enable students to utilize off-campus programs and open education programs by means of simultaneous learning models. However, this requires students to know many languages and be multicultural. The literature emphasizes that the courses in fine arts, science, and social sciences should be included in bachelor's degree programs and that global concepts or problems such as communication systems, healthcare indicators, health economy, health promotion, war, human security, justice, power, migration, diseases caused by globalization, and ethics should be included in curriculum (ICN 1999; Heller et al. 2000; Scoble and Russell 2003; Temel 2011). Nurse futurists working internationally suggest that every country should establish a future committee that

 Copyright © International Conference on Quality in Higher Education(ICQH)

consists of nurse leaders in order to improve nursing education and Ph.D programs to train nurse futurists. It is suggested that nurse leaders should not only develop strategies on healthcare and the incorporating worldwide trends into nursing, but should also ensure that nursing students learn strategies that lead them to consider the future (Lindeman 2000; Kaya 2003; Freed and Mclaughlin 2011; Bodur and Kaya 2013). The nurses and nurse educators forecasted that integration and global curriculum and programs on technology, art, human resources, and social skills should increase in the 2050s. These results show that nurses and nurse educators have an awareness of developing education programs.

CONCLUSION

The results show that nurses and nurse educators focus on current and upcoming changes and problems in their forecasts about the future on nursing. Although they cannot forecast the distant future, which plays an important role in structuring the future of nursing, they are aware of the dynamics that will affect their profession. Knowing the trends that will affect nursing, taking them into consideration, and searching for ways to positively utilize these trends play an important role in structuring the future of the nursing profession. For nursing to keep up with the developments , it will be necessary to structure nurse education to include studies and scenarios relevant to the future.

REFERENCES

American College of Healthcare Executives (2011). *Futurescan 2011: Healthcare Trends and Implications 2011-2016*, Health Administration Press: US.

Australian Foresight Institue (2004). *Futures in Education*, Accessed from: http://www.wfsf.org/resources/pedagogical-resources/futures-books-online/44-gidley-bateman-and-smith-2004-futures-in-education/file, 01.06.15.

Babadağ, K. (2010). *Nursing and Values*. Alter Publication, Ankara, Turkey.

Bayhan, V. (2011). Humans' ontological motto in consumption society: "I consume therefore I am", *Istanbul Journal of Sociological Studies*, 43: 221-248, Accessed from: http://www.journals.istanbul.edu.tr/iusoskon/article/view, 10.06.15

Baykal, Ü., Timuçin, A., Özel, S. (2010). Viewpoints of the first male students who study in a school of nursing regarding the nursing profession and education, *Journal of Education and Research in Nursing*, 7(3): 48-55.

Benner, P. (2000). The wisdom of caring practice, *Nursing Management*, 6(10): 32-37.

Bevis, E.O. (1989). *Curriculum Building in Nursing a Process*, Jones and Barlett Publishers, Canada.

Braun, A. (2005). "Healthcare: Key Technologies for Europe", European Commission - DG Research, the Science and Technology Foresight Unit.

Broadbent, E., Stafford, R., Macdonald, B. (2009). Acceptance of Healthcare Robots for the older population: Review and Future Directions, *International Journal of Social Robot*, (1): 319-330.

Bodur, G., Kaya, H. (2015). The Future of Nursing: For the year 2050's, *Florence Nighingale Journal of Nursing*, 23(2).

Boland, D. (2001). The future of nursing education: Helping to determine if nursing is to be or not to be. In Norma L. Chaska (Ed.), The nursing profession: Tomorrow and beyond. Thousand Oaks, CA: SAGE Publications: US.

Buerhaus, P.I. (2001). *Future of Medicare: Implications for Nursing Practice. (In Norma L. Chaska (Ed.), The Nursing Profession: Tomorrow and Beyond, Thousand Oaks, CA: SAGE Publications: US.*

Canadian Nurses Association (2006). *Toward 2020: Visions for Nursing*, Accessed from: www.cdha.nshealth.ca/towards-2020-visions, 10.03.14.

Dickenson-Hazard, N. (2005). What do an American idol singer, futurists, and nurses have in common? *Nursing Spectrum*. Accessed from: wwwnursingspectrum.com/CareerManagement/Articles, 10.04.15.

Fawcett,J., Bekel, G., Biley, F.C., Fragemann, K. (2007). Nursing, healthcare, and culture: A view of the year 2050 from Germany and the United Kingdom, *Nursing Science Quarterly*, 20,232.

Freed, P., McLaughlin, D. (2011). Futures thinking: preparing nurses to think for tomorrow, *Nursing Education Perspectives*, 32(3): 173-178.

Turkish Futurism Association (2015). *The Human 2030 Report*, Elma Publication: Istanbul, Turkey.

Gerard, S.O., Kazer, M.W., Babington, L., Quell, T.T. (2014). Past, Present and Future Trends of Masters' Education in Nursing, *Journal of Professional Nursing*, 30(4): 326-332.

Global Future Studies Millenium Project (2007). *Future of Education 2030*, Accessed from: http://www.millennium-project.org/millennium/Education-2030.html, 10.04.15.

Gore, A. (2013). *The Future: Six Drivers of Global Change*, Ramdom House, Newyork: US.

Göker, A. (2001). *Medical Technology on 2020*, Accessed from: www.inovasyon.org/getfile.asp?file=AYK.TTBMer.Kons.Tem.01.pdf, *15.03.14.*

Grossman, S.C., Valiga, T.M. (2013). *The New Leardership Challenge: Creating the Future of Nursing*, Davis Company, Philadelphia.

Hassmiller, S., Reinhard, S.C. (2015). A Bold new Vision for America's Healthcare system: The Future of Nursing Report becomes a catalyst for change, *Nursing Outlook*, 63: 41-47.

Heller, B.R., Oros, M.T., Crowley, J.D. (2000). *The Future of Nursing Education: Ten Trends to Watch, Nursing HealthCare Perspective*, 21(1): 9-13, Accessed from: http://www.nln.org/nlnjournal/infotrends.htm, 10.03.14.

Hooper, B., Shaw, L., Zamzam, R. (2015). Implementing High-Fidelity Simulations with Large Groups of Nursing Students, *Nurse Educator*, 40(2): 87-90.

Huston, C. (2008). Preparing nurse leaders for 2020, *Journal of Nursing Management*, 16:905-911.

ICN (1999). Guidebook for nurse futurists: future-oriented planning for ındividuals, groups and association, Accessed from: http://www.altfutures.org/pubs/health/ıcn_guidebook_for_nurse_futurists.pdf, 10.03.14.

IOM (Institute of Medicine) (2010). *The Future of Nursing: Leading Change, Advancing Health*, The National Academies Press, Washington DC.

Işık, B., Kaya, H. (2014). Effect of simulation software on learning of psychomotor skills and anxiety level in nursing education, *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 116, 3864–3868.

Kaya, H. (2003). Changes in Nursing Education and the Future, *Florence Nightingale Journal of Nursing*, 13(50): 73-79.

Kaya, N., Turan, N., Öztürk, A. (2011). Men nurse image in Turkey. *International Journal of Human Sciences*, 8 (1): 16-30.

Keeney, S., Hasson, F., Mckenna, H.P. (2001). A critical review of the Delphi technique as a research methodology for nursing, *International Journal of Nursing Studies*, 38(2): 195-200.

Kümbetoğlu, B. (2005). *Qualitative Method and Research on Sociology and Anthropology*, Bağlam Publication: Istanbul.

Leyshon, S., Turk, E., Pytte, M., Listyowardojo, T.A., Lyons, M., Torhaug, R., Mcadam, S., Timmons, K., Floysand, C. (2014). *Healthcare 2050: A Vision Of Safer And Smarter Health Services*. DNV Strategic Research & Innovation.

Lindeman, A. C. (2000). The Future of nursing education, *Journal of Nursing Education*, 39:1.

Longley, M., Show, C., Dolan, G. (2007). *Nursing: Towards 2015 Alternative Scenarios for Healthcare, Nursing and Nurse Education in the UK in 2015*, Accessed from: http://www.glam.ac.uk/wihsc, 10.03.14.

Mcilfatrick, S. (2004). The Future of Nurse Education: Characterised by Paradoxes, *Nurse Education Today*, 24: 79-83.

Miller, M., Jensen, R. (2014). Avatars in Nursing, *Nurse Educator*, 39(1): 38-41.

Neuman, L.H. (2006). Creating new futures in nursing education envisioning the evolution of e-nursing education, *Nursing Education Perspectives*, 27(1):12.

Nielsen, A.E., Noone, J., Voss, H., Mathews, LR. (2013). Preparing nursing students for the future: an innovative approach to clinical education, *Nurse Education in Practice*, 13(4): 301-309.

Oxtoby K (2003). Men in nursing. *Nursing Times*, 99: 20-3.

OECD (2012). *Health at a glance: Europe 2012*. Accessed from: http://dx.doi.org/10.1787/9789264183896-en, 10.03.15.

Olsen, S.J., Feetham, S.L., Jenkins, J., Lewis, J.A., Nissly, T.L., Sigmon, H.D., Thomson, E.J. (2003). Creating a nursing vision for leadership in genetics, *MedSurg Nursing*, 12(3): 177-183.

Passig, D. (2011). *2050*, Koton Publication: Istanbul.

Rowley, W.R. (2003). Healthcare 2025: alternative views and underlying values, *Foresight*, 5(5): 16-21.

Sarıtaş, Ö., Taymaz, E., Tümer, T. (2007). Vision 2023: Turkey's national Technology Foresight Program: A contextualist analysis and discussion, *Tecnological Forecasting and Social Change*, 74: 1374–1393.

Sarıtaş, Ö., Smith, J. E. (2011). The Big Picture–trends, drivers, wild cards, discontinuities and weak signals, *Futures*, 43: 292-312.

Sarıtaş, Ö., Keenan, M. (2004). Broken promises and/or techno dreams? The future of health and social services in Europe, *Foresight*, 6(5):281-291.

Schartinger, D., Giesecke, S., Heller-Schuh, B., Amanatidou, E., Schreir, G., Miles, I., Pombo-Juárez, L., Sarıtaş, Ö., Kastner, P., Könnölä, T. (2013). Personal Health Systems Foresight Report, Erişim: http://www.phsforesight.eu/wp-content/uploads/2013/03/PHS_D1.1_Report_20130228.pdf, 15.04.14.

Scoble, K. Russell, G., (2003). Vision 2020: Profil of the future Nurse Leader, *Journal of Nursing Administration*, 33 (6): 324-330.

Seren, A.K.H., Bacaksız, F.E., Yıldırım, A. (2013). Viewpoints of Students and Lecturers in a Nursing Faculty Regarding the Employment of Foreign Nurses, *Journal of Education and Research in Nursing*, 10(3): 42-48.

Shaffer, F., Davis, C., Dutka, J., Rishardson D. (2014). The Future of Nursing: Domestic Agenda, Global Implications, *Journal of Transcultural Nursing*, 1-7.

Şenyuva, E. (2011). Nurses' view about distance education, *Educational Technology: Concept and Practice*, 3(2): 556-562.

Tanner, C.A.(2002). Global Perspectives in Nursing Education, *Journal of Nursing Education*, 41(7):287-288.

Taşocak, G. (1990a). Nursing Image for the year 2030s', *II. National Nursing Congress Proceeding Book*, 12-14 Eylül 1990, Izmir, Turkey.

Turkish Official Gazette (2007). The Law on the Amendment of Nursing Law no. 5634 dated 5.2.2007, Accessed from: http://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2007/05/20070502-3.htm, 10.03.14.

Temel, A.B. (2011). Globalization and Internalization in Nursing Education, *Journal of Dokuz Eylül University Nursing School*, 4(3):144-150.

TUBITAK (The Scientific and Technological Research Council of Turkey) (2004). National Science and Technology Policy *2003-2023 Strategy Paper*, Accessed from: http://www.tubitak.gov.tr/tubitak_content.../Vizyon2023_Strateji_Belgesi.pdf, 20.03.14.

TUSIAD (Turkish Industry and Business Association) (2011). *Vision 2050 Turkey Report*, Accessed from: http://www.tusiad.org.tr/__rsc/shared/file/vızyon-2050-rapor.pdf, 15.03.15.

Unver S, Urkmez E (2010). The Viewpoint of Community About Male Nurses. *Journal of Medical Ethics*, 18(2): 96-102.

Valiga, T.M. (2012). Nursing education trends, future implications and predictions, *New Directions in Nursing Education*, 47(4): 423-434.

Velioğlu, P. (1999). *Concepts and Theories in Nursing*, Alaş Publication: Istanbul.

Yıldırım, A. (2014). Nursing in the light of Healthcare System and Management Policy, Hedef Publication: Ankara, Turkey.

WHO (World Health Organisation (2012). *United Nations General Assembly*, Accessed from: http://www.who.int/nmh/events/un_ncd_summit2011/political_declaration_en.pdf, 10.05.14

 Copyright © International Conference on Quality in Higher Education(ICQH)

GÜZEL SANATLAR-SANAT VE TASARIM FAKÜLTELERİNDE SEKTÖRLERLE İŞBİRLİĞİ YAPARAK YENİ ALANLARIN AÇILMASI VE PROFESYONEL MAKYAJ

Doç. Dr. Müzeyyen Sevtap Aytuğ
Fine Arts Faculty, İstanbul Gelişim University, Istanbul, Turkey
msaytug@gelisim.edu.tr

ÖZET
Profesyonel Makyaj; Güzel Sanatlar - Sanat ve Tasarım Fakültelerinde sinema, televizyon, sahne sanatları, yaratıcı drama, yazılı basın, moda tasarımı, müze alanlarında karakter yaratımının en temel uygulama alanı olması yanında sağlık sektöründe de uzuv veya kanser gibi tedavi süresince yaşanan saç, sakal bıyık gibi kıllı bölge kayıpları, lens, tırnak tasarım ve üretimi, insan görünümlü robotlar gibi endüstriyel alanlarda uygulamaları gittikçe daha fazla yaygınlaşan bir sanat dalı haline gelmiştir. 3 boyutlu yazıcıların yaygınlaşması ile 3 boyutlu tasarım programlarına hakim, sanat temel eğitimi üzerine hijyen, insan ilişkileri konularında da bilgi ve deneyim ile donatılmış sanatçılar uluslararası alanda da iş bulabilme imkanına kavuşabileceklerdir. Uluslararası başarı sağlamış filmlerin makyaj ekipleri 60-80 sanatçıdan oluşmakta ve ülkemizde sayıları gittikçe artan televizyon dizileri için bir örnek teşkil etmektedir. Yurt dışında lisans ve yüksek lisans düzeyinde örneklerine rastlanan makyaj eğitimi mezunları sanat, sağlık, eğitim, müzecilik ve endüstriyel alanda çalışma imkanı bulabileceklerdir.
Anahtar kelimeler: profesyonel makyaj, protezler, makyaj

GİRİŞ

Üniversitelerde yeni meslek alanlarının açılmasına karar verilmesi ve bu alanların sektörler için gerekliliğinin saptanması bu dalı **se**çecek binlerce gencin kolay iş bulmasını ve benimseyerek hayatlarını kazanacakları bir meslek sahibi olmalarını sağlayacaktır. Güzel Sanatlar veya Sanat ve Tasarım Fakültelerinde yetenek ve ilginin önemi düşünülecek olursa, son yıllarda neredeyse her alana girmiş olan yüksek teknolojinin bu alanlarda çalışacak yetenekli ve ilgili gençlere öğretilmesi sektörlerin de olması gereken düzeyde kaliteli bir sistem içinde çalışmalarına destek olacaktır.
Makyaj gerek günlük yaşam gerekse sahne sanatları, televizyon, sinema gibi bireylerin görev aldığı neredeyse tüm sektörlerde karakter yaratımı, kişinin dini, siyasi görüşleri, ait olduğu topluluğun bir bireyi olduğunu gösteren simgelerle kendisini ifade etme yöntemi olarak insanlık tarihine yakın binlerce yıldır uygulanmaktadır. Günlük yaşamda saç ve tırnak şeklinden, vücuda uygulanan dövmeler, saç, sakal, bıyık şekilleri, vücutta uygulanan her tür değişiklik aidiyet duygusunun birer sembolü olarak değerlendirilmektedir.

Profesyonel makyaj ise, kullanılan ışık ve teknik ekipman veya sahnede oyuncu ile seyirci arasındaki mesafe sebebi ile oyuncunun yüzünün ve mimiklerinin daha iyi algılanmasını sağlayıp, canlandırılan karakterin inandırıcı olmasına katkı veren bir alan olarak önem taşımaktadır. Profesyonel makyaj insan vücudu üzerinde değişiklikler yapmak yanında, insan görünümlü robotlar, müzelerdeki heykeller, uzuv kayıplarında aynısı gibi uzuvların geliştirilmesinde de gittikçe artan bir öneme sahip olmaya başlamıştır.

METOD

Bu makalenin hazırlanmasında araştırma metodolojilerinden Nitel Araştırma metodolojisi tercih edilmiştir. Araştırma Yöntemi olarak da; yapılandırılmamış ve yarı yapılandırılmış yüz yüze görüşmeler, arka plan araştırması olarak birincil araştırmalarda makyaj sanatçıları, yönetmenler ile görüşülmüş, ikincil araştırmada ise konu hakkında yazılmış kitaplar, akademik yayınlar, dergiler, internette doğrudan sektörle ilgili güvenilir kaynaklardan yararlanılmıştır. (Çileroğlu ve Kıvılcım, 2014) (Dawson, 2015) Ülkemizde güzel sanatlar alanında heykel eğitimi alıp, daha sonra Kanada'da profesyonel makyaj alanında dünyaca ünlü bir makyaj okulunda eğitim almış olan Onur Ünder, hem ülkemizde hem de yurt dışında makyaj eğitimi almış Aslı Özdel, ülkemizde makyaj eğitimi alıp, daha sonra sektörde başarılı yapımlara imza atmış olan Arzu Yurter, Dükkan-ül Hayal Ekibi, Japonya'da sinema eğitimi alıp ülkemizde korku filmleri serisi çeken Hasan

 Copyright © International Conference on Quality in Higher Education(ICQH)

Karacadağ gibi senaryo yazarı, yönetmen ve yapımcılarla görüşmeler yapılmıştır.

BULGULAR

Seçilen araştırma yöntemine göre, öncelikle yükseköğretimde yeni bir alanın açılması koşulları araştırılmıştır. Bu araştırmaya başlarken ülkemizde 193 üniversite olduğu (www.yok.gov.tr, Erişim Tarihi; 30.12.2015) ve bu üniversitelerin 61'inde Güzel Sanatlar veya Sanat ve Tasarım Fakültesi, 20 üniversitede tiyatro bölümü olduğu saptanmıştır.

Yükseköğretimde yeni alanların açılmasına karar verilmesi

Günümüzdeki uygulamada yükseköğretimde yeni alanların açılmasına karar verilebilmesi için bölümü açacak fakültenin gerekçelerini, daha önce diğer üniversitelerde açılmış olan benzer bölümleri de referans göstererek bir dosya hazırlaması ile başlamaktadır. Şayet gerekçeler yeterli bulunursa daha detaylı bir dosya hazırlanması söz konusu olmaktadır. Bir fakültenin yeni bir bölüm açması ihtiyacının ortaya çıkması ; sektörün ihtiyacı olan iş alanlarını takip ederek, ileride sektörün ihtiyaç duyacağı gözlenen alanlar için meslek mensupları yetiştirmek amacıyla, yükseköğretimin en önemli görevlerinden olan yeni çalışma alanlarında liderlik edecek araştırma ve geliştirme alt yapısına sahip bireyler yetiştirmek hedefiyle, Dünyadaki alanlarla ilgili gelişmeleri takip ederek ve hatta bununla da yetinmeyip, Dünyadaki gelişmelere artı değer katacak bakış açısında ve know how bilgisi geliştirebilen meslek mensupları yetiştirmek yönünde olmaktadır.

Profesyonel makyajın güzel sanatlar alanı içinde eğitiminin planlanmasının gerekliliği

İnsanlar dini inanç, siyasi görüş ve toplumsal geleneklere göre fiziksel görünümlerinde değişiklikler yaparlar.(Corson, 1989)(Corson,1991) (Çalışlar, 1999) Fiziksel görünüm üzerinde değişiklikler yapmak, insanlık tarihinin bilinen ilk dönemlerinden itibaren eski çağlarda avcılıkla beslenen kabilelerde korkutucu görünmek için yüze boyalar ve çamur sürmek, pis olduğu düşünülerek Antik Mısır'da olduğu gibi saçları tamamen kesip, peruk kullanmak, daha sonraki dönemlerde o dönemin güzellik kavramı nasıl tanımlanıyorsa o şekilde ten rengini beyazlaştırmak veya bronz görünmek, Uzakdoğu'da soyluluk simgesi olarak düşünülen tırnak uzatmak gibi tarihten ve günümüzden pek çok makyaj uygulaması bireyin kendi düşünce tarzının veya toplum içindeki statüsünün göstergesi olarak ortaya çıkmıştır. (Emiroğlu, 2001) Günümüzde de birçok meslek çalışma standartları gereği saçların belirli bir formda olması, uçaklardaki kabin görevlilerinin koyu renk oje sürmeme kuralı, Japonya'da Yakuzaların uyguladığı dövme teknikleri gibi makyaj uygulamaları o mesleğin veya yapılan işin gereği olarak kabul edilmektedir.(Groning,1997) (Emekçi, 2012)(Dinter, 2005)

Profesyonel veya amatör oyunculuk alanında da, o karakterin sahip olduğu düşünülen fiziksel görünümüne benzetilerek yaratımında bu bilgileri kullanarak oyuncu canlandıracağı karaktere göre uygulamak inandırıcılığı destekler ve oyuncunun motivasyonunu arttırır. (Aytuğ, 2011)

İnsanlar cilt kusurlarını örtmek için de makyaj yaparlar. Doğum lekeleri veya vitiligo gibi sonradan ortaya çıkan cilt rengi deformasyonlarında makyaj ürünleri ile o lekeleri kamufle etmek sıklıkla karşılaşılan bir uygulamadır. Ancak, uygulama tekniği ve renklerin doğru seçimi bu konuda özel eğitimi gerekli kılar.

Günün "moda ve güzel" olarak tanımlanan görünümlerine uymak için de makyaj uygulamalarına rastlanır. (Corson, 1989) Burada sözü edilen, sadece yüze uygulanan makyaj malzemeleri değil, tırnak, saç, sakal ve bıyık kesimleri, saçları boyamak söz konusu ise moda renkleri seçmeyi de kapsamaktadır. Kına, piercing ve günümüzde çok yaygın hale gelmiş ve hatta meslek örgütleri dahi kurulmuş olan dövme sanatı günümüzde özellikle gençler arasında çok yaygın bir moda haline gelmiştir. (Bozkurt, 2005)

Estetik ameliyatlar da kalıcı bir makyaj uygulaması olarak değerlendirilir. Yüksek maliyetler veya hayati risk taşımasına rağmen insanlar toplumun güzel olarak tanımladığı görünüme sahip olabilmek ve "beğenilmek" için vücutlarında bu kalıcı değişiklikleri uygulatırlar.

Karakter yaratımında yukarıda açıklanan tüm konulara dikkat edilerek, ancak oyuncu üzerinde kalıcı iz bırakmayacak şekilde makyaj uygulamaları gerçekleştirilir. Dövme uygulanmış bir görünüm verilmek isteniyorsa deri altına uygulanmış görünümünde ancak temizlenebilen cilde zarar vermeyen kozmetik boyalarla makyaj uygulaması yapılır, burun şekli değişikliği gibi kemik yapısı üzerinde farklılık gerçekleştirilmesinin gerektiği makyaj uygulamaları için protezler kullanılır.

 Copyright © International Conference on Quality in Higher Education(ICQH)

Profesyonel makyajın uygulanma alanları

Sinema, sahne sanatları ve televizyonda oyuncuların veya haber programı sunan, programa katılan konukların özetle ekranda görünen herkese özel aydınlatma sistemi, kameralar ve seyirci ve oyuncu arasındaki mesafeler de dikkate alınarak profesyonel makyaj uygulanır. Özel ışıklandırılmış ortamda cildin parlamaması ve istenildiği gibi görünmesi için uygulanan makyaj profesyonel alanda her gün karşılaştığımız bir profesyonel uygulamadır.

Tiyatro, pandomim, opera, bale, müzikaller, ortaoyunu vd. sahne sanatlarında günlük makyaj uygulamalarından farklı olarak, daha abartılı ve o eserin geleneksel olarak uygulanan bir makyaj tekniği söz konusu ise o tekniğe göre makyaj uygulaması gerçekleştirilir. (Jans, 1993)

Defileler, yazılı basın, reklam sektörü, her tür ürünün tanıtımında görev alan mankenler, fotomodeller ve reklam oyuncuları moda dünyası ve reklam sektörünün ihtiyacı olan etkileyici görünümün yaratılmasında makyaj desteğinden yararlanırlar.

Makyajın profesyonel ve mesleki amaçlı kullanım alanlarından biri de ordudur. Savaş veya tatbikat ortamında doğa ile bütünleşen ve haşaraların cilde yaklaşmasını engelleyen kovucu maddeler içeren kamuflaj boyaları, kahverengi, siyah ve yeşil doğa tonlarını içeren yüz boyama malzemeleri ile askeriyede kamuflaj yüze uygulanır.

Günlük yaşamda doğuş lekeleri veya daha sonra kaza sonucu veya cilt hastalıkları sebebi ile ortaya çıkan ciltteki renk kusurlarının ve deformasyonların kapatılması amacıyla uygulanan makyaj tekniklerinde cildin hassasiyetleri dikkate alınır ve tahriş edici hiçbir hammadde kullanımına izin verilmez. Ülkemizde Sağlık Bakanlığı Yönetmelikleri bu konuda kuralları belirleyerek cilde zararlı ürünlerin hem imalatı hem de ithalatı konusunda yasaklamalar getirmektedir.

Anaokullarında, yaratıcı drama etkinliklerinde ve eğitim kurumlarındaki tiyatro çalışmalarında yüz ve vücut boyama uygulamalarına sıklıkla rastlanmaktadır. (Thalheim, Nadolyn, 1995) Renk, gölge ve aydınlatma teknikleri, hayal etme ve benzetme ve yaratıcılık gibi pek çok alan çocuk ve gençler için makyaj uygulamaları ile hayata geçmektedir.

Sağlık alanında, kaza sonucu yitirilen uzuvların gerçek görünümlü protezlerle (el-ayak-yüz kayıpları vd) tamamlanması veya kemoterapi gibi tedavilerin yan tesiri olarak ortaya çıkan kıllı bölgelerdeki dökülmelerde peruk, kaş, sakal ve bıyık uygulamaları da gözlemlenmektedir. Bu uygulamalar için saçın çıktığı derinin gerçek görünümünün yaratılması, kullanılan kılların sentetik veya doğal olmasında amaçlanan gerçekçi görünümde olmasını ve kullanım kolaylığına sahip olmasını sağlamaktır.

Gelişen teknoloji ile insan görünümlü robotlar günlük hayatımıza daha fazla girmeye başlamış vıe bu robotların üretilmesinde makyaj alanına ihtiyaç duyulmaktadır. Ten renginin doğal tonundan, saç, kirpik, kaş, tırnak gibi robotun fiziksel görünümünü sağlayan uygulamalar makyajın uzmanlık alanı içindedir.

Müzeler ülkemizde sadece kültür varlıklarının korunması amaçlı değil, eğitimin de destekçisi olarak, günlük yaşamda turistik ve eğlence amaçlı olmanın yanı sıra söz konusu dönemin antropolojik değerlendirmesi açısından da önem taşımaktadır. Müzelerde sergilenen gerçek görünümlü heykellerin yapılmasında makyaj ve heykel sanatçılarının ortak çalışması söz konusudur.
Sinemada uygulanan makyajın bir örneği olarak; 2017'de vizyona girecek olan Karayip Korsanları film serisinin en son çekilen filmi olan Ölü Adamlar Masal Anlatamaz'ın makyaj departmanı incelenmiştir. Karakter yaratımında (yaşlandırma, cilt deformasyonları, farklı cinsiyetleri canlandırma, başka birine benzetme, hayal ürünü karakterler yaratma vd.) farklı pek çok başarılı makyaj uygulamasının gerçekleştirildiği bu seride makyaj ve kostümünün başarılı birlikteliği ile ödüllere değer bulunmuş uygulamalar gerçekleştirilmiştir. Aşağıda listelenmiş olan makyaj departmanı ekibi, makyajın gerek duyulduğu alanları açıkça göstermektedir.

Karayip Korsanları -Ölü Adamlar Masal Anlatamaz (2017)
Makyaj Departmanı

Martina Byrne...hair stylist / makeup artist / prosthetics makeup artist
Gloria Pasqua Casny...hairstylist: Johnny Depp

 Copyright © International Conference on Quality in Higher Education(ICQH)

Tracy Currie...makeup artist
Rick Findlater...makeup: hair and prosthetics
Sean Genders...prosthetic lens technician
Josh Head...sculptor/mold maker
Kerrin Jackson...hair & makeup artist
Peter King...make-up/hair designer
Georgia Lockhart-Adams...makeup artist and hairdresser
Tristan Lucas...prosthetics makeup artist
Jaime Leigh McIntosh...hair stylist & makeup artist
Michelle McLennan...additional hair stylist / assistant makeup artist / make-up and hair: additional
Belinda Nicoll...additional makeup artist
Ken Niederbaumer...makeup artist: Johnny Depp
Jacqueline Priem...additional hair stylist & makeup artist / additional prosthetic artist
Natalie Stanfield...additional hair & makeup/prosthetics
Samantha Thomson...additional hair & makeup/prosthetics
Khanh Trance...wig maker
Shelley Veitch...additional makeup artist
Quinton Wallace...additional hair / additional makeup artist / additional prosthetic makeup artist
Colin Ware...key prosthetic artist
Billie Weston...additional hair & makeup
Sean Genders...special makeup effects artist (uncredited)
(http://www.imdb.com/title/tt1790809/ Erişim Tarihi: 29.11.2015)

Profesyonel makyaj için gerekli olan disiplinler

1.Temel Sanat (Nokta, çizgi, gölge ve aydınlatma teknikleri, renkler gibi temel sanat bilgileri makyajın da temelini teşkil eder)

2.Sanat Tarihi (Resim sanatı 2 boyut, makyaj ise 3 boyut üzerinde uygulama alanına sahiptir, sanat eğitimi için gerekli olan tüm bilgiler makyaj için de gereklidir) (Turani, 1999)

3. Dünya Tarihi (Dünya tarihindeki her olay insanla ilgilidir ve insanın olduğu her alanda da fiziksel görünümle ilgili bilgileri içerir)

4. Makyaj-Saç Tarihi (Özellikle dönem eserlerinde bu bilgiler temel teşkil eder) (Swinfield, 1997) (Gürsoy, 2004)

5. Antropoloji (İnsan bilimi, geleneklerin ve toplumsal kuralların insan vücudu üzerindeki uygulamaları açısından değerlendirildiğinde makyaj alanının içinde olması gereken temel alanlardır) (Güvenç, 2005)

6. Sahne Sanatları ve Sinema Tarihi (profesyonel makyajın tarihi açısından sahne ve sinema sanatlarının tarihi de aynı önemi taşımaktadır) (Kür, 1975)(Teksoy, 2005)

7. Mitoloji (Hayal ürünü karakterlerin yaratımında ve toplum tarihinde mitoloji açısından sahip olunan bilgi birikimi karakter oluşumuna destek sağlar) (And, 2007)

8. Işık (doğru ışık kullanılmıyorsa doğru makyaj uygulanması da söz konusu olamaz) (Vardar, 2000)

9. Kamera (kullanılan kameraların teknik özelliklerine göre renk tercihleri ve uygulanacak makyaj ürünlerinin seçimi söz konusudur)

10 Fotoğraf (Profesyonel makyajın en çok kullanıldığı alanlardan biri fotoğraf sanatıdır. Makyaj alanındaki eğitimde fotoğraf bilgisi, makyaj uygulamasının fotoğraf çekiminde nasıl görüneceği deneyimine sahip olmak önemlidir)

11. Malzeme Bilgisi (Kullanılacak makyaj malzemelerinin kimyasını bilmek, uygulama teknikleri ve çıkartılmasında cilde zarar vermeden temizleyebilmek için gerekli ürünleri ve teknikleri bilmek makyaj alanı içindedir)

12. Adli Tıp (sinema, televizyon ve sahne sanatlarında vücudun zarar görmesine sebebiyet verecek her tür kaza, cinayet veya intihar yaralanmasında bilimsel kaynaklardan yararlanmak inandırıcı ve gerçek görünümlü makyaj uygulamaları için gereklidir) (Şam, 2003)(Polat, 2000)

13. Dermatoloji (Cilt hastalıkları vücut üzerinde deformasyona sebebiyet veren rahatsızlıklardır ve profesyonel amaçlı bir karakter yaratımında bu sağlık bilgilerini kullanmak gerekmektedir.) (Baykal, 2000)

14. Animatronik (uzaktan kumandalı sistemlerin uygulaması özellikle sinemada hayal ürünü karakter yaratımlarında insan anatomik yapısı dışında bir karakter canlandırılmak istendiğinde uygulanmaktadır)

15. Artistik Anatomi (ana malzemesi insan vücudu olan makyaj alanında artistik anatomi eğitimi temel bilgi alanlarından biridir) (Dere,Oğuz, 1996)

16. 3 Boyutlu Tasarım Programları-Yazıcılar (son yıllarda 3 boyutlu yazıcıların yoğun kullanımı makyaj alanında da başlanmıştır. Özellikle maske veya protez uygulamalarında 3 boyutlu tasarım programları elle

yapılması imkansız görünen pek çok farklı uygulama imkanını vermektedir)
17. İlk yardım (bireye dokunarak uygulama yapılan ender sanat dallarından olan makyajda ilk yardım bilgilerine sahip olmak, bazen uzun saatler süren makyaj uygulamalarında çıkabilecek sorunlara karşı eğitimi gerekli kılmaktadır)
18. Makyaj Uygulama Teknikleri (fırça-sünger-hava tabancası) (makyaj ürünlerinin fırça, sünger veya hava tabancası ile uygulanması veya özel uygulama yöntemleri gerektiren malzemelerin uygulanmasındaki tekniklere hakim olunması bu konunun da makyaj alanının temellerinden birini yapmaktadır) (Delamar,1995)
19. Heykel ve Kalıp Alma Teknikleri (heykel ve kalıp alma teknikleri yeni karakter yaratımında protez yapımında veya maske hazırlanmasında bilinmesi gereken tekniklerdir)(James,1989)
20. Kıl işleme Teknikleri (karakter yaratımında yüze uygulanan makyaj teknikler yanında saç, sakal, bıyık gibi kıllı bölge uygulamaları da yapılır. Bunun için; kılların peruk, sakal ve bıyık da işleme teknikleri ve kişinin anatomik yapısına özel uygulamaları gerçekleştirilir) (Corson,1989) (Swinfield, 1999)
21. Protez Üretim Teknikleri (göz, tırnak, diş, boynuz, vd. tasarım ve oluşturulmasıdır) (Baygan, 1982)
22.Psikoloji ve pedagoji (sette oyuncunun ilk karşılaştığı ve kendisine dokunmasına izin vererek çok farklı karakterlere bürünmesine destek veren bir makyaj sanatçısı oyuncuya sadece makyaj yapan değil, onu motive eden, rolüne psikolojik olarak da hazırlanmasına yardımcı olan bir görevi de taşır. Bunun için de, yetişkinler için psikoloji çocuklar için de pedagoji bilgileri gereklidir.
23. İletişim (karakter yaratımında her bir bireyin yaşam alışkanlıklarını, yaşadığı toplum içindeki dönemlerle değişen makyaj uygulamalarını araştıran ve bunu oyuncunun yaratacağı karaktere uygulayan makyaj sanatçısı iletişim konusunda da eğitim almalıdır.
24. Kurgu (Avatar, Yüzüklerin Efendisi gibi pek çok filmde oyunculara uygulanan makyaj teknikleri yanında kurgu aşamasında da karakter yaratımı uygulanmaktadır, makyaj eğitimi esnasında bu bilgilere sahip olmak, makyaj uygulamasının kurgu ile ne kadar farklı hale getirilebileceğinin bilgisine sahip olmak, makyajın daha bilinçli kullanılması imkanını verir.)

Profesyonel makyaj eğitiminde karşılaşılan sorunlar

Sinema sektörü teknolojik olarak çok hızla gelişmiş olmasına rağmen, profesyonel makyaj aynı oranda gelişim sağlayamamıştır. Bunun sebebi, makyaj konusunda gerekli eğitime sahip sanatçılar yeterli sayıda değildir. Televizyon için de aynı sorun söz konusudur.

Sahne Sanatlarında konservatuvarlarda verilen eğitim süresi son derece sınırlıdır. Bu da sadece oyuncunun genel kültür düzeyinde bilgi sahibi olmasına yetmektedir.
Eğitim verilen ortamlar laboratuvar, değiştirilebilir aydınlatma imkanları, kameralar gibi koşullara sahip olması gerekirken genellikle sınıf ortamında çoğu zaman ayna dahi bulunmayan mekanlardır.

Üniversite dışında kısa süreli olarak verilen eğitim programları sadece uygulamaya yöneliktir. Özellikle dönem eserlerinde, tıbbi uygulama gerektiren çalışmalarda araştırma gerektiren konularda yetersizlik yaratmaktadır.

4 yıllık sanat çatısı altında bir lisans programı tüm bu sorunlara çözüm getirebilecektir.
Esnaf ve Sanatkarlar Konfederasyonu "Makyaj Uzmanı" (Seviye 5) ve "Makyaj Uygulayıcısı" (Seviye 3) meslek tanımlamalarını yapmıştır. Meslek Liselerinde Güzellik Uzmanlığı Programları içinde Makyaj Eğitimi verilmektedir. Ancak, o programlarda da temel sanat eğitimi hedeflenmemiş, sadece uygulamaya yönelik ve insan üzerinde makyaj uygulama teknikleri öğretilmektedir. Ayrıca, 4 yıllık lisans programı alanında boşluk olduğu için bu gençlerin eğitimi yarım kalmaktadır.

Çözüm Yolları

-Günümüz yükseköğretim eğitim sisteminde güncel olan disiplinler arası olmak, makyaj için sadece sanat değil teknik alan, psikoloji gibi farklı disiplinleri de kapsar niteliktedir. Bu gerekçe ile, öğretim üyesi bulmak sorun değildir çünkü farklı alanlarda uzmanlaşmış eğitimciler makyaj alanında bir araya getirilebilir.

-3 boyutlu yazıcılar günlük yaşama büyük bir hızla girmiş ve uçak imalatından, canlı dokulu organa, sanayide numune üretimi için kalıp alma gereğini ortadan kaldıran zaman, malzeme ve maliyet tasarrufu sağlayan bir alternatif oluşturmuştur. Son yıllardaki savaş ortamında pek çok insan çatışmalarda uzuvlarını kaybetmektedir, bu kişiler için gerçekleştirilecek gerçek görünümlü uzuvlar yaşam kalitelerinin artmasına destek olacaktır. Dünyada da yeni olan 3 boyutlu tasarım alanında eğitim programlarımızı zenginleştirmek şu anda sektörlerin en çok şikayet ettiği sadece teorik bilgilerle donanmış ancak uygulama deneyimi olmayan yükseköğretim mezunları sorununa da deneyimli eleman ihtiyacını karşılayarak çözüm olabilecektir. Mezunlar da çalışma hayatına katıldıklarında öz güven kaybı yaşamadan, ilgili sektörün gerektirdiği bilgi

donamına sahip koşullarda kolaylıkla uyum sağlayabileceklerdir. Makyaj alanında öğrenciyken deneyim kazanma fırsatı oldukça fazladır .

-Dünyadaki üniversitelerde de makyaj alanı oldukça yenidir. Ülkemizde bu konuda açılacak lisans ve yüksek lisans programları ile dünyada öne çıkma avantajını yakalayabiliriz.

Profesyonel makyaj eğitimi konusunda yurt dışından örnekler

Amerika'da University of North Carolina School of The Arts (lisans ve yüksek lisans düzeyinde); Protez uygulamaları, peruk yapımı, saç tasarımı, geleneksel ve çağdaş film ve tiyatrolar için makyaj eğitimi vermektedir.(www.uncsa.edu, Erişim Tarihi: 30.12.2015)

Almanya'da Hochschule für Bildende Künste Dresden/Academy for Fine Arts Dresden (4 yıllık eğitim); Sahne makyajı, Sahne heykeltraşlığı, Makyaj ve kostüm tasarımı alanlarında 4 farklı program uygulamaktadır.(www.HfBK-dresden.de, Erişim Tarihi:30.12.2015)

İngiltere'de University of the Arts London-London College of Fashion; Kostüm, makyaj ve performanslar için eğitim vermektedir. (www.arts.ac.uk/fashion, Erişim tarihi: 30.12.2015)

Hair Design and Arts University Bournemounth; Sahne, moda, film ve televizyon alanlarında makyaj ve saç tasarımında tarihi ve güncel drama, hava tabancası kullanımı, özel efektler, protez, bale, opera, müzik, fotoğraf ve dans için gerekli makyaj bilgilerine yer verilmektedir. Benzer programlarda makyaj sanatçısının kendi tanıtımı için portfolyo hazırlama, photoshop, kartvizit, PowerPoint sunumu, CD yedekleme ve baskı için dijital dosyaları biçimlendirme gibi makyaj alanı dışındaki bilgilerin de aktarıldığı gözlemlenmiştir.(www.aub.ac.uk, Erişim Tarihi: 30.12.2015)

Profesyonel makyaj eğitiminin sanat alanı dışındaki örnekleri

Japonya'da Osaka Üniversitesi Intelligent Robotics Laboratory 'de Prof. Hiroshi Ishiguro 12 yıldır sektör firmaları ile işbirliği yaparak, sesli ve fiziksel olarak tepki verebilen insan görünümlü robotlar üretmektedir. (www.academic.research.microsoft.com, Erişim Tarihi: 30.12.2015)

Almanya'da Fraunhofer Enstitüsü 3 boyutlu yazıcılar kullanarak ilk yapay damarı ve kol dirseğini üretmeyi başarmıştır. Yarı plastik, yarı biyomolekül özel maddeler üretimde kullanılmıştır. Makyaj sanatçıları sinemada gerçek görünümlü organlar için veya ameliyat sahnelerinde bu tekniği kullanabilirler. (www.fraunhofer.de, Erişim Tarihi: 30.12.2015)

İngiltere'de University of Sheffield ve Manchester Metropolitan University 3 boyutlu yazıcılar üreten Fripp Design Firması ile işbirliği yaparak, çok renkli yumuşak silikon ile yumuşak dokulu malzeme üretilebilmektedirler. (www.frippdesign.co.uk, Erişim Tarihi: 30.12.2015)

SONUÇ VE TARTIŞMA

Profesyonel makyaj alanı çok fazla sayıda çekilen televizyon dizileri ve sinema alanı için artık yetişmiş eleman ihtiyacının yoğun hissedildiği bir sektör haline gelmiştir.

Müzelerdeki gerçek görünümlü heykellerin üretilmesi için eğitimli sanatçı ihtiyacı fazladır.

Sağlık ve sanat alanında peruk, sakal ve bıyık gibi kıl işleme bilgisine sahip ülkemizde sadece devlet tiyatroları, şehir tiyatroları ve operadan elemanlar usta- çırak ilişkisi içerisinde yetişmektedir ve yetersiz kalmaktadır.

3 boyutlu yazıcılar sanata tamamen farklı bir bakış getirecektir ve makyaj konusuna hakim sanatçılar karakter yaratımı için tasarım yapabileceklerdir.

Uzuv kayıplarında makyaj sanatçıları gerçek görünümlü uzuvlar geliştirebileceklerdir.

Profesyonel makyaj alanında sanat temelli 4 yıllık lisans programı ve yüksek lisans programı açılması büyük bir ihtiyaç haline gelmiştir.

Profesyonel makyaj; güzel sanatlar alanında üniversitelerde öncelikle dersler, sonrasında da lisans ve yüksek

 Copyright © International Conference on Quality in Higher Education(ICQH)

lisans programları açarak, gençlerin büyük ilgi gösterdiği ve ilgili sektörlerde eğitimli meslek mensubu ihtiyacı olan bu alanda meslek edinmelerini sağlamak ülkemiz için çok önemli bir adım olacaktır.

KAYNAKÇA

Aksel, E.,(1988*), Tiyatro, Dekor ve Kostüm Tasarımı Gelişimi,* İstanbul, Mimar Sinan Üniversitesi
And, M., (2007), *Minyatürlerle Osmanlı-İslam Mitologyası,* İstanbul, Yapı Kredi Yayınları
Anselmo, S., (1984), *Il trucco e la maschera*, Milano:Editrice BCM di Giunto
Aytuğ, S.(2011), *Profesyonel Makyaj*, İstanbul:Mitos Boyut Yayınevi
Baker, Rick, MIIB, (2002), *Make-up Artist*, Issue 37, Sunland: Make –Up Artist Magazine
Baltacıoğlu Arsoy, Y., (2011) *Üç Boyutlu Makyaj Uzmanı Alan Yeterliliklerinin Geliştirilmesi,* Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Barendegt, A., (2005), *Body Painting Magazine*, Judenburg:History of the World Body Painting Festival
Barendegt, A., (2005),*World Body Painting* Festival, Seeboden: Photo Award Catalogue 2005
Baygan, L., (1991), *Make-up For Theatre,Film&Television*, London: A&C Black (Publisher) Limited
Baygan, L., (1982) Three-Dimensional Makeup, NewYork: Watson-Guptill Publications
Baykal, C.,(2000*), Dermatoloji Atlası*, İstanbul, Karakter Color
Buchman, H., (1990), *Film And Television Make-up*, New York: Watson-Guptill Publications,
Burenhult, G., (2000), *Illustrierte Geschichte der Menschheit Naturvölker heute*, Augsburg: Weltbild Verlag GmbH
Castelbajac, K. de, (1995),*The Face Of The Century 100 years of Make-up and Style*, New York: Rizzoli International Publications Inc
Cirque du Soleil Saltimbanco Cataloque, (2002), Montreal: Cirque du Soleil Inc.
Clausen, R., (1960), *Gustaf Gründgens Faust in Bildern*, Braunschweig: Georg Westermann Verlag
Corey, I., (1990), *The Face is a Canvas*, Lousiana: Anchorage Press, Inc.
Corson, R., (1989), *Fashion in Make-up from Ancient to Modern*, London: Peter Owen Ltd.
Corson, R., (1991), *Fashion in Hair*, London: Peter Owen Ltd
Corson, R., (1989), *Stage Make-up*, London: Prentice Hall Int. Ltd.
Delamar, P., (1995), *The Complite Make-up Artist*, London:The Macmillan Press Ltd.
Dere, F., Oğuz Ö.,(1996*) Artistik Anatomi*,İstanbul: Savaş Ciltevi
Dinter, M. H. van, (2005), *The World of Tattoo*, Amsterdam: KIT Publishers
Eco, U., (2009),*Güzelliğin Tarihi*, İstanbul: Doğan Kitapçılık A.Ş.
Emekçi, V., (2012), *A'dan Z'ye Dövme Sanatı*, İstanbul: İkinci Adam Yayınları
Emiroğlu, K., (2001),*Gündelik Hayatımızın Önemli Tarihi*, İstanbul: Pelin Ofset
Ertuğrul, M.(2007), *Benden Sonra Tufan Olmasın,* İstanbul: Remzi Kitabevi A.Ş.
Frutiger, B., (1991), *Schminke-Maske Körperkunst*, Bern: Zytglogge Verlag
Gombrich, E.H.,(1997*), Sanatın Öyküsü*, İstanbul: Remzi Kitabevi A.Ş.
Groning,K., (1997), *Decorated Skin*, Munich: Frederking Thaler Verlag
Gürsoy, E.,(2004*), Saç Kitabı*, İstanbul: Çalık Ofset
Güvenç,B.*, (2005) İnsan Ve Kültür*, İstanbul: Remzi Kitabevi A.Ş.
Hagens, von G.,(2010), *Body Worlds*, İstanbul:Arts&Science Sanat ve Bilim Org. Reklam Hizm. Tic. Ltd. Şti.
Holmes, D., (2013), *The Painted Lady*, London: Ryland Peters& Small
Işık, A., Reha, H.,(1985*), Irk,Tarih ve Kültür*", İstanbul: Yaylacık Matbaacılık
James,T., (1989), *Molding&Casting Handbook*,Cincinnati: Betterway Books
Jans, M., (1993) *Stage Makeup Techniques*, Studio City: Players Press Inc.
Jans, M., Eijk S. van, Hartgerz Z.,(1983), *Faces Fantasy Make-up*, Nederland: Publishers Maja
Jones, R.,(2006),*Makyajla Yenilenin*, İstanbul: Aydoğan Matbaacılık
Kansu, Ş.,A.,(1991), *İnsanlığın Kaynakları ve İlk Medeniyetleri*, Ankara:Türk Tarih Kurumu Basımevi
Kür, P.,(1975*), Tiyatro Tarihi*,İstanbul: Hilal Matbaacılık
Lohse-Jasper, R.,(2000), *Die Farben Der Schönheit*,Gerstenberg: Verlag
Martignette, C. G.,Meisel L. K., (1996), *The Great American Pin-Up*,New York: Taschen
Mcneill, W., (2004), *Dünya Tarihi*, Ankara: İmge Kitabevi Yay. Tic. Ltd. Şti.
Meehan, A., (1999), *Celtic Borders*, New York: Thames and Hudson Inc.
Place, S. C., (1990), *The Art and Science of Professional Make-up*, New York: Milady Publishing Company
Polat, O., (2000), *Adli Tıp,* İstanbul: Kardeşler Matbaası
Renforth, A., (2001), *What is Body Painting*?, Body Paint Portfolio, Australia: Alpha Connection
Schiffmacher, H., (2005), *1000 Tattoos*, Köln: Taschen GmbH

Serdaroğlu, F., (2013), *Dövme Kitabı*, İstanbul: Sis Yay Tic.Ltd.Şti,
Sladek, M., (1985), *Pantomimen-theater*, Köln: Bund-Verlag GmbH
Swinfield,R., (1999) *Hair and Wigs for The Stage*, London:A&C Black Limited
Swinfield, R., (1997*) Period Make-up For The Stage*, Cincinnati: Betterway Books
Şam, B., (2003), *Adli Otopsi Atlası*, İstanbul: T.C. Adalet Bakanlığı Adli Tıp Kurumu Yayınları-7,
Teksoy, R.,(2005),*Sinema Tarihi*", İstanbul: Oğlak Yayıncılık
Thalheim, Y., Nadolyn H., (1995), *Schminken für Kinder*, Niedemhausen: Falken-Verlag GmbH
The Lion King The Award-Winning Musical Cataloque, (2002), London: Walt Disney Theatrical (UK) Ltd.
The Lord of the Rings Cataloque,(2007), London: Dewynters, A Kevin Wallace Limited Production
Turan, G., (2000), *Sanat Dünyamız Üç Aylık Kültür ve Sanat Dergisi*, İstanbul: Yapı Kredi Kültür Sanat Yayıncılık A.Ş., Sayı 75
Turani, A., (1999), *Dünya Sanat Tarihi*, İstanbul: Remzi KitapeviÜster, C., *P Sanat*, Sunu, Kültür, Antika Dergisi, İstanbul: Raffi Portakal Antikacılık Müzayede Organizasyon ve Danışmanlık A.Ş. adına Raffi Portakal, Sayı 12/Kış 98-99
Üstündağ, P., (2011), *Asya Tiyatrosunda Maske*, İstanbul: Beta Basım Yayım A.Ş.
Vardar,B., (2000), *Sinema ve Televizyon Görüntüsünün Temel Öğeleri,* İstanbul: Beta Basım Yayım Dağıtım A.Ş.
Worsley, H., (2000), *Decades of Fashion*, Köln: Könemann Verlagsgesellschaft mbH

 Copyright © International Conference on Quality in Higher Education(ICQH)

HALKLA İLİŞKİLER EĞİTİMİNDE YENİ BİR YAKLAŞIM: TERS-YÜZ SINIF SİSTEMİ

Veysel ÇAKMAK
Aksaray Vocational School of Social Sciences, Aksaray University, Aksaray, Turkey
veyselcakmakk@gmail.com

M. Mert ASLAN
School of Foreign Languages,Selçuk University, Konya, Turkey
mert2006@gmail.com

Ercan AKTAN
Aksaray Vocational School of Social Sciences,Aksaray University, Aksaray, Turkey
ercan_aktan@hotmail.com

ÖZET
Geleneksel eğitime alternatif olarak ortaya çıkan tersyüz sınıf sistemi, öğrenci merkezli olup öğrencilere daha fazla uygulamalı eğitimi veren yeni bir sistemdir. Bu sistemde önce öğrenci eğitim materyalleri ile konuyu anlamaya çalışmakta, daha sonra aynı konu sınıf ortamında öğretmen kontrolünde soru-cevap ve çeşitli uygulamalarla pekiştirilmektedir. Bu esnada internet ortamında interaktif bir iletişim oluşturularak, öğrenci ders öncesi ve sonrası öğretmenden bilgi alabilmektedir. Bu çalışmanın amacı tersyüz sınıf sistemi hakkında bilgi vermek ve bu sistemin halkla ilişkiler ve tanıtım lisans programlarında uygulanabilirliğini araştırmaktır. Araştırma ile tersyüz sınıf sisteminin halkla ilişkiler eğitiminde özellikle analiz, araştırma, deneysel alanlar, iletişim süreci ve sunumu ile ilgili derslerde kullanılmasında öğrencilerin başarılarını artıracağı sonucuna varılmıştır. Bu eğitim sistemi sayesinde öğrenciler daha fazla uygulamalı eğitim alabileceklerdir. Onların yaratıcı ve eleştirel düşünme yeteneği artacak, ayrıca çalışacağı sektörün ihtiyaçları doğrultusunda iş gereklerini karşılayabilen bir kişi olacağı düşünülmektedir.
Anahtar Kelimeler: Halkla ilişkiler eğitimi, tersyüz sınıf, iletişim, sosyal medya.

GİRİŞ

Geleneksel eğitim sisteminde öğretmen ve öğrenci sınıf ortamında buluşup ders saati boyunca müfredata göre o günün konusunu tartışarak eğitim öğretim gerçekleştirmekteyken, teknolojik ilerlemeler ve bilimsel gelişmeler ile bu eğitim modelinin farklılaşabileceğini gösteren yeni eğitim biçimleri de ortaya çıkmıştır.

Bu yeni eğitim sistemlerinden biri ters yüz eğitim modeli (flippedclasroom) adı verilen, geleneksel eğitimin aksine ders dışı etkinlikler ile öğrencinin aktifliğini önceleyen sistemdir. Ters yüz eğitim modeline göre öğrenci ders dışı etkinlikler ile dersin gereklerini yaparak aktif olabilmektedir.

Ters yüz eğitim modeli, halkla ilişkiler eğitimi açısından da değerlendirilmesi gereken bir model olarak karşımıza çıkmaktadır. Halkla ilişkiler etkinliklerinin başarısı açısından yaratıcı becerileri yüksek olan halkla ilişkiler uygulayıcılarının bireysel ve grup yeteneklerinin geliştirilmesi halkla ilişkiler eğitiminin ters yüz eğitim modeline uygun olarak gerçekleştirilmesi sayesinde başarılabilecek bir durum olabilecektir.

Bu çalışmada ters yüz eğitim modelinin halkla ilişkiler eğitimine uygulanabilirliği tartışılmaktadır. Çalışmada önce ters yüz eğitim modeli hakkında bilgi verilmiş, ters yüz eğitimin uygulanmasına örnekler verilmiş, ardından halkla ilişkiler eğitimi hakkında bilgi verilerek halkla ilişkiler eğitiminde ters yüz eğitim modelinin uygulanması tartışılmıştır.

Ters Yüz Eğitim Kavramı

Öğretmen kontrolünde yapılan ve öğrencilerin pasif konumda kaldığı geleneksel ders işleme yöntemi, günümüzde yerini farklı eğitsel uygulamalara bırakmıştır. Bunlardan biri de, öğrenci merkezli bir yöntem olan ters yüz eğitimdir (flippedclassroom). Ana hatlarıyla ters yüz eğitim, sınıf içi etkinliklerin sınıf dışına

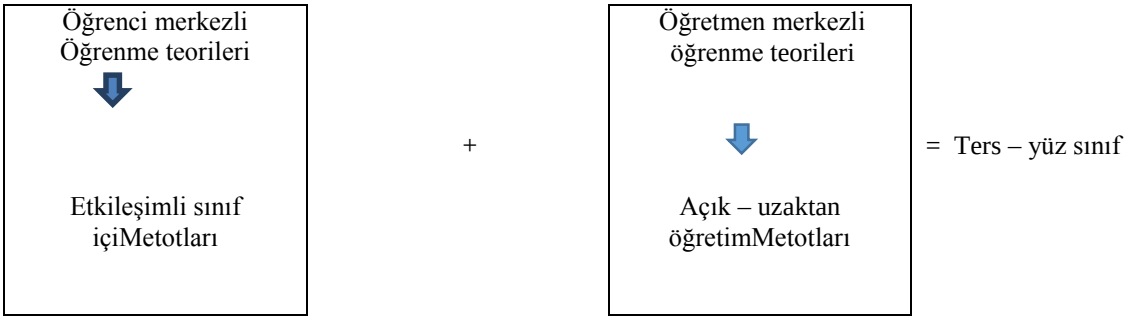
 Copyright © International Conference on Quality in Higher Education(ICQH)

çıkarılması, geleneksel yapıda sınıf dışında yapılması beklenen ödev ve uygulamaların ise sınıf içerisinde yapılması olarak tanımlanmaktadır (Karadeniz, 2015).

Flippedclassroom modelinin detaylı tanımına gelince, yukarıda kabaca değinildiği üzere, burada öncelikle yerleşik eğitim geleneklerine göre hep sınıf içinde yapılan etkinlik ve uygulamaların sınıf dışına çıkarılması ya da tam tersinin kastedildiğini belirtmekte yarar vardır. Başka bir deyişle, klasik ders işleme alışkanlıklarında okul ve ev etkinliklerinin yeniden düzenlenmesi, daha doğrusu yer değiştirmesinden söz edilmektedir. Bu bağlamda, ilk Flippedclassroom derslerini Lage ve arkadaşları vermiştir. (Lage vd., 2000: 38). Modelin kuramsal temelleri, bu tarzı açıklamak için geleneksel modellerde mutlaka kullanılan sınıf saatlerini kullanmama üzerinde yoğunlaşmaktadır. "Flipped" ya da diğer bir tanımlamayla söylenirse "inverted" sözcükleri, bu ters yüz olma durumunu ifade etmektedir (Tudge ve Winterhoff, 1993: 61).
İletişim insan yaşamının her alanında kendini gösteren bir olgudur. İletişim dairesi içerisinde olanlar bilgi ve sembol üreterek birbirlerine iletileri göndererek iletişim sürecini gerçekleştirmektedir (Özodaşık, 2009:9). Eğitimin temeli iyi bir iletişim gerektirir. Tersyüz eğitim sistemi de sağlıklı iletişim vasıtasıyla derslerin başarıyla işlenmesini sağlar.

Flippedclassroom, derslerin kaydedilmesi ve farklı ortamlarda öğrenciler tarafından izlenerek takip edilen ve okulda daha fazla uygulama yapılan bir öğretim sistemidir. Teknolojinin katkısıyla birlikte ortaya çıkmıştır. Geliştirme ve sanal ortamda yaygınlaşması 2007 yılında Colorado' da dersleri kaçıran öğrencilerin dersleri kayıt yapıp çevrim içi ortamlarda yayınlamasıyla gerçekleşmiştir. Bu çözüm dersi kaçıran öğrenciler için bir fırsat olmuş ve öğrenciler ders materyallerine ilgi göstermişlerdir. Onlarla birlikte dersi almayan öğrenciler de bu eğitim materyallerine ilgi göstermişlerdir. Bu uygulama,"ters-yüz edilmiş sınıflar" olarak kabul edilmektedir(Frydenberg, 2012).

Ters yüz sınıf öğrenci merkezli öğrenme teorileri ve öğretmen merkezli öğrenci teorileri olarak iki bölümden oluşmaktadır (Bishop ve Verlege, 2013). Burada öğrenciler hem sınıfta uygulamalı eğitim almakta hem de bu eğitim sayesinde sınıf dışında dersleri ile ilgili çalışmalar yapmaktadır. Özellikle uygulamalı olması nedeniyle, öğrenciler için kalıcı bir öğretim metodu olarak görülmektedir.



Şekil 1: Ters-Yüz Sınıf (Kaynak: Bishop veVerleger, 2013)

Şekil 1'de görüldüğü üzere, öğrenciler hem öğrenme merkezli hem de öğrenci merkezli eğitim ile derslerini öğrenmektedir. Burada, öğrenciler konular üzerinde uygulamalı olarak çalışmaktadır. Bu da eğitimin daha kalıcı olmasını sağlamaktadır.

Ters yüz eğitim sisteminin daha iyi anlaşılabilmesi için şöyle bir örnek verilmesi yerinde olacaktır: "Bir öğretmen sınıfın karşısında beyaz tahtaya yazılar yazarak Amerikan İç Savaşı ile ilgili ders anlatmakta, öğrenciler ise sıralarına gömülmüş halde sessizce dinleyerek notlar almaktadır. Ders saatinin sonuna doğru, öğrenciler önceki akşam ders kitaplarının herhangi bir bölümünü okuyup sonunda yer alan bazı sorulara verdikleri cevaplardan oluşan ev ödevlerini gösterirler. Bugün, bu geleneksel ders işleme tarzının sonuna gelinmiş olduğu açıkça görülebilmektedir. Öğretmen öğrencilerin günün dersini anlamadıklarının ve elli dakikalık dersin sınırları içinde onların her biriyle kişisel olarak tek tek görüşüp ilgilenmeye vaktinin olmadığının da farkındadır. Bu nedenle onlara ödev vermesi ve ertesi gün onları toplayıp hızlı bir şekilde gözden geçirmesi gerekecek, şayet öğrencilerin fazladan soruları olursa onlara uzun uzadıya cevap verecek

kadar vakti de olmayacaktır. Çünkü sınıf müfredatın gerisinde kalmamalıdır. Ünite sonundaki testten önce işlenecek daha birçok konu vardır" (Hamdan vd., 2013: 3).

Eğitim sistemlerinde büyük değişimlere olanak sağlayan dönüm noktalarından biri, bilginin ucuz maliyetlerle ve büyük bir hızla çoğaltılıp yayılmasını kolaylaştıran teknolojik gelişmelerdir. Buna, yazılım alanında meydana gelen gelişmeleri eklemek gerekir. Böylelikle, bilgi akışının önündeki bütün insan yapımı geleneksel bariyerler birbir yıkılmaya başlamıştır. Bu anlamda herhangi bir bilginin saniyeler içinde bütün dünyayı dolaşacak kadar hızlı ve etkin yayılışının eğitim sistemlerini etkilemesi bir sürpriz olmamıştır (Bishop ve Verleger, 2013: 2).

Modelin gelişim süreci açısından şu an için Plippedclassroom modeli hakkında bilinmesi gereken yedi önemli durum vardır. Bunları, aşağıdaki şekilde sıralamak olasıdır:

1. Flippedclassroom modelinde tipik ders anlatım alışkanlıkları ve derslerle ilgili alışılmış ev ödevi uygulaması tersine çevrilmiştir.
2. Flippedclassroom denildiği vakit, tek bir modelden söz edilmemektedir. Daha geniş anlamda bu terim, bir sınıf-içi etkinliğin ardından önceden kayda alınmış bir ders anlatımını sağlayan herhangi bir sınıf yapısını ifade etmek için kullanılmaktadır.
3. Flippedclassroom modeli, bugün yükseköğrenim kurumlarında gittikçe daha yaygın ve etkili bir biçimde kullanılmaktadır.
4. Geleneksel eğitim tarzında öğretmen dersi anlatmakta, öğrenciler ise onun söylediklerini not almakta ya da akıllarında tutmak için çaba harcamaktadır; oysakiflippedclassroom modelinde öğrenciler video gibi önceden kaydedilmiş görsel ve işitsel materyaller üzerinde konuları izlerken, öğretmen onların düşünme biçimlerini daha büyük bir kolaylıkla denetleyip düzeltebilmektedir.
5. Model oldukça yalın olsa da, başarılı bir Flippedclassroom dersi özenli bir hazırlık çalışmasını gerektirir.
6. Flippedclassroom modelinin popülaritesi arttıkça, müfredatın ders dışı bölümünü takviye etmek için yeni araçlar ortaya çıkabilmektedir.
7. Flippedclassroom modelinde öğretmen tahtanın önünde konuşan geleneksel rol ve konumundan vazgeçmekte, eğitim sürecine daha büyük katkılar sunmak üzere öğrencilerinin yanı başında olup onlarla daha sıkı bir işbirliğine girmektedir (www.creativecommons.org).

Strayer'a göre, flippedclassroom modeli tam olarak tanımlanmamış bazı öğrenme yükümlülükleri nedeniyle başlangıç aşamasında bulunan öğrenciler için uygun bir öğrenim ortamı sağlamakta birtakım zorluklar içerebilmektedir. Örneğin derse büyük bir ilgiyle odaklanmada zorluk çekebilirler; oysa ileri sınıflarda uzun süreli araştırmalara yoğunlaşmada ve online öğrenme deneyimleri ile iletişime geçmekte daha istekli ve ısrarlı oldukları görülebilmektedir (Strayer, 2012: 171-193).

Tipik bir flipped sınıfında öğrenciler dersin öncesinde sınıfta daha evvel kaydedilmiş olan video derslerini dinler ve diğer öğrenme etkinliklerini yerine getirirler. Bu flipped yapıda, ders başlamadan önce öğrencilere videolar ve okumalar yoluyla ders içerikleri öğretilir ve devamında sınıf içinde yaptıkları çeşitli etkinliklerle daha derin bilgilere ulaşırlar. Öğrencilerin ödevleri derste yaptıkları dikkate alındığında, bir bakıma geleneksel ders işleme yöntemi tersine çevrilmiş olmaktadır; ancak kimi zaman dersten sonra bağımsız olarak çalışabilecekleri ev ödevleri de olabilmektedir (Margulieux vd., 2013: 3). Bu özelliğinden hareketle, kimi çevrelerde bu model "Okul ödevi evde, ev ödevi okulda yapılmalıdır" şeklinde basitçe de formüle edilebilmektedir. Daha detaylı ve oturaklı bir ifadeyle söylemek gerekirse, Flipped öğrenim tarzını, doğrudan öğretme eyleminin grup alanından bireysel çaba alanına yönlendirildiği ve öğrencilerin öğretmenin rehberliğinde kavramları uygulamalı düzeyde ele alarak konuyla en üretken biçimde iç içe geçtiği yerde ortaya çıkan verimli grup alanlarının dinamik ve interaktif birer öğrenim evrenine dönüştürüldüğü pedagojik bir yaklaşım biçimi olarak tanımlamak yerinde olacaktır (Yabro vd., 2014: 5). Diğer bir açıdan bakıldığında, spesifik bir karma öğrenme ortamının oluştuğu da söylenebilmektedir. Eğitsel rehberlik öğretmen ve teknoloji tarafından yapılmakta, bilgi hem enformasyon transferi hem de çalışma ve uygulamalar kanalıyla edinilmektedir. Flippedclassroom, bu ölçütü net bir şekilde ortaya koymaktadır. Çünkü içerik bir bilgisayar aracılığıyla verilmekte, çalışma ve uygulamalar ise öğretmenin gözetiminde o doğrultuda yapılan sınıf-içi etkinliklerle yürütülmektedir (Margulieux vd., 2013: 3).

 Copyright © International Conference on Quality in Higher Education(ICQH)

Bu tarz eğitimin yönetimi açısından, özellikle videolar hayli önem taşımaktadır. Çünkü sadece takviye edici ek bilgiler sağlamakla kalmamakta, aynı zamanda öğretmenin rehberliği dışında en azından çekirdek öğrenim etkinliğinin varlığını sürdürmesini sağlamaktadır (Enfield, 2013: 14-27). Bu açıdan bakıldığında, flipped sınıflarda öğretmenin yeterince materyal kullanamayacağı yönündeki kaygılara katılmak olası görünmemektedir. Flipped sınıflarda, geleneksel sınıfların ayırdığı aynı zaman dilimlerinde aynı miktarda ders materyali kolaylıkla kullanılabilmektedir (McGivney-Burelle, J. ve Xue, F., 2013: 477- 486).

Zengin, renkli audio ve video desteği ile bu modelin günümüz genç kuşağının algı sistemine daha fazla hitap ettiğinde kuşku yoktur. Bu yüzdendir ki, eğitim çevre ve kurumlarının gözünde gittikçe daha popüler olmaktadır (Herreid ve Schiller, 2013: 62).

Eğitsel amaçlı video kullanımının öğrencilerde pozitif yönlü tutum ve davranışların oluşum ve gelişiminde (Hill ve Nelson, 2011: 393-408); Bollinger vd., 2010: 714-722), ayrıca öğrenci performansının arttırılması üzerindeki (Vajoczki vd., 2010: 349-362; Traphagan vd., 2010: 19-37) yararlı etkilerine ilişkin kapsamlı bir literatür kütlesi olduğu bilinmektedir. Dolayısıyla, reel durum söz konusu modelde videoların kullanımının ne kadar önemli olduğunu kanıtlamaya yeterli görünmektedir.

Ters- Yüz Eğitimin Uygulanması

Ters yüz eğitim modelinde öğrenci sınıf dışı etkinliklerde daha önce hazırlanan ders videosunu işledikten sonra okul içinde ders anlatımı yapılmamaktadır. Okuldaki ders tamamen etkileşimli grup etkinlikleri ile yapılmaktadır. Sınıf dışında öğrenciden beklenen ödevin yapılması hususunda, öğrenci yalnız kalarak konu ile ilgili zaman harcayacak araştırmalarını yapabilecektir. Devamında aklına takılan soruları not alabilecektir. Bu modelde ayrıcasınıf içerisindeki etkinlikler ise iki yada üç saatlik süreç içerisinde aşağıdaki planlama yapılabilir (Karadeniz, 2015):

- 5 dakika: öğrenciyi karşılama ve duyurular
- 5 dakika: ders dışı videolara dayalı hızlı soru-cevap
- 5 dakika: sınıfın etkinliğini açıklamak
- 40 - 45 dakika: gruplar halinde sınıf etkinlikleri tamamlama
- 15 ila 20 dakika: her grubun etkinliğini incelemek, neler yaptıklarının paylaşımlarını sağlamak ve karşılaştıkları sorunlara ilişkin çözümler sunmak ve tartışmak

Geleneksel eğitim sistemi ile ters yüz eğitim sistemi karşılaştırıldığında; geleneksel eğitimde öğretmen başlangıçta rol alırken, diğerinde ise öğretmen en son rol almaktadır(Moravec, Williams, Aguilar-Roca, & O'Dowd, 2010). Geleneksel eğitim sistemi modelinde ilk olarak öğretmen bilgisini aktarırken, sonrasında öğrenci konuyu kavramaya çalışmakta, ardından soru cevap gibi aktiviteler yapılmakta ve son olarak ev ödevleri ile konu pekiştirilmektedir. Ters yüz eğitim modelinde ise öğrenci öncelikle konunun anlaşılması için öğretmen tarafından hazırlanan materyallere çalışmaktadır. Sonrasında konuyu kavramaya çalışmakta, konuyu destekleyen aktiviteler yapılmaktadır. Sonrasında okulda öğretmen yardımı ile özellikle öğrencinin anlayamadığı kısımlar üzerinde durulur.

 Copyright © International Conference on Quality in Higher Education(ICQH)

Şekil 2: Geleneksel Eğitim Modeli ile Ters Yüz Eğitim Modeli Arasında Bir Karşılaştırma

Kaynak: Moravec, Williams, Aguilar-Roca, & O'Dowd, 2010; Aktaran: Zownorega, 2013;7

Gerçekleştirilen açıklamalardan da anlaşılacağı gibi ters yüz eğitim sistemi başarısını kanıtlamış bir eğitim modelidir. Ancak Türkiye'de henüz yeterli uygulama alanı ve imkanına sahip değildir. Türkiye'de ters-yüz edilmiş eğitim sisteminin az kullanılmasının sebeplerine bakıldığında, öğretmenlerin bu eğitim sisteminin kullanımı ve faydaları ile ilgili yeterli bilgi ve beceriye sahip olmaları ve ulusal ve uluslararası düzeyde Ters-Yüz sınıf sisteminin açıklamaları ve ölçülebilirliğinin araştırılması ile ilgili yayınların az olması temel sebepler olarak görülebilir. Eğitim ortamının zenginleşmesi, ders etkinliğinin artırılması ve etkileşimli bir iletişim ortamı hazırlayan Ters-yüz sınıf sisteminin öğretmen öğrenci için faydalı olması açısından aşağıdaki şartların gerçekleştirilmesi gerekmektedir (G.Gençer, Gürbulak, & Adıgüzel, 2014) :

- Bu sistem ile ilgili gerekli inceleme ve araştırmaların yapılması
- Öğretmenlerin bu sistemin faydaları ve uygulanabilirliği açısından bilgilendirilmesi,
- Ters-yüz sınıf sisteminin hangi alanlarda daha etkin şekilde kullanılabileceğinin araştırılması ve eğitim sistemine sağlayacağı faydaların benimsenmesi,
- Okullarda bu sistemin kullanılabilmesi için gerekli eğitim platformlarının oluşturulması,

Halkla İlişkiler Eğitimi

Türkiye'de halkla ilişkiler eğitimi ile ilgili sayısal olarak artış görülmektedir. Bu da halkla ilişkilerde kaliteli eğitime dikkat edilmesi gerektiğini göstermektedir. Türkiye'deki halkla ilişkiler eğitimi ile ilgili özellikle meslek dernekleri ve akademisyenler tarafından yapılan çalışmalar bulunmaktadır. Bu araştırmalarda iş dünyasından üst düzey yöneticiler, iletişim ajansları, çalışanları ve akademisyenlerin görüşleri önemli görülmektedir (Canpolat, 2013). Bu sebepledir ki öğrencilerin özel sektörde daha başarılı olması ve onların problem yaşamaması açısından halkla ilişkiler eğitiminde özellikle uygulama alınana önem vermek gerekmektedir. Eğitim esnasında öğrenci sayısının fazla olması ise onların kaliteli bir eğitim almasına kısıtlama getirecektir.

Halkla ilişkiler mesleğini icra edecek bireyler bir takım yeteneklere sahip olmalıdır. Halkla ilişkiler eğitimi de bu sebeple mesleğin gereğini yerine getirebilecek bireyler yetiştirecek tarzda verilmeye çalışılmaktadır. Kamu ve özel sektörde halkla ilişkiler mesleğini yürütecek kişinin sahip olması gereken çeşitli beceriler şu şekilde sıralanabilir:

- ✓ Herhangi bir konu ile ilgili araştırma (araştırma metotları, analiz, yorumlama, istatistiki sonuçları okuma ve rapor haline getirme) yapabilmesi,
- ✓ Problemleri yorumlayabilme ve çözebilme,
- ✓ Teknolojiden gerektiği kadar faydalanabilme,

 Copyright © International Conference on Quality in Higher Education(ICQH)

- ✓ Etkili ve güzel konuşma ve yazma becerilerini geliştirme,
- ✓ Analitik düşünebilme,
- ✓ Farklı birey ve gruplarla iletişim kurabilme,
- ✓ Risk alabilen birey olma,
- ✓ Meslek ile ilgili etik kuralları özümseme
- ✓ Kişiler arası ve kitlesel iletişim becerilerine sahip olma,
- ✓ Yaratıcı düşünme gibi birçok beceriye sahip olmalıdır (Kocabaş vd., 2004).

Yukarıda sayılan becerileri bireye kazandırmak için hazırlanan halkla ilişkiler eğitimi ile ilgili lisans düzeyindeki derslerin sınıflandırılması aşağıdaki gibidir (Becerikli, 2004).

1- Genel Formasyon Dersleri
2- Halkla ilişkiler ve Tanıtım/Reklam Teori ve Uygulamaları
   a-Bilgi ve Teori Temelli
   b-Deneysel Alanlar
3- Analiz ve Eleştirel Düşünme Dersleri
   a-Analiz
   b-Araştırma
4- İletişim Süreci ve Sunum Dersleri
   a-Yazılı İletişim
   b-Sözlü İletişim
   c-Görsel/Teknolojik İletişim
   d-Kişilerarası İlişkiler ve Grup İlişkileri

Halkla ilişkiler dersleri niteliğine göre genel kültür, alansal ve halkla ilişkiler teori ve uygulama olarak üç alt gruba ayrılmıştır. Genel kültür dersleri, dil, tarih, edebiyat, işletme, hukuk psikolojisi, sosyal psikoloji, ekonomi gibi dersler. Alansal dersler iletişim, kişilerarası iletişim, pazarlama, iletişim hukuku, medya, kamuoyu, medya planlama, sunum teknikleri, tüketici davranışları gibi derslerdir. Halkla ilişkiler teori ve uygulamalı dersler ise halkla ilişkiler, halkla ilişkiler uygulama, halkla ilişkiler uygulama alanları, staj ve mezuniyet projesine yönelik derslerdir. Halkla ilişkiler uygulama alanlarında ise kurumsal sosyal sorumluluk, siyasal iletişim, kriz yönetimi, sponsorluk, fuar ve sergiler, lobicilik, kurum içi halkla ilişkiler, marka ve imaj, uluslararası halkla ilişkiler dersleri gibi dersler bulunmaktadır (Canbolat, 2013).

Üçüncü kategoride yer alan halkla ilişkiler uygulama alanlarına dönük müfredat, halkla ilişkiler sürecinin bireysel yaratıcılık ve çözüm odaklı performans sergileme konusunda öğrencinin yeteneklerinin geliştirilmesi amacıyla verilmektedir. Bu noktada halkla ilişkilerde önemli bir husus olan "yaratıcılık" kavramı karşımıza çıkmaktadır. Yaratıcılık "yeni bir şeye varlık kazandırma süreci" olarak tanımlanır (May, 2008: 63). Bu noktadan hareketle halkla ilişkiler etkinliklerinin kamuoyunda oluşturmaya çalıştığı eşsiz farkındalık kazanılmaya çalışılmaktadır. Müfredatta yer alan uygulama derslerinin temel amacı da halkla ilişkiler öğrencilerinin hedef kitlelere giderken üretken kimlikleri ile fark yaratabilmelerini sağlayabilecek alt yapıyı kazandırabilmektir.

Halkla ilişkiler eğitiminin öğrencilere kazandırmaya çalıştığı yaratıcı düşünme hususunu açıklamak için şöyle bir örnek verilebilir: "Cezanne, bir ağaca bakıyor. Ağaca daha önce kimsenin görmediği şekilde bakıyor. O anda, o"ağaç tarafından ele geçirilme"yi düşlemektedir. Ağacın kemerli görünümü, kucaklayıcı yayılışı, toprağı kavrayışındaki denge ve benzeri özellikler, kişisel algı sistemi tarafından hissedilmektedir. Ağaç eşsiz bir şeydir, özgündür, bir yere atılmış bir çekirdekten doğmuş, orada varlığa kavuşmuştur. O halde her kim tabloya yoğun bir farkındalık içinde bakarsa, orada eşşiz, güçlü bir ağaç görür" (May, 2008: 95).

Yapılan çeşitli araştırma sonuçlarına göre öğretmenler, geleneksel öğretim anlayışının işlevini artık yitirdiği bunun yerine, öğrenci merkezli eğitim sistemi ve öğrencinin yaratıcılığını ortaya çıkarma ve onun bilgisini inşa etmenin ön planda olduğunu vurgulamaktadırlar. Öğretmenler sınıf ortamını kendi özgürlük alanları olarak görmekte ve farklı derslerde farklı aktiviteler geliştirebilmelidir. Öğretilen konular teoride kalmamalıdır (Aslan ve Cansever, 2009).Bu doğrultuda düşünüldüğünde ters yüz eğitim, öğrenciye uygulama imkanı vermesi ve öğrencinin aktif olması, böylece bilginin kalıcılığı temeline dayalı özelliği sebebiyle halkla ilişkiler eğitiminde de başarılı olacak bir eğitim biçimidir.

 Copyright © International Conference on Quality in Higher Education(ICQH)

Tersyüz Sınıf Sistemi ve Halkla İlişkiler Eğitimi Örnek Olay Çalışması

Araştırmada örnek olay olarak Selçuk Üniversitesi Beyşehir Ali Akkanat İşletme Fakültesi müfredatında bulunan Halkla İlişkiler dersleri ters yüz eğitim sistemine göre yeniden düzenlenmeye çalışılmıştır.

Bu kapsamda "Halkla İlişkilerde Metin Yazarlığı" dersi, Becerikli (2004) tarafından gerçekleştirilen "Türkiye'de Lisans Düzeyindeki Halkla İlişkiler Eğitimine İlişkin Bir Değerlendirme" isimli çalışmada yer alan "Kamu Üniversitelerinde İletişim Süreci ve Sunumu-Yazılı İletişim" başlığında değerlendirilen ve ters yüz eğitim açısından daha elverişli olduğu düşünülen bir ders örneği olarak ele alınmıştır. Örnek dersin Bologna Süreci sonrasında güncellenmiş ders planı "Örnek Olay 1" tablosundaki gibidir.

Tablo 1'de "Halkla İlişkilerde Metin Yazarlığı" dersine uygun olarak bir ters yüz ders eğitim planı üç hafta ile sınırlandırılarak verilmiştir. Örnek olayda konunun daha iyi açıklanabileceği düşüncesiyle dersin normal haftalık seyrinin dışına çıkılmıştır. Bu tablo incelendiğinde birinci haftada yer alan "Halkla İlişkiler Yazarlığı ve İkna Süreci" konusunun ters yüz eğitime uygun olarak yapılan planında ders dışı ders etkinliği olarak öğretim elemanı tarafından hazırlanan ders videosunun dersi alan öğrencilerin erişimine internet tabanlı bir bağlantı ile sunulması, videonun on beş dakika olması planlanmıştır.

Tablo 1: Halkla İlişkilerde Metin Yazarlığı Dersi' ne AitTers Yüz Eğitim Örnek Çalışması

Hafta	Konu	Ders Dışı Etkinlik	Ders Dışı Etkinlik	Ders Etkinliği	Ders Etkinliği
Hafta 1	Halkla İlişkiler Yazarlığı ve İkna Süreci	Konu hakkında hazırlanan videonun öğrenciye gönderilmesi Süre:15 dakika	Videonun sonunda öğrenciye yöneltilecek sorular. Örnek:İkna sürecinin aşamaları nelerdir?	İkna edici iletişim için belirlenen bir konuda sınıf ortamında bir konunun yazılı olarak hazırlanması Süre: 20 dakika	Öğrenci etkinliğinin değerlendirilmesi, hocanın sınıfta konuyu ders materyalleri kullanarak anlatması. Soru-cevap etkileşimi. Süre: 25 dakika
Hafta 2	Basın Dosyası Hazırlama	Konu hakkında hazırlanan videonun öğrenciye gönderilmesi Süre: 15 dakika	Videonun sonunda öğrenciye yöneltilecek sorular. Örnek: Basın dosyasında yer alan araçlar nelerdir?	Basın dosyasının içinde yer alması gereken bir aracın hazırlanması Örnek: Basın Bülteni Süre: 20 dakika	Hocanın sınıfta ders konusunu ders materyalleri kullanarak anlatması. Soru-cevap etkileşimi. Süre: 25 dakika
Hafta 3	El İlanı, Doğrudan Postalama , Yıllık Rapor	Konu hakkında hazırlanan videonun öğrenciye gönderilmesi Süre: 15 dakika	Videonun sonunda öğrenciye yöneltilecek sorular. Örnek: El ilanının taşıması gereken özellikler nelerdir?	El ilanı için bir örnek metin oluşturulması. Süre: 20 dakika	Hocanın sınıfta ders konusunu ders materyalleri kullanarak anlatması. Soru-cevap etkileşimi. Süre: 25 dakika

Ardından videonun sonunda öğrencinin sürece aktif katılımının sağlanması amacıyla yöneltilebilecek olan soruların yer alması planlanmaktadır. Peşi sıra birinci haftanın konusu ile ilgili ders esnasında ve sınıf ortamında gerçekleştirilecek etkinlikler planlanmıştır. Bu sürede öğrenci ve öğretim elemanı derste bir araya geldiklerinde konu hakkında bir giriş ve açıklamadan sonra haftanın konusu hakkında bir örneğin ele alınarak öğrencilerin ders içinde örnekle ilgili olarak yazılı bir metin hazırlamaları planlanmıştır. Bu uygulama için de yirmi dakikalık bir süre öngörülmüştür. Süre bitiminde öğrenci tarafından hazırlanan örneklerin değerlendirilmesi ve öğretim elemanının ders materyallerini kullanarak konuya açıklık getirmesi ve soru-cevap etkileşiminin sağlanması amaçlanmaktadır. Bu aşamada planlanan süre yirmi beş dakikadır.

Yukarıda sözü edilen süreç yalnızca bir haftalık ders işleme sürecini anlatmakla birlikte, tüm ders haftaları için planlandığında ters yüz eğitim sistemine uygun bir ders işleme planı oluşturulmuş olacaktır. Ters yüz eğitim modelinin diğer alanlarda uygulama sonuçları ve elde ettiği başarılar da dikkate alındığında, halkla

 Copyright © International Conference on Quality in Higher Education(ICQH)

ilişkiler eğitiminde aktif öğrenci profilinin, yaratıcı düşünme yeteneğine sahip olan bireyin ve halkla ilişkiler eğitiminde başarının yolu açılacaktır.

SONUÇ

Halkla ilişkiler kurumlar ve hedef kitleleri arasında karşılıklı yarar sağlayan iyi ilişkiler kurabilmek için, bu iki tarafın arasında etkili ve başarılı iletişimlerin oluşturulması süreçlerini içermektedir. Rekabet ortamının çok yoğun biçimde yaşandığı günümüz koşullarında rakiplerden farklılaşarak hedef kitleye ulaşmak, yaratıcı halkla ilişkiler uygulamalarına bağlıdır. Bu yaratıcı uygulamalar uygulayıcıların aldıkları eğitimle kazanacakları beceriler sayesinde edinebilecekleri alt yapı ile doğrudan ilgilidir. Bu noktada eğitimin başarısını ve kalitesini artırmada etkili olan ters yüz eğitim modeline halkla ilişkiler eğitiminde de başvurulması gerektiği söylenebilir.

İçinde bulunduğumuz dönemde ülkeler (Bakan, Tarhan , & Canöz , 2013), kurumlar ve kişiler için imaj oldukça önemli bir kavramdır. Dolayısıyla küreselleşmenin yoğun olarak yaşandığı iş dünyasında işletmenin her yaptığı ya da yapmadığı, işletmenin performansının, ürünlerinin ve hizmetlerinin hedef kitleler tarafından algılanmasını bir başka deyişle kurumun hedef kitleler üzerindeki imajını etkilemektedir (Koçyiğit & Özüpek, 2014). Bu nedenle kurumların pozitif imajlar oluşturabilecek yeteneklere sahip halkla ilişkiler çalışanlarına olan ihtiyacı halkla ilişkiler eğitiminin ters yüz edilmiş halinden geçmektedir denilebilir.

Özüpek ve Özer tarafından gerçekleştirilen (2015) "Investigation Into the Education at Communication Faculties in Turkey" isimli çalışmada Türkiye'deki iletişim fakültelerindeki eğitimin temel sorunları olarak "yoğun öğrenci kontenjanları", "düşük kaliteli eğitim seviyesi" ve "iletişim fakültelerinin artan sayısı" olarak tespit edilmiştir(Özüpek & Özer, 2015). Bu araştırma bulgularına da bakıldığında eğitim içeriğindeki aksaklık gözler önüne serilmektedir. Bu nedenle halkla ilişkiler eğitiminin kalitesinin artırılmasında eğitimin tarafları olan eğitici ve öğrencilerin, bununla birlikte eğitim sonrasında çalışılacak olan sektörde faaliyet gösteren uygulamacıların farklı sorumlulukları bulunmaktadır. Bu üç grup arasında iyi bir koordinasyonun sağlanarak sağlıklı bir iletişim ve işbirliği ortamının oluşturulması gerekmektedir (Kocabaş vd., 2004). İşte bu ve benzeri sebeplerden dolayı bu ihtiyaca cevap verebilecek eğitim sistemi tersyüz sınıf sistemidir.

Bu tersyüz sistemin uygulanması aşamasında ayrıca Solmaz ve arkadaşlarının (2012) ifade ettiği gibi iletişim fakültelerinin akademik kadrolarının iyileştirilmesi, uygulamalı ders konusunda teknik altyapısının tamamlanması ve halkla ilişkiler derslerinin günümüz ihtiyaçlarına göre güncellenmesi gerekmektedir.

Bu çalışmada tersyüz sınıf sisteminin halkla ilişkiler açısından önemi ve gereği araştırılmıştır. Araştırmada elde edilen bilgilere göre halkla ilişkiler öğrencilerinin kamu ve özel sektörde daha verimli olabilmeleri, iş imkânlarını kullanmaları, sektörlerin ihtiyacı doğrultusunda yeteneklere sahip olan birey olmaları açısından tersyüz sınıf yaklaşımının uygun olduğu sonucuna varılmıştır. Bu eğitim sistemi sayesinde öğrenciler okul ortamında daha fazla uygulamalı eğitim alabilecekler ve daha fazla yaratıcı, üretken, eleştirel birey olarak mezun olabileceklerdir.

Bu sayede piyasa koşullarında bocalayan, teorik bilginin dar kalıplarında sıkışmış, var olan bilgiyi uygulamaya dökme konusunda sorun yaşayan bireyden; aktif, işini bilen, tecrübe sahibi, teoriyi uygulamaya dökebilen, piyasa koşullarının aradığı birey modeline geçilebilecektir.

Halkla ilişkiler eğitim müfredatının ters yüz eğitim modeline uygun olarak düzenlenmesi yerinde bir davranış olacaktır. Müfredattaki düzenlemeler ile halkla ilişkiler eğitiminde ters yüz eğitim anlayışı olan aktif öğrenme ortamları ve aktif öğrenci ideali yakalanabilecektir. Böylece halkla ilişkiler uygulamalarının ve uygulayıcılarının başarısı artırılmış olacaktır.

KAYNAKÇA

Aslan, N. ve Cansever, B.A., (2009). Eğitimde Yaratıcılığın Kullanımına İlişkin Öğretmen Tutumları, TUBAV Bilim Dergisi, Cilt:2, Sayı:3, ss:333-340

Bakan, Ö., Tarhan , A., &Canöz , K. (2013). Japan andJapanese Image in TurkishNewspapers. *TheAsian Conference on theSocialSciences* (s. 492-502). Osaka: The International Academic Forum.

Bishop, J. L. ve Verleger, M. A. (2013). "TheFlippedClassroom: A Survey of theResearch", AmericanSocietyforEngineeringEducation, 120th ASEE Annual Conference & Exposition, S. 23-26, s. 2.

Bolliger, D. U.,Supanakorn, S., ve Boggs, C. (2010). "Impact of Podcasting on StudentMotivation in the Online Learning Environment", ComputersandEducation, S. 55, s. 714-722.

Canpolat, N., (2013). "Türkiye'de Halkla ilişkiler Eğitimi: Halkla İlişkiler Ders Programlarının Değerlendirilmesine Yönelik Bir Araştırma", Gümüşhane Üniversitesi, İletişim Fakültesi Elektronik Dergisi, C. 2, S. 2, s. 139-161.

Educause Learning Initiative (2012). "Seven ThingsYouShouldKnowAboutFlippedClassroom", February 2012, s. 1-2. www.creativecommons.org (Erişim Tarihi: 06.11.2015).

Enfield, J. (2013). "Looking at theImpact of theFlippedClassroom Model of Instruction on Undergraduate Multimedia Students at CSUN". Techtrends: LinkingResearch&PracticeToImprove Learning, C. 57, S. 6, s.14-27.

Frydenberg, M. (2012). Flipping Excel. 2012 Proceedings of the Information SystemsEducators Conference. New Orleans, Lousiana: 2012 EDSIG (Education Special InterestGroup of the AITP.

G.Gençer, B., Gürbulak, N., & Adıgüzel, T. (2014). Eğitimde Yeni Bir Süreç: Ters-Yüz Sınıf Sistemi. International TeacherEducation Conference 2014 (s. 880-887-). Dubai, UAE: www.ite-c.net.

Hamdan, N.,McKnight, P., McKnight, K. ve Arfstrom, K. M. (2013). "A Review of Flipped Learning", TheFLN'sResearchCommittee, Flipped Learning Network, George Mason University, Viginia, U.S.A.

Herreid, C. F. ve Schiller, N. A. (2013). "Case StudiesandtheFlippedClassroom", Journal of CollegeScienceTeaching, C. 42, S. 5, s. 62.

Hill, J. L., ve Nelson, A. (2011). "New Technology, New Pedagogy? Employing Video Podcasts in Learning andTeachingAboutExoticEcosystems", EnvironmentalEducationResearch, S. 17, s. 393–408.

Kocabaş, F.,Pira, A. Ve Sohodol, Ç., (2004). Halkla İlişkiler Eğitiminin Kalitesinin Artırılmasında Eğitimci-Uygulamacı-Öğrenci Rolleri ve İşbirliği: Mevcut durum ve Öneriler Üzerine Bir Araştırma", Proceedings of the 2nd International Symposium on Communication in theMillenium, 221-251. http://cim.anadolu.edu.tr/pdf/2004/113084697.pdf (Erişim Tarihi: 15-10, 2015).

Karadeniz, A. (2015). Ters-Yüz Edilmiş Sınıflar. Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi, C. 4, S. 3, s. 322-326.

Koçyiğit, M.,&Özüpek, M. (2014, Mart). "Halkla İlişkiler Uygulamalarının Kurum İmajına Etkisi::Vodafone Örneği"*Gümüşhane Üniversitesi İletişim Fakültesi Elektronik Dergisi, 2*(3), 152-177.

Lage, M. J.,Platt, G.J., ve Treglia, M. (2000). "Invertingtheclassroom: A Gateway toCreating an Inclusive Learning Environment", TheJournal of EconomicEducation, C. 31, S. 1, s.30-43.

Margulieux, L.,Majerich, D. ve McCracken, M. (2013). "C21U's Guide toFlippingYourClassroom", Georgia Tech-Center forthe 21st Century Universities, S. 8, s. 1-3.

McGivney-Burelle, J. ve Xue, F. (2013). "FlippingCalculus", PRIMUS: Problems, Resources, andIssues in MathematicsUndergraduateStudies, C. 23, S. 5, s. 477-486.

Moravec, M., Williams, A., Aguilar-Roca, N., &O'Dowd, D. K. (2010). "LearnbeforeLecture: A StrategyThatImproves Learning Outcomes in a LargeIntroductoryBiology Class",Life SciencesEducation, S. 9, s. 473-481.

Özüpek, M. N.,& Özer, D. (2015). InvestigationIntotheEducation at CommunicationFaculties in Turkey. *Procedia - SocialandBehavioralSciences*(191), 227-234.

Özodaşık, M. (2009) Kişilerarası İletişim Sürecinde Algı, İkna ve Empatik İlişkiler (1.Baskı), Konya: Tablet Yayınları.

Solmaz, B., Arslan, A., Aydın, B., O. ve Duğan, Ö., (2012) "Türkiye'de Halkla İlişkiler Lisans Eğitimi Üzerine Bir Değerlendirme", Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 27, 251-269.

Strayer, J. (2012). "How Learning in an InvertedClassroomInfluencesCooperation, InnovationandTaskOrientation", Learning EnvironmentsResearch, C. 15, S. 2, s.171-193.

Traphagan, T.,Kusera, J. V., &Kishi, K. (2010). "Impact of Class LectureWebcasting on Attendanceand Learning", EducationalTechnologyResearchand Development, S. 58, s. 19–37.

Tudge, J. R. H. ve Winterhoff, P. A. (1993). "Vygotsky, Piaget, andBandura: Perspectives on therelationsbetweenthesocialworldandcognitivedevelopment", Human Development, S. 36, s. 61.

Vajoczki vd. (2010). "Podcasts: AreThey an EffectiveTooltoEnhanceStudent Learning? A Case StudyfromMcMasterUniversity", Journal of Educational Multimedia andHypermedia, S. 19, s. 349–362.

Yabro, J.,Arfstrom, K. M., McKnight, K. ve McKnight, P. (2014). Extention of a Review of FlippedLearning, Flipped Learning Network, George Mason University, S. 13, s. 5.

Yıldırım-Becerikli, S. Y. (2004). Türkiye'deki Lisans Düzeyindeki Halkla İlişkiler Eğitimine İlişkin Bir Değerlendirme", An Evaluation of PublicRelationsEducation on theGraduate Level in Turkey,

Proceedings of the 2nd International Symposium on Communication in theMillenium, s. 193-219. http://cim.anadolu.edu.tr/pdf/2004/1130846892.pdf (Erişim Tarihi: 10, 10, 2015).

Zownorega, S. J. (2013). Effectiveness of FlippingtheClassroom in A Honors Level, Mechanics-BasedPhysics Class. Eastern Illinois University.

www.selcuk.edu.tr/beysehir_ali_akkanat_isletme/halkla_iliskiler_ve_tanitim/bolum_dersleri/0902429/tr. (Erişim Tarihi: 12. 11. 2015).

HEMŞİRELİK EĞİTİMİNDE AKREDİTASYON

Nil Küçük
nilkucuk@windowslive.com

Hulya Kaya
hulyakay@istanbul.edu.tr

ÖZET
Yükseköğretime talebin, uluslararası ve ulusal öğrenci sayısının, öğrenci çeşitliliğinin artması gibi eğilimler, yükseköğretimde kalite güvencesi gerekliliğini doğurmuştur. Ülkemizde 1994 yılında başlayan akreditasyon çalışmaları Bologna süreci ile önemini artırmıştır.
Günümüzde uluslararası alanda hemşirelik eğitimini akredite etmeye yönelik uluslararası düzeyde The National League for Nursing Accrediting Commission ve Commission on Collegiate Nursing Education gibi kuruluşlar vardır. Türkiye'de kalite güvence kuruluşu olarak 2014'te Hemşirelik Eğitim Programları Değerlendirme ve Akreditasyon Derneği (HEPDAK) kurulmuş akredite olmak isteyen kurumları akredite etme çalışmalarına başlamıştır. Bu derlemede uluslararası ve ulusal düzeyde hemşirelik eğitiminde akreditasyon çalışmaları ele alınacaktır.
Anahtar Kelimeler: Akreditasyon, Hemşirelik, Hemşirelik Eğitimi

 Copyright © International Conference on Quality in Higher Education(ICQH)

HEMŞİRELİK ÖĞRENCİLERİNİN YAŞAM BOYU ÖĞRENME EĞİLİMLERİ

Yıldız Denat
Adnan Menderes Üniversitesi Aydın Sağlık Yüksekokulu,
denat09@gmail.com

Yurdanur Dikmen
Sakarya Üniversitesi Sağlık Yüksekokulu
nurdem35@gmail.com

Nasibe Yağmur Filiz
Sakarya Üniversitesi Sağlık Yüksekokulu
nasibef@sakarya.edu.tr

Handenur Başaran
Sakarya Üniversitesi Sağlık Yüksekokulu
bhandenur@gmail.com

ÖZET

Amaç: Avrupa Komisyonu'nun 21.11.2001 tarihinde kabul ettiği Avrupa Yaşam Boyu Öğrenim Alanı'nı Geliştirme Tebliği'nde, eğitim politikasının geliştirilmesinde kılavuz ilke olarak yaşam boyu öğrenmenin önemi vurgulanmaktadır. Bu nedenle, yükseköğretim kurumları yaşam boyu öğrenme için gerekli beceri ve yeterlilikleri geliştirmede önemli rol oynamaktadır. Bu çalışma, hemşirelik öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimlerini incelemek amacıyla yürütülmüştür.

Gereç ve Yöntem:Tanımlayıcı ve analitik tipte yürütülen bu araştırmanın örneklemini kamu üniversiteleri olan Adnan Menderes Üniversitesi Aydın Sağlık Yüksekokulu ve Sakarya Üniversitesi Sağlık Yüksekokulu Hemşirelik Bölümünde 2015-2016 eğitim-öğretim yılında öğrenim gören ve araştırmaya katılmaya gönüllü 529 üçüncü ve dördüncü sınıf öğrencileri oluşturmuştur. Veriler, Öğrenci Tanıtım Formu ile ülkemizde Diker ve Demirel (2010) tarafından Türkçe'ye uyarlanarak geçerlik, güvenirlik çalışması yapılan "Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Ölçeği" (YBÖÖ) kullanılarak toplanmıştır. Ölçek, (1) çok uyuyor, (2) kısmen uyuyor, (3) çok az uyuyor, (4) çok az uymuyor, (5) kısmen uymuyor, (6) hiç uymuyor şeklinde 6'lı likert tipi bir derecelendirmeye sahiptir. Ölçek boyutları sırasıyla motivasyon (6 madde), sebat (6 madde), öğrenmeyi düzenlemede yoksunluk (6 madde) ve merak yoksunluğu (9 madde) olarak belirlenmiştir. Ölçekte toplam 27 madde bulunmaktadır. Ölçeğin genel ortalamasında ölçekten alınabilecek minimum puan (27x1) 27 ve maksimum puan (27x6) 162 olarak belirlenmiştir. Verilerin değerlendirilmesinde frekans, yüzde, aritmetik ortalama, ve Cronbach alfa güvenirlik katsayısı hesaplanmıştır. Ölçeğin toplam puan ortalaması hesaplanmış olup, ölçek puanlarının normal dağılma uygunluğunu belirlemek için verilere normallik testi uygulandı. Bu analize göre, ölçek puanlarının normal dağılım gösterdiği belirlendiği için (Kolmogorov-Smirnov $Z=0.109$, $p<0.05$), verilerin analizinde bağımsız değişkenlerle ölçek toplam puanları arasındaki farkı incelemek amacıyla parametrik testlerden Student's T-Testi ve Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) kullanıldı.

Bulgular:Araştırmaya katılan öğrencilerin %79.2'sinin bayan, %48.2'sinin Anadolu lisesi mezunu, %60.9'unun üçüncü sınıfta, %39.1'inin dördüncü sınıfta öğrenim görmekte olduğu, %44.6'sının düzenli kitap okuma alışkanlığı olduğu saptanmıştır. Ölçeğin Cronbach alfa güvenirlik katsayısı 0.80 bulunmuştur. Öğrencilerin Yaşam Boyu Öğrenme Ölçeği toplam skor ortalaması 64.83±21.51, *(27-162 puan)* alt boyutlara ilişkin puanları sırasıyla merak yoksunluğu: 23.72±10.60, öğrenmeyi düzenlemede yoksunluk:14.82±7.57, sebat:14.83±5.66, motivasyon:11.48±4.58 olarak bulunmuştur. Elde edilen toplam puanın, ölçek orta puanının altında olması nedeniyle, öğrencilerin genel olarak yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin düşük olduğu görülmüştür. Erkek öğrencilerin yaşam boyu öğrenmeye ilişkin toplam puanının, kız öğrencilerin puanından istatistiksel olarak anlamlı biçimde yüksek olduğu saptanmıştır. Son sınıf öğrencilerde ve düzenli kitap okuma alışkanlığı olan öğrencilerde yaşam boyu öğrenme eğilimleri puanlarının anlamlı olarak daha yüksek

 Copyright © International Conference on Quality in Higher Education(ICQH)

olduğu belirlenmiştir. Bunun yanında yaşam boyu öğrenme eğilim puanlarının öğrencilerin yaş, anne-baba eğitim düzeyi, gelir durumu, mezun oldukları okul gibi değişkenlerinden etkilenmediği saptanmıştır.
Sonuç:Bu çalışmada elde edilen veriler doğrultusunda, hemşirelik öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin düşük, öğrenmeye güdülenme açısından yetersiz, öğrenme faaliyetlerine katılma ve devamlılık gösterme açısından orta düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu amaçla öğrencilerin sürekli öğrenme kaynaklarına (kütüphane, internet, kurs, seminer vb.) kolaylıkla erişebileceği kampüs içi veya dışı sistemler oluşturulmalı ve öğrencilerin bu kaynakları etkin biçimde kullanması sağlanmalıdır. Ayrıca üniversiteye yeni başlayan öğrencilere, bilgi kaynaklarına ulaşım konusunda oryantasyon eğitimleri ve ilerleyen yıllarda da bu seminerlerin güncellenerek tekrarlanması önerilmektedir.
Anahtar Kelimler: Yükseköğretim, Yaşam boyu öğrenme, Hemşirelik öğrencisi.

HIGHER EDUCATION IN MALAYSIA: LATEST TRENDS OF THE 21ST CENTURY

Adelina Asmawi
adelina@um.edu.my

Rafidah Aga Mohd Jaladin
rafidah_aga@um.edu.my

New trends have emerged in higher education in Malaysia and these trends go parallel with the changes in the Malaysian education system in an attempt to upgrade its quality and sustainability and to keep abreast with the current waves of globalisation, internationalisation and societal change. These trends are part of processes adopted by the Malaysian Ministry of Higher Education to ensure that the country is not left behind in providing quality education for the nation. Selected trends that have emerged for the development of higher education in Malaysia are discussed in this article. The changes that are taking place in Malaysian higher education institutions must be looked upon as processes that need to happen for the country's education system to be at par with that of developed nations.

 Copyright © International Conference on Quality in Higher Education(ICQH)

IDENTIFICATION OF THE ELEMENTS OF RISK MANAGEMENT PRACTICES SPORTS AT TEACHER EDUCATION INSTITUTE

Ahmad bin Esa
Universiti Tun Hussin Onn Malaysia
(ahmad@uthm.edu.my)

Fatimah Mustaffa
IPGK Perempuan Melayu.
(fatimah.mustaffa@ipgkpm.edu.my)

ABSTRACT
Risk management is important in the sports industry to provide and ensure a safe environment for all sports programs. Sports risk management aims to control, prevent and minimize the risk of accidents and injuries. Developed countries such as Australia and the United Kingdom have adopted a standard model of risk management. It indicates that an organization that offers or implements programs or sports activities, needs a coach or instructor with basic theoretical knowledge and a clear philosophy, is skilled and has the characteristics of a proper attitude to handle the program. This study was conducted to determine the Elements of Identification of Risk Management Practices for Sport (EIRMPS) Coach Institute of Teacher Education (ITE) of the perception of athletes. This study focuses on the dominant EIRMPS. This review had a total of 120 ITE athlete respondents who are students at the Institute of Teacher Education, comprising 67 male athletes and 53 female athletes. The instrument was a questionnaire and a pilot study data analysis was conducted using the Rasch measurement model for the purposes of carrying out four diagnosis functionality check items. The findings of the pilot analysis indicated the Cronbach alpha reliability and trustworthiness of individuals is 0.92 (very good) and the reliability is 0.72, indicating a good level. The results showed EIRMPS ITE coach at a high level and is the dominant element of liability and tort; equipment and facilities; and demographic coach.
Keywords: Practice Manager, Risk Management and Sport, and the Rasch model.

1.0 INTRODUCTION

Developed countries have adopted a standard model of risk management. Among them, since 1999 Australia has established a standard model of risk management, i.e. Guidelines for the Safe Conduct of Sport and Physical Activity in Schools (Sobski, 1999). The United Kingdom has also a special standard of risk management, including Safety in Sport: Guidance for UK National Governing Bodies adopted since 1999 (Fuller, 1999), The Management of Safety in Physical Education and Outdoor Activities adopted since April 2005, and the Risk Management Guide for Community Sport Organization adopted since 2010 (Laroche and Corbett, 2010). It shows an organization that offers or implement program or sports activities using a risk management model. They found that the model is very important and should be in a standard form.

In educational institutions in Malaysia, there is no identification of skeletal elements of risk management practices sports (EIRMPS), the standard to be used by teachers, coaches and sports administrators to create a zero risk in sport, in addition to increasing community involvement in sports. The Ministry of Education should have implemented risk management practices to ensure the safety of all tools and equipment is met as well as the needs of sports activities (Utusan, 2011). Educational institutions in Malaysia and the Institute of Special Education are guided by professional circulars that are issued should the need arise (KPM, 2012; Sang, 2008; Abdul Rahim, 2004). Therefore, coaches only develop a risk management model based on the experiences of their creativity, knowledge and skills, and professional circulars stress safety regulations in the field, on the court and in the pool (Sang, 2011; Abdul Razak, Ismail and Panting, 2009; SPI, 2000, 1988).

In addition, some general aspects of security such as security, safety and partners and security tools and regions (Aaron, 2004;Nord and Moore, 2008), are important issues that need to be addressed to ensure a safe work enviroment and sports activities organized in order to prevent accidents resulting in injury (Daroji and

 Copyright © International Conference on Quality in Higher Education(ICQH)

Chia, 2012; Che Lah, 2007; Teng, 2005). Since there is no model of standard risk management practices, the researchers will conduct research and work to produce an EIRMPS framework.

Background

A coach is a significant factor in influencing athletic performance (Harter, 1981; Horn, 1985; and Weiss, Ebbeck, McAuley and Weise, 1990). Harter developed a theory in 1981 to explain that the practice of coaches identifying significant risk is an element of performance athlete development behaviour. Athletes who receive consistent and positive training from coaches will develop competence and personal ability and improve athletic performance (Harter 1981). This means that a coach who can competently perform EIRMPS will improve athletic performance. This is supported by Smith, Smoll and Hunt (1989), Sander (1981) and Weiss (1987), who state that the behaviour of the coach affects cognitive perception and attitude towards competition of athletes in sports competitions.

According to Tie (2002), taking legal action against a teacher has seeped into the field of education in Malaysia. As there is no risk management model, parents or student teachers often claim in court for their negligence and failure to carry out precautionary measures. One example is the case of failure of teachers' supervision or teacher negligence causing students to take effective action under its purview blind left eye while playing hockey (Malaysia, 2010). In addition, a student drowned while participating in an outdoor activities program (Malaysia, 2011). The next case is due to the negligence of coaches who failed to adequately examine the rope during an abseiling activity, which caused an athlete's foot fracture (IPGKPM, 2011). According to Mustaffa and Esa (2013), and Esa and Mustaffa (2014), the community, including teachers, still lack clarity about aspects of risk management; security is extremely important and should always come first.

According to Rothe (2009), designing a risk management model is one of the ways to prevent the problem and can be used to serve as a guideline in the present and the future. The design focuses on the aspects of prevention, protection and security of schools that are free from negative elements (Abdul Razak, Ismail and Panting, 2009; Che Lan, 2012) such as injury during sports programs. Most risk management models relate to risk management of buildings, transport, the environment and business (KPM, 2012; Nurman, 2011; Bakhtiar, 2008; HIRARC, 2008; MIROS, 2007; Mohd. Amin, Abdul Ghani and Ab. Latif, 2005; KPM, 2002; Mukhtar, 2001). However, risk management is not emphasized in sports. According to Thye (2010), school management and the Department of Education, representing employers, have general responsibility for ensuring the safety and welfare of teachers and support staff as well as protecting students and visitors.

- **Purpose of the study**

  This study was conducted in order to determine the elements of identification of risk management practices in Malaysia ITE sports coaching. It aims to identify elements that are a liability and tort; equipment and facilities; and demographic coaches.

- **Objective**

  This research aims to achieve the following objectives:

  i. Identify the elements of identification of risk management practices for sports coaches in ITE.
  ii. Identify the dominant element of the risk management of sports coaches.
  iii. Identify EIRMPS reliability of ITE coaches based on the perception of athletes.

 Copyright © International Conference on Quality in Higher Education(ICQH)

- **Conceptual framework**

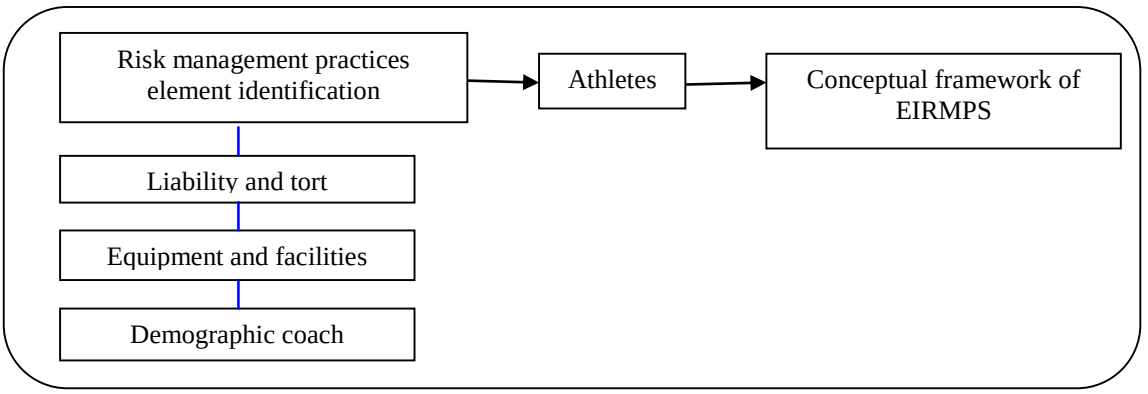


Figure 1.1 Framework concept study

2.0 THE METHODOLOGY OF THE STUDY

This study uses a survey to identify the research problem, and define the objectives and scope of the study. The instrument was a questionnaire and a pilot study data analysis using the Rasch measurement model for the purposes of carrying out four diagnosis functionality checks items.The findings of the pilot analysis have a Cronbach alpha reliability and trustworthiness of individuals of 0.99 (very good) and the reliability was 0.75, indicating a good level. Afterwards, the exact research to identify risk management competencies of sports coaches and researchers determines the dominant factor according to data analysed by the Rasch model approach. The instrument was a questionnaire and a pilot study data analysis using the Rasch measurement model for the purposes of carrying out four diagnosis functionality checks items.

3.0 FINDINGS

Based on analysis of the level of athletes' approval of EIRMPS coach, Table 3.1 shows the overall findings with a mean size (mean measure) and tort liability of 0:01 min logit and a score of 4.28. This finding indicates that a written plan for managing risk incidents (LT1), being clear about the policy program (LT2), a clear idea of the legal aspects in the sports program (LT3), recognizing the importance of insurance coverage (LT4), the principles of always thinking one step ahead (LT5), recognizing the importance of safety instructions prior to the event (LT6), providing early warning procedure security issues (LT7), manual risk management exercise (LT8), in compliance with standard operating procedures that have been established (LT9), activities in accordance with the ability of the participants (LT10), participants learning to carry out activities that are gradually developed to avoid the dangers inherent in this activity (LT11), progression activity in lesson planning (LT12), equipment layout systematic activities (LT13) were agreed by the respondents with a high level of EIRMPS.

Table 3.1 Analysis of athletes against the overall level agreement EIRMPS compatible customary coach.

Element	Mean measurement (logit)	Mean score	Level	Mean factor sequence
Demographic coach	-0.20	4.34	High	↑
Liability and tort	0.01	4.28	High	
Equipment and facilities	0.11	4.24	High	

Analysis of the identification phase and tort liability towards EIRMPS detail are shown in Table 3.2.Clear legal aspects in sports programs with a mean size of 0:44 min logit and score of 4.14, indicates the importance of insurance protection with a mean size of 0.23 min logit and a score of 4.21, the principles are always thinking one step further with a mean size of 0.08 logit and mean score of 4.31, recognizing the importance of safety instructions prior to the event with a mean size of 0.71 logit and mean score of 4.48, the

 Copyright © International Conference on Quality in Higher Education(ICQH)

provision of early warning procedure security issues with a mean size of -0.03 logit and mean score of 4.29, risk management handbook with the sports activities with a mean size of 0.64 logit and mean score of 4.08, in compliance with standard operating procedures that have been established with a mean size of 0.13 logit and mean score of 4.24, according to the ability of the participants with a mean size of -0.52 logit and mean score of 4.43. Participants learn to conduct activities that are gradually developed to avoid the dangers inherent in the activity with a mean size of -0.69 logit and mean score of 4.49, and gradually developed activity in lesson planning with a mean size of 0.16 min logit and score of 4.23, and identification and tort liability equipment layout systematic activity with a mean size of -0.58 logit and a 4.45 min score is also high on the level of perception.

Table 3.2: Analysis identification of tort liability and the approval level athletes to practise appropriate EIRMPS coaching

Label	Identification of the liability and tort (LT)	Mean measurement (logit)	Mean score	Level
LT1	Written plan for managing risk incidents.	0.68	4.06	High
LT2	Be clear about the policy program.	0.41	4.15	High
LT3	A clear idea of the legal aspects in the sports program.	0.44	4.14	High
LT4	Realize the importance of insurance coverage.	0.23	4.21	High
LT5	The principles are always thinking one step ahead.	-0.08	4.31	High
LT6	Recognize the importance of safety instructions prior to the event.	-0.71	4.48	High
LT7	Providing early warning procedure security issues.	-0.03	4.29	High
LT8	Manual risk management exercise	0.64	4.08	High
LT9	In compliance with standard operating procedures that have been established.	0.13	4.24	High
LT10	Activities in accordance with the ability of the participants.	-0.52	4.43	High
LT11	Participants learn to carry out activities that are gradually developed to avoid the dangers inherent in this activity.	-0.69	4.49	High
LT12	Progression activity in lesson planning	0.16	4.23	High
LT13	Equipment layout systematic activities.	-0.58	4.45	High

Based on analysis of the level of skill competence to EIRMPS coach, Table 3.1 shows the identification of the equipment and the facilities with an overall mean value of measurements (mean measure) of 0.11 logit and the mean score is 4.24. The findings of Table 3.3 explain that with the identification of the equipment and facilities, the implementation of the basic repair of equipment related to sports activities (EF1), preparation of a list of equipment for sports programs (EF2), implementation of file systems keeping a record of the inspection of facilities (PK3), preparation checklist when carrying out security checks because (EF4), before conducting inspections at regular intervals of sports equipment (EF5), environmental inspection activities in a safe condition (EF6), ensuring useful sports gadgets (EF7), lack of necessary sports equipment (EF8) and ease of use of safety procedures must be clearly outlined to the participants (EF9) was approved by respondents at a high level that can contribute to EIRMPS.

Table 3.3: Analysis identification of the equipment and facility level, athletes' approval of the appropriate EIRMPS coaching

Label	Identification of the equipment and facilities (EF)	Mean measurement (logit)	Mean score	Level
EF1	The implementation of the basic repair of equipment related to sports activities.	0.19	4.23	High
EF2	Preparation of a list of equipment for sports programs.	0.02	4.29	High
EF3	Implementation of file systems to keep a record of the inspection of facilities.	0.54	4.14	High
EF4	Preparation checklist when carrying out security checks because.	0.28	4.20	High
EF5	Before conducting inspections at regular intervals of	0.26	4.21	High

 Copyright © International Conference on Quality in Higher Education(ICQH)

	sports equipment.			
EF6	Environmental inspection activities in a safe condition.	-0.38	4.40	High
EF7	Ensuring useful sports gadgets	-0.14	4.33	High
EF8	Lack of necessary sports equipment.	0.39	4.14	High
EF9	Ease of use of safety procedures must be clearly outlined to the participants.	-0.18	4.34	High

Analysis of the level of identification of equipment and facilities in detail is shown in Table 3.3. For the identification of equipment and facilities for the implementation of the basic repair related equipment exercise, it was agreed by the respondents that the highest level against the practice of their identification with a mean size of 0.19 logit and mean score of 4.23. Next, the identification of the preparation of a list of equipment for sports programs recorded a mean size of 0.02 and a mean score of 4.29, the identification of the implementation of the file system to keep a record of inspected facilities (logit 0.54 min size, mean score of 4.14), providing a checklist when carrying out security checks (min 12.28 logit scale, mean score of 4.20), prior to inspection activities of sports equipment on a regular basis (min 0.26 logit score, the mean score of 4.21), environmental inspection activities in a safe condition (mean score of -0.38 logit, the mean score 4.40), ensuring useful sports gadgets (min -0.14 logit score, mean score of 4.33), lack of necessary sports equipment (min 0.39 logit score, mean score of 4.14), and the ease of use and safety procedures must be clearly outlined to the participants (mean -0.18 logit score, mean score of 4.34) as well as a high level of perception.

Based on an analysis of demographic identification of EIRMPS coaches, Table 3.1 shows the overall size of the mean value (mean measure) of -0.29 logit and mean score of 4.34. The findings of Table 3.4 explain that the ability to generate new ideas (DC1), being capable of engaging in group effectively in crisis situations (DC2), accepting responsibility for helping less experienced staff (DC3), according to the current development areas (DC4), having professional qualifications in sports activities (DC5), being skilled in creating an atmosphere of trust (DC6), being ready to improve knowledge of first aid (DC7), being willing to spend their own money to obtain CPR certification (DC8) and even being prepared to buy a first aid kit with self-finance (DC9) was agreed upon by the respondents at a high level to have an impact on EIRMPS.

Table 3.4: Analysis of demographic identification stage coach EIRMPS approval of the appropriate athletes coaching

Label	Identification of the demographics coach	Mean measurement (logit)	Mean score	Level
DC1	Ability to generate new ideas.	-0.32	4.35	High
DC2	Capable of engaging in group effectively in crisis situations.	-0.39	4.40	High
DC3	Accept responsibility for helping less experienced staff.	-0.08	4.31	High
DC4	According to the current development areas.	-0.71	4.48	High
DC5	Have professional qualifications in sports activities.	-0.24	4.37	High
DC6	Skilled in creating an atmosphere of trust.	-0.31	4.38	High
DC7	Ready to improve knowledge of first aid.	-0.11	4.32	High
DC8	Are willing to spend their own money to obtain CPR certification.	0.33	4.19	High
DC9	Ready to guide even had to buy a first aid kit with its own financing.	0.03	4.28	High

Analysis identification of demography coach EIRMPS details are shown in Table 3.4. For the identification of demography coaches being able to generate new ideas, it was agreed by the respondents that the highest level of recognition practices with a mean size of -0.32 logit and a mean score of 4.35. Next, the identification of demography coaches capable of engaging in a group effectively in a crisis situation had a mean size of -0.39 logit and a mean score of 4.40, accepting responsibility for helping less experienced staff (mean size of -0.08 logit, mean score of 31.4), according to the current development areas (mean score of -0.71 logit, a mean score of 4.48), have a professional qualification in sports activities (mean -0.24 logit score,

a mean score of 4.37), skilled in creating an atmosphere of trust (mean -0.31 logit score, a mean score of 4.38), is set to increase knowledge of first aid (min -0.11 logit score, mean score of 4.32), are willing to spend their own money to obtain CPR certification (min 0.33 logit score, a mean score of 4.19) and being prepared to buy a first aid kit with self-finance (mean score of 12.03 logit, a mean score of 4.28) as well as a high level of perception.

4.0 DISCUSSION

The study draft risk management framework was drived from the work of Bandyopadhyay et al (1999), Clement (1988, 1998), Fried (1999), Head and Horn (1991), Kaiser (1986), Miccolis and Shah (2000), Mulrooney and Farmer (1998), Tummala and Leung (1996), and Van der Smissen (1990) who underlined the importance of identifying risk and being prepared to address the risks that occur. Dimitriadi and Dimitriadi (2007), Parkhouse (2005) and Beech and Chadwick (2004) have identified any possibility of risk that may be encountered by a person in a program of activities and sports, to evaluate the possible risks that may arise through events or sports programs.

EIRMPS found through analysis of documents is a liability and tort, equipment and facilities, and demographic coaches. Nohr (2009) and Keehan (2009) explain that inspection equipment and other facilities into practice before the game and have documented regular. Spengler et al. (2009) explain that liability and tort should be understood and mastered. Practical implications of tort liability and key management to protect against risks such as convenience and safety program for joint venture, employee, staff and spectators, employee relations and gender equity in sports. Bezdicek (2009) and Aaron (2004) explain that coaching practices for risk management personnel with a background sport through participation in sports or experience (knowledge) are in earlier stages of higher and better than the coach who has a sports background. This is due to their mastery of risk management in various sporting environments. The importance of personnel who have a background in sports was echoed by researchers such as Sekendiz (2011), Nohr (2009), Zimmerman (2007), and Van der Smissen (1990). In the process of effective risk management, it is important for managers to provide all necessary security measures and preparing for a possible alternative and providing solutions through a comprehensive strategic plan to reduce or eliminate risk.

The findings explain that EIRMPS agreed athletes is liability and tort, equipment and facilities, and suitable demographic coach ITE practised by carrying out activities and sports program. This finding is in line with Sekendiz (2011) and Spengler et al. (2009), who explained that EIRMPS practised by individuals can improve their knowledge and skills in a particular field.

Based on the above discussion, for sports ITE coaches, elements of risk management practices agreed upon athletes and coaches dominant demographic, liability and tort as well as equipment and facilities. It has been suggested they should practise to improve their competence in EIRMPS. In addition, this EIRMPS can have a positive impact on the development of knowledge, skills and attitudes to ensure the establishment of a secure environment in performing a task.

5.0 CONCLUSIONS

It can be concluded that according to EIRMPS practised by ITE coaches, the dominant element is the demographic coach, liability and tort, as well as equipment and facilities. EIRMPS Cronbach alpha reliability values and individual reliability is 0.92 (very good) and the reliability was 0.72 indicating a good level. This finding explains the situation in Malaysia; coaches want to maintain EIRMPS implementation with the process of demographic coaching, liability and tort, as well as equipment and facilities to ensure safe sport programs and zero risk.

REFERENCES

Aaron, T. C. (2004). *Factors affecting the performance levels of risk management behaviours of Florida High Schools athletic directors*. The Florida State University College of Education: Thesis Ph.D.

Abdul Rahim, A. A. (2004). *Kursus Perguruan Lepas Ijazah: Pengurusan Gerak Kerja Kokurikulum.* Selangor: Fajar Bakti.

Abdul Razak, M. N., Ismail, C. I., dan Panting, A. J. (2009). *HBPE3203: Kebersihan dan keselamatan persekitaran.* Selangor: Open University Malaysia.

Bakhtiar, J. N. H (2008). *Kajian penilaian risiko terhadap keselamatan pekerja pemprosesan buah Kelapa Sawit.* Universiti Sains Malaysia: Thesis Sarjana.

Bandyopadhyay, K., Mykytyn, P. P., & Mykytyn, K. (1999). A framework for integrated risk management in information technology. *Management Decision*, *37* (5), 437–445.
Beech, J., & Chadwick, S. (2004). *The Business of sport management*. UK: PEARSON Education.
Bezdicek, P. W. (2009). *Risk management practice in high school athletic departments.* University of Wisconsin-LA-Crosse: Thesis Ph.D.
Che Lah, N. (2007). *HBPE3203 Pendidikan Luar*. Selangor: Open University Malaysia
Che Lan, N. (2012). *HBPE2103 Program Bersepadu Sekolah Sihat*. Selangor: Open University Malaysia.
Clement, A. (1988). *Law in sport and physical activity*. Indianapolis, IN: Benchmark Press.
Clement, A. (1998). *Law in sport and physical activity*. 2nd.ed. Tallahassee, FL: Sport and Law Press.
Daroji, I., & Chia, C. M. (2012). *Pendidikan Luar.* Selangor: Multimedia.
Dimitriadi, Anna., & Dimitriadi, Sophia. (2007). A Conceptual model of risk management its importance for sport & Leisure. *SMIJ* – Vol. 3, Number 1, 2007.
Esa, A., & Mustaffa, F. (2014). Validation of teacher education of Malaysia trainer's sport risk management practices constructs. *International Review of social Sciences*. May 2014.116–129.
Fried, G. (1999). *Safe at first: A guide to help sport administrators reduce their liability*. Durham, NC: Carolina Academic Press.
Fuller, C. W. (1999). *Safety in sport: Guidance for UK national governing bodies*. United Kingdom: UK Sport.
Harter (1981). A model of intrinsic mastery motivation in children: Individual differences and developmental change. In W. A. Collins (Ed.), *Symposium on child psychology*: Vol. 2 (pp. 215–255) Champaign, IL: Human Kinetics Press.
Head, G., & Horn, S., II. (1991). *Essentials of risk management* (Vol. 1, 2nd. ed.). PA: Insurance Institute of America.
HIRARC (2008). *Garis Panduan bagi pengenalpastian Hazard, Penaksiran Risiko dan Kawalan Risiko*. Jabatan Keselamatan dan kesihatan Pekerjaan. Kuala Lumpur: Kementerian Sumber Manusia Malaysia.
Horn, T. S. (1985). Coaches' feedback and changes in children's perceptions of their physical competence. *Journal of Educational Psychology*, 71, 174-186.
IPGKPM, (2011) , *Laporan Pendidikan Luar dan Bina Insan guru KDC KPLI LPBS Pendidikan Khas ambilan November 2010 & KPLI (R) Bahasa Inggeris 2 ambilan January 2011.*
Kaiser, R. A. (1986). *Liability and law in recreation, parks, and sports*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
Keehan, A. S. (2009). *Managing risk in college athletics*. Washington: The Chronicle of Higher Education.
KPM, (2002). *Konsep dan manual sekolah selamat: Panduan pelaksanaan menjadikan sekolah, komuniti dan keluarga selamat untuk kanak-kanak.* Putrajaya: Bahagian Sekolah, Kementerian Pelajaran Malaysia.
KPM, (2012). *Konsep dan manual sekolah selamat: Panduan pelaksanaan menjadikan sekolah, komuniti dan keluarga selamat untuk kanak-kanak.* Putrajaya: Bahagian Sekolah, Kementerian Pelajaran Malaysia.
Laroche, D. B. and Corbett, R. (2010). *Risk management guide for community sport organizations*. Canada: 2010 Legacies Now.
Malaysia (2010). *Mahkamah Tinggi Malaya* , Rayuan Sivil: No. R3-12B-48-2010.
Malaysia (2011). *Mahkamah tinggi Malaya*, Bahagian Sivil: S5-21-313-2006
Miccolis, J., & Shah, S. (2000). Enterprise *risk management: An analytic approach*. Retrieved January 22, 2002, from http://www.towers.com/towers_publications/ERM/erm2000.htm.
MIROS (2007). *Kod Amalan Keselamatan Kesihatan dan Alam Sekitar Untuk Sektor Pengangkutan.* Kuala Lumpur: Institut Penyelidikan Keselamatan Jalan Raya Malaysia.
Mohd. Amin, S. Abdul Ghani, S. dan Ab. Latib, A. (2005). Konsep dan pelaksanaan sekolah selamat. *Seminar on Education, Faculty of Education. Universiti Teknologi Malaysia.*
Mukhtar, M. (2001). *Tahap pengetahuan tentang keselamatan dan kesihatan pekerjaan di kalangan pekerja kilang Elektornik: Satu kajian kes di sebuah kilang elektronik di Shah Alam*. Universiti Putra Malaysia: Masters Thesis.
Mulrooney, A. L., & Farmer, P. (1998). Risk management in public assembly facilities. In H. Appenzeller (Ed.), *Risk management in sport: Issues and strategies* (pp.267–281). Durham, NC: Carolina Academic Press.
Mustaffa, F. & Esa, A. (2013). Amalan Pengurusan Risiko Sukan Pensyarah Institut Pendidikan Guru Malaysia. *Prosiding 1st UMS International Sport Science Conference.* Sabah: Universiti Malaysia Sabah. 1–330.

Nohr, K. (2009). *Managing risk in sport and recreation: the essential guide for loss prevention.* United States: Human Kinetics.

Nord, N., & Moore, T. H. (2008). CPSC Releases the "top five hidden home hazards" popular magnetic toys on the list of deadly dangers. *Consumer Product Safety Review WINTER 2008.*Vol. 12(1), 1–2.

Nurman, S. N. (2011). *Mengukur Keselamatan dan Kesihatan Fasiliti Sekolah Tadika Swasta di Medan*. Universiti Tun Hussein Onn Malaysia: Master's thesis.

Parkhouse, B. L. (2005). *The management of sport. Its foundation and application*. NY: McGraw-Hill International.

Rothe, J. P. (2009). The voluntary use of physical education safety guidelines in schools. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance.* 80(3), 43–49.

Sander, R. (1981). Coaching style and the athlete's self concept. The Athletic Journal. 13.(5), 34- 38.

Sang, M. S. (2008) *Siri Pendidikan Kursus Penilaian Tahap Kecekapan pengajaran & pengajaran untuk Pegawai Perkhidmatan Pelajaran Gred DGA34, DG44 & DG48 (KUP).* Selangor: Multimedia.

Sang, M. S. (2011) *Pengurusan Kokurikulum.* Selangor:Multimedia.

Sekendiz, B. (2011). *An Investigation of risk management practice in the health and fitness facilities in Queensland: minimizing the likelihood of legal liability.* Bond University: Ph.D.thesis

Sobski, J. (1999). *Guidelines for the safe conduct of sport and physical activity in schools*. New South Wales: Department of Education and Training.

Spengler, John O., Anderson, Paul M., Cannaughton, Daniel P. and Baker III, Thomas A. (2009). *Introduction to Sport Law*. Human Kinetics, United States.

SPI (1988). *Surat Pekeliling Ikhtisas Bil.8/1988: Keselamatan diri pelajar di sekolah*. Kuala Lumpur: Kementerian Pelajaran Malaysia.

SPI (2000). *Surat Pekeliling Iktisas Bil. 9/2000: Panduan keselamatan diri pelajar semasa pengajaran Pendidikan Jasmani dan Kesihatan serta kegiatan Kokurikulum dan Sukan di dalam dan di luar kawasaan sekolah*. Putrajaya: Kementerian Pelajaran Malaysia.

Teng Boon Tong (2005). *Pendidikan Jasmani dan Pendidikan Kesihatan. Kursus Diploma Perguruan Malaysia.* Selangor: Longman.

Thye, L. L. (2010, Ogos 10). *Program Keselamatan, Kesihatan pekerja perlu diperluas ke sekolah.* Rencana; Berita Harian. ms 2

Tie Fatt Hee (2002). *Undang-undang pendidikan di Malaysia*. Shah Alam: Fajar Bakti.

Tummala, V. M .Rae., & Leung, Y. H. (1996). The risk management model to assess safety and reliability. *Journal of Quality, 13* (8), 53-62.

Utusan Malaysia. (2011). *Pelajar Maut di Hempap Tiang Gol*. 20 September 2011.

Van der Smissen, B. (1990). *Legal liability and risk management for public and private entities.* Cincinnati: Anderson Publishing Company.

Weiss, M. R. (1987). Self-esteem and achievement in children's sport. In D. Gould, & M. R. Weiss (Eds.), Advances in pediatric sport sciences: Vol. 2. *Behavioral issues* (pp. 87–120). Human Kinetics Press.

Weiss, M. R., Ebbeck, V., McAuley, E., & Weise, D. (1990). Self-esteem and causal attributions for children's physical and social competence in sport. *Journal of Sport and Exercise Psychology.* 12, 21–36.

Zimmerman, E. P. (2007). *Risk management practice of Collegiate Athletic Trainers: An Examination of Policies and Procedures.* University Huntington, West Virginia: Thesis Ph.D.

IMPACT OF TEACHERS' QUALIFICATION AND EXPERIENCE ON THE PERFORMANCE OF STUDENTS IN COLLEGES OF EDUCATION IN KADUNA STATE, NIGERIA

Dr (Mrs) Hanna Onyi Yusuf
Department of Educational Foundations and Curriculum,
Faculty of Education Ahmadu Bello University, Zaria, Nigeria
E-mail: hannayusuf@yahoo.com

Dr. Abdullahi Aliyu Dada
Department of Educational Foundations and Curriculum,
Ahmadu Bello University, Zaria, Nigeria
dadaabdullahialiyu@gmail.com

ABSTRACT
The study examined the impact of teachers' qualification and experience on students' performance in Colleges of Education in Kaduna State, Nigeria. Two Colleges of Education in Kaduna state were used for the study. A total of twenty (20) teachers and one hundred (100) students were randomly selected from the two Colleges of Education. The data was collected using questionnaire and students' test scores. Data was analyzed using frequency counts, percentages and t-test. The results revealed that a significant difference existed in the performance of students taught English language by professional and experienced teachers. The study recommended among others, that only qualified and experienced teachers should be allowed to teach in Colleges of Education in Kaduna state, Nigeria. All non professional and unqualified teachers should be encouraged to pursue their post graduate studies (such as Post Graduate Diploma in Education, Master's and Doctoral degrees in Education) on a part-time or full-time basis. This will help to improve the quality of their teaching and consequently improve the performance of students and the quality of teacher education in Nigeria.
Keywords: Impact, teachers, qualification, experience, students, performance, Nigeria Education.

INTRODUCTION/BACKGROUND TO THE STUDY

Many factors contribute to a student's academic performance, including individual characteristics, family and Neighbourhood experiences. But research such as Jordan, Mendro and Weersinge (1997) suggests that among school related factors, teachers matter most. When it comes to student performance on reading and math tests, a teacher is estimated to have two or three times the impact of any other school factor, including services, facilities and even leadership (Mohammed and Yusuf, 2015).

Effective teachers are best identified by their performance not by their background or experiences. Despite common perceptions, effective teacher cannot reliably be identified based on where they went to school, whether they are registered or how long they are taught. The best way to asses teachers' effectiveness is to look at their on the – job performance including what they do in the classroom and how much progress their students make on achievement tests. Quality teachers are considered to be those who bring about student learning. (Harris and Sass, 2006)

Non school factors do influence student achievement but effective teaching has the potential to help level the playing of such factors.

The importance of good or quality teachers is no secret or it cannot be overemphasized. Schools have always sought out the best teachers they could get in the belief that their students' success depends on it. If teachers are so important to student learning, how can schools make sure all students receive the benefit of good/quality teachers?

More than two decades of research findings are unequivocal about the connection between teacher quality and student learning. The report of the National Commission on teaching and America's future (1996) made

 Copyright © International Conference on Quality in Higher Education(ICQH)

teaching the core of its three simple promises in its blueprint for reforming the nation's schools. They are: what teachers know and can do is the most important influence on what students learn. Recruiting, preparing and retaining good teachers is the central strategy for improving schools. School reform cannot succeed unless it focuses on creating the conditions under which teachers can teach well.

A highly effective teacher, therefore, is one whose students show the most gains from one year to the next. By using this approach, researchers are able to isolate the effect of the teacher from other factors related to student performance such as students' prior academic record or school they attended. "The effect of teaching on student learning is greater than student ethnicity or family income, school attended by student or class size. The effect is stronger for poor and or minority students than for their more affluent peers, although all groups benefit from effective teachers. The effects accumulate over the years. The positive effects associated with being taught by a highly effective teacher, defined as a teacher whose average student score gain is in the top 25% were stronger for poor and minority students than for their white and affluent counter parts. The study found that low income students were more likely to benefit from instruction by a highly effective teacher than were their more advantaged peers Van der Bergh and Roos, (2014). Another study found that the achievement gain from having a highly effective teacher could be almost three times as large for African American students as for white students even when comparing students who start with similar achievement levels (Sanders and Rivers 1996). All of the foregoing necessitated the need to carry out this study. It against this background that this study is undertaken to determine the impact of teacher qualification and experience on students' performance in Colleges of Education in Kaduna State.

A second important finding from this work was that the positive effects of teacher quality appear to accumulate over the years. That is, students who were enrolled in succession of classes taught by effective teachers demonstrated greater learning gains than did students who had the least effective teachers one after another. For example, 5th grade math student who had three consecutive highly effective teachers scored between 52 and 54% percentile point ahead of students who had three consecutive teachers who were least effective even though the math achievement of both groups of students was the same prior to entering second grade (Sanders and Rivers, 1996).

Review of Related Literature

Rivkin, Hamshek and Kain (2006) found that teacher quality differences explained the largest portion of the variation in reading and math achievement.

Jordan, Mendro and Weerasingle (1997) found that the difference between students who had three consecutive highly effective teachers (again defined as those whose students showed the most improvement and those who had three consecutive low-effect teachers (those with the least improvement) in the Dallas schools was 34 percentile points in reading achievement and 49 percentile points in math.

There is growing interest in the professionaldevelopment of educators as the demands, expectations,and requirements of teacher educationincreasingly come under scrutiny (Louhran2014). What the teacher does, influences, thewhole process of learning. Effective teacher producesbetter performing students (Akiri 2013).Van den Bergh and Roos (2014) maintained thatprofessional development of teachers can beeffective and sustainable, if certain conditionsare met (Curwood 2014). Besides, the analysisof Van den Bergh and Roos (2014) suggestedthat the implementation of educational reforms,including reforms associated with technologyintegration and literacy education, is often dependentupon teachers' skills, values, and culturalmodels. While hiring of qualified teachersis encouraged for improvement of academic performance,theories from the study of Firestone(2014) caution that policies to remove ineffectiveteachers should not reduce autonomy ortrust among effective teachers and that evaluationsshould provide teachers with useful feedbackand policy makers with information on theconditions that facilitate good teaching.
Empirical studies confirm relationships between qualifications of a teacher and learnersacademic achievement. Unanma et al. (2013) examined the relationship between Teacher's academicqualifications and academic achievement of Senior Secondary school Students in Chemistryand discovered that there is a positive relationshipbetween the variables. This was endorsedby the findings of Adeyemi (2014) in thereports to analysis the performance of the English Language Teachers (ELTs) and Teacherswith Formal Education (TFEs) at secondary levelin public high schools. Adeyemi's results showthat those students who receive instruction fromthe ELTs show better results in the final examinations as compared to those who receive inputfrom the TFEs. Boyd et al. (2008) explored that improvements in teacher qualifications, especially

among the poorest schools, appear to haveresulted in improved student achievement. They further elaborated that estimating the effect ofteacher attributes using a value-added model predict that observable qualifications of teachersresulted in average improved achievement. To assess whether or not there is a statisticallysignificant difference in teacher qualifications that might help to predict the academic performance of middle school students on the mathematicsportion of the Alabama Reading and MathvTest (ARMT), Richardson (2008) indicated thata significant relationship does exist between teacher qualifications and student achievement.Specifically, the findings revealed that studentswith mathematics teachers who had 5 or more years' experience performed better on the mathportion of the Alabama Reading and Math Test (ARMT).

Ogbonnaya (2009) suggested that if all mathematicsteachers have a degree, are specializedin mathematics or mathematics education and have more than five years teaching experience,the students' achievement in mathematics would likely improve. Richardson (2008) also concludedthat if the teacher has a traditional secondarymathematics certification then students will tend to score higher on the ARMT compared to teacherswith alternative certification.

Teachers have been recognized as indispensable human resource and, indeed, the single most important elementin the school system, more important than the quality of equipment and materials and the level of financing. Teachers are very important. On account of theimportance, the education law in Nigeria provides that: "No person shall teach in any school unless his name has beenplaced on the register of teachers or after his name has been removed from such register." As of now, one is legally recognized as a teacher ifhis name is in the register of the Teachers Registration Council and he ceases to be a teacher once his name is deletedfrom the register. (Teachers Registration Council, 2004)

According to Harris and Sass (2011), it is accepted in general that promoting teacher quality is a key element inimproving primary and secondary education in the United States. In like manner, researchers, including Bajah (1979),Obanya (1982), Ajayi (1989), Hallak (1990), Hanushek and Rivkin (2006), have all found and emphasized that the qualityof the education system depended on the quantity, quality and devotion of its teaching work force.

Okoye, Momoh, Aigbomian, &Okecha (2008) conducted a study which examined the correlation between twoindependent variables of teacher quality andinstructional strategy on students' performance in secondary school science

in Ethiope East and Ukwuani Local Government Areas of Delta State. The result showed that the teacher quality andinstructional strategy had positive significant relationship with achievement in science; and that teacher quality andinstructional strategy were two non-separate interactive independent variables in science education.

Akinfe, Olofinniyi&Fashiku (2012) conducted a study entitled: "Teachers' Quality as Correlates of StudentsAcademic Performance in Biology in Senior Secondary Schools in Ondo State, Nigeria." They found that: the role ofprofessionally qualified/trained teachers was an important teacher quality which enhanced students' academicachievement in biology; teaching methods adopted by the teachers significantly influenced achievement of the behavioralobjectives; and that teachers' experience significantly influenced students' academic performance.
Research findings have also established that teacher's teaching experience is positively correlated with learningoutcome. Raw (2003) affirmed that teachers with years of experience in the profession turned out students with higheracademic performance. This is due to the fact that these teachers are able to harmonies the minds and emotions of theirstudents in class and this produces better academic achievement.

So far, much efforts seem to have been directed at mathematics and English language, which are two keysubjects and extremely important for those with the intent of advancing their education in any Nigerian university, andalso at thesciences. There is dearth of effort, if any at all, towards determining the quality of teachers at the tertiary level of education, particularly in Colleges of Education. The present study set out to fill this gap.

Objective of the Study

The study sought to achieve the following objective.

1. To determine the impact of teachers' qualification and experience on the performance of students in English in Colleges of Education in Kaduna state, Nigeria.

Research Question

What is the impact of teachers' qualification and experience on the performance of students in English in Colleges of Education in Kaduna state, Nigeria?

Hypothesis

Teachers' qualification and experience have no significant impact on the performance of students in English in Colleges of Education in Kaduna state, Nigeria.

METHODOLOGY

Research Design

The research design for this study is descriptive survey and ex-post factor. An ex-post factor research seeks to find out facts that are associated with certain occurrences, outcomes, conditions or types of behaviours by undertaking the analysis of past events and already existing conditions. In this study, the researchers have no control over the variables neither could they apply any form of treatment to the group because they already exist.

The study analysed the 2014 end of semester examination result of NCE II students in order to determine the impact of teachers' qualification and experience on the performance of students in English language in Colleges of Education in Kaduna state.

Population of the study

The population of the study included all the one hundred and twenty (120) teachers teaching English Language and one thousand six hundred and thirty (1,630) students' offering English Language in the two Colleges of Education in Kaduna state.

Sample and Sampling Techniques

A simple random sampling technique was used to select one hundred (100) students offering English as a course (i.e. fifty (50) students from each of the colleges) and twenty (20) teachers (i.e. ten (10) English Language teachers from each of the Colleges of Education.

Instrumentation

The instruments used for the study were a questionnaire titled Impact of Teachers' Qualification and Experience on the Performance of Students (ITQEPS). It contained two sections. Section A elicited information on the Bio-data of teachers. Section B elicited information on the teachers' qualification and experience. Other relevant data such as students' test scores obtained from their past previous and semester examinations were analyzed. Test-retest method was used to establish the reliability of the instrument. A reliability –co-efficient shows an r-value of 0.78 using Pearson product moment correlation co efficient. The r-value of 0.78 indicates a high reliability index for the instruments.

Data Presentation and Analysis

Table 1: Showing Teachers' Gender

College	Number of teachers Male	Percentage %	Number of teachers Female	Percentage %	Total number of teachers	%
1	3	30%	7	70%	10	100%
2	4	40%	6	60%	10	100%
Total	7	35%	13	65%	20	100%

Table 1 revealed that majority of teachers 13(65%) teaching English language in the two Colleges of Education are females while 7(35%) are males.

 Copyright © International Conference on Quality in Higher Education(ICQH)

Table 2: Showing Teachers' Age

Age Range	Number of Teacher College 1	Percentage %	Number of Teachers College 2	Percentage %	Total	Percentage %
20 – 24	0	0	0	0	0	0
25 – 34	2	20%	1	10%	3	15%
35 – 44	5	50%	6	60%	11	55%
45 – 54	3	30%	2	20%	5	25%
55 and above	0	0%	1	10%	1	5%
Total	10	100	10	100	20	100%

Table 2 has revealed that majority of teachers 11(55%) are between age 35 and 44 years. This means majority of the teachers are middle aged.

Table 3: Showing the Qualification of Teachers

Teachers Qualification	Number of Teacher College 1	Percentage %	Number of Teachers College 2	Percentage %	Total	Percentage %
PhD	4	40%	3	30%	7	35%
M.Ed/M.A.Ed/ M.sc Ed	3	30%	4	40%	7	35%
M.A / M.sc	1	10%	1	10%	2	55%
B.Ed/B.A Ed/B.sc Ed	1	10%	1	10%	2	25%
B.A / Bsc	1	10%	1	10%	2	5%
Total	10	100	10	100	20	100%

Table 3 has revealed that majority of teachers 14(70%) have masters and PhD degrees with relevant teaching qualification in the two Colleges of Education used for the study. Only 1% have first degree or masters degree without teaching qualification.

Table 4: Showing Teachers' Years of Experience

Teachers Years of Experience	Number of Teacher College 1	Percentage %	Number of Teachers College 2	Percentage %	Total	Percentage %
1 – 5 years	2	20%	6	60%	8	40%
6 – 10 years	6	60%	3	30%	9	45%
11 – 15 years	1	10%	1	10%	2	10%
16 – 20 years	1	10%	0	0%	1	5%
21 and above	0	0%	0	0%	0	0%
Total	10	100	10	100	20	100%

Table 4 has revealed that majority of teachers 9 (45%) have between 6 – 10 years teaching experience. A reasonable number 8 (40%) have 1 – 5 years teaching experience. Only 2 (10%) have 11 – 15 years teaching experience while 1 (5%) have 16 – 20 years teaching experience.

Table 5: Showing Teachers' Rating of Students' Performance in English Language

Teachers' Rating	Number of Teacher College 1	Percentage %	Number of Teachers College 2	Percentage %	Total	Percentage %

 Copyright © International Conference on Quality in Higher Education(ICQH)

Poor	0	0	0	0	0	0
Fairly good	1	10%	3	30%	4	20%
Good	6	60%	5	50%	11	55%
Very good	3	30%	2	20%	5	25%
Total	10	100%	10	100%	20	100%

Table 5 has revealed teachers' rating of their students' performance in English language in the two colleges that were used for the study. Majority of the teachers' 11 (55%) from the data on table 5 have rated their students' performance in English language as good. A few teachers 4 (20%) rated their students' performance in English as fairly good while 5 (25%) rated their students' performance in English as very good. None of the teachers in the two Colleges rated their students poorly.

Table 6: Showing Teachers' Participation in Workshops, Seminars, Conferences, Inservice or Study Leave Training

Type of Training Received	Number of Teacher College 1	Percentage %	Number of Teachers College 2	Percentage %	Total	Percentage %
Workshops	1	10%	1	10%	2	10%
Seminars	1	10%	1	10%	2	10%
Conferences	1	10%	2	20%	3	15%
All of the above	7	70%	6	60%	13	65%
Total	10	100%	10	100%	20	100%

Table 6 has revealed that majority of the teachers 13 (65%) from both colleges have attended workshops, seminars and conferences even though only 2 out of 20 (i.e.10%) have attended workshops and seminars. Majority, however, have attended conferences.

The data collected were analysed using mean, standard deviation and t-test statistics. The t-test was used to test the hypothesis postulated for the research which state that teachers' qualification and experience have no significant impact on students' performance in English in Colleges of Education in Kaduna state, Nigeria.

Table 7: T-Test Analysis of Students' Performance taught by teachers withB.Ed, B.A Ed and M.Ed, PhD qualification

Qualification	Mean	SD	N	Df	T cal	T crit
B.Ed, B.A. Ed	9.80	5.24	50	98	2.44	1.97
M.Ed, M.A. Ed	12.17	5.30	50			

From the data on table7 shows, the mean performance score of students taught by M.Ed and PhD teachers was (12.17). It was higher than the performance of students (i.e. 9.80) taught by B.Ed, B.A.Ed teachers. The mean difference was (2.37). The T-test analysis computed showed that t-calculated (2.44) was greater than t-critical (1.97) at $P<0.05$. This implies that the null hypothesis was not retained. It was rejected because there was significant difference in the performance of students taught by teachers with additional higher degree qualification such as master's and Doctoral degree in Education/English.

Table 8: T-test Analysis Showing the Performance of Students taught by teachers with B.sc, B.A, M.A Qualification

Qualification	Mean	SD	N	Df	T cal	T crit
B.sc, B.A. M.A	9.51	4.19	50	98	3.03	1.97
B.sc Ed, B.A Ed, B.sc. Ed, M.A Ed, M.sc Ed,M.Ed	12.17	5.30	50			

Significant at $P<0.05$

The data on table 8 showed that the mean performance score of students taught by B.sc Ed, B.A Ed, M.A Ed and M. Ed teachers (12.17) was higher than the mean performance score of students taught by B.sc, B.A, and M.A teachers (9.51) with a mean difference of 2.66. The t-test analysis computed revealed that the t-claculated (3.03) was greater than the t-critical (1.97) at $P<0.05$. This means there was significant different in

 Copyright © International Conference on Quality in Higher Education(ICQH)

the performance of students taught by teachers who had educational qualifications such as B.sc Ed, B.A, Ed, M.A. Ed and M. Ed degrees.

Table 9: T-Test Analysis Showing the Performance of Students taught by Professional and Non-Professional Teachers

Variables	Mean	SD	N	Df	T cal	T crit
Non-Professional Teachers	6.97	3.38	10	18	7.91	1.91
Professional Teachers	11.01	5.30	10			

Significant at P< 0.05

From the data on table 9 the mean performance score of students taught by professional teachers (11.01) was higher than the mean performance score of students taught by non professional teachers (6.97) with a mean difference of 4.04. The t-test analysis computed revealed that the t-calculated (7.91) was greater than the t-critical (1.98). This implies that there was significant difference between the performance of students taught by professional teachers and those taught by non- professional teachers. Hence the null hypothesis postulated for the research was rejected at P<0.05.

Table 10: Showing Teachers' Years of Experience and the Performance of Students in English Language.

Teachers' Years of Experience	N	SD	SD	Df	T cal	T crit
Students taught by teachers with 1-5year experience	50	2.28	1.34	98	3.52	0.10
Students taught by teachers with 6-15years experience	50	3.04	0.72			

Significant at P< 0.05 level of significance

Table 10 has revealed that the mean score of student taught by teachers who had 1-5years teaching experience is 2.28 while 6-15years teaching experience is 3.04. In other words, the mean score of the students taught by teachers with teaching experience of between 6-15years was higher than that of students taught by teachers with teaching students taught by teachers with teaching experience between 6-15years performed better than those taught by teachers with teaching experience between 1-5years.

DISCUSSION OF FINDINGS

The findings of this study revealed that students taught by teachers with 6-15years teaching experience performed better than students taught by teachers with 1-5years experience. The mean difference was 0.76.
This is an indication that teachers' years of experience is a measure of quality and it is imperative in the achievement of students' academic, performance. This supports Akinsolu (2005) who advocated that experienced teachers need to be retained in schools if higher productivity is to be obtained because learners achieve more from these teachers.

The findings of this study has revealed that students taught by teachers with professional teaching qualification in Education such as B.Ed, B.A Ed, B.sc Ed, M. Ed, M.A Ed, M.sc Ed and PhD performed better than those taught by non professional teachers without teaching qualifications. This implies that teachers' qualification has significant impact on students' performance in English language. This is in line with the findings of Akin 2013, Van den Bergh and Roos (2014) and Boyd et al 2008, Wiki (2003) and Abe and Adu (2013) who found out that teachers' qualification contributed to the improvement of students' scores in their academic performance. This finding also corroborates with Edn and Kaln who revealed in their study that significant difference existed in the performance of students taught by graduates with teaching qualification and those taught by graduates without teaching qualification. This is an alteration to the fact that no one can give what he/she does not possess quality teachers constantly to strive to possess all the requisite training and knowledge required to discharge their duties effectively and efficiently.

CONCLUSION

 Copyright © International Conference on Quality in Higher Education(ICQH)

The study has empirically revealed that teachers' qualification and experience are major variables that can affect students' academic performance in English. It has also shown that teacher quality is a panacea for attainment of educational goals and objectives. It is therefore not out of place for the National Policy on Education (2009) to have equivocally stated that no educational system can rise above the quality of its teachers. Teachers, therefore, need to constantly seek for ways of improving their knowledge, techniques, and pedagogical skills by undergoing one form of in-service training or the other on the job.

Recommendations

The following recommendations were made based on the findings of the research;

- Federal and state governments should ensure that only qualified teachers i.e. graduates with teaching qualification should be employed to teach English in Colleges of Education.
- All non-professional and unqualified teachers should be encouraged to pursue their post graduate studies such as Post Graduate Diploma in Education, Master's and Doctoral degrees in English/Education. This will help to improve teachers' quality of teaching and consequently improve the performance of students and ultimately, the quality of teacher education in Nigeria.
- Teachers should be encouraged to participate in pedagogically-oriented and content-oriented professional development activities to improve the quality of their teaching and consequently the performance of their students in tests and examinations.
- Teachers should be encouraged to constantly seek to update their knowledge and skills through workshops, seminars and conferences. This will keep them abstract of the current trends in English language teaching.

References

Abe T.O & AduE.l (2013). Influence of Qualification on Development and Assessment of Computer Programmed Instructional Package on Energy Concept in Upper Basic Technology in Ekiti State, April J. Sci. Technol.,3 (6): 611-618

Akinsolu, A. O (2005). Resource utilization and internal efficiency of public secondary schools in Osun state. Nigeria. Unpublished PhD dissertation. Department of Educational Management, University of Illorin.

Adeyemi T.O (2014). Research Methods and Theses writing in educational studies Lagos New Haven Pub., 3-4.

Ajayi, K. (1989). Educational Development and Management in Nigeria since Independence Ibadan: Vantage Publication Ltd.

Akinfe, E. Olofinniyi, O. E. and Fashiku, C.O. (2012). "Teachers' Quality as Correlates of Students' Academic Performance in Biology in Senior Secondary Schools in Ondo State, Nigeria. " Online Journal of Education Research. Volume 1, Issue 6.

Akiri, A.A. 2013. Effect of teachers' effectiveness on students' academic performance in public secondary schools, Delta state, Nigeria. Journal of Educational and social Research. 3(3): 105-112

Bajah, S.T. (1979). " Correlates of Students' Extrinsic School Environment Factors with Level of Attainment in a Standardized Test in Chemistry. " Journal of the Science Teachers' Association of Nigeria (STAN), Vol. 18. No.1

Boyd, et al, Lankford H. Loeb S. Rockoff J, 2008. The narrowing gap in New York City teacher qualifications and its implications for student achievement in high-poverty schools. Journal of Policy Analysis and Management, 27(4) 793-818.

Curwood, J.S. 2014. English Teachers' Cultural models about Technology: A Microethnographic perspective on Professional Development. Journal of Literacy Research 46(1) 9-38.

Firestone, W.A 2014. Teacher evaluation policy and conflicting theories of motivation. Educational Researcher. 43(2): 100-107

Harris, O. & Sass, T.R. (2006). Value-added models and the measurement of teacher quality. Unpublished manuscript.

Harris, O. & Sass, T.R (2011). "Teacher Training, Teacher Quality and Student Achievement." Journal of Public Economics. 95 (7)

Hallak, J. (1990). Investigating in the Future: Setting Educational Priorities in the Developing world. Paris. UNESCO-IIEP.

Hanushek, E.A &Rivkin, S.G. (2006). "Teacher Quality". In Hanushek, E. & Welch, F. (2006). (Ed). Handbook of the Economics of Education Edition 1, Volume 2, Number 2. Elsevier: Netherlands.

Jordan, H.R., Mendro, R.L, &Weersinhge, D. (1997). Teacher effects on longitudinal student achievement: A preliminary report on research on teacher effectiveness. Paper presented at the National Evaluation Institute, Indianapolis, IN. Kalamazoo, MI: CREATE, Western Michigan University.

Lougran, J. 2014. Professional developing as a teacher education. Journal of Teacher Education. 65(4) 271-283

Federal Republic of Nigeria (2009). National policy on education.

National Commission on Teaching and America's Future (NCTAF) (1996). What matters most: Teaching for America's Future. New York: Author.

Mohammed .S. & Yusuf, H.O. (2015) "Teacher Quality and the performance of Pupils in Reading Comprehension in Primary Schools in Kaduna, Nigeria" African Journal of Humanities Vol.2 (2) June, 2015: Kaduna State University, Pyla-mak Services Ltd.

Obanya, P.A.I. (1982). Teaching and Cheating an Inaugural Lecture Delivered at the University of Ibadan.

Obannaya, U.I 2009: The influence of Teachers Background. Professional Development and Teaching Practices on Students' Achievement in Mathematics in Lesotho Masters Dissertation, Unpublished Pretoria: University of south Africa

Okoye, N.S. Momoh, S.O. Aigbomian, D.O & Okecha, R.E. (2008). "Teachers' Quality Instructional Strategies and Students Performance in Secondary School Science." Journal of Instructional Psychology. Volume: 35 Source Issue: 2

Raw, V.K (2003). Quality Teaching Dew Delhi: APH Publishing Company.

Rivkin, S.G., Hanushek, E.A., & Kain, J.F. (2000). Teachers, schools and academic achievement. Working paper 6691 (revised). Massachusetts: National Bureau of Economic Research.

Richardson, A.R 2008. An Examination of Teacher Qualifications and Students Achievement in Mathematics. Masters Dissertation, Unpublished Alabama Auburn University.

Sanders, W.L, & Rivers, J.C. (1996). Cumulative and residual effects of teachers on future students academic achievement. Knoxville: University of Tennessee Value-Added Research and Assessment Center.

Teachers Registration Council. (2004). Teacher Code of Conduct.

Unanma, AO, Abugu, HO, Dike RC, Umeobike UC 2013. Relationship between teachers educational qualifications and students achievement in chemistry: A case study of Owerri West LGA. Journal of Research and Method in Education. 4(1) 05-10

Van der Bergh, L., Ros A. 2014. Improving teacher feedback during active learning effects of a professional development program. American Education Research Journal. 5(4): 722-809

Wiki, M. (2013). Teaching qualification Retrieved from http://en.wikipedia.org/wiki/teaching qualification on 4/4/13

IMPLEMENTATION OF SIX SIGMA METHODOLOGY (DMAIC) FOR THE ENHANCEMENT OF LEARNING & MOTIVATION LEVELS OF STUDENTS

Muhammad Yousaf Jamil Muhammad
yousafjamil@gmail.com

ABSRTACT
Our aim of this study is to evaluate the relationships of dependant variables i.e. learning levels (based upon Bloom's taxonomy), motivation & results of students against the factors of Batch #, Semester #, time for study at home, program, subjects, topics, age, gender, graduation background, selection of topic for research from this course, application of this course in job and relevance of topic to career in general. Learning levels include Knowledge, Comprehension, Application, Analysis and Synthesis. The marking to these levels signify 1,2,3,4 & 5 respectively. The motivation, learning and result levels were measured through Likert scale of 1 – 5 (1 being the least and 5 the highest). The result levels were also converted to a scale of 1 – 5 (by dividing the marks obtained in a subject by total marks and then multiplying by 5).The process included obtaining feedback from the students of relevant programs on prescribed formats. The data collected through this feedback was measured in application of MS. Excel, Pivot Chart.
Abbreviations used: Motivation (M), Result (R) & Learning (L).
Six sigma methodology (DMAIC) was utilized, in order to define and measure the existing sigma level and the steps which should be taken in order to enhance not only the sigma level but also the learning and motivation level of students. This study embeds the concept of Bloom's taxonomy with Six Sigma methodology which was applied to the M.Sc & M.S programs of Quality and Human Resource Management.
After implementation of the proposed solutions, it is anticipated that the sigma level will be improved from 3.45 to 3.85 approx, the defect rate would be reduced from 13.36 % to 4.39 %. After implementation of the proposed solutions, in the next academic session 9.0 % enhancement in the present revenue (in the form of fees) is expected because of the increased number of intakes (students) due to enhanced level of learning and motivation levels of students.
Keywords: Six Sigma, Higher Education, Bloom's Taxonomy

 Copyright © International Conference on Quality in Higher Education(ICQH)

INFLUENCE OF STUDENTS' SATISFACTION WITH STUDENT LIFE QUALITY ON THEIR PERFORMANCE: THE CASE OF HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS IN PORTUGAL

Zoran Mihanović, PhD
Faculty of Economics, University of Split,CviteFiskovića 5, Split,Croatia
zmihanov@efst.hr

Kristina Zekić, mag.oec
Faculty of Economics, University of Split, CviteFiskovića 5, Split,Croatia
Kzekic00@efst.hr

ABSTRACT
This paper discusses the student satisfaction, student's life quality and their performance. The main goal of this paper is to further elaborate which factor influences the overall student life satisfaction to the greatest extent. Furthermore, the aim of this paper is to establish if there is a direct link between student life satisfaction and life in general and the link between student life satisfaction and students' performance. The verification of research goals is based on the review of literature. On the basis of previous research, a valid research instrument was created. The verification of research goals are empirically analysed among the students of the University ofAveiro, Portugal.It is believed that research results can assist managers of educational institutions in creating a strategy, leading to the better students satisfaction with student life quality and there performances.
Keywords: Students Satisfaction, Student life quality, Performance, Higher Education, Portugal

INTRODUCTION

A number of research projects have been conducted on the subject of students' satisfaction and the effect thereof on achieved results and overall life satisfaction of student population. Many authors have elaborated this subject in order to determine if there was a connection between the students' personal satisfaction and the achieved success during studying and to establish what causes student satisfaction. Numerous variables were analysed, in particular Thien and Razak (2012) examined the quality of the environment where the classes were conducted, Simomu and Dahl (2012) the quality of teachers' performance, workload, social life, religious life, sports activities, family influence, employment opportunities, future expectations, difference between part-time and full-time students; Mark (2013) analysed the *student-customer* model. Data obtained from this research can be utilised by higher education institutions in their attempt to provide a better quality service than their competition and thus attract new generations of students.

Precisely the aforementioned variables encouraged Thien, Razak (2012) to closely examine in their paper the non-cognitive studying outcomes which they refer to as *"Student Quality of School Life (SQSL)"*, i.e. Student Life Quality. The effect of *Academic Coping (ACOP), Friendship Quality (FQUA)* and S*tudent Engagement (SENG)* on student life qualitywas examined. On the other hand, Gibson (2010) examined students' satisfaction and included some non-academic aspects therein, e.g. university reputation, contact personnel quality in administrative departments, acknowledgements and services, quality of teaching and IT facilities and student body diversity. Simomu and Dahl (2012) are based more on teaching quality analysis and the effect of that variable on students' satisfaction. However, not all authors observe students' satisfaction through the classical prism of academic and non-academic variables and their effect on satisfaction. Hence Mark, E. (2013) in his paper deals with the achievement of students' satisfaction through the controversial student-customer model.

The scientists in Portugal have also dealt with the subject of students' satisfaction in order to meet the students' needs to the greatest extent possible, improve the studying process and remove any potential problems. According to Alves and Raposo (2007), in the past two decades the higher education sector in Portugal underwent some sweeping changes, as well as in the USA and in the rest of the European countries.

 Copyright © International Conference on Quality in Higher Education(ICQH)

It is primarily caused by the considerably reduced number of candidates enrolled as government measures to increase the quality level and introduce the minimum level of points that need to be registered, and secondly by the decreased birth rate. Furthermore, the decrease in public financing and the increase in the perspective of "money value" have been confirmed, which requires greater responsibility from the institutions in this sector in terms of quality and efficiency, Aleves, Raposo, (2007). On the other hand, the higher education institutions are facing different types of students (young students at the beginning of the study, graduates and post-graduates, experts with continuous personal improvement and adults seeking knowledge update or professional evaluation) with different needs and studying goals, and satisfaction perspective. This competitive scenario became even more intense due to the agreement on the Bologna Declaration harmonising academic degrees in the European Union. The main goal of this paper is to further elaborate which factor influences the overall student life satisfaction to the greatest extent. Furthermore, the aim of this paper is to establish if there is a direct link between student life satisfaction and life in general and the link between student life satisfaction and students' performance.

THEORETICAL ASPECTS OF STUDENTS' SATISFACTION

According to OzretićDošen (2002) service quality and users' satisfaction are undoubtedly closely connected, mutually intertwined values. The most commonly cited and applied definition in marketing compares expectations and perceptions of users each time they are faced with the service. According to OzretićDošen (2002), the company should strive towards maximising the users' satisfaction. Furthermore, Vranešević (2000) states that the concept of clients' satisfaction is based on the concept of value and we have previously mentioned that the value aspect (i.e., the aspect of expected benefit) is mostly influenced by quality. In their paper, Young, Ennew (2001) explain the connectedness of consumers' satisfaction with their loyalty to a certain product/ service and the effect of loyalty on the realisation on the company's profit goals. The powerful connection between employees' satisfaction and consumers' satisfaction is examined in the paper of Gelade, Young (2005), where they explain that the practice has shown significant, positive correlation between the employees' work experience and the financial results of company's business operations.

Budić, Andrilić (2011) define users' satisfaction as the consequence of value of the received product or service with respect to the expected value, which could cause positive or negative feelings evoked in the client by using a certain product or service. In order to achieve optimum users' satisfaction, the companies should create products and services which would ensure a complete product or service, i.e. contain the product/service and support thereof. Furthermore, Badri et al. (2010) in their paper deal with measuring the modified users' satisfaction index model in Abu Dhabi assumed from the original *American Customer Satisfaction Index (ACSI)* model. The particularity of Badri et al. (2010) research is the measurement of parents' satisfaction at measuring satisfaction in schools/faculties, because they enable schooling to their children. In fact, parents' satisfaction is considered similar to users' satisfaction and their satisfaction influences the parents' loyalty to the school their child is attending (Bhote, 1996; Salisbury et al, 1997; Scheuing, 1995, cited from: Badri et al. 2010). Research conducted by Badri et al. (2010) is based in two factors: perceived quality and users' expectations and quality level expected by the users before using the service. Research was conducted on 4774 persons (parents and students). Research findings show that on the scale from 1 to 100, the parents' satisfaction with public schools/faculties their child is attending has a high-ranking grade of 69.52, whereas in the USA it received a low-ranking grade of 6.9. It is similar with the private universities; ADEC received the grade of 75.48, whereas in the USA the importance of parents' satisfaction was graded as low as 7.1, which is extremely low with respect to ADEC. Consequently, there is no point in implementing the same reforms in the educational system of the USA and the UAE, because they would not be enacted. Therefore, each country should determine its current position and the prospective direction, and on that basis determine the strategy of achieving the desired goals, taking into account the social norms.

Furthermore, numerous authors have examined the effect of each individual item constituting the overall studying impression (library, student registration office, canteen, personnel, technical support etc.), and consequently their effect on students' satisfaction. Jayasundara et al. (2010) have analysed the significance of library service satisfaction in the overall students' satisfaction, i.e. studying experience since the library is an intrinsic element of the study process. Model on which the research was conducted is based on the modification of the SERVQUAL (*Service Quality*) model developed in 1988 by Parasuraman, A., Berry, L.L., Zeithaml, V.A. (1988, 1990, 1991). Examinees confirmed the hypothesis that their overall satisfaction is proportional to the improvement of the library service quality. Also, the research has shown that there is

 Copyright © International Conference on Quality in Higher Education(ICQH)

room for improvement, but it depends on different work practices, methods, community and library resources. It was proven that culture can have a significant influence on service quality and customers' satisfaction. Moreover, numerous research projects have demonstrated that students' satisfaction with their faculties positively influences their motivation, regular attendance of classes, possible recommendations of the faculty to future students, which increses the faculty's reputation and budget (Alves and Raposo, 2013).

In their research, Simomu and Dahl (2012) are based more on teaching quality analysis and the influence of that variable on students' satisfaction. Evaluation methods are based on student's success rate based on different measures determined by the teacher or the educational system. However, not all authors observe students' satisfaction through the classical prism of academic and non-academic variables and their effect on satisfaction. Hence Mark, E. (2013) in his paper deals with the achievement of students' satisfaction through the controversial *student-customer model* and explains positive and negative sides of that model. According to Marku, E. (2013), many scientists refute the idea that the quality management principles (*Total Quality Management – TQM*), whose significant component is the focus on customers, can be transferred onto education. One of the most crucial reasons thereof is the fact that the focus on customers can be potentially harmful in the learning process (Albanese, 1999; Bay & Daniel, 2001; Buck, 2002; Cloutier& Richards, 1994; Franz, 1998, cited from Mark, E. 2013), because in order to ensure students' satisfaction, their demands should occasionally be met, although it is not currently the best idea since it might encourage the students to blame the institution for their personal failures. One of the arguments is that the students simply do not have enough knowledge of what they need in order to achieve successful learning (Albanese, 1999; Wambsganss& Kennett, 1995, cited from Mark, E. (2013). Besides, there is no significant incongruity between what the students want and what they actually need (Rinehart, 1993; Schwartzman, 1995, cited from Mark, E. (2013).

THEORETICAL ASPECTS OF MEASURING PERFORMANCES

Educational sector is a part of the public sector whose basic purpose is to satisfy the public needs. With the aim of monitoring the extent to which those needs have been met, many countries use different success indicators. Rowe (2004) describes them as indices by which data on functionality and quality of service providers and public sector are measured and assessed. According to Vašiček, Budimir, Letinić (2007), one of the most significant issues occurring in the higher education institutions is quality guarantee. Higher education quality represents the core of establishing the European Higher Education Area. In that respect, it is extremely important to develop the common criteria and methodology of quality assurance. Furthermore, Vašiček, Budimir, Letinić (2007) compare in their paper the types of measurements of success indicators between Australia, Great Britain and Canada. Authors state that, for instance, in Australia, success rate is measured through four groups of indicators (Department of Education, Science and Training, 2005; cited from: Vašiček, Budimir, Letinić, 2007): *student indicators*; *staff indicators*; *finance indicators*; *research indicators*. In Great Britain, the *Higher Education Statistics Agency - HESA* each year publishes a series of higher education success rate indicators. The following success rate indicators are calculated: enrolment indicators; completion indicators (yes/no); efficiency; employment indicator; research activity. In terms of Canada, the educational system has considerably improved, which they achieved by introducing the total quality management. However, it is interesting to emphasise that this manner of management defines the students and the public as clients. This type of understanding perceives the higher education institutions as based on entrepreneurial principles. In the Canadian higher education system, the state prescribed several groups of indicators, namely: (Beaton, 1999b, cited from: Vašiček, Budimir, Letinić, 2007): indicators based on programme results (student indicators); indicators measuring financial efficiency; indicators based on research activity.

In their paper Schochet and Chiang (2010) schematically divided performance measurement into two parts. In the first part the authors deal with the internal school issue: "Which teacher performs their job in a certain educational institution exceptionally well or exceptionally poorly with respect to all other teachers in that institution?", while in the second part they examine the inter-school issue: "Which teachers perform their job exceptionally well or exceptionally poorly with respect to all other teachers in the entire school district?".Furthermore, Rittschof and Chambers (2011), with the help of modern information graphs, tend to better understand the differences in the students' performances. Also, E. Umbleand M. Umble (2012) conducted the performance measurements in a very interesting way. In fact, they illustrated the effect of the performance measurement system on the organisational performances among the students through the game *"The Blue-Green Game"*. This game illustrated the significance of performance measurement, student

 Copyright © International Conference on Quality in Higher Education(ICQH)

encouragement system and their strength to reconsider their decisions on such an important subject. Hanushek (1996) studied in his paper the difference between performances of seventeen-year old students based on race and ethnical affiliation. Rode et al. (2005) researched not only the effect of satisfaction with the faculty on students' performances, but the influence of the overall life satisfaction on them. Research has shown that the students who are more satisfied with their overall life have better results and cope more easily with studying challenges and vice versa. In both cases, the research has demonstrated that life satisfaction is important, not only from the aspect of influencing the social environment or keeping students, but academic performance as well. Numerous studies have shown that the satisfaction with particular life areas is in strong correlation with the overall life satisfaction (e.g., Andrews &Withey, 1976; Campbell, Converse, & Rodgers, 1976; Near, Smith, Rice, & Hunt, 1983; Near, Smith, Rice, & Hunt, 1984; Rice, Near, & Hunt, 1979, cited from Rode et al., 2005). From all of the aforementioned, we can deduce that there are numerous possibilities for conducting performance measurements. Sergy et al. (2010) also examined the issue of students' satisfaction and its influences. In their paper, these authors have based their research on the examination of satisfaction with the academic aspects of student life, e.g.: satisfaction with the faculty, satisfaction with the teaching methods, satisfaction with the class environment, satisfaction with the workload, satisfaction with the academic reputation and academic differences. Furthermore, the research included the social aspects of student life, such as: satisfaction with campus accommodation, satisfaction with international programmes and services, satisfaction with spiritual programmes and services, satisfaction with clubs and student social organisations and satisfaction with recreational activities.

EDUCATION AND HIGHER EDUCATION IN PORTUGAL

One of the most commonly implemented definitions of education was provided by Haralambos and Holborn (2002), which states that "education is simply the aspect of socialisation which includes acquisition of knowledge and learning of skills". Different educational sectors, from pre-school education to research, personal improvement of teachers and long-distance learning, have developed in parallel (Grosjean, 1994). When we discuss the present-day higher education system within the European Union, we must mention the Bologna Process which is a constituent part of the unified educational system of Europe. The Bologna Declaration was signed on 19th June 1999 by twenty nine European countries (Polšek, 2004). According to Vassiliou (2012), the Bologna Process has entirely changed theretofore higher education scene in Europe. However, this kind of educational organisation set new challenges before the social community. Therefore the ministers who gathered in Leuven/Louvain-la-Neuve in 2009 agreed that the newly occurred issues should be modified in the changing environment and set the following four goals for the new decade (Vassiliou, 2012): finalisation of the structural reform and deepening of its implementation through consistent understanding and implementation of developed tools; enforcement of higher education quality connected with research, lifelong learning and promotion of employment; ensuring the realisation of the social dimension by enabling the students to enrol in and complete the higher education and that the diversity of student population in Europe is reflected; ensuring that at least 20% of graduates in the European Higher Education Area underwent professional training abroad.

Before elaborating the situation of higher education in Portugal, we need to lay out the amount the Portuguese government invests in the educational sector in general. According to the 2011 Worldbank indicator, the Portuguese government awards 5.1% of the total GDP funds to the educational system. This indicator includes the expenditures financed by the transfers from international to governmental resources. Government refers to local, regional and central government.

For instance, Figure 1 shows how much money the governments of Portugal, Republic of Croatian and Norway provided for the educational system from the overall GDP. This indicator indicates that the developing countries should continue to increase their expenditures in the educational sector because it is the key to better and better quality society as a whole, which is best attested by the highly developed countries investing on average 6-8% of the overall GDP in the educational system. However, Portugal is slowly approaching that limit

 Copyright © International Conference on Quality in Higher Education(ICQH)

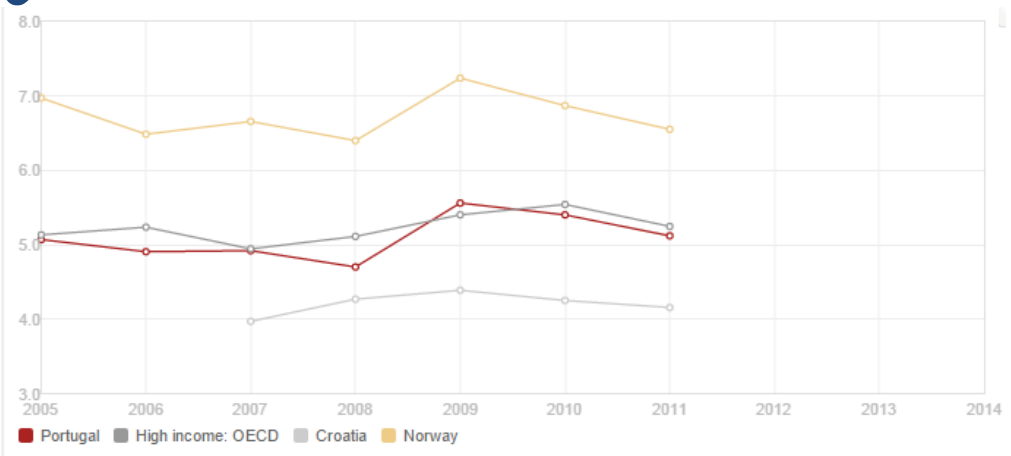


Figure 1: Governmental education expenditure, total (% of GDP)
Source: The World Bank, http://data.worldbank.org/indicator/SE.XPD.TOTL.GD.ZS/countries/PT--XS-HR-NO?display=graph

In Portugal in 1996/1997 there were 82.140 officially registered students, and until 2008/2009 that number substantially increased to 115.372 students. The number of graduated students has also increased from 68.511 in 2002/2003 to 84.009 in 2007/2008 (GPEARI, 2009a, cited from: Bisinoto et al, 2014). According to File (2008), the most significant changes in the Portuguese educational system occurred after the parliamentary election at the end of 2005. Educational reform was the key item in the pre-election campaign, hence it became the important part of the new government programme. The government accepted the provisions of the Bologna Process with regard to the three-part education – bachelor's, master's and doctoral degree. In June 2005, Portugal approached the implementation of OECD *(The Organisation for Economic Cooperation and Development- OECD)* review of the Portuguese higher education system within the education programme of the OECD Board for Public Survey. In May 2006, the Portuguese technological plan was issued. The key goals of this plan which should be realised by 2010 include the duplication of the number of PhD holders and the increase in the number of science and technology graduates by 50% (File, 2008). Furthermore, in the sense of systematic diversity, the Portuguese higher education is rather diversified in terms of institutions which constitute the system. There are three principal lines of institutional differentiation: binary difference between the university and college institutions, difference between specialised schools with usually one focus and larger integrated multi-oriented institutions and finally the co-existence of public and private sector of higher education (OECD, 2007, cited from: File, 2008). According to the OECD data from 2012, Portugal is among the countries which show the best progress in terms of improving the qualification bases, but it still lags far behind with respect to secondary and higher level of education. Nonetheless, Portugal has one of the lowest rates of secondary education attendance among the 25-34 age population (52% with respect to the OECD average of 82%, Portugal is at the 34th place out of 36 countries). However, the situation is considerably different for graduate studies. The rate of completed graduate studies in 2010 surpassed 100% (with respect to the average OECD grade of 84%), and more than 40% of students were over 25 years of age.In terms of student financing, higher education in Portugal rests on the assumption that the parents/families are responsible for the students' living expenses, and not the state. Slightly over half of Portuguese students come from families with a better financial status. Around 70% of students receive funds from their families in order to support themselves, whereas around 50% live at home. Only around 20% of students pays for their own education.

EMPIRICAL RESEARCH

Research model

The research model occurred as a combination of two models from different authors and, based on them, it was adjusted to the needs of the Portugal research. Authors of the original models are Rode et al. (2005) and Sirgy et al. (2010). Both models deal with students' satisfaction and affecting elements. The model in Figure 2 illustrates how satisfaction with the faculty, faculty facilities and accommodation influences the overall

 Copyright © International Conference on Quality in Higher Education(ICQH)

students' satisfaction with the student life and to what extent the overall satisfaction with the student life influences student performances.

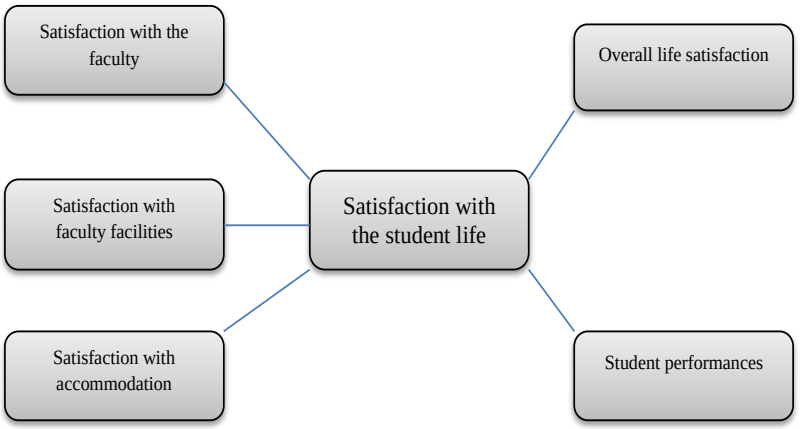


Figure 2: Research model

Satisfaction with the student life encompasses the following aspects:

- satisfaction with the faculty (teachers, teaching methods, academic reputation) - cited from Rode et al. (2005), in the original model, the influence of this item on the overall life satisfaction and performances was analysed.
- faculty facilities, bodies and services (student registration office, library, infolab, parking) – cited from Sergy et al. (2010), in the original model, the influence of this variable on the satisfaction with academic and social aspects was analysed.
- accommodation (whether the students live in dorms, private accommodation or with parents) – cited from Rode et al. (2005), the influence of this factor on the overall life satisfaction and students' performances was analysed.

Research was conducted among the students of the Faculty of Economics in Aveiro, Portugal. Here, we should emphasise one of the specificities of higher education in Portugal. The students of, for instance, primarily mathematical faculty can sign up for economics courses they deem interesting or useful. Furthermore, there is a certain number of economics courses (related to management and company management), which are mandatory for all students regardless of the faculty they are attending, because the Portuguese government believes that every person with higher education, who will one day work in the factories (e.g. engineers) or similar companies, should know the economic, i.e. managerial part of their domain. At the Faculty of Economics in Aveiro, there are 2000 students from the 1st to the 5th year. Survey questionnaire was conducted on the random sample of 150 examinees. For the specificity of the environment where the research was conducted, the survey questionnaire was personally given to each individual examinee. In fact, in Portugal there is a poor students' response to online surveys. The analysis of the collected data was performed at the Statistical Package for Social Sciences - SPSS.

Results

The study included 60.7% women and 39.3% men. The largest number of respondents (46%) had between 21 and 23 years, and the smallest number of respondents (3.4%) is 27 years old and more. From 18 to 20 years of age have 37.3% of respondents, while 24 to 26 year is 13.3% of respondents. The largest number of respondents (45.3%) is the third year of undergraduate study. The minimum number of respondents did not answer this question, 1.3% of them. On the second year of undergraduate study, 26% of respondents, the first year of graduate studies is 14.7% of the respondents, the second year of graduate studies is 10% of the respondents, while 2.7% of respondents in the first year of undergraduate study. Most of the respondents were full-time students, some 94%, part-time students is 4.7%, while 1.3% of respondents did not answer this question. As in Portugal, the University of Aveiro, it is possible to enrol on subjectsfrom different study programsat the same time, some respondents noted multiple choice answers. The survey showed that most respondents listens Management study program (45.3%) and the lowest number of respondents are from

Psychology study program (1.3%). Subjects from Languages programs listens 27.3% of respondents, from Industrial engineering program 16% of respondents, from Economy Program 8% of respondents, from other branches of engineering, 4.7% of respondents, and the exact sciences, 2% of respondents.

H_1: The greater the satisfaction with the teachers' teaching methods and knowledge, the greater the satisfaction with the overall student life

For the purpose of determining the connectedness of the observed variables, we will use the Pearson's linear correlation coefficient, which is also the most well-known measure of linear correlation.

Table 1: Impact of the quality of teaching on Satisfaction with the student life

		The quality of teaching	Satisfaction with the student life
The quality of teaching	Pearson Correlation	1	**0,359**
	Sig. (2-tailed)		0,000
	N	150	150
Satisfaction with the student life	Pearson Correlation	**0,359**	1
	Sig. (2-tailed)	0,000	
	N	150	150

Table 1 illustrates that Pearson's correlation coefficient amounts to r = 0.359, which means that there is a weak positive correlation between the teaching quality and the overall satisfaction with the student life. Analogously to the aforementioned, two other variables were analysed, Table 2.

Table 2: Value, the direction and intensity of Pearson linear correlation coefficient

VARIABLES	VAULE OF THE COEFFICIENT	DIRECTION AND THE INTENSITY OF THE COEFFICIENT
The quality of teaching	0,359	weak positive correlation
Knowledge of the professors of subjects they teach	0,090	weak positive correlation
Regularity of classes	0,209	weak positive correlation

The influence of the faculty on students' satisfaction with the student life has a positive impact in all three observed variables, i.e. in all three cases there is weak positive correlation. Based on the performed analysis, the decision was made to *accept HypothesisH_1: The greater the satisfaction with the teachers' teaching methods and knowledge, the greater the satisfaction with the overall student life.*

H_2: The greater the satisfaction with the faculty facilities, the greater the overall satisfaction with the student life

The effect of the faculty facilities was observed through three categories, each consisting of certain claims. The total of 10 claims were observed, and pursuant to that 10 tests were conducted in order to reach the final decision on accepting or refuting the hypothesis. Table 3 shows that Pearson's correlation coefficient amounts to r = 0.267, which means that there is weak positive correlation between the satisfaction with the library staff and the overall satisfaction with the student life.

 Copyright © International Conference on Quality in Higher Education(ICQH)

Table 3: The impact of the library staff to the total satisfaction of student life

		Library staff	Satisfaction with the student life
Satisfaction with the student life	Pearson Correlation	1	**0,267**
	Sig. (2-tailed)		0,001
	N	150	150
Satisfaction with the student life	Pearson Correlation	**0,267**	1
	Sig. (2-tailed)	0,001	
	N	150	150

Analogously to the previous research, other tests were conducted and all tests for all 10 claims are presented in Table 4.

Table 4: Value, the direction and intensity of Pearson linear correlation coefficient

VARIABLES	VAULE OF THE COEFFICIENT	DIRECTION AND THE INTENSITY
Library staff	0,267	weak positive correlation
Organization of library materials	0,216	weak positive correlation
Availability of materials	0,195	weak positive correlation
Availability of computers	0,317	weak positive correlation
Speed of Internet connection	0,304	weak positive correlation
Equipment quality	0,325	weak positive correlation
Age of computers	0,269	weak positive correlation
Availability of parking	0,196	weak positive correlation
Sports and recreational facilities	0,169	weak positive correlation
Purchase of books and other material	0,234	weak positive correlation

The influence of the faculty facilities on students' satisfaction with the student life, Table 4, in all ten observed variables has a positive impact, i.e. in all ten cases there is weak positive correlation. Based on the performed analysis, the decision was made to *accept Hypothesis* H_2*: The greater the satisfaction with the faculty facilities, the greater the overall satisfaction with the student life.*

H_3: The greater the satisfaction with accommodation, the greater the overall satisfaction with the student life

Prior to the testing, the structure of examinees was presented regarding the type of accommodation with respect to satisfaction, Table 5.

Table 5: Students' satisfaction with regard to the type of accommodation

		Type of accommodation				
		Dormitory	Private accommodation	With parents/family	Other	Total
Satisfaction	sufficient	1	4	0	0	5
	good	7	15	13	1	36
	verygood	9	52	33	1	95
	excellent	1	10	3	0	14
Total		18	81	49	2	150

Table 5 shows that the majority of examinees reside in private accommodations and the least number of examinees reside in other forms of accommodation. The majority of examinees, regardless of the type of accommodation, marked their accommodation arrangements as very good, whereas the least number of examinees marked them as sufficient. Not even a single examinee marked their accommodation arrangements as insufficient.

 Copyright © International Conference on Quality in Higher Education(ICQH)

Table 6.The impact of satisfaction with accommodation on the overall satisfaction with the student life

		Satisfaction with accommodation	Satisfaction with the student life
Satisfaction with accommodation	Pearson Correlation	1	**0,211**
	Sig. (2-tailed)		0,009
	N	150	150
Satisfaction with the student life	Pearson Correlation	**0,211**	1
	Sig. (2-tailed)	0,009	
	N	150	150

Table 6 illustrates that Pearson's correlation coefficient amounts to r = 0.211, which means that there is weak positive correlation between the students' satisfaction with accommodation and the overall students' satisfaction with the student life quality.
Based on the performed analysis, the decision was made to *accept Hypothesis*H_3*: The greater the satisfaction with accommodation, the greater the overall satisfaction with the student life.*

H_4: The greater the overall satisfaction with the student life, the greater the overall life satisfaction

Table 7: The impact of student life satisfaction to overall life satisfaction

		Satisfaction with the student life	The overall life satisfaction
Satisfaction with the student life	Pearson Correlation	1	**0,225**
	Sig. (2-tailed)		0,006
	N	150	150
The overall life satisfaction	Pearson Correlation	**0,225**	1
	Sig. (2-tailed)	0,006	
	N	150	150

Table 7 shows that Pearson's correlation coefficient amounts to r = 0.225, which means that there is weak positive correlation between the overall students' satisfaction with the student life and the overall life satisfaction.
Based on the performed analysis, the decision was made to *accept Hypothesis*H_4*: The greater the overall satisfaction with the student life, the greater the overall life satisfaction.*

H_5: The greater the overall satisfaction with the student life, the greater the student performances

Student performances were observed through 3 variables. At the beginning, one variable (studying regularity) will be demonstrated with respect to the overall satisfaction with the student life. Then, for the purpose of establishing the connectedness of other observed variables, Pearson's linear correlation coefficient will be applied.

Table 8: The respondents' satisfaction and regularity of studying

	Regularity of studying				
	BO	Repeat few years of studying	Repeat one year of studying	Regularly passed	Totalo

 Copyright © International Conference on Quality in Higher Education(ICQH)

Satisfaction with the student life	sufficient	0	1	1	3	5
	good	0	7	8	21	36
	verygood	2	7	18	68	95
	excellent	0	0	4	9	13
Total		2	15	31	101	149

Table 8 shows that the majority of examinees regularly enrolled at the subsequent years of study, and the least number of examinees repeated several years. It is discernible from Table 8 that the majority of examinees marked the overall satisfaction with the student life as very good, and the least number of examinees marked it as sufficient, regardless of the studying regularity. Not a single examinee marked the overall satisfaction with the student life as insufficient. Analogous to the aforementioned, two more variables were analysed. Table 9 shows that Pearson's correlation coefficient amounts to r = 0.351, which means that there is weak positive correlation between the overall satisfaction with the student life and the learnt material quality, and that Pearson's correlation coefficient amounts to r = 0.157, which means that there is weak positive correlation between the overall satisfaction with the student life and the faculty success rate.

Table 9: Value, the direction and intensity of Pearson linear correlation coefficient

VARIABLES	VAULE OF THE COEFFICIENT	DIRECTION AND THE INTENSITY
Learnt material quality	0,351	weak positive correlation
Faculty success rate	0,157	weak positive correlation

Based on the performed analysis, the decision was made to *accept Hypothesis* H_5*: The greater the overall satisfaction with the student life, the greater the student performances.*

H_6: The greater the satisfaction with multiculturalism, the greater the satisfaction with the faculty

This hypothesis will aim to determine the effect of the satisfaction with multiculturalism on the satisfaction with the faculty, i.e. the influence on 3 variables observed through the category of the faculty. Table 10 illustrates that Pearson's correlation coefficient amounts to r = 0.152, which means that there is weak positive correlation between the satisfaction with multiculturalism and the teaching quality; Pearson's correlation coefficient amounts to r = -0.090, which means that there is weak negative correlation between the satisfaction with multiculturalism and the teachers' knowledge and Pearson's correlation coefficient amounts to r = 0.054, which means that there is weak positive correlation between the satisfaction with multiculturalism and the teachers' knowledge.

Tablica 10: Value, the direction and intensity of Pearson linear correlation coefficient

VARIABLES	VAULE OF THE COEFFICIENT	DIRECTION AND THE INTENSITY
Thequalityofteaching	0,152	weakpositivecorrelation
Knowledgeoftheprofessorsofsubjectstheyteach	-0,090	weakpositivecorrelation
Regularityofclasses	0,054	weakpositivecorrelation

The effect of the satisfaction with multiculturalism on the satisfaction with the faculty has different impact on the observed variables. The conclusion of the performed analysis is that the greater satisfaction with multiculturalism influences the greater satisfaction with the teaching quality and the teaching performance satisfaction, whereas the greater satisfaction with multiculturalism leads to the reduced satisfaction with the teachers' knowledge of their respective courses. Based on the performed analysis, the decision was made to *partially accept Hypothesis* H_6*: The greater the satisfaction with multiculturalism, the greater the satisfaction with the faculty.*

CONCLUSION

 Copyright © International Conference on Quality in Higher Education(ICQH)

After analysing the results, we can say that the students at the department of the Faculty of Economics in Aveiro, Portugal, are satisfied with the faculty, student life and life in general. Also, the research has shown that their satisfaction with these items positively affects their performances. When we conducted the research of satisfaction with the student life with respect to gender, not a single examinee, regardless of the gender, marked this variable as insufficient. Among the male examinees, the majority (61.02%) marked the satisfaction with the student life as very good, and not a single examinee marked it as sufficient or insufficient. Among the female examinees, the majority (64.84%) marked the satisfaction with the student life as very good, while the least number of female examinees (5.49%) marked it as sufficient. The research has also determined that the total amount of average monthly income does not affect a better score during studying. The conducted research has revealed the extent to which certain variables, such as faculty bodies, teaching quality, library, accommodation etc. affect the achievement of students' satisfaction and performances and eventually the extent to which they influence the overall life satisfaction. This research can be useful not only for the institution where it was conducted, but also for other educational institutions as guidelines for service provision. The said examination determined the current status, students' opinions and future expectations. These data can be useful for the educational institutions to better understand the students' needs, desires and expectations. Also, the fact that the students' expectations tend to change does not mean that the educational institutions are not up-to-date with that trend which largely influences students' satisfaction. This paper can also be used as a contribution to the subject of whether the universities have to follow the trends and expectations among the students or they should uphold their own standards and "conservative" principles. Labour market is increasingly demanding, competition is fierce and it is expected that the students' expectations with respect to the institutions they are attending will change accordingly. Our recommendation is to conduct the research at the level of the entire university, and eventually in the entire educational sector in Portugal in order to gain information regarding the direction in which education as a whole should evolve and to rectify the hitherto errors and avoid any potential future errors.

REFERENCES

Alves,H.,Raposo,M.,(2007): Student SatisfactionIndexinPortuguesePublicHigherEducation, The Service Industries Journal,pp795-797

Badri,M.,et al., (2010): A modifiedcustomer-satisfactionindex model for theeducationsectorin Abu Dhabi, InternationalJournalofBusinessandPublicAdministration, Volume 7, Number1, str.148-159

Bisinoto, C.,Marinho,C.,Almeida,L.,(2014): Educationalpsychologyinhighereducation: Current scene in Portugal, Revista de Psicología Vol. 32 (1), pp.93

Brown, T.J., Churchill, G.A., Peter, J.P.(1993): Improvingthemeasurementofservicequality, JournalofRetailing, Vol. 69, No. 1

Budić,H.,Andrilić,B.(2011): Measuringstudents' satisfactionanditsimportance for improving marketing mixofservicesinhighereducation, pp.1-3

Carman, J.M.(1990): Consumerperceptionsofservicequality: anassessmentofthe SERVQUAL dimensions, JournalofRetailing, Vol. 66, No. 1

Cronin, J.J., Brand, R.R., Brady, M.K.(2001): Some newthoughts on conceptualizingperceivedservicequality: a hierarchicalapproach, JournalofRetailing, Vol. 65

Eurostat (2015): The EU is movingcloser to its Europe 2020 goals on education, [Internet], raspoloživo na: http://ec.europa.eu/eurostat/documents/2995521/6787423/3-20042015-BP-EN.pdf/b2f295ba-2e15-409c-bec9-91c4e49c5d32 [28.8.2015.]

Gelade, G.A., Young, S., Test of a service profit chain model in the retail banking sector, Journal of occupational and organizational psychology, 78, 1-22, 2005. Glavočević, A., Radman-Peša, A., Društveno odgovorno poslovanje i CRM kao način integriranja društveneodgovornosti u marketinške aktivnosti, OeconomicaJadertina 2/2013

Gibson, A., (2010): Measuringbusiness student satisfaction: a reviewandsummaryofthe major predictors, JournalofHigherEducationPolicyand Management Vol. 32, No. 3, pp. 252-257

Grosjean, E.: Europska konvencija o kulturi 1954.-1994., Priručnik koji sadrži pregled 40 godina kulturne suradnje, 1996.,pp.21

Hanushek.,A.,E., (1996): Schoolresoursecand student performance,Thebookinginstitution, str.47-53Haralambos, M. i Holborn, M., Sociologija: Teme i perspektive. Zagreb, Golden Marketing, 2002.,pp.774

GoogleScholar (2008): Highereducationin Portugal [Internet], raspoloživo na: http://www.utwente.nl/bms/cheps/publications/publications%202007/countryreportportugal.pdf [28.8.2015.]

Jayasundara,C.,et al., (2010): Usingfocus groups to investigateservicequalitydeterminants for customersatisfactioninselecteduniversitylibrariesinSri Lanka, SAjnlUbs&InfoSei, pp.118-126

Mainardes, E.,Alves,H.,Raposo,M.,(2013): Identifyingstakeholdersin a Portugueseuniversity: a casestudy, Revista de Educación, 362. Septiembre-diciembre 2013, pp. 429-457

Mark, E., (2013): Student satisfactionandthecustomerfocusinhighereducation, JournalofHigherEducationPolicyand Management, pp.2-7

Mossi,P.,Venuleo,C.,Tondo,P.,Salvatore,S., (2012), Themeasurementofstudentsperformance. The use of a nextendedrasch model for theanalysisofpredictorsofhigheducationalperformance

Ozretić,Došen, Đ.: Osnove marketing usluga, Mikrorad, Zagreb,2002.

OECD (2012): Education at a Glance: OECD Indicators 2012 [Internet], raspoloživo na: http://www.oecd.org/portugal/CN%20-%20Portugal.pdf [29.8.2015.]

Parasuraman, A., Berry, L.L., Zeithaml, V.A.: "SERVQUAL: A multiple-itemscale for measuringconsumerperceptionsofservicequality", JournalofRetailing, Vol. 64, No. 1, 1988., pp. 12-40.

Parasuraman, A., Berry, L.L., Zeithaml, V.A.: "Guidelines for conductingservicequalityresearch", Marketing Researche, 1990., pp. 34-44.

Parasuraman, A., Berry, L.L., Zeithaml, V.A.: "RefinementandReassessmentofthe SERVQUAL Scale", JournalofRetailing, Vol. 67, No. 4, 1991., pp. 420-450.

Rittschof,K.,Chambers,W., (2011):ModernMeasurementInformationGraphics for UnderstandingPerformance: TheBlue-Green Game,DecisionSciencesJournalofInnovativeEducation, pp.462-466

Rode,C.,J.,et al., (2005): Life satisfactionand student performance, Academyof Management Learning&Education, pp.421-425

Rowe, Ken J. , 2004, “AnalysingandReportingPerformanceIndicator Data: „Caress“ thedataanduserbeware!”

Schochet,P.,Z., Chiang,H.,S., (2010): ErrorRatesinMeasuringTeacherandSchoolPerformanceBased on Student Test ScoreGains,MathematicaPolicyResearch, pp.8-10

Sirgy,M.,J.,et al., (2010): QualityofCollege Life (QCL) ofStudents: FurtherValidationof a MeasureofWell-Being, SpringerScience+BusinessMediaB.V., pp.377-384

Smimou,K.,Dalh,W.,D., (2012): On theRelationshipBetweenStudents’ PerceptionsofTeachingQuality, MethodsofAssessmentandSatisfaction,Journalofeducation for business, pp.23

Thien, L.,M., Razak, N.,A. (2012): AcademicCoping, FriendshipQuality, and Student EngagementAssociatedwith Student QualityofSchool Life: A PartialLeastSquareAnalysis, SpringerScience+BusinessMediaB.V. 2012, pp. 687

Umble,E.,Umble,M.(2012): IllustratingtheImpactofPerformanceMeasurement Systems on Organizational, pp.462-466

Vassiliou, A.,(2012): TheEuropeanHigherEducationAreain 2012: BolognaProcessImplementationReport, Education, AudiovisualandCultureExecutiveAgency, pp.7-72

Vašiček, Budimir, Lentić(2007): Pokazatelji uspješnosti u visokom obrazovanju, Privredna kretanja i ekonomska politika, Vol.17 No 110, pp.50 – 80

Vranešević, T.: Upravljanje zadovoljstvom klijenata, Golden marketing, Zagreb, 2000.

Wong, S.M., Perry, C.(1991): Customerservicestrategiesinfinancialretailing, InternationalJournalof Bank Marketing, Vol. 9, No.

Yeung, M.C.H., Ennew, C.T., Measuring the impact of customer satisfaction on profitability: A sectoral analysis, Journal of targeting, measurement and analysis for marketing, Vol. 10, 2, 106-116, 2001.

The World Bank (2011): Izdaci vlade za obrazovanje, ukupno (% od BDP-a), [Intenet], raspoloživo na: http://data.worldbank.org/indicator/SE.XPD.TOTL.GD.ZS/countries/PT--XS-HR-NO?display=graph, [26.8.2015.]

INTEGRATING A NEW ASSESSMENT STRATEGY TO IMPROVE DIDACTIC OUTCOME AND SELF LEARNING IN PHARMACOTHERAPY COURSES IN ISTANBUL KEMERBURGAZ UNIVERSITY

Nibal Abunahlah
Pharmacy. Faculty Istanbul Kemerburgaz University, Istanbul, Turkey
nibal.abunuhlah@kemerburgaz.edu.tr

Abdullah Olgun
Pharmacy. Faculty Istanbul Kemerburgaz University, Istanbul, Turkey
abdullah.olgun@kemerburgaz.edu.tr

Akgül Yeşilada
Pharmacy. Faculty Istanbul Kemerburgaz University, Istanbul, Turkey
akgul.yesilada@kemerburgaz.edu.tr

ABSTRACT
Pretest/posttest evaluation is a concise and effective direct evaluation tool that aids to improve student self learning. Pretest was administered before providing all pharmacotherapy topic information. Posttest was done after tutoring the topic. Pretest/posttest questions were similar. Handbook and lecture notes were provided. The tests were developped according to different outcome measures that are relevant to student achievements such as tapping memory, problem solving and comprehension. The students' marks for the pre- and post- test were compared for four weeks and the change in the pretest marks weekly were assessed using paired samples - T test. Significant differences between students' marks in the pretest appeared weekly, while the difference between pre- and post-test was significant only in the first week and declined in the following weeks. Pretest/posttest pharmacotherapy evaluation tool approved its effectivety in improvement of student self learning. Integration of this tool in the other pharmacotherapy courses is highly recommended.
Keywords: assessment strategy, pharmacotherapy, self learning.

INTRODUCTION

Active learning strategies in pharmacy education are commonly used in United States1 and may be more effective than traditional, didactic lectures2. Istanbul Kemerburgaz University (IKU) and the University of Colorado (CU) have collaborated to develop a progressive pharmacotherapy course that was patient-centered and used active learning strategies.

Three CU faculty members developed the content of pharmacotherapy I course, structure, learning methods, assessments, and evaluations were patient-centered and incorporated contemporary educational approaches that are not very common in Turkey. The CU faculty traveled to Istanbul to teach the course in Spring 2015. Faculty at IKU participated in all course preparations, sessions, activities, and evaluations. The course was condensed into five weeks. The daily structure included 4 hours of knowledge acquisition and application including didactic lectures, case discussions, group assessments, and student-directed learning activities and two hours of communication-based activities. Evaluations include eleven quizzes, three assessments of communication skills, and one final examination.
During our observation of Pharmacotherapy I course, we noticed that students were dependent mainly on the information they recieved from their teachers. Their ability to derive the important information from lecture notes and handbook were very weak. They always required instructions from their teachers.
During the preparation for Pharmacotherapy I and II courses, in order to improve self learning and life long learning skills of students, we decided to implement pre-test assessment and therefore introduced pretest/posttest evaluation method.

Pretest/posttest evaluation is a concise and effective direct evaluation tool that aids to improve students' self

 Copyright © International Conference on Quality in Higher Education(ICQH)

and life long learning skills. It also increases the attendence of students. Pretest evaluates the knowledge/skill level before the student is instructed about all relevant information

METHOD

Students were supplied by whole study materials which include handbook and lecture notes and informed about the topic that will be instructed during following week. The questions in pre- and post-tests were prepated according to different outcome measures that are relevant to student achievements such as tapping memory, problem solving and comprehension. Questions asked in pre- and post-tests were strongly similar in structure and content. The students' marks for the pre- and post- test were compared for four weeks and the change in pretest marks were assessed using paired samples - T test. The students' marks for the pre- and post- test were compared for four weeks and the change in the pretest marks weekly were assessed using paired samples - T test.

To measure students attitudes towards the course evaluation criteria, students were requested to complete a seven-item questionnaire regarding the evaluation method of the course, using a 5 point Likert scale (strongly agree to strongly disagree) Table 1.

FINDINGS

Weekly students' marks for pretests were compared and a statistically significant difference was found between the first and second weeks. Although the differences were not significant between second and third week, it continued to be significant between the third and fourth week and there is great significance between the first week and fourth week as seen in Table 2.

The differences between pretests and post tests were found significant only in the first week as seen in Table 3.

Concerning student attitudes; 61,3 % of students agreed or strongly agreed that the pre/post test method of evaluation is more preferred than a single mid term examination, 67,8% agreed or strongly agreed that the pre/post test evaluation method improved their self learning skills, 38,7% neither agreed nor disagreed.
Approximately half of the students agreed or strongly agreed that the pre/posttest questions were focused on main outcomes of the topic. Of the students, 67,7% agreed or strongly agreed that pre/post tests helped them determine their weaknesses in their knowledge and skills,74,2% agreed or strongly agreed that pre/post test method is time and effort consuming and 45,2% agreed or strongly agreed to recommend to use this technique for the following pharmacotherapy courses (Table 4).
We also observed an increase in their attendences with the implementation of pre/post test strategy (data not shown).

Table 1, Pretest/Posttest student's evaluation survey

No		Strongly Agree	Agree	Neither Agree nor Disagree	Disagree	Strongly Disagree
1	The pre/post test method of evaluation is more preferred than single mid term exam.					
2	The pre/post test evaluation method improve my self learning skills					
3	The pre/post test method is the one way to ensure the continuity of education					
4	The pre/posttest questions are concentrated in the main topic outcomes					
5	Pre/post help me determine where is my skill and knowledge deficiencies exist and where they most frequently develop.					
6	Pre/post test method is more time and effort consuming					
7	recommended using pretest /posttest evaluation method for the following pharmacotherapy courses					

 Copyright © International Conference on Quality in Higher Education(ICQH)

Table 2, Student's pretests comparison

Pretests	Mean	Std.deviation	P value
First week pretest	3,07	+_ 2,37	<0,001*
Second week pretest	4,79	+_ 3,52	
Second week pretest	4,79	+_ 3,5	0,906
Third week pretest	4,72	+_ 4,1	
Third week pretest	5	+_ 4	0,019*
Fourth week pretest	5,9	+_ 4,1	
First week pretest	3,19	+_2,31	0,001*
Fourth week pretest	5,93	+_4,16	

Table 3, Student's pretests/postests comparison

Tests	Mea n	Std.deviation	P value
First week pretest	6,35	+_ 2,29	<0,001*
First week post test	8,86	+_ 1,11	
Second week pretest	4,16	+_1,62	0,582
Second week posttest	4,91	+_1,5	
Third week pretest	7,2	+_ 2,4	0,961
Third week posttest	7,2	+_ 1,54	
Fourth week pretest	8,8	+_1,06	0,596
Fourth week post test	8,71	+_0 ,76	

Table 4, Studen's Attitude Towards Pretests/Posttests Evaluation method

Question NO.	Strongly Agree	Agree	Neither Agree nor Disagree	Disagree	Strongly Disagree
1	29%	32,3%	16,1%	9,7%	6,5%
2	22,6%	45,2%	16,1%	6,5%	3,2%
3	9,7%	22,6%	38,7%	16,1%	6,5%
4	3,2%	45,2%	22,6%	16,1%	6,5%
5	12,9%	54,8%	16,1%	9,7%	0%
6	45,2%	29%	9,7%	9,7%	0%
7	19,4%	25,8%	29%	12,9%	6,5%

CONCLUSIONS

The pre/post test method is a way to ensure the continuity of education. The fact that there was a weekly improvement in the students' pretest results, indicates improvement in their ability of self learning and derive the important knowledge from textbooks and lecture notes. The students started to develop their own strategies for self learning by making proper summaries, monitoring and evaluating their own performance. With time the students became able to derive required learning outcomes by themselfs, and the differences between pretest and posttest marks declined with time.

The fact that students had a positive attittude towards this method of evaluation as they prefered it more than midterm examinations, could suggest that they were more self motivated and satisfied by the improvement of their self learning and life long learning skills, even though it required more effort and preparation/study time.

THE RESULTS OF THIS STUDY COULD SUGGEST THAT PRETEST/POSTTEST PHARMACOTHERAPY EVALUATION TOOL CAN BE EFFECTIVE IN THE IMPROVEMENT OF STUDENT SELF LEARNING, SELF MOTIVATION, SATISFACTION AND ATTENDENCE. INTEGRATION OF THIS TOOL IN OTHER PHARMACOTHERAPY COURSES IS HIGHLY RECOMMENDED.

 Copyright © International Conference on Quality in Higher Education(ICQH)

REFERENCES

1. Lucas KH, Testman JA, Hoyland MN, et al. Correlation Between Active-Learning Coursework and Student Retention of Core Content During Advanced Pharmacy Practice Experiences. Amer J Pharm Educ 2013;77(8):Article 171.

2. Stewart DW, Brown SD, Clavier CW. Active-Learning Processes Used in the US Pharmacy Education. Amer J Pharm Educ 2011;75(4):Article 68.

 Copyright © International Conference on Quality in Higher Education(ICQH)

INTEGRATION OF ACADEMIC QUALITY ASSURANCE AND QMS IN HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS, WHY AND WHY NOT

Ahmad Mohamad
ahmadhaj@usm.my

ABSTRACT
Academic Quality Assurance in one form or another is practiced in all higher education institutions (HEI's) globally. Further, there are many HEI's world-wide that have integrated academic Quality Assurance (QA) in their Quality Management System (QMS). Generally academic institutions are more concerned about academic QA as that aspect will have a more immediate effect on their core business, that being the offering of academic programs of acceptable quality. Moreover if the need arises, academic QA often contributes to the requirement for program accreditation. Integrating academic QA with QMS can be seen as an attractive synergy as there are many benefits to be obtained with some shareable processes between the two systems. However, full integration of academic QA within a comprehensive QMS often times are more challenging than some may have have envisioned. QMS is focused on stringent compliance to a set of processses whereas academic QA tend to require a lot of flexibility and variation in judgements. Hence academicians sometimes have difficult times dealing with QMS processes. This paper will discuss some of the challenges that HEI's can expect in their attempt to integrate academic QA with QMS practices.
KeyWords: Quality Assurance, QMS, Higher Education

 Copyright © International Conference on Quality in Higher Education(ICQH)

ISO 9001:2008 (QMS) QUALITY MANAGEMENT SYSTEM IMPLEMENTATION MODEL IN A UNIVERSITY

Murat Ayan
muratayan34@gmail.com

Anisa Ayan
anisa-khamadeeva@rambler.ru

ABSTRACT
The Quality Management System (QMS) which was developed in order to meet customer expectations provides a systematic approach to the management of the institutions that produce goods and services. It provides control of all processes within the organization realized, customer satisfaction with the improvement and development. Organization's competitiveness and profitability arises due to customer satisfaction. In this context, ISO 9001: 2008 - the (QMS) Quality Management System has started in a public university, staff training has been realized, for the system implementation, the documentation requirements have been fulfilled, after the necessary internal and outside scrutiny, ISO 9001: 2008 (QMS) Certificate was received. In this study, efforts for ISO 9001: 2008 (QMS) carried out by a public university have been summarized.
Keywords: quality, quality management system, university.

 Copyright © International Conference on Quality in Higher Education(ICQH)

İLETİŞİM FAKÜLTELERİ AKREDİTASYON ÇALIŞMALARININ YURTDIŞINDAKİ ÖRNEKLERİ

Yrd. Doç. Dr. Müge DEMİR
İletişim Fakültesi, Beykent Üniversitesi,
mugedemir@beykent.edu.tr

Arş. Gör. Ozan Günel,
Beykent Üniversitesi,
ozangunel@beykent.edu.tr

ÖZET
Son on yılda yeni iletişim teknolojilerinin hızla büyümesi, bu teknolojilerin kullanıcılar arasında hızla yaygınlaşması, sosyal yaşama olan etkilerinin yüksek düzeydeki artışı, araştırmacılarının ilgisinin bu alana yönelmesine ve İletişim fakültelerinin eğitiminin sorgulanmasına sebep olmuştur. İletişim fakültelerinden mezun olacak öğrencilerin daha modern, çağdaş ve teknolojik şekilde düşünmelerini gerektiren yeni medya çağında fakültelerin entegre düşünmeyi vurgulayan yeni gazetecilik eğitimini yerine getirecek yeterliklere sahip olması gerekmektedir. ABD, İngiltere, Almanya gibi çok sayıda gelişmiş ülke öğrencilerin mesleki yeterliliğini sağlayabilmek ve eğitim kalitesini yükseltebilmek amacıyla iletişim fakültelerinde akreditasyon çalışmaları gerçekleştirmektedir. Ülkemizde Fen, Edebiyat, Fen-Edebiyat, Dil ve Tarih-Coğrafya Fakülteleri Öğretim Programları Değerlendirme ve Akreditasyon Derneği (FEDEK) ile Mühendislik Eğitim Programları Değerlendirme ve Akreditasyon Derneği (MÜDEK) gibi kuruluşlar olmasına rağmen İletişim Fakültelerinin akreditasyonunu sağlayan resmi bir dernek bulunmamaktadır. Bildirimizde, İletişim Araştırmaları Derneği (İLAD) tarafından kurulan İletişim Eğitim Programları Akreditasyon Kurulu'nun (İLEDAK) çalışmalarına yön veren yurtdışındaki İletişim fakültelerinin akreditasyonu için uygulanan kriterler ile ülkemizde yapılması gerekenler tartışılacaktır.
Anahtar Kelimeler: İletişim, Akreditasyon, İletişim Fakültesi, Kalite, Yüksek Öğretim

GİRİŞ

Günümüzde değişen bir dünyada yaşıyoruz. Yaşadığımız dünya artık kuşaklar arası farkları da aşarak kuşak içi devrimsel dönüşümlerin yaşandığı bir dünyaya evrildi. Bu dönüşümlerin en yakından hissedildiği alanlardan biri de iletişim dünyasıdır. Modern dünya bir iletişim devrimine sahne olmaktadır. Bu devrimin nasıl sonuçlanacağını görmek heyecan verici olsa da bu çalışmanın konusu bu değişimi anlamlandırmak için yapılan çalışmaların şeklini belirlemek üzerinedir.

Günümüzde dünyada hemen hemen her ülkedeki İletişim Fakülteleri öğrencilerini bu yaşanan dönüşüme hazırlıklı hale getirmeye uğraşmaktadır. Modern dünya günümüzde İletişim Fakültelerini günümüzün dünyasına daha yakın hale getirmek ve öğrencilerini mezun olduklarında bu dünyaya daha kolay adapte olabilmelerini sağlamak için İletişim Fakültelerinde de akreditasyon sistemini kullanmaktadır.

Akreditasyon sisteminin örneklerine geçmeden önce değişen iletişim dünyası hakkında bir iki laf etmek gerekmektedir. Yaşadığımız çağda bir enformasyon devriminin yaşandığını söyleyebiliriz. Bilgi edinme şekillerinden, sosyal hayata kadar birçok alan bu değişimden ciddi bir şekilde etkilenmektedir. Bu var olan ortamda gazetecilik ve profesyonel iletişim alanlarının da değişmemesi tabii ki düşünülemez. Pavlik dönüşen iletişim ortamlarında gazeteciliğin analog rollerinden kurtulması gerektiğini söylemektedir.(Pavlik, 2013, s.156) bunla paralel olarak iletişim bilimlerinin kullanıldığı hemen hemen her alanda yeni fırsatlar çıkmakta fakat bir yandan da bu fırsatları yakalayabilmek için bazı yeni yetkinlikleri edinmek gerekmektedir.

Bu yeni yetkinlikler sadece profesyonel hayata atıldıktan sonra edinilebilecek etkinlikler değildir. Bu tip hem profesyonel, hem yaratıcı düşüncenin gelişmesi için yüksek eğitim yani üniversite hala en önemli kurum konumundadır. İşte bu eğitimi modern-zamana uygun, yetkinlik sağlayıcı ve profesyonel dünyanın ihtiyaçlarını karşılayabilecek bir hale getirmek için akreditasyonun önemi çok

 Copyright © International Conference on Quality in Higher Education(ICQH)

daha fazla artmıştır. 'Çoğulcu toplumun istekleri ve kullanılan yeni teknolojiler "geleneksel gazeteciliğin" değer yargılarını sarsmaya yöneldiği gibi, yeni bir uzmanlaşma bakımından piyasa da oluşturmaktadır' (Tokgöz, 2008, s.61)
Akreditasyon sistemiyle ile ilgili bazı çekinceler vardır. Bunların başında akreditasyonun eğitimi standardize edeceği ve eğitim anlayışının tekelleşeceği yönündedir. Fakat unutulmamalıdır ki akreditasyon üst standartların diğer bir deyişle çatının oluşturulması için var olmuş sistemdir. Bu çatının alt kısmının nasıl doldurulacağı tamamen o eğitim kurumunun inisiyatifine bırakılmıştır. Bunun yanı sıra özellikle ülkemizde bu tip bir akreditasyon uygulamasının özellikle fayda sağlayacağının düşünülmesinin en önemli sebeplerinden biri yüksek eğitimim kurumları arasındaki yüksek kalite farkı, uçurumudur. Kalitesi arzulanan seviyeye gelmemiş ya da farklı beklentiler ile değerlendirilen okulların en azından belli başlı standartlara sahip olması sağlanacaktır.
Bu çalışma belli başlı ülkelerdeki iletişim fakültesi akreditasyonlarının nasıl işlediğine dair ufak bir bilgilendirme şeklinde olacaktır. Bu çalışmada örnekleri kullanılacak okullar birbirinden çok farklı sistemler kullanmaktadır. Türkiye de bu sistemler arasından kendine en uygun olanı o da doğrudan değil kendi eğitim sistemine ve ihtiyaçlarına uygun olarak entegre etmelidir. Bu çalışmada en geniş payı ABD'deki akreditasyonlara vermekteyiz. Bunun en önemli sebebi hem akreditasyon kurallarının ABD çok açık, net ve uygulanabilir olması hem de ABD akreditasyon yapan sivil toplum kuruluşlarının iletişim fakültelerinin akreditasyon standartlarını yerellikten çıkarıp uluslararası seviyeye çekmeleridir.

İngiltere Örneği

Birleşik Krallık iletişim çalışmalarında ve profesyonel gazetecilik anlayışında özel bir yerde durmaktadır. ABD'deki bilim insanlarının formüle ettiği iletişim çalışmalarının temelleri yıllar içerisinde tüm dünyaya yayıldı. Bu yayılımın en önemli duraklarından biri de İngiltere'dir. Özellikle II. Dünya Savaşı sırasında propaganda savaşı ABD ve Almanya'da olduğu kadar İngiltere'de de önemli bir yer kaplıyordu.
İngiltere aynı zamanda gazetecilik faaliyetleri için de her zaman çok odak bir ülke olmuştur. Özellikle küreselleşen günümüz dünyasında dünyanın çok önemli bir kısmı halen haberlerini İngiliz haber ajanslarından, kaynaklarından veya televizyonlarından almaktadır. Bu durumun yarattığı sorunsallar başka bir yazının konusu olsa da bu noktada şu söylenebilir ki eğitim seviyesi yetkin gelişmiş bir mezun kitlesi ile bu gerçeklik değişebilir.
İngiltere'de akreditasyon konusunda iki temel kurum vardır. Bunlardan ilki NCTJ (Gazetecilik Eğitimi için Ulusal Konsey)'dir. NCTJ, 1951 yılında kaliteli gazetecilik eğitimi vermek için kurulmuş ve günümüzde medyanın tüm sektörlerinde çalışanların yaklaşık %73'ü NCTJ eğitiminden geçmiştir. (About Us. (n.d.) from http://www.nctj.com/about-us) NCTJ günümüzde bir sivil toplum kuruluşu olarak görev yapmaktadır. Kurum 2007 yılında 'Gazetecilik Diploması' imkanı vermeye başlamış, 2013 yılında da 'Gazetecilikte Ulusal Yeterlilik' programını çıkarmıştır. Bu program günümüzde var olan tüm mecraları kapsarken aynı zamanda işin teknik detaylarını da öğrencilerine sunmaktadır. NCTJ, sadece İngiltere'de değil aynı zamanda İskoçya, Galler, Kuzey İrlanda gibi Birleşik Krallığın diğer ülkelerinde de faaliyet göstermektedir. NCTJ aynı zamanda kurumsal iletişim dersleri de vermektedir.
İngiltere diğer ülkelerden farklı olarak doğrudan eğitim kurumlarına değil derslere akreditasyon vermektedir. Bu tip çalışma prensibi İngiltere'de sadece iletişim alanında değil birçok farklı alanda kendini göstermektedir. Kendi bünyesinde ders vererek kuruluş kendi varlığını sağlama alırken bir yandan da kendi marka kimliğini yükseltmektedir. Bizim gibi merkezi sisteme bağlı bir ülke için bu yapıda bir oluşum çok mantıklı gözükmemektedir. Fakat yapısal farklılıklar bir kenara bırakıldığında özellikle gazetecilik alanında İngiliz örnekleri medyanın gelişmesi açısından doğrudan fayda sağlanacak birer kaynaktır. NCTJ hem akademik yılın içerisine ders yaratmakta hem de kendi bünyesinde bağımsız dersler açabilmektedir.
İngiltere'nin bir diğer önemli kuruluşu BJTC (Yayıncı Gazeteciler Eğitim Konseyi)'dir. BJTC daha çok İngiltere'nin önde gelen medya kuruluşları (BBC, ITV, ITN, SKY, Reuters gibi) ile anlaşmalar yapması sonucu piyasayla doğrudan bağ kurarak doğrudan profesyonel hayata atılmak üzerinden bir yapılanma sağlar. (BJTC Broadcast Journalism Training Council. (n.d.), from http://www.bjtc.org.uk/#!maintenance/c66t) BJTC de İngiltere'deki diğer kurumlar gibi öğrencilere veya kurumlara değil doğrudan dersleri akredite eder. BJTC bir akademik kuruma gelirken daha önceden belirlenmiş bazı kuralları o kurumun kabul edeceği ön kabulü ile başlar. Diğer bir deyişle derslerini akredite ettirmek isteyen kurumlar BJTC'nin kurallarını kabul etmek zorundadırlar. Fakat

 Copyright © International Conference on Quality in Higher Education(ICQH)

konsey hiçbir zaman akredite ettiği kurumlara standardize bir yöntem sunmadığını iddia eder. BJTC'de bir kar gütmeyen sivil toplum kuruluşudur.

Fransa Örneği

Fransa belirli konularda Türkiye'ye çok benzemektedir. Merkezi yapısı bazı hukuki sistemleri aslında Türkiye ile benzerdir. Bu sebeple Fransa'yı bu çalışmaya dahil etmek istedik. Fakat Fransa akreditasyon konusunda oldukça basit ve kısa bir içeriği vardır: Fransa'da akreditasyon devlet tarafından verilir. (http://www.education.gouv.fr/cid94141/le-diplome-de-competence-en-langue-dcl-professionnels-de-la-formation.html&xtmc=accreditation&xtnp=1&xtcr=1) Fransa demokratik gelişimini tamamlamış bir ülkedir. Bu sebeple idare hükümet değişikliklerinden çok etkilenmenden yaratılan eğitim felsefesinde çalışmaya devam etmektedir. Türkiye'de ise akreditasyon sadece hükümet kanallarına bırakılmamalı aynı zamanda akademiler ve sivil toplum kuruluşları tarafından da desteklenmelidir. Ancak bu sayede özgür, tarafsız, modern bir eğitim yaratma olanağı olacaktır. Fransa için bu merkezi yapıya tek istisna ekonomi okullarıdır. Fransa'da sadece ekonomi ile ilgili bölümlerde dışarıdan akreditasyona izin vermektedir.

Almanya Örneği

II. Dünya Savaşı sonrası Almanya doğal olarak köklü değişimler yaşadı. Bunların başında da totaliter Nazi eğitim sisteminin değişmesi geliyordu. 1948 yılında Batı Almanya'da yüksek eğitim yeniden yapılandırıldı ve kontrol Eğitim ve Kültür İlişkiler Bakanlığına (Kultusministerkonferenz) verildi. (Qualitätssicherung im Hochschulbereich. (n.d.). from http://www.kmk.org/no_cache/presse-und-aktuelles/pm2004/qualitaetssicherung-im-hochschulbereich.html?sword_list[0]=wissenschaftsrat)
1989 yılında Berlin Duvarının yıkılmasından sonra Doğu Almanya da bu sistemin içerisine entegre oldu. 2001 yılında KMK'nın (Kultusministerkonferenz) içerisinde Akkreditierungsrat (Akreditasyon Konseyi) kuruldu. Bakanlık bu hakkı bazı ajanslara dağıtmıştır ve dini okullar dışında Almanya'da ve Almanca eğitim veren ülkelerde akreditasyon bu kurumlar üzerinden yapılmaktadır. Almanya'daki akreditasyon kurumları şu şekildedir;

- AAQ: İsviçre Akreditasyon Ajansı
- ACQUIN: Akreditasyon, Sertifika ve Kalite Kontrol Enstitüsü
- AHPGS: Sağlık ve Sosyal Bilimler için Akreditasyon Ajansı
- AKAST: Kalite Kontrol ve Dini Okul Programlarının Akreditasyonu Ajansı
- AQ Austria: Avusturya Kalite Kontrol ve Akreditasyon Kurumu
- AQAS: Çalışma Programlarının Akreditasyonu ve Kalite Kontrol Ajansı
- ASIIN: Mühendislik, Enformatik/Bilgisayar Bilimleri ve Fen Bilimleri ile Matematik Akreditasyon Ajansı
- Evalag: Baden-Württemberg Değerlendirme Ajansı
- FIBAA: Uluslararası İş Yönetimi Akreditasyonu Kuruluşu
- ZEvA: Hannover Merkez Değerlendirme ve Akreditasyon Ajansı

Almanya'daki akreditasyon almış bazı iletişim bölümleri şöyledir:

ALAN	SEVİYE	ENSTİTÜ
Marka ve İletişim Tasarım	Ön-Lisans, Lisans	Idstein HFresen
İş İletişim Yönetimi	Ön-Lisans, Lisans	Bad Homburg accadisFH
Medya ve İletişim Yönetimi	Ön-Lisans, Lisans	Iserlohn BiTS
İletişim Tasarım	Ön-Lisans, Lisans	Berlin BTK
Enformasyon ve İletişim Tasarım	Ön-Lisans, Lisans	Rhein-Waal H
Enformasyon ve İletişim Sistemleri	Ön-Lisans, Lisans	Furtwangen H
Entegre Medya ve İletişim	Ön-Lisans, Lisans	Hannover H
Uluslararası İş İletişimi	Ön-Lisans, Lisans	Stuttgart AKAD
Pazarlama ve İletişim Yönetimi	Ön-Lisans, Lisans	Köln RheinFH
Pazarlama ve İletişim Yönetimi	Ön-Lisans, Lisans	Dortmund ISM
Dijital Sektör için Medya ve İletişim	Ön-Lisans, Lisans	Aachen FH
Dijital Sektör için Medya ve İletişim	Ön-Lisans, Lisans	Aachen FH

 Copyright © International Conference on Quality in Higher Education(ICQH)

Bilim İletişimi ve Biyonik	Ön-Lisans, Lisans	Rhein-Waal H

Kaynak: http://www.hs-kompass2.de/kompass/servlet/SuperXmlTabelle

Malezya Örneği

Batı bloku örnekleri dışında bu çalışmayı daha küresel daha getirmek adına Asya'dan da bir örnek koymanın uygun olacağını düşündük. Malezya aslında kültür olarak Uzak Doğu ve Müslümanlık öğelerini bir araya getirmiş bir ülke. Aynı şekilde eğitim ve yüksek eğitim anlayışını da buna uygun olarak yakın dönemde yeniden düzenlediler. Malezya'da 2007 yılından beri Eğitim Bakanlığına bağlı Malaysian Qualifications Agency (MQR) yüksek eğitimde akreditasyonları sağlamaktadır. (The Official Portal of Malaysian Qualifications Agency (MQA) / Portal Rasmi Agensi Kelayakan Malaysia (MQA). (n.d.). from http://www.mqa.gov.my/) MQA, Yüksek Eğitim Bakanlığına bağlı bir kurum olarak işlev göstermektedir. Akreditasyon doğrudan bu kurum tarafından verilmektedir. Akreditasyon verilen kurumlar MQA ismini kullanabilirler. Malezya çok daha devlet odaklı bir ülke olduğundan devlet tarafından verilen bu imkanın kullanılması tabii ki o kurumun ülke içindeki tercih oranını ciddi bir derecede arttıracaktır.

Devlet eleman seçiminde MQA'ya üye olan üniversitelerin mezunlarını tercih ettiğini iddia eder. Ama temel hedefi özel sektöre eleman kazandırmaktır. Devlet kendi verdiği bu eğitime önem verdiği için bu eğitim içerisinde yer alan öğrencileri daha ayrıcalıklı bir yere koyar. Bu program içindeki öğrenciler devletten burs talebinde bulunabilir. Burs isteklerinde her zaman bu bölümlerde bulunan öğrencilere öncelik verilir.

ABD Örneği

Bu çalışmanın ana kaynağı ABD örnekleri olacaktır. Bunun temel sebeplerini yukarıda söyledik. Fakat tekrar etmek gerekirse ABD akreditasyon işinde dünyanın belki de en önde gelen ülkesidir. Bu sadece her alan, her bölüm için ayrı ayrı kurulan kuruluşlar özellikle o alanlara uygun kriterler belirleyerek ilerlemektedir. Bizim özelimizde İletişim Fakülteleri ile ilgili en geniş program yine ABD kuruluşların programları içerisindedir.

İkinci olarak ABD bu profesyonelleşmenin farkında olduğu için akreditasyon verme işlemlerini uluslararası bir seviyeye çekmiştir. Artık aşağıda bahsedeceğimiz kurumlar uluslararası alanda, küresel bir çapta hareket etmekte ve uygulama, ihtiyaç ve düzenlemelerini buna uygun bir şekilde düzenlemektedir.

ABD'de gazetecilik veya genel iletişim alanında faaliyet gösteren okul, departman ya da birimlerin üye olabileceği ulusal iki kurum bulunmaktadır.

1. ASJMC (Association of Schools of Journalism and Mass Communication) (Gazetecilik ve Genel İletişim Okulları Birliği)

2. ACEJMC (The Accrediting Council on Education in Journalism and Mass Communications) (Gazetecilik ve Genel İletişim Eğitimi Akreditasyon Konseyi)

ASJMC topluluğu oluşturan okulların akademik gelişim için bir araya gelip, kurdukları bir birliktir. (About ASJMC. (n.d.). from http://www.asjmc.org/about/index.php) 1917 yılında kurulan ASJMC'nin ABD ve Kanada'dan yaklaşık 190 üyesi vardır. ASJMC'ye üyelik için akredite olma gerekliliği yoktur. Bu sebeple asıl ilgi alanımıza giren kurum bu kurum değildir.

Akreditasyon çalışmalarının yapıldığı ve bu çalışmanın odak noktası olan kurum ACEJMC'dir. İletişim fakültelerinin değerlendirilme ve akredite edilme isteği ABD'de 1945'lerde American Council on Education in Journalism (İletişim Eğitimi Amerikan Kurulu) ile başladı. 1980 yılında günümüzdeki ismini aldı. İsim değişikliği sonrası kurul uluslararası bir hal almaya başladı. (General Information. (n.d.). https://www2.ku.edu/~acejmc/PROGRAM/GENINFO.SHTML#HIST) Üyelik eğitimsel ya da profesyonel olarak gazetecilik ve genel iletişim veren her kuruma açıktır. Üyelik, üyelerin çoğunun kararı ile alınır. Akreditasyon ise kurul tarafından seçilen akreditasyon komitesinin, akreditasyon kurallarına uyulduğunu belirlemesi ile sağlanır. Şu anda ABD çapında 115 akredite birime sahiptir. Bu tip bir çalışma aslında Türkiye için de çok uygundur. İLEDAK da bu çalışmayı düzenleme ve yürütebilme potansiyeline sahip bir kuruluştur.

ACEJMC sadece genel iletişim ve gazetecilik ile ilgili alanlardaki birimlere akreditasyon sağlar. Akreditasyon sürecinde ACEJMC bir 'alan ekibi' kurarak, akredite olmak isteyen birime ziyaretlerde bulunur. Ziyaret sırasında ekip, yönetim, fakülte çalışanları, öğrenciler ve mezunlar ile mülakat yapar, okulu gezer, istenen belgeleri araştırır, altyapı imkanlarına, eğitim ve müfredata bakar. Mülakatlar gizli tutulur ve sonuçları kuruma açıklanmaz. Alan Ekibi genel sonuçları ve eksik gördüğü yerler

 Copyright © International Conference on Quality in Higher Education(ICQH)

varsa bu eksikleri ziyaret sonunda birimle paylaşır ve kısa bir süre içerisinde bunları çözmesini ister. Eğer yapısal sorunlar varsa bunların düzeltilmesi için diğer sorunlardan daha uzun süre verilir. Yüksek Lisans programları ile lisans programları ayrı değerlendirilir.
ACEJMC akreditasyon için gerekli standartları 9 başlıkta toplar: (*Journalism and Mass Communications Accreditation*, 2015, s.41)

1. Misyon, Yönetim ve İdare
2. Müfredat ve Yönetmelikler
3. Çeşitlilik ve Kapsamlılık
4. Tam ve Yarı Zamanlı Fakülte Üyeleri
5. Burs: Araştırma, Yaratıcı ve Profesyonel Aktivite
6. Öğrenci Hizmetleri
7. Kaynaklar, Tesisler ve Ekipman
8. Profesyonel ve Kamu Hizmetleri
9. Akademik Çalışmanın Sonuçları

Birinci başlık 'Misyon, Yönetim ve İdare'dir. ACEJMC bu bölümde misyon için gerekli uzun vadeli bir planın olmasını, akredite edilen birimin üst birimler (fakülte veya üniversite) tarafından akademik ve idari olarak desteklendiğini kanıtlamasını, üniversite, fakülte üyeleri ve öğrenciler ile efektif bir liderlik ve yönetim oluşturulmasını, yönetim ve idarenin belirli seçilme kriterlerinin olmasını ve fakültenin, çalışanların ve öğrencilerin endişe ve isteklerini rahatça açıklayabilecekleri bir ortam bulunmasını istemektedir. Bu bölümde belki de Türkiye'deki üniversiteleri zorlayabilecek en önemli husus son maddedir. Çünkü ne yazık ki Türkiye'deki üniversiteler bile pozitif demokratik ortamlar oluşturmakta sıkıntı yaşamaktadır. Bu konu ACEJMC gibi kurumlar için çok önemli hususlardır ve diğer maddelerin aksine bu tip maddeler yapısal sorunlara girmektedir.
İkinci başlık 'Müfredat ve Yönetmelikler'dir. Bu kısım genel olarak teknik bir alandır çoğu madde Bologna sürecinde dikkat edilmeye başlayan maddelerden oluşmaktadır. Bunların arasında öğrencilerin mezun olması için en az 72 sömestr kredisi saati ders alması (ki bu madde ülkeler hatta bölgeler arası fark gösterdiği için her ülkenin kendi yerel teamülleri dikkate alınmaktadır. Diğer maddeler ise ders programında teorik derslerle ve uygulamalı derslerde bir denge olması, günümüz teknolojilerini kapsayan modern bir müfredata sahip olunması, öğrenci/sınıf oranının en fazla 20/1 olması ve birimin fakülte dışında stajyerlik ve diğer profesyonel aktiviteleri desteklemesidir.
Bu maddeler içinde özellikle vakıf üniversiteleri için bazı zorlayıcı maddeler bulunmaktadır. Bunlardan en belirgini öğrenci/sınıf sayısıdır. ACEJMC her sınıfta 20'den fazla öğrenci olmasın demez. Fakat toplam öğrenci sayısını sınıf sayısına bölünce bu oranın çıkması gerektiğini belirtir. Özellikle büyük şehirlerdeki bazı vakıf üniversitelerinin apartmandan bozma üniversite olduğu düşünüldüğünde bu durum çok ciddi bir dönüşümü veya öğrenci sayısının buna göre planlanmasını gerektirmektedir.
Üçüncü başlık 'Çeşitlilik ve Kapsamlılık'tır. Bu bölüm ACEJMC'in çok dikkat ettiği bir bölümdür. Temel olarak şu maddelere dayanır: Birim toplumun tüm kesimlerini kapsayacak bir çalışma ve eğitim atmosferi bulundurmak zorundadır. Birim, cinsiyet, ırk, etnisite ve cinsel oryantasyon gibi konulara uygun, ayrımcılık yaratmayan bir müfredata sahip olmalıdır. Birim kadınları ve toplumdaki azınlık üyelerini kadroya almada inisiyatif göstermelidir. Birimin öğrencileri seçerken toplumun her kesimini yansıtacak bir tablo oluşturmasına dikkat etmelidir. Birimin herhangi bir taciz veya mobbing sicilinin olmaması, sosyo-kültürel pratiklere açık bir yapısının olması gerekir.
Bizim ülkemiz gibi genel bir sınavla öğrenci seçimi yapan ülkelerde seçimlerin eşitlikçi olması yapabilecek bir durum değildir. Bu durum sadece ABD gibi üniversitelerin kendi öğrenci seçimlerini yaptığı yerlerde mümkün olabilir. Fakat bu duruma güvenip diğer maddeleri atlamak çok yanlış olacaktır. Özellikle okul içinde tüm kültür, inanç, görüş ve diğer kimliksel seçimlere veya var oluşlara dikkat edilmesi mutlaka akreditasyonun vazgeçilmez parçalarından biri olmalıdır. Aynı şekilde

 Copyright © International Conference on Quality in Higher Education(ICQH)

çalışanların ve öğrencilerin tacize veya mobbinge uğramaması sadece çok dikkat edilmesi gereken bir diğer husustur.
Dördüncü başlık 'Tam ve Yarı Zamanlı Fakülte Üyeleri'dir. Bu bölüme göre; birimin akademisyen seçerken yazılı belli kriterleri olması gerekmektedir. Tam zamanlı fakülte üyelerinin temel görevlerinin eğitim, yaratıcı ve profesyonel hizmetler sağlamak olduğu hem akademisyen hem de kurum tarafından kabul edilmiş olmalıdır. Fakülte üyelerinin CV'leri akademik ve profesyonel yetkinliklerin toplamı olmalıdır. Akademik üyelerin yanına profesyonel deneyimi de sahip üyelerin olması desteklenir. (Bu madde bir zorunluluk olmasa da ACEJMC profesyonel desteğe her zaman önem vermiştir) Ders içeriklerinin hocalar tarafından, öğrenciden gelen veriler de göz önüne alınarak düzenli olarak güncellenmesi gerekmektedir. Bu bölüm var olan üniversitelerimizi pek zorlayacak bir bölüm değildir. Ama bir yandan da üniversite çalışanlarının başka işlerde çalıştırılmasını engellemek ve işe başlarken yapmaları gerekenlerin önüne koyulmasını sağlayacak bir yapı yaratacağı için önemli bir bölümdür.
Beşinci bölüm 'Burs: Araştırma, Yaratıcı ve Profesyonel Aktivite'dir. Bu bölüme göre birim, araştırmayı, yaratıcı ve profesyonel aktiviteye destek olmalı, destekler, araştırma ve yayın gibi konulardaki beklentilerini açıkça belirtmeli, bu konularda yazılı bir politikası olmalı, araştırma ve aktivitelerin fakülte çalışanları arasında özgürce paylaşılması için bir ortam yaratmalı ve entelektüel merakı, farklı görüşleri, eleştirel görüşleri destekleyen bir ortam yaratmalıdır.
Üniversiteler bir ülkenin geleceğine fayda sağlayacak fikir tohumlarının atıldığı yerlerin en başında gelir. Eğer üniversiteler sadece sene sonunda yapılan işlerin düzgün gitmesi veya kar/zarar dengesine göre değerlendirilirse o zaman o ülkenin gelişmesi için bir imkan kalmaz. ACEJMC'nin bu koyduğu maddeler ile ülkemizdeki sıkıntılar aslında örtüşmektedir. Üniversitelerin tekrar özgür düşüncenin sadece tartışıldığı değil bunun yanı sıra topluma özgür düşünme alanında öncülük ettiği yerler olması gerekmektedir. Bunun içinde bağımsız, çıkar ve etkilerden uzak araştırmalar, aktiviteler ve bunların desteklenmesi çok önemlidir. Bu yüzden akreditasyon çalışmalarında bu kısmın çok ciddi bir şekilde değerlendirilip yerele uygun hale çevrilip kullanılması gerekmektedir.
Altıncı bölüm 'Öğrenci Hizmetleri'dir. Bu bölüm temelde öğrencilerin hayatlarının en önemli dönemlerinden birini geçirdiği bir yerin öğrencilerin hayatlarını kolaylaştıran bir yer olmasını sağlamak, onları eğiten ama aynı zamanda geleceğe hazırlayan okula ait hissettirmek için hazırlanmış bir bölümdür. Bu bölüme göre, Öğrencilerin okulu bitirme kriterleri gibi akademik zorunluluklar ve haklardan haberdar olmalarının sağlanmalıdır. Fakültenin, yönetimin ve hocaların öğrencilere açık bir iletişim içinde olmaları gerekmektedir. Birimin, imkanlar, aktiviteler ve gereklilikler hakkında öğrencilerini düzenli olarak bilgilendirmesi gerekmektedir. Birimin, öğrencilere eğitimlerini geliştirecek müfredat dışı aktivite, imkan ve eğitimler sağlaması şarttır. Öğrencilerin eğitimine katkı sağlayacak dokümanlar ve istatistiklerin internet sitesinde bulundurulması istenmektedir. Bu bölüm aynı zamanda üniversiteyi sadece derslikte ders verilen bir yer olarak görmekten çıkarmak için hazırlanmış bir bölümdür.
Yedinci bölüm 'Kaynaklar, Tesisler ve Ekipmanlar'dır. Bu bölümde ACEJMC okullardan birimin harcamaları için detaylı bir bütçeye sahip olmasını, verilen kaynakların (bütçe dahil) birimin hedeflerini karşılayacak seviyede olmasını, tesisleri eğitimin düzgün ve modern bir şekilde yapılacak şekilde düzenlenmesini, birimin öğrencilerine okul ekipmanlarına ulaşma imkanı sağlamasını ve birimin kütüphanenin kalitesiyle eğitimin kalitesini yükseltmesini ister. Bu bölüm daha önceki bölümlerde de belirtiğimiz gibi bazı üniversitelerin yeterli alana ve kaynağa sahip olmaması sebebiyle okulları zorlayabilecek bir bölümdür. Bu gibi durumların çaresi okulların alanlarını büyütemeyeceği durumlarda öğrenci ve alan düzenlemesini yaparak okulu belli bölümlerde uzman bir okul haline getirmek olmalıdır. Düzgün imkanlardan faydalanmayan öğrencilerin eğitim kalitelerinin istisnalar dışında yüksek olması ne yazık ki beklenemez.
Sekizinci bölüm 'Profesyonel ve Kamu Hizmetleri'dir. Bu bölümde, birimin mezunları ve ilgili profesyoneller ile eğitimi geliştirmek için düzenli iletişimde olması, öğrencilerine akademik ve profesyonel alanda liderlik etmesi, gazetecilik ve genel iletişim alanında katkıda bulunması, iletişimin akademik düzeyine katkıda bulunuyor olması istenir. Kısaca eğitimi okul sınırlarının dışına çıkartarak hem global akademik dünyaya hem de kendi ülkesindeki eğitim seviyesine bir katkı ACEJMC'nin beklentileri arasındadır.
Son olarak dokuzuncu bölüm yani 'Akademik Çalışmanın Sonuçları' gelir. Bu bölüme göre; birimin doğrudan ve dolaylı yollardan öğrencinin öğrenim düzeyi ile bilgi toplaması gerekmektedir. Toplanan bilgiler müfredatın ve içeriklerin geliştirilmesi için kullanılmalıdır. Birim mezunları ile hem mezun-öğrenci bağını kurmak hem müfredatı geliştirmek hem de profesyonel hayata yardımcı olmak için

 Copyright © International Conference on Quality in Higher Education(ICQH)

iletişim içerisinde kalmalıdır. Bu değerlendirme ve geliştirme süreçlerinde birim fakülte dışında gazeteci ve profesyonel iletişimcilerin desteğini almalıdır.

Sonuç olarak ACEJMC'in kriterleri genel olarak oldukça düzgün, detaylı kriterlerdir. Fakat Türkiye'de İletişim Fakültelerinde başlatılacak bir akreditasyon süreci için bu kriterlerin ülkemizin gerçeklerine uygun hale getirilmesi gerekmektedir. Ama bunu yaparken kaliteyi düşürmeden, akreditasyonun özünü yok etmeden yapmak gerekmektedir. Bunu yaptıktan sonra belki uzun yıllardır akreditasyon sürecini yaşayan ABD'deki gibi bir anda değil fakat belki de sıra sıra ve belli bir zamana yayarak bu kriterlerin birimlere uygulanmasına başlanmalıdır.

Kaynakça

- **Journalism and Mass Communications Accreditation,** Philadelphia, 2015
- Pavlik, John V, **Yeni Medya ve Gazetecilik**, Çev: Müge Demir, Berrin Kalsın, İstanbul, Phoenix Yayınları, 2013.
- Tokgöz, Oya, **Temel Gazetecilik,** Ankara, İmge Kitapevi, 2008.

İnternet Kaynakları

- Accrediting Council on Education in Journalism and Mass Communications https://www2.ku.edu/~acejmc/
- Akkreditierungsrates http://www.hs-kompass2.de/kompass/servlet/SuperXmlTabelle
- Association of Schools of Journalism and Mass Communication http://www.asjmc.org/
- Broadcast Journalism Training School http://www.bjtc.org.uk/
- Kultusminister Konferenz http://www.kmk.org/home.html
- Malaysian Qualifications Agency http://www.mqa.gov.my/
- Ministere De L'Education Nationale http://www.education.gouv.fr/
- National Council for the Training of Journalist: http://www.nctj.com/
- Study In Europe http://www.studyineurope.eu/

 Copyright © International Conference on Quality in Higher Education(ICQH)

İLETİŞİM TEKNOLOJİLERİ İLE DEĞİŞEN KOŞULLARDA GAZATECİLİK EĞİTİM: EĞİTMENLERİN İZLEMESİ GEREKEN YÖNTEMLER

Asst. Prof. Dr. Berrin Kalsın
Beykent Üniversitesi, Türkiye
berrinkalsin@beykent.edu.tr

ÖZET
Son yıllarda yaşanan teknolojik gelişmelere paralel olarak büyük bir değişim yaşayan gazetecilik mesleği her boyutuyla ayrı bir tartışma alanı olmuştur. Gazetecilik mesleğinin temel ilkeleri her ne kadar aynı kalsa da mesleğin iş akışı, iş uygulamaları, okuyucu profili veyaçalışma koşulları gibi birçok işleyiş biçimleri farklılaşmıştır. Günümüz gazeteciliği mobil habercilik, dron gazeteciliği veya yurttaş gazeteciliği gibi birçok kavramla iç içe geçmiştir. Gazetecilik mesleği; mobil telefona sahip her vatandaşın gazetecilik yapabileceği bir meslek haline gelmiştir. Bununla birlikte mesleğin yaşadığı bu değişim özellikle yükseköğretim kurumlarında verilen gazetecilik eğimine de yansımıştır. Eğitmenler tarafından teorik olarak anlatılan gazetecilik yapısıgünümüz koşullarında geçerliliğini yitirme noktasına gelmiştir. Bu anlamda çalışma; gazetecilik eğitiminin yaşadığı değişimi gözler önüne sererek bu alanda eğitim verecek akademisyen ve eğitmenlere önerilerde bulunacaktır. Çalışmanın amacı; günümüz şartlarında teknoloji ile çalışmak durumunda kalan gazetecilik eğitmenlerinin izlemesi gereken yöntemleri belirlemektir.
Anahtar Kelimeler: Gazetecilik, Eğitim, Teknoloji, Yükseköğretim Kurumları.

GİRİŞ

Gazetecilik eğitimine ilişkin sorunlar, uzun yıllardır akademisyenler, öğrenciler ve basın çalışanları arasında süregelen bir tartışma konusu olmuştur. Buna karşın bu alanda, sorunlar ve çözüm önerileri noktasında alınmış ciddi bir mesafeden söz etmek mümkün olmamakta, hatta sorunları giderek artan iletişim fakülteleri ve buna bağlı olarak artan öğrenci popülâsyonu göz önüne alındığında, durum daha da vahimleşmektedir (Arık, 2007:11). İletişim teknolojisindeki yenilikler her alanda olduğu gibi, eğitimde de etkili olmaktadır. Her tip eğitim ortamı, bu teknolojilerle hızla değişmektedir. Böyle bir gelişim ortamı içinde eğitime teknolojik bir nitelik kazandırma gereği de ana tartışma konulardan biri haline gelmiştir. Teknolojik olanaklardan yararlanmayan eğitim, günümüzde toplumsal ve bireysel beklenti ve gereksinimlerine yanıt verememektedir. (Karasar, 2004:117)

Başta üniversiteler olmak üzere bütün eğitim kurumlarının temel amacı; bilgiyi üretmek ve üretilen bilgilere paralel olarak ta teknolojik gelişmelerin oluşumuna katkı sağlamaktır. Bilgi üretiminin en önemli unsuru; mevcut bilgilere en kısa yoldan, en kısa zamanda en kapsamlı şekilde, en az maliyetle erişebilmek ve bu bilgileri en kolay ve en fonksiyonel şekilde kullanıyor ve işliyor olabilmekte yatmaktadır. Bunun yanında bir diğer önemli konu ise, bilgiyi en hızlı ve en kolay yoldan iletmek, bilim ve teknoloji dünyasının bütün bileşenleriyle paylaşabilmektir. Bütün bunların tek ve en önemli yolu yeni iletişim teknolojileridir.Gazetecilik açısından bakıldığında yeni iletişim teknolojilerinin haberin toplanmasına, işlenmesine ve dağılımına getirdiği olanaklar gazetecilerin işlerini yapma biçiminde değişimler yaratmaktadır. Yeni iletişim teknolojilerinin haber üretim ve dağıtım sürecinde kullanılmaya başlanmasıyla haber üretimi ve dağıtımı süreçlerinde yaşanılan değişimler ve internet üzerinden medya kuruluşları ya da kullanıcılar tarafından gerçekleştirilen habercilik uygulamaları sektörle ilgilenen birçok kesimden insanın ilgi alanı haline gelmiştir. Bu değişimi yakalamaya çalışan gazetecilik eğitmenleri ise geleneksel gazetecilik eğitimi ile dijital gazetecilik uygulamaları arasına sıkışıp kalmıştır. Geçmişte öğrenilen gazetecilik eğitiminin pratikte kullanılmadığını gören eğitmenler kendilerini geliştirmek adına birçok yönteme başvurmuştur. Bu yöntemlere örnek olarak dijital yayıncılık eğitimlerine gitmek, sertifika programlarına katılmak veya bu konuda yayınlanan kitap ve makalelerden faydalanmak verilebilir. Günümüz şartlarında gazetecilik eğimi o denli değişmiştir ki, değil on-yirmi yıl kadar önceki bilgiler, bir yıl önceki bilgiler bile geçerliliğini yitirme noktasına gelmiştir. Bu noktada gazetecilik eğitimi veren eğitmenin her yıl çalışmalarını yenilemesi ve

 Copyright © International Conference on Quality in Higher Education(ICQH)

güncel tutması gerekmektedir. Ancak şu bir gerçektir ki; yaşanan tüm bu değişimler ne eğitimlere gidilerek ne de okunarak takip edilebilir. Bunun tek yöntemi yine teknolojinin kendisi ve internettir. Tek yol iletişim teknolojilerinin sıkı bir takipçisi olmak ve pratikte bu uygulamaları kullanmaktır.

Bu noktada çalışma; öncelikle geleneksel ve yeni nesil gazetecilik eğitimlerine değinecektir. Diğer taraftan çalışma; farklı ülkelerde bu ikilemde kalmış olan gazetecilik eğitmenlerinin düşüncelerini içermektedir. Nitekim çoğunluğun yaklaşımının nasıl olduğunu belirlemenin faydalı olduğu düşünülmektedir.Bununla birlikte gazetecilik eğitimi veren eğitmenlerin izlemesi gereken yöntemler çalışmanın ana amacını oluşturmaktadır.

GÜNÜMÜZ GAZETECİLİK YAPISI

İnternet gazeteleri tüm dünyada haber alımında okuyucuların en fazla rağbet gösterdiği mecradır ve bu mecra her geçen gün yenilenip gelişmektedir. Geçmişte gazetecilik denildiğinde okuyucuların kafasında beliren görüntü bugün yerini bambaşka bir habercilik anlayışına bırakmıştır. Birçok yeni kavram sektöre girmiş, haber alımı artık web sitelerinden sosyal medya haberciliğine geçmiş ve internet üzerinde bağımsız gazetecilik yapan örnekler takip edilir olmuştur.

Geçtiğimiz yıl yayınlanan Zenith Optimedia raporuna göre tüm dünya üzerinde insanlar ortalama 8 saat internet kullanmaktadır. Rapora göre 2010 yılında bir kişi gün içerisinde 60 dakika online olurken 2014'te busüre 110 dakikaya çıkmıştır. Geleneksel medya kullanımı ise (TV, gazete, dergi, radyo, sinema) 402 dakikadan 376 dakikaya düşmüştür. Televizyon kullanımı ise 2010 yılına göre 2014 yılında %6 oranında bir düşüş yaşamıştır. Ayrıca rapora göre basılı yayın organları dijital ortamlar ile rekabetedemez vaziyete gelmiştir. Gazeteve dergi kullanımı 2010 yılında %26 ikenburakam 2014'te %19 oranlarına gerilemiştir. Raporda 2010 yılından itibaren hızla düşen geleneksel medya kullanımının ileriki yıllarda daha fazla düşeceğinin altı çizilmiştir.

2015 yılının verileri ise sosyal medya ve mobil haberlere ilginin arttığını, masaüstü internet kullanımında bir azalmanın olduğunu ve internet üzerinden video haber kullanımında önemli bir artışın olduğunu göstermektedir. Aynı zamanda başta televizyon olmak üzere geleneksel platformların sürekli merkezileştiğini ve hatta haberlerin bulunma, kullanılma ve dağıtılma şekli bakımından ülke bazında ve nesiller arası bölünmelerin olduğu görünmektedir.

Bu durum göz önüne alındığında geleneksel gazetecilik eğitiminin de bu doğrultuda değişmesi gerektiği gerçeği karşımıza çıkmaktadır. Habercilik anlayışının tamamen değiştiği günümüz koşullarında iletişim fakülteleri tarafından verilen gazetecilik mesleki derslerinin tekrar gözden geçirilmesi ve buna yönelik olarak eğitmenlerin kendilerini değiştirmesi ve geliştirmesi gerektiği altı çizilmesi gereken önemli bir konudur.

TARİHSEL SÜREÇTE GAZETECİLİK EĞİTİMİ

Dünyada gazetecilik eğitiminin başladığı ilk yer Amerika'dır. Amerika'da ilk gazetecilik eğitimi 1893 yılında Pennsylvania Üniversite'ne bağlı olarak Wharton School of Business bünyesinde Joseph French Johnson tarafından başlatılsa da dünyada çağdaş anlamda iletişim/gazetecilik eğitimi 1908 yılında ABD'de Missouri Üniversitesi'nde kurulan gazetecilik okulunda ilk kez başlamıştır. Amerika'da ikinci gazetecilik okulu ise; 1912 yılında Columbia Üniversitesi'nde açılmış ve bu üniversitede gazetecilik okulunun açılmasında gazeteci Joseph Pulitzer'in önemli katkıları olmuştur. Kıta Avrupası'nda ise ilk kez 1916 Leipzig'de başlayan gazetecilik eğitimi, ancak 2. Dünya Savaşı'ndan sonra yaygınlaşmıştır.Pouthier, Fransa'da 1924 yılında Lille kentindeki Katolik fakülteler bünyesinde kurulan Lille Gazetecilik Yüksek Okulu'nun bu alanda önemli bir istisna olduğunu belirtmiştir(Korkmaz, 2012:11).

Türkiye'de ise gazetecilik eğitimi ile ilgili fikirler ilk olarak gazeteci Ahmet Rasim tarafından ortaya atılmıştır. Müderris Fehmi Yahya tarafından 1948 yılında açılan İstanbul Özel Gazetecilik Okulu, üniversite düzeyinde bir eğitim kurumu olmamakla birlikte, Türkiye'de açılan "ilk özel gazetecilik okulu" olması bakımından tarihi bir önem taşımaktadır (İnuğur, 1988:155-157).Türkiye'de gazetecilik/iletişim eğitiminin başlamasında İstanbul ve Ankara Gazeteciler Cemiyetleri büyük rol üstlenmiştir. İstanbul ve Ankara Gazeteciler Cemiyetlerinin "eğitimli gazeteci" yönündeki girişimlerini, İstanbul ve Ankara Üniversiteleri gazetecilik/iletişim eğitimi üzerinde eğitim programları başlatarak gerçeğe dönüştürmüşlerdir. İstanbul'da, İstanbul Üniversitesi İktisat Fakültesi bünyesinde 1950 yılında Gazetecilik Enstitüsü'nün kurulması, 1965 yılında Ankara Üniversitesi Siyasal Bilgiler Fakültesi'ne bağlı olarak Basın Yayın Yüksek Okulu'nun

 Copyright © International Conference on Quality in Higher Education(ICQH)

açılması, Türkiye'de gazetecilik/iletişim eğitimine yön vermiştir. Bir yandan gazetecilik /iletişim eğitimi sürerken, diğer yandan özellikle iletişim eğitimi vereceklerin yetiştirilmesine başlanılmıştır. İletişim eğitimi vereceklerin yetiştirilmesi için, iletişimi konu alan çeşitli programlar devreye girerken, çeşitli iletişim araştırmalarının yapılmasına, ders kitaplarının da yazılmasına yönelinmiştir. Farklı konularda iletişim araştırmalarının yapılması, ders kitaplarının yazılmasına yöneliş, iletişim eğitiminin gelişmesi yönünden atılan önemli adımları oluşturmaktadır (Tokgöz, 2006:2).Türkiye'de üniversite düzeyinde gazetecilik eğitimini, 1950 yılını baz alırsak, 60 yılı geride bıraktığını görürüz. Bu süreçte, Türkiye'de gazetecilik eğitimi çok büyük ilerleme kaydetmiştir. 1992 yılına kadar Basın-Yayın Yüksekokulu olan bu okulların adı daha sonra İletişim Fakültesine dönüşmüştür. Devlet üniversiteleri, vakıf üniversiteleri ve Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti'ndekilerle beraber, iletişim fakültelerinin sayısı kırkı geçmiştir (Korkmaz, 2012:11).

YENİ NESİL GAZETECİLİK EĞİTİMİ

İletişim teknolojisindeki yenilikler her alanda olduğu gibi, eğitimde de etkili olmaktadır. Eğitim ortamı, bu teknolojilerle hızla değişmektedir. Böyle bir gelişim ortamı içinde eğitime teknolojik bir nitelik kazandırma gereği de güncel konulardan biri olmuştur. Teknolojik olanaklardan yararlanmayan eğitim, artık, günün toplumsal ve bireysel beklenti ve gereksinimlerine yanıt verememektedir. Teknoloji üzerinde, belki de en fazla özenle durması gereken akademik alanlardan biri, iletişim alanıdır. Bunda, medya içeriklerinin, medya yapılarının, medya etkilerinin anlaşılmasında teknolojinin önemli bir parametre olarak ele alınması zorunluluğunun yanı sıra, gazetecilik eğitiminin bizatihi teknoloji odaklı/ağırlıklı bir eğitim alanı olması da önemli bir etkendir. Teknolojiyi bir analiz parametresi olarak almayan bir gazetecilik eğitimi eksik olacağı gibi, teknolojik olanakları güncel seviyelerde kullanamayan bir gazetecilik eğitimi de etkin olamayacaktır. İletişim eğitimindeki yapılar, özellikle iletişim fakülteleri, bu önemi kavrayabildikleri ölçüde daha kapsamlı ve yetkin bir gazetecilik eğitimi verebileceklerdir(Korkmaz, 2012:13).

Dijital devrimin medya endüstrisini silip süpürdüğü bir dönemden geçilmektedir ve bu noktada birçok ülkede faaliyet gösteren gazetecilik okulları ve bölümler çağa ayak uydurmak için telaşa kapılmıştır. bu noktada çokta ileri gitmemek ve dengeyi sağlamak önemli bir nokta olarak karşımıza çıkmaktadır.The New Yorker'ın uzun süredir editörlüğünü üstlenen David Remnick; Kolombiya'da gazetecilik okulunda düzenlenen organizasyonda geleneksel gazeteciliğe bağlılığın çok önemli olduğunu dile getirmiş ancak dijital platformdaki yararlı yeniliğin farkına varılması gerektiğinin de altını çizmiştir. The New Yorker gibi bir güç merkezinin yaşadığı ikilem ve kabullenişilginçtir. Haber medyanın ortasında olan belirsizlik ve kaygıyı bir kenara bıraksak, gazetecilik okulları için dijital becerikliliği geliştirme ve bilinirliliği sağlama ders programları açısından çok önemlidir.Sektörün sınırlılığı ve vakıf üniversitelerinde eğitim ücretlerinin yükselmesi ile birlikte meslek öncesi deneyim ve eğitimlerin maaşa dönüştürülmesi gerçekliliği önemli bir noktadır.

Bu konuda farklı yaklaşımlar karşımıza çıkmaktadır. Örneğin New York Times yazarı ve aynı zamanda gazetecilik profesörü Sam Freeman "Bizim derdimiz endüstrinin tüm isteklerine karşı sorumlu olacağımız mesleki bir okul olmak değil." diyerek bu konudaki düşüncelerini dile getirmiştir. Freeman sözlerine şöyle devam etmiştir: "Fakat teknolojik bir devrim içindeyiz ve okuyucuların haberleri nasıl okumak istediklerini anlayarak onların bu isteklerine karşı sorumlu olmalıyız, ancak eski geleneklerimizi de unutmamalıyız". UC Berkley gazetecilik okulu dekanı Edward Wasserman ise gazetecilik okullarında çok kuvvetli kültürel bir sur olduğunu ve bu durumun dijital gazetecilik eğitimine geçişi engellediğini belirtmiştir. Birçok gazetecilik okulu bu büyük değişimi kabul etmiştir. Örneğin 2013 yılında Colombia Master of Science programını elden geçirmiş ve fakülte de bunu desteklemiştir.

Bu konudaki fikir birliği "Aboveand Beyond: Looking at theFuture of JournalismEducation"adlı raporda karşımıza çıkmaktadır. Rapor Knight Foundation tarafından yayınlanmıştır ve raporunsonuç bölümünde gazetecilik okullarının ön görüsü olmadığından söz edilmiştir. Raporda "Sektör akımlarını ve medya teknolojilerini iyi bilmek ve tespit edebilme kapasitesine sahip olmak önemlidir ve bunları gazetecilere özgü işlerle çabucak birleştirmek gerekmektedir."şeklinde bir cümleye yer verilmiştir.

Harpers dergisinin editörü John R. McArthur bu rapora karşı çıkan muhalifler arasındadır. McArthuraçıklanan rapora karşı bir konferans serisi başlatmıştır. Ayrıca 2013'te Harpers'daki bir yazısında bu konu hakkındaki fikirlerini açıklamıştır. Meslektaşlarının haber yazımı noktasındaki seviyelerinin düştüğünü belirten McArthur ayrıca öğrencilerin dijital haber odaları için eğitildiğinden yakınmıştır.

 Copyright © International Conference on Quality in Higher Education(ICQH)

Medill School of Journalism'denEmilyWasserman bu konu hakkındaki düşüncelerini şöyle dile getirmiştir: "İnsanlara iyi yazmayı öğretmek çok zor fakat insanlara yeni teknolojileri kullanmayı öğretmek o kadar da zor değil. Bu yüzden insanlara daha kolay olan bir şeyi yani yeni teknolojiyi öğretiyoruz". WalterCronkite School of Journalism'den Dekan MarianneBarrettise ögrencileri dijital bir toplum için eğittiklerini belirtmiş fakat okulda halen zorunlu olarak yazı yazma, raporlama ve gramer kurslarının devam ettiğinden bahsetmiştir. Lisans öğrencilerinin nerdeyse 10 yıldır çok yönlü bir ortamda eğitildiklerini dile getirmiş ve şu cümleyi kurmuştur: "Çok yönlü olmamız gerektiği için endişe duymuyorum".

USC'de çalışan basın-yayın ve radyo profesörü SandyTolan ise şunları belirtmiştir: "Ülke çapındaki tüm okullar gibi bizde bu deneyimi yaşıyoruz. Dijital çağ; öğrencilerin öğrenmesi gereken yeni gereksinimleri beraberinde getiriyor. Bizim programımız kısa olduğu için endişeliyiz çünkü kısıtlı bir zamanda gazetecilik etik değerlerini veya röportaj ve hikaye anlatımı gibi konuları öğrencilere öğretemiyoruz." Tolan'ın bu açıklamasından sonra meslektaşları ona uzun yazı üzerine olan dersleri kısaltmasını önermiş, 15 hafta süren dersini 7 haftaya indirmesi gerektiğini belirtmişlerdir. Bunun üzerine Tolan bunu yapmaktan endişe duyduğunu belirtmiştir, çünkü Tolan'a göre uzun yazı yazmadan raporlama veya düzenleme işleminin yapılması imkansızdır. Tolan çözüm olarak okuluna iş yükünü azaltmayı ve dersleri daha düşük krediden vermeyi teklif etmiştir.

Kolombiya MS Programı 2013'te aldığı bir kararla öğrencilerin derslerin hepsine kaydolmasına izin vermiştir. Bu sayede öğrenciler gazetecilik, dergicilik ve dijital derslerin tümüne kaydolma hakkına sahip olmuştur.Kolombiya'da 2013'te başlayan 'İzleyici ve Sorumluluk' dersleri öğrencilerin kimin için gazetecilik yapacakları sorusunun yanıtı için verilmeye başlanmıştır. Okula göre kimin için yazdığını bilmek ve düşünmek önemlidir. Okulun dekanı Steve Coll'a göre öğrencilere 5 sene sonra kullanılmayacak becerileri öğretmek zaman kaybıdır ve gazetecilik mesleğinin ömür boyu sürecek bir meslek olması için öğrencilerin kendilerini geliştirmeyi ve düşünmeyi bilmesi gerekmektedir.

Yazmaya 1980'li yıllarda başlayan başka bir Kolombiya profesörü StephenFried, tekniksel gelişme ile birlikte yazmanın evrim geçirebileceğini belirtmiş ancak yine de yazım temellerinin halen birçok dijital platformda sürdüğünden bahsetmiştir. Medill School of Journalism'den program direktörü Jon Marshall ise her iki tür eğitimin gerekli olduğundan bahsetmiş, kendi yazdığı raporunda öğrencilerin hikayelerini yazdıktan sonra sosyal medyayı kullanarak paylaştıklarını belirtmiştir.
1993 yılında Kolombiya gazetecilik öğrencisi Michael Lewis tarafından yazılan 3600 kelimelik "J-School Ate My Brain" (Gazetecilik okulu beynimi yedi) adlı makale halen birçok öğrenci tarafından paylaşılmakta ve okunmaktadır. Okula olan eleştirilerini dile getiren Lewismakalenin sonunda sahte bir entelektüel deneyimin iyi bir maaşa dönüşmediğinden bahsetmiştir.Berkley Dekanı Wasserman ise konu hakkındaki düşünceleri şu sözlerle dile getirmiştir: "Öğrencilere mükemmel teknolojiler öğretmek istiyoruz ancak vereceğimiz en kalıcı hediye yazma hakimiyetidir ve bu ömür boyu devam eder."

Gazetecilik olarak bildiğimiz meslekteki bazı prensipler aynı kaldıysa bile, iş akışları, iş uygulamaları, okuyucular ve rakipler oldukça farklılaşmıştır. İletişim yöntemleri bizzat ve profesyonel olarak son derecede değişmiştir. Gerçek olan yaklaşım şudur ki; iletişim teknolojidir ve teknoloji iletişimdir. Bu noktada eğitmenlerin izlemesi gereken yöntemler yine teknolojinin kendisindedir.

EĞİTMENLERİN İZLEMESİ GEREKEN YÖNTEMLER

Medyanın teknolojik boyutu denildiğinde akla gelen en önemli nokta mobil uygulamalarıdır. Programlama, ağ işletim, web sitesi ve mobil uygulama medya-teknoloji ilişkisindeki dikkate değer parçalar olarak karşımıza çıkmaktadır.

Sosyal medya platformları farklı özellikler tanımlayarak olgunlaşmış ve bu sayede yaygın paylaşım ve yoruma müsade edilmiştir. Bu platformlar popülerlik kazanınca, ağ etkileri kullanıcı temelinde de artmış ve bunlar haberler için yeni dağılım kanalları haline gelmiştir.

Günümüzde dijital dönüşüme ayak uydurmaya çalışan eski medya devlerinin yanı sıra (New York Times, Guardian, Huffington Post vs…) medya alanına girmeye çalışan her biri kendine özgün olan yeni organizasyonlar dikkat çekmektedir. Medium, Quartz, BuzzFeed, Upworthy, Vox ve Forbes gibi siteler kendi

 Copyright © International Conference on Quality in Higher Education(ICQH)

okuyucularına-izleyicilerine ulaşmak için çaba sarfetmektedirler. Bu noktada eğitimcilerin bu platformları ve onların stratejilerini takip etmesi gerekmektedir. Bununla birlikte gazetecilik eğitmenlerinin izlemesi gereken yöntemler şunlardır:

1) Bilgisayarların ve internetin tarihini bilmek, geçirdiği aşamalara hakim olmak.
2) Habercilikte oluşan yeni iş modellerini takip etmek.
3) Farklı platformların dinamiklerine ve etkilerine hakim olmak, araştırmak.
4) Kullanıcının bu platformlardaki ve ortamdaki rolünü anlamak.
5) Teknoloji girişimcilerinin habercilik hakkındaki düşüncelerini takip etmek.
6) Haber sitelerinin ve mobil uygulamaların hepsini kullanmak, takip etmek. (NowThisNews, Reddit, Medium, Vox, FiveThirtyEight, Buzzfeed, Upworthy, Circa, PolicyMic, TheInterceptvs…)
7) Sosyal medya platformarını takip etmek ve kullanmak. (Facebook, Paper, Twitter, Instagram, Google Now, Yahoo News Digest, WhatsApp, Snapchatvs…)
8) Veri Gazeteciliğinin önemini kavramak, araştırmak.
9) HTML/CSS kullanarak temel bir websitesi hazırlayabilmek. (Domain ve web hosting işlemini yapabilmek)
10) WordPress veya Blogger gibi sitelerde blog açmak ve ihtiyaca göre bu bloglarıdüzenlemek.
11) Temel video ve ses uygulamalarını kullanabilmek, kurgulamak.
12) Javascript, Data viztools, Google FusionTables, Chart.js, D3.js, PHP, Python, Ruby, Git ve GitHub, SQL, MySQL gibi ve daha ileri derecede becerilere sahip olmak.
13) Teknoloji sitelerini takip etmek. (Wired, Mashable, TechCrunch, Pando,Recodevs…)
14) Önemli gazetecilik okullarını ve organizasyonları takip etmek ve yaşanan değişimleri gözlemlemek. (BBC Journalism Academy, NiemanLab, Berkman Center, Journalism.co.uk, Columbia Journalism, NYC Media, NewsWhip, Tow Center, UT Journalism School, Poynter, Online News Association, Journalism Tools, BirbeckUni. Londonvs…)
15) Önemli medya kuruluşlarını takip etmek. (New York Times, Guardian, AssociatedPress, Huffington Post vs…)
16) Yeni kavramları takip etmek, araştırmak. (Yurttaş Gazeteciliği, Veri Gazeteciliği, Video Haberciliği, BackPack Haberciliği, Dron Gazeteciliği vs…)
17) Gazeteciler için çıkan mobil uygulamaları takip etmek.(Bu noktada belirli bir uygulamadan bahsetmek olanaksızdır çünkü her geçen gün yeni bir uygulama ortaya çıkmaktadır. Bir gazetecinin ihtiyacı olan her türlü uygulama mevcuttur.)

SONUÇ

Yaşadığımız yüzyılda gerek gelişmiş gerekse gelişmekte olan ülkelerde, bütüntoplumları aynı derecede ilgilendiren köklü bir dönüşüm ve değişim sürecindebulunulduğu genel kabul görmektedir. Bu süreci hızlandıran yeni teknolojiler ve iletişimdir. Teknolojinin iletişim araçlarında kullanımı ile yeni medya ve yeni iletişim ortamları ortaya çıkmış ve çıkmaya da devam etmektedir. Dijital teknolojinin kullanılmaya başlanmasından sonra önemi artan etkileşimli yayıncılık hem kavramsal, hem teknik hem de kuramsal düzeyde bu alanda çalışacağı öngörülen mezunlara bilgi, kavrama, uygulama, analiz, sentez ve değerlendirme düzeylerinde öğretim üyelerinin belirleyecekleri öğretim yöntem ve teknikleri anlatılması gerekliliği ortaya çıkmıştır.İçinde yaşadığımız toplumsal çerçeveyi kavramış ve teknolojik gelişmeleri günümüzün ihtiyaç ve beklentileri ile ilişkilendirebilen, eleştirel bakabilen ve toplum için uygun olanı sadece tasarlamak ve kullanmak bakımından değil aynı zamanda yorumlayarak değerlendirebilen iş gücünün yetiştirilmesi de gereklidir.

Bugün okuyucunun isteğine göre şekillenen bir gazeteciliğin yapıldığı gerçeği karşımıza çıkmaktadır. Sektörün beklentileri doğrultusunda ama geleneksel gazetecilik anlayışının yerleşik olduğu bir yapıyla eğitim veren kurumlar öğrencilerinin geleceğini sağlamlaştıracaktır. Şu unutulmamalıdır ki; gazetecilik etiği ve yapısı hiçbir zaman değişmeyecektir. Bununla birlikte insanın haber alma ihtiyacı da hiçbir zaman kaybolmayacaktır. Değişen tek şey okuyucuların haber alım şekilleridir. Bu bilgileri güncel tutmak ve geleceğin gazetecilerine aktarmak ise eğitmenlerin görevidir.

Geleneksel gazetecilik eğitiminin teknoloji ile aynı doğrultuda değişmesi ve yenilenmesi gerekmektedir. Habercilik şekillerinin tamamen değiştiği günümüz koşullarında iletişim fakülteleri tarafından verilen

gazetecilik mesleki derslerinin tekrar gözden geçirilmesi ve buna yönelik olarak eğitmenlerin bilgilerini güncellemesi ve kendilerini bu yönde geliştirmesinin gerekliliği altı çizilmesi gereken önemli bir konudur.

KAYNAKÇA

Alemdar, K. (1981*). "Cumhuriyet Döneminde Gazetecilik Eğitimi Konusunda İlk Girişimler"*, AİTİA Gazetecilik ve Halkla İlişkiler Yüksek Okulu Yayın Organı.

Arık, B. (2007). Türkiye'de Gazetecilik Eğitimi: Tespitler ve Açmazlar, Bir Sorun Olarak Gazetecilik, Tablet Yayınları, Konya.

İnuğur, N. M. (1988). Türk Basınında İz Bırakanlar, Der Yayınları, İstanbul.

Karasar, Ş. (2004). *"Eğitimde Yeni İletişim Teknolojileri-İnternet ve Sanal Yüksek Eğitim"*, TheTurkish Online Journal of EducationalTechnology- TOJET, October, Volume 3,Issue 4,Article 16.

Tokgöz, O. (2003). *"Türkiye'de İletişim Eğitimi: Elli Yıllık Bir Geçmişin Değerlendirilmesi"*, www.türkoloji.cu.tr/ GENEL/tokgöz_iletişim.pdf.

Tokgöz, O. (2006). *"Türkiye'de İletişim Araştırmalarında İletişim Eğitiminin Rolü ve Önemi"*, Küresel İletişim Dergisi, Sayı 1, Bahar.

Topuz, H. (1973). 100 Soruda Türk Basın Tarihi, Gerçek Yayınları, İstanbul.

http://www.statista.com/chart/3519/media-consumption/

 Copyright © International Conference on Quality in Higher Education(ICQH)

İLKÖĞRETİM BÖLÜMÜ ÖĞRENCİLERİNE GÖRE DİCLE ÜNİVERSİTESİ'NİN ÖRGÜTSEL İMAJI

Fatih Yilmaz
fatih.yilmaz@dicle.edu.tr

Mustafa Remzi Yardimci
remziyardimci@dicle.edu.tr

Selin Göçen
selin.gocen@dicle.edu.tr

ÖZET
Günümüzde, üniversitelerin ulusal ve uluslararası düzeyde amaçları doğrultusunda varlıklarını devam ettirebilmeleri için mevcut imajlarını geliştirmelerine bağlıdır. Kişilerin zihinlerinde bir obje, kişi ya da örgüt ile etkileşimlerine bağlı olarak şekillenen ve zaman içerisinde gelişen düşüncelere imaj denilmektedir (Oktay, 2000). Örgütsel imaj ise bir örgüte ilişkin bireylerin zihninde oluşan resim olarak ifade edilebilir (Polat, Abat & Tezyürek, 2010). Bu araştırmanın temel amacı, öğrencilerin üniversitelerine ilişkin örgütsel imaj algılarını belirlemektir. Araştırmada ayrıca öğrencilerin örgütsel imaj algıları ile cinsiyet ve öğrenim görülen program değişkenleri arasındaki ilişki de incelenecektir. Öğrencilerin öğrenim gördükleri üniversitelerine yönelik, belirli bir zaman dilimindeki örgütsel imaj algılarının ölçülmesi amacı ile gerçekleştirilen bu araştırma tarama modeli ile desenlenmiştir ve 2015-2016 öğretim yılında Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümünde öğrenim görmekte olan öğretmen adayları ile yürütülecektir. Araştırma verileri Kazoleas, Kim and Moffitt (2001) tarafından geliştirilen ve Polat (2011) tarafından uyarlanan "Örgütsel İmaj Ölçeği" ile toplanacaktır. Verilerin çözümlenmesinde ise Spss 15.0 kullanılacaktır.
Anahtar Kelimler: Örgütsel imaj, üniversite, imaj yönetimi

 Copyright © International Conference on Quality in Higher Education(ICQH)

İSTANBUL ÜNİVERSİTESİ AÇIK VE UZAKTAN EĞİTİM FAKÜLTESİNDE SÜREÇ PERFORMANS DEĞERLENDİRME SİSTEMİ

Prof. Dr. Alper Cihan
İstanbul Üniversitesi Açık ve Uzaktan Eğitim Fakültesi, İstanbul, Türkiye
alper.cihan@auzef.istanbul.edu.tr

Yrd. Doç. Dr. Buket Karatop
İstanbul Üniversitesi Açık ve Uzaktan Eğitim Fakültesi,İstanbul, Türkiye
buket.karatop@auzef.istanbul.edu.tr

Metin Söyük
İstanbul Üniversitesi Açık ve Uzaktan Eğitim Fakültesi,İstanbul, Türkiye
metin.soyuk@auzef.istanbul.edu.tr

ÖZET
Performans yönetiminin bir kolu olan performans değerlendirmesinin doğru biçimde uygulanması için organizasyonun ölçülebilir hedeflerle yönetilmesi gerekmektedir. İstanbul Üniversitesi Açık ve Uzaktan Eğitim Fakültesi (İÜ AUZEF) bünyesinde uygulanan süreç performans değerlendirme sistemi, iş analizleri üzerine kurulmuş detay bir KPI (Key Performance Indicator: Anahtar Performans Göstergesi) sistemidir. KPI sistemi, AUZEF'de düzenli olarak yapılan işler için hazırlanan iş analizleri üzerinden kurulmuştur. Bu sistem her ay ölçülerek çalışanlara ve AUZEF Yönetimine işlerin zamanında ve eksiksiz yapılıp yapılmadığı hakkında bilgi vermektedir. Ayrıca yönetim tarafından istenen faaliyet raporları, değerlendiriciler tarafından incelenerek performans değerlendirmesinin objektif kriterlere göre yapılması sağlanmaktadır.
Anahtar Kelimeler:Süreç, Performans değerlendirme, KPI Sistemi

GİRİŞ

Performans yönetimi tüm organizasyonlarda önemlidir. Çünkü organizasyonlar kıt kaynaklarla yönetilirler ve kıt kaynakların etkin ve verimli kullanılması organizasyonun iyi yönetilmesi sonucunu doğurur. Ancak bir organizasyonu yönetebilmek için ölçmek, ölçmek için ise kurum hedef ve stratejilerini doğru tanımlamak gerekir.

Hedef ve stratejiler belirlendiğinde, bu doğrultuda ölçülebilir performans göstergeleri meydana getirilerek etkin performans yönetimi sağlanabilir. Performans değerlendirmesi, dünyada ilk olarak kamu sektöründe görülmekle birlikte, özel sektörde daha yoğun bir şekilde kullanılmaktadır. Ancak son yıllarda kamu sektöründe de performans değerlendirme sistemi uygulamalarının arttığı gözlemlenmektedir (Başbuğ ve Ünsal; 2010:2).

Bulunduğumuz yerden kurumu hedefe ulaştıran unsur performanstır. Performans yönetimi kurum hedefleri ile kişinin bireysel hedefleri arasında eşgüdüm sağlayarak her iki tarafın da hedeflerine ulaşmasını sağlayan bir süreçtir. Organizasyonların başarılı bir şekilde faaliyetlerine devam edebilmesi için kritik bir öneme sahip olmasından dolayı, performans yönetimi ve performans yönetiminin bir alt konusu olan performans değerlendirme, insan kaynakları yönetiminde en çok araştırılan konudur (Mert; 2011:88). Performans değerlendirme; 1980 sonrası insan kaynakları yönetimi, vatandaş yerine müşteri anlayışı, toplam kalite yönetimi, stratejik planlama ve performans yönetimi gibi değerlerin öngördüğü yeni kamu yönetimi anlayışının personel değerlendirme yöntemi olmuştur (Sayan ve Şahan; 2011:34).

Performans değerlendirmesinin kurum içerisinde birçok faydası bulunmaktadır. Performans değerlendirmesi, yapılan iş ve işi yapan kişiler hakkında bilgi sahibi olunmasını, yeni fikirler meydana getirilerek fırsatlar yaratılmasını, çalışanların yaptıkları işlerden haberdar olmalarını, etkin performansın teşvik edilmesini, ücret standardının belirlenmesini, kademe, terfi gibi aşamaların doğru kişilere verilmesini, kurumun daha objektif bir değerlendirmeye tabi tutulmasını sağlar (İlleez ve Güner; 2006:325-326).

 Copyright © International Conference on Quality in Higher Education(ICQH)

AUZEF süreç performans değerlendirmesi, süreçlerin ve bilim kurulunun performanslarını ölçen, doğabilecek problemleri önleyen, bireylerin sistem üzerinde kontrolünü artıran ve çalışanların iş memnuniyetini ön planda tutan bir değerlendirme metodudur.

KPI SİSTEMİ

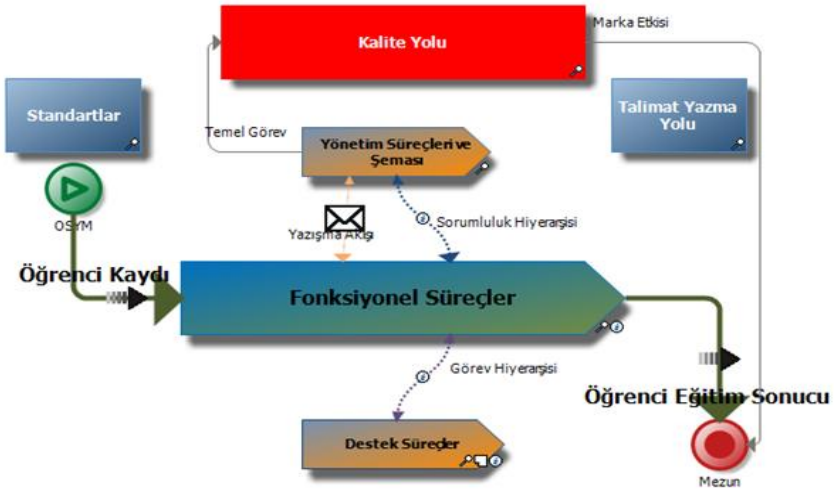
Kurumsal başarı ölçümünde önemli rol oynayan KPI'lar, kurumun hedef ve stratejileri ile uyumlu olarak belirlenen ve sayısal bir takım hedeflere ulaşma derecesini ölçen göstergelerdir. KPI sisteminin oluşturulma ve kullanılma aşamasında dikkat edilecek hususlar aşağıda belirtilmiştir.

- KPI'lar organizasyona ait çıktı ve sonuçların kritik noktalarına odaklanmalıdır.
- KPI sistemi yalnızca yönetilebilir ve sınırlı sayıda göstergeden oluşmalıdır. Aksi takdirde takibi zor bir sistem haline dönüşebilmektedir.
- KPI'ların sistematik kullanımı esastır.
- KPI'ların veri toplama evresi oldukça basit olacak şekilde tasarlanmalıdır.
- Performans ölçümünün etkili olabilmesi, organizasyonda yer alan kişiler tarafından anlaşılmalı, kabul edilmeli ve sahiplenilmesine bağlıdır.
- KPI sisteminin organizasyona ayak uydurabilmesi için zamanla değiştirilmesi ve geliştirilmesi gerekmektedir (Chan ve Chan; 2004:209-210).

Organizasyon yapısı ile uyumlu biçimde oluşturulan KPI sistemi, gerçekleşen sayısal verilerin hedeflenen ile anlık olarak karşılaştırılmasını, dönemsel eğilimlerin analiz edilmesini, lokal iyileştirme çalışmalarının doğru biçimde planlanmasını ve yapılmasını sağlar. Kısacası KPI sistemi literatürde kabul gören "yönetmek için ölçmek" prensibini uygulamaya döken en iyi yöntemlerden biridir.

AUZEF KPI UYGULAMASI

İÜ AUZEF'te KPI sistemi oluşturulmadan önce, görev ve sorumlulukların benimsenmesi, sistem performansının ölçülmesi, geri bildirim sağlanması, kurumun iyileştirilmesi ve güçlendirilmesi için bir makro sistem teorisi geliştirildi. Bunun içinöncelikle ana süreçler, alt süreçler ve detay süreçler aşağıdaki gibi meydana getirildi. Alt süreçler "büro", detay süreçler ise "şube" olarak adlandırılmaktadır.



Şekil 1: AUZEF Yönetim Sistemi: Üst Süreçler

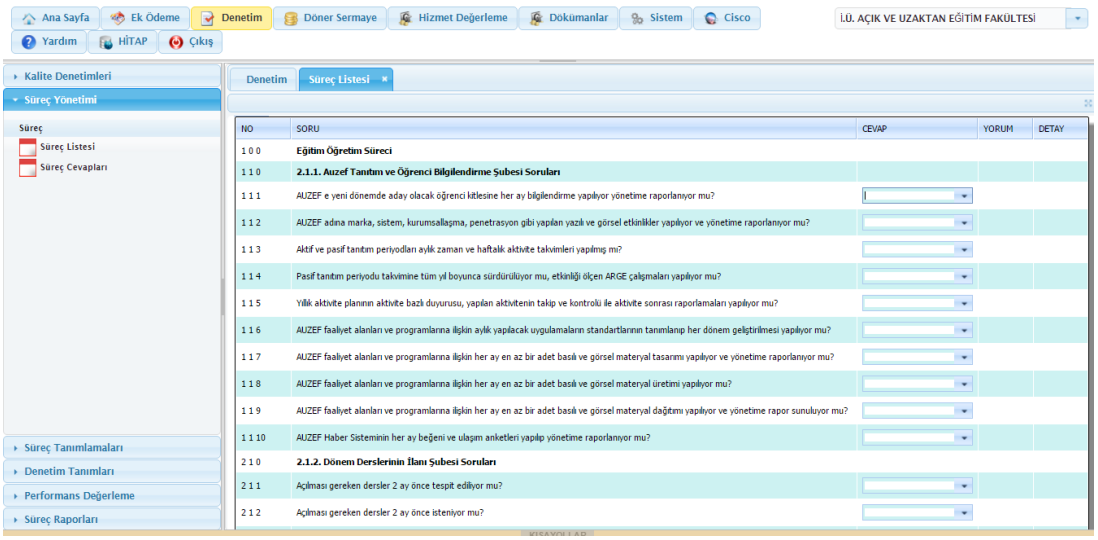
AUZEF'in organizasyonel yapısı süreç, büro, şube kırılımında oluşturulduktan sonra süreçlerin sorumluluk, yetki ve görev standartları oluşturularak hangi süreçlerden ne gibi beklentilerde olunduğu ortaya konmuştur ve sonuç olarak prosedürler, standartlar, süreçler, alt süreç olan bürolar ve detay süreçleri oluşturan şubeler sistemin temelini oluşturmuştur. Ayrıca, AUZEF KPI'larının temel taşı olan iş analizleri oluşturularak süreç, büro ve şube kırılımında iş tanımları meydana getirilmiştir. İş analizleri, her bir işin hangi aşamalardan

 Copyright © International Conference on Quality in Higher Education(ICQH)

geçerek tamamlandığını, işin aşamalarının hangi görev veya unvan sahibi tarafından üstlenildiğini, işin ne kadar zamanda tamamlandığını ve nasıl ölçüldüğünü ortaya koyan künyelere sahiptir. Süreç içinden veya dışından, yapılan iş hakkında bilgi sahibi olmak isteyen herhangi bir kişi iş analizi künyeleri ile işi öğrenebilmekte ve hangi aşamalar ile işin tamamlandığını bu doğrultuda inceleyebilmektedir.

Şekil 2: İş Analizi Örneği: Eğitim Öğretim Süreci, AUZEF Tanıtım ve Öğrenci Bilgilendirme Şubesi

İş analizlerinin tanımlanması ile birlikte AUZEF KPI'larının oluşturulma safhasına geçilmiştir. AUZEF KPI'larında her iş tanımına işin, zamanında, eksiksiz yapılması ile ilgili veya farklı ölçülebilir kriterlere göre sular sorulmaktadır. Her KPI sorusunun ölçülebilir hedefi bulunmaktadır. KPI sorularının bu doğrultuda oluşturulmasını takiben, İstanbul Üniversitesi'ne ait kurumsal otomasyon sisteminde (İSKOP) KPI soruları tanımlanarak ilgili sürecin süreç temsilcilerine bu soruların puanlanması adına yetki verilmiştir. Süreç sahiplerine İSKOP üzerinde bir kullanıcı adı ve şifre tanımlanmaktadır ve kişiler bu şifre ile giriş yaptıklarında puanlama alanında yalnızca kendi süreçlerine ait KPI sorularını görebilmektedir. İSKOP sistemi aşağıdaki gibidir:



Şekil 3: İstanbul Üniversitesi Kurumsal Otomasyon Projesi'nde (İSKOP) Bulunan KPI Sorusu Örnekleri

KPI sistemine ait raporların hazırlanması aşamasında, her KPI sorusunun AUZEF'in hangi hedeflerine ulaştığı, hangi stratejileri gerçekleştirdiği ve hangi amaca hizmet ettiği belirlenmiştir. Böylece puanlama sonuçları incelendiğinde, AUZEF hedeflerine ulaşma, amaç, ilke ve stratejileri gerçekleştirme seviyeleri belirlenebilmektedir. Sonuç olarak, iş analizleri doğrultusunda oluşturulan bu detay KPI sistemi hem süreç, büro, şube kırılımında performansları göstermekle birlikte, AUZEF'in genel performansını ve AUZEF'in hedeflerine ulaşma derecesini ölçmektedir.

KPI Sorusu	Kasım Puan	İlke	İlke	İlke	Amaç-Hedef	Amaç-Hedef	Amaç-Hedef	Strateji
AUZEF e yeni dönemde aday olacak öğrenci kitlesine her ay bilgilendirme yapılıyor yönetime raporlanıyor mu?	4	Yoğun Etkileşimli	Kişiye Özgü	İhtiyaçlara önem veren	Öğrenci dostu	Kitlesel butik	Her öğrenciye özel hizmet	Bilinirliği Artırma
AUZEF adına marka, sistem, kurumsallaşma, penetrasyon gibi yapılan yazılı ve görsel etkinlikler yapılıyor ve yönetime raporlanıyor mu?	4	Ulusal Marka Olma	Yoğun Etkileşimli	Standartlara bağlı	Öğrenci dostu	Kitlesel butik	Her öğrenciye özel hizmet	Bilinirliği Artırma
Aktif ve pasif tanıtım periyodları aylık zaman ve haftalık aktivite takvimleri yapılmış mı?	4	Ulusal Marka Olma	Bilgi Tabanlı (Veriye Dayalı) Yönetim	0	Öğrenci dostu	Kitlesel butik	Her öğrenciye özel hizmet	Bilinirliği Artırma
Pasif tanıtım periyodu takvimine tüm yıl boyunca sürdürülüyor mu, etkinliği ölçen ARGE çalışmaları yapılıyor mu?	4	Ulusal Marka Olma	Bilgi Tabanlı (Veriye Dayalı) Yönetim	0	Öğrenci dostu	Kitlesel butik	Her öğrenciye özel hizmet	Bilinirliği Artırma
Yıllık aktivite planının aktivite bazlı duyurusu, yapılan aktivitenin takip ve kontrolü ile aktivite sonrası raporlamaları yapılıyor mu?	4	Ulusal Marka Olma	Bilgi Tabanlı (Veriye Dayalı) Yönetim	0	Öğrenci dostu	Kitlesel butik	Her öğrenciye özel hizmet	Bilinirliği Artırma
AUZEF faaliyet alanları ve programlarına ilişkin aylık yapılacak uygulamaların standartlarının tanımlanıp her dönem geliştirilmesi yapılıyor mu?	4	Ulusal Marka Olma	Bilgi Tabanlı (Veriye Dayalı) Yönetim	1	Öğrenci dostu	Kitlesel butik	Her öğrenciye özel hizmet	Bilinirliği Artırma
AUZEF faaliyet alanları ve programlarına ilişkin her ay en az bir adet basılı ve görsel materyal tasarımı yapılıyor ve yönetime raporlanıyor mu?	4	Ulusal Marka Olma	Bilgi Tabanlı (Veriye Dayalı) Yönetim	2	Öğrenci dostu	Kitlesel butik	Her öğrenciye özel hizmet	Bilinirliği Artırma
AUZEF faaliyet alanları ve programlarına ilişkin her ay en az bir adet basılı ve görsel materyal üretimi yapılıyor mu?	4	Ulusal Marka Olma	Bilgi Tabanlı (Veriye Dayalı) Yönetim	3	Öğrenci dostu	Kitlesel butik	Her öğrenciye özel hizmet	Bilinirliği Artırma
AUZEF faaliyet alanları ve programlarına ilişkin her ay en az bir adet basılı ve görsel materyal dağıtımı yapılıyor ve yönetime rapor sunuluyor mu?	4	Ulusal Marka Olma	Bilgi Tabanlı (Veriye Dayalı) Yönetim	4	Öğrenci dostu	Kitlesel butik	Her öğrenciye özel hizmet	Bilinirliği Artırma
AUZEF Haber Sisteminin her ay beğeni ve ulaşım anketleri yapılıp yönetime raporlanıyor mu?	3	Ulusal Marka Olma	Bilgi Tabanlı (Veriye Dayalı) Yönetim	5	Öğrenci dostu	Kitlesel butik	Her öğrenciye özel hizmet	Bilinirliği Artırma
Açılması gereken dersler 2 ay önce tespit ediliyor mu?	4	Hızlı ve Basit	Alternatifli	Standartlara bağlı	Kurumsal sistem	İleri teknoloji ile hizmet sağlayan	Yükselen standartlar	İçerik Geliştirme (İçerik yönetimi, üretimi, tasarımı)

Şekil 4: AUZEF Amaç, Hedef, İlke ve Stratejileri ile Eşleştirilmiş KPI Soruları

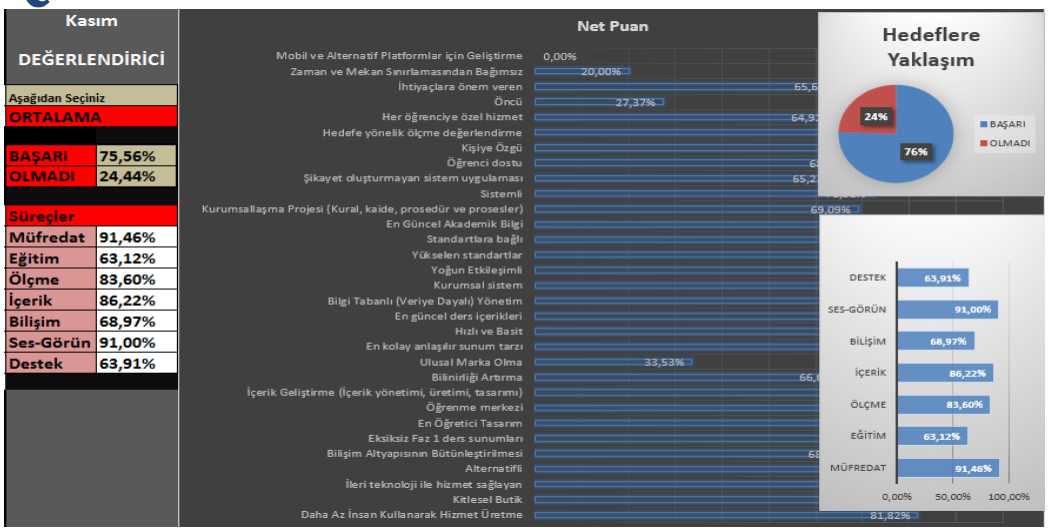
Her ayın ilk haftası süreç temsilcileri tarafından otomasyon sistemi üzerinden kendi süreçlerinin bir ay önceki performanslarına ait performans puanlaması (öz değerlendirme) yapılmaktadır. Tüm süreçler tarafından öz değerlendirmeler tamamlandıktan sonra Kalite Geliştirme Süreci otomasyon sistemi üzerinden tüm süreçlere ait objektif performans puanlamasını (genel değerlendirme) gerçekleştirir. Objektif performans puanlaması üst yönetime raporlanan işlere ait raporların Kalite Geliştirme Süreci tarafından incelenmesi ile yapılır. Süreç raporlarına ait künye örneği aşağıda belirtilmiştir.

Tablo 1: AUZEF Süreçlerine Ait Raporların Künye Örneği

Süreç	Müfredat Yönetim Süreci
Büro	2.2.2. Program Açma ve Geliştirme Bürosu
Şube	Program Açma Şubesi
İş Analizi	2.2.0.1.2. Program dosyasının hazırlanması iş analizleri
KPI Sorusu	Mevcut ve yeni tüm programların dosyalarının müfredat standartlarına uyumu sağlanıyor mu?
Açıklama	Mevcut ve yeni tüm programların dosyalarının müfredat standartlarına uyumu noktasında YÖK'ün ön lisans, lisans ve yüksek lisans program açma kriterlerine bire bir bağlı kalınmış ve gerekli olan tüm çalışmalar hayata geçirilmiştir. Buna ilişkin örnek bir dosyanın bölümleri Ek 3-10'da sunulmaktadır.
Rapor Sonucu	İş Yapıldı
Ek No	Ek 3 - Ek 10 (Ekler esas raporları temsil etmektedir)

Süreçlere ait rapor künyeleri ve künyede ek numarası ile belirtilen raporlar incelenerek objektif kriterlere ve işin yapılıp yapılmaması, işe başlanması, işin tamamlanmasına göre genel değerlendirme puanı verilir. Öz ve genel değerlendirme ortalaması alınarak Kalite Geliştirme Süreci tarafından önceden belirlenen raporlama tekniğine göre analiz edilir ve süreç performansları belirlenir. Süreç performanslarının ölçülmesinin yanında tüm AUZEF'in iş performanslarının amaç, hedef ve stratejileri gerçekleştirme seviyeleri de belirlenir.

 Copyright © International Conference on Quality in Higher Education(ICQH)



Şekil 5: AUZEF Süreç Performansı ile Hedef ve İlkelereYaklaşım Raporu

KPI raporları tamamlandıktan sonra süreç, büro ve şube sorumlularının bulunduğu toplantılarda Kalite Geliştirme Süreci tarafından sunularak ilgili ayın süreç performansları karşılıklı değerlendirilir. İnceleme sonucunda iyileştirilmesi gereken süreçler belirlenerek Sürekli İyileştirme Bürosu tarafından iyileştirme çalışması başlatılır. Hazırlanan raporlar ayrıca, Açık ve Uzaktan Eğitim Fakültesi' ne ait web sitesi (http://kaliteyolu.auzefim.com) üzerinden aylık olarak ilan edilir.

SONUÇ

İstanbul Üniversitesi Açık ve Uzaktan Eğitim Fakültesi'nin performans değerlendirme yöntemlerinden biri süreç detay KPI'larıdır. Süreç performanslarını ölçmek için oluşturulan bu sistem, iş analizleri üzerine kurulmuş olup her bir işin yapılıp yapılmadığını değerlendirerek her bir sürece ait performans seviyesinin belirlenmesini sağlar. Süreç detay KPI'ları iş analizlerine ait raporların değerlendirici birime sunulmasıyla objektif bir puanlama olanağı sağlamaktadır.

Süreç detay KPI'ları iş analizleri yapısı üzerine kurulmakla birlikte performans değerlendirmesi sadece detay KPI'lar ile sınırlı tutulmamaktadır. AUZEF performans değerlendirmesi; ast, üst, eş kıdem, kişisel ve işe bağlı yetenek değerlendirmesi, iş verimliliğinin ölçülmesi gibi birçok değerlendirme yöntemiyle desteklenmektedir. Ayrıca, EFQM süreci ile birlikte süreçlerin genel KPI'ları oluşturulmuş ve müfredat temin oranı, sınav güvenilirliği, paydaş geri bildirim oranı, kaza sayısı, çalışan, öğrenci memnuniyet seviyesi, mezun sayısı, kayıtlı öğrenci sayısı, bölüm başına akademisyen sayısı, bütçe gerçekleştirme oranı gibi onlarca performans göstergesi ile ölçülmektedir.

KAYNAKÇA

Başbuğ, G., Ünsal, P. (2010). *Kurulacak Bir Performans Değerlendirme Sistemi Hakkında Akademik Personelin Görüşleri: Bir Kamu Üniversitesinde Yürütülen Anket Çalışması*. İstanbul Üniversitesi Psikoloji Çalışmaları Dergisi.

Chan, A.P.C., Chan, A.P.L. (2004). *Key Performance İndicators For Measuring Construction Success*.Benchmarking: An International Journal, Vol. 11 Iss: 2

İlleez, A., Güner, M. (2006). *Personel Performans Değerlendirme ve 360 Derece Performans Değerlendirme Yönetimi*. Ege Üniversitesi Tekstil ve Konfeksiyon Araştırma Uygulama Merkezi Dergisi. 17(4).

Mert, İ.S. (2011). *Çalışanların Performans Değerlendirme Sisteminin Çıktı ve Engellerine Yönelik Algıları*. Business and Economics Research Journal, Volume 2 Number 3.

Sayan, İ.Ö., Şahan, Y. (2011). *Sağlık Bakanlığında Performans Değerlendirme ve Ek Ödeme Sistemi*. Memleket Siyaset Yönetim. Sayı:16.

İÜ AUZEF SÜREKLİ İYİLEŞTİRME MODELİ

Prof Dr. Alper Cihan
Açık ve Uzaktan Eğitim Fakültesi, İstanbul Üniversitesi
alper.cihan@auzef.istanbul.edu.tr

YrdDoç Dr. Buket Karatop
Açık ve Uzaktan Eğitim Fakültesi, İstanbul Üniversitesi
buket.karatop@auzef.istanbul.edu.tr

İlay Dündar
Açık ve Uzaktan Eğitim Fakültesi, İstanbul Üniversitesi
ilay.dundar@auzef.istanbul.edu.tr

Alaaddin Yener
Açık ve Uzaktan Eğitim Fakültesi, İstanbul Üniversitesi
alaaddin.yener@auzef.istanbul.edu.tr

ÖZET
Toplam kalite yönetiminde sürekli iyileştirme çalışmalarının önemi büyüktür. AUZEF organizasyon yapısı kurulurken şubelerde yapılan işleri tanımlayan iş analizleri ve bunlara bağlı olarak geliştirilen, süreç yönetimini destekleyen standartlar, prosedürler oluşturulmuştur. Süreçlerin daha verimli yönetilmesi için sürekli iyileştirme çalışmaları yapılmaktadır. Sürekli iyileştirmede önemli yaklaşımlarından biri ise 6 Sigma'dır. 6 sigmanın iyileştirme adımları olan DMAIC ile AUZEF sürekli iyileştirme modeliarasında benzer noktalar bulunmaktadır. DMAIC'in ilk basamağında "Tanımla (Define)" yer almaktadır ve bu aşamada AUZEF sürekli iyileştirme modeli, hedef belirleme ve süreç tanımlama çalışmalarına ağırlık verilmektedir."Ölçme (Measure) adımı için her iş analizine bağlı oluşturulmuş KPI(KeyPerformanceIndicator: Anahtar Performans Göstergesi) soruları ile süreç, alt süreç ve detay süreçlerin performansları aylık olarak ölçülmektedir. Bu ölçümler sayesinde sistemdeki gelişmeye açık noktalar belirlenerek, ilgili süreçlerde iyileştirme çalışmaları başlatılmaktadır. Bu çalışmalarda DMAIC'in tüm basamakları kullanılarak sürekli iyileştirme faaliyetleri yapılmaktadır. Bu çalışmanın amacı, DMAIC basamaklarını içeren İstanbul Üniversitesi (İÜ) Açık ve Uzaktan Eğitim Fakültesi (AUZEF) sürekli iyileştirme modelinin oluşturulması, iyileştirmeuygulamalarının takibi ve deneyimlerinin sunulmasıdır.
Anahtar Kelimeler: Sürekli İyileştirme, Altı sigma, DMAIC,Yüksek Öğretimde Kalite, Açık Ve Uzaktan Eğitimde Kalite

GİRİŞ

Hızla gelişen ve değişen Dünya'da, organizasyonlar bu değişim ve gelişmeye ayak uydurmak için sürekli iyileştirme modellerini kurma ve sürekli iyileştirme araçlarınıkullanma zorunluluğu içindedir. Kaizen iyileştirme demektir. Dahası Kaizen, tüm yaşam faaliyetlerinde sürekli iyileştirme felsefesi olarak tanımlanabilir. Organizasyonlar birer canlı varlık gibi hayatlarını sürdürmeye devam etmek amacıyla gelişmeye ve büyümeye önem vermeli, gelişmeye, büyümeye ve değişime ayak uydurabilmek için ise sürekli iyileştirmeden beslenmelidirler. Sürekli iyileştirme, tüm kalite yönetim sistemleri için vazgeçilmez bir çalışmadır.

Kai = Değişiklik
Zen = İyi (İyiye Doğru)
Kaizen = Sürekli Gelişme

Sürekli iyileştirmenin gerekliliğinden bahsederken Toplam Kalite Yönetimi kavramından bahsetmek gerekir. Toplam kalite yönetimi, müşterinin tatmin olmasını, kendi personeli ve toplum için faydalı olmayı amaçlayan, tüm personelin katılımına dayanan biryönetim biçimidir.(Klefsjö, 2001:34)

 Copyright © International Conference on Quality in Higher Education(ICQH)

Tanımdan yola çıkılarak görülebileceği gibi Toplam Kalite Yönetimi organizasyon yapısı ile uyum içerisinde, farklı yönetim ve kalite arttırma stratejileri geliştirmenin temel felsefesi olarak görülebilir. İyileştirme ekipleri birçok iyileştirme yönteminden faydalanmaktadırlar.Sürekli iyileştirmenin amacı mevcut standarttaki seviyeyi, hedeflenen seviye ne olursa olsun sürekli yükseltmesi ve o seviyeye ulaştırmasıdır. Bu yaklaşımla mükemmellik arayışını ve sıfır hata sonucuna ulaşılmasını hedeflemektedir.Sürekli iyileştirme ekipleri konu ile ilgili eğitilmekte ve yönetim liderliğinde çalışmalarını sürdürmektedir.Çalışmamız AUZEF bünyesinde, yukarıda belirtilen düşünce yapısı ve birçok iyileştirme yönteminden faydalanılarak kurulan sürekli iyileştirme yöntemini anlatmaya yönelik hazırlanmıştır.

1. SÜREKLİ İYİLEŞTİRME METODLARI

Aşağıda belirtilen yaklaşımlar sürekli iyileştirmede sıkça kullanılan yöntemlerdir. Ana yaklaşımlar dışında birçok yöntem bulunmaktadır. Nitekim verimliliği arttıran ve farklı durumlarda tekrarlanabilen tüm yöntemler sürekli iyileştirme yöntemleri olarak adlandırılabilir.

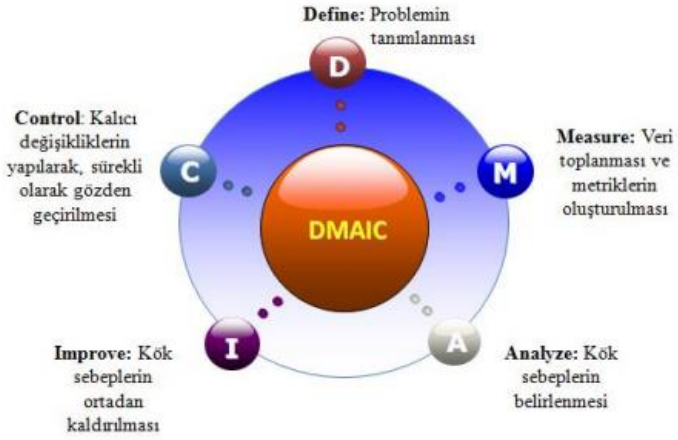
Yöneylem Araştırması Problem Çözme Yaklaşımı: Ele alınan koşullarda optimum çözümünü bulmayı amaçlayan, yetersiz kaynakların dağıtımını gerektiren koşullar da sürecin en etkin şekilde yönetimini araştıran bilimsel yaklaşımdır. (Öztürk, 2009:6). Yöntemin adımları ise aşağıdaki şekildedir.

- Problemin tanımlanması
- Probleme ilişkin verilerin toplanması veya sistemin gözlenmesi
- Modelin formüle edilmesi ve çözümlerin elde edilmesi
- Modelin test edilmesi ve uygulamaya hazırlanması
- Modelin uygulanması ve önerilerin üst yönetim tarafından değerlendirilmesi (Öztürk, 2009:7-13).

Toplam Kalite Yönetimi:TKY, süreç iyileştirmede PUKÖ döngüsünden yararlanır.

- Planla (Plan)
- Uygula (Do)
- Kontrol et (Check)
- Önlem Al (Act)

Altı Sigma:Müşteri memnuniyeti artırmak adına üründeki değişimi azaltacak sürekli ve büyük değişimlere odaklanan bir iyileştirme sistemi olarak tanımlanabilir.Dolayısıyla sistem süreç iyileştirmeden başlayarak, proje yönetimi, değişim yönetimi, liderlik, kültür değişimi, ödüller ve tazminat, hata tanımı, takım kurma ve problem çözümüne bir çok tekniği içeren yöntemler bütünüdür.(Goodman ve Theuerkauf, 2005:38).Birçok metottan yararlanan AUZEF iyileştirme modelinde 6 sigmanın DMAIC yönteminden de yararlanılır.Detayı ise uygulama kısmında paylaşılmaktadır. DMAIC basamaklarını tekrar incelersek;



Şekil 1: Larson, A. (2003). Demystifyingsixsigma. New York: Amacom. s.44.

İstatistiksel Mühendislik: İstatistiksel Mühendislik yapısal ve sistematik bir yaklaşımdır. Bu yaklaşımın amacı değişkenliğin nedenini bulmak ve onu gidermektir. Değişkenlik nedenleri gözlemler ile ortaya çıkartılmaktadır. Konu ile ilgili önemli olan nokta verilerin güvenilirliğidir. (Senepati, 2004:687). Tanımdan

 Copyright © International Conference on Quality in Higher Education(ICQH)

yola çıkarak problem bazlı çözüm analizi yöntemi olarak kullanılmakta ve istatistiksel veriler ışığında ilerleme sağlanması ön planda tutulmaktadır. Birçok iyileştirme yönteminden farklı olarak detay verilerin büyük önem taşıdığı bu yöntemde ise adımlar aşağıdaki gibidir:

- Problemi tanımlama, ölçme,rakama dökme
- Problemin geçmişteki durumunu belirleme ve ipuçları üretme
- Nedenleri doğrulamak için şekline uygun deney tasarımı
- Ara sıra probleme eğilme
- Gerçekçi spesifikasyonları ve toleransları oluşturma
- Süreç iyileştirmelerine sabitlenme
- Süreci belgelendirme
- İstatistiksel süreç kontrolü ile kazançları elde tutma(Senepati, 2004:687).

Yalın 6Sigma; Yalın, israfın yok edilmesine odaklanır. İlgili odak için yapılması gereken adımlar:

- Fırsatların analizi
- İyileştirmeleri planlama
- İyileştirmeye odaklanma
- Performansı yayma
- Performansı iyileştirme (Bryne,2007:8)

Yalın 6 Sigma; Yalın 6Sigma, yalın yöntemlerin ve 6Sigma yaklaşımının bir birleşimi olmakla birlikte iki yaklaşımında temel amaçlarını amaç edinerek, müşteri gözündeki hataları ortadan kaldırmaya aynı zamanda süreçteki değişkenliği ve maliyetiminimum seviyede tutmaya odaklanır. (ÖZTÜRK;2011;397).
Yalın yaklaşımda önem kazanan yalınlaştırma faaliyetleri tasarrufları arttırmakta, 6 Sigma yaklaşımları ile aynı zamanda değişkenliği neredeyse sıfıra indirerek 2 yaklaşımın sentezinde diğer iyileştirme faaliyetlerinden bir adım öne çıkmaktadır.

2. İÜ AUZEF MODELİ

İÜ AUZEF iyileştirme modeliniaçıklamadan önce İÜ AUZEF, hakkında bilgiler yer almaktadır. Daha sonra model işleyişi detayları, 6 Sigma yöntemlerinden DMAIC ile ilişkisi ve uygulama işleyişi,amaçları konusunda bilgiler verilmektedir. Son olarak ise iyileştirmelerin hizmet kalitesine etkisi ve analizi, modelin AUZEF yolculuğu aşağıda sunulmaktadır.

2.1 İstanbul Üniversitesi Açık ve Uzaktan Eğitim Fakültesi

AUZEF, İstanbul Üniversitesi bünyesinde bulunan Açık ve Uzaktan Eğitim Fakültesi'dir. AUZEF, öğrencilerine dünyanın neresinde olursa olsunlarinternet üzerinden İstanbul Üniversitesi standartlarında öğretim görme ve mezun olma fırsatı sunmaktadır. AUZEF öğrencileri, İstanbul Üniversitesi'nde örgün öğretimde okuyan öğrencilerin yararlandığı bütün imkânlardan faydalanabilmektedir.

Faaliyet Alanları:İstanbul Üniversitesi bünyesinde 2009 yılından itibaren uzaktan eğitim programları, 2011 yılından itibaren de açık öğretim programları olan Türkiye'nin tek açık ve uzaktan eğitim fakültesidir. 2015 yılı itibariyle 14 uzaktan eğitim programı, 22 açık öğretim programı, 4 lisans tamamlama ve 6 yüksek lisans programı olmak üzere toplam 46 programa sahip bir fakülte olarak faaliyetlerini sürdürmektedir.

Üstünlükler/Fırsatlar:

- İ.Ü. Markası
- Öğretim Elemanı Kadrosu
- Ekonomik Güç
- Teknik Altyapı
- Yenilikçi Olmak
- İçerik Geliştirme Tecrübesi
- Temsilcilikler ve Sınav Merkezleri
- İstanbul'da Bulunmak
- Genç ve Dinamik Çalışan Personel Kadrosu
- Eğitimde Kalite Anlayışı

 Copyright © International Conference on Quality in Higher Education(ICQH)

- Mobil Öğrenme Fırsatı
- Hayat Boyu Öğrenme İhtiyacının Var Olması
- Gelir Potansiyelinin Fazla Olması
- Sertifika Programlarının Çeşitliliği ve Pazardaki Payın Yüksek Olması
- Mekândan ve Zamandan Bağımsız Öğrenme İhtiyacı
- Uluslararasılaşma Çalışmaları
- Lisansüstü Öğrenim
- Türkiye'nin ve Türkçenin Yükselen İmajı
- Kalite Derneğinde İlk Başvuruda Alınmış Olan 3 Yıldızlı EFQM Kalite Mükemmellik Modeli Ödülü

Rekabet Üstünlüğü: İstanbul Üniversitesi'nin köklü yapısının etkisi, değerli hocalarıyla nitelikli eğitim veren, İstanbul'da bulunmanın avantajından yararlanan, güçlü teknolojik altyapısı ile eğitim hizmetlerine sorunsuz devam etme yolunda olan bir kurumdur. Klasik açık ve uzaktan eğitim anlayışını tersine çevirmiş, hayatın her alanında mobil uygulamaların önemli bir yer tuttuğu günümüzde mobil eğitimin ön planda tutulmasına öncü olmuştur.

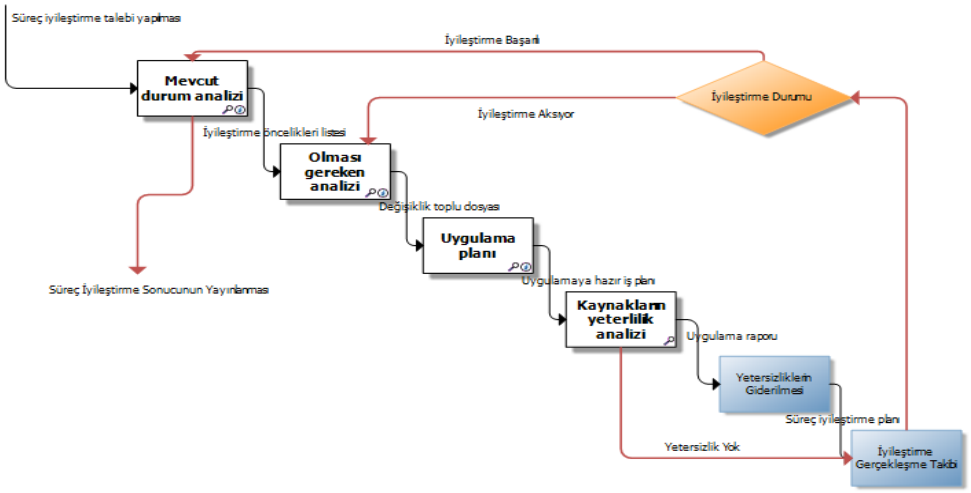
AUZEF literatüründen bazı kavramlar;

- Süreç; AUZEF literatüründe süreç ana departmanlar olarak tanımlanabilir. Örneğin Kalite Geliştirme Süreci, Ölçme ve Değerlendirme Süreci gibi,
- Büro: Alt süreç olarak tanımlanabilir. Örneğin Kalite Geliştirme Süreci, Sürekli İyileştirme Bürosu
- Şube; Detay süreçler olarak tanımlanabilir. Eğitim Öğretim Süreci,AUZEF Öğretim Yürütme Bürosu, Özel Gereksinimli Öğrenciler Şubesi
- İş analizi; Talimat, iş adımları bütünü ve başlığı veya her bir şubenin yaptığı işlerin ana başlıkları olarak tanımlanabilir. Örneğin Eğitim Öğretim Süreci,AUZEF Öğretim Yürütme Bürosu, Özel Gereksinimli Öğrenciler Şubesi,özel gereksinime sahip öğrencilere verilecek hizmetlerin tanımlanması ve planlanması
- KPI: AUZEF performans ölçme sistemlerinden biri olarak tanımlanabilir. İş analizlerine bağlı performans ölçüm sistemidir. İlgili sistemin yanı sıra diğer performans göstergeleri yardımıyla iyileştirme önceliklerinin belirlenmesine yardımcı olur. Açılımı ise KeyPerformanceIndicator şeklindedir.
- Kalite Yönetim Sistemleri El Kitabı: AUZEF kalite geliştirme sistemleri için hazırlanan "ISO 9001:2008 Kalite Yönetim Sistemi El Kitabı" AUZEF Kalite Yönetim Sistemi'nin ilke, yöntem, plan ve program çerçevesinde yürütülmesine ilişkin temel oluşturulması için hazırlanmış kaynaktır.
- Bildirim Yönetim Sistemi: AUZEF e gelen tüm taleplerin ve önerilerin değerlendirildiği sistemdir.Sisteme gelen veriler Kum Saati modeli ile analiz edilerek ilgili birimlere aktarılır ve değerlendirilir.

2.2 Sürekli İyileştirme AUZEF Modeli

AUZEF'te kullanılmakta olan onbir basamaklı kalite yönetim sisteminin onuncu basamağını oluşturan, süreç iyileştirme basamağında öncelikli olarak süreçlerin mevcut durum analizleri yapılır. Daha sonra olması gereken analizi yapılır. Bu veriler sonucunda uygulama planı belirlenir.Belirlenen uygulama planı çerçevesinde kaynak yeterlilikleri analiz edilir.Analiz edilen yetersizlikler giderilerek iyileştirmeler devreye alınır.Devreye alınan iyileştirmeler takip ve kontrol edilerek iyileştirme sonrası verimlilik artışı gözlemlenir.Uygulamalarda ilgili iyileştirme ekipleri şubenin çalışanları, yöneticisi, üst yönetimin ortak akıl ve fikri ile verimlilik ve ulaşılmak istenen hedefler belirlenir. İlgili hedeflere en verimli şekilde ulaşılmasını sağlamak amaçlanır.AUZEF bünyesinde devam eden sürekli iyileştirme çalışmaları Sürekli İyileştirme Planı Takip Dosyası adı ile http://kaliteyolu.auzefim.com/ sitesinden takip edilebilir. Bölüm 2. de belirtilen birçok süreç iyileştirme yönteminden yararlanılarak kurulan AUZEF İyileştirme Modeli deyatları aşağıda sunulmuştur.

 Copyright © International Conference on Quality in Higher Education(ICQH)



Şekil 2: AUZEF Sürekli İyileştirme Modeli Ana Aşamaları

Mevcut durum analizi ve olması gereken analizi için doldurulması gereken şablonlar kalite geliştirme süreci sürekli iyileştirme bürosu tarafından ilgili süreçlere iletilir. Bu şablonların ayrıntıları aşağıda belirtilmiştir. Mevcut durum analizi ve olması gereken analizinde üç basamaklı kontrol yapılır. Bu basamaklar şekilsel kontrol, mantıksal kontrol ve bir sonraki aşamaya geçilmesi onayından oluşur.

Şekilsel Kontrol: İyileştirme ekiplerinin doldurdukları şablonların şekilsel kontrolü Kalite Geliştirme Süreci Sürekli İyileştirme Ekipleri tarafında yapılır.

Mantıksal Kontrol:İyileştirme ekiplerinin doldurdukları şablonların şekilsel kontrolünden sonra mantıksal doğruluğu kontrol edilmektedir. Bu kontrol aşaması AUZEF Dekanı tarafından uygulanır.

Bir Sonraki Aşamaya Geçilmesi Onayı: Mantıksal kontrolü yapılan iyileştirme yapan süreçlerin bir üst aşamaya geçmek için onay alması gerekmektedir.Onay aşaması ise yönetim kurulu kararı ile verilir.

2.2.1 Mevcut Durum Analizi

İyileştirme çalışmalarının ilk basamağı, mevcut durum analizidir. Mevcut durum analizinde şubenin mevcut çalışma yapısı, yazılı talimat, standart, prosedür ve var ise kullanılan tablo ve formlar incelenir.Performans göstergeleri(KPI ve diğer göstergeler) ve bu göstergelerden alınan veriler ile şubenin hedeflerine ne derece ulaşabildiği incelenmektedir.Mevcut durum analizi 3 basamaktan oluşur. İlgili aşamada DMAIC basamaklarından tanımlama (Define) ve analiz aşamaları ile benzer olarak uygulanmaktadır. Bu farklılıklar iyileştirmeye açık alanlar olarak belirlenmiştir.

2.2.1.1 Dokümantasyonun Kontrolü

Süreç İle İlgili Makro Sistem Teorisinin Kontrolü

Dokümantasyonun kontrolü, süreçlerle ilgili makro sistem teorisinin kontrolü ile başlar. Makro sistem kontrolü, kalite el kitabında yer alan ilkeler ve değerler incelenerek, şube veya süreç ile ilgili değerlerin bulunması ile gerçekleşir. İlgili aşamada AUZEF Makro sistemindeki hedefleri ile şubenin hedefleri eşleştirilerek en alt süreçlerin bile AUZEF hedeflerine sağlanan katkılarınınbelirlenmesi amaçlanmıştır.

Standartların Kontrolü

Şubenin standartları belirlenir. Standartların şubenin hangi değerlerini karşıladığı belirlenerek uygulanır ve ilgili aşama tamamlanır. Eğer şube standartlarında hedef değerlerine katkı sağlayacak standartlarda eksiklikler var ise bunların bulunması amaçlanır.

Sürecin İncelenmesi

 Copyright © International Conference on Quality in Higher Education(ICQH)

Sürecin iş analizlerinden yola çıkarak şubenin girdi, çıktı, kaynakları ve dönüşüm tipi belirlenir.
Bu şubenin kuruluş nedeni ve neden süreç yönetimi uygulandığı tanımlanır. Şubenin kuruluş amacı, hedefi, performans kriterleri, sürecin sahibi, sorumlusu, faaliyet alanı, sınırları belirlenmesişeklinde uygulanır. İlgili aşamanın amacı sürecin en verimli şekilde tanımlanmasıdır.

İş Analizlerinin Kontrolü
İlgili alt basamakta mevcut iş analizleri yazılır ve sürec içinde iş analizinde yazmayan fakat yapılan işler var ise belirlenir. Daha sonra iş analizlerine ait zirve değerler belirlenerek, değer akışları oluşturulur. Bu iş analizi zirve değere ulaştığı zaman belirlenen hangi değerleri güçlendirdiği belirtilir ve şubenin değer akış grafiği çizilir. İlgili aşamada amaç her bir iş analizinin aslında hangi değere ulaşması gerektiğinin belirlenmesi ve belirlenen bu noktaya ulaşması adına gereksiz veya eksik adımlar var ise tespit edilmesidir.

İş analizinin başlangıç ve bitiş faaliyetleri, girdi çıktıları ve gerekli kaynakları belirlenerek, iş analizinin iş akış grafiği çizilir. Bu döngü, süreçteki her iş analizi için tekrarlanır.İlgili aşamanın amacı iş analizinin başlangıç noktasında aldığı girdi ile sonuç noktasında ortaya çıkarttığı çıktı arasındaki katma değerinin belirlenmesidir.

Görev Tanımlarının Kontrolü
İlgili aşamada kişi ve iş eşleştirmesi yapılarak mikro çapta bir yetkinlik değerlendirmesi yapılır.Amacı, iş analizinin uygulanabilirliğinin kontrol edilmesidir.

Kullanılan Tablo Ve Formların Kontrolü
Tablo ve formların uygunluğunun analiz edilmesi ile dökümantasyonun kontrolü aşaması ile sonlanır.

2.2.1.2 Aylık Raporların Kontolü
Mevcut Durum Analizinin ikinci basamağı dokümantasyonun kontrolüdür. Bu basamak alt basamaklardan oluşmaktadır.İlgili aşama ve alt kırılımlarıDMAIC basamaklarından ölçme aşamasıdır.Bu aşamasüreç ile ilgili AUZEF performans göstergeleri analiz edilmesi şeklinde uygulanır.

KPI Sonuçlarının Değerlendirilmesi
İlgili aşamada KPI puanları ve ilgili iş analizleri eşleştirilerek eğer hedeflenen puanlara ulaşılamadı ise nedenleri belirlenir.

KPI Sonuçları İle Dokümantasyon Uyum Cetvelinin Çıkarılması
Bu aşamada KPI sonuçları düşük olan iş analizleri incelenerek, standartlara, talimatlara tam olarak uyulsaydı bu düşük puan yine de alınır mıydı sorusunun cevabı aranır.

«Tam uyulduğu zaman düşük puan alınmazdı» Çıkar ise neden uyulmadığı açıklanır.
«Tam uyulmasına rağmen düşük puan alınıyor» Çıkar ise eksikliğin nerede olduğu yorumlanır. İlgili işlemin amacı personelin konu ile ilgili uygulamasının ve eğer var ise iş analizlerine tam olarak uyulduğu takdirde hedefe ulaşılamamasının sebeplerinin analiz edilmesidir.

2.2.1.3 Çalışma Ortamı ve Yürüyen İşlerin Kontrolü

Kişi ve Talimat Eşleşme Analizleri Yapılması
Bu iş analizleri ile sürece verilen kişilerin sayı ve öz nitelikleri, bu işleri yapmaya uygunluğunun analizi aşamasıdır. İlgili kısımda amaç iş yükü ve yetkinlik analizinin yapılmasıdır.

İş Sorun Analizi Yapılması
Bu aşamada kalite geliştirme birimi tarafından bildirim yönetim sistemi aracılığı ile gelen ve büro, şube, standart veya talimatlarla ilişkilendirilen bildirimlerden bu talimat ile ilişkilendirilmiş olan listenin istenmesi şeklinde uygulanır var ise iş ile ilgili yaşanan sorun ve geri dönüşlerin ilgili kısımda analiz edilmesi amaçlanır.

 Copyright © International Conference on Quality in Higher Education(ICQH)

Sorunların Sisteme Etki Analizleri Yapılması

Bir önceki aşamada belirlenen sorunların sisteme etkisi ve iş analizleri bazında AUZEF hedefleri ile ortak belirlenmiş hedeflere ulaşılmasını engelleyen durumlar analiz edilir.İlgili aşamanın amacı kaybedilen değerlerin tespiti ve geri kazanım konusunda iyileştirme yapılacak talimatların belirlenmesidir.

İyileştirme Öncelikleri Belirlenmesi

Mevcut durum analizi aşamalarının en önemli bölümüdür. İş analizlerine bağlı performans değerlendirme sistemlerinden alınan puanlar, bildirim yönetiminden alınan geri bildirimler, kaybedilen hedef değerler gibi birçok elde edilen veri ışığında var ise problemin kök nedeninin bulunması amaçlanır. Kök nedenin bulunması için '5 why' metodu kullanılır.

2.2.2 Olması Gereken Analizi

İyileştirme çalışmalarının ikinci basamağı olması gereken durum analizidir. Bu aşamada sürecin olması gereken durumu analiz edilerek mevcut durumdan farkları ortaya çıkartılır.İlgili aşama DMAIC basamaklarından iyileştirme (İmprove) aşaması ile benzer olarak uygulanır.

2.2.2.1 Süreç ile İlgili Makro Sistem Teorisi Değişikliği

Bu aşamada kalite el kitabına girmesi gereken süreç ile ilgili amaç, hedef, temel ilke ve strateji önerileri belirlenir. İlgili aşamada eğer sürecin AUZEF hedef ilke değerleri dışında bir katkısı var ise AUZEF hedeflerinin revizesi amaçlanır.

2.2.2.2 Standartta Yapılacak Değişikler

Belirlenen değerler ışığında AUZEF bünyesinde, süreç ile ilgili standartlarda yapılması gereken değişikler yada yeni yazılması gereken standartlar örnekleri ile açıklanır.Bu aşamada belirlenen değerler ile ilgili hangi standartlarda nasıl değişiklikler yapılacaksa örnekleri ile açıklanır.

Şubenin Olması Gereken Tanımı

İlgili aşamada sürecin girdi, çıktı ve dönüşüm tipi belirlenir. Mevcut durum analizinde belirtilen ile arasında fark var ise kırmızı ile belirtilir. Daha sonraki aşamada ilgili sürecin amaç,performans göstergeleri ve hedefleri,hangi faaliyetle başlayıp hangi faaliyetle bittiği,sürecin sahibi / sorumlusu,sınırları,uygulayıcıları,girdileri, kaynakları,alt süreçleri-faaliyetleri,, müşterileri,kontrol noktaları ve kriterlerinbelirtilmesi şeklinde uygulanır ve ilgili aşama tamamlanır.Aşamanın amacı şubenin olması gereken durmunundaki değişikliklerin tanımlanmasıdır.

İş Analizlerinde Yapılacak Değişiklikler

İş analizinde yapılacakdeğişikliklerde ilk aşamada eski ve yeni iş analizleri belirtilerek,iş analizlerinde yazılmayan fakat sürecin yaptığı işler var ise belirtilmesi şeklinde uygulanır.

İş Analizlerinde Yapılacak Değişiklik Önerileri

Bu aşamada yeni çıkarılan değerlere göre sürecin iş analizleri ele alınır. İş analizleri isimlerine göre tespit edilen zirve değer en sona yazılır ve bu değere ulaşmak için sıfır noktasından sırası ile artırımlı olarak zirveye ulaşma yolları açıklanır. Her değer basamağı özet bir cümle ile açıklanır. Yazılan değer basamağı çıkarıldığında zirve değer kaybolmuyor veya azalmıyor ise gereksiz bir basamak yazılmıştır. Bu zirve değer adının altına da hangi değerleri desteklediği önem sırasına göre en fazla 5 tane olmak üzere yazılır. Dahasonra sıfırıncı değer olan sistemin başlangıç noktası bulunur. Devamında adım adım bu zirve değere varmak için eklenen değerler zinciri yapılır. Bu zincir halkalarından biri çıkarıldığında zirve değer kaybolmuyor veya azalmıyor ise gereksiz bir adım üretilmiştir. Tüm basamaklar itina ile yapıldığında zirve değere ulaşılamıyor ise önemli bir adım ihmal edilmiştir anlamına gelecektir. Daha sonraki aşamada iş analizinin değer akış grafiği çizilir.Sonraki aşamada ise iş analizinin detayları ve adımları incelenir.

Bir sonraki aşamada 6 adet kritik soru sorulur ve puanlanması şeklinde uygulanır,yeni oluşturulan iş analizi değerlendirilir. İlgili aşamanın amacı şubenin iş analizlerine bir yenisini eklemek veya var olan iş analizlerinde revize yapmaktır.

Tablo ve Formlarda Yapılacak Değişiklikler

Olması gereken durum analizinde son işlem olarak tablo ve formlarda yapılacak değişiklik önerileri belirlenir.

 Copyright © International Conference on Quality in Higher Education(ICQH)

2.2.3 Uygulama Planı

Olması gereken durum analizinde süreç ile ilgili öngörülen değişiklikler ve ilgili uygulama planı hazırlanır. Devreye alınacak yeni sistem benzetim tekniği uygulanarak birkaç kez denenir. Simülasyon sonuçları puanlanarak eski verimlilikler ile karşılaştırılır. Karşılaştırılan ve analiz edilen sonuçlar ışığında yapılacak değişiklikler için kaynakların yeterlilikleri analizi aşamasına geçilir.

2.2.4 Kaynakların Yeterlilik Analizi

Kaynak yeterlilik analizinin önemi süreç yeteneklerinin belirlenmesi, sonradan sorun çıkarabilecek problemlerin kaynak teşhisinde ve süreç yeteneğine göre spesifikasyon tanımlanmasında ortaya çıkmakta, iyi bir kontrol sağlayarak verim ve etkinliği yükseltmektedir. Aynı zamanda kaynakların yeterlilik analizi sonucunda alternatif kaynak gereksinimlerini ortaya çıkar.

İyileştirme çalışmalarında öncelikle ilgili birimlerde kullanılan kaynaklar tanımlanmakta ve süreçlerin bu kaynakları kullanım oranlarını belirlenmektedir. Sürece gerekli görülen iyileştirme faaliyetinin süreçte oluşturacağı yükün, yeni kaynak gereksinimi ya da mevcut kaynaklar ile yapılabilirliği değerlendirilir. Tüm kaynaklar için ayrı ayrı kaynak tanımlaması ve akabinde yeterliliği çalışmaları sürdürülerek bu denetimler sayısallaştırılır.

Yeterlilik analizi aynı zamanda kaynakların kullanımında içsel ve içsel olmayan kullanımların bulunarak ayıklanmasını, içsel olmayan kullanımların ayrıştırılarak maksimum kaynak verimlilik değerlerine ulaşılmasını sağlar.

2.2.5 Yetersizliklerin Giderilmesi

İyileştirme çalışmalarında öncelikle ilgili birimlerde kullanılan kaynaklar ve ilgili süreç kullanımı analiz edilir. Yetersizliklerin giderilmesi adına çalışmalara başlanır. İlgili süreçte yetersizliklerin giderilmesi için paylaşımlar yapılır. Süreçler her zaman kısıtlı kaynaklar ile yönetildiğinden yetersizliklerin giderilmesine yönelik fayda maliyet analizleri, beyin fırtınası gibi çeşitli optimal çözüm arayışları uygulanır. Üretilen uygun çözümlerden yola çıkılarak yetersizlikler giderilir.

2.2.6 İyileştirme Gerçekleşme Takibi

DMAIC basamaklarından iyileştirme ve kontrol aşamaları ile benzerlik gösterir. Hazırlanan uygulama planı kapsamında yapılan iyileştirme çalışmaları takip edilir.

Süreç ve AUZEF kazanımları raporlanır. İyileştirme çalışmalarının verimliliği analiz edilir.Eğer yapılamayan uygulamalar var ise nedenleri araştırılır. Bu nedenlerin ortadan kaldırılması adına çalışmalar ve araştırmalar yapılır.İlgili nedenler ortadan kaldırılarak iyileştirme uygulaması tamamlanır. Süreç ile ilgili iyileştirme çalışması tekrar başlatılmak üzere sonuçlandırılır.

SONUÇ

Bu çalışma sürekli iyileştirmeyi sdağladığı için İÜ AUZEF' te devam etmektedir. Bununla birlikte AUZEF bünyesinde görev yapan 71 detay sürecin (şubenin) 42 si (% 59) uygulama aşamasındadır.2 şubede ise uygulama planı aşaması kapsamında simülasyon çalışması uygulanmış, kaynak tahsis edilmiş ve iyileştirmeler devreye alınmıştır.

Kayıt, Kayıtlı Analiz ve Takip Şubesi ile yapılan ilk çalışmada öğrenci kayıtlarındaki hatalı kayıt oranının % 1.7 den % 0.15 e düştüğü veriler sonucu gözlemlenmiştir. İlgili süreçlere ek işgücü ve materyal temin edilerek iş analizi ve uygulama yapısı geliştirilmiştir. Geliştirilen iş analizi adımları vasıtası ile sistemli ve kontrol edilebilir bir yapı oluşturulmuştur.

Ders Seçimi ve Yürütülmesi Şubesi'nde yapılan çalışmalar sonucu hatalı yapılan ders seçimi oranı % 23 den % 5 e indirilerek % 18 lik bir iyileştirme sağlanmıştır. Artan öğrenci sayısı göz önüne alındığında (35000 yeni kayıtlı öğrenci alınmıştır. Öğrenci sayısı 70000 in üzerine çıkmıştır) yapılan çalışmanın ne derece verimli olduğu gözlemlenmiştir.

 Copyright © International Conference on Quality in Higher Education(ICQH)

Bunun yanında uygulama yoğun bir çalışma gerektirdiğinden; süreç iyileştirme faaliyetleri yapılırken dönemsel yoğunluklar dikkate alınarak, süreçlere ekstra iş yükü oluşturmayacak şekilde iyileştirme uygulamaları planlanmaktadır.

KAYNAKÇA

Bryne, G.,Lubowe, D., Blitz, A., (2007), " Using a LeanSixSigmaApproachto Drive İnnovation, Strategy&Leadreship, Vol. 35, No.2.

Efil. İ.,Toplam Kalite Yönetimi ve Toplam Kaliteye Ulaşmada Önemli Bir Araç: ISO 9000 Kalite Yönetim Sistemi, Alfa Basın Yayın, İstanbul, 2003, s. 68.

Goodman, J.,Theuerkauf, J., (2005), "What'sWrongWithSixSigma"QualityProgress, Vol.38, No.1.

Klefsjö,B.,Wiklund, H., Edgeman, L.,R.,(2001), " SixSigmaSeen AsA MethodologyFor Total Quality Management, Measuring BusinessExcellence, Vol.5, No.1.

Senepati, N. R., (2004), " QualityandReliabilityCornerSixSigma: MythsandRealities, İnternationalJournal of Quality&ReliabilityManagement, Vol.21, No.6.

Öztürk. A., Arıkan V.S., Öztürk. M.U.,(2011)Süreç İyileştirme Yöntemleri veYöneylem Araştırması, Atatürk Ü. İİBF Dergisi, 10. Ekonometri ve İstatistik Sempozyumu Özel Sayısı.

 Copyright © International Conference on Quality in Higher Education(ICQH)

KALİTE GÜVENCE SİSTEMİ YAKLAŞIMIYLA KURUMSAL GELİŞİM : ATILIM ÜNİVERSİTESİ ÖRNEĞİ

İsmail Bircan
ismail.bircan@atilim.edu.tr

Ahmet Tunçay
ahmet.tuncay@atilim.edu.tr

ÖZET
Önemli başarılara imza atan nesiller yetiştirerek, hayata ve geleceğe iz bırakmak amacıyla Atılım Üniversitesi Temmuz 1997 tarihinde kurulmuştur. Kuruluşuyla birlikte kurumsal başarıyı ilke edinmiş, üç Bölüm ve Meslek Yüksekokulu(MYO) ile yaşamına başlayan Atılım Üniversitesi bugün beş Fakülte, kırk Bölüm, iki MYO ve iki Enstitüden oluşan bir yapıyla Türk Vakıf Üniversiteleri arasında ulusal ve uluslararası sıralamalarda ilk onda yer alarak gelişimini sürdürmektedir. 2006 yılından bu yana sürekli gelişme, inovasyon, eğitim-öğretim ile araştırma çalışmalarında mükemmellik hedefleriyle, stratejik planlarını hazırlayan Atılım'da, yıllar itibariyle ortak akıl çalışmaları, dış-iç çevre analizleri, dünya üniversitesi olma vizyonuyla kurumsal gelişim sürdürülmektedir. Atılım Üniversitesi, teknolojik gelişmelerin ve küresel rekabetin hızlandığı günümüz koşullarında, kurumsal gelişimini yalnızca niceliksel değerlere değil ayni zamanda niteliksel değerlere yani kaliteye dayandırmaktadır. Bu bağlamda, iyi bir değişim yönetimiyle, kalite yönetim sistemi ve tüm süreçlerinde mükemmellik hedefleriyle kurumsal gelişim için yol haritasını hazırlamıştır. Bu çalışma; Atılım Üniversitesi kurumsal gelişiminin, tarihsel süreçte geçmiş ve gelecek adımlarını ortaya koymayı amaçlamaktadır.
Anahtar Kelimeler: kalite güvencesi

 Copyright © International Conference on Quality in Higher Education(ICQH)

KALİTE SİSTEM TASARIMI UYGULAMASI: İÜ AUZEF KALİTE YOLU MODELİ

Prof Dr. Alper Cihan

Açık ve Uzaktan Eğitim Fakültesi, İstanbul Üniversitesi, İstanbul, Türkiye
alper.cihan@auzef.istanbul.edu.tr

Yrd Doç Dr. Buket Karatop

Açık ve Uzaktan Eğitim Fakültesi, İstanbul Üniversitesi, İstanbul, Türkiye
buket.karatop@auzef.istanbul.edu.tr

Selma Tosun

Açık ve Uzaktan Eğitim Fakültesi, İstanbul Üniversitesi, İstanbul, Türkiye
selma.tosun@auzef.istanbul.edu.tr

Zeynep İlay Dündar

Açık ve Uzaktan Eğitim Fakültesi, İstanbul Üniversitesi, İstanbul, Türkiye
ilay.dundar@auzef.istanbul.edu.tr

ÖZET

Her organizasyon, kalite sistem tasarımını kendi için tekrar keşfetmek ve yeni bir yol çizmek zorunda hissetmektedir. Kalite sistem tasarımı geri dönülmez bir yoldur çünkü uygulama sırasında problemler çıktığında ve kalite sistem tasarımı ya da yoldan geri dönüş organizasyon üyelerinde güvensizlik ve inançsızlık oluşturur. Geri dönüş kararında, organizasyonlar başladığı yere değil çok daha gerilere döner. Bu sebeple organizasyonlara güvenilir deneyimlenmiş bir kalite yolu haritasına ihtiyaç olduğu söylenebilir.

Kalite Yönetim Sistemini benimsemiş General Mobile, Bosch, Toyota gibi dünya markalarının kendilerine has sistem tasarımları mevcuttur. Türkiye'de hizmet sektöründe ve özellikle eğitim alanında kalite yönetim sistem tasarımı YÖK tarafından da yapılmakla birlikte "Kalite Yolu" nun saha uygulaması da yapılarak başarısı gözlenmiştir. Kalite yolu organizasyonlar için çok önemli olan ve sürekli iyileştirmeyi sağlayan bir kalite sistemi kurmak için yol haritası niteliğindedir.

Bu çalışmanın amacı İÜ AUZEF tarafından deneyimlenmiş olan kalite yolu modelinin yükseköğrenim kurumlarına tanıtılması içindir. Kalite yolu onbir basamaklı eğitimlerle başlayıp sürekli iyileştirme döngüsüyle nihayetlenen bir yoldur.

Anahtar kelimeler: Kalite Sistem Tasarımı, Kalite Yolu, Açık ve Uzaktan Eğitim

GİRİŞ

Toplumların gelişmişlik düzeyini belirlenmesinde ve geleceğin tasarımında motor gücü olan Üniversitelerin kalitelerini sürekli artırmaları gerekir. Kalaycı (2008)'e göre bu tip üniversitelerin kalitelerini artırmak için sürekli iyileştirme döngüsü olan PUKÖ (Planla- Uygula- Kontrol et- Önlem al) nün kullanılması gerekir.

YÖK 2015-2019 stratejik planında kalite ile ilgili 2 stratejik amaç bulunmaktadır. Bunlar stratejik amaç 4 (Eğitim-Öğretimin Nitelik ve Kalitesini Artırmak) ve stratejik amaç 8 (Uluslararası Standartlarda Kalite Güvencesi ve Akreditasyon Sistemleri Kurmak) dir. Amaç 4 şu şekilde açıklanmaktadır: "Ülkelerin en önemli kaynağı nitelikli ve eğitimli insan gücüdür. Eleştirel düşünen, etik değerlere bağlı, çevre bilinci

 Copyright © International Conference on Quality in Higher Education(ICQH)

gelişmiş, yaratıcı, bilimsel, sanatsal ve kültürel formasyonla donanmış; evrensel boyutta bilgi üreterek, insanlığın hizmetinde düşünce, bilim ve teknoloji üretimine katkıda bulunabilecek, kamuda veya özel sektörde başarıyla görev yapabilecek nitelikli insan gücünün yetiştirilmesi için, geleceğe yönelik ihtiyaçlar ile iş dünyası ve toplumun beklentilerini karşılayacak bilgi, beceri ve yetkinliğe sahip mezunlar verilmesi, yükseköğretimin her seviyesinde program çeşitliliğinin artırılması ve müfredat içeriğinin zenginleştirilmesi ve kalite süreçlerinin bütün boyutlarıyla uygulanması gerekmekte olup, Yükseköğretim Kurulu tarafından teşvik edilecektir." Benzer şekilde amaç 8 de uluslararasılaşan ve küresel rekabeti giderek artan yükseköğretimde kalite geliştirme çalışmaları daha fazla önem kazandığı vurgulanmıştır. Yükseköğretimde kalite bilincini geliştirmek, yükseköğretim kurumlarının iç veya öz değerlendirmelerini değerlendirmek, kurumların güçlü ve zayıf yanlarını tespit etmek, iyileştirmeler için rehberlik etmek ve gelişmeleri izlemek yükseköğretimin öncelikleri arasında yer aldığı bildirilmiştir. Bu bağlamda yükseköğretim kurumlarının kalite çalışmalarına öncelik vermelerinin hayati önem taşıdığı söylenebilir.

1. KALİTE SİSTEM TASARIMI

2. YÜKSEKÖĞRETİMDE KALİTE YÖNETİM SİSTEMİ

YÖK (2007) stratejisine göre; "Son on yılda, yükseköğretim kurumlarının ve bu kurumlarda eğitim gören öğrenci sayılarındaki hızlı artış, bu artışta özel sunum biçimlerinin payının yüksekliği ve devlet üniversitelerinin özerkliklerinin genişletilmesi gibi gelişmeler, tüm ülkelerde yükseköğretimde "Kalite Güvencesi" sorununu gündeme getirmiştir. Uluslararası öğrenci hareketliliği, sınır ötesi üniversiteler ve küreselleşen ekonomide hizmetlerin serbest dolaşımı nedeniyle, yükseköğretimde "kalite güvencesi" sadece ulusal değil, uluslararası bir boyut kazanmış, diplomaların tanınması ve akreditasyon konuları ikili veya çok taraflı ilişkilerde önemli gündem maddelerinden biri haline gelmiştir."
YÖK 2015-2019 stratejik planına göre "Ülkelerin en önemli kaynağı nitelikli ve eğitimli insan gücüdür. Günümüzde yükseköğretim yalnızca yatay ve dikey hareketlilik aracı olmaktan çıkmış, bireyin ve toplumun bütün alanlardaki kapasitesini ortaya çıkarmayı ve geliştirmeyi de hedeflemektedir. Yükseköğretim Kurulunun yapısının ve işleyişinin küresel değişimlere cevap verebilecek bir niteliğe kavuşturulması gerekmektedir. YÖK'ün mevcut yapısı 20. yüzyıl Türkiye'sinin ihtiyaçlarına göre kurgulanmıştır. Bu çerçevede, üniversitelerimizin çeşitliliğine, kurumsal özerklik ve hesap verebilirliğine, bilimsel rekabet ortamının geliştirilmesine, finansal esneklik ve evrensel kalite standartları içerisinde faaliyet gösterebilmelerine imkân tanıyacak yeni bir model ve sistem ihtiyacı vardır".

3. İÜ AUZEF KALİTE YÖNETİM SİSTEMİ YOL HARİTASI: KALİTE YOLU

Kalite sistem tasarımı 11 basamaktan meydana gelen ve organizasyonların kalite sisteminin sürekliliği ve gelişimi sağlandıktan sonra en son marka etkisi yaratmayı mümkün kılmaktadır.

İstanbul Üniversitesi Açık ve Uzaktan Eğitim Fakültesinde kalite sistem tasarımı 11 basamaklıdır. Bunlar;

1. Eğitimlerin Yapılması
2. Kurum Süreç Tasarımı
3. İş Tanımları ve Analizlerinin Yazılması
4. Kalitenin İlanı ve Kalite Geliştirme Departmanının Yapılandırılması
5. İç Tetkik Planı ve Uygulanması
6. Dış Tetkik Planı ve Uygulanması
7. KYS Belgelendirmesi

 Copyright © International Conference on Quality in Higher Education(ICQH)

8. Süreçlerle Yönetim Mikro Sistem ve Yalın 6 Sigma Tasarımı
9. Sistem İzleme ve Değerlendirme(Monitorizasyon)
10. Sürekli İyileştirme ve Sistem Otomasyonu Kurma
11. Uluslararasılaşma (Akreditasyonlar, EFQM Başvurusu)

Eğitimlerin yapılması(1) "Kalite Yolu" sisteminin ilk aşamasıdır. Planlanan eğitimler üç kategoridedir. Bu eğitimlerin hepsi Hizmet İçi Eğitim olarak değerlendirilir. Hizmet içi eğitimler bir sistem mantığı ile ele alınarak eğitimin konusu, içeriği, kazanımları, yöntem ve teknikleri ile değerlendirme yöntem ve araçlarının bulunduğu bir tasarım gerçekleştirilir. Bu Hizmet içi eğitim sistem tasarımı olarak adlandırılır. Üç kategoride olan eğitimler Mesleki gelişim eğitimleri, kalite eğitimleri, motivasyon ve diğer eğitimlerdir.

Kalite sisteminin kurulması ve sürdürülebilmesini sağlamak amacıyla kalite yönetim sistemleri eğitimleri planlanır. Eğitimler kurumun hedefleriyle uyumlu tüm personeli kapsayan eğitimler olmalıdır.

Eğitimlerin tamamı iç paydaşlarının daha iyi hizmet sunmalarını sağlamak amacıyla planlanır. Bu eğitimler hizmet kalitesini direkt ve dolaylı etkileyen eğitimler olarak nitelendirilebilir. Hizmet kalitesini dolaylı etkileyen eğitimler daha çok motivasyon artırıcı, kurum aidiyeti artırıcı eğitimlerdir.

Kurum Süreç Tasarımı(2), "Kalite Yolu"nun kritik öneme sahip aşamasıdır. Tüm kurgu burada gerçekleşir. Süreç yönetimi prensipleri kullanılır. Bu tasarımı üst yönetim ve/veya kurumun beyin takımı çalıştay, beyin fırtınası gibi yöntemlerle belirlemelidir. Süreç Yönetimi prensiplerine uygun süreç ve alt süreçleri belirlenir. Kurum**;** toplam kalite yönetimi benimseyerek, paydaş dostu olarak, sürekli yükselen standartlarla şikâyet oluşmadan sorunları çözmek için süreç tasarımı gerçekleştirir. Bu kapsamda sistem tasarımını gerçekleştirmek için tüm personel ve departmanlarla görüşerek çalıştaylar yapılır. Çalıştaylar sonucunda kurumun mevcut durum analizi çıkarılır. Strateji çalıştayları kurumun beyin takımı ile kurumun strateji yolunu belirlemek için gerçekleştirilir.

Süreçler üç üst başlıkta tanımlanır. Fonksiyonel süreç, destek süreç, yönetim süreci tanımları yapılarak kurumun süreç tasarımı ana çatısı kurulur.

Kurumda tüm süreçler (fonksiyonel/operasyonel, destek ve yönetim) ve alt süreçleri tanımlanıp, girdileri, çıktıları, kaynakları, sınırları ve sorumlusu belirlenir. Her sürecin tanımlanmasından sonra, yukarıdaki bilgilerin yer aldığı "Süreç tanıtım formu" hazırlanır. Süreç tanıtım formunda aynı zamanda süreç performans kriterleri de yer alır.

Fonksiyonel/Operasyonel süreç müşteriye ürün/hizmet sunmayı direk olarak etkileyen süreçlerin toplandığı ana süreçtir.

Destek süreç müşteriye ürün/hizmet sunma faaliyetini yerine getirilmesini destekleyen süreçtir. Mali hizmetler, insan kaynakları, satın alma gibi hizmetleri içinde barındıran süreçtir.

Yönetim süreci; "karar ve onay süreci", "strateji geliştirme süreci", "kalite geliştirme süreci", diğer yönetsel faaliyetleri de kapsayan alt süreçlerden oluşur.

Süreç yapılanması iş tanımlarının yapılmasına kadar giden birkaç alt süreç basamağı ile gerçekleştirilir. Şöyle ki; süreçler bürolardan, bürolar da şubelerden oluşur. Aslında bürolar ve şubeler birer alt süreçtir.

 Copyright © International Conference on Quality in Higher Education(ICQH)

Kurumda süreçlerin yönetilebilmesi için hiyerarşik yapı kurulur. Bu bağlamda süreç-büro-şube yapısı kurulmuştur. Bu tasarım "Kalite Yolu"na ait özel yapılanmadır. Her süreç, "süreç sorumlusu" tarafından yönetilir ve süreç asistanı süreç sorumlusunun yardımcısıdır.

"Kalite Yolu" uygulamasını gerçekleştirildiği İstanbul Üniversitesi Açık ve Uzaktan Eğitim Fakültesi'nde(AUZEF) yukarıda anlatıldığı gibi süreç tanımları yapılmıştır. Buna göre AUZEF hizmetlerinin tamamını kapsayan bir süreç ve organizasyon yapısı oluşturulmuştur.

İş tanımları ve analizlerin yazılması(3) "Kalite Yolu"ndaki diğer bir kritik aşamadır.

Süreçlerin birbirleriyle olan etkileşim ve ilişkiler de tanımlanarak her sürecin iş tanımları yapılır.

İş analizleri talimat yapısını da bünyesinde taşımakla birlikte talimattan farklıdır. İş analizi formatında görülen yapılacak işler bölümü talimat yazma mantığı ile yazılır. Ancak iş analizinde; iş periyodu, yapılacak işlerin adımları, iş performans ölçeği, iş adımlarının gerçekleşme zamanı, tek iş süresi, kendi periyodundaki tahmini gerçekleşme sayısı, sorumlusu, gereksinimi(altyapı ihtiyaçları), çalışanların minimum eğitim gereksinimi ve görev tanımları bulunmalıdır. Bu bilgiler talimatla anlatılan işe analiz boyutu kazandırmaktadır.

İş analizleri kalite sistem tasarımının kılcal damarları niteliği taşır. Birçok değerlendirme ve yapıya iş analizleri temel alınmıştır. Örneğin süreç performans değerlendirmelerinin temelini iş analizleri oluşturur. Bu sebeple iş analizleri kalite yolunun önemli bir ögesidir.

Üst yönetim tüm iç paydaşlara bir motivasyon toplantısı yaparak kalite çalışmalarını ve sistem tasarımını resmi olarak ilan eder. Kalitenin ilanı yolu ile tüm paydaşlarda yönetişim mantığıyla katılım ve inanç sağlanır. Kalite yolunun bir çok aşamasında bu tip bilgilendirme ve motivasyon toplantıları yapılır. Bu yöntemle yönetişim haline üst yönetim çabasıyla kurumsal kültür dönüştürülür.

Kalite Yolunda-TKY'de olduğu gibi- kalite tüm çalışanların işi olmakla birlikte kalite sistem geliştirme işlemlerinin kurumsal yapı içinde bir ekiple yürütülmesi gerekir. Bu sebeple Kalite Geliştirme Departmanın yapılandırılması bu aşamada gerçekleştirilir. Kalite yolu yeni kurulmuş ve/veya eski kurumlarda uygulanabilir bir modeldir. Özellikle yeni kurulmuş kurumlarda önem arz eder. Çünkü bu aşama aynı zamanda kurumsallaşmanın da başlangıcıdır.

Kurumsallaşma, kurumun faaliyet alanlarını ve işlerini sürdürmesinde, kişilerin bireysel yöntemlerine bağımlı olmadan, sistemin kendi yöntemlerini üretmesi ve sistemin kuralları ile yönetilmesidir. Bu bağlamda sistemin sürekliliğinin sağlanması için Kalite Geliştirme Süreci yapılandırılır. Bu süreç kurumun ürün ve hizmetlerinin sürekli analizi ve geliştirilmesi, kalite sistem belgelendirme gibi faaliyetlerini de sürdürür.

Kalite geliştirme süreci üç ana fonksiyondan (alt süreç) oluşur. Bunlar;

- ✓ Ar-Ge Faaliyetleri
- ✓ Kurumsal Değerlendirme
- ✓ Sistem Doküman Yönetimi

 Copyright © International Conference on Quality in Higher Education(ICQH)

Ar-Ge faaliyetleri araştırma, geliştirme, analiz alt süreçleri olarak üçe ayrılır.

Kalite geliştirme organizasyon yapısından hareketle çalışma alanları aşağıda verilmiştir.

Araştırma

- ✓ İç ve Dış Çevre Analizi
- ✓ Alan Çalışmaları (Stratejik Hedefler, Kısa ve Uzun Vadeli Politikalar)
- ✓ Sürekli İyileştirme
- ✓ Sistem Tasarımı Ön Çalışmaları

Geliştirme

- ✓ Sürekli Geliştirme
- ✓ Yeni Stratejilerin ve Önerilerin Geliştirilmesi
- ✓ Periyodik Değerlendirme
- ✓ Verimlilik Arttırma Çalışmaları
- ✓ Sistem Tasarımı
- ✓ İş Akış Programı
- ✓ İş Akış Diyagramlarının Oluşturması
- ✓ Standartların Geliştirilmesi
- ✓ İyileştirme Planlarının Yapılması
- ✓ Hedeflerin Belirlenmesi
- ✓ 6 Aylık Kurumsal İyileşme Grafiğinin Yakalanması

Analiz

- ✓ Kurumsal İş Takip Sisteminin Aylık Değerlendirilmesi
- ✓ Aylık KPI Ölçme Değerlendirme Soru Setlerinin Değerlendirilmesi
- ✓ Hizmet İçi Eğitim Anketlerinin Değerlendirilmesi ve Yayınlanması
- ✓ Müşteri Memnuniyeti Değerlendirmesi
- ✓ Analizlerin Yapılması

Kurumsal Değerlendirme ve Sistem Dokümantasyon Yönetimi

- ✓ Kurum Doküman Takip
- ✓ Kurum Dokümanlarla İlgili Gelen Taleplerin Değerlendirilmesi Düzenlemesi
- ✓ Aylık KPI Raporlarının Hazırlanması
- ✓ Kurumsal Performans Yönetimi

 Copyright © International Conference on Quality in Higher Education(ICQH)

Kurumun kalite politikası, misyonu, vizyonu, değerleri ve faaliyet alanlarının tanımlandığı, yönteminin anlatıldığı "yönetim sistemleri el kitabı" her kalite sisteminde olduğu gibi kalite yolu için de hazırlanır. Kalite sistem belgelendirmeleri için de kolaylık sağlar.

Kalite yolu modelinde kalite elçileri kritik önemdedir. Kurumun tüm süreçlerinde kalitenin yaygınlaştırılması, benimsenmesi ve sürdürebilirliğinin sağlanması için çalışır. Kalite yolu modelinde tanımlanan süreç asistanları kalite elçileri görevini de yürütür. Bu sebeple kalite elçilerinin tüm kalite eğitimlerini almış, kurumu tanıyan ve görev yaptıkları süreçlerin faaliyetlerine hakim olan nitelikte olmaları gerekir. Aynı zamanda da sahaya hakimiyetleri sebebiyle kalite çalışmalarının sahaya nüfuz etmesini sağlar. Bir bakıma sahada oluşacak dirençleri de minimize ettiği söylenebilir.

Tüm yapılan çalışmalar kalite yolu web sayfası yayınlanır. Tüm paydaşlara açık olan web sayfasında şeffaflık temel ilkedir. Yönetişim ilkesine göre katılımı ve fikirlerin değerlendirilmesini esas alarak web sayfasında onaylı dokümanların ve çalışma dokümanlarının yer aldığı menüler yer alır. Özellikle çalışma dokümanları paydaşların katılımı ile bu sayfa üzerinden olgunlaştırılarak onaylı dokümanlar haline dönüştürülür.

Kalite yolunun 7. Basamağı olan KYS belgelendirme aşamasında ISO 9001 temel belgelendirme olarak tasarlanmıştır. Kurumlar, faaliyet alanlarına uygun olarak bunun üzerine istedikleri ürün ve sistem kalite belgelerini almayı planlamalıdırlar. Bu amaçla iç tetkik planı ve uygulaması(5) öncelikle ISO 9001 belgelendirmesine paralel olarak hazırlanır.

İç tetkikte planlanmış düzenlemelere, belgelendirme yapılacak standardın şartlarına ve kurum tarafından oluşturulan kalite yönetim sistemi şartlarına uyulup uyulmadığını, etkin olarak uygulanıp uygulanmadığı ve sürekliliğinin sağlanıp sağlanmadığını belirlemek için planlama yapılır ve uygulanır. İç tetkikler belirli aralıklarla gerçekleştirilir ve ardından kurumda iyileştirme çalışmaları başlatılır. İç tetkikte yer alacak personel bu konuda uzman olmalıdır.

İç tetkikin uygulamasında süre, kurumun büyüklüğü ve faaliyet alanına göre değişir. Tamamlanan iç tetkik uygulamasından sonra yönetimin gözden geçirme(YGG) toplantıları yapılır. YGG toplantıları kurumun uyguladığı yönetim sistemine uygunluk, yeterlilik ve etkinliğinin sürekliliğini güvence altına almak için yapılır. Bu toplantılarda kurum üst yöneticileri ve süreç yöneticileri yer almalıdır. YGG toplantılarında "tetkiklerin sonuçları (iç ve dış), paydaş bildirimleri geri beslemeleri (anket, öneri, şikâyet vb.), süreç performansları ve akademik başarılar, düzeltici ve önleyici faaliyetlerin durumu, önceki YGG'ye ait takip faaliyetleri, yönetim sistemini etkileyecek değişiklikler, iyileştirme önerileri, kalite politikası ve dokümanlarda değişiklik ihtiyacı" konuları görüşülür.

Kalite yolu modelinde YGG toplantılarının yanında kalite geliştirme toplantıları(KGT) da yapılmalıdır. Bu toplantıların her ay yapılması önerilir. Sürekli iyileştirme kapsamında konular görüşülür raporlar değerlendirilir, kalite sistemi konusunda stratejik kararlar alınır. Nispeten daha seyrek yapılan YGG toplantısının yapıldığı ay ayrıca KGT yapılmaz.

 Copyright © International Conference on Quality in Higher Education(ICQH)

İç tetkiklerin kurumda belirlenen periyotlarla yapılması ve iyileştirmelerin ardından kurumun belgelendirme isteyeceği sisteme göre dış tetkik planı ve uygulaması(6) hazırlanır. Dış tetkik uygulaması gerçekleştirilmeden bir sonraki aşama olan KYS belgelendirmesi(7) aşamasına geçilemez. KYS belgelendirilmesi kurumun kalite yolu modelinde uygun gördüğü bir yetkili kurum tarafından yapılır. Bu kurumun model tasarımı yapılırken belirlenmiş olması belgelendirmede kolaylık sağlayacaktır.

İyi bir süreç; müşteri memnuniyeti merkezinde girdiye değer katmalı, sorumluları belli ve süreçte yer alan kişilerce süreç açıklıkla anlaşılmış, performansı düzenli ölçülebilir, izlenebilir olmalı ve sürekli iyileştirilmelidir.

Süreçlerle yönetimde mikro sistem ve Yalın 6 Sigma tasarımı(8) aşamasında süreçlerdeki girdi-süreç-çıktı akışında geri bildirim yoluyla elde edilen bilgilerin analizinin yapılması, bu analiz sonucu sürece yenilikler eklenmesi, değişikliklerin sürece dâhil edilmesi içi bir sistem kurulur.

Öğrenen organizasyon olma yolunda, birçok kalite sistem tasarım stratejisinin başarısız olması, süreç izleme/inceleme konusundaki yetersizliklere bağlıdır. Kurumun, sürekli gelişmeye yönelik süreç izleme etkinliğini disiplinli bir şekilde KPI değerlendirme raporları ile takip edilir.

Kurum, mikro süreç tasarımı ve 6 sigma ile sürekli iyileştirmeyi sağlar. Mikro süreç tasarımı ile ana süreçler en alt süreçlere kadar ayrılarak iş akışları yapılır ve her bir iş için mikro iş akış şemaları çizilir.

Sürekli iyileştirmede önemli bir yöntem olan süreç odaklı ekip çalışmaları ile gerçekleştirilir. Altı sigma sınırsız işbirliği ilkesini benimser. Bu sebeple kurum paydaşlarıyla karşılıklı gelişimini sağlayacak işbirlikleri yapmalıdır.

Kurum, iş süreçlerinde hata oranını sıfıra indirmek, verimliliği artırmak, iş sürecini etkileyen faktörleri bulmak, hızlı iyileştirme sağlamak ilkesiyle paydaş memnuniyetini en üst seviyeye taşımak için çalışmalıdır. Bunun için olan yalın 6 Sigma tasarım metodolojisi uygulanır. Bu uygulamada çizilen mikro iş akış şemalarında kritik olan işlemlere dikkat edilir ve katma değeri düşük olan faaliyetler ayıklanır. Böylece yalınlaştırma işlemi sağlanır.

Doğru karar vermenin, etkin işler yapmanın önemli şartı verilere dayalı yöntemdir. Bir kuruluşta gerçek ve doğru bilginin sistematik olarak kullanılması personelin etkin çalışmasını sağlar. Yönetimin gereksinim duyduğu verileri belirlemesi yeterli olmaz, aynı zamanda bu verilerden en fazla fayda sağlayacak şekilde kullanılmalıdır. 6 sigma ilkelerinden biri de verilere dayalı yöneterek karar alabilmektir. Kalite yolu modeli bu ilkeler çerçevesinde sistem iyileştirmesini sağlar.

Sistem izleme ve değerlendirme(monitorizasyon)(9); kalite yolunun sürekli iyileştirme için sistem otomasyonunu kurma ön çalışmasıdır. Kurum, sunduğu ürün ve hizmetlerin belirlenen standartlara uygun olmasını sağlamak için sürekli mevcut durum ile istenen durumu karşılaştıran izleme ve değerlendirmeler yapmalıdır. Bu bağlamda süreç yapılarını oluşturduktan sonra süreç performans kriterleri belirlenerek ölçmeye ve periyodik izlemeye başlanır.

Bir organizasyonu yönetmek için ölçmek, ölçmek içinde tanımlamak gerekir. Bu sebeple kurum önce süreç yapılarını tanımlar daha sonrada tanımladığı performans kriterlerine göre ölçme yaparak, bu değerleri periyodik aralıklarla izler ve bu değerleri sürekli iyileştirme fırsatı olarak kullanır.

 Copyright © International Conference on Quality in Higher Education(ICQH)

Kurum, nitelikli insan kaynakları, uygun teknolojik araçlar ve kalite iyileştirme teknikleri kullanarak, strateji ve hedeflerle uyumlu iş süreçleri ile müşteri memnuniyetini sağlayan ürün ve hizmetleri sunmak için sürekli iyileştirme prensibini benimser.

İyileştirme çalışmalarının hızlı olması, kayıtların erişilebilir olması ve sürekliliğin sağlanabilmesi için kurumda kullanılan sistemler web tabanlı tasarlanmalı ve bu yolla sistem otomasyonları kurulmalıdır. Sürekli iyileştirme ve sistem otomasyonu kurma(10) gerçekleştiğinde performans, verimlilik ölçme ve değerlendirmeleri elektronik ortamda yapılır. Bu bağlamda tüm iyileştirme çalışmaları sistem yaklaşımı ile otomasyon oluşturulmak üzere yapılır. Bu kapsamda toplantıları yöneten kurumsal toplantı yönetim sistemi; işlerin daha iyi yönetilmesini sağlayan kurumsal iş takip sistemi; müşteri memnuniyetini en üst düzeye taşıma amacını güden ve hızlı geri bildirim almayı sağlayarak bunu bir gelişim aracı olarak kullanan paydaş memnuniyeti ve bildirim yönetimi sistemi; iç paydaşların etkili ve hızlı iletişimini sağlayan iç iletişim sistemi öncelikle kurulması gereken sistemlerdir.

Uluslararsılaşma (akreditasyonlar, EFQM başvurusu)(11) aşaması aşağıdaki gibi açıklanabilir.

Gelişmeyi ve büyümeyi hedefleyen her kurumun önemli bir stratejik amacı da nihayetinde uluslararasılaşmadır. Bu nihai bir amaç gibi görünse de sürekli iyileştirme kapsamında mükemmele bir yolculuktur. Bu bağlamda kurum ve kuruluşlar kendi çalışma alanlarına uygun olarak akreditasyon çalışmaları yaparak uluslararası tanınırlığını sağlama aracı olarak kullanmalıdır. Aynı zamanda Avrupa kalite mükemmellik modeli uluslararasılaşma için bir aşama olarak kullanılabilir.

Uluslararasılaşma kurumun tanınırlığının artmasını sağlaması ve sürekli gelişmesine fırsat yaratması bakımından önemli bir aşamadır. Akreditasyon ise sürekli iyileştirme aracıdır.

SONUÇ TARTIŞMA

Kalite Yolu'nun AUZEF'te uygulanması iki buçuk yıl takip edilmiştir. Bu uygulama neticesinde öğrenci sayısı 30 kat artmıştır. Toplam program sayısı 4'ten 46'ya yükselmiştir.. TSE ISO 9001:2008 belgesi ve EFQM Mükemmellikte Yetkinlik 3 yıldız belgesi alınmıştır. TS ISO 10002 Müşteri Memnuniyeti belgesi için altyapı oluşturulmuştur

Tüm bu çalışmaların kısa sürede olmasının sebepleri: kalite yolu sisteminin tasarlanması, tasarlanmasının yanında uygulamanın takibi ve önlem alınarak sisteminin gelişmesinde yatmaktadır.

KAYNAKÇA

Kalaycı, N., "Yükseköğretimde uygulanan Toplan Kalite Yönetimi Sürecinde Gözardı Edilen Unsurlardan TKY Merkezi ve Eğitim Programları", Türk Eğitim Bilimleri Dergisi, Bahar 2008, 6(2), 163-188

TC Yüksek Öğretim Kurulu, "Türkiye'nin Yükseköğretim Stratejisi", 2007, Yayın No: 2007-1, ISBN: 978-975-7912-32-3, Baskı ve Cilt: Meteksan A.Ş., Ankara.

TC Yüksek Öğretim Kurulu Stratejik Planı, 2015-2019,

 Copyright © International Conference on Quality in Higher Education(ICQH)

KİTLESEL ÇEVRİMİÇİ AÇIK DERSLER (MOOC) ve ÜNİVERSİTELERİN GELECEĞİNE ETKİLERİ

Doç. Dr. Mustafa BAYRAKÇI
Eğitim Fakültesi, Sakarya Üniversitesi, Sakarya, Türkiye
mbayrakci@sakarya.edu.tr

Gözde ÜÇCAN
Sakarya Üniversitesi, Yükseköğretim Araştırmaları Yüksek Lisans Öğrencisi, Sakarya, Türkiye
gozdeuccan@gmail.com

Cem GÜVEN
Sakarya Üniversitesi, Yükseköğretim Araştırmaları Yüksek Lisans Öğrencisi, Sakarya, Türkiye
cemguven12@sakarya.edu.tr

ÖZET
Bilgi teknolojilerindeki gelişmeler eğitim ve öğrenme faaliyetlerini sürekli olarak etkilemekte ve değiştirmektedir. Bu gelişimin yaygınlaşmasıyla birlikte çok sayıda faktör bir araya gelerek geleneksel öğrenme, öğretmeye yönelik uygulamalarda büyük dönüşümlere sebep olmaktadır. Yaşam boyu öğrenmeyi hedefleyen 'Massive Open Online Courses' (MOOC) - "Kitlesel Açık Online Dersler" yurtdışındaki üniversitelerde ve özel sektörde yaygın olarak kullanılmaktadır. Bu bağlamda, bu çalışma MOOC sisteminin kullanıldığı yerler, kullanım alanları hakkında bilgi vermek ve bununla birlikte yükseköğretim kurumlarına olan katkılarını gün yüzüne çıkarmayı hedeflemektedir. Ayrıca MOOC sisteminin yüz yüze eğitimden farkları incelenerek, üniversitelerin geleceğineolan etkilerinin ortaya konulması amaçlanmıştır.
Anahtar Sözcükler: MOOC, Kitlesel Çevrimiçi Açık Dersler, Yükseköğretim

GİRİŞ

Gelişen yeni teknolojilerle birlikte dünyada mesafelerin kısalmasını, dünyada yaşayan insanların birbirlerini daha fazla tanımasını sağlayan bir süreç olarak küreselleşmenin etkileri her geçen gün yoğun olarak hissedilmektedir (Kesim ve Altınpulluk, 2014; akt. Eckes, 2011).

Ülkelerin ekonomik ve sosyal gelişim süreçlerinde rekabet avantajı sağlamalarında bilgi vazgeçilemez ve stratejik bir konuma gelmiştir. Küreselleşme süreciyle hız kazanan bilginin artış ve yayılma hızı, bilgi ve iletişim teknolojilerinin gelişmesiyle birlikte tüm ülkeleri doğrudan etkilemektedir. Bu bakımdan bilgi ekonomisi, stratejik öneme sahip olan bilginin üretilmesi için eğitim ve araştırma süreçlerine yatırım yapma, ortaya çıkan sosyal, kültürel ve ekonomik gelişmelere hızlı bir şekilde uyum sağlayarak yeni bilgiler üretebilme dinamiğini yansıtmaktadır. Bu değişkenleri doğru analiz ederek hayata geçiren ülkeler, küresel bilgi ekonomisinde üretmiş oldukları yüksek katma değere sahip ürünlerle rekabet üstünlüğü sağlamaktadırlar(Kesim ve Altınpulluk 2014; (akt. Dahlman, Routti ve Ylä-Anttila, 2007).

Eğitim örgütlerinin yaşadığı dönüşüm süreci, özellikle eğitim hizmetlerinin finansmanı ve ortaya çıkan maliyetler boyutundan yükseköğretim kurumlarında da ayrıntılı olarak analiz edilmeye başlanmıştır. Bu süreçte eğitim politikaları çerçevesinde gösterilen en önemli çabalar yükseköğretim kurumlarının eğitim hizmetlerini sunarken yeni finans kaynakları bulabilmeleri, maliyetlerin azaltılarak olabildiğince kaliteli eğitim hizmetini toplum geneline sunabilmeleri üzerine yoğunlaşmıştır. Bu süreçte kitlesel açık çevrimiçi dersler ve diğer yeni bakış açılarına gereksinim duyulmaktadır(Kesim ve Altınpulluk 2014; akt.Yuan ve Powell, 2013).
Çevrimiçi öğrenme katılımcıların bulundukları yerden ayrılmadan internet üzerinden öğrenme etkinliklerine etkileşimli bir biçimde katılmalarına olanak sağlayan bir uygulama şeklidir. Çevrimiçi öğrenme ile bireyler hem çevrimiçi öğrenme ile bağımsız öğrenme ve öğrenmeyi öğrenme gibi becerileri kazanırken hem de içerikle ilgili bilgi ve becerileri kazanmaktadırlar. İlk uygulamaları 1997 yılında gerçekleştirilen çevrimiçi öğrenme günümüzde dünya çapında yaygınlaşan kitlesel çevrimiçi açık ders uygulamaları ile geleceğin

 Copyright © International Conference on Quality in Higher Education(ICQH)

eğitimi olarak görülmektedir. Çevrimiçi öğrenme, orta öğretim ve yükseköğretimde her geçen gün yaygınlaşmaktadır (Canan Güngören, C., Demir Kaymak, Z., Horzum, B.,2014).

METOD

Araştırma amacına uygun ve ekonomik olarak verilerin toplanabilmesi, çözümlenebilmesi ve gerekli koşulların düzenlenebilmesi için tarama modelinden yararlanılmıştır. Bu bağlamda çalışmada literatür taramasından yararlanılmıştır.Kitlesel çevrimiçi açık derslerin (MOOC) yükseköğretim alanında uygulanması, dünyada ve Türkiye'de kullanım alanları ve yaygınlığı, yükseköğretim sistemi açısından avantaj ve dezavantajları ile ilgili olarak literatür taraması yapılmış ve bulgular sistematik olarak sunulmuştur. Ayrıca, tarama metodu kullanılarak özellikle kitlesel çevrimiçi açık derslerin üniversitelerin geleceğine etkileri incelenmiştir.

BULGULAR

Bu bölümde, kitlesel çevrimiçi açık derslerin (MOOC) tarihi, avantajları, dezavantajları incelenmiştir. Kitlesel çevrimiçi açık derslerin (MOOC) yüz yüze eğitimden farkları da incelenerek üniversitelerin geleceğine etkileri belirlenmeye çalışılmıştır.

Kitlesel Çevrimiçi Açık Ders (MOOC) nedir?

MOOC (Massive Open Online Course); internet ortamında genellikle üniversiteler tarafından sunulan ve herkesin kayıt olarak içeriğini takip edebileceği dersler olarak tanımlanabilir (Ergüney, 2015).
Kitlesel Açık Çevrimiçi Ders sisteminde öğrenenlerin dört çeşit etkinlikte bulunması beklenmektedir:

- Değişik kaynaklara ulaşmak,
- Kaynakların izini sürmek, eriştiği kaynakları bir araya getirmek,
- Kişisel hesaplar oluşturmak, kendi düşüncelerini bir araya getirip yeni anlayışlar geliştirmek ve
- Son olarak diğer öğrenenlerin de yaptığı gibi ortaya çıkardıkları ürünleri paylaşmaktır (Bozkurt, 2015; akt. Levy,2011).

Mooc'lar çevrimiçi öğrenmeye yeni yollar tanımlamakta ve çevrimiçi bir şekilde birçok kişinin aynı anda ulaşabileceği açık teknoloji, açık içerik ve açık bilgiye odaklanan açık ders malzemelerini sunmaktadır (Canan Güngören, C., Demir Kaymak, Z., Horzum, B., 2014).

Dünya genelinde her yerde, her zaman, daha ekonomik, daha kolay erişilebilir ve öğrencinin kendi isteği doğrultusunda sürece yön vermesini sağlayan geniş bir öğrenme ortamıdır. MOOC'lar tamamen onlinedır. Bu sayede farklı şehir ya da farklı ülkelerden binlerce kişi istedikleri kursa katılabilmektedir.

MOOC'ların yaygınlığı

21. Yüzyıl başlarından itibaren gelişmekte olan teknoloji insanlardaki iş gücünü hafifletirken statü kaygısınıda beraberinde getirmiştir. Bununla birlikte kendini geliştirmek isteyen bireylerin gerekli zamanı okul ortamına ayıramaması sebebiyle mooc'un dünya genelinde kullanımı gün geçtikçe artmıştır. Böylece bireyler çalışma ortamından arta kalan vakitlerini ister mobil olarak isterlerse bilgisayarlarından dersleri takip edebilmektedir.

MOOC'un dünya genelinde ortaya çıkışına inceleyecek olursak ilk defaGeorge Siemens ve Stephen Downes tarafından 2008 yılından itibaren kullanılmaya başlanmıştır. MOOC kavramı "çoklu online rol oyunu" (massively multiplayer onlinerole playing game) adından esinlenerek oluşturulmuş bir kavramdır. 2008 yılında Kanada'daki Manitoba Üniversitesinde açılan ve 12 hafta süren "Connectism and Connected Knowledge" adlı derse 2325 öğrenci (25'i para ödeyip dersi krediden saydırıp 2300 öğrenci ise para ödemeden dersi kredisiz almak üzere) çevrimiçi kayıt yaptırmıştır(Demirci, 2014; akt. Downes, 2011). 2011 yılında ise Stanford Üniversitesi yapay zekâ (artifical intelligent) adlı dersi açmış ve 190 farklı ülkeden 160 bin öğrencinin bu derse kayıt yaptırdığını duyurmuş ve böylece MOOC'lar birçok kişinin dikkatini çekmeyi başarmıştır(Demirci, 2014; akt.Pappano, 2012, Waldrop, 2013).

Mooclar büyük kitlelere ulaşmaya başladığı andan itibaren telekominikasyon sirketleri ve ulusal hükümetlerinde dikkatini çekmeyi başarmış bu yüzdende gerekli destek sağlanmıştır. MOOC konusunda dünya genelinde ABD diğer ülkelerden açık ara öndedir. 2011 yılında Stanford Üniversitesi yeterli başarıyı sağladığı anda MOOC uygulaması veren üniversitelerin sayısı hızla artmıştır. Bunlardan bazıları; Coursera,

Edx, Udacity, Khan Academy, Futurelearn, Openstudy, Codeacademy, Openlearning, NPTEL,Udemy ve ALISON'dır.

Edx ve Coursera en yaygın kullanılan MOOC'lar arasında yer almaktadır. Coursera birçok üniversite ve kurumun birlikte oluşturdukları ve kullandıkları eğitim platformudur.Bu alan üzerinde 400'den fazla kurs bulunmaktadır (Canan Güngören, C., Demir Kaymak, Z., Horzum, B., 2014).

Türkiye'de MOOC'ların yaygınlığı nedir?

Türkiye uzaktan eğitim konusunda her ne kadar kendini geliştirmeye çalışsada MOOC uygulamasında Avrupa'nın oldukça gerisinde kalmıştır.E-Üniversite: Türkiye'de ilk MOOC uygulaması 2013 yılında e-üniversite adıyla http://www.e-universite.com.tr adresi üzerinden faaliyete girmiştir. E-üniversite, tüm dünyada geçerli, uluslararası akreditasyona sahip olan ve lisans, yüksek lisans ve doktora diplomaları veren bir MOOC platformu olmuştur (Ergüney, 2015).

Türkiye'de diğer MOOC uygulamaları ise; Ulusal Açık Ders Malzemeleri Konsorsiyumu Girişimi, Tüba Açık Ders Malzemeleri Projesi, ODTÜ Bilişim Teknolojileri Destek Ofisi, Anadolu Üniversitesi Projeleri, Tubitak Dijital Ders Malzemesi Çağrıları 5001 ve 5002, Atademix, Akadema (proje hala yapım aşamasında, uygulamaya geçildiği an Türkiye'deki en büyük MOOC uygulaması olacaktır. Anadolu üniversitesi) (URL-1, 2015).

MOOC uygulamasının yaygınlaşması üniversitelerin yanı sıra birçok şirketinde dikkatini çekmiştir. Bunlar; Gelecek Daha Net projesi içerisinde dünya çapında önde gelen firma ve sektörlerin gönüllü profesyonel kadrosu eğitim vermekte ve bu eğitimden de herhangi bir ücret talep etmiyorlar. KhanAcademy(Türkiye) çok zengin bir eğitim sunmakla beraber derslerin içeriği Bilimsel ve Teknik Çeviri Vakfı tarafından türkçeleştirilmektedir.Turkcell Akademi Coursera ile işbirliği içerisinde uzman eğitmen kadrosu ile ücretsiz şekilde eğitim sunmakta. Microsoft Açık Akademi geleceğin yazılımcı adaylarına ücretsiz bir şekilde yazılım dersleri Geleceğini tasarla sisteminin içerisinde inglizce eğitim ve mesleki gelişim konusunda birçok ders mevcut. Bunların yanında Coursera sistemi içerisinde birçok Türkçe ders te mevcut. Sistem içerisine girip bu dersleri ücretsiz bir şekilde izleyebilirsiniz (URL-1, 2015).

MOOC'larınkullanım şekli

MOOC'LAR sanal ortamlarda genellikle üniversiteler tarafından sunulur.İçeriğinde ücretsiz konu anlatımları, testler, videolar bloglar ve tartışma platformları bulunur. Kişiler hangi bölümde eğitim almak istiyorlarsa o bölümü seçerler. Dersler yaklaşık olarak 12 Hafta sürmektedir. Konu anlatımlarının yanı sıra öğrencinin aklına takılan soruları tartışma bölümündeki diğer öğrencilere sorarak bilgi alışverişinde bulunabilir. Bununla birlikte kendini sınava tabii tutup eksiklerini görebilir.

MOOC'un yüz yüze eğitimden farkı nedir?

Kitlesel açık çevrimiçi derslerin yüz yüze verilen geleneksel derslerden pedagojik olarak farklarını başlıkları Glance (2013) şu şekilde belirlemiştir: Online öğrenme etkinliği, hatırlama ve testin öğrenme açısından önemi, tam öğrenme, akran ve kendi kendini değerlendirme, kısa formatlı videolar ve online forumlar ve tartışma grupları (Demirci, 2014; akt. Glance 2013).

Online öğrenme etkinliği: Online öğrenme yüz yüze eğitimin hiç bir şekilde sunamayacağı herhangi bir yerde ve herhangi bir zamanda ders materyallerine ulaşım esnekliği sunar (Demirci, 2014; akt.Allen & Seaman, 2005; Means et al, 2010).

Hatırlama ve testlerin öğrenme açısından önemi: Kitlesel açık çevrimiçi derslerde genel olarak videolar ve bununla ilgili çoktan seçmeli quizler. Karpicke ve Grimaldi (2012)'ye göre hatırlama anında sadece öğrenenin bilgisi nötr olarak değerlendirilmeyip bu esnada gerçek ve kalıcı öğrenme gerçekleşmektedir (Demirci, 2014; akt. Karpicke ve Grimaldi, 2012).

Tam öğrenme: Öğrencilere belli bir konuyu tam olarak öğrenmeleri için gerekli kaynakları (video, simülasyon, linkler, anlatımlar vs'lerle) sunarak herkesin kendi öğrenmesi, temposu ve/ya ilerlemesine göre takip imkânı sağladığı için kitlesel açık çevrimiçi dersler tam öğrenme modeline uymaktadır.
Akran ve kendi kendini değerlendirme: Çok sayıda katılımın olduğu kitlesel açık çevrimiçi derslerde anında otomatik olarak ilerleme durumları ve geribildirimler verilebilip akran değerlendirmeleri yapılabilirken yüz yüze verilen klasik derslerde bu mümkün olmamaktadır(Demirci, 2014; akt. Karpicke ve Grimaldi,

2012).Bilgisayarlar sayesinde online olarak verilen derslere ne kadar katılım olursa olsun anında sorulan sorular hakkında geri bildirimler ve anlık gelişim durumları verilebilmektedir.

Kısa formatlı videolar: Kısa videolar arasına serpiştirilen quizler birebir özel dersi taklit etmektedir. Norvig (2012), Khan Akademi (2012)'de kullanılan videolardan esinlenerek kitlesel açık çevrimiçi derslerde kısa videolar kullanmaya karar vermiştir. Çünkü kısa videolarda öğrenciler videoları kendi ilerlemelerine göre durdurma, geriye alma ve tekrar konunun içeriğine dönüp konuyu keşfetmeleri daha kolay olabilmektedir (Demirci, 2014).

Online forumlar ve tartışma grupları:uygun olarak düzenlenmiş online formları, işbirlikçi tartışmaları kolaylaştıran ve yüksek seviyede öğrenmelerin gerçekleştiği ortamlardır (Demirci, 2014; akt. Darabi et al. 2011).

MOOC'larınavantajları

Mooc'ların günümüz eğitim sisteminde kullanılması ve üniversitelerde daha yaygın hale gelmesi için birçok sebep bulunmaktadır. Mooc'ları amaca uygun ve başarılı bir şekilde uygulayan yükseköğretim kurumlarına çok sayıda avantajları bulunmaktadır. Bunlar:

- Çevrimiçi öğrenme kültürlerarası çalışmalar yapmaya da olanak sağlar. Çevrimiçi teknolojiler sayesinde farklı kültürlere ait bilgilere kolaylıkla ulaşılabilir ya da farklı kültürlerden bireylerle ortaklaşa çalışmalar yapılabilir (Canan Güngören, C., Demir Kaymak, Z., Horzum, B., 2014).
- Küresel bir platformda işbirliğine dayalı bilgi paylaşımına olanak tanır (Bozkurt,2015).
- Çevrimiçi öğrenmenin modüler yapısı dersin yeniden tasarlanmasını ve materyallerin tekrar tekrar kullanılmasını kolaylaştırır (Canan Güngören, C., Demir Kaymak, Z., Horzum, B., 2014).
- Öğrencilerin kendi öğrenmelerinde sorumluluk alma, kendi bilgilerini yapılandırma ve kendilerine güvenmeleri için imkan sağlar (Canan Güngören, C., Demir Kaymak, Z., Horzum, B., 2014).
- İçeriğin standartlaştırılmasını kolaylaştırır. Çevrimiçi öğrenme ortamlarına kolaylıkla standartlar uygulanabilir, bu sayede aynı kalitede öğrenme kaynaklarının hazırlanması ve sunulması sağlanmış olur(Canan Güngören, C., Demir Kaymak, Z., Horzum, B., 2014).
- Çevrimiçi öğrenmede kullanılan işbirliği teknolojileri öğrencilerin hem sosyal,hem akademik, hem de işbirliği becerilerinin gelişmesini sağlar(Canan Güngören, C., Demir Kaymak, Z., Horzum, B., 2014).
- Kitlesel açık çevrimiçi derslere farklı tür bağlantılar ile erişme imkanının olması (Demirci, 2014; akt. URL2,2013).
- Kitlesel açık çevrimiçi dersler istenilen herhangi bir dile uyarlanabilir olması (Demirci, 2014; akt. URL2,2013).
- Hedef kitlenize ve konu içeriğinin çeşitliliğine göre farklı çevrimiçi araçlarının kullanılabilir olması (Demirci, 2014; akt. URL2,2013).
- Zaman veya fiziksel sınırlamanın bulunmaması (Demirci, 2014; akt. URL2,2013).
- Öğrenmenin daha informal ortamda gerçekleşmesi (Demirci, 2014; akt. URL2,2013).
- Dersi sadece diploma veya başarı notu almak için takip etme zorunluluğu yerine öğrenme ve /veya ağlarının Kitlesel açık çevrimiçi derslere ekleyebilmesi (Demirci, 2014; akt. URL2,2013).
- Kitlesel açık çevrimiçi derslere katılım ile hayat boyu öğrenme becerileri geliştirebilen katılımcıya kendi kendine öğrenme ve bilgi elde etme yollarını kazandırma gibi bir etkiye sahip olma(Demirci, 2014; akt. URL2,2013).
- Erişilebilirlik: Herkese açık ve sürekli erişilebilir olması kitlesel açık çevrimiçi derslerinin en önemli avantajıdır. İnternet bağlantısı olan herkes, ilgi veya ihtiyaç duyduğu erişime kolayca erişebilir (Barış, 2015).
- Ücretsiz olması katılımcılar açısından diğer bir artısıdır(Barış, 2015).
- Geniş ders yelpazesi sunulmaktadır. Kişisel gelişimden matematiğe, mühendislikten sağlığa birçok alanda derslerin bulunması kitlesel açık çevrimiçi derslerinin üstün yönlerinden bir diğeridir(Barış, 2015).
- Resmiyetten uzak bir öğrenme ortamı (Ergüney,2015).
- Eğitim almak için ön koşulun olmaması ve eğitim veren kurumu seçebilme özgürlüğü (Ergüney,2015).
- Bireyin kendi hızında ve istediği zaman da öğrenmesini sağlaması (Ergüney,2015).
- Engelliler, hastalık nedeniyle evden dışarı çıkamayanlar ve hamileler için bulundukları yerden eğitim-öğretim imkanı sağlaması gibi yararları da vardır (Ergüney,2015).
-

 Copyright © International Conference on Quality in Higher Education(ICQH)

MOOC'ların dezavantajları

MOOC'ların avantajlarının yanı sıra yükseköğretim kurumları, akademisyenler ve öğrenciler açısından çeşitli dezavantajları da bulunmaktadır. Bunlardan bazıları şu şekilde ifade edilebilir:

- Çevrimiçi öğrenme ile ilgili karşımıza ilk çıkan sınırlılıklardan biri öğrencilerin geleneksel yüz yüze öğrenmede sahip olmuş oldukları alışkanlıklardır. Bu alışkanlıkları bırakamayan öğrenciler çevrimiçi öğrenmeyi tercih etmemekte ya da bu ortamlarda zorlanmaktadırlar(Canan Güngören, C., Demir Kaymak, Z., Horzum, B., 2014).
- Çevrimiçi öğrenmede ortamların teknik alt yapı gerekliliği de dezavantaj olarak karşımıza çıkmaktadır. Bir çevrimiçi öğrenme sistemini oluşturmak için öncelikle bu sistemin sorunsuz bir şekilde çalışabileceği bir internet sistemi oluşturulmalıdır(Canan Güngören, C., Demir Kaymak, Z., Horzum, B., 2014).
- Teknik alt yapı gerekliliği yanında öğretim sürecinde öğretmenlerin ve öğrencilerin karşılaşabileceği teknik sorunlarda çevrimiçi öğrenmenin dezavantajları arasındadır. Özellikle eş zamanlı çevrimiçi uygulamalarda öğrencilerin karşılaşacağı teknik problemler öğrenmeleri olumsuz etkilemektedir (Canan Güngören, C., Demir Kaymak, Z., Horzum, B., 2014).
- Çevrimiçi öğrenmede başarılı olmak için öğrencilerin sadece teknoloji kullanma becerilerine değil bunun yanında teknoloji kullanma becerilerini içeren zamanı yönetme ve çevrimiçi öğrenmeyi kendi kendine yönetmeye uyum sağlama yeteneğini ifade eden çevrimiçi öğrenmeye hazırbulunuşluğu da gerektirmektedir (Canan Güngören, C., Demir Kaymak, Z., Horzum, B., 2014).
- Öğrenenler kendi ders içeriklerini oluşturmada zorluk çekilmektedir(Ergüney,2015).
- Öğrenenlerin başarılarının değerlendirilmesi bakımından, online eğitimde 'kopya' sorunu vardır(Ergüney,2015).
- Dijital olarak hazırlanmış ders materyallerini takip edebilmek için belli bir beceri gerekir(Ergüney,2015).
- Dersleri takip etmek için zaman ve çaba gerekir(Ergüney,2015).
- Dersleri izlemek katılımcıların insiyatifinde olduğu için ders bırakma oranları yüksektir(Ergüney,2015).
- Laboratuar ortamında çalışma imkanının olmaması ve deneye dayalı derslerin uzaktan verilememesi(Ergüney,2015).
- Akreditasyon: Kitlesel açık çevrimiçi dersler için en yoğun eleştiri akreditasyon konusunda yapılmaktadır. Akademik düzeyde ciddi bir gayret sonucunda alınmış olan derslerin akreditasyonu konusunda bir netlik sağlanamamıştır. Kampüs içi kitlesel açık çevrimiçi dersleriyle üniversiteler bu sorunu aşmış olsa da genele açık kitlesel açık çevrimiçi dersler katılım belgesi vermekte veya ücret karşılığında sertifika vermeyi önermektedir(Barış, 2015).

Çevrimiçi öğrenme bağlamında öğrenenlerden öğrenme yükümlülüklerine etkili bir şekilde katılmalarının beklenmesi ve onlara daha fazla sorumluluk yüklenmesi ile birlikte öğreticinin fiziksel yokluğu, öğrenenler için zorluk oluşturabilir(Uyguçgilve Demiray, 2015; akt. Dabbagh ve Kitsantas, 2005).

MOOC'lar yüz yüze eğitim veren üniversitelerin yerine geçebilir mi?

Gelecekte, dünyanın bazı üniversitelerinde olduğu gibi Türkiye'de de örneğin MOOC'lardan alınan bir dersi başka bir üniversitenin örgün ya da uzaktan eğitim programında saydırabilmek mümkün hale gelecektir. Hatta MOOC'ların bu denli hızla yayılması ve üniversiteler tarafından dikkate alınması göz önünde bulundurulduğunda, gelecekte birçok üniversite ders kredilerinin tamamının MOOC'lar ile tamamlanmasını sağlayacak sistemler geliştirerek, öğrenenlere diploma imkânı sunacaklardır (Ergüney,2015).

Online eğitimin üniversite eğitiminin yerine geçmesi için bazı problemlerin giderilmesi gerekmektedir.Bunları şu şekilde sıralayabiliriz: kolayca kopya çekmenin mümkün olması, bilgisayarın herşeyi (yapılan her türlü aktivite ve çalışmayı) değerlendirememesi, alınan derslerin krediden sayılmaması (Demirci, 2014; akt. Lederman, 2013), öğretmen öğrenci etkileşiminin sınıf ortamındaki gibi olmaması (Demirci, 2014; akt. Zimmerman, 2011) ve bunlarla ilintili olarak online üzerinden dersi alan kişilerin gerçek ya da kim olduğunun tam bilinmemesidir. Diğer bir sorun ise derse kaydolan kişilerin devamlılığın sağlanmamasıdır (Demirci,2014).

Gün geçtikçe yaygınlaşan mooc uygulamalarının gerek sınavlarda kontrolünün sağlanması gerekse derse devam durumunun kontrol edilmesinin zorluğu, her dersin mooc sistemi üzerinden verilememesi (örn: deney yapılacak derslerin işlenememesi), yüz yüze eğitim veren üniversitelerin yerine geçmesi durumunu biraz kısıtlamaktadır. Fakat gelişen teknoloji ile bu sorunlara çözüm bulunduğu taktirde bireyler tarafından ekonomik ve zaman tasarrufu açısından daha çok tercih edileceği düşünülmektedir.

 Copyright © International Conference on Quality in Higher Education(ICQH)

SONUÇ VE TARTIŞMA

Kalkınma kavramının yaşanan değişim ve dönüşüm sürecinde yeniden ele alındığı bilgi toplumunda, özellikle ülkelerin sahip oldukları beşeri sermaye ve çağın gereklerine göre yetişmiş insan gücü ön plana çıkmaktadır. İnsanların gereksinimlerini karşılayan mal ve hizmetlerin üretiminde bilgi, yirmi birinci yüzyılda daha fazla kullanılmaktadır. Bu gerçeklik bilginin özellikle katma değeri yüksek ürünler ortaya koyarak küresel ekonomide ülkelerin rekabet avantajı sağlamalarını olanaklı kılmaktadır. Bunun için tüm ülkeler, sahip oldukları insan kaynaklarının mevcut yeteneklerinin doğru analiz edilerek geliştirilmesi için politikalar üretmektedirler. Bunun için insan kaynaklarının mevcut yeterliklerinin geliştirilmesinde bir süreç olarak eğitimin rolü her geçen gün artmaktadır (Kesim ve Altınpulluk 2014; akt. Gürlesel, 2014; Fındıkçı, 2014; Özsoy, 2013).

21.yy becerileri, değişen öğrenci profilleri, kitlesel açık çevrimiçi dersler (Massive Open Online Courses-MOOC), küreselleşme, kitleselleşme (massification), rekabet gibi öne çıkan konular yükseköğretimdeki dönüşüme öncülük eden faktörler arasında gösterilebilir (Yalın, 2015; akt. Altbach, Reisberg ve Rumbley, 2009; Çetinsaya, 2014; Şendağ, 2014). Bu tip sistemler henüz yeni ve tam oturmadığı için ilerisini kestirmek çok güç olsa da bu sistemler sayesinde birçok okul/kolej/üniversitenin yerini bu sistemlerin yerini alacağı (Demirci, 2014; akt. Ferenstein, 2013) ve hatta bunların bazılarının kapanabileceğini (Demirci, 2014; akt. Smutz, 2013) söyleyenler olduğu gibi klasik eğitim ve öğretimi etkileyemeyeceği veya değiştiremeyeceğini ve bunların birer "eğitim-teknoloji balonu" olduğunu ve bir müddet sonra söneceğini iddia edenler de vardır(Demirci, 2014; akt. Crispin, 2012).

Bilgi ve iletişim teknolojilerinin gelişmesiyle birlikte, yüz yüze eğitim uzaktan eğitimle birlikte sunulmaya başlanmış ve bu iki yaklaşımı harmanlayan yeni bakış açıları ortaya çıkmıştır. Bu yeni bakış açılarının en önemli yansımaları, yükseköğretim basamağında ve yetişkin eğitimi alanında kendisini göstermiştir. Geleceğin eğitim politikalarının belirlenmesinde mobil öğrenme olanaklarının gelişmesiyle birlikte, eğitim içeriklerinin daha fazla sayıdaki öğrenen bireye kaliteli olarak nasıl sunulması gerektiği temel parametrelerden birisi haline gelecektir. Bu perspektifte özellikle örgün eğitim basamağından mezun olan bireylere, gelecekte gereksinim duyabilecekleri yeni yeterlikleri kazandırmayı amaçlayan kitlesel açık çevrimiçi dersler giderek önem kazanmaktadır(Kesim ve Altınpulluk 2014; akt. Aydagül, 2014).

Kitlesel çevirimiçi açık dersler eğitim kalitesini arttırmak için eğitim sistemine yansıtılmalıdır. MOOC'ların avantajlarının yanı sıra dezavantajlarınında olduğu gözlemlenmiştir. Fakat gelecek için uzaktan eğitimin ve mooc'ların öneminin artacağı düşünülürse dezavantajları avantaja dönüştürülüp kullanılabilir.Eğitim kalitesini daha çok arttırmak isteyen yükseköğretim kurumları Avrupadaki üniversitelerin hızına yetişmek için mooc'ları eğitim sistemine daha çok yansıtmalıdır. Bu sayede bireyler okurken farklı ilgi alanlarına yönelebilecek yaşam boyu eğitimi destekleyecektir.

KAYNAKÇA

Barış, M. F. (2015). Uzaktan Eğitimde Yeni Trend: Kitlesel Açık Çevrimiçi Dersler. International Computer & Instructional Technologies Symposium, May-2015. Eskişehir.

Bozkurt, A., (2015). Kitlesel Açık Çevrimiçi Dersler (Massive Open Online Courses - MOOCs) ve Sayısal Bilgi Çağında Yaşamboyu Öğrenme Fırsatı, *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*,1, 56-81

Canan Güngören, C., Demir Kaymak, Z., Horzum, B., (2014, Kasım). "Çevrimiçi Öğrenme-Öğretme Yaklaşımı" *Etkinlik Örenekleriyle Güncel Öğrenme-Öğretme Yaklaşımları-I,* Editör: Gülay Ekici, Ankara, PEGEM Yayınları

Demirci, N., (2014, Haziran). What is Massive Open Online Courses (MOOCs) and What is promising us for learning?: A Review-evaluative Article about MOOCs , *Necatibey Faculty of Education Electronic Journal of Science and Mathematics Education*,1,231-256

Ergüney, M., (2015, Kasım). Uzaktan Eğitimin Geleceği: MOOC(Massive Open Online Course),*Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 4(3)

Kesim, E., & Altınpulluk, H., (2014,Ekim). Kitlesel Açık Çevrimiçi Derslerin Kullanımına İlişkin Uzaktan Eğitim Uzmanlarının Görüşleri. *Turkish Online Journal of Qualitative Inquiry*, 5(4)

Uyguçgil, G., & Demiray, U., (2015). Açık ve uzaktan eğitimde bir pazarlama iletişimi aracı olarak web siteleri ve sosyal medya, *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*,1, 7-38

URL-1 http://www.platinonline.com/yazarlar/ufuk--tarhan/dijital-cagin-gozdeleri-640835

URL-2 http://moocguide.wikispaces.com/2.+ Benefits+and+challenges+of+a+MOOC.

KURUMSAL BELGE YÖNETİMİNİN YÜKSEKÖĞRETİMDE KALİTE YÖNETİMİ KAVRAMI ÜZERİNDEKİ ÖNEMİ

Erdal ŞEN
İstanbul Gelişim Üniversitesi, Meslek Yüksekokulu, İstanbul, Türkiye
esen@gelisim.edu.tr

Emel TOZLU
İstanbul Gelişim Üniversitesi, Meslek Yüksekokulu, İstanbul, Türkiye
etozlu@gelisim.edu.tr

Hülya ATEŞOĞLU
İstanbul Gelişim Üniversitesi, Meslek Yüksekokulu, İstanbul, Türkiye

İstanbul Gelişim Üniversitesi, Meslek Yüksekokulu
hatesoglu@gelisim.edu.tr[3]

ÖZET
Mevcut literatürden yola çıkarak, kurumsal kalite yönetimibağlamında başarıya giden yolun, gerek iç hedef kitleye, gerek dış hedef kitleye yönelik iletişimin, doğru belge yönetimi ile gerçekleştirilmesinden geçtiği söylenebilir. Dolayısıyla bu durum yükseköğretim kurumlarının kalite standartlarını yakalaması için son derece önem kayıt taşımaktadır. Kalite yönetiminde başarılı olunabilmesi için hizmet standartlarının ve profesyonel beklentilerin doğru belge yönetimine ihtiyaçları vardır. Bu bağlamda yükseköğretim kurumlarının gerek iç hedef kitle bazında akademik, idari personellerine, gerek dış hedef kitle bazında, mevcut ve potansiyel öğrencilerine yönelik kurduğu iletişimde (Özel istemler, yasa ve yönetmelik kapsamında yapılan düzenlemeler, kurumsal talimatlar)'in doğru belge yönetimi ile gerçekleştirilmesi olmazsa olmaz olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu durum bize Learning Society (öğrenen toplum) kavramının yükseköğretim ile son derece ilintili olduğunu ortaya koymakta ve yükseköğretim çerçevesinde, üniversitelerin küresel paradigma doğrultusunda kendilerini reformize etmesi gerekliliğine işaret etmektedir. Bu çalışmada, mevcut literatürden yola çıkarak kurumsal belge yönetimi kavramının, kalite yönetimi içindeki öneminin altı çizilip yükseköğretim kurumları bazında önemini ortaya koymak amaçlanmıştır. Araştırmada kantitatif yöntem olarak literatür araştırmasına gidilerek, veriler değerlendirme altına alınacaktır.
Anahtar Kelimeler: Yükseköğretim, Belge Yönetimi, Kalite Yönetimi,İnovasyon

GİRİŞ

Learning Society (öğrenmekte olan toplum) kavramı yükseköğretim ile son derece ilintilidir. Küreselleşmenin getirdiği en temel özellik öğrenmekte olan toplum kavramının kendisini göstermesidir. Bu bağlamda Pearson(1997:97) tarafından, dünyanın küreselparadigma çerçevesinde kendisini konfirme etmesi ve bilgi toplumu kavramının yaygınlaşması kurumlarında kendini bu bağlamada reformize etmesi gerekliliğini altı çizilmektedir.

Yükseköğretim çerçevesinde, üniversitelerin küreselparadigma doğrultusunda kendilerini reformize etmesi günümüzde olmazsa olmaz hale gelmiştir. Bu bağlamda üniversitelerin 'Learning Society' kavramı ile doğru orantılı biçimde hareket etmeleri son derece önemlidir. Buradan yola çıkılarak üniversitelerden bilgi toplumunun gereksinimlerine bağlı bir biçimde problem çözüm yeteneğine sahip, geliştirici, bilgiye ulaşma yollarını içinde barındıran, teknolojiyi yakından takip eden ve bilimselliği yalnızca öğreten değil uygulayabilen yapıda olmaları gerekmektedir.

VanVught tarafından 1996 yılında,Kuzey Amerika ve Batı Avrupa bölgeleri üzerinde endüstrileşme kapsamında yapılan çalışmada, yükseköğretim yapılarının en temel sorunu olarak, yükseköğretim kalite anlayışının, ortak kalite kriterleri çerçevesinde geliştirilmemesi olduğunu ortaya koyulmuştur. 2015 yılında çeşitli Avrupa ülkelerinde yer alan ve dünya sıralamasına giren üniversitelere bakıldığını aynı kalite

 Copyright © International Conference on Quality in Higher Education(ICQH)

standartlarını sağladıkları gözlemlenmekte ve üniversitelerde kaliteye dayalı sistemlere geçişte öncelikli amaçlar arasında; eğitim ve araştırma faaliyetleri olduğu kadar, üniversite politikalarının, kalite kontrol kriterlerinin, işleyişin ve var olan işleyişe dayalı yönetimin kalite anlayışı doğrultusunda yeniden yapılandırılması olduğu üzerinde durulmaktadır (Harman 1994:24).

2. ÜNİVERSİTELERDE KALİTE YÖNETİMİ YAKLAŞIMI

Kalite kavram olarak üretim ilişkileri ile doğmuş ve tarih boyunca yoğun ilgi duyulan bir konu olmuştur. Kalitenin kavram olarak ortaya çıkışı 19. Yüzyıla rastlanmaktadır (Yalçın, 1998). Günümüzde tüm işletmelerde kalitenin uygulanması gerektiği yaygın bir şekilde kabul edilen bir görüş olmuştur. Kalite kavramı birçok makaleye konu olmuşsa da literatüre bakıldığında kalite kavramıyla ilgili ortak bir tanıma gidilemediği ve birçok tanımının olduğu görülmektedir. (Reeves ve Bednar, 1994): Reeves ve Bednar (1994)'a göre kalite, "*uluslararası piyasada şirketlerinekonomik büyümesine yön veren en önemli tek güç*"; Juren'e göre, "*kullanımauygunluk*"; Crosby'e göre, "*gerekliliklere uygunluk*" olarak tanımlamaktadır(Tan ve Pepkircioğlu, 1991). Toplam Kalite Yönetimi'nin öncülerinden biri olan KauroIshikawa'ya göre ise kalite, "*kontrol uygulamalı, en ekonomik, enkullanışlı ve tüketiciyi daima tatmin eden ürünü geliştirmek, tasarımını yapmak,üretmek ve satış sonrası hizmetleri vermek*" olarak tanımlanmaktadır (Diemer,1994). Yapılan birçok kalite tanımında ortak nokta, kaliteyi müşteri yönlü bir kavram olarak ele alınmaktadır (Peker, 1993; Kavrakoğlu, 1996).

Küreselleşmenin ve bilgi toplumu olmanın getirdiği değişimlerle birlikte eğitim kurumları da çevresel koşullarla karşı karşıya kalmıştır (Pearson1997:97, Üstüner 1997:135). Yükseköğretim ile öğrenen toplum (learningsociety) sıkı sıkıya ilişki içerisinde gösterilmektedir. Duke'nin söylediği gibi öğrenen kurumlar; araştıran, analiz eden , yeni koşullara kolay uyum sağlayan, çevresiyle çok yönlü iletişime sahip olan kurumlardır (Duke 1997:67).

Üniversiteler sağlamış olduğu bilgiler ve yetiştirdikleri nitelikli personelle milli ekonomiyi destekleyen destekleyen en önemli unsurlardan biridir (Yorke1999:16). ABD'de Eğitimde Mükemmellik Ulusal Komisyonu (NationalCommission on EducationalExcellence), yükseköğretim siteminin içinde bulunduğu sorunları tanımlarken, akademik sistemin organize ediliş biçimi ve kaynaklardan yararlanamama konuları üzerinde yoğunlaşmaktadır.

Yükseköğretim sistemlerinin günümüzde yaşadığı sıkıntıların başında çağdaş yönetim yaklaşımlarını uzun süre benimsememesi gösterilmektedir(Gunn 1995: 28; 1). Ülkenin politik sisteminin etkisi, hiyerarşik örgütlenme biçiminin yaratmış olduğu sorunlar ve kaynakların etkin kullanılamaması nedeniyle yaşanan sıkıntılar klasik yönetimi devam ettiren yükseköğretim kurumlarının başlıca sorunları arasındadır(Gunn 1995: 28).

Bilgi çağının gereklerine uygun olarak üniversitelerin, yaratıcı, problem çözme yeteneğine sahip, bilgiye erişme yollarını bilen, teknolojik yeniliklere açık, esnek düşünceye sahip, toleranslı, bilimsel düşünme özelliği olan kişiler yetiştirmesi beklenmektedir. Yetişen bireylerin günümüzün yoğun rekabet ortamında başarılı olabilmeleri için, üniversitelerin kalite sistemleri çerçevesinde kendi işleyişlerini tanımlaması gerekmektedir (Üstüner 1997:136). Ekonomik ve toplumsal büyümenin sağlanması için gerekli nitelikteki insan gücünü yetiştirme gücü olan eğitim kurumlarında, kalite yönetimi anlayışı daha da önemli hale gelmektedir (Kocabaş 1997:268-69).

VanVught (1996) yaptığı bir çalışmada, Kuzey Amerika ve Batı Avrupa'da endüstrileşmiş bölgelerde yükseköğretim sistemlerinin yaşadığı temel sorunun, yükseköğretim sistemlerinde kalite anlayışının ve ortak kalite kriterlerinin geliştirilmemesi olduğunu ortaya koymuştur. Günümüzde ABD, İngiltere, Fransa, Kanada ve Avustralya'da üniversitelerin kalite sistemine büyük önem verdiği görülmektedir.

Yüseköğretim kurumlarının kaliteye dayalı sistemlere geçişte öncelikli amaçları arasında; eğitim ve araştırma faaliyetlerinin yanında üniversite politikalarının, kalite kontrol unsurlarının, işleyişin ve var olan işleyişe dayalı yönetimin kalite anlayışı doğrultusunda yeniden yapılandırılması olduğu üzerinde durulmaktadır (Harman 1994:24). Üniversitelerin "öğrencilerin mesleki, entelektüel ve estetik şekillenmesine ortam sağlayan eğitim kurumları olması" yanında "insanın ve doğanın çözülmemiş sorunlarına ışık tutan ve bilimin sınırlarını zorlayıcı çalışmalar yapan eğitim, öğretim ve araştırma kuruluşu" (Çakın 1998:37) olarak

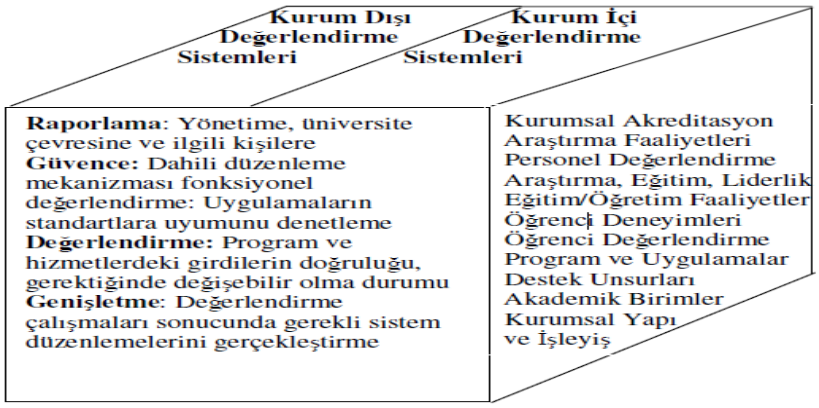
tanımlanması, üniversitelerin çağdaş bir yaklaşım olan kalite anlayışına geçişte önemli bir etkendir. Kalite anlayışını benimseyen üniversitelerde kaliteye dayalı sistemler yalnızca ders programlarına yönelik değil, kendi idari işleyişlerini yeniden yapılandırarak meydana getirmişlerdir (Pearson1997:96). Bu gelişmeler yükseköğretim kurumlarını iki temel unsura yönlendirmiştir. Eğitim ve yönetim bu iki unsuru oluştururken, bu unsurların kalitesi üniversitenin kalitesini de belirlemektedir (Karapetrovic 1999: 457).

Üniversitelerde kalite yönetimi yaklaşımının geliştirilmesi öncelikle kalite kültürünün geliştirilmesine bağlıdır. Kalite kültürü ise yazılı bir kültür olarak ifade edilmektedir. Üniversitelerde kalite yönetimi , işletmenin kalite sistemi ve buna bağlı olarak gerekli işleyiş ve bilgiyi doğru şekilde planlamayı amaçlamaktadır. Öte yandan kurumsal işleyişin tanımlanması, Kalite sisteminin kontrol edilmesi için alt sistemlerin oluşturulması, Kurumdaki her düzeydeki işleyişin performans standartlarına göre denetimi, Performansı yükseltmeye yönelik çalışmalar ve tüm idari yapının eğitim öğretim çalışmalarını destekleyici nitelikte uluşturulması gerekmektedir (Berry 1998:97,101). Yüksel (1997:203)'e göre Mathews (1994), üniversite yönetimi ile kalite yönetiminin dört noktada birleştiğini dile getirmektedirler.

1. Müfredat
2. İşleyiş
3. Genel Yönetim
4. Eğitim/Öğretim

Üniversitelerde kalite yönetimi anlayışında iç ve dış müşteri kavramları üzerinde durulmaktadır. Müşteri ürün ya da hizmeti alan ya da yararlanan kişi ya da kurumları tanımlamak için kullanılmaktadır (Köksal 1997:244- 245). Örneğin bir fakülte içerisinde ki iç müşteriler personel ve bölümlerken, dış müşteriler öğrenciler, veliler, yüksekokullar veya fakülteler, işverenler gibi çok kapsamlıdır(Gunn 1995: 28; 1).Üniversitelerdeki kalite yönetiminin temel amacı, dış müşterinin ihtiyaçlarını karşılamaktır. Dış müşterinin ihtiyaçlarının karşılanabilmesi için öncelikli olarak kurumda kalite sisteminin organize edilmesi gerekmektedir. Bu kapsamda iç müşterinin ihtiyaçları doğrultusunda bir kalite sitem modelinin oluşturulması ve kalite sistem dokümantasyonun oluşturulması gerekmektedir.

İşletmelerde uygulanacak kalite yönetiminin başarısı var olan yapının, istek ve eğilimlerinin dokümante edilmesi gerekmektedir. Üniversitelerdeki kalite sistem dokümantasyonunu özel gereksinimler, yasal ve kurumsal düzenlemeler ve bunların ortaya çıkarılması için gerekli belgeler oluşturmaktadır. Kalite sistemlerine geçişle birlikte hizmet standartlarının, profesyonel beklentilerin, yazılı olmayan iletişimin, geleneklerin anlaşılması ve sağlıklı olarak değerlendirilebilmesi için etkin bir dokümantasyon sisteminin oluşturulmasına gereksinim vardır (Jackson 1997:47-49).Aşağıdaki şekilde yükseköğretim kurumlarında etkin dokümantasyon siteminin oluşturulmasında gereken kurumsal unsurları belirtmektedir.



Şekil 1: Üniversitelerde Kalite Sistem Dokümantasyonu Unsurları (Jackson 1997:50)

ISO ve diğer kalite standartları, kaliteye dayalı yapıların etkin dokümantasyonuna dayanmaktadır. Her kurumsal yapının kendi amaç ve işleyişine uygun bir iletişim ve doğrulama mekanizması söz konusudur. Bu

 Copyright © International Conference on Quality in Higher Education(ICQH)

sistem içerisinde var olan yapıyı, gelecekten beklentileri ve geçmişe dönük uygulamaları ortaya koyan kalite dokümantasyonu tüm kalite sistemlerinin vazgeçilmez bir unsurudur.

Yükseköğretim kurumları içerisinde kalite sistem dokümantasyonu genel olarak aşağıdaki unsurları içermektedir:
• Üniversite ve fakülte bazında mevcut sistem ve bu sistemin genel yapısını ortaya koyan kalite el kitaplarının hazırlanması.
• Bölümlerde, bölümlerin genel amacı ve politikasını ortay koyan, var olan sistemi tanımlayan bölüm kalite el kitabının hazırlanması.
• Kalite sisteminin işleyişini ortaya koyan düzenlemelerin hazırlanması. Bölümlerde var olan sistem ve kalite yapısının işleyişinin, düzenlemelerde ayrıntılı olarak tanımlanması (Örneğin ISO standartlarının 20 maddesi, üniversitelere yönelik geliştirilecek düzenlemelerin her bir unsuruna ayrı ayrı uyarlanabilmektedir).
• Ders ve araştırma projeleri kalite planlarının oluşturulması.
• Kalite sistemine geçişte var olan hizmet yapısı hakkında bilgi almak ve uygulanacak kalite sisteminin sağladığı yararları ortaya koymak için, etkin bir kalite belge yönetim sisteminin geliştirilmesi. (Karapetrovic 1999: 462-63).

2.1. Kalite Yönetiminde Etken Unsur Üniversitelerde Üretilen ve Kullanılan Belge Türleri

2.1.1. Genel belgeler: Tüm birimlerdeki günlük iş akışı içerisinde gerekli çalışmaların neler olduğu, ilgili faaliyetlerin ne şekilde gerçekleştirileceği ve bu çalışmalarda hangi yöntemlerin uygulanacağına dair bilgilerin yer aldığı belgelerdir. Birimlerde üretilen yayınlarda bu kapsamdadır. Birimler, ürettikleri ya da gelen bu tür belgeleri kendi bünyelerinde oluşturdukları dosya birimlerinde saklamaktadırlar. Bu belgeler: Birim ya da bölümlerin yıllık faaliyet raporları, Kurumsal organizasyon şemaları, Birim ya da bölümlerin işleyişini etkileyen yasal düzenlemeler ve Birim ya da bölümlerin yayınları (SchedulesforRetention&Disposition 1997:2) başlıkları altında toplanmaktadır.

2.1.2 Özel belgeler: Birim ve bölümlerin günlük iş akışı sırasında kurumsal amaçları gerçekleştirmek için oluşturulan, genellikle özel bir amaca yönelik üretilen, yazışmalar ve talimatlardan oluşan belgelerdir. Belirli bir dönem kalıcı değere sahip bu belgelerin, ilgili sürenin sonunda güncel dosyalardan ayıklanması gerekmektedir.

2.1.3. Proje ya da program belgeleri: İlgili birimlerce yürütülen ya da desteklenen proje ya da programlara ilişkin belgeler genellikle kalıcı değere sahiptir. Bu tür belgeler pek çok kurumda olduğu gibi diğer belgelerden farklı olarak, alfabetik bir sıralama doğrultusunda konularına göre sınıflandırılmaktadırlar. Bu tür belgeler sadece ilgili birimde kalmayıp, proje kapsamında yer alan diğer birim ya da bölümlere de gönderilirler. Aynı kurum içerisinde ilgili birim dışında fazla kopyaların ayıklanması ve güncel kullanımının ardından bir kopyanın arşive gönderilmesi gerekmektedir.
Yukarıda üç başlık altında toplanan belge yapılarını, üniversitelerin farklı yapılarını göz önüne alarak aşağıdaki gibi ayrıtılandırılabilir: Genel, özel ve proje belgeleri olarak üçe ayrılan başlık üniversitede öğrenci belgeleri, personel belgeleri, mali belgeler ve kalıcı belgeler olarak da genişletmek mümkündür.

***Öğrenci Belgeleri:** Bu belgeler üniversitelerin öğrenci birimlerince saklanmaktadır.

***Personel Belgeleri:** Personele ait belgelerin büyük bir kısmı personel daire başkanlığında saklanmaktadır. Bölümlerdeki personel belgelerinin önemli bir bölümü ilgili birimlerce gönderilen ya da ilgili birimlerden gelen ihtiyacı karşılamaya yönelik oluşturulan belgelerdir(SchedulesforRetention&Disposition 1997:2).

***Mali Belgeler:** Bu belgelerin önemli idari ve mali işlerden sorumlu birimlerde tutulmaktadır. Ancak diğer birimlerde gerçekleştirilen belgelerin zorunlu süreler içinde o birimlerde bulundurulması gerekmektedir.

***Kalıcı belgeler:** Yasal veya idari düzenlemeler doğrultusunda uzun süre saklanmaları zorunlu tutulan belgelerden oluşmaktadır. Kalıcı belgelerin süresiz olarak saklanması gerekmektedir. Kalıcı belgelere örnek olarak yıllık raporlar, çalışmaların ya da raporların son kopyaları, mimari çizimler, yasalar tüzükler ve yönergeler, yıllık, film, kaset ya da optik kayıtlar verilebilir.

 Copyright © International Conference on Quality in Higher Education(ICQH)

Belgenin içeriği ne olursa olsun, içerdiği bilginin değeri önemlidir. Belgelerin içerdiği bilginin entelektüel düzeyini belirlemek için dört başlıkta değerlendirilmesi gerekmektedir.

***Çok Önemli Belgeler:** Üniversitede devam eden bir işle ya da işleyişle ilgili belgeleri içermektedir. Bu belgelerin yerlerinin değiştirilmesi zordur. Yönetim kurulu toplantı tutanakları, personel sicil dosyaları, transkriptler bu belge türü örnekleridir.

***Önemli Belgeler:** Önemli kararlara ilişkin belgelerdir. Önemli belgelerin yerlerinin değiştirilmesi büyük maliyetler gerektirir.

***Yararlı Belgeler (UsefulRecords):** Yararlı belgeler günlük ofis etkinlikleriyle ilgilidir. Bu belgeler içerisinde yazışmalar ve mali işlemlerle ilgili belgeler yer almaktadır. Bu tür belgeler üretimlerini takip eden belirli bir dönem içerisinde kullanım değerlerini korurlar ve bu sürecin sonunda ayıklanmalıdırlar.

***Önemsiz Belgeler (NonessentialRecords):** Bu tür belgeler kullanımlarının ardından imha edilmeleri gereken belgelerden oluşur. Örneğin rutin bilgilendirmeler içeren belgeler bu kapsamdadır (Planning forRecords Management...1997:2). Belgelerin sınıflandırılması aslında diğer materyallere göre oldukça güçtür. Bazen kurumsal uygulamalar, yasal düzenlemeler ya da diğer gereklilikler önemsiz gibi görünen bir yazışmayı oldukça önemli hale getirebilmektedir.

Bundan ötürü üniversitelerde belgelere yönelik alıkoyma programları geliştirilirken, seriler düzeyinde ayrıntılı analizlerin yapılması gerekmektedir. Belgelere yönelik seriler düzeyinde geliştirilebilecek alıkoyma programlarının ilgili birimlerin görev tanımları doğrultusunda ele alınması gerekmektedir. Önemli olduğu düşünülen, aynı içerikli çoklu kopyaların saptanması da bu kapsamda belirlenebilecektir (Planning forRecords Management...1997:3).

Bir belge yönetim programı oluşturulurken; fazla kopyaları, kayıp dosyaları ve yanlış uygulamaları en aza indirecek organize edilmiş standart bir sistemin varlığı gereklidir. Etkili bir belge alıkoyma programı ile bir taraftan belgelere yönelik problemlerin azalması sağlanacak, öte taraftan belge işlemlerinde kalite sistemlerine geçiş için öngörülen dokümantasyon oluşturulabilecektir (Planning forRecords Management...1997 :1).

3. KURUMSAL BELGE YÖNETİMİ ÖNEMİ VE KALİTE ANAYIŞINA ETKİSİ

Belge yönetimi kavramı, işletmelerin giderek artan bilgi gereksinimlerini karşılayabilmek için 20. Yüzyılın ikinci yarısından itibaren gündeme gelmeye başlamıştır. Ancak 20.yüzyılın ortalarına kadar arşiv öncesi belge çalışmalarına yönelik yaklaşımların profesyonel bir disipline dönüşmesi mümkün olmamıştır(Shepherd, 2003, :2).

1930'lu yıllarla birlikte ulusal arşivlerdeki belgelerin arşive gelmeden önce denetlenmesi gerektiği fikri üzerinde durulmuştur. 1934 Amerikan Ulusal Arşivi kurulmuş ve bu yönde çalışmalar hızlandırılmıştır. Yapılan çalışmalar sonucunda yaşam döngüsüne dayalı ilk belge yönetim programı örnekleri ortaya çıkmıştır.

Yaşam döngüsü ise işletmelerde belge ve arşiv çalışmalarına ait sorunların; belgelerin üretimi, dosyalanması, dağıtımı, saklanması imhası ya da arşive naklini ilgilendiren tüm süreçlerin bir bütün halinde ele alınmasıyla çözüme kavuşturulabileceğini dayanmaktadır (Penn, Mordel ve Pennix, 1994). Günümüzde belge yönetiminin çalışmasını belirleyen etkenleri ve belge yönetiminin kurumsal etkileşimleri Şekil 2'de görmek mümkündür.

Kurumsal belge yönetimi çalışmalarını etkileyen iki temel değişken yönetim bilimleri ve bilgi teknolojileridir. Arşiv uygulamaları da üretimine neden olan iş ve işlemlerle ilgili değerleri kalmayan ancak, herhangi bir iş, olay, kişi ya da kuruluşu tanımlamaya ya da belirlemeye dönük kanıt niteliği olan belgeleri uğraşı alanına almaktadır.

Günümüzde belge yönetimi çalışmalarının kapsamında iş ve işlemlerin gerçekleşmesine yönelik çeşitli teknolojik uygulamaların bütünleştirilmesi, bilginin aktarımı ve gerektiğinde farklı formatlara dönüştürülmesi

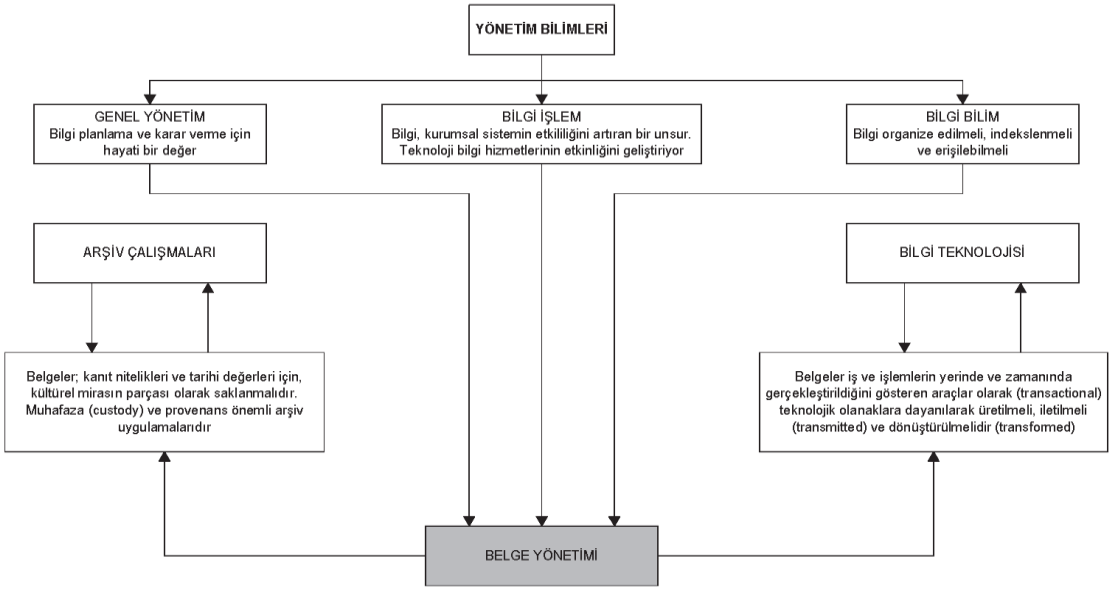
 Copyright © International Conference on Quality in Higher Education(ICQH)

uğraşları yer almaktadır.Uluslararası belge yönetimi standardı olan ISO 15489'un (2001, :3) 3.16. maddesinde belge yönetimi; belgelerin üretimi, sağlanması, sürekliliği, kullanımı ve ayıklanmasına yönelik etkin ve sistematik kontrolünü amaçlayan bir yönetim alanı olarak tanımlanmaktadır. Belge yönetimi ise, 20. yüzyılda ofis etkinlik programları ile arşivcilik programlarının desteğiyle geliştirilmeye başlanmıştır.Etkin bir kalite sisteminin uygulanması, başlı başına oluşturulacak çeşitli düzeylerdeki doküman ve belgelerden oluşmaktadır.

***Belgeler Doğru Formda Oluşturulmalıdır:** Yürütülen çalışmaların geçerliliğini ve bu çalışmalara yönelik kanıt olma özelliğini sürdürebilmesi için, belgelerin yasal ve idari gereklilikler çerçevesinde doğru formda hazırlanması gerekir. Ortaya çıkan ürün ya da hizmetlere yönelik doğru bilgi, önceden standartlaştırılmış formlarda belgelerde yer almalıdır (Brumm 1995: 27-29).

***Belge İşlemlerinin Sürekliliği Sağlanmalıdır:** Kaliteye dayalı yönetim anlayışı kurumsal işleyişin süreç içerisinde sürekli değerlendirilmesine dayanmaktadır. Sürecin değerlendirmesinin de üretilen belgelere dayalı olarak gerçekleştiği göz önüne alınırsa, belge işlemlerinde devamlılığın sağlanması, kurumsal iş ve işlemlerde problem yaşanmaması için oldukça önemlidir. (Brumm 1995: 29-30).

***Belgeler Etkin Biçimde Kullanılmalıdır:** Yapılan araştırmalar kurumların ürettikleri belgelerin önemli bir bölümüne bir daha başvurmadıklarını göstermektedir. Buna ek olarak kurumların büyük bölümünün iş için gerekenden çok ya da fazla kopya belge ürettikleri dile getirilmektedir (Brumm 1995: 23).



Şekil 2. Kurumsal Belge Yönetimi Etkileşimleri (Zawiyah ve Chell, 2002. :55).

Belge üreticisi tarafından gerçekleştirilen bir eylemi gösteren, yasal olarak kanıt değeri taşıyan forma sahip olan dökümanlara belge denilmektedir(Dollar, 2002, s.22). Belgeler iş aktivitelerinden oluşan yan ürün olarak tanımlanmakta ve belge saklama sistemi içerisinde iş sürecine yönelik kanıt olma özelliğini koruduğu sürece alıkonulması gerektiği dile getirilmektedir(Dollar, 2002, :23). Belgeler delil özelliği olan ve yasalarca özgünlüğünden şüphe duyulmayan yazılı ve basılı her türlü malzemeyi içermektedir. Belgenin en önemli özelliği özgün olması ve kanıt niteliği taşımasıdır(Saunders, 1990, :.322; Shepherd, 2003, :2). Belgeler kurumsal iletişimin gerçekleşmesi ve kurumsal kararların alınmasında gerekli olan bilgiyi sağlamak amacıyla kullanılırlar (Cisco ve Strong, 1999, :172).

 Copyright © International Conference on Quality in Higher Education(ICQH)

SONUÇ VE TARTIŞMA

Küreselleşen dünya üniversitelerin yönetim anlayışlarının değişmesi gerekliliğini ortaya koymaktadır. Bu durum üniversite kalite yönetimi kavramını geniş bir yelpaze doğrultusunda boyutlandırmıştır. Günümüz üniversite yönetim anlayışı yatay yönetim modeline dönüşerek kurumsal bağlamda kalite yönetim standartlarının çok boyutlu değişkenler üretmesine yol açmaktadır.

Kalite yönetimi bağlamında üniversitelerin temel amacı gerek dış hedef kitleye yönelik gereksinimleri doğru ve zamanında enformasyon akışını sağlayıcı biçimde modellemek, gerek iç hedef kitlenin ihtiyaçları doğrultusunda kalite sistem modelinin oluşturulmasını sağlamaktır. Bilgi çağının gereklerine uygun olarak üniversitelerin, yaratıcı, problem çözme yeteneğine sahip, bilgiye erişme yollarını bilen, teknolojik yeniliklere açık, esnek düşünceye sahip, toleranslı, bilimsel düşünme özelliği olan kişiler yetiştirmesi beklenmektedir. Yetişen bireylerin günümüzün yoğun rekabet ortamında başarılı olabilmeleri için, üniversitelerin kalite sistemleri çerçevesinde kendi işleyişlerini tanımlaması gerekmektedir (Üstüner 1997:136). Buradan yola çıkarak günümüz yönetim anlayışında, etkin bir kalite sisteminin oluşturulmasının belge yönetimi ile doğru orantılı olduğu yorumu yapılabilmektedir.
Yükseköğretim çerçevesinde, üniversitelerin küreselparadigma doğrultusunda kendilerini reformize etmesi günümüzde olmazsa olmaz hale gelmiştir. Yüseköğretim kurumlarının kaliteye dayalı sistemlere geçişte öncelikli amaçları arasında; eğitim ve araştırma faaliyetlerinin yanında üniversite politikalarının, kalite kontrol unsurlarının, işleyişin ve var olan işleyişe dayalı yönetimin kalite anlayışı doğrultusunda yeniden yapılandırılması olduğu üzerinde durulmaktadır (Harman 1994:24). Üniversitelerin "öğrencilerin mesleki, entelektüel ve estetik şekillenmesine ortam sağlayan eğitim kurumları olması" yanında "insanın ve doğanın çözülmemiş sorunlarına ışık tutan ve bilimin sınırlarını zorlayıcı çalışmalar yapan eğitim, öğretim ve araştırma kuruluşu" (Çakın 1998:37) olarak tanımlanması, üniversitelerin çağdaş bir yaklaşım olan kalite anlayışına geçişte önemli bir etkendir.

Bu bağlamda üniversitelerin 'Learning Society' kavramı ile doğru orantılı biçimde hareket etmeleri son derece önemlidir. Buradan yola çıkılarak üniversitelerden bilgi toplumunun gereksinimlerine bağlı bir biçimde problem çözüm yeteneğine sahip, geliştirici, bilgiye ulaşma yollarını içinde barındıran, teknolojiyi yakından takip eden ve bilimselliği yalnızca öğreten değil uygulayabilen yapıda olmaları gerekmektedir. Literatür araştırması sonucu incelenen kuramsal yapılar, bu yorumu destekleyici nitelik taşımakta ve kantitatif bağlamda yapılacak olan araştırmalara ışık tutabileceği öngörülmektedir.

KAYNAKÇA

Aypay, A. (2003). Yükseköğretimin Yeniden Yapılandırılması: Sosyo Ekonomik ve Politik Çevrelerin Üniversitelerde Kurumsal Adaptasyona Etkileri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, *9*(2), 194-213.

Brumm, E. (1995). Managingrecordsfor ISO 9000 compliance. Wisconsin: ASQC QualityPress.

Diemer, R. V. (1994). İletişim ve İşbirliğinde Kalite. *EOQ, Çev: Şevket Yıldırım Verimlilik Dergisi*, 97.

Duman,G., Belge Yönetimi ve süreçlerinin içerik ve kalite analizlerinin yapılmasında cmmı tekniğinin kullanılması,Yüksek Lisans Tezi,Marmara Üniversitesi,2009.

Karaca, E. (2008). Eğitimde kalite arayışları ve eğitim fakültelerinin yeniden yapılandırılması. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, *21*, 61-80.

Külcü, Ö. (2006). Üniversitelerde kalite uygulamaları ve belge yönetimi: Hacettepe Üniversitesi örneği. *Edebiyat Fakültesi Dergisi*, *23*(1)

Külcü, Ö.,& Hande, U. K. (2009). Belge yönetiminde program geliştirme: Belge yönetimi kapasite değerlendirme sistemi. *Bilgi Dünyası*, *10*(2), 261-286.

Külcü, Ö., Çakmak, T., & Özel, N. (2013). Kurumsal Bilgi Sistemleri İçerisinde Belge Yönetimi: Türkiye'deki Kamu Üniversitelerinde Gerçekleştirilen Uygulamalara Yönelik Bir Durum Analizi Records Management in Enterprise Information Systems: A Case StudyCarriedOut on thePracticesin.*Information World/Bilgi Dunyasi*, *14*(2).

Külcü, Ö., Kamu Üniversitelerinde Kalite Yönetimi ve Kalite Sistem Dökümantasyonu Çerçevesinde Belge Yönetimi, Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi, 2005.

Reeves, C. A.,&Bednar, D. A. (1994). Definingquality: alternativesandimplications. *Academy of managementReview*, *19*(3), 419-445.

Tan, S.,&Peşkircioğlu, N. (1991). *Kalitesizliğin maliyeti*. MPM yayınları.

Tosun, M.,Lisanüstü eğitimde kalite yönetimi:İnönü üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü'nde Bir Uygulama, Yüksek Lisans Tezi, İnönü Üniversitesi ,2012.

Tümer, D.,&Kulcu, Ö. (2010). Eğitim kurumlarında belge yönetimi koşullarının değerlendirilmesi: 22 ilk ve orta dereceli özel okulda yapılmış bir araştırma.*Türk Kütüphaneciliği*, *24*(3), 404-438

Tümer,D., Eğitim Kurumlarında Belge Yönetimi Uygulamaları: Türk Eğitim Derneği Okulları , Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi, 2010

KÜRESELLEŞMENİN MESLEK YÜKSEKOKULU ÖĞRENCİLERİ ÜZERİNDEKİ ETKİSİ

Fatima Tokgöz
Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Burdur, Türkiye
fatma.tokgz@gmail.com

Ayşe Yildirim
Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Burdur, Türkiye
ayseyildrm@gmail.com

Sevil Yilmaz Aykul
Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Burdur, Türkiye
syilmazaykul@mehmetakif.edu.tr

Ayşegül Hamamci
Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Burdur, Türkiye
ahamamci@mehmetakif.edu.tr

Sila Avgan
Uludağ Üniversitesi, Bursa, Türkiye
silaavgan@uludag.edu.tr

Esra Özdemir
Uludağ Üniversitesi, Bursa, Türkiye
esraozdemir@uludag.edu.tr

ÖZET
Dijitalleşme sonucu değişime uğrayan, eğitimde yeni medya teknolojileri ile yeni ifade yollarına, yeni malzeme kullanımına, yeni biçim arayışlarına cevap vererek multi- disipliner bir arayış alanı oluşturmuştur. Kültürel dönüşüme neden olan yeni teknolojilerin etkileri birçok eğitim bölümünde görülmektedir. Farklı disiplinler arasındaki "farkı" ortadan kaldıran yeni yapılanma, insanların sanatı, bilimi, teknolojiyi, birlikte düşünmelerini, gerekli hale getirmektedir. Sanayi toplumlarında, kentin hızlı yaşamı ve sorunlarına ayak uydurmak zorunda kalan ve giderek çevresi ile olan ilişkileri zayıflayan öğrenci artık iyiden iyiye bireyselleşmiş, yalnızlaşmış ve kendi toplumuna yabancılaşmıştır. Bu çalışmada Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Bucak Emin Gülmez Teknik Bilimler Meslek Yüksekokulu Grafik tasarım bölümü öğrencilerinin incelemeleri görsellerle verilmiştir. Öğrencinin eğitimde başarısının artması için çözüm önerileri sunulmuştur.
Anahtar Kelimeler: Meslek Yüksekokulları, Küreselleşme, Eğitim

İÇERİK

20. yüzyılın son çeyreğinde daha çok belirginleşen değişmeler, ekonomik, sosyal, siyasal, kültürel alanda değişmeyi zorunlu hale getirmiştir. Değişim bilgi ile sağlanmaktadır. Değişen bilgi sistemi her alanda olduğu gibi eğitim sistemini de değiştirmektedir (Karip, 1996: 245). Eğitimde hızlı değişim ve gelişim nedenlerini Hesapçıoğlu (2001: 12) şöyle belirtmiştir:

Nitelikli insan, gücüne duyulan ihtiyacın artması, öğrencilerin ilgi, ihtiyaç ve yeteneklerinin farklılaşması, birey ve toplum ihtiyaçları arasında ilişkinin kurulması gerekliliği, bilginin niceliği ve niteliğinin gelişmesi ve yeniden yapılandırılması, teknolojik gelişmelerin eğitime etkisi, bireyselleştirilmiş eğitim ihtiyacının öneminin artması, yasam boyu eğitim gerekliliği, bilen ve bildiğini uygulayabilen bireylere duyulan ihtiyaç, yaratıcı ve üretken insanlar yetiştirmenin gereği, disiplinler arası anahtar becerilerin gelişmesi, yaşantı yoluyla öğrenme ve öğrenme yerinin örgün eğitim kurumlarının dışına çıkması.

 Copyright © International Conference on Quality in Higher Education(ICQH)

Bütün bu değişimler karşısında öğrenci, bir taraftan dünyayı, çeşitli kültürleri tanırken, diğer taraftan da kendi kültürel değerlerini bütünleştirebilmelidir. Özellikle tarih, sanat, kültür ağırlıklı derslerin büyük rol aldığı ortadadır.

BULGULAR

Araştırma, Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Bucak Emin Gülmez Teknik Bilimler Meslek Yüksekokulu Grafik Tasarım Bölümü öğrencileri üzerinde yapılmıştır. Öğrencilerin okula olan tutarlılığı, derslere olan ilgisi, bölümlerine olan uyumu göz önünde bulunarak, gerçek bir öğrenci profiline genel olarak sahip olmayan öğrenciler, evden çıktıktan sonraki ilk hayatlarında derslerine olan ilgisizliği, aileden uzakta tutarsız davranışları ve bunların dışında küresel yaşama ayak uydurma çabası onları hem kendi olmaktan uzaklaştırmakta, hem de içinde oldukları durumdan mutsuz olmasını sağlamaktadır.

Bu bağlamda üniversite öğrencileri hem bireysel olarak hem de toplumsal olarak çağımızın bizlere sunduğu birçok yenilikle tek başına mücadele etmektedir. Bu yenilikler yaşamlarında olduğu kadar derslerinde de onların karşısına çıkmaktadır. Üniversitelerin sanat bölümlerinde de bu değişiklikler görülmektedir. Hayatımızdan çıkmayan bilgisayar ve programları, birçok grafik tasarım öğrencisini boyadan, fırçadan uzaklaştırmaktadır. Araştırmalar her ne kadar kolay olsa da, bu kolaylığın az bilgi ile bütünleşerek dışa vurumu oldukça basit düzeyde kalitesiz işlerle buluşmaktadır. Fakültelerde bu durum gözlemlense de, meslek yüksek okullarında çok daha ciddi bir durum söz konusudur. Birçok öğrenci mezun olurken bölümünün ciddiyetinin farkına varmaktadır. Öğrencilerin marka tutkunu olması, maddeye bilgiden çok daha önem vermesi, aileden uzak olması ve bulunduğu çevreye ayak uydurması, kendi benliğine ve çevresine olan bağa uzaklaşmasına yol açmaktadır. Bu durum derslerine de olumsuz bir şekilde yansımaktadır.

SONUÇ VE ÖNERİLER

Eğitim eleştirel düşünmeye ve problem çözme becerilerine odaklanmalıdır. Bilgi toplumunda bireylerin yaratıcı, sorgulayıcı, düşünen ve üretebilen insanlar olması gerekir.

Günümüz eğitiminin, meslek, beceri ve teknolojinin yanında sosyal yapıyı güçlendirici bir özelliği olmalıdır. Sosyal yapının elle tutulmayan unsurları uzun vadede belirleyici olmaktadır. Bu nedenle sosyal yapının eğitimi yönlendiren en ağırlıklı etken olacağı söylenebilir (Akkutay,1999). Küreselleşen dünyada eğitim, sürekli bilmeyi, bilgili olmayı, bilgiyi üretmeyi, bilgi ile yaşamayı sağlayan bir süreçtir. Küreselleşen dünyada eğitim yöneticisi ise, birey- toplum, çevre uyumunu gözeten, güven ilkesini benimseyen biri olarak görülebilir (Doğan, 2002: 95)

Sonuç olarak; içinde yaşadığımız toplumun gerektirdiği, hızlı, bilimsel, teknolojik gelişmeler dünyanın her yerine yayılmaktadır. Bu sürekli, hızlı ve çok yönlü değişim süreci öğrenme ve çalışma hakkındaki düşünceleri dramatik olarak değiştirmektedir. Teknolojinin sürekli değişmesi, kitle iletişim araçlarının artması, kültürleri birbirine gün geçtikçe yaklaştırmaktadır. Özellikle tanıtım ve reklamın önemi daha çok artmaktadır. Bu anlamda grafik tasarım önemli bir yere sahiptir. Yeni sistemde meslek yüksekokulu öğrencilerinin, mutlu, nitelikli, çalışabilen, güncel değişimleri takip edebilen, sektörün ihtiyaçlarına cevap verebilen, eğitimli, uyumlu, çağdaş, sosyal, bilimsel alanda kendini geliştirmeye açık bireyler olması eğitim sisteminin gelişmesine katkı sağlayacaktır.

KAYNAKÇA

Alkan, C, Doğan, H.& Sezgin İ. S. (1996). *Mesleki ve Teknik Eğitimin Esasları: Kavramlar, Gelişmeler, Uygulamalar, Yönelmeler,* 3. Baskı, Gazi Büro Kitapevi, Ankara.

Akkutay, Ü. (1999). *21. Yüzyılda Sosyal Yapının Eğitime Etkileri Nasıl Olacaktır? 21. Yüzyıl Eşiğinde Türk Eğitim Sempozyumu 25-27 Kasım 1999.* Ankara: Tekışık Yayıncılık.

Balcı, S. Akt. Dursun F. (2008) *"Meslek Yüksekokulları Öğrencilerinin Akademik Başarı Düzeylerinin Karşılaştırılması",* Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, s.33-34

Doğan, E. (2002). *Eğitimde Küreselleşme, Eğitim Araştırma Dergisi*, Sayı:6, Sayfa: 87-98

Becer, E. (2011) *İletişim ve Grafik Tasarım, Dost Kitabevi Yayınları*, Ankara,

Hesapçıoğlu, M. (2001). *Postmodern/Küresel Toplumda Eğitim, Okul ve İnsan Hakları. 21. Yüzyılda Eğitim ve Türk Eğitim Sistemi. İstanbul:* Serdar Eğitim Araştırma Yayıncılık Ltd. Şti

Karip, E. (1996). *Etkili Eğitim Sistemlerinin Geliştirilmesi.* Eğitim Yönetimi Dergisi, 2,245-247.

Sönmez, V. (2002). *Küreselleşmenin Felsefi Temelleri, Eğitim Araştırmaları Dergisi.* Sayı:6, Sayfa1-11

Turkaya. A. (2013). *Ülkemizde Sektörel Gereksinmeler Ekseninde Meslek Yüksekokulları Grafik Tasarım Programları,* Yüksek Lisans Tezi, Samsun On Dokuz Mayıs Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Samsun

KÜSİ PERSPEKTİFİNDEN YÜKSEKÖĞRENİMDE GİRİŞİMCİLİK İKLİMİ VE GİRİŞİMCİ ÖĞRENCİ PROFİLİ

Yrd. Doç. Dr. Osman Sirkeci
Giresun Üniversitesi, Giresun, Türkiye
osmansirkeci@gmail.com

Aslı Karaman
Giresun Üniversitesi, Giresun, Türkiye
fringe_krmn@hotmail.com

Ayşegül Türk
Giresun Üniversitesi, Giresun, Türkiye
ayzagueltuerk@gmail.com

Hilal Yapkuöz
Giresun Üniversitesi, Giresun, Türkiye
f1_hilal@hotmail.com

ÖZET
Üniversiteye yöneltilen eleştirilere karşısında sorumluluk sahiplerinin veya paydaşlarının cevap veya çözüm arayışları onlarca yıldır sürmektedir. Doğal gelişim sürecine paralel olarak kuramsal açıdan da evrimsel ekonomik yaklaşımın geliştirilmesiyle, oluşup şekillenmeye başlayan yeni yaklaşım çerçevesinde kamu, üniversite, sanayi ve tüm reel sektörler arasındaki efektif diyalog ihtiyacının önemi daha iyi fark edilmiş bulunmaktadır. Kamu Üniversite Sanayi İşbirliği Strateji ve Eylem Planlarında yer alan yeni önermeler ve yasal düzenlemeler ile Üniversite doğasında saklı özgün rolünü oynayabilme düzeyine biraz daha yaklaşmaya başlamıştır. Bu yaklaşımın sonucu olarak, dünyada pek çok ülke çeşitli yasal düzenlemeler ile üniversiteyi reel yaşamla kaynaştırmaya başlamıştır. Bu durum doğal olarak realite ile bağı kopan ve sadece tüketim nesnesi olan pasif öğrenci profili yerine kendi özgüvenine sahip ne istediğini bilen meraklı-yaratıcı-girişimci-cesaretli öğrenci profilinin doğuşuna giden yolu aydınlatmaya başlamıştır. Giresun Üniversitesi ve bu yaklaşıma sahip üniversitelerde oluşan Girişimci-Yenilikçi Üniversite İklimi yeni öğrenci için cazibe faktörü olarak öne çıkmaya başladığı görülmektedir. Mevcut öğrencileri ise karamsarlıktan, umutsuzluktan ve gelecek güvencesiz sürdürülen sessiz yolculuktan kurtulup dinamik-üretken-yaratıcı bir vizyona yönlendirdiği görülmektedir. Girişimciliğin ikliminin etkisinin hissedildiği mekân ve ortamlardaki öğrenci aktif bir özne olma duygu ve motivasyonunu kazanabilmektedir. Girişimcilik iklimi bu ortamda canlanan Girişimci-Yenilikçi öğrenci kümeleri ile birlikte aynı zamanda ve kurumda çarpan etkisi ile değişimin ve dönüşümün sinercik ve otomatik düzenleyicisine dönüşmektedir.
Anahtar kelimeler: Girişimcilik İklimi, Girişimci Öğrenci, KÜSİ, Reel sektör İşbirliği, interaktif, efektif öğrenme

GİRİŞ

Gelişmiş ve gelişmekte olan ülkeleri yeniliğe teşvik etmek, rekabet üstünlüğünü sağlamak ve ekonomik kalkınmayı hızlandırmak amacıyla kamu yatırımlarını geliştirme ve araştırma için kullanmaktadır. Bu noktada her geçen gün yeni yöntemler geliştirmektedirler. Bu heveslere ulaşmak için uygulanan politikalar, üniversite ve sanayi arasındaki bilgi alışverişini güçlendirmek ve üniversite ile sanayi arasında yeni ilişkiler kurmak esasına dayanmaktadır.

Küsi yeniliğe teşvik eder, rekabet üstünlüğünü lokal kaynakların etkin bir şekilde devreye sokulmasıyla hızlandırmayı amaçlar ve her geçen gün yeni yöntemler geliştirirler buna KÜSİ bir çok innovasyonu içinde barındırır. Uygulanan politikalar, üniversite ve sanayi arasındaki bilgi alışverişi güçlendirir ve üniversite ile sanayi arasındaki yeni ilişkiler kurar. Yeni KUSİ vizyonu ile girişimci öğrenci profili arasındaki etkileşim ele alınmakta.

 Copyright © International Conference on Quality in Higher Education(ICQH)

Genelde üniversite öğrencileri kendi fikir ve düşüncelerini dile getirme cesareti gösteremiyorlar. Bunun nedeni kendilerine yeterince özgüven yetersizliğinden kaynaklanır. Larry page'in sözünde olduğu gibi öğrenciler kendi fikirlerini geliştirmek için 100 insan çalıştığı bir şirkete ihtiyaçları olmadıklarını fark etseler onlarda kendi fikirlerini çok rahatlıkla geliştirebilirler. Bir çok öğrenci mezun olduktan sonra ya kamu sektörü yada özel sektör düşünüyorlar. Mezun olduktan sonra yada mezun olmadan kendi işimizi kurabiliriz. Girişimcilik iklimi KÜSİ stratejisinin girişimcilik iklime dönüşmesi yeni kurulacak veya var olan işletmeleri etkileyebilecek ulusal ekonomik çevre olarak tanımlanabilir. Bu Güneş toprak ve yağmur gibi bir şey'dir ne kadar bereketli olursa a kadar verimli olur. Buna fırsatların yeni avantajlara dönüştürülmesidir ve girişimciliği destekleyecek en önemli yer üniversitelerdir. Girişimci öğrenci profilinde iklimin, ilde başlayan görünen yada bir kurumda ortaya çıkan iklimin kendi bölgesine etki altına alması ve onu da aşıp bölge üstü ulusal boyutta bir etkiye dönüşmesidir.

KÜSİ PERSPEKTİFİNDEN

Kamu sanayi işbirliği vizyonu ile 21.yüzyıl eğitim ve öğretimine bakış akademinin kendi dört duvarı arasında kurtarılarak reel sektör ile buluşması anlamına gelmektedir.

KÜSİ'nin sanayi açısından rolü

Üniversiteler aracılığıyla Sanayide rekabet üstünlüğünü yeni becerilere erişerek, yeni teknoloji öğrenerek, bilimsel ve teknolojik gelişmeleri takip etme imkanı sağlar. Bilgi ve bilginin kaynağı olan insana sahip üniversiteler ile sürekli iletişimde bulunma sanayide yeniliklerin getirdiği olumsuzlukları ve riskleri minimumda tutma ve rekabet üstünlüğünü sağlama, teknolojik gelişmeleri yakalayabilirler. Sanayi Küsi ile sürekli değişen zamana paralel gelişen bilimsel ve teknolojik gelişmeleri takip etme imkanı bulur. Aynı zamanda ticari olarak fayda sağlayacak yeni teknolojiler bulmada parlak fikirlere sahiplik eden üniversitelerden faydalanmış olur. Çünkü sanayi, ürünler aracılığıyla rekabet üstünlüğü sağlamak zorundadır. Yani sanayinin bu ürünlere ulaşmayı yeni becerilere erişmede olduğunu fark etmesi gerekmektedir. Bu yeni becerileri de doğal olarak bilginin kaynağı olan üniversitelerimizden, geleceğin iş dünyasını oluşturacak öğrencilere ulaşarak temin edeceklerdir.

KÜSİ'nin üniversite açısından rolü

Üniversiteler de yetiştirdiği öğrencilerinin kendi dallarında uygulamaya dökme imkanı bulurlar. Ayni zamanda çeşitli dallarda yapılan araştırmaların genişletilmesi ve bilimsel teknolojik bilgi üretimi ile donanımlı personel yetiştirmeyi sağlar. Ek olarak üretilen bilginin gerçek hayatta işe yararlılığın ölçülmesinde büyük rol oynar.

Mezuniyet sonrası öğrencilere iş imkanı sağlamada yardımcı olması. Onları iş hayatına hazırlayacak programlar geliştirmek. Ve onların üniversite sonrası işe yerleşmelerini sağlayacak çalışmalar yapmak. Üniversiteler Küsi işbirliği aracılıyla teorik bilgiyi pratiğe dökmek için alan fırsat bulmuş olurlar. Çeşitli araştırma sonuçlarını uygulamaya dönüştürme imkanı ve yeni araştırma dalları keşfetmeyi sağlamış olurlar. Aynı zamanda sanayiye yönlendirilen öğrencilerle sektörü yakından takip etme olanağı bulurlar. Ve üretilen bilginin ticarileşmesine yardımcı olmuş olurlar. Bu sayede öğrencileri iş dünyasına hazırlayacak programlar geliştirilmiş olur.

Öğrenciler açısından bakacak olursak mezuniyet sonrası öğrencilerimize iş imkanı sunmada yardımcı olur. Ve en önemlisi öğrenciye girişimcilik ruhunu katmakta büyük katkısı vardır. Çünkü iş sahasına bir kez atılan öğrenci artık tecrübe kazanmıştır yani okulu bitirince tabiri caizse sudan çıkmış balığa dönmemiş olacaktır.

KÜSİ'nin kamu açısından rolü

Gelişmiş ülkeler inovasyonu teşvik etmek, rekabetçiliği güçlendirmek ve ekonomik büyümeyi hızlandırmak amacıyla kamu yatırımlarını araştırma ve geliştirme için kullanmakta ve her geçen gün bu doğrultuda yeni politikalar geliştirmektedirler.

Ar-ge ye ve inovasyona önem veren ülkelerin refah seviyeleri ve ekonomik düzeyleri veya küresel sektörlerde kendini göstermeleri açısından diğer ülkelerden birkaç adım önde oldukları aşikardır. Bunun yolu da, üniversite ve sanayinin kamunun da teşvik etmesi ile işbirliğinden geçer. Bilginin kaynağı üniversiteler ile inovatif ürünler üretecek olan sanayinin devletin destek ve yol göstericiliğinde bir araya gelmesi günümüzde zaruri olmuştur (Genel & Müdürlüğü, 2014).

 Copyright © International Conference on Quality in Higher Education(ICQH)

Girişimci üniversitelerin en önemli işlevi, bölgesel ve ulusal refah artışını destekleyebilmek için girişimcilik üzerinde odaklanmaktır (Çetin, 2007).

Devlet bu işbirliği ile inovasyonu teşvik etmeyi, rekabet gücünü arttırmayı sağlar. Bunun yanında ekonomik büyümeyi hızlandırmak, toplumsal refah düzeyini arttırmak gibi amaçlarına ulaşmanın yolu bu işbirliğinden geçer. Sanayileşmiş küresel pazarlarda rekabet edebilen ülkeler bu işbirliğine önem verir ve önemli yararlarını da elde etmiş olur.

YÜKSEKÖĞRENİMDE GİRİŞİMCİLİK İKLİMİ

Giresun Üniversite Rektörü Prof. Dr. Aygün Attar ile Girişimci Öğrenci Topluluğu üyeleri tarafından yapılan Üniversal Ekol yenilikçi girişimci üniversite iklimi konulu söyleşide "günümüz üniversitelerinde öğrencilerine derslerde atasözlerini ve deyimleri ezberleten ve sınavda soran akademisyenlerimiz, ülkemizin bütün üniversitelerinde çokça bulunmaktadır" ifadesinden de yüksek öğrenim ikliminin kirlenmişliği, sürdürülemezliği açıkça anlaşılmaktadır. Öğrenciyi düşündüren, meraklandıran ve sorgulamaya sevk ettiren bir bakış açısı kazandıran, yetenek ve becerilerini keşfederek onu yaratıcı, girişimci, vizyon er bir lider olarak yetiştiren iklim hedeflenen iklimdir (Attar, 2015).

Girişimcilik iklimi ve girişimcilik dersi

Girişimcilik ikliminde rol oynayan girişimcilik ruhunun oluşmasında ve başarılı girişimcilerin ortaya çıkmasında –geleneksel görüşün aksine- girişimcilik eğitiminin önemli bir yer tuttuğunu, günümüzde gerek araştırmalarla gerek üniversitelerdeki örneklerle görmekteyiz.

Şüphesiz bu girişimcilik eğitimini en iyi olarak üniversitelerin vericek olması aşikardır.Dünyada girişimcilik eğitimi ilk olarak Amerika Birleşik Devletleri'nde verilmiştir.Girişimcilik dersi ilk defa 1947 de Harvard Üniversitesinde verilmeye başlanmıştır (Dipçin, 2014).

Türkiye'de ve dünyadaki üniversitelerde girişimciliğe verilen önemi anlamak için yapılan bir araştırmanın tablosu aşağıdaki gibi verilmiştir.

Tablo 1: Girişimcilik Eğitiminde Türkiye ve İlk 100 Dünya Üniversitesi Karşılaştırması (Yelkikalan & ve ark., 2010).)

			N
ÜNİVERSİTE SAYISI	*Türkiye*		77
	Dünya		59
EĞİTİM VEREN BİRİM	*Türkiye*	*Ön Lisans*	290
		Lisans	110
		Lisansüstü	21
	Dünya	*Ön Lisans*	7
		Lisans	193
		Lisansüstü	77
GİRİŞİMCİLİK MERKEZLERİ	*Türkiye*		6
	Dünya		22
KULÜP-TOPLULUK	*Türkiye*		13
	Dünya		8

Türkiye'deki 77 üniversitede girişimcilik dersi verilmekte olup bunların dağılımı ön lisans bölümlerinde 290, lisans bölümlerinde 110, lisansüstü bölümlerde ise 21'dir.

 Copyright © International Conference on Quality in Higher Education(ICQH)

Dünya'da ise durum çok farklı. Dünya genelindeki ilk 100 üniversiteden 59'unda girişimcilik dersi verilmektedir. Bunların dağılımına bakıldığında ön lisans düzeyinde 7, lisans düzeyinde 193, lisansüstü düzeyde ise 77 programda girişimcilik dersi olduğu görülmektedir (Yelkikalan & ve ark., 2010).

Ayrıca bir başka dikkat çekici nokta olarak: dünyadaki girişimcilik eğitiminde yüksek lisans ve doktorada içeriğin iktisadi ve idari bölümlere göre daha zengin ve güncel olduğunu görüyoruz.Örnek verebilirsek nano teknoloji ve girişimcilik rekabet teorileri, iş ve ürün geliştirme vb. Ancak iktisadi ve idari birimlere baktığımızda konuların daha az kapsamlı ve birbirinin benzeri olarak karşımıza çıkıyor .

Türkiye'de de araştırmalar yapıldıkça gün geçtikçe üniversitelerde girişimcilik eğitimine önem artmaktadır ve bu konuda iyileştirmelerde dünya üniversiteleri örnek teşkil edebilir.

''Girişimci üniversite'' kendi alanında nasıl ilerleyeceği konusunda sürekli yenilikler araştıran, geleceğe dönük güçlü bir pozisyon sergileyebilmek için organizasyon el yapısında ciddi değişimleri göze alan, yani girişimci özelliği ağır basan üniversitedir (K., 2010).

GİRİŞİMCİ ÖĞRENCİ PROFİLİ

Yenilikçi ve girişimci evrensel vizyona sahip uzman akademisyenler tarafından bir çok bilimsel kongrede ve toplantıda ifade edildiği gibi beş-on yaşındaki kitaplardan ezberlenen atasözü ve deyimlerle yetişen, merak, sorgulama, araştırma yetenekleri kaybettirilen, dogmatik ve ürüne dönüştürülemeyen bilgilerle depolanmış öğrenci günümüz değişim dönüşüm ve ileri teknoloji toplumunda ve üretim sürecinde başarılı olması imkansız bir insan profilidir.

Çağın gereksinimi olan öğrenci profili Üniversal Ekol vizyonuyla evrensel bilgi birikimi kılavuzluğunda ulaşılan bilgiyi öz güven, yetenek ve becerileriyle lokal, yerel, tematik ve zamansal durumlara ve olgulara uygulayabilen öğrenci profilidir.

Üniversiteli genç girişimciler

Girişimci ruhlu insanlar zamanlarını her an değerlendirebilirler. Bu insanlar iş kurmak için mezun olmayı beklemek gerekmediğinin canlı örnekleridir.

Günümüzden başarılı örnekler

Giresun Blog: Giresun Üniversitesi işletme son sınıf öğrencisi Giresun Blogun yazarı Fatih Özdemir 2012 yılında Türkiye Bilişim Derneği'nden en iyi blog sitesi ve en genç girişimci ödüllerini aldı ve 2015 yılında ise gelen 30.000 başvuru arasından ilk 50'ye kalarak Türkiye'nin en girişimci gençlerinin yer aldığı Türkiye Girişimcilik Vakfı #Fellow programına dahil olmuştur (Özdemir, 2015).

Scorp: İSTANBUL - Türk yapımı yeni sosyal medya mecrası Scorp, hayata geçtiği ilk ayda 60 bin kullanıcıya ulaştı. Koç Üniversitesi öğrencileri İzzet Zakuto, Sercan Işık, Kaan Uğurlu ve Övünç Dalkıran'ın kurduğu Scorp, Türkiye'de popüler sözlük sitelerine videolu bir alternatif olarak hayata geçti. Uygulamayı indiren kullanıcılar belirli başlıklar altında 15 saniyelik videolar ile görüşlerini paylaşabiliyor. Scorp'un kurucularının hedefi ise global bir marka haline gelmek ve Türkiye'de en çok kullanılan 5 sosyal medya aracından birisi olmak. Scorp'a bugüne kadar 200 binin üzerinde video yüklendi (Varol, 2015).

Girişimcilik ciddi bir kariyer alternatifidir

Girişimciliğin Türkiye'de ciddi bir kariyer seçeneği olarak düşünülmesi gerektiğinin altını çizen Prof. Erhan Erkut'un gelişen teknolojiler sayesinde 90 yaşına kadar yaşanıp bunun en az 50 senesini çalışarak geçirileceğini ve kurumsal bir ortamda kaç yıl çalışabileceğinin çok yönlü muhasebesinin yapılmasının gerektiğini belirttiği kısıtlı tatil ve sınırlı boş zaman, yetersiz maaş, kısıtlı zamanlama ve sınırlı seçme özgürlükleri ve en kötüsü çok büyük ihtimalle başkasının hayalini yaşatmak için çabalıyor olmanın çelişkilerine dikkat çeken konuşması acil ihtiyaç duyulan girişimcilik ikliminin rolünü ve önemini bir başka açıdan göstermektedir. Bu tür bir yaşam tarzında kendisini mutlu hissedemeyecek olan bir çok öğrenci gencin kendisine sunulan girişimcilik olanaklarını ve ortamlarını kariyer fırsatı olarak değerlendirip girişimciliği tercih etmesi gerektiği belirtilmektedir (Erkut, 2015)."

Öğrenciye girişimcilik cesareti nasıl kazandırılabilir?

Genelde üniversite öğrencileri kendi fikirlerini ve düşüncelerini dile getirme cesaretini gösteremedikleri.Bu

 Copyright © International Conference on Quality in Higher Education(ICQH)

durum örgencilerin özgüven yetersizliğinden kaynaklanmaktadır.Bunun nedeni öğrencilerin kendilerine yeterince güvenememecileridir. Fakat ‘’En iyisini sonraya saklamayın yarının ne getireceğini bilemezsiniz’’sözünde de olduğu gibi öğrencilerin cesaret noksanlıklarından kaynaklanan fikirlerini ifade edememiş olmaları belki de muazzam fikirlerin ortaya çıkamamasına sebep olacaktır.

Üniversite öğrencileri o bölgedeki yakın büyük İşletmelere parlak fikirler önerebilirler. Böylece İşletme sürekli inovasyon uygulaması içerisinde olmaya şartlanmış olur. Öğrenciler de fikirlerinin önemsendiğini hissederek kendi içindeki özgüveni yani Girişimcilik ruhunu kazanmış olurlar.

METOD

Bu çalışma önemli ölçüde literatür taramasıyla gerçekleştirilmiştir. Son yılların en önemli gündem ve tartışma konuları arasında yer alan KÜSİ konferansları ve toplantılarına katılım ve gözlemler ile elde edilen veriler ve bilgiler kullanılmıştır. Bu çalışma hazırlıkları sürecinde ulusal ve uluslararası konferans ve toplantılarda uzman akademisyenler tarafından dile getirilen çok çeşitli ve vizyon er bildiri ve sunumların incelenmesi ve analizi ile elde edilen bilgi ve veriler kullanılmıştır. Aynı zamanda bu çalışma Türkiye’nin çeşitli illerinden ve dünyanın birçok ülkesinden gelen üniversite öğrencileri ve çeşitli kademelerden akademisyenler ile yapılan yüz yüze görüşmelerde derlenen bilgi ve yorumlar kullanılmıştır.

SONUÇ VE TARTIŞMA

Giresun Üniversitesinde yapılan yüz yüze görüşmeler ve girişimcilik etkinliklerine gösterilen yoğun ilgi kitlesel etkin görev alma talepleri hipotezin doğruluğunun önemli göstermektedir. Ayrıca henüz nihai analizleri yapılmamış olan anketlere öğrenciler tarafından verilen yanıtlar ihtiyacın büyüklüğünü yeni girişimlere ve akademik başarıya katkısının ne derece yüksek olacağını göstermektedir.

KAYNAKÇA

Attar, A. (2015, Aralık 30). Girişimci Yenilikci Üniversal Ekol Görüşmesi. (G. M. Gündoğdu, Röportajı Yapan) Giresun Gündem. Giresun.

Çetin, M. (2007). Bölgesel Kalkınma ve Girişimci Üniversiteler. Ege Akademik Bakış Dergisi, 7(1), 217-238.

Dipçin, T. (2014, Şubat 5). Girişimciliğin Akademik Gelişimi. Kasım 29, 2015 tarihinde www.etohum.com: http://www.etohum.com/blog-tr/girisimciligin-akademik-gelisimi/ adresinden alındı

Genel, B. v., & Müdürlüğü, B. v. (2014). KAMU ÜNİVERSİTE SANAYİ İŞBİRLİĞİ (KÜSİ) DEĞERLENDİRME RAPORU VE STRATEJİ BELGESİ TASLAĞI. Kasım 25, 2015 tarihinde ww.nigde.edu.tr: http://www.nigde.edu.tr/ckfinder_portal/userfiles/files/K%C3%9CS%C4%B0%20De%C4%9F%20%20Rap%20Str%20%20Belg%20%20Eylem%20Plan%C4%B1%20Tasla%C4%9F%C4%B1.pdf adresinden alındı

K., A. (2010, Aralık 19). Dünya ve Türkiye Üniversitelerinde Girişimcilik Eğitimi: Karşılaştırmalı Bir Analiz. Kasım 29, 2015 tarihinde www.dergi.kmu.edu.tr: http://dergi.kmu.edu.tr/userfiles/file/aralik2010/51-59.pdf adresinden alındı

Özdemir, F. (2015, Aralık 20). Giresun Blog. Giresun Blog Web sitesi: http://www.giresunblog.com/ adresinden alınmıştır

Varol, B. (2015, Nisan 7). Dünya. Dünya: http://www.dunya.com/guncel/turk-sosyal-agi-scorp-icin-yatirimcilar-kapida-258384h.htm adresinden alınmıştır

Yelkikalan, N., & ve ark. (2010). Dünya ve Türkiye Üniversitelerinde Girişimcilik Eğitimi: Karşılaştırmalı Bir Analiz. KMÜ Sosyal ve Ekonomik Araştırmalar Dergisi, 12(19), 51-59. Kasım 25, 2015 tarihinde www.dergi.kmu.edu.tr: http://dergi.kmu.edu.tr/userfiles/file/aralik2010/51-59.pdf adresinden alındı

KÜSİ STRATEJİSİNDE YENİ YÜKSEKÖĞRETİM VİZYONU GİRESUN ÜNİVERSİTESİ ÖRNEĞİ

Yrd. Doç. Dr. Osman Sirkeci
Giresun Üniversitesi, Giresun, Türkiye
osmansirkeci@gmail.com

Aslı Karaman
Giresun Üniversitesi, Giresun, Türkiye
fringe_krmn@hotmail.com

ÖZET
Üniversitenin bilinen klasik rolünü oynama süreci son yılların en çok eleştiri alan konuları arasında yer almaktadır. Tarihsel süreç ve kuramsal açıdan özellikle evrimsel ekonomik yaklaşımın geliştirilmesiyle birlikte, üniversite ve sanayi arasındaki ilişkiler daha fazla önem kazanmış, kamu; bilim ve teknoloji politikaları geliştirilmesinde yol gösterici bir rol üstlenmiştir. Bu noktada bilginin kaynağı üniversiteler ile yenilikçi ürünleri üretecek olan sanayi kesiminin devletin destek ve yol göstericiliğinde bir araya gelmeleri kaçınılmaz bir gereklilik olmuştur. Gelişmiş ve küresel pazara yönelik mal ve hizmet üreten ülkeler, söz konusu işbirliğiyle çok önemli ilerlemeler kaydetmiş kazanımlar elde etmişlerdir. Bu kazanımların sonucu olarak, dünyada pek çok ülke konuya önem vermekte ve çeşitli yasal düzenlemeler ile üniversite ile sanayi arasındaki işbirliğini güçlendirmeye ve geliştirmeye çalışmaktadır. Bu süreç Giresun Üniversitesinde Kamu Üniversite Sanayi İşbirliği Strateji ve Eylem Planı ve Yükseköğrenimde Kalite Güvencesi ve Akreditasyonu amaçlarının bir harmonizasyonu formatında yenilikçi-girişimci, pragmatik-sürdürülebilir, akredite kaliteye ulaşma vizyonu çerçevesinde ulusal-küresel bir rol modele dönüşüm süreci olarak ortaya çıkmaktadır.
Anahtar kelimeler: Girişimcilik, İşbirliği, Mesleki, KÜSİ

GİRİŞ

Üniversitenin bilinen klasik rolünü oynama süreci son yılların en çok eleştiri alan konuları arasında yer almaktadır. Tarihsel süreç ve kuramsal açıdan özellikle evrimsel ekonomik yaklaşımın geliştirilmesiyle birlikte, üniversite ve sanayi arasındaki ilişkiler daha fazla önem kazanmış, kamu; bilim ve teknoloji politikaları geliştirilmesinde yol gösterici bir rol üstlenmiştir. Bu noktada bilginin kaynağı üniversiteler ile yenilikçi ürünleri üretecek olan sanayi kesiminin devletin destek ve yol göstericiliğinde bir araya gelmeleri kaçınılmaz bir gereklilik olmuştur. Gelişmiş ve küresel pazara yönelik mal ve hizmet üreten ülkeler, söz konusu işbirliğiyle çok önemli ilerlemeler kaydetmiş kazanımlar elde etmişlerdir. Bu kazanımların sonucu olarak, dünyada pek çok ülke konuya önem vermekte ve çeşitli yasal düzenlemeler ile üniversite ile sanayi arasındaki işbirliğini güçlendirmeye ve geliştirmeye çalışmaktadır (TC. Bilim Sanayi ve Teknoloji Bakanlığı,Bilim ve Teknoloji Genel Müdürlüğü, 2014). Bu süreç Giresun Üniversitesinde Kamu Üniversite Sanayi İşbirliği Strateji ve Eylem Planı ve Yükseköğrenimde Kalite Güvencesi ve Akreditasyonu amaçlarının bir harmonizasyonu formatında yenilikçi-girişimci pragmatik-sürdürülebilir-akredite kaliteye ulaşma vizyonu çerçevesinde ulusal-küresel bir rol modele dönüşüm süreci olarak ortaya çıkmaktadır.

STRATEJİK HEDEFLER VE ARAÇLAR

Sanayi toplumundan bilgi toplumuna geçişte bilimsel ve teknolojik ilerlemenin önemi bugün küresel düzeyde kendini göstermektedir. Bu bağlamda, bilime, teknolojiye, Ar-Ge'ye ve inovasyona kaynak ayıran ülkelerin gerek sosyal ve ekonomik refah sağlama gerekse küresel söz hakkı elde etme açısından diğer ülkelere göre daha üstün konumda oldukları görülmektedir. Bu bakımdan Ar-Ge ve inovasyon ekosisteminin kurulması ve sürdürülebilmesi, ülkelerin teknolojik ve inovasyona dayalı kapasitelerinin geliştirilmesine dolayısıyla kalkınmaya büyük katkı sağlamaktadır. Ekosistemin sürdürülebilmesini teminen kamunun üzerine düşen görev doğrultusunda çeşitli araçların teşvik edilmesi büyük önem taşımaktadır. Bu araçların en başında Kamu-Üniversite-Sanayi İşbirliğinin (KÜSİ) geliştirilmesi gelmektedir. Bu belge ile Üniversiteye yüklenen görevlerle birlikte hedef Kamu-Üniversite-Sanayi İşbirliği'nde paydaşlar arasındaki sinerjiyi artırmak, ulusal inovasyon ekosisteminde bu işbirliğini geliştirmek, sanayimizi rekabet gücü ve katma değeri yüksek,

 Copyright © International Conference on Quality in Higher Education(ICQH)

yenilikçi ürünler üretebilen yüksek teknoloji ağırlıklı ve sürdürülebilir bir yapıya kavuşturmak" şeklinde belirlenmiştir (TC Bilim Sanayi ve Teknoloji Bakanlığı, 2015, s. 2).

Devlet politikaları, özel girişimler ve toplumsal ekonomik üretim ve tüketim süreçleri girişimci yenilikçi bir vizyon ile nihayetinde üretim süreçlerinin yönlendirilerek gelişen güncel ihtiyaçlar doğrultusunda yönetilmesini hedeflemektedir. Son yıllarda dağınık ve birbirinden habersiz ve kopuk ayrı ayrı kulvarlarda yaşamını sürdüren üniversiteler, reel sektör, sanayi ve kamu sektörü ve kurumlarının ortak ulusal strateji hedeflerine uygun sinerjik bir güçler harmonizasyonu ile birlikte hareket etmeleri yönünde olumlu adımlar atılmaya başlandı. Bir bakıma bu malumun ilanıydı.

Kamu Üniversite Sanayi İşbirliği – KÜSİ strateji çalışmaları 2013-2015 yılları arasında bir ön hazırlık aşamasından sonra (27 Haziran 2015) KÜSİ Strateji ve Eylem Planı genelgesi olarak 31 eylem başlığı altında yayınlanarak yürürlüğe girdi.Bu kapsamda birçok işletme, özellikle coğrafi olarak yakın konumdaki üniversiteler ya da araştırma kurumları ile işbirliğine giderek üniversitelerin insan kaynağı ve altyapı imkânlarını kullanma şansı yakalayabilecektir. Üniversiteler ve araştırma kurumları ise sanayi ile oluşturdukları işbirlikleri sayesinde araştırma sonuçlarını uygulamaya dönüştürme ve yeni araştırma alanları keşfetme gibi fırsatlar elde etmektedir. Özellikle temel araştırma ve uygulamalı araştırma sayesinde, bilimsel ve teknolojik bilgi üretimi ve nitelikli personel gelişimini sağlayan üniversiteler için işbirlikleri, aynı zamanda teknoloji transferinin ve üretilen bilginin ticarileştirilmesinin kolaylaşmasını sağlamaktadır. Bu çerçevede bilimsel gelişmenin temel kaynağının üniversiteler, yeni teknolojilerin ve ekonomik gelişmenin temel aktörlerinin de sanayi olduğu düşünüldüğünde bu iki kesimin işbirliğinin önemi daha iyi anlaşılabilecektir (TC Bilim Sanayi ve Teknoloji Bakanlığı, 2015, s. 5).

Tarihsel süreç ve kuramsal açıdan özellikle evrimsel ekonomik yaklaşımın geliştirilmesiyle birlikte, üniversite ve sanayi arasındaki ilişkiler daha fazla önem kazanmış, kamu; bilim ve teknoloji politikaları geliştirilmesinde yol gösterici bir rol üstlenmiştir. Bu noktada bilginin kaynağı üniversiteler ile yenilikçi ürünleri üretecek olan sanayi kesiminin devletin destek ve yol göstericiliğinde bir araya gelmeleri önemli bir zorunluluktur. Bu gerçekten hareketle son yıllarda özellikle sanayileşmiş ve küresel pazarlara hitap eden ürünler üreten ülkeler, bu işbirliğini güçlendirmekte ve önemli kazanımlar elde etmektedir. Bu kazanımların sonucu olarak, dünyada pek çok ülke konuya önem vermekte ve çeşitli yasal düzenlemeler ile üniversite ile sanayi arasındaki işbirliğini güçlendirmeye ve geliştirmeye çalışmaktadır. Leiden Üniversitesi Bilim ve Teknoloji Merkezi tarafından yapılan uluslararası bir araştırma kapsamında üniversitelerin Üniversite-Sanayi İşbirliği konusundaki yoğunluklarına bakıldığında; bu alanda başı ABD, Japonya, Benelüks ülkeleri ile İskandinav ülkelerinin üniversitelerinin çektiği görülmektedir (Tijssen, 2014, s. 4).

Dünya Ekonomik Forumu'nun (WEF) 2014-2015 Küresel Rekabetçilik Raporu'nda Ar-Ge boyutu içerisinde kullanılan göstergelerden biri de Üniversite Sanayi İşbirliği'dir. Bu bağlamda 144 ülke arasından ilk beş ülke sırasıyla; Finlandiya, ABD, İsviçre, İngiltere ve Singapur'dur. Söz konusu ülkelerin rekabet edebilirlik sıralamasına bakıldığında ise; Finlandiya'nın (5), ABD'nin (3) ve İsviçre'nin (1) ilk beş içerisinde yer aldığı görülmektedir. Bu sonuçlar, küresel rekabet edebilirlik ile Üniversite Sanayi İşbirliği arasında güçlü bir ilişki olduğunu ortaya koymaktadır. Mevcut raporda Türkiye'nin durumuna bakıldığında ise Üniversite Sanayi İşbirliği göstergesi sıralamasında 61. ve rekabet edebilirlik göstergesinde ise 45. sırada bulunduğu görülmektedir (TC Bilim Sanayi ve Teknoloji Bakanlığı, 2015, s. 7).

Çağdaş Yaşam ve tolum öğrenen okul, öğrenen birey, öğrenen toplum olarak şekillenmektedir. AB'nin "Lizbon Hedefleri" olarak bilinen politikalar, eğitim ve öğretimde yüksek kalite standartlarına ulaşmak, herkese öğrenim fırsatı yaratmak ve eğitim sistemini işgücü piyasasına uyumlu hale getirmek olarak özetlenebilir (AB ülkeleri liderleri, 2010). Kurumların (üniversitelerin) misyonlarına erişmelerine ve önemli kamu hizmetinde bulunmalarına piyasalar yardımcı olabilirler. Akademinin göğüslemesi gereken sorun, piyasa güç ve imkânlarının bir araç olarak kalmalarını, hiçbir zaman bir amaç haline gelmemelerini sağlamaktır (Robert Zemsky, 2005).

Felsefe, bize hayatı sorgulamayı öğretir. Aslında eğitim de, hayat gibi bir süreçtir. Her toplum ve ülke kendine özgü eğitim amaçları belirleyebilir ve tasarlayabilir. Bununla birlikte eğitim ve okulun amaçlarının daha nitelikli hale getirilmesi için eğitim felsefesinden yararlanırız. Eski Yunan düşünürleri, 'sorgulanmamış hayat yaşanmamıştır' öz ifadesiyle konunun önemine değinmişlerdir. Frankfurt Okulu'na dâhil düşünürler ise yanlış varsayımlar üzerine kurulmuş bir hayatın doğru yaşanamayacağını iddia etmişlerdir. Eflatun'a göre

 Copyright © International Conference on Quality in Higher Education(ICQH)

felsefe, hayatın kılavuzudur. Bu açıdan bakıldığında eğitim felsefesi, eğitim sistemlerinin ve okulun kılavuzudur.

Bu açıdan teknik-bilimsel-sosyal gelişmeler ışığında yüksek öğrenimin işlevleri üzerinde hassasiyetle durmak gerekmektedir. Okul ve eğitim sistemine sürekli eleştirel ve sorgulayıcı yaklaşım gelişmenin kaçınılmaz şartlarındandır (Turan, 2012). Eleştirel yaklaşımlardan güncelliğini yitirmeyenlerden biri de Ivan Illich'in yaklaşımıdır. Ona göre modern okullar öğrencilere tek doğru fikri aşılamakta, onları koşullandırmakta, önceden hazırlanmış bir takım bilgi paketlerini dayatmakta, müfredatta öngörülen bu bilgileri öğrenmeye ve yaşamlarını buna göre düzenlemeye zorlamaktadır.

Illich (1985)'e göre, insan öğrenmelerinin çoğu okul dışında olmakta; okul, sadece diploma vermektedir. Birtakım konum ve statülere gelmede bu belgeler belirleyici olmaktadır. Öğrenciler de bunlara sahip olmak için okullara devam etmektedirler. Çünkü okul sonrası yaşamda sadece diploma ve sertifika gibi belgeler önemlidir. Mevcut haliyle okullar, sadece belge dağıtmaktadır. Bu haliyle okullar, paketlenmiş bilgileri pazarlayan işletmelerdir. Öğretmenler de bu bilgileri aktaran profesyonellerdir. Öğretmenler de öğretmek için belge almak zorundadırlar. Yapılan sınavlar ve testlerle öğrencelerin bu bilgileri ne kadar öğrendikleri ve içselleştirdikleri belirlenmektedir. Yapılan bu testlerin sonunda kimileri başarılı, kimileri de başarısız olarak etiketlenmektedir. Bu yaklaşıma göre, tüketim çılgınlığı merkezi olarak toplumun kaynaklarını israf eden, iş ve reel yaşam arasında herhangi bir ilişkinin kurulmasını sağlayamayan okulların bütünüyle ortadan kaldırılarak yerine öğrenme merkezlerinin kurulması gerektiği de öne sürülmektedir (Turan, 2012, s. 10-11).

Ünlü eğitim düşünürü Paul Freire (1998)'e göre milyonlarca insanın açlıktan öldüğü ve sefalet içinde yaşadığı dünyada insanlar mal, mülk edinme yetkinlikleri kazanmak yerine eğitimle güçsüzlüklerini yenerek kendileri için düşünmeyi, özgüven sahibi olmayı yeteneklerini keşfetmeyi öğrenmelidir. Freire (1998)' nin kullandığı kavramlardan en önemlisi bankacı eğitim terimidir. Ona göre eğitim, eleştirel düşünce süreci olarak öğretilmelidir. Geleneksel öğretim yöntemleri, yararsız bazı bilgilerin öğrenciye öğretilmesinden başka bir şey değildir. Freire göre öğretmenler aktif ve öğrenciler ise pasif olduğu müddetçe öğrencilerin kavramları bütünüyle anlayabilmeleri mümkün değildir. Bankacı eğitim kavramı, öğretmen özne, aktif, bilgili; öğrenci ise nesne, pasif ve bilgisizdir. Bankacı eğitime alternatif ise problem ortaya atıcı eğitim olup bu eğitim eleştirel düşünen insanlar meydana getirir. Öğretmenler, öğrencilerle karşılıklı etkileşime dayalı olarak çalışırlar. Öğretmen ile öğrenci arsındaki iletişim, her ikisi tarafından yönlendirilmelidir. Öğretmen, sadece öğretmemeli, öğrencilerin söylemek istediklerini de dinlemelidir. Eğitimin amacı, daha iyi bir toplum meydana getirmektir. Bunu sağlayabilmek için insanların kendi davranışlarını aktif olarak dönüştürebilmeleri gerekir. Başka bir ifade ile eğitimin amacı, toplumdan dışlanan bireyleri toplumla bütünleştirmek değil, bilakis onları da içerecek biçimde toplumu değiştirmektir. Onun üzerinde durduğu diğer bir kavram sessizlik kültürüdür. Ona göre herkes, kendi dışındakilerle diyalog sürecine girerek kendi dünyasına eleştirel bir biçimde bakabilir ve kendinin bireysel ve sosyal gerçekliği algılamasına bağlı olarak onun hakkında düşünebilir ve onu dönüştürmeye dönük eylemde bulunabilir. Freire'ye göre, eğitim yönteminin merkezinde insanlık ve insanlaşma problemi vardır. Ona göre sosyal yaşamın ve bu bağlamda eğitimin hedefi, dünyanın ya da insanlığın insanileştirilmesidir. Bu ise herkesin kendisini çevreleyen ve etkileyen güçlerin bilincine varması ile mümkündür. Ne zaman bizi çevreleyen güçler üzerinde düşünür ve eylemde bulunursak o zaman dünyayı dönüştürmeyi becerebiliriz. Çalışmalarını insanın özgürleşmesi ve dünyayı dönüştürme üzerine yoğunlaştıran Freire (1998), modern eğitimin problemlerini tanımlayarak işe başlar. Illich gibi O da eğitimin bugün masal anlatma hastalığına kapıldığını, çocukların düşünceleriyle var olamadığını, eleştirel bir bilinç için sınıf içi dinamizmin bir türlü sağlanamadığını ileri sürer. Statik bir yapıdaki eğitimin materyal ve gerçek dünya arasında bağı kuramadığını, eğitimin olgulara dayandırıldığını ifade eden düşünür, olguların sadece olgu olduğunu bunun ise fazla bir anlam ifade etmediğini söyler. Öğrencilerin bilgi ile yüklenildiğini, bilgiye boğulduğunu, öğrenmenin ve öğretilenlerin ne anlama geldiğinin farkında bile olmadıklarını söyler. Böyle bir eğitim yapısında öğretmenlerin ise çocukların öğrettiklerini ne kadar ezberlediklerini test eden bir duruma düştüklerini ileri sürer. Böyle bir durumda öğretmenlerin öğrencileriyle iletişim kurmalarının mümkün olamayacağını, öğrencilerin öğretmenlere oranla daha az insan oldukları algısını güçlendirildiğini ifade etmektedir.

Etkili bir yükseköğrenim için, açık, şeffaf amaç ve eğitim stratejisi ile gelecek merkezli, kendini adamış, iyi yetişmiş ve insani nitelikleriyle başarılı evrensel akademik liderlik vasıflı öğretim elemanı kadrosu temel gereksinim olarak ortaya çıkmaktadır. Bu tablo mesleki yönden kendini sürekli yenileyen ve yaşam boyu öğrenmeyi içselleştirmiş öğretim elemanları, tüm çalışanları ile birlikte bunları yönlendirirken mutlaka

 Copyright © International Conference on Quality in Higher Education(ICQH)

stratejik düşünen merkezi yönlendirici yönetim ekibiyle tamamlanmak zorundadır. Öğrencilerin sıralanıp başarılı başarısız diye etiketlenmediği; eğitimsel etkinliklerde öğrencinin çok yönlü gelişimini merkeze alan stratejiler ile bütün öğrencilerin başarılı olacaklarına dair bir iklimin inşası kaçınılmaz bir ihtiyaç olmaktadır. Öğrenim sürecini öğrencinin kendi yaşamının ayrılmaz, bölünmez bir parçası olarak algılaması sağlanmalıdır. Öğrenci tüm öğretim kadrosu ile birlikte tıpkı doğal üretim süreçlerinde ve reel yaşamdaki gibi öğrenime büyük zaman ayırmalıdır. Öğrenim sistemi ve kurumları ile bir bütün olarak ile toplumun geleceği arasında stratejik bir ilişki kurulmalıdır. Toplumunun bütün üyeleri için pozitif bir üniversite atmosferi ve çevresi oluşturulmalıdır. Böylece doğru yönetilen öğrenim süreçleri ile mükemmeli gerçekleştirmenin mümkün olabileceği inancı ve algısı egemen kılınabilir ve bunun gerçekleşmesi için her türlü tedbirler alınır. Öğrenciler arasında heterojen gruplar oluşturarak işbirliğine dayalı, paylaşarak öğrenmeye önem verilmelidir. Farklı öğrencilerin farklı alanlarda ve konularda daha iyi olabilecekleri inancını yerleştirilir, öğrencilerin birbirlerinin ürünlerini görmelerine fırsat sağlanır. Öğrenciler arasında dostluk ve arkadaşlık ilişkilerinin gelişmesini desteklenir. Öğrencilerin öğrenmeye aktif bir biçimde katıldığı sınıf atmosferi oluşturulmalıdır (Turan, 2012, s. 25).

Düşük maliyetler, kısa okul saatleri ile yüksek akademik başarıyı; bireyselliğe, bağımsızlığa önem veren, öğrencilerine kendi eğitim programını kendi düzenleme sorumluğunu yükleyen eğitim anlayışıyla bol boş zamanı, eğlenerek öğrenmeyi birleştiren Fin eğitim sistemi hala eğitimin rüya ülkesi olmaya devam ediyor (Sahlberg, 2014).

Finlandiya örneğinden bazı başlıklar; Öğrencilerin bağımsız yetişmesini önemsiyor. Öğrenciler, kendi ilgi ve ihtiyaçları doğrultusunda kendi eğitim-öğretim programlarını şekillendirme haklarına sahipler. Öğretmenler de öyle. Öğretmenler gün boyu sınıfta ortalama dört saat ders veriyor. Haftada iki saati ise mesleki gelişimleri için eğitimlere katılmak için ayırıyorlar. Çocuğun öğrenme programını onun bireysel ihtiyaçlarına göre düzenliyor. Öğretmenlerin yüksek eğitim düzeyi, çocukların her türlü gelişimini gözlemleyebilmelerini ve esnek çözümler yaratabilmelerinin en önemli nedeni. İstatistiklere göre çocukların ortalama %30'u eğitim hayatlarının ilk dokuz yılında özel programlarla destekleniyor. Finlandiya okullarında spora bol bol yer var ama spor karşılaşmaları yapacak takımlar yok. Rekabet, üstünlük kazanmak Fin kültüründe değer verilen bir şey değil. Finlandiya'da okullar birbirleriyle rekabet etmiyor, aksine dayanışıyor (Saatçıoğlu, 2014, s. 1).

Çağdaş üniversitenin temel işlevleri;
• Bilgi üretimi,
• Bilginin sürdürülebilir bir şekilde korunması
• Bilgi aktarımı (eğitim - öğretim),
• Teknoloji üretimine (bilginin teknolojiye dönüştürülmesine) katkı.

 Copyright © International Conference on Quality in Higher Education(ICQH)

Tablo 1: Eğitim ve Okulun İşlevleri

	Ekonomik İşlevler	Sosyal İşlevler	Politik İşlevler	Kültürel İşlevler	Eğitsel İşlevler
Bireysel Yönden	Bilgi, beceri ve Mesleki eğitim	Psikolojik, Sosyal ve Potansiyel gelişim	Vatandaşlık tutum ve becerilerinin geliştirilmesi	Kültürlenme, Değerler, normlar ve inançlar içinde sosyalleşme	Nasıl öğrenileceği, öğretileceği ve Mesleki gelişim
Kurumsal Yönden	Ortak yaşama, çalışma alanı ve ortak hizmet örgütü olarak okul	Ortak sosyal birim/sistem içinde insan ilişkileri, topluluk	Politik sosyalleştirme, koalisyon, söylem ve eleştiri yeri	Kültürü aktarma ve yeniden üretme, kültürel yenilenme ve bütünleşme yeri	Öğrenme ve Öğretim, bilgiyi Paylaşma, eğitimsel değişme ve gelişme yeri
Okulun Çevresi Yönünden	Okul çevresinin ekonomik ihtiyaçlarını karşılamak	Okul çevresinin sosyal ihtiyaçlarını karşılamak	Okul çevresinin politik ihtiyaçlarını karşılamak	Okul çevresinin kültürel ihtiyaçlarını karşılamak	Okul çevresinin eğitsel ihtiyaçlarını karşılamak
Toplum Yönünden	Nitelikli işgücünün yetiştirilmesi, Ekonomik davranışların değiştirilmesi ve İnsan gücü yapısına katkı	Sosyal bütünleşme, hareketlilik, eşitlik temelli, değişme ve gelişme amaçlı insan kaynakları seçilmesi	Politik meşruiyet, yapıyı koruma ve sürdürme, Demokrasiyi güçlendirme, gelişim ve reformlara destek	Kültürel bütünleşme, süreklilik ve yenilenme esaslı kültürel sermayenin yeniden üretimi	Eğitim uzmanlarının, yapılarının geliştirilmesi, Bilginin paylaşılması ve Öğrenen toplum oluşturulması
Uluslar-arası Yönden	Uluslararası yarışma ve ekonomik işbirliği, teknoloji değişimi, çevrenin korunması ve bilginin paylaşımı	Küresel köy ile luslararası dostluk, sosyal işbirliği, uluslararası değişim, ulusal, etnik, dinsel ve cinsiyetçi ayrımcılıkların kaldırılması	Uluslararası koalisyon, birlik anlayışı, savaşa karşı barışı savunma, ortak fayda geliştirme ve çatışmaları giderme	Kültürel farklılıklara değer verme, ülkeler/dinler arası kültürel farklılıkları kabullenme, küresel kültürü geliştirme	Küresel eğitimin gelişimi, uluslar arasında eğitsel değişim ve işbirliği esasında tüm dünya ve herkes için eğitim

Kaynak: Cheng, Y. C. (1996). School Effectiveness and School-Based Management: A Mechanism for Development. London: Palmer (aktaran S. Tuaran, http://home.anadolu.edu.tr/~aboyaci/ders/eb/kaynaklar/S_Turan.pdf, erişim, 21.11.2015), s.5. Tarafımızdan sadeleştirildi (Cheng, 1996).

EĞİTİM SÜRECİ YÖNETİMİ

Eğitim süreçleri dinamik değişken sosyal yaşam ve üretim ilişkilerinin bir gereği olarak sürekli değişen ve dönüşen dinamik bir karaktere sahiptir. Bu süreç ancak yenilikçi yaklaşımlar, küresel bilgi birikimi ve interaktif eğitim öğretim yönetimiyle mümkün olabilir.

Yenilikçi eğitim

Bilim ve Toplum Yenilikçi Eğitim Uygulamaları Çağrısı, öğretmenlere; öğrencilerde ve toplumda bilime ve bilimsel konulara ilişkin olumlu tutum geliştirilmesi amacıyla, kendi branşlarına ve genel olarak öğretmenlik mesleğine özgü yenilikçi yaklaşım, strateji, yöntem ve tekniklerin etkileşimli olarak kazandırılmasını amaçlar.

İnteraktif eğitimi

İnteraktif eğitim, internet üzerinden okulunuza veya sınavlarınıza yardımcı olabilmek için kullanılan bir tür evinizde dershanelerdir. Günümüzde bunun birçok örneği bulunmaktadır. Bunların en başında ise TTNET Vitamin gibi interaktif eğitim kurumları bulunmaktadır. İnteraktif eğitimde amaç öğrenciler çok uygun fiyatlara teknolojiyi kullanarak bir şeyler öğretmektir. İnteraktif eğitim konu bazında hazırlanmış videolar, ciddi manada test sayısı, konu anlatım videoları, deneme sınavları gibi birçok unsuru içerisinde

 Copyright © International Conference on Quality in Higher Education(ICQH)

bulundurmaktadır. Dershanelerdeki gibi konular anlatılmaktadır ve videolar tekrar tekrar anlayana kadar dinlenen bilmektedir. Ancak anlamadığınız yerleri sorma gibi bir durumunuz yoktur. Bu yönüyle de dershanelerden ayrı incelenmektedir. İnteraktif eğitimin kendi içerisinde birçok yararı bulunmaktadır.

Eğitim ve öğretim, katı ders müfredatları yerine esnek yapıda olmalı ve öğrenme sınıf ortamında öğrenmeden bireysel öğrenmeye kadar geniş alana yayılmalı, öğrencilere değişime ayak uyduracak, yeni alanlara kolayca adapte olacak donanım kazandırılmalıdır. Bu esnekliği desteklemek amacıyla, öğrencinin öğrenimi boyunca yaşadığı ortamlar bir öğrenme atmosferi içinde olmalı, mevcut mekân ve yerleşke kullanımı mantığı değiştirilerek öğrenciye istediği zamanda ve yerde bilgiye ulaşma ve öğrenme ortamı sunulmalıdır. Öğrencinin ders dışı kazandığı yeterlikleri de kredilendirilerek çeşitlilik artırılmalı, bu süreçte öğrenciler araştırma ve yenilik konusunda bilinçlendirilmelidir.

KUSİ STRATEJİSİNDE YENİ YÜKSEKÖĞRETİM VİZYONU GİRESUN ÜNİVERSİTESİ ÖRNEĞİ

10 yılda 6 bin öğrenciden 31 bin öğrenciye 200 akademisyenden 850 akademisyene doğru hızla büyüyen GRÜ örneği yeni KÜSİ stratejisi dâhilinde kararlaştırılmış bulunan eylem planında 31 başlık altında yer alan hedefleri gerçekleştirilmesinin yanında 21. Yüzyılın üniversitesi olma yolunda hamle yapan bir model üniversite olarak görülebilir. Henüz eksikleri bulunmakla birlikte temel altyapısal gelişimi belli bir seviyeye ulaşmış akademik kadro ve öğrenci (tercihi) potansiyeli bakımından yeterli doluluğa ulaşmış bir kurum olan GRÜ akademik-idari yönetiminin yenilikçi-vizyonu -girişimci yaklaşımları ile 2016-2023 stratejisi ve eylemleri için rol model adayı olan bir öğretim kurumu olarak ele alınıp gelişimi izlenebilir. Altyapısının paralelinde giderek olgunlaşmaya başlayan akademik-bilimsel-uygulamalı üst yapısal çalışmalar GRÜ'yi sürdürülebilir bir girişimci-yenileşme sürecinin dinamik motoru olarak ileri tanımakta olduğu son on yılın yenilikçi-girişimci nicel verilerinden de açıkça görülmektedir.

Yükseköğrenimde performans esaslı çıktı odaklı yaklaşım küresel ölçekte başarılı üniversitelerin en önemli göstergeleri arasında yer almaktadır. Diğer yandan son yıllarda olumlu bir çok küresel iyi uygulama örneklerinin incelenmesi ile belirlenmiş olan 5 temel göstergeli yenilikçi-girişimci üniversite endeksinde yer bulan üniversite sıralaması ve bu sırlamada hak ettiği sırada kendisine yer bulan üniversitemizin çeşitli global derecelendirme kurumları tarafından yapılan sıralamalarda da yaklaşık aynı seviyede yer bulabildiği görülmektedir.

Yenilikçi-girişimci üniversite endeksinin yanında 27 Haziran 2015 tarihli KÜSİ Stratejisi Ve Eylem Planında yer almakta olan 31 başlık altındaki eylem önermeleri ülkemizdeki 193 üniversitenin kurumsal gelişimlerine, lokal ve kurumsal potansiyellerine bağlı olarak ülkemizdeki 193 üniversitenin arzu edilen, almaları gereken yeri, çağın ihtiyaçlarına göre oynamaları gereken rolü, tanımını ve süreçlere bir kez daha detaylı dikkat çekmektedir.

YGÜE (yenilikçi girişimci üniversite endeksi) birinci kategori-birinci kümenin içinde yer alabilmek için izlenmesi gerekli olan prosedür, alınması gereken tedbirler, uyulması gereken yeni kriterler, yerine getirilmesi gereken akademik–pratik etkinlikler, mevcutlardaki revizyon ihtiyaçları ve yenilerdeki vizyoner-reel kriterler söz konusu strateji ve eylem programında tüm ayrıntılarıyla yer almaktadır. Ancak bu sayılanların, gösterge ve kriterlerin bin yıllık yükseköğrenimi ideal olana yaklaştıracak tek yol olmadığı da bilinmesi gereken gerçeğin diğer bir yanıdır. KUSİ Strateji ve Eylem Planı (KUSİSEP) Türkiye Üniversite Sistemini ve sisteme dair tartışmaları bir üst boyuta taşımış bulunmaktadır. Eğitim felsefecileri, uygulamacıları ve yöneticileri farklı kaygılarla farklı açılardan yükseköğretim sistemine, kurumlarına, vizyonuna ve dış dinamikleri ile kendisini otomatik uyarıcıları ile sürekli bir evrime tabi tutulmaktadır. Tüm bu değişim ve evrim sürecinin esas ortak paydasını toplumun –realitenin doğal ya da tercihli iradi ihtiyaçları oluşturmaktadır. Bu çerçevede KUSİSEP 200 üniversiteli 80 milyonluk Türkiye'ye hacimsel olarak 200 ülkeli dünyanın 16-17. büyük ekonomisi-topluluğu olmanın niteliksek gereksinimlerini karşılayabilmenin, formüllerine, çözüm önerilerine, anahtarlarına işaret ediyor. Aynı zamanda yasal düzenlemeler ve kurumsal koordinasyon, yönlendirme mekanizmalarının da hayata geçirmeye başlamış bulunuyor. Diğer bir yandan söz konusu 31 başlıklı eylem planında yer almakta olan konular gerek ulusal gerekse küresel başarılı üniversiteler tarafından yıllardır hayata geçirilmekte olup başarıya katkısı sınanmış uygulamalar olduğu görülmektedir.

 Copyright © International Conference on Quality in Higher Education(ICQH)

1. KUSİ etkinlikleri; KÜSİ vizyonunda Giresun ili ve tüm ilçelerini kapsayan KÜSİ bilgilendirme toplantıları ve küçük çalıştayları düzenlenmektedir. Aynı zamanda il ve ilçelerdeki öğrencilerin de sosyal sorumluluk bilinçlerini geliştirmek ve reel sektörle buluşmalarını sağlamak maksadıyla etkinlik toplantı ve işyeri ziyareti düzenlenmektedir.
2. KOSGEB'li Girişimcilik Dersleri; Fakülte ve bölümlerde KOSGEB sertifikalı girişimcilik dersleri müfredata dâhil edilmiştir.
3. Reel sektörlü bölümler; Görele Uygulamalı Meslek yüksekokulunda Meslek kuruluşu TÜRMOB'un meslek mensuplarından istediği ders müfredatı ve içeriği ile uyumlu olarak muhasebe ve denetim bölümü yeni baştan programlanmıştır.

SONUÇ VE ÖNERİLER

Söylediğimiz her harfin dahi bilinçaltındaki etkilerini düşünürsek eğer, kelimelerin ve bu kelimelerin sırasının ne kadar önemli derecede etkilediğini anlamamız zor olmaz. Anlatılması gereken asıl nokta da budur. Yani en ilgili kısmı, kelimelerin sıralanma şeklidir.

Biz Türkçe cümle yapımız ile beynimizi, İngilizce konuşan kişilerden düşünmemizi gereğinden daha fazla çalıştırıyoruz. Beynimiz yüklemden önce nesne ve yer zamanı düşünürken 600 milisaniyede cümleyi kuruyoruz, İngilizce cümle yapısında, özne ve yüklem sıralamasında ise 400 milisaniyede kuruluyor. Dolayısıyla Türkçe konuşan birisinin daha fazla beyni çalışıyor. Yani yapılan iş, cümle kurma faaliyeti daha uzun sürmektedir. Bu çok güzel ama bizim yüklemimiz en sonda. Neden en sonda diye hiç düşünüldü mü? Millet olarak hep şekilci ve görsellikle aldanırız bir işte. Asıl icraatı sona saklarız. Hatta yok sayarız bazen. Bu yüzdendir asıl noktaları hep göz ardı etmemiz. Bu avantajımızı eğitim kurumlarında en iyi şekilde ortaya çıkarabiliriz. Eğitim kurumlarının bize sadece teoride kalmayı öğretmesi bu güzel avantajında göz ardı edilmesine sebep oluyor. Bundan dolayı, eğitim sistemini daha cazip hale getirmek asıl hedefimizdir. Üniversitelerden mezun öğrencilerimizin iş hayatında uyguladıkları ile okuldaki öğrendikleri arasında koca bir uçurum vardır. Mezun olduktan sonra "ben hiçbir şey öğrenmemişim" dememesi hem işveren açısından hem de bireyin zaman kaybını önlemiş olur. Bu, ülkenin iş kalitesine ve verimliliğine de katkı sağlar.

KAYNAKÇA

AB ülkeleri liderleri toplantısı. (2010). Lizbon hedefleri. Özellikle eğitim, istihdam ve ekonomik reform alanları.

Cheng, Y. C. (1996). School Effectiveness and School-Based Management: A Mechanism for Development. London. Abgerufen am 20. Kasım 2015 von http://home.anadolu.edu.tr/~aboyaci/ders/eb/kaynaklar/S_Turan.pdf

Robert Zemsky, G. R. (2005). Remaking the American University Market Smart and Mission Centered. Newark, New Jersey: Rutgers University Pres. Abgerufen am 18. Kasım 2015 von Remaking the American University Market Smart and Mission Centered. Newark, New Jersey: Rutgers Univhttp://www.oktemvardar.com

Saatçıoğlu, H. (2014). dunyanin-en-sasirtici-egitim-sistemi-finlandiya. İstanbul. Abgerufen am 28. Ekim 2015 von http://www.egitimpedia.com

Sahlberg, P. (2014). dunyanin-en-sasirtici-egitim-sistemi-finlandiya. Abgerufen am 20. Kasım 2015 von http://www.egitimpedia.com

TC Bilim Sanayi ve Teknoloji Bakanlığı. (27. Haziran 2015). KÜSİ Strateji ve Eylem Planı Genelgesi. Ankara. Abgerufen am 21. Kasım 2015

TC. Bilim Sanayi ve Teknoloji Bakanlığı,Bilim ve Teknoloji Genel Müdürlüğü. (2014). *Kamu Üniversite Sanayi İşbirliği Strateji Belgesi ve Yol Haritası.* Ankara: Bilim Sanayi Teknoloji Genel Müdürlüğü.

Tijssen, R. J. (2014). A conceptual framework for assessing industry-science realtionships. *Rankings of universities according to university-industry research cooperation*. (C. f. (CWTS), Hrsg.) Leiden, Netherland. Abgerufen am 28. Ekim 2015 von http://www.ireg-observatory.org/prezentacje/2010/S4_3_Tijssen.pdf

Turan, S. (2012). aboyaci/ders/eb/kaynaklar. (1985, ss. 17–18). Abgerufen am 21. Kasım 2015 von http://home.anadolu.edu.tr

LEARNING MODEL HOME SCHOOL THROUGH A METHOD OF LEARNING AND PLAY AS AN EFFORT TO THE DISTRIBUTION OF FORMAL EDUCATION ON CHILD WITH DISABILITY IN MALANG CITY

Moch Zuber Syamsudin
mochzubersyamsudin@gmail.com

Reza Reza Hadi Editya Putra
Rezahady78@yahoo.co.id

Muhammad Muhammad Ardiansyah Asmara Putra
cocingescape@gmail.com

ABSTRACT
Learning model home school through a method of learning and play as an effort to the distribution of formal education on child with disability in Malang City
In this research assessing about kind of classroom home school by the method of learning while playing for children berkebutuhan special or people with a disability especially in kota unfortunate .An alternative education with a model home schooling (homeschooling) not only grow desire learn in flexible on child, but also capable of cultivating moral character on child .It is because , by submitting to the learning process as the rights of the child to get educated , will encourage a child to learn disciplined and responsible , against all the activity of learning which he had done .This system first developed in the united states and some other countries in the world .The past many parents are not satisfied with the results of formal education thereby precipitating the homeschooling as an alternative to the teaching and learning process in the development of education in indonesia .Homeschooling an educational based the house , that enables developing offspring according to potential. That allows developing offspring according to potential themselves each (daryono , 2008 . In etymological , homeschooling a school held at home .Although called homeschoooling , does not mean children continued to learn at home and , but the can learn anywhere and anytime origin the situation and the condition is a comfortable and agreeable like a be dirumah.homeschooling more referring to competence practical the relationship between interest and hobbi individual .And flexibility a method of teaching and learning is not chained or imprisoned by dimensions of space and time formally and can guarantee the competence embodied well .In homeschooling teachers only as mentor and direct interest students on subjects preferred by .In this case siswalah subject to curriculum not be object .Teaching hours, more flexibly because starting from a waking sleep until depart sleep back. A learning process homeschooling uses the method of learning and teaching is not chained or imprisoned by dimensions of space and time in a formal manner .Teachers only as mentor and directing student interest in the subject being in demand .In this case siswalah subject to a curriculum not become the object of .Excess homeschooling is providing education moral or religious , a social environment and the mood of learning which better and providing time of learning which is more flexible .Also giving warmth and protection in learning especially for children who are sick or handicapped , avoid social malfunction that are considered to be of parents could be occured in schools such as brawling , misbehavior teenagers , drugs and harassment .In addition this system give special skills who demands of learning in a long time.
Keywords: Learning model , home school , with disability

 Copyright © International Conference on Quality in Higher Education(ICQH)

LEARNING TO CODE, CODING TO LEARN THE WORLD OF ALGORITHMS IN HIGHER EDUCATION

Anton J. Knierzinger
University of Education Linz, Austria
anton.knierzinger@ph-linz.at

Boyka Gradinarova
Technical University of Varna, Bulgaria
BGradinarova@hotmail.com

ABSTRACT
Computer and internet give essential features to our life. Should all students learn programming? The message of this paper is a plea to improve the quality of highes education via bringing forward the importance of algorithms by stating their role in different sectors of our society as well as the learning and teaching process. Algorithmic thinking should be part of all subjects at all levels of education, because it improves the chances of our students in many directions and reflects the responsibility of education for our society. But coding in that sense is different from traditional programming.
Teaching coding has three aspects:

- a technical approach - what are we talking about
- a social approach - why are we talking about
- a didactic approach - how are we talking about

Key words: algorithm, digital society, coding, programming, education

INTRODUCTION

Let us spring from data. We commonly understand data as information, values or findings, which has been discovered by measurement or observation. Data are object of political discussion in form of data protection or data security. We affiliate their possession with economic power.

A definition of an algorithms by Wikipedia is „a self-contained step-by-step set of operations to be performed" either in real life or virtually on a computer. „Algorithms exist that perform calculation, data processing, and automated reasoning".

Anyway algorithms are proposed actions. They occur everywhere in our life, cooking recipes, instructions for technical installations, turn-by-turn directions for a route, there are many other examples. So we all have internalized the concept of an algorithms. By defining them we structure a problem into pieces and doing so we prepare it to be operated in a machine.

Teaching algorithmic thinking conveys two important competences:

- problem analysis and
- problem solving.

Their importance for our life, for science, society and education is commonly underestimated. Algorithms allocate power and distribute chances. Especially because of that we propose that the preoccupation with this topic should be part of education at all age levels.

 Copyright © International Conference on Quality in Higher Education(ICQH)

Where in society do we meet algorithms. We identified four major areas, all of them with great influence on our life.

1. Science and technology
   They have a great relevance in IT studies. But there are numerous examples in many other disciplines where algorithms play an important role.
2. Society and economy
   Algorithms and their ownership provide clout and power in our society, but they also offer creativity and fun, they facilitate advancement and value.
3. Pedagogy and human development
   In general (full development of the human being via education) and invocational training (the imparting and acquisition of specific skills) teaching algorithmic thinking and the knowledge how to deal with coding improves the chances of our students in different ways.
4. Didactics and education
   Using coding as a principle of teaching improves education by offering new ways of creativity, connection to real life and allow to have fun via learning. It is our experience since the introduction of IT into education that this can intensively change and improve the process of teaching and learning.

SCIENCE AND TECHNOLOGY

Paradigmatically we want to have a look on different areas where coding is playing a major role in science and technology.

Automatisation

Industry 4.0 is defined as the „informatization" of production technology and logistics by machine-to-machine communication. It is also named as smart or networked production. Within industry 4.0 robots can take a lot of hard work from the shoulders of their human companions. They work on the basis of cyber-physical systems and what is called the internet of things.

But automatization will reach nearly all areas of our life. That leads to the question: Are we in danger to loose our jobs to a robot? BBC has published a web-site „Will a robot take your job? based on a study done by Oxford University and Deloitte (http://www.bbc.com/news/technology-34066941). Oxford University academics Michael Osborne and Carl Frey calculated how susceptible to automation each job is based on nine key skills required to perform it; social perceptiveness, negotiation, persuasion, assisting and caring for others, originality, fine arts, finger, manual dexterity and the need to work in a cramped work space. Students can investigate the future chances of their profession and find amazing facts.

Robotics

Undoubtedly their are numerous fields for the use of robots. It can be inspiring and informative to present them in lesson.

Robots are fundamental of modern military strategies. We find them as drones, secret agents, fighters and helpers for soldiers. Associated with the technology we have to rise questions like:

- Is the inhibition threshold dropping?
- Who then decides on life or death?
- Will less or more people killed in an electronic war?

But beside military forms of usage there are many other areas where robots can make our life easier. Robots can be used in medical care where they can replace nurses in some situations. They can save, entertain and release patients. On example is the therapeutic robot seal PARO. He is a cute 57cm long artificial animal designed to act as companion for elderly people. According to his manufacturers he is a machine with emotion.

But robots will play other different roles in the future. They will act as servants, tour guides, play mates for kids, aid worker, lawnmowers and toys. At it we should discuss the following questions with our students:

- Under what conditions should robots replace humans?

 Copyright © International Conference on Quality in Higher Education(ICQH)

- Can robots have human qualities like creativity, real emotion and spontaneity?

We have to discuss what Joseph Weizenbaum, famous for ELIZA, the first algorithm with human behavior, turned during the last years into an „old any man" asking: Are we in danger that when robots simulate man, humans are more an more simulating robots? Robots touch very much our self-conception.

Autonomous Transportation Systems
Autonomous logistics describes systems that offer unmanned, autonomous transfer of equipment, baggage, people, information or resources from one pointto another without human intervention. This is a new area for research and developmentand therefor of great interest for higher education.

Visualization and coding of processes plays an ever-growing role in our society and therefor represent an emerging market. Examples are image editing, the revolution of music industry caused by the invention of the MP3 algorithm or the development of the digital presentation technique. An example of future trends in visualization can be seen in an advertisement for the upcoming video product HoloLense (www.microsoft.com/microsoft-hololens/en-us?video-url=vdeHHP). Microsoft HoloLens is the first fully untethered, holographic computer, enabling high-definition holograms to integrate with your world. It offers the possibility to combine real and virtual objects to one perceived reality. A sentence quoted from Microsoft describes the impact of visualization: „If you can change the way you see the world, you can change the world you see!". According to Marshall McLuhan a change in media technology implicates a didactic commission for higher education.

Meteorology
Meteorology is one of only two more examples of natural sciences that we show, where algorithms are involved in the process during the last decades. The success in the prediction of weather is mainly depending on the speed of the computer systems and the quality of the algorithms used. The improvement of both factors made it possible to increase the complexity of the models for computation.

IT is also used for the fast processing of the big amount of data produced by weather satellites, the prediction of natural disasters and the online visualization of weather forecasts.

Biology
The importance of algorithms in biology is usually underestimated. Therefor knowledge in their usage is rarely part of the curriculum in biology. But without adequate algorithms the decoding of the human genome would not have been possible in a short time. This has big influence in medicine, pharmacology, agriculture and forensic examination.

But also IT is learning from biology. In artificial intelligence, an evolutionary algorithm (EA) is defined as a generic population-basedoptimizationalgorithm. It uses mechanisms inspired by biological evolution, such as reproductionand selection. Bionics is the use of methods taken from biological systems to the design of modern technology. In robotics the study of bionics has produced efficient designs for robots, artificial neurons, artificial neural networks and swarm intelligence. Algorithms are used for the simulation of biochemical processes and in the workflow management of clinical research.

Therefor a lot of European universities offer special studies in bionics. They can be seen as an example for the improvement of higher education by an interdisciplinary approach.

SOCIETY
There are many samples how algorithms influence our society and sequently our life. For illustration it is enough to demonstrate three of them.

Politics
The participation of citizens in political decisions is based on the following mechanisms in the political process:

- Elections
  It has been a long debate in Europe to what extent voting can and should be maintained by IT. But the

 Copyright © International Conference on Quality in Higher Education(ICQH)

fundament of free elections is the trust of the participating citizens in the system used to collect the votes. As people are always confronted with the misuse of their data in Austria there is no electronic voting at the moment. In Bulgaria there is a living public discussion on electronic voting.

- Grassroots democracy
  At the end IT supported ways of collecting the public opinion could lead to a stronger civic involvement. But the attempts of the Pirates Party to foster civic participation in Germany using a software called „Liquid Democracy" shows that there are limits and their violation obstruct the political process and the contribution of a political movement, because sometimes it takes to much time to come to an end.

- Open data and open codes
  We need ways how responsible citizens come to the information which they need for participation. In the EU we see an ongoing debate on how the access to governmental data should be organized. The majority of the algorithms we are subject to is not in possession of governments but in the hand of a few global players in IT industry. We propose a discussion of their role and how the rights of the people on data and the algorithms used for their processing can be saved.

- Communication
  For example the political processes in northern Africa in the last years have shown the importance of open communication for a progress in society.

Economy

Among the various possibilities of the use of algorithms in economy we want to present only two but a very characteristic examples:

- User profiling
  User profiling is used in different ways. On example is individually designed advertising. To do this you have to collect data about your clients, but the main factor for success is an algorithms for a suitable analysis. The most extreme use of client profiling we found in Switzerland. COOP tried individual pricing. The price of a specific good was not only determined by time and the location of the shop but also by the analysis of the buying behavior of the client detected by a clandestine algorithms. This project has been terminated because it caused a storm of protest.

- Share market
  A considerable part of the trading of shares is currently done by algorithms. This led to a competition concerning the quality of the algorithms used between the major players in stock market. The quality of the codes used has a big influence on the performance of trading companies. The CEO of an Austrian bank told us that he prefers mathematicians instead of economists in his treasury department.

Arts

The influence of algorithms on arts is widely unknown, but there are interesting and numerous examples for the use of algorithms to generate artistic expression. Artists use algorithms since ancient times. For example you will find them by Leonardo da Vinci, Bach, Mozart, and Escher. Beside visual design algorithms are also used for computer generated music and poetry today.

Linz in Austria has a special and world wide know center for electronic art, the AEC - Ars Electronica Center. It's FutureLab is a place for researching and trying out new cyberarts technologies. Once a year, Ars Electronica invites artists, scientists and researchers from all over the world to a conclave in Linz to confront a specific, interdisciplinary theme in the context of speeches, workshops, exhibitions and symposia. A yearly competition called u19 is dealing with questions like: Who decides, how the next generation will be in 20 years? Which technologies will be used then? How is our society developing? Which artistic ideas can help us?

The Ars Electronica Festival 2015 was an inquiry into how cities of the future will have to be configured when there are more robots than people working in factories, everything is intelligently interlinked, autos drive autonomously and drones deliver the mail. The rethinking of urban living spaces has already begun—all over the world, people are coming up with exciting ideas for new architectures and forms of social organization that are able to keep up with the changes the next few decades will bring.

 Copyright © International Conference on Quality in Higher Education(ICQH)

PEDAGOGY AND HUMAN DEVELOPMENT

Beside all the societal, economic, creative or somehow other good reasons to talk about algorithms in university courses, there is one, and we think to is probably the most important for teachers, „Dealing with algorithms in education increases the chances in life of our students.". And we can see this in various directions.

According to our experiences during the last decades and proven by many studies, teaching coding and algorithmic thinking leads to an enhancement of the competences of our students.

This affects at least four areas of competences:

Professional Competences

- cognitive competences, because they learn how a decision as a structure of choice have an influence on an algorithm
- analytic competences, because for the solution of a problem they have to isolate, analyse and structure the necessary information
- logical reasoning and faculty of abstraction
- problem solving
- selection and application of suitable tools

Methodological competences

Students gain abilities in the use of IT-methods, the usage of digital media, acquisition of information and their evaluation and visualization.

Occupational outlook

The preoccupation with coding, the work on computers and the general competences in problem solving lead to proficiencies far wider than traditional IT-training. The excogitated dealing with algorithms in university courses lead to

- a widening of the spectrum of professions seen as possible and / or worthwhile
- improves the chances on the labor market

At the moment we face a shortage of programmers in US as well as in Europe. According to code.org in California there are 85.000 open positions in software industry and only 3.000 graduates per year. In Austria the situation is similar. This should be enough motivation for universities to start teaching and learning coding.

Personal Competences

Beyond doubt we could observe an alteration and enhancement of the personal competences of our students and the kids participating in the computer camps in Bulgaria touches especially their self-confidence and the self-assessment of their own prospects.

The better and proper handling of digital media facilitates the most important competences in job and life in general. This can be demonstrated by the findings in the evaluation study of the „Power Girls Project 2013" in Upper Austria done by Alfred Weinberger from University of Education Linz. Power Girl is an initiative of Education Group, a governmental agency aiming the integration of media and technology in schools. The results of the yearly evaluations since 2008 show clearly the positive effects of the engagement in technology of girls on occupational and personal competences.

Girls who participate in the „Power Girls Project" boast

- a more emancipated and stronger non-traditional role model,
- value their own technical competences higher,

 Copyright © International Conference on Quality in Higher Education(ICQH)

- are more interested in technic-oriented jobs and qualifications and
- choose more often higher technical education (schools, apprenticeships)

than girls not taking part in this project.

DIDACTICS

We are facing a revolution in education similar to the time when Gutenberg invented printing. Internet and big data change teaching and learning radically.

Didactics is the fourth area where we can find coding. The quotation „learning to code, coding to learn", which we have chosen as the title of our presentation, is taken from Mitchel Resnick and shows the two aspects that occur when coding is part of the education process. On one hand there are good reasons to integrate algorithmic thinking and coding into the curricula of all disciplines, on the other hand doing this can lead to dramatic changes and improvement of teaching and learning. Why didn't it happen during the last decades?

When we started to integrate IT into education at the beginning of the eighties of the last century, we could feel that we had received a medium for revolutionizing didactics at school and university level. But during the years we unfortunately lost our feeling for this mission and a concept of IT as a medium for better employment gained ground. There are several reasons for that and it is worth to discuss them in order to redesign the whole process We see that

- IT lost it's special position
- persistence of the education system
- a wrong selection of content

There are two main reasons why Informatics lost a large portion of her attractiveness and the number of beginners in IT studies in Germany and Austria is declining in the last years.

5. The abnegation of core topics of IT, like programming, and the concentration on application software might accommodate the interests of economists. But this doesn't fit to the expectations of our students. They want to work creatively and choose their tools by themselves. Learning specific functions of MS Word might be necessary for writing a diploma work but shows a very limited view on IT's potential.
6. We do not pay enough respect to McLuhan's subtext „The medium is the message". The message of coding is that it needs it's own didactics. When observed this can lead to fantastic results.

To support this view we want to show a model for creative learning presented by Mitchel Resnick. He was working with Seymour Papert and is the developer of the educational programming language LOGO. Now he is Professor at MIT and head of the Life Long Kindergarten Group.

Resnick proposed a model with four columns all starting with the letter P, the 4'P Model for creative learning:

- Projects,
- Peers,
- Passion and
- Play.

Resnick developed a new version of LOGO called SCRATCH designed only for creative learning by offering a very different approach to coding. Coding is not any more a set of technical skills but a new way of thinking and personal expression. Since 2007 when SCRATCH was launched more than 11 Mio. SCRATCH projects have been collected by the community. We the this SCRATCH and similar programming languages like BYOB and SNAP! as very good tools for students to organize, express and share their ideas. A few

 Copyright © International Conference on Quality in Higher Education(ICQH)

universities have now started to use SCRATCH to teach "The Beauty and Joy of Computing" introductory course in CS for non-CS-major students.

Projects
„Scratch was designed with projects in mind." (Resnick)
Students learn better through active working on topics meaningful for them. Learning is more efficient via projects and when using proper tools.
This diversity of projects is a reflection of the diversity of interests of young people.

Therefor instructions should be:

- cross-disciplinary
- project-oriented
- targeted
- have a practical attitude
- and first and foremost be creative.

Peers
„Encourage collaboration, sharing and help children to learn to build on the work of others. Coding shouldn't be a solitary activity". (Resnick)
Learning thrives as a social activity, when people exchange their ideas, work on common targets and share their results. We believe that interaction with peers should be a central element in the learning process. So much learning can be exciting when it is team-oriented and appropriate to age and background. When teaching coding we must also focus our attention to choose the right level of abstraction.

Passion
Teaching should raise enthusiasm, reason the doing and engender creativity.
When working on projects which are meaningful, challenging and kidding students work harder, longer and more efficient. That leads to success and sustainability of the learning process.

Play
Playing is the way of teaching that will support the creativity of our students.
Learning to code should support experiments, lead to personal limits, urge the students to rise and always allow to try new ways. Here we can learn from playing and in fact with the help of technology the borders between learning and playing are fading.

The computer camps in Varna, BG organized by Center of Advanced Educational Technology in Moscow show that very well. Children can learn much more effectively if they like what they do. Since most of the children is in love with Minecraft, the topic of Minecraft in Education is a very promising one. In JUNIO-R, the trainers explore how one can learn programming through a Minecraft MOD called ComputerCraft. It allows creating "turtles" in a Minecraft world which are programmable in the programming language Lua. The task was to create a program that generates large cities.

CONCLUSION
At the end we want to return to the starting point of the history of IT didactics and finally propose our conclusion and the idea which underlaying this paper.

BASIC (an acronym for Beginner's All-purpose Symbolic Instruction Code) is a general-purpose programming languages whose design philosophy emphasizes ease of use.In 1964, Kemeny and Kurtz created the original BASIC language at Dartmouth College. They wanted to enable students in fields other than science and mathematics to use computers and to mediate them a feeling for algorithmic thinking, problem solving and the impact of algorithms on their professional and personal life. (see Wikipedia)

We see two reasons why we propose that we should again put a spotlight an coding and algorithmic thinking in tertiary education today:

 Copyright © International Conference on Quality in Higher Education(ICQH)

- Algorithms have an underestimated power in many areas of science and society.
- Coding offers new ways of creative learning

Sometimes a step back can be a step forward.

REFERENCES

Ars Electronica Festival 2015. http://www.aec.at/postcity/en/

Bergman, D. Doug Bergman's Beginner's Guide to Kinect Programming. http://www.kinecteducation.com/blog/tag/kinect-programming/

Burton, A. (2013). Dolphins, dogs, and robot seals for the treatment of neurological disease., Lancet Neurol. 2013; 12(9):851-2 (ISSN: 1474-4465)

Knierzinger, A. (2015). learning to code,coding to learn - The World of Algorithms in School, E-Learning Fachtagung, presentation, Linz

Maloney, J., Resnick, M., Rusk, N., Silverman, B., & Eastmond, E. (2010). The Scratch Programming Language and Environment. ACM Transactions on Computing Education (TOCE), vol. 10, no. 4 (November 2010).

Marschmann, H. (2008). Joseph Weizenbaum: Der zornige alte Mann der Informatik. Artikel in „Der Spiegel" (german)

Millan, N. (2001). COMPUTER GENERATED POETRY AND VISUAL ARTS, University of Birmingham. In: http://www.cs.bham.ac.uk/~nxm/mscPoetry/survey/CGPoetry.htm. Version Dec 27th 2015

Osborne, M., Frey, C. (2013), THE FUTURE OF EMPLOYMENT: HOW SUSCEPTIBLE ARE JOBS TOCOMPUTERISATION?, http://www.futuretech.ox.ac.uk/sites/futuretech.ox.ac.uk/files/The_Future_of_Employment_OMS_Working_Paper_1.pdf. version Dec. 27th 2015

Repnik, R., Robic,D. Phisics Learning in Primary and Secondary Schools with Computer Games-An Example-Sngry Birds, E-learning Instructional Design, Organizational Strategy and Management, InTech,2015

Resnick, M., & Siegel, D. (2015). A Different Approach to Coding. Bright/Medium.

Resnick, M. (2014). Give P's a Chance: Projects, Peers, Passion, Play. *Constructionism and Creativity conference*, opening keynote. Vienna.

RolfA. (2015). *Erst denken, dann klicken*.Interview in „Die Zeit" (Dec. 17th 2015),: Die Zeit Verlagsgruppe (german)

Sushnicov,D. Advanced programming technology programming for students.http://1drv.ms/1OAsYiG

Weinberger, A. Powergirls - Evaluationsstudie 2013. Education Group, Linz. https://www.edugroup.at/fileadmin/DAM/Gegenstandsportale/Power_Girls/Dateien/Endbericht_Power_Girls_2013.pdf, version Dec 29th 2015 (german)

Wikipedia, https://en.wikipedia.org/wiki/Algorithm, version Dec.27th 2015

 Copyright © International Conference on Quality in Higher Education(ICQH)

MESLEK YÜKSEKOKULLARINA SINAVLI VE SINAVSIZ GEÇİŞ SİSTEMİ İLE YERLEŞEN ÖĞRENCİLERİN PERFORMANSLARININ KARŞILAŞTIRILMASI

Serkan Dişlitaş
Engineering Faculty, Hitit University, Çorum, Turkey
serkandislitas@hitit.edu.tr

Ömer Çırak
Directorate of Student Affairs, Hitit University, Çorum, Turkey
omercirak@hitit.edu.tr

Menderes Suiçmez
Arts & Sciences Faculty, Hitit University, Çorum, Turkey
menderessuicmez@hitit.edu.tr

ÖZET
İş dünyasının teknik ve mesleki ara eleman ihtiyacının karşılanmasında önlisans düzeyinde eğitim veren Meslek Yüksekokulları (MYO) önemli bir rol üstlenmektedir. MYO'lara öğrenci kabulü, öncelikle meslek liselerinden sınavsız geçişle doğrudan yapılmaktadır. Ayrıca program özelliklerine ve kontenjanlarına bağlı olarak Yükseköğretime Geçiş Sınavı (YGS) ile de yapılabilmektedir. Bu çalışmada MYO'ya sınavlı ve sınavsız geçiş sistemi ile yerleşen öğrencilerin performansları araştırılarak bu konuda başta mezuniyet süresi olmak üzere çeşitli karşılaştırmalar yapılmıştır. Araştırma kapsamında Hitit Üniversitesi MYO bünyesinde sınavsız geçiş sistemine göre öğrenci alan Bilgisayar Programcılığı ile sınavlı geçiş sistemine göre öğrenci alan Harita ve Kadastro programı öğrencileri yer almaktadır. Değerlendirmeler için üniversitenin ilişkisel veri modeli (RDM) prensibine dayalı güncel veri tabanındaki 1998-2015 yıllarını kapsayan öğrenci verileri esas alınmıştır. Veri tabanında gerekli istatistiksel incelemelerin yapılması amacıyla, yapısal sorgulama dili (SQL) cümlelerinden yararlanılmıştır. Elde edilen istatistiksel araştırma sonuçlarına göre; sınavsız geçiş sisteminin başladığı 2002 yılı ile birlikte öğrenci başarısının düştüğü, öğrencilik süresinin uzadığı ve kayıt silme oranlarının arttığı görülmüştür. Ayrıca, sınavsız geçiş sistemiyle MYO'ya yerleşen öğrencilerin sınavlı geçişle yerleşen öğrencilere oranla performanslarının daha düşük olduğu anlaşılmıştır.
Anahtar kelimeler: Meslek Yüksekokulu, Öğrenci Kabulü, Öğrenci Performansı, YGS

GİRİŞ

Meslek Yüksekokulları, 2547 sayılı kanunda "Belirli mesleklere yönelik nitelikli insan gücü yetiştirmeyi amaçlayan, yılda iki veya üç dönem olmak üzere iki yıllık eğitim-öğretim sürdüren, önlisans derecesi veren bir yükseköğretim kurumudur." şeklinde tanımlanmıştır (2547 Sayılı Kanun, 1981). Türkiye genelinde YÖK'e bağlı 155 üniversitede 788'i devlet, 101'i vakıf olmak üzere toplam 889 adet Meslek Yüksekokulu bulunmaktadır (YÖK, 2015).

Türkiye genelinde neredeyse her üniversitede en az bir tane bulunan MYO'lara yönelik eğitim-öğretim faaliyetlerinin iyileştirilmesi amacıyla zaman içerisinde çeşitli çalışmalar yapılmış, projeler geliştirilmiş ve kanunlar yürürlüğe girmiştir. 2001 yılında yürürlüğe giren 4702 Sayılı Kanunun 2. maddesinde "Mesleki ve teknik orta öğretim kurumlarından mezun olan öğrenciler istedikleri takdirde bitirdikleri programın devamı niteliğinde veya buna en yakın programların uygulandığı, öncelikle kendi meslekî ve teknik eğitim bölgesi içinde yer alan veya bölgesi dışındaki meslek yüksekokullarına sınavsız olarak yerleştirilebilirler." şeklinde ifade edilen (e) bendi uyarınca, mesleki ve teknik orta öğretim mezunlarına MYO'lara sınavsız geçiş yapabilme hakkı tanınmıştır. Bu doğrultuda 2002-2003 Eğitim-Öğretim yılından itibaren MYO'lara sınavsız geçiş sistemi ile doğrudan öğrenci alınmaya başlanmıştır (4702 Sayılı Kanun, 2001).

Hitit Üniversitesi MYO'ya öğrenci kabulü, öncelikle meslek liselerinden sınavsız geçişle yapılmaktadır. Ayrıca program özelliklerine ve kontenjanlarına bağlı olarak YGS (Yüksek Öğretime Geçiş) sınavı ile de

 Copyright © International Conference on Quality in Higher Education(ICQH)

geçiş yapılabilmektedir. Sınavlı geçişle gelen öğrencilerin ise çoğunluğunu düz liselerden gelen öğrenciler oluşturmaktadır. 2002 yılına kadar Hitit Üniversitesi MYO bünyesinde yer alan Bilgisayar Programcılığı ile Harita ve Kadastro programları ÖSYM tarafından yapılan sınavla öğrenci almıştır. 2002 yılı ile birlikte MEB-YÖK kapsamına alınan Bilgisayar Programcılığı sınavsız geçiş sistemi ile doğrudan öğrenci alırken, Harita ve Kadastro programı ise halen öğrencilerinin büyük çoğunluğunu YGS ile almaya devam etmektedir (MEB-YÖK, 2002).

METOD

Bu çalışmada MYO'lara sınavlı ve sınavsız geçiş sistemine göre öğrenci kabulünün öğrenci başarısına olan etkisinin ortaya çıkarılması amaçlanmıştır. Bu açıdan gerekli araştırma ve incelemelerin yapılabilmesi ve istatistiksel sonuçların elde edilmesi amacıyla öğrencilerin yıllara göre kayıtlanma, ders ve not bilgileri değerlendirmeye alınmıştır.

Bu araştırmanın evreninde, Hitit Üniversitesi MYO bünyesinde sınavsız geçiş sistemine göre öğrenci alan Bilgisayar Programcılığı ile çoğunluğunu sınavlı geçiş sistemine göre alan Harita ve Kadastro programı öğrencileri yer almaktadır. İstatistiksel değerlendirmeler için üniversitenin ilişkisel veri modeli (RDM) prensibine dayalı güncel veri tabanındaki 1998-2015 yıllarını kapsayan öğrenci verileri esas alınmıştır. Bu doğrultuda üniversitenin öğrenci işleri veritabanı sunucusuna bağlantı kurularak, Yapısal Sorgulama Dili (SQL - Structured Query Language) cümleleri yardımıyla çeşitli sorgulamalar yapılarak öğrencilerin mezun olma süreleri, başarı durumları, kayıt silme oranları gibi performans göstergeleri araştırılmıştır (Groff, J. R. ve diğerleri, 2009).

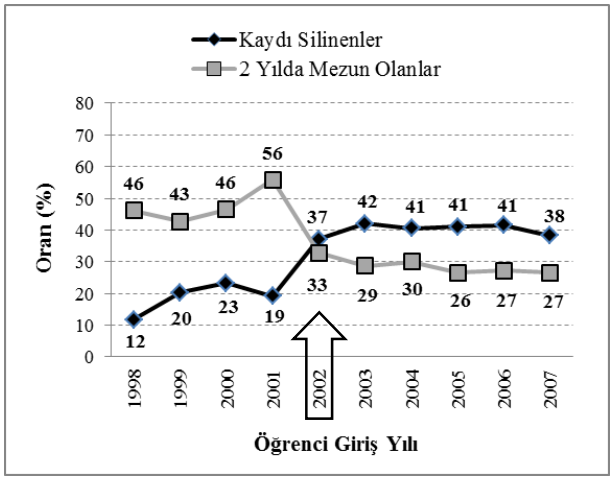
BULGULAR

Araştırmanın ilk bölümünde Tablo 1'de de görüleceği üzere 1998-2007 yılları arasında MYO'ya yerleşen öğrenci verileri incelenmiştir. Elde edilen verilere göre; Meslek Yüksekokulunda normal 2 yıllık önlisans süresi içerisinde mezunlar ile okula kayıtlı olduğu süre içerisinde öğrenimini tamamlamadan kaydı silinen öğrencilerin giriş yıllarına göre dağılımı Şekil 1'de görülmektedir. Sınavsız geçiş sistemi ile öğrenci kabulünün başlamasının ardından 2002 yılı ve sonrası girişli öğrencilerin 2 yıl içerisinde mezun olma oranları önceki yıllara göre düşerken, mezun olmadan kayıt silme ile okuldan ayrılma oranları önceki yıllara göre yaklaşık 2 kat artmıştır.

Tablo 1. 1998-2007 yılları arasında MYO'ya yerleşen öğrenci verileri

Öğrenci Giriş Yılı Yıl	MYO'ya Kayıt Olan Öğrenciler n	2 Yılda Mezun Olan Öğrenciler n (%)	Kaydı Silinen Öğrenciler n (%)
1998	446	206 (%46)	52 (%12)
1999	588	251 (%43)	119 (%20)
2000	613	285 (%46)	142 (%23)
2001	588	328 (%56)	112 (%19)
2002	1068	350 (%33)	396 (%37)
2003	744	213 (%29)	313 (%42)
2004	877	263 (%30)	356 (%41)
2005	959	254 (%26)	394 (%41)
2006	935	254 (%27)	388 (%41)
2007	1041	277 (%27)	398 (%38)

 Copyright © International Conference on Quality in Higher Education(ICQH)



Şekil 1. MYO öğrencilerinin giriş yıllarına göre 2 yılda mezun olma ve kayıt silinme oranları

Araştırmanın ikinci bölümünde, Tablo 2-3'te de görüleceği üzere Hitit Üniversitesi MYO'ya sınavsız geçiş sistemi ile doğrudan yerleşen Bilgisayar Programcılığı öğrencileri ile sınavlı geçiş sistemi ile yerleşen Harita-Kadastro programı öğrencilerinin başarı durumları analiz edilmiştir.

Tablo 2. Sınavlı Geçiş Sistemi ile yerleşen (Harita ve Kadastro Programı) öğrenci verileri

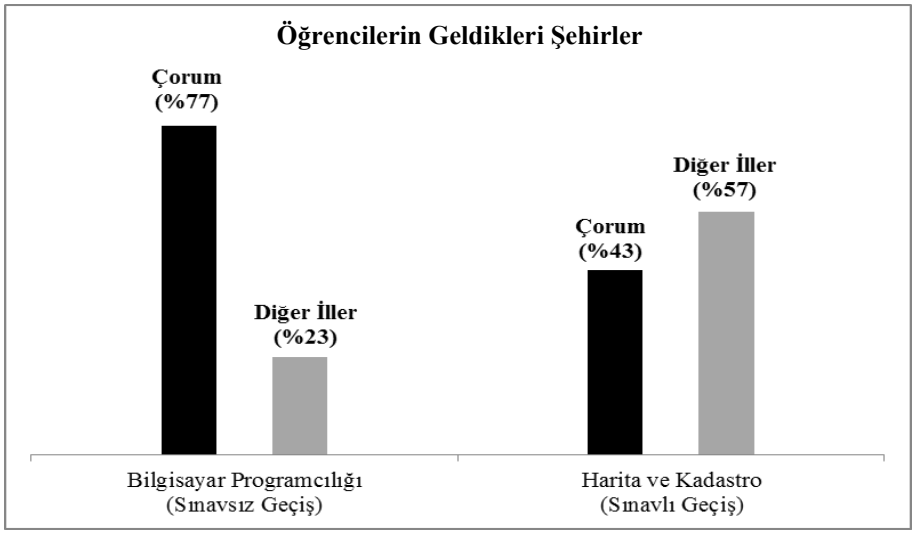
Öğrenci Giriş Yılı (Yıl)	Kayıt Olan Öğrenciler n	2 Yılda Mezun Olan Öğrenciler n (%)	Toplam Mezun Olan Öğrenciler n (%)	Kaydı Silinen Öğrenciler n (%)	Devam Eden Öğrenciler n (%)
2005	29	14 (%48)	26 (%90)	3 (%10)	0 (%0)
2006	30	15 (%50)	26 (%87)	4 (%13)	0 (%0)
2007	41	21 (%51)	35 (%85)	5 (%12)	1 (%2)
2008	39	23 (%59)	35 (%90)	3 (%8)	1 (%3)
2009	39	26 (%67)	31 (%79)	6 (%15)	2 (%5)
2010	40	25 (%63)	35 (%88)	2 (%5)	3 (%8)
2011	41	19 (%46)	29 (%71)	7 (%17)	5 (%12)
2012	41	26 (%63)	30 (%73)	5 (%12)	6 (%15)
2013	39	25 (%64)	15 (%38)	5 (%13)	19 (%49)
2014	43	0 (%0)	0 (%0)	4 (%9)	39 (%91)
2015	41	0 (%0)	0 (%0)	1 (%2)	40 (%98)

Tablo 3. Sınavsız Geçiş Sistemi ile yerleşen (Bilgisayar Programcılığı) öğrenci verileri

 Copyright © International Conference on Quality in Higher Education(ICQH)

Öğrenci Giriş Yılı (Yıl)	Kayıt Olan Öğrenciler n	2 Yılda Mezun Olan Öğrenciler n (%)	Toplam Mezun Olan Öğrenciler n (%)	Kaydı Silinen Öğrenciler n (%)	Devam Eden Öğrenciler n (%)
2005	27	8 (%30)	19 (%70)	8 (%30)	0 (%0)
2006	30	7 (%23)	18 (%60)	12 (%40)	0 (%0)
2007	31	4 (13)	15 (%48)	12 (%39)	4 (%13)
2008	30	7 (%23)	19 (%63)	6 (%20)	5 (%17)
2009	31	11 (%35)	21 (%68)	1 (%3)	9 (%29)
2010	30	12 (%40)	19 (%63)	5 (%17)	6 (%20)
2011	32	9 (%28)	21 (%66)	6 (%19)	5 (%16)
2012	31	13 (%42)	17 (%55)	6 (%19)	8 (%26)
2013	39	10 (%26)	11 (%28)	8 (%21)	20 (%51)
2014	30	0 (%0)	0 (%0)	3 (%10)	27 (%90)
2015	33	0 (%0)	0 (%0)	3 (%9)	30 (%91)

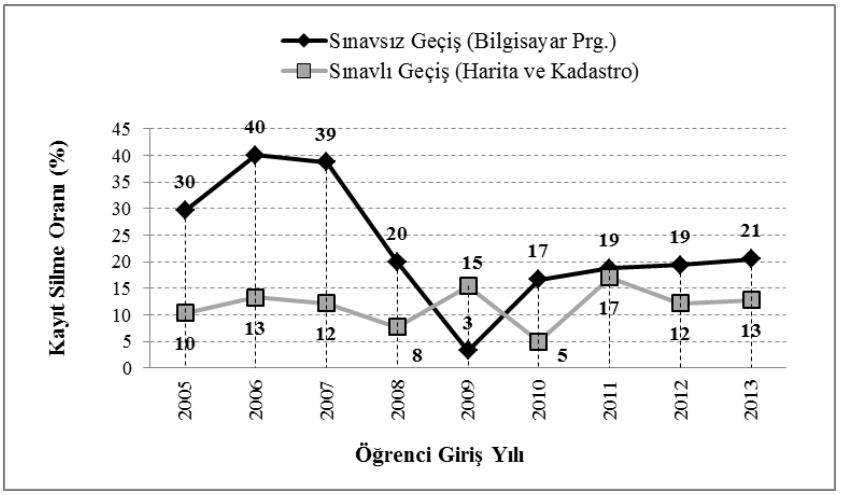
Sınavlı ve sınavsız geçiş sistemi le öğrenci kabulüne bağlı olarak Hitit Üniversitesi MYO'ya yerleşen öğrencilerin geldikleri şehirlerin oranları Şekil 2'de görülmektedir. Sınavsız geçiş sistemi ile doğrudan genellikle Meslek yüksekokulunun bulunduğu Çorum ilinden öğrenci kabulü gerçekleşirken, sınavlı geçiş sistemi ile gelen öğrencilerin ise tam tersi olarak Çorum dışından Türkiye'nin çeşitli illerinden geldikleri görülmektedir.



Şekil 2. Sınavlı ve sınavsız öğrenci kabulüne bağlı olarak öğrencilerin geldikleri şehir oranları

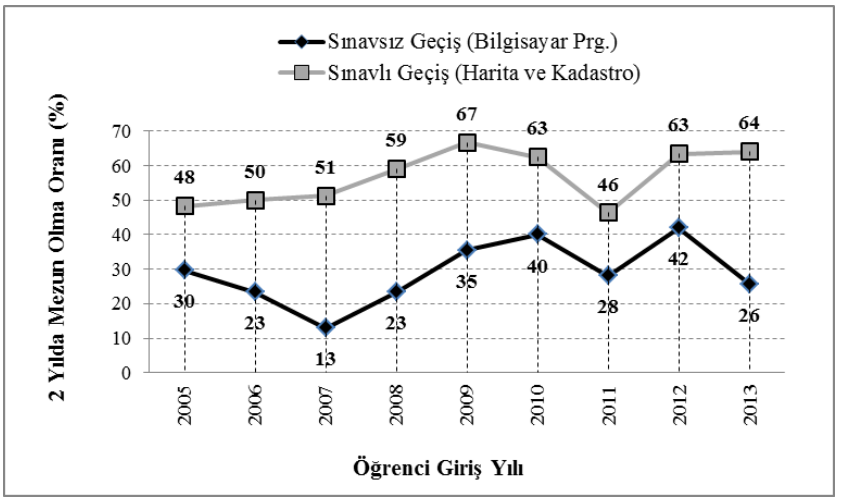
Sınavlı ve sınavsız geçiş sistemi ile öğrenci kabulüne bağlı olarak mezun olmadan okuldan ayrılan öğrenci sayılarının yıllara göre dağılımı Şekil 3'te görülmektedir. Sınavsız geçiş ile gelen öğrencilerin sınavla gelen öğrencilere kıyasla öğrenimlerini tamamlamadan kayıt sildirerek okuldan ayrıldıkları görülmektedir.

 Copyright © International Conference on Quality in Higher Education(ICQH)



Şekil 3. Sınavlı ve sınavsız öğrenci kabulüne bağlı olarak mezun olmadan kaydı silinen öğrenci sayılarının yıllara göre dağılımı

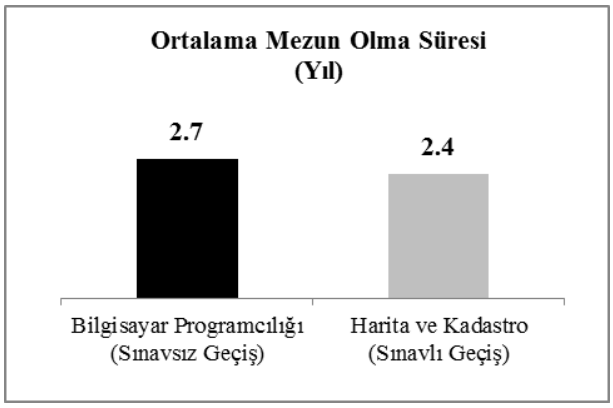
Sınavlı ve sınavsız geçiş sistemi ile öğrenci kabulüne bağlı olarak 2 yılda mezun olan öğrenci sayılarının yıllara göre dağılımı Şekil 4'te görülmektedir. Sınavlı geçiş sistemi ile gelen öğrencilerin daha kısa sürede öğrenimlerini tamamlayarak mezun oldukları görülmektedir.



Şekil 4. Sınavlı ve sınavsız öğrenci kabulüne bağlı olarak 2 yılda mezun olan öğrenci sayılarının öğrenci giriş yıllarına göre dağılımı

2005-2013 yılları arasında, Meslek Yüksekokulunda ortalama mezun olma sürelerinin öğrencilerin giriş yıllarına göre dağılımı Şekil 5'te görülmektedir. Sınavsız geçiş sistemi ile doğrudan gelen öğrencilerin, sınavlı geçiş sistemi ile gelen öğrencilere oranla daha uzun sürede mezun oldukları görülmektedir. Sınavlı geçiş sistemi ile gelen öğrencilerin ortalama 2.4 yılda, sınavsız geçiş sistemi gelen öğrencilerin ise ortalama 2.7 yılda mezun oldukları anlaşılmıştır.

 Copyright © International Conference on Quality in Higher Education(ICQH)



Şekil 5. 2005-2013 yılları arası girişli öğrencilerin ortalama mezun olma süreleri

SONUÇ VE TARTIŞMA

Bu çalışmada; sınavlı ve sınavsız geçiş sistemi ile öğrenci kabulüne yönelik uygulama faaliyetlerinin Hitit Üniversitesi MYO öğrencilerinin başarısına olan etkisi araştırılmıştır. Araştırma kapsamında Hitit Üniversitesi MYO bünyesinde sınavsız geçiş sistemine göre doğrudan öğrenci alan Bilgisayar Programcılığı ile öğrencilerinin neredeyse tamamını sınavlı geçiş sistemine göre alan Harita ve Kadastro programı öğrencileri yer almaktadır. Sınavsız geçişle gelen öğrencileri meslek lisesi öğrencileri oluştururken, sınavlı geçişle gelen öğrencilerin ise çoğunluğunu düz liselerden gelen öğrenciler oluşturmaktadır. İstatistiksel değerlendirmeler için üniversitenin ilişkisel veri modeli (RDM) prensibine dayalı veri tabanındaki 1998-2015 tarihleri arasındaki güncel öğrenci verileri esas alınmıştır.

Araştırmanın ilk bölümünde 1998-2007 yılları arasında MYO'ya yerleşen öğrencilere yönelik olarak, normal 2 yıllık önlisans süresi içerisinde mezunlar ile okula kayıtlı olduğu süre içerisinde öğrenimini tamamlamadan kaydı silinen öğrencilerin durumu incelenmiştir. Elde edilen verilere göre; sınavsız geçiş sistemi ile doğrudan öğrenci kabulünün başlamasının ardından 2002 yılı ve sonrası girişli öğrencilerin 2 yıl içerisinde mezun olma oranları önceki yıllara göre düşerken, mezun olmadan kayıt silme ile okuldan ayrılma oranları önceki yıllara göre yaklaşık 2 kat artmıştır.

Araştırmanın ikinci bölümünde, Hitit Üniversitesi MYO'ya sınavsız geçiş sistemi ile doğrudan yerleşen Bilgisayar Programcılığı öğrencileri ile sınavlı geçişle yerleşen Harita-Kadastro programı öğrencilerinin performansları analiz edilmiştir. Genel olarak yıllar geçtikçe MYO akademik ve fiziki altyapısının iyileşmesine rağmen, öğrenci kalitesi ve başarısının düştüğü görülmüştür.

Sınavsız geçiş sistemi ile genellikle MYO'nun bulunduğu Çorum ilinden %77 oran ile öğrenci kabulü gerçekleşirken, sınavlı geçiş sistemi ile gelen öğrencilerin ise tam tersi olarak Çorum dışından Türkiye'nin çeşitli illerinden %57 oran ile geldikleri görülmektedir. METEB çalışmaları kapsamında öğrencilerin kendi bölgelerindeki Meslek Yüksekokullarını tercih etmesi bir avantaj olarak görülebilir. Ancak sınavsız geçiş nedeniyle özellikle aynı bölgedeki meslek liselerinden arkadaş gruplarıyla MYO'ya geçiş yapılması, öğrencilerde lise davranışlarının devam etmesine yol açmaktadır.

MYO'larda verilen dersler, genellikle meslek liselerinde verilen derslerle örtüşen ve onların devamı niteliğindeki derslerdir. Böyle olmasına rağmen, sınavlı geçiş sistemi ile MYO'ya yerleşen öğrencilerin sınavsız geçiş sistemi ile doğrudan yerleşen öğrencilere oranla derslerde daha başarılı oldukları ve daha kısa sürede mezun oldukları görülmüştür. Sınavlı geçiş sistemi ile gelen öğrenciler ortalama 2.4 yılda mezun olurken, sınavsız geçiş sistemi ile doğrudan gelen öğrenciler ise ortalama 2.7 yılda mezun olmuşlardır. Mesleki bir okulda genel lise öğrencilerinin, mesleki ve teknik liselerden gelen öğrencilere göre daha başarılı olmasının eğitim sistemi ve üniversiteye geçiş durumuyla önemli bir ilgisinin olduğunu göstermektedir.

Öğrenci başarısızlığın göstergelerinden biri de öğrencilerin eğitim sürelerinin uzamasıdır. Sınavsız geçiş sistemi ile doğrudan gelen öğrencilerin sınavlı geçiş sistemi ile gelen öğrencilere oranla kayıt silme ile

 Copyright © International Conference on Quality in Higher Education(ICQH)

öğrenimlerini tamamlamadan okuldan ayrıldıkları görülmektedir. Sınavsız geçiş sistemi ile herhangi bir kişisel özveri olmaksızın doğrudan MYO'ya yerleşen öğrencilerin; ilgisizlik, dersleri takip etmeme, gelecek beklentisi olmama vb. sebeplerle başarısız olarak öğrenim sürelerini 4-5 yılın üzerine uzattıkları görülmektedir.

Elde edilen güncel öğrenci verilerine dayanan istatistiksel sonuçlara göre; Hitit Üniversitesi MYO Bilgisayar Programcılığı öğrencilerinin, Harita ve Kadastro öğrencilerine oranla performanslarının düşük olmasının altında yatan temel sebebin 2002 yılında uygulamaya konulan sınavsız geçiş sistemi olduğu açıkça görülmektedir. MYO'lara girişte; sınavsız geçiş sisteminin kaldırılarak öğrencilerin çalışmaya yönlendirilmesi, en azından sadece ortaöğretimde başarılı olan (dereceye giren) öğrencilerin sınavsız geçişten yararlanması veya ek puan verilmesi ve bununla birlikte sınavlı giriş oranının artırılması sayesinde öğrenci kalitesi ve başarısının artacağı kaçınılmaz bir gerçek olmuştur.

KAYNAKÇA

2547 Sayılı Kanun, (1981), T. C. Resmi Gazete, Sayı: 17506, Tarih: 06.11.1981.

4702 Sayılı Kanun, (2001), T. C. Resmi Gazete, Sayı: 24458, Tarih: 10.07.2001.

Groff, J. R., Weinberg, P.N., Oppel, A.J., (2009), "SQL: The Complete Reference", 3rd Edition.

MEB-YÖK, (2002), "MEB-YÖK Meslek Yüksekokulları Program Geliştirme Projesi Sonuç Raporu (3 Haziran 2002)", http://proje.karatekin.edu.tr/proje/arsiv/sonucraporu.doc , İnternet (06.11.2015).

YÖK, (2015), Yükseköğretim Bilgi Yönetim Sistemi: Birim İstatistikleri", https://istatistik.yok.gov.tr , İnternet (06.11.2015).

 Copyright © International Conference on Quality in Higher Education(ICQH)

MESLEK YÜKSEKOKULLARINDA UYGULAMA DERSLERİNDE KARŞILAŞILAN SORUNLAR

Kenan SAKA

Yenişehir İbrahim Orhan M. Y. O., İklimlendirme ve Soğ. Tek. Prog.,Uludağ Üniversitesi, Yenişehir, Bursa

İletişim: kenansaka@uludag.edu.tr

ÖZET

Bu çalışmada meslek yüksekokullarında uygulama derslerinde karşılaşılan sorunlar alan araştırma yöntemiyle gözlemsel olarak İklimlendirme ve soğutma teknolojisi programı odaklı olarak incelenmiştir. Uygulama derslerinde ihtiyaç duyulan laboratuvar deney cihazlarının ve atölye malzemelerinin yokluğu karşılaşılan sorunların başında gelmektedir. Bununla birlikte laboratuvar ve atölye ortamının işlevselliğini sağlayacak uzman görevli ihtiyacının yerine getirilmemesi uygulama derslerinin verimini düşürmektedir. Uygulama derslerinin yapılacağı donanımlı bir laboratuvara sahip olmayan bir İklimlendirme ve soğutma teknolojisi programının incelendiği bu çalışmada uygulama derslerindeki boşluğu dolduracak çözüm yolları önerilmiştir. Önerilen çözüm yolları ise teknik geziler ve donanım temini olarak alt başlıklar altında incelenmiştir. Teknik geziler kendi içerisinde iş yerleri gezileri ve laboratuvar gezileri olarak ayrılmıştır. Donanım temininde ise ödenekli ihale süreciyle ve öğrenci çalışmalarıyla cihaz temininin avantaj ve dezavantajları üzerinde durulmuştur ve önerilen çözüm yolları örneklerle açıklanmıştır. Yapılan inceleme sonucunda ihale süreciyle cihaz edinme metodunda ödenek sorunları sınırlayıcı etki oluştururken öğrenci çalışmalarıyla yapılan cihazlarda son teknolojiden daha uzak donanımlar elde edildiği görülmüştür.

Anahtar Kelimeler: Eğitim metotları,Uygulama dersleri, Laboratuvar deney cihazları

GİRİŞ

Eğitim, modern yaşama ve iş hayatına insanları hazırlamak olarak tanımlanabilir. Birçok kişi için meslek yüksekokulları sistemli bir eğitime tabi oldukları son kurumdur. İnsanlar hayatlarını mesleklerine, mesleklerini ise eğitim kurumlarında aldıkları edinimlere bina etmektedirler.

Meslek yüksekokullarında verilen eğitim; artan yükseköğrenim talebini karşılamak, eğitim imkânlarını artırmak ve ülkemizin gün geçtikçe değişen ve gelişen ihtiyaçlarına cevap verecek kalifiye ara eleman ihtiyacını karşılayabilecek bireyler yetiştirmek olarak ifade edilmektedir. Mesleki anlamda kalifiye eleman yetiştirmek üzere kurulu eğitim sistemimizin meslek yüksekokullarında ifade edilen ara eleman ihtiyacını etkin bir şekilde karşılayabilmesi ve sistem içinde bu okullardan mezun olacak bireylerin sektörde daha etkin görev alabilmeleri amacı ile bu okullarda verilen eğitim sürecinin güncel tutulması gerekmektedir (Göktürk, 2013).

Meslek yüksekokullarında İklimlendirme ve soğutma teknolojisi programlarında gençleri modern iş hayatına hazırlamak için bazı yöntem ve tekniklerden yararlanılmaktadır. Bu yöntemlerden bazıları şunlardır.

1. Anlatım Yöntemi
2. Soru-Cevap Yöntemi
3. Gezi Gözlem Yöntemi
4. Proje Yöntemi
5. Gösteri Tekniği
6. Örnek Olay Yöntemi
7. Problem Çözme Yöntemi
8. Grup Çalışması Yöntemi
9. Beyin Fırtınası Yöntemi
10. Bireysel Çalışma
11. Kaynak Kişiden Yararlanma(Çelikkaya, 2009).

İklimlendirme ve soğutma teknolojisi programlarında verilen uygulama derslerinde yukarıda bahsi geçen yöntemlerden birçoğundan yararlanılmasına olanak sağlamaktadır. Bu yüzden uygulama dersleri teknik

 Copyright © International Conference on Quality in Higher Education(ICQH)

eğitimlerde vazgeçilmez bir öğretim yöntemi haline gelmiştir. Derslerde anlatılan alet ve cihazların öğrenciler tarafından kullanılması onları iş hayatına hazırlama yönünde katkısı büyüktür.

Uygulama dersleri aktif öğrenme metodu yönünden değerlendirilebilir. Aktif öğrenmede önemli bir nokta öğretmenin üstlendiği roldür. Aktif öğrenme modelinde öğretmen öğrenme ortamını önceden düzenler, ders süresince yapılacakları önceden belirler. Kullanılacak materyalleri oluşturur. Aktif öğrenmede derse hazırlık ve dersi plânlama aşamasında aktif olan öğretmen daha sonra pasif duruma geçer. Öğrencilere bilgi vererek etkinliği başlatır, ilgili materyalleri sunar ve bir problem durumu ile öğrencileri karşı karşıya bırakır. Hazırlanan etkinliklerin uygulanmasında öğretmen rehber konumdadır. Karşılaşılan güçlüklerin aşılması konusunda öğrencileri yönlendirir. Aktif öğrenmenin bazı kritik yönleri de vardır. Geleneksel yaklaşıma göre öğrenme ortamında daha fazla araç gerece ve daha çok zamana gereksinimin olması, sınıfın fiziksel düzeni açısından zorluklar barındırması, kalabalık sınıflarda zor uygulanması bu kritik yönler arasında sayılabilir. Ayrıca, aktif öğrenme etkinliklerinin tümü bütün öğrenciler için uygun olmayabilir (Kalem, 2003).

Eğitim ortamının önemi başka araştırmacılardan tarafından da vurgulanmıştır. Dilbaz vd. (Dilbaz, 2013) göre eğitim teknikleri üzerine yapılan araştırmalardan elde edilen bulgular öğrencilerin öğrenme ortamında aktif olması gerektiği noktasında kesişmektedir. Araştıran, sorgulayan, aklını kullanabilen nitelikli bireyler yetiştirme arzusu çeşitli öğrenme yaklaşımlarının da ortaya çıkmasına neden olmuştur. Öğrencilerin olaylara sorgulayıcı bir bakış açısıyla yaklaşmalarını, karşılaştıkları problemlere duyarlı olmalarını, soru sorma, araştırma, eleştirme girişimlerini teşvik etmek amacıyla probleme dayalı öğrenme, proje tabanlı öğrenme, araştırma temelli öğrenme gibi birçok yaklaşım önem kazanmıştır. Bu doğrultuda, eğitim aracılığıyla üst düzey düşünme becerilerinin öğrencilere kazandırılmasını sağlamak için öğrencilerin aktif olacağı öğrenme ortamlarının hazırlanması gerekmektedir.Laboratuvar ve atölye ortamında yapılan eğitimde öğrenciler arasındaki seviye farklılıkları göz önünde bulundurmalıdır. Bütün öğrencilerden aynı pratik tutum beklenmemelidir. Yeterli miktardaki araç ve gereç bulunamaması da bu tür eğitimin dezavantajları arasında sayılabilir (Çepni, 1997).

Bologna süreci kapsamında iklimlendirme ve soğutma sistemlerini proje ve standartlara uygun olarak kuran, servis ve bakım işlerini yapan, maliyet ve iş akışını kontrol eden elemanlar yetiştirmek amaçlanmaktadır. Ayrıca mesleğinde iş planlaması yapabilen, mesleki etik sorumluluğunu kavramış, mesleğindeki gelişmeleri takip edebilen ve yaşam boyu öğrenme becerisine sahip nitelikli elemanlar yetiştirmek olarak yapılan program tanımı uygulama derslerinin önemini yine ortaya koymaktadır.

İklimlendirme ve soğutma teknolojisi programı için tanımlanan istihdam profilide uygulama derslerinin önemini faklı bir noktadan ortaya koymaktadır. Program mezunları iklimlendirme, soğutma ve havalandırma ile ilgili alanlarda hizmet veren, üretim yapan tüm özel sektör ve kamu kuruluşlarında çalışırlar. Örnek olarak klima ve soğutma servislerinde, soğuk depolarda ve soğuk depoların imalat ve montajı yapan firmalarda, ticari soğutucular imalatı yapan firmalarda, havalandırma kanal imalat ve montajını yapan firmalarda, iklimlendirme ve havalandırma proje tasarım bürolarında, fabrikalarda, alışveriş merkezlerinde, iş merkezlerinde, otellerde vb. yerlerde istihdam edilirler (uludag.edu.tr).

Bu çalışmada yeni açılan bir İklimlendirme ve Soğutma Teknolojisi Programının gelişme süreci göz önüne alınarak uygulama derslerinde yaşanan sorunlar ve geliştirilen çözüm yolları incelenmiştir.

1. Uygulama Derslerinde Karşılaşılan Sorunlar

1.1. Uzman Eksikliği

İklimlendirme ve soğutma teknolojisi programlarına ait laboratuvar ve atölyelerin daha verimli kullanılması için uzman eğiticilere ihtiyaç duyulmaktadır. Ders içeriklerinde yer alan kaynak uygulamaları, soğutucu akışkanlar ile yapılan uygulamalar, arıza teşhis ve tamir uygulamalarının yapılması için uzman öğreticilere ihtiyaç vardır. Mühendislik fakültesi mezunu öğretim elemanlarının teorik ağırlıklı yetiştirilmelerine bağlı donanımları uygulama derslerinin ihtiyacını karşılamada yeterli değildir. Bununla beraber uzman kadrosunda öğretim elemanı istihdamına üniversite yönetimlerinin sıcak bakmaları için İklimlendirme ve soğutma teknolojisi programlarının öğrenci sayısı yeterli olmayabilir. Bu yüzden uzman öğretici eksikliğin giderilmesimevcut öğretim elemanlarının uygulama alanlarındaki donanımlarının arttırılmasıyla sağlanabilir. Bunun için üniversite yönetimlerinin bu konuda strateji geliştirmeleri yararlı olacaktır.

1.2. Donanım eksikliği

Bir İklimlendirme ve soğutma teknolojisi programında uygulamalı dersler yapmak için gerekli olan donanımları iki başlık altında incelemek gerekir. Bu alt başlıklar aynı zamanda uygulama ders alanlarını sınıflandırmada faydalı olacaktır.

Donanımlara ait alt başlıklar aletler ve deney setleri olarak sınıflandırılabilir. Dolayısıyla aletlerin kullanıldığı ortama atölye ve deney setlerinin kullanıldığı ortama da laboratuvar denilmesi uygun olacaktır. Yeni kurulan bir İklimlendirme ve soğutma teknolojisi programında yer tahsisi sürecinde uygulamalı dersler için bu ayrım göz önüne alınmalıdır aksi halde alan sorunu yaşanacaktır.

1.3. Alet ihtiyacı

İklimlendirme ve soğutma teknolojisi programında birçok uygulamanın yapılabilmesi için alet ve cihazlara ihtiyaç duyulmaktadır. Soğutma sistemlerinde kullanılan borulara yapılan kesme, bükme, havşa ve diş açma vb. uygulamalar için özel aletlere ihtiyaç vardır. Çekiç, tornavida ve anahtar takımının yanında ayrıca metal ve plastik boruları kaynak yapmak için kaynak makineleri gerekmektedir. Soğutma sistemlerine müdahale etmek için vakum pompası, hassas terazi, gaz şarjı için özel donanımlar, soğutucu akışkan tüpleri ve ölçüm cihazları ihtiyaçlardan bazılarıdır. Şekil 1' de uygulama derslerinde kullanılan aletlerden bazıları gösterilmiştir.

a b c d

Şekil 1. (a) Boru kesme makası, (b) Boru bükme aparatı, (c) Havşa açma seti, (d) Oksijen kaynağı seti

Yukarıda bahsi geçen aletler bir iklimlendirme ve soğutma atölyesinde en çok kullanılanlardır. Ayrıca maliyet açısından çokta pahalı değillerdir. Fakat yeni açılan bir İklimlendirme ve soğutma teknolojisi program atölyesinde bulunmayabilirler. Program başkanına düşen görev en kısa sürede bu aletleri program atölyesine kazandırmaya çalışmak olmalıdır. Fakat bu kazandırma süreci bile bir zamana muhtaç olduğundan geçen süre içerisinde uygulama derslerini yerine getirmek için çözüm bulmak gerekir.

Çözüm olarak bir iklimlendirme ve soğutma servisinden destek istenebilir. Soğutma servislerinde bu temel aletler kullanılmaktadır. Bu çözümher yer için uygulanamasa bile etkili bir çözümdür. Bu çalışmanın konusu olarak incelenen programın ilk zamanlarında bölge halkından soğutma servisi sahibi eğitim gönüllüsü bir iş adamının gayretleriyle ve kendi servisine ait takımları okul atölyesine taşımak suretiyle uygulama derslerine devam edilmiştir.

1.4. Deney seti ihtiyacı

İklimlendirme ve soğutma teknolojisi programı ders planları içerisinde Laboratuvar dersleri mevcuttur. Bu derslerde iklimlendirme ve soğutma kavramları deneysel olarak öğrencilere kazandırılmaktadır ve dersler özel deney setleri üzerinden işlenmektedir. Temel soğutma deney seti, arıza bulma deney seti, ısı pompası deney seti laboratuvar derslerinde soğutma sistemini öğrencilere tanıtmak için kullanılan setlerden

bazılarıdır. Bu setler iklimlendirme ve soğutma eğitimi için özel olarak hazırlandığından maliyet açısından hem yüksektirler hem de her yerde bulunmazlar. Ya satın almak suretiyle ya da daha önce kurulan bir laboratuvarı ziyaret etmek şeklinde öğrencilerin faydalanması sağlanabilir. Aşağıda bu iki şıkka ait ayrıntılar üzerinde durulmuştur.

2. Uygulama Derslerinde Karşılaşılan Sorunlar İçin Alternatifler

2.1. Teknik gezi

Uygulama derslerinin bazılarını teknik gezi olarak değerlendirmek öğrencilere büyük katkılar sağlamaktadır. Klima santrallerinin olduğu işletmeler ve hastaneler, ısıtma ve havalandırma sistemlerinin barındıran yapılar, soğuk işleme yapan gıda işletmeleri, soğuk hava depoları ve iklimlendirme ve soğutma ürünleri imal eden fabrikalar başlıca teknik gezi yapılabilecek yerler arasındadır. Bu tür gezilerin öğrenciler üzerinde bıraktığı olumlu etkiler çoktur. Öğrencilerin bakış açılarını genişletmek, sektördeki kişileri ziyaret ederek onlarla tanışmak, kendi alanlarıyla ilgili yeni cihazlar ve uygulamalar görmek teknik gezilerin en önemli katkılarındandır.

Fakat teknik gezilerin verimli olarak geçmesinde en önemli vazife geziyi organize eden öğretim görevlisine bakmaktadır. Kurum içi teknik gezi yönergelerine uygun olarak ziyaret edilecek yerin uygun seçilmesi, toplanma saati, zamanında gezi yerine varılması, araç temini, ziyaret yerinin öğrencilere tanıtılması için uygun kişilerle temasa geçmek gezinin sıhhati için önem arz etmektedir ve yaşanan aksaklıklar gezinin performansını etkileyecektir(bilecik.edu.tr).

Yukarıda bahsedilen kriterler herhangi bir teknik gezi içindir. Amaç deney setlerinin öğrencilere gösterilmesi ise bu amaca sadece bir iklimlendirme ve soğutma laboratuvarı ziyareti ile ulaşılabilir. Bu çalışma kapsamında incelenen programda ilk zamanlar laboratuvar bünyesinde deney setleri olmadığından en yakın bir İklimlendirme laboratuvarına gezi düzenlenmiştir. Fakat mesafenin uzunluğu yorgunluğa sebep olduğundan öğrencilerin ilgisi etkilenmiş ve gezilerin devamı getirilememiştir. Sadece bir gezi ise bu cihazların tanıtılması ve deney yapılması için yeterli değildir.

2.2. Deney seti temini

Bir İklimlendirme soğutma ve soğutma laboratuvarı yeterli miktarda deney setlerine sahip olmalıdır. Böyle bir imkân öğrencilerin bölümlerine olan aidiyet duygularının gelişmesine de katkıda bulunmaktadır. Resmi kurumlarda deney setleri ihale süreciyle alınmaktadır. Deney setlerine ait yüksek maliyetler ödenekler ile karşılanmaktadır. Üniversite yönetimlerinden her zaman ödenek çıkması beklenemez. Hibe olarak gelen yardımlarında olmadığı düşünüldüğünde eldeki imkânlar iyi değerlendirilmelidir. İhale sürecinin ilk aşamasınıihtiyaç talebi ve bu talebin anlatıldığı teknik şartname kısmı oluşturmaktadır. Teknik şartnamenin hazırlanması ihtiyaca uygun cihazın alınmasında önem arz etmektedir. Teknik şartnamenin hazırlanmasında tecrübesi olan personel ile yeni personel arasında işbirliği yapılması çok daha güzel sonuçlar ortaya çıkarabilir. Deney cihazları üreten firmalara ait örnek teknik şartnameler bulunmaktadır (deneysan.com).

İklimlendirme ve soğutma teknolojisi programına ait atölye ve laboratuvar ihtiyacının karşılanması için en uygun zaman programın kuruluş aşamasıdır. Kuruluş aşamasında tecrübeli bilim adamlarının önderliğinde program ihtiyaçlarının temin edilmesine çalışılmalıdır. Fakat ülkemiz şartlarında daha farklı ihtiyaçlardan bu tarzda olaya yaklaşılmadığından göreve başlayan yeni öğretim elemanlarını geliştirilmeyi bekleyen laboratuvarlar beklemektedir. Laboratuvarlara cihaz temini için birinci yol yukarıda bahsedilen ihale süreciyle deney setlerini okula kazandırmaktır. Aşağıda şekil 2'de bir deney seti gösterilmiştir.

 Copyright © International Conference on Quality in Higher Education(ICQH)

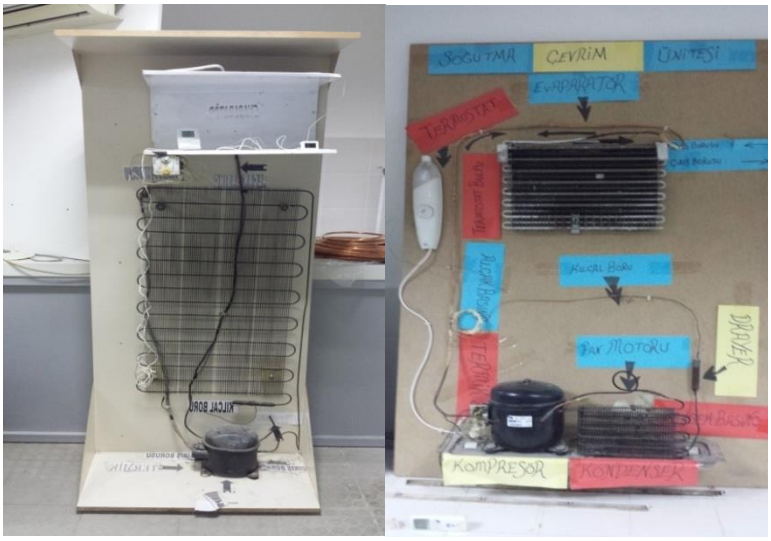
Şekil 2. Temel soğutma eğitim seti

Deney setleri için diğer önemli bir noktada satış sonrası hizmettir. Deney setleri standart ürünler olmadıkları için kullanım sırasında sorun çıkarabilmektedirler. Özellikle kaynak noktaların gaz kaçağı ve dijital göstergelerin sağlıklı çalışmaması da sıklıkla yaşanan sorunlar arasındadırlar. Cihazların temin edildiği firmaların satış sonrası desteği temin etmeleri gerekmektedir.

2.3. Öğrenci çalışmaları

İhtiyaç duyulan deney setlerinin çeşitliliği ve ödeneklerin yetersiz oluşu farklı arayışlara neden olmaktadır. Bu arayışların bir neticesi de öğrenciler ile birlikte deney seti görevi yapan cihazlar geliştirmektir. Şekil 3'te öğrencilerimizin kendi imkânlarıyla yaptıkları cihazlar görülmektedir. Aşağıda bu yaklaşımın avantaj ve dezavantajlarından bahsedilmiştir.

Öğrenciler tarafından cihaz temini çalışmalarının yapılması öğrencilerin teorik bilgilerini pratiğe dökmekte onlara büyük faydalar sağlamaktadır. Bu tür çalışmalara katılan öğrenciler sayesinde laboratuvarlarda çeşitlilik artmaktadır.



a b

Şekil 3. Öğrenci çalışmalarıyla yapılan cihazlar

Öğrenci çalışmalarıyla yapılan cihazlar üzerinde de bazı temel deneyler yapılabilmektedir. Şekil 3a da gösterilen cihaza ait yoğuşturucu kısmı büyüktür. Şekil 3b de ise çok daha küçüktür. Aradaki farkın neden kaynaklandığıanlamak için önemli bir ısı transfer konusuna karşı farkındalık sahibi olmak gerekir. Şöyle ki

 Copyright © International Conference on Quality in Higher Education(ICQH)

Şekil 3b de gösterilen cihazın yoğuşturucu fanı vardır ve cebri taşınım ısı transferi yolu ile soğumaktadır. Şekil 3a da gösterilen yoğuşturucu ise doğal taşınım şeklinde ısı atmaktadır. Sekil 3'te gösterilen iki cihaz bu farkı anlatmak için uygun örneklerdir.

Şekil 3a gösterilen cihaz ile yapılabilecek ikinci bir uygulamada şöyledir. Soğutma sistemleri ısı atan sistemlerdir ve ısı atımı yoğuşturucu ile gerçekleşir. Yoğuşturucun üzerinin kirlenmesi ya da ısı atımını engelleyici ortamların olması sistemin soğutma performansını etkiler. Bu etkileme kendini buharlaştırıcı kısmında yeterli soğutma olmaması ve buharlaştırıcının sıcaklığının yükselmesi şeklinde gösterir. Bu teorik bilgi Şekil 3a da gösterilen cihazın yoğuşturucu kısmının üzerinin bir örtü ile örtülmesi suretiyle öğrencilere uygulamalı olarak gösterilebilmektedir. Üzeri örtülen yoğuşturucu ısı atamamakta ve buharlaştırıcı kısmına konulan termometre değerinin yükseldiği öğrencilere gösterilebilmektedir.Öğrenci çalışmalarıyla elde edilen cihazlar için bazı dezavantajlardan söz edilebilir. Öncelikle bu cihazlar estetikten yoksundurlar. Diğer bir konu ise bu cihazlar üzerine elektronik ekipmanlar yerleştirmek başka disiplinler gerektirdiğinden çok mümkün olamamaktadır.Öğrenci çalışmalarıyla yapılan cihaz için herhangi bir demirbaş olma durumu söz konusu olmadığından rahat davranma avantajı sağlarlar. Bu cihazlar üzerinde birçok çalışma yapılabilir. Bozulduklarında üzerinde çok zaman kaybetmeye gerek olmaz ve parçalanılarak başka uygulamalarda kullanılabilirler.

SONUÇLAR

Bu çalışmada donanımlı bir atölye ve laboratuvara sahip olmayan bir İklimlendirme ve soğutma teknolojisi programında uygulamalı eğitimi zorlaştıran nedenlerden bazıları incelenmiştir. Uzman eksikliği, atölyede kullanılan aletlerin ve laboratuvarda kullanılan deney cihazlarının olmayışı uygulamalı derslerin yapılmasını zorlaştırmaktadır. Bazı uygulamalı derslerin yerini tutabilecek teknik gezilerin ise organizasyon külfeti vardır. Deney cihazı temininde uygun cihazların alımı için teknik şartname hazırlamak için özverili bir çalışma gerekir. Öğrenci çalışmalarıyla yapılan cihazlar bazı uygulamalara imkân vermekle birlikte estetikten ve elektronik ölçümden eksik olmaktadırlar. İdeal bir İklimlendirme ve soğutma programına ait atölye ise öğrencilerin uygulama yapmasını sağlayan gerekli aletlere ve cihazlara sahip olmakla birlikte laboratuvarında özel deney setleri olmalıdır.

KAYNAKLAR

Çelikkaya T., Kuş Z., "Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Kullandıkları Yöntem ve Teknikler", Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi XXII (2), 741-758, 2009.

Çepni S., Ayas A., Johnson D., Turgut M. F., "Fizik Öğretimi", YÖK/ Dünya Bankası Milli Eğitimi Geliştirme Projesi, Ankara, 1997

Dilbaz G. A., Yelken T. Y., Özgelen S., "Araştırma temelli öğrenmenin ilköğretim öğrencileri üzerindeki etkileri", Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, Cilt: 23, Sayı: 1, Sayfa: 89-103, 2013.

Göktürk İ. E., Aktaş M. A., Göktürk Ü., "Sosyal bilimler meslek yüksekokullarının eğitim sürecinde; uygulama açısından karşılaşılan sorunlar ve çözüm önerileri", Electronic Journal of Vocational Colleges, UMYOS Özel Sayı,2013.

Kalem S., Fer S., "Aktif Öğrenme Modeliyle Oluşturulan Öğrenme Ortamının Öğrenme, Öğretme ve İletişim Sürecine Etkisi", Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri, 3 (2), 433-461, 2003.

http://www.uludag.edu.tr/Bologna/dereceler/dt/21/dl/tr/b/21/p/962

http://sks.bilecik.edu.tr/Dosya/Arsiv/%C3%96%C4%9Frenci%20Bilimsel%20ve%20Teknik%20Gezi%20Y%C3%B6nergesi.pdf

www.deneysan.com

MESLEK YÜKSEKOKULLARININ ETKİNLİK PROBLEMİ, SORUNLARI VE ÇÖZÜM ÖNERİLERİ: AFYON KOCATEPE ÜNİVERSİTESİNDE ÖRNEK BİR UYGULAMA

Cantürk KAYAHAN
Doç. Dr., Afyon Kocatepe Üniversitesi
Bolvadin Uygulamalı Bilimler Yüksekokulu, Bankacılık-SigortacılıkBölümü, Türkiye
ckayahan@aku.edu.tr

Doğan ÖZTÜRK
Öğr.Gör., Afyon Kocatepe Üniversitesi
Bolvadin Meslek Yüksekokulu, Finans-Bankacılık Bölümü, Türkiye
doganozturk@aku.edu.tr

ÖZET
Meslek Yüksekokulları, üniversite eğitim sisteminde problemleri, ağırlıkları ve de etkinlikleri ile yıllardır sorgulanmaktadırlar. Son yıllarda gerek öğrenci niteliğindeki gerekse niceliğindeki problemleri üniversitelerin temel tartışma alanlarından birisini oluşturmuşlardır. Bu çalışmada Afyon Kocatepe Üniversitesi bünyesin de yer alan Meslek Yüksekokulları'nın göreceli etkilerinin ölçülmesi ve geleceğe yönelik problemlerine ve de çözümlerine yönelik adımlara, alternatif öneriler getirilmiştir. Bu kapsamda etkinlik ölçüm modeli olarakVeri Zarflama Analizi (VZA)–Değişken Getirili Model kullanılmıştır. Karar verme birimi olarak alınan 12 meslek yüksekokuluna ait 2011-2015 dönemine ait derslik sayısı, toplam öğrenci sayısı, toplam bilgisayar sayısı, okutulan ders sayısı ve toplam fiziki alan m2 girdi değişkenleri ile mezun öğrenci sayısı ve mezun öğrenci not ortalaması ise çıktı değişkenleri dikkate alınmıştır. Etkinlik sonuçlarına göre meslek yüksekokulları için iyileştirme çalışmaları önerilmiştir.
Anahtar Kelimeler: Mesleki eğitim, VZA, etkinlik.

GİRİŞ

Yükseköğretim sistemi içerinde meslek yüksekokulları, özellikle Anadolu üniversiteleri için öğrenci sayısı bakımından önemli bir sayısal büyüklük oluşturmaktadır. Bununla birlikte meslek yüksekokullarının ve programlarının her geçen gün artmaya devam etmesiyle birlikte, öğretim elemanı yetersizliklerinden ve öğrenci kalitesinden kaynaklanan problemler ön plana çıkmaktadır. Aslında bu okullar amaçları doğrultusunda kullanılabilse ekonomik sistemin işleyişine önemli bir işlevlik kazandırılabilecektir. Çünkü tüm dünyada olduğu gibi Türkiye'de de ekonomik sistemin en büyük ve en önemli istihdam merkezi olan KOBİ'ler de ara eleman ihtiyacının meslek yüksekokulları tarafından karşılanması beklenmektedir. Ancak mevcut sistem içerinde meslek yüksekokulları her öğrencinin yerleşebildiği, üst lise konumuna dönüşmüşlerdir. En önemli özellikleri olan uygulamalı eğitim ise, birkaç büyük meslek yüksekokulu dışında neredeyse imkansızdır. Türkiye, dünya ülkeleri arasında nüfus bakımından 15. sırada gelmektedir. Dolayısıyla hızla artan nüfusunun eğitimi, mesleki eğitime katılımı ve oradan da işgücüne aktarımda meslek yüksekokullarına önemli görevler düşmektedir.

I. MESLEK YÜKSEKOKULLARI VE TARİHİ GELİŞİMİ

Mesleki eğitim (vocationaleducation), genel anlamda teknik eğitim olarak da ifade edilir. Bu eğitimde öğrenciler elle ya da pratik aktivitelere dayalı işler için eğitim alırlar. Genelde akademik olmayan ve özellik arz eden iş ve meslekler için katılımcılara ya da öğrencilere hizmet verilir. 20. yüzyıla kadar mesleki eğitim, özel ya da spesifik işler üzerine odaklanmıştı. Örneğin kaynakçılık, mobilyacılık ve otomobil mekaniği gibi. 20. yüzyıldan sonra ise artan rekabet ve uzman işgücü ihtiyacıyla birlikte mesleki eğitim, daha spesifik olarak teknik alanlar yanında sosyal alanlarda da özel yeni uzmanlık alanları ortaya çıkarmıştır. Örneğin, dış ticaret, turizm, kozmetik, bilgi teknolojileri, tekstil ve bilgisayar gibi.

 Copyright © International Conference on Quality in Higher Education(ICQH)

Türkiye'de önlisans seviyesindeki mesleki eğitim, meslek yüksekokulları vasıtasıyla organize edilmektedir. Meslek Yüksekokulları eğitim sisteminde 1981 yılına kadar Yay-Kur (Yaygın Eğitim Kurumu) adı altında Milli Eğitim Bakanlığı kontrolünde gelişmiştir. 1974 yılında kurulan Öğrenci Seçme ve Yerleştirme merkezi (ÖSYM), üniversitelere merkezi sınavla öğrenci alınmasını sağlarken, üniversiteye giriş sisteminde de kurumsal bir oluşumun başlangıcı olmuştur. 1981 yılında yürürlüğe giren 2547 sayılı Yükseköğretim Kanunu, üniversiteler, milli eğitime bağlı okullar ve YAYKUR gibi dağınık bir alanda faaliyet gösteren yükseköğretim kurumlarını YÖK (Yükseköğretim Kurulu) çatısı altında toplamıştır. Meslek yüksekokulları 1981 yılında yürürlüğe giren 2547 sayılı Yükseköğretim Kanununa kadar Milli Eğitim bakanlığına bağlı olarak faaliyetlerini sürdürmüşlerdir. Bu kanunla birlikte üniversitelere bağlanan Meslek Yüksekokullarının ve programlarının açılması da Yükseköğretim Kurulunun kararına tabi olmuştur(YÖK, 2007: 43). YÖK'ün kuruluşunu takiben, özellikle yeni kurulan Anadolu üniversitelerinde MYO'larının sıklıkla açıldığı görülmüştür. Bu durum başlangıçta Anadolu'daki bazı şehirlerin gelişmesine, cazibe merkezi olmasına ve istihdam yapılarına olumlu yansımış ancak ilerleyen yıllarda MYO'ları etkinlikten uzaklaşırken; öğrenci ve akademik personel kalitelerinde bazı olumsuzluklar görülmüştür. Tablo 1'de Yüksek Öğretim Kurumlarının getirileri tablolaştırılmıştır. Günümüzde meslek yüksekokullarının yeniden revize edilmesine yönelik planlamalar ve uygulamalar tartışılmakla birlikte; bir an önce "mesleki eğitim için acil bir eylem planı" oluşturulmalı ve uygulamaya geçirilmelidir.

Tablo 1. Yükseköğretimin Getirileri

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

Kaynak: Türk Yükseköğretiminin Bugünkü Durumu, 2005: 8.

II. MESLEK YÜKSEKOKULLARININ SORUNLARI

Meslek Yüksekokulu denildiğinde; üst düzeyde uygulamaya dönük meslek elemanı yetiştiren üniversite birimleri anlaşılmaktadır (Wikipedia, 2015). Bu okulların temel kuruluş amaçları;

- Üniversite okuma oranını artırmak,
- Meslek elemanı yetiştirmek,
- İstihdam öncesi, öğrenci bekleme sürelerini azaltmak,
- Üniversite kontenjanlarındaki yığılmayı dengelemek,
- Bölgesel gelişmeye katkı sunmak,
- Anadolu şehirleri başta olmak üzere, şehirleşme oranını artırmak,
- Toplumsal sosyalleşmeyi dengelemek vbdir.

Yukarıdaki başlıklarda sıraladığımız amaçlar yanında, meslek yüksekokullarının sorunlarını temelde; akademik, idari ve fiziki sorunlar olarak üç başlıkta değerlendirilebilir. Bu sorunlardan ilki olan akademik sorunlar, meslek yüksekokullarında diğer lisans seviyesindeki kurumlardan farklılaşır. Çünkü bu okullarda temel eğitim, teorik bir anlayıştan daha çok ihtiyaç duyulan ara eleman ihtiyacının karşılanması ve uygulama becerisinin kazandırılmasıdır. Ancak meslek yüksekokullarının laboratuvar ve atölye gibi uygulama alanlarındaki eksiklikler ve de öğretim elemanlarının liyakat ya da ilgili alandan uzak olmaları, kurumsal eğitim felsefesinde sıkıntılara neden olmakta ve genel bir eğitim metedolojisi doğrultusunda eğitim verilmektedir. Gerçekte bölgesel istihdam imkanları ve konunun uzmanı ve yeterli bilgi ve beceri sahibi öğretim elemanı ve yüksekokulun fiziki altyapısına uygun öğrenci sayısı dikkate alınarak planlamalar yapılmalıydı. Bunların yanında milli eğitimin temel kontrolünde verilen eğitim altyapısı da bir takım

sıkıntıların oluşmasına neden olmuştur. Örneğin 1990 sonrası MEB-YÖK olarak ifade edilen ders müfredatları, 2008 sonrası İKMEP (İnsan Kaynaklarının Mesleki Eğitim Yoluyla Geliştirilmesi Projesi) olarak açıklanmıştır. Her iki uygulamada tam anlamıyla mesleki eğitimin müfredat altyapısına katkı yapmamış; tam tersi ilgisiz ve alakasız derslerin müfredatta yer almasına zemin hazırlamıştır. Bunların yanında meslek yüksekokullarında birçok bölümün ismi farklı olmasına rağmen, program derslerinin % 90 aynı düzeydedir. Bu durumda ihtiyaç ve programa uygun ders yerine; okulun kadrolu öğretim elemanına göre ders anlayışına neden olmuştur. Anadolu üniversitelerinin birçoğunda merkezden uzakta meslek yüksekokullarının açılması, bu okulların uzaktan bir idare anlayışı ve düşük kalitede akademik yetkinlik düzeylerinde çalışmalarına neden olmuştur.

Fiziki açıdan problemler genel olarak donanımsal ve öğrencinin sosyal gelişimine katkı sağlayacak sınıf, atölye ve laboratuvar gibi, derslerin tamamlayıcı ögelerinin varlığı ile ilgilidir. Birçok meslek yüksekokulu tek bir binadan ibaret, öğrencinin konaklama imkanının bile olmadığı, ilçelerde açılmış ve bu durum sorunların yığmal bir hal almasına neden olmuştur.

Meslek yüksekokulları, okul müdürü tarafından idare olunur. Ancak bu okullardaki müdürlerin daha çok farklı birimlerden görevlendirilmesi, meslek yüksekokullarının problemlerinin ötelenmesine, neden olduğu gibi kurum içi çatışmaların da ana nedenini oluştururlar. Dolayısıyla meslek yüksekokullarında etkinlik söz edebilmek için hem nicel hem de bazı nitel göstergelerin dikkate alınması gerekmektedir.

III. MESLEKİ EĞİTİME YÖNELİK TARTIŞMALAR

Mesleki eğitim ve meslek yüksekokullarının durumu, yıllardır tartışılmakta ve konunun çözümü konusunda yeterli somut adımlar bir türlü atılamamaktadır. Dolayısıyla dünyada bazı çalışmalara bakıldığında (Grubb, 2006:1);

İlk olarak okul ve iş'e dayalı çift taraflı eğitim anlayışına sahip ve çıraklık sistemini sürdüren; Almanya, Danimarka ve Avusturya gibi ülkeler dikkat çeker. Bunun yanında bölgesel dengesizlikleri gidermek isteyen ülkeler de vardır. Bu ülkelerden Almanya eski doğu Almanya bölgesini geliştirmek için çabalarken; Kore gibi ülkelerde Seul dışındaki bölgelerin gelişimini teşvik etmeye çalışmaktadır. Yine bazı ülkeler, düşük düzeyli olan mesleki eğitim ve alternatif imkanı olmayan eğitim anlayışına sahip ülkeler vardır. Özellikle göçmen öğrenciler, düşük düzeyli gelir düzeyine sahip ve ırksal azınlık problemli öğrenciler bu noktada değerlendirilir ve ikincil bir eğitim sistemi oluşturulur.

ABD, İngiltere ve Danimarka gibi orta öğretimde problemli öğrencilerin ya da isteksiz öğrenciler olarak nitelendirilen öğrencileri teşvik edici uygulamaları destekleyen ülkeler, mesleki eğimi dikkate alırlar. Danimarka gibi ülkelerde "iletişime kapalı" sosyal olmayan öğrenciler ve göçmen problemleri yaşayan ülkeler meslek okullarıyla bu grup öğrencilere daha hedefli yaklaşımlar oluşturulabileceğini ümit ederler. Avusturya, Portekiz ve İspanya gibi ülkeler de metal çalışma, elektrik ve otomasyon gibi alanlarda yetenekli ve yetişmiş insan gücü eksikliğini gidermek odaklı düşünür ve ilgilenirler. Tablo 1'de yükseköğretimin getirilerini Türkiye endeksinde düşündüğümüzde yukarıda sıralanan bazı ülkelerdeki gibi sosyal yönden çok daha fazla katkıları olduğu görülecektir. Dolayısıyla insan bilincinin ve yaşam felsefesinin ve de toplumsal bilinçlenmenin oluşumunda yükseköğretim kurumları önemli katkılar sağlamaktadırlar.

IV. MYO'LARININ ETKİNLİK SORUNU VE DEA UYGULAMASI

DEA (Veri Zarflama Analizi), doğrusal programlama prensibi üzerine kurulu girdiyi çıktıya dönüştürmekte sorumlu Karar Verme Birimleri (KVB)'nin göreceli etkinliğini ölçen bir tekniktir (Aydemir, 2002). DEA analizi ilk olarak Charnes, Cooper ve Rhodes (1978) tarafından kamuya ait okulların etkinliklerinin ölçülmesiyle literatüre girmiştir. Günümüzde bu model; eğitim, sağlık, hizmet, ulaşım, turizm, bankacılık ve sigortacılık sektörleri başta olmak üzere birçok sektörde yoğun bir şekilde kullanılmaktadır.

Girdi odaklı DEA'nın değişken getirili BCC modeli dual (zarflama) matematiksel notasyonu şöyledir (Cingi ve Tarım, 2000: 9);

$$\min \; w_k = q_k$$

kısıtlar

$$\sum_{j=1}^{n} \lambda_{kj} Y_{rj} \geq Y_{rk} \quad r = 1,\ldots,s$$

$$-\sum_{j=1}^{n} \lambda_{kj} X_{ij} + q_k X_{ik} \geq 0 \quad i = 1,\ldots,m$$

$$\sum_{j=1}^{n} \lambda_{kj} = 1 \qquad (6)$$

$$\lambda_{kj} \geq 0 \quad j = 1,\ldots,n$$

$$-\infty \leq q_k \leq +\infty$$

DEA uygulaması dört aşamadan oluşmaktadır. İlk aşama da karar verme birimlerinin seçilmesi; ikinci aşamada analizde kullanılacak girdi çıktı değişkenlerinin seçilerek sayılarının belirlenmesi ve deüçüncü aşamada analiz ve sonuçlarınındeğerlendirilmesidir.

1. Karar Verme Birimlerinin (KVB) Seçilmesi

KVB seçilmesi, DEA analizinin en temel ve anahtar noktalarından birisidir. Çünkü yapılan çalışmanın sonucu bu değişkenler üzerinden açıklanır. Dolayısıyla kullanılacak KVB ürettikleri ürün açısından birbirlerine yeteri kadar benzer, aynı girdiyi aynı çıktıya dönüştüren ve aynı sektörde faaliyet gösteren birimlerden oluşmalıdır (Baysal ve Toklu, 2001: 206). Birçok araştırmacıya göre analize dâhil edilen KVB'lerinin sayısı en az girdi – çıktı bileşenlerinin toplamının iki katı (5+2=7x2=14) olması gerekirken;BoussofianeDyson ve Rodes (1991) gibi araştırmacılara göre ise girdi sayısı + çıktı sayısı + 1 (5+2=7+1=8) olması yeterlidir. Bu çalışmada ise Kasım 2015 sonu itibariyle Afyon Kocatepe Üniversitesi'nde faaliyet gösteren 15 Meslek Yüksekokulu'nun 12'si KVB olarak seçilmiştir. Analizde kullanılan KVB'leri Tablo 2'de gösterilmiştir.

Etkinlik Analizlerinin sonucunda her KVB için yüzde olarak "0" ile "100" arasında bir verimlilik endeksi hesaplanmaktadır. Etkinlik değeri her KVB için analiz sonucuna göre % 100 ise ilgili KVB "en iyi gözlem" kabul edilir ve etkin sayılır. Eğer bu düzey % 100'den küçük ise KVB göreceli olarak etkinsiz kabul edilmekte ve bu değerden ne kadar uzaklaşırsa o kadar etkinsiz olarak yorumlanmaktadır (Kılınç, 2009: 76).

Tablo 2. Karar Verme Birimleri

NO	AKU MESLEK YÜKSEKOKULLARI
1	Afyon Meslek Yüksekokulu
2	Bayat Meslek Yüksekokulu
3	Bolvadin Meslek Yüksekokulu
4	Çay Meslek Yüksekokulu
5	Dazkırı Meslek Yüksekokulu
6	Dinar Meslek Yüksekokulu
7	Emirdağ Meslek Yüksekokulu
8	Sandıklı Meslek Yüksekokulu
9	Sinanpaşa Meslek Yüksekokulu
10	Sultandağı Meslek Yüksekokulu
11	Şuhut Meslek Yüksekokulu
12	Uzaktan Eğitim Meslek Yüksekokulu

2. Girdi ve Çıktı Kümelerinin Belirlenmesi

Girdi ve çıktı kümelerini belirlenmesi, DEA analizinin kullanıcısının yeteneğine ve konuya hakimiyetine dayalıdır. Özellikle de bu aşama çalışmayı daha önce yapılan çalışmalardan farklılaştıracak karakterdeki bölümdür. Charnes, Cooper ve Rhodes (1978)'e göre girdi ve çıktı kümeleri, KVB'lerinietkileyen tüm faktörler dikkate alınarak en iyi ifade eden değişkenlerden seçilmelidir. (Baysal vd, 2005: 69).Girdi-Çıktı kümleri belirlenirken geçmiş çalışmalardan faydalanılmalı ancak geçmiş çalışmalarda alınan değişkenler zaman içerisindeki değişimde dikkate alınarak güncellenmelidir.

Bu çalışmada daha önce yapılan etkinlik çalışmalarından Atan Karpat ve Göksel (2002),Yeşilyurt ve Alan (2003), Kutlar Gülcü ve Karagöz (2004),Özcan ve Anıl (2007), Baysal Alçılar Çerçicioğlu ve Toklu (2005), Yeşilyurt (2009), Özden (2008), Oruç, Güngör ve Demiral (2009),Bal (2013), Özel (2014) ve Gündüz, Ceyhan ve Esengün (2014)'ün çalışmaları incelenmiş; eğitim kurumlarında derslik sayısı, verilen toplam ders sayısı, toplam öğrenci sayısı, toplam fiziki alan ve öğretim elemanı sayılarıgirdi olarak; mezun öğrenci sayısı ve mezun öğrenci not ortalaması da çıktı olarak seçilmiştir.Girdi ve çıktı kümeleri yanında meslek yüksekokulları değerlendirilirken;

- Meslek Yüksekokullarının ülke ekonomisinin gelişmesindeki rolleri dikkate alınarak; etkin olmaları ve misyonlarını en iyi şekilde yerine getirmelerinin önemi çalışmanın kurgulanmasında dikkate alınmıştır. Etkinlik analizi kapsamında Afyon Kocatepe Üniversitesi'ne ait 12 Meslek Yüksekokulunun performans ölçütleri çalışmanın konusunu oluşturmuştur.
- Bu çalışmada etkinlik ve verimlilik ölçümlerini araştırmak için, MYO'lara ait veriler zaman serisi panel tahmin yapısına uygun Veri Zarflama Analizi–Değişken Getirili Model kullanılmıştır.

Meslek Yüksekokullarının mevcut imkanlarını etkin bir şekilde kullanabilmesi kombinasyonuna göre literatürdeki çalışmalarda dikkate alınarak veri seti belirlenmiş olup; tablo 2'de gösterilmiştir.

Tablo 3: Çalışmada Kullanılan Veri Seti Kümesi

GİRDİ KÜMESİ	ÇIKTI KÜMESİ
Derslik Sayısı	Mezun Öğrenci Sayısı
Verilen Toplam Ders Sayısı	Mezun Öğrencilerin Not Ortalaması
Toplam Öğrenci Sayısı	
Toplam Fiziki Alan	
Öğretim Elemanı Sayısı	

Çalışmada analize dahil edilen 12 Meslek Yüksekokuluna ait veriler Okul Yönetimlerinden ve Faaliyet Raporlarından elde edilmiştir. DEA model çözümlemesi Win4DEAP paket programı içerisinde gerçekleştirilmiş olup; yapılan ampirik analizde yönelim, zarflama yüzeyi ve model seçimine 2 aşamada karar verilmiştir:

1. Meslek Yüksekokulları girdi değişkenleri üzerindeki kontrollerinin daha fazla olması nedeniyle; en az girdi ile mevcut üretimi gerçekleştirmek gerekmektedir. Bu amaca yönelik olarak analizde "DEA–Girdi Yönelimli Yaklaşım" kullanılmıştır.
2. Teknik etkinlik ölçümlerinin, ölçek etkinliği etkisinden ayrıştırılmasını sağladığı için "BCC Değişken Getirili Model"tercih edilmiştir.

3. Afyon Kocatepe Üniversitesi Meslek Yüksekokullarının DEA ile Göreceli Etkinlik Analiz Sonucu

Bu çalışma, Afyon Kocatepe Üniversitesi'nde 2011 – 2015 yıllarında eğitim faaliyetinde bulunan Meslek Yüksekokullarını kapsamaktadır. Veriler, periyodik olarak her yıl yayınlanan Faaliyet Raporları, Birim Değerlendirme Raporları ile Meslek Yüksekokulları yöneticilerinden mail yoluyla derlenmiştir. Bu çalışmanın uygulama kısmında girdi odaklı ölçeğe göre değişken getiri altında DEA modeli DEAP 2.1 (Data Envelopment Analysis Program) programı yardımıyla hesaplanmıştır.

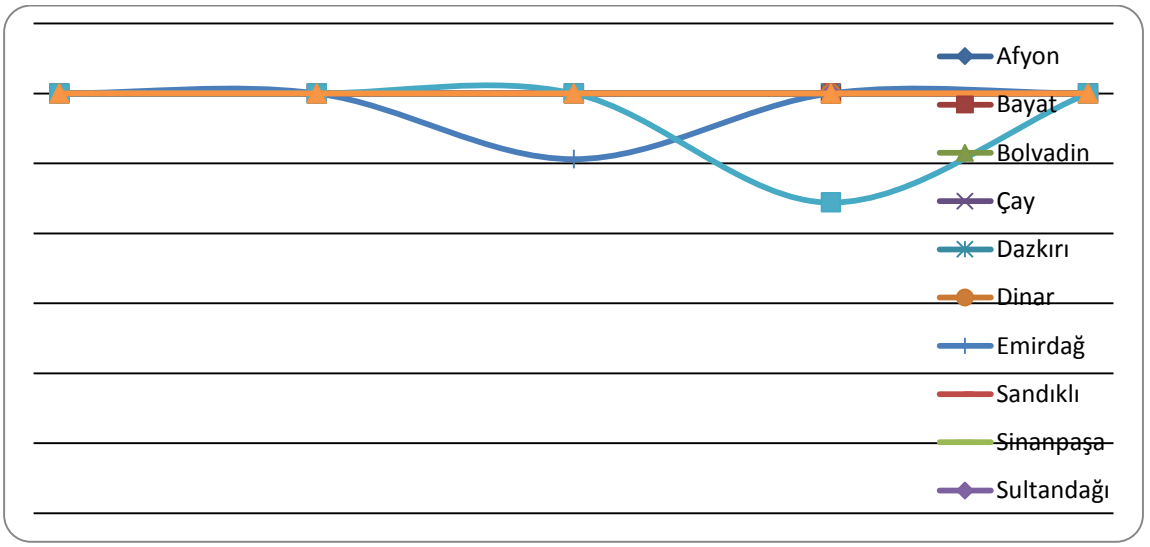
Meslek yüksekokulları ölçeğe göre değişken getiri varsayımı altında; 2011, 2012 ve 2015 yıllarında tam etkinlik skorunu yakalamışlardır. 2013 ve 2014 yılarında 11 MYO etkin iken; 2013 yılında Emirdağ 2014 yılında ise Şuhut MYO etkinlik sınırına ulaşamamıştır. Afyon Kocatepe Üniversitesi Meslek Yüksekokulları'nın genel durumu incelendiğinde; **Tablo 3'de** görüldüğü üzere MYO'ların ölçeğe göre değişken getiri varsayımı altında teknik etkinliği 2011, 2012 ve 2015 yıllarında % 100'dür. Yani bütün Meslek Yüksekokulları da etkindir. Ancak 2013 ve 2014 yıllarında % 99 etkinlik performansı göstermişlerdir. Bu sonuçtan hareketle Meslek Yüksekokulları oldukça yüksek etkinlik değerleri ile çalışmakta oldukları söylenebilir. Ancak son iki yılda Meslek Yüksekokullarının genel ortalaması etkinlik skoruna yakın olmasına rağmen, tam etkinliğin yakalanamadığı söylenebilir. Afyon, Bayat, Sandıklı,

 Copyright © International Conference on Quality in Higher Education(ICQH)

Sinanpaşa ve Uzaktan Eğitim Meslek Yüksekokulları ölçeğe göre sabit, ölçeğe göre değişken ve ölçek etkinliğini olmak üzere her üç analiz tekniğinde de etkinlik sınırını yakalayabilmişlerdir.

Tablo4:MYO'ların Girdi Yönelimli-BCC Model Etkinlik Sonuçları

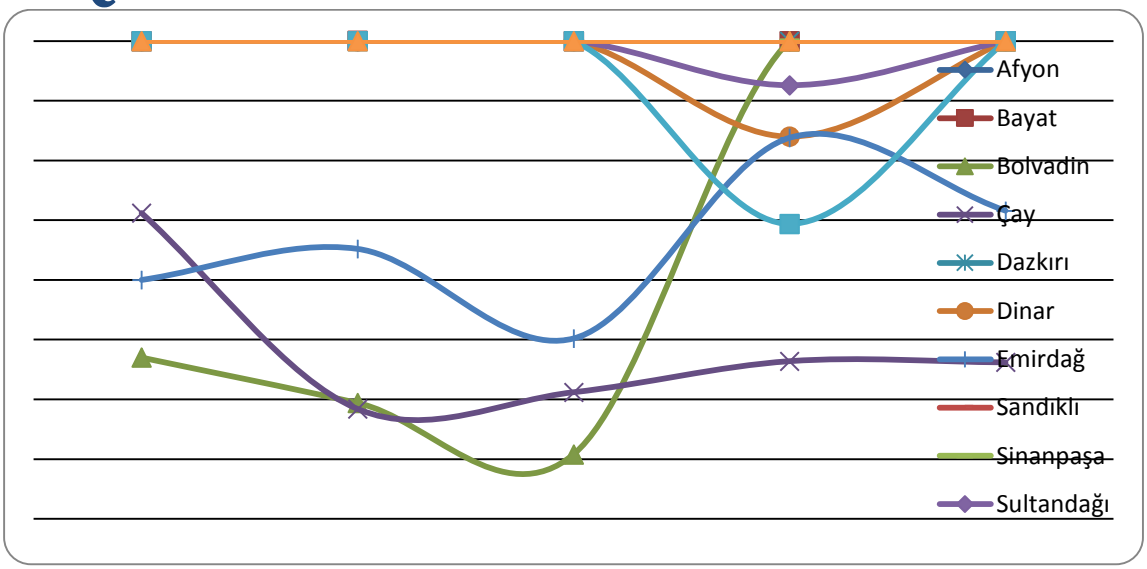
		ÖLÇEĞE GÖRE DEĞİŞKEN					ÖLÇEĞE GÖRE SABİT					ÖLÇEK ETKİNLİĞİ				
	MYO	2011	2012	2013	2014	2015	2011	2012	2013	2014	2015	2011	2012	2013	2014	2015
1	Afyon	1,000	1,000	1,000	1,000	1,000	1,000	1,000	1,000	1,000	1,000	1,000	1,000	1,000	1,000	1,000
2	Bayat	1,000	1,000	1,000	1,000	1,000	1,000	1,000	1,000	1,000	1,000	1,000	1,000	1,000	1,000	1,000
3	Bolvadin	1,000	1,000	1,000	1,000	1,000	0,735	0,697	0,654	1,000	1,000	0,735	0,697	0,654	1,000	1,000
4	Çay	1,000	1,000	1,000	1,000	1,000	0,856	0,692	0,706	0,732	0,731	0,856	0,692	0,706	0,732	0,731
5	Dazkırı	1,000	1,000	1,000	1,000	1,000	1,000	0,535	1,000	1,000	1,000	1,000	1,000	1,000	1,000	1,000
6	Dinar	1,000	1,000	1,000	1,000	1,000	1,000	1,000	1,000	0,920	1,000	1,000	1,000	1,000	0,920	1,000
7	Emirdağ	1,000	1,000	0,953	1,000	1,000	0,800	0,826	0,751	0,919	0,858	0,800	0,826	0,789	0,919	0,858
8	Sandıklı	1,000	1,000	1,000	1,000	1,000	1,000	1,000	1,000	1,000	1,000	1,000	1,000	1,000	1,000	1,000
9	Sinanpaşa	1,000	1,000	1,000	1,000	1,000	1,000	1,000	1,000	1,000	1,000	1,000	1,000	1,000	1,000	1,000
10	Sultandağı	1,000	1,000	1,000	1,000	1,000	1,000	1,000	1,000	0,963	1,000	1,000	1,000	1,000	0,963	1,000
11	Şuhut	1,000	1,000	1,000	0,922	1,000	1,000	1,000	1,000	0,847	1,000	1,000	1,000	1,000	0,919	1,000
12	Uzaktan	1,000	1,000	1,000	1,000	1,000	1,000	1,000	1,000	1,000	1,000	1,000	1,000	1,000	1,000	1,000
ORTALAMA		1,000	1,000	0,996	0,994	1,000	0,949	0,896	0,926	0,948	0,966	0,949	0,935	0,929	0,954	0,966
MİNİMUM		1,000	1,000	0,953	0,922	1,000	0,735	0,535	0,654	0,732	0,731	0,735	0,692	0,654	0,732	0,731
MAKSİMUM		1,000	1,000	1,000	1,000	1,000	1,000	1,000	1,000	1,000	1,000	1,000	1,000	1,000	1,000	1,000
STANDAT SAPMA		0,000	0,000	0,014	0,023	0,000	0,095	0,166	0,136	0,084	0,084	0,095	0,123	0,132	0,078	0,084



Grafik 1:MYO'ların Girdi Yönelimli-BCC Model Etkinlik Sonuçları

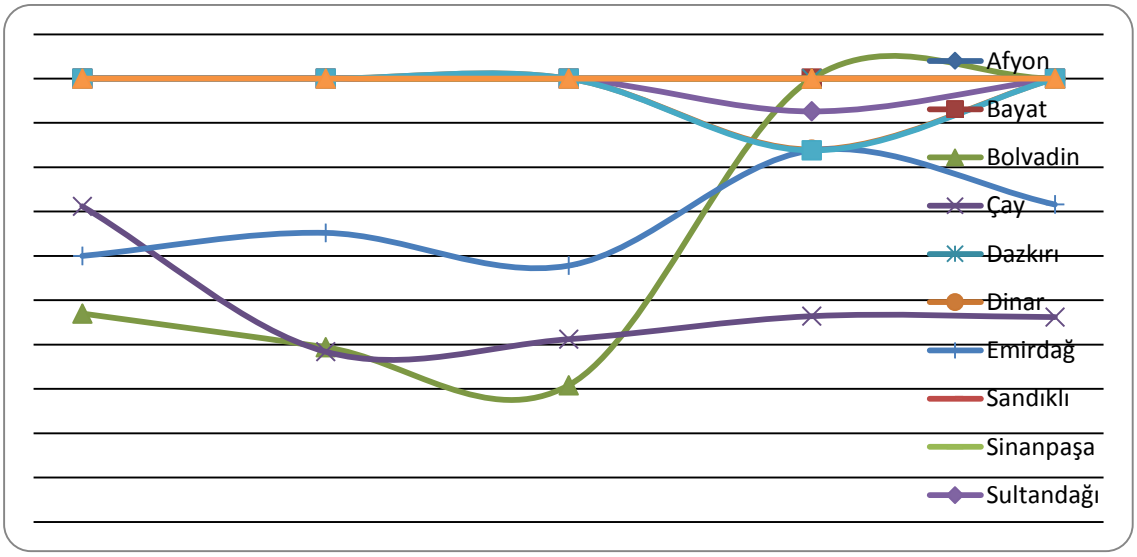
Grafik 1'de yer alan Meslek Yüksekokullarının 2011-2015 yıları itibariyle ölçeğe göre değişken getiri etkinliği şu şekilde değerlendirilebilir. Afyon, Bayat, Bolvadin, Çay, Dazkırı, Dinar, Sandıklı, Sinanpaşa, Sultandağı ve Uzaktan Eğitim Meslek Yüksekokulu etkinlik skoruna sahiptir. Ancak Emirdağ Meslek Yüksekokulu analiz yapılan 2011-2015 yıllarının 2013 yılı hariç diğer yıllarda etkindir. Yine aynı şekilde Şuhut Meslek Yüksek Okulu 2014 yılı hariç diğer yıllarda tam etkinlik skoruna ulaşabilmiştir. Afyon Kocatepe Üniversitesi'ne ait Meslek Yüksekokullarının genel durumu incelendiğinde; **Tablo 3'de** görüldüğü üzere meslek yüksekokullarının ölçeğe göre değişken getiri varsayımı altında teknik etkinliği 2011, 2014 ve 2015 yıllarında % 100, 2013 yılında %99,5 2014 yılında ise %99,1 yılında olarak gerçekleşmiştir.

 Copyright © International Conference on Quality in Higher Education(ICQH)



Grafik 2: Ölçeğe Göre Sabit Getiri Etkinliği

Grafik 2'de gösterilen meslek yüksekokullarının ölçeğe göre sabit getiri etkinlik eğilimi şu şekilde değerlendirilebilir. Grafik 2'ye göre Afyon, Bayat, Dazkırı, Sandıklı, Sinanpaşa, ve Uzaktan Eğitim Meslek Yüksekokulu analizi yapılan tüm dönemlerde etkinlik sınırını yakalayan karar verme birimleridir. Buna karşın Çay ve Emirdağ dikkate alınan değişkenler açısından tüm dönemlerde etkinsizdir. Bolvadin 2011, 2012 ve 2013 yıllarında etkinsiz olmasına karşın diğer yıllarda etkin hale gelmiştir. Ölçeğe göre sabit getiri varsayımı altında 2011 yılı % 94, 2012 yılı % 93, 2013 yılı % 92, 2014 yılı % 94 ve 2015 yılı % 96'dir. AyrıcaEmirdağ ve Çay MYO'larıhem ortalama etkinlik skorundan hem de tam etkinlik skorundan oldukça uzak olan meslek yüksekokulları olmuşlardır.



Grafik 3: Ölçek Etkinliği

Afyon, Bayat, Dazkırı, Sandıklı, Sinanpaşa ve Uzaktan Eğitim Meslek Yüksekokulu analiz yapılan 2011-2015 yıllarının tamamında etkindir. Çay ve Emirdağ başta olmak üzere etkinsiz olan Meslek Yüksekokulları ortalama ölçek etkinliğinin de altında kalmışlardır. Dolayısıyla bu Meslek Yüksekokullarının kendilerine uygun ölçekte çalışmadıkları görülmektedir.

 Copyright © International Conference on Quality in Higher Education(ICQH)

DEA modeli, hem matematiksel olarak KVB'lerine göre etkinsiz olan MYO'ları göstermekte hem de etkinliğin sağlanması için yapılması gerekenler hakkında yol göstermektedir. Tablo 4'te 2013 yılı DEA, ölçeğe göre değişken getiri varsayımı altında Emirdağ MYO, 2014 yılı ise Şuhut MYO içir etkinlik değerleri mevcut girdi – çıktı değerleri, hedef girdi – çıktı değerleri ve etkin olabilmeleri için potansiyel iyileştirme oranları yer almaktadır.

Tablo 5:Etkinsiz Meslek Yüksekokulları Etkinlik Hedefi

KVB	ETKİNLİK DEĞERİ	GİRDİ/ ÇIKTI	GERÇEK	FARK	HEDEF	%
EMİRDAĞ	0,953 (2013)	DERSLİK SAYISI	16,00	-3,42	12,58	-21,38
		TOP.OKUTULAN DERS	549,00	-194,18	354,82	-35,37
		TOPLAM ÖĞRENCİ	1.017,00	-49,00	968,00	-4,82
		TOPLAM FİZİKİ ALAN	41.485,00	-12.798,00	28.687,00	-30,85
		ÖĞRETİM ELEMANI	14,00	-0,66	13,34	-4,73
		MEZUN ÖĞRENCİ	323,00	0,00	323,00	0,00
		MEZUN NOT ORTALAMASI	2,70	0,00	2,70	0,00
ŞUHUT	0,922 (2014)	DERSLİK SAYISI	10,00	-0,75	9,25	-7,50
		TOP.OKUTULAN DERS	60,00	-4,65	55,35	-7,75
		TOPLAM ÖĞRENCİ	423,00	-91,75	331,25	-21,69
		TOPLAM FİZİKİ ALAN	5.000,00	-1.983,80	3.016,20	-39,68
		ÖĞRETİM ELEMANI	12,00	-6,74	5,26	-56,14
		MEZUN ÖĞRENCİ	80,00	20,00	100,00	25,00
		MEZUN NOT ORTALAMASI	2,20	0,36	2,56	16,36

Emirdağ MYO, etkinlik açısından öğrenci sayısını artırıcı uygulamalara ve okullarını tanıtıcı çalışmalara yer vermelidir. Böylece dersliklerini daha etkin kullanacak ve % 21,38 derslik sayısı açısından etkinsizliğini giderebilecektir.Öğrenci sayısının artmasıyla ders sayısı açısından % 35,37 olan skor sağlıklı bir yapıya dönüşebilecektir. Bunun yanında toplam öğrenci sayısı da bölümlere göre yeniden revize edilmelidir.

Şuhut MYO'nun ise daha etkin bir skoru yakalayabilmesi için mezun durumda olabilecek öğrencilere yönelik çalışmalara ağırlık vermesi ve öğrencilerin başarı durumunu artırıcı çalışmalara ağırlık vermeleri gerekir. Böylece mezun oranındaki % 25etkinsizlik ve mezun not ortalamasındaki % 16,36etkinsizlik ortadan kaldırılabilecektir. Şuhut MYO fiziki alanı mevcut öğrenci sayısı bakımından yüksek bir oranda gözükmektedir. Fiziki alan içerisindeki alternatif kullanım alanları ve derslik çeşitlenmeleri bu noktadaki etkinsizlik skorunun düzeltilmesine katkı yapabilecektir. Çünkü derslik sayısı açısından % 7,50; toplam okutulan ders sayısını % 7,75; toplam fiziki alaniçin ise % 39,68gibi yüksek düzeyde etkinsizlik değerleri bulunmaktadır. Bazı bölümlerin öğrenci alamaması öğretim elemanı sayısı açısından etkinsizlik değerini (% 56,14) yansıtmaktadır.

Yukarıdaki değerlendirmelere baktığımızda etkinlik sonuçları sadece matematiksel bir değer olarak dikkate alınmamalı; yorumlamalar yapılırken konunun eğitim ve liyakat gibi bazı açılardan sorgulanması ve de anlamsız matematiksel açıklamalardan kaçınılmasına çalışılmalıdır. Aksi takdirde "şu değer azaltılmalı ya da şu değer artırılmalı gibi" salt açıklamalar, çalışmanın değerini olumsuz etkileyebilecektir.

V. MESLEKİ EĞİTİM İÇİN ÇÖZÜM ÖNERİLERİ VE SONUÇLAR

Mesleki eğitime ve uygulamalarına yönelik tartışmalar ve öneriler sürekli gelişmekte ve değişmektedir. Özellikle küreselleşme eğilimleri ve uygulamaları genel ve mesleki eğitimin anahtar noktalarına bakışı etkilemektedir. Türkiye'de de bazı gelişmiş Avrupa ülkelerinde olduğu gibi mesleki eğitim öğrenci seviyesi düşük düzeydedir.Bunun yanında öğrencinin uygulama becerisini geliştirmeye yönelik uygulamalar yok denecek kadar azdır. İşbaşı eğitim uygulamaları ya da staj benzeri çalışmalar, sadece belge ve kağıt odaklı kalmakta ve etkin olarak sürdürülememektedir. Öğrenci motivasyonu üzerine uygulamalar ise çok yetersizlikler göstermekte ve öğrencilerin okul içerisinde kendini geliştirebileceği ya da gerçekleştirebileceği ortamlar yetersizlikler göstermektedir.Bu durum öğrencinin kendisini değersiz hissetmesine, özgüven yetersizliğine ve işine odaklanamamasına yansımakta ve öğrenciler ahlaki olumsuzluklar ya da kötü

alışkanlıklar kazanabilmektedirler. Dolayısıyla mesleki eğitimdeki sıkıntıların giderilmesine yönelik çalışmalar;

- Öğrenci motivasyonunu artırıcı uygulamalara ağırlık verilmesi,
- Mesleki bilinçlenme ve kariyer günleri gibi uygulamalarla, sektör temsilcileri ve iş uzmanları öğrencilerle belirli aralıklarla bir araya getirilerek, öğrenci motivasyonu artırılması sağlanmalı,
- Konunun uzmanlarından oluşan bir komisyon ile ders müfredatları bölgesel ihtiyaçlar doğrultusunda revize edilmeli,
- Öğretim elemanlarının işe alınma süreçlerinde ALES yanında, iş deneyimi şartı belgeli bir düzeyde ya da süreyle eklenmeli, iş deneyimi olmayan kişilerin alınmamasına dikkat edilmesi,
- Meslek yüksekokulları "tematik" bir felsefeyle oluşturularak, belli merkezlerde kurulmalı ve uygulama alanları güçlendirilmeli,
- Aynı programların aynı üniversitede farklı birimlerde açılmasına izin verilmemesi, tematik altyapıya göre gelişim süreçlerinin planlanması,
- Öğrencilerin yaşam alanlarının oluşturulması, geliştirilmesi ve sürdürülebilirliği sağlanmalı,
- Meslek yüksekokulu eğitim ve fiziki standartları belirlenmelidir.

Sonuçta günümüz dünyası hızlı bir gelişim ve değişim içerisindedir. Bu gelişim ve değişimde başarı rekabet koşullarına uyum ve kurumsal bir sürdürülebilirliktir. Meslek Yüksekokulları yüksek öğretim kurumları içerisinde aslında öğrenci profili ve çıktısı en belirgin eğitim kurumlarıdır. Ancak gerek politik yapının almış olduğu kararlar gerekse eğitim planlamasının yanlış kurgulanması bu kurumları ve de öğrencilerini mağdur etmiştir. Bu kurumlardaki öğrenciler teorik bir yapıda eğitime yöneltilmiş, öğretim elemanları seçilirken "iş'e uygun olan değil; kişiye uygun olan" tarzında bir yanlış kadrolaşmanın oluşumuna zemin hazırlanmıştır. Günümüzde meslek liseleri en problemli öğrenci gruplarının bulunduğu okullardır. Dolayısıyla mesleki eğitim, akademik bilgi düzeyi yetersizlikler gösteren öğrencilerin istihdam edilerek; geliştirildiği, eğitildiği, belli bir kurum kültürü geliştirildiği, el vb farklı becerilerini kullanma yeteneklerinin geliştirildiği ve de kötü alışkanlıklardan uzaklaştırılma ve öğrencinin sosyalleştirilme alanları olarak varlığını sürdürmelidir. Herkes üniversite mezunu olmak zorunda değildir ancak Türkiye gibi genç nüfusu yüksek olan ülkelerin; uygulamalı ve mesleki gelişimi günün gerekliklerine göre geliştiren yeni eğitim müfredatlarına ihtiyacı vardır. Meslek yüksekokulları dinamik ve fakültelere göre daha kısa süreli eğitim programlarıyla bu ihtiyaçları giderme açısından yeterli birikime sahiptirler. Ancak vakit geçirmeden sürdürülebilir bir mesleki eğitim programına ya da vizyonuna ihtiyaç vardır. Bu program bir an önce yürürlüğe geçirilmelidir.

KAYNAKLAR

Atan, M., Karpat, G. ve Göksel, A. (2002),*Ankara'daki Anadolu Liselerinin Toplam Etkinliğinin Veri Zarflama Analizi (VZA) İle Saptanması,*XI. Eğitim Bilimleri Kongresi**,** KKTC Yakın Doğu Üniversitesi, (ss.1-10) Kıbrıs. *http://www.aykutgoksel.org/akademikcalismalar/E2.pdf (20.10.2015)*.

Aydemir, Z. C. (2002), *Bölgesel Rekabet Edilebilirlik Kapsamında İllerin Kaynak Kullanım Görece Verimlilikleri: Veri Zarflama Analizi Uygulaması*, Yayınlanmamış Uzmanlık Tezi, Devlet Planlama Teşkilatı, Ankara.

Bal, V. (2013), *Vakıf Üniversitelerinde Veri Zarflama Analizi İle Etkinlik Belirlenmesi,* Manas Sosyal Araştırmalar Dergisi, Cilt 2, Sayı 1,(ss.1-20), Manas.

Baysal, M. E., Alçılar B, Çerçioğlu H ve Toklu, B. (2005) *Türkiye'deki Devlet Üniversitelerinin 2004 Yılı Performanslarının, Veri Zarflama Analizi Yöntemiyle Belirlenip Buna Göre 2005 Yılı Bütçe Tahsislerinin Yapılması*, SAÜ Fen Bilimleri Enstitüsü Dergisi, Cilt 9, Sayı 1, (ss. 67-73), Sakarya.

Baysal, M. E. ve Toklu, B. (2001), *Veri Zarflama Analizi İle Bazı Orta Öğretim Kurumlarının Performanslarının Değerlendirilmesi*, Süleyman Demirel Üniversitesi. İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi, Cilt 6, Sayı 2, (ss. 203-220),Isparta.

Boussofiane, A, Dyson, R.G. Ve Thanassoulis, E, (1991),*Applied Data Envelopment Analysis*,Cilt 52, Sayı 1, (ss. 1-15). http://www.sciencedirect.com/science/article/B6VCT48NBBRYH4/2/ a3885ba78b9ec7f9fbe568fdabff8c(10.03.2010).

Charnes, A, Coopers W.W. ve Rhodes, E, (1978), *Measuring Efficiency of decision Making Units*, Journal of Operational Research,Vol 2, (ss. 429-444).

Cingi, S. ve Tarım, A. (2000), *Türk Banka Sisteminde Performans Ölçümü DEA Malmquist TFP Endeksi Uygulaması*, Türkiye Bankalar Birliği Araştırma Tebliğleri Serisi, Cilt 01, Sayı 2000, (ss. 1-34), Ankara.

Gündüz, O., Ceyhan, V. ve Esengün, K. (2013), *Farklı Meslek Yüksekokullarının Etkinlik Düzeylerinin Karşılaştırması Üzerine Bir Araştırma,* KMÜ Sosyal ve Ekonomik Araştırmalar Dergisi**,** Cilt 15, Sayı 25, (ss.67-77), Karaman,.

Grubb Norton W., (2006), *VocationalEducationand Training: Issuesfor a ThematicReview*, http://www.oecd.org/education/skills-beyond-school/43900508.pdf(12.10.2015).

Kılınç, F.Esin (2009), *Türk Sigortacılık Sektörünün Veri Zarflama Analizi Yöntemi ile Etkinliğinin Araştırılması*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Süleyman Demirel Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Isparta.

Kutlar, A, Gülcü, A. ve Karagöz, Y. (2004), *Cumhuriyet Üniversitesi Fakültelerinin Performans Değerlendirmesi*, C.Ü. İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi,Cilt 5, Sayı 2, (ss. 137-157), Sivas.

Oruç, K.O., Güngör İ. ve Demiral M. F., (2009*),Üniversitelerin Etkinlik Ölçümünde Bulanık Veri Zarflama Analizi Uygulaması*, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, Sayı 22, (ss. 279-294) Konya.

Özcan, A.İ. ve Anıl K.N., (2007), *Manisa'daki Meslek Yüksekokullarının Verimlilik Ölçümü*, Review of Social, Economic&BusinessStudies**,** Cilt 7, Sayı 8, (ss.349-358), Romanya.

Özden H.Ö. (2008*), Veri Zarflama Analizi (VZA) ile Türkiye'deki Vakıf Üniversitelerinin Etkinliğinin Ölçülmesi*,İstanbul Üniversitesi İşletme Fakültesi Dergisi,Cilt 37, Sayı 2, (ss.167-185), İstanbul.

Özel,G., (2014), *Devlet Üniversitelerinin Etkinlik Analizi: Türkiye Örneği*, Hacattepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,Cilt 29, Sayı 3, (ss. 124-136), Ankara.

T.C. Yüksek Öğretim Kurumu (2005), *Türk Yükseköğretiminin Bugünkü Durumu*, Ankara. http://www.yok.gov.tr/egitim/raporlar/raporlar.htm (21.03.2009).

T.C. Yüksek Öğretim Kurumu (2007), *Türkiye'nin Yüksek Öğretim Stratejisi,* T.C. YÖK, Yayın No: 2007-1, Ankara. http://www.yok.gov.tr/duyuru/yok_strateji_kitabi.pdf (21.03.2009).

T.C. Yüksek Öğretim Kurumu(2004), *I.Ulusal Meslek Yüksekokulları Müdürler Toplantısı, Sonuç Raporu,*Nevşehir.

Yeşilyurt, C. ve Alan M.A. (2003)*Fen Liselerinin 2002 Yılı Göreceli Etkinliğinin Veri Zarflama Analizi (VZA) Yöntemi İle Ölçülmesi*, Cumhuriyet Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi, Cilt 4, Sayı 2, (ss. 91-104), Sivas.

Yeşilyurt, C. (2009), *Siyaset Bilimi ve Kamu Yönetimi Bölümleri ile Kamu Yönetimi Bölümlerinin Göreceli Performanslarının Veri Zarflama Analizi Yöntemiyle Ölçülmesi: KPSS 2008 Verilerine Dayalı Bir Uygulama*, Atatürk Üniversitesi, 10. Ekonometri ve İstatistik Sempozyumu 27 – 29 Mayıs**,**(ss. 1-19), Erzurum.

Wikipedia, 2015, https://tr.wikipedia.org/wiki/Meslek_y%C3%BCksekokulu (10.07.2015)

MESLEK YÜKSEKOKULU ÖĞRENCİLERİNİN MATEMATİK DERSİ İLE İLGİLİ GÖRÜŞLERİ VE BAŞARISIZLIK NEDENLERİ

Esra Özdemir
Yenişehir İbrahim Orhan Vocational School, UludagUniversity, Bursa, Turkey
esraozdemir@uludag.edu.tr

Sıla Avgan
Yenişehir İbrahim Orhan Vocational School, UludagUniversity, Bursa, Turkey
silaavgan@uludag.edu.tr

Seyhan Korkmaz Bingöl
Yenişehir İbrahim Orhan Vocational School, UludagUniversity, Bursa, Turkey
seyhankorkmaz@uludag.edu.tr

Fatma Tokgöz
Bucak Emin Gülmez Teknik Bilimler Vocational School, Mehmet Akif Ersoy University, Burdur, Turkey
fatma.tokgz@gmail.com

ÖZET
Meslek Yüksekokulları, yükseköğrenimde mesleki alanda eğitim veren kurumlardır. Teknik programların yer aldığı meslek yüksekokullarında mesleki derslerin yanı sıra matematik dersi de verilmektedir. Bu çalışma, Uludağ Üniversitesi Yenişehir İbrahim Orhan Meslek Yüksekokulu bünyesinde bulunan Makine, İklimlendirme ve Soğutma Teknolojisi, Bilgisayar Programcılığı ve Muhasebe ve Vergi Uygulamaları programlarında eğitim-öğretim gören öğrencilerin matematik dersi ile ilgili fikirlerini tespit etmek amacıyla yapılmıştır. Öğrencilerin matematik dersinde başarısız olma nedenleri araştırılarak, dersin başarısının artması için çözüm önerileri sunulmuştur.Analiz için anket yöntemi uygulanmış olup elde edilen sonuçlara göre değerlendirmeler yapılmıştır. Ankete katılım öğrencilerin isteğine bağlı olarak gerçekleştirilmiştir.
Anahtar Kelimeler: Meslek yüksekokulu, Matematik, Başarı

GİRİŞ

Meslek yüksekokulları yeterli bilgi ve beceriye sahip ticaret, sanayi ve hizmet sektörlerinin rekabet gücünü artıracak ara kademe insan gücünü yetiştirmeyi hedefleyen mesleki eğitim kurumlarıdır. Uçar ve Özerbaş'a (2013) göre; mesleki ve teknik eğitim, bireysel ve toplumsal yaşam için zorunlu olan bir mesleğin gerektirdiği bilgi, beceri, tavır ve meslek alışkanlıkları kazandırarak bireyi zihinsel, duygusal, sosyal, ekonomik ve kişisel yönleriyle dengeli biçimde geliştirme sürecidir.Sezgin'e (2000) göre, mesleki eğitim; bireye herhangi bir meslekle ilgili bilgi, beceri ve iş yapma yeterliği kazandıran ve bireyin yeteneklerini geliştiren eğitim sürecidir.Teknik eğitim ise; ileri düzeyde fen ve matematik bilgisi ile uygulamalı teknik yetenekleri gerektiren, becerili işçi ile mühendis arasındaki meslek kademesindeki bir görev için gerekli olan bilgi, beceri ve iş alışkanlıklarını geliştiren eğitim sürecidir.

Meslek yüksekokullarında iki yıllık eğitim ve öğretimini tamamlayan öğrenciler tekniker veya meslek elemanı unvanı ile iş hayatında yer edinmektedirler. Tekniker veya meslek elemanı, çalışma alanındaki görevi itibariyle üst düzey yönetici mühendis veya uzman ile teknisyen arasında bulunan, teknisyenden daha fazla teorik bilgiye mühendisten daha fazla uygulama becerisine sahip bir ara elemandır (Kaya 2014).

Mesleki ve teknik eğitim modeli olarak üç farklı yaklaşım kullanılmaktadır. Bunlar: Tamamı okul içerisinde olmak üzere tam zamanlı meslek eğitimine ağırlık veren “Okul Merkezli” modeller; halen çıraklık eğitiminde uygulandığı gibi tam zamanlı olarak işletmelerde sürdürülen “İşletme Merkezli” modeller ve “Dual Sistem” olarak da adlandırılan okul-işletme ortaklığına dayalı işbirliği modelleridir. Her üç eğitim modeli de Türk mesleki ve teknik eğitim sistemi içerisinde kullanılmaktadır (Adıgüzel ve Berk 2009).Milli eğitim politikaları içinde önemli bir yere sahip olan mesleki ve teknik eğitim, üretimde kalitenin yükseltilmesi, istihdam

 Copyright © International Conference on Quality in Higher Education(ICQH)

olanaklarının genişletilmesi, rekabet gücünün arttırılması, gençlerin teknik elemanlar olarak sektörde yer almaları, çalışarak üreten bireyler olmaları açısından önemlidir ve iş dünyası tarafından da desteklenmektedir. Çağın hızla değişen ihtiyaçları, beklentileri, sosyo-ekonomik koşullarına uyum sağlanması, eğitim programlarının da güncellenmesini ve kalitesinin yükseltilmesini daha da önemli kılmaktadır.

Mesleki ve teknik alanda yeterliliklerin kazandırılması için iki yıllık önlisans derecelerinde ders planlarında mevcut olan teknik dersler, sosyal seçmeli dersler, Türk Dili, Yabancı Dil, Atatürk İlkeleri ve Devrim Tarihi derslerinin yanı sıra matematik dersi de verilmektedir. Teknik programlarda birinci sınıfın iki yarıyılında, sosyal programların ise birinci yarıyılında olmak üzere ders planlarında zorunlu ders olarak matematik dersi bulunmaktadır.

Matematiğin amacı; insanların doğuştan getirdiği düşünme kabiliyetini geliştirmektir. Matematik, bilimde olduğu kadar günlük hayatta da karşımıza çıkmaktadır. Matematik, temeli mantığa dayanan bir sistemdir ve zihni geliştiren bir araç olarak kişinin sistemli, mantıklı, tutarlı düşünmesini sağlayarak, rasyonel bir bakış açısı kazandırmaktadır. Bu yüzden matematik dersi ilköğretimden yükseköğretim programlarına kadar her düzeyde yer almaktadır. İlköğretimde ortaöğretime hazırlık olarak, ortaöğretimde yükseköğretime hazırlık olarak matematik öğretimi yapılır. Matematik nitelikleri değil nicelikleri konu edinir, fakat niteliği bulunan her şeyin sayılabilir ve ölçülebilir olması, matematiğin fen bilimleri ve teknolojinin yanında sosyal bilimlerde de vazgeçilmez olmasını sağlamıştır. Önlisansta verilen matematik dersinin amacı; öğrenciye, mesleği için gerekli olan matematik bilgi ve becerilerini işine uygulayabilme yeterliliğini kazandırmaktır. Özellikle teknik programlarda öğrenim gören öğrencilerin analitik düşünme ve üretken olabilme yetkinliklerine sahip olabilmeleri için matematik zekâlarını kullanarak bilgi ve becerilerini ön plana çıkarmaları gerekmektedir.
BU ÇALIŞMA,ULUDAĞ ÜNIVERSITESI YENIŞEHIR İBRAHIM ORHAN MESLEK YÜKSEKOKULU BÜNYESINDE BULUNAN MAKINE, İKLIMLENDIRME VE SOĞUTMA TEKNOLOJISI, BILGISAYAR PROGRAMCILIĞI VE MUHASEBE VE VERGI UYGULAMALARI PROGRAMLARINDA EĞITIM-ÖĞRETIM GÖREN ÖĞRENCILERIN MATEMATIK DERSI ILE ILGILI GÖRÜŞLERINI VE BAŞARISIZLIK NEDENLERINI TESPIT ETMEK AMACIYLA YAPILMIŞTIR.

METOD

Araştırma Uludağ Üniversitesi Yenişehir İbrahim Orhan Meslek Yüksekokulu bünyesinde bulunan Makine, İklimlendirme ve Soğutma Teknolojisi, Bilgisayar Programcılığı, Muhasebe ve Vergi Uygulamaları programlarında eğitim-öğretim gören öğrencilerin matematik dersi ile ilgili görüşleri ve başarısızlık nedenlerini tespit etmek amacıyla yapılmıştır.Araştırma için ölçme yöntemi olarak 16 sorudan oluşan anket uygulanmıştır.

Araştırmanın evrenini, Uludağ Üniversitesi Yenişehir İbrahim Orhan Meslek Yüksekokulu Makine Programından 45 öğrenci, İklimlendirme ve Soğutma Teknolojisi Programından 40öğrenci, Bilgisayar Programcılığından 44 öğrenci ve Muhasebe ve Vergi Uygulamaları Programından 91 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemi ise 17 öğrenci Makine Programı, 18 öğrenci İklimlendirme ve Soğutma Teknolojisi Programı, 24 öğrenci Bilgisayar Programcılığı ve 32 öğrenci Muhasebe ve Vergi Uygulamaları Programı olmak üzere toplam 91 öğrenciden oluşmaktadır. Ankete katılan öğrencilerin tamamı birinci sınıftadır.

Tablo 1. Programlar bazında araştırmanın örneklem ve evreni

Program	Örneklem	Evren
Makine	17	45
İklimlendirme ve Soğutma Teknolojisi	18	40
Bilgisayar Programcılığı	24	42
Muhasebe ve Vergi Uygulamaları	32	91
Toplam	91	218

Öğrencilerin anket çalışmasına katılımlarında gönüllülük esas alınmıştır. Elde edilen veriler, alan ve niteliğine bağlı olarak frekans dağılımı, yüzdeler ve ortalamalar ile Microsoft Excel programı kullanılarak verilmiştir. Araştırmayla ilgili bilgiler, sınıfta öğrencilere anket uygulaması yapılarak temin edilmiştir.

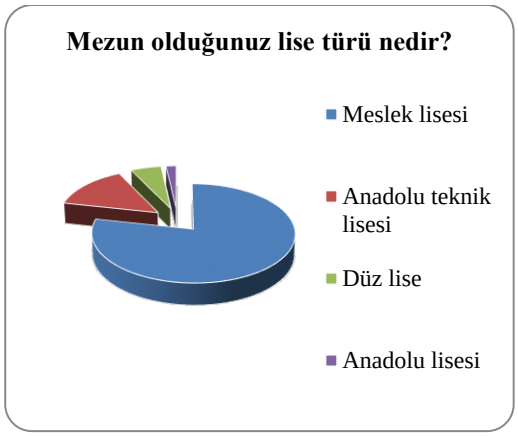
 Copyright © International Conference on Quality in Higher Education(ICQH)

BULGULAR

Türkiye'de genel olarak meslek yüksekokulları öğrencileri ya meslek liseleri ve anadolu teknik liselerinden sınavsız geçiş hakkı ileyada genel program uygulayan liselerden oldukça düşük YGS/LYS puanları ile önlisansa kayıt yaptırabilmektedir. Meslek liseleri ve anadolu teknik liselerinden gelen öğrencilerin matematik ve fen bilimlerinde yeterli alt yapıya sahip olmaması, genel program uygulayan liselerden gelen öğrencilerin ise düşük başarı seviyesine sahip olması, 2 yıllık (4 yarıyıl) bir eğitim süresi olan meslek yüksekokullarındatatminkar bir eğitim seviyesine ulaşılmasını engellemektedir.

Öğrencilerimizin matematik dersinde başarı durumlarını daha sağlıklı değerlendirmek için ankette iki adet ders dışında soru sorulmuştur. Ankette sorulan bu iki sorunun yanıtı da yukarıdaki genellemeyi doğrular nitelikte sonuçlar vermiştir. Buna göre Şekil 1'de öğrencilerin mezun oldukları lise türlerinin yüzdesel dağılımı pasta grafiğinde verilmiştir. Makine, İklimlendirme ve Soğutma Teknolojisi, Bilgisayar Programcılığı, Muhasebe ve Vergi Uygulamaları programlarında örneklemi oluşturan kayıtlı öğrencilerin %78'i meslek lisesi mezunudur. %15'i ise anadolu teknik lise, %5'i düz lise ve %2'si ise anadolu lisesi mezunudur.

Öğrencilere "Önlisansa nasıl geldiniz?" sorusu yöneltilerek, yanıtı Şekil 2'de verilmiştir. Birinci soru ile paralel olarak katılımcıların %81'i sınavsız geçiş hakkını kullanarak ortaöğretimde tercih ettikleri bölümlerin devamı niteliğinde yükseköğretimde de aynı bölümlere geçiş yapmışlardır. %18'i YGS ve %1'i de YÖS puanı ile önlisans programlarına yerleşmiştir.

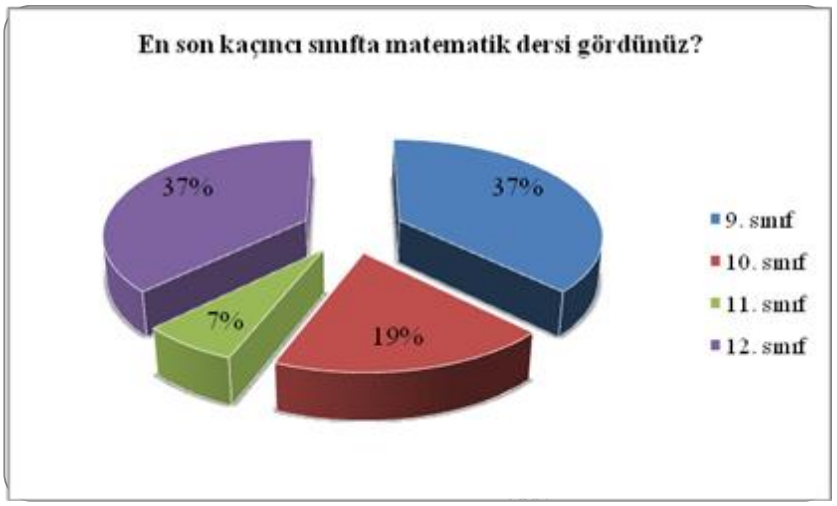


Şekil 1: Mezun olunan lise türü

Şekil 2: Önlisansa geliş şekli

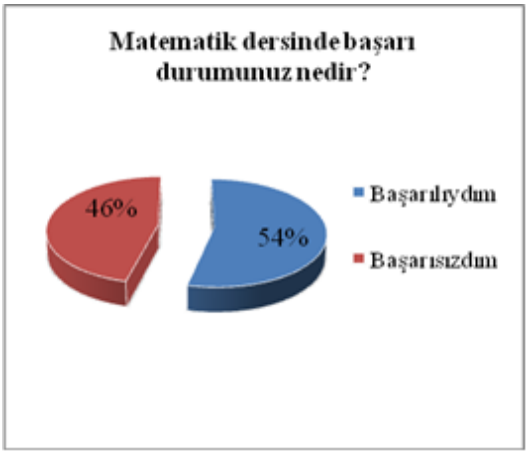
Ülkemizde meslek liseleri ve anadolu teknik liselerinde, eğitim ve öğretim süresi boyunca her yıl matematik dersinin verilmemesi ve okullara göre de bu durumun değişkenlik göstermesinden dolayı öğrencilerimizin ortaöğretimde kaçıncı sınıfa kadar matematik dersi gördükleritespit edilmiştir. Bu durum, öğrencilerin başarıya ulaşmaları ve başarısızlık nedenlerini değerlendirmede daha gerçekçi yorumlar yapmayı kolaylaştırmaktadır. Bunun için, öğrencilere "En son kaçıncı sınıfta matematik dersi gördünüz?" sorusu yöneltilerek cevabı aranmıştır. Şekil 3'de gösterildiği üzere; öğrencilerin %37'si en son 9.sınıfta, %19'u 10.sınıfta, %7'si 11.sınıfta ve %37'si de 12.sınıfta en son matematik dersini gördüklerini belirtmişlerdir.

 Copyright © International Conference on Quality in Higher Education(ICQH)

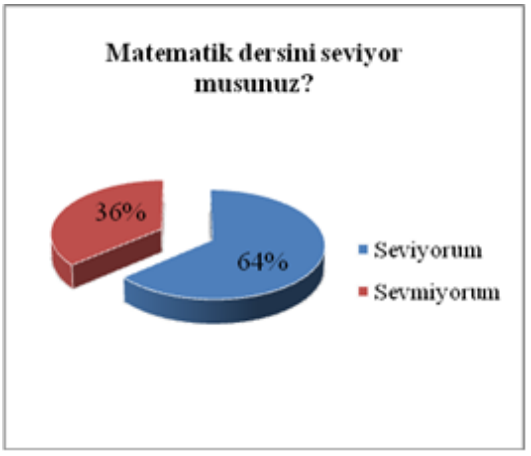


Şekil 3: Matematik dersinin görülme durumunun sınıflara göre dağılımı

Katılımcı öğrencilerin, üniversite öncesinde kendilerini matematik dersinde nasıl gördükleri tespit edilmiştir. Buna göre; öğrencilerin %54'ü kendisini başarılı olarak nitelendirirken %46'sı başarısız görmektedir (Şekil 4).



Şekil 4:Dersin başarı durumu

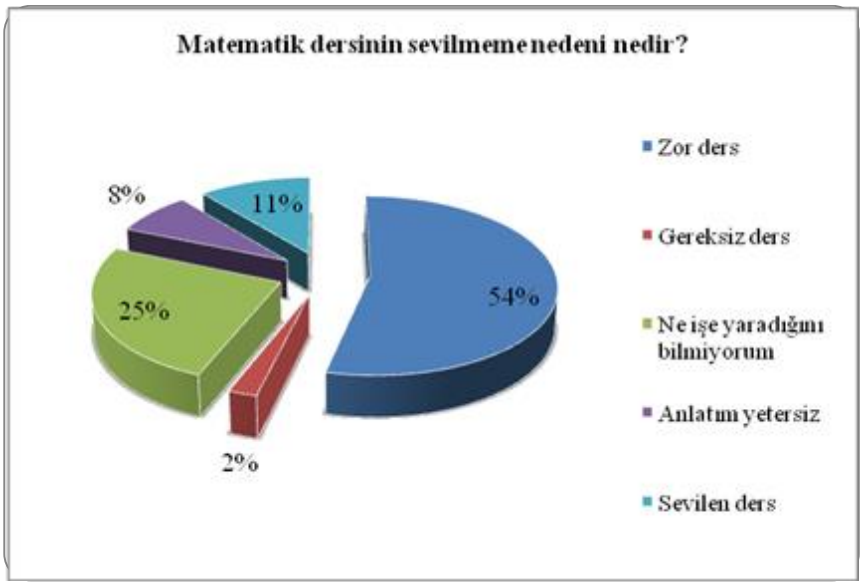


Şekil 5: Dersi sevme durumu

Şekil 5'de öğrencilere yöneltilen "Matematik dersini seviyor musunuz?" sorusunun yüzdesel dağılımı verilmiştir. Öğrencilerin %64'ü matematik dersini seviyorum derken %36'sı sevmiyorum yanıtını vermiştir. Şekil 4 ile birlikte değerlendirme yapılırsa; öğrencilerin %10'luk bir kısmı matematik dersinde kendilerini başarısız olarak nitelendirmesine rağmen bu durum matematiği sevmelerine engel olmamaktave seviyorum diyebilmektedirler. Ayrıca bu duruma diğer bir etken, anketin uygulandığı programların büyük bir kısmının teknik programlar olmasıdır.

Katılımcı öğrencilere matematik dersinin sevilmeme nedeni sorularak beş seçenekten birinitercih etmeleri istenmiştir. Buna göre; öğrencilerin %54'ü matematik dersinin zor bir ders olmasından kaynaklı olarak sevilmediğini, %25'i ne işe yaradığı veya yarayacağı tam olarak anlatılmadığı için sevilmediğini, %8'i ders anlatımlarında öğretmenlerin genel olarak yetersiz kalmalarından dolayı sevilmediğini, %2'si matematik dersinin gereksiz bir ders olmasından dolayı sevilmediğini ve %11'i ise matematik dersinin sevilen bir ders olduğunu belirtmişlerdir.

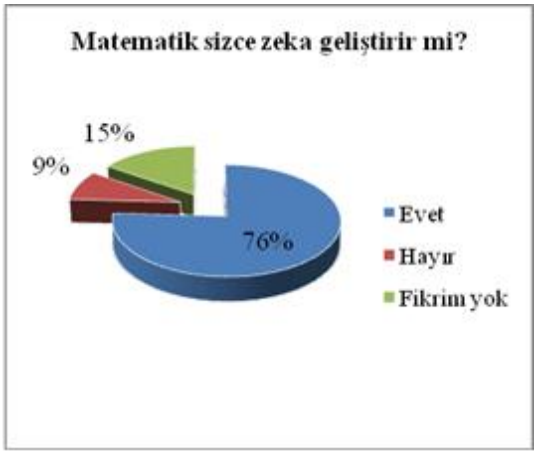
 Copyright © International Conference on Quality in Higher Education(ICQH)



Şekil 6: Matematik dersinin sevilmeme nedenleri

Öğrencilere "Matematik sizce zeka geliştirir mi?" sorusu yöneltilerek, yanıtı Şekil 7'de verilmiştir. Öğrencilerin %76'sı matematiğin zeka geliştireceği yanıtını verirken, %9'u matematiğin zeka geliştirmeyeceği kanısındadır. Öğrencilerin %15'i ise matematiğin zeka geliştirip geliştirmeyeceği konusunda fikirlerinin olmadığını ifade etmişlerdir.

Şekil 8, öğrencilere yöneltilen "Bir matematik probleminin çözüm yolunu öğrendikten sonra, ona benzer problemleri çözebiliyor musunuz?" sorusunun yüzdesel dağılımını vermektedir. "Evet" diyerek benzer problemleri çözebildiğini belirten öğrencilerin oranı %80 iken "hayır" diyerek çözemediğini ifade eden öğrencilerin oranı %20 olarak tespit edilmiştir.

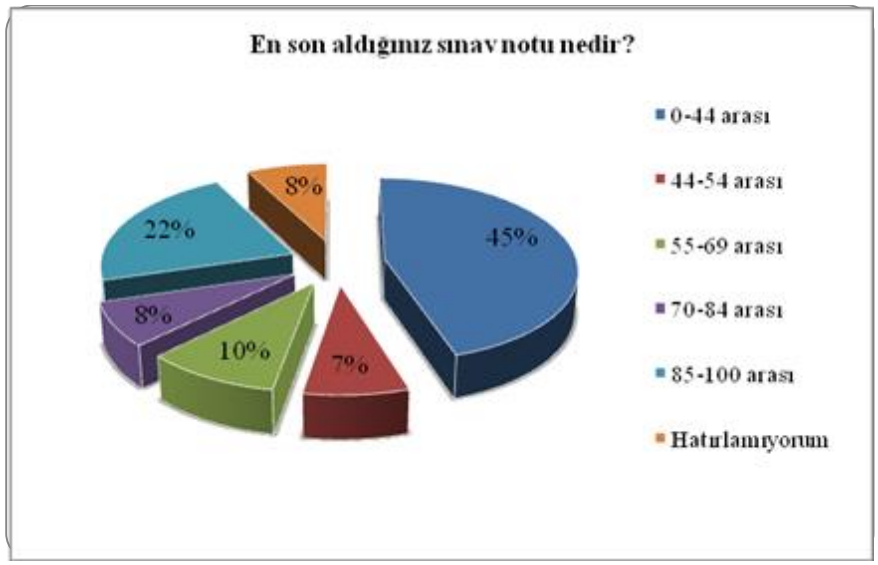


Şekil 7: Matematiğin zeka gelişimine etkisi

Şekil 8: Benzer örneği çözme durum

Şekil 9'da öğrencilerin matematik dersinden en son sınavlarında almış oldukları sınav notlarının dağılımı verilmiştir. Buna göre; 0-44 arasında sınav notuna sahip öğrencilerin oranı %45, 44-54 arası nota sahip öğrencilerin oranı %7, 55-69 arası nota sahip öğrencilerin oranı %10, 70-84 arası nota sahip öğrencilerin oranı %8 ve 85-100 arası nota sahip öğrencilerin oranı ise %22 olarak tespit edilmiştir. Katılımcı öğrencilerin %8'i ise matematik dersinden en son almış oldukları sınav notunu hatırlamadıklarınıbelirtmişlerdir. Bu verilerden yola çıkarak, matematik dersinden öğrencilerin neredeyse yarısının zayıf not aldıkları yorumunu yapmak mümkündür.

 Copyright © International Conference on Quality in Higher Education(ICQH)



Şekil 9: En son alınan sınav notu dağılımı

Yapılan analizde %22'lik kısmı oluşturan 85-100 arası nota sahip öğrencilerin en son görmüş oldukları matematik dersinin kaçıncı sınıfa ait olduğuna bakıldığında 9.sınıfta gören öğrenci sayısı 5, 10.sınıfta gören öğrenci sayısı 2, 11.sınıfta gören öğrenci sayısı 1 ve 12.sınıfta gören öğrenci sayısı 12 olarak tespit edilmiştir. Matematik dersinde başarılı olan öğrencilerin büyük çoğunluğunun 12.sınıfın sonuna kadar matematik dersini gören öğrenciler olduğu tespit edilmiştir. Bu da ortaöğretim boyunca her senede matematik dersini alan öğrencilerin yükseköğretimde matematik dersinde başarılı olma olasılıklarının daha yüksek olduğu sonucuna ulaştırmaktadır (Tablo 2).

Tablo 2. 85-100 arası matematik notuna sahip öğrencilerin en son görmüş oldukları sınıflara göre frekansı

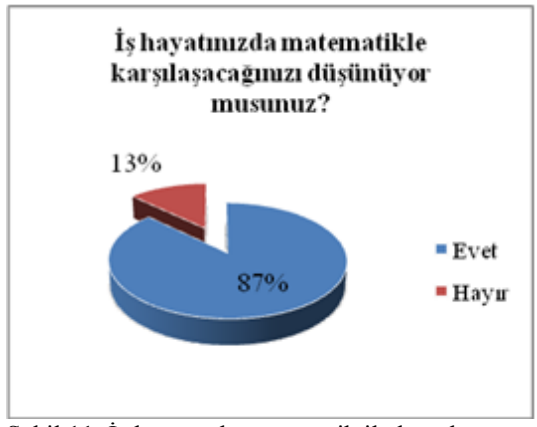
Sınıf	Frekans
Lise 1 (9. Sınıf)	5
Lise 2 (10. Sınıf)	2
Lise 3 (11. Sınıf)	1
Lise 4 (12. Sınıf)	12
Toplam	20

Şekil 10'a göre öğrencilerden %89'u günlük hayatta matematik ile karşılaştığını ifade ederken, %11'i karşılaşmadığını belirtmiştir.

Şekil 11'de "İş hayatınızda matematikle karşılaşacağınızı düşünüyor musunuz?" sorusunun cevabının yüzdesel dağılımı verilmiştir. Buna göre; öğrencilerin %87'si bu soruya "evet" yanıtını verirken, %13'ü "hayır" yanıtını vermiştir.

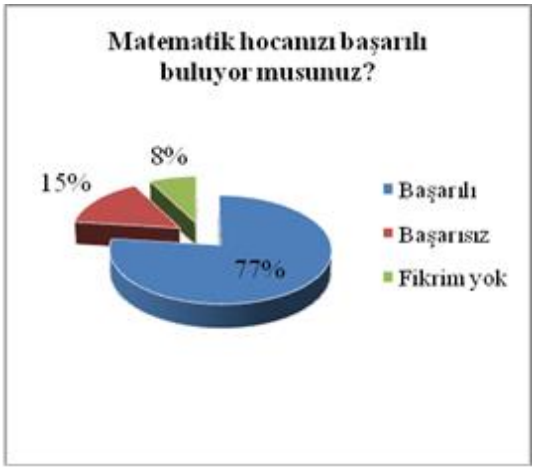
 Copyright © International Conference on Quality in Higher Education(ICQH)

Şekil 10: Günlük hayatta matematik ile karşılaşma oranı

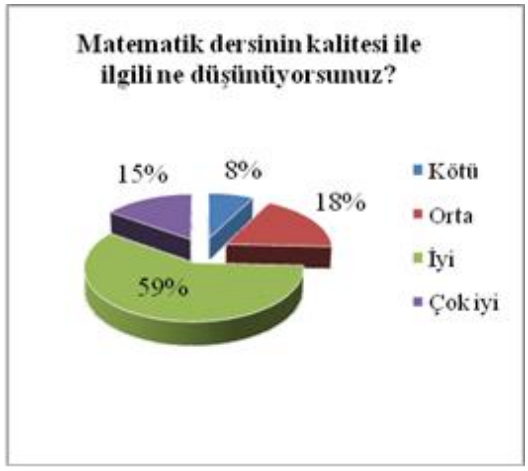


Şekil 11: İş hayatında matematik ile karşılaşma inancı

Ankette katılımcı öğrencilere "Matematik hocanızı başarılı buluyor musunuz?" sorusu yöneltilerek yanıtın yüzdesel dağılımı Şekil 12'de verilmiştir. Öğrencilerin %77'si matematik hocasını başarılı olarak nitelendirirken, %15'i öğreticilerini, başarısız bulduğunu ifade etmiştir. Katılımcıların %8'i ise bu konuda fikirlerinin olmadığını belirtmişlerdir.



Şekil 12: Öğreticinin değerlendirilmesi



Şekil 13: Matematik dersinin kalitesi

Şekil 13'de öğrencilerin matematik dersinin kalitesi ile ilgili düşüncelerinin dağılımı verilmiştir. Matematik dersinin öğretim kalitesini çok iyi olarak nitelendiren öğrencilerin oranı %15, iyi olarak nitelendiren öğrencilerin oranı %59, orta olarak nitelendiren öğrencilerin oranı %18 ve kötü olarak nitelendiren öğrencilerin oranı ise %8 olarak tespit edilmiştir. Ayrıca soru altına boşluk bırakılarak öğrencilerin gerekçelerini yazmaları istenmiştir. Öğrencilerin bir kısmı, dersin çok temel seviyeden başladığını ve zaman kaybı olduğunu belirterek kendilerine bir şey katmadıklarını ifade etmişlerdir. Bir kısım öğrenci dersin kalitesinin iyi olduğunu ancak kendilerinde matematik alt yapısının olmadığını ve bu nedenle de anlatılanlardan hiçbir şey anlamadıklarını, diğer bir kısım öğrenci ise konuların çok hızlı işlendiğini bu nedenle de anlayabilecekleri zamanın yetersiz olduğunu ifade etmişlerdir.

SONUÇ VE TARTIŞMA

Yükseköğretimde verilen matematik dersi; öğrencilere matematik bilgi ve becerisini kazandırarak, mezun öğrencilerin iş hayatında gerekli noktalarda, bu bilgi ve beceriyi uygulayabilme yetkinliğine sahip olmalarını hedeflemektedir.Ancak, meslek yüksekokullarına gelen öğrencilerin matematik becerilerinin daha az olması ya da bu özelliklerinin gün yüzüne çıkarılma fırsatının verilmemiş olmasından dolayı önlisans derecesinde verilen matematik dersinde öğrencilerin başarı oranı bir hayli düşük seviyede olmaktadır. Öğrencilerde

 Copyright © International Conference on Quality in Higher Education(ICQH)

matematik temelinin olmayışı konuların işlenişinin randımanlı olmasını engellemekte ve zaman kaybına neden olmaktadır.

Öğrencilerin yükseköğretimde matematik dersinde başarı oranlarının arttırılması için liselerde matematik dersinin her sene verilmesi sağlanmalıdır. Tabii ki her sene görülse dahi başarısız olan öğrencilerde var olan önyargının kırılması için öğrenciler öğreticiler tarafından cesaretlendirilmeli ve daha öz verili çalışmalarını yönlendirici teşvik metotları uygulanmalıdır.

Matematik dersinde kaliteli bir öğrenim için öğrencilerin önerilerinden yola çıkarak; öğreticinin soru çözümlerinde sadece sonuca değil; çözüm yöntemi üzerine de odaklanmalıdır. Bu şekilde bir ders anlatım öğrenci için daha verimli ve kalıcı olacaktır.

Matematik derslerinin monoton şekilde anlatılmasından kaçınılması, günlük olaylarla bağlantı kurularak öğrencilerle tartışma ortamları sağlanması ve önemli noktaların vurgulanarak, açıkça ifade edilmesi dersin daha iyi anlaşılmasında etkili olacaktır.

Derste verilen bilgilerin günlük hayatta ve özellikle iş hayatında kullanım alanları konusunda öğrencilere somut bilgiler aktarılmasıyla kalıcı öğrenme sağlanacaktır.

Öğrenciler olimpiyat ve proje konularında özendirilmeli, bu konularda onlara destek ve yardımcı olunmalıdır.

Meslek yüksekokullarında öğretim elemanı yetersizliğinden dolayı matematik dersleri çoğunlukla mevcut öğretim elemanları tarafından verilmektedir. Bu durum hem öğrenciler hem de öğretim elemanı için dezavantajlar teşkil etmektedir. Derse, matematik bölümünden öğretim elemanlarının girilmesi sağlandığı taktirde öğretici başarısızlığının da giderilebilmesi mümkün olacaktır.

KAYNAKÇA

Adıgüzel, O. C. &Berk, Ş. (2009). Mesleki ve Teknik Ortaöğretimde Yeni Arayışlar: Yeterliğe Dayalı Modüler Sistemin Değerlendirilmesi, *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi.* Haziran 2009. Cilt:V1, Sayı:1, 220-236.

Kaya, A. (2014). Meslek Yüksekokulu Öğrencilerinin Okulları ve Geleceğe Yönelik Düşünceleri. International Conference on Quality in HigherEducation, 3-5 Aralık 2014, Sakarya, Türkiye.

Sezgin, S. İ. (2000). Mesleki ve teknik eğitimde program geliştirme. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Uçar, C. &Özerbaş, M.A. (2013). Mesleki ve Teknik Eğitimin Dünyadaki ve Türkiye'deki Konumu, *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi,* 2(2), 242-253.

METHODS OF TEACHING FOREIGN LANGUAGES IN HIGHER EDUCATION

Dr Mahieddine Rachid

Faculty of Letters and languages, University of Ahmed Draia, Adrar, Algeria

Mahrach2002@yahoo.fr

ABSTRACT
This paper intends to expose that experience has proved that nobody agrees that there is a unique ideal approach or method or theory to teach. But each teacher has to develop his/her own approach without forgetting the pedagogical instructions devised by inspectors.

Good preparations, perceptible motivation, original works, adaptation, variation and well stated objectives are the cues to achieve the final objective which is to accede to universal knowledge as stated by the ministry of education.

The teacher is responsible for explaining, exemplifying and applying the rules whereas, the learner is a spectator and a receiver. The teacher is being the transmitter; is unique at the service of knowledge but the learner is ignorant.

The communicative approach on the other hand, focuses on the involvement of the learner and the nature of the learning, a king of freedom is given to learners to practise without the dictatorship of the teacher.

A teacher is no longer a transmitter giving orders and knowledge but, a guide, a referee. In addition to this, he has to be aware of the effective techniques for teaching; he/she has also to decide what procedures he/ she will follow. Thus, the teacher has to deal with five general questions:

- What to teach?
- How to teach?
- How to improve one's teaching ability?
- How to make the lesson goes in the same direction of the learner's needs?
- How to build the lesson on previous learning (connect it with what went before)

The concept of stop teaching let them learn should be achieved and the aim is to develop communication.
To deal with this topic with a total objectivity, I have to confess that I do not have enough experience to tackle as such subjects on the one hand, and on the other it is about teaching foreign languages in an environment where we are supposed to improve foreign language teaching strategies in the sahara.This latter needs details researches to find out the reasons behind the failure of foreign languages learning.

A trainer should contribute to progress in teaching foreign languages. He must develop a critical attitude to all approaches and his/ her effort should be directed at enabling the trainers to use the language and not only at informing them about it. Thus, he/ she has to be aware of the effective techniques for teaching.

Educationalists see the teacher as the only one who knows what he can do and what his learners are like**.-1-**

The teacher is responsible for explaining, exemplifying and applying the rules whereas, the learner is a spectator and a receiver. The teacher is

Being the transmitter; is unique at the service of knowledge but the learner is ignorant.

The communicative approach on the other hand, focuses on the involvement of the learner and the nature of the learning, a king of freedom is given t learners to practise without the dictatorship of the teacher.
To wind up in teaching, experience has proved that nobody agrees that there is a unique ideal approach or method or theory to teach. But each teacher has to develop his/her own approach without forgetting the pedagogical instructions devised by inspectors**.-2-**

Good preparations, perceptible motivation, original works, adaptation, variation and well stated objectives are the cues to achieve the final objective which is to accede to universal knowledge as stated by the ministry of education.The teacher is responsible for explaining, exemplifying and applying the rules whereas, the learner is a spectator and a receiver. The teacher is being the transmitter; is unique at the service of knowledge but the learner is ignorant.

The communicative approach on the other hand, focuses on the involvement of the learner and the nature of the learning, a king of freedom is given to learners to practise without the dictatorship of the teacher.
Free activities like games and songs need careful selection, active involvement of all learners in order to create a friendly communicative atmosphere.

Opportunities should be given to learners to work on their own as devised in the communicative concept. What should a teacher bear in mind is that he should never be a slave to the text book. There is a diversified variety of materials that can be exploited and adopted to the aims stated to be attained by learners (newspapers, magazines…..).

One has to avoid teaching difficult matters and inadequate purposeless activities. Rather find out more observable, suitable, and up- to- the point activities and tasks in order not to teach above learner's head.
A teacher is no longer a transmitter giving orders and knowledge but, a guide, a referee. In addition to this, he has to be aware of the effective techniques for teaching; he/she has also to decide what procedures he/ she will follow. Thus, the teacher has to deal with four general questions:

- What to teach?
- How to teach?
- How to improve one's teaching ability?
- How to build the lesson on previous learning (connect it with what went before)

The concept of stop teaching let them learn should be achieved and the aim is to develop communication**.-3-**

Since teaching is an art, teaching English as a foreign language is not an easy task as it seems. This is why foreign language teacher

Should know how teach and how to involve his students in the lesson. Therefore, the teacher demands a strong support to the basic hypothesis

About effective language learning and teaching. Thus, the teacher should know the appropriate methods and techniques that should be applied with each category of students.

A trainer should contribute to progress in teaching foreign languages. He must develop a critical attitude to all approaches and his/ her effort should be directed at enabling the students to use the language and not only at informing them about it. Thus, he/ she has to be aware of the effective techniques for teaching**.-4-**

Negotiation and responsibility
The role of the teacher is to facilitate different power relationships and authoritative power. This goal is achieved through negotiation. He tries to keep an appropriate balance between leading the learners and following them and between facilitating their autonomy and increasing their responsibility and using his own authority.

 Copyright © International Conference on Quality in Higher Education(ICQH)

Types of negotiations

- Teacher makes authoritative non consulting decisions. Ex, this afternoon we are going to do this.
- Teacher makes a proposal than consults the learners. Ex. I suggest we do this, what do you think?
- Teacher consults first and on that basis he makes a proposal. Ex, what are the important problems you have, ok let's try to discuss.
- Teacher and learner consult and propose together .Ex, let's talk it together and see what we can agree.
- Learners consult the teacher and make a proposal. Ex, we would like you to tell us and then we will decide.
- Learners propose first and then consult the teacher .Ex, what we have decided to do, teacher: ok. Let's try.
- Learners make autonomous decisions which the teacher respects. Ex, this is what we want to do, teacher: ok. Let's try.

Planning of the teaching aims

A trainee should contribute to progress in TEFL. He must develop a critical attitude to all approaches; his effort should be directed at enabling the students to use the language and not only at informing them about it. Thus, he has to be aware of the effective techniques for teaching. He has to decide what procedures he will follow and how his course will be structured.

Educationalists see the teacher as the only one who knows what he can do and what his learners are like, the teacher has than to be trained to take some decisions about what he is going to do in their lessons. This stage is refer to as the lesson plan. Planning is of vital importance in successful language teaching. It applies to planning of two kinds.

Planning the aim of the whole operation and planning the lesson each time.

- **1 Planning the aim of teaching operation**

Teachers are to train their students in all four skills, understanding, reading, listening, and writing.

- **2 Planning the lesson**

Before planning the lesson, the teacher has to consider the following:

- Make the lesson goes in the same directions of learner's needs.
- Make the lesson as constructing as possible(fun)
- Build the lesson on previous learning i.e. connect it up with what went before.
- Make the lesson leads the way to the following lessons

Experience shows that the teacher is at his best when he considers carefully what he is going to teach before he is actually in front of his class.

Lesson plans enable the teacher the teacher to realize how much the pupils have learned and how much remains to be learned.

Every lesson must have its branches in the preceding lesson, and its branches and flowers in the succeeding lesson.

No lesson should be an isolated entity itself alone-yet, every lesson should be completed in itself, introduced, brought to its climax and concluded, all as if the class where to have no other lesson, there are no unrelated lessons. Therefore, planning is needed; to have no plan at all is to risk a muddled lesson.

Experience shows that the teacher is at his best when he considered carefully what he is going to teach before he is actually in front of his class**.-5-**

 Copyright © International Conference on Quality in Higher Education(ICQH)

As an illustration, **WilgaM. Rivers** said "*A careful prepared plan develops pupils to maximum in the time available without which the result of teachingmay be slipshod*" ; in addition to this **Finocchiaro** went in the same way and claimed : "*the lesson should be planed so that the class is on its toes* ".(Principles of lesson plan – 1986-).

A good language learner is:

- Confident in his ability to learn.
- Self-confident.
- Aware of what he wants to learn.
- Unafraid of what he doesn't know.
- A good risk taker.
- A good guesser.
- Unafraid of making mistakes.
- Positive in his attitude to English language and culture.
- Welling to take responsibility for his own learning.

REFERENCES

Harris, *A. " Teaching and Learning in The Effective School"* , England.

Crystal, D. (1992). *"An Encyclopaedia Dictionary of Language and Languages "* , Penguin English.

Crystal, D. (1997). *The Cambridge Encyclopaedia of Language* , Cambridge University press, second edition , 1997

Shaffer, *D. R. (2004). Development Psychology* ,Childhood and Adolescence Worth worth Belmont USA , Six edition.

Yule, *G. (1985). The Study of Language*, law Price Edition, Cambridge University Press.

MEZUNİYET ÖNCESİ TIP EĞİTİMİ ULUSAL ÇEKİRDEK EĞİTİM PROGRAMI - 2014: TÜRKİYE'DE TIP EĞİTİMİNİN ULUSAL ÇERÇEVESİ

Mehmet Ali GÜLPINAR
Tıp Fakültesi,Marmara Üniversitesi, İstanbul, Türkiye
mgulpinar@marmara.edu.tr

Erol GÜRPINAR
Tıp Fakültesi,Akdeniz Üniversitesi, Antalya, Türkiye
eg@akdeniz.edu.tr

Ahmet SONGUR
Tıp Fakültesi, Afyon Kocatepe Üniversitesi, Afyon, Türkiye
asongur55@hotmail.com

Ayça VİTRİNEL
Tıp Fakültesi,Yeditepe Üniversitesi, İstanbul, Türkiye
avitrinel@yeditepe.edu.tr

ÖZET
Dünyada yükseköğretimde ve tıp eğitiminde yaşanan dönüşümler (çıktıya-dayalı eğitim yaklaşımı, yükseköğretimde ulusal yeterlikler, eğitim niteliğive ulusal/uluslararası standardizasyon) ile Ülkemizde tıp fakültelerin sayısındaki plansız artış konunun ulusal ölçekte ele alınmasını gerektirmiştir. Bu doğrultuda, Tıp Dekanları Konseyi bünyesinde sürdürülen bir yıllık çalışmayla, "*Mezuniyet Öncesi Tıp Eğitimi Ulusal Çekirdek Eğitim Programı-2014 (Ulusal ÇEP-2014)*" geliştirildi ve Yükseköğretim Kurulu Genel Kurulu kararıyla uygulamaya kondu.Ulusal ÇEP-2014'te; tıp eğitimiyle ilgili tüm kurumlara/kuruluşlara, mezuniyet öncesi tıp eğitimine yönelik, eğitiminin ana dayanaklarının ve esaslarının ulusal ölçekte belirlendiği ulusal bir çerçeve sunulması; ülkemizdeki tıp eğitim uygulamalarında uluslararası eğitim ilke ve yaklaşımları doğrultusunda belirli bir standardın sağlanması amaçlandı. "Tıp Eğitimin Amacı ve Ulusal Yeterlikler Çerçevesi" ile "Semptomlar/Durumlar", "Çekirdek Hastalıklar/Klinik Problemler" ve "Temel Hekimlik Uygulamaları"listelerinden oluşan dört temel bileşen/dayanak çerçevesinde geliştirilen Ulusal ÇEP-2014, *"öğrenmeye yönelik bakış açısı sağlaması", "fakültelerin eğitim standardizasyonuna katkıda bulunması",* "*fonksiyonel olması" ve "uygulayıcılar için yol gösterici olması"* gibi özellikleriyle paydaşlarca olumlu bir uygulama olarak değerlendirildi.

Anahtar sözcükler: Çıktıya dayalı eğitim, Göreve dayalı eğitim, Ulusal çerçeve eğitim programı

GİRİŞ

Son dönemde genelde yükseköğretimde özelde tıp eğitiminde,karşı karşıya olunan ana problem alanlarına yönelik çözüm arayışları içine girilmiş ve bu doğrultuda yükseköğretimde köklü dönüşümler yaşanmaya başlanmıştır. Bu ana sorun alanları, çözüm arayışları ve dönüşümler arasında ön plana çıkanlar şunlardır: çıktıya dayalı, probleme dayalı, göreve (task) dayalı ve topluma dayalı eğitim yaklaşımları;yükseköğretimde ulusal yeterlikler, eğitimde niteliğin sağlanması ve eğitimin ulusal/uluslararası standardizasyonu / akreditasyonu; bireysel beklentilere cevap verebilen bireyleştirilmiş, esnek / geçişli eğitim programlarının oluşturulması; eğitimde insani ve toplumsal/kültürel perspektif ve eğitimin,alana özgü bilimlerin yanısıra sosyal-beşeri bilimler / insan bilimleri temelinde yeniden yapılandırılması; artan eğitimi içeriği ile başetme (teorik ve uygulamalı eğitim içeriklerinin seçimi ve içeriğin bağlamsal / entegre bir şekilde düzenlenmesi); öğrenme ve değerlendirme yöntemlerinin çeşitlenmesi ve eğitim teknolojilerinde yaşanan gelişim (WFME, 2012, Christensen, Karle ve Nystrup, 2007, Grande, 2009, Wilkerson, Stevens ve Krasne, 2009, Harden, 2002). Bu çerçevede, Türkiye'de de tıp eğitiminde gerek ulusal düzeyde gerekse tıp fakülteleri düzeyinde önemli arayışlar içine girilmiş; Ulusal ölçekte "Çekirdek Eğitim Programı" ve "tıp eğitiminde akreditasyon"

 Copyright © International Conference on Quality in Higher Education(ICQH)

süreçleri önemli bir noktaya gelmiş, tıp fakültelerinde ise çıktıya, probleme ve/veya göreve dayalı eğitim yaklaşımları çerçevesinde farklı eğitim programları uygulamaya konarak bu yönde çeşitlilik sağlanmıştır.

Ülkemizde tıp eğitimin niteliğinin artırılmasına ve ulusal standardizasyonun sağlanmasına yönelik ulusal ölçekli ilk önemli adım Tıp Sağlık Bilimleri Eğitim Konseyi kararı ile 2001'de atılmış ve bu doğrultuda "Ulusal Çekirdek Eğitim Programı-2002" (Ulusal ÇEP – 2002) geliştirilmiştir (Bulut, 2003).Ancak geçen 10 yıl içinde, gerek yükseköğretimde/ tıp eğitiminde yaşanan dönüşümlerin Ülkemiz eğitim gündeminde kendini iyice hissettirmesi, gerekse tıp fakültelerin sayısındaki yeterince planlı gerçekleşmeyen hızlı artış sorunun ulusal ölçekte yeniden ele alınmasını gerekli kılmıştır. Bu doğrultuda, Aralık 2012'de Tıp Dekanları Konseyi Toplantısı'nda, 2002-2003 eğitim-öğretim yılından bu yana uygulamada olan Ulusal ÇEP- 2002'nin güncellenmesi ve tıp eğitiminde, bugünün ihtiyaçlarına uygun, yeni bir ulusal çerçeve oluşturulması için çalışma grubu oluşturulmasına karar verildi. Oluşturulan çalışma grubunun yaklaşık bir yıl süren çalışması sonrasında ortaya çıkan yeni program (Ulusal ÇEP-2014), Yükseköğretim Kurulu Genel Kurulunun 19 Haziran 2014 tarihli toplantısında görüşülerek, programın 2015-2016 eğitim öğretim yılından itibaren tüm tıp fakültelerinde uygulamaya konmasına karar verildi (Gülpınar, Gürpınar, Songur ve Vitrinel, 2014).

Amaç

Ulusal ÇEP güncelleme / yeniden yapılandırma çalışması sonucunda ortaya çıkan Ulusal ÇEP-2014 ile; tıp fakülteleri başta olmak üzere tıp eğitimi ile ilgili tüm kurum ve kuruluşlara, mezuniyet öncesi tıp eğitimine yönelik, tıp eğitiminin ana dayanaklarının ve esaslarının ulusal ölçekte belirlendiği genel bir çerçeve / ulusal bir çerçeve sunulması; bununla, ülkemizdeki mezuniyet öncesine yönelik tüm eğitim uygulamalarında uluslararası tıp eğitimi ilke ve yaklaşımları doğrultusunda belirli bir standardın sağlanması amaçlandı.

METOD

Aralık 2012'de Kasyeri'de yapılan Tıp Dekanları Konseyi kararıyla başlayan süreçte ilk olarak 16 farklı tıp fakültesinden temel, dahili ve cerrahi 14 farklı anabilim dalından 20 öğretim üyesinin katılımıyla bir çalışma grubu oluşturuldu. Yaklaşık bir yıl süren ve "*Mezuniyet Öncesi Tıp Eğitimi Ulusal ÇEP- 2014*"ün geliştirilmesi ile sonuçlanan bu süreç, sırasıyla şu adımlar üzerinden yürüdü:

1. ***Adım - Değerlendirme toplantıları*:**Bu süreçte ilk aşamada, birer günlük iki değerlendirme toplantısı yapıldı ve bu toplantılarda Ulusal ÇEP – 2014 ile ilgili hedefler, yaklaşımlar, ilkeler ve yöntemlere karar verildi. Toplantılarda Ulusal ÇEP-2014'e yönelik şu üç yaklaşım benimsendi: (1) Eğitim dahil olmak üzere sağlığa ilişkin tüm süreçlerde biyo-psiko-sosyal ve kültürel perspektif, (2) eğitim çıktılarına (yeterliklere) dayalı yaklaşım ve (3) Probleme / "task"a dayalı yaklaşım.Bu yaklaşımlar çerçevesinde Ülkemiz mezuniyet öncesi tıp eğitimin dört ana bileşeni (dayanağı) şu şekilde belirlendi:

- Mezuniyet Öncesi Tıp Eğitimin Amacı ve Ulusal Yeterlikler Çerçevesi.
- Semptomlar / Durumlar Listesi.
- Çekirdek Hastalıklar / Klinik Problemler Listesi.
- Temel Hekimlik Uygulamaları Listesi.

2. ***Adım - Programın ilk halinin geliştirilmesi:***Birinci adımda belirlenen yaklaşımlar doğrultusunda, çalışma grubuyla 2-3 günlük dört çalıştay yapılarak Ulusal ÇEP – 2014'ün ilk hali ortaya çıktı.

3. ***Adım - Programla ilgili paydaş görüşlerinin alınması:***Ulusal ÇEP – 2014 programının ilk hali görüş alınmak üzere tüm paydaşlara gönderildive programla ilgili 37 farklı kurum ve kuruluştan görüş geldi.

4. ***Adım - Programa son halinin verilmesi ve kitap haline getirilmesi:***Son adımda, çalışma grubuyla iki çalıştay daha yapıldı. Çalıştaylarda paydaşlardan gelen görüşler tek tek ele alındı ve yapılan değerlendirme sonrasında uygun görülenler programa yansıtıldı. Bu şekilde Ulusal ÇEP-2014'e son hali verilmiş oldu. Ortaya çıkan program, tıp eğitimiyle ilgili tüm paydaşlar için rehber bir kitap haline getirildive YÖK kararıyla uygulamaya kondu (Gülpınar, Gürpınar, Songur ve Vitrinel, 2014).

 Copyright © International Conference on Quality in Higher Education(ICQH)

BULGULAR

Ulusal CEP–2014:Problem ve görev listeleri

Probleme ve göreve dayalı bir yaklaşımın benimsendiği Ulusal ÇEP-2014'te, programın dört ana bileşeninden / dayanağından üçünü oluşturan problemler ve görevler listeleri üzerinde çalışıldı. Problem listesi "semptomlar ve durumlar", görev listeleri ise "çekirdek hastalıklar ve klinik problemler" ile "temel hekimlik uygulamaları" listelerinden oluştu.

a. Semptomlar / durumlar listesi: Benimsenen biyo-psiko-sosyal ve kültürel perspektif doğrultusunda, Ulusal ÇEP-2014'de semptomlar ve durumlar dört başlık altında toplandı. Semptomlar ve klinik durumlar başlığı altında 124, adli ve/veya psikososyal durumlar başlığı altında 18, sağlıklılık durumları altında 19 ve çevresel (fiziksel çevre, sosyokültürel çevre) / küresel durumlar altında ise 13 olmak üzere toplam 174 adet semptom veya durum tanımlandı.

b. Çekirdek hastalıklar ve klinik problemler listesi: Bu aşamada çalışma grubunda ilk olarak, bir hastalığın veya klinik problemin "çekirdek" listeye girmesini belirleyen dört ölçüt(birinci basamakta sık karşılaşılması, sık karşılaşılmamakla birlikte yaşamsal önem arzetmesi / acil girişim gerektirmesi, birey / toplum sağlığı ve/veya küresel sağlık üzerinde ciddi sonuçları / etkileri olması ve şu anda olmasa da yakın gelecekte ilk üç ölçütten birisini karşılayacak olması) belirlendi. İkinci adımda, bu ölçütler dikkate alınarak listede toplam 345 adet hastalık ve klinik problem tanımlandı. Son olarak, belirlenen her bir hastalık veya klinik probleme yönelik öğrenme (performans) düzeyleribelirlendi. Öğrenme düzeyleri dikkate alındığında, toplam 345 adet çekirdek hastalık / klinik problem içinde, "Ön tanı" düzeyinde belirlenen hastalık ve klinik problemlerin sayısı 163 (% 47,2) iken bu sayının "Korunma" için 114'e (% 33,0), "Acil durum" için 95'e (% 27,5), "Tanı" için 71'e (% 20,6), "Tanı ve Tedavi" için 47'e (% 13,6) ve "İzlem" için 36'ya (% 10,4) düştüğü görüldü.

c. Semptomlar /durumlar ile çekirdek hastalıklar ve klinik problemlerin eşleştirilmesi: Semptomlar ve durumlar listesi ile çekirdek hastalıklar ve klinik problemler listesi belirlendikten sonra bu iki liste kullanılarak ilgili semptomlar ve durumlar ile çekirdek hastalıklar ve klinik problemler birbirlerine eşleştirilirdi. Eşleştirmeler bir hastalığın veya klinik problemin daha çok hangi ana semptomla / durumla hekime geldiği düşünülerek, hastalığın ilk evresinde görülen ana semptom(lar) dikkate alınarak yapıldı.Bununla tıp fakültelerindeki eğitim uygulamaları başta olmak üzere, tıp eğitimine yönelik uygulamalarda taraflara, özellikle eğitim ve değerlendirme içeriklerini belirlemede rehberlik sunulması amaçlandı.

d. Temel hekimlik uygulamaları listesi: Ülkemiz tıp eğitiminin bir diğer ana bileşeni / dayanağı olan temel hekimlik uygulamaları, Ulusal ÇEP-2014'te altı alt başlık altında gruplandırıldı. Çekirdek hastalıklar / klinik problemler listesinde olduğu gibi, hekimlik uygulamaları için de öğrenme (performans) düzeyleri tanımlanarak tıp fakültesinden mezun olan hekimin yapması, yönetmesi gereken temel hekimlik uygulamaları öğrenme düzeyleriyle birlikte belirlendi. Toplam 136 adet temel hekimlik uygulamasının, 3'ü "öykü alma", 20'si "genel ve soruna yönelik fizik muayene", 9'u "kayıt tutma, raporlama ve bildirim", 21'i "laboratuvar testleri ve ilgili diğer işlemler", 68'i "girişimsel ve girişimsel olmayan hekimlik uygulamaları" ve 15'i "koruyucu hekimlik ve toplum hekimliği uygulamaları"ndan oluşmakta idi. Bu uygulamaların her biri için belirlenen öğrenme düzeyleri dikkate alındığında, temel hekimlik uygulamaların51'inin (% 37,5) dördüncü düzeyde (karmaşık durumlarda yapar),70'inin (% 51,5) üçüncü (karmaşık olmayan durumlarda yapar),13'ünün (% 9,6) ikinci (acil bir durumda kılavuz/yönerge eşliğinde yapar) ve2'sinin (% 1,4) birinci düzeyde (nasıl yapıldığını bilir ve sonuçlarını hasta/hasta yakınlarına açıklar) belirlendiği görüldü.

Ulusal ÇEP-2014 ile ilgili paydaş görüşleri

Ulusal ÇEP-2014 ile ilgili paydaşlardan gelen yazılı görüşlerin incelenerek görüş ve öneriler dört alt başlıkta toplandı: Ulusal ÇEP-2014'ün "yeniden yapılandırma süreci ve programın çerçevesi" ile görüşler, ana bileşenler (yeterlikler, semptomlar / durumlar, çekirdek hastalıklar / klinik problemler, eşleştirmeler, temel hekimlik uygulamaları ve öğrenme düzeyleri)ile ilgili görüşler, program kitapçığının / rehberinin formatı ile ilgili görüşlerve Ulusal ÇEP'e yönelik farklı yaklaşım, çerçeve ve anlayışlara yönelik görüşler. Ulusal ÇEP-2014'ün ana bileşenleri (yeterlikler, semptomlar / durumlar, çekirdek hastalıklar / klinik problemler, eşleştirmeler, temel hekimlik uygulamaları ve öğrenme düzeyleri) ile ilgili paydaşlardan gelen çok sayıda somut öneri çalışma grubu tarafından tek tek ele alınarak listeler son haline getirildi. Yine program

 Copyright © International Conference on Quality in Higher Education(ICQH)

kitapçığının kapsamı ve formatına yönelik öneriler çalışma grubunda görüşüldü ve bu önerilerin çoğu programın son haline yansıtıldı.

Süreç ve program çerçevesi ile ilgili görüşler incelendiğinde paydaşların genelde olumlu yönde görüşleresahip olduğu görüldü: *"yaygın olarak fakültelerden ve ilgili meslek örgütlerinden görüş sorulması";* programın "*dört temel bileşen üzerinden hazırlanmış olması, sadece hastalık / durum / semptom listesi olmaması", "öğrenmeye yönelik bir bakış açısı sağlaması", "fakültelerin eğitim standardizasyonuna katkıda bulunacak olması", "son derece fonksiyonel olması", "uygulamada kolaylık sağlaması" ve "uygulayıcılar için çok önemli bir yol gösterici olması".*

SONUÇ ve TARTIŞMA

Sağlık uygulamalarında ve tıp eğitiminde biyo-psiko-sosyal ve kültürel perspektif, çıktılara dayalı eğitim yaklaşım ile probleme ve göreve dayalı eğitim yaklaşımları doğrultusunda geliştirilen Ulusal ÇEP-2014 ile, ülkemizdeki mezuniyet öncesi tıp eğitimine yönelik ulusal bir çerçeve oluşturulmuştur. Farklı eğitim sistemlerini benimseyerek kendi eğitim programlarını planlayacak, geliştirecek, iyileştirecek ve yeniden yapılandıracak tıp fakültelerinin, bu programda ortaya konan ulusal çerçeveyi esas almaları, ülkemiz tıp eğitimin niteliğinin artırılması ve standardizasyonunun sağlanması için önemli olacaktır. Ulusal ÇEP- 2014 ile belirlenen ulusal çerçeve (tıp eğitiminin dört ana bileşeni), tıp eğitimine yönelik tüm uygulamalara (tıp eğitimin ulusal akreditasyonu, uzmanlık derneklerinin kendi alanlarına yönelik ulusal çerçeve eğitim programları geliştirmeleri, tıp fakültelerinin kendi eğitim programlarını geliştirmeleri, Tıpta Uzmanlık Sınavı gibi merkezi sınavların yapılandırılması vb.) dayanak oluşturacaktır.

Bir yıllık çalışmanın sonunda ortaya çıkan Ulusal ÇEP-2014'te, biyo-psiko-sosyal ve kültürel perspektif bağlamında semptomlar ve durumlar listesi sadece semptomlar ve klinik durumlarla sınırlı kalarak oluşturulmamış; adli ve/veya psiko-sosyal durumlar, sağlıklılık durumları ve çevresel / küresel durumlar alt başlıkları altında 50 tane durum listelenmiştir. Bununla, tıp eğitimi programlarındaihmal ve istismar, şiddet, okul sağlığı, yaşlı sağlığı, riskli / incinebilir gruplarda sağlık, seyahat sağlığı, üreme sağlığı, göç ve mültecilik, kentleşme, küreselleşme, olağan dışı durumlarda (deprem, terör, savaş vb.) sağlık gibi toplumsal ve küresel durumların çok daha kapsamlı ve etkin bir şekilde ele alınmasının zemini oluşturulmaya çalışılmıştır.

Ulusal ÇEP-2014'de, probleme ve göreve dayalı eğitim yaklaşımı çerçevesinde, semptomlar ve durumlar listesi, çekirdek hastalıklar / klinik problemler listesi ve temel hekimlik uygulamaları listesi, öğrenme / performans düzeylerine ile birlikte belirlenmiştir. Belirlenen bu listeler, tıp fakültelerinin ve tıp eğitimine yönelik ulusal ölçekli uygulamalar yapan kurum ve kuruluşların, tıp alanının yoğun içeriğiyle baş etmesi (içeriğin seçimi), teorik ve uygulamalı eğitim içeriklerini (temel, klinik ve davranışsal / sosyokültürel) bağlamsal ve entegre bir şekilde düzenlemelerini kolaylaştıracak; bu yönde ilgili kurum ve kuruluşlara rehberlik sunacak niteliktedir. Ortaya çıkan listeler tıp eğitimin yoğun içeriğiyle baş etme (içeriğin seçimi) bağlamında incelendiğinde, çekirdek hastalık ve klinik problemlerin yarıya yakının "ön tanı" ile kodlanması, "tanı", "acil girişim" ve "tanı tedavi" ile kodlananların % 14-28 arasında kalması olumlu bir sonuçtur. Ancak temel hekimlik uygulamaları listesinde 136 tane temel hekimlik uygulamasının 70 tanesinin üçüncü, 51 tanesinin ise dördüncü düzeyde belirlenmiş olması üzerinde düşünülmesi gereken bir durumdur.
Ulusal ÇEP-2014'e yönelik paydaşlardan gelen görüşler dikkate alındığında; programın sadece semptomlar ve hastalıklar üzerinden değil de dört ana bileşen üzerinden hazırlanmış olması; semptomlar ve durumlar ile hastalıkların ve klinik problemlerin ayrı listeler olarak hazırlanmış ve semptomlar / durumlar ile ilgili hastalıklar / klinik problemlerin eşleştirilmiş olması; öğrenmeye yönelik kapsamlı bir bakış açısı sunması;işlevsel olması, uygulamada kolaylık ve rehberlik sağlaması ve fakültelerin eğitim standardizasyonuna katkıda bulunacak olması gibi gerekçelerle,geliştirilen çerçeve programın paydaşlartarafından olumlu karşılandığı görülmektedir.

Sonuç olarak, Ulusal ÇEP-2014 ile,paydaşlarca kabul gören ulusal bir çerçeve oluşturulmuş ve bununla ülkemizdeki tıp eğitimin niteliğinin artırılmasına ve standardizasyonuna yönelik önemli bir adım atılmıştır. Ancak Ulusal ÇEP-2014 ile birlikte ortaya konan çerçeve dikkate alındığında, bu değişimin köklü bir değişim olduğu dikkate alınarak, Ulusal ÇEP-2014'ün geliştirilmesiyle başlayan bu değişim sürecinin ilgili tüm kurum ve kuruluşlarda içselleştirilmesine ve değişimde sürekliliğin sağlanmasına yönelik gerekli planlamaların yapılması gerekmektedir.

 Copyright © International Conference on Quality in Higher Education(ICQH)

KAYNAKÇA

Bulut, A. (2003). Bir haber: Ulusal çekirdek eğitim programı oluşturuldu. *Tıp Eğitimi Dünyası,*13, 13-36.

Christensen, L., Karle, H., &Nystrup J.(2007). Process-outcome interrelationship and standard setting in medical education: the need for a comprehensive approach**.** *Medical Teacher*, 29(7), 972-977.

Grande, J.P. (2009). Training of physicians for the twenty-first century: Role of the basic sciences.*Medical Teacher*,31, 802–806.

Gülpınar, M.A., Gürpınar, E., Songur, A., &Vitrinel A. (2014). *Mezuniyet öncesi tıp eğitimi ulusal çekirdek eğitim programı-2014*. Konya, Necmettin Erbakan Üniversitesi.

Harden, R.M. (2002).Learning outcomes and instructional objectives: Is there a difference?*Medical Teacher*, 24(2), 151–155.

Wilkerson, L., Stevens, C.M., &Krasne, S. (2009). No content without context: Integrating basic, clinical, and social sciences in a pre-clerkship curriculum.*Medical Teacher*,31, 812-821.

World Federation For Medical Education(2012).*Basic medical education: WFME Global standards forquality improvement*. WFME Office, University Of Copenhagen, Denmark.

 Copyright © International Conference on Quality in Higher Education(ICQH)

NOT THE INNOVATION BUT THE PEOPLE INVOLVED: A QUEST FOR QUALITY IMPLEMENTATION

Metin Timuçin
Sakarya University, Sakarya, Türkiye
mtimucin@sakarya.edu.tr

ABSTRACT
In the world of teaching, not a single day passes in which teachers are not challenged to cope with changed classroom circumstances. The dramatic impact of information and communication technology that is widely available almost everywhere today, forces teachers to both adapt and adopt to novel teaching/learning environments and many higher education institutions feel the need of adopting technology to improve the quality of education they offer on their campuses. Implementing technology, on the other hand, is a multifaceted phenomenon that also involves change management strategies. Those institutions that fail to acknowledge the key elements in the change process are doomed to fail, since as Fulkerth (1992) also notes, "the most important element in a change process is not the innovation itself, but the beliefs and practices of the people who are affected by it". This paper, by the help of relevant theories that explains the nature of change process, focuses on how technological innovations tend to be perceived by teachers and what sort of strategies might be helpful and become handy to ease the tension caused by the idea of change and implementing an innovation in an existing teaching environment.
Keywords: Innovation, change, change management

 Copyright © International Conference on Quality in Higher Education(ICQH)

OKUL ÖNCESİNE ÖĞRETMEN YETİŞTİRMENİN BİLİMSEL TEMELLERİ

Belkıs Tekmen

Faculty of Education, Baskent University, Ankara, Turkey
tekmen@baskent.edu.tr

ÖZET
Eğitim sistemleri, bilim ve teknolojideki hızlı gelişmeler ve toplumun ihtiyaç duyduğu insan gücünün niteliğindeki değişmeler çerçevesinde yeniden şekillenmektedir. Öğretmen yetiştirme sistemleri de bu gelişmelerden doğrudan etkilenmekte ve öğretmen yetiştirme programları, mezunlarına ihtiyaçları olan yeterlikleri kazandırıp kazandırmadığı konusunda sıklıkla sorgulanmaktadır. Bu bağlamda öğretmenin sahip olması gereken özellikler öne çıkmaktadır. Araştırmalara göre okul öncesi öğretmelerinin sahip oldukları yeterlikler kaliteli okul öncesi eğitim kurumlarının temel gerekliliklerindendir (Saracho ve Spodek, 2007). Öğretmen yeterliklerinin öğretmen yetiştirme programındaki kuramsal ve uygulamalı çalışmaları aracılığıyla öğrenciye kazandırılması beklenmektedir (YÖK, 1998). Değişen insan gereksinimleri, teknolojik gelişmeler bağlı olarak öğretmen yetiştirme programlarının tüm dünyada olduğu gibi ülkemizde de zaman zaman revize edilmesi gerekmektedir. Yapılan bu iyileştirmelerin alandaki bilimsel çalışmalara dayandırılarak yapılıyor olması programın eksik yönlerinin net ve bilimsel kanıtlarla ortaya konması açısından önemlidir. Bu nedenle bu çalışma mevcut okul öncesi öğretmen yetiştirme programının değerlendirilmesine temel oluşturacak ulusal ve uluslararası düzeyde yapılmış çalışmaları incelemeyi amaçlamakta ve özellikle Türkiye'deki okul öncesi öğretmen yetiştirme programlarına odaklanılmaktadır. Bu sebeple mevcut programın son revizyon tarihi olan 2006 yılı ile 2015 yılı arasında yayınlanmış ulusal ve uluslararası çalışmaları kapsayan bir doküman incelemesidir. Belgelerin varlığı kadar, onlardan yararlanabilmek de önemlidir (Yıldırım ve Şimşek, 2006) fikrinden hareketle doküman incelemesi, araştırılması hedeflenen olgu veya olgular hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizini kapsar ve hemen her araştırma için kaçınılmaz olan bir veri toplama tekniğidir. Doküman incelemesi süreci aşamaları kabaca (1) dokümanlara ulaşma, (2) orijinalliğin kontrol edilmesi, (3) dokümanların anlaşılması, (4) verinin analiz edilmesi ve (5) verinin kullanılması olarak özetlenebilir.

Bu çalışmada tarama "ısı-web of science" veri tabanına girilen öğretmen yetiştirme, okul öncesi öğretmeni, okul öncesi öğretmen yetiştirme programı, okul öncesi öğretmen yeterlikleri, program değerlendirme anahtar sözcükleri kullanılarak gerçekleştirilmektedir. İlk aşamada elde edilen makaleler çalışmanın amacına uygun olarak amaçları, yöntemleri ve bulgularına göre sınıflandırılmaktadır. Tüm aşamalar araştırmacılar tarafından önce bağımsız sonra da görüş birliğine varılmasına dayalı içerik analizine tabi tutulmuştur. Ortaya çıkan sonuçların Türkiye'deki okul öncesi öğretmen yetiştirme programının tüm boyutlarını ne kadar desteklediği değerlendirilmesi hedeflenmistir. Desteklenen ve desteklenmeyen ve dolayısıyla gözlenen farkların hangi alanlarda olduğu ve mevcut bilimsel araştırmaların bulguları doğrultusunda nasıl giderilebileceği ile ilgili önerilerde bulunulmustur. Yapılan içerik analizinin adlandırma ve kategori geliştirme aşamasında; makalelerin her biri dikkatlice incelenerek disiplin alanı, konusu, yöntemi, veri toplama araçları, örneklemi ve veri analiz yöntemleri gibi kategoriler altında tasnif edilmiştir. Devamında Türkiye'deki okul öncesi öğretmen yetiştirme programına ve politikalarına getirilen tespitler, eleştiriler ve öneriler sınıflandırılarak analiz edilmektedir. Bu çalışmanın ülkemizdeki okul öncesi öğretmen yetiştirmenin ne ölçüde bilimsel çalışmalarla desteklendiği ve değerlendirildiği, ayrıca bu konuda yapılan bilimsel çalışmaların eğilimiyle de ilgili bilgi edinilmesi amaçlamaktadır.

Anahtar Kelimeler: Okul öncesi eğitimi, öğretmen yetiştirme, öğretmen yeterlikleri, doküman analizi

 Copyright © International Conference on Quality in Higher Education(ICQH)

OKULUN BILIMSEL ANALIZI VE OKULA AKADEMIK DESTEK TEMELLI ÜNIVERSITE –OKUL İŞBIRLIĞI (BIR MODEL ÖNERISI)

Sevim Öztürk
sevim.ozturk@inonu.edu.tr

ABSTRACT
Dünyada ekonomik, siyasal, toplumsal ilişkilerin değişmesi, eğitim sistemleri ile ilgili yeni arayışların ve düzenlemelerin ortaya çıkmasına neden olmuştur. Bu değişimler, eğitime ilişkin yeni paradigmaların gündeme gelmesini ve eğitim sistemleri ile ilgili düzenlemelerin yeniden yapılanma çalışmalarını zorunlu kılmaktadır. Yaşanan bu değişim süreci, eğitim sürecini olduğu kadar okulu da dönüşüme zorlamaktadır. Artık geleneksel okuldan öğrenen okula geçiş yaşanmaktadır. Nitelikli bir eğitim, nitelikli bir yaşamın ve geleceğin güvencesi sayılmaktadır. Türk Millî Eğitim sisteminde son yıllarda eğitim kalitesini geliştirmeye yönelik olarak öğretim programlarının yeniden düzenlenmesi, öğretmen yeterliklerinin belirlenmesi, eğitimde farklı yöntem ve modellerin denenmesi gibi eğitim, öğretim ve yönetim alanında birçok yeni düzenlemeler yapılmış, bu düzenlemelerle birlikte sistemin genel yapısında da birçok değişmeler olmuştur. Bu bağlamda, yapılan değişiklik ve düzenlemelerin, okulun günün koşullarına göre yeniden tanımlanan yeni rol ve sorumlulukları ile ne düzeyde uyumlu olduğunun belirlenmesi ve irdelenmesi kaçınılmazdır. Okulun niteliğini ve performansını geliştirebilmek, iyileştirme ve geliştirme çalışmalarını sürekli kılabilmek için çalışmaların bilimsel yaklaşımla, planlı ve sitemli bir şekilde yapılması gerekir. Okul, kuşkusuz etkili olması beklenen sosyal bir kurumdur . Okulun etkili bir kuruma dönüşmesi ve okul gelişiminin desteklenmesi için bu dönüşümde bilimsel yaklaşımın esas alınması, dolayısıyla üniversitelerin , özellikle eğitim fakültelerinin, etkin rol oynaması önemli görülmektedir. Bu çalışmada, okulları yapı ve süreç boyutunda; yönetim yaklaşımı, eğitim öğretim etkinlikleri, rehberlik, değerlendirme, denetim, okul-çevre, öğretmen-veli ilişkileri açısından çok yönlü inceleyerek bilimsel analize tabi tutmak ve okula akademik destek temelli üniversite-okul işbirliğini kurumsallaştıracak bir okul geliştirme modeli oluşturmak amaçlanmaktadır.
Yöntem: Bu araştırma bir durum (örnek olay) çalışmasıdır. Çalışmada, bütüncül çoklu durum deseni kullanılmıştır. Durum çalışmaları insanların, konuların, sorunların, ya da programların yakından incelenmesini içermektedir. (Hays, 2004) ve Merriam (1988) nitel durum çalışmalarını "bir örneğin, olgunun veya sosyal birimin, yoğun, bütüncül bir biçimde tanımlanması ve analizi" olarak ifade etmektedir. Araştırma, Malatya ili Merkez ilçeden "başarı" ve "sorun yoğunluğu" ölçütlerine göre seçilen iki orta okulda gerçekleştirilmiştir. Okullar bir öğretim yılı boyunca çok yönlü analize tabi tutularak durum tespiti yapılmış, belirlenen sorunlara uygun çözüm yolları geliştirilerek okul geliştirme çalışmaları yapılmıştır. Araştırmada, bu iki okulda yapılan pilot çalışma üzerinden, araştırmanın asıl hedefi olan okula akademik destek temelli bir üniversite-okul işbirliği modeli geliştirilmeye çalışılmaktadır.
Araştırmanın gerçekleştirilmesi sürecinde;
Sistemin işleyişi analiz edilerek olumlu ve olumsuz yönleri, okulların başarı ve başarısızlık nedenleri, okullarda yaşanan sorunların nedenleri ve kaynakları, sistemde gerçekleştirilen değişikliklerin ve uygulamaların etkililik düzeyi, kaynakların etkili ve verimli kullanılıp kullanılmadığı, çalışanların işe karşı tutumları ve bu tutumların okul işleyişine etkisi belirlenerek; sistem ve kurum bazında öneriler geliştirilmiş, geliştirilen çözüm önerileriyle sistemde ve okullarda iyileşme sağlama etkinliklerine yer verilmiştir.
Araştırmanın bulgular, tartışma sonuç ve öneriler kısmına tam metinde yer verilecektir
Anahtar Kelimeler : Okulun bilimsel analizi, akademik destek, üniversite-okul işbirliği, okul geliştirme.

 Copyright © International Conference on Quality in Higher Education(ICQH)

ONLINE ÜNİVERSİTE YÖNETİM MODELİ

İsmail YILDIZ
iyildiz21@yahoo.com

İbrahim GÜMÜŞ
igumus26@yahoo.com

ÖZET

Türkiye 2023 vizyonuna ulaşmak, bilgi toplumuna dönüşüm stratejilerini gerçekleştirmek, Yüksek Öğretim Kanunu Taslağı'ndaki yapısal değişim ve dönüşümün sistematik bir şekilde uygulanmasını sağlayabilmek için, kalite standartları ve performans yönetimini esas alan bir modele ihtiyaç vardır. Bu ihtiyacı karşılayabilmek amacıyla dünya yükseköğretim sistemi ile rekabet edebilecek, kalite güvence sistemini ve performans yönetimini esas alan her üniversiteye özgün bir "ÜNİVERSİTE YÖNETİM MODELİ" geliştirilecektir. Geliştirilecek model;

Avrupa Yükseköğrenim Alanında Kalite Güvence Standartları, Avrupa Yükseköğretim Alanı (AYA), Bologna Süreci, Yükseköğretim Kurumlarında Akademik Değerlendirme ve Kalite Geliştirme Yönetmeliği, Yükseköğretim Kurumlarında Akademik Değerlendirme ve Kalite Geliştirme Rehberi, Kamu İç Kontrol Standartları'nın yanı sıra, EFQM Mükemmellik Modeli, Ortak Değerlendirme Çerçevesi (ODÇ) ve ISO 9001:2015 Kalite Yönetim Sistemi şartlarını da kapsayan bütünsel, sistematik ve özgün bir model olacaktır.

Online Üniversite Yönetim Modeli;

Üniversite yönetim sistemini geliştiren, stratejik planın uygulanmasını sağlayan, performansın izlenmesi, değerlendirilmesi ve sürekli iyileştirilmesine rehberlik eden ve performans yönetimini esas alan bir kalite güvence sistemi olup, iyi uygulamaları paylaşma, üniversitelerin biribirine örnek olma, elde edilen sonuç ve performansı karşılaştırabilme, sürekli iyileştirme amacıyla kullanılacaktır.

Online Üniversite Yönetim Modelinin hazırlanması ve uygulanmasındaki temel amaçlardan biri üniversitenin objektif verilerle bir bütün olarak izlenebilmesi, değerlendirilmesi ve geliştirilmesidir.

Online Üniversitesi Yönetim Modeli temel başarı faktörleri ve standart alanlarından oluşacaktır.

Temel başarı faktörleri modelin etkililiğine ve verimliliğine doğrudan etkisi olan değişkenlerdir. Temel başarı faktörleri, üniversitenin performansını istenen düzeye çıkarılabilmesinin ve sürekli hale getirilebilmesinin ön şartı olan faktörlerdir. Temel başarı faktörleri, liderlik, tam katılım, süreç yönetimi, dokümantasyon, sistematik iyileştirme, paydaş memnuniyeti, bilimsellik ve etikliktir.

Standart alanları ise (1)Yönetim Organizasyon, (2)Destek Hizmetlerin Yönetimi, (3)Temel Hizmetlerin Yönetimi ve (4) Performans Sonuçlarıdır.Her standart alanı kendi içinde standart, alt standart ve göstergelerden oluşur. Göstergeler alt standartların daha iyi anlaşılması ve gerçekleştirilmesinde yol gösterici nitelik taşımaktadır.

Göstergeler, tasarım ve planlama göstergeleri, uygulama göstergeleri, izleme ve değerlendirme göstergeleri, iyileştirme göstergeleri olarak tanımlanacaktır. Sistem yaklaşımına uygun olarak yapılan bu tanımlama PUKO çevrimini de kapsar nitelik taşımaktadır. Modelin girdilerinin değerlendirilmesi ve puanlanması bu çevrime göre yapılacaktır.

Model, üniversitede verilen hizmet kalitesini artırmayı, performansın izlenmesini ve sürekli iyileştirilmesini hedeflemektedir. Model hazırlanırken şu özellikleri taşıması temel ilkemiz olacaktır.

Modelin Özellikleri

- *Neden- sonuç (girdi-çıktı) ilişkisinin kurulması ve bu ilişkinin doğrulanması.*
- *Özdeğerlendirme ve performans değerlendirme için objektif ölçütler taşıması.*
- *Performansın nedenler (girdiler) ile - sonuçlar (çıktılar) arasındaki ilişkiye bakılarak belirlenmesi.*
- *Üniversitenin ilerleme ve gelişiminin ölçülebilmesi.*
- *Üniversite için iyileştirme fırsatlarını ve iyileştirmede izlenecek yolu göstermesi.*
- *Üniversite içinde ve diğer üniversitelerle kıyaslama ve karşılaştırma yapabilmeye imkân tanıması.*
- *Uygulamaların Türkiye ve dünya üniversiteleri tarafından örnek alınabilir olması.*

Modelin uygulanmasının ve geliştirilmesinin güvence altına alınması sağlamak üzere Uygulama Yönergesi, Performans İyileştirme Kılavuzu, Paydaş Memnuniyet Anketi Uygulama Kılavuzu ve online yazılım programı hazırlanacaktır.

 Copyright © International Conference on Quality in Higher Education(ICQH)

Model, üniversitede verilen hizmet kalitesini artırmayı, performansın izlenmesini ve sürekli iyileştirilmesini hedeflemektedir. Model hayata geçtiğinde Üniversitede;

- *Neden- sonuç (girdi-çıktı) ilişkisinin kurulması ve bu ilişkinin doğrulanması.*
- *Özdeğerlendirme ve performans değerlendirme için objektif ölçütler taşıması.*
- *Performansın nedenler (girdiler) ile - sonuçlar (çıktılar) arasındaki ilişkiye bakılarak belirlenmesi.*
- *Üniversitenin ilerleme ve gelişiminin ölçülebilmesi.*
- *Üniversite için iyileştirme fırsatlarını ve iyileştirmede izlenecek yolu göstermesi.*
- *Üniversite içinde ve diğer üniversitelerle kıyaslama ve karşılaştırma yapabilmeye imkân tanıması.*
- *Uygulamaların Türkiye ve dünya üniversiteleri tarafından örnek alınabilir olması.*

Sağlanacaktır.

Anahtar Kelimler: Kalite Güvence, Model, Standart, Başarı Faktörü

 Copyright © International Conference on Quality in Higher Education(ICQH)

OPINIONS OF EXPERTS ABOUT PROVISION OF EARLY CHILDHOOD SPECIAL EDUCATION TO YOUNG CHILDREN WITH DEAFNESS

Fatima Ghulam
missfatima_dse@yahoo.co.in

Abid Hussain Chaudhary
chabidhussainier@yahoo.com

Misbah Malik
misbahmalik907@yahoo.com

This study was conducted to find out opinions of principals about the availability of Early Childhood Special Education (ECSE) program to young children with deafness. A sample of eight principals was selected randomly from 34 Government Deaf & Defective Hearing Schools working in 31 districts of the Punjab province of Pakistan. A self developed and validated structured interview schedule comprising demographic information about principals, and six open ended questions was used to elicit responses of principals. Thematic analysis was done and frequency distribution of principals' responses was calculated. All of the principals responded that provision of a strong ECSE program could enhance speech, language, speech reading, reading, writing, number, and social skills in young children with deafness. No measures were being taken for the mobilization of parents, professionals, and other community members regarding early detection and intervention of young children with deafness. All of the principals reported about neglection in arranging teacher and parental training programs on ECSE. Unavailability of books and lack of arrangements in preparing children for inclusive education was also a reported fact. Conclusions were drawn and recommendations to Pun jab Special Education Department were made.

 Copyright © International Conference on Quality in Higher Education(ICQH)

ORTAÖĞRETIM ÖĞRENCILERININ MEVLANA HAKKINDAKI BILGI DÜZEYLERININ İNCELENMESI

Sadberk Ersoy
sadberkersoy@hotmail.com

Günümüzde batı kökenli psikoloji alanında oluşan eserlerin çevirileri günümüz toplumuna uygulanmaya çalışılmaktadır. Ancak toplumların kültür birikimleri arasındaki farklar batı kökenli yaklaşımların başarıya ulaşmalarında olumsuzluk yaşayabilmektedirler.

Anadolu kültürü sahip olduğu yazılı eserler sadece dini değil, bireysel ve toplumsal yaşamımızda rehberlik yapabilmektedir.

Anadolu, Türk İslam kültürü önemli kişilerin eserleri ve fikirleriyle olgunlaşmıştır. Bunlardan en önemlilerinden bir tanesi Mevlana Celalettini Rumi'dir. Mevlana'nın günümüze ulaşan birçok eseri mevcuttur. Yurtiçi ve yurtdışında önemli araştırmaların konusu olmuştur. Ortaya koyduğu tasavvufi eserlerle insanlara yol gösterici de olmaktadır.

Mevlana "gel ne olursan ol gel'' cümlesiyle herkese kapısını açmıştır. "Ya Müslüman, edep nedir diye sorarsan biI ki edep, her edepsizin edepsizliğine katlanmaktır" sözüyle hoşgörü ve sabrı öğretmektedir. "Bir mum diğerini tutuşturmakla ışığından bir şey kaybetmez sözüyle paylaşmanın önemini anlatmaktadır. "Biz birleştirmek için geldik, ayırmak için değil." sözüyle bir olmayı aşılayan bu büyük çınarı ne kadar anladık ve anlıyoruz? Onun sözlerini sosyal paylaşım sitelerinde paylaşarak veya okuyarak ne kadar içselleştirebildik? Mevlana'dan örnek alarak günlük insan ilişkilerinde hoşgörülü, insancıl, sabırlı, herkese eşit mesafede ve alçakgönüllü olmayı öğrenebilmeliyiz.

Araştırmamızda Mevlana öğretilerini benimseyerek toplum olarak neleri değiştirebileceğimizi anlatmaya çalışacağız. Gençlerimizin Mevlana hakkında ki bilgi düzeylerine ilişkin bulgular elde edilmiştir. Bu bulgulara ilişkin Mevlana hakkında farkındalık düzeyinin yüksek ancak anlaşılabilirliğinin yeterli düzeyde olmadığı tespit edilmiştir. Mevlana'nın hoşgörü ilkeleri ve eserlerindeki hoşgörü kavramı bütünsel olarak öğrencilerimize tanıtılacaktır.

 Copyright © International Conference on Quality in Higher Education(ICQH)

ORTAÖĞRETİM ÖĞRETMEN ADAYLARININ ALAN ÖĞRETİMİNDE TEKNOLOJİ KULLANIMINA İLİŞKİN ALGILARI

Semra Ertem
D.E.Ü. Buca Eğitim Fak. Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Bölümü, İzmir-Türkiye
semra.ertem@deu.edu.tr

Rıdvan Kete
D.E.Ü. Buca Eğitim Fak. Orta Öğretim Fen ve Matematik Alanları Eğitimi Bölümü, İzmir-Türkiye
ridvan.kete@deu.edu.tr

ÖZET
Öğretmen adaylarının bilgisayar kullanma ve teknolojiye yönelik algıları, öğretmenlik mesleğini etkilemektedir. Araştırmanın amacını "ortaöğretim öğretmen adaylarının alan öğretiminde teknoloji kullanımına ilişkin algıları" oluşturmaktadır. Araştırmada betimsel nitelikte tarama modeli çalışılmıştır. DEÜ Buca eğitim Fakültesi Ortaöğretim Fen ve Matematik, Türk dili Edebiyatı ve Ortaöğretim Sosyal Bilgiler Alan öğretmenliği bölümleri araştırmanın evrenini, daha önce bilgisayar ve materyal tasarımı derslerini almış dördüncü sınıf 175 öğretmen adayı örneklemi oluşturmuştur. Araştırmada; Öksüz, ve ark. (2009) tarafından geliştirilen "İlköğretim Matematik Öğretiminde Teknoloji Kullanımına İlişkin Algı Ölçeği" nin 40 maddelik ilk üç bölümü kullanılmıştır. Verilerin analizi SPSS programı ile yapılmış ve algı ölçeğinin güvenilirliği α=.934 olarak bulundu. Bu yüksek değer ölçeğin güvenilirliğini ortaya koymaktadır. Ölçeğin madde yüklerinin 0.515-0.728 arasında olması ölçeğe ait bütün maddelerin kullanılabilir değerde olduğunu göstermektedir.
Elde edilen verilere bağlı olarak ilgili tablo ve grafikler oluşturuldu. Bu bulgular değerlendirilerek gerekli karşılaştırmalar ve yorumlar yapıldı. Böylece öğretmen adaylarının teknoloji kullanımı ve derslerdeki verimlilik arttırılması için öneriler oluşturuldu.

Anahtar kelimeler: Eğitim, orta öğretim öğretmen adayları, teknoloji, algı

GİRİŞ

İnsan yaşamında merakla başlayan araştırma ve öğrenme bilimsel kavramları ortaya çıkarırken, teknolojide de büyük gelişmelere sebep olmaktadır. Bilim ve teknolojinin hızlı iletişimi insan yaşamı ve buna bağlı olarak öğrenmeyi de aktifleştirmektedir. Bu hıza uyum sağlayabilmek için öğrenmede; etkileme gücü en yüksek olan öğretmen davranış ve yeterlilikleri önem kazanmaktadır.

Bu konudaki araştırmalarda; Mahiroğlu (2009) öğretmen, eğitim programlarının uygulayıcısı olduklarından eğitim sisteminin ve hizmetlerinin kalitesini belirleme ve sistemin başarılı olması ile ilgili sorumluluk sahibi olduklarını belirtmektedir. Çetin (2006) yaptığı araştırmada, öğretmenin tutumu, duygusal tepkileri, alışkanlıkları ve bunları kapsayan kişiliği öğrenciyi etkilemekte, çoğu zaman öğrenci öğretmenin anlattığı konudan çok, konuya yaklaşımına dikkat etmekte ve olayları yorumlama biçiminden etkilendiğini açıklamaktadır.

Usta ve Korkmaz (2010) yaptığı araştırmada, öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine ilişkin olumlu tutum geliştirebilmeleri kuşkusuz birçok değişkene bağlıdır. Bu değişkenlerden birisi bilgisayar kullanma ve beceri düzeyi olabileceği gibi bir diğeri de sınıfında öğretim teknolojilerini kullanma düzeyi olduğu ortaya konulmaktadır. Öğretmen yetiştirmede ve yeterliliklerinin tanımlanmasında davranışçı anlayıştan, alan bilgisi ile pedagojinin ve teknolojinin bütünleştirildiği teknopedagoji (teknolojik pedagojik alan bilgisi) anlayışına doğru bir dönüşüm yaşanmaktadır (TED, 2009). Teknopedagoji ile vurgulanmak istenen öğretim programları ve konu alanı, programın nasıl öğretileceği ve alanın diğer alanlar ile ilişkisi, alandaki son gelişmeler, alanın temel kavram, araç ve yapıları, öğretilecek içeriğin teknoloji ile bütünleştirilmesi hakkında bilgi sahibi olmaktır (TED, 2009).

 Copyright © International Conference on Quality in Higher Education(ICQH)

Öğretmen adaylarının bilgisayar kullanma becerilerinin kazandırılması ve bu becerilerinin eğitim sürecinin etkili ve verimliliği açısından önemli olduğu alan yazında vurgulanmaktadır (Akkoyunlu ve Kurbanoğlu 2003; Seferoğlu 2004; Katrancı ve Uygun 2013; Erdemir ve diğerleri 2009; Çelik ve Kahyaoğlu 2007; Dargut ve Çelik 2014).

Öksüz ve ark. (2009), yaptığı araştırmada çoğu eğitimci ve araştırmacıların etkin kullanılan öğretim teknolojilerinin eğitim sistemini iyileştirecek potansiyele sahip olduğu düşüncesinde birleştiklerini söylemektedir. Öğretmen adaylarının teknolojiye karşı yeterliliklerini, tutumlarını ve bakış açılarını inceleyen birçok araştırma yer almaktadır.

Çelik ve Kahyaoğlu (2007) yaptığı araştırmada; öğretmenlerin teknolojiye karşı bakış açıları onu derslerinde etkili ve verimli bir şekilde kullanabilmeleri için önemli olduğu belirtilmektedir. Erdemir vd. (2009) araştırmasında, öğretmen yetiştiren eğitim kurumlarının görevi, teknolojinin yaşamdaki önemini, eğitim sürecindeki gerekliliğini kavrayabilen, teknolojiyi eğitim öğretim sürecinde de etkili bir şekilde kullanma becerisine ve özgüvenine sahip öğretmen adayları yetiştirmek olmalıdır. Katrancı ve Uygun (2013) da benzer şekilde eğitimde teknoloji kullanımının gerekliliğini vurgulayarak, dersi daha ilgi çekici hâle getirmesi, zaman kaybını önlemesi, hedefe ulaşmayı kolaylaştırması ve daha kalıcı öğrenmeyi sağlaması gibi üstünlüklerinden söz etmiştir. Dolayısıyla bu özellikler sağlandığında eğitim ortamlarında daha etkili ve kalıcı öğrenmenin sağlanması mümkün olacaktır. Bu bağlamda toplumda ihtiyaç duyulan nitelikli insan gücünü sağlayacak olan öğretmenlerin daha etkili bir eğitim için, teknolojiyi etkin bir şekilde kullanması zorunluluk hâline gelmiştir. Dargut ve Çelik (2014) araştırmasında, öğretmen adaylarının en çok öğrenmeyi kolaylaştırdığı için bilgisayar kullanımı yönünde olumlu düşünceye sahip olduklarını belirtmektedir.

Araştırmalarda görüldüğü gibi öğretmen adaylarının bilgisayar kullanma ve teknolojiye yönelik algıları, öğretmenlik mesleğini de etkileyecektir. Bu bağlamda orta öğretim öğretmen adaylarının öğretimde teknoloji kullanımına ait algıları öğretmenlik mesleki tutumları ile ilişkilidir. Bu araştırmanın amacını "**ortaöğretim öğretmen adaylarının alan öğretiminde teknoloji kullanımına ilişkin algıları**" oluşturmaktadır.

YÖNTEM

Araştırma Modeli

Bu araştırmada betimsel nitelikte tarama modeli olarak çalışılmıştır. Tarama modeli bir konuya veya olaya ait görüşlerin beceri, ilgi, yetenek ve tutum gibi özelliklerinin belirlendiği ve başka araştırmalara göre sayıca daha büyük örneklem üzerinde yapılan araştırmalardır (Büyüköztürk ve arkadaşları 2012).

Evren ve Örneklem

DEÜ Buca eğitim Fakültesi Ortaöğretim Fen ve Matematik Alan öğretmenliği Türk dili Edebiyatı Alan Öğretmenliği ve Ortaöğretim Sosyal Bilgiler Alan öğretmenliği bölümleri Araştırmanın everenini oluşturmuştur. Bu bölümlerin daha önce bilgisayar, alan öğretim teknolojileri ve materyal tasarımı derslerini almış dördüncü sınıf 175 öğretmen adayı araştırmanın örneklemini meydana getirmiştir.

Verilerin Toplanması

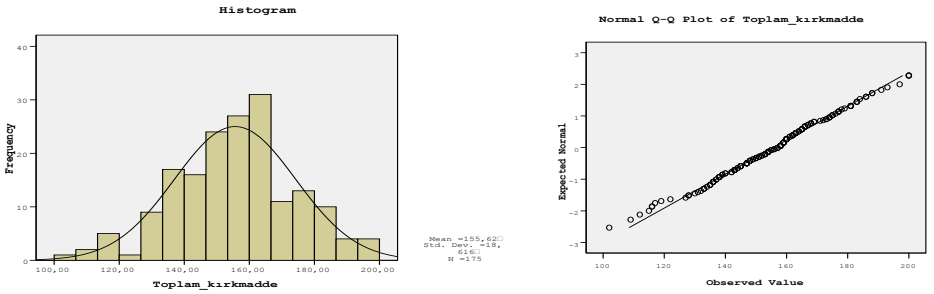
Araştırmada gerekli verileri toplama için Öksüz, Ak; ve Uça (2009) tarafından geliştirilen "ilköğretim matematik öğretiminde teknoloji kullanımına İlişkin algı ölçeği" nin 40 maddelik ilk üç bölümü kullanılmıştır.

Veri Analizi

Yapılan Araştırmada elde edilen verilerin analizi SPSS istatistik programı ile yapılmıştır. Ortaöğretim öğretmen adaylarının alan öğretiminde teknoloji kullanımına ilişkin algı ölçeğinin güvenilirliği crombach α=.934 olarak bulundu. Bu elde edilen yüksek değer ölçeğin güvenilirliğini ortaya koymaktadır. Daha sonra ölçeğin madde yükleri incelendi. Madde yüklerinin 0.515-0.728 arasında olması ölçeğe ait bütün maddelerin kullanılabilir değerde olduğunu göstermektedir.

Ortaöğretim öğretmen adaylarının alan öğretiminde teknoloji kullanımına ilişkin algı ölçeğinin ortalama puanların dağılımını gösteren normal dağılım eğrileri şekil 1'de yer almaktadır. Normal dağılım eğrisinde basıklık (kurtosis) 3'den yüksek, çarpıklık (skwnes) 0'a yakın olarak bulunmuştur. Örneklem normal dağılıma sahip ise değerlerin bir doğru üzerinde ve ya etrafında toplanması gerekmektedir. Şekilde veriler bir doğru üzerinde toplandığı için veri grubunun normale yakın olduğunu söyleyebiliriz

 Copyright © International Conference on Quality in Higher Education(ICQH)



Şekil 1: Ortaöğretim Öğretmen Adaylarının Alan Öğretiminde Teknoloji Kullanımına İlişkin Algı Ölçeğinin Toplam Puan Normal Dağılım Eğrileri

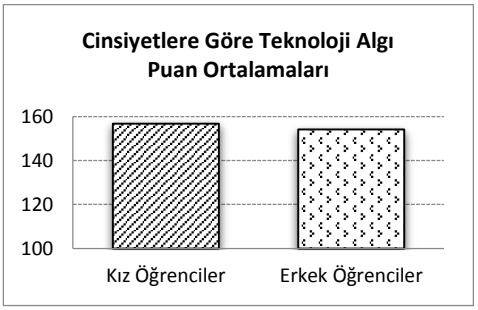
Ölçekte kullanılan demografik bilgilerin bölümlere göre değişkenlerinin karşılaştırılması yapılmıştır. Değişkenler olarak cinsiyet, mezun olunan okul, bölüm, bilgisayar sahip olunup olunmadığı, teknolojiyi kullanmaya başlama yaşı, anne ve baba eğitim düzeyi alınmıştır. Değişkenleri analizlerinde t-Testi ve Anova testleri kullanılmıştır.

BULGULAR

Elde edilen verilerin orta öğretim öğretmen adaylarının cinsiyetlerine göre teknolojiye yönelik algılarının t-testi analiz sonuçları tablo 1 ve şekil 2' de grafik olarak gösterildi.

Tablo1: Ortaöğretim Öğretmen Adaylarının Cinsiyetlerine Göre Teknolojiye Yönelik Algılarının t-testi Sonuçları

Cinsiyet	**n**	**X**	**Ss**	**t**	**p**	Anlamlılık Düzeyi
Kız Öğrenciler	96	156,781	17,246	,911	,363	p>.05
Erkek Öğrenciler	79	154,202	20,178			



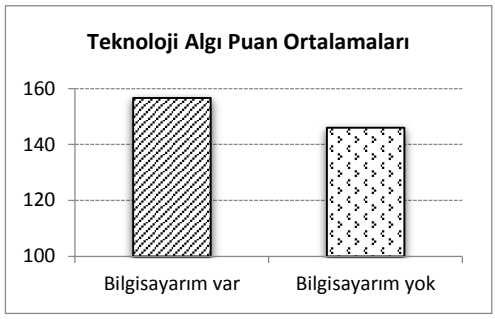
Şekil 2: Ortaöğretim Öğretmen Adaylarının Cinsiyetlerine Göre Teknolojiye Yönelik Algılarının Ortalama Puanları

Tablo1 ve şekil 2'de görüldüğü gibi öğretmen adaylarının cinsiyete göre teknoloji kullanma algılarının ortalama puanları (156.7-154.2) kız öğretmen adaylarında daha yüksek olmasına karşılık, anlamlılık düzeyleri incelendiği zaman t testi sonuçlarında anlamlı bir fark bir bulunmamıştır.

Tablo 2: Ortaöğretim Öğretmen Adaylarının Bilgisayara Sahip Olup Olmamalarına Göre Teknolojiye Yönelik Algılarının t-testi Sonuçları

Bilgisayara sahip olup olmama	**n**	**X**	**Ss**	**t**	**p**	Anlamlılık Düzeyi
Bilgisayarım var	159	156,584	18,058	2,191	,030	p<.05*
Bilgisayarım yok	19	146,000	21,833			

 Copyright © International Conference on Quality in Higher Education(ICQH)

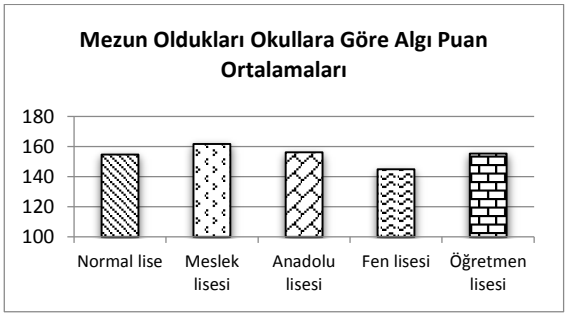


Şekil 3: Ortaöğretim Öğretmen Adaylarının Bilgisayara Sahip Olup Olmamalarına Göre Teknolojiye Yönelik Algı Ortalama Puan Grafiği.

Tablo 2 ve Şekil 3'de öğretmen adaylarının bilgisayara sahip olup olmama değişkenine göre teknolojiye yönelik algılarının ortalama puanları karşılaştırılmaktadır. Bilgisayara sahip olanların teknoloji algı puan ortalamaları 156.58 iken bilgisayar olmayanların ise 146.00 dır. Yapılan t –testi sonuçlarına göre $p<.05$ düzeyinde anlamlı bir fark ortaya çıkmıştır. Teknolojiye yönelik algıların bilgisayarı bulunan öğretmen adayları yönünde arttığı ortaya çıkmaktadır.

Tablo 3: Ortaöğretim Öğretmen Adaylarının Mezun Oldukları Okullara Göre Teknolojiye Yönelik Algı Puanlarının Varyans Analizi Sonuçları

Ana Bilim Dalları	**n**	**X**	**Ss**	**F**	**p**	Anlamlılık Düzeyi
Normal Lise	70	154,700	18,851			
Meslek Lisesi	13	161,769	22,657			
Anadolu Lisesi	65	156,108	19,155	,730	,572	p>.05
Fen lisesi	4	145,000	12,987			
Öğretmen lisesi	23	155,391	14,481			



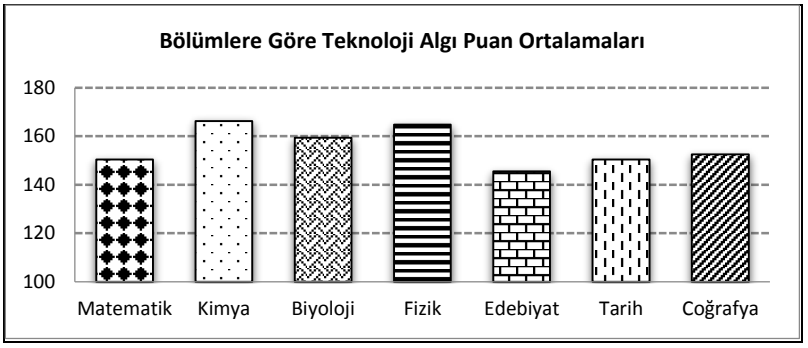
Şekil 4: Ortaöğretim Öğretmen Adaylarının Mezun Oldukları Okullara Göre Teknolojiye Yönelik Algı Ortalama Puan Grafiği.

Tablo 3' ve şekil 4'de öğretmen adaylarının Mezun oldukları Okullara Göre Teknolojiye Yönelik Algı puanlarının analiz sonuçları görülmektedir. Algılarının ortalamalarının mezun oldukları ortaöğretim okul türüne göre değişiklik oluşturduğu görülmektedir. Ortalamaların Meslek lisesi mezunlarında en yüksek olduğu, tespit edilmiştir. Buradaki anlamlılık ilişkisi, 2 den fazla grup olduğu için anova testi yapılarak gruplar arasındaki anlamlı fark incelendi. Bu sonuçlarına göre mezun olunana okul türüne göre öğretmen adaylarının teknolojiye yönelik algıları arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır.

 Copyright © International Conference on Quality in Higher Education(ICQH)

Tablo 4: Ortaöğretim Öğretmen Adaylarının Bölümlerine Göre Teknolojiye Yönelik Algı Puanlarının Varyans Analizi Sonuçları

Bölümler	**n**	$\bar{X}$	**Ss**	**F**	**p**	Anlamlılık Düzeyi
Matematik	25	150,4000	12,13123			
Kimya	25	166,3200	9,61215			
Biyoloji	25	159,3600	15,81634			
Fizik	25	164,7600	23,63486	5,195	,000	p<.05*
Edebiyat	25	145,5600	13,29499			
Tarih	25	150,3600	21,19921			
Coğrafya	25	152,5600	21,09123			

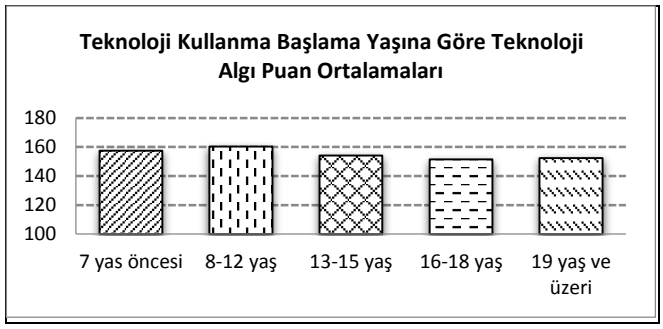


Şekil 5: Ortaöğretim Öğretmen Adaylarının Bölümlere Göre Teknolojiye Yönelik Algı Ortalama Puan Grafiği

Tablo'4 ve şekil 5'de görüldüğü teknoloji algı puanları en yüksek kimya(166), fizik (164), biyoloji (159) iken edebiyat(145), tarih(150), coğrafya (152) olarak en düşük ortalamalara sahiptir. Anlamlılık ilişkisinde ortaya çıkan algıların hangi anabilim dallarında arasında olduğunu tespit etmek için LSD testi sonuçlarına bakıldı. Bu analizlere göre; edebiyat bölümü ile fen ana bilim dallarından fizik, kimya biyoloji anabilim dalları ile anlamlı ilişki göstermektedir. Tarih ve coğrafya anabilim dalları fizik ve kimya anabilim dalları ile anlamlı bir fark ortaya çıkmıştır. Matematik ana bilim dalı diğer fen ana bilim dallarına fizik ve kimya anabilim dalları ile anlamlılık ilişkisi göstermiştir.

Tablo 5: Ortaöğretim Öğretmen Adaylarının Teknoloji Kullanım Başlama Yaşına Göre Teknolojiye Yönelik Algı Puanlarının Varyans Analizi Sonuçları

Teknoloji Kullanımına Başlama Yaşı	**n**	$\bar{X}$	**Ss**	**F**	**p**	Anlamlılık Düzeyi
7 yas öncesi	8	157,5000	7,69740			
8-12 yas	54	160,2407	2,43316			
13-15 yas	74	154,0541	2,07753	1,411	,232	p>.05
16-18 yas	29	158,6200	3,69480			
19 yas ve	10	152,4000	6,41214			



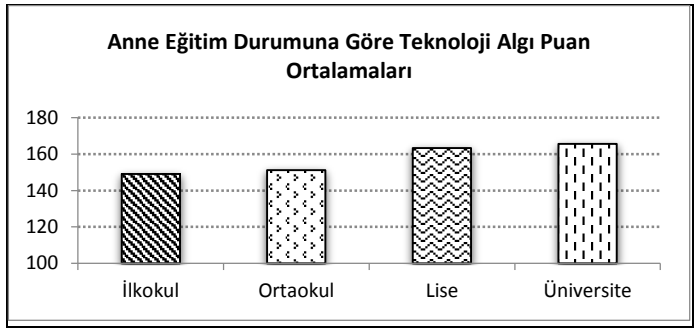
Şekil 6: Orta Öğretmen Adaylarının Teknoloji Kullanım Başlama Yaşına Göre Teknolojiye Yönelik Algı Ortalama Puan Grafiği.

 Copyright © International Conference on Quality in Higher Education(ICQH)

Orta öğretim öğretmen adaylarının teknolojiyi kullanma başlama yaşlarına göre algı puanlarının varyans analizleri tablo 5 ve şekil 6'da görülmektedir. Algıların istatistiksel analizinde anlamlı bir ilişki (p>.05) bulunmamıştır. Teknoloji algı puanlarının ortalamaları 8-12 yaşda (160) en yüksek olmasına karşılık 16-18 yaş grubu (151) en düşük ortalama göstermektedir.

Tablo 6: Ortaöğretim Öğretmen Adaylarının Anne Eğitim Düzeyine Göre Teknolojiye Yönelik Algı Puanlarının Varyans Analizi Sonuçları

Anne Eğitim Düzeyi	**n**	$\bar{X}$	**Ss**	**F**	**p**	Anlamlılık Düzeyi
İlkokul	80	149,1000	16,36962	10,209	,000	p<.05*
Ortaokul	22	151,1818	22,18459			
Lise	50	163,3800	15,47993			
Üniversite	23	165,6522	18,94396			



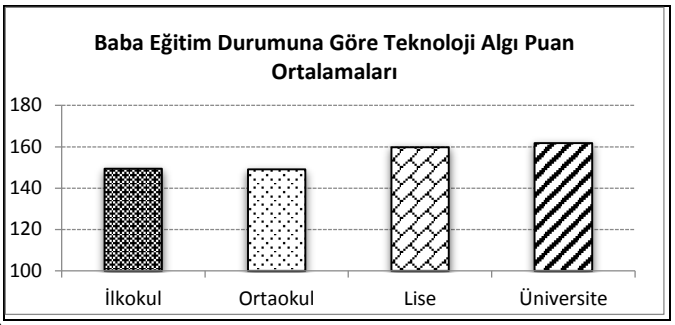
Şekil 7: Ortaöğretim Öğretmen Adaylarının Anne Eğitim Düzeyine Göre Teknolojiye Yönelik Algı Ortalama Puan Grafiği.

Tablo 6' ve şekil 7'den anlaşılacağı gibi öğretmen adaylarının teknoloji kullanımına yönelik algılarının anne eğitim düzeyine göre varyans analiz sonuçlarında anlamlı bir farklılaşma söz konusudur p(<,05). Tabloda görüldüğü gibi ortalamalar üniversite (165), lise(163) iken ilkokul (149) ortaokul(151) en düşük olarak görülmektedir. Ortaya çıkan Anlamlılık ilişkisini LSD testi sonuçlarıyla incelendi. Bu sonuçlarda anneleri üniversite ve lise mezunu olanlar ilkokul ve ortaokul mezunlarına karşı anlamlı fark vardır.

Tablo 7: Ortaöğretim Öğretmen Adaylarının Baba Eğitim Düzeyine Göre Teknolojiye Yönelik Algı Puanlarının Varyans Analizi Sonuçları

Baba Eğitim Düzeyi	**n**	$\bar{X}$	**Ss**	**F**	**p**	Anlamlılık Düzeyi
İlkokul	48	149,3542	17,63277	5,790	,001	p<.05*
Ortaokul	28	149,0357	19,09912			
Lise	63	159,7937	17,94630			
Üniversite	36	161,7778	17,16327			

 Copyright © International Conference on Quality in Higher Education(ICQH)



Şekil 8: Ortaöğretim Öğretmen Adaylarının Baba Eğitim Düzeyine Göre Teknolojiye Yönelik Algı Ortalama Puan Grafiği

Öğretmen adaylarının baba eğitim düzeylerine göre teknoloji algı puanları tablo 7 ve şekil 8'de görüldüğü gibi lise ve üniversite mezunlarının ortalamaları ilkokul - ortaokul mezunlarına göre daha yüksek ve anlamlılık ilişkisi (p<,05) olduğu görülmektedir.

SONUÇ VE TARTIŞMA

Verilere bağlı olarak ortaya çıkan bulguların değerlendirilmesine göre ortaöğretim öğretmen adaylarının cinsiyetlerine göre teknolojiye yönelik algılarının ortalamalarının kız öğretmen adaylarında daha yüksek olmaları teknolojiyi daha düzenli kullanmaya çalıştıkları düşüncesini ortaya koyabilir. Dargut ve Çelik (2009)'in araştırmasında, öğretimde teknoloji kullanımında kadın adayların erkeklere oranla daha olumlu tutuma sahip oldukları görülmüştür. Metin ve ark. (2013) yapmış oldukları araştırmalarında kadın öğretmen adaylarının öğretim teknolojilerini kullanmaya yönelik isteklerinin erkek öğretmen adaylarına göre daha fazla olduğunu vurgulamaktadır. Bu benzer sonuçlara göre; öğretmenlik mesleğinde kadın adayların eğitimde teknoloji desteği ile farklı öğretim tekniklerini kullanmaya daha ilgili olduklarını söyleyebiliriz.

Ortaöğretim öğretmen adaylarının teknoloji kullanıma başlama yaşına göre, teknolojiye yönelik algı puanlarının 8-12 yaş grubunda yüksek olması küçük yaşta öğrenme alışkanlığının daha uygun olduğu kavramını ortaya koymaktadır. Ortaöğretim öğretmen adaylarının bilgisayara sahip olup olmamalarına göre teknolojiye yönelik algılarının bilgisayarı bulunanlarda daha fazla olması teknolojiyi uzun sürede daha olumlu kullanabilme alışkanlığı kazandırdığını söyleyebiliriz. Nitekim alan yazında Metin ve ark.(2013) teknolojik olanakların eğitim öğretimde kullanımının teknolojiye yönelik tutumları ve algıları değiştirdiği sonuçlarıyla benzerlik ortaya koymaktadır.

Ortaöğretim öğretmen adaylarının mezun oldukları okullara göre teknolojiye yönelik algı ortalamalarının, meslek lisesi mezunlarında en yüksek olması, mesleki becerilerine bağlı olduğunu söyleyebiliriz. Yılmaz, Ulucan ve Pehlivan (2010), yapmış oldukları çalışmalarda, teknoloji destekli proje çalışmaları sonucunda öğrencilerin öğretim faaliyetlerinde teknolojik araç gereç kullanımına ilişkin olumlu tutumlarının daha da arttığı sonucuna ulaşmıştır. Bu benzer çalışma ile meslek lisesi öğrencilerinin eğitimi süresince teknoloji destekli çalışmalara daha fazla katıldıkları söylenebilir.

Ortaöğretim öğretmen adaylarının bölümlerine göre, teknolojiye yönelik algı puanlarının fen bölümünün kimya ve fizik anabilim dallarından, edebiyat bölümü ile sosyal bilimler bölümünün, tarih ve coğrafya anabilim dallarından yüksek olması, bu anabilim dallarının teknoloji ile daha iç içe olduğunu kanıtlamaktadır. Metin ve ark.(2013) araştırmasında matematik öğretmen adaylarının ölçeğin belirtilen alt boyutlarda tutumlarının diğer fen bölümü öğretmen adaylarına göre daha düşük seviyede olduğunun görülmesi, yaptığımız araştırmadaki matematik anabilim dalının teknoloji algı ortalamasının fizik ve kimya anabilim dallarından daha düşük olmasıyla benzerlik oluşturmaktadır.

Sosyal bilgiler öğretmenliği programının nispeten sözel derslerden oluşması ve öğretim sürecinin daha çok sözel etkileşime dayanması nedeniyle öğrencilerin derste teknoloji kullanımına ilişkin algılarının, sınıf öğretmenliğine göre düşük olmasına neden olduğu şeklinde yorumlanabileceğini söyleyen Usta ve Korkmaz (2010) araştırmasıyla uyumluluk görülmektedir. Aynı şekilde Yetişir ve Kaptan (2007) genel olarak sayısal içerikli derslerden oluşan programlarda öğrenim gören öğrenciler teknoloji kullanımına ilişkin olarak daha yüksek algı seviyesine sahip olabileceklerini belirtmektedir.

 Copyright © International Conference on Quality in Higher Education(ICQH)

Anabilim dallarına göre farklılıkların meydana gelmesinde en önemli etkenin, lisans öğrenimleri boyunca aldıkları bilgisayar ve ona dayalı teknolojilere yönelik dersler ve branşlarındaki öğretim elemanlarının bu teknolojileri derslerinde kullanma şekli ve düzeyi ile öğretim elemanlarının teknolojiye bakış açıları olduğu da düşünülebilir.

Ortaöğretim öğretmen adaylarının anne eğitim düzeyine göre teknolojiye yönelik algı puanlarının anne eğitim seviyesinin yükselmesine paralel olarak artması, annelerin çocuklarının eğitimine katkı oluşturup onları yönlendirebileceği gerçeğini göstermektedir.

Ortaöğretim öğretmen adaylarının baba eğitim düzeyine göre teknolojiye yönelik algı puanlarının annenin eğitim düzeyinde olduğu gibi çocuklarının eğitiminde olumlu katkı oluşturup, daha fazla ilgili olduklarını söyleyebiliriz.

KAYNAKÇA

Akkoyunlu, B. ve Kurbanoğlu, S. (2003). Öğretmen Adaylarının Bilgi Okuryazarlığı ve Bilgisayar Öz-Yeterlik Algıları Üzerine Bir Çalışma. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24, 1-10.

Büyüköztürk, Ş., Çokluk, Ö. ve Köklü, N. (2012). *Sosyal bilimler için istatistik (10.baskı).* Ankara: PegemAkademi Yayınevi.

Çelik, H. C. ve Kahyaoğlu, M. (2007). İlköğretim öğretmen adaylarının teknolojiye yönelik tutumlarının kümeleme analizi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 5(4), 571-586.

Çetin, Ş.(2006). "Öğretmenlik mesleği tutum ölçeğinin geliştirilmesi (geçerlik ve güvenirlik çalışması)". *Gazi Üniversitesi Endüstriyel Sanatlar Eğitim Fakültesi Dergisi* Sayı:18, s.28-37

Dargut, T. ve Çelik, G. (2014). Türkçe Öğretmeni Adaylarının Eğitimde Teknoloji Kullanımına İlişkin Tutum ve Düşünceleri. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 2(2), 28-41.

Erdemir, N., Bakırcı, H. ve Eyduran, E. (2009). Öğretmen Adaylarının Eğitimde Teknolojiyi Kullanabilme Özgüvenlerinin Tespiti. *Türk Fen Eğitimi Dergisi*, 6(3), 99-108.

Katrancı, M., Uygun, M. (2013). Sınıf Öğretmenlerinin Türkçe Derslerinde Teknoloji Kullanımına Yönelik Görüşleri. *Adıyaman Üni. Sosyal Bilimler Enst. Dergisi Türkçenin Eğitimi Öğretimi Özel Sayısı*, 6(11), 773-797.

Mahiroğlu (2009). Öğretmenlik Mesleği ve Öğretmen Yetiştirmede Gelişmeler ve Yenilikler. İçinde: Ö. Demirel, Z. Kaya (Ed.), *Eğitim Bilimine Giriş*. Pegem Akademi. 4. Baskı

Metin, M.,Birişçi, S. ve Çoşkun, K. (2013). Öğretmen Adaylarının Öğretim Teknolojilerine Yönelik Tutumlarının Farklı Değişkenler Açısından İncelenmesi, *Ekim 2013 Cilt:21 No:4 (Özel Sayı) Kastamonu Eğitim Dergisi 1345-1364*

Usta, E., Korkmaz, Ö. (2010). Öğretmen Adaylarının Bilgisayar Yeterlikleri ve Teknoloji Kullanımına İlişkin Algıları İle Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumları. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi* . 7:1. Erişim: http://www.insanbilimleri.com

Türk Eğitim Derneği. (2009). Öğretmen Yeterlikleri: Özet Rapor 1. Baskı, VI+40 s, 160x235 mm ISBN 978-9944-5128-7-9

Seferoğlu, S.S.(2004). Öğretmen Yeterlikleri ve Meslekî Gelişim. *Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim Dergisi. Aralık 2004, Yıl:5, Sayı:58*

Öksüz, C., Ak, Ş. ve Uça, S. (2009). İlköğretim Matematik Öğretiminde Teknoloji Kullanımına İlişkin Algı Ölçeği. *Yüzüncü Yıl Üni. Eğitim Fakültesi Dergisi. Haziran 2009. Cilt:V1, Sayı: I, 270-287.*

Yetişir, M.İ, Kaptan, F. (2007). Fen Bilgisi ve Sınıf Öğretmenliği Adaylarının Fen ve Teknoloji Okuryazarlık Düzeylerinin Karşılaştırılması, *1. Ulusal İlköğretim Kongresi. Hacettepe Üni.*

Yılmaz, İ. Ulucan, H. ve Pehlivan, S. (2010). Beden Eğitimi Öğretmenliği Programında Öğrenim Gören Öğrencilerin Eğitimde Teknoloji Kullanımına İlişkin Tutum ve Düşünceleri. *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 11(1), 105-118.*

ÖĞRENCILERIN BAKIŞ AÇISIYLA YÜKSEKÖĞRETİMDE HİZMET KALİTESİNİN DEĞERLENDİRİLMESİ: İSTANBUL ÜNİVERSİTESI ÖRNEĞİ

Sema Ulutürk Akman
uluturk.sema@gmail.com

Hakan Bektaş
hbektas@istanbul.edu.tr

ÖZET
Sanayi toplumundan bilgi topluma geçişle öne çıkan "bilgi ekonomisi" paradigması ile yükseköğretimin önemi ve üniversitelere yönelik beklentiler artmıştır. 20. yüzyılın sonlarına doğru ise küreselleşmenin etkisiyle yükseköğretim sistemlerinde; yönetiminden finansmanına, kurumsal yapılanma biçiminden sunulan hizmet biçimlerine kadar önemli değişimler yaşamıştır. Bu süreçte yükseköğretimde brüt okullaşma ise 1970'ler boyunca %6 düzeyindeyken 2014 yılı itibariyle %80 'in üzerine çıkmıştır. Dolayısıyla küreselleşmenin dinamikleriyle bilgi üretiminin en önemli unsur haline geldiği günümüzde, yükseköğretimde sunulan hizmet kalitesinin ölçülmesi ve iyileştirilmesi hususu ön plana çıkmıştır. Bu çalışmada 2005 yılında A. Firdaus tarafından geliştirilmiş olan Higher Education Performance (HEdPERF) ölçeği kullanılarak İstanbul Üniversitesi'ne kayıtlı öğrencilerin kurum tarafından sunulan hizmete ilişkin algıları ölçülmüştür. Bu süreçte, S. Ulutürk Akman ve H. Bektaş tarafından dil ve kültür uyarlaması yapılmış olan yükseköğretimde hizmet kalitesi (HedPERF) ölçeği kullanılarak internet tabanlı anket tekniği ile veri toplanmıştır. Söz konusu veri kümesi, açıklayıcı faktör analizi ile incelenmiş olup anket çalışmasına katılan öğrencilerin sunulan hizmet kalitesine ilişkin tutumları analiz edilmiştir.
Anahtar Kelimler: HEdPERF Ölçeği, Hizmet Kalitesi, Yükseköğretim, Faktör Analizi

 Copyright © International Conference on Quality in Higher Education(ICQH)

ÖĞRENCİ GİRİŞİMCİLİK VE EĞİTİMDE PERFORMANS

Ayşegül Akdeniz
aysgl_akdnz@hotmail.com

Merve Nur Yilmaz
mervenur.ylmz@yandex.com

Özet
Modern toplumda bireyin özgün doğasında gizliliğe dönüşen merak-yaratıcı-girişimcilik güdüleri güncel eğitim süreçlerinde keşfedilerek açığa çıkarılmasına ortam yaratması yerine gizemlilik çıkmazlarına itilerek ulaşılmaz derinliklere gömülmektedir. Okul dışındaki reel hayat oniki yıllık temel eğitim çağlarındaki milyonlarca gencin bağımlı olarak çalışmasının yanında onları büyük sermaye gerektirmeyen, seyyar satıcılık, pazarcılık veya uzun uzmanlık eğitimi gerektirmeyen küçük el sanatçılığı gibi girişimlerde bulunmaya yöneltmektedir. Bu süreçlerde herhangi bir biçimde üretime katılan öğrencinin kariyer hedefleri daha belirginleşirken okuldaki başarısı ve disiplinine de pozitif etki yaptığı gözlenmektedir. Yenilikçilik ve girişimcilik ikliminin oluşmaya başladığı kurumlarda bu etkiye tabi olan veya bu iklimi pekiştirip geliştiren öğretim elemanlarının yükselen performansı ve koçluk-mentörlük kombinasyonuna bürünen rolmodel eğitimcilik profili kaçınılmaz olarak öğrenci kümesini de pozitif etkisine almakta olduğu görülmektedir. KÜSİ viyzonu bu rastgele veya iradi tabloya kurumsal bir statü kazandırarak etkin-efektif sürdürülebilirlik kazandırmaya başlamış bulunmaktadır. Öğrenciliği paralelinde çalışan veya kendi işini kuran öğrenciler arasında yapılan anket çalışması ile Giresun Üniversitesi örneği analiz edilmektedir.
Anahtar Kelimeler: Girişimci Öğrenci, KÜSİ, yenilikçi eğitim, interaktif öğrenme, girişimcilik iklimi

 Copyright © International Conference on Quality in Higher Education(ICQH)

ÖĞRETİM ELEMANI PERFORMANS DEĞERLENDİRME YÖNERGELERİNİN İNCELENMESİ

Murat BEKEN
Haliç Üniversitesi Meslek Yüksekokulu, İstanbul, Türkiye
muratbeken@halic.edu.tr

Leman KUTLU
Haliç Üniversitesi Meslek Yüksekokulu,İstanbul, Türkiye
lemankutlu@halic.edu.tr

Esra KOKLAMAZ
Haliç Üniversitesi Meslek Yüksekokulu,İstanbul, Türkiye
esrakoklamaz@halic.edu.tr

Kadriye TÜRKEŞSİZ
Haliç Üniversitesi Meslek Yüksekokulu,İstanbul, Türkiye
kadriyeturkessiz@halic.edu.tr

Tuğba TAŞTEKİN
Haliç Üniversitesi Meslek Yüksekokulu,İstanbul, Türkiye
tugbatastekin@halic.edu.tr

ÖZET
Bu çalışma Türkiye'deki üniversitelerin öğretim elemanına yönelik performans değerlendirme faaliyetlerini içeren yönergeleri incelemek ve akademik performansın arttırılmasındaki önemini vurgulamak amacıyla yapıldı. Çalışma tanımlayıcı olup örneklemini öğretim elemanlarına yönelik performans değerlendirme yönergesi olan ve web sayfasında yayınlayan 17 üniversite oluşturdu. Verilerin değerlendirmesinde frekans, yüzdeleme, minimum, maksimum, ortalama kullanıldı. Üniversitelerin çoğu; devlet üniversitesi (%58,83), kuruluş süreleri 15 yıl ve üstü (%52,94), ortalama 935,59±735,85 öğretim elemanına ve 18944±1855,37 öğrenciye sahip olduğu saptandı. Yönergelerin adının çoğu ''Performans Değerlendirme Yönergesi'' (%35,29) olduğu belirlendi. Yönergelerin çoğunda amaç ilk üç sıralamaya göre; Performans ölçme ve değerlendirme (%64,7), Üniversitenin ulusal ve uluslararası başarı seviyesini yükseltme (%47,1) ve Akademisyeni başarılı olmaya, performansını arttırmaya teşvik etmekti (%41,2). Performans değerlendirme yönergesinin çoğunda ilk üç sıralamaya göre öğretim üyeleri (%100) öğretim görevlileri (%16) ve araştırma görevlilerinin (%88,24) performans değerlendirmesi üzerinde durulduğu belirlendi. Performans değerlendirmede üniversitelerin çoğunun ulusal ve uluslararası yayınlara, eğitime, idari görevler ve üniversite dışı hizmetlere odaklandığı gözlendi.

AnahtarKelimeler: Öğretim Elemanı, Performans Değerlendirme, Yönerge

GİRİŞ

Performans, insan kaynakları yönetimi alanında sıklıkla kullanılan bir kavramdır. Pugh' (1991) performansı, "Görev çerçevesinde önceden belirlenen ölçütleri karşılayacak şekilde, görevin yerine getirilmesi ve amacın gerçekleştirilmesine yönelik ortaya konan ürün, hizmet ya da düşüncedir" şeklinde tanımlanmıştır(Pugh,1991). Akademik performans ise, bir öğretim üyesinin değişik ölçütlerin birarada göz önüne alınarak belirlenen değeridir (Ertuğrul,2006, ss.155-176).

Performans yönetiminin temel amacı, organizasyonun etkinliklerini, kendi becerilerini ve katkılarını sürekli iyileştirmeleri için, bireylerin ve grupların sorumluluk üstlendikleri bir kültür oluşturmaktır **(**Bolton, 1997;Türk and Roolaht,2007,ss.206-222).
Performans değerlendirme; organizasyon yöneticileri için yönetsel süreçlerle ilgili kararların alınması, çalışanların ücret artışlarının saptanması, terfilerinin ve işten çıkarılma durumlarının belirlenmesi, etkin

 Copyright © International Conference on Quality in Higher Education(ICQH)

yönlerinin fark edilmesi, bunlarla birlikte performanslarının geliştirilmesi, kurumsal hedef ve politikalara yönelimin sağlanması konularında yardımcı olan önemli bir unsurdur. Çalışanlarının performanslarının tarafsız ve etkin bir şekilde değerlendirilmesi, organizasyonların hedeflerine ulaşabilmesini mümkün kılmaktadır **(**Dawo, Enoseand Tony, 2012, ss.309-317; Palmerand Winter, 1993).

Performans değerlendirme dünyada ve ülkemizde ilk olarak kamu sektöründe görülse de özel sektörde faaliyet gösteren işletmelerde daha fazla kullanılmakta olup son yıllarda kamu sektöründe de performans değerlendirme sistemi uygulamalarının arttığı görülmektedir.

Bilgiye dayalı küresel ekonomik yarış ile birlikte bilişim ve iletişim teknolojilerinde yaşanan önemli gelişmeler, ülkelerin her alanda olduğu gibi yükseköğretim alanında da sistemlerini yeniden değerlendirmelerini ve gelişmeler ışığında yeniden yapılandırmalarını beraberinde getirmiştir(YÖDEK,2007).
Temel girdisi insan olan, ona belirli yeterlikler kazandırmayı hedefleyen öğretim kurumlarının etkin bir değerlendirme sistemi oluşturmalarının önemi daha da ortaya çıkmaktadır (Tonbul,2008,ss.633-662). Üniversiteler bir yandan nitelikli işgücü yetiştirme, öte yandan araştırma-geliştirme etkinlikleri aracılığı ile toplumsal gelişmelerin öncüsü olma işlevi yürütmektedir. Bu kadar önemli yükümlülükleri olan üniversitelerin gerek eğitim-öğretim, gerekse araştırma-geliştirme faaliyetleri bakımından çağın gerektirdiği evrensel kalite düzeyine ulaşabilmeleri, bilimsel, teknolojik ve sosyoekonomik gelişmelere göre kendilerini sürekli olarak yenileyebilmeleri için sağlıklı performans değerlendirme sistemine gereksinim duyulduğu düşünülmektedir (Dawo, Enoseand Tony, 2012, ss.309-317;Tonbul,2008,ss.633-662).

Toplumun yapısında meydana gelen değişimler, üniversitelerin özelleşmesi ile üniversiteler arasında rekabetin artması ve yükseköğretim alanında kalite çalışmalarının bir sonucu olarak, üniversitenin temel öğesi olan, eğitim-öğretim faaliyetleri yürüten, araştırma yapan ve topluma hizmet sunan öğretimüyelerinin performanslarının değerlendirilmesini bir gereklilik haline getirmiştir. Öğretim üyelerinin araştırma, hizmet ve eğitim-öğretim ile ilgili çalışmalarının değerlendirilmesinin ve bu konudaki eksikliklerinin giderilmesinin ve başarılarının ödüllendirilmesinin ancak sistemli bir performans değerlendirme çalışması ile mümkün olacağı vurgulanmaktadır(Esen ve Esen,2015,ss.52-67).

Smith (1995) tarafından üniversitelerde performans değerlendirme sistemi kurulması aşamasında değerlendirmenin hangi mantığın üzerine kurulduğunun ve hangi kriterlere dayandığının önemli olduğu belirtilmiştir(Başbuğ ve Ünsal, 2010, ss.1-24; Smith, 1995,ss.189-205).
Türkiye'de 2547 sayılı YÖK kanunun 7. ve 65. maddelerine göre hazırlanan Yükseköğretim Kurumlarında Akademik Değerlendirme ve Kalite Geliştirme Yönetmeliği doğrultusunda oluşturulan Yükseköğretim Kurumlarında Akademik Değerlendirme ve Kalite Geliştirme Komisyonu 2005 yılında kurularak, üniversitelerle çalışmalarını sürdürmektedir. Yine Türkiye'ninYükseköğretim Stratejisi Raporunda da (2006)Türkiye'de Yükseköğretim Sisteminin Performansı' alt başlığında öğretim üyesi performansı konusu ele alınmıştır (Tonbul,2008,ss.633-662).

Hollanda, Amerika Birlesik Devletleri, Avustralya, Almanya, İngiltere-İrlanda gibi ülkelerde yükseköğretim kurumlarının niteliğini değerlendirmek ve geliştirmek amaçlı kurum ve kuruluşların ortak çalışmalarında artış olduğu gözlenmektedir.Değişik kurum ve kuruluşlarda grafik yöntemi, kritik boyutlar, karşılaştırmalı yöntemler, içerik çözümlemeye dayalı ya da hedeflere dayalı değerlendirme, kontrol çizelgesi gibi farklı performans değerlendirme yöntemleri kullanılmaktadır(Tonbul,2008,ss.633-662).

Türkiye'de üniversitelerde performans değerlendirmenin yaygın olarak yapılmadığı görülmektedir. Köksoy (1997) tarafından yapılan araştırmada, çalışmanın örneklemine alınan üniversitelerin sadece%32'sinde öğretim üyelerinin performanslarının değerlendirildiği görülmektedir (Esenve,Esen,2015,ss.52-67).Çakır (2008) vakıf üniversitelerinde performans değerlendirme sistemi uygulamasının eğitim kalitesine etkisini incelediği yüksek lisans tezinde 25 vakıf üniversitesine "Üniversitenizde performans değerlendirme yapılıyor mu?" sorusunu yöneltmiştir. Bu soruya yanıt veren 14 üniversitenin sadece 3'ü kurumlarında performans değerlendirmenin yapıldığını belirtmiştir(Başbuğ ve Ünsal, 2010, ss.1-24).Türkiye'de öğretim üyelerinin performanslarını değerlendirmede kullanılabilecek birbirinden bağımsız üç yöntemin varlığından söz edilebilir. Bunlar:

-Sicil sistemi
-Akademik yükseltilme ve atanma kriterleri

 Copyright © International Conference on Quality in Higher Education(ICQH)

-Öğretim elemanı değerlendirme anketleridir (Esenve,Esen,2015,ss.52-67).

Sicil sistemi öğretim elemanının eğitim-öğretim, araştırma, yayın, bilimsel etkinlik, hizmet gibi alanlarda performansını değerlendirmeden oldukça uzaktır .Yükseköğretimin belirlediği akademik yükseltilme ve atanma kriterlerinde göze çarpan önemli konu ise bu kriterlerin yardımcı doçentlik, doçentlik ve profesörlük kadrolarına atanmak için belirlenmiş olmasıdır. Kariyerine bulunduğu kadroda devam etmek isteyen öğretim elemanları veya öğretim üyeleri için ise herhangi bir değerlendirme söz konusu değildir. Öğretim elemanı değerlendirme anketlerinde ise öğrencilerin öğretim üyelerini değerlendirmeleri için hazırlanan anket formlarının geçerli ve güvenilir olması ve soruların bu konuda uzman kişiler tarafından hazırlanıyor olması oldukça önemlidir (Esenve,Esen,2015,ss.52-67).

Sicil sistemi öğretim elemanlarının kişilik yönlerini, akademik yükseltilme ve atanma kriterleri de öğretimelemanlarının bilimsel araştırma ve yayın performanslarını değerlendirmede, öğretim elemanı değerlendirme anketleri ise öğretim elemanlarının eğitim-öğretim performanslarının değerlendirilmesinde kullanılmaya elverişli yöntemlerdir (Esen ve Esen,2015,ss.52-67).

Akademik performansın değerlendirilmesi için; kolay, öğretim üyelerinin verilerini aynı temeldedeğerlendirebilen, esnek, sözel olarak ifade edilebilen ölçütleri sayısallaştırabilen objektif bir modelin olmadığı, üniversitelerde akademik değerlendirme biçiminde yapılan uygulamaların, performans değerlendirmenin yalnızca bir boyutunu oluşturduğu görülmektedir(Ertuğrul,2006, ss.155-176;Tonbul,2008,ss.633-662).

Performans değerlendirme sisteminin kurulabilmesi için öncelikle belirli bir sürecin başlatılması ve ön çalışmaların yapılması gerekmektedir. Burada, değerlendirmenin kimlere uygulanacağı, değerlendirme periyotlarının ne olacağı, ne zaman gerçekleşeceği, hangi değerlendirme yönteminin seçileceği gibi konuların açık ve anlaşılır bir biçimde belirlenmesi önemlidir. Performans değerlendirme süreci;kriterlerin belirlenmesi, değerlendirme standartlarının belirlenmesi, değerlendirme periyotlarının belirlenmesi, değerlendirmecilerin eğitimi, yönetici ve çalışanlara bilgi verilmesi, değerlendirmecilerin belirlenme modelleri olarak sıralanmaktadır(Sabuncuoğlu,2000,ss.159-190).

Öğretim üyelerinin araştırma, hizmet ve eğitim-öğretim ile ilgili çalışmalarının değerlendirilmesi ve bu konudaki eksikliklerinin giderilmesi ve başarılarının ödüllendirilmesi ancak sistemli bir performans değerlendirme çalışması ile mümkün olabilecektir.

Bu bilgiler ışığında bu çalışma Türkiye'deki üniversitelerin akademik personele yönelik performans, yetkinlik, teşvik ve ödüllendirme faaliyetlerini içeren yönergeleri incelemek ve akademik performansın yüksetilmesindeki önemini vurgulamak amacıyla yapılmıştır.

GEREÇ VE YÖNTEM

Bu çalışma tarama modelinde, kesitsel ve tanımlayıcı bir çalışma olup 18 Ekim ile10 Kasım 2015 tarihleri arasında yapıldı.Çalışmanın evreniniTürkiye'de YÖK'ün http://www.yok.gov.trsayfasında belirtilen86 vakıf üniversitesi ve 107 devlet üniversitesi olmak üzeretoplam 193 üniversite, örneklemini ise akademik personele yönelik performans, yetkinlik, teşvik ve ödüllendirme yönerge, usul ve esasları olan 18 üniversite oluşturdu.

Çalışmanın verileri, üniversitelerin web sayfasında yayınladığı yönerge ,usul ve esaslardan, Yüksek Öğretim Bilgi Yönetim Sistemi'nin sayfasında yıllara göre belirtilen üniversitelerin 2014-2015 yılına ait nicel özelliklerinden; öğrenci, birim, akademik personel verilerinden oluşturuldu.

Veri toplama aracı olarak araştırmacıların oluşturdu üniversite bilgi formu ve yönetmelik yönerge usul ve esasları değerlendirme listesi kullanıldı. Üniversite bilgi formu;üniversitenin türü, öğrenci sayısı, öğretim türü, akademik personel sayısı, unvanları, öğretim elemanı öğrenci oranı, birimleri, kuruluş süresi, akademik performans puanı, performans, yetkinlik, teşvik ve ödül faaliyetlerini kapsayan yönetmelik, yönerge, usul ve esasların olma durumu, akademik performans puanı olmak üzere 12 sorudan oluşmaktadır. Yönetmelik yönerge usul ve esasları değerlendirme listesi; Yönetmelik yönerge usul ve esasların var olma durumu, ismi, yayın tarihi, kapsamı, değerlendirme kriterleri ve değerlendirme yöntemlerini içeren 5 maddeden oluşmaktadır.

Araştırmacılar tarafından çalışmada aşağıdaki sorulara yönelik cevaplar arandı:
-Çalışma kapsamındaki Üniversitelerin nicel özelliklerinden; türleri, öğrenci ve akademik personel sayıları, öğretim elemanı öğrenci oranı, birimleri, kuruluş süresi ?
-Üniversitelerin akademik personele yönelik akademik personele yönelik performans ve yetkinlik değerlendirme, teşvik, destekleme ve ödüllendirme faaliyetlerini içeren yönetmelik, yönerge, usul ve esasları var mı?
- Akademik personele yönelik akademik personele yönelik performans ve yetkinlik değerlendirme, teşvik, destekleme ve ödüllendirme yönetmelik, yönerge, usul ve esaslar hangi başlıklar altında düzenlenmiştir?
-Akademik personel performans yönergeleri hangi amaçları gerçekleştirmek için düzenlenmiştir?
-Akademik personel performans yönergelerinin yasal dayanağı nedir?
-Akademik personele yönelik akademik personele yönelik performans ve yetkinlik değerlendirme, teşvik, destekleme ve ödüllendirme faaliyetlerini içeren yönetmelik, yönerge, usul ve esaslar kapsamında hangi faaliyetler değerlendirme kapsamına alınmıştır?
-Üniversitelerin akademik personele yönelik performans ve yetkinlik değerlendirme , teşvik, destekleme ve ödüllendirme faaliyetlerini içeren yönetmelik, yönerge, usul ve esaslar kapsamında değerlendirmeye alınan faaliyetlerde hangi değerlendirme yöntemleri kullanılmıştır?

Araştırmanın sınırlılıkları;Üniversitelerin web sayfasında yayınladığı bilgilerle sınırlı olup web sayfasında akademik personele yönelik performans ve yetkinlik değerlendirme , teşvik, destekleme ve ödüllendirme faaliyetlerini içeren yönetmelik, yönerge, usul ve esasları yayınlamayan üniversiteler bu faaliyetlere yönelik çalışma yapmadığı kabul edilmiştir.

Araştırmanın verileri bilgisayar ortamında SPSS 17 programı kullanılarak değerlendirildi.Verilerin değerlendirmesinde frekans, yüzdeleme, minimum, maksimum, ortalama kullanıldı.

BULGULAR VE TARTIŞMA

Çalışmadaki17üniversitenin çoğu; devlet üniversitesi (%58,83), kuruluş süreleri 15 yıl ve üstü (% 52,94), tamamının birinci öğretim yaptığıve, birinci öğretim yapanların çoğunun, ikinci öğretim (% 70,59) de yaptığı saptandı(tablo 1).

Tablo 1.Üniversite Türü, Öğretim Türü ve Kuruluş Süresine Göre Dağılımı (N:17)

Üniversite Türleri	**n**	**%**
Devlet Üniversitesi	**10**	**58,82**
Vakıf Üniversitesi	**7**	43,75
Öğretim Türü*		
Birinci Öğretim	17	100
İkinci Öğretim	12	70,59
Uzaktan Eğitim	10	58,82
Açık Öğretim	0	0
Kuruluş Süresi		
15 Yıldan az	8	47,06
15 yıl ve üstü	9	**52,94**
Kuruluş süresi ; Min:4 Max:40 $\bar{x}$ **± SD:18 ±12,5**		

Üniversitelerin birimlerine göre dağılımı incelendiğinde araştırma ve uygulama merkezlerinin sayısının daha fazla olduğu belirlendi (Tablo 2).

 Copyright © International Conference on Quality in Higher Education(ICQH)

Tablo 2:Üniversitelerin Birimlerinin Dağılımı, Maksimum ,Minimum, Ortalama Değerleri

	Fakülte	Enstitü	YüksekOkul	Meslek YüksekOkulu.	Araştırma Uygulama Merkezi
n	**162**	**63**	**57**	**110**	**308**
Min	**3**	**2**	**0**	**1**	**3**
Max	**18**	**7**	**7**	**20**	**50**
X± SD	**9,53±4,80**	**3,71±1,53**	**3,35±2,29**	**6,47±5,25**	**18,12± 12,87**

Öğretim elemanlarının unvanlara göre dağılımı incelendiğinde; öğretim üyesi sayısının (% 45.24) daha fazla olduğu üniversitelerin ortalama 935,59 öğretim elemanına sahip olduğu saptandı (Tablo 3).

Tablo 3:Öğretim Elemanlarının Ünvanlara Göre Dağılımı

Öğretim Elemanları	**n**	**%**
Öğretim üyesi	**7195**	**45,24**
Öğretim görevlisi	2469	15,52
Araştırma Görevlisi	4863	30,58
Diğer(uzman,okutman, tercüman, EÖPl)	1378	8,66
Toplam:15905 $\bar{x}$ **± SD:935,59±735,830 min:143 max:2259**		

Öğrencilerin eğitim düzeylerine göre dağılımı incelendiğinde lisans okuyan öğrencilerin sayısının yüksek olduğu (Tablo 4) ve Ortalama 18555 öğrenciye sahip olduğu belirlendi**.**

Tablo 4:Öğrencilerin Eğitim Düzeylerine Göre Dağılımı

Öğrenci	**n**	**%**
Önlisans	107196	43,53
Lisans	**189667**	**77,01**
Yüksek lisans	3309	1,34
Doktora	346	0,14
Toplam: 246272	$\bar{x}$ **:18555 min:1251 max:65220**	

Performans yönergeleri incelendiğinde; çoğunun adının ‘’Performans Değerlendirme Yönergesi’’ olduğu (%35,29) tespit edildi.

Tablo 5.Yönergenin İsmi ve Üniversitelere Göre Dağılımı (N:17)

Yönergenin İsmi	**n**	**%**
Akademik Performans Değerlendirme Yönergesi	1	5,88
Akademik Personel Performans Değerlendirme Yönergesi	1	5,88
Akademik Personel Performans Değerlendirmesi Hakkında Yönerge	1	5,88
Akademik Personel Performans Ölçme Kriterleri Usul ve Esasları Yönergesi	3	17,65
Akademik Personel Performans Ölçme ve Değerlendirme Esasları Yönergesi	1	5,88
Akademik Personel Performans Ölçme ve Değerlendirme Sistemi	1	5,88
Öğretim Elemanı Performans Değerlendirme Formu	1	5,88
Performans Değerlendirme Yönergesi	**6**	**35,29**
Performans Ödül Yönergesi	1	5,88
Teşvik Değerlendirme	1	5,88

Yönergelerin amacının birden fazla olduğu çoğunda ilk üç sıralamaya göre; Performans ölçme ve değerlendirme (%64,7), Üniversitenin ulusal ve uluslararası başarı seviyesini yükseltme (%47,1) ve Akademisyeni başarılı olmaya , performansını arttırmaya teşvik etmek %41,2) olduğu belirlendi (Tablo 6).

 Copyright © International Conference on Quality in Higher Education(ICQH)

Tablo 6.Yönergenin Amacı ve Dağılımı (N:17)

Amaç	n	%
Yok	1	5,88
Performans ölçme, değerlendirme	**11**	**64,7**
Kadro Atama	2	11,8
Sözleşme Sürdürme	3	17,6
Sözleşme Sonlandırma	3	17,6
Ödüllendirme	2	11,8
Eğitim, öğretim, bilimsel araştırma ve idari hizmetlerin verimlilik ve kalitesini yükseltmenin usul ve esaslarını tespit etmek	2	11,8
Akademisyeni başarılı olmaya , performansını arttırmaya teşvik etmek	**7**	**41,2**
Üniversitenin ulusal ve uluslararası başarı seviyesini yükseltme	**8**	**47,1**
Amaç ve hedeflerde yer verilen Performans göstergelerine ulaşılmasına katkı sağlamaya yönelik ilke ve yöntemleri belirlemek	2	11,8
Öğretim elemanları ve idari personelinin performans ölçme ve değerlendirme ilke, kural ve yöntemlerini belirlemek	1	5,88

Performans değerlendirme kapsamına ilk üç sıralamaya göre; Öğretim Üyesi (profesör, doçent, yardımcı doçent) (%100), Öğretim görevlisi (%94.11), araştırma görevlisi (%88.24) alındığı saptandı.

Tablo 7.Performans Değerlendirme Kapsamına Alınan Öğretim Elemanları ve Üniversite Dağılımı (N:17)

Öğretim Elemanları	n	%
Öğretim Üyesi(profesör, doçent, yardımcı doçent)	**17**	**100**
Öğretim görevlisi	**16**	**94,11**
Araştırma görevlisi	**15**	**88,24**
Uzman	7	41,18
Okutman	13	76,47
Tercüman	9	52,94
Eğitim ve öğretim planlamacısı	4	23,53
Doktora ünvanlı idari personel	1	5,88
Yöneticiler	1	5,88

Performans Yönergelerinin Dayanakları ve Dağılımı incelendiğinde; çoğunun dayanağının 2547 sayılı Yükseköğretim Kanununun 14 üncü maddesi olduğu belirlendi (Tablo 8).

Tablo 8:Performans Yönergelerinin Dayanakları ve Dağılımı (N:17)

Yasal Dayanaklar	n	%
Dayanak belirtilmemiş	4	23,53
2547 sayılı Yükseköğretim Kanununun 14 üncü maddesi	9	52,94
2547 sayılı Yükseköğretim Kanununun 13. maddesi	1	5,88
Türkiye Cumhuriyeti Anayasası'nın 130 uncu maddesi ile 2547 sayılı Yükseköğretim Kanunu ve 2809 sayılı Yükseköğretim Kurumları Teşkilatı Kanunu, 4281 sayılı Kanun ile Vakıf Yükseköğretim Kurumları Yönetmeliği hükümleri	2	11,8
2547 sayılı yüksek öğretim kanunun 4c,12a,14,22b maddelerine, üniversitelerin akademik teşkilat yönetmeliği 3, 4b maddelerine ve yüksek öğretim kurumlarında akademik değerlendirme ve kalite geliştirme yönetmeliği	1	5,88

Performans değerlendirme kriterleri olarak üniversitelerin tamamının ulusal ve uluslararası yayınlara, eğitime ve İdari Görevler ve Üniversite Dışı Hizmetlere odaklandığı gözlendi(Tablo 9).

 Copyright © International Conference on Quality in Higher Education(ICQH)

Tablo 9:Performans Değerlendirme Alanları ve Dağılımı

Performans Değerlendirme Alanları	n	%
Eğitim Faaliyetleri	**16**	**94,11**
Mesleki Faaliyetler	3	17,6
Yayınlar	**17**	**100**
İdari Görevler ve Üniversite Dışı Hizmetler	**14**	**82,35**

Tablo 10'da yönergelerde performans değerlendirme yöntemleri incelendiğinde; çoğunda faaliyetlerin puanlandırıldığı (%88,24), faaliyetlerin ağırlık katsayı çarpanının belirlendiği (%29.41) saptandı.

10.Yönergelerin Performans Değerlendirme Yöntemleri

Değerlendirme Yöntemleri	n	%
Başarı endeksi değeri	4	23,53
Faaliyet puanlama	**15**	**88,24**
Ağırlık katsayısı	**5**	**29,41**
Likert Puanlama	2	11,8

SONUÇ VE ÖNERİLER

Türkiye'deki üniversitelerin çok azında akademik yükseltilme ve atanma kriterleri dışında öğretim elemanlarına yönelik akademik performans çalışmalarını içeren yönergelerin olduğu ve sayfalarında ilan ettikleri belirlenmiştir.193 üniversitenin web sayfası incelemesinde 17 üniversitenin öğretim elemanlarına yönelik (%8.81) üç üniversitenin de 657 li elemanlarına yönelik performans yönergesi geliştirdiği saptanmıştır. Köksoy (1997) ve Çakır (2008) tarafından yapılan araştırmalar da bu sonucu destekler niteliktedir(Başbuğ ve Ünsal, 2010, ss.1-24;Esenve,Esen,2015,ss.52-67).

Öğretim elemanı performans değerlendirme yönergesi olan üniversitelerin çoğunun devlet üniversitesi olduğu ve 15 yıl ve üstünde kuruluş süresine sahip olduğu saptanmıştır.

Yönergelerin çoğunda yasal dayanak olarak 2547 sayılı Yükseköğretim Kanununun 14 üncü maddesi olarak belirtilmiştir .Bu yasal dayanak incelendiğinde; bu maddenin . ''a ve b '' olarak iki fıkradan oluştuğu; A fıkrasında üniversite senatolarının kuruluş ve işleyişleri bendinde ise görevlerinin yer aldığı ve bu görevlerin ilk üç bendinde:

(1) Üniversitenin eğitim - öğretim, bilimsel araştırma ve yayım faaliyetlerinin esasları hakkında karar almak,

(2) Üniversitenin bütününü ilgilendiren kanun ve yönetmelik taslaklarını hazırlamak veya görüş bildirmek,

(2) Rektörün onayından sonra Resmi Gazete'de yayınlanarak yürürlüğe girecek olan üniversite veya üniversitenin

birimleri ile ilgili yönetmelikleri hazırlamak, yer almaktadır. Öğretim elemanlarının performans değerlendirmesine yönelik açıklayıcı bir ifade yer almaktadır.

2547 sayılı yüksek öğretim kanunu incelendiğinde; yüksek öğretimin amaçlarını belirttiği 4 .maddesinin '' c '' fıkrası ''Yükseköğretim kurumları olarak yüksek düzeyde bilimsel çalışma ve araştırma yapmak, bilgi ve teknoloji üretmek, bilim verilerini yaymak, ulusal alanda gelişme ve kalkınmaya destek olmak, yurt içi ve yurt dışı kurumlarla işbirliği yapmak suretiyle bilim dünyasının seçkin bir üyesi haline gelmek, evrensel ve çağdaş gelişmeye katkıda bulunmaktır.'' yer almaktadır ve dayanak olarak gösterilebilecek bir maddedir. Ayrıca öğretim üyelerinin görevlerinin belirtildiği 22. maddesinin ''a, b, c, d'' fıkrası da veve"Yükseköğretim Kurumlarında Akademik Değerlendirme ve Kalite Geliştirme Yönetmeliği" (Resmi Gazete tarih:20/09/2005, sayı: 25942) de dayanak olarak belirtilebilir.

 Copyright © International Conference on Quality in Higher Education(ICQH)

Yönergelerin çoğunun akademik performansı değerlendirmeye yönelik olduğu ve öğretim elemanlarının mesleki faaliyetlerini kapsamadığıbelirlenmiştir.Bu durum öğretim elemanlarının araştırma ve yayına daha çok ağırlık vereceği şeklindeki kaygıları da beraberinde getirmektedir.Avustralya'da öğretim elemanlarının değerlendirilmesiyle birlikte, öğretimden çok araştırmaya ağırlık verilmeye başlandığı ve çalışmaların kalitesini arttırmak yerine sayısını arttırmanın daha önemli hale geldiği belirtilmiştir(Başbuğ ve Ünsal, 2010, ss.1-24).Başbuğ ve Ünsal'ın (2009) yaptıkları çalışmada akademik personelin büyük bir kısmı performans değerlendirme kriterleri olarak bilimsel etkinlikler ve yayınlar ile öğretim faaliyetlerinin göz önüne alınması gerektiğini belirtmişlerdir(Başbuğ ve Ünsal, 2010, ss.1-24).

Yönergelerde ödüllendirme yöntemi olarak öğretim elemanlarının aldığı puan karşılığında ödenecek para miktarlarının belirlendiği saptanmıştır. Literatürde öğretim elemanlarının performans değerlendirme sonuçlarının terfi, ücretlendirme ya da işten çıkarma gibi yönetsel kararlar için kullanmak yerine kişilere geribildirim vererek kendilerini geliştirmeleri için kullanmalarını sağlamanın sistemin etkili işlemesine yol açacağı belirtilmektedir(Başbuğ ve Ünsal, 2010, ss.1-24).

Mevcut yönergelerin incelenerek olumlu ve olumsuz yönlerin tartışıldığı araştırmalarla mevcut yönergelerin geliştirilmesinde,öğretim elemanlarının performansını arttırmaya yönelik çalışmaların diğer üniversitelerde de yaygınlaştırılmasındave ortak dil oluşturulmasında bu tür çalışmaların güdüleyici ve yol gösterici olacağını düşünmekteyiz.Smith (1995) yükseköğrenimde performans değerlendirme sistemini yerleştirme çalışmalarının kaçınılmaz olarak akademisyenlerin incelemelerine maruz kalacağını ifade ederek, bunun da sistemin en uygun ve en etkili bir şekilde oluşturulmasını sağlayacağını belirtmiştir (Smith, 1995,ss.189-205).

KAYNAKLAR

Başbuğ, G., Ünsal, P. (2010). Kurulacak bir performans değerlendirme sistemi hakkında akademik personelin görüşleri: bir kamu üniversitesinde yürütülen anket çalışması. İstanbul Üniversitesi Psikoloji Çalışmaları Dergisi,29,1-24.

Bolton, T. (1997).Human Resource Management:An introduction.Massachusetts, Blackwell Publishers.

Dawo, J.,I., A.,Enose S.,M.,W.,Tony O.,O. (2012).Evaluation of academic staff development practices out comes on job performance in selected public universities in Kenya international journal of academic Research in Progressive Educationand Development October,1(4),309-317.

Ertuğrul, İ. (2006).Akademik performans değerlendirmede bulanık mantık yaklaşımı. İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi,6 (1),155-176

Esen, M.,Esen,D.(2015).Öğretim üyelerinin performans değerlendirme sistemine yönelik tutumlarının araştırılması. Yükseköğretim ve Bilim Dergisi, 5 (1), 52-67.

Palmer, M.,Winters, K. (1993). İnsan Kaynakları, Rota Yayınları, Çev: Doğan Şahiner, İstanbul.

Pugh, D. (1991).Organizational Behaviour, Prentice Hall International (UK) Ltd., Londra.

Sabuncuoğlu, Z. (2000).İnsan Kaynakları Yönetimi, (ss.159-190). Bursa:Ezgi Kitabevi,

Smith, R. (1995). Staff appraisalın highereucation - a study of performance review Al Nene College, Northampton. Hihger Education, 30: 189-205.

Tonbul, Y .(2008). Öğretim üyelerinin performansının değerlendirilmesine ilişkin öğretim üyesi ve öğrencigörüsleri.Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi, 56 : 633-662.

Türk, K.,Roolaht,T. (2007). Appraisal and compensatıon of the academic staffinestonianpublicand privateuniversities:acomparativeanalysis.TRAMES, 11(61/56), 2; 206–222.

YÖDEK (Nisan 2007), "Yükseköğretim Kurumlarında Akademik Değerlendirme ve Kalite Geliştirme Rehberi", Internet Adresi: http://www.yodek.org.tr/yodek/files/7aa12f8d2582deb44d4249c7aa4a2020.pdf,ErişimTarihi:9.12.2015.

ÖĞRETİM ELEMANLARININ AKREDİTASYONA YÖNELİK TUTUMLARININ ÖLÇÜLMESİNE YÖNELİK BİR ARAŞTIRMA: SAKARYA ÜNİVERSİTESİ İŞLETME FAKÜLTESİ ÖRNEĞİ

Prof. Dr. Ahmet Vecdi CAN,
Sakarya Üniversitesi İşletme Fakültesi, Sakarya, Türkiye
acan@sakarya.edu.tr

Doç. Dr. Hakan TUNAHAN
Sakarya Üniversitesi İşletme Fakültesi, Sakarya, Türkiye
htunahan@sakarya.edu.tr

Arş. Gör. Ayşegül KARATAŞ
Sakarya Üniversitesi İşletme Fakültesi, Sakarya, Türkiye
karatas@sakarya.edu.tr

ÖZET

Eğitimde akreditasyon çalışmalarına yönelik olarak Türkiye'de ve dünyada önemli bir eğilimin ortaya çıktığı görülmektedir. Uluslararası alanda tanınmış üniversiteler, akredite oldukları kurum sayısını arttırırken, Türkiye'de Yükseköğretim Kurulu, Türk üniversitelerinin akreditasyon çalışmalarını teşvik etmek amacıyla, yeni düzenlemeler gerçekleştirmektedir.

Sakarya Üniversitesi İşletme Fakültesi, akredite olmak üzere Association to Advance Collegiate Schools of Business (AACSB) kurumuna başvuruda bulunmuştur. Ancak akreditasyon süreci özellikle tüm akademik personelin rol alması gereken bir süreçtir. Diğer yandan bu sürecin sonuçlarında değişecek olan uygulamalardan birebir etkilenecek ve bu değişiklikleri yine hayata geçirecek olanlar öğrenciler olduğu kadar akademik personeldir. Bu durum göz önünde bulundurularak, bu çalışmada İşletme Fakültesi akademik personelinin akreditasyona yönelik tutumlarının ölçülmesine yönelik bir araştırma yapılmıştır. Yapılandırılmış anket formu ile toplanan veriler sonucunda, akreditasyonun fakülte imajına ve eğitim kalitesine katkıda bulunacağına yönelik bir tutum olduğu görülmüştür. Bunula birlikte, katılımcılar akreditasyon sürecinin oldukça zaman ve çaba gerektiren bir süreç olduğunu düşünmektedir. Son olarak, akreditasyon kurumu seçimiyle ilgili, batı kurumlarının değerlerinin Türkiye'de uygulanmasının güç olduğu ancak alternatif seçeneklerin de cazip olmadığı düşünülmektedir.

GİRİŞ

Akreditasyon, bir dış değerlendirici kurum tarafından, belirli bir alanda önceden belirlenmiş akademik ve alana özgü standartların, bir yükseköğretim programı tarafından karşılanıp karşılanmadığını ölçen, değerlendirme ve dış kalite güvence sürecini ifade etmektedir (Resmi Gazete, 2015). Ulusal ve uluslararası alanda rekabet eden çok sayıdaki yükseköğretim kurumunun, farklılık yaratma konusunda önem verdikleri alanlardan biri olan eğitim kalitesi, akreditasyon vasıtasıyla onaylanmaktadır. Dünyada genel olarak daha serbest düzenlemelere tabii olan yükseköğretim kurumları, alanında uzman, bağımsız kuruluşlara akredite olmaktadır. İşletme eğitimi konusunda önde gelen ve uluslararası alanda faaliyet gösteren akreditasyon kurumları AACSB (The Association to Advanced Collegiate School of Business), AMBA (Association of Master of Business Administration) ve Equis (European Quality Improvement System)'dir. Bu kurumlardan AMBA diğer ikisinden farklı olarak, sadece lisans mezuniyeti sonrası programlara yönelik akreditasyon sağlamaktadır.

 Copyright © International Conference on Quality in Higher Education(ICQH)

Tablo 1 . AACSB Uygunluk Kriterleri ve Genel Standartları (AACSB, 2015b)

Kısım	Bölüm	Alt başlık
Birinci Kısım: AACSB Akreditasyonu İçin Uygunluk Kriterleri	Temel Değerler ve Yol Gösterici İlkeler	Etik davranış
		Üniversite (Okul) çevresi
		Kurumsal ve sosyal sorumluluğa katkı
	Genel Kriterler	Akreditasyon kapsamı ve AACSB üyeliği
		Gözetim, sürdürülebilirlik ve sürekli gelişme
		AACSB'ye verilen bilgilerin standartlara ve bütünlüğe sürekli bağlılığına dair politika
İkinci Kısım: İşletme Akreditasyonu için Standartlar	Stratejik Yönetim ve İnovasyon	Standart 1:Misyon, etki, inovasyon
		Standart 2:Entellektüel katkılar, etki ve misyon ile uyum
		Standart 3:Finansal stratejiler ve kaynakların tahsisi
	Katılımcılar	Standart 4:Öğrenci kabulü, bilimsel ilerleme ve kariyer gelişimi
		Standart 5:Fakülte yeterliliği ve yayılımı
		Standart 6:Fakülte yönetimi ve desteği
		Standart 7:İdari personel yeterliliği ve yayılımı
	Öğretme ve Öğrenme	Standart 8: Müfredat yönetimi ve öğrenme çıktıları
		Standart 9: Müfredat içeriği
		Standart 10: Öğrenci- Fakülte etkileşimi
		Standart 11: Program eğitim derecesi yapı ve eşdeğerliği
		Standart 12: Öğretme etkinliği
	Akademik ve İdari Personel Entegrasyonu	Standart 13:Öğrencinin akademik ve idari süreçlere katılımı
		Standart 14: Yönetici eğitimi (YL-DR)
		Standart 15: Fakülte nitelikleri ve Bağlılığı

Her geçen gün artan akredite olma eğilimleri Türkiye'deki üniversitelere de iki farklı kaynaktan yansımaktadır. Bunlardan ilki bağlayıcı bir kontrolör gibi hareket eden, Yükseköğretim Kurumu'nun akreditasyon hareketleridir. Yükseköğretim Kurumu akreditasyon eğilimine, kendi bünyesinde oluşturduğu Yeterlilikler, Kalite Güvencesi ve Akreditasyon Komisyonu (YÖKAK) ile iştirak etmektedir. 23.07.2015 tarihli 29423 sayılı Resmi Gazete ile Yüksek Öğretimde Kalite Güvencesi Yönetmeliği yürürlüğe girmiştir. İkincisi ise, bahsi geçen yurtdışı menşeli, uluslararası geçerliliğe sahip olan kuruluşlara, gönüllü olarak, akredite olma isteğidir. Türkiye'de AMBA akreditasyonuna sahip program bulunmasa da; Koç Üniversitesi Equis; Bilkent, Sabancı ve İstanbul Üniversiteleri de AACSB akreditasyonuna sahiplerdir.

Sakarya Üniversitesi İşletme Fakültesi de 2013 yılında akredite olmak üzere, AACSB'ye uygunluk başvurusunda bulunmuştur. AACSB'ye biraz daha yakından bakmak gerekirse; dünya çapında en fazla tanınırlığı olan ve 1919'dan beri işletme fakültelerini akredite eden bir kuruluştur. AACSB akreditasyonu işletme fakülteleri için en üst düzeyde bir başarı standardı olup dünyadaki 13.000 işletme fakültesinin yalnızca %5 civarında bir bölümü AACSB tarafından akredite edilmiştir (AACSB, 2015a). Kurumun uygunluk kriterleri ve genel standartları Tablo 1'de özetlenmektedir.

AACSB tarafından ilan edilen standartlara uyum çalışmalarında en büyük rolün fakülte akademik personeline ait olması nedeniyle, bu personelin akreditasyon konusundaki tutum ve algıları oldukça önem taşımakta ve sürecin başarısını etkileyecek bir faktör olarak değerlendirilmektedir. Bu nedenle bu çalışma işletme fakültesi öğretim elemanlarının akreditasyona yönelik algı ve tutumlarını ölçmek amacıyla yapılmıştır.

YAZIN TARAMASI

AACSB akreditasyonu süreci hem zaman açısından hem de finansal açıdan oldukça maliyetlidir. Bu akreditasyonun gerekliliklerini yerine getirebilmek için üniversitelerin işletme fakültelerine daha fazla bütçe ayırmaları gerekebilir (Sciglimpaglia vd, 2007). Heriot vd. (2009) AACSB akreditasyonu konusunda tecrübeli 10 dekan örnekleminde gerçekleştirdiği araştırmasında, bu dekanların çalıştığı on okuldan altısının öngörülen akreditasyon bütçesinin üzerinde harcama yapmak zorunda kaldığını, ikisinin bu nedenle akreditasyon sürecini sonlandırdığını tespit etmişlerdir. Diğer yandan akredite olabilmek adına sürdürülen çalışmalar standartlara en yakın olan üniversitelerde bile üç yıl almaktadır (Trifts, 2012). Durum böyle olunca akreditasyonun getirileri konusundaki bilimsel çalışmalar bu konudaki yazının önemli bir kısmını

 Copyright © International Conference on Quality in Higher Education(ICQH)

oluşturmaktadır. Çünkü her yükseköğretim kurumu akreditasyon için harcadığı emek, para ve zamanın karşılığını alacağından emin olmak isteyecektir (Roller vd. 2003).

Akreditasyonun getirilerini araştıran araştırmacılardan Sciglimpaglia vd.'e (2007) göre akreditasyon, okulun akranları arasında ve toplumda tanınmasını sağlamakta, nitelikli yerli ve yabancı öğrencilerin okula olan ilgisini arttırmaktadır. Ancak, Krueger (2015) yaptığı araştırmada akreditasyonun bu etkisinin kısa süreli ve geçici olduğuna dair bulgular tespit etmiştir. Texas'taki üç devlet üniversitesinin AACSB akreditasyonu konusunda bulundukları aşamalar ve üniversitelere kayıt yaptıran öğrenci sayıları on yıl süresince incelenmiş ve akredite olmaya çalışan kurumların bu çabasının kayıt yaptıran öğrenci sayısı üzerinde kısa süreli etkisi olduğu tespit edilmiştir. İncelenen iki üniversite bu süre zarfında akredite olmuş, üçüncüsü ise başvuruda dahi bulunmamıştır. Araştırma bulgularının yazınla çelişmesinin nedeni örneklemin üç okul ile sınırlı olmasından kaynaklanıyor olabilir. Diğer yandan, AACSB ve akredite olmuş okulların tüm çabalarına rağmen profesyonel akreditasyonun faydaları halk tarafından iyi anlaşılamıyor da olabilir (Trifts, 2012). Akreditasyonun mezun öğrenciler üzerindeki etkisi araştırıldığında, muhasebe firmalarının, AACSB akreditasyonlu kurumlardan mezun olan muhasebecileri işe alma ve daha yüksek ücretler ödeme konusunda daha istekli oldukları tespit edilmiştir (Kim vd.,1996). Bu tip araştırmalar işletme akreditasyonu konusunda da yapılmış fakat yalnızca bazı koşullar altında benzer sonuçlara ulaşılmıştır. Mezunlar ve AACSB akreditasyonu ilişkisi konusunda 1993 mezun örnekleminde yapılan bir diğer araştırmada, akreditasyonlu okullardan mezun olan öğrencilerin diğer okullardan mezun olanlara nazaran yüksek lisans ve doktora programlarına daha az başvuruda bulundukları ve başvuruda bulunduklarında da kabul edilme oranlarının daha düşük olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Çelişkili görünen bu durum, akredite olan okullardan mezun olan öğrencilerin yüksek lisans programları eğitimi sırasında iş dünyasından uzak kalmaları açısından ortaya çıkan fırsat maliyetini daha yüksek algıladıkları şeklinde açıklanmıştır. Kabul oranlarının düşük olmasının nedeni ise; bu öğrencilerin oldukça itibarlı üniversitelere başvuruda bulunmaları şeklinde açıklanmaya çalışılmıştır (Hutchins ve Olbrecht, 2009). Hedrick vd. (2010) ise akreditasyonun akademik personele olan katkısını araştırmış ve akredite okullardaki akademik personelin, akredite olmayan okullardakilere göre daha az ders yükü taşıdığını ve daha fazla yayın yaptığını ortaya koymuştur. Ancak bu araştırmanın sonuçları çift yönlü değerlendirilebilir. Şöyle ki; ders yükü az olan ve akademik verimliliği yüksek olan akademik personelin bulunduğu okullar mı akredite olmakta, yoksa akredite olan okullarda akreditasyon böyle bir sonuca mı yol açmaktadır? Elliot'a (2013) göre akreditasyon araştırmalara odaklanmayı sağlamaktadır. Bunun dışında değişime teşvik etmekte, yönetimsel verimliliği arttırmakta ve okul imajını güçlendirmektedir. Elliot'ın yaptığı araştırmaların Kanada'da bulunan dört yükseköğretim kurumunu kapsaması ve nitel analiz teknikleri ile yapılmış olması nedeniyle genellenebilirliği tartışmalıdır. Özet olarak, akreditasyonun paydaşlar ve iç süreçler üzerindeki etkileri konusunda yapılan araştırmalarda edinilen bulguların olumlu ilişkiler ortaya koymakla beraber bazı kısıtlar içerdiği görülmektedir.

Akademik personelin hem paydaş olarak akreditasyondan etkilenecek olması hem de akreditasyon sürecinde emek ve çaba harcayarak, değişimleri hayata geçirecek grup olması nedeniyle akreditasyonu nasıl algıladıkları ve bu konudaki motivasyonları önem taşımaktadır. Lübnan'da bulunan altı üniversitenin öğrencileri ve akademik personeline yapılan araştırmanın sonucunda öğrencilerin net fikirler öne süremediği ancak akademik personelin akreditasyon sürecine yönelik olumlu tutumları olduğu tespit edilmiştir. Bu tutumlarlardan bazıları akreditasyonun okulun imajına olumlu katkı sağlaması, sürekli gelişimi teşvik etmesi ve böylelikle daha iyi kariyer fırsatlarını beraberinde getirmesidir (Menassa vd., 2009).

METODOLOJİ

Araştırmanın evrenini Sakarya Üniversitesi İşletme Fakültesi'nde görev yapan öğretim elemanları oluşturmaktadır. Evreni oluşturan 122 kişinin 66'sına ulaşılarak bırak-topla yöntemiyle yapılandırılmış anket formu uygulanmış ve veriler bu yolla elde edilmiştir.

Araştırmada kullanılan anket formu toplam on beş sorudan ve dört bölümden oluşmaktadır. İlk bölümde katılımcıların fakültenin misyon ve vizyonuna yönelik bilgisi ve inancı sorgulanmaktadır. İkinci bölümde akreditasyonun getirilerine dair beklentilerini ölçmek için tasarlanan beş soru yer almaktadır. Üçüncü bölüm, akreditasyon sürecinin ne şekilde algılandığına yönelik üç soruya ek olarak, önümüzdeki dönemde diğer kurumların akreditasyona yönelik tutumlarına dair beklentilerine dair bir soru olmak üzere dört sorudan oluşmaktadır. Son olarak dördüncü bölümde akredite olunmak istenen kurumun menşei ile ilgili üç soru yer almaktadır. Anket soruları Menassa vd. (2009)'nin çalışmasında kullanılan ölçekten faydalanılarak oluşturulmuştur.

 Copyright © International Conference on Quality in Higher Education(ICQH)

Temin edilen veriler frekans analizine tâbi tutularak analiz edilmiştir.

ANALİZ VE BULGULAR

Akreditasyon anlayışının ve sürecinin çekirdek unsurunun misyon olması nedeniyle akreditasyona yönelik tutumların ölçülmesinde, katılımcıların misyon konusundaki bilgilerinin ne düzeyde olduğu ve tutumlarının ne yönde olduğunun bilinmesi oldukça önemlidir. Bu bağlamda sorulan ilk soruda katılımcının %63'ü fakülte misyonunu bildiğini belirtmiştir. Bu kişilerden %54'ü bu misyona inanmakta ve eğitim faaliyetlerini buna göre tasarladığını belirtmektedir. Başarı sağlamış örgütlerde bile misyon ve vizyonun bir bütün olarak bilinirliğinin az rastlanır bir durum olması sebebiyle, bu soruya verilen cevapların makul olduğu ifade edilebilir. Bununla birlikte akreditasyon sürecinde misyonun çapa görevi görüyor olmasına rağmen, öğretim üyeleri tarafından misyona uyumlu çalışma oranının düşük olması dikkat çekicidir.

Tablo 2 . Misyon İle İlgili Sorulara Yanıtların Frekans Tablosu

	Kesinlikle katılmıyorum	Katılmıyorum	Ne katılıyorum ne katılmıyorum	Katılıyorum	Kesinlikle katılıyorum
	%				
Fakültenin misyon ve vizyonunu biliyorum.	**23**		**14**	**63**	
Fakültenin misyon ve vizyonuna inanıyor ve eğitim faaliyetlerini bunlara göre tasarlıyorum.	**14**		**32**	**54**	

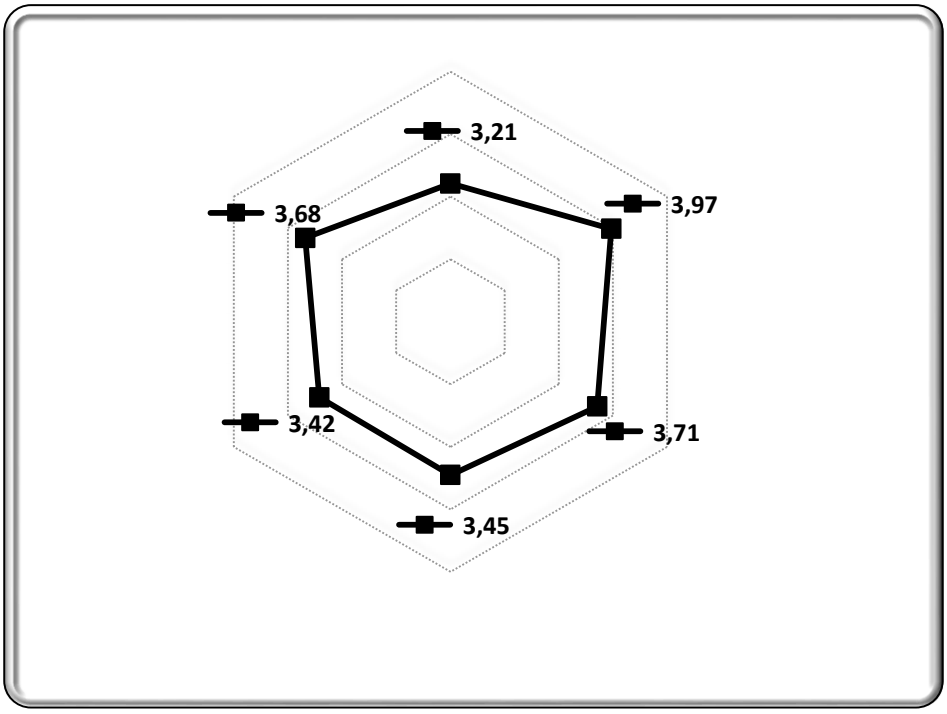
Grafik 1 ve Tablo 3'te akreditasyonun getirileri konusundaki tutumlar incelenmiştir. Katılımcıların akreditasyonun getirilerine yönelik genel olarak olumlu tutum içerisinde olduğu görülmektedir. Daha detaylı açıklamak gerekirse, katılımcılar akreditasyonun hem fakültenin imaj ve kalitesine hem de öğrencilerin eğitim deneyimlerine olumlu katkıda bulunacağına inanmaktadırlar. Benzer şekilde akreditasyonun fakülte personelinde kişisel gelişim ve farkındalık oluşturabileceği yönünde de güçlü bir tutumun varlığından bahsedilebilir. Bunların dışında, akreditasyonun öğrenci ve öğretim üyelerinin eğitim deneyimlerine olumlu katkıda bulunacağı, mezun öğrencilerin daha iyi işler bulabileceği, fakültenin daha nitelikli öğrenci ve akademisyenleri çekebileceği gibi konularda da katkı sağlayacağı fikirleri katılımcıların çoğunluğu tarafından destek görmüştür. Bu ifadelere verilen cevaplardan yola çıkarak akreditasyonun getirileri konusunda katılımcıların genel tutumunun olumlu olduğunu söylemek mümkündür.

Tablo 3: Akreditasyonun Getirilerine Yönelik Tutum Frekans Tablosu

	Kesinlikle katılmıyorum	Katılmıyorum	Ne katılıyorum ne katılmıyorum	Katılıyorum	Kesinlikle katılıyorum
	%				
Akreditasyon bir fakültenin paydaşlar tarafından algılanışını, imajını ve kalitesini olumlu yönde etkileyen önemli bir faktördür.	**8**		**14**	**78**	
Akreditasyon, öğrencilerin eğitim deneyimlerini olumlu yönde değiştirmeye katkıda bulunur.	**14**		**15**	**71**	
Akreditasyon daha nitelikli öğrencilerin kaydolmasını ve alanında tanınmış akademisyenlerin istihdam edilmesini sağlar.	**18**		**24**	**58**	
Akreditasyon mezun öğrencilerin daha iyi iş fırsatları elde etmesini imkân sağlar.	**14**		**39**	**47**	
Akreditasyon fakülte personelinde kişisel gelişim, farkındalık ve vizyon oluşturabilir.	**10**		**25**	**65**	
Akreditasyon süreçleri öğrencilerin öğrenme kalitesinin, akademisyenlerin ise öğretme kalitesinin ölçümüne yardımcı olmaz.	**42**		**32**	**26**	

 Copyright © International Conference on Quality in Higher Education(ICQH)

Grafik 1: Akreditasyonun Getirilerine Yönelik Tutum



Grafik 2 ve Tablo 4'te ise katılımcıların akreditasyon ve akreditasyon süreçleri ile ilgili tutumları özetlenmektedir. Katılımcıların dörtte üçü gelecekte, işletme fakülte/bölümlerinin birbirinden kolayca ayırt edilebileceğine inanmamakta ve yarısından fazlası önümüzdeki 10 yıl içerisinde belli başlı işletme fakülte/bölümlerinin akredite olacağına inanmaktadır. Dolayısıyla fakültenin diğerlerinden ayırt edilebilmesi konusunda akreditasyon girişiminin anlamlı bulunduğu sonucuna ulaşmak mümkündür. Çünkü aksi takdirde rekabet açısından fakültenin zorluk yaşaması olasıdır.

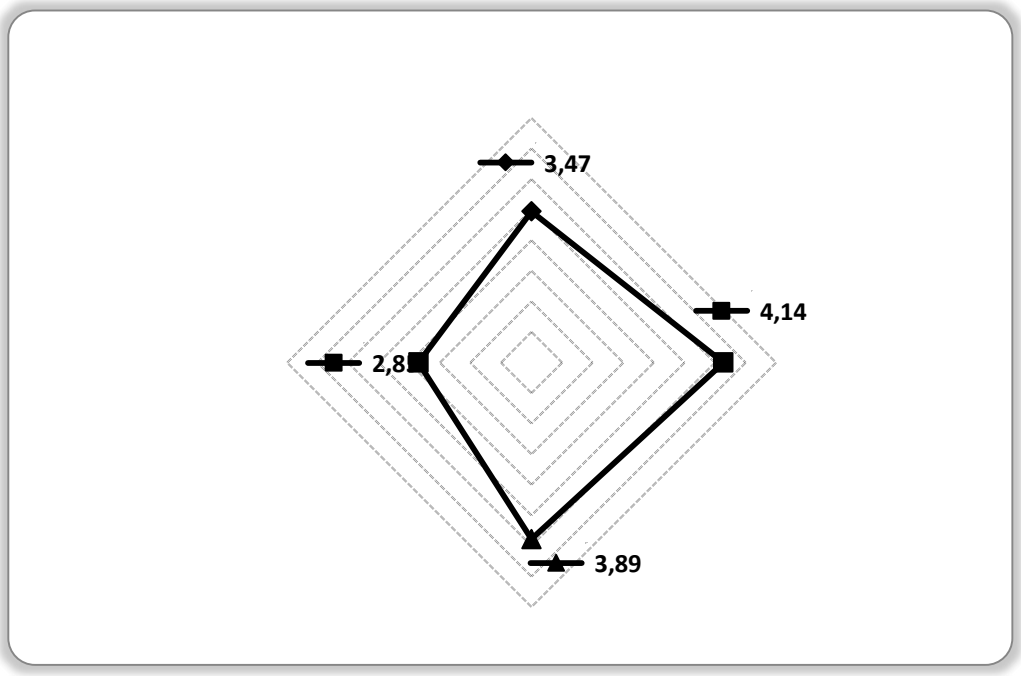
Ancak, diğer yandan akreditasyon süreçleri, oldukça zaman alıcı görünmektedir. Katılımcılara göre, akreditasyonun gerekliliklerini yerine getirmek için fakültenin yapısını ve iş yapma biçimini değiştirmek gerekmektedir. Akreditasyonun olumlu katkıları genel anlamda kabul görmekte ancak fakültenin akredite olması için oldukça fazla çaba harcanması gerektiğine inanılmaktadır. Dolayısıyla, akreditasyonun gerekleri ile hal-i hazırdaki iş süreçleri arasındaki farklılıkların önemli boyutta algılandığı şeklinde bir yorumda bulunmak mümkündür.

Tablo 4. Akreditasyonun Süreçlerine Yönelik Tutum Frekans Tablosu

	Kesinlikle katılmıyorum / Katılmıyorum	Ne katılıyorum ne katılmıyorum	Katılıyorum / Kesinlikle katılıyorum
	%		
Akreditasyon uygulaması zaman alıcı bir istir.	5	17	**79**
Akreditasyonun gerekliliklerini yerine getirmek için fakültenin yapısını ve iş yapma biçimini değiştirmek gerekir.	5	15	**80**
Akreditasyon riskli bir seçimdir. Çünkü, gelecekte işletme fakülteleri zaten kolaylıkla karşılaştırılabilecek ve ayırt edilebilecektir.	37	36	**27**
Türkiye'de ki belli başlı işletme fakültelerinin\ bölümlerinin 10 yıl içerisinde akredite olacağını düşünüyorum.	18	27	**55**

 Copyright © International Conference on Quality in Higher Education(ICQH)

Grafik 2: Akreditasyon Süreçlerine Yönelik Tutum



Akreditasyon kurumu konusundaki tutumları ölçmek amacıyla yöneltilen sorulara verilen cevapların frekansları ise Tablo 5'te sunulmaktadır. Akreditasyon kurumu seçiminde batı kökenli bir kurumun seçilmesinin akreditasyonu daha güvenilir kıldığını düşünenler katılımcıların %56'sını oluşturmaktadır. Ancak katılımcıların yaklaşık yarısı batı kökenli bir bakış açısının Türkiye'de benimsenmesinin zor olduğunu düşünmektedir. Bölgesel ya da ulusal bir akreditasyon kurumunun oluşturulması konusunda ise normale yakın bir dağılım söz konusudur. Bu konuda herhangi bir yönde baskın bir eğilim yoktur. Hatta katılımcıların %46'sı bu soruya "Ne katılıyorum, ne katılmıyorum." cevabını vermiştir. Dolayısıyla, genel olarak batı kökenli akreditasyon kurumlarına güven duyulmakta ancak bu kurumların sistemlerinin benimsenmesinin zorluğunun altı çizilmektedir. Katılımcılar alternatif olarak ulusal ya da bölgesel bir kuruma akredite olunması gerektiği konusunda net bir tablo çizmemektedir. Dolayısıyla her ne kadar benimsenmesi zor olsa da daha güvenilir olması nedeniyle AACSB gibi batı kökenli akreditasyon kurumlarından birine akredite olmak tercih edilebilir bir seçenek olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu konuda yapılabilecek bir diğer yorum ise ulusal ya da bölgesel bir akreditasyon kurumun varlığı ve güvenilirliği konusunda katılımcıların yeterince bilgi sahibi olmaması ve de genel yargılarına göre sorulara cevap verdikleri olasılığıdır. Gerçekte var olan bir bölgesel ya da ulusal akreditasyon kurumu konusunda yeterince bilgi sahibi olmaları durumunda bu soruya verilecek cevapların değişmesi mümkün olabilir.

Tablo 5. Akreditasyon Kurumuna Yönelik Tutum

	ORTALAMA*
Batı kökenli uluslararası akredite kurumlarına akredite olmak akreditasyonu daha güvenilir kılar.	3,44
Akreditasyon süreçlerine hakim olan düşünce Türkiye'de benimsenmesi güç olan batı bakış açısıdır.	3,33
AACSB yerine bölgesel ya da ulusal bir akreditasyon kurumu oluşturulması ve onun üzerinden akredite olunması daha anlamlıdır.	3,05

*5li Likert Ölçeği kullanılmış olup, 1: Kesinlikle Katılmıyorum; 5: Kesinlikle Katılıyorum şeklinde kodlanmıştır. İşaretlenen seçeneklerin ortalaması alınarak tablo oluşturulmuştur.

 Copyright © International Conference on Quality in Higher Education(ICQH)

SONUÇ

Dünyada ve Türkiye'de yükseköğretim kurumlarının eğitim kalitelerinin bir göstergesi olarak akreditasyona yönelmeleri, akreditasyonun getirileri ve maliyetleri konularının yakından incelenmesini gerektirmiştir. Köklü bir akreditasyon kurumu olan AACSB bu alanda üzerinde oldukça fazla sayıda çalışma yapılmış bir akreditasyon kurumudur. Sakarya Üniversitesi İşletme Fakültesi de imajını güçlendirme, eğitim kalitesinin onaylanma, akranlar arasında tanınabilir olma, nitelikli öğrenciler tarafından tercih edilebilme gibi motivasyonlarla AACSB akreditasyonuna başvuruda bulunmuştur. Bahsi geçen motivasyonların fakülte akademik personeli tarafından da benimsenmesi, başka bir ifade ile AACSB akreditasyonuna yönelik olumlu bir tutum içerisinde bulunmaları, akreditasyon gerekliliklerini yerine getirme konusundaki süreçleri kolaylaştırabilecektir. Bu tutum ve algıları ölçmek amacıyla yapılan araştırmada, fakülte akademik personelinin akreditasyona yönelik oldukça olumlu bir tutum sergiledikleri görülmüştür. Bu durum algılar konusundaki yazın ile tutarlıdır. Fakat; akredite olan ve olmayan kurumları inceleyen araştırmalarda akreditasyonun ağırlıklı olarak iç süreçleri iyileştirdiği konusunda fikir birliğine varıldığı; diğer yandan dış paydaşlarla ilgili süreçlere katkının sınırlı ve bazı koşullar sağlandığı sürece mümkün olduğunu vurgulamakta fayda vardır.

Netice olarak akreditasyonun fakülteye ve paydaşlarına bazı avantajlar sağlayacağına yönelik genel bir tutumdan bahsetmek mümkündür. Ancak öğretim elemanları akreditasyon süreçlerinin oldukça maliyetli olduğu kanısındadır. Yazın incelendiğinde de bunun yerinde bir endişe olduğu görülmektedir. Çünkü bu konuda yapılan araştırmalar akreditasyonun oldukça fazla para, zaman ve emeğe mâl olduğunu göstermektedir.

Son olarak AACSB oldukça güvenilir bir kurum olarak algılanmakta iken, gerekliliklerini yerine getirmenin kültürel açıdan zor olabileceğine vurgu yapılmaktadır. Ancak alternatif olarak bölgesel bir akreditasyon kurumuna akredite olma konusunda ise net bir fikir beyanı söz konusu değildir. Türkiye'de bu tip bir bağımsız akreditasyon kurumunun olmaması nedeniyle katılımcıların net olarak fikir beyan edememiş olmaları olasıdır. Bu şartlar altında AACSB, akreditasyon konusunda tercih edilebilir bir seçenek olarak değerlendirilmektedir.

ÖNERİLER

Yapılan araştırmalarda, fakültenin dış paydaşlarının akreditasyon konusundaki tutumlarının incelendiği çok az çalışmaya rastlanmıştır. Sadece öğrenci ve öğretim elemanlarının değil; özellikle işverenlerin de akreditasyon konusundaki tutumlarının incelenmesi gerekmektedir. Ancak bu konuda öncelikle akreditasyon konusundaki bilinç düzeyinin ölçülmesi daha anlamlı olabilir. Çünkü Türkiye gibi ülkelerde bu uygulama hâlâ yeterince yaygın değildir.

İkinci olarak, Türkiye'de AACSB'ye akredite olan diğer işletme fakültelerinin akreditasyon standartlarına uyum konusunda geçirdiği aşamalar ve tecrübeler, örnek olay olarak incelenirse, Sakarya Üniversitesi İşletme Fakültesi gibi akreditasyon süreçlerini uygulamakta olan ya da başvurma niyetinde olan üniversitelere uygulama açısından faydalı olabilir.

Benzer şekilde Türkiye'de ve dünyada AACSB'ye akredite olan üniversitelerin akreditasyon öncesi ve sonrasında; eğitim kalitesi, fakülte imajı, nitelikli öğrenciler tarafından tercih edilmesi gibi kriterler açısından değerlendirilmeleri, akreditasyonun getirileri konusunda daha net bilgiler ortaya koyabilir.

KAYNAKÇA

AACSB. (2015a). http://www.aacsb.edu/accreditation/accredited-members (24.12.2015).

AACSB. (2015b). Eligibility Application (Business). http://www.aacsb.edu/~/media/AACSB/Docs/Accreditation/Eligibility%20Application%20-%20Process/myAccreditation%20Business%20Elig%20App.ashx (24.12.2015).

Elliott, C. (2013). The impact of AACSB accreditation: A multiple case study of Canadian university business schools. *Canadian Journal of Administrative Sciences/Revue Canadienne des Sciences de l'Administration*, *30*(3), 203-218.

Hedrick, D. W., S. E. Henson, J. M. Krieg, and C. S.Wassell (2010). "The Effects of AACSB Accreditation on Faculty Salaries and Productivity." *Journal Of Education For Business*, (85)5, 284-291.

Heriot, K. C., Franklin, G., & Austin, W. W. (2009). Applying for initial AACSB accreditation: An exploratory study to identify costs. *Journal of Education for Business*, *84*(5), 283-289.

Hutchins T. ve Olbrecht A. (2009) The Link Between AACSB Accreditation And Graduate Schools. *American Journal of Business Education (AJBE)*, 2(6) , 89-96.

Kim, K., Rhim, J.C, Henderson, W.C, ve Bizal, N.F. (1996). AACSB Accreditation: A Positive Signal in Accounting Job Markets. *The Mid-Atlantic Journal of Business*, 32(2), 123-134.

Krueger, T. M. (2015). The Impact Of Inıtıal Accredıtatıon From Aacsb On The Enrollment Of Three South Texas Universities. *Journal Of Busıness And Behavıoral Scıences*, *27*(1), 150.

Menassa, E., Safi, M., & Chaar, B. (2009). A Pilot Study Of University Professors And Students' Perception Regarding Accreditation of Business Schools in Lebanon. *International Journal of Business Research*, *9*(2), 129-143.

Roller, R. H., Andrews, B. K., ve Bovee, S. L. (2003). Specialized Accreditation of Business Schools: A Comparison of Alternative Costs, Benefits, and Motivations. *Journal of Education for Business*, 78(4), 197-204.

Sciglimpaglia, D., C. Medlin, H. Toole, G. Whittenburg (2007). Accreditation of Business Schools: Survey Results and Implications for Australia and New Zealand. *New Zealand Journal of Applied Business Research*, 6(2), 1-12.

Trifts, J. W. (2012). The Direct and Indirect Benefits and Costs of AACSB Accreditation. *SAM Advanced Management Journal*, 77(1), 20-27.

Yükseköğretim Kalite Güvencesi Yönetmeliği. (2015). T.C. Resmi Gazete, 29423, 23 Temmuz 2015.

ÖĞRETMENLERİN ÇOKKÜLTÜRLÜLÜK VE ÇOKKÜLTÜRLÜ EĞİTİM ALGILARININ DEĞERLENDİRİLMESİ: Kocaeli Sosyal Bilgiler Öğretmenleri Örneği

Yrd. Doç. Dr. Nesrin AKINCI ÇÖTOK,
Sakarya Üniversitesi, İletişim Fakültesi,Sakarya, Türkiye
nakinci@sakarya.edu.tr

Özgül BAHADIR
Sakarya Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya, Türkiye
ozgulbahadir@hotmail.com

ÖZET
Son yıllarda çokkültürlülük, gerek siyasi pratikte gerekse eğitim dünyasında çok sık tartışılan bir olgu olarak kendini göstermektedir. Siyasi erk'lerin bu olgu karşısındaki duyarlılıkları göçün getirdiği bir sorunsal olmasının yanısıra kendi ülkelerinin birlikte yaşama formülasyonu boyutunda kritik öneme sahiptir. Eğitimde ise çok kültürlülük benzer şekilde göç temelinde küresel ağların artışı ile ön plana çıkmıştır. Çokkültürlü eğitim ayrımcılık politikalarının ya da uygulamalarının önüne geçilmesinde önemli bir yere sahiptir. Çokkültürlü eğitimin amacı temel olarak ayrım yapmadan eşit eğitimi sunmak ve kültürel olarak farklı grupların kendi kültürel pratiklerini korumalarına yardımcı olmaktır. Çokkültürlü eğitim, öğrencilere diğerlerine saygı duymayı, empati kurmayı ve hoşgörülü davranmayı kazandırmaktadır. Bu doğrultuda çokkültürlü eğitimi en çok uygulayabilecek alanın öğretmenleri içinde en başta sosyal bilgiler öğretmenleri yer almaktadır. Dolayısıyla sosyal bilgiler öğretmenlerinin çokkültürlülük ve çokkültürlü eğitime dair algılarının nasıl olduğunun önemi büyüktür. Bu önemden yola çıkılarak Kocaeli ilinde eğitim veren 30 sosyal bilgiler öğretmenine yarı yapılandırılmış soru formu uygulanmış ve öğretmenlerin çokkültürlü eğitim algılarını belirlemek amaçlanmıştır. Cevapların nitel olarak analiz edildiği çalışmada söz konusu kavramların bilgisi yoklanmış ve belirlenen kategoriler üzerinden çokkültürlülük ve çokkültürlü eğitim algısı değerlendirilmiştir. Öğretmenlerin çoğunluğunun çokkültürlüğe karşı mesafeli yaklaştıkları görülmüştür. Benzer şekilde çokkültürlü eğitime de mesafeli yaklaşıldığı ve uygulanabilirliği noktasında ise olumsuz yargıların yer aldığı görülmektedir. Ayrıca öğretmenlerin çokkültürlü eğitimin uygulanması noktasında yeterliliklerin de sorgulandığı çalışmada öğretmenlerin çokkültürlü eğitime dair uygulamalardan haberdar olmadıkları ortaya çıkmıştır.
Anahtar kelimeler: Çokkültürlülük, Çokkültürlü eğitim, Sosyal bilgiler öğretmenleri, Çokkültürlü eğitim algısı

GİRİŞ

Küreselleşme ile birlikte, zaman ve mekânın yitimi, kitle iletişim araçlarının yaygınlığı, mesafelerin anlamını kaybettiği, uluslararası ağların dolaşımı vb. durumlar göç olgusuna da farklı anlamlar katmış, yükselen bir eğilim olarak çokkültürlülük kavramını da ön plana çıkarmıştır. Çokkültürlülük, realitede toplumsal hayat içinde farklı bir siyasal durumu nitelemek için kullanılsa da içeriden bir bakış içinde bu kavramın, toplumdaki etnik çoğulculuğuifade ettiği söylenebilir.Çokkültürlülük politikaları kompleks bir yapı içinde bulunmakla birlikte sadece siyasal alanla sınırlı kalmamakta, toplumdaki tüm kurumların da kendini yeniden gözden geçirmesini gerektirmektedir.Toplumun temel belirleyici kurumlarından biri olan eğitim kurumu da şüphesiz bu durumdan etkilenmektedir. Bir taraftan eğitimde çokkültürlülüğün yaşatılmasıöte yandan bireyde kimlik algısının oluşturulması, farklı kimliklere karşı hoşgörü duygusunun kazandırılması buna uygun olarak planlamalar yapılmasını zorunlu kılmaktadır. Benzer şekilde bireylerin gelecek kuşaklara hazırlanmaları noktasında çokkültürlülüğü kabul eden ve bunun devamını sağlayacak ve halihazırda sosyal değişmelere uygun olarak gözden geçirip yenilenebilecek bir ortamın da sunulması gerektiği gibi değişen sosyal yapıya bağlı olarak sürekliliğinin sağlanması da esastır.

Çokkültürlü eğitim, sembolik temsillerin, yaşam tarzlarının ve değerlerin tanınması ile de ilgilidir. Bu eğitim demokratik değerler ve inançlar üzerine temellenir. Başlıca amaç tüm öğrencilerin sosyal, entelektüel ve

 Copyright © International Conference on Quality in Higher Education(ICQH)

kişisel gelişimlerini desteklemektir. Çokkültürlü eğitim, öğrencilere başkalarına saygı duymayı, empati kurmayı ve hoşgörülü davranmayı kazandırmaktadır. Eğitim, bir kültürleme süreci olarak ifade edildiğinde milli eğitim kavramı ve kitlesel eğitim ile bir millet veya toplum, bireyleri kendi kültürünün istek ve beklentilerine uyacak şekilde etkilemeye çalışır. Bu etkileme süreci de kültürleme" olarak aktarılabilir"(Altaş, 2005).

Günümüzde aynı kültürel forma sahip ulus devlet yapısı önemini kaybetmekte, farklı kültürel, etnik, dini değerlere sahip grupların birarada yaşaması önem kazanmaktadır.Bu grupların da farklılıklara saygı ve hoşgörü çerçevesinde birarada yaşayabilmeleri çokkültürlülüğün ne olduğunu bilmelerini ve de yaşama geçirebilmelerini önemli kılmaktadır. Sosyal bilgiler dersi de farklılıklara saygı duyma, empati kurma ve hoşgörüyü kazandırma noktasında etkili bir derstir.Bu açıdan çokkültürlülük ve çokkültürlü eğitim konusunda sosyal bilgiler öğretmenlerinin görüşleri de oldukça önemlidir.

Bu önemden yola çıkılarak sosyal bilgiler öğretmenlerinin çokkültürlülük ve kültürlerarası eğitim algılarının tespit edilmesi bu araştırmanın ana problemi olarak belirlenmiştir. Araştırmanın ana problemine bağlı olarak aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1. *Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin çokkültürlülük kavramı hakkındaki bilgileri nelerdir?*
2. *Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin çokkültürlü eğitim kavramı hakkındaki bilgileri nelerdir?*
3.*Sosyal Bilgiler öğretmenleriçokkültürlü eğitimin ülkemizde uygulanabilirliği noktasında neler düşünmektedirler?*
4.*Sosyal Bilgiler öğretmenlerine göre farklı kültürel kimliğe sahip öğrenciler ana dilde eğitim almalı mıdır?*
5.*Sosyal Bilgiler öğretmenleri eğitim sistemi içinde çok kültürlü eğitime dair herhangi bir uygulama yapıyor mu?*
6.*Çokkültürlü eğitim ortamları yaratmak için neler yapılabilir?*

ÇOKKÜLTÜRLÜLÜK VE ÇOKKÜLTÜRLÜ EĞİTİM

Çokkültürlülük herhangi bir toplumda farklı kültürlerin, farklı etnik yapıların bir arada yaşamasını onaylayan bir tanınma politikasıdır. Bu kavram öncelikle siyasi anlamda tanınmayı içerirken günümüzde toplumsal alanın her sahası içinde(ekonomi, eğitim vb. kurumlar) kendini ortaya koyan bir olguya dönüşmüştür(Çötok, 2010:10).Küreselleşme ile uluslararası ağların artışı ve göççokkültürlülüğü öne çıkaran başlıca etmenlerdir. Gelişen ve değişen dünyada çeşitlilik ve farklılıklar artık bütünlüğü ve birlikteliği bozmaya yönelik tehdit edici unsurlar olarak değil aksine bir varlık ve zenginlik olarak nitelendirilmektedir. Birey, toplum ve devlet açısından bunu sağlayabilmenin en kolay yolu ise çok kültürlülük kavramınıözümsemektir. Çok kültürlülük, dil, din, ırk, cinsiyet, yaş, sosyal sınıf, etnik köken, vb diğer farklı kültürel farklılıklarınbilincinde olmak ve farklı kültürlerle bir arada yaşayabilmektir.Farklı kültürlerin kendi kültürel pratiklerini hoşgörü çerçevesinde yaşatmalarına imkân tanımaktır. Kısaca, çokkültürlülük, farklı etnik, kültürel kökenlere sahip toplulukların kendi özgün kimliklerini korumalarını onaylayan bir model olarak topluluklar üstü yeni bir tarz bir ulusal kimliğin şemsiyesi altında, her çeşit kültürel kimliklere yaşam alanı açar ve onların bu alanda varlıklarını korumalarını destekler (Vatandaş, 2002).Çokkültürlülükformülasyonu içinde ilk akla gelen referans kaynağı Baumann olarak verilebilir. Baumann (2006), çokkültürlülüğü bir üçgen olarak ele alırken üçgenin ilk köşesinde "modern devlet" ya da "batılı ulus devlet" olarak anılan devlet yer almaktadır. Dolayısıyla halkın yaşam şansını belirleyen seçkinler bu noktada yer alır. Bu güçler hangi farklılık yapısı üzerinden olursa olsun kimin azınlık olarak belirleneceğine karar veren kesimdir. Ulus devlet bir tarafıyla rasyonel, diğer tarafıyla romantiktir, yani eyleminin temelinde duyguları yer alabilir. Ona göre devletin kuruluşu ve ulus devletin inşasının temelinde romantik bir etnisite görüşü söz konusudur. Diğer taraftan çokkültürlülüğün ikinci kesişim noktası ise etnisitedir. Etnisite kültürel kimlik olarak ele alınır. Çokkültürlülüğün üçüncü köşesinde ise din yer almaktadır. Din grup çatışmalarının bir tercümesi olarak çokkültürlülüğe giden yolu tıkayabilir. Dolayısıyla dinlerin hoşgörülü ortamda var olmaları ve bir çatışma unsuru olmaması çokkültürlülüğü mümkün kılan köşelerden biridir.

Öte yandan çokkültürlü eğitimde benzer şekilde, tüm öğrencilerin kültür, ırk, din, dil, cinsiyet, sosyal sınıf, ekonomik düzey gibi farklılıklarına bakılmadan, eğitimden eşit bir şekilde faydalanmalarını sağlayacak bir eğitim modelidir. Sadece toplumun baskın kültürel motiflerini değil, farklı kültürel yapıdaki tüm öğrencilere eşit eğitim fırsatı tanıyan bir eğitim türüdür.Çokkültürlü eğitim, öğrencilere başkalarına saygı duymayı, empati kurmayı ve hoşgörülü davranmayı kazandırmaktadır. Bu özelliklerinin yanı sıra, çoğulcu ve zengin bir ortak kültür oluşturma, kültürler arasında iletişim kurma ve bilgi sahibi olma ile ırkçılığı kabul etmeme

gibi hedefleri olduğu da ifade edilmektedir.Çok kültürlü eğitim bütün olarak değerlendirildiğinde, insan haklarına saygı duyma, kültürel farklılıkları hoş karşılama, eğitimde fırsat eşitliği, kültürel çeşitliliği yansıtıcı eğitim ortamları düzenleme, farklı bakış açılarını ve fikirleri analiz etme vb. ögelerinin olduğu görülmektedir.

Çokkültürlü eğitimde öğrenciler homojen bir kamusal kültür yerine heterojen bir kamusal kültür ile sosyalleştirilmelidir. Çünkü tek bir kültür, dil ve değer eğitimi verilmesi çokkültürlülüğe aykırıdır. Fakat öğretim programı ülke bütünlüğünü de bozmayacak ve farklılığı desteklemeyecek şekilde hazırlanmalıdır. Eğitimciler demokrasiyi en temel zeminde tutarak 'farklılık içinde birlik' anlayışını geliştirmelidir (Balı, 2001).

Bu doğrultudaçokkültürlü eğitimin amacı temel olarak ayrım yapmadan eşit eğitimi sunmak ve kültürel olarak farklı grupların kendi kültürel pratiklerini korumalarına yardımcı olmaktır. çokkültürlü eğitim, bireye empati kurma, karşısındakine saygı gösterme ve hoşgörü gibi değerlerin de aktarılmasını hedeflemektedir.

Çokkültürlü bir eğitimin verilmesi her ülkenin kendi şartlarına, kendi göçmen deneyimine, kendi tarihsel sürecine, kendi yapısal koşullarına bağlı olduğu için bu eğitim modeli sadece ana hatlarıyla belirtilebilmektedir. Evrensel bir çokkültürlü eğitim modeli ortaya koyabilmek ise mümkün değildir(Çötok,2010). Ancak ülkenin toplumsal şartları, ekonomik durumu, talep ve çağın ihtiyaçlarına bağlı olarak çokkültürlü bir eğitim modeli inşa edilebilir.

YÖNTEM

Çalışmanın amacı kapsamında Kocaeli ilinde yaşayan 30 Sosyal Bilgiler öğretmenine yarı yapılandırılmış görüşme formu uygulanmıştır. Katılımcılar araştırmacının en rahat ulaşılabileceği çevreden seçildiği için amaca uygun örnekleme türü ile seçilmiştir. Bu örneklem türü ile birlikte çalışmada kartopu örneklemesi de kullanılmıştır. Yani ulaşılan ilk öğretmen aracılığıyla diğer öğretmenlere de ulaşım sağlanmıştır. Katılımcıların belirlenmesinde ilk önemli kriter gönüllülük olmuştur. Söz konusu çalışmanın hassas bir konu olması nedeniyle görüş bildirenlerden samimi cevapların alınması önem arz etmiştir. Diğer bir kriter ise çalışmaya dahil olacak örneklemin en az 3 yıl sosyal bilgiler öğretmeni olarak görev yapmış olmaları şartı aranmıştır.

Soru formu uygulanırken görüşmeler bizzat araştırmacı tarafından yüz yüze gerçekleştirilmiştir. Soru formuna verilen cevapların analizi ise nitel analiz yöntemi ile yapılmıştır. Nitel araştırma, yorumcu paradigmanın diğer bir ifadeyle anlamacı epistemolojinin bir araştırma yaklaşımı olarak, literatürde belirlenen birçok desene sahiptir. Bunlar; Kültür Analizi (etnografik), Durum analizi, Eylem Araştırması (Yıldırım ve Şimşek, 2008) vb. olarak adlandırılan desenlerdir. Çalışmada araştırmanın özelliğinin uygunluğundan dolayı durum analizi yapılmıştır. Bilindiği gibi nitel araştırmanın amacı Merriam (2013:14)'a göre insanların hayatlarını nasıl anlamlandırdıklarıyla ilgili bir anlayış geliştirmek, anlamlandırma sürecinin ana hatlarını çizmek ve insanların deneyimlerini nasıl yorumladıklarını tarif edebilmektir. Dolayısıyla söz konusu çalışma aynı amaç doğrultusunda yapılmıştır. Yarı yapılandırılmış soru formunun hazırlanmasında ve analizlerin yapılması sürecinde çalışma, 5 ana kategoride değerlendirilmiştir.

1.Çokkültürlülük algısı,
2.Çokkültürlü eğitim algısı,
3.Anadilde eğitim algısı,
4.Çokkültürlü eğitim uygulamaları,
5.SB eğitimcisi olarak çokkültürlü eğitime karşı sorumluluk algısı.

BULGULAR

Araştırmaya katılan 30 Sosyal Bilgiler öğretmenine 7 soru yöneltilmiştir. Sorular ve alınan yanıtlar aşağıda değerlendirilmiştir.

 Copyright © International Conference on Quality in Higher Education(ICQH)

Tablo 1. Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin kültürel kimlik kavramına yönelik bilgi düzeyleri

Soru 1.Kültürelkimliksiziniçinneifadeediyor?		
	Katılımcılar	**Frekans**
Bireyinait olduğu kültüreaitkimlik	Ö1,Ö2,Ö3,Ö4,Ö5,Ö6,Ö7,Ö8,Ö9,Ö11, Ö13,Ö14, Ö15,Ö16,Ö17,Ö18,Ö20,Ö21,Ö22,Ö23, Ö24,Ö25,Ö27,Ö28,Ö29,Ö30	26
Ortakgeçmişesahipinsanlarınoluşturduğukavram	Ö12,Ö19,Ö26	3
Kişinindoğuştansahip olduğu özbenlik	Ö10	1

Öğretmenlerin kültürel kimliğe yönelik olarak çeşitli fikirlerinin olduğu gözlemlenmektedir. Katılımcı öğretmenlerin büyük bölümü kültürel kimliği; bireyin ait olduğu kültüre ait kimlik olarak tanımlamışlar, diğerleri ise belli bir sosyal adeti yaşatma, yaşanılan toplumdan edinilen özellikler ve o topluma aidiyet, ait olduğu topluma ait tüm değerler, değer yargıları ile bireyin toplumun içinde yaşattığı kültür özellikleri şeklinde değerlendirmektedirler.

Tablo 2. Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin çokkültürlülük kavramına yönelik bilgi düzeyleri

Soru 2 Çokkültürlülüksiziniçinneanlamageliyor?		
	Katılımcılar	**Frekans**
Birdençokkültürünbiraradayaşaması	Ö1,Ö2,Ö3,Ö4,Ö5,Ö6,Ö9,Ö10,Ö11,Ö15, Ö16,Ö17,Ö18,Ö20,Ö23,Ö24,Ö27,Ö28,Ö29	19
Bireyinkendikültürözelliklerinikaybetmesi	Ö30	1
Çokçeşitlilik,zenginlik	Ö7,Ö8,Ö12,Ö21,Ö22,Ö25,Ö19	7
Farklıetnikkökenemensupbireyler	Ö13,Ö14,Ö26	3

Çokkültürlülük genel olarak ele alındığında; kendi içlerinde bile çok anlamlı kavramlar olan kültür, cemaat ve kimlik kavramlarıyla ilişkili olduğundan bu kavramın sınırlarının çizilmesi zorlaşmaktadır. Nitekim katılımcı öğretmenlerin verdikleri cevaplarda da bu durum açıkça görülmektedir. Verilen yanıtlarda gözlemlenen ortak nokta ise farklı kültürlerden gelen kişilerin birlikteliğidir. Dikkati çeken bir husus da bazı katılımcıların, çokkültürlülüğün Anadolu'yu çağrıştırdığı yönündeki haklı gözlemlemeleridir. Katılımcı öğretmenlerin "çok seslilik," "çok çeşitlilik," "zenginlik" ifadeleri de bunu doğrulamaktadır. Bunun yanı sıra kültürlerin birlikteliği olgusu öğretmenlerin vurguladıkları gibi "hoşgörülü olma," "barış" ve "saygı" kavramları da, yaşadığımız günlerde değerini giderek yitiren ifadeler olarak bu birlikteliği pekiştiren en önemli unsurlardandır. Dolayısıyla katılımcı öğretmenlerin verdikleri yanıtlarda çokkültürlülük olgusunu tüm bileşenleriyle görmek mümkündür.

Tablo 3 Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin çokkültürlü eğitim kavramına yönelik bilgi düzeyleri

Soru 3 Çokkültürlüeğitimsiziniçinneanlamageliyor?		
	Katılımcılar	**Frekans**
Eğitimsistemindefarklıkültürlerintanıtılması	Ö2,Ö3,Ö7,Ö8,Ö10,Ö11,Ö12,Ö17,Ö19, Ö22,Ö23,Ö24,Ö25,Ö28	14
Kültüreletkileşim	Ö1,Ö9,Ö27,Ö30	4
Eşitliktemellievrenseleğitim	Ö4,Ö5,Ö6,Ö14,Ö15,Ö16,Ö18	7
Anlamsızveriskli	Ö13,Ö20,Ö21,Ö26,Ö29	5

Katılımcı öğretmenlerin bu soruya yönelik olarak farklı kişisel yargıları olduğu gözlemlenmektedir. Katılımcıların ifadelerine göre çokkültürlü eğitim; kültürlerarası etkileşim, farkındalığın öğretilmesi, farklı kültürlerin tanınması ve kuşaktan kuşağa aktarılması, ortak yaşama bilincini davranış haline getirme süreci, ahlaki değerleri kapsayarak birlikte yaşama kültürünü kazandıran bir eğitim sistemi, eğitimde eşitliği sağlayan bir sistem, farklı aidiyetlerin yaşamasına olanak sağlayan bir eğitim, kültürlerin zenginliğinin ele alınması, eğitimde çok seslilik gibi ortak noktaları içermektedir.

 Copyright © International Conference on Quality in Higher Education(ICQH)

Tablo 4 Katılımcıların Türkiye'de çokkültürlü eğitimin uygulanabilirliği ile ilgili tutum düzeylerine ilişkin bulgular

Soru 4 Türkiye'deçokkültürlüeğitiminuygulanabilirliğinoktasında ne düşünüyorsunuz?		
	Katılımcılar	**Frekans**
Uygulanabilir	Ö4,Ö7,Ö9,Ö12,Ö18,Ö19,Ö27,Ö28	8
Uygulanamaz	Ö6,Ö10,Ö13,Ö16,Ö17,Ö20,Ö25,Ö26,Ö29,Ö30	10
Koşulluuygulanma	Ö3,Ö5,Ö14,Ö23,Ö24	5
Uygulanmasıproblemli	Ö1,Ö2,Ö8,Ö11,Ö15,Ö21,Ö22	6

Katılımcı öğretmenlerin büyük bölümü, Türkiye'de çokkültürlü eğitimin uygulanabilirliği noktasına olumlu bir yaklaşım getirmemektedirler. Öncelikle bu tür bir eğitime yönelik düzenli bir programlamanın yapılmadığı ve yapılmak istenenlerin teoride kaldığı görüşünde olmaktadırlar. Bunun yanı sıra, bu tür bir eğitim yapılabilmesi için hoşgörü ve saygının empoze edilmesi gerektiği de ifade edilmektedir. Diğer taraftan, çokkültürlü eğitimin anadilde eğitim olarak değerlendirildiği takdirde, bunun farklılaşmaya ve ayrımcılığa yol açabileceği de savunulmaktadır. Bu tür bir eğitimin devlet okullarında gerçekleştirilmesinin zor olduğu, müfredatın buna göre düzenlenmesinde dahi uygulamada sıkıntı çekileceği de belirtilmektedir. Aynı zamanda şu anda içinde bulunduğumuz sosyal ve siyasi koşulların da buna pek olanak tanıyamayacağı, Türkiye'nin henüz o aşamaya gelmediği, hoşgörünün olmadığı, ayrımcılığın yaşandığı, demokrasi-eşitlik-özgürlük-haklar gibi özelliklerin tam uygulanmadığı için ciddi sıkıntılar yaşanabileceği söylemi de getirilmektedir. Dolayısıyla bu tür bir eğitimin Türkiye'de biraz zor uygulanabileceği ifade edilmektedir.

Tablo 5. Katılımcıların farklı kültürel kimliğe sahip öğrenciler için anadilde eğitim konusundaki tutum düzeylerine ilişkin bulgular

Soru 5 Farklıkültürelkimliğesahipöğrencileriçinanadildeeğitimiçin nedüşünüyorsunuz?		
	Katılımcılar	**Frekans**
Kesinlikleolamaz	Ö14	1
Anadildeolmamalıdır, sadeceseçmeli	Ö2,Ö3,Ö5,Ö8,Ö9,Ö10,Ö13,Ö16,Ö17,Ö18,Ö19,Ö20,Ö21,Ö23,Ö24,Ö25,Ö26,Ö29, Ö30	18
Anadildeeğitimolmalıdır	Ö1,Ö4,Ö6,Ö7,Ö9,Ö11,Ö15,Ö22,Ö28	9
Kararsız	Ö12,Ö27	2

Katılımcı öğretmenlerin verdikleri yanıtlardan çoğunluğunun anadilde eğitime olumlu baktıkları görülmektedir. Ancak genelde anadilde eğitimin bir yan eğitim, bir seçmeli ders olarak gerçekleştirilmesi, ortak ve resmi dilin yerine geçemeyeceği kanısındadırlar. Böyle bir uygulamanın eğitimde parçalanmaya yol açacağı, dil anlamında çokseslilik ve karmaşaya yol açabileceği düşünülmektedir. Dolayısıyla anadilde eğitim üzerinde çok tartışılan bir konudur.

Anadili, ülkede konuşulan resmi dil olmayan bir birey resmi dili öğrenmek zorundadır. Eğer o ülkede anadilde eğitim hakkı söz konusu değilse birey resmi dili yine bilmediği bu dil üzerinden öğrenmek durumunda kalmaktadır. Bu durumda ilkokula başlayan bir çocuk eğer kendi anadil öğrenimini tamamlamamışsa resmi dili de ikinci bir dil olarak zor öğrenmekte bu da öğrencinin başarısını olumsuz etkilemektedir. Bu nedenle bireyin resmi dili veya yabancı bir dili öğrenmesinde anadil egemenliği önem taşımaktadır (Akbulut, 2008).

Anadilde eğitim hakkının kullanımında müfredat sorunu, hangi derslerin okutulacağı ya da okutulacak derslerin içeriğinin nasıl olacağı konusunda ortaya çıkmaktadır. Milli tarih yaklaşımının azınlık onurunu zedeleyebileceği ve ayrılıkçı düşünceleri tetikleyebileceği durumlarda müfredat programı bütünleştirici bir görev üstlenmelidir. Azınlıklara belli eğitim seviyelerinde anadilde eğitim hakkı verilse bile azınlık gruplarını tedirgin eden müfredatın uygulanmaya çalışılması pratikte birtakım sorunlara neden olabilecektir. Bu nedenle azınlıklara anadilde eğitim hakkı sağlayan bir devlet, eğitim müfredatını da bütün kesimlere hitap eden ve onların farklılıklarını zenginlik olarak gören bir tarzda hazırlamak durumundadır. Bu durumda müfredatın herhangi bir zorunluluk olmamasına rağmen ilgili tüm tarafların katılımıyla oluşturulması, uygulanmasını kolaylaştıracaktır. Bu noktada bağlayıcı herhangi bir uluslararası doküman bulunmamakla birlikte uluslararası Lahey tavsiyelerinin 20. maddesinde bu katılımcılık önerilmektedir (Terzioğlu, 2007).

 Copyright © International Conference on Quality in Higher Education(ICQH)

2013 tarihinden itibaren, yeni demokratik kazanımlar elde etmek amacıylaTürkiye'de özel okullarda anadil eğitimi verilmesinin yolunu açılmıştır. Bu durum pratik bir sorun olarak anadilde eğitimin nasıl uygulanacağını da gündeme getirmektedir. Dolayısıyla cevaplanması gereken uygulamaya yönelik birçok soru yer almaktadır. Buna göre,

- Eğitim tamamen anadilde mi yoksa iki dilli mi yapılacak?
- Hangi sınıf düzeyinde ve derslerde anadilde eğitim yapılacak?
- Resmi dil ile eğitim ne zaman başlayacak?
- Resmi dilin anadil eğitimi içindeki önemi ne kadar olacak?

Öncelikli olarak bu sorulara cevap verilmesi gerekmektedir. Daha da önemlisi, artık anadilde eğitim verecek öğretmenlerin yetiştirilmesi ve istihdamı, müfredatı, ders kitapları ve öğretim materyalleri gibi hususların da dikkatlice ele alınması gerekmektedir. Nitekim katılımcı öğretmenler de bunun farkındadırlar ve bu konuyu farklı açılardan dile getirmektedirler (Çelik, 2013).

Tablo6. Katılımcıların öğrenme ortamlarında çokkültürlü eğitimin uygulanışına dair tutum düzeylerine ilişkin bulgular

Soru 6:SosyalBilgileröğretmeniolaraköğrenmeortamlarındaçokkültürlüeğitimedairherhangibiruygulamayapıyormusunuz?		
	Katılımcılar	**Frekans**
Hayır,yapmıyorum.	Ö1,Ö7,Ö9,Ö10,Ö13,Ö14,Ö15,Ö28,Ö29	9
5.sınıflardamüfredatgereğiyapıyorum.	Ö2,Ö6,Ö8,Ö12,Ö17,Ö18,Ö19,Ö21,Ö22, Ö23,Ö24,Ö25,Ö26,Ö27,Ö30	15
Farklılıklarasaygılıolmayı,demokratikvehosgörülüolmayıöğretiyorum.	Ö4,Ö5,Ö11,Ö18	4
Dinselanlamdafarklıkültüreleğilimlerdengelenöğrencilerledersişlerkenda hahassasdavranıyorum	Ö3,Ö16	2
Hayır,yapmıyorum.	Ö1,Ö7,Ö9,Ö10,Ö13,Ö14,Ö15,Ö28,Ö29	9

Katılımcı öğretmenlerin cevaplarından da anlaşıldığı üzere, çokkültürlü eğitime yönelik herhangi bir uygulama yapılmamaktadır. Öğretmenlerin ifadesine göre çokkültürlülük konusuna beşinci sınıflardamüfredat kapsamında gereken öğrenme sürecinde değinilmekte ve anlaşıldığına göre bu konuya yönelik olarak verilen bilgiler yüzeysel kalmakta ve herhangi özel bir uygulama söz konusu olmamaktadır. Bu durum sosyal bilgiler öğretmenlerinin çokkültürlü eğitim yeterliliklerinin de sorgulanması gerekliliğinin altını çizmektedir.

Tablo7.Katılımcılara göre çokkültürlü eğitim ortamları yaratmak konusunda Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin tutum düzeyine ilişkin bulgular

Soru 7 SizceçokkültürlüeğitimortamlarıyaratmakiçinSosyalBilgileröğretmeninedüşengörevlernelerdir?		
	Katılımcılar	**Frekans**
Hoşgörülü,farklılıklarasaygılı,tarafsız, önyargısız,demokratikolmalıvebudeğerleriöğrencilerinede kazandırmalıdır.	Ö1,Ö2,Ö3,Ö4,Ö5,Ö6, Ö8,Ö9,Ö11,Ö12, Ö15,Ö16,Ö17,Ö18,Ö19,Ö20,Ö21,Ö23,Ö24,Ö25, Ö27,Ö28,Ö29	23
Ayrıştırıcıdeğil,birleştiriciolmalı	Ö7,Ö26	2
SosyalBilgileröğretmeniningenelkültürüzenginolmalı,Türktarihiniiyibilmeli	Ö10,Ö22	2
Birgörevdüştüğüneinanmıyorum	Ö13,Ö14,Ö30	3

Çokkültürlü eğitim, okullarda, çoğulculuğu ve eşitliği desteklemeye yönelik olarak yapılan oldukça önem arz eden eleştirel bir konu durumundadır. Bu türden bir eğitim, farklı gruplar arasında diyalog geliştirmeyi hedef almaktadır. Dolayısıyla, çok kültürlü eğitim, okullardaki iyileştirme çalışmalarında, gruplar arası iş birliği süreci olarak görülebilir. Bu süreç içerisinde, okulların, tüm bireyler için işlemesine gayret edilir. Çokkültürlü eğitim, sadece farklı etnik gruba, sosyal sınıfa, dine ait olan öğrencileri değil, aynı zamanda farklı cinsiyete, üstün yeteneklere ve zekâya sahip olanları da kapsamaktadır (Cırık, 2008). Araştırmaya katılan sosyal bilgiler öğretmenlerinin çokkültürlü eğitim ortamları yaratmak için kendilerine düşen görevleri özetle şu şekilde değerlendirilebilir.

Empati duygusunun geliştirilmesi,
Farklı kültürlerin bir arada yaşamasının zenginlik olduğunun hissedilmesi
Farklılıkların kabullenilmesi, ayrıştırılmaması ve içselleştirilmesi
Öz kültürümüzün tanıtılması ve başka kültürlere saygı duyulmasının sağlanması,
Öğrencilerde tarafsız tarih bilincinin geliştirilmesi,
Değerler eğitimi kapsamında öğrencilerde farklı kültürlere karşı hassasiyet geliştirilmesi,

Hoşgörü ve saygıdeğerlerinin özümsetilmesi
Geçmişte yaşanan düşmanlık ve çatışmaların bugüne taşınmaması,
Farklı kültürlere sahip öğrencilerin kültürel değerlerinin çeşitli etkinliklerle paylaşımının sağlanması,
Her kültürün değerli olduğu mesajı verilerek çeşitliliğin öneminin vurgulanması
Milletin kararıyla hazırlanacak ortak bir anayasa ve ortak bir vatandaşlık tanımı yapılması.

Sıralanan bu görevler incelendiğinde görev ifadelerinin çokkültürlü eğitimle birebir bağdaştığı görülmektedir. Öğretmenlerin çokkültürlü eğitimin nasıl uygulanacağı konusundaki etkinlik bilgileri yeterli görünmese deçokkültürlü bir eğitimin kazandıracağı olumlu kazanımlar noktasında sosyal bilgiler öğretmenlerinin farkında oldukları söylenebilir.

Tablo 8.Katılımcıların cinsiyet değişkenine göre tutumları

Cinsiyet Frekans		**Kadın**	**Erkek**
S1	Olumlu	16	12
	Olumsuz	1	1
S2	Olumlu	16	11
	Olumsuz	1	2
S3	Olumlu	15	9
	Olumsuz	2	4
S4	Olumlu	5	4
	Olumsuz	12	9
S5	Olumlu	4	6
	Olumsuz	13	7
S6	Olumlu	12	5
	Olumsuz	5	8
S7	Olumlu	16	11
	Olumsuz	1	2

Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin cinsiyete göre çok kültürlü eğitime yönelik tutumları karşılaştırıldığında kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlere oranla daha çok olumlu tutumlar sergiledikleri gözlenmiştir.

Tablo 9.Katılımcıların yaş değişkenine göre tutumları

Yaş Frekans		**25-29**	**30-34**	**35-39**	**40-44**	**45-49**	**50 veüstü**
S1	Olumlu	4	7	11	3	2	1
	Olumsuz	-	-	2	-	-	-
S2	Olumlu	4	7	12	3	2	-
	Olumsuz	-	-	1	-	-	1
S3	Olumlu	4	7	10	1	2	-
	Olumsuz	1	-	2	2	-	1
S4	Olumlu	2	4	4	-	2	
	Olumsuz	2	3	9	3	-	1
S5	Olumlu	2	2	4	-	2	-
	Olumsuz	2	5	9	3	-	1
S6	Olumlu	4	6	6	1	-	-
	Olumsuz	-	1	7	2	2	1
S7	Olumlu	4	7	10	2	2	1
	Olumsuz	-	-	3	1	-	-

Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin yaşa göre çokkültürlü eğitime yönelik tutumları incelendiğinde ise genç öğretmenlerin orta yaş ve üzeri öğretmenlere oranla daha olumlu tutumlara sahip oldukları görülmektedir.

 Copyright © International Conference on Quality in Higher Education(ICQH)

Tablo 10. Katılımcıların doğum yeri değişkenine göre tutumları

D.Yeri Frekans		Marmara	Ege	Akdeniz	İç And.	D.And	G.D.And	Karadeniz	Frekans
S1	Olumlu	12	2	-	1	5	1	7	28
	Olumsuz	-	1	1	-	-		-	2
S2	Olumlu	12	3		1	3	1	7	27
	Olumsuz	-	-	1	-	2	-	-	3
S3	Olumlu	10	3		1	4	1	7	26
	Olumsuz	2	-	1	-	1	-	-	4
S4	Olumlu	3	1	-	-	1	-	3	8
	Olumsuz	9	2	1	1	4	1	4	22
S5	Olumlu	2	2	-	-	1	1	4	10
	Olumsuz	10	1	1	1	4	-	3	20
S6	Olumlu	9	2	-	1	1	-	3	16
	Olumsuz	2	1	1	-	5	1	4	14
S7	Olumlu	11	3	-	1	4	1	7	27
	Olumsuz	1	-	1	-	1	-	-	3

Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin doğum yerine göre çokkültürlü eğitime yönelik tutumları incelendiğinde bölgeler arasında farklılıkların olmadığı görülmektedir.

SONUÇ VE ÖNERİLER

Çokkültürlü eğitim özellikle farklı kültürel grupların oluşturduğu bir toplum için gerekli altyapının uygun hale getirildiği durumlarda bilgi toplumunun da ortaya koyduğu heterojenliğin korunması ve çeşitlilikten istifade edilmesi durumunu meşru hale getirmede araçtır. Bu tip bir eğitimin elverişliliği şüphesiz toplumların kendi dinamikleri bağlamında ele alınmalıdır. Gelecekte uluslararası alanlarda söz sahibi olabilecek etkin bireylerin yetişmesi için de çok kültürlü bir eğitimaraç görevi üstlenmektedir. Eğitimi gündemine alan belirli merciiler tarafından çokkültürlü eğitimin niteliğinin ve uygulamadaki her yönünün net bir şekilde analiz edilerek ortaya konulması ve tanımlanması zaruridir. Özellikle de artık Türkiye gibi göç almakta olan bir ülke olarak çokkültürlü eğitim önümüzdeki yıllarda daha fazla gerekliliğini hissettirecektir.

Çalışmada sosyal bilgiler öğretmenlerinin çokkültürlülük ve çokkültürlü eğitime dair algıları ölçülmeye çalışılmıştır. Cevapların nitel olarak analiz edildiği çalışmada söz konusu kavramların bilgisi yoklanmış ve belirlenen kategoriler üzerinden çokkültürlülük ve çokkültürlü eğitim algısı analiz edilerek değerlendirilmiştir. Buna göre öğretmenlerin çoğunluğunun çokkültürlüğe karşı mesafeli yaklaştıkları görülmüştür. Benzer şekilde çokkültürlü eğitime de mesafeli yaklaşıldığı ve uygulanabilirliği noktasında ise olumsuz yargıların yer aldığı görülmektedir. Ayrıca öğretmenlerin çokkültürlü eğitimin uygulanması noktasında yeterliliklerinin de sorgulandığı çalışmada öğretmenlerin çokkültürlü eğitime dair uygulamalardan haberdar olmadıkları ortaya çıkmıştır.Çokkültürlü bir eğitime bakış noktasında cinsiyet temelli değerlendirmelerde kadın öğretmenlerin daha olumlu yaklaştıkları da çalışmanın bir başka sonucudur.Çokkültürlü eğitimin uygulanması noktasında eğitim programlarında çok kültürlü eğitimi destekleyecek kazanımlar, ders etkinlikleri, öğrenme modelleri, atölye vb. çalışmalara yer verilmesi gereklidir. Özellikle yetişecek sosyal bilgiler öğretmenlerine öğretim sürecinde çok kültürlü farkındalık bilgi ve becerilerinin kazandırılması bu eğitim modelinin uygulanması noktasında zaruriyet taşır. Öğretmenlik görevini yürütmekte olanlara ise hizmet içi eğitim yoluyla bu farkındalık kazandırılmalıdır. Bu yönde eğitim sistemimizdeki mevcut öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının bilgi, beceri ve tutumlarını geliştirecek proje vb. çalışmalara yer verilmelidir.

KAYNAKÇA

Akbulut, O. (2008).*Barış İçinde Bir Arada Yaşamanın Hukuki Zemini*, İstanbul:12 Levha Yayıncılık

Altaş, N. (2005). "Çokkültürlü Din Eğitimi Modeli Geliştirmede İşlem Basamakları İçin Bir Deneme" *Kültürel çeşitlilik ve din*(Ed. R. Yılmaz), Ankara.Sinemis Yayınları

Balı, Ş. A. (2001).*Çokkültürlülük ve sosyal adalet, öteki ile barış içinde yaşamak*, Konya:Çizgi Kitabevi Yayınları

Baumann, G. (2006).*Çokkültürlülük bilmecesi, ulusal, etnik ve dinsel kimlikleri yeniden düşünmek*, Ankara:Dost yayınları

Cırık, İ. (2008). Çok kültürlü eğitim ve yansımaları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, s.34, ss:27-40, Ankara

Çelik, Z. (2013). "Anadilde Eğitim: Dünyada Yaygın Uygulama Modelleri" *SETA Perspektif*, S.21, Ekim.

Çötok, N. (2010), *Çokkültürlülük, Kültürlerarasılık ve Entegrasyon Tartışmaları Bağlamında Alman Eğitiminde Türk Öğrenciler: Bremen Örneği*, Yayımlanmamış Doktora tezi, Danışman: H. Musa Taşdelen, Sakarya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sosyoloji Anabilim Dalı, Sakarya

Merriam, B. S. (2013). *Nitel araştırma desen ve uygulama için bir rehber*, çeviri editörü: Selahattin Turan, Ankara: Nobel Yayınevi

Terzioğlu, S. (2007).*Uluslararası Hukukta Azınlıklar ve Anadilde Eğitim Hakkı*, Ankara:Alp Yayınevi

Vatandaş, C. (2002).*Çokkültürlülük*, , İstanbul:Değişim Yayınları

Yıldırım, A.ve H. Şimşek (2008).*Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*, 6. Baskı, Ankara:Seçkin Yayınevi

 Copyright © International Conference on Quality in Higher Education(ICQH)

ÖRGÜTSEL HAFIZA ÖLÇEĞİNIN TÜRKÇE'YE UYARLANMASI: GEÇERLIK VE GÜVENIRLIK ÇALIŞMASI

İbrahim Limon
ibomon@hotmail.com

ÖZET
Bu çalışmanın amacı Dunham (2010) tarafından geliştirilen İngilizce Örgütsel Hafıza Ölçeği'ni Türkçe'ye uyarlamaktır. Bu amaçla öncelikle ölçeğin dilsel eşdeğerliği sağlanmıştır. Ölçeğin dilsel eşdeğerliğini test etmek için çeviri-tekrar çeviri ve Pearson korelasyon katsayısı yöntemlerinden yararlanılmıştır. Çeviri-tekrar çeviri yönteminde Türkçe'ye çevirisi yapılan ölçek İngilizce seviyesi ileri düzeyde ve alan uzmanı olan iki araştırmacı tarafından tekrar İngilizce'ye çevirilmiş ve orijinal ölçek ile Türkçe'den İngilizce'ye çevirilen ölçek arasında uyum olduğu gözlenmiştir. Dilsel eşdeğerliğini test etmek için yürütülen diğer bir yöntemde ise ölçeğin orijinal formu ve Türkçe form 43 İngilizce öğretmenine bir hafta süre ile uygulanmış ve iki ölçüm arasında pozitif yönde yüksek düzeyde (r=0.737) anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür. Elde edilen Türkçe ölçek 316 öğretmene uygulanmış ve SPSS 20 programı kullanılarak toplanan veri analiz edilmiştir. Ölçeğin yapı geçerliği açımlayıcı faktör analizi (AFA) ile test edilmiştir. Yapılan analiz sonucunda, ölçeğin orijinal hali ile uyumlu bir şekilde beş alt boyuttan oluştuğu belirlenmiştir. Bu boyutlar, "Sosyo-politik Bilgi", "Mesleki Bilgi", "Mesleki Ağlar", "Sektörel Bilgi" ve "Örgüt Geçmişi İle İlgili Bilgi" olarak adlandırılmıştır. Orijinal ölçekte yer alan maddelerden biri farklı bir alt boyutta faktör yük değeri taşıdığı için ölçekten çıkartılmış ve 20 maddeden oluşan bir yapı ortaya çıkmıştır. Ayrıca bir madde orijinal ölçekten farklı bir alt boyutta faktör yük değeri taşımış ve bu maddenin Türkçe bu alt boyuta uygun olduğu görüldüğü için Türkçe formda bu alt boyutta kalmasına karar verilmiştir. Ölçekte yer alan maddelerin faktör yük değerleri 0.881 ile 0.492; madde toplam korelasyonları 0.589 ile 0.405 ve Cronbach's Alpha güvenilirlik katsayıları ise 0.891 ile 0.747 arasında değişmektedir. Bu çalışmadan elde edilen bulgular, Türkçe'ye uyarlanan Örgütsel Hafıza Ölçeği'nin kamu okullarında çalışan öğretmenlerin örgütsel hafıza düzeylerini ölçmede kullanılabilecek geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğunu göstermektedir.
Anahtar Kelimler: Örgüt, Hafıza, Geçerlik, Güvenirlik.

 Copyright © International Conference on Quality in Higher Education(ICQH)

ÖZ DÜZENLENMİŞ ÖĞRENME VE ÖĞRETMENLERİN PEDAGOJİK ALAN BİLGİSİ

[12]Nuray ÇINAR
Karabük Üniversitesi Meslek Yüksekokulu,Karabük,Türkiye
nvuralcinar@gmail.com

Basri ATASOY
Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi, Ankara, Türkiye
batasoy@gazi.edu.tr

ÖZET
Araştırmanın amacı kimya öğretmenlerinin öz düzenlenmiş öğrenme stratejilerinin geliştirilmesinin onların pedagojik alan bilgisi gelişimlerine etkisinin incelenmesidir. Çalışmada örnek olay incelemesi kullanılmaktadır. Bu amaçlaiki lisedeçalışan gönüllü ikikimya öğretmeni ile 3 yıl süren boylamsal bir çalışma yürütülmektedir. İlk olarak video kayıtları, gözlem formları, Content Representations (Co-Re) ve yarı yapılandırılmış mülakatlarla Pedagojik Alan Bilgisi(PAB) tespiti yapılmıştır. Sonra öz düzenlenmiş öğrenmenin prensipleri, strateji öğretimi ve öz düzenlenmiş öğrenmeyi destekleyici öğrenme ortamları ile ilgili bilgilendirmeler yapılmıştır. Son olarak bu öğretmenlerin pedagojik alan bilgilerinin nasıl etkilendiği incelenecektir. Bu çalışma ile öz düzenlenmiş öğrenme stratejileri gelişen öğretmenlerin pedagojik alan bilgisinin bileşenlerinde gelişme olması beklenmektedir.PAB'ın bileşenlerine bakıldığında öğretmenin yaptığı öğretimin amaçları, anlatılacak konunun müfredattaki yeri ve amacı, öğrenme için gereken ön bilgi, öğrencilerin zorlandıkları noktalar konusunda bilgi sahibi olması, performansa dayalı değerlendirme yapabilmesi ve konuya uygun öğretim stratejisi kullanması söz konusudur.Literatürün ortaya koyduğu gibi öz düzenlenmiş öğrenme bu bileşenlerin gelişimine katkı sağlayan bir modeldir.
Anahtar Kelimeler: Pedagojik alan bilgisi, öz düzenlenmiş öğrenme, kimya eğitimi

GİRİŞ

Etkili ve verimli bir fen eğitimi ancak alanında uzman olarak yetişmiş öğretmenlerle sağlanabilir. Öğretmenlerin konu alan bilgilerini çok iyi bilmelerinin yanında bu bilgileri öğrencilere nasıl aktarabileceklerini de bilmeleri gerekmektedir (Canbazoğlu, 2008).

Bir öğretmeni alan uzmanından ayıran ve her öğretmen için ortak olan bazı sorular vardır. Herhangi bir fen kavramını anlamaları için öğrencilerime nasıl yardımcı olabilirim? Hangi materyalleri kullanmalıyım? Öğrencilerim bu konuda neler biliyor olabilir? Hangi hususlar onları zorlayabilir? Öğrencilerimin öğrenip öğrenmediklerini en iyi nasıl değerlendirebilirim? gibi. Bu soruların cevabını bünyesinde bulunduran bilgi türü pedagojik alan bilgisidir. PAB konu alan bilgisini de kapsayan birçok bilgi türünün öğretime transferi olarak değerlendirilebilir (Magnusson,Krajcik&Borko, 1999).

Bu bakımdan PAB öğretmenlerin zaman içerisinde ve deneyimleriyle geliştirdiği, öğrenci kavramasını artıracak şekilde belirli bir konuyu nasıl öğretecekleri ile ilgilidir. Ancak PAB belirli bir alanda tüm öğretmenler için aynı olan bir bilgi türü değildir. Öğretilen içeriğe ve öğretmenin kendi deneyimlerine göre değişmekle birlikte, öğretmenlerin profesyonel bilgi ve uzmanlıklarının en önemli temel taşıdır. (Loughran& diğerleri 2006).

Pedagojik alan bilgisi, dinamik ve diğer bilgi alanlarından (konu alan bilgisi, pedagojik bilgi, eğitsel alan bilgisi) etkilenen bir yapıya sahiptir. Zaman içerisinde gelişir ve değişir (Abell, 2008).

[12]Bu bildiri Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Kimya Eğitimi Bilim DalıProf. Dr. Basri ATASOY danışmanlığında yürütülen doktora tezi esas alınarak yazılmıştır.

 Copyright © International Conference on Quality in Higher Education(ICQH)

Fen eğitimi ve öğretimi ile ilgili literatür incelendiğinde ortak olarak kabul gören ve pedagojik alan bilgisinin hangi bileşenleri kapsadığını ortaya koyan tek bir model yoktur (Kaya,2009). Birçok araştırmacı Shulman'ın modelini temel alarak farklı PAB modelleri geliştirmişlerdir(e.g.,Cochran et al., 1993; Grossman, 1990; Magnusson& diğerleri; 1999).

Fen Öğretimi İçin Pedagojik Alan Bilgisinin Bileşenleri

Magnusson ve diğerleri Grossmanın modelini geliştirerek fen eğitimine uyarlamışlar ve 5 alt kategoriye ayıran modeli geliştirmişlerdir.

1. Fen öğretimi hakkında bilgi, inanışlar ve yönelim (orientationstowardscienceteaching):Pedagojik alan bilgisinin bu bileşeni öğretmenlerin fen öğretiminin hedef ve amaçları hakkında bilgi ve inançlarını ifade eder. Fen öğretimine bakış açısı ve onu anlaması ile ilgilidir.

2. Fen müfredatı ile ilgili bilgi ve inanışlar(knowledgeandbeliefsaboutsciencecurriculum):PABın bu bileşeni, iki kategoriden oluşur. Birincisi hedef ve amaçlarla ilgili, ikincisi spesifik müfredat programları ve materyallerle ilgilidir. İlki okul yılı boyunca anlatılan konuların ifade edilmesi ve konuların hedef ve amaçları hakkında öğrencileri bilgilendirmeyi içerir. İkinci boyut öğrencilerin daha önceki yıllarda konuyla ilgili ne öğrendikleri ve daha sonraki yıllarda ne öğrenmeleri beklendiğiyle ilgili bilgidir.

3. Öğrencilerin fen konularını anlamaları hakkında bilgi ve inanışlar (knowledgeandbliefsaboutstudents' understanding of spesificsciencetopics): İki kategoride incelenebilir. Öğrenme için gereklilikler bilgisi ve öğrencilerin zorlandıkları alanlar. İlki, öğretmenin öğrencilerin belirli bir konuyu öğrenebilmesi için gereken ön bilgi, beceri ve yeteneklerin ne olduğunun farkına varması, öğrencilerin öğrenme stillerinin farklılığı ve bireysel farklılıkların farkında olması anlamına gelirken ikincisi ise öğrencinin öğrenmede zorlanacağı konular ve kavramlar, nedenleri ve öğretmenin bu konuda nasıl yardımcı olabileceği ile ilgili bilgidir.

4. Fen konularında değerlendirme ile ilgili bilgi ve inanışlar (knowledgeandbliefsaboutassessment in science):Öğretmenin bir ünite ya da konuda öğrenci öğrenmesinin değerlendirilmesinin önemli olduğu alanları fen literatürünü göz önüne alarak belirleme ve uygun değerlendirme yöntemini kullanma ile ilgili bilgisidir.

5. Fen öğretiminde öğretimsel stratejilerle ilgili bilgi ve inanışlar (knowledgeandbliefsaboutinstructionalstrategiesforscienceteaching): Öğretmenin fen öğretiminde kullanılan genel stratejileri bilmesi ve öğrencilerin belirli bir fen konusunu kavrayabilmelerine yardımcı olacak uygun stratejileri bilmesi ile ilgilidir.

PAB ile ilgili ortak görüşe göre, öğretmenin pedagojisi ile öğrencilerin belirli bir konuyu en iyi kavramalarına yardımcı olacak yolları içeren bilginin karışımıdır. (Barnett&Hodson, 2001; Van Driel et al.,1998).(aktaran:Kaya, 2009). Kaliteli öğretmenler kendi deneyimleri ve öğrencilerinin performanslarını ortaya koymak kadar dersleri anlamlı, amaç odaklı ve eğlenceli kılmak için de mücadele ederler. Etkili öğretimin bu elementleri PAB kavramının kapsamına girmektedir (Tinning, Mcdonald, Wright &Hickey, 2001).

Öğretmenin sınıftaki görevinin bilgiyi transfer etmekten çok öğrenmede rehber olma rolü ile ilgili olarak Tobbin ve McRobbie (1999) şu tespitlerde bulunmuştur: Öğrenciler yeni bir şey öğrenirken önceki bilgileri ile ilişkilendirerek öğrenirler. Bu durumda iki zorlukla karşılaşırlar. Neyin bağlantılı olup neyin olmadığına nasıl karar verecekler ve bu yeni şeyi öğrenmek için neyi bilmelerine gerek var? Öğretmenin rehberlik rolü öğrencilerle iletişime girerek yeni öğrendiklerini önceki kavramaları ile nasıl ilişkilendirmeleri gerektiği noktasındadır. Bu iletişim öğrencilerin bilgisi ve verilen bir fen konusu ile ilgili öğrencilerin sahip olduğu temsillere odaklanır. Bir öğretmen öğrencilerin kendi bilgilerini test edebilecekleri bir sınıf ortamı hazırlar. Bunun için ilk adım öğrencilerin fikir ve bilgilerinin diğerleri tarafından görünür hale getirecek ortamı sağlamaktır (Tobbin ve McRobbie, 1990).

Öğretmen bilgisinin anlaşılması, öğretmen yetiştiren kurumlarda verilen eğitimin nasıl olması gerektiği, mezun öğretmen adaylarına ne tür yeterlikler kazandırılması gerektiğine dair bilgi edinmemizi sağlayacaktır.

 Copyright © International Conference on Quality in Higher Education(ICQH)

Pedagojik alan bilgisi bir konuyu çok iyi bilmenin onu anlatmak için yeterli olup olmadığını sorgulatmaktadır (Baştürk &Dönmez, 2011).

Öğretmen adayları ile yapılan çok sayıda çalışma olmasına karşın deneyimli öğretmenlerle yapılan az sayıda çalışma mevcuttur. PAB halen gelişen bir alan olarak araştırmacıların ilgi duyduğu bir alandır. Öğretmenlerin bilgisini anlama ve çoğaltmaya yönelik daha fazla deneysel çalışmaya ihtiyaç vardır (Shineider&Plassman 2011).

Pedagojik alan bilgisinin tespitine yönelik birçok çalışma mevcut iken nasıl geliştirileceği ile ilgili çok az çalışma vardır. Ayrıca yapılan çalışmaların pek çoğu öğretmen adayları ile gerçekleştirilmiştir. Araştırma aynı zamanda bilfiil görev yapan öğretmenlerle gerçekleştiriliyor olması ile diğerlerinden farklılık göstermektedir.

Bildirinin bundan sonraki bölümünde önce öz düzenlenmiş öğrenmenin prensipleri üzerinde durulacak sonra literatür ışığında pedagojik alan bilgisi ile ilişkisinden bahsedilecektir. Daha sonra da öz düzenlenmiş öğrenmenin sınıf uygulamalarında öğretmenin rolünden bahsedilecek ve son olarak sürdürülen çalışmadan beklentiler belirtilecektir.

Öz Düzenlenmiş Öğrenme Modeli

Bilişsel kuramlara göre öğrenme, bireyin çevresinde olup bitenlere bir anlam yüklemesiyle gerçekleşir. Birey öğrenmesinden sorumlu olarak öğrenmede etkin rol oynamaktadır. Bu alanda son yıllarda yapılan çalışmalar özellikle öğrenme stratejileri üzerinde durmaktadır. Öğrenme stratejileri yeni bilgi ve becerilerin kazanılmasını, anlaşılmasını ve daha sonra transfer edilmesini kolaylaştıran tüm davranış, düşünce, inanç ve duyguları kapsamaktadır (Weinstein, Husman&Dierking; 2000). Öz düzenlenmiş öğrenme yaklaşımında öğrenen kişi kendi öğrenmesinden sorumludur. Başka bir deyişle öğrenmeyi öğrenmektedir. Bilişsel ve üst bilişsel stratejilerini kullanarak planlama, amaç oluşturma, kendini motive etme, amacına uygun olarak öğrenmesini sağlayacak kaynakları kullanma ve öğrenmesini değerlendirerek geri besleme yapabilme söz konusudur.

Öz düzenlenmiş öğrenen öğrenciler hem olumlu tutum ve performansları ile hem de kendi kendilerini öğrenmeye motive etme özellikleri ile diğerlerinden ayrılırlar (Zimmerman&diğerleri, 1992). Böyle öğrenciler aynı zamanda davranışlarını, motivasyonlarını, duygularını ve bilişlerini kontrol etme çabası içindedir. Onların başarmak istedikleri hedefleri vardır ve başarıya götürecek davranışların farkındadırlar (Pintrich, 1995). Öz düzenlenmiş öğrenen öğrenciler ödevlere ve önceden yapılan planlara uyarlar. Öz düzenlenmiş öğrenme stratejilerini daha çok kullanan öğrenciler daha az kullananlara göre daha başarılı öğrencilerdir(Zimmerman ve Martinez –Pons, 1990). Pitrinch (2000) öz düzenlenmiş öğrenmeyi aktif, yapılandırıcı bir süreç olarak tanımlar. Öğrenciler hedefler belirler, kendi öğrenmelerini izler, motivasyonunu, davranışlarını ve biliş ve anlayışını kontrol eder. Zimmerman'a(1998) göre akademik öz düzenleme ne zekâ gibi doğuştan getirilen zihinsel bir yetenek ne de okuma yazma gibi akademik biryetenektir. Öğrencilerin zihinsel becerilerini akademik becerilerine transfer ettikleri kendi kendini yönetme prosesidir. Öğrenen öğrenmesinden sorumludur.

Öz düzenlemeye ilişkin yapılan tanımlarda ortak olarak üzerinde durulan husus öğrencilerin kendi öğrenmeleri üzerinde davranışsal, bilişsel ve motivasyonel olarak etkin rol oynamalarıdır (Üredi&Üredi, 2005).

Sosyal biliş kuramı temelinde, sınıf ortamında yapılan araştırmalarda, öğretmenlerin rehberlik yaparak, öğrencilere model oluşturarak ve geribildirim sağlayarak özdüzenleyici öğrenme becerilerinin gelişimini destekledikleri görülmektedir (Schunk&Zimmerman, 2007).

Öğrenme üzerine bilişsel stratejilerin kullanımı kadar önemli rol oynayan bir diğer faktör de motivasyonel inançlardır. Motivasyonel inançlar (motivationalbeliefs) bu stratejilerin kullanılmasını sağlayan motivasyon kaynaklarıdır (Üredi&Üredi,2005).

Motivasyonel inançlar Pintrichve De Groot (1990) tarafından öğrencinin akademik performansı ve bilişsel faaliyetlerine dair bakış açısı ve inançları olarak tanımlanmıştır. Öğrencinin bir görevle ilgili performansına

ilişkin öz yeterlik inancı, görevin önemi hakkındaki inancı ve hissettikleri motivasyonel inançları belirleyen faktörlerdendir.

Bilginin öğretmen tarafından aktarıldığı geleneksel eğitim anlayışı yerini yaşam boyu öğrenenler için çağdaş taleplere bırakmaktadır. Bu öğretmen-kontrol varsayımının aksine, araştırmacılar öğrencilerin öğrenirken kullanmayı başardıkları belirli öz-düzenleyici aktivitelerin önemli rolünü ortaya çıkarmışlardır. (Pintrich& De Groot, 1990; Pressley&Woloshyn, 1995; Schunk&Zimmerman, 1994; Zimmerman&Schunk, 1989). Başarısı düşük olan öğrencilerle kıyaslandığında, daha başarılı öğrencilerin kendileri için daha spesifik öğrenme amaçları belirlediği, daha fazla öğrenme stratejisi kullandıkları, kendi öğrenme ilerleyişini daha sık izlediği (self-monitoring) görülmektedir. Kendini izleme (self-monitoring), bireyin belli bir hedef ile ilgili (mesela, okuduğunu kavrama ile ilgili) kendi performansının gizli ve açık yönlerini planlı bir şekilde gözlemesidir. Daha başarılı öğrenciler, kendilerini öz-yeterli (self-efficacious) ve akademik öğrenme süreçlerinin kontrolünden sorumlu hissederler. Öz-yeterlik, bireyin öz-algısı veya öğrenme kapasitesi ile ilgili inancı veya belli seviyelerdeki hedefleri gerçekleştirebilme ile ilgili inancı olarak söylenebilir (Örneğin, bir sınavdan "B" harf notu alması)

Öz Düzenlenmiş Öğrenme Döngü Modeli

Öz-düzenleyici öğrenme döngüsü, öğrencilere kendilerini gözlemede (self-observe), kendilerini değerlendirmede (self-evaluation), amaç belirlemede, öğrenme stratejilerini kullanmada, değişimlerini izlemede (self-monitoring), stratejik metotlara alışmada yardımcı olur. Ayrıca, öz-düzenleyici öğrenme döngüsü, öğrencinin kendi öğrenmesine devam edebilmesi için gerekli olan öz (iç) motivasyonun ana kaynağı olarak gösterilen kişisel kontrol duygusunun kazanılmasını da sağlar (Zimmerman, 1985, 1995).

1- Öz düzenleme ve izleme öğrencilerin kendilerini gözlemlemelerinden ve daha önceki performans ve çıktı kayıtlarının (derste veya ev ödevi olarak verilmiş etkinlikler) etkili bir şekilde değerlendirmeye başlanması ile ortaya çıkar. Öğrenciler yeni bir konuyu çalışmaya başladıklarında, yaklaşımlarının etkinliği hakkında belirsiz bir hisse sahiptirler. Öğrencilerin performans kayıtlarının saklanması öğrencinin öz değerlendirme doğruluğunu etkili bir şekilde geliştirir. Örneğin, öğrenciler, sıklıkla, bir iş için nekadar fazla zaman harcadıklarının farkına varmazlar. Öğrencinin kendini sınaması, öğretmen, arkadaş veya ailelerinden gelen dönütler onların kendilerini değerlendirmelerine yardım edebilir.

2- Hedef belirleme ve stratejik planlama, öğrencilerin öğrenme görevlerini analiz edilmesi, özel öğrenme amaçları ortaya konulması ve bu amaçlara ulaşmak için strateji belirlenmesi veya planlaması ile ortaya çıkar. Öğrenciler yeni bir konuyu öğrenmeye başladıklarında, verilen görevleri bölümlere ayırma kabiliyetler azdır ve bu yüzden sıklıkla, kendileri veya etkili bir öğrenme stratejisi için özel amaç oluşturmada başarısız olurlar. Öğrenmenler, öğrencilerini bir görevin nasıl analiz edileceği, özel amaçların nasıl belirleneceği ve doğru stratejinin nasıl belirleneceği konusunda eğitebilir.

3- Strateji uygulamanın takip edilmesi (izlenmesi), öğrencilerin belirli bir stratejiyi uygulamaya başlaması ve uygulamanın doğruluğunu izlemesi ile ortaya çıkar.öğrencilerin daha önce kullandıkları, öğretmenlerinden veya arkadaşlarından elde ettikleri dönütlere ve öz izlemelerine bağlı olarak belirledikleri öğrenme stratejisinin uygulanmasını içerir. öğrencilerin daha önce kullandıkları, öğretmenlerinden veya arkadaşlarından elde ettikleri dönütlere ve öz izlemelerine bağlı olarak belirledikleri öğrenme stratejisinin uygulanmasını içerir. öğrencilerin daha önce kullandıkları, öğretmenlerinden veya arkadaşlarından elde ettikleri dönütlere ve öz izlemelerine bağlı olarak belirledikleri öğrenme stratejisinin uygulanmasını içerir.

4- Strateji sonuçlarının izlenmesi, öğrencilerin, stratejinin etkinliğinin belirlenmesi için öğrenme çıktıları ile strateji süreci arasındaki ilişkilere dikkat etmeleri ile ortaya çıkar.etkinliği belirlemek için öğrencinin stratejiyi uygulaması sonucunda elde ettiği sonuçları izlemesini içerir.

İlgili literatürden de anlaşıldığı üzere öğretmenlerin pedagojik alan bilgilerinin geliştirilmesi mesleki gelişimleri yönünden önem arz etmekte, öğrenci öğrenmelerini de olumlu yönde etkilemektedir.
Öz düzenlenmiş öğrenme ortamı sağlandığında akademik başarının arttığı da literatürden anlaşılmaktadır. Öz düzenlenmiş öğrenmenin temel taşları bilişsel ve üst bilişsel stratejiler ve bireyi bu stratejileri kullanmaya yönelten motivasyondur. Bu faktörlerin önemini ve etkinliğini kavrayan öğretmenlerin derslerinde öğrencileri için öz düzenlenmiş öğrenme ortamı oluşturabileceği bunun da pedagojik alan bilgisi gelişimlerine katkıda bulunacağı düşünülmektedir.

 Copyright © International Conference on Quality in Higher Education(ICQH)

İlgili literatür incelendiğinde pedagojik alan bilgisinin zamanla ve tecrübeyle geliştiği görülmektedir. Pedagojik alan bilgisini geliştiren temel faktör zaman olmakla birlikte öz düzenlenmiş öğrenme becerilerini geliştirerek öz düzenlenmiş öğrenmeyi destekleyen öğrenme ortamı sağlayan öğretmenlerin pedagojik alan bilgisinin farklı bileşenlerini farklı şekilde geliştireceği düşünülmektedir.

Kramarski, ve Revach (2009) matematik öğretmenlerini öz düzenlenmiş öğrenme ortamı ile desteklenen veya desteklenmeyen profesyonel gelişim programına tabi tutmuşlar ve profesyonel gelişimlerini gözlemişlerdir. Öz düzenlenmiş öğrenme ortamı ile destekleme öğrencilerin ne zaman, neden ve nasıl problem çözdüklerini anlama üzerine odaklanmıştır. İki öğretmenin profesyonel deneyimleri video kayıtları, görüşmeler, gözlemler yoluyla karşılaştırılmıştır. Sonuç olarak öz düzenlenmiş öğrenme becerileri ile desteklenen öğretmen daha çok öğrencilerin anlamalarını destekleyen, öğrencilerin kendi öğrenmelerini düzenleyebilecekleri öğrenme ortamını hazırlayabildikleri belirtilmiştir.

Michalsky (2012) 188 fen öğretmeni adayı ile yaptığı çalışmasında onların profesyonel gelişimini 3 alanda incelemiştir. Öz düzenlenmiş öğrenme becerileri, pedagojik alan bilgisi ve fen öğretiminde öz yeterlilik. Katılımcıların bir kısmı öğrenme koşulları SRL(self regulatedlearnig) stratejilerinden cognitive, metacognitive ve motivasyonel olarak (CogMetMot) desteklenirken, bir kısmı (CogMet) ve bir kısmı da (Mot) olarak desteklenen öğrenme öğretme ortamlarında bulunmuş, ilk test- son test yöntemi ile değerlendirilmiştir. Cog Met Mot olarak öz düzenlenmiş öğrenme ortamına tabi tutulan öğretmen adaylarının pedagojik alan bilgisi puanlarının diğerlerinden önemli ölçüde fazla olduğunu gözlemlemişlerdir. Bu adayların konuyu nasıl öğretecekleri, öğretme hedeflerini belirleme, ilgili konuları seçme, öğrenme deneyimi için ortam hazırlama ve etkili öğrenme birimlerini, çevrelerini ve materyallerini göz önüne almada daha başarılı oldukları belirtilmiştir.

Öz düzenlenmiş öğrenmeyi destekleyen sınıf ortamında öğretmen öğrencinin hedef oluşturması, kendini öz izlemesini yaparak kullandığı stratejilerin farkına varması, doğru stratejiyi seçmesi ve uygulaması, öz değerlendirme yapabilmesi konularında rehberlik eder. Öğrencilerin başarabileceğine olan inancını (özyeterlilik) ve motivasyonunu destekler.

Öğretmenin dersin hedeflerine vurgu yaptığı, öğrencilerin gelişimini izlediğive öğretimi gerçekleştirdiği öz düzenlenmiş öğrencilerin gelişiminin sağlandığı sınıflarda öğretmenin rolü geleneksel sınıflardan farklıdır. Öz düzenleyici öğrenmeye dayanan sınıflarda öğretmen, öğrencilerine aşağıdaki konularda destek olmalıdır:

1- Hedef Oluşturma: Öğrencilerin öğrenmesi gereken konuyu neden öğrenmeleri gerektiği, konunun önemi, bu bilgileri nerelerde kullanacaklarının farkında olma

2- Kendilerini öz izlemelerini sağlama: Konuyla ilgili ön bilgilerini yoklama,yanlış kavramaları olup olmadığını saptama, öğrenirken hangi öğrenme stratejilerini kullandıklarını irdeleme, bir problem ya da soruyu çözerken sesli düşünmelerini sağlama, konunun zorlandıkları kısmını tam olarak belirlemelerine yardımcı olma

3- Model olma ve akran öğrenmesini destekleme: Öğrencilerin kendi verilerini arkadaşlarıyla paylaşmalarına imkân sağlayacak tartışma ortamı sağlama, kendi öğrenme stratejisini onlarla paylaşma

4- Hedefe uygun strateji belirleme: Öğrenciye en uygun öğrenme stratejisini seçmede ve işe yaramadığında strateji değiştirmede bireysel olarak geri dönüt sağlama.

5- Öz yeterliliklerini destekleme: Öğrencilerin kendi öz-düzenleme stratejilerini geliştirmeleri için öğretmen öğrencilerini öz-izleme için cesaretlendirir. Öğrencilerin stratejilerini işe yaramadığı zamanlarda, öğretmenin öğrencilerini cesaretlendirmesi öğrencilerin öz-düzenleme yaklaşımları için önemlidir.

6- Yardım arama: Gerektiğinde nasıl ve nereden yardım alacakları konusunda öğrencilere yardımcı olur.

7- Strateji öğretimi: Stratejiler bir öğrenme görevini yada hedefini başarıyla tamamlamak için kasıtlı olarak kullanılan öğrenme taktikleridir (Dole, Duffy, Roehler&Pearson, 1991). Öğrencilere bilişsel

 Copyright © International Conference on Quality in Higher Education(ICQH)

kaynaklarını daha etkili kullanma, problemlere daha sistematik yaklaşma ve öz yeterlilik gibi motivasyonel inançlarını pozitif olarak artırma imkânı sağlar.

Bu araştırmanın amacı öz düzenlenmiş öğrenmenin prensiplerini kavrayarak sınıf aktivitelerini öz düzenlenmiş öğrenmeyi destekleyecek şekilde düzenleyen öğretmenlerin pedagojik alan bilgisinde nasıl bir değişme olacağını saptamaktır.

YÖNTEM

Bu çalışma 3 yıl süren boylamsal bir çalışmadır. İlk olarak video kayıtları, gözlem formları ve yarı yapılandırılmış mülakatlarla ve contentrepresantation (Co-Re) formları kullanılarak PAB tespiti yapılmıştır. Daha sonra öz düzenlenmiş öğrenmenin prensipleri, strateji öğretimi ve öz düzenlenmiş öğrenmeyi destekleyici öğrenme ortamları ile ilgili bilgilendirmeler yapılmıştır. Sınıf uygulamaları devam etmektedir. Daha sonra ilk tespitteki yöntemlerle öz düzenlenmiş öğrenme becerileri geliştirilen öğretmenlerin pedagojik alan bilgilerinin nasıl etkilendiği incelenecektir.

Video kayıtları: 3 yıl boyunca öğretmenlerin her yıl belirlenen bir sınıfta işledikleri dersler ve strateji öğretimi uygulamaları gözlem formları eşliğinde kayıt altına alınmaktadır.

Gözlem formları: pedagojik alan bilgisinin alt bileşenleri ile birlikte tespitine yönelik gözlem formları ve öz düzenlenmiş öğrenmeyi destekleyici sınıf uygulamaları gözlem formu olmak üzere iki farklı tür gözlem formu kullanılmaktadır.

Yarı Yapılandırılmış Mülakat: öğretmenlerin pedagojik alan bilgilerini ortaya çıkarmak üzere ve strateji öğretimi ile ilgili görüşlerinin alındığı soruları içermektedir.

Content Representations(İçerik Gösterimleri): Loughran&diğerleri (2004) tarafından geliştirilen bu formlar her hafta derse girmeden önce öğretmenler tarafından doldurulan formlar olup öğretmenlerden doğrudan pedagojik alan bilgisi ile ilgili derinlemesine ve açıklayıcı bilgi toplamak için yararlanılabilecek en faydalı tekniktir (Kind, 2009).

SONUÇ

Kabul gören yapılandırmacı yaklaşıma göre öğrenme bireyin yeni gördüğü ve duyduğu şeylerle önceden bildikleri arasında ilişki kurarak anlamın inşa edilmesidir. Bu durumda öğretmenin iki önemli görevi vardır. Birincisi öğrenene uygun bilgiler verirken aynı zamanda öğrenenin anlama şansını artıracak şekilde bilgiyi düzenlemektir. İkincisi ise öğrenenin anlam oluşturma yeteneğinin geliştirilmesidir. Öğretmenin bu iki görevi birbirinden ayrılamaz (Atasoy, B. 2004). Öğrencilerin öz düzenlenmiş öğrenenler olabilmeleri için öğretmenlerinin rehberliğine ihtiyaç duyarlar. Bu rehberlik sırasında öğretmen öğrencilerinin konuyla ilgili ön bilgisini ortaya çıkarır, öğrencilerin birbiriyle tartışabileceği ortamı sağlar. Öğrenilen konunun neden öğrenilmesi gerektiği, bilginin nerelerde kullanılacağı ile ilgili farkındalık yaratır. Konunun zorlanabilecekleri noktalarınıtam olarak tahmin eder, problem çözerken öğrencilerin sesli düşünmelerine imkan verir ve böylece öğrencinin zihnindeki çözüm yolunu ortaya çıkartır. Bireysel olarak öğrencilere dönüt verildiği, öğrencilerin gerektiğinde strateji değiştirmesinin desteklendiği öz düzenlenmiş öğrenmeye dayalı sınıflarda öğretmen hem anlam oluşturma yeteneğini desteklemiş olur.

Zamanla ve tecrübeyle gelişen pedagojik alan bilgisi, sınıflarında öz düzenlenmiş öğrenme ortamı sağlayan öğretmenlerde gelişme gösterecektir. Çünkü öz düzenlenmiş öğrenmeye dayalı sınıf ortamı bireysel farklılıkların farkında olma, akran öğrenmesini destekleme, öğrencilerin düşünme süreçlerini ortaya çıkarma ve bireysel olarak dönüt verme, öğrencilerde hedef oluşturma, öğrencilere model olma, öz yeterliliklerini ve motivasyonlarını desteklemeyi içerir.

 Copyright © International Conference on Quality in Higher Education(ICQH)

KAYNAKÇA

Abell, S.K. (2008). Twenty years later: Doespedagogicalcontentknowledgeremain a useful idea? International Journal of ScienceEducation, 20 (10), 1405-1416.

Atasoy B. (2004). Fen Öğrenimi ve Öğretimi. Ankara. Asil Yayın Dağıtım.

Barnet&Hodson (2001). Barnett, J.,&Hodson, D. (2001). Pedagogicalcontextknowledge: Toward a fuller understandingofwhatgoodscienceteachersknow. *ScienceEducation, 85,* 426–453.

Baxter, J. A.,&Lederman, N. G. (1999). Assessmentandmeasurement of pedagogicalcontentknowledge. In J. Gess-Newsomeand N. G. Lederman (Eds.), Examining PCK (pp. 147-163). Boston, MA: Kluwer.

Baştürk, S., Dönmez, G. (2011). Matematik öğretmen adaylarının pedagojik alan bilgilerinin ölçme ve değerlendirme bilgisi bileşeni bağlamında incelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,* 12(3), 17-37.

Canbazoğlu,S. (2008). Fen bilgisi öğretmen adaylarının maddenin tanecikli yapısına ünitesine ilişkin pedagojik alan bilgilerinin değerlendirilmesi. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Cochran, K.,DeRuiter, J.,&King, R. (1993).Pedagogicalcontentknowing:Anintegrative model forteacherpreparation.Journal of TeacherEducation, 44 (1), 263-272.

Grossman, P. L. (1990). Themaking of a teacher: teacherknowledgeandteachereducation.Newyork: TeachersCollegePress.

Kaya, O.N. (2009).The Nature of Relationshipsamongthe Components of Pedagogical Content Knowledge of PreserviceScienceTeachers: 'Ozonelayerdepletion' as an example.İnternationalJournal of Science Education,31(7),961-988.

Kind, V.(2009). Pedagogicalcontentknowledge in scienceeducation: Perspectivesandpotentialforprogress. Studies in ScienceEducation, 45(2), 169-204.

Kramarski, B; Revach, T. (2009). EducationalStudies in Mathematics, v72 n3 p379-399.

Loughran, J.,Mulhall, P., andBerry, A. (2004). Insearch of pedagogicalcontentknowledge in science: Devolopingways of articulatinganddocumenting Professional practise. *Journal of Research in ScienceTeaching,* 41(4), 370-391.

Loughran, J.,Berry, A. &Mulhall, P.(2006). UnderstandingandDevelopingScienceTeachers' Pedagogical Content Knowledge. Sense Publishers ,Rotterdam/Taıpeı.

Magnusson, S.,Krajcik, J., andBorko, H.(1999). Nature, sourcesanddevelopment of pedagogicalcontentknowledgeforscienceteaching.InJ.Gess-Newsomeand N.G. Lederman (eds.) PCK andScience Education,95-132.

Michalsky, T. (2012). Shaping self-regulation in scienceteachers' proffesionalgrowth: inquaryskills. ScienceEducation, 96 (6), 1106-1133.

Pintrich, P. R (2000). The role of goalorientation in self-regulatedlearning. In M. Boekaerts., P. R. Pintrich., and M. Zeidner (Eds), Handbook of self-regulation (pp. 451-502). San Diego, CA: AcademicPress.

Pintrich, P.R., ve De Groot, E. (1990). Motivationaland self regulatedlearningcomponents of classroomacademicperformance. Journal of EducationalPsychology, 82(1), 33-40.

Pintrich, P. R. (1995). Understanding self-regulatedlearning. New DirectionsforTeachingand Learning, 63, 3-12. Jossey-Bass.

Schneider, R. M. and Plasman, K. (2011). Scienceteacherlearningprogressions: A review of scienceteachers' pedagogicalcontentknowlwegedevelopment. Review of Educational Research,81(4),530-565.

Schunk, D.H.,&Zimmerman,B. J. (1994). Self regulation of learningandperformance: Issuesandeducationalapplications. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.

Tinning, R.,Mcdonald, D.,Wright, J. &Hickey, C. (2001). Becoming a physicaleducationteacher: Contemporaryandenduringissues. FrenchsForrest, NSW: PearsonEducationAustralia.

Tobin, K.,&McRobbie, C.J. (1999). Pedagogicalcontentknowledgeandco-participation in scienceclassrooms. In J. Gess-Newsome& N.G. Lederman (Eds.), Examiningpedagogicalknowledge, 215-234. Dordrecht: KluwerAcademicPublishers.

Üredi, I. & Üredi, L. (2005).İlköğretim 8. Sınıf Öğrencilerinin Öz-düzenleme Stratejileri ve Motivasyonel İnançlarının Matematik Başarısını Yordama Gücü.Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 1 (2),250-260.

Weistein, C.E.,Husman, J., Dierking, D.R. (2000). Self regulationinterventionswith a focus on learningstrategies. M. Boekaerts, Paul R. Pintrich, MosheZeider (Edt.). Handbook Of Self Regulation, San Diego, CA: AcademicPress. 727-747.

Zimmerman, B. J. (1998). Academicstudyingandthedevelopment of personalskills: A self-regulatoryperspective. EducationalPsychologist, 33 (2/3), 73-86.

Zimmerman, B. J.,&Martinex-Pons, M. (1990). Studentdifferences in self-regulatedlearning: relatinggrade, sexandgiftednesstoelf-efficacyandstrategyuse. Journal of EducationalPsychology, 82 (1), 51-59.

PAMUKKALE ÜNİVERSİTESİ'NİN KALİTE YOLCULUĞUNDA "KALİTE YÖNETİMİ VE VERİ DEĞERLENDİRME UYGULAMA VE ARAŞTIRMA MERKEZİ"

Uzm. Mustafa Egemen TANER
Kalite Yönetimi ve Veri Değerlendirme Uygulama ve Araştırma Merkezi, Pamukkale Üniversitesi, Denizli, Türkiye
metaner@pau.edu.tr

Uzm. Öncü YANMAZ ARPACI
Kalite Yönetimi ve Veri Değerlendirme Uygulama ve Araştırma Merkezi, Pamukkale Üniversitesi, Denizli, Türkiye
oyarpaci@pau.edu.tr

ÖZET
Son yıllarda bilgiye dayalı küresel ekonomik yarış ile birlikte her alanda yaşanan gelişim ve inovasyon hareketleri, yükseköğretim kurumlarının da eğitim ve hizmet kalitelerini arttırmalarını zorunlu hale getirmektedir. Kalite yönetim sistemlerinin bir gereği olarak hizmet kalitelerini artırmak ve hizmetlerin ölçülmesine yönelik çalışmalar yapmak isteyen yükseköğretim kurumları, sahip oldukları kısıtlı kaynaklar sebebiyle söz konusu çalışmaları etkin bir şekilde gerçekleştirememektedir. Bu sorunu çözmek ve dünya üniversitesi olma vizyonuna ulaşmak isteyen Pamukkale Üniversitesi, 2010 yılı Nisan ayında Kalite Yönetimi ve Veri Değerlendirme Uygulama ve Araştırma Merkezi'ni (KADEM) kurmuştur. Bu çalışmada, Türkiye'deki üniversitelerin uygulama ve araştırma merkezleri içerisinde uzmanlık alanı bakımından ilk olma niteliğine sahip Pamukkale Üniversitesi Kalite Yönetimi ve Veri Değerlendirme Uygulama ve Araştırma Merkezi tarafından gerçekleştirilen çalışmalar ele alınmıştır.
Anahtar kelimeler: Kalite Yönetimi, Veri Analizi, Araştırma Merkezi

GİRİŞ

2010 yılı Nisan ayında resmi olarak faaliyete başlayan Kalite Yönetimi ve Veri Değerlendirme Uygulama ve Araştırma Merkezi (KADEM), kalite yönetim sistemlerinin gerektirdiği faaliyetlerin yürütülmesi için gerekli çalışmaları yapmak ve koordine etmek, iyileştirme süreçlerini planlamak ve verimliliklerini değerlendirmek, kurumsal veri analizi raporlarını tasarlamak ve çıktılarını değerlendirmek, yönetim bilgi sistemlerini ihtiyaçlar çerçevesinde geliştirmek amacıyla çalışmalarını sürdürmektedir.

KADEM, Pamukkale Üniversitesi'nin mevzuat işleyişine uygun ve kalite sisteminin gerektirdiği şekilde prosedürlerin uygulanması, sürekliliğinin sağlaması için gereken unsurları belirler ve önerir. Belirlenmiş kalite standartlarını, bunlara ulaşma çalışmalarını ve yapılacak olan değişiklikleri ayrıntılı bir plan dâhilinde izler. KADEM, üniversite bünyesinde oluşturulan kalite geliştirme faaliyetlerinin gerçekleştirilmesi için oluşturulan kurul ve komisyonların çalışmalarına, doğrudan katılmak suretiyle katkı sağlamaktadır. Belirtilen çalışmaları yürüten KADEM'in bünyesinde bir müdür ve iki uzman görev almaktadır. Ayrıca, üniversite yönetimi tarafından belirlenmiş 3 akademisyen ile Genel Sekreter Yardımcısı, Strateji Geliştirme Daire Başkanı ve Bilgi İşlem Daire Başkanı'ndan oluşan KADEM Yönetim Kurulu da mevcuttur.

KADEM'in misyonu; "Pamukkale Üniversitesi ve paydaşlarına, ilgili yönetmelikler doğrultusunda, mükemmeliyetçi kalite anlayışıyla, kalite yönetim sistemlerinin kurulumu ve sürdürülmesi, kalite bilincinin yaygınlaştırılması, veri değerlendirme ve raporlama konularında hizmet sağlamak"tır. KADEM'in vizyonu ise "Kalite Yönetim Sistemlerinin geliştirilmesi ve uygulanması süreçlerinde bölgesinde öncü bir uygulama ve araştırma merkezi olmak"tır.

KADEM'in amaçları:

- Üniversitede yapılan kalite çalışmalarının koordinasyonunu yapmak ve bu çalışmaları takip etmek,
- Üniversitede ve özel sektörde yürütülen kalite ve akreditasyon araştırmalarının planlanmasında,

 Copyright © International Conference on Quality in Higher Education(ICQH)

uygulanmasında, değerlendirilmesinde danışmanlık yapmak,

- Kalite ve akreditasyon araştırma ve uygulama projeleri planlamak ve yürütmek,
- Kalite ile ilgili lisansüstü çalışmalarında öğrenci ve araştırmacılara uygulama alanı sağlamak ve ilgili konularda ulusal ve uluslararası yayın, eğitim, proje düzenlemesini yapmak ve uygulamak,
- Üniversitenin eğitim, araştırma ve hizmet faaliyetlerinin daha etkili olmasını sağlamaya yönelik her türlü veri toplama ve analiz etme faaliyetlerini sürdürmek ve Üniversite yönetiminin kararlarına etkin bir şekilde katkıda bulunmak.

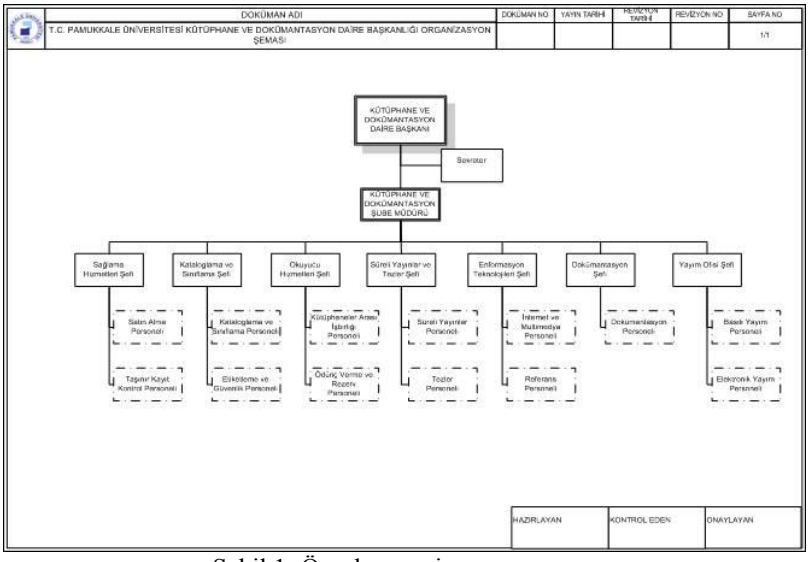
Bu çalışmada, Türkiye'deki üniversitelerin uygulama ve araştırma merkezleri içerisinde uzmanlık alanı bakımından ilk olma niteliğine sahip Pamukkale Üniversitesi Kalite Yönetimi ve Veri Değerlendirme Merkezi tanıtılarak, KADEM tarafından gerçekleştirilen çalışmalar ele alınmıştır. Bu amaçla, Merkezin gerçekleştirmekte olduğu faaliyetler temel ve destek olmak üzere iki ana başlık altında incelenmiştir. Sonuç bölümünde ise KADEM tarafından hedeflenen projelere yer verilmiştir.

TEMEL FAALİYETLER

KADEM'in amaçları doğrultusunda gerçekleştirdiği temel faaliyetleri; üniversite idari birimlerinin organizasyon şemaları ile iş ve süreç analizlerinin hazırlanması, akabinde hazırlanan dokümanların web tabanlı geliştirilen Süreç Yönetimi Bilgi Sistemi'ne aktarılması, Kurumsal Veri Değerlendirme Sistemi'nin tasarlanması ve merkezin uzmanlık alanı kapsamındaki bilimsel kongrelere katılımı olarak sıralanmaktadır.

Organizasyon Şemaları

PAÜ Rektörlük bünyesindeki 16 İdari Birimin organizasyon şemaları hazırlanmış ve yayınlanmıştır. Şekil 1'de örnek bir organizasyon şeması sunulmuştur.

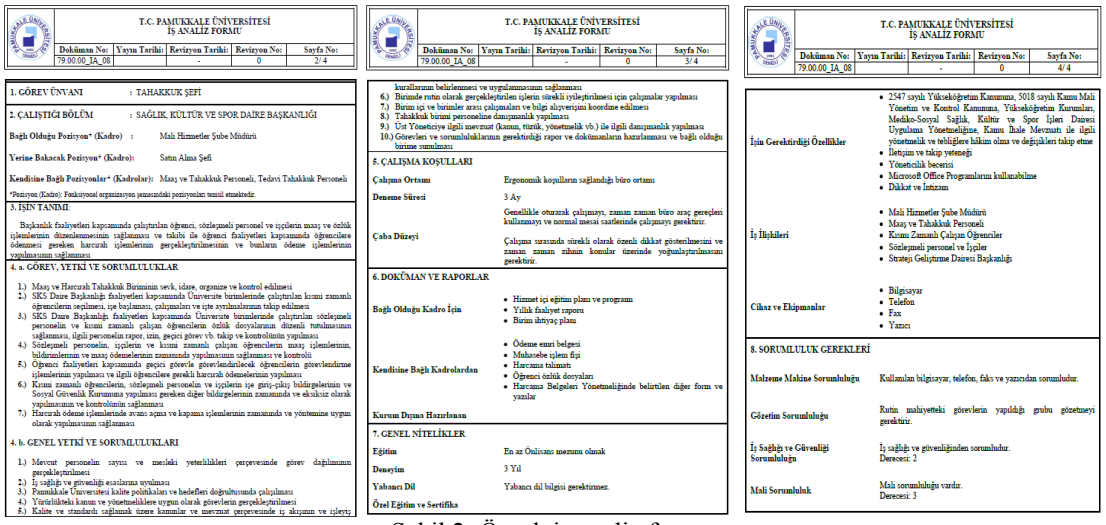


Şekil 1: Örnek organizasyon şeması

İş Analizleri

PAÜ Rektörlük İdari Birimlerine ait 272 pozisyon için iş analizi formları hazırlanmış ve yayınlanmıştır. Şekil 2'de örnek bir iş analizi gösterilmiştir.

 Copyright © International Conference on Quality in Higher Education(ICQH)



T.C. PAMUKKALE ÜNİVERSİTESİ
İŞ ANALİZ FORMU

Dokümanın No:	Yayın Tarihi:	Revizyon Tarihi:	Revizyon No:	Sayfa No:
79.00.00_IA_08		-	0	2/ 4

1. GÖREV ÜNVANI : TAHAKKUK ŞEFİ
2. ÇALIŞTIĞI BÖLÜM : SAĞLIK, KÜLTÜR VE SPOR DAİRE BAŞKANLIĞI
Bağlı Olduğu Pozisyon* (Kadro) : Mali Hizmetler Şube Müdürü
Yerine Bakacak Pozisyon* (Kadro): Satın Alma Şefi
Kendisine Bağlı Pozisyonlar* (Kadrolar): Maaş ve Tahakkuk Personeli, Tedavi Tahakkuk Personeli
*Pozisyon (Kadro): Fonksiyonel organizasyon şemasındaki pozisyonları temsil etmektedir.

3. İŞİN TANIMI:
Başkanlık faaliyetleri kapsamında çalıştırılan öğrenci, sözleşmeli personel ve işçilerin maaş ve özlük işlemlerinin düzenlenmesinin sağlanması ve takibi ile öğrenci faaliyetleri kapsamında öğrencilere ödenmesi gereken harcırah işlemlerinin gerçekleştirilmesinin ve bunların ödeme işlemlerinin yapılmasının sağlanması

4. a. GÖREV, YETKİ VE SORUMLULUKLAR
1.) Maaş ve Harcırah Tahakkuk Biriminin sevk, idare, organize ve kontrol edilmesi
2.) SKS Daire Başkanlığı faaliyetleri kapsamında Üniversite birimlerinde çalıştırılan kısmı zamanlı öğrencilerin seçilmesi, işe başlaması, çalışmaları ve işte ayrılmalarının takip edilmesi
3.) SKS Daire Başkanlığı faaliyetleri kapsamında Üniversite birimlerinde çalıştırılan sözleşmeli personelin ve kısmı zamanlı çalışan öğrencilerin özlük dosyalarının düzenli tutulmasının sağlanması, ilgili personelin rapor, izin, geçici görev vb. takip ve kontrolünün yapılması
4.) Sözleşmeli personelin, işçilerin ve kısmı zamanlı çalışan öğrencilerin maaş işlemlerinin, bildirimlerinin ve maaş ödemelerinin zamanında yapılmasının sağlanması ve kontrolü
5.) Öğrenci faaliyetleri kapsamında geçici görevle görevlendirilecek öğrencilerin görevlendirme işlemlerinin yapılması ve ilgili öğrencilere gerekli harcırah ödemelerinin yapılması
6.) Kısmı zamanlı öğrencilerin, sözleşmeli personelin ve işçilerin işe giriş-çıkış bildirgelerinin ve Sosyal Güvenlik Kurumuna yapılması gereken diğer bildirgelerinin zamanında ve eksiksiz olarak yapılmasının ve kontrolünün sağlanması
7.) Harcırah ödeme işlemlerinde avansı açma ve kapama işlemlerinin zamanında ve yöntemine uygun olarak yapılmasının sağlanması

4. b. GENEL YETKİ VE SORUMLULUKLARI
1.) Mevcut personelin sayısı ve mesleki yeterlikleri çerçevesinde görev dağılımının gerçekleştirilmesi
2.) İş sağlığı ve güvenliği ilkelerine uyulması
3.) Pamukkale Üniversitesi kalite politikaları ve hedefleri doğrultusunda çalışılması
4.) Yürürlükteki kanun ve yönetmeliklere uygun olarak görevlerin gerçekleştirilmesi
5.) Kalite ve standardı sağlamak üzere kanunlar ve mevzuat çerçevesinde iş akışının ve işleyiş kurallarının belirlenmesi ve uygulanmasının sağlanması
6.) Birimde rutin olarak gerçekleştirilen işlerin sürekli iyileştirilmesi için çalışmalar yapılması
7.) Birim içi ve birimler arası çalışmaları ve bilgi alışverişini koordine edilmesi
8.) Tahakkuk birimi personeline danışmanlık yapılması
9.) Üst Yöneticiye ilgili mevzuat (kanun, tüzük, yönetmelik vb.) ile ilgili danışmanlık yapılması
10.) Görevleri ve sorumluluklarının gerektirdiği rapor ve dokümanların hazırlanması ve bağlı olduğu birime sunulması

5. ÇALIŞMA KOŞULLARI
Çalışma Ortamı: Ergonomik koşulların sağlandığı büro ortamı
Deneme Süresi: 3 Ay
Çaba Düzeyi: Genellikle oturarak çalışmayı, zaman zaman büro araç gereçleri kullanmayı ve normal mesai saatlerinde çalışmayı gerektirir. Çalışma sırasında sürekli olarak özenli dikkat gösterilmesini ve zaman zaman zihnin konular üzerinde yoğunlaştırılmasını gerektirir.

6. DOKÜMAN VE RAPORLAR
Bağlı Olduğu Kadro İçin: • Hizmet içi eğitim planı ve programı • Yıllık faaliyet raporu • Birim ihtiyaç planı
Kendisine Bağlı Kadrolardan: • Ödeme emri belgesi • Muhasebe işlem fişi • Harcama talimatı • Öğrenci özlük dosyaları • Harcama Belgeleri Yönetmeliğinde belirtilen diğer form ve yazılar
Kurum Dışına Hazırlanan:
• 2547 sayılı Yükseköğretim Kanununa, 5018 sayılı Kamu Mali Yönetim ve Kontrol Kanununa, Yükseköğretim Kurumları, Medico-Sosyal Sağlık, Kültür ve Spor İşleri Dairesi Uygulama Yönetmeliğine, Kamu İhale Mevzuatı ile ilgili yönetmelik ve tebliğlere hâkim olma ve değişikleri takip etme
• İletişim ve takip yeteneği
• Yönetcilik becerisi
• Microsoft Office Programlarını kullanabilme
• Dikkat ve İntizam

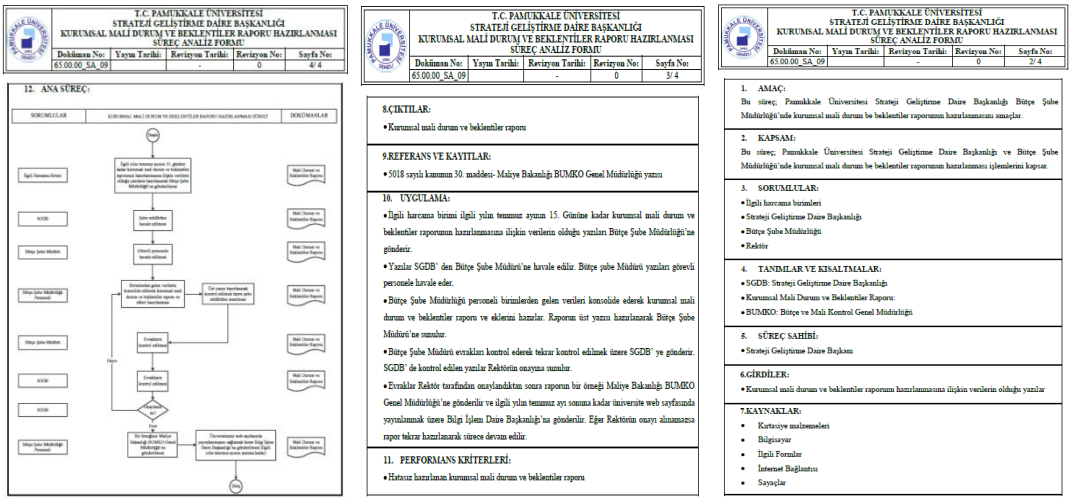
7. GENEL NİTELİKLER
Eğitim: En az Önlisans mezunu olmak
Deneyim: 3 Yıl
Yabancı Dil: Yabancı dil bilgisi gerektirmez.
Özel Eğitim ve Sertifika:
İşin Gerektirdiği Özellikler:
İş İlişkileri: • Mali Hizmetler Şube Müdürü • Maaş ve Tahakkuk Personeli • Kısmı Zamanlı Çalışan Öğrenciler • Sözleşmeli personel ve İşçiler • Strateji Geliştirme Dairesi Başkanlığı
Cihaz ve Ekipmanlar: • Bilgisayar • Telefon • Fax • Yazıcı

8. SORUMLULUK GEREKLERİ
Malzeme Makine Sorumluluğu: Kullanılan bilgisayar, telefon, faks ve yazıcıdan sorumludur.
Gözetim Sorumluluğu: Rutin mahiyetteki görevlerin yapıldığı grubu gözetmeyi gerektirir.
İş Sağlığı ve Güvenliği Sorumluluğu: İş sağlığı ve güvenliğinden sorumludur. Derecesi: 2
Mali Sorumluluk: Mali sorumluluğu vardır. Derecesi: 3

Şekil 2: Örnek iş analiz formu

Süreç Analizleri

PAÜ Rektörlük İdari Birimlerinde yürütülmekte olan iş süreçleri analiz edilerek 220 adet süreç tanımlanmış ve dokümante edilmiştir. Örnek bir süreç analizine Şekil 3'te yer verilmiştir.



T.C. PAMUKKALE ÜNİVERSİTESİ
STRATEJİ GELİŞTİRME DAİRE BAŞKANLIĞI
KURUMSAL MALİ DURUM VE BEKLENTİLER RAPORU HAZIRLANMASI
SÜREÇ ANALİZ FORMU

Dokümanın No:	Yayın Tarihi:	Revizyon Tarihi:	Revizyon No:	Sayfa No:
65.00.00_SA_09		-	0	4/ 4

12. ANA SÜREÇ:
SORUMLULAR | KURUMSAL MALİ DURUM VE BEKLENTİLER RAPORU HAZIRLANMASI SÜREÇ | DOKÜMANLAR

8.ÇIKTILAR:
• Kurumsal mali durum ve beklentiler raporu

9.REFERANS VE KAYITLAR:
• 5018 sayılı kanunun 30. maddesi- Maliye Bakanlığı BUMKO Genel Müdürlüğü yazısı

10. UYGULAMA:
• İlgili harcama birimi ilgili yılın temmuz ayının 15. Gününe kadar kurumsal mali durum ve beklentiler raporunun hazırlanmasına ilişkin verilerin olduğu yazıları Bütçe Şube Müdürlüğü'ne gönderir.
• Yazılar SGDB' den Bütçe Şube Müdürü'ne havale edilir. Bütçe şube Müdürü yazıları görevli personele havale eder.
• Bütçe Şube Müdürlüğü personeli birimlerden gelen verileri konsolide ederek kurumsal mali durum ve beklentiler raporu ve eklerini hazırlar. Raporun üst yazısı hazırlanarak Bütçe Şube Müdürü'ne sunulur.
• Bütçe Şube Müdürü evrakları kontrol ederek tekrar kontrol edilmek üzere SGDB' ye gönderir. SGDB' de kontrol edilen yazılar Rektörün onayına sunulur.
• Evraklar Rektör tarafından onaylandıktan sonra raporun bir örneği Maliye Bakanlığı BUMKO Genel Müdürlüğü'ne gönderilir ve ilgili yılın temmuz ayı sonuna kadar üniversite web sayfasında yayınlanmak üzere Bilgi İşlem Daire Başkanlığı'na gönderilir. Eğer Rektörün onayı alınamazsa rapor tekrar hazırlanarak sürece devam edilir.

11. PERFORMANS KRİTERLERİ:
• Hatasız hazırlanan kurumsal mali durum ve beklentiler raporu

1. AMAÇ:
Bu süreç; Pamukkale Üniversitesi Strateji Geliştirme Daire Başkanlığı Bütçe Şube Müdürlüğü'nde kurumsal mali durum ve beklentiler raporunun hazırlanmasını amaçlar.

2. KAPSAM:
Bu süreç; Pamukkale Üniversitesi Strateji Geliştirme Daire Başkanlığı ve Bütçe Şube Müdürlüğü'nde kurumsal mali durum ve beklentiler raporunun hazırlanması işlemlerini kapsar.

3. SORUMLULAR:
• İlgili harcama birimleri
• Strateji Geliştirme Daire Başkanlığı
• Bütçe Şube Müdürlüğü
• Rektör

4. TANIMLAR VE KISALTMALAR:
• SGDB: Strateji Geliştirme Daire Başkanlığı
• Kurumsal Mali Durum ve Beklentiler Raporu:
• BUMKO: Bütçe ve Mali Kontrol Genel Müdürlüğü

5. SÜREÇ SAHİBİ:
• Strateji Geliştirme Daire Başkanı

6.GİRDİLER:
• Kurumsal mali durum ve beklentiler raporunun hazırlanmasına ilişkin verilerin olduğu yazılar

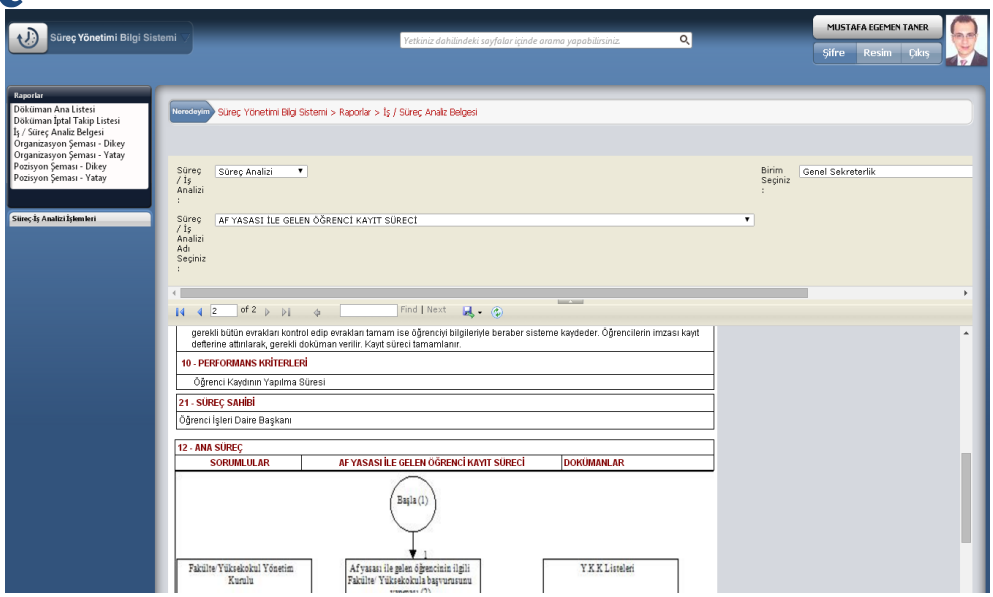
7.KAYNAKLAR:
• Katsayıe maliemeseleri
• Bilgisayar
• İlgili Formlar
• İnternet Bağlantısı
• Sayaçlar

Şekil 3: Örnek süreç analiz formu

Süreç Yönetimi Bilgi Sistemi (SYBS)

PAÜ Bilgi İşlem Daire Başkanlığı ve KADEM işbirliği ile web tabanlı geliştirilen SYBS ile PAÜ Rektörlük İdari Birimlerine ait organizasyon şemaları, iş analizleri ve süreç analizleri sistem üzerinde tanımlanmıştır. Doküman üzerinde revizyon yapmaya, erişimde yetkilendirmeye ve raporlamaya imkan veren SYBS ile daha etkin, entegre ve interaktif bir bilgi yönetimi sağlanmıştır. Konusu bakımından Türkiye'deki üniversiteler içinde ilklerden olma niteliğine sahip olan SYBS sayesinde basılı dokümana ihtiyaç duyulmadığından kaynak israfları ortadan kalkarken süreçlerin izlenebilirliği de artmaktadır (Şekil 4).

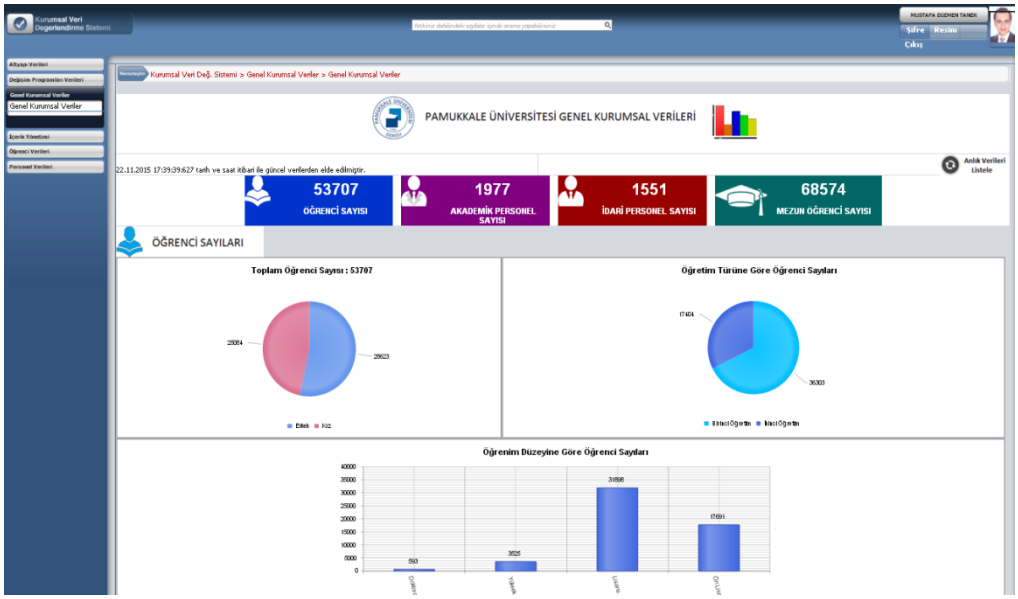
 Copyright © International Conference on Quality in Higher Education(ICQH)



Şekil 4: Süreç Yönetimi Bilgi Sistemi

Kurumsal Veri Değerlendirme Sistemi (KVDS)

KADEM ve PAÜ Bilgi İşlem Daire Başkanlığı işbirliği ile geliştirilen KVDS, kurumsal verilerin anlık olarak elde edilmesine ve değerlendirilmesine olanak sağlayan, istatistiksel raporlar sunabilen ve aynı zamanda sunduğu raporları belirlenen periyotlarda yedekleyebilen bir bilgi sistemidir (Şekil 5). Farklı birimlerden akademik ve idari personellerden oluşan kurulların çalışmaları ile devam eden süreçte alınan kararlar sonucu, ihtiyaçlara yönelik yazılım modülleri tasarlanmış ve geliştirilen sistemle birlikte kurumsal performans verilerinde standart ve şeffaflık sağlanmıştır. Sistem Altyapı Verileri, Değişim Programları Verileri, Genel Kurumsal Veriler, Öğrenci Verileri ve Personel Verileri olmak üzere 5 alt menüden oluşmaktadır. Birimlerden ihtiyaçları doğrultusunda gelen rapor revizyonu veya yeni rapor talepleri mevcut kurullarda değerlendirilmekte ve böylece sistemin sürdürülebilirliği sağlanmaktadır.



Şekil 5: Kurumsal Veri Değerlendirme Sistemi

Kongre Katılımları

KADEM vizyonunu genişletmeyi, farkındalığını arttırmayı ve diğer üniversitelerdeki ilgili birimlerle karşılaştırmalı değerlendirme (benchmark) yapmayı hedefleyerek kendi uzmanlık alanı kapsamındaki ulusal

 Copyright © International Conference on Quality in Higher Education(ICQH)

ve uluslararası bilimsel kongrelere katılmaktadır. Bu kapsamda katılım gerçekleştirilen bilimsel toplantılar:

- KALDER – 24.Kalite Kongresi "Mükemmelliği Sürdürmek"
- KALDER – 23.Kalite Kongresi "Mükemmelliği Yaşamak"
- KALDER – 22.Kalite Kongresi "Mükemmelliği Paylaşmak"
- KALDER – 21.Kalite Kongresi "Yaşanabilir Gelecek"
- KALDER – 20.Kalite Kongresi "Fark Yaratmak"
- KALDER – 19.Kalite Kongresi "Yenileşim Yönetimi"
- Bologna Süreci Araştırmaları Kongresi
- Kamu Kalite Derneği- VI. Kamu Kalite Semineri "Kamuda Yenileşim Yönetimi"
- Denizli İnsan Kaynakları ve İstihdam Fuarı

Bilimsel etkinliklere katılımın yanı sıra KADEM, Pamukkale Üniversitesi'nde Kalite Günleri etkinliği de düzenlemiştir.

DESTEK FAALİYETLER

KADEM sorumlu olduğu temel faaliyetlerin yanı sıra, üniversite birimlerinin kalite ve mühendislik alanında ihtiyaç duydukları konularda danışmanlık ve destek hizmetleri vermektedir. Bu kapsamda KADEM'in görev almış olduğu kurul ve komiteler şu şekildedir:

- Doküman Yönetim Sistemi Kurulu
- Ders Değerlendirme (Öğrenci Anketleri) Otomasyon Sistemi Geliştirilmesi
- PAÜ Stratejik Plan Kurulu
- PAÜ Stratejik Plan Grubu
- PAÜ Stratejik Plan Ekibi
- Mezun Takip Kurulu
- Mezun Takip Değerlendirme Otomasyon Sistemi Komitesi
- Etkinlik ve Toplantı Otomasyonu Komisyonu
- Stratejik Plan, Faaliyet Planları ve Performans Programı Tanımlama ve İzleme Otomasyonu Komisyonu

Doküman Yönetim Sistemi – DYS

Doküman takibinin etkin hale getirilmesi amacıyla KADEM tarafından önerilen Elektronik Doküman Yönetim Sistemi Projesi Pamukkale Üniversitesi Rektörlük makamı tarafından projeler planına alınmış ve Bilgi İşlem Daire Başkanlığı sorumluluğunda yazılım tedariki gerçekleştirilmiştir. KADEM, Doküman Yönetim Sistemi Kurul çalışmalarında aktif olarak görev almış ve yazılım DYS ismi ile kullanıma hazır hale getirilerek tüm üniversite personeline açılmıştır.

Öğrenci Anketleri

Mevcut PAÜ öğrencilerinin dönem sonunda almış oldukları dersler ile ilgili değerlendirme anketleri KADEM tarafından hazırlanmıştır. Ayrıca, PAÜ'ye yeni kayıt olan öğrencilere uygulanmak üzere, Yeni Öğrenci Anketi yine KADEM tarafından hazırlanmıştır. Söz konusu anketler Bilgi İşlem Daire Başkanlığı aracılığıyla elektronik olarak öğrencilere uygulanmıştır.

PAÜ 2014-2018 Stratejik Planı

2014 – 2018 Pamukkale Üniversitesi Stratejik Planı çalışmalarında KADEM Stratejik Planlama Ekibi'nde, Stratejik Planlama Grubu'nda ve Stratejik Plan Kurulu'nda aktif olarak görev almıştır. YÖDEK Rehberi'nin Özdeğerlendirme kısmında yer alan Performans Göstergeleri ile Üniversitenin mevcut Stratejik Planı'nda yer alan göstergeler temel alınarak, göstergelere ait verilerin saklandığı veritabanları ve göstergelerden sorumlu olan birimler tespit edilmiştir. Gerçekleştirilen bu çalışmaya, 2014 – 2018 Pamukkale Üniversitesi Stratejik Planı'nda yer alacak göstergeler de eklenmiştir.

Mezun Takip Kurulu

KADEM tarafından mezun takibi konusunda başarılı olan üniversitelerin incelenmesi ve karşılıklı bilgi alışverişi sonucunda bir Mezun Değerlendirme Anketi oluşturularak, Bilgi İşlem Daire Başkanlığı ve Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı sorumluluğunda bir Mezun Takip Kurulu oluşturulmuş ve web tabanlı bir Mezun Takip Sistemi kurulmasına karar verilmiştir. Söz konusu çalışmalar PAÜ Akademik Değerlendirme ve Kalite Geliştirme Kurulu'nda (ADEK) oluşturulan Mezun Takip Değerlendirme Otomasyon Sistemi Komitesi'ne

 Copyright © International Conference on Quality in Higher Education(ICQH)

geliştirilmek üzere devredilmiştir.

Mezun Takip Değerlendirme Otomasyon Sistemi Komitesi
KADEM'in de üyesi olduğu Mezun Takip Değerlendirme Otomasyon Sistemi Komitesi tarafından geliştirilen Mezun Bilgi Sistemi iki ana menüden oluşmaktadır. Birinci menüde mezun değerlendirme anketleri, ikinci menüde ise özgeçmiş bilgileri yer almaktadır. Mezun değerlendirme anketleri aşağıda listelenmiştir:

1. Yeni Mezun Anketi; Pamukkale Üniversitesinin genel olarak öğretim sürecinin, mezunların beklentilerinin karşılanma düzeyi ile eğitim ve sosyal süreçlerin değerlendirilebilmesi için tasarlanmıştır.
2. İstihdam Durum Anketi; Pamukkale Üniversitesinden mezun olduktan sonraki istihdam durumu ve iş bilgilerinin alınması amacıyla tasarlanmıştır.
3. Eğitim-Öğretim Programlarının Değerlendirildiği Anket; Pamukkale Üniversitesinden mezun olunan programın çıktılarının/alan yeterliliklerinin, bölümdeki akademik personelin genel yeterliliklerinin, yabancı dil eğitiminin, stajların değerlendirilebilmesi ve eğitim kalitesini artırmaya yönelik önerilerin alınabilmesi amacıyla tasarlanmıştır. İlgili bölüm başkanları bu anket üzerinde soru ekleme/çıkarma/güncelleme yapabilmektedir.
4. Beş Yıl ve Üzeri Mezunlar İçin Üniversiteye Yönelik Genel Görüş Anketi; Pamukkale Üniversitesinden 5 yıl veya daha önce mezun olmuş öğrencilerin üniversiteye yönelik genel görüşlerinin alınması amacıyla tasarlanmıştır. Bu anketle, Pamukkale Üniversitesinin gelişim seviyesi, öğretim üyeleri ile olan kişisel ilişkiler, paydaş olarak katılımlar ve sosyal aktiviteler gibi konulardaki görüşler, belirli skalalarda veya çoklu cevaplanabilecek sorularla değerlendirilmektedir.

Mezun Bilgi Sistemi içerisinde yer alan bu anketlere verilen cevaplar istatistiksel olarak analiz edilerek raporlanmaktadır. Ayrıca raporlarda, mezun yılı parametresine göre filtreleme de yapılabilmektedir. Söz konusu raporlara erişim ilgili Bölüm Başkanları ve yardımcıları tarafından sağlanmaktadır.

Stratejik Plan, Faaliyet Planları ve Performans Programı Tanımlama ve İzleme Otomasyonu Komisyonu
Pamukkale Üniversitesi 2014-2018 Stratejik Planının, Performans Programının ve Birim Faaliyet Planlarının tanımlanması ve izlenmesine olanak sağlayan Stratejik Yönetim Bilgi Sistemi Bilgi İşlem Daire Başkanlığı, KADEM ve Strateji Geliştirme Daire Başkanlığı'ndan oluşan bir komisyon tarafından geliştirilmektedir. Stratejik Yönetim Bilgi Sistemi kapsamında üniversite birimlerinin bütçe işlemleri, performans programı girişi, faaliyet planları girişi ile üniversite stratejik planının ölçme ve izleme işlemleri gerçekleştirilebilecektir.

Üniversite Denetim Değerlendirme Rehberi Hazırlanması
Yükseköğretim Kurulu tarafından üniversitelere gönderilen Üniversite Denetim ve Değerlendirme Rehberi, Pamukkale Üniversitesi için KADEM tarafından hazırlanmaktadır.

SONUÇ
Kalite Yönetimi ve Veri Değerlendirme Uygulama ve Araştırma Merkezi, Pamukkale Üniversitesi'nin kalite yolculuğunda önemli bir danışma ve yönlendirme merkezi olarak faaliyetlerini sürdürmektedir. Merkez, kalite yönetiminde ulusal ve uluslararası tüm çalışmaları yakından takip etmekte, uzun vadeli iş planlarını bu doğrultuda oluşturmakta ve böylece sürdürülebilir bir kurum gelişimini hedeflemektedir. Bu kapsamda Merkez, bünyesindeki çalışma ekibini genişleterek mevcut faaliyetlerine hız kazandırmak ve iş alanına yeni faaliyetler ekleyerek diğer kurumlar ve merkezler için kalite konularında eğitimler vermeyi planlamaktadır.

TEŞEKKÜR
KADEM olarak gerçekleştirilen tüm faaliyetlerimize katkılarını esirgemeyen başta kurucu müdür Prof. Dr. Zafer SINIK'a, geçmişteki merkez müdürleri Prof. Dr. Osman KULAK'a ve Yrd. Doç. Dr. Semih COŞKUN'a, merkez müdürü ve yönetim kurulu üyesi Prof. Dr. Diler ASLAN'a, yönetim kurulu üyeleri Prof. Dr. Halil SAVAŞ'a, Doç. Dr. Abdullah Tahsin TOLA'ya, Genel Sekreter Yardımcısı İbrahim BERBER'e, Strateji Geliştirme Daire Başkanı Halime KAPLAN'a, Bilgi İşlem Daire Başkanı Yrd. Doç. Dr. Abdulkadir YALDIR'a ve geçmiş yönetim kurulu üyesi Prof. Dr. Aşkıner GÜNGÖR'e teşekkür ederiz.

PERSONAL EPIESTEMOLOGIES AND GENDER, SOCIAL CLASS AND ETHNICITY: ELEMENTS INFLUENCING TEACHING AND LEARNING IN HIGHER EDUCATION

Omer Avcı
omeravci76@gmail.com

ABSTRACT
How personal epistemologies affect learning and instruction has attracted researchers' attention. Personal epistemologies, an umbrella term that usually encompasses epistemological beliefs, the reflective judgment, ways of knowing, and epistemological reflection, are influenced by various demographic elements such as gender, social class, and ethnicity. While our perceptions of gender, class, and ethnicity are heavily influenced by society in which we live and the education we receive, these constructs in return affect not only the acquisition of knowledge and our beliefs about the nature of knowledge, but also teaching and learning at tertiary education. In this presentation, I am going to strive to explain how gender, social class, and ethnicity could influence personal epistemologies, which in return affect education in higher education settings.
Key Words: Epistemology, personal epistemology

 Copyright © International Conference on Quality in Higher Education(ICQH)

PERSONAL-GROWTH IN A SELECTED CHARACTERISTIC: APPLICATION OF BLOOM TAXONOMY MODEL

Yadigar Kocaman
kocamanyadigar@gmail.com

Aysenur Cuci
a_cuci@hotmail.com

Merve Kazak
m.kazak91@gmail.com

Hasan Ugur
hugur@fatih.edu.tr

ABSTRACT
In Turkey, every year more than five hundred thousand students out of two million re-enter the university exam to change their own measures where they registered themselves before. It is not only waste of time and money but also, it causes unhappiness and nonproductivity in their lives. This study both produces some solutions for students to this problem and causes increasing productivity in their job after graduating from their measures. It would be provided by applying the developed curriculum (Ugur, Constantinescu, & Stevens, 2015) in group studies to facilitate the personal growth of students. This curriculumis selected as a model to enhance learning, self-awareness and well being of students. In this study, six groups of students (each has 8-12 members) controlled by a group facilitator from two different measures (computer teacher and preschool teacher) applied the procedures of the program which is online application and all steps take 6-8 weeks. The rules and approaches of positive psychology(Seligman & Csikszentmihalyi, 2000) and social comparison theory (Festinger, 1954)are used throughout the program to motivate students focusing on their behavior. Personal development of students on selected characteristic is measured by pre-post test applications. In the article, all results and details will be shared.

KeyWords**:** Bloom taxonomy, self-development, positive psychology, social comparison

 Copyright © International Conference on Quality in Higher Education(ICQH)

PROGRAM AKREDİTASYONU SÜRECİNDE MESLEKİ YETERLİLİKLER

Sibel MEHTER AYKIN
Faculty of Economics and Administrative Sciences, Akdeniz University, Antalya, Turkey
sibelaykin@akdeniz.edu.tr

ÖZET
Yükseköğretimde devlet tekelinin kırılması ve deregülasyon bir yandan piyasada rekabeti körüklerken, diğer yandan eğitim-öğretim alanının gözetim ve denetimi ihtiyacını da beraberinde getirmiştir. Bu bağlamda, standartlar ile yeterliliklerin tanımlanması ve ayrıca standartlara uygunluğun denetlenmesi bir zorunluluk olarak ortaya çıkmıştır. Bu çalışmanı amacı, program akreditasyonuna esas oluşturacak standartların neden mesleki yeterliliklerle ilişkilendirilmesi gerektiği hususunu gerekçeleriyle birlikte gözler önüne sermektir. Bu amaçla, kalite güvencesine ve akreditasyona ilişkin temel kavram ve süreçler açıklandıktan sonra, konu ulusal istihdam stratejisi ve eylem planına atıfla genişletilmekte ve program akreditasyonu sürecinde meslek standartları ile mesleki yeterliliklerin göz ardı edilmemesi gerektiği sonucuna ulaşılmaktadır
Anahtar kelimeler: Kalite Güvencesi, Akreditasyon, Mesleki Yeterlilikler

GİRİŞ

Bilgi ve iletişim teknolojisinde izlenen hızı gelişmenin yanı sıra malların, kişilerin, hizmetlerin ve sermayenin önündeki fiziki, teknik ve mali engellerin kaldırılması şeklinde ifadesini bulan küreselleşme hareketi, tüm alanlarda olduğu gibi eğitim-öğretim alanında da kendini hissettirmeye başlamıştır. Kamusal niteliğiyle ön plana çıkan eğitim hizmeleri uzunca bir süre salt devlet eliyle sunulurken, günümüzde vakıf ve özel şirketler eliyle sunulur hale gelmiş ve hatta yabancıların eğitim alanında yatırım yapmaları önündeki engeller de kaldırılmaya başlanmıştır. Yükseköğretimde devlet tekelinin kırılması ve deregülasyon bir yandan piyasada rekabeti körüklerken, diğer yandan eğitim-öğretim alanının gözetimi ve denetimi ihtiyacını da beraberinde getirmiştir. Gerek standartlar ve yeterliliklerin tanımlanması, gerekse standartlara uygunluğun denetlenmesi bir zorunluluk olarak ortaya çıkmıştır (Özer, *et.al.*, 2010; Aktan, 2007) .

Bu bağlamda, Yükeköğretim Kurulu (YÖK) bir kalite göstergesi olan akreditasyon sürecini düzenleme yoluna gitmiştir. Bilindiği gibi, Yükseköğretimde Kalite Güvencesi Yönetmeliği 23.07.2015 tarih ve 29423 sayılı Resmi Gazete'de yayımlanarak yürürlüğe girmiştir. Sözü edilen Yönetmelik, yükseköğretim kurumlarının eğitim-öğretim ve araştırma faaliyetlerinin ve idari hiztemlerinin iç ve dış kalite güvencesi ile akreditasyon süreçlerine dair ve ayrıca bağımsız dış değerlendirme kurumlarının yetkilendirilmesi süreçlerine dair esasları düzenlemektedir (md. 1). Yükseköğretim Kalite Güvencesi Yönetmeliği iki yeni yapının oluşturulmasını öngörmektedir: Bunlardan birincisi YÖK bünyesindeki "Kalite Kurulu" olup, yükseköğretimde kalite güvencesi ve akreditasyon ulusal politika ve stratejisini tanımlamak (md. 5(1/a)) ve ayrıca dış değerlendirmede ve akreditasyonda uygulanacak ilkeleri, kalite göstergelerini ve kuralları belirlemek (md. 5(1/d)) Kalite Kurulu'na atfedilen görevler arasında sıralanmıştır. İkincisi ise "Kalite Komisyonu" olup, iç ve dış değerlendirme ve kalite geliştirme çalışmalarını yürütmek üzere yükseköğretim kurumları bünyesinde oluşturulacak yapıları ifade etmektedir (md. 7(1)). İlgili yükseköğretim kurumun stratejik planı ve hedefleri doğrultusunda, eğitim-öğretim ve araştırma faaliyetleri ile idarî hizmetlerinin değerlendirilmesi ve kalitesinin geliştirilmesi ile ilgili kurumun iç ve dış kalite güvence sistemini kurmak, kurumsal göstergeleri tespit etmek Kalite Komisyonunun görev tanımı arasında yer almaktadır (md 8(a)).

Akreditasyon sürecinde en kritik mesele, kalite göstergesi olarak referans alınan standart ve yeterliliklerin kapsamının hangi bağlamda tanımlanacağıdır. Bilindiği gibi, Avrupa Yükseköğretim Alanı ile bütünleşme çabaları kapsamında, Türkiye Yükseköğretim Yeterlilikler Çerçevesi (TYYÇ) temel alan yeterlilikleri biri akademik ağırlıklı, diğeri mesleki ağırlıklı olmak üzere iki boyutlu olarak tanımlanarak 13.01.2011 tarihli YÖK Genel Kurul kararıyla kabul edilmiştir. Günümüzde başlı başına bir mücadele alanı oluşturan "mesleksizlik sorunu" temel alan yeterliliklerinin mesleki boyutunun daha fazla önemsenmesi gerektiğini düşündürmektedir.

 Copyright © International Conference on Quality in Higher Education(ICQH)

Bu çalışmanı amacı, akreditasyona esas oluşturacak mükemmeliyet ölçütlerinin mesleki yeterliliklerle ilişkilendirilmesi gerektiği hususunu gerekçeleriyle birlikte gündeme taşımaktır. Bu amaçla, kalite güvencesine ve akreditasyona ilişkin temel kavramlar açıklandıktan sonra, ulusal istihdam stratejisi ve eylem planı çerçevesinde konu geliştirilecek ve bir sonuca bağlanacaktır.

TEMEL KAVRAMLAR

Kalite Güvencesi

ISO 9000 standart serisinin konusunu oluşturan kalite yönetim sistemleri kapsamında tanımlanan temel esas ve terimler uyarınca, kalite; bir nesnenin sahip olduğu özellikler dizisinin taahhütleri karşılama düzeyidir (ISO 9000:2015, 3.6.2). Bu tanımdan hareketle, bir mal ya da hizmetin kalitesinden söz edebilmek için her şeyden önce bir dizi asgari standart ya da norm önceden tanımlanmış olmalı; bu norm ya da standartların mal tedarikçisi veya hizmet sunucusu tarafından yerine getirileceği taahhüt edilmiş olmalı ve taahhütlerin yerine getirilme düzeyi ölçülmüş olmalıdır. Taahhütler yerine getirildiği ölçüde bir mal ya da hizmetin kalitesinden, yerine getirilemediği ölçüde ise kalitesizliğinden söz edileceği şüphesizdir.

Geçmişi Uluslararası Standartlar Örgütü'nün (International Organization for Standardization - ISO) resmen kurulduğu 1947 yılına kadar giden kalite yönetim sistemlerinin hedefi sürekli kalite iyileştirmesi yoluyla müşteri memnuniyetini tesis etmektir. Kalite yönetimi; en yalın haliyle, kalite hedeflerinin, süreçlerinin ve politikasının oluşturulması; kalite planlaması yoluyla hedeflere ulaşılması; kalite güvencesinin tesisi; kalite kontrolünün yapılması ve kalite iyileştirmesine gidilmesi gibi bir dizi faaliyet üzerine yapılandırılmış bir sistemdir (ISO 9000:2015, 3.3.4). Kalite yönetiminin bileşenlerinden birini oluşturan kalite güvencesi ise, kalite taahhüdünün yerine getirileceğine dair güven sağlama üzerine odaklanmaktadır (ISO 9000:2015: 3.3.6). Bir başka ifadeyle, kalite güvencesi, genel olarak kalite standartlarının karşılandığını tespit etmek için bir projenin/hizmein/kurumun çeştili yönlerinin sisematik olarak izlenmesi ve değerlendirilmesidir (Özer, *et.al.,* 2010)

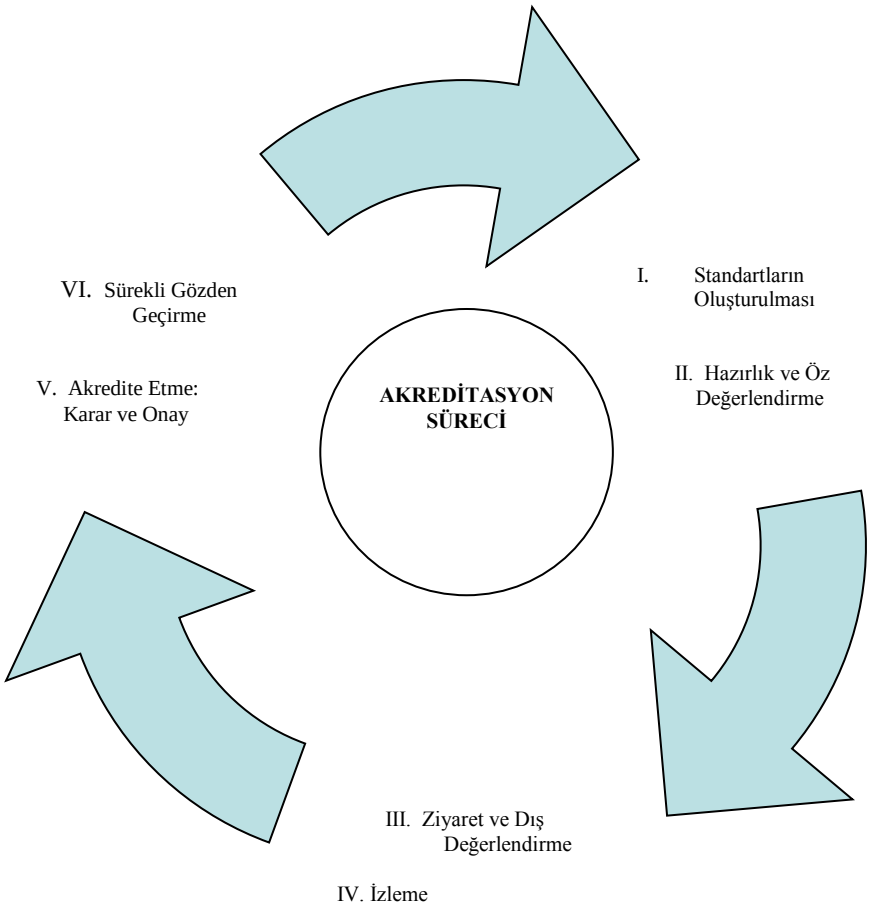
Mal üretimden çok daha karmaşık bir yapıya sahip eğitim alanına özgü tek bir kalite tanımı yapmak ve herkesin onayını almak oldukça güçtür. Nitekim, istisna olarak kalite, mükemmellik veya tutarlılık olarak kalite, amaca uygunluk olarak kalite, para karşılığı olarak kalite, dönüşüm olarak kalite, dayanıklılık olarak kalite, lüks ve prestij olarak kalite, gerekliliklere uyum sağlamak olarak kalite, sürekli iyileştirme olarak kalite, katma değer olarak kalite örneklerinde olduğu gibi çeşitli araştırmacılar tarafından kalitenin çok değişik boyutları dile getirilmektedir (Bakioğlu ve Ülker, 2015; Özer, *et.al.,* 2010). Hangi boyutuyla ele alınırsa alınsın, dar bir ifadeyle kalite güvencesinin, daha geniş bir ifadeyle de kalite yönetim sisteminin dayanağını standartlar oluşturmaktadır. Standart kelimesi, literatürde hem karşılanması gereken asgari normları, hem de bu normların karşılanması sürecinde izlenecek yolların tanımlandığı dokümanları ifade etmek üzere kullanılmaktadır. Kalite güvencesinin tesisinde kritik mesele bu asgari normların ya da standartların neyi içereceği sorusuna verilen cevaptır.

Akreditasyon

Akreditasyon, topluma sunulan mal ve hizmetlerin belirli mükemmeliyet standartlarında sunulduğunu güvence altına almaya yönelik bir sistemdir (Aktan ve Gencel, 2007). CHEA'nın (2002) eğitim kontekstine oturttuğu akreditasyon kavramı ise, yükseköğretim kurumu tarafından kolejlerin, üniversitelerin ve eğitim programlarının kalite güvencesini ve kalite iyileştirmesini değerlendirmek üzere başvurduğu dış kalite gözetim sürecini ifade etmektedir. Aktan ve Gencel'e göre (2007), yüksek öğretimde akreditasyon; bir yükseköğretim kurumunun ya da yükseköğretim kurumu tarafından uygulanmakta olan herhangi bir programın, ulusal ve/veya uluslararası düzeyde belirli performans standartlarına (kalite, verimlilik, etkinlik, vs) sahip olduğunu ortaya koymayı amaçlayan ve böylece hem yükseköğretime talepte bulunanlar, hem de kamuoyu nezdinde güven tesis etmeye yönelik bir sistemdir.

Literatürde iki tür akreditasyondan söz edilmektedir: Bunlardan biri kurumsal akreditasyon, diğeri ise programa dönük akreditasyondur. Kurumsal akreditasyonda yükseköğretim kurumunun idari, mali ve akademik kapasitesi bir bütün olarak değerlendirilmektedir. Buna karşın, programa dönük akreditasyonunda, yükseköğretim kurumu tarafından sunulan herhangi bir eğitim programı (lisans, yüksek lisans veya doktora düzeyinde mühendislik, hukuk, tıp eğitimi gibi) kalite ve mükemmeliyet standartlarına uygunluk açısından değerlendirmeye tabi tutulmaktadır (Bakioğlu ve Ülker, 2010; Aktan ve Gencel, 2007). Burada da tartışılması gereken husus, kalite ya da mükemmeliyet göstergesi olan standartın kapsamının ne olacağıdır.

 Copyright © International Conference on Quality in Higher Education(ICQH)



Şekil 1: Akreditasyon Süreci

Şekil 1'de de şematik olarak gösterildiği gibi, akreditasyon süreci altı aşamadan oluşmaktadır. İlk aşamada, yetkilendirilmiş akreditasyon ajansı akredite edilecek yükseköğretim kurumu ya da eğitim programının değerlendirilmesinde referans alınacak standartları belirlemektedir. Hazırlık ve özdeğerlendirme aşamasında, ilgili kurum akreditasyon standartları doğrultusunda kurumsal taahhütlerini yazılı hale getirmekte ve iç denetim gerçekleştirmektedir. Kuruma ilişkin SWOT analizinden hareketle, misyon ve vizyon tanımının yapılması, iş akış süreçlerinin şemalaştırılması, prosedür ve talimatların yazılması, performans göstergelerinin oluşturulması ve benzeri çalışmalar ikinci aşamada gerçekleştirilmektedir. Dış değerlendirme ve ziyaret aşamasında, akreditasyon ajansı yetkilileri ilgili kurum ya da programın performans göstergeleri bağlamında değerlendirmesi yapıp, ziyaret bulgularını bir rapor halinde ilgili tarafa sunmaktadır. İzleme aşamasında ise, raporda belirtilen eksikliklerin tanımlanan süre içerisinde giderilip giderilmediği, bir diğer ifadeyle standartlara uygunluğun sağlanıp sağlanmadığı yakın takibe alınmaktadır. İzleme sonrası yetkilendirilmiş akreditasyon ajansı yükseköğretim kurumu veya eğitim programıyla ilgili nihai bir karara varmaktadır. Karar aşamasında, ajans ilgili kurum ya da programın mükemmeliyet standartlarını karşılama bağlamında statüsünü onaylama veya reddetme hakkına sahiptir. Ajans tarafından akreditasyon kararı verilmesi halinde, gözden geçirme aşaması başlamakta, sürekli izleme ve değerlendirme yoluyla ilgili kurum ya da programın standartları her daim karşılaması ve hatta daha yükseğe taşıması teminat altına alınmaktadır (Aktan ve Gencel, 2007).

 Copyright © International Conference on Quality in Higher Education(ICQH)

İşsizlik ya da Mesleksizlik Sorunsalı

Yeterli bilgi ve beceriyle donatılmış işgücünün varlığı ve bu işgücünün istihdam edilebilirliği ekonomik büyüme ve kalkınmanın itici güçlerindendir. Bilindiği gibi, küresel finansal kriz sonrasında küresel ölçekte ekonomik aktiviteler yavaşlamamış, iş yaratma kapasitesindeki gerileme ve işgücü piyasasına hakim olan yapısal sorunlar dolayısıyla işsizlik oranları hızla artmıştır. X. Kalkınma Planında da belirtildiği üzere, 2012 yılında %12,3 olan Avro Bölgesi işsizlik oranının alınan tüm önlemlere rağmen tek haneli rakamlara düşmeyeceği ve 2014- 2018 döneminde %11,1 oranında gerçekleşeceği tahmin edilmektedir. Avrupa'da gençler arasındaki işsizlik işgücü piyasasının temel sorunlarından biridir. Gelecek dönemde de işgücü piyasasındaki yapısal sorunlar ve artan işsizlik oranı Avro Bölgesi'nin en önemli ekonomik ve sosyal sorunları arasında yer alacak gibi görünmektedir (X. Kalkınma Planı).

Ülkemizde de durum pek farklı değildir. 2012 yılı itibariyle Türkiye'de işsizlik oranı %9,2 oranında gerçekleşmiştir. Genç işsizliğinin yanı sıra, yükseköğretim görmüş kişiler arasındaki işsizlik oranı genel işsizlik oranının da üzerinde seyretmiştir (%10,1). Bu rakamlar, yükseköğretim programlarının kişilerin istihdam edilebilirliğine katkısının düşük olduğu yönünde yorumlanmakta ve sorun büyük ölçüde yükseköğretim kurumlarına fatura edilmektedir. Nitekim, Ulusal İstihdam Stratejisinde "Türkiye'de eğitim sisteminin en önemli eksikliği ekonominin ihtiyacına uygun insan gücü yetiştirememesidir" denilmektedir (ÇSGB, 2014; Mehter Aykın, 2015). Daha açık bir ifadeyle, başta yükseköğretim olmak üzere, eğitim-öğretim kurumları öğrencilerini iş camiasının talep ettiği yeterliliklerle donatamamaktadır. Bir başka yaygın görüş ise Türkiye'deki sorunun işsizlik değil, mesleksizlik olduğu yönündedir (Bakınız, kaynakçaya ek internet haberleri seçkisi)

Oysa ki, Yeni Türkiye vizyonu doğrultusunda 2023 yılı itibariyle GSYH'nın 2 trilyon dolara, kişi başına gelirin 25 bin dolara yükseltilmesi; ihracatın 500 milyar dolara çıkarılması; işsizlik oranının yüzde 5'e düşürülmesi; enflasyon oranlarının kalıcı bir biçimde düşük ve tek haneli rakamlara indirilmesi hedeflenmektedir. Bu hedeflerin başarılması ancak ve ancak eğitim ve öğretim sisteminin bir bütün olarak yeniden yapılandırılmasıyla ve işgücü kalitesinin artırılmasıyla mümkündür.

Sorunun Çözümü: Meslek Standartları ve Mesleki Yeterlilikler

Günümüzde bir yandan sınırlar kalkarken, diğer yandan uluslararası hareketliliğin kapsamı da belirlenmektedir. Türkiye Yeterlilikler Çerçevesi (TYÇ) uluslararası hareketliliğin sınırını çizen temel belge niteliğindedir. Mesleki Yeterlilikler Kurumu'nun (MYK) yaptığı tanıma göre; Türkiye Yeterlilikler Çerçevesi (TYÇ), Avrupa Yeterlilikler Çerçevesi (AYÇ) ile uyumlu olacak şekilde tasarlanan; ilk, orta ve yüksek öğretim dâhil, meslekî, genel ve akademik eğitim ve öğretim programları ve diğer öğrenme yolları ile kazanılan tüm yeterlilik esaslarını içeren ülkemize özgü Ulusal Yeterlilik Çerçevesi'dir (UYÇ). Bir başka ifadeyle UYÇ, bir ülkede var olan yeterlilikleri tanımlamak, belirlenmiş ölçütlere göre sınıflandırmak ve yeterlilikleri karşılaştırmak için kullanılan, değişik seviyelerden (8'li seviye) oluşan ilkeler ve kurallar bütünü anlamına gelmektedir. UYÇ'ler, bir ülkede bulunan yeterlilik sistemlerini bütünleştirmekte ve yeterlilik sistemleri arasında eşgüdümü sağlamaktadır (MYK internet sitesi).

Bu bağlamda, meslek standartları ile mesleki yeterlilikler UYÇ'nin ayrılmaz birer parçasıdır. Bunlardan Ulusal Meslek Standardı; bir mesleğin başarı ile icra edilebilmesi için MYK tarafından kabul edilen gerekli bilgi, beceri, tavır ve tutumların neler olduğunu gösteren asgari norm şeklinde tanımlanmaktadır (MYK internet sitesi). Standardı hazırlanacak meslekler, iş piyasasının ve eğitim kurumlarının öncelikli ihtiyaçları ve sektör komitelerinin önerileri dikkate alınarak MYK Yönetim Kurulu tarafından belirlenmekte; oluşturulan standartlar Resmi Gazete'de yayımlanarak ulusal norm halini almaktadır. Ulusal Yeterlilikler (veya Mesleki Yeterlilikler) ise; ulusal ya da uluslararası meslek standartları temel alınarak hazırlanan; öğrenme, ölçme-değerlendirme amacıyla kullanılan; bireylerin mesleğini başarı ile icra etmesi için sahip olmaları gereken bilgi, beceri ve yetkinlikler ile bu bilgi, beceri ve yetkinlikleri kanıtlamaları için nasıl bir ölçme ve değerlendirme sürecinden geçmeleri gerektiğini açıklayan; MYK tarafından onaylanarak yürürlüğe giren teknik dokümanlardır (MYK internet sitesi).

 Copyright © International Conference on Quality in Higher Education(ICQH)

Bilindiği gibi, ulusal ve uluslararası meslek standartlarını temel alarak, teknik ve meslekî alanlarda ulusal yeterliliklerin esaslarını belirlemek; denetim, ölçme ve değerlendirme, belgelendirme ve sertifikalandırmaya ilişkin faaliyetleri yürütmek için gerekli ulusal yeterlilik sistemini kurmak ve işletmek amacıyla 21.09.2006 tarih ve 5544 sayılı Kanun ile Mesleki Yeterlilikler Kurumu oluşturulmuştur (md. 1) Standartları belirlenecek meslekleri tespit etmek ve bu standartları hazırlayacak kurum ve kuruluşları tayin etmek.(md. 4/1(b)); ulusal meslek standartlarını temel alarak, teknik ve meslekî alanlarda ulusal yeterliliklerin esaslarını belirlemek (md. 4.1/(ç)), MYK'ya yüklenen görevlerden bazılarıdır.

Her ne kadar en az lisans düzeyinde öğrenimi gerektiren ve mesleğe giriş şartları kanunla düzenlenmiş olan meslekler 5544 sayılı Kanunun kapsamı dışında bırakılmış olsa da (md. 1), Kanunun 4/1(c) sayılı maddesi uyarınca; MYK, 2547 sayılı Yükseköğretim Kanununa tâbi teknik ve meslekî eğitim veren yüksek öğretim kurumlarında ulusal meslek standartlarına uygun eğitim ve öğretimin yapılabilmesi için YÖK ile; orta öğretim düzeyindeki meslekî ve teknik eğitim veren öğretim kurumlarında ulusal meslek standartlarına uygun eğitim ve öğretimin yapılabilmesi için MEB ile işbirliği yapmakla yükümlü tutulmuştur. 5544 sayılı Kanununun 23(a) maddesinde yer alan "Ulusal Yeterlilik Çerçevesinin oluşturulmasına, geliştirilmesine ve güncelliğinin korunmasına ilişkin işlemler Kurum tarafından yürütülür" lafzına dayanarak, MYK Ağustos 2010'da Milli Eğitim Bakanlığı (MEB), Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı (YÖK) ile MYK temsilcilerinden teşekkül eden ve TYÇ'nin oluşturulması için gerekli kararların alınmasından sorumlu olan UYÇ Hazırlama Komisyonunu kurmuştur. TYÇ'nin planlama ve geliştirme sürecine ilişkin faaliyetler UYÇ Hazırlama Komisyonunca oluşturulan çalışma grupları ile UYÇ Danışma ve Değerlendirme Platformu tarafından yürütülmüştür (MYK internet sitesi).

Yine bilineceği üzere, TYÇ'nin bir diğer ayrılmaz parçası Türkiye Yükseköğretim Yeterlilikler Çerçevesi (TYYÇ) alan yeterlilikleri, biri akademik, diğeri mesleki ağırlıklı olmak üzere, 13.01.2011 YÖK Genel Kurul Kararıyla Kabul edilmiş; TYYÇ Yönetmelik Taslağı oluşturularak istişareye açılmıştır (YÖK internet sitesi). Ne var ki; TYYÇ'deki ikili tasnif (akademik ağırlıklı, mesleki ağırlıklı) ve akademik ağırlıklı alanların mesleki boyutuna yer verilmemiş olması kafaları karıştırmaktadır.

Yukarıda kısmen değinildiği üzere, işgücü piyasasındaki yapısal sorunlara çözüm üretmek ve işsizlik oranlarını düşürmek amacıyla Ulusal İstihdam Stratejisi 6 Mayıs 2014 tarihinde Yüksek Planlama Kurulunda onaylanıp, 30.05.2014 tarih ve 29015 sayılı Resmi Gazete'de yayınlanarak yürürlüğe girmiştir. İstihdam Stratejisinin uygulamaya aktarılış şekil ve şartlarını içeren Eylem Planında, "eğitim ve işgücü piyasası arasında uyumun sağlanması" amacına yönelik olarak, "Resmi Gazete'de yayımlanan ulusal meslek standartlarının yükseköğretim düzeyinde bir yıl içinde eğitim programlarına yansıtılacağı ve takip eden eğitim yılında uygulamaya konulacağı" taahhüdünde bulunulmaktadır (ÇSGB, 2014; Mehter Aykın, 2015). Bu ifade, yükseköğretim de dahil olmak üzere tüm eğitim ve öğretim kurumlarına başlı başına bir görev yüklemektedir: Mesleksizlik sorunu ile mücadele için meslek standartlarını referans almak.

SONUÇ

Özetle, akreditasyon eğitim kurumlarının önceden belirlenmiş standartlara uygun olarak eğitim verdiklerinin üçüncü bir tarafça denetlenmesi ve bu durumun tespit edilerek belgelendirilmesidir. İster kurumsal, ister programa dönük olsun akreditasyonun dayanağını standartlar oluşturmaktadır. Standartlar, hem karşılanması gereken asgari normları, hem de bu normların karşılanması sürecinde izlenecek yolların tanımlandığı dokümanları ifade etmektedir. Türkiye Yeterlilikler Çerçevesi, akreditasyonda referans alınması gereken temel belge niteliğinde olup, ilk, orta ve yüksek öğretim dâhil, meslekî, genel ve akademik eğitim ve öğretim programları ve diğer öğrenme yolları ile kazanılan tüm yeterlilik esaslarını içermektedir.

Türkiye Yükseköğretim Yeterlilikler Çerçevesi TYÇ'nin ayrılmaz bir parçasıdır. Ancak, TYYÇ kapsamında tanımlanan alan yeterliliklerinin akademik ve mesleki ağırlıklı olmak üzere ikili yapısı, meslek ağırlıklı alanların 5. seviye ile sınırlandırılmış olması ve çoğu alanın mesleki ağırlık bağlamında karşılığının bulunmaması büyük bir yanılsamaya yol açmakta; akademik ağırlıklı eğitim vermek mesleki ağırlıklı eğitim vermekten daha üstün algılanmaktadır. Oysa ki, işsizlik/mesleksizlik gerçeğinden hareketle, başta yükseköğretim olmak üzere, tüm eğitim-öğretim kurumlarının temel misyonu öğrencilerine alanıyla ilgili akademik ve mesleki yeterlilikleri kazandırmak olmalıdır. Bütün bir öğrenim süresince öğrencilere kazandırılann bilgi, beceri ve yetkinliklerin kapsamı doğrudan akademik ve mesleki yeterliliklerle ilişkilendirilmeli, bu bağlamda müfredatlar TYÇ'nin gereklerini tam anlamıyla karşılayacak şekilde bir kez daha gözden geçirilmelidir.

 Copyright © International Conference on Quality in Higher Education(ICQH)

Kalite güvencesi ve akreditasyon süreçleri şimdiye kadar pek de göz önünde bulundurulmayan mesleki yeterlilikler eksenine oturtulmalıdır. Mezunların istihdam edilebilirliği, Yükseköğretim Kalite Güvencesi Yönetmeliği uyarınca Yükseköğretim Kalite Kurulu'nun hazırlamakla yükümlü olduğu Kalite Güvencesi ve Akreditasyon Ulusal Politika ve Stratejisi'nin ana temaları arasında yer almalıdır. Dış değerlendirme ve akreditasyon süreçlerinde referans alınacak standartlar akademik ve mesleki yeterliliklerin her ikisini birden kapsamalıdır. Benzer şekilde, sözü edilen Yönetmelik uyarınca kurumun iç ve dış kalite güvence sistemini kurmak, kurumsal göstergeleri tespit etmek ve bu kapsamda çalışmaları yürütmekten sorumlu tutulan her bir yükseköğretim kurumundaki Kalite Komisyonu'nu da tüm çalışmalarında mesleki yeterlilikleri göz önünde bulundurmalıdır.

KAYNAKÇA

Aktan, C.C. (2007). Yükseköğretimde Değişim: Global Trendler ve Yeni Paradigmalar. İçinde C.C. Aktan (Ed.). *Değişim Çağında Yükseköğretim.* İzmir: Yaşar Üniversitesi Yayını. (http://www.canaktan.org/egitim/global-trendle/anasayfa-yuksekogretim.htm adresinden 10 Ekim 2015 tarihinde indirilmiştir)

Aktan, C.C. & Gencel, U. (2007). Yükseköğretimde Akreditasyon. İçinde C.C. Aktan (Ed.). *Değişim Çağında Yükseköğretim.* İzmir: Yaşar Üniversitesi Yayını. (http://www.canaktan.org/.../akreditasyon/aktan-akredit.pdf adresinden 19 Ekim 2015 tarihinde indirilmiştir)

Bakioğlu, A. & Ülker, N. (2015). *Üniversitede Akreditasyon.* Ankara: Nobel.

Council of Higher Education Association (CHEA). (2002). *The Fundamentals of Accreditation: What Do You Need to Know?* Washington D.C.

Çalışma ve Sosyal Güvenlik Bakanlığı (ÇSGB). (2014). *Ulusal İstihdam Stratejisi*. 30 Mayıs 2014 tarih ve 29015 sayılı R.G. Ankara.

Çalışma ve Sosyal Güvenlik Bakanlığı (ÇSGB). *Ulusal İstihdam Stratejisi Eylem Planları (2104-2016).* Ankara.

ISO 9000:2015 *Quality Management Systems – Fundamentals and Vocabulary*

Mehter Aykın, S. (2015). Türkiye'nin Avrupa Birliği ile Bütünleşme Sürecini Eğitim ve İstihdam Üzerinden Okumak. *I. Ulusal Bologna Süreci Araştırmaları Kongresi (17-18 Eylül 2015) (pp.168-172).* Ankara: Hacettepe Üniversitesi.

Özer, E., Gür, B.S. & Küçükcan, T. (2010). *Yükseköğretimde Kalite Güvencesi.*Ankara: SETA.

21.09.2006 tarih ve 5544 sayılı *Mesleki Yeterlilikler Kurumu Kanunu*

23.07.2015 tarih ve 29423 sayılı *Yükseköğretim Kalite Güvencesi Yönetmeliği*

Türkiye Yükseköğretim Yeterlilikler Çerçevesi (TYYÇ) Taslak Yönetmeliği

Yükseköğretim Kurulu (YÖK) İnternet Sitesi (Erişim Tarihleri: 25 Ekim 2015)

Türkiye Yüskeköğretim Yeterlilikler Çerçevesi (TYYÇ)
http://tyyc.yok.gov.tr/

TYYÇ Temel Alan Yeterlilikleri
http://tyyc.yok.gov.tr/?pid=101&duyuruid=352

Türkiye Yükseköğretim Yeterlilikler Çerçevesi (TYYÇ) Yönetmelik Taslağı
http://tyyc.yok.gov.tr/?pid=101&duyuruid=357

Mesleki Yeterlilik Kurumu (MYK) İnternet Sitesi (Erişim Tarihleri: 24 Ekim 2015)

Türkiye Yeterlilikler Çerçevesi (UYÇ)
http://www.myk.gov.tr/index.php/tr/ulusal-yeterlilikler/217-ulusal-yeterllk-cercevesi-uyc/

Ulusal Meslek Stantartları
http://myk.gov.tr/index.php/tr/ulusal-meslek-standard-ana

Ulusal Yeterlilikler
http://myk.gov.tr/index.php/tr/ulusal-yeterlilikler

İlgili Mevzuat
http://myk.gov.tr/index.php/tr/mevzuat

Mesleksizlik Sorunu Bağlamında İnternet Haberleri Seçkisi (Erişim Tarihleri: 23 Ekim 2015)

Sanayi ve Ticaret Bakanı Nihat Ergün
http://www.tribeca.com.tr/?p=2327

Çalışma ve Sosyal Güvenlik Bakanlığı (ÇSGB) Müsteşarı Fatih Acar
http://www.haberler.com/acar-turkiye-nin-temel-sorunu-mesleksizlik-5313059-haberi/

Çalışma ve Sosyal Güvenlik Bakanlığı (ÇSGB) Bakan Yardımcısı Halil Etyemez
http://www.hurriyet.com.tr/turkiyede-issizlik-degil-mesleksizlik-sorunu-var-26247876

Türkiye Odalar ve Borsalar Birliği (TOBB) Başkan Yardımcısı ve Ege Bölgesi Sanayi Odası Yönetim Kurulu Başkanı Ender Yorgancılar
http://haber.star.com.tr/ege/turkiyede-issizlik-degil-mesleksizlik-sorunu-var/haber-967475

Türkiye Odalar ve Borsalar Birliği (TOBB) Genç Girişimciler Kurulu Üst Kurul Üyesi Sinan Ergin
http://www.sinanergin.com/tr/272/TOBB%20-T%C3%BCrkiye'de%20i%C5%9Fsizlik%20de%C4%9Fil,%20mesleksizlik%20sorunu%20var%20(H%C3%BCriyet)/

Adana Ticaret Odası (ATO) Yönetim Kurulu Başkanı Ali Gizer

http://refleksgazetesi.com/mansetdevam.asp?id=486&sayi=68
Türkiye Esnaf ve Sanatkarlar Konfederasyonu (TESK) Genel Başkanı Bendevi Palandöken
http://www.iha.com.tr/haber-turkiyede-sorun-issizlik-degil-mesleksizlik-479929/
Anadolu Aslanları İş Adamları Derneği (ASKON) İzmir Şubesi Başkan Yardımcısı Yasin Aslan
http://www.askonizmir.org/haber-issizlik_sorunu_yerini_mesleksizlige_birakti-179.html

 Copyright © International Conference on Quality in Higher Education(ICQH)

REFLECTIONS ON READINESS OF FRESHMAN STUDENTS IN UNDERGRADUATE MATHEMATICS

Yusuf AYDIN
Istanbul Ticaret University, Istanbul, Turkey
yaydin@ticaret.edu.tr

ABSTRACT:
In this study , we attempted to understand the problems associated with learning processes of function concept within freshman mathematics classroom. Before starting to teach Function Concept to the General Mathematics class of freshman students , we applied a diagnostic test with a single question."Define the Function Concept and decide which of the following relations can be a function?"
Then we delivered the Function Concept to the class in a lecture mode of teaching and give various counter examples of relations which are a function or not a function. Then as a post -test we asked the same question to the same class to measure any gain of the function concept. Unfortunately, we did not get any satisfactory improvement in the formation of the Function Concept.The results are given in the paper.
Key words : General mathematics, Function, Concept teaching, Concept learning

INTRODUCTION

The aim of this study is to investigate the learning processes of the function concept in General Mathematics course at the University level. To identify student's misconceptions and to find out the readiness of students in that course is very crucial. The General Mathematics course is the one of the most widely common subject of freshman students where misconceptions and errors occur.(Aydin,ICQH 2014) General Mathematics is a compulsory course at the freshman level in most of the Faculties such as Engineering, Commerce,Economics and Life Sciences. This course is not a core course for those Faculties.It is realized as a service course by them. The students of these Faculties are not willing to learn it rigorously and thoroughly in a meaningful way as a science subject. The high school graduates in that course are not homogeneous from the point of view of readiness level at mathematics knowledge to take this course. All the freshman students in that course entered to the University Entrance Examination which has Mathematics Test in it. Their success grades in Mathematics Test varies from very low to the very high point . The instructor of the course has to prepare and present his/her lecture for that heterogeneous class accordingly to the present students in the class who ranges from the bottom mathematics level to the high mathematics level.

Students who have conceptual misunderstanding of fundamental definitions of high school mathematics should be identified earlier to correct those misconceptions. Otherwise, they will give up to learn any mathematics any further. This will restrict their choice of future planning of prospective career.

The function concept takes place in the first year of secondary school curriculum. In General Mathematics of the first year of university , we start with preliminaries such as sets, plane, line equations, etc.. The first main topic of General Mathematics is the Function. The concept of the Function is a essential notion to learn the more advanced mathematics topics . If a high school graduate do not know the meaning of the Function concept , and no visual image of it, he/she can not learn General Mathematics at all in a meaningful sense.

METHOD:

The readiness of students in the mathematics knowledge before starting General Mathematics course at the freshman level is diagnoised . The first main subject of the General Mathematics course was the Function Unit . Before we started to teach the Function Concept Topic , as a short quiz question, we asked the following diagnostic question to the freshman class.
What is a function? Define it. Are the followings each statement a function ?

a) $y=5$ b) $x=2$ c) $y^2=x$ d) $x^2+y^2=9$ e) $4y-3x=8$

 Copyright © International Conference on Quality in Higher Education(ICQH)

f) To each student , there corresponds a school number
g) To each parent, there corresponds an annual income

We graded the answers and found out that none of the students give the right answer to any of the above questions in the quiz.

The research design of this study can be named " exploratory study " where we tried to find out the readiness level and misconceptions of students during the realistic classroom setting. This research can be named a case study since we investigated a contemporary phenomenon in its real life context.

Then the Function Unit lectured to the class in a classical way of teaching in a conference mode by the instructor. Our definition of the Function Concept given in the class was as follows:

"A function f on a set D into a set S is a rule that assigns a unique element f(x) in S to each element x in D. "

In this definition , D is the domain of the function f . The range R of f is the subset of S consisting of all values f(x) of the function. There are several ways to represent a function symbolically. Venn Diagrams is one of them . By a formula, such as $f(x) = x^3$ which defines a function symbol f to name the function. By a mapping rule such as x-----x^3 (read as x goes to x^3) . Also , think of a function f as a kind of machine that produces an output value f(x) in its range whenever we feed it an input value x from its domain.

FINDINGS

At the end of our presentation of the function concept , we assigned a homework of "to read the function topic and do related exercises from their book" . Next week, we gave a short quiz asking the same question of the previous - quiz. No body was able to give the exact definition of the function concept in the second quiz also. Most of the students said that x=2 and y=5 are not functions because 2 and 5 are constant numbers. All of the students said that $y^2 = x$ and $x^2 + y^2 = 9$ are functions. Again all of the students said that $4y - 3x = 8$ is not a function. Also they could not give correct answers to the (f) and (g) parts of the quiz.

Most of the students entering university's social branches are not prepared in high school to be successful in General Mathematics course at the university. Those students need a lower level of General Mathematics course such as Pre- Calculus thereby improving their learning process .

CONCLUSIONS

In general, the readiness of the high school students at the General Mathematics Course is very low and alarming . For instance, their Function Concept which is very basic in mathematics is lacking. Today, according to my personal experience as a lecturer, there is no widespread concern over the lack of preparedness of students making the transition from school to university mathematics. One reason for this lies in the fact that a large number of higher education institutions are accepting students from a much wider range of academic backgrounds than was formerly the case.

To teach mathematics with a lecture method at the university level is not recommended. Constructivist approaches are needed to replace the traditional behaviorist teaching approach at the university level also .

REFERENCES :

Altun,M. (2015) " Liselerde Matematik Ogretimi " Aktuel Alfa Akademi Yayinlari, Bursa

Aydin,Y. (2014) "Universite Ogrencilerinin Genel Matematik Dersinde Sergiledikleri Bazi Onemli Yanlislar" ICQH 2014, Proceedings Book, Sakarya, Turkey, pp. 497-502.

Gunay, D.; Gunay , A, ; and Atatekin E. (2013) " Turkiye'de Temel Bilimlerde Sarsilis: Ulkenin Sarsilisi " Yuksek Ogretim ve Bilim Dergisi, Cilt 3, Sayi 2, syf. 85-96.

Sengul,S. and Aydin,Y. (2013) "Investigation of the Effects of Learning Environment Enriched with Concept Cartoons on Student's Mathematical Anxiety " ,The Journal of Academic Social Science Studies , Vol. 6, Issue 3 , pp. 639-659 .

SAĞLIK HİZMETLERİ MYO ÖĞRENCİLERİNİN AIDS HAKKINDAKİ BİLGİ VE TUTUMLARININ DEĞERLENDİRİLMESİ

Şadiye Berna Aykan
SAU Sağlık Hizmetleri Meslek Yüksek Okulu, Sakarya
saykan@sakarya.edu.tr

Selma Altındiş
SAU Sağlık Hizmetleri Meslek Yüksek Okulu, Sakarya
altindis@sakarya.edu.tr

Ferhat G Aslan
SAU Tıp Fakültesi Tıbbi Mikrobiyoloji AD. Korucuk, Sakarya
fgaslan.sakarya.edu.tr

Ali Rıza Atasoy
SAU Tıp Fakültesi Tıbbi Mikrobiyoloji AD. Korucuk, Sakarya
aratasoy@sakarya.edu.tr

Mustafa Altındiş
SAU Tıp Fakültesi Tıbbi Mikrobiyoloji AD. Korucuk, Sakarya
maltindis@sakarya.edu.tr

ÖZET
Giriş: Farklı bölümlerdeki MYO öğrencilerinin AIDS hakkındaki bilgi düzeyleri ve bu konudaki bilgi-tutum ilişkisini değerlendirmek amacıyla tanımlayıcı kesitsel bir anket çalışması planlanmıştır.
Yöntem: Çalışmada Sakarya Üniversitesi SHMYO, Tıbbi Laboratuvar, İlk Acil yardım, Yaşlı bakım, Tıbbi Dökümantasyon-sekreterlik(TDS) ve Fizyoterapi bölümlerinden öğrencilerle yüz yüze anket tekniği ile çalışmaya katılanların AIDS hakkındaki bilgi ve tutumları değerlendirilmiştir.
Bulgular: Çalışmaya % 60.8'i kız, toplam 121 öğrenci katılmıştır. Katılımcıların %80'i ön lisans programlarında HIV/AIDS konusunda yeterince eğitim almadıklarını belirtmiş, Tıbbi Laboratuvar ve İlk Acil yardım bölümlerinde okuyanlar hariç "HIV pozitifliği ve AIDS tanımları ile alakalı sorulara öğrencilerin %59'u yanlış yanıt verirken %36'sı fikri olmadığını ifade etmiş, AIDS'in sebebini katılımcıların %49'u doğru cevaplarken İlk Acil yardım bölümünde okuyanların yarısı bu hastalığın genetik kökenli olduğunu beyan etmişlerdir. Öğrencilerin %81'i HIV bulaş yollarını tam olarak bildiklerini ifade etmelerine rağmen HIV/AIDS için riskli davranışlar sorusunu %57'si yanlış yanıtlamış, sadece %43'ü "HIV pozitif annenin HIV pozitif bebeği olabilir" demiş, %17'si de aşı ile HIV'den korunmanın mümkün olduğunu belirtirken %42'si AIDS aşısı konusunda bir fikri olmadığını belirtmiştir. Katılımcıların %43'ü prezervatifin koruyucu olduğunu düşünürken yine %28'i bu konuda bir fikri olmadığını, AIDS hastalık formuna %42'si "AIDS'lilerde, bağışıklık sistemi yetmezliğine bağlı olarak hastalıklar meydana gelir" şeklinde doğru yanıt verirken %36'sı hastalık oluş biçimini bilemediklerini ifade etmişlerdir. Katılımcıların %66'sı enfekte kan ve vücut sıvıları ile sağlık çalışanlarına HIV bulaşının olabileceğini bildirmiş, bulaş sonrası HIV pozitifliğini göstermek için yapılan testlerin ne kadar süre sonra pozitif olabileceği sorusuna %68 oranında yanlış yanıt alınmış, TDS öğrencilerinin HIV bulaşı dışındaki sorularda oldukça düşük oranlarda doğru yanıt verdikleri gözlenmiştir.
Sonuç: Yüksekokul öğrencilerinden özellikle tıbbi laboratuvar AIDS hakkında bilgi düzeyleri genel olarak yeterli bulunmakla beraber öğrencilerin bilgilendirme toplantısına gereksinimi belirlenmiştir.
Anahtar Kelimeler:HIV / AIDS, Sağlık Hizmetleri MYO, Öğrenciler, bilgi, tutum, davranış.

GİRİŞ:

Toplum sağlığını olumsuz yönde etkileyen faktörlerden birisi, cinsel yolla bulaşan enfeksiyonlardır (CYBE). Cinsel yolla bulaşan enfeksiyonlar, kişiden kişiye kan, semen, diğer vücut sıvıları veya enfeksiyonlu vücut

 Copyright © International Conference on Quality in Higher Education(ICQH)

alanı ile direk temas sonucunda geçmektedir (Beydağ, 2007, Özalp et al., 2012). Cinsel yolla bulaşan enfeksiyonlar tedavi edilmediğinde gerek komplikasyonları gerekse de bulaşma riski açısından önemli bir halk sağlığı sorunudur (Yazganoğlu et al., 2012). Cinsel yolla bulaşan hastalıklardan birisi olan HIV (İnsan Bağışıklık Yetmezlik Virüsü) ve AIDS (Sonradan Edinilen Bağışıklık Sistemi Bozukluğu) günümüz tıbbın ve çağdaş tıbbın önemli sorunlarından biri olup dünyanın genelini etkileyen ve epidemik özellik gösteren bir hastalıktır(Kurt et al., 2012) . Aynı zamanda aşısı ve tedavisi olmayan ve tüm dünyayı tehdit eden önemli bir toplum sağlığı sorunudur(Beydağ, 2007). Evlilik öncesi ilişkiler ve erken yaşta cinsel ilişkide bulunma olasılığının arttığı da düşünüldüğünde üniversite çağındaki gençlerin bu hastalık açısından bilgilendirilmesi ve alınacak önlemlerin anlatılması risk grubunda yer alması açısından özel önlem taşımaktadır. Bu nedenle Üniversitesi öğrencilerinin HIV ve AIDS hakkındaki bilgi düzeyi ve tutumlarının değerlendirilmesi önemlidir.

Sağlık Hizmetleri Meslek Yüksek Okulu(SHMYO) öğrencileri ise staj ve uygulamaları ile HIV bulaşıcılığı bakımından risk grubunda olmaları nedeni ile AIDS ile ilgili koruyucu sağlık bilgilerinin eğitimleri döneminde almaları beklenmektedir. Farklı bölümlerdeki MYO öğrencilerinin AIDS hakkındaki bilgi düzeyleri ve bu konudaki bilgi-tutum ilişkisini değerlendirmek amacıyla tanımlayıcı kesitsel bir anket çalışması planlanmıştır.

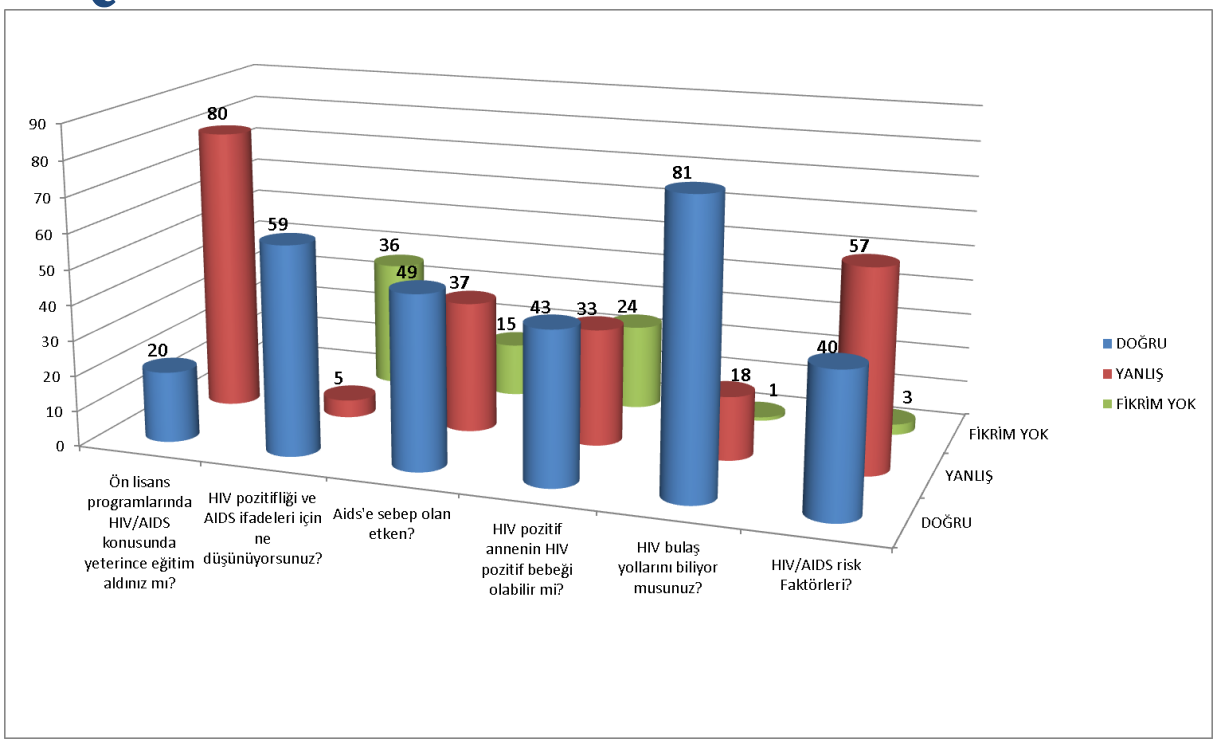
METOD

Çalışmada Sakarya Üniversitesi SHMYO, Tıbbi Laboratuvar, İlk Acil yardım, Yaşlı bakım, Tıbbi Dökümantasyon-sekreterlik(TDS) ve Fizyoterapi bölümlerinden 119 öğrenci ile yüz yüze anket tekniği kullanılarak çalışmaya katılanların AIDS hakkındaki bilgi ve tutumları değerlendirilmiştir.

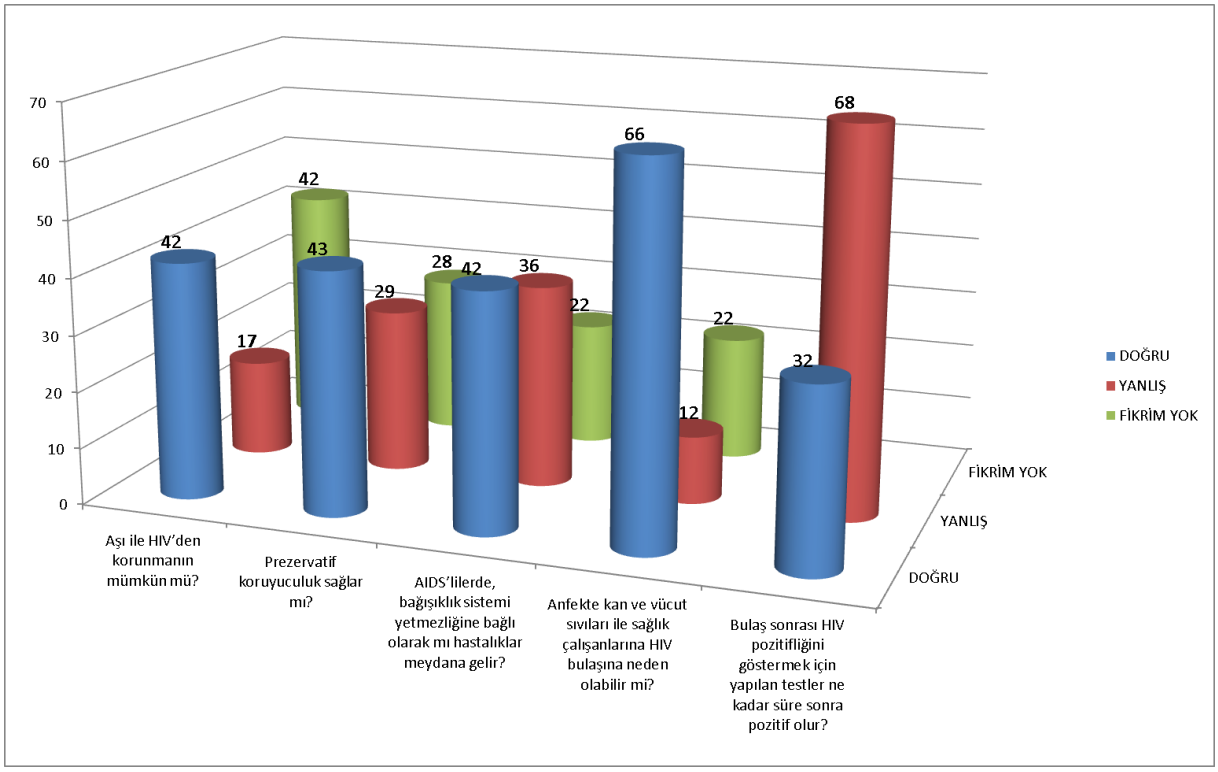
BULGULAR:

Çalışmaya % 60.8'i kız, toplam 121 öğrenci katılmıştır. Katılımcıların %80'i ön lisans programlarında HIV/AIDS konusunda yeterince eğitim almadıklarını belirtmiş, Tıbbi Laboratuvar ve İlk Acil yardım bölümlerinde okuyanlar hariç "HIV pozitifliği ve AIDS tanımları ile alakalı sorulara öğrencilerin %59'u yanlış yanıt verirken %36'sı fikri olmadığını ifade etmiş, AIDS'in sebebini katılımcıların %49'u doğru cevaplarken İlk Acil yardım bölümünde okuyanların yarısı bu hastalığın genetik kökenli olduğunu beyan etmişlerdir. Öğrencilerin %81'i HIV bulaş yollarını tam olarak bildiklerini ifade etmelerine rağmen HIV/AIDS için riskli davranışlar sorusunu %57'si yanlış yanıtlamış, sadece %43'ü "HIV pozitif annenin HIV pozitif bebeği olabilir" demiş, %17'si de aşı ile HIV'den korunmanın mümkün olduğunu belirtirken %42'si AIDS aşısı konusunda bir fikri olmadığını belirtmiştir. Katılımcıların %43'ü prezervatifin koruyucu olduğunu düşünürken yine %28'i bu konuda bir fikri olmadığını, AIDS hastalık formuna %42'si "AIDS'lilerde, bağışıklık sistemi yetmezliğine bağlı olarak hastalıklar meydana gelir" şeklinde doğru yanıt verirken %36'sı hastalık oluş biçimini bilemediklerini ifade etmişlerdir. Katılımcıların %66'sı enfekte kan ve vücut sıvıları ile sağlık çalışanlarına HIV bulaşının olabileceğini bildirmiş, bulaş sonrası HIV pozitifliğini göstermek için yapılan testlerin ne kadar süre sonra pozitif olabileceği sorusuna %68 oranında yanlış yanıt alınmış, TDS öğrencilerinin HIV bulaşı dışındaki sorularda oldukça düşük oranlarda doğru yanıt verdikleri gözlenmiştir.

 Copyright © International Conference on Quality in Higher Education(ICQH)



Şekil 1: Ankete verilen cevapların oranları



Şekil 2: Ankete verilen cevapların oranları

 Copyright © International Conference on Quality in Higher Education(ICQH)

SONUÇ VE TARTIŞMA:

Yüksekokul öğrencilerinden özellikle tıbbi laboratuvar AIDS hakkında bilgi düzeyleri genel olarak yeterli bulunmakla beraber öğrencilerin ilerleyen dönemlerde bilgi düzeyinin arttığı ancak tutumlarında anlamlı bir farklılığın olmadığı saptanmıştır.

KAYNAÇA

Beydağ K D T. 2007. Sağlık Yüksekokulunda Öğrenim Gören Bir Grup Üniversite Öğrencisinin HIV/AIDS Konusundaki Bilgi Düzeyleri, *TSK Koruyucu Hekimlik Bülteni,* 6(1), 59-68.

Kurt A S, Yılmaz S D. 2012. Sağlık Yüksekokulu Öğrencilerinin HIV/AIDS Hakkındaki Bilgi Düzeyleri ve Bilgi Kaynakları, *Hemşirelikte Eğitim ve Araştırma Dergisi,* 9(3), 47-52.

Özalp S, Tanır, H M, Ilgın, H, Karataş A, Ilgın B. 2012. Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Tıp ve Mühendislik Fakültesi Öğrencilerinin Cinsel Yolla Bulaşan Hastalıklar ve Aile Planlaması Konusundaki Bilgi ve Tutumlarının Değerlendirilmesi, *Düzce Tıp Dergisi,* 14(3), 18-21.

Yazganoğlu K D, Özarmağan G, Tozeren A, Özgülnar N. 2012. Üniversite Öğrencilerinin Cinsel Yolla Bulaşan İnfeksiyonlar Hakkında Bilgi, Tutum ve Davranışları, *Türkderm,* 46, 20-25.

 Copyright © International Conference on Quality in Higher Education(ICQH)

SAĞLIK YÜKSEKOKULU HEMŞİRELİK ÖĞRENCİLERİNİN DUYGUSAL ZEKÂ DÜZEYLERİ İLE STRESLE BAŞA ÇIKMA TARZLARI VE BİLGİ OKURYAZARLIĞI ARASINDAKİ İLİŞKİ

Funda Akduran
Sakarya University School of Health, Esentepe Campus, Serdivan/ SAKARYA
fsevgi@sakarya.edu.tr

Nursan Cinar
Sakarya University School of Health, Esentepe Campus, Serdivan/ SAKARYA
ndede@sakarya.edu.tr

ÖZET

Giriş ve Amaç: Çalışma, sağlık yüksekokulu hemşirelik öğrencilerinin duygusal zekâ düzeyleri ile stresle başa çıkma tarzları ve bilgi okuryazarlığı arasındaki ilişkinin belirlenmesi amacıyla gerçekleştirildi.

Gereç-Yöntem: Tanımlayıcı olarak yapılan bu çalışmada veriler, araştırmacılar tarafından hazırlanan "*Kişisel Bilgi Formu*" ; öğrencilerin duygusal zekâlarını değerlendirmek amacıyla "*Duygusal Zekâ Değerlendirme Ölçeği*" (DZDÖ) ; öğrencilerin stresle başa çıkma tarzlarını değerlendirmek amacıyla "*Stresle Başa Çıkma Tarzları Ölçeği*" (SBTÖ); öğrencilerin bilgi okuryazarlığını değerlendirmek amacıyla "*Bilgi Okuryazarlığı Ölçeği*" kullanılarak toplandı. Çalışmanın evrenini bir Sağlık Yüksekokulu hemşirelik bölümünün 3. ve 4. sınıfında öğrenim gören öğrencilerin tamamı (N=419), örneklemi ise verilerin toplandığı tarihte okulda bulunan ve çalışmaya katılmaya gönüllü öğrenciler (n=212) oluşturdu. **Bulgular:** Öğrencilerin Duygusal zekâ düzeyleri, toplam ölçek puan ortalamasının normal düzeyde (χ= 131,12 ±22,45, min= 50, max= 177) olduğu; stresle başa çıkmada en çok kendine güvenli yaklaşım ve çaresiz yaklaşım yöntemlerini kullandıkları; Bilgi Okuryazarlığı Ölçeği toplam puan ortalaması χ= 64,42 ±18,25 (min= 29, max= 116) olarak ortalamanın altında bulundu. DZDÖ toplam puan ortalaması ile stresle başetme tarzı ölçeğinin alt boyutlarından "kendine güvenli yaklaşım" puan ortalaması arasında istatistiksel olarak anlamlı, pozitif yönde ve zayıf düzeyde bir ilişki ($r=0,487$; $p<0.01$); bilgi okuryazarlığı ölçeği alt boyutlarından "bilgi ihtiyacını tanımlama" puan ortalaması arasında ise istatistiksel olarak anlamlı, pozitif yönde ve ileri düzeyde anlamlı bir ilişki belirlendi ($r=0,854$; $p<0.01$).

Sonuç: Öğrencilerin duygusal zekâ düzeyi yükseldikçe kendine güvenli yaklaşım ve bilgi ihtiyacını tanımlama becerilerinin de arttığı saptandı.

Anahtar Kelimeler: Duygusal Zekâ, Stresle Başa Çıkma Tarzı, Bilgi okuryazarlığı, Hemşirelik, Öğrenci

GİRİŞ

İnsan; yaşamı boyunca çevresiyle etkileşirken öğrendiklerini, çevresindeki diğer insanlara ve kendisinden sonra gelen kuşaklara aktarılabilen, toplumsal bir varlıktır. Bunu sağlayan, insanın sahip olduğu iletişim yeteneğidir. Sağlık bilimleri olarak hemşirelik, biyopsikososyal ve manevi bir varlık olan insanın ihtiyaçlarına cevap odaklıdır. Hemşirelik girişimleri arasında yer alan iletişim aktivitesi, tedavi, terapi, rehabilitasyon, eğitim ve sağlığın geliştirilmesi gibi tüm alanlar arasında yer alan hayati öneme sahip bir unsurdur (Kourkouta and Papathanasiou, 2014; Küçük, 2011). Duygusal zekâ ise hemşirelerin başarılı ve etkin hizmet sunmalarında rol oynayan en önemli iletişim becerileri arasında yer almakla birlikte, bireyler arasında olumlu etkileşimi güçlendirerek hemşirelerin kişisel ve mesleki yaşamlarından doyum sağlamalarında önemli katkılar sağlar (Yılmaz ve Özkan 2011; Ioannidou ve Konstantikaki 2008). Duygusal zekâ terimi ilk olarak 1990'da Yale Üniversitesi'nden psikolog Peter Salloway ve New Hampshire Üniversitesi'nden psikolog John Mayer tarafından kullanılmış ve "duygularla anlayabilme ve sorgulayabilme, duyguları düşünce içinde özümseyebilme, motivasyonel, bilişsel, fizyolojik birçok deneyimleri de kullanarak kendinde ve başkalarındaki duyguları düzenleyebilme yeteneği" olarak tanımlanmıştır (Salovey and Mayer 1990, Salovey and Grewal 2005). Akerjordet ve Severinsson'un çalışmasında (2004), duygusal zekâsı gelişmiş hemşirelerin yaşamdan doyum alan, hedeflerine ulaşabilen, değişen koşullara uyum sağlayabilen, ruhsal yönden sağlıklı bireyler olduğu, hasta ya da sağlıklı bireylerle

 Copyright © International Conference on Quality in Higher Education(ICQH)

çalışırken onların yalnızca fizyolojik gereksinimlerine değil duygusal gereksinimlerine de duyarlı olup, uygun yaklaşımlarda bulunabildikleri saptanmıştır. Yüksek duygusal zeka'ya sahip hemşirelerin yetiştirilmesinde de hemşirelik eğitimi büyük bir önem taşımaktadır. Hemşirelik eğitim programları, hemşirelerin hastaların duyusal ve bilişsel gereksinimlerini görmeleri için hazırlanması gerekmektedir. Oldukça zorlu bir süreç olan hemşirelik eğitimi teorik bilgi ve becerilerin kazanılmasını gerektiren, uygulamalı bir süreçtir. Hemşirelik öğrencileri eğitim yaşantılarının her aşamasında akademik performansı ve yaşam kalitesini etkileyen stres faktörleri ile karşı karşıya kalır. Stres hemşirelik öğrencileri arasında evrensel bir problem olmakla birlikte diğer sağlık disiplinlerindeki öğrenciler ile karşılaştırıldığında, lisans hemşirelik öğrencilerinde mental sağlık problemlerinin gelişme riskinin daha yüksek olduğu belirtilmektedir (Luo and Wang 2009; Timmins et al 2011).

Bilgi toplumunda teknoloji merkezli değişim ve gelişim olguları, yeni ve yüksek düzeyde nitelikli insan gücünü gerektirmektedir. Bilginin bu kadar yoğun ve hızlı ilerlediği bir ortamda, bireylerin başarılı olması yaşam boyu sürecek bir öğrenme süreci içinde olmaları ile mümkündür. Yaşam boyu öğrenme, karşılaşılan bir sorunun çözümünde ya da herhangi bir karar alınmasında gereksinim duyulan bilgilerin elde edilmesi, değerlendirilmesi ve amaçlara uygun biçimde kullanılması becerilerini gerektirir. Bilgi okuryazarlığı, adı geçen bu becerilerin karşılığı olarak ifade edilen bir kavramdır. Bilgi okuryazarlığı becerilerin kazandırılmasındaki sorumluluk eğitim-öğretim kuruluşlarına aittir. Bireyin mesleki ve entelektüel şekillenmesinde büyük ölçüde belirleyici olan üniversiteler de, öğrencilerini bilgi okuryazarı bireyler olarak mezun etme sorumluluğu taşımaktadırlar (Polat,2005). Bu sorumluluğun gereği olarak çalışmamızın amacı; sağlık yüksekokulu hemşirelik öğrencilerinin duygusal zekâ düzeyleri ile stresle başa çıkma tarzları ve bilgi okuryazarlığı arasındaki ilişkiyi belirlemektir.

METOD

Tanımlayıcı olarak yapılan bu çalışmada veriler, araştırmacılar tarafından hazırlanan "*Kişisel Bilgi Formu*" ile Duygusal *Zekâ Değerlendirme Ölçeği*" (DZDÖ), "Stresle Başa Çıkma Tarzları Ölçeği" (SBTÖ) ve "*Bilgi Okuryazarlığı Ölçeği*" kullanılarak toplandı. Çalışmanın evrenini bir Sağlık Yüksekokulu hemşirelik bölümünün 3. ve 4. sınıfında öğrenim gören öğrencilerin tamamı (N=419), örneklemi ise verilerin toplandığı tarihte okulda bulunan ve çalışmaya katılmaya gönüllü öğrenciler (n=212) oluşturdu. Formlar çalışmanın amacı ve gereklerini belirten ön bilgilendirme yapıldıktan sonra uygulandı.

DZDÖ; öğrencilerin duygusal zekâlarını değerlendirmek amacıyla Hall (1999) tarafından geliştirildi, Ergin (2000) tarafından Türkçe geçerlik ve güvenirlik çalışmaları yapıldı. Toplam 30 maddeden oluşan DZDÖ "Duyguların Farkında Olma" (madde 1, 2, 4, 17, 19, 25), "Duygularını Yönetme" (madde 3, 7, 8, 10, 18, 30), "Kendini Motive Etme" (madde 5, 6, 13, 14, 16, 22), "Empati" (madde 9, 11, 20, 21, 23, 28) ve "Sosyal Beceriler" (madde 12, 15, 24, 26, 27, 29) olmak üzere beş alt boyut içermektedir. Likert tipinde hazırlanan ölçekte madde puanlaması "tamamen katılmıyorum" (1 puan), "kısmen katılmıyorum" (2 puan), "çok az katılmıyorum" (3 puan), "çok az katılıyorum" (4 puan), "kısmen katılıyorum" (5 puan), "tamamen katılıyorum" (6 puan) şeklinde yapılır. Değerlendirmede tersine çevrilen ifade bulunmamaktadır. DZDÖ toplamından alınan 155 ve üzeri puan yüksek (oldukça güçlü), 130-150 arası puan normal (biraz geliştirilmeye ihtiyaç var) , 129 ve altı puan ise düşük (kesinlikle geliştirilmeye ihtiyaç var) duygusal zekâ düzeyi olarak değerlendirilmektedir.

Öğrencilerin stresle başa çıkma tarzlarını değerlendirmek amacıyla Folkman ve Lazarus (1988) tarafından geliştirilen, Şahin ve Durak (1995) tarafından kısaltılarak Türkçe ye uyarlanan SBTÖ nde ise; 30 maddeden oluşan, 0-3 arası puanlanan, sosyal desteğe başvurma altboyutunun hesaplanmasında 1. ve 9. maddeler ters puanlanarak hesaplanmaktadır. Her faktöre ait puanlar ayrı ayrı hesaplanmaktadır. Her faktöre ait sorulardan elde edilen puanlar toplanmakta ve o faktöre ait toplam soru sayısına bölünerek her faktöre ait ortalama puan elde edilmektedir. Her alt ölçekten alınabilecek en düşük puan 0, en yüksek puan ise 3'tür. Toplam puan ise hesaplanmamaktadır. Kendine güvenli, iyimser ve sosyal desteğe başvurma faktörlerinden elde edilen puanlar arttıkça stresle başa çıkmanın etkili olduğu, çaresiz, boyun eğici yaklaşım faktörlerinden elde edilen puanların artması ise stresle başa çıkmada etkisiz yöntemlerin kullanıldığını belirtmektedir.

Adıgüzel (2011) tarafından geliştirilen Bilgi Okuryazarlığı Ölçeğinde seçenekler ve seçeneklere ilişkin sınırlar; "Her zaman" için 5, "Çoğu zaman" için 4, "Bazen" için 3, "Ara sıra" için 2 ve "Hiçbir zaman" için 1 biçiminde sıralanmış ve puanlanmıştır. Ölçek, öğrencilerin bilgi edinme ve bilgiyi yapılandırma yaklaşımlarına yönelik olduğu için ölçekte yer alan maddeler olumlu ve olumsuz olarak gruplandırılmamıştır.

Bu durumda ölçekten alınabilecek en yüksek puan 145 olurken, alınabilecek en düşük puan ise 29'dur. Ölçek 4 alt boyuttan oluşmaktadır. "Bilgi İhtiyacını Tanımlama" alt boyutunda 14., 15., 20., 21., 22., 23., 24. ve 28. maddeler yer alırken, "Bilgiye Erişme" alt boyutunda 3., 4., 5., 16., 17., 18., 19., 25., 26., 27. ve 29. maddeler yer almakta, "Bilgiyi Kullanma" alt boyutunda 6., 7., 8., 11. ve 13. Maddeler ve "Bilgiyi Kullanmada Etik ve Yasal Düzenlemeler" alt boyutunda ise 1., 2., 9., 10. ve 12. maddeler yer almaktadır.

BULGULAR

Çalışmaya katılan öğrencilerin % 87,3 (n=185)'ünün kız, % 12,7 (n=27)'sinin erkek ve % 67,5 (n=143)'inin 18-21 yaş aralığında olduğu belirlendi. Öğrencilerin duygusal zekâ düzeyleri incelendiğinde toplam ölçek puan ortalamasının normal düzeyde (χ= 131,12 ±22,45, min= 50, max= 177) olduğu saptandı (Tablo 1). Duygularını kontrol etme (24,44±5,90), ve kendini motive etme (26,08±5,34) alt boyutları puan ortalamaları düşük düzey bulunurken; empati (27,35±5,27), sosyal beceriler (26,12±5,28) ve duygularının farkında olma (27,11±5,35) alt boyutları puan ortalamalarının normal düzeyde olduğu görüldü (Tablo 2). Araştırmaya katılan öğrencilerin hemşirelik bölümüne isteyerek gelme durumlarına göre duygularının farkında olma alt boyutu puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulundu (U=3357,50; p= 0,026; p<0.05).

Hemşirelik bölümüne isteyerek gelen öğrencilerin duygularının farkında olma tutumunun daha yüksek olduğu görüldü. Araştırmaya katılan öğrencilerin cinsiyetlerine göre, duygularını yönetme alt boyutu puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu bulundu (U=1833,50; p= 0,025; p<0.05). Erkek öğrencilerin daha yüksek duygularını yönetme tutumuna sahip oldukları belirlendi. Araştırmaya katılan öğrencilerin eğitim gördükleri sınıflara göre, duygularını yönetme (U=3944,00; p= 0,000; p<0.05) ve sosyal beceriler (U=4169,50; p= 0,001; p<0.05) alt boyutu puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu saptandı. Duygularını yönetme ve sosyal becerilere ilişkin tutumların IV. sınıf öğrencilerinde daha yüksek olduğu görüldü. Stresle başa çıkma tarzları ölçeğinin alt boyutlarında kendine güvenli yaklaşım 12,44±2.35, iyimser yaklaşım 8,41±1.70, çaresiz yaklaşım 11,05±3,31, boyun eğici yaklaşımı 7,73±2.41, sosyal destek arama puanı 6,50±1.89 olarak saptandı. Öğrencilerin stresle başa çıkmada en çok kendine güvenli yaklaşım ve çaresiz yaklaşım yöntemlerini kullandıkları saptandı. Stresle başetme tarzları ölçeğinin "kendine güvenli yaklaşım" alt boyut ortalamasının diğer alt boyutlara göre daha yüksek; 12,44±2.35 olarak bulunması, stresle başa çıkmanın "etkili" olduğunu gösterdi. Çalışma grubunun Bilgi Okuryazarlığı Ölçeği toplam puan ortalaması χ= 64,42 ±18,25 (min= 29, max= 116) olarak ortalamanın altında bulundu. DZDÖ toplam puan ortalaması ile stresle başetme tarzı ölçeğinin alt boyutlarından "kendine güvenli yaklaşım" puan ortalaması arasında istatistiksel olarak anlamlı, pozitif yönde ve zayıf düzeyde bir ilişki (r=0,487; p<0.01); bilgi okuryazarlığı ölçeği alt boyutlarından "bilgi ihtiyacını tanımlama" puan ortalaması arasında ise istatistiksel olarak anlamlı, pozitif yönde ve ileri düzeyde anlamlı bir ilişki belirlendi (r=0,854; p<0.01). Öğrencilerin duygusal zekâ düzeyi yükseldikçe kendine güvenli yaklaşım ve bilgi ihtiyacını tanımlama becerilerinin de arttığı saptandı.

Tablo 1. Araştırma kapsamına alınan öğrencilerin DZDÖ ve Alt Boyutlarının Puan Ortalamaları

BOYUTLAR	**X±SD**	**Ortanca (Min.-Max)**
Duygularının Farkında Olma	27,11±5,35	29 (8-36)
Duygularını Kontrol Etme	24,44±5,90	26 (7-36)
Kendini Motive Etme	26,08±5,34	27 (10-36)
Empati	27,35±5,27	29 (9-36)
Sosyal Beceriler	26,12±5,28	27 (10-36)
Toplam Puan	131,12±22,45	135 (50-177)

DZDÖ ve alt boyutlarından elde edilen puanlar ve araştırma sonuçları aşağıdaki tabloda verilen puan aralıklarına göre değerlendirilmektedir (Kuzu 2008).

 Copyright © International Conference on Quality in Higher Education(ICQH)

Tablo 2. DZDÖ'nün puanlaması ve araştırma sonuçları

BOYUTLAR	Düşük	Normal	Yüksek	SONUÇLAR
Duygularının Farkında Olma	25 ve altı	26-30	31 ve üzeri	**27,11**
Duygularını Kontrol Etme	26 ve altı	27-31	32 ve üzeri	**24,44**
Kendini Motive Etme	26 ve altı	27-30	31 ve üzeri	**26,08**
Empati	25 ve altı	26-30	31 ve üzeri	**27,35**
Sosyal Beceriler	24 ve altı	25-29	30 ve üzeri	**26,12**
Toplam Puan	129 ve altı	130-154	155 ve üzeri	**131,12**

SONUÇ

Hemşirelik öğrencilerinin duygusal zekâ düzeylerinin "normal" düzeyde olduğu, erkek öğrencilerin "duygularını yönetmede" daha başarılı olduğu görüldü. "Duygularını yönetme" ve "sosyal becerilerin" son sınıf öğrencilerinde daha yüksek olduğu saptandı. Öğrencilerin stresle baş etmede en çok "kendine güvenli yaklaşım" ve "çaresiz yaklaşım yöntemini kullandığı belirlendi. Bilgi okuryazarlığı toplam puanı ise "ortalamanın altında" bulundu. Öğrencilerin duygusal zekâ düzeyi yükseldikçe "kendine güvenli yaklaşım" ve "bilgi ihtiyacını tanılama becerisinindi arttığı saptandı. Bu çalışmanın sonucunda öğrencilerin, bilgi okuryazarlığına ilişkin yeterlilik düzeylerinin değerlendirilmesi önerilebilir.

KAYNAKÇA

Adıgüzel, A. (2011). Bilgi Okuryazarlığı Ölçeğinin Geliştirilmesi. Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi, 17: 15-28.

Akerjordet, K. Severinsson, E. (2004). Emotional intelligence in mental health nurses talking about practice. International Journal of Mental. Health Nursing. 13:164- 170.

Ergin, EF. (2000). Üniversite öğrencilerinin sahip oldukları duygusal zekâ düzeyi ile 16 kişilik özelliliği arasındaki ilişki üzerine bir araştırma. Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Bilim Dalı Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniv. Sosyal Bil. Enst. Konya.

Folkman, S. Lazarus, RS. (1988). Coping as a mediator of emotion. Journal of Personality and Social Psychology. 54(3):466-475.

Ioannidou, F. Konstantikaki, V. (2008). Empathy and emotional intelligence: What is it really about? International Journal of Caring- Sciences, 1(3): 118–123.

Kourkouta, L. Papathanasiou, VL. (2014). Communication in Nursing Practice Mater Sociomed. 26(1): 65-67

Kuzu, A. (2008). Hemşirelik Öğrencilerinin Duygusal Zekâ ve iletişim Becerilerinin Eşdeğer Öğrenim Gören Öğrencilerle Karşılaştırmalı Olarak Değerlendirilmesi, Yüksek Lisans Tezi, Düzce Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü Hemşirelik Programı. : 4- 49.

Küçük, L. (2011). İletişim ve Terapötik İletişim. Ed: Ay F.A: Sağlık Uygulamalarında Temel Kavramlar ve Beceriler. ss: 72. Nobel Tıp Kitabevleri. İstanbul.

Luo, Y. Wang, H. (2009). Correaltion research on psychologicial health impact on nursing students against stres, coping way and social support. Nurs Educ Today. 29(1):5-9.

Mayer JD, Salovey P. (1990). Emotional Intelligence, Imagination, Cognition, and Personality. 9: 185–211.

Polat, Coşkun. (2005). Üniversitelerde kütüphane merkezli bilgi okuryazarlığı programlarının geliştirilmesi: Hacettepe Üniversitesi örneği. Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Doktora Tezi. Ankara

Salovey, P. Grewal, D (2005). The Science of Emotional Intelligence. American Psychological Society. 14 (6): 281-285.

Şahin, NH. Durak, A. (1995). Stresle Başa Çıkma Tarzları Ölçeği: Üniversite öğrencileri için uyarlanması. Psikoloji Dergisi. 10(34):56-73.

Timmins, F. Corroon, AM. Byrne, G. Mooney, B. (2011). The challenge of contemporary nurse education programmes. Perceived stressors of nursing students: Mental health and related lifestyle issues. J Psychiatr Ment Health Nurs. 18:758–766.

Yılmaz, E. Özkan, S. (2011). Hemşirelik öğrencilerinin duygusal zekâ düzeylerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi. Maltepe Üniversitesi Hemşirelik Bilim ve Sanatı Dergisi, 4(1): 39-52.

 Copyright © International Conference on Quality in Higher Education(ICQH)

SAKARYA ÜNİVERSİTESİ FEN BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ SON ÜÇ DÖNEME AİT YENİ KAYIT ÖĞRENCİ PROFİLİ

Ali Osman Kurt
Sakarya Üniversitesi, Sakarya, Türkiye
aokurt@sakarya.edu.tr

Nazan Deniz Yon Ertuğ
Sakarya Üniversitesi, Sakarya, Türkiye
ndyon@sakarya.edu.tr

Serap Coşansu Akdemir
Sakarya Üniversitesi, Sakarya, Türkiye
scosansu@sakarya.edu.tr

ÖZET
Sakarya Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü Programlarına 2014-2015 Güz, 2014-2015 Bahar ve 2015-2016 Güz yarıyıllarında yeni kayıt yaptıran öğrencilerin profilleri ve tercih nedenleri sekiz sorudan oluşan bir anketle araştırılmıştır. Kayıt yaptıran öğrencilerin cinsiyete göre dağılımların her üç yarıyılda benzer olduğu tespit edilmiştir (%61-68 Bay; %32-39 Bayan). 2014-2015 Güz ve 2015-2016 Güz yarıyıllarında kayıt yaptıran öğrencilerin sırasıyla %51 ve %56'sı lisans öğrenimlerini Sakarya Üniversitesi'nde tamamlamıştır. 2014-2015 Bahar yarıyılında ise bu oran %35'tir. Öğrencilerin ikamet ettikleri illere göre dağılımında önemli pay alan ilk üç il sırasıyla Sakarya, İstanbul ve Kocaeli'dir. "*SAÜ Fen Bilimleri Enstitüsü'nde lisansüstü eğitimi ilk nereden duydunuz*?" sorusuna öğrencilerin önemli bir bölümü (%43-61) "*internet*" cevabını vermiştir. Tercih nedenleri arasında ilk sırayı "*şehrin coğrafi konumu*" alırken, bunu sırasıyla "*ulusal/uluslararası tanınırlık*", "*tavsiye üzerine*", "*bilimsel yayınların fazlalığı*" ve "*yurt dışı olanakları*" cevapları izlemektedir.
Anahtar Kelimeler: lisansüstü eğitim, öğrenci profili, tercih sebebi

 Copyright © International Conference on Quality in Higher Education(ICQH)

SEARCH FOR QUALITY FROM SELJUKS TODAY IN THE HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS

Murat AYAN
muratayan34@gmail.com

Erkan SOYDAL
erkan.soydal@tosyali-algerie.com

Anisa AYAN
anisa-khamadeeva@rambler.ru

ABSTRACT
Since Seljuk Empire (1040-1157) to the present day there has been great interest in the higher education in the Turkish Governments. Among the reasons for this; to ensure regional sovereignty, protect the Sunni Islamic beliefs and to promote understanding, to ensure development in the area of science, develop treatments against health problems, to provide leadership in the world etc. can be considered. In this long process; structuring of higher education, development and quality concepts during Great Seljuk, Anatolian Seljuk, Indian Turkish States, the Ottoman Empire and the Republic of Turkey have been studied. 1000 year period dating back from Madrasa, to Darülfünun; Darülfünun to the University have been analyzed.
Key Words: time, quality, higher education institutions.

 Copyright © International Conference on Quality in Higher Education(ICQH)

SOCIAL IMPACT OF COMMUNITY PROJECTS IN MEDITERRANEAN SCHOOLS OF ARCHITECTURE

Jose Manuel Pages Madrigal

madrigal@gau.edu.tr

ABSTRACT

Last decades the star system architect concept was promoted from media and the society. Image culture provoked it, where the most "iconic" works and designs were helping to get this vision. SO many countries saw how the number of students of Architecture was growing up and new Schools of Architecture arose. Recent economic crises in Europe and other countries helped to go back to the role of the architect within the society. It was an excellent opportunity to understand the Architectural education as a huge vision of the society from an territorial and urban point of view. Community projects developed within the schools of Architecture help to get a comprehensive high education levels, especially in the final years of the curricula.

A transformative pedagogy applied to Urban Planning and Architectural design courses brings up the social role of the architect to the students. Practical exercises, where the final result is even positive for the social groups, help to get deeper backgrounds for the future architects and positive results for an eventual extrapolation for the society.

The paper presents us community projects experiences related to urban design in two different Mediterranean schools of Architecture, one of them in Italy and the other one in Lebanon.

In the first case the work is based on improving the quality of life of the citizenship and the tourists visiting Liguria region in Italy. Proposals for joining efforts among the several municipalities and developing new territorial models are done. The second case study shows us two initiatives for the students, developing proposals for UNHABITAT program and municipalities in southern Lebanon and a proposal for regenerating river lines in Byblos, within the 100 resilient cities program powered by Rockefeller Foundation.

Finally, the paper presents the new project is to be developed currently by American university of Cyprus, about the buffer zone in Nicosia.

 Copyright © International Conference on Quality in Higher Education(ICQH)

SPOR YÖNETİCİLİĞİ EĞİTİM PROGRAMININ CIPP DEĞERLENDİRME MODELİ VE SPOR YÖNETİMİ AKREDİTASYON KOMİSYONU STANDARTLARINA GÖRE YETERLİLİĞİ

Nuran Kandaz Gelen
Sakarya Üniversitesi, Sakarya, Türkiye
nkgelen@sakarya.edu.tr

Dilşad Çoknaz
coknaz_d@ibu.edu.tr

ÖZET
Bu çalışmada Sakarya Üniversitesi (SAÜ) Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu Spor Yöneticiliği bölümünde uygulanan spor yöneticiliği eğitim programının CIPP değerlendirme modeli ve Spor Yönetimi Akreditasyon Komisyonu'nu (SYAK) akreditasyon standartlarına göre yeterliliğinin ortaya konulması amaçlanmıştır. Programın yeterliliğini ortaya koyabilmek amacı ile bütüncül ve çok boyutlu bir değerlendirme anlayışına sahip olan CIPP modeli esas alınarak, değerlendirmeler Bağlam, Girdi, Süreç ve Ürün boyutu doğrultusunda yapılmıştır. Bu sürece Soyak'ın akreditasyon standartları da eşlik etmiştir.
Bu araştırma, nitel ve nicel yöntemlerin birlikte kullanıldığı bir karma yöntem araştırmasıdır. Çalışmada yakınsayan desen kullanılarak SAÜ Spor Yöneticiliği eğitim programını değerlendirmek üzere nitel ve nicel veriler birlikte toplanmıştır. Araştırma nitel ve nicel yöntemlerin birlikte kullanıldığı bir çalışma olması nedeniyle örneklem seçiminde nicel ve nitel araştırmalarda kullanılan olasılıklı ve amaçlı örnekleme teknikleri bir arada kullanılmıştır. Bu araştırmada veri toplama yöntemi nitel ve nicel olmak üzere iki boyutta gerçekleşmiştir. Nitel boyutta, doküman analizi, görüşme, odak grup yöntemleri kullanılırken nicel boyutta ise anket yöntemi kullanılmıştır. Nitel yöntem ile elde edilen verilerin analizinde doküman analizi kısmı için betimsel analiz kullanılırken, görüşmelerden elde edilecek verilerin analizinde tümevarımsal analiz kullanılmıştır. Nitel verilerde 2 adet odak grup ve 10 adet bireysel görüşme yapılırken nicel veriler anket ile toplanmıştır. Her odak grupta 4 kız 4 erken olmak üzere sekizer öğrenci, anket uygulamasına ise 92 mezun ve 309 mevcut öğrenci katılmıştır.
Araştırmada. nitel bulgular nicel bulgularla ilişkilendirilerek birlikte yorumlanmıştır. Araştırmanın alt problemleri doğrultusunda bulgular Bağlam Girdi, Süreç ve Ürün boyutunda programın yeterliliklerinin ve yetersizliklerinin olduğunu açıkça göstermektedir. Sonuç olarak SAÜ Spor Yöneticiliği Eğitim Programının SYAK standartlarına göre Bağlam, Girdi, Süreç ve Ürün boyutunda hem yeterliliklere hem de yetersizliklere sahip olduğu görülmüştür. Programın akreditasyon sürecinde yeterliliklerinin avantaj, yetersizliklerinin ise dezavantaj sağlayacağı söylenebilir.
Anahtar Kelimeler: Spor Yönetimi Eğitimi, Spor yönetimi Akreditasyon Komisyonu, Eğitim Programı, CIPP

 Copyright © International Conference on Quality in Higher Education(ICQH)

STANDARDIZATION OF COOPERATIVE EDUCATION PROCESSES VIA MANAGEMENT INFORMATION SYSTEMS

Mehmet Bilgehan ERDEM
Department of Industrial Engineering, Sakarya University, Sakarya, Turkey
bilgehan@sakarya.edu.tr

Merve CENGİZ TOKLU
Department of Industrial Engineering, Sakarya University, Sakarya, Turkey
mtoklu@sakarya.edu.tr

ABSTRACT
Various university programs around the world are in need of cooperative education to meet the growing needs of the global business. Short-term internship experience are inadequate especially in engineering programs. Cooperative education can be added in curriculum of universities to increase collegians' work experience and to develop university-industry cooperation. In this study, a conceptual model is built for cooperative high education process via using management information system to facilitate and simplify the whole cooperative high education process. The proposed model is useful both industry and universities.
Keywords: Cooperative education, Management information systems, Standardization

INTRODUCTION

Developments in the industry and service sector has led to the need for experienced staff. Short-term internship experience is inadequate especially in engineering programs. Cooperative education (co-op) that combines classroom learning with learning at the workplace aims to fulfill the need of highly skilled labor in competitive industry.

Co-op was developed at the University of Cincinnati (UC) in 1906 by Herman Schneider. As shown in Table 1. there are many co-op applications all over the world applied over a century; university of Waterloo, Northeastern University, Wentworth Institute of Technology, Georgia Institute of Technology, Drexel University, Purdue University and etc. Co-op education in Turkey started with TOBB University of Economics & Technology. Gaziantep University, Sakarya University ("UMDE", "3+1" & "7+1" programs), Bahçeşehir University and Süleymanşah University implement co-op education.

Table 1. Universities with over-a-century co-op experience

2006	University of Cincinnati
2009	Northeastern University
2009	Drexel University
2009	Kettering University
2011	University of Detroit Mercy
2012	Georgia Institute of Technology
2012	Rochester Institute of Technology
2014	University of Akron
2019	Drexel University

Co-op is a learning method of combining conventional education with industrial experience. As mentioned above, cooperative education models are being implemented throughout the world in different ways, depending on national and local circumstances, national policies on vocational education, social and economic structures, historical contexts and school and university systems (Arslan et al., 2013). Although there are many co-op applications all over the world for a long period of time, a rational structure for monitoring, analysis and management of this system does not seem to appear both in related literature and

 Copyright © International Conference on Quality in Higher Education(ICQH)

industry. An MIS is developed to enable evaluating coop education programs and to fulfill the potential of coop partners such as, students, employers and academics.

Difference between co-op and internship programs

Co-op learning model consists of students performing a full-time paid employment as a structured part of their program of study. Co-op programs help students and academics to integrate industrial field experience and academic experience (Weisz and Smith, 2005).

Co-op experiences are either full-time alternating periods of work and school or part-time combining work and school. Co-op experiences also supervised by a field related professional in partner institution. Usually co-op students are offered at higher salaries when they apply to a related position.

Internship programs often carry on in the summer. It can be full or part-time, paid or unpaid, depending on the employer and the career field. Students don't have to miss a semester or two to complete an internship. An important point is that, internships are usually limited to one area of responsibility ("Co-Op vs. Internship: What's the Difference?", 2010).

Benefits and challenges of co-op education

The benefits to all partners of co-op programs have been mentioned below. Academic benefits to students include increased disciplined thinking improved motivation to learn and problem solving skills, an ability to apply theory to practice and improved academic grades (Weisz and Smith, 2005). Furthermore students may practice in human relations skills, clarify of career goals, Improved self-reliance, self-confidence, responsibility, improve Contacts with potential employers (Kerka, 1989). Higher starting salary after graduation is the one of the important benefits of co-op education. Benefits to partner institutions are; effective screening, selection, and recruitment, higher employee retention and productivity, highly motivated employees with realistic expectations, lower recruitment and training costs, opportunity to influence curriculum design and content, improved public relations (Kerka, 1989). Benefits to academicians are; finding potential sources for fundraising, finding project partner, updating of the curriculum, developing university-industry cooperation.

Despite the many benefits of co-op education there are several challenges in practice. For instance, academic supervisor's workload is usually high and mostly undervalued for this reason supervisor may not have the time to check all work placements thoroughly enough to ensure that the appropriate learning opportunities are being provided for students. Similarly, mentors in PIs may also not have the time because of their responsibilities to the companies. Finding work placements are difficult. Work in mentoring cooperative education is not recognized nor it is rewarded through the process of academic promotions (Kerka, 1989). Students may not spend their time productive due to lack of tasks.

PROPOSED CO-OP MANAGEMENT MODEL

In this study a conceptual model is built for cooperative high education process via using management information system to facilitate and simplify the whole cooperative high education process. A step-by-step application scheme for proposed co-op management model is illustrated in Figure 1. First step is related to acquiring demands. These demands include student, partner institutions and academicians. For instance, a partner institution might want to prefer an academician who works in a specific field and also a student might want to work a specific department of a company. Following the having request co-op management commission in relevant department of university analyze whole demands. Annual protocols signed with the appropriate institutions. In the fourth step student, partner institutions and academicians is matched each other. In the co-op education process the whole of partners give reports. At the end of the term, final grades of student, partner institutions and academicians are determined. Partner institutions' and academicians' final grade light the way for planning future periods of co-op education. These steps draw a frame for co-op education process and the frame might go into more detail due to specific university department.

 Copyright © International Conference on Quality in Higher Education(ICQH)

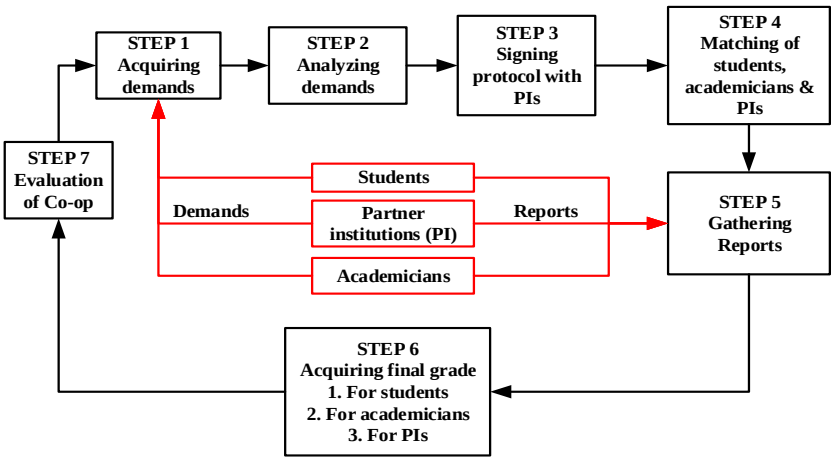


Figure 1: Proposed steps of co-op education

A MANAGEMENT INFORMATION SYSTEM FOR CO-OP EDUCATION PROCESSES

Co-op model has a wide range of applications in the world and as well as Turkey. Although there are many co-op applications all over the world for a long period of time, a rational structure for monitoring, analysis and management of this system does not seem to appear both in related literature and industry. An MIS is developed to enable evaluating co-op education programs and to fulfill the potential of co-op partners such as, students, employers and academics.

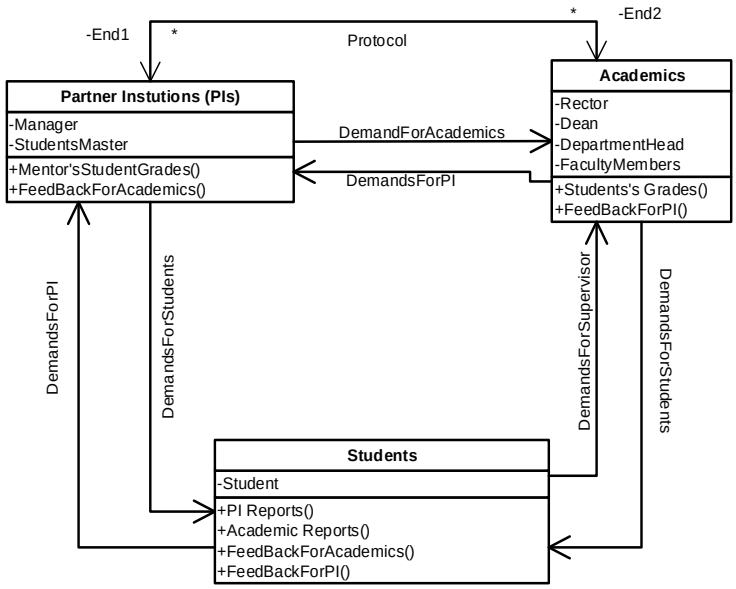


Figure 2: UML Diagram of current co-op workflow

In current co-op applications mostly the data and information exchanged by the partner (institutions, students, academicians etc.) are carried out by universities' staff without having an integrated MIS. Current workflow of the process and information exchange of the partners are shown in Figure 2.

In the proposed MIS model for management and standardization of co-op processes, data and information exchange by the partners are carried out by one central information processing agent which is defined by the authors as SCOOP. As seen in Figure 1. steps of co-op process involves different types of demands, protocols, reports and feedbacks. The proposed SCOOP model enables to manage all inquiries including demands, protocols, reports, feedbacks and etc. in one central information processing agent as shown Figure 3. All interaction between partners are performed via a user interface. Data gathered from different partners and processes are stored in a central database. Any partner who wishes to get a customized report will be able to access a flexible reporting tool with the help of this database. Also a blind feedback process will be held by SCOOP.

 Copyright © International Conference on Quality in Higher Education(ICQH)

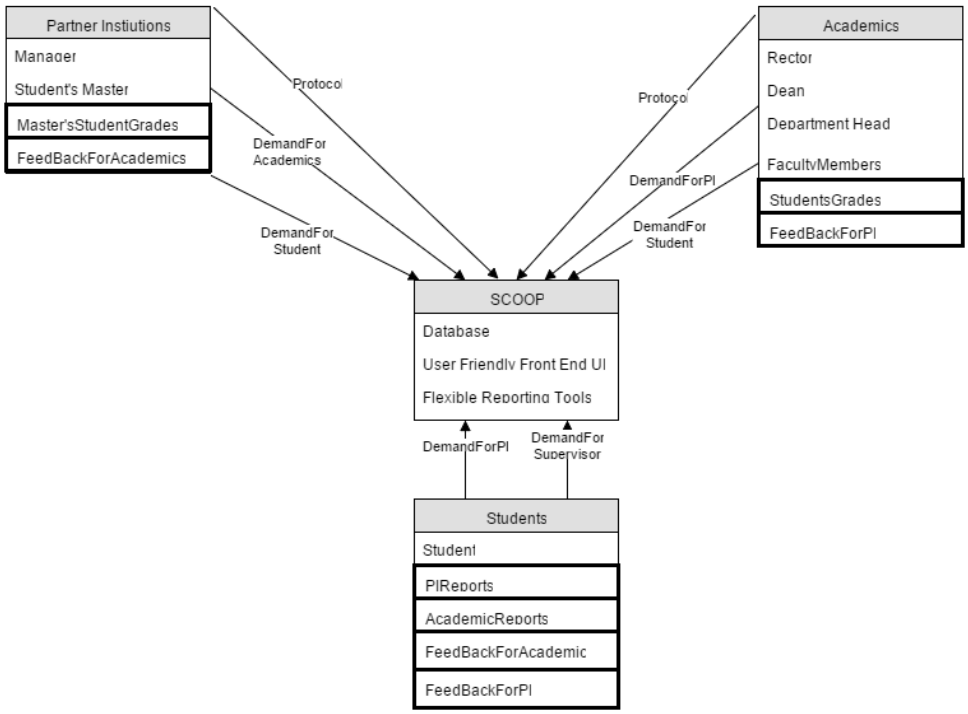


Figure 3: Proposed SCOOP - standardization of co-op management agent model

CONCLUSIONS

Co-op education model is a combined education model including both classroom education and work place education. This education model has a wide range of application in the world and in Turkey. In this study, authors have developed an integrated MIS model for management of co-op processes. The proposed model has been presented to cooperative learning practitioners in a university and the model was further developed according to feedback from them. As a result of bilateral negotiations with cooperative learning practitioners, it has kindly agreed to the applicability of the model. As mentioned before co-op learning model is applied in the different universities around the world. It is hoped that the proposed model can be used by all practitioners who intend to enhance their co-op management experience. As a further study, authors anticipate a cooperative learning quality system to be developed under favor of the proposed process standards model.

REFERENCES

Arslan, R., E., Ö., O'mahony, P., Parsons, R., Bono, S.D., Battıpaglia, A. and Jociunas, J. (2013), "A Comparative Study: Challenges and Opportunities for European Union Dual Vocational Training Systems", *Journal of Cooperative Education and Internships*, Vol. 47 No. 01, pp. 4–18.

"Co-Op vs. Internship: What's the Difference?" (2010), , available at: httpcampus-to-career.com20101005co-op-vs-internship-what%E2%80%99s-the-difference (accessed 30 June 2015).

Kerka, S. (1989), *Cooperative Education: Characteristics and Effectiveness*.

Weisz, M. and Smith, S. (2005), "Critical changes for successful cooperative education", *Proceedings of the 28th HERDSA Annual Conference*, pp. 605–615.

 Copyright © International Conference on Quality in Higher Education(ICQH)

SÜREKLİ İYİLEŞTİRME KAPSAMINDA PROBLEM ANALİZ VE TAKİP SİSTEMİ

Prof Dr. Alper Cihan
Açık ve Uzaktan Eğitim Fakültesi, İstanbul Üniversitesi, İstanbul, Türkiye
alper.cihan@auzef.istanbul.edu.tr

YrdDoç Dr. Buket Karatop
Açık ve Uzaktan Eğitim Fakültesi, İstanbul Üniversitesi, İstanbul, Türkiye
buket.karatop@auzef.istanbul.edu.tr

Alaaddin Yener
Açık ve Uzaktan Eğitim Fakültesi, İstanbul Üniversitesi, İstanbul, Türkiye
alaaddin.yener@auzef.istanbul.edu.tr

Elif ÇELİK
Açık ve Uzaktan Eğitim Fakültesi, İstanbul Üniversitesi, İstanbul, Türkiye
elif.celik@auzef.istanbul.edu.tr

ÖZET
Sürekli iyileştirme tüm kalite yönetim sistemlerinin en önemli prensibi olduğu söylenebilir. Bu prensip benimsendiğinde mevcut durumla yetinmeyerek, zayıf veya gelişmeye açık noktalarda sorunları belirlemek gerekir. Sorun çözme sürecinin sistematik olması kurumların gelişmesine olumlu katkı sağlar. Sorun çözme süreci düzeltici yada önleyici faaliyetlerini içerir.
Bu bağlamda Problem Analiz ve Takip Sistemi, İstanbul Üniversitesi Açık ve Uzaktan Eğitim Fakültesinde iyileştirme çalışmaları kapsamında uygulanmakta olan düzeltici ve önleyici faaliyetleri kapsamaktadır. Sistemin akışının takibi, aynı isimli form ile gerçekleştirilir. İlgili sistemde herhangi bir problem tespit edildiğinde problem için izlenecek yollar Path formların yönlendirmesi ile analiz ve takip yapılmasına aynı zamanda raporlanmasına olanak sağlamaktadır. Herhangi bir bildirimden veya birimlerde karşılaşılan problem ile kalite yolu sisteminden ulaşılabilen form doldurarak takip başlatılmaktadır. Süreçte probleme yönelik Düzeltici önleyici ve kalıcı çözüm faaliyetleri detayları ile analiz edilerek takip ve raporlanmasına imkân sağlamaktadır. Form dijital ortamda doldurulduğundan arşivleme ve paylaşım kolaylığı sağlamaktadır. Alt ve üst kademe çalışanlarında ulaşıp başlatabileceği bir iyileştirme çevrimi oluşmaktadır.
PATH formunda kalıcı çözüme ulaşılarak ilgili sorunlarla bir daha karşılaşılmamasını hedeflemektedir. Sorunlar ortaya çıkmadan önce öngörü ile düzeltici değil önleyici faaliyet çalışmalarına da imkan veren sistem sayesinde en az kayıpla en verimli sistemin kurulması devam ettirilmesi yönünden etkili bir yöntem olarak kullanılmaktadır.
Anahtar Kelimeler: Açık ve uzaktan eğitim, Problem analiz ve takip, sürekli iyileştirme,

GİRİŞ

Toplam Kalite Yönetimi kavramı ilk tohumlarını 1950'lerde Amerika Birleşik Devletleri'nde atan, ancak filizlerini 1980'lerde Japonya'da veren, 1990'larda ise hem özel hem kamu şirketlerinde küresel furya haline gelenbir yönetim sistemi yaklaşımıdır. Toplam Kalite Yönetimi ilk ve ağırlıklı olarak üretim sektöründe kullanılmış olsa da son yıllarda hizmet sektörünün de ayrılmaz bir yönetim felsefesi olmuştur.

Bu yönetim yaklaşımı, bir takım anlayışları benimseyerek organizasyonda toplam kaliteye ulaşmayı amaçlar. Bu anlayışları 6 başlık altında toplayabiliriz (Dale H. Besterfield, Carol Besterfield-Michna, Glen H. Besterfield, Mary Besterfield-Sacre, Hermant Urdhwareshe, RashmiUrdhwareshe, 2012):

1) **Liderlik:** Üst yönetimin uzun dönemli stratejilerinde Toplam Kalite Yönetim sistemini kurmak ve sürekliliğini sağlamak olmalıdır. Üst yönetim kendini bu sürece kendini adayarak müdahil olmalı ve gerekli örgütsel desteği sağlamalıdır.

 Copyright © International Conference on Quality in Higher Education(ICQH)

2) **Müşteri odaklılık:** Organizasyonun karar verme mekanizmalarını belirleyen odak daima müşteri olmalıdır. Kalite yönetim sisteminde müşteri sadece nihai müşteri olarak düşünülmemeli, birbiriyle etkileşimde olan süreçler de müşteri tedarikçi ilişkisi yaklaşımıyla kurulmalıdır. Kısaca iç ve dış müşteri odaklılık toplam kalite yönetiminin kalbidir.

3) **Herkesin katılımı:**Toplam Kalite Yönetimi'nde toplam kelimesi kurumdaki tüm çalışanların tam katılımını ifade etmektedir. Kurumun sahip olduğu iş gücünün etkin katılımı sağlanmaya çalışarak hem insan kaynağından en yüksek faydanın sağlanması hem de kalitenin artırılması amaçlanır.

4) **Sürekli İyileştirme:**Felsefede kalitenin nihai bir varış noktasının olmadığı düşünülür. Kalite bir yolculuktur. Bu yolculukta ise sürekli iyileştirme çalışmaları ile mesafe kat edilir. İdari ve üretim süreçlerinin sürekli iyileştirilmesi esastır.

5) **Tedarikçi ile işbirlikleri:** Toplam Kalite Yönetimi'nde dış paydaş olan tedarikçiler sistemden uzak tutulmaz, aksine tedarikçilerle kurumun partnerleri olarak yaklaşılır.

6) **Performans ölçümü**: Toplam Kalite Yönetimi, yönetim sistemlerinin verilere dayalı hedefler belirlemesini talep eder. Bunun için süreçlerin performanslarının ölçülmesi esastır. Bunun için de öncelikle performans ölçüm kriterlerinin belirlenmesi gerekir.

Sürekli İyileştirme

Toplam Kalite Yönetimi'nin felsefesi durağanlığa karşıdır. Sistem daima kendini sorgulamalıdır ve sistemin etkinliğini devamlı olarak iyileştirip, geliştirmelidir. ISO 9001 Kalite Yönetim Sistemi standartlarına göre kuruluşlar kalite politikalarını, kalite hedeflerini, tetkik sonuçlarını, veri analizlerini, düzeltici ve önleyici faaliyetleri ve yönetimin gözden geçirmesini kullanarak kalite yönetim sisteminin etkinliğini sürekli iyileştirmelidir. İşleyen bir sürecin daha iyiye gitmesi için öncelikle varsa ortadaki problemler giderilmeye çalışılmalı, bir daha gerçekleşmemeleri için de gerekli önlemler alınmalıdır. Bunun için ISO 9001 kalite yönetim sistemlerini kurarken kurumlarda düzenleyici ve önleyici faaliyetlerininaktivitelerininyapılması zorunlu tutmuştur. Bundan mütevellit, ISO 9001 belgesine sahip tüm kurumların kalite dokümantasyonlarında mutlaka düzenleyici ve önleyici formları (DÖF) bulunur.

Yukarıda bahsedilen Toplam Kalite Yönetimi'nin anlayışları birbirinden ayrı düşünülemeyeceğinden, sürekli iyileştirme faaliyetlerinin de sadece üst yönetimin ya da çalışanların bireysel çalışmalarıyla yürütülemeyeceği açıktır.

Sürekli iyileştirme çalışmalarında çalışanların kendi işlerini değerlendirip, geliştirmeye çalışmaları çok önemlidir. Burada bireysel değil de birlikte yapılan çalışmaların katma değerinin daha yüksek olduğu söylenebilir. Claver ve Tari'ye göre (2003), çalışanların yer aldığı takım çalışmalarındave öneri projelerine konu olan alanların sürekli iyileştirme çalışmalarında daha önce çıktığı görülmüştür.Bu konuyla ilgili yapılan çalışmalar göstermiştir ki iyileştirme çalışmalarında en önemli olan konular çalışanların kaliteyle ilgili görevlerle (takım çalışması veya öneri projeleriyle) ilgilenmeleriyle ilişkilidir (Claver ve Tari, 2003). Bu da demek oluyor ki, birlikte ortak akılla ve farklı bakış açılarıyla ele alınan çalışma alanlarında iyileştirme yapılması daha muhtemeldir.

Kuruluş, uygunsuzlukların nedenlerini gidermek ve tekrarlarını önlemek için tedbirler almalıdır. Düzeltici faaliyetler, karşılaşılan uygunsuzlukların etkilerine uygun olmalıdır. Genelde kurumlarda Düzenleyici ve önleyici faaliyet istekleri aslında çok basit bir sistemle gerçekleştirilmektedir.

Düzeltici faaliyet : Problem ortaya çıktıktan sonar yapılan faaliyet olarak tanımlanabilir.

Önleyici faaliyet : Problem ortaya çıkmadan once yapılan faaliyetler olarak tanımlanabilir.

Kurum içinde çalışan her hangi biri önleyici ya da düzenleyici faaliyet formu doldurur. Bu ilgili birime yönledirilir. Burada bu konuda ne yapılacağının önerisi getirilir ve karar verilir.

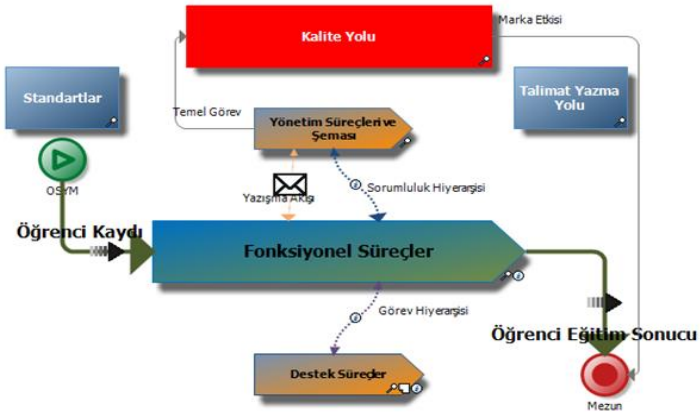
Bu çalışma, idari yönetim yapısını toplam kalite yönetimi çerçevesinde oluşturan İstanbul Üniversitesi Açık ve Uzaktan Eğitim Fakültesi'ni (AUZEF) konu alır. AUZEF, ISO 9000'nin de koşullarındanbiriolandüzelticiveönleyicifaaliyetleribünyesindegerçekleştirmektedir.

 Copyright © International Conference on Quality in Higher Education(ICQH)

AUZEF

AUZEF, İstanbul Üniversitesi bünyesinde bulunan Açık ve Uzaktan Eğitim Fakültesidir. İstanbul Üniversitesi bünyesinde 2009 yılından itibaren uzaktan eğitim programları, 2011 yılından itibaren de açık öğretim programları olan Türkiye'nin tek hem açık ve hem de uzaktan eğitim fakültesidir. 2015 yılı itibariyle 14 uzaktan eğitim programı, 22 açık öğretim programı, 4 lisans tamamlama ve 6 yüksek lisans programı olmak üzere toplam 46 programa sahip bir fakülte olarak faaliyetlerini sürdürmektedir.

AUZEF'in yönetim sisteminde 3 adet üst süreç (yönetim süreçleri, fonksiyonel süreçler ve destek süreçleri) belirlenmiştir. Kalite Geliştirme Süreci Yönetim Süreci içinde, Genel İdari Hizmetler Süreci ise Destek Süreçleri çinde yer almaktadır.
Fonksiyonel süreçler ise aşağıda belirtilen 6 adet süreçten oluşmuştur: Eğitim-Öğretim Hizmetleri Süreci, Müfredat Yönetimi Süreci, Ölçme-Değerlendirme Süreci, İçerik Tasarım Süreci, Bilişim Hizmetleri Süreci, Ses ve Görüntü Hizmetleri Süreci. Süreç sahipleri ihtiyaç hâlinde alt süreçler oluşturabilmektedir. ISO 9001 belgesine sahip AUZEF'in yönetim sistemi, kalite yönetim sistemi anlayışına uygun tasarlanmıştır. Dolayısı ile sürekli iyileştirme faaliyetleri de AUZEF'te etkin bir şekilde kullanmaktadır. Bu faaliyetler genelde Kalite Geliştirme Süreci kapsamında geliştirilir ve tüm süreçlerin sürekli iyileştirme faaliyetlerinin takibini yapar. Yapılması gereken bu faaliyetler AUZEF'in Kalite El Kitabında da yer almaktadır.



Şekil 1: AUZEF Yönetim Sistemi: Üst Süreçler

AUZEF Problem Analiz ve Takip Sistemi
Sistem ilk kurulduğunda, ISO 9001'in beklentilerine uygun olarak Düzeltici ve Önleyici Faaliyet Formları oluşturmuştur. Bu faaliyetler bir çok kurumda olduğu gibi basit bir sistemle gerçekleştirilmektedir. Kurum içinde çalışan herhangi biri önleyici ya da düzenleyic ifaaliyet formu doldurur. Bu ilgili birime yönledirilir. Burada bu konuda ne yapılacağının önerisigetirilir ve kararverilir. Problemanaliz ve takip sistemi problemin takibi ve analizi için bir yol göstericidir. Problem çözme çalışmalarını devam ettiren ekipler bir çok yöntem ve metottan faydalanarak problemler karşısında ortak akılda çözüm üretir.

Ne var ki, karşılaşılan ya da öngörülen sorunlar çoğunlukla basit bir algoritmada ve tek bir süreç kaynaklı ortaya çıkmıyor. Dolayısı iletek taraflı yaklaşımla da çözüme ulaştırılamıyor. Bu gerçeğe dayanarak AUZEF kalite yönetim sistemindeki düzenleyici ve önleyici faaliyet kavramını geliştirerek Problem Analiz ve Takip Sistemini tasarlamıştır. Bu sistemde kalıcı çözüme ulaşılarak ilgili sorunlarla bir daha karşılaşılmamasını hedeflemektedir. Sorunlar ortaya çıkmadan önce öngörü ile düzeltici değil önleyici faaliyet çalışmalarına da imkan veren sistem sayesinde en az kayıpla en verimli sistemin kurulması devam ettirilmesi yönünden etkili bir yöntem olarak kullanılmaktadır. Problem Analiz ve Takip Sisteminin hedefleri aşağıdaki gibi sıralanabilir:

 Copyright © International Conference on Quality in Higher Education(ICQH)

- Önleyici faaliyetlerde bulunmak
- Kalıcı çözüme ulaşmak
- Katılımı artırmak
- En az kayıpla en verimli sistemi kurmak ve devam ettirmek

Sistemin akışının takibi, PATH isimli form ile gerçekleştirilir. İlgili sistemde herhangi bir problem tespit edildiğinde problem için izlenecek yollar formun yönlendirmesi ile analiz ve takip yapılmasına aynı zamanda raporlanmasına olanak sağlamaktadır.

Problem Analiz ve Takip Sistemi 4 aşamadan oluşmaktadır.

1) Sorun tespiti ve etkileri

Sistemin birinci aşaması olan sorun tespiti ve etkileri kısmında probleme yönelik tanımlamalar yapılmaktadır. Bu aşama uygunsuzluğu veya sorunu bildiren birim tarafından uygulanmaktadır. Problemin öncelik kategorisi işleme alınış hızını belirlemek için işaretlenir. Bu hıza sadece öncelik kategorisinin değil sorunun AUZEF prestijine ne denli etkisi olduğu da etkilidir. İlgili kategorileri ; ''ZAYIF – OLUMSUZ – KÖTÜ - ÇOK KÖTÜ'' seçeneklerinden herhangi biri seçilerek öncelik bir şekilde daha belirlenmiş olur. Problemin bu tanımlamalar dışında bir etkisi var ise düşüncelerin belirtilmesi içinde birinci aşamada bir kısım eklenmiştir.

Problemin tespit edildiği süreç ve büro ve şubesi belirtilir.

Problemin tanımlanması yapılmakta (var ise ek kaynak eklenmekte) ilgili kısımda sorunu tespit eden birim tarafından doldurulmaktadır.

Doldurulan bu aşamadaki veriler sayesinde öncelikler etkiler ilgili birimler ilke ilgili veriler doküman olarak düzenlenmiş ve analiz edilmiş olmaktadır. Sonraki aşamaya geçilmesi için soruna çözüm getirecek sürece iletilmektedir. Konu ile ilgili sorun çözüm aşaması ulaşana kadar takip sürmektedir.

AUZEF BİLİŞİM SİSTEMLERİ PROBLEM ANALİZ VE TAKİP FORMU				
UYGUN OLMAYAN HİZMET VEYA SORUNU BİLDİREN TARAFINDAN DOLDURULUR	RAPOR NO		İLGİLİ YAZI	
	PROBLEMİN GÖRÜLDÜĞÜ TARİH		PROBLEM BİLDİRİM TARİHİ	
	PROBLEM KATEGORİSİ	KRİZ ACİL DÜZELTME İYİLEŞTİRME		
	PROBLEM GÖRÜLEN BİRİM			
	ŞUBE ADI			
	PROBLEMİN TANIMI ve EK DOSYALARI			
	PROBLEMİN AUZEF PRESTİJİNE ETKİSİ	ZAYIF OLUMSUZ KÖTÜ ÇOK KÖTÜ		
	PROBLEMİN ETKİLERİ			

Şekil 2:

2) İlgili sürecin çözümü

Sistemin 2. aşaması soruna çözüm getirecek süreç tarafından yürütülecektir. İlgili aşama 4 kısımdan oluşmaktadır:

- Sebeplerin analizi ile problemin kaynağına inme
- Kısa vadeli çözüm getirecek öneriler ve yapılan çalışmaları ekleme (düzeltici faaliyetler)
- Sorunun tekrarlamaması için gerekli aşamaları belirleme (önleyici faaliyetler)
- Sorunun bir daha ortaya çıkmasını kalıcı olarak önlemek için gerekli faaliyetleri belirleme (kalıcı çözüm aşamaları)

 Copyright © International Conference on Quality in Higher Education(ICQH)

1. kısımda problemin kaynağının belirlendiği aşamadır. Bu kısımda sorunun temel kaynağına ulaşabilmek için maddeler halinde sebepler analiz edilmektedir. 2. kısımda sorunun düzeltici faaliyetleri problem oluştuğu için doldurulması gereken kısa vadeli çözüm getirecek öneriler ve yapılan çalışmalar eklenmedir. 3. kısımda sorunun tekrarlamaması adına faaliyetler öngörülerek bu faaliyetlerdeki aşamalara belirtilmektedir. 4. kısımda ise bir daha sorunun ortaya çıkmasının kalıcı olarak önlenmesi için yapılması gereken ve yapıla faaliyetler belirtilmektedir.

UYGUN OLMAYAN HİZMET VEYA SORUNA ÇÖZÜM GETİRECEK SÜREÇ TARAFINDAN DOLDURULUR.	PROBLEMİN KAYNAĞI	
	DÜZELTİCİ FAALİYETLER	
	ÖNLEYİCİ FAALİYETLER	
	KALICI ÇÖZÜM AŞAMALARI	
UYGUN OLMAYAN HİZMET VEYA SORUNA KALICI ÇÖZÜMÜ GELİŞTİRECEK SÜREÇLER TARAFINDAN DOLDURULACAKTIR	PROBLEMİN KAYNAĞI	
	DÜZELTİCİ FAALİYETLER	
	ÖNLEYİCİ FAALİYETLER	
	KALICI ÇÖZÜM AŞAMALARI	

Şekil 3:

3) Diğer Süreçler

Ortada varolan ya da öngörülen bir problemin kaynağı aslında daha derin olabilir. Ya da kalıcı çözümü getirecek süreç farklı olabilir. Ya da problem çözümü ancak birden fazla süreç birlikte getirebilir.

Bu yüzden problemin kaynağı ile ilişkili ikinci bir sürecteki ilgili şube ya da büronun kendi süreciyle ilgili yapması gerekenler 2. Aşamadaki gibi belirlenir.

4) Takip-Onay-Arşivlenme

Kalite Geliştirme birimi İlgili süreçlerin koordinasyonunu takip eder. Son aşamada ise kalite geliştirme tarafından sorunun çözülüp çözülmediğinin takibi onayı ve kayıtlarının arşivlenmesi için doldurulmaktadır.

1. kısımda problemi takip eden sorumlunun sorunun çözüldüğüne dair bilgilendirmesi bulunmakta, 2 kısımda ise problem takip sorumlusunun sorunun kalıcı olarak son bulması ile ilgili analizleri belirtilmektedir. Her sorumlu için sorunun çözüm aşamalarının ve ilgili aşamaların doğru doldurulduğuna dair. İmzalı onayı ile Path form iyileştirme çalışmaları sonlanmaktadır.

KALİTE GELİŞTİRME BİRİMİ TARAFINDAN DOLDURULACAKTIR	PROBLEM TAKİP SORUMLUSU SORUNUN ÇÖZÜLDÜĞÜ ANALİZİNİ BURAYA AKTARACAKTIR	
	PROBLEM TAKİP SORUMLUSU KALICI ÇÖZÜMÜN GELİŞTİRİLDİĞİ ANALİZİNİ BURAYA AKTARACAKTIR	
	Uygun Olmayan Hizmeti veya sorunu bildirenin çözüldü onayı	*İSİM / İMZA / TARİH*
	İlgili süreç yönetiminin çözüldü onayı	*İSİM / İMZA / TARİH*
	Çözüm hizmetini yürütenlerin çözüldü onayı	*İSİM / İMZA / TARİH*

Şekil 4:

 Copyright © International Conference on Quality in Higher Education(ICQH)

SONUÇ

AUZEF bünyesinde uygulanan Problem Analiz Takip Sistemi uygulanmasının kazanımlarını listelenirse,

- Probleme sistematik yaklaşmayı
- Problemi derinlemesine incelemeyi
- Tam katılımcı yaklaşımı
- Öngörü ile kalıcı çözüm getirmeyi
- Problemin çözümünü baştan sona takip etmeyi
- Sürekliliği olan kaliteli bir yönetim sistemi kurmayı
- sağlamış olur.

Bazı organizasyon yapılarınca sistemin takibi güçleşebilir. Eğer takip yapılamaz, veriler kontrol edilemez ise verimlilik artışı ölçümü güçleşmekte ancak ilgili sistem sayesinde alt süreçlerde ve ana süreçlerde karşılaşılan problemler ile tekrar karşılaşılması durumunda nasıl bir yol izlenmesi gerektiği görülebilir. Nitekim benzer problem ile tekrar karşılaşılması önleyici ve kalıcı çözüm aşamalarının başarısının göstergesi olarak görülebilir. AUZEF bünyesinde uygulanan bu iyileştirme sistemi sayesinde birçok problem çözüme kavuşturulmuştur.

KAYNAKÇA

Besterfield, D. H,Besterfield-Michna, C., Besterfield, G. H., Besterfield-Sacre, M., Urdhwareshe, H.,Urdhwareshe, R.(2012). Total Quality Management: Revised Third Edition. Pearson: India

Claver, E. andTari, J. J. (2003). Levels of Quality Management in CertifiedFirms. Total Quality Management & Business Excellence, Volume 14, Issue 9, 981-998

THE DETERMINANTS OF SYSTEM DYNAMICS: AN APPLICATION OF THE TOTAL QUALITY MANAGEMENT TO THE CASE STUDY OF TURKISH HIGHER EDUCATIONAL SYSTEM.

Erkan Abdulgaffar Agaoğlu
Yeditepe University, İstanbul, Turkey
agaoglu@yeditepe.edu.tr .

ABSTRACT
The foundation university system was first introduced in Turkey during 1985. In total, Turkey had 31 universities during 1990. At the beginning of year 2011, however, there were 166 universities, 102 of these were public universities (61.45%); 55 (33.50%) belonged to foundations; and there were 9 (5.40%) private vocational schools of higher education. Student population of the foundation universities was expected to approach 10% of the total. Although the phenomenon is relatively very new and expanding on a very rapid speed, it serves as an extremely important primary academic learning exercise. With this change, university education is passing through enormous transformation both in quantitative and in structural dimensions. In traditional terms, universities were supposed to solve a limited demand, now have to solve a huge demand with extremely large number of subclusterings. This increase and versatility has also accompanied by growth of the resources destined to its financing, which comes from public as well as from private funds, increasing the level of societal expectations regarding the effective use and management of these funds. Tremendous emands for academic and scientific excellence requires the universities to continuously improve the quality of services being offered to the society in education, research and innovative culture development. While the existence of integrative programs such as Erasmus; Inter-university cooperation and the Mobility of the students are demanding adaptable student evaluations; the total quality management is becoming more and more multivariate. With this perspective in mind, we attempt to review enormous set of literature towards the construction of a system cause-effect diagram. The modeling process has been accomplished through inter-connected loops describing macro level course of action for the strategic planning in the institutions of higher education. We begin with leading variables associated to University Entrance and Placement System (ÖSYM), and then proceed to the inner bound performance indicators in the higher education, thus bringing together the dynamics of system approach to the context of total quality management. Due to the extreme complexity of the system, we have bounded ourselves to the strategic dimensions of macro and regional planning.
In short, the major motive behind this study has been to develop a rationale behind using systems approach by understanding and applying its advantages to an extremely complex educational context. Whereas the main function of higher education is to prepare students for life after graduation, the most important assignment is "critical and creative thinking for problem solving and decision making". Old models do not suffice, and are no longer “All-Purpose”. The new framework should cover systems dynamic thinking, and the conclusion we draw here from this thinking is that the old educational systems are far behind the kinetics of educational systems today. Systems approach to education can serve the purpose of moving from emphasis on education by instruction to an emphasis on education by learning. Our modelling perspective in this study has been a short prototype of this viewpoint.
KeyWords: Turkish Higher Education System; Systems Approach; System Dynamics; Business and Economic Sciences; Turkish Foundation Universities; Turkish Public Universities; Quality of Private Education; Strategic Planning of the Higher Education, Early Warning Models.

 Copyright © International Conference on Quality in Higher Education(ICQH)

THE DETERMINANTS OF TOTAL QUALITY MANAGEMENT FROM THE VIEWPOINT OF HIGHER EDUCATIONAL PRIVATIZATIONAL PROCESS: A MULTIVARIATE STATISTICAL MODELING APPROACH TO THE CASE STUDY OF TURKISH HIGHER EDUCATIONAL SYSTEM.

Erkan Abdulgaffar Agaoglu
Yeditepe University, İstanbul, Turkey
agaoglu@yeditepe.edu.tr

ABSTRACT
Turkey has witnessed an enormous increase in the private "Foundation Universities". The number of these universities has approached to 50% of the total with larger than 10% of the student population. This speed of educational privatization has been the major drive behind the academic learning exercise of this paper. In accordance with this philosophy, the first part of this study attempts to catagorize all 4-year institutions of the higher education as private and public. Each group is subjected to comprehensive "Descriptive Statistics" analysis, then the data is subjected to a "Multiple Regression" run; further elaborated through "Logit & Probit" analysis, for the individual clusters of foundation and public Universities. The study depicts important repurcussions for "Economics and Business Education" when institutions are grouped as private and public. In this respect, the first part of this study can be considered as an important academic platform which assesses the BEI (Business Education Inventory). In this part we emphasize the "Determinants of the Privatizational Aspects".

The second part of the study takes up the above categorized data profile to focus upon drawing lessons from what we have named as the "History of Statistical Quality Control Thought". Herewe cover the historical and statistical perspectives of the so-called "Statistical Process Control Charts" which began through the Works of W. Edwards Deming and Joseph Juran. With theinvolvement of Japanese into the work of Deming as statistician and Juran as engineer, definition of quality has come to an era where it is the key for management to being competitive and that it could best be achieved by improving the processes that produce the products and deliver the services. The contemporary implications of this definition has led to a set of tools for planning and implementation which is called Total Quality Management (TQM). In its guidelines, Project Management Institute refers to this set of tools as "Seven Basic Tools", which are known as Cause-and-effect diagram (alternatively called "fishbone" or Ishikawa diagram); Check sheet; Control chart; Histogram; Pareto chart; Scatter diagram; Stratification (alternately called, flow chart or run chart). These the so-called "Basic 7 Tools of the TQM" are employed, including that of normality tests; to test the relevant hypotheses for overall data, as well as for catagories of our data.

The study attempts to iterate that bottlenecks do exist, and such bottlenecks exist when the competition in the higher education industry is "Imperfect" due to the presence of two groups with conflicting competitive edges. Any policy orientation what-so-ever, needs to concentrate upon this dilemma, and take corrective actions before any long term macro-based strategy can be designated for long terms. This study is expected to be the major theme of any other research intending to cover "Inventorial" and "Quality" perspectives of the Turkish Higher Education System.
KeyWords: Higher Education; Turkish Higher Education System; Mathematical Sciences; Business and Economic Sciences; Econometric and Statistical Methods; Multivariate Statistical Analysis; Discriminant Analysis; Turkish Foundation Universities; Turkish Public Universities; Quality of Priva

 Copyright © International Conference on Quality in Higher Education(ICQH)

THE EFFECTS OF THE FLIPPED CLASSROOM APPROACH SHOWN IN THE EXAMPLE OF A MASTER COURSE ON MANAGEMENT INFORMATION SYSTEMS

Alptekin Erkollar
Sakarya University, Faculty of Management, Sakarya, Turkey
erkollar@etcop.com

Birgit Oberer
Kadir Has University, Faculty of Engineering & Nat. Sc. Istanbul, Turkey
birgit.oberer@khas.edu.tr

ABSTRACT
Technology also has the ability to change the dynamics of time and space in higher education institutions. Education technology is increasingly important in light of the changed learning needs and styles of today's students. Today's students are growing up in a digital world and are masters of technology. The flipped classroom is a pedagogical method in which the typical lecture and homework elements of a course are reversed. The value of a flipped class is in using class time as a workshop environment where students can inquire about lecture content, interact with one another in hands on activities, and test their skills in applying knowledge. In this study the effects of the flipped classroom were analyzed to measure the impact of the flipped approach on student achievement. A master course on MIS was redesigned by using flipped classroom methods, combining short video lectures and in class activities like tutorials and workshops. Rubrics were created and applied for analyzing students' performance. The results of the study revealed that exam performance did not change in a significant manner, but the overall semester performance, measured in terms of paper, presentation, case studies and projects, improved significantly for the students attending this master course.
Keywords: Flipped classroom, student performance, student engagement, rubric.

INTRODUCTION
Student achievement is an increasingly important topic in education today, the goal for any instructor is to improve the ability level and prepare students for their future responsibilities in business world. Defining student achievement and factors that impact progress is critical to becoming a successful instructor. Student achievement measures the amount of academic content a student learns in a determined amount of time. Successful instruction of standards results in student achievement. Classroom instruction is the most important factor that impacts student achievement. Instructors influence the quality of instruction, set expectations for learning, and measure the level of understanding. They use strategies to gain student attention and to support the learning process. One of these innovative approaches is the flipped classroom model, which is a pedagogical approach in which direct instruction moves from the group learning space to the individual one. Instructional courseware, digital content and other electronic learning resources can help meet intermediary goals that can lead to improved student achievement, making technology an essential tool in teaching and learning in the 21st century. Quality electronic learning resources can provide many educational benefits, such as Engaging students through multi-media, interactive content; Strengthening understanding and thinking skills through exploration, collaboration and creation; Adapting to support differentiated or personalized learning for students who have a specific learning style, pace or needs; Keeping knowledge current and information accurate; Enhancing accessibility for physical or learning disabled students through assistive technologies and presentation of content in alternative modalities; and Integrating testing and classroom management tools, thus allowing realtime tracking of student performance to inform instruction and provide accountability (Angelini and Garcia-Carbonell, 2015 and Grinager 2006).

LITERATURE REVIEW
Technology brings rich and diverse materials into the classroom and has the ability to change the dynamics of time and space in schools. By helping students work more independently, technology gives instructors

 Copyright © International Conference on Quality in Higher Education(ICQH)

more time to work oneon-one or with small groups of students. Assessment technologies also help instructors more efficiently identify students' strengths and weaknesses to better target instruction. With digital record keeping, phones in the classroom, and access to local networks to communicate with students, administrators and colleagues, instructors can spend more time teaching and less on paperwork. In addition, students can extend their learning if they can connect from home to their school's network and to other courses and resources (Bergman, 2014 and New Media Consortium, 2014 and Wallace, 2014, and Grinager 2006).

Technology has allowed students increased opportunities for individualizing, customizing and providing access to education through virtual or distance learning. When used effectively, technology applications can support higher-order thinking by engaging students in authentic, complex tasks within collaborative learning contexts. These important "learning skills" enable people to acquire new knowledge and skills, connect new information to existing knowledge, analyze, develop habits of learning and work with others to use information. Education technology is increasingly important in light of the changed learning needs and styles of today's students. Today's students are growing up in a digital world and are masters of technology. They seamlessly integrate multiple technology tools and digital resources into their daily lives (Grinager 2006).
The flipped classroom is a pedagogical model in which typical lecture and homework sections of a course are reversed, offering the benefit that it rearranges face-to-face instructions, attempting to create a more efficient and enriched use of class time. The flipped classroom model is part of a larger pedagogical model that overlaps with blended learning, enquiry-based learning, and other instructional approaches and tools that are meant to be flexible, active, and more engaging for students. The main benefit of flipped learning is the restructuring of class time, which is more of a pedagogical solution than a technological solution. Nevertheless, in-class benefits are dependent upon the utilization of technology tools, like content creation tools, tablet software, document-camera based solutions and distribution tools. Students had to watch lecture videos outside the classroom (no traditional in class teaching) and focused in class on group work activities, assessments and other online focused activities (Basal, 2015 and Helgevold, 2015 and Turan and Göktas, 2015, and Koon, 1995).

Table 1: Potential benefits of the flipped classroom model

Potential benefits	
Improved student-instructor interaction	Instructors do not talk 'at' students, they circulate and talk 'with' students
Opportunities for real time feedback	Instructors spend more one-to-one time with students, compared to the traditional classroom concept
Self-paced learning	Students are able to pace their own learning according to their needs.
More meaningful homework	Flipped classrooms alter the nature of homework, by having students practice and apply their learning in the classroom

THE STUDY

Studies that isolate a particular technology to study its effect on some measure of student achievement find that well-implemented technology use can lead to improved student achievement.

In this study the term 'flipped classroom' stands for an inversion of traditional in class learning; all activities traditionally done in class are situated outside classroom; with an in class focus on those activities, traditionally allocated outside the classroom.' The typical flipped classroom achieves knowledge transfer of fundamental conceptual material via reading assignments and video lectures which students are responsible for before attending the in-person lecture. This lecture then becomes a setting for questions, joint problem solving, and targeted discussion of topics that require more in-depth treatment as well as short, interactive learning experiences that provide individual and group practice along with immediate feedback.' (Redekopp & Ragusa, 2013).

The instructor has given a master course on management information systems following a traditional instructional approach in 2013 and 2014. In 2015 this master course on management information systems (MIS) was chosen to be re-designed, including flipped classroom elements. The study focuses on the course results in 2013, 2014 and 2015 focusing on the research questions, mentioned below.

 Copyright © International Conference on Quality in Higher Education(ICQH)

Table 2: Section & student structure

Section	Students	Lecture style	Student demographics
1/2013	30	Regular lecture style methodology	Master students business, engineering, IT 2. year
2/2014	42	Regular lecture style methodology	
3/2015	36	Flipped classroom methodology	
Students were given the same course outline in each section including assignments, quizzes, and exams with identically weightings for each activity			

Research Questions

The following research questions were defined for this study: (1) What are students perceptions of the effectiveness of the flipped classroom model related techniques installed for the course? (2) How is student perception of the flipped classroom model aligned with student performance?

Students perception on the effectiveness of the 'flipped MIS' course and the relationship between perception and student performance should have been analyzed, to measure the impact of the flipped classroom methods on students achievements.

Design and Implementation of a "Flipped MIS" course

The MIS course selected for re-design, included coverage of fundamental management information systems related topics, focusing on information, data, communication, systems concepts, organizational structures, management basics, planning, decision making, elements of control, performance measurement, information and communication technologies for business and management, applications of ICT in MIS and MIS application.

While conceptual understanding of system related components, management requirements and organizational thinking, decision making and control management could be covered with the traditional lecture based course structure, the application of ICT in MIS and MIS applications in different business areas were a challenge for students in course sections organized in a traditional manner, since there was no practical part in the course to focus on these applications. In the traditional lecture based course structure MIS applications such as decision support systems, executives information systems, expert systems and other tactical and strategic MIS applications were theoretically 'offline' introduced.

Students had difficulties to apply their knowledge on MIS applications in their term projects. Students proficiency with tools and MIS applications, as well as their ability to evaluate this kind of systems, comparing, evaluating and choosing alternatives, were often underdeveloped.
One key for successful learning is an aligned curriculum. To re-design the curriculum the following adjustments were done: (a) definition of clear learning outcomes, (b) definition of learning experiences, which should help students achieve the learning outcomes defined, (c) creation of assessment tasks which allow students to demonstrate their achievement of those learning outcomes.

The following assessment tasks were included: short form tests (partly online), short answer tests, essay, performance test, written report, project, presentation, journal.
The course was designed for 14 weeks. Every week 1-2 videos, students watched outside classroom. In class activities: (1) tutorials, (2) case study analysis, (3) group work, (4) assessments, (5) role plays, and (6) practical sessions (Oberer 2015).

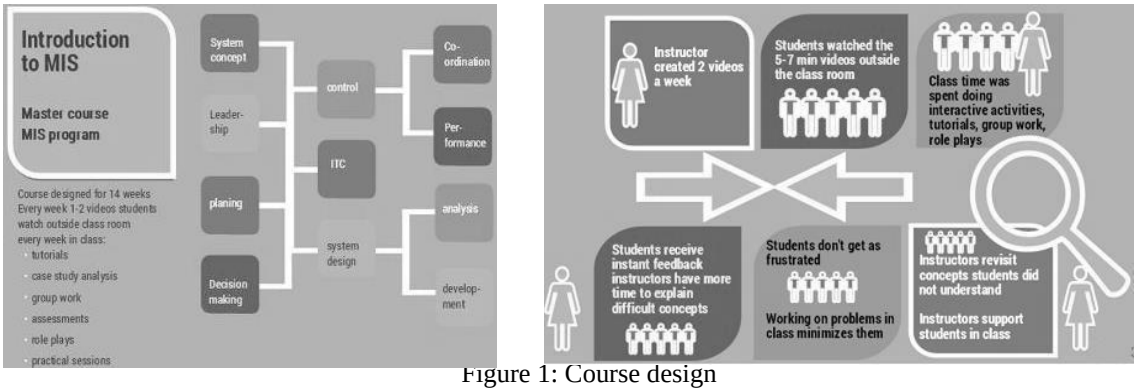


Figure 1: Course design

 Copyright © International Conference on Quality in Higher Education(ICQH)

Flipped classroom activities:

ONLINE LECTURE ASSESSMENT: Whenever a video-based lecture was assigned, a brief, online, auto-scored, multiple-choice assessment (using Blackboard in our case) was provided to assess students' understanding of the concepts. >> *Students* know their mastery on the topic; >> *Instructors* know what to focus on more detailed in class; >> *Both* can address specific questions of the test in class

JOURNALS: Using Blackboard's online Journal feature, students were obligated to provide feedback (for at least one out of every two video lectures) after watching online lectures. Aimed at jumpstarting the students meta-cognitive processes, they were asked to list questions they had, what they found interesting, and what topics warranted more review. Before coming to lecture, the instructor sampled the questions posed in these journal entries and used them to start each lecture with a discussion of the questions and their answers.

In class activities:

IN CLASS PROJECT WORK: By moving content to video, more in-class face-to-face instructional time was available for projects and other group efforts. Students were often asked to perform pieces of their homework or projects in class where an instructor could roam the classroom monitoring progress, answering questions or addressing issues synchronously rather than hours if not days after students encountered them.

IN CLASS GROUP ACTIVITIES: reflecting the topics covered by the two videos each week, students discussed relevant topics in class, and analysed their group findings with their classmates.
CASE STUDIES: focus on (1) technologies, (2) companies, (3) innovations

Out of classroom activities:

WRITTEN ASSIGNMENTS: 2 questions, 1 week time to hand in, instructor feedback, multiple hand in possible.

WRITTEN REPORTS: every week students hand in a report containing a summary what they learned the previous week. Reports include a list of open questions, which the instructor should address the week after in class

Figure 2: Course content shown for a sample week

Evaluation method

Students performance was evaluated by defining analytic rubrics. To develop rubrics, (1) learning objects were defined, (2) concepts or skills students need to demonstrate were identified, (3) levels of performance and their point values were defined, (4) criteria for each level of performance were identified and (5) a rubrics framework was developed. The following rubrics were developed: (a) group activity rubrics, (b) written report rubrics, (c) written assignment rubrics, (d) group project rubrics, (e) peer assessment rubrics.

 Copyright © International Conference on Quality in Higher Education(ICQH)

Table 3: Rubrics framework developed to structure evaluation rubrics

Rubrics framework			
Level of performance / criteria for each level	Level 1	Level 2	Level n
Criteria 1			
Criteria 2			
Criteria 3			
Criteria n			

Figure 2: Rubrics developed for evaluating student performance

RESULTS

There was an expectation that grades would be higher in the flipped classroom based on the literature review findings. The primary findings from this study were that there were grade differences when comparing the flipped class with the two traditional-lecture style classes. Grades for students attending the flipped MIS course were higher than the results of students attending courses with traditional lecture style.

The results of the study revealed that exam results did not differ significantly. Average exam grades were 10.58 (traditional teaching, section 1), 10.48 (traditional teaching, section 2), and 10.86 for the flipped classroom section. This equals an increase of 3.15% on average. Results of quizzes conducted in the classroom increased by 74% from 3.12 to 5.58. The performance on presentations increased from 10.32 to 13.45 which equals an increase of 30.33%. Students achievements on case studies they worked on increased by 22% to 12.99 while project performance increased significantly from 11.56 to 14.99, which equals an increase of 29.67%.

The final grades increased from an average of 68.40 for section 1 to 79.79, which equal an increase of 16.65%.

Table 4: Comparison on course results (overview)

Section	Exam1	Exam2	Exam3	Quizzes	presentations	Case Studies	Projects	Final Grade
(1) non flipped	10.43	10.65	10.67	4.12	10.32	10.65	11.56	68.40
(2) non flipped	10.45	10.33	10.65	3.12	10.99	11.66	11.88	69.08
(3) flipped	10.89	10.67	11.02	5.78	13.45	12.99	14.99	79.79

Table 5: Exam performance

 Copyright © International Conference on Quality in Higher Education(ICQH)

Section	Exam1	Exam2	Exam3	AVG	AVG % increase
(1) non flipped	10.43	10.65	10.67	10.58	+ 3.15%
(2) non flipped	10.45	10.33	10.65	10.48	
(3) flipped	10.89	10.67	11.02	10.86	

Table 6: Performance on Quizzes and Case Studies

Section	Quizzes	AVG % increase	Case Studies	AVG % increase
(1) non flipped	4.12	+ 74%	10.65	+ 22%
(2) non flipped	3.12		11.66	
(3) flipped	5.78		12.99	

Table 7: Presentations and Projects performance

Section	presentations	AVG % increase	Projects	AVG % increase
(1) non flipped	10.32	+ 30.33%	11.56	+ 27.67%
(2) non flipped	10.99		11.88	
(3) flipped	13.45		14.99	

Table 8: Performance Delta table

Section	Exams AVG % increase	Quizzes AVG % increase	Presentations AVG % increase	Case Studies AVG % increase	Projects AVG % increase	Final Grade AVG % increase
(1) non flipped	+ 3.15%	+ 74%	+ 30.33%	+ 22%	+ 27.67%	+ 16.65%
(2) non flipped						
(3) flipped						

Lessons learned

1	Student understanding of the purpose of the flipped classroom must be properly communicated and students given the opportunity to express concerns about their responsibilities to this new style of learning.
2	Student buy-in must be gained so they will be committed to the learning process.
3	The instructor must be willing to let go of traditional teaching practices and be fully trained in how to effectively implement a flipped classroom as it is not as simple as recording a video and letting students do homework in the class.
4	The instructor must be willing to let go of traditional teaching practices and be fully trained in how to effectively implement a flipped classroom as it is not as simple as recording a video and letting students do homework in the class.
5	It is the intention of the authors to conduct further flipped
6	Classroom experiments once formal procedures for communicating the process to students were defined.

CONCLUSION

Technology that is carefully deployed in learning can engage and motivate students; it can assist with aspects of professional development that ultimately can lead to better teaching and is an effective tool to improve productivity and efficiency.

Applying the flipped classroom model of instruction, students watch recorded lectures for homework and complete their assignments, labs, and tests in class. Flipped classroom is not a synonym for online videos.

 Copyright © International Conference on Quality in Higher Education(ICQH)

The main focus of this models lies on the interaction between instructor and students and the learning activities applied in a face-to-face manner in class.

REFERENCES

Angelini, M. and Garcia-Carboneel, A. (2015), 'Perceptions about the Integration of Two Pedagogical Models in the Teacher Training Programme: Simulation & Gaming and Flipped Classroom', Teoría de la Educación : Educación y Cultura en la Sociedad de la Información, 16(2), pp.16-30.

Basal, A. (2015), 'The Implementation of A Flipped Classroom in Foreign Language Teaching', The Turkish Online Journal of Distance Education, 16(4), pp.28-37.

Bergmann, J. (2014). 'Flipped-learning toolkit: Lets talk tech', edutopia.org, http://www.edutopia.org/blog/flipped-learning-lets-talk-tech-jon-bergmann

Grinager, H. (2006). How Education Technology Leads to Improved Student Achievement. Education Issues, National Conference of State Legislatures, #013161.

Helgevold, N. and Moen, V. (2015). 'The use of flipped classrooms to stimulate students' participation in an academic course in Initial Teacher Education", Nordic Journal of Digital Literacy, 10(1), pp.29-42.

Koon, J. and Murray, G.H. (1995). 'Using multiple outcomes to validate student ratings of overall teacher effectiveness', Journal of Higher Education, 66(1), 61-81.

New Media Consortium (2014). 'Horizon Report, 2014 Higher Education Edition'. (2014). Retrieved from http://cdn.nmc.org/media/2014-nmc-horizon-report-he-EN-SC.pdf

Oberer, B. (2015). 'Mobile Devices and Flipped Classrooms in Higher Education: An Impact Analysis on the Educational Landscape in a Turkish University', Proceedings of the 8th International Conference on u- and e-Service, Science and Technology, South Korea.

Redekopp, M. & Ragusa, G.(2013). Evaluating Flipped Classroom Strategies and Tools for Computer Engineering. 120th ASEE Annual Conference & Exposition, American Society of Engineering Education.

Turan, Z. and Göktas, Y. (2015), 'A New Approach in Higher Education: The Students' Views on Flipped Classroom Method', Yükseköğretim ve Bilim Dergisi, 5(2), pp.156-164.

Wallace, A. (2014). 'Social Learning Platforms and the Flipped Classroom', International Journal of Information and Education Technology, 4(4), pp.293-296.

THE HIGHER EDUCATION SYSTEM: A COMPARISON OF STUDENTS AND UNIVERSITIES OF HIGHER EDUCATION OF BRAZIL AND TURKEY

ÖKTEM, Mustafa Kemal
Department of Political Science and Public Administration, Hacettepe University
kemalok@hacettepe.edu.tr

MACEDO DE SOUZA, Erica
erica.souza@hacettepe.edu.br
Department of Political Science and Public Administration, Hacettepe University

ABSTRACT
The higher education has been directly associated with human, economic and social development, for this reason the access and permanence in the university are envisioned goals by developing countries such as Brazil and Turkey. Both countries are classified by the World Bank as developing countries and are in the same index rating range of human development (HDI) by the United Nations Development Programme. This documental review study aims to present the analysis of a comparative mapping between students aspects of Higher Education of Brazil and Turkey. To this end, it was used the data published in 2013 by the National Institute of Studies and Educational Research Anísio Teixeira (INEP), a federal public entity under the Ministry of Education of Brazil and The Council of Higher Education (Yükseköğretim Kurulu, YÖK) of Turkey, with 2012 as the base year. In addition to the general data of the two countries has been presented and analyzed information on the particularities of higher education institutions regarding their classification as public and private. It was observed that the Brazilian and Turkish reality differs in both quantitative and qualitative aspects, such as the number and types of educational institutions, the forms of student enrollment at the university and enrollment in public and private institutions. On the other hand, there are similarities that point to universal trends such as the current increase of female presence and democratization efforts of higher education. Although the forms of access to higher education differ substantially between these countries, there are common challenges involving the inequalities in higher education, following the population growth and the demand that meets aspects that shape the standard in quality education.
Keywords: Higher Education, Enrollment, Students, Brazil, Turkey, Social Development.

INTRODUCTION

EDUCATION CAN BE INDICATED AS ONE OF THE MAIN INFLUENCES IN RELATION TO THE STANDARD OF LIVING OF A SOCIETY. THE STANDARD OF LIVING OF A SOCIETY DEPENDS ON THE CAPACITY IT HAS TO PRODUCE GOODS AND SERVICES, SO THE VARIATION IN LIVING STANDARDS ARE ASSOCIATED WITH DIFFERENCES IN PRODUCTIVITY, AND QUALITY OF GOODS AND SERVICES PRODUCED IN AN HOUR OF WORK (MANKIW, 2004). IN COUNTRIES WHERE WORKERS HAVE A LOWER PRODUCTIVITY RATE, MOST PEOPLE LIVE ON LESS COMFORT. IN TERMS OF THE ECONOMY, THE FORMATION OF AN ADEQUATE WORKFORCE CAN BE A WAY TO INCREASE THE QUALITY AND THE ECONOMIC CAPACITY OF A COUNTRY, ENABLING SOCIETY'S LIVING STANDARDS TO INCREASE. EVERY INVESTMENT GOES THROUGH A REVIEW PROCESS IN RELATION TO THE RETURN IT CAN BRING TO THE COUNTRY AND THE INDUSTRY IN WHICH THE INVESTMENT IS BEING REALIZED. IN THE CASE OF EDUCATION, THIS ANALYSIS CAN BE MEASURED QUANTITATIVELY AND QUALITATIVELY, IN VIEW OF THE POSSIBLE RELATION OF EDUCATION AND TECHNOLOGICAL ADVANCEMENT, AND SUPERIOR PERFORMANCE OF THE ECONOMY. THE QUALITATIVE RETURN ON THE OTHER HAND SHOULD BE LOOKED AT LONG-TERM RETURN, AS IT IS IMPORTANT TO REMEMBER THAT THE INVESTMENT IN EDUCATION CAN NOT BRING AN IMMEDIATE BENEFIT TO SOCIETY AND THE ECONOMY'S PERFORMANCE, BUT IT IS A BENEFIT THAT WILL BE ACQUIRED OVER TIME THE DEVELOPMENT AND INVESTMENT IN THE SECTOR, AS PREVIOUSLY MENTIONED.

 Copyright © International Conference on Quality in Higher Education(ICQH)

THE INITIAL DEVELOPMENT CONCEPT BEGINS IN THE 60S WITH FRANÇOIS PERROUX. ACCORDING TO FRANÇOIS PERROUX THE DEVELOPMENT REPRESENTS CHANGES IN A SOCIETY ACCORDING TO THE GROWTH OF THE GROSS DOMESTIC PRODUCT (GDP) OF THE COUNTRY.

PERROUX (1983) ALSO ANALYZES THE DEVELOPMENT, INDICATING THAT IT IS A SET OF MENTAL AND SOCIAL CHANGES WITHIN A GIVEN POPULATION THAT DECIDES TO INCREASE ITS GLOBAL AND REAL PRODUCTS IN A CUMULATIVE AND SUSTAINABLE MANNER.

ACCORDING TO THE WORLD BANK INFORMATION, THE GROSS DOMESTIC PRODUCT (GDP) OF BRAZIL IN 2014 WAS $2,346 TRILLION. TURKEY IN TURN HAS A GDP OF $ 799 BILLION. THE TOTAL OF EXPENDITURE ON EDUCATIONAL INTITUTIONS AS A PERCENTAGE OF GDP (%) OF BRAZIL AND TURKEY WAS 6% AND 4% RESPECTIVELY IN 2012, ACCORDING TO THE OECD 2014 REPORT. THE EDUCATION THUS MAKES UP 19% OF TOTAL PUBLIC EXPENDITURE IN BRAZIL, WHILE IN TURKEY THIS FIGURE IS 11% OF PUBLIC EXPENDITURE IN THE COUNTRY.

THE PROPORTION OF EXPENDITURE ON EDUCATION IN RELATION TO THE GROSS DOMESTIC PRODUCT DEPENDS ON THE PREFERENCES OF THE DIFFERENT PUBLIC AND PRIVATE ACTORS IN THE COUNTRY. DURING TIMES OF FINANCIAL CRISIS, EVEN BASIC SECTORS SUCH AS EDUCATION MAY SUFFER BUDGET CUTS.

THE MINIMUM THAT CAN BE EXPECTED FROM DEVELOPING COUNTRIES THAT ARE SEEKING FOR ECONOMIC AND SOCIAL GROWTH, IS THAT THEIR GOVERNMENTS WORK TO EQUALIZE THE PERCENTAGE OF INVESTMENT IN EDUCATION RELATIVE TO GDP AS PERFORMED BY DEVELOPED COUNTRIES. GIVEN THE KNOWLEDGE, THE ABILITY TO PROCESS AND SELECT INFORMATION ARE A VITAL RAW MATERIAL IN INDUSTRIALIZED AND HIGHLY DEVELOPED COUNTRIES.

PUBLIC EXPENDITURE ON EDUCATION, BOTH IN BRAZIL AND TURKEY STILL PRESENT TO BE BELOW THE FIGURES PRESENTED BY DEVELOPED COUNTRIES. IN AN EDUCATIONAL SYSTEM IN WHICH THE INVESTMENT IN EDUCATION IS LOW, THE COMPOSITION OF SOCIETY IN TERMS OF FORMATION OF ITS CITIZENS IS GREATLY AFFECTED.

THE DEVELOPMENT IS NO LONGER ASSOCIATED WITH THE SIMPLE IDEA OF ECONOMIC GROWTH, IN ORDER TO BECOME PART OF THE SOCIO-CULTURAL TRANSFORMATION AS AN ESSENTIAL FACTOR IN THE OVERALL PROGRESS OF HUMAN COMMUNITIES.

HOWEVER THE DEVELOPMENT AND SOCIAL PROGRESS IS NOT POSSIBLE WITHOUT AN EDUCATIONAL ENDEAVOR FOR THE TRANSFORMATION OF MENTAL STRUCTURES AND THE INSTITUTIONAL FRAMEWORK OF TRADITIONAL SOCIETY.

THE LACK OF QUALIFIED WORKFORCE AND TECHNICIANS AT DIFFERENT LEVELS AND SECTORS OF ECONOMIC ACTIVITY GENERATED BY THE POOR QUALITY AND LACK OF ACCESS TO EDUCATION AT ALL LEVELS IS A DIFFICULTY OFTEN MENTIONED AS A DIRECT CAUSE FOR THE ECONOMIC UNDERDEVELOPMENT, MAKING IT IMPOSSIBLE TO ACHIEVE A SATISFACTORY PACE GROWTH.

ACCORDING TO GENTILI (1999) EDUCATION AND ITS RELATION TO THE WORK CAN BE UNDERSTOOD UNDER THE THEORY OF HUMAN CAPITAL, DESIGNED TO PERFORM THE PRACTICAL TRAINING PROFESSIONALS OVERWHELMINGLY FOR SIMPLE WORK.

INVESTMENT İN HUMAN CAPİTAL İS SO İMPORTANT FOR BETTER PRODUCTIVITY AND POSİTİVELY İMPACT THE ECONOMY OF THE COUNTRY. CONSİDERİNG GLOBALİZATİON AND TECHNOLOGİCAL PROGRESS OVER RECENT DECADES, NEW SKİLLS ARE REQUİRED, AS

 Copyright © International Conference on Quality in Higher Education(ICQH)

WELL AS A COMPETENT AND HİGH-LEVEL TECHNİCAL TRAİNİNG. ECONOMİC GROWTH, İE EXCLUSİVELY İN TERMS OF GDP, İS İNSUFFİCİENT TO ENSURE THE HUMAN DEVELOPMENT NECESSARY TO ADAPT TO A CHANGİNG WORLD.

CONSİDERİNG THAT BRAZIL AND TURKEY PRESENT ECONOMIC SIMILARITIES, AND HAVİNG İN MİND THAT THE ECONOMİC İNDİCATORS ARE İNSUFFİCİENT TO EXPRESS THE DEVELOPMENT AND SETTİNG İN RELATİON TO SOCİAL QUESTİONS, NON-ECONOMİC, BUT WHİCH DİRECTLY AFFECT THE COUNTRY'S GROWTH, İT SOUGHT TO EVALUATE THE İTEM HİGHER EDUCATİON.

Social Development

Having as a premise the idea that economic indicators are insufficient to assess the political, social, as well as components of freedom and culture in a country, the Social Progress Indicator was created in 2013 in order to have a holistic view of development of a country, prepared by the Social Progress Imperative organization, a non-profit organization, based in the United States. Three dimensions are taken for analysis as follows: Basic needs, foundations of wellbeing and opportunity. One of the factors discussed in the dimension Opportunity is the access to advanced education component describing different aspects of the extent to which Individuals are able to pursue their own objectives to the best of their ability.

AS A RESULT OF SOCIAL PROGRESS INDEX 2015 BRAZIL ACHIEVED THE SCORE OF 70.89 AND RANKED IN 42ND PLACE, WHILE TURKEY RECEIVED THE OVERALL SCORE OF 66.24, RANKING 58TH PLACE.

BY ANALYZİNG THE REPORT AND METHODOLOGY THAT ASSESSES 133 COUNTRİES İT CAN BE OBSERVED THAT 45% OF COUNTRİES ARE ABOVE AVERAGE İN BOTH OVERALL SCORE, AS WELL AS İN THE COMPONENT OF ACCESS TO HİGHER EDUCATİON. 11% OF COUNTRİES THAT SCORE BELOW AVERAGE İN SOCİAL DEVELOPMENT PRESENTS A SATİSFACTORY LEVEL İN THE QUESTİON OF ACCESS TO HİGHER EDUCATİON. IT İS İNTERESTİNG TO NOTE THAT ONLY 5% OF COUNTRİES RATED BELOW AVERAGE İN SOCİAL PERFORMANCE WAS SATİSFACTORY LEVEL OF ADVANCED EDUCATİON. SHOWİNG THE LİNK BETWEEN SOCİAL DEVELOPMENT AND ACCESS TO ADVANCED EDUCATİON.

ANOTHER NONPROFİT ORGANİZATİON WHİCH EMPHASİZES THE LİNK BETWEEN EDUCATİON AND SOCİAL AND ECONOMİC DEVELOPMENT OF A COUNTRY WAS UNESCO, WHİCH LAUNCHED ALONG WİTH THE GLOBAL MONİTORİNG REPORT TEAM EFA 2015 AN EXHİBİTİON ENTİTLED "EDUCATİON COUNTS" HİGHLİGHTİNG THE İMPORTANCE THAT EDUCATİON PLAYS İN ALL MİLLENNİUM DEVELOPMENT GOALS DEVELOPED BY THE UNİTED NATİONS.

AMONG THE POINTS ANALYZED AND COMPARED BY THE TWO ORGANIZATIONS IS THE INCREASE IN INDIVIDUAL INCOME ACCORDING TO THE EXTRA YEARS OF STUDY, AND ALSO A POSITIVE IMPACT ON THE AVERAGE ANNUAL GDP.

IT IS OBSERVED THAT EDUCATION HAS BECOME AN IMPORTANT FACTOR FOR THE DEVELOPMENT AND QUALITY STANDARDS WHICH ARE IMPORTANT FOR INTERNATIONAL COMPETITIVENESS AND GROWTH OF THE COUNTRY.

THE HIGHER EDUCATION IN BRAZIL AND IN TURKEY

THE BRAZIL OR THE FEDERATIVE REPUBLIC OF BRAZIL, HAS A LAND AREA OF APPROXIMATELY 8.5 MILLION SQUARE KILOMETERS AND A POPULATION OVER 200 MILLION PEOPLE. THAT WOULD BE THE EQUIVALENT OF 10 TIMES THE SIZE OF TURKEY IN THE AREA AND THREE TIMES THE POPULATION. THERE IS A SOCIODEMOGRAPHIC DIFFERENCES BETWEEN BRAZIL AND EUROPEAN AND ASIAN COUNTRIES, SUCH AS TURKEY.

REGARDING TO THE REPUBLIC OF TURKEY, OR SIMPLY TO TURKEY, THE COUNTRY HAS A POPULATION OF ABOUT 80 MILLION PEOPLE, AND 13 MILLION OF THEM LIVE IN THE CITY OF ISTANBUL, THE LARGEST CITY IN TURKEY.

 Copyright © International Conference on Quality in Higher Education(ICQH)

BRAZIL AND TURKEY DIFFER IN SOCIODEMOGRAPHIC CHARACTERISTICS BUT HAVE SIMILARITY IN TERMS OF THE EDUCATIONAL SYSTEM, SUCH AS MANDATORY SERVICE FROM THE GOVERNMENT FOR A SPECIFIC PERIOD OF YEARS. THE COMPULSORY EDUCATION IN BOTH COUNTRIES IS FOR A PERIOD OF NINE YEARS. IN BRAZIL, THE COMPULSORY EDUCATION IS PROVIDED FOR THE AGES OF 6-14, AND BEING OFFICIALLY FREE GOVERNMENT, BOND TO AVAILABILITY ONLY FOR THIS AGE GROUP.

ACCORDING TO THE LAW OF GUIDELINES AND BASES OF NATIONAL EDUCATION (LAW 9394 OF DECEMBER 20, 1996) SOME OF THE HIGHER EDUCATION PURPOSES ARE: TO ENCOURAGE CULTURAL CREATION AND DEVELOPMENT OF THOUGHT; TRAIN PROFESSIONALS QUALIFIED IN DIFFERENT SECTORS OF SOCIETY, ENCOURAGE RESEARCH AND SCIENTIFIC RESEARCH, ETC.

THE MAIN DIFFERENCES BETWEEN THE EDUCATION SYSTEM IN BRAZIL AND TURKEY IS PERFORMED REGARDING THE AMOUNT AND TYPE OF HIGHER INSTITUTIONS. THESE DIFFERENCES AFFECT ACCESS TO UNIVERSITY AND HOW TO OFFER TO STUDENTS. WHILE IN BRAZIL 87% OF THE INSTITUTIONS ARE PRIVATE, IN TURKEY THESE INSTITUTIONS REPRESENT LESS THAN HALF, 38% OF PRIVATE INSTITUTIONS. AS CAN BE OBSERVER IN TABLE 1 PRESENTED BELOW, CONSIDERING THE NUMBER OF INSTITUTIONS ACCORDING TO CENSUS 2012 YEARS BASE 2011 BY BOTH COUNTRIES. IT IS NOTEWORTHY THAT THE PRIVATE INSTITUTIONS IN TURKEY, UNLIKE BRAZIL, ARE MADE ONLY BY FOUNDATIONS, NOT BEING ALLOWED THE OPENING OF HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS BY BUSINESS GROUPS, WITH COMMERCIAL OR PROFITABLE PURPOSE.

TABELA 1 . NUMBER OF INSTİTUTİONS OF HİGHER EDUCATİON İN BRAZİL AND TURKEY (2011-2012)

COUNTRY	NUMBER OF INSTİTUTİONS				
	TOTAL	PUBLİC	%	PRİVATE	%
BRAZİL	2.416	304	13%	2.112	87%
TURKEY	165	103	87%	62	38%

SOURCES: INEP - NATIONAL INSTITUTE OF EDUCATIONAL STUDIES AND RESEARCH ANÍSIO TEIXEIRA OF BRAZIL, CENSUS 2011-2012; THE COUNCIL OF HIGHER EDUCATION (YÖK), 2011-2012.

ANOTHER FACTOR COMPARED BETWEEN COUNTRİES WAS THE NUMBER OF STUDENTS AND THE NUMBER OF PLACES OFFERED İN 2011, AS WELL AS THE NUMBER OF APPLİCANTS BY TYPE OF İNSTİTUTİON, MAKİNG İT POSSİBLE TO CHECK THE COMPETİTİON FACED BY STUDENTS WHO WİSH TO ENTER HİGHER LEVEL İN BRAZİL AND TURKEY. WHİLE İN BRAZİL A FEW STUDENTS HAVE ACCESS TO HİGHER EDUCATİON THROUGH A PUBLİC İNSTİTUTİON İN TURKEY ONLY 5% OF STUDENTS ARE ENROLLED İN A PRİVATE İNSTİTUTİON. THİS İS ALSO OBSERVED İN THE NUMBER OF VACANCİES OFFERED İN THESE İNSTİTUTİONS.

TABELA 2. NUMBER OF STUDENTS OF HİGHER EDUCATİON İN BRAZİL AND TURKEY (2011-2012)

COUNTRY	NUMBER OF STUDENTS				
	TOTAL	PUBLİC	%	PRİVATE	%
BRAZİL	7.037.688	1.897.376	27%	5.140.312	73%
TURKEY	4.303.550	4.069.342	95%	234.208	5%

SOURCES: INEP - NATIONAL INSTITUTE OF EDUCATIONAL STUDIES AND RESEARCH ANÍSIO TEIXEIRA OF BRAZIL, CENSUS 2011-2012; THE COUNCIL OF HIGHER EDUCATION (YÖK), 2011-2012.

COMPETİTİVENESS RATE FOR STUDENTS İNTERESTED İN JOİNİNG A PUBLİC İNSTİTUTİON İN BRAZİL İS 11.03. AN EXTREMELY HİGH NUMBER CONSİDERED THE SAME RATE FOR TURKEY, BEİNG 1.26. WHEN THERE İS THE COMPETİTİVENESS RATE FOR PRİVATE İNSTİTUTİONS, BRAZİL HAS A NUMBER OF 1.29 AND 0.82 İN TURKEY.

 Copyright © International Conference on Quality in Higher Education(ICQH)

ANOTHER ASPECT THAT WAS EVALUATED IS THE EVOLUTION OF WOMEN'S ACCESS IN HIGHER EDUCATION BETWEEN 2009 AND 2012. THE NATIONALLY PARTICIPATION OF WOMEN IN BRAZILIAN UNIVERSITIES HAS INCREASED GRADUALLY BUT NOT IN A SIGNIFICANT WAY. HOWEVER, COMPARED TO THE NUMBER OF ENROLLMENT OF MEN, THE PERCENTAGE IS HIGHER, ESPECIALLY IN 2009 WHEN THERE WAS A DECREASE IN THE NUMBER OF MALE ENROLLMENT.

THE SAME TREND CAN BE SEEN IN TURKEY, INDICATING THAT WOMEN HAVE INCREASINGLY GAINED GROUND IN THE COUNTRY'S UNIVERSITIES. THE NUMBER OF WOMEN ENROLLMENT IS 2.1% GREATER THAN THAT OF MEN IN THE OVERALL AVERAGE DURING THE YEARS ANALYZED.

TABELA 3. EVOLUTION OF ENROLMENT IN TERTIARY EDUCATION, ALL PROGRAMMES, FEMALE AND MALE

YEAR	BRAZİL		TURKEY	
	FEMALE	MALE	FEMALE	MALE
2009	4,6%	-0,1%	14,4%	12,6%
2010	6,6%%	6,8%	18,6%	15,9%
2011	5,3%	5,6%	9,1%	6,3%
2012	4,8%	3,6%	12,9%	11,9%

SOURCES:DATABANK OF THE WORLD BANK İNDICATOR.(ENROLMENT IN TERTIARY EDUCATION, ALL PROGRAMMES, FEMALE AND ENROLMENT IN TERTIARY EDUCATION, ALL PROGRAMMES, TOTAL)

TABELA 4. NUMBER OF PLACES OFFEREND AND APPLİCANTS OF HİGHER EDUCATİON İN BRAZİL AND TURKEY (2011-2012)

COUNTRY	NUMBER OF PLACES OFFERED				
	TOTAL	PUBLİC	%	PRİVATE	%
BRAZİL	4.653.814	610.718	13%	4.653.814	87%
TURKEY	752.792	654.194	87%	98.598	13%

COUNTRY	NUMBER OF APPLİCANTS				
	TOTAL	PUBLİC	%	PRİVATE	%
BRAZİL	11.957.756	6.738.819	56%	5.218.937	44%
TURKEY	907.513	826.289	91%	81.224	9%

SOURCES: INEP - NATIONAL INSTITUTE OF EDUCATIONAL STUDIES AND RESEARCH ANÍSIO TEIXEIRA OF BRAZİL, CENSUS 2011-2012 ; 2011 ÖSYS KONTENJANLARI İLE ÖSYM' CE BU BİRİMLERE YERLEŞTİRİLENLER.

BECAUSE THERE ARE MORE CANDIDATES THAN VACANCIES IN THE COURSES AND BRAZILIAN PUBLIC SCHOOLS, IT IS COMMON FOR MANY STUDENTS DURING THE COURSE OR AFTER HIGH SCHOOL SPEND UP TO TWO YEARS TO PREPARE FOR THESE EXAMS, WHICH OFTEN INVOLVES TUTORING AND SUPPLEMENTARY COURSES.

BY ANALYZING THE NUMBER OF TEACHING STAFF IN EACH INSTITUTION HOWEVER, THE FIGURES PRESENTED BY TURKEY ARE BELOW BRAZIL, INDICATING THAT THE NUMBER OF TEACHERS PER STUDENT IS LOW, POSSIBLY AFFECTING THE QUALITY OF SERVICE PROVIDED BY THESE TEACHERS SERVICE, GIVEN THAT THE SAME TEACHER NEEDS TO SUPERVISE / ASSIST A GREATER NUMBER OF STUDENTS. IN BRAZIL THE SAME PROFESSIONAL CAN PERFORM ACTIVITIES IN A PUBLIC AND PRIVATE, WORKING AS

 Copyright © International Conference on Quality in Higher Education(ICQH)

HOURLY AND NOT PLAYING FULL-TIME ACTIVITY IN THE INSTITUTION, THIS DIFFERENCE COULD EXPLAIN BRAZIL'S BEST PERFORMANCE IN THIS REGARD.

TABELA 5. NUMBER OF TEACHİNG STAFF İN HİGHER EDUCATİON İN BRAZİL AND TURKEY (2011-2012)

COUNTRY	NUMBER OF TEACHİNG STAFF				
	TOTAL	PUBLİC	STAFF PER STUDENT	PRİVATE	STAFF PER STUDENT
BRAZİL	362.732	150.338	12,62	212.394	24,20
TURKEY	108.462	95.891	42,44	12.571	39,68

SOURCES: INEP - NATIONAL INSTITUTE OF EDUCATIONAL STUDIES AND RESEARCH ANÍSIO TEIXEIRA OF BRAZIL, CENSUS 2011-2012; THE COUNCIL OF HIGHER EDUCATION (YÖK), 2011-2012.

BRAZILIAN HIGHER EDUCATION SYSTEM

THE BRAZILIAN HIGHER EDUCATION SYSTEM HAS A COMPLEXITY, RULED BY THE GUIDELINES AND FRAMEWORK LAW (LBD). THE MINISTRY OF EDUCATION (MEC) ENSURES THE HOMOGENEITY OF EDUCATIONAL LEGISLATION IN THE COUNTRY, ALONG WITH THE DEPARTMENT OF REGULATION AND SUPERVISION OF HIGHER EDUCATION (BEINGS). THE CLASSIFICATION OF HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS (HEIS) IN THE COUNTRY IS UP TO DATE IN TWO WAYS:

• PUBLIC INSTITUTIONS (WITH FEDERAL, STATE AND MUNICIPAL LEVELS);
• PRIVATE INSTITUTIONS, BEING AN ORGANIZATION WITH ITS OWN LEGAL PERSONALITY, WITH OR WITHOUT PROFIT, WHICH MAY BE A COMMUNITY CHARACTER OF ORGANIZATION, RELIGIOUS, PHILANTHROPIC OR PRIVATE.

THE REGISTERED PRIVATE INSTITUTIONS IN THE COUNTRY HAS IS A POSSIBILITY OF CHARGING TUITION AT ALL EDUCATIONAL LEVELS AND ARE NOT ALLOWED TO RECEIVE PUBLIC FUNDS. HOWEVER, ON 20 DECEMBER 1996 THE LAW N. 9394 WAS ESTABLISHED ALLOWING PRIVATE INSTITUTIONS TO COMPETE WITH THE PRESENTATION OF PROJECTS FOR THE DEVELOPMENT OF RESEARCH AND POSTGRADUATE STUDIES. THE PRIVATE HIGHER EDUCATION IN THE COUNTRY REPRESENTS A CONSIDERABLE AMOUNT OF FINANCIAL RESOURCES, ESTIMATED AT ABOUT TWICE OF WHAT IS SPENT BY THE FEDERAL GOVERNMENT FOR EXAMPLE IN PUBLIC HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS.

THE PRIVATE CATEGORY CONCENTRATES 87% OF THE ENROLLMENTS OF THE COUNTRY. THE GRADUATION COURSES ACCESS THIS LARGE VOLUME OF STUDENTS IN PRIVATE HIGHER EDUCATION HAS BEEN POSSIBLE BECAUSE THERE IS A WIDE VARIATION IN THE AMOUNTS OF FEES BETWEEN PRIVATE HEIS. IN ADDITION, THE ACCESS AND ENROLLMENT IN PRIVATE HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS HAVE BEEN ENCOURAGED BY SEVERAL NATIONAL INCENTIVE PROGRAMS TO STUDENTS WITH POOR ECONOMIC CONDITIONS (SUCH AS FIES, PROUNI, REUNI, AMONG OTHERS), AS WELL AS GRANTS AND PRIVATE PROGRAMS CREATED BY PRIVATE HEIS.

IN 2004 A PUBLIC POLICY WAS ADOPTED IN THE COUNTRY TO ENCOURAGE THE ENTRANCE OF LOW-INCOME POPULATION IN HIGHER EDUCATION COURSES IN BRAZIL THROUGH THE PROGRAM UNIVERSIDADE PARA TODOS (PROUNI) - *UNIVERSITY FOR ALL PROGRAM* - FOR UNDERGRADUATE AND SEQUENTIAL COURSES IS WHAT HE HAD GREATER REPRESENTATION IN THE INPUT PRIVATE HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS. THE PROGRAM CONSISTS OF A PROJECT CREATED BY THE FEDERAL GOVERNMENT AND THE MINISTRY OF EDUCATION WHICH PROVIDES INTEGRAL OR PARTIAL STUDIES SCHOLARSHIPS (50% OF TUITION) FOR THE HIGH SCHOOL STUDENTS GRADUATING FROM PUBLIC OR PRIVATE SCHOOLS WITH HOUSEHOLD INCOME PER PERSON OF MAXIMUM OF 3 SALARIES.

 Copyright © International Conference on Quality in Higher Education(ICQH)

THE SELECTION PROCESS IS COMPUTERIZED AND IMPERSONAL, IN WHICH THE CANDIDATES ARE SELECTED ACCORDING TO THE GRADES OBTAINED BY THE NATIONAL HIGH SCHOOL EXAM, BEING USED AS SELECTION CRITERIA THE QUALITY AND MERIT OF THE STUDENTS, CONSIDERING THE ACADEMIC PERFORMANCE. THE PRIVATE HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS WHO ARE INTERESTED IN JOIN THE PROGRAM MUST REGISTER FOR THE PROGRAM AND AFTER ACCEPTANCE RECEIVE TAX INCENTIVES FOR ACCESSION.

ACCORDING TO THE 2012 CENSUS, BASED ON 2011 DATA (INEP, 2015), BRAZIL CURRENTLY HAS 2.416 HEIS, WHICH 87% ARE PRIVATE INSTITUTIONS AND ONLY 13%. IN SOUTHERN BRAZIL, THERE IS A PREDOMINANCE OF ENROLLMENT OF THE CAMPUS UNDERGRADUATE COURSES IN PRIVATE UNIVERSITIES, AND NOT IN PRIVATE COLLEGES AS IN THE REST OF THE COUNTRY.

THE BRAZILIAN HIGHER EDUCATION MAY STILL BE IN FACE OR DISTANCE LEARNING MODALITY. ACCORDING TO 2012 CENSUS (INEP, 2013), THE TYPICAL STUDENT FACE HIGHER EDUCATION IN BRAZIL, AT THE UNDERGRADUATE LEVEL, STUDYING AT NIGHT, IS FEMALE AND IS STUDYING A BA IN PRIVATE HEIS, AVERAGING 18 YEARS IN THE ENTER AND COMPLETING THE STUDIES AFTER 23 YEARS. ALL THESE FEATURES REMAINS FOR THE TYPICAL STUDENT IN HIGHER EDUCATION AT A DISTANCE, EXCEPT FOR CHOOSING THE DEGREE COURSES AND HAVE 30 YEARS AS MEDIAN AGE.

THE BRAZILIAN HIGHER EDUCATION SYSTEM REQUIRES PRE-REQUISITES OR SELECTIVE TESTS FOR ADMISSION TO THE HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS. THE ENTRANCE TEST IS THE MOST TRADITIONAL WAY TO TEST THE KNOWLEDGE ACQUIRED IN HIGH SCHOOL, AND CUTOFF POINTS CLASSIFICATION. THEY ARE HELD ONCE OR TWICE A YEAR DEPENDING ON THE HEIS, HAVING A FEE PAID BY THE STUDENT.

THE NATIONAL SECONDARY EDUCATION EXAMINATION (ESMS) CONSISTS OF KNOWLEDGE AND WRITING TESTS, IS FREE BUT REQUIRES THE VOLUNTARY PARTICIPATION OF THE STUDENT AND HEIS OFFERING VAGUE. OTHER HEIS OPT FOR MORE PERSONALIZED AND LESS SYSTEMATIC SELECTION PROCESSES, USING INTERVIEWS, PERSONAL OR SCHOOL INFORMATION PRIOR CANDIDATE, WRITING OR SIMPLE KNOWLEDGE TESTS.

ON THE OTHER HAND, HIGHER EDUCATION IN BRAZIL, IN GENERAL, IS NOT STRUCTURED TO FOLLOW A CURRICULUM BY FIELDS OF KNOWLEDGE. THUS, MOST OF THE HEIS STUDENTS STUDYING SPECIFIC DISCIPLINES ONLY FOR ITS GRADUATION, MAKING IT ALMOST IMPOSSIBLE TO TRANSFER FROM ONE COURSE TO ANOTHER WITHOUT GREAT LOSS IN HARNESSING OF THE SUBJECTS ALREADY ROUTED.

TURKISH HIGHER EDUCATION SYSTEM

The formal education in Turkey consists of the pre-school, primary, secondary and higher education. Pre-primary Education includes the education of children aged 3-5 years who have not yet reached the age for compulsory primary education on a voluntary basis. Primary education covers the education and training of children aged 6-13 years old. It includes both primary and secondary schools, each lasting four years. Primary education is compulsory for all citizens and free in public schools.

The Turkish Higher Education includes all post-secondary institutions, and offers at least two years of formal education. After graduating from high school, students are able to enroll in higher education, which is compatible with the system of three cycles of Bologna. Turkey has actively participated in the Bologna Process, which defines the European Higher Education Area (EHEA).

The Bologna Process aims to create a European Higher Education Area in order to strengthen the competitiveness and attractiveness of European higher education and promote student mobility and employability by introducing a system based on studies undergraduate and graduate with easily understandable programs and diplomas. Quality assurance has played an important role from the beginning.

 Copyright © International Conference on Quality in Higher Education(ICQH)

THE ADMINISTRATION OF HIGHER EDUCATION IN TURKEY WAS STRUCTURED IN ACCORDANCE WITH THE NEW HIGHER EDUCATION ACT (NO. 2547) IN 1981. THE SYSTEM BECAME CENTRALIZED, WITH ALL HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS ARE LINKED TO THE COUNCIL OF HIGHER EDUCATION (YÜKSEKÖĞRETIM KURULU, OR YÖK).

AFTER THIS RESTRUCTURING IN THE TURKISH EDUCATIONAL SYSTEM, ALL HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS WERE DESIGNATED AS UNIVERSITIES. HIGHER EDUCATION ACROSS THE COUNTRY HAS BEEN EXPANDED TO APPLY TO HIGHER EDUCATION WAS CENTRALIZED, AND A CENTRAL UNIVERSITY EXAM AND PLACEMENT WERE ESTABLISHED. IN ADDITION TO STATE UNIVERSITIES, PRIVATE UNIVERSITIES, AND THESE NONPROFIT ORGANIZATIONS FOUNDATIONS BEGAN TO BE ESTABLISHED.

THE HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS CAN BE CLASSIFIED AS FOLLOWS: UNIVERSITIES, HIGH TECHNOLOGY INSTITUTES, POST-SECONDARY SCHOOLS PROFESSIONALS, OTHER HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS (MILITARY AND POLICE ACADEMIES).

TYPES OF EDUCATION IN TURKEY IS: TRADITIONAL LEARNING, WITH FACE-TO-FACE CLASSES, WHERE STUDENTS ARE REQUIRED TO ATTEND THEIR COURSES OR PRACTICAL WORKSHOPS AND DISTANCE EDUCATION. SINCE 1982, THE THE FACULTY OF EDUCATION, UNIVERSITY OF ANADOLU OFFERS DISTANCE EDUCATION, OFFERING UNDERGRADUATE COURSES LASTING TWO YEARS TO FOUR YEARS.

MOST OF THE INSTITUTIONS OF HIGHER EDUCATION, THE EDUCATION OF PRIMARY LANGUAGE IS TURKISH, THOUGH SOME UNIVERSITIES USE ENGLISH, GERMAN OR FRENCH AS THE LANGUAGE OF INSTRUCTION. IN SUCH CASES STUDENTS RECEIVE A YEAR OF PREPARATORY CLASSES FOR THE REQUIRED PROFICIENCY IN THE LANGUAGE TO BE USED IN THE CLASSROOM. SOME UNIVERSITIES ALSO HAVE PROGRAMS IN WHICH ABOUT 30% OF THE COURSES USE ENGLISH AS THE LANGUAGE OF INSTRUCTION. IN RECENT YEARS, THE NUMBER OF UNIVERSITIES USING ENGLISH AS A MEDIUM OF INSTRUCTION HAS INCREASED SIGNIFICANTLY. IN ADDITION, MOST UNIVERSITIES USING TURKISH AS A MEDIUM OF INSTRUCTION CURRENTLY SEEKING ALSO OFFER ENGLISH COURSES IN THE PROGRAMS.

FOR ADMISSION TO ALL UNDERGRADUATE PROGRAMS IN TURKEY, A DIPLOMA VALID HIGH SCHOOL AND A SUFFICIENT SCORE IN THE SELECTION AND PLACEMENT OF STUDENTS (YGS AND LYS) ARE REQUIRED. THE YGS AND LYSS ARE CENTRAL ENTRANCE EXAM ADMINISTERED BY THE MEASUREMENT CENTER, SELECTION AND PLACEMENT OF TURKEY (ÖSYM).

THE YGS IS USUALLY ADMINISTERED IN APRIL, WHILE THE LYS IS USUALLY APPLIED IN JUNE, AROUND THE COUNTRY SIMULTANEOUSLY. ADMISSION TO POSTGRADUATE PROGRAMS IS CARRIED OUT BY HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS. ADMISSION DEPENDS ON THE SCORE OBTAINED BY THE CANDIDATE, USUALLY CONSIDERING THE ENTRANCE EXAMINATION FOR HIGHER EDUCATION (ALES), THE AVERAGE GRADUATION, AND THE INTERVIEW RESULTS.

DISCUSSION

CONSIDERING THE DIFFERENCES BETWEEN BOTH COUNTRIES, IT IS EVIDENT THE DISPARITY IN THE NUMBER OF PRIVATE INSTITUTIONS IN BRAZIL OVER PUBLIC INSTITUTIONS. THE NUMBER OF VACANCIES ALSO OFFERED DIVERGES AS THE DIFFERENT INSTITUTIONS.

TURKEY IN RECENT YEARS HAS INCREASED ITS NUMBER OF PRIVATE INSTITUTIONS, WITHOUT CHANGING HOWEVER THE CONSTITUTIONAL FORM SUCH ORGANIZATIONS AS NON-PROFIT FOUNDATIONS, UNLIKE BRAZIL, WHERE NOTES IN THE EDUCATIONAL SECTOR EXPANSION AND INCREASE IN THESE INSTITUTIONS, CONTROLLED MOSTLY BY BUSINESS GROUPS, LINKED TO THE PRIVATE SECTOR AND BUSINESS.

 Copyright © International Conference on Quality in Higher Education(ICQH)

SEEKING TO MEET THE DEMAND AND INCREASE THE SUPPLY OF PLACES, PROVIDING GREATER ACCESS TO HIGHER EDUCATION IN BRAZIL, DECADES AGO WE SAW THE PRIVATIZATION OF PUBLIC SERVICES BEING OFFERED BY BUSINESS CORPORATIONS. COULD THIS BE AN OPTION FOR TURKEY IN ORDER TO MEET THE GROWING DEMAND FOR HIGHER EDUCATION? OR THE MARKET OPENING COULD NEGATIVELY AFFECT THE QUALITY OF EDUCATION OFFERED IN THE COUNTRY? THE INCREASE IN THE NUMBER OF PRIVATE INSTITUTIONS IN THE COUNTRY, HOWEVER, NEED CERTAINLY BE LINKED TO GREATER REGULATION AND CONTROL OF THESE INSTITUTIONS IN ORDER TO ENSURE THE QUALITY OF SERVICES PROVIDED.

ANOTHER RELEVANT FACTOR TO NOTE IS THE TEACHING STAFF IN HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS BOTH IN TURKEY AND IN BRAZIL. CERTAINLY THE NUMBER OF PROFESSIONALS WORKING DIRECTLY WITH STUDENTS IMPACTS THE QUALITY OF TRAINING AND THUS THE PROFESSIONAL WHO WILL WORK FOR THE LABOR MARKET. AS WELL AS THE QUALITY OF LIFE AND LEVELS OF SATISFACTION OF THOSE TEACHERS AND STUDENTS.

IN BRAZIL, THE SAME TEACHER HAS THE POSSIBILITY TO WORK IN ONE OR MORE INSTITUTIONS, WORKING AN HOUR. THEREBY, THE TIME SPENT IN THE INSTITUTION IS AVAILED SO THAT THERE IS HAND DOWNTIME OF QUALIFIED WORKERS. FOR TURKEY, MANY TEACHERS WORK DIRECTLY AND ARE PART OF THE ACADEMIC FRAME OF ONLY ONE INSTITUTION, NOT TEACHING CLASSES AT OTHER INSTITUTIONS. THEREFORE, THIS ACADEMIC PROFESSIONAL IS CONNECTED TO THE ORGANIZATION AND THERE IS NO INTERACTION BETWEEN THE INSTITUTIONS IN THIS LEVEL.

IT WAS ALSO NOTED BY THE DATA ANALYZED AN INCREASE IN THE NUMBER OF WOMEN IN HIGHER EDUCATION. IT IS IMPORTANT TO NOTE THAT COUNTRIES WITH PUBLIC EDUCATIONAL POLICIES WELL ESTABLISHED, WITH DEMOCRATIC ACCESS FROM THE PRE-SCHOOL YEARS THROUGH HIGH SCHOOL, INCREASE THE CHANCE DESE HAVE HIGH RATE OF PREDISPOSED PEOPLE TO ENROLL IN HIGHER EDUCATION WITHOUT FACING ANXIETY AND COMPETITION SOME DEGREE INTERFERE WITH THE LEARNING PROCESS, OF DISCOURAGEMENT OR DUE TO SOME SOURCE OF DISCRIMINATION, AS GENDER DISCRIMINATION.

FINAL CONSIDERATIONS

THROUGH THIS DOCUMENTARY STUDY, IT WAS FOUND THAT THE BRAZILIAN AND TURKISH REALITY DIFFERS IN BOTH QUANTITATIVE AND QUALITATIVE ASPECTS, SUCH AS THE NUMBER AND TYPES OF EDUCATIONAL INSTITUTIONS, THE FORMS OF STUDENT ENROLLMENT AT THE UNIVERSITY AND ENROLLMENT IN PUBLIC AND PRIVATE INSTITUTIONS.

ON THE OTHER HAND, THERE ARE SIMILARITIES THAT POINT TO UNIVERSAL TRENDS SUCH AS THE CURRENT INCREASE OF FEMALE PRESENCE AND DEMOCRATIZATION EFFORTS OF HIGHER EDUCATION. ALTHOUGH THE FORMS OF ACCESS TO HIGHER EDUCATION DIFFER SUBSTANTIALLY BETWEEN THESE COUNTRIES, THERE ARE COMMON CHALLENGES INVOLVING THE INEQUALITIES IN HIGHER EDUCATION, FOLLOWING THE POPULATION GROWTH AND THE DEMAND THAT MEETS ASPECTS THAT SHAPE THE STANDARD IN QUALITY EDUCATION.

REFERENCES

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DO DESPORTO (1996) *LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL* – LEI N° 9394/1996. BRASÍLIA:MEC

DATA.WORLDBANK.ORG,.(2015). TURKEY | DATA. RETRIEVED 4 DECEMBER 2015, FROM HTTP://DATA.WORLDBANK.ORG/COUNTRY/TURKEY

 Copyright © International Conference on Quality in Higher Education(ICQH)

DATA.WORLDBANK.ORG,. (2015). BRAZIL | DATA. RETRIEVED 4 DECEMBER 2015, FROM HTTP://DATA.WORLDBANK.ORG/COUNTRY/BRAZIL

DATABANK.WORLDBANK.ORG,. (2015). EDUCATION STATISTICS - ALL INDICATORS| WORLD DATABANK. RETRIEVED 6 DECEMBER 2015, FROM HTTP://DATABANK.WORLDBANK.ORG/DATA/REPORTS.ASPX?SOURCE=EDUCATION-STATISTICS-~-ALL-INDICATORS&TYPE=TABLE&PREVIEW=ON

DATA.WORLDBANK.ORG,. (2015). LAND AREA (SQ. KM) | DATA | TABLE. RETRIEVED 22 DECEMBER 2015, FROM HTTP://DATA.WORLDBANK.ORG/INDICATOR/AG.LND.TOTL.K2

Gentili, P., & Sader, E. (1999). *La trama del neoliberalismo mercado, crisis y exclusión social*. Buenos Aires, Argentina: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales.

Inep - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira Legislação e Documentos. (n.d.). Retrieved November 15, 2015, from http://www.inep.gov.br/

ISTATISTIK.YOK.GOV.TR,. (2015). YÜKSEKÖĞRETIM BILGI YÖNETIM SISTEMI. RETRIEVED 21 NOVEMBER 2015, FROM HTTPS://ISTATISTIK.YOK.GOV.TR/

Mankiw, N. (2004). *Principles of microeconomics (3rd ed.)*. Mason, Ohio: Thomson/South-Western.

NIELSEN, L. (2011). *CLASSIFICATIONS OF COUNTRIES BASED ON THEIR LEVEL OF DEVELOPMENT: HOW IT IS DONE AND HOW IT COULD BE DONE (1ST ED.).* RETRIEVED FROM HTTPS://WWW.IMF.ORG/EXTERNAL/PUBS/FT/WP/2011/WP1131.PDF

OECD,.(2014). EDUCATION AT A GLANCE 2014 (P. 4). RETRIEVED FROM HTTP://WWW.OECD.ORG/BRAZIL/EAG2014-COUNTRY-NOTE-BRAZIL.PDF

OECD,.(2014). EDUCATION AT A GLANCE 2014 (P. 4). RETRIEVED FROM HTTP://WWW.OECD.ORG/EDU/TURKEY-EAG2014-COUNTRY-NOTE.

PERROUX, F. (1983). *A NEW CONCEPT OF DEVELOPMENT: BASIC TENETS.* PARIS: UNITED NATIONS EDUCATIONAL, SCIENTIFIC AND CULTURAL ORGANIZATION.

PORTAL.INEP.GOV.BR,. (2015). PÁGINA INICIAL - INEP. RETRIEVED 19 NOVEMBER 2015, FROM HTTP://PORTAL.INEP.GOV.BR/

SOCIAL PROGRESS IMPERATIVE,. (2015*). SOCIAL PROGRESS INDEX 2015.* WASHINGTON.

SOCIAL PROGRESS IMPERATIVE,. (2015*). THE SOCIAL PROGRESS INDEX METHODOLOGY 2015*. WASHINGTON.

 Copyright © International Conference on Quality in Higher Education(ICQH)

THE IMPACT OF NON-ELL ACADEMIC UNITS ON FOREIGN LANGUAGE PREPARATORY INSTRUCTION AT A TURKISH UNIVERSITY

Davut (William) Peaci (PEACHY))
wspeachy@yahoo.com

ABSTRACT

The Problem: Until 2014, the Higher Education Council, *Yüksek Öğretim Kurulu (YÖK)*, required formal approval by an academic unit for approval of preparatory English programs for students entering their academic units, not one such unit at Düzce University had implemented its mandatory pledge to provide instruction with English as the medium of instruction in one course, let alone the 30% that was the minimum pledge. When matriculating students came to the realization that they did not need to learn any English while attending classes in English, the whole preparatory year became pointless for many, if not most of them, and motivation sank quickly. The first problem to be investigated in this study was why no courses with English as a medium of instruction (with the exception of the Higher School of Tourism and Hotel Management) had been provided at Düzce University. The focus was on the opinions and attitudes of faculty members not involved in the English preparatory. The second problem was what the attitudes and roles of the units and university administration were in deciding in their mandating of student participation in the Preparatory English Program at Düzce University.

The Method: The interview method with the academic administration was first undertaken to explore and estimate the attitudes of their academic staff. Then a trial survey with statements rated on a Likert Scale was conducted for a small sample of faculty members in several academic units to test the prompts. After revision prompted by the trial, the survey was extended to all faculties and higher schools whose students had had or were scheduled to attend the English preparatory program. Standard statistical scales for such surveys were employed.

The Results: The results were: (1) Faculty members lacked confidence in their abilities and skills to lecture in English. (2) They doubted the necessity of conducting any courses in English. (3) They accepted or admitted the desirability of student study with English as a medium of instruction. (4) They were concerned that the requirement of students for English language skills discouraged students from choosing Düzce University for study. (5) They believed that, once enrolled, students were demotivated by English language study.

Comments and Recommendations: The research was conducted in Academic Year 2013-14. Since that timeYÖKhas changed such programs at state universities from mandatory to optional. That is, academic units can no longer require all students to study English before starting departmental programs. Studies on the motivation of students and the advice they receive from their academic departments need to be done. Despite expectations of a catastrophic drop in preparatory program enrollment by 60 to 80%, attendance decreased by only one third. The factors that kept enrollment healthy need to be determined, and student motivation and faculty input on it should be the subject of further research.

KeyWords: English Preparatory Programs, Higher Education Council, Turkey, Düzce University, Faculty Attitudes, Student Motivation

 Copyright © International Conference on Quality in Higher Education(ICQH)

THE INTERACTIONAL FEATURES OF ENGLISH CLASSROOM DISCOURSE IN THE MUĞLA CONTEXT*

Perihan KORKUT (PhD)
Muğla Sıtkı Koçman University
pkocaman@mu.edu.tr

ABSTRACT
*This paper is based on my PhD dissertation accepted in Gazi University.
In the literature, there is a call for research with accounts for research for localization of teaching practices (Çakıroğlu & Çakıroğlu, 2003; Walsh, 2006; Sert, 2010). As a response to that call, this study sets out to explore possible areas of improvement in the language teacher training program based on real classroom data in the context of Muğla. Lessons from 10 state school English teachers of varying experience and 7 teacher trainees from Muğla Sıtkı Koçman University were recorded, transcribed and analyzed according to Walsh's (2006) "Self Evaluation Teacher Talk (SETT)" framework. A qualitative, ethnographic research perspective is adopted. The trustworthiness of the research is ensured by various strategic undertakings. The findings confirmed the same pedagogic goals and interactional features pertaining to each mode described in the SETT framework. There have been observed, however, additional pedagogic goals in managerial, materials and classroom context modes along with some context specific interactional features.

INTRODUCTION

The research gap this research addresses is that teacher education is not localized. A common problem is that "education faculty give their teaching too little attention, do not model what is known about effective teaching (…) and stay away from public school classrooms" (Altan, 1998, p.407). There is virtually no lesson devoted to preparing the teacher candidates for the special interactional demands of the language classrooms in the cultural context of the particular classrooms they will work. In the program of ELT departments, there are lessons towards proficiency but these tend to aim developing students' general English proficiency. It is automatically assumed that they will be able to manage the classroom, conduct communication exercises, present new language and do all these in English without any special training. However, non-native teachers may actually need explicit training about the specific language areas as Willis warned us back in 1981,

> The usual pattern of teacher initiation, student response, teacher follow up is often disturbed because of misunderstandings, need for correction and clarification. Teacher initiations are often made up of several speech 'acts' each performing a different but necessary function; sudden switches from meaningful use of language to mechanical practice of the target forms can be confusing for the students – even native speaker teachers sometimes have problems here. On the whole, the non-native teacher is expected to be able to handle classroom English without any special training. (p.43)

Moreover, where training in terms of implementing the teaching techniques which are specific to ELT, trainers tend to use course materials which are based on the western perception of teaching-learning situations. In other words, the ideal lesson plans and good practices that are presented in the methodology books might be judged as "good practices" according to the author's own cultural values. As Çakıroğlu and Çakıroğlu (2003) state, however,

> "the knowledge produced in Western world has been built up over many years of intellectual and practical experience, conflicts, concerns and many other phenomena that characterize these societies (…) this knowledge (…) may sometimes conflict with the structure of the Turkish society or at least are not understood in the same way (p. 261).

 Copyright © International Conference on Quality in Higher Education(ICQH)

Thus, the need for providing teacher education according to the culture-specific interactional features of our own context dictates for us teacher educators look into the real classrooms and base our education on them. Sert (2010) also emphasizes this need in the following lines:

> Instead of directly adopting suggested western methodologies, CA based studies should be performed to see how unique interactional structures of Turkish language classrooms emerge. A framework like SETT, incorporated to the teacher education programs according to the contextual needs may reveal different interactional features for different pedagogical goals compared to its UK version. Therefore, using CA to analyze teachers' talk and learners' talk in Turkey, and building the bricks of language teacher education on this framework will be very useful (p.80).

As an answer to that call, this research sets out to see the interactional features of English classroom discourse in the Muğla context. Using Walsh's (2006) Self Evaluation Teacher Talk (SETT) as a guiding framework, it investigates the pedagogical purposes and the interactional features that emerge as a result of modes analysis on the collected data from 10 different English Language Teachers working at public schools in the Muğla city center.

INVESTIGATING THE CLASSROOM DISCOURSE

The early efforts to understand the classroom discourse were the interaction analysis (IA) systems and most of them were developed for the purposes of teacher training rather than research. IA approaches, which are based on behavioral psychology, typically use observation instruments and coding systems. Some prominent examples are Flander's Interaction Analysis Categories (FIAC), Moskowitz's Foreign Language Interaction System (FLINT), Jarvis's drill language categories and real language categories, Politzer's system developed according to the ALM ideal among early systems. Discourse based Interaction systems include Bellack et.al (1966), Fanselow's Foci for Observing Communications Used in Settings (FOCUS), Allwright's macro analysis and micro analysis system, and Allen, Fröchlich and Spada's Communicative Orientation of Language Teaching Observation Scheme (COLT) (as cited in Ellis, 2012). The advantage of both the early systems and discourse based interaction systems is that they are relatively easy to use and that they provide common terminology for the spreading and discussion of the conclusions.

Walsh (2006) offers a different division than Ellis (2012) and divides the observation instruments into two categories. The first category is system-based approaches under which Bellack et al; FIAC; FLINT and COLT are counted. Walsh (2006) argues that these system based approaches can give only a partial picture of the classroom discourse and offers ad hoc approaches which have the advantage of permitting "a finer grained understanding of a specific feature of the discourse." (p.45) Self Evaluation Teacher Talk (SETT), which was a product of conversation analytic (CA) study, is put under this category.

> Ad hoc approaches to classroom observation give participants ownership of the research design process and greater insights into the issues under investigation. By focusing on the detail of the interaction, such approaches allow practitioners access to and understanding of complex phenomena which might otherwise take years of class experience to acquire. Moreover, ad hoc interaction analysis allows attention to be devoted to the microcosms of interactions that might so easily be missed by the 'broad brush' descriptions provided by systems- based approaches (Walsh, 2006 p.44).

Self Evaluation Teacher Talk (SETT) is based on the idea that the teacher's talk is variable according to the pedagogical focus and that the concept of a single L2 classroom discourse is too broad. There is a "reflexive relationship between pedagogy and instruction in the L2 classroom" (Seedhouse, 2004, p.16), thus "the pedagogical goal in each mode inevitably shapes the interactional features of the language classroom" (Sert, 2010, p.72). SETT comprises of four distinct classroom modes called Managerial Mode, Materials Mode, Skills and Systems Mode, and Classroom Context Mode. Each mode is described in terms of its pedagogical focus and interactional features. In his own words, Walsh (2003) describes SETT as follows:

> The framework is intended to be representative rather than comprehensive. The four modes depicted are quite clearly delineated by pedagogic goals and interactional features; while there are some similarities, there are also differences which make description possible. Yet

 Copyright © International Conference on Quality in Higher Education(ICQH)

> the modes do not claim to account for all features of classroom discourse, nor are they sufficiently comprehensive to take account of each and every pedagogic goal. The main focus is on teacher-fronted classroom practice: interactions that are not teacher-fronted, where learners work independently of the teacher are not described. Rather, the framework is concerned to establish an understanding of the relationship between interaction and learning; specifically, the interface between teaching objectives and teacher talk. In essence, as a tool for teacher education, the framework has to enable teachers to describe interaction relatively easily and unambiguously. (p.127)

Although SETT is primarily intended for teacher's self-reflection, it can also serve, like in the present study, as a framework to explore the classroom interactions of other teachers. Another study which used SETT in this way is Humphries (2014) on code-switching in two Japanese contexts. Still another study is Howard (2010) in which a comparison of observed and non-observed lessons of two teachers is presented to see the possible effects of observer's paradox. The internal features of the lessons were analyzed using the SETT framework. Walsh & O'Keeffee (2007) used modes analysis on their data and worked only on the classroom context mode using both CA and Corpus Linguistics (CL). At the end of their analysis of the student interactions, they offered a list of classroom applications of the classroom context mode. Similarly, Walsh, O'Keeffe and McCarthy (2008) used modes analysis for vague category markers (VCMs) such as "so on", "so forth", and "etc" in academic discourse. SETT has been used as a data analysis tool recently by Yang (2014). In his study, he investigated the discourse markers in teacher's spoken discourse using a multi-layered analytical approach which contained corpus linguistics (CL), conversation analysis (CA) and "L2 classroom modes analysis" as analytical layers (p.292). In addition, SETT is used in variety of other contexts such as young learners (Wang, 2012) and on-line, (not face to face) lecture discourse (Lee, 2010).

METHODOLOGY

As mentioned earlier, the main question of interest in this paper is finding out the pedagogical purposes and interactional features of English lessons. The scope of the study is limited to Muğla context. A qualitative research design is used; therefore, no attempt to generalize the results will be made. This part will begin with a description of the research context. "Qualitative research findings are rarely directly transferable from one context to another" (Mackey & Gass, 2005, p.180). Thus, the duty of determining if the results of this research match to their context is left to the audience. For this comparison to be healthy, researchers of qualitative methods are required to provide a "thick description" of the context in which they worked (Mackey & Gass, 2005 p.180). In order to provide enough degree of thickness, this part will begin with a detailed description of the research context, participants and data collection procedures. Then, issues specific to qualitative research such as research ethics and trustworthiness of the research will be discussed. Describing the limitations of the research contributes to its trustworthiness, so the section will be finalized by a discussion of limitations of this study.

Setting

The research took place in the state schools of different levels in Muğla. Since English teaching begins as early as 4th grade and continues till the end of high school education, all of the schools in the city centre are visited by the researcher. The project is explained to the English teachers working there to ask for their participation in the study. If the teachers accepted to participate, an observation date was scheduled. 19 teachers from various schools were scheduled to be observed in the 2011-2012 spring semester. These include 7 primary schools and 8 high schools. Another arm of the research laid on the 4th grade students of the ELT Department in Muğla Sıtkı Koçman University. Specifically, the microteaching presentations of some students during the practicum were recorded in order to triangulate the findings and validate the content proposal. The trainees' data for this research was collected during the 2013-2014 fall semester. The faculty had sent the school experience students to only the primary schools. The researcher had been given 3 groups of school experience students, each attained to a different mentor at a different school. Thus, the trainees worked with 3 mentors at 3 different primary schools. The school experience is on the last year of the curriculum. This means that trainees are considered to be nearly ready for actually beginning teaching as a profession. They have got and usually passed most of the important methodological courses of the curriculum by this time. Thus, it can be argued that the observations have been timely.

Participants

 Copyright © International Conference on Quality in Higher Education(ICQH)

The trainees who participated in this study were chosen according to convenience sampling technique. To define, "this category of sample relies on available subjects – those who are close at hand or easily accessible. For example, it is fairly common for college and university professors to use their students as subjects in their research projects" (Berg, 2001 p.32). There were a total number of 15 trainees enrolled in the practicum course. The trainees whose lessons formed the trainees' data (TR's Data) were picked from among this group according to the suitability of their schedule to the researcher's schedule. In addition, the researcher tried to choose trainees who had a good attendance record. The TR's Data was collected from a total of 7 trainees, 4 of whom are males and 3 females.

The English teachers who were used for the formation of teachers' data (T's Data) were reached after a very careful and grueling process. The first step was visiting all the schools in the city center of Muğla. The researcher met the English teachers at each school and explained broadly the topic of the research and how the observations will be used. An initial observation date is set with the 19 ELT teachers who accepted to participate. The second step utilized purposive sampling to choose 10 of these 19 teachers. The 10 teachers were chosen in the direction of advice from 3 different field experts. The experts were asked to choose the best and most promising ones for the research project. The expert board is assumed as capable of doing this selection because all of them have publications that have conversation analysis as their data analysis methodology. The chosen group of 10 teachers consisted of 4 males and 6 females (T's Data). 6 of the 10 teachers worked at a primary school, 4 of them, at a secondary level school.

In summary, 7 trainees and 19 teachers, a total of 26 people, participated in this study. 7 of the trainees and 10 of the teachers had their lessons video-recorded. These 17 participants constitute the major group of participants who provided the bulk of the data for this research.

Data Collection Procedures

Data was collected via non-participant observation, video recordings and field notes. The researcher used an observation form and video recordings during the initial data collection before the expert board's opinion. This phase also served as the piloting of the recording system. The primary data of this research comprised of two sets of video recordings. First, the recordings of the English teachers were used as a main data (T's Data). In order to obtain this data, the researcher first scheduled an observation date with the teachers. The choice of which class will be observed was left to the teachers. Two consecutive lessons were recorded per teacher. Only the second lessons are used for transcription and analysis. The purpose of having an extra first lesson was two-fold. First, the researcher wanted to habituate the classroom to mitigate the effects of observer's paradox. Secondly, the first lessons were used as a cross-check for confusing data in the second lessons. Longer periods of observation gave the researcher the opportunity to get a better feeling of the teacher's teaching style, thus better enabling her to interpret the incidents that took place in the second lessons. The second important set of data came from the recordings of the trainees' presentations within the practicum. These demonstration lessons by the trainees took place in the presence of their mentors. As in T's Data, the researcher scheduled the observation time and class beforehand together with both the trainees and their mentors. The trainees were asked to take the recording equipment to the class before the actual recording took place. By this means, habituating the equipment into the classroom environment was aimed. On the day of actual data collection, the mentors introduced the researcher to the class assuring them that she is present in the lesson in order to observe the trainee, and not them. The researcher turned on the recorder a few minutes before the onset of the presentation and turned it off a few minutes after the end of the presentation so as not to miss any important event. As a result, T's Data consisted of 27h: 22m: 22s of footage whereas the TR's Data lasted 18 h: 37m: 20s. These recordings are transcribed by the researcher using the Jefferson's transcription system. At the end of the transcription process, the T's Data consisted of 58798 words while the TR's Data was 16369 words. In sum, the whole transcription consisted of 75167 words.

Analysis of the Data

This study is more akin to the "modes analysis" as described by Walsh (2006). The researcher began by taking an "unmotivated looking" stance. Mazur (2004) offers a step by step process for doing this. The first step is reading and re-reading the data carefully to identify sequences. "A sequence has usually ended when speakers are no longer responding to a prior action (initiation, repair), or topic" (Mazur, 2004 p.1085). After selecting either a purposive or an arbitrary segment, the second step is characterizing the sequence. Questions such as "what is the speaker doing in this turn?" or "What is the meaning of this interaction?" are asked. The

final step is considering the rights, obligations and expectations constituted in the talk. At this step, unique patterns are documented and observed.

In terms of T's Data, the researcher began by preparing the data for analysis. This included color-coding the lessons according to the modes described in the SETT framework and combining field notes in the form of hand-written notes on the margins of the transcription. "A modes analysis recognizes that understanding and meaning are jointly constructed, but that the prime responsibility for their construction lies with the teacher" (Walsh, 2006, p. 63). Thus, the second step was to identify the purpose and nature of each move by the teacher. These interactional features are coded and marked on the text like "teacher echo (coded as I1 and I2); display question (coded as M1 and M2) Focusing on meaning or content (coded as C), etc. ". These representations made the patterns more visible. By this way, the interactional patterns and unique characteristics of interactions in each mode were identified. Once the researcher got an initial impression of a pattern, she checked it against data to find further instances. These ideas are then discussed in the data analysis part using extracts. The extracts are chosen very carefully. The researcher looked for a convenient extract that best demonstrates the situation and the shortest sequence that allows for the most number of issues to be discussed.

The same procedure is done for the TR's Data. The researcher transcribed it, prepared it for analysis, and carefully looked for patterns and evidence in the data. Since this data was smaller than T's data, the findings are compared to those of T's Data very often. This was done not to generalize them over every T's and TR's but to make sure that the situation is understood more clearly.

Research Ethics and Trustworthiness

The researcher accepts all the responsibility to anticipate and address the ethical issues that may arise in this study. The consents of the participants are granted at every level of the study. Their privacy is protected by not using any names and by not giving unnecessary information that could reveal the participants' identities. The recordings are kept under password protection and are not shared with third parties in any way. In addition the researcher tried her best to maintain the cost-benefit balance for participating in this study.

The quality of this research will be justified using Lincoln & Guba's Taxonomy. (as cited in Dörnyei, 2007). These are credibility (instead of internal validity), transferability (instead of external validity), dependability (instead of reliability) and confirmability (instead of objectivity). The credibility of this research was ensured via several maneuvers. Shenton (2004) says that adoption of research methods well established the methods of data analysis should be derived, where possible, from those that have been successfully utilized in previous comparable projects increases credibility. Using the SETT framework was a step taken for this purpose. SETT is originally designed for teachers (i.e. non-academicians) to analyze their own lessons. It was used to understand the classroom interactions by the teachers (Moser, Harris & Carle, 2012; Walsh, 2003) and even by trainees (Sert, 2010) in several studies. Shenton (2004) explains further that "prolonged engagement" is another way of increasing credibility (p. 65). This means developing an early familiarity with the culture of the participating organizations. The researcher recorded more than one lesson for each participant. The first observations were not used for analysis. These were for "habituation" that is, for introducing herself to the environment as much as possible so that the results would not be influenced. Moreover, the observation schedule was distributed through the semester as far as possible. In addition, the researcher triangulated the data in terms of both procedures and participants. The issue of transferability was addressed by providing thick description of the research. Dependability is related to the question what would happen if we repeated the study. Shenton (2004) emphasizes that the text should include sections devoted to the research design and its implementation, the operational detail of data gathering and reflective appraisal of the project, so that other researchers can replicate it if they wish. This was provided by thick description of the research process, just like transferability. A final criterion, confirmability was attained by the discussion of results. In the relevant sections, the researcher compared her findings with other research, discussed the preliminary theories that were falsified and discussed the limitations of the study. By these means, the researcher aimed to provide some transparency of the process. In addition, the researcher always made very clear in her written discourse what are the actual findings and what are the researcher's personal contentions.

Limitations

 Copyright © International Conference on Quality in Higher Education(ICQH)

Although the researcher took many steps to ensure the qualities of reliability and validity in her research, there have been some limitations that must be addressed. First limitation is the number of participants. Only 10 teachers' lessons were recorded. Although they were chosen as the best teachers among the volunteers by the board of experts, they were nevertheless only ten teachers. A finer picture of the situation could have been emerged if the number of participants increased. Similarly, it was possible to make recordings of only 7 trainees, all of whom come from the same background. (i.e. ELT department of Muğla Sıtkı Koçman University) If it were possible to collect data from presentations of more trainees, or if it were possible to include trainees from other backgrounds, many issues that remained as question marks in this research would be enlightened. Additionally, this research depends on the analyses of the data in a turn-by-turn fashion and from an emic perspective in ethnographic research. Other techniques of analyses such as discourse analysis, corpus concordance analyses and interaction analyses could also have been used to further refine the areas and identify the contents. Such different data analysis procedures could have produced different results since each look at the data from different perspectives.

A SAMPLE DATA ANALYSIS

Because of space limitations, full data analysis cannot be provided in this report. Thus, analysis of one extract will be presented as an example to reflect the full data analysis process. The following extract comes from the managerial mode in teacher 2's lesson. This extract is chosen because it is the first extract in the analysis process. T2's lessons are analyzed in the same way for other modes too and a mode-by-mode analysis is done in the same way for each of the other teachers. All results are compared with trainees' data for triangulation purposes.

In his lesson, T2 tries to maximize the use of English in his managerial mode using three main instructional strategies. The first strategy is translating an utterance or part of an utterance. He repeats the same message in two languages. The second strategy is talking to himself aloud in English. He prefers using English for turns or part-of-turns which do not require a next turn. The third strategy is that he establishes routines to minimize the need for any Turkish during the instruction phase of a particular exercise.

Extract 1 depicts more than one typical pedagogical goals of the managerial mode, namely, to organize the physical learning environment, to refer learners to materials, and to introduce an activity. In addition Extract 1 sets an example for his use of the first and second strategies.

Extract 1

1	**T2**	because of the television and television that's it and we have a car we go somewhere
2		else ok and now we got back to- do we have anything else what's the time *saat kaç saate*
3		*bakalım*
4	**S**	*üç dakika var*
5	**T2**	ok *peki o zaman birazcık şöyle yapalım* ((opens a Google visuals page searchs sports))
6		*şunlardan bazı sporlardan şu soruyu soralım bakalım*
7	**S**	*sporlardan mı*
8	**T2**	*evet sporları kullanabiliriz resimler şurda hangi sporlar var hemen hemen hepsi var*
9		tennis *bu* tennis basketball ah this one
10	**S**	*pon pon kızlar*
11	**T2**	oh cheerleaders *pon pon kızlar* cheerleaders cheerleaders *değil mi emre sen bilirsin*
12		*nasıl yapıyor onlar böyle hani* ((wiggles his arms))
13		((laughter))
14	**T2**	heh heh just a joke I used to play this one golf golf, basketball *bu soruları sormanızı*
15		*isteyeceğim birkaç spor yapalım resmini gösterdiğim sporu arkadaşına soracaksın*
16		you're gonna ask when I show ok for example we've got a lot of sports here can you
17		see that can you see can you see it do you understand can you see that *şu da*
18		*azıcık büyüsün görülebiliyor mu çocuklar*
19	**S**	*evet*
20	**T2**	so *orayı kullanacağım orası güzel neredeydi o kaçırdık mı onu*
21	**S**	*biraz daha aşağı*
22	**T2**	*biraz daha mı aşağıda şurda* ok *ha evet* this one
23	**S**	volleyball
24	**T2**	volleyball did you use to play volleyball ok and you answer yes or no *bugün ne oldu*

 Copyright © International Conference on Quality in Higher Education(ICQH)

In the Extract 1 above, we can see his train of thought and how he comes to the decision of introducing a new activity. The moment he decides that the activity is over is when he says "that's it" in line 1; "ok and now we got back to-do we have anything else" in line two. He switches to the managerial mode in order to introduce a new activity at the end of line 2. He wants to set a new task, so he begins by asking the time first in English, then in Turkish. The student in line 4 identifies the question as a request for the remaining time and answers accordingly; "üç dakika var" (3 minutes left). Then, he opens a Google page to set a question and answer session with the pictures. The first part of the instruction is given in line 6: "şunlardan bazı sporlardan şu soruyu soralım bakalım" (let's ask this question from these pictures these sports in the pictures). Through lines 6-13 we see how he shares the interactional space with one of the students sitting in the front row. The student is apparently interested in the upcoming task and joins the teacher's think aloud process in line 7 by asking about the instruction: "sporlardan mı" (about the sports?) T2 seems to be deeply engaged in the task of finding suitable pictures from Google page until the student reacts to one of the pictures which depicts basketball cheerleaders by saying "pon pon kızlar" (cheerleaders) in an audible way in line 10. T2 takes up the turn and gives the English equivalent of the word. He draws the attention of the other students to the word by making a joke which hints that the student is a little too much interested in the cheerleader girls in lines 11 and 12. He says "değil mi emre sen bilirsin nasıl yapıyor onlar böyle hani" (lit. don't you emre, you know how they do it like this). The laughter from the class can be considered as evidence that the attention is successfully drawn.

Through lines 1-13, his first strategy is visible. At various places in the interaction, he provides the English equivalent for what he says. For example, in line 2, he asks the time in English first. The conversational token "ok" is repeated with its Turkish equivalent "peki o zaman" in line 5, and "pon pon kızlar" translated into English, back to Turkish and back to English again in line11. This strategy continues through the subsequent parts; for example, "can you see" in line 17 and "görülebiliyor mu çocuklar" (is it visible children?) in line 18.

The second strategy he uses is most visible after the 14th line. Seemingly, the utterances at the beginning of line 14 do not require a next turn. Still, he says them in an audible way and in English. This seems to be to increase the time that students are exposed to the language. Line 14 begins with "heh heh just a joke" which does not receive any next turn. The intonation of the teacher is fall tone, so he just uses this to finish the laughter. Then another piece of information which does not require an answer from the students comes; "I used to play this one golf" He wants to expose the students to language that will be required in the upcoming task, so he makes an implicit modeling here by thinking aloud about the pictures in English.

In line 15, the second important element of the instruction is given in Turkish, and it is repeated in English in line 16. Students had been told that they would be asking questions related to the pictures. Now, they are told that they will ask the question upon the visual cue from the teacher: "resmini gösterdiğim sporu arkadaşına soracaksın" (you'll ask the sport I show to your friend) in line 15 and "you're gonna ask when I show ok" in line 16. The instruction is completed when the question to be asked is provided in line 24: "did you use to play volleyball and you answer yes or no".

Through lines 14-25 we can observe many instances where the teacher uses English tokens as he speaks. For example line 20 begins with "so", line 22 contains "ok" and "this one". The communicative functions of these utterances are easily accessible from the surrounding Turkish, and they do not require a response in the next turn. Thus, these can be considered as part of his strategy of thinking aloud in English to increase the amount of language that the students get exposed to.

RESULTS

All of the driving principles of SETT were all confirmed in this study. Namely, Walsh (2006) argues that the classroom context is composed of four different modes. "Using the term mode encompasses the interrelatedness of language use and teaching purpose" (Walsh, 2006, p.62). This study confirmed that teaching purpose and the nature of interaction are related. That is, there is an "interface" between what we say and why we say it (Seedhouse, 2004). As far as the observations revealed, the English classrooms work in differing micro-contexts for both the teachers in T's Data, and the trainees in TR's Data. Given the multiplicity of different other studies which provided support for a variable approach (Johnson, Jarvis &

Robinson, Kumaravadivelu as cited in Walsh, 2006; van Lier, 1988, Seedhouse, 2005; Walsh & O'Keeffe, 2010; Tsay et.al., 2011), it can be safely claimed there is not a single type of discourse, but varieties of discourse within it in any culture or in any classroom.

In SETT, the number of the modes are identified as four, but Walsh (2006) admits that "there are almost certainly other modes which could be incorporated" (p. 64). It was discovered that in the context of this particular study, all of the four modes exist as described in SETT. There are, however, some cases where the modes have additional pedagogic goals (managerial mode), or two modes merge together to form a hybrid mode (while line-by-line analysis during skills and systems mode) and sub-mode forms in which the interactional features are completely different (classroom context mode). In addition, the pedagogic goal practicing sub-skills is listed in the skills and systems mode in SETT, but in T's Data and TR's Data sub-skills are typically referred to during materials mode. Some key findings about the pedagogic orientations and interactional features during each mode in the data are summarized in the following table.

Table 1. Pedagogic Goals and Interactional Features in the English Classroom Discourse in the Muğla Context

Mode	Pedagogic Goals	Interactional Features
Managerial Mode	Giving instructions and homework Arranging the physical environment Managing the behavior of students Transition between the phases of lesson	A single extended teacher turn in L1 or L2 Short, formulaic language for familiar situations (routines) Transitional markers both in L1 and L2 Learner contribution in the form of clarification request, offer and collaborative thinking
Materials Mode	Conducting the material (becoming the voice of the material) Making the material accessible (becoming the inner voice of students) Opportunistic teaching	I-R-F pattern Form focused feedback Error correction Scaffolding Translation
	(the line between materials mode and skills and systems mode gets blurred)	Both modes have the same interactional features
Skills and Systems Mode	Bringing the focus on form. Providing language practice Making explanations	Teacher echo metalanguage
Classroom Context Mode	Sharing opinions, feeling and experiences Communicating in the shared history of the classroom community	Mostly in L1 Teacher-led Topic nomination by learners but topic termination always by teacher Topic returns to conventional language work
	(a sub-mode?) Providing feedback on students' performance	Mostly in L1 Initiated by teacher Not always produces a next turn

In terms of proportion, classroom context mode was found the least in the data where the most common modes were materials mode and skills and systems mode. This finding was in line with Lee (2010) in which the most frequent mode was the materials mode and the classroom context mode was excluded because it was not found in the data. Similarly, the most frequent modes were materials mode and managerial mode in Wang's (2012) data. Also, in Miri and Qassemi's (2015) data, materials and skills and systems modes were the most frequent ones while "less amount of classroom interaction was devoted to the classroom context mode "(p. 159).

One of the impressions from the data of this research was that the age of the students can be a factor on the distribution of the modes. The teachers of young learners had to stay in managerial mode for longer stretches of time than those of high school learners. Wang (2012) also found that restless classes resulted in mode side

 Copyright © International Conference on Quality in Higher Education(ICQH)

sequences with managerial mode. It can be concluded then, that young learner classes need to spend more time in the managerial mode than older learners. The second mode that seems to have relationship with age was the classroom context mode. Both in T's Data and TR's Data classroom context mode existed in very little proportion, if any, when the pedagogic goal is sharing opinions, feelings and experiences.

In terms of interactional features, the closest to the descriptions in SETT both in terms of pedagogic functions and interactional features were the materials mode and the skills and systems mode. In the other two modes, however, some features differ. In the managerial mode, SETT's description sets forth an uninterrupted, extended teacher turn but it is not unusual in the data that learners share the interactional space and join the managing process. On the other hand, classroom context mode, which is characterized by fewer and shorter teacher turns in SETT, is always in control of the teacher in the data of this study. Teacher control, lack of referential questions and focus on meaning during the classroom context mode are also discussed in Miri & Qassemi (2015).

In terms of pedagogic goals, all pedagogic goals are confirmed to exist more or less in the data and within the described mode with the exception that sub-skills are not addressed in the skills and systems mode as described in SETT, but during materials mode. Also additional pedagogic goals were identified in terms of managerial mode (arranging student behaviors), materials mode (opportunistic teaching) and classroom context mode (providing feedback on student's performance and communicating in class history). Since the interactional features are very similar, it is not uncommon in the data that these modes occur together or in mode side sequences. Especially, line by line translation for opportunistic teaching carries the pedagogic goals and interactional features of both modes. In the classroom context mode, two additional sub-modes were found. Especially providing feedback on students' performance is completely different in terms of the nature of interaction than the description in SETT.

The role of mother tongue is not accounted for in SETT, however, in this study it appeared repetitively in all four modes and in a multiplicity of ways. In managerial mode, L1 is used for complex instructions and homework. This finding is confirmed in other studies such as Sarıçoban, (2010); Yatağanbaba and Yıldırım, (2015), and Sali, (2014) who also found that using L1 for instructions is a common practice in Turkey. Similarly "dealing with procedural trouble" is listed as one of the pedagogical functions of code switching in Üstünel (2009, p.114). Mother tongue comes up as an interactional feature again in materials and skills and systems modes in the form of translation. Teachers used translation at the level of words, phrases and sentences as they are practicing or explaining something. It was offered both by students and by teachers and used frequently as a strategy. Moreover, in this data, a special way of using translation which blurred the line between the materials mode and skills and systems mode is discovered. Moreover, this mode is also found in another researcher's data. Ilın (2014) set out to find out the problems with the practicum program. Part of Ilın's (2014) data holds that mentors who were observed by practicum trainees are reported to "have developed a habit of conducting all the activities in the classroom in mother tongue without a visible necessity. Furthermore, mentors almost translate the entire coursebook and they even check the students' vocabulary knowledge using mother tongue" (p.192). In the same vein, Daşkın (2015) found very similar results to this study in that most of the modes appeared parallel to Walsh's description with the exception that teachers used translation in all modes. Finally, in the classroom context mode, L1 comes up again as a central and very important interactional feature. Almost entire classroom context mode in the data takes place in Turkish. Code switching problem is shown as the reason for our failure to teach English by the Turkish Ministery of Education (2013) and it is described as follows in the program for English lesson:

> While it is understood that there are many variables at work in this ongoing problem, it is believed that one of the main reasons for the failure of such a large number of Turkey's students to master competence in English lies in the fact that the language is presented to them as a subject to be learned in school – an academic requirement to be met – rather than as a means for communication. (p.2)

Since the teachers see English as a subject, the skills and systems mode and materials mode take place in English while managerial mode and classroom context mode tend to take place in Turkish.

The findings pertaining to the classroom context mode reinforces the contention of Ministery of Education that English is seen as a subject rather than a means of communication in our schools. As mentioned earlier

 Copyright © International Conference on Quality in Higher Education(ICQH)

in this discussion, the classroom context mode appears the least among the other four modes in the data. One reason for this scarcity might be that the teachers' effort to showing the researcher worthwhile lessons. This is a part of the observer's paradox and is validated in another study by Howard (2010). He compared model lessons which were planned to be observed by an observer and pedagogic lessons in which an observer was not present. He found that the model lessons followed a typical format causing fewer code-switches. The effort of the observed teachers was found to be evident in their concern to maintain an orderly classroom atmosphere, which resulted in significantly more managerial mode during the model lessons. In addition, teachers spoke in more words during model lessons (Howard, 2010). So, what these findings sum up to might be that the teachers might have avoided the classroom context mode on purpose because they did not see it as a legit part of the lesson.

When we stop and think what is excluded because labeled as not legit is the things that exist in the communicative history of the students with the teacher. This explains why students are allowed so little topicalisation. Although it falls out of the scope of this study, one thing that meets the eye is that methodologically Turkish ELT classes are still under influence of GTM and ALM and no trace of CLT could be seen at all. Despite all the teacher education since 1998 (World bank project) and all the materials designed according to CLT. Teachers find a way of using the book in the GTM or ALM way. It makes us think, may be CLT just does not fit to our perception of what a good lesson is culturally.

CONCLUSION

Walsh (2006) presented a general framework for handling the classroom discourse in SETT but it was impossible to see if these findings would apply to our research context until we actually observe and check it. Indeed, the findings of this research showed that although most modes were congruent, some differences in the perception of certain exchanges, especially classroom context mode have been identified. Markee (2015) emphasized the need to "engage in comparative re-production research in order to make broad statements about the generality and prototypicality of the qualitative organization of particular practices across languages, cultures and institutional contexts" (p. 1). To put in another way, the problem with these types of research is that generalizing is not possible. The knowledge is attained only by cumulating of the experience. It is hoped that this research can contribute a drop to the sea of research pertaining to classroom discourse.

REFERENCES

Altan, M. Z. (1998). A call for change and pedagogy: A critical analysis of teacher education in Turkey. *European Journal of Education*, *33*(4), 407-417.

Berg, B.L. (2001). *Qualitative research methods for the social sciences*. 4th Ed. Boston: Allyn and Bacon.

Çakıroğlu, E., & Çakıroğlu, J. (2003). Reflections on teacher education in turkey. *European Journal of Teacher Education*, *26*(2), 253-264.

Daşkın, N.C. (2015). Shaping learner contributions in an EFL classroom: Implications for L2 classroom interactional competence. *Classroom Discourse*, *6*(1), 33-56.

Dörnyei, Z. (2007). *Research methods in applied linguistics: Quantitative, qualitative and mixed methodologies*. Oxford: Oxford University.

Ellis, R. (2012). *Language teaching research and language pedagogy*. West Sussex: John Wiley & Sons.

Howard, A. (2010). Is there such a thing as a typical language lesson? *Classroom Discourse*, *1*(1), 82-100.

Howard, A. (2010). Is there such a thing as a typical language lesson? *Classroom Discourse*, *1*(1), 82-100.

Humphries, S. (2014). Codeswitching in two japanese contexts. In R Barnard, & J. McLellan (Eds.), *Codeswitching in university English-medium classes: Asian perspectives* (p. 65-76). Bristol: Multilingual Matters.

Ilın, G. (2014). Practicum from the ELT student-teachers' eye: Expectations and gains. *International Journal of Language Academy*, *2*(1), 191-207.

Lee, E.H. (2010). An analysis of online lecture discourse of a Korean NNS teacher and an American NS teacher. *Linguistic Research*, *27*(1), 209-229.

Mackey, A., & Gass, S. M. (2005). *Second language research: Methodology and design*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.

Markee, N. (2015). Are replication studies possible in qualitative second/foreign language classroom research? A call for comparative re-production research. *Language Teaching*. Available on CJ02015.doi:10.1017/502614448150000099

Mazur, J.M. (2004). Conversation analysis for educational technologists: Theoretical and methodological issues for researching the structures, processes, and meaning of on-line talk. In D. Jonassen (Ed.),

Handbook of research for educational communications and technology (p. 1073-1098). New York: McMillan.

Miri, M., & Qassemi, Z. (2015). Delving into EAP teachers' classroom behavior: Construction or obstruction of learning opportunities in EFL context. *The Journal of Teaching English for Specific and Academic Purposes*, *3*(1), 149-164.

Moser, J., Harris, J., & Carle, J. (2012). Improving teacher talk through a task based approach. *ELT Journal*, *66*(1), 81-88.

Sali, P. (2014). An analysis of the teachers' use of L1 in Turkish EFL classrooms. *System*, *42*, 308-318.

Sarıçoban, A. (2010). Problems encountered by student teachers during their practicum studies. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, *2*, 707-711.

Seedhouse, P. (2004). *The interactional architecture of the language classroom: A conversation analysis perspective*. Oxford: Blackwell.

Seedhouse, P. (2005). "Task" as a research construct. *Language learning*, *55*(3), 353-570.

Sert, O. (2010) A proposal for a CA-integrated English language teacher education program in Turkey. *The Asian EFL Journal*, *12*(3), 62-97.

Shenton, A.K. (2004). Strategies for ensuring trustworthiness in qualitative research projects. *Education for Information*, *22*, 63-75.

T.C. Milli Eğitim Bakanlığı. Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı. (2013). *İlköğretim Kurumları (İlkokul ve Ortaokullar) İngilizce Dersi (2-3-4-5-6-7-8 sınıflar) Öğretim Programı*. Retrieved, May 27, 2014 from http://ttkb.meb.gov.tr/www/guncellenen-ogretim-programlari/icerik/151

Tsay, J.J., Judd, A.B., Hauk, S., & Davis, M.K. (2011) Case study of a college mathematics instructor: Patterns of classroom discourse. *Educ Stud Math*, *78*, 205-229.

Üstünel, E. (2009). *The sequential organization of code-switching in EFL classrooms*. Saarbrücken: Verlag Dr. Müller.

van Lier, L. (1988). *The classroom and the language learner: Ethnography and second language classroom research*. London: Longman.

Walsh, S. (2003) Developing interactional awareness in the second language classroom through teacher self evaluation. *Language Awareness*, *12*(2), 124-142.

Walsh, S. (2006) *Investigating classroom discourse*. New York: Routledge Publishing.

Walsh, S., & O'Keeffe, A. (2007). Applying CA to a modes analysis of higher education spoken academic discourse. In H. Bowles & P. Seedhouse (Eds.), *Conversation analysis and language for specific purposes* (p.101-141). Peter Lang: Bern.

Walsh, S., & O'Keeffe, A. (2010) Investigating higher education seminar talk. *Novitas-ROYAL (Research on Youth and Language)*, *4*(2), 141-158.

Walsh, S., O'Keeffe, A., & McCarthy, M. (2008). "…post-colonialism, multi-culturalism, structuralism, feminism, post-modernism and so on and so forth": A comparative analysis of vague category markers in academic discourse. In A. Adel & R. Reppen (Eds.), *Corpora and discourse: The challenges of different settings* (p. 9-29). Amsterdam: John Benjamins.

Wang, P.L. (2012). *The investigation of classroom modes and interactional features in young learners' English classrooms*. MA Thesis, Department of Applied English, School of Education and Applied Languages, Ming Chuan University, Taiwan.

Willis, J. (1981). The training of non-native speaker teachers of English: A new approach. In *ELT Documents 110 – Focus on the Teacher*. London: British Council.

Yang, S. (2014). Interaction and codability: A multi-layered analytical approach to discourse markers in teacher's spoken discourse. In J. Romeo-Trillo (Ed.), *Yearbook of corpus linguistics and pragmatics 2014* (p. 291-313). Springer: Springer.

Yatağanbaba, E., & Yıldırım, R. (2015). EFL teachers' code-switching in Turkish secondary EFL young language learner classrooms. *International Journal of Linguistcs*, *7*(1), 82-101.

THE QUALITY AND ACCREDITATION İMPLEMENTION EXPERIENCE IN ISTANBUL UNIVERSITY VETERINARY FACULTY

Kemal Ak
İstanbul Üniversitesi, İstanbul Türkiye
kemalak@istanbul.edu.tr

Halil Güneş
İstanbul Üniversitesi, İstanbul Türkiye
hgunes@istanbul.edu.tr

Ozge Özgen Arun
İstanbul Üniversitesi, İstanbul Türkiye
oarun@istanbul.edu.tr

ÖZET
Tüm sektörlerde olduğu gibi yükseköğrenimde de kalite ve akreditasyon uygulamalarını yerine getirmek günümüz dünyasının neredeyse bir zorunluluğu haline gelmiştir. Uzmanlık alanımız olan Veteriner Hekimliği eğitimi oldukça karmaşık olan birden fazla sayıda prosesten oluşan bir özel yapı arz etmektedir. Bu eğitimin, zorunlu bir parçasını oluşturan hastane hizmetleri, mezbaha ve hayvansal kaynaklı gıda üretim pilot tesisleri, çiftlik uygulamaları, genel laboratuar hizmetlerinin sürekli olarak ve tercihan fakülte bünyesi içerisinde yürütülmesi zorunluluğu oldukça karmaşık bir eğitim ve işletme yapısına gereksinim yaratmaktadır. Ek olarak söz konusu tüm bu süreçlerin, ilgili yasal otoritelerden onaylanması için gereken uygulamaların yerine getirilmesi zorunluluğu ortaya çıkmaktadır. Bu doğrultuda eğitimde kalite uygulamalarının, bu eğitim uzmanlığı için uygulanması, kendine has bir nitelik kazanmıştır. Bu sunu ile ISO 9001, çeşitli alanlarda ruhsatlandırma çalışmaları ve ulusal ve uluslararası akreditasyon onayının alınması için uzun yıllardır çalışmalar yürüten fakültemizin bu yolculuktaki tecrübelerinin paylaşılması hedeflenmiştir.
Anahtar Kelimeler: Veterinary education, accredtitation , quality magement, practical training

 Copyright © International Conference on Quality in Higher Education(ICQH)

THE STUDY OF JOB SATISFACTION LEVEL AMONG ZARQA UNIVERSITY ACADEMICIANS

Khaled Abdulwhab Alzaidiyeen
ccc11@gmail.com

Naser Jamil Alzaidiyeen
naser_jamel@yahoo.com

ABSTRACT
Higher education is crucial for the survival and advancement of nations. Teaching profession is in higher education facing problems related to faulty members' job satisfaction. Job satisfaction is known as the degree of the individual's satisfaction of his/her needs. The present research aims investigate job satisfaction among Zarqa University academicians in Jordan. During the past years, multiple methods were utilized to collect data to determine the level of job satisfaction among university staff. This study was conducted using survey research methods. Demographic characteristics of academicians were also collected for the study. For further research, a wider coverage of the number of public and private universities should be done to get a more comprehensive result. A comparative study between academicians job satisfaction in private and public universities is also recommended. Based on the findings of the study several recommendations are forwarded.
Keywords: Level, Job Satisfaction, Academicians, University, Age, Gender, Experience, Academic Qualification.

 Copyright © International Conference on Quality in Higher Education(ICQH)

TIBBİ SEKRETERLİK ÖN LİSANS ÖĞRENCİLERİNİN BULAŞICI HASTALIKLAR VE KAN ÜRÜNLERİ HAKKINDAKİ BİLGİ DÜZEYLERİ

Selma Altındiş
SAU Sağlık Hizmetleri Meslek Yüksek Okulu, Sakarya
altindis@sakarya.edu.tr

Ferhat Gürkan Aslan
SAU Tıp Fakültesi Tıbbi Mikrobiyoloji AD. Korucuk, Sakarya
fgaslan.sakarya.edu.tr

Mustafa Baran İnci
SAU Tıp Fakültesi Halk Sağlığı AD. Korucuk, Sakarya
mbinci.sakarya.edu.tr

Ali Rıza Atasoy
SAU Tıp Fakültesi Tıbbi Mikrobiyoloji AD. Korucuk, Sakarya
aratasoy@sakarya.edu.tr

Mustafa Altındiş
SAU Tıp Fakültesi Tıbbi Mikrobiyoloji AD. Korucuk, Sakarya
maltindis@sakarya.edu.tr

ÖZET

Amaç: Bu çalışma, Sakarya Üniversitesi Sağlık Hizmetleri MYO'nda Tıbbi Dokümantasyon ve Sekreterlik (TDS) programı son öğrencilerinin Bulaşıcı hastalıklardan korunma ve kan bankası ürünleri hakkındaki bilgi düzeylerinin saptanması ve ek bir eğitime yada müfredat değişimine olan ihtiyacın belirlenmesi amacıyla planlanmıştır.

Materyal Metot: Çalışmaya 2 sınıftan katılan toplam 48 öğrencinin yaş ortalaması 20.1±1.4 yıl olup, 34'ü (%76.3) kız öğrencidir. Öğrencilere yüz yüze görüşme tekniği ile 20 soruluk anket uygulanmış ve alınan yanıtlar değerlendirilmiştir.

Bulgular: Anket verilerine göre katılımcıların sadece % 11'i Sağlık Meslek Lisesi mezunu ve henüz %9'u bir sağlık kuruluşunda çalışıyor/staj yapıyor bulunmuştur. Öğrencilerin %74'ü çalışma ve staj ortamlarında enfeksiyon bulaşabileceği kaygısı taşımakta, % 79'u "Bulaşıcı enfeksiyon hastalıklarından korunma" konusunda yeterli eğitim verildiğini düşünmekte, %72'si numune taşımada kullanılan kap ve tüplerle ilgili eğitim almadıklarını belirtirken, numunelerin hangi tüp ve kaplarda taşınacağını bilenlerin oranı %48 olarak görülmektedir. Katılımcıların %62'sinin Kan ürünlerinin saklama koşullarını bilmediği, ancak %82'sinin Hepatit B-C ve HIV'in bulaşma yollarını sayabildikleri gözlenmiştir. "Kesici alet yaralanmalarında uygulayacağınız enfeksiyon kontrol prosedürü var mı?" şeklindeki soruya %41'i evet derken, %29'unun bir fikri olmadığı belirlenmiştir. Öğrencilerin %63'ü, "enfeksiyonların önlenmesinde uygulanacak en basit yöntemler sorusunu.." "El yıkama, eldiven, galoş, bone ve maske kullanımı" şeklinde yanıtlarken, %23'ü "Fikrim yok" demiştir. Katılımcıların %75'i ise Tüberküloz etkeninin bulaşma yollarını bilmemektedir.

Sonuç: Tıbbi sekreterlerin klinik örnekler hakkında bilgi düzeyleri yetersiz bulunmuş olup hasta/çalışan güvenliği, kalite ve hasta memnuniyetleri açısından da Tıbbi sekreterlerin enfeksiyonlardan korunma ve klinik örneklerle ilgili bilgilerinin artırılması belirlenmiştir.

Anahtar Kelimeler: Tıbbi sekreter, Bulaşıcı hastalıklar, kan ürünleri

 Copyright © International Conference on Quality in Higher Education(ICQH)

GİRİŞ

Ülkemizde son yıllarda sağlık sektöründe önemli ilerlemeler yaşanmaktadır. İlerlemeler büyümeyi tetiklemekte, büyüme de tıp alanına temel ve yardımcı sağlık personeli ihtiyacında artış olarak yansımaktadır. Ülkemizde yardımcı sağlık personeli ihtiyacının karşılandığı önemli kaynaklar arasında Üniversitelerin Sağlık Hizmetleri Meslek Yüksekokulları yer almaktadır. Yüksekokullarda Tıbbi Dokümantasyon ve Sekreterlik (TDS) programı adı altında iki yıllık bir mesleki eğitim de verilmekte ve mezunlar hastanelerdeki pek çok birimde kritik görevlerle çalışma imkanı bulmaktadır(Çiftci et al., 2006). Tıbbi sekreterler; hastanelerde, teşhis ve tedavi, hastanın izlenmesi ve gerekli malzeme temini gibi konularda yazışmaları yapmak gibi görevleri yerine getiren personel olarak tanımlanmaktadır (Ünalan et al., 2006).

Her kademede sağlık çalışanı için güncel ve sürekli eğitim son dönemde en çok tartışılan konulardan biridir. Güncel eğitim maliyeti azaltacak, hizmet kalitesini ve hasta memnuniyetini de önemli ölçüde artıracaktır. Bu nedenle örneğin "British Society of Medical Secretaries" (BSMS), üyeleri için düzenli kurs programları organize etmekte ve tıbbi sekreterlerin değişik alanlardaki bilgi düzeylerini artırmaya çalışmaktadır (http://www.medicalsecretary.org/bsms/professionalGuidelines.jsp).

Bu çalışma, Sağlık Hizmetleri Meslek Yüksekokulları Tıbbi Dökümantasyon ve Sekreterlik programı öğrencilerinin Mikrobiyoloji ve Kan Bankası işleyişi hakkındaki bilgi düzlerinin saptanması ve klinik örneklerle ilgili derse olan talebin öğrenci düzeyinde belirlenmesi amacıyla planlanmıştır.

METOD

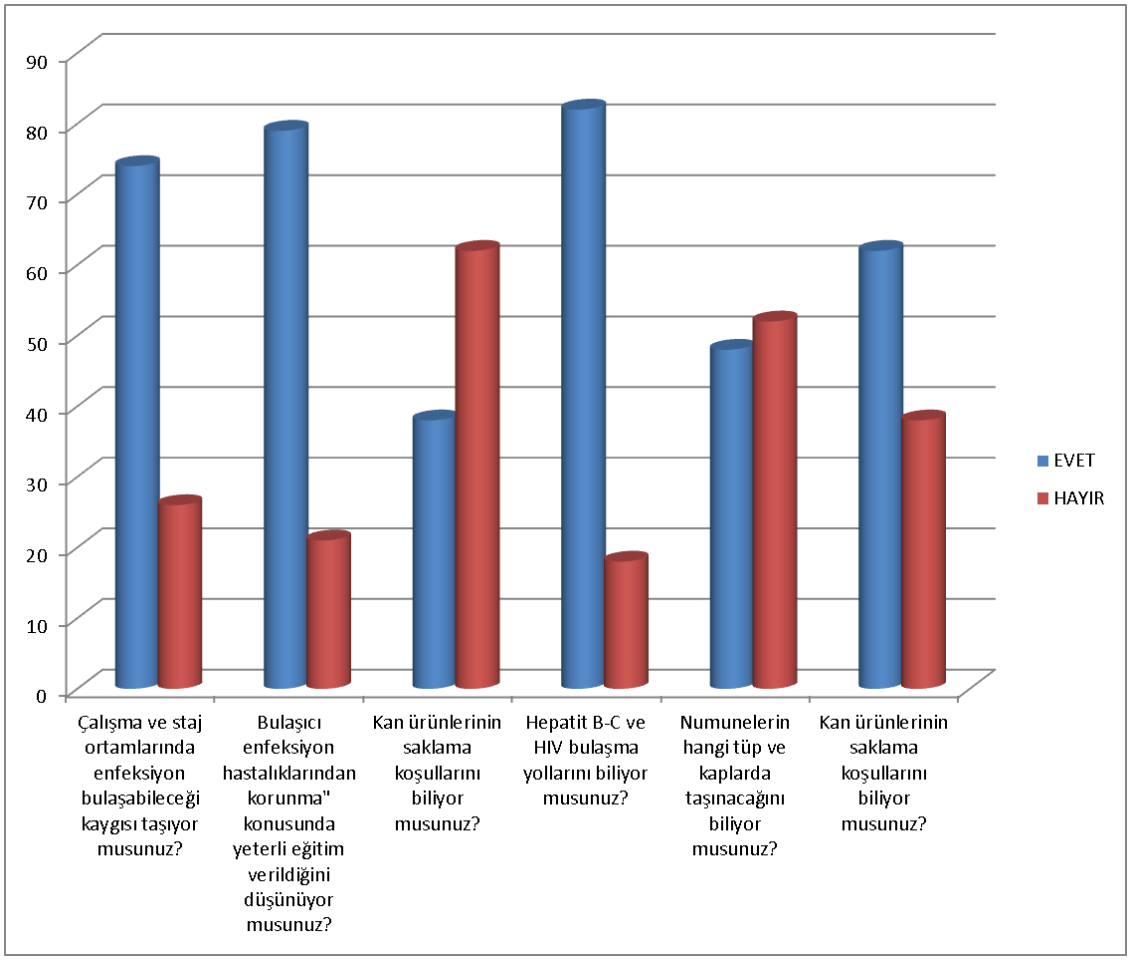
Hazırlanan anketler 2015–2016 Eğitim Öğretim dönemi güz yarıyılı boyunca Sakarya Üniversitesi Sağlık Hizmetleri Meslek Yüksekokulları TDS programında eğitim gören 46 öğrenciye uygulandı. Katılımcılara; demografik verilerin toplanması amacıyla 7, bilgi ölçmek amacıyla da 15 soru yöneltildi. Anket öğrenciler tarafından ortalama 10 dakikada tamamlandı.

İstatistiksel analizler için SPSS programı ile Spearmans korelasyon testi ve Chi–square testi kullanıldı.

BULGULAR

Anket verilerine göre katılımcıların sadece % 11'i Sağlık Meslek Lisesi mezunu ve henüz %9'u bir sağlık kuruluşunda çalışıyor/staj yapıyor bulunmuştur. Öğrencilerin %74'ü çalışma ve staj ortamlarında enfeksiyon bulaşabileceği kaygısı taşımakta, % 79'u "Bulaşıcı enfeksiyon hastalıklarından korunma" konusunda yeterli eğitim verildiğini düşünmekte, %72'si numune taşımada kullanılan kap ve tüplerle ilgili eğitim almadıklarını belirtirken, numunelerin hangi tüp ve kaplarda taşınacağını bilenlerin oranı %48 olarak görülmektedir. Katılımcıların %62'sinin Kan ürünlerinin saklama koşullarını bilmediği, ancak %82'sinin Hepatit B-C ve HIV'in bulaşma yollarını sayabildikleri gözlenmiştir. "Kesici alet yaralanmalarında uygulayacağınız enfeksiyon kontrol prosedürü var mı?" şeklindeki soruya %41'i evet derken, %29'unun bir fikri olmadığı belirlenmiştir. Öğrencilerin %63'ü, "enfeksiyonların önlenmesinde uygulanacak en basit yöntemler sorusunu.." "El yıkama, eldiven, galoş, bone ve maske kullanımı" şeklinde yanıtlarken, %23'ü "Fikrim yok" demiştir. Katılımcıların %75'i ise Tüberküloz etkeninin bulaşma yollarını bilmemektedir.

 Copyright © International Conference on Quality in Higher Education(ICQH)



Şekil 1: Anket sorularınına verilen cevaplar

SONUÇ VE TARTIŞMA

Tıbbi sekreterlerin klinik örnekler hakkında bilgi düzeyleri yetersiz bulunmuş olup hasta/çalışan güvenliği, kalite ve hasta memnuniyetleri açısından da Tıbbi sekreterlerin enfeksiyonlardan korunma ve klinik örneklerle ilgili bilgilerinin artırılması belirlenmiştir.

KAYNAKÇA

Çiftci İH, Şafak B. Çetinkaya Z. Aktepe OC. Ünalan D. 2006. Tıbbi sekreterlerin klinik örnekler hakkındaki bilgi düzeylerinin belirlenmesi. *MİKROBİYOL BÜLT,* 40, 347–353.

http://www.medicalsecretary.org/bsms/professionalGuidelines.jsp

Ünalan D., Çetinkaya F., Özyurt Ö. ve KayabaGı A., 2006. "Bir Üniversite Hastanesinde Çalışan Sekreterlerde İş Memnuniyeti", *Hacettepe Sağlık İdaresi Dergisi,* 9, 1, Ankara.

TOPLAM KALİTE YÖNETİMİ ÇERÇEVESİNDE AÇIK VE UZAKTAN ÖĞRETİM FAKÜLTELERİNDE MÜFREDAT YÖNETİMİ VE SÜREÇ YAPILANMASI - İÜ AUZEF ÖRNEĞİ

Hikmet Çığlık
İstanbul Üniversitesi, İstanbul, Türkiye
hikmet.ciglik@auzef.istanbul.edu.tr

Fatih Mehmet TÜRKER
İstanbul Üniversitesi, İstanbul, Türkiye
fatih.turker@auzef.istanbul.edu.tr

Levent Şahin
İstanbul Üniversitesi, İstanbul, Türkiye
levent.sahin@auzef.istanbul.edu.tr

Veysel Kanbur
İstanbul Üniversitesi, İstanbul, Türkiye
veysel.kanbur@auzef.istanbul.edu.tr

ÖZET
Son yıllarda dünya genelindeki çalışmalarla senkronize olarak Türkiye deki yüksek öğretim kurumları da toplam kalite yönetimi çerçevesinde yönetim yapılanmalarını gerçekleştirme sürecine girmişlerdir. Bu çalışmada İstanbul Üniversitesi Açık ve Uzaktan Eğitim Fakültesinin (AUZEF) Müfredat Yönetim Süreci ve yapılanmasını kalite süreçleri bağlamında ele alınmıştır. AUZEF 360 derece paydaş memnuiyetini göz önünde bulundurarak öğrenci, öğretim üyesi, bilim kurulu ve çalışanları kapsayan Müfredat Yönetim süreç yapılanması gerçekleştirmiştir. Süreç yapılanması eğitim yönetim mühendisliği ve çağdaş süreç mimarisine uygun olarak büro ve şubeler oluşturulmuştur. Her büro ve şubeye yönelik, fakültenin misyon ve vizyonuna uygun olarak, yönetim standartları belirlenmiş, standartlara uygun iş analizleri oluşturulmuş ve her iş analizi aylık performans değerlendirmeye tabi tutulup kişi, şube, büro ve süreç değerleri ölçülmüştür. Ayrıca iç ve dış paydaşların görev ve sorumlulukları belirlenmiş, belirlenen sorumluluklar değerlendirmeye tabi tutulmuştur. AUZEF bünyesinde 2016-2017 güz ve bahar yarıyılı için iki dönem önceden ders materyallerinin eksiksiz ve standartlara uygun bir şekilde teslim alınabilmesi için örnek bir takvim modeli oluşturulmuştur. AUZEF standartlarına uygun olarak Auzef Ders Kitabı Kontrol Formu, PPT Sunularının Kontrolü Formu, Sınav Soruları Kontrol Formu, Sınav Soruları Uygunluk Formu ve Telife Esas Formlar toplam kalite yönetimi çerçevesinde kullanıcı deneyimine sunulmuştur.
Anahtar Kelimeler: Yüksek Öğretim, Toplam Kalite Yönetimi, Müfredat, Süreç, Paydaş, Yapılanma

 Copyright © International Conference on Quality in Higher Education(ICQH)

TOPLAM KALITE YÖNETIMI KAPSAMINDA, AÇIK VE UZAKTAN ÖĞRETIM KURUMLARINDA SÜREÇ İYILEŞTIRME ÇALIŞMALARI- İÇERIK TEMIN VE KONTROL SÜRECI

Hikmet Çığlık
İstanbul Üniversitesi, İstanbul, Türkiye
hikmet.ciglik@auzef.istanbul.edu.tr

Fatih Mehmet TÜRKER
İstanbul Üniversitesi, İstanbul, Türkiye
fatih.turker@auzef.istanbul.edu.tr

Levent Şahin
İstanbul Üniversitesi, İstanbul, Türkiye
levent.sahin@auzef.istanbul.edu.tr

Alper Cihan
İstanbul Üniversitesi, İstanbul, Türkiye
alper.cihan@auzef.istanbul.edu.tr

Veysel Kanbur
İstanbul Üniversitesi, İstanbul, Türkiye
veysel.kanbur@auzef.istanbul.edu.tr

ÖZET
Bu araştırmanın ana fikrini Eğitim Sistem Mühendisliği bağlamında yapılan süreç iyileştirme çalışmaları oluşturmaktadır. İstanbul Üniversitesi Açık ve Uzaktan Eğitim Fakültesi, Müfredat Süreci içerisinde bulunan İçerik Temin ve Kontrol Şubesinin mevcut durum analizi, olması gereken analizi, uygulama planı, kaynakların yeterlilik analizi, yetersizliklerin giderilmesi analizi, iyileştirme gerçekleştirme takibi analizi yapılmış, iyileştirme çalışması mevcut durumun iyileştirilmesi olarak uygulamaya alınmıştır. İÜ AUZEF bünyesinde bulunan 46 program,2500 ders ve bu derslere ait toplam 51.520 adet ders materyalinin öğretim üyesinden öğrenciye fakültenin belirlediği akademik takvime uygun olarak ulaştırılmasında temel fonksiyon üstlenen İçerik Temin ve Kontrol Şubesinin mevcut durum analizi; dokümantasyonun kontrolü, aylık raporların kontrolü, çalışma ortamı ve yürüyen işlerin kontrolü, süreçlerle ilgili makro sistem teorisinin kontrolü, standartların kontrolü, iş analizlerinin kontrolü, görev tanımlarının kontrolü, kullanılan tablo ve formların kontrolü ve bunların neticesinde değerler tespiti yapılmıştır. Şubenin iyileştirilmesi kapsamında performans kriterleri referans alınarak neden ve kök neden analizleri yapılmıştır. Çalışmanın sonuç bölümünü, açık ve uzaktan öğretim kurumlarındaki kalite anlayışının yüksek öğretim kurumlarındaki kalite anlayışına katkısı oluşturmaktadır.
Anahtar Kelimler: Açık ve Uzaktan Öğretim, Süreç İyileştirme, Müfredat Süreci, İçerik Temin ve Kontrol

 Copyright © International Conference on Quality in Higher Education(ICQH)

TOPLUMSAL DEĞERLERDEN BAĞIMSIZ BİR SOSYAL BİLİM OLABİLİR Mİ?

M. Mert ASLAN
School of Foreign Languages, Selçuk University, Konya, Turkey
mert2006@gmail.com

Muhammet ERBAY
School of Foreign Languages, Selçuk University, Konya, Turkey
merbay@gmail.com

Veysel ÇAKMAK
Aksaray Vocational School of Social Sciences, Aksaray University, Aksaray, Turkey
veyselcakmakk@gmail.com

ÖZET
Ünlü bir sosyal bilim terimi olarak "değer", algı sistemimizde, insanların diğer insanlar, objeler, fikirler, durumlar, hareketler, iyi, kötü, arzu edilen, istenmeyen ve bunun gibi konulardaki yargılarını oluşturan bir dizi standart ve ilkelerini ifade etmektedir. Örneğin "ahlâk" kavramı gibi, "değer" kavramı da salt insanın var olduğu alanlara özgü birer kavram olarak bilinmektedir. İnsanın bütün düşünce ve eylemleri, mutlaka birer "değer" ile bağlantılıdır. Şu haldetoplumsal değerler, "insanın tüm yapıp etmelerini biçimlendiren ve yönlendiren ilkeler" olarak görülebilirler. Bu anlamda, herhangi bir toplumsal değerle ilişkili olmayan hiçbir insan davranışından söz edilemez. İnsanlar "dürüst", "namuslu"veya "iyiliksever" olmaya çalışıyorlarsa, onlarıönemli birer "değer" olarak görmelerinden kaynaklanmaktadır. Bu durumda toplumsal değerlerin aynı zamanda "geleneksel değerler" olduklarının altını da çizmek gerekir. Sosyal bilimler, dünyanın ve yaşamın insanî ve toplumsal yönlerini inceleyen bir akademik disiplinler grubuna verilen addır. Genel olarak bilgi toplama çabası saha araştırmalarını olduğu kadar, yerine göre katılımlı ve katılımsız gözlem faaliyetlerini de gerekli kılar. Bu açıdan araştırmacının toplum içine girerek onun politik düzenini, yasalarını, törelerini, kurumlarını, güç dinamiklerini ve alışkanlıklarını ayrıntılı bir biçimde gözlemlemesizorundadır.Daha sonra eldeki verilerin analizi üzerinde bir açıklama ve yorumlama düzeni geliştirecek ve çıkarsadığı sonuçları toplumla paylaşacaktır. Özünde, bütün bilimsel çalışma ve araştırmaların birer "gözlem" niteliğinde olduklarının altını çizmek gerekir. Bu açıdan bakıldığında, veri kaynağı olarak her şeyden çok toplumun değer yargılarından yararlanan sosyal bilimlerin, onlardan uzak ve bağımsız kalarak işlevselliğini, hatta varlığını korumasının olanaklı olmadığı ortadadır. Başka bir deyişle, sosyal bilimlerle toplumsal değerler arasındaki yaşamsal bağ, bireyin toplumdan uzak veya bağımsız yaşayamayacağı gerçeği ile bire bir örtüşmektedir.
Anahtar Kelimeler: Sosyal Değerler, Toplumsal Bilim, Bilim,

GİRİŞ

Sosyal bilimlerin değerlerden bağımsız olup olamayacağı konusuna ışık tutabilmek için, öncelikle hem "toplumsal değer" hem de "sosyal bilim" kavramlarının bilimsel mahfillerde genel geçerlik kazanmış olan tanımlarına ve işleyiş biçimlerine göz atmakta yarar vardır.

Toplumsal değerler birey için neredeyse "olmazsa olmaz" düzeyinde hayati önem taşırlar. Çünkü toplumu bir arada tutan bir çeşit yapışkan işlevi yürüten toplumsal değerler ve onların denetçisi konumundaki toplum, böylesi çıkışlar karşısında pek hoşgörülü ve merhametli değildir. Bu nedenle "toplumsal bir varlık" olan insan için, onları yok saymak genellikle kişisel güvenliği tehlikeye düşürecek derecede bir "dışlanma" olasılığını beraberinde getirmektedir. Birey ile değerlerin birleştirip örgütlenmiş olduğu toplumun ayrılmazlığı fikrini çıkış noktası yaparak değerlerden bağımsız bir sosyal bilimin doğuşuna ve varlığını sürdürmesine ihtiyatla yaklaşan bu çalışmada, bu yaşamsal bağla ilgili çeşitli örneklere yer verilmiştir.

 Copyright © International Conference on Quality in Higher Education(ICQH)

Nitekim birey-toplum ayrışmazlığı açısından toplumsal değerlerin üç önemli evrensel gereksinimin bilişsel gösterimleri olarak ele alınabileceği noktası üzerinde durmak gerekir. Bunlar, biyolojik gereksinimler, kişiler arası eşgüdüm için etkileşimsel gereksinimler ve grubun yaşamı ve refahını sürdürmesi adına gereksinim duyulan toplumsal taleplerdir. Buradan yola çıkarak değerlerin motivasyonel alanları adına, mutluluk, güvenlik, toplumsal güç, başarı, yön tayini, toplumsallaşma, kısıtlayıcı uygunluk ve olgunlaşma gibi sekiz kavramsal ve işlevsel noktaya ulaşmak olasıdır(Schwartz vd., 1987: 550-562).

Toplumsal yapı içinde birbirine bağlı olan bireyler sadece kendi durum ve geleceklerini değil, aynı zamanda diğerlerinin durumunu da dikkate almak zorunda kalırlar (Van Lange, 1999: 337).
Bu bilgiler ışığında bireylerin gerek duygu ve düşünce gerekse yaşam biçimi açısından toplumda yaygın ve yerleşik halde hüküm süren değerlere göre biçimlendiği olgusu dikkate alındığında, toplumdan dışlanma riskini göze alarak ondan bağımsız hareket etme yoluna girmekte yaşayacakları zorluğun altını mutlaka çizmek gerekecektir.

Dolayısıyla konu aynı zamanda birbiri ile iç içe geçmiş bulunan "değer" ve "toplum" kavramlarının bütünlüğü içinde ele alındığında, toplumsal değerlerden tümüyle bağımsız bir sosyal bilimin varlığından söz etmenin de bir o kadar zorluk içerdiği görülmektedir.

Sürekli toplum içinde yaşayan bir birey, kendisini her taraftan kuşatan insan topluluğu ve ona özgü geleneksel kurallar ve kabuller düzeninin baskısıyla belirli bir oranda yüzleşecektir. Bütün bu etkiler, hem maddî hem de ruhsal yaşamımızda açıkça görülebilmektedir. Maddî bakımdan ele alınacak olursa, öncelikle bireyin yaşamını kolaylaştıran, çevreye uyumunu sağlayan unsurların bütünü demek olan araçlara ortak biçimini veren ve her an değişen gereksinimlere göre değil, topluluğun genel arzu ve gereksinimlerine göre kullanımını sağlayan ve uygulamadaki gidişatını sıkıca denetleyen güç bizzat toplumun kendisidir. Bu açıdan, bireyin zihninin işleyiş biçimlerinin toplumun etkilerine tabi olduğu ortadadır. Duygu ve düşüncelerimiz, toplumun etkilerinden asla kurtulamazlar (Topçu, 2001: 16-17).

"Değer" Kavramı ve Bir Düzen Koyucu olarak "Toplumsal Değerler"

Terim olarak "değer", algı sistemimizde, objeleri, insanları, fikirleri, durumları ve hareketleri, iyi, kötü, arzu edilen, istenmeyen ve bunun gibi yargılarımızı oluşturan belirgin standart ve ilkelerimizi ifade etmektedir (Halstead ve Taylor, 2000: 169). Başka bir ifadeyle, değer bir toplum, bir inanç, bir ideoloji içinde veya insanlar arasında kabul edilmiş, benimsenmiş ve yaşatılmakta olan toplumsal, insanî, ideolojik veya ilahî kaynaklı her türlü duyuş, düşünüş, davranış, kural ya da kıymetler olarak da tanımlanabilir (Çelikkaya, 1996: 168). Tezcan'ın tanımına göre, değerler bütün yerleşik kültürel öğeler, topluma anlam ve önem kazandıran temel kriterlerdir (Tezcan, 1974: 14).Zahn ve arkadaşlarına göre ise, değerler toplumsal kavramlar evrenine ait birtakım manevî duygulardan teşekkül etmektedir (Zahn vd., 2009: 8).

Daha özetleyici bir tanım yapmak gerekirse, bireyler toplumsal kurallar, gelenekler ve görenekler yoluyla "iyi ile kötü"yü, "doğru ile yanlış"ı ayırmayı ve kendi ahlak ilkeleri doğrultusunda bir ölçü edinmeyi öğrenirler. Toplum içinde edinilen bu ölçüler, "değerler" adı verilen kanaatler ve inançlar bütününü oluşturmaktadır (Beill, 2003: 14). Bu açıdan, kimileri değerleri bir ulusu bir arada tutan ve güçlendiren bir ana aktör olarak değerlendirmişlerdir (Yates, 1994: 5). Zira "değerler" terimiyle, bir taraftan bir toplumum üzerinde uzlaştığı bir ortak yargılar dizgesinden, diğer yönüyle bir amaçlarbütününden söz edilmiş olmaktadır (Bennet ve Ruxton, 2015: 29-44). Bununla birlikte, Batı literatüründe kimi yazar ve akademisyenler bu kavramı "social" sözcüğü ile değil, "toplumda yaşayan halk tarafından değerli kabul edilen" anlamında "societal" sözcüğü ile birleşik halde ifade etmeyi tercih etmişlerdir (TheSroi Network, 2006: 4).

Felsefe alanının "değer" kavramının ifade ettiği mana ve yüklendiği derinlik konusunda etkili bir bilgi birikimine sahip olduğu görülmektedir. Felsefî bir kavram olarak Latince'de "güçlü olmak", "kıymetli olmak" anlamlarına gelen "valere" kökünden türetilmiş olan değer kavramının lügat manası, "arzu edilen", "ilgi duyulup arkasından gidilen", "ayar ölçüsü olarak kullanılan şey" anlamlarına gelmektedir (Cevizci, 2010: 399-400; Hançerlioğlu, 1977: 87). Özünde toplumsal değer kavramı, değerlerin yapısı, değerlerin öznelliği ya da nesnelliği gibi konular, genellikle ahlâk felsefesinin önemli problemlerinden sayıla gelmiştir. Tıpkı "ahlâk" kavramı gibi, "değer" kavramı da salt insanî varlık alanına özgü bir kavramdır. Yapıp-eden bir varlık olarak insanın bütün yapıp-etmeleri mutlaka bir "değer" ile ilgilidir. O halde, değer "insanın yapıp-etmelerini determine eden, başka bir deyişle "yapıp-etmelerimizi belirleyen, yöneten, yönlendiren, onların

temelinde yatan ilkeler" olarak tanımlanabilir. Bir "değer" ile ilişkili olmayan hiçbir insan davranışı yoktur. Örneğin insanlar "doğru" olmaya çalışıyorlarsa, bu, doğruluğu bir "değer" olarak görmelerindendir. Doğruluğu bir değer olarak algılamaları, onları doğru olmaya zorluyor. Dolayısıyla "doğru" olma çabalarındaki temel etken, doğruluğun zihinlerinde bir "değer" olarak yer etmiş olmasıdır. Aynı şekilde namuslu olmaya çalışıyorlarsa, iyiliksever olmak için uğraş veriyorlarsa, bu, "namus" ve "iyilik" kavramının onlar için birer "değer" olmasındandır (Uysal, 2003: 51).

Bütün bunlara bağlı olarak daha genel bir bakış açısıyla görmek gerekirse, bu durumda toplumsal değerlerin aynı zamanda "geleneksel değerler" olduklarının altını çizmek gerekmektedir (Aydın, 2003; 129-130).

Sosyal Bilim Nedir?

Sosyal bilimler, dünyanın ve yaşamın insanî ve toplumsal yönlerini inceleyen bir akademik disiplinler grubuna verilen addır. Sosyal bilimler insanlığı incelerken, nitel ve nicel metotlar dahil olmak üzere, daha ziyade bilimsel metotların kullanımına baş vururlar.

Günümüzde sosyal bilimlerde, sosyal geçekliğin bir kısmı üzerinde yoğunlaşma, gitgide birbirlerinden farklılaşma ve uzmanlaşma eğilimleri belirginleşmiştir. Sözgelimi sosyolojiyi ele alacak olursak, bu sosyal bilim dalı toplum olaylarını, sosyal olgu ve sorunları, ekonomi ekonomik düzeni, siyaset bilim siyasal olay, sistem ve düzenekleri, hukuk hukuksal olay ve sorunları, tarih toplumların geçmişlerini kendilerine ilgi odağı olarak seçmektedir. Sonuçta bu bilimlerin tamamı toplum ya da sosyal gerçeklik ile ilişkilidirler ve her biri sosyal gerçekliğin ancak bir kısmı ile bağlantılı olarak işlev görürler (Kızılçelik, 2001: 3).

Sosyal bilimlerin sosyal çevrenin koşullarına bağlı olduğunda kuşku yoktur. Sosyal bilimler, insan davranışlarını sosyal bir çevrede anlamlandırıp yorumlamayı gerektiren bilim dallarından oluştuğuna göre, alan araştırmaları fen bilimlerinde olduğu gibi olguları etkileyebilecek tüm dış faktörlerden soyutlanmış, (laboratuar gibi) steril bir çalışma ortamında gerçekleştirilemez. Tam tersine, sosyal bilimlerde tüm olgular ve olaylar yumağından çıkarımlar yapılarak belirli sonuçlara varılmak istendiğinden, diğer bir ifade ile, bir olgu diğer tüm olgu ve olaylar yumağında bir anlam ve değer kazandığından, nitel çalışmalar bir gereklilik olarak ortaya çıkmaktadır (Topkaya, 2005: 1).
Sosyal bilimlerin pozitivist bir karakteri bulunmaktadır; ancak "insan" ve "toplum"la olan doğrudan ve sıkı ilişkisine değinmeden geçmek olası değildir.

Bugün sosyal bilimler dediğimiz şey, kuşaktan kuşağa aktarılan bilgeliğin mirasçısıdır. Sosyal bilim modern dünyaya ait bir tanımlamadır. Kökleri on altıncı yüzyıldan beri olgunluğa erişmekte olan ve modern dünyaya ait olup ampirik olarak doğrulanan sistemli bilgi üretme çabasına dayanır. Aynı zamanda köklerinde bilgi sevgisi yer alır. Bu görüş aynı zamanda bize sosyal bilimlerin yapısına ait bazı ipuçları verir. Sosyal bilimler insan bilimleridir ve insan bilimleri sorduğu sorular, kullandığı yöntemler ve içeriği deneniyle tarih içerisinde değişime uğramaktadır. Bu değişim dışarıdan gelen müdahalelerden de etkilenmektedir. Bu nedenle insan bilimleri, nesnelleştirici değil, yansıtmalı olmalıdır. Yani, kendi uygulamalarının mantıklı açıklamasını da içermelidir. Aynı zamanda değişen toplumsal gerçekliklere göre kendisini sürekli yapılandırmalıdır. Bu süreç sosyal bilimlerin toplumsal yapı içerisinde daima dinamizmini korumasına yardımcı olur. Çünkü toplum her zaman ve her oluşumda tekrar tekrar kendini inşa etmektedir. Görüldüğü üzere, sosyal bilimler insan ve toplumla son derece sıkı ve doğrudan bir ilişki içinde olmakla birlikte, aynı zamanda onlarda zamanla meydana gelen değişime ayak uydurmak gibi bir karakteristiğe de sahiptir (Demir, S. A., 2009: 61).

Görüldüğü üzere, sosyal bilimler doğrudan doğruya toplumun kendisi ve genel geçer yasaları ile ilgilenmektedir. Dolayısıyla geleneksel toplum değerleri ile yaşamsal bağları bulunmakta, toplumsal değerler ile sosyal bilimleri birbirinden ayrı ele almak ve düşünmek, neredeyse olanaksız görünmektedir. Bu nedenle, sosyal bilimlerin değerlerden bağımsızlığı fikrinden söz etmek aynı derecede ciddî bir zorluğu içermektedir.

Sosyal Bilimlerle Toplumsal Değerler Arasında Çift Yönlü Bir Bağımlılık İlişkisi Mi Vardır?

Toplumsal değerler, uzun bir geçmişe yayılan zengin deneyimlerle belirlenmiş olan birtakım grup standartları olarak görülebilir. İnsanın günlük yaşamın akışı içinde yapmış olduğu bütün tercihler, bilinçli ya da bilinçsizce, ama mutlaka bu standartlar çerçevesinde gerçekleşmektedir. Aynı perspektiften bakıldığında, herhangi bir nesne ya da olayı algılayan, düşünen veya değerlendiren bir kimse, bir bakıma bir "tanımlama" yapmış olmaktadır; fakat yapılan tanımlamada genellikle kişinin zihninde hazır olan o grup standartları kullanılmaktadır (Walker ve Scott, 1962: 162-166).

 Copyright © International Conference on Quality in Higher Education(ICQH)

Elbette sosyal bilimlerde bir normlar ve değerler sorunu vardır. Bir düşünce okulu tıpkı doğa bilimleri gibi toplumsal değerlerden bağımsız bir sosyal bilim modelini ateşli bir şekilde savunmaktadır. Onlara göre normların bir araştırmaya konu edilmesi mümkündür. Zira incelenebilir ve ölçülebilir niteliktedirler; ancak sosyal bilimciler araştırma veya ölçümleme sürecinde kişisel değerlerini bir kenara koymak zorundadır. Öte yandan, diğer okula mensup olan sosyal bilimciler buna karşı çıkarak birçok kavramın yanı sıra, örneğin "barış", "demokrasi", "hukukî meşruiyet" ve benzeri kavramlarda olduğu gibi, kullanmakta olduğumuz dilin de genel olarak normatif bir içeriğe sahip olduğunu ve onların dışlanması halinde pek çok şeyin anlaşılmaz hale geleceğini öne sürmekte,hatta kimileri biraz daha ileri giderek sosyal bilimlerin 20. Yüzyıl'a kadar hep insan yaşamının koşullarını iyileştirmekle ilgilenmiş olduğunu ve "beşerî bilimler"in doğasına uygun olarak üretken ve başarılı olduğu alana geri dönmeli, yani insan yaşamını geliştirme işlevini yeniden üstlenmesi gerektiğini iddia etmektedirler (Porta ve Keating, 2008: 4).

İkinci ekolün izini sürerek olağan yurttaşlar açısından olduğu kadar sonuçta belirli bir toplumsal düzenin eseri olan herhangi bir sosyal bilim araştırmacısı için de aynı derecede yaşamsal önem taşıyan toplumsal değerlerin kaynakları ve sosyal bilim alanlarıyla olan ayrışmazlık ilişkisini daha iyi temellendirmek için, Karl Marks ve George Politzer'in görüşlerine göz atmakta büyük fayda vardır.

"Düşünce" dahil olmak üzere bütün üstyapı kurumlarının maddî ve ekonomik koşulları ifade eden altyapının yansımaları veya ürünleri olarak kabul eden Marx'a göre, insanın oluşumunu bilinci belirlemez, insanın toplumsal oluşumu bilincini belirler. Ona göre, bilinç ve fikirleri özerk ve açıklamada-yeterli olarak almanın ve böylece, gerçek kişileri içinde bulundukları gerçek koşullarda bu fikirlerin üreticisi yerine bu fikirlerin ürünleri olarak almanın kendisi belli sosyo-tarihsel koşulların sonucudur. İdeoloji ve düşünceler ise, gerek ilk ortaya çıkışı gerekse süreç içinde kendini üretmesi itibariyle tamamen maddi ilişkilerin ve koşulların anlatılışıdır. Nitekim örneğin sömürü düşüncenin ilk ortaya çıkışı, ilkel komünal tolumdan sonra gelen köleci feodal toplumda belirli bir üretim fazlasının ortaya çıkışı ile olmuştur. O güne dek tükettiği kadar üretmekte olan insan topluluğu ilk üretim fazlası ile birlikte sömürü düşüncesine ulaşmıştır (www.irfanerdogan.com).

Aynı şekilde, insanların bilinç biçimi onların maddî yaşam koşulları tarafından belirlenir. Düşünme, kavrama ve daha genel olarak fikirlerin üretimi kendi yaşam gereksinmelerini üreten insanların günlük etkinlikleri tarafından saptanır. Her tarihi dönemde, egemen sınıfın düşünceleri topluma egemendir. Maddî üretime sahip olan veya üretimi denetleyen sınıf, aynı zamanda düşünsel üretimi de denetlemektedir. Bu anlamda, toplumdaki egemen düşünce mevcut maddî ilişkilerin yansımasından başka bir şey değildir. Başka bir deyişle, egemen düşünceler, düşünce halinde kavranan maddî ilişkilerdir. Bu kavrama sonucu egemen sınıfın düşünceleri, o dönemin egemen düşünceleri olur. Üretim araçlarından yoksun olan kitleler, bu egemenliğin altına girerler (Güz, 2007: 199-228).

Doğal olarak "sosyal denetim" mekanizmalarından en önemlisi olan değerler, toplumsal bütünlüğün ayrılmaz unsurlarındandır. Bireyin hayatında hemen her şey bu değerlere göre algılanır ve yaşamın anlamı bu şekilde öğrenilir (Güven, 1999: 163–164). Felsefî antropolojide bilme, yapıp etme, tavır koyma, inanma, ideleştirme vb. nitelikler yanında bir "değerler dünyasına sahip olma" da insanın varlık şartları arasında yer alır. Daha doğrusu, hangi dönem insanına bakarsak bakalım, onun mutlaka bir değerler dünyası vardır ve dolayısıyla insanın bütün yapıp etmelerini bu değerler saptamaktadır. Bu durum, insana özgü olan, insanı insan yapan niteliklerden biridir. O halde, birtakım değerlerin varlığında ve bunların insan davranışlarındaki belirleyici rolünde felsefî anlamda bir sorun yoktur (Uysal, 2003: 51).
Toplumsal değerlerin bireylerle olan ilişkisi oldukça mekanik ve soyutlayıcıdır. Her ne kadar bazen bireylerin ortaya attığı özgün ve sıra dışı bazı fikirlerin uzun vadede toplumun kılcal damarlarına kadar yayıldığı doğru ise de, genellikle olan şey, bireyin toplumun dayanılmaz ağırlığı altında ezilerek mutlak "kaybeden" taraf olduğudur.

Toplumsal ve geleneksel değerlerin ağır baskısı altında bulunan ve farklı bir yol izlemek isteyen bireyler için çoklukla ölümcül olan sosyal ortam, akmakta olan su ve büyüyen bir orman gibidir. Balığın suyla, ağacın ormanla münasebeti nasılsa, insanın da sosyal ortamla böylesine kaçınılmaz yaşamsal bağları vardır. Bu dünyaya gelen ve etten bir kafeste yaşayan 'biricik ben' olarak "kendiniz", bir tür aldatmaca ve düzmecedir. Çünkü bu evrendeki tek bir şey ya da nitelik bütünden ayrılamaz, tek gerçek "sen" ya da "ben" bir bütündür... Bize kim olduğumuzu başkaları öğretir. Çok özel duygu ve düşüncelerimizin gerçekte "bizim" olmadıklarını pek aklımıza getirmeyiz; oysa kendi buluşumuz olmayan, ama bize toplum tarafından sunulan imgeler ve

diller içinde düşünürüz. Toplumsal çevremiz bu güce sahiptir. Çünkü toplumdan ayrı olarak var olamayız. Toplum, genişletilmiş zihnimiz ve bedenimizdir (Watts'tan aktaran Özcan, 2000: 100).

İnsan, cemiyet nehrinde akış halinde midir ya da cemiyetin yarattığı sosyal ortam ağına takılmış bir sinek midir? Yaşadığı çağdan endişe duyan veya ona katkıda bulunmaya çalışan insan için bunların hiç birini söyleyemeyiz. Kendi sonunun ölümcül tohumunu içinde taşıyan modernite gelecekte kendisine düşman olacak evlatlarını büyütmekle meşgulken bunu söylemek olanaksız gibi görünse de, insanın olumlu veya olumsuz böylesine bir ağla kuşatılmışlığı da bir gerçektir.

Bu gerçekliği anlamak için kimi romanlara ve tanınmış roman kahramanlarına bir göz atmak, bize konuya ilişkin son derece önemli fikirler verebilir. Örneğin Don Kişot, on altıncı asrın olumsuz bir ölü ortamına sahip İspanyol coğrafyasında yürüyüşe çıkan bir maceraperesttir. "Tanrı evreni ve değerler düzenini yönettiği, iyiyi kötüden ayırdığı, her şeye bir anlam verdiği yeri yavaş yavaş terk ederken Don Kişot evinden çıktığında, artık dünyayı tanıma gücünden yoksundu." (Kundera'dan aktaran Özcan, 2000: 100).
İdealizmin her türlüsüne kapalı bu kilitli ve karanlık ortam, onun ruhsal ve bedensel yönden büyümesine müsaade etmez. Bu büyük serüvenci, diğer insanlarla girdiği olumsuz ilişkiler neticesinde var olan değerlerinin birçoğunu kaybederek, ölümü tercih ederek dünya sahnesini terk eder. Don Kişot, idealist insanın İspanya'daki çöküşünün kayda değer bir örneğidir. Onun romanın sonundaki gözyaşları, hemcinslerinin oluşturduğu her türlü insani boyuttan mahrum böylesine bir ölü ortam içindir (Özcan, 2000: 100).

"Madam Bovary"deki Emma'nın Don Kişot'tan farkı yoktur. O da bir aylaktır. Ulaşmak istediğine karşı sürekli arayış halindedir. Bunun için sosyal ortama ait farklı mekânlarda aldatıldığı sürece yer değiştirir. Bu eserde yapılan yer değişimlerinden maksat, entrikanın, buna bağlı olarak sosyal ortama bağlı bir biçimde hareketlenen hikâyedeki dramatik eğrinin ve kompozisyonun dolambaçlı yollarını gösterebilmektir (Bourneur ve Quellet'ten aktaran Özcan, 2000). Kara sevda niteliğine bürünen yer değiştirme dileğine karşın, mevcut sosyal ortamın temsilcileri olarak rol üstlenen Rudolphe, Leon, Eczacı Homais ve bu donuk ortamın baş temsilcisi konumundaki kocası Charles tarafından bedensel ve ruhsal bütünlüğüne karşı sürekli bir saldırı söz konusudur. Bu engel nedeniyle, bir türlü büyüyemez ve bir karabasan gibi üzerine çullanan sosyal ortamın uygulayıcıları tarafından ezilir. Romandaki sosyal ortam, parazit bir ortamdır. Orada "insan teki"nin duyarlığına yer yoktur. Böylesine zehirleyici bir sosyal ortamda yaşamak için yeterince bağışıklık sistemine sahip olamayan Emma'yı ölümden ötesi kurtaramaz. İnsan olmanın çelişkileri içerisinde aklından çok duygularıyla hareket eden Emma, insan elinin bozduğu böylesine kusurlu bir ortamda büyük bir düşüşü yaşar. "Fiziksel ve ruhsal varlığını bütünleştirerek kendini gerçekleştirmesi"ne izin vermeyen toplumsal ağ, nihayet onu elemiştir (Özcan, 2000: 101).

Sosyal ortamın aynı ölümcül etkisini Kırmızı ve Siyah'ın başkahramanı olan JulienSorel'in dünyasında da görürüz. Kendisinin yetiştiği muhiti kişiliğinin gelişimi için yeterli görmeyen JulienSorel, büyüme sürecini bir başka mekân boyutunda gerçekleştirebileceğine inandığı için, ilişkilerin daha yüzeysel olduğu kasabanın büyük sosyal ortam ağından daha kesif, daha sığ ve daha canlı olduğuna inandığı Paris'in küçük ağlı sosyal ortamına geçmeyi tercih eder. Büyük ortam ağı olan Verrieres ve Besançon kasabaları içerisinde Bayan Renal'la yaşadığı ilişki onun için kozadan çıkıştır. Böylesine bir tecrübeyle Paris'in sisli puslu sosyal ortam ağına büyük bir ümitle ayak basar; ancak bir sınıf tahakkümüyle örülmüş olan küçük ağa takılır ve bütün gayretlerine rağmen Paris sosyetesiyle olumlu bir ilişki kuramaz. JulienSorel'in kendisine yabancı olan böylesine bir ortamda büyümesi bir yana, yaşama şansı bile yoktur. Kaldı ki hareketli olduğuna inandığı bu sosyal ortamın en büyük iki özelliğinin "az konuşmak ve az hareket etmek" olduğunu kısa bir zamanda fark edecektir (Özcan, 2000: 101).

Sosyal ortam işlevselliğini yitirmiş "kör bağırsak" konumundadır. JulienSorel'in; "Gerçeği sevdim... Peki ya o nerede? Her yanda ikiyüzlülük, hiç değilse şarlatanlık, en erdemlilerde, hattâ en büyüklerde bile... Hayır, insan insana güvenemez" (Stendhal, 2005: 457) ibaresinde sosyal ortamın azgınlığı dikkat çekici bir biçimde anlatılmaktadır. Karısı konumundaki Mathilde'nin yukarıya doğru çekmeleri onun ağdan kurtulmasına bir türlü yetmez. Çünkü Sorel'i ağın üstünden mensubu olmadığı Paris sosyetesi aşağıya doğru iterken, ağın altından da Bayan Renal mensubu olduğu aşağıya doğru çekmektedir. Neticede kan ter içerisinde tırmandığı sosyal koninin zirvesinden aşağıya itilir. Bütün işlevselliğini yitirmiş böylesine bir ölü ortamda yaşamaktansa kahramanın ölümü tercih etmesi kayda değerdir. Değerin kaybına tahammül edemeyen Sorel, değerin kaynağı konumundaki başını kestirerek kendisinin büyümesine imkân tanımayan toplumdan öç almayı tercih

 Copyright © International Conference on Quality in Higher Education(ICQH)

eder. Ölümden önce toplumdan kaçarak daha güvenli bulduğu mağaraya (anne rahmine) sığınır."Bir bakıma Julien, yetenekli ve üstün zekâlı bir halk çocuğunun kendisini gerçekleştirmek ve yükselmesine engel olmak isteyen menfaat kitlelerine meydan okuyuşunun ve oyunu kuralına göre oynamadığı için de trajik yenilgisinin sembolüdür" (Kantarcıoğlu'dan aktaran Özcan, 2000: 102). Honore de Balzac da "Goriot Baba" isimli romanında, Paris'in her türlü insani boyuttan uzak, silik ve kişiliksiz ortamının insanı bir başka insana yabancılaştıran ve kendisine ötekileştiren olumsuz havasını vermeye çalışır. Romanda merkezi bir fonksiyon yüklenmiş olan "VaguerPansiyonu"nu bir ine benzetmesi kayda değerdir. Roman boyunca hayvansı içgüdüleri büyüten bu tür mekânlar, insani duyarlıkların büyümesine bir türlü müsaade etmez. Hatta taşradan getirilen insanî öze ait değerler, burada yerini vahşi içgüdülere terk eder. Taşranın büyüttüğü değerleri, Paris un ufak eder.

Goriot Baba, geleneğin getirdiği bu kalkan sayesinde kendisini korurken, kızları yeni bir muhitin ateşten çemberi içerisinde büyük bir düşüşü yaşarlar. Paris, geleneksel düşünce kalıplarını tahrip eder.

Modernite, sosyal ortamı ısırgan otu haline getirirken, romanın sonunda sosyal çevrenin kirliliği Goriot Baba'nın ölümüne sebep olacak kadar yoğunlaşmıştır.

Birinci kategoride sayabileceğimiz bu tür romanlarda ya sosyal ortamın öldürücü düzeydeki baskısı gösterilmekte ya da sosyal ortam ağı içerisindeki insanın yoğun endişesi verilmektedir (Özcan, 2000: 103).

Gelinen aşamada sosyal bilimlerin doğası ile ilgili olarak ortaya konması gereken temel olgu,doğa bilimlerinde bilimsellik ölçütü olarak kullanılmakta olan kavramsal yapı ve çerçevenin sosyal bilimlerin çalışma biçimlerine pek uygun olmadığıdır. Sosyal bilimlerin inceleme nesneleri olan kültür, dil, tarih, toplum, değer vb. öğeler,üredikleri ortam açısından doğa bilimlerinin inceleme tarzıyla örtüşmezler. Bu yönüyle, örneğin "hermeneutik gelenek" (yorumsama geleneği) sosyal bilimin doğasına uygun bir bilimsel çerçeve sunuyor olsa da, doğa bilimlerinin terminolojisiyle yan yana gelmekten genellikle kurtulamamaktadır. Dilthey'den bu yana her düşünürün yeni bir yorumsama tekniği geliştirmiş olmasının temel nedeni budur vebu kişilerin hepsi de hakikate daha fazla yaklaştığı iddiasındadır; oysa sosyal bilimlerin inceleme nesnesi olan unsurların hiçbiri tek bir doğru ölçütle ele alınıp incelenebilir nitelikte değildir.Bütün kavramlar bizim bilişsel süreçlerimizde oluşmuş olan kalıplar içinde birer anlama kavuştukları için, hangi ölçüde nesnellik kazanabilecekleri konusu her zaman muğlak bir alandır. Bu yüzdendir ki, çıplak gerçekliğe ulaşabilecek bir üst dilin varlığından söz etmek mümkün görünmemektedir (Benton veCraib, 2008: 128-132).

Bununla birlikte "değerler" yalnızca kuramsal perspektiften değil, sosyo-kültürel ve ekonomik koşulları hızla değişen dünyada kendine en uygun konumu arayan toplumları yakından ilgilendirmesi bakımından da yaşamsal önem taşımaktadır. Zira yerleşik "değerler" dizgesi, bu dönüşüm sürecinde ortaya çıkan yeni toplumsal ve yasal düzenlemelerin kendisiyle uyumlu olması ile de yakından ilgilenmektedir. Değerler ile teknolojik ilerleme ve ekonomik gelişmelerin yol açtığı kitle kültürü arasında sürüp giden uyum sorunsalı, başarı için toplumsal siyasaların en iyi şekilde tanınıp tahlil edilmesini, dolayısıyla değerlerin ayrıntılı bir biçimde incelenmesini gerekli kılmaktadır (Kuşdil ve Kâğıtçıbaşı, 2000: 60).

Toplumsal değerlerin sosyal bilimin inceleme nesnelerinden biri olduğu (Saygın, 2009: 108) gerçeğinden hareketle, bugün oldukça yerinde bir girişim olarak, 21. Yüzyıl'ın büyük zorlukları ile baş edebilmek için temel toplumsal değerlere dayalı "yeni bir halk sosyal bilimi" oluşturulması yönünde çağrı ve girişimlerde bulunan önemli sosyologların ortay çıkmış olması hayli anlamlı bir gelişme olarak değerlendirilmelidir (Reisz, 2013: 14).

Bunlar ışığında daha net görüleceği üzere, "nesnellik" diye tabir edilen ölçüt, sosyal bilim araştırmalarında yaşamsal bir rol oynamaktadır; ancak bilim insanı veya düşünürün ön yargıları, incelemek için yöneldiği her nesneye bir şekilde ve ölçüde karışmaktadır. Bilimsel araştırma yöntemlerinde gerek eleştirel teoride gerekse inşacı yaklaşımda toplumsal değerlerin önemli bir yere sahip olup araştırma sonuçlarını şekillendirmede kaçınılmaz bir değişken olarak görüldüklerinin, ayrıca eleştirel teoride tarihsel konumlandırma ve toplumsal değerlerin tümden hesaba katılması ilkesinin esas alındığının (Kuş, 2007: 22) altı çizilerek, her bilim insanı, düşünür veya inceleme nesnesinin başlı başına birer toplumsal ürün oldukları da göz önüne alındığı vakit, yukarıda söz edilmiş olan ünlü yazar ve kahramanlarına ilişkin örneklerde de gösterildiği şekliyle tıpkı tek

 Copyright © International Conference on Quality in Higher Education(ICQH)

tek bireylerde olduğu gibi sosyal bilimlerin de çevrelerini kuşatan nesnel veya toplumsal değerlerden bağımsız hareket etmesinin ne denli güç olduğu yeteri kadar iyi anlaşılmış olacaktır (Ast, 1990: 29).

Bütün bu veriler ve anlatılar bağlamında denilebilir ki, sosyal bilimlerin toplumsal değerlere olan ilgisi, sosyal bilimcilerin çoğunun onları insan davranışını açıklamada en başat faktör olarak görmelerinden kaynaklanmaktadır. Ayrıca, toplumsal değerlerin, araştırmacılara hem birey hem de grup düzeyinde bilgi sağlayabilen bir ortam olması da söz konusu ilginin nedenleri arasında sayılabilir (Feather ve Zavalloni'den aktaran Yazıcı, 2013: 1493). Bu anlamda, örneğin iktidara ulaşmak için halkoyuna gereksinimi olan siyasetçilerin halkın benimsediği toplumsal değerleri hiçe saymasının kendi varlık nedenlerini ve hedeflerini yadsımaları anlamına geleceğini bilen bir siyaset bilimcinin toplumsal değerleri görmezden gelmesi tümüyle olanaksızdır.

SONUÇ

"Değer" kavramı ve "toplumsal değerler" maddesi, başta felsefe, psikoloji, sosyoloji ve antropoloji olmak üzere, diğer sosyal bilimlerin literatüründe sıkça tartışılan konulardandır. Kavramsal açıdan çokça irdelenen bir konu olmasına karşın, "değerler" konusunun yeterince aydınlatılmış olduğunu söylemek henüz kolay değildir.

Bir şeyin ne olduğu noktası onu algılayan insanın kabul ettiği değerlerce belirlenmekte, diğer bir ifadeyle, bütün nesne ve olaylar kişinin referans aldığı değerlere göre biçim ve anlamlara kavuşmaktadır.Referans merkezleri öznel ya da nesnel olmaları açısından olduğu kadar, bilim dallarının geliştirdikleri araştırma disiplin ve yöntemlerine göre de değişiklik gösterebilmektedirler. Dolayısıyla bilim dalları nesne ve olaylar hakkında kendi doğaları ve iç yapılanmalarına uygun gelen birtakım araçlara odaklı olarak açıklamalar getirmek suretiyle dış dünya ile belirli bir iletişim ve tutum şekli geliştirmektedir; fakat geliştirilen iletişim şekli ve tutumun toplumsal gerçeklikle bağdaşmaz bir nitelik ve içerikte olmasıbeklenmemelidir.Ayrıca belirtmek gerekir ki, değerlerin bireylerin bilinçaltındaki doğruluk derecesi, etraflarını dolduran verilerin yoğunluğu ile ilgilidir. Dolayısıyla, toplumsal değerin çevresinde biriken veri yoğunluğu onun doğruluk düzeyini vurgulayan ikna edici bir işaret olmaktadır.

İnsan davranışları veya herhangi bir olgu, anket formuna dayalı saha araştırmalarında olduğu gibi yalnızca bir dizi soruya verilmiş yanıtların analiziyleöğrenilemez. Kimi zaman insanın kendi doğal ortamı olan toplum içindeki çeşitli faktör ve değerlerle olan ilişkileri içinde aranmalıdır.Yani bilgi toplama çabası saha araştırmalarını olduğu kadar, yerine göre katılımlı ve katılımsız gözlem faaliyetlerini de gerekli kılar. Bu açıdan araştırmacının toplum içine girerek onun siyasal düzenini, kurumlarını, dinamiklerini, değerlerini ve alışkanlıklarını ayrıntılı bir biçimde gözlemlemesi gerekir. Ardından bir açıklama sistemi geliştirip çıkarsadığı sonuçları çevreye aktaracaktır. Bu bağlamda, bütün bilimsel çalışma ve araştırmalar birer gözlem niteliğindedir.Bu durumda, veri kaynağı olarak her şeyden çok toplumun değer yargılarından yararlanan sosyal bilimlerin, onlardan uzak ve bağımsız kalarak işlevselliğini, hatta varlığını koruması olanaksızdır.

Birey olarak insanın toplumsal değerlerden bağımsız yaşayamayacağı gerçeği, bu değerler sisteminin veri tabanına dayalı olarak yürütülmesi zorunlu olan sosyal bilim araştırma ve çalışmalarının toplumsal değerlerden bağımsız olarak sürdürülemeyeceğinin de çok açık bir göstergesidir.

KAYNAKÇA

Ast, F. (1990). Hermeneutics, theHermeneutikTradition, Ormiston veSchrift (Eds.),StateUniversity of New York Press, New York, U.S.A.

Aydın, M. (2003). "Gençliğin Değer Algısı: Konya Örneği", Değer Eğitimi Dergisi, Sayı 3, s.129-130.

Beill, B. (2003). İyi Çocuk, Zor Çocuk "Doğru Davranışlar Çocuklara Nasıl Kazandırılır?" (Çev. Cuma Yorulmaz), Arkadaş Yayınevi, Ankara.

Bennet, F. Ve Ruxton, S. (2015). "CommonSocialValues in EuropeanUnion: Stocktaking, With a Focus of SocialInclusionandSocialProtection", Presidency of theCouncil of EuropeanUnion, Grand Duchy of Luxembourg, s. 29-44.

Benton, T. ve Craib, I. (2008). Sosyal Bilim Felsefesi (Çev. Ü. Tatlıcan ve B. Binay), Sentez Yayınları, İstanbul.

Cevizci, A. (2010). Felsefe Sözlüğü, Paradigma Yayınları, İstanbul, s. 399-400.

Çelikkaya, H. (1996). Fonksiyonel Eğitim Sosyolojisi, Alfa Yayınları, İstanbul.

Demir, S. A. (2009). "Sosyal Bilimlere Eleştirel Bir Bakış: Frankfurt Okulu ve Pozitivizm Eleştirisi", SAÜ Fen Edebiyat Dergisi, C. 6, S. 3, s. 61.
Güz, (2007). "Karl Marx-"İnsan, toplum ve iletişim", İletişim kuram ve araştırma dergisi, S. 25, s. 199-228.
Halstead, J. M. ve Taylor, J. M. (2000). Learning andTeachingaboutValues: a review of recentresearch. Cambridge Journal of Education, C. 30, S. 2, s. 169-202.
Hançerlioğlu, O. (1977). Felsefe Sözlüğü, Remzi Kitabevi, İstanbul.
Kızılçelik, S. (2001). C. Ü. "Sosyal Bilimlerde Multidisiplinarite Yönelimleri Çerçevesinde Tarih ile Sosyolojinin Yakınlaşımı ve Baykan Sezer", Sosyal Bilimler Dergisi, C. 25, S. 4, s. 3.
Kuş, Elif (2007). "Sosyal Bilim Metodolojisinde Paradigma Dönüşümü ve Psikolojide Nitel Araştırma", Türk Psikoloji Yazıları 2007, C. 10, S. 20, s. 19-41.
Kuşdil, M. E. ve Kağıtçıbaşı, Ç. (2000). Türk Öğretmenlerinin Değer Yönelimleri ve Schwartz Değer Kuramı, Türk Psikoloji Dergisi, C. 15, S. 45, s. 59-76.
Özcan, T. (2000). "Romanda Sosyal Ortam", Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi,Cilt: 10, S. 2, s. 99-110.
Porta, D. D. ve Keating, M. (2008). ApproachesandMethodologies in theSocialSciences-a PluralistPerspective, Cambridge UniversityPress, New York, U. S. A.
Reisz, M. (1013). "Values:There's No SuchThing as SocialSciences WithoutThem: News",The Times HigherEducationSupplement, TES Global Limited, S. 2094, s. 14.
Saygın, Tuncay (2009). Sosyal Bilimlerin Doğası ve Hermeneutik, 6. Ulusal Sosyoloji Kongresi Bildiri Kitabı, VI. Ulusal Sosyoloji Kongresi, Ekim 2009, "Toplumsal Dönüşümler ve Sosyolojik Yaklaşımlar", Adnan Menderes Üniversitesi, Aydın.
Schwartz, S. H. ve Bilsky, W. (1987).Toward a Universal PsychologicalStructure of Human Values, Journal of PersonalityandSocialPsychology, C. 53(3), S. 10, s. 550-562.
Topçu, N. (2001). Sosyoloji, Dergâh Yayınları, İstanbul.
Tezcan, M. (1974). Türklerle ilgili stereotipler (kalıp yargılar) ve Türk değerleri üzerine bir deneme, Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayınları, Ankara.
TheSroi Network, (2006). What is Social Value and How Do WeAccountforIt?,Pioneers Post, Social Value, s. 4.
Topkaya, E. Z. (2005). Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri, Seçkin Yayıncılık, Ankara.
Uysal, E. (2003). "Değerler Üzerine Bazı Düşünceler ve Bir Erdem Tasnifi Denemesi: İnsanî Erdemler-İslâmî Erdemler", U. Ü. İlahiyat Fakültesi, Cilt. 12, S. 1, s. 51-69.
Walker, M. ve Scott, R. L. (1962). ThinkingandSpeaking: A Guide toIntelligent Oral Communication, TheMacmillanCompany, New York, U.S.A.
Van Lange, P. (1999). ThePursuit of JointOutcomesandEquality in Outcomes: An Integrative Model of Social Value Orientation, Journal of PersonalityandSocialPsychology, C. 77, S. 2, s. 337-349.
www.irfanerdogan.com, pdf, (Erişim Tarihi: 31.12.2010).
Yates, A. C. (1994). "SocialResponsibilityCallsForResurrection of Basic Values", La Voz [Denver], S. 20, s. 5.
Yazıcı, M. (2013). "SocialChangeandContemporaryValues", TurkishStudies - International PeriodicalForTheLanguages, LiteratureandHistory of TurkishorTurkic, S. 8, C.8, s. 1489-1501.
Zahn, R.; Moll, J.; Paiva, M.; Garrido, G.; Krueger, F.; Huey, E. D.ve Grafman, J. (2009). "TheNeuralBasis of Human SocialValues: EvidencefromFunctional MRI", Oxford Publishing Limited, C. 19, S. 2, s. 276-283.

TOPLUMSAL SORUNLARIN ÇÖZÜMÜNDE ÜNİVERSİTELERİN ROLÜ

Fatih Yilmaz
fatih.yilmaz@dicle.edu.tr

Mustafa Remzi Yardimci
remziyardimci@dicle.edu.tr

Selin Göçen
selin.gocen@dicle.edu.tr

ÖZET
Üniversitelerin temel fonksiyonları eğitim, araştırma ve toplumsal fayda sağlama olarak kabul edilmektedir. Bilimsel bilgi ve mesleki tecrübeye sahip insan gücü yetiştirme ve insan kaynağı oluşturma ile birlikte insanların yaşam kalitelerini yükselmesini sağlayarak toplumun ve ulusun refahını artmasında etkin rol oynamak da üniversitelerin amaçları içerisinde almaktadır. Bu bağlamda yüksek öğretim sistemlerinin toplum ile ilişkisi göz önünde bulundurulduğunda; üniversitelerin toplumsal rollerini arttırmakla birlikte, toplumun sosyo-ekonomik ve sosyo-kültürel gelişmesine; toplumsal sorunları belirleme ve çözmeye katkı sağlayacak etkinliklerini arttırmasının yararlı olabileceği söylenebilir. Bu araştırmanın temel amacı öğretmen adaylarının üniversitelerin toplumsal sorunlardaki rollerine ilişkin görüşlerini belirlemektir. Nitel araştırma yöntemleri çerçevesinde şekillendirilen bu çalışma, durum çalışması modeli ile yapılandırılmıştır. Araştırma verileri, 2015-2016 güz döneminde Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümünde öğrenim gören öğretmen adaylarından elde edilecektir. Araştırma verileri açık uçlu sorulardan oluşan anket formu ile toplanacaktır ve verilerin analizinde ise betimsel analizi yöntemi kullanılarak verilere ilişkin tema ve kodların oluşturulması yolu ile veriler çözümlenecektir.
Anahtar Kelimeler: Üniversiteler, toplumsal sorunlar, öğretmen eğitimi

 Copyright © International Conference on Quality in Higher Education(ICQH)

TS EN ISO/IEC 17024 PERSONEL BELGELENDIRME STANDARDINA GÖRE UYGUNLUK DEĞERLENDIRME KURULUŞLARININ AKREDITASYONU UYGULAMASI: SAKARYA ÜNIVERSITESI SÜREKLI EĞITIM, UYGULAMA VE ARAŞTIRMA MERKEZI SINAV VE BELGELENDIRME FAALIYETLERI

Songül Döğer
Sakarya Üniversitesi, Sakarya, Türkiye
sdoger@sakarya.edu.tr

ÖZET
Bu çalışmanın amacı, Personel Belgelendirmede akreditasyon çalışmalarının önemini, nitelikli iş gücünün oluşmasındaki yerini incelemek ve Türkiye'de bu uygulamaların gelişmesine katkı sağlamaktır. Çalışma, Sakarya Üniversitesi Sürekli Eğitim, Uygulama ve Araştırma Merkezinin (SAUSEM) TS EN ISO/IEC 17024 Personel Belgelendirme Standardına göre akredite edilmesi, Mesleki Yeterlilik Kurumu tarafından sınav ve belgelendirme yapmak konusunda yetkilendirilmesi üzerinedir. Araştırma sonucunda, SAUSEM'in Personel Belgelendirme konusunda diğer Üniversitelerin Sürekli Eğitim Merkezlerine öncü olduğu ve Türkiye'nin ihtiyaç duyduğu nitelikli iş gücünün oluşmasına katkı sağladığı saptanmıştır.
Akreditasyon; uygunluk değerlendirme kuruluşlarınca gerçekleştirilen çalışmaların ve dolayısıyla bu çalışmalar sonucunda düzenledikleri uygunluk teyit belgelerinin (deney ve muayene raporları, kalibrasyon sertifikaları, yönetim sistemi belgeleri, ürün belgeleri, personel belgeleri vb) güvenilirliğini ve geçerliliğini desteklemek amacıyla oluşturulmuş bir kalite altyapısıdır. Uygunluk değerlendirme kuruluşlarının akreditasyonu, ilgili uygunluk değerlendirme kuruluşları için yeterlilik kriterlerini belirleyen uluslararası standartlar, ilgili sektöre özel gereklilikler ve bölgesel veya uluslararası akreditasyon kuruluşları tarafından belirlenmiş rehber dokümanlarda yer alan, dünya genelinde kabul görmekte olan, gereklilikler esas alınarak gerçekleştirilmektedir. Personel Belgelendirmede akreditasyon, bireyin belirli bir konu alanı içindeki bilgisinin, becerisinin ve tecrübesinin objektif kriterlere göre değerlendirilmesini ve daha sonra resmi olarak tanınmasını sağlayarak belgeleyen ve ilan eden uygunluk değerlendirme programıdır. Eğitim programlarından mezun edilen insan sayısı her geçen gün artmakta ancak nitelikleri ölçülüp karşılaştırılabilme imkanı sağlanamamaktadır. Ancak işletmelerin rekabet şartları altında ihtiyaç duyduğu personel kalitesi her zaman sağlanamamaktadır. Bu da en basit ifadeyle işletmelere eleman sirkülasyonu yükü getirmekte ve rekabet kalitesini düşürmektedir. Akredite edilmiş Uygunluk Değerlendirme Kuruluşları tarafından belgelendirilen kişilerin bu belgelendirme sayesinde rekabet gücü artmakta, iş olanakları genişlemektedir. Diğer taraftan belge sahibi personel, belgesinin devam edebilmesi için kişisel ve mesleki yeterliliğini sürekli geliştirmek zorundadır. Bu zorunluluk kişinin ve iş yaşamındaki kalitenin gelişmesine yardımcı olmaktadır. İş yaşamındaki kalitenin artması ekonominin de istikrara kavuşması anlamına gelecektir.
Anahtar Kelimler: akreditasyon

 Copyright © International Conference on Quality in Higher Education(ICQH)

TURİZM EĞİTİMİ ALAN ÜNİVERSİTE ÖĞRENCİLERİNİN OSMANLI- TÜRK MUTFAK ve TARİH KÜLTÜRÜ ÜZERİNE BİR ARAŞTIRMA; SAKARYA ÜNİVERSİTESİ ÖRNEĞİ

Mehmet Alper Cantimer
Karasu MYO, Sakarya Üniversitesi, Sakarya, Türkiye
mcantimer@sakarya.edu.tr

İsmail Bilgiçli
Karasu MYO, Sakarya Üniversitesi, Sakarya, Türkiye
bilgicli@sakarya.edu.tr

ÖZET
Üniversite öğrencilerinin Osmanlı Türk mutfağı ile ilgili görüşlerini saptamak amacıyla planlanan çalışma; 209 ön lisans öğrencisi üzerinde yürütülmüştür. Verilerin toplanmasında önceden hazırlanmış anket formları kullanılmıştır. Elde edilen sonuçlar SPSS 11.0 istatistik programında değerlendirilmiştir. Katılımcılar 18- 22 yaş aralığındadır. Ön lisans öğrencilerinin %56,8'i, Türk mutfağını tanıdığını belirtirken, %33,5'i Türk mutfağını tanımadıklarını ifade etmişlerdir. Ön lisans öğrencilerinin %39,7'si uygulamalı gastronomi dersi aldıklarını, %17,1'i uygulamasız gastronomi dersi aldıklarını belirtirken, %42,8'i gastronomi dersi almadıklarını belirtmişlerdir. Çalışma sonucunda, öğrencilerin Osmanlı Türk mutfağını yeterince tanımadıkları ve tarihsel kültürden uzak oldukları saptanmıştır.
Anahtar Kelimeler: Osmanlı-Türk Mutfak Kültürü, Turizm Eğitimi, Tarih Kültürü, Yemek, Beslenme.

GİRİŞ

Her milletin ve ülkenin kendi kültür yapısı ve alışkanlıklarına göre mutfakları vardır. Orta Asya steplerinde sade yaşamın oluşturduğu yemek kültüründen zengin Selçuklu ve Osmanlı mutfağına yol açılmış, Çin ve Fransız mutfağı ile birlikte dünyanın en önemli ve bol çeşitli beğenilen Türk mutfağı oluşmuştur. Şanlıer (2005)'in belirttiği gibi Türk mutfağının kendine özgü nitelikler kazanmasında tarihsel birikimi ile çeşitliliğinin yanı sıra coğrafi özelliği ve değişkenliğinin, sosyal düzeni simgelemesinin etkisi büyüktür. Türklerin sosyal yaşantısında eskiden kışlalarda, tekke ve dergahlarda, loncalarda, medreselerde toplu olarak yenen yemekler, bu mutfağın özelliklerinin oluşmasında çok önemli bir yer tutmuştur.

Ortaçağdan beri uygulanmakta olan toplu beslenme sistemi kentleşme, teknolojik gelişme ve sanayileşmeye paralel olarak gelişmiş ve yaşantımızın önemli bir parçası haline gelmiştir. Şanlıer (2005).Günümüzde toplu beslenme yapılan yerler belirli bir kitlenin beslenme programlarını bir merkezden programlayan ve yöneten kuruluşlardır. İnsanoğlunun toplu olarak bir arada bulunduğu ve toplu beslendiği yerler arasında turistik oteller, moteller, lokantalar, kafeterya vb. kuruluşlar yer almaktadır(Şanlıer 2005).

Toplumlar ve ülkeler arasındaki ekonomik, sosyal ve siyasî iş birliğinin önemli aracılarından biri olan turizm aynı zamanda sosyal ve kültürel değerlerle toplumların birbirlerini daha iyi tanımalarını sağlayan bir endüstridir(İlkiz ve Hitay, 1992; Şanlıer,2005). Ayrıca turizm gerek uluslararası gerekse ulusal düzeyde kazandığı büyük boyutlarla yatırımları ve iş hacmini geliştirici, gelir yaratıcı, döviz sağlayıcı, istihdam alanlarını açıcı bir nitelik kazanmıştır(Akat, 2008; Şanlıer,2005). Maddi kültür, öğrencilerin geçmiş kültürü algılamaları ve gelecek kuşaklara aktarması bakımından oldukça önemlidir. Maddi kültür aktarımında geçmişin anlaşılabilmesi için de yemek kültürü önemli bir argüman olmaktadır.

METOD

Verilerin toplanmasında anket tekniği kullanılmıştır. Hazırlanan soru formu lisans ve ön lisans öğrencilerinin demografik özellikleri, Türk mutfağı hakkındaki düşünceleri ile daha önce karşılaştıkları yemek ve içecek tercihlerini belirlemeye yöneliktir. Ayrıca anket formunda öğrencilerin Türk mutfağı hakkında bilgi sahibi olup olmadıkları ve bu bilgileri nereden elde ettikleri gibi sorularda bulunmaktadır. Soru formu Mart-Nisan 2014 tarihleri arasında uygulanmıştır.

 Copyright © International Conference on Quality in Higher Education(ICQH)

Anketin içeriğini oluşturan soruların yeterli olup olmadığını saptamak amacıyla 25 öğrenci üzerinde önceden anket uygulayarak, alınan cevaplara göre anket yeniden düzenlenmiş ve son şekli verilmiştir. Önceden soru sorulan 25 öğrenci örnekleme dâhil edilmemiştir. Anketlerin uygulanmasından önce Karasu meslek yüksekokulundan gerekli izinler alınmıştır. Anketler ile ilgili olarak örnekleme dâhil olan öğrencilere anketin amacı ve neden yapıldığı açıklanmıştır. Anket sonuçlarının güvenilirliğini sağlamak için verilerin toplanmasında öğrenciler ile yüz yüze araştırmacıların kendisi tarafından yapılmıştır.

Araştırmanın evrenini, Sakarya Üniversitesi'nde turizm eğitimi alan ön lisans öğrencileri oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini ise; Sakarya Üniversitesi'nde turizm eğitimi alan otel, lokanta ve ikram hizmetleri, turizm işletmeciliği bölümü öğrencileri arasından rastgele örnekleme yöntemiyle seçilen 144 kız, 113 erkek olmak üzere toplam 257 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırma için gerekli verilerin elde edilmesinde anket yöntemi kullanılmıştır. Anket formundaki maddeler oluşturulurken Hall ve Mitchell, Şanlıer, Akman, Shenoy'un konu ile ilgili yaptığı araştırmalardan ve ilgili literatürden yararlanılmıştır. Anket formunda çoktan seçmeli soruların yanı sıra, açık uçlu sorularda yer almıştır.

Elde edilen veriler SPSS 11.0 programında sayı ve yüzdeleri alınıp T testi ve Anova testi uygulanarak değerlendirilmiştir,(Şanlıer,2005)

BULGULAR

Tablo 1.Öğrencilerin Mezun Olduktan Sonra Çalışmak İstediği Alanlara Göre Dağılımları

ÇalışmaAlanı	**N**	**%**
SeyahatAcentası	71	27,6
KonaklamaİşletmeleriKonaklamaİşletmeleri	85	33,1
YiyecekİçecekİşletmeleriYiyecekİçecekİşletmeleri	30	11,7
Diğer	71	27,6
Toplam	**257**	**100.0**

Tablo 1 incelendiğinde araştırmaya katılan öğrencilerin %27,6'sının seyahat acentelerinde, %33,1'inin konaklama işletmelerinde, %'11,7'sinin yiyecek içecek işletmelerinde, %27,6'sının ise diğer alanlarında çalışmak istediği görülmüştür. Öğrencilerin mezun olduktan sonra çalışmak istedikleri alan genellendiğinde, %72,4'ünün turizm sektöründe çalışmak istediği söylenebilir. Anket yapılan kişilerin mezuniyet sonrasında çalışılmak istenilen alan %33,1'lik pay ile (85 kişi) konaklama işletmeleri olduğu gözlemlenmiştir.

Tablo 2. Öğrencilerin Gastronomi Dersi Alma Durumlarına Göre Dağılımları

GastronomidersialdımUygulamalı/Uygulamasız	**N**	**%**
Evet/Uygulamalı	102	39,7
Evet/Uygulamasız	44	17,1
Hayır	111	67,8
Toplam	**257**	**100.0**

Tablo 2 sonuçlarına gore ankete katılan öğrencilerin 146 sayı ve %56,8'i gastronomi dersi alırken 111 sayı ve %67,8'i gastronomi dersi görmediğini belirtirken, katılımcıların 102 sayı ve %39,7'si dersi alırken uygulama gördüğünü, 44 sayı ve %17,1'i ise dersi aldığını fakat uygulama görmediğini belirtmiştir.

 Copyright © International Conference on Quality in Higher Education(ICQH)

Tablo 3. Öğrencilerin Mutfak Kültürü Davranışlarına Göre Dağılımları

MutfakKültürüDavranışları	Her zaman		Çoğunlukla		ZamanZaman		Nadiren		Hiçbir zaman	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Yemekte ilk defa gördüğüm yiyecekleri merak ederim.	134	52	27	11	26	10	57	22	12	5
YemekFestivallerineKatılırım.	18	7	8	3	30	12	79	31	121	47
Dışarıdaalışıkolduğumyemekleritercihederim.	81	32	78	30	47	18	35	14	16	6
İçeriğinibilmediğimyemekleritercihetmem	51	20	65	25	35	14	65	25	41	16
Yenitatlaragüvenmemeyitercihederim.	43	17	24	9	55	21	79	31	56	22
Farklıtatlarıdenemeyiseverim.	104	41	33	13	54	21	43	17	23	9
Yemekyaparkenyeniyemekleridenerim.	77	30	33	13	55	21	62	24	29	11
Alışıkolmadığımtatlarıdenerim.	67	26	26	10	51	20	88	34	25	10
Dışarıdayemekyerkenfarklımutfaklarıdenerim.	48	19	22	9	56	22	91	35	40	16
Farklıyörelerinbeslenmekültürünütanımakisterim.	113	44	45	18	41	16	39	15	18	7

Tablo 3'e göre öğrenciler gastronomi davranışlarına göre değerlendirildiğinde; %62'si farklı yörelerin beslenme kültürünü bilmek istediğini, %54'ü yeni yiyecekler denemek istediğini, %36'sı alışık olmadığı tatları denemeyi eğlenceli bulduğunu, %43'ü yemek yaparken yeni yemekler yapmayı denediklerini, %63'ü ise yemek menüsünde ismini ilk defa gördüğü yiyecekleri 'her zaman' merak ettiğini belirtmişlerdir. Tablo 3 incelendiğinde öğrencilerin %28'inin dışarıda yemek yiyeceği zaman farklı yörelerin mutfaklarını, %54'ünün dışarıda yemek yiyeceği zaman farklı tatları, %62'sinin dışarıda yemek yiyeceği zaman alışık olduğu yemekleri, tercih ettiği görülmektedir. Araştırmaya katılan öğrencilerin %47'si hiçbir zaman yemek festivallerine katılmadığını belirtmişlerdir.

Tablo 4. Öğrencilerin Türk Mutfak Kültürünün Unutulması Görüşlerinin Dağılımı

Görüşler	N	%
Unutuluyor	116	45,1
Unutulmuyor	118	45,9
Bilgisi Yok	23	9,0
Toplam	**257**	**100.0**

Anket katılımcılarına sorulan mutfak kültürünün unutulup unutulmadığı sorusuna %45,9'luk kesim(118 kişi) unutulmadığını savunurken, %45,1'lik kesim(116 kişi) unutulduğunu savunmaktadır. Burada mutfak kültürünün unutulduğu ve unutulmadığı görüşünü savunanların oranlarının birbirine yakınlığı dikkat çekicidir.

Tablo 5.Öğrencilerin Türk Mutfağının Tanınması Hakkındaki Görüşleri

Görüşler	N	%
Tanınıyor	146	56,8
Tanınmıyor	86	33,5
Bilgisi Yok	25	9,7
Toplam	**257**	**100.0**

Tablo 5 sonuçları incelendiğinde ankete katılan öğrencilerin önemli bir kısmı olan %56.8'i (146 kişi) Türk mutfağının tanındığı yönünde görüş belirtirken, %33,5'i (86 kişi) Türk mutfağının tanınmadığını belirterek, %9,7'si ise bilgisinin olmadığını söylemiştir.

 Copyright © International Conference on Quality in Higher Education(ICQH)

Tablo 6. Öğrencilerin Cinsiyetlerine Göre Dağılımı

Cinsiyet	**N**	**%**
Bay	113	44.0
Bayan	144	56.0
Toplam	**257**	**100.0**

Ankete katılan öğrencilerin 113 kişi sayısı ve %44.0 oran ile bay olduğu, 144 kişi sayısı ve %56.0 gibi bir oran ile bayan olduğu anlaşılmaktadır. Ankete ilgi ve katılım gösterenler arasında bayanların ilk sırada yer aldığı görülmektedir.

Tablo 7.Öğrencilerin Yöresel Türk Yemeklerini Tanıyıp Tanımamasına Göre Dağılım

Yöresel Yemekler	**Evet**	**%**	**Hayır**	**%**
Tarhana	245	96%	10	4%
Mıhlama	242	95%	12	5%
Kokoreç	241	95%	13	5%
Kısır	238	93%	17	7%
Musakka	234	92%	19	8%
Kapuska	231	91%	23	9%
İçPilav	229	90%	25	10%
Kellepaça	227	90%	24	10%
Arnavutciğeri	224	89%	29	11%
İmam Bayıldı	224	88%	30	12%
HünkarBeğendi	221	87%	33	13%
EtliEkmek	214	85%	37	15%
Keşkek	214	85%	39	15%
Yahni	214	85%	38	15%
ÇerkesTavuğu	207	82%	45	18%
Tandır	205	81%	47	19%
Kuymak	194	76%	60	24%
Alinazik	190	75%	64	25%
Piyaz	188	75%	64	25%
Pilaki	185	73%	69	27%
LazBöreği	184	73%	69	27%
Humus	164	65%	90	35%
Höşmerim	153	61%	96	39%
Kalburabastı	140	56%	112	44%
Kaygana	129	51%	124	49%
Mumbar	127	51%	120	49%
Oğmaç	93	38%	152	62%
Arapaşı	86	34%	164	66%

Tablo 7'ye göre ankete katılan öğrencilere Türk mutfak kültüründe önemli ve bilindiği öngörülen yemeklerin tanınıp tanınmadığı yönünde sorulan sorulara alınan cevapların oaranlarına göre öğrencilerin büyük bir kısmı yemekler hakkında tanıma konusunda bilgi sahibi olduğu anlaşılmaktadır. Bilinme sıralamasında %96 oran ile tarhana ilk sırayı alırken, % 34 oran ile Arapaşının son sırada yer aldığı görülmektedir.

Tablo 8.Öğrencilerin Türk Mutfağı ile ilgili Önerileri

Türk Mutfağı İçin Yapılması Gerekenler	**Evet**	**%**	**Hayır**	**%**
Yazılı ve Görsel Basın Tanıtımda Kullanılmalı	231	95	12	5
Konuyu Araştırıcı çalışmalar Desteklenmeli	238	97	7	3
Ders Olarak verilmeli.	209	85	37	15
Konu Üniversitelerin Enstitülerince çalışılmalı	207	89	26	11
Fikrim yok	34	21	125	79

 Copyright © International Conference on Quality in Higher Education(ICQH)

Tablo 8'de ankete katılan öğrencilerden alınan cevaplardan anlaşıldığına göre büyük bir kısım katılımcı Türk mutfak kültürü için olumlu çalışmalar yapılmasını desteklemektedir. Katılımcıların %95'i yazılı ve görsel basının tanıtımda kullanılması gerektiği, %97'si araştırıcı çalışmaların desteklenmesi gerektiği, %85'i ders olarak verilmeli görüşü belirtirken, %89'unun ise konunun üniversitelerin enstitülerince çalışılması gerektiği yönünde görüşleri ortaya çıkmıştır. Cinsiyete göre mutfak kültürü davranışları arasında fark vardır.

Grup İstatistiği					
	Cinsiyet	Gözlem Sayısı	Ortalama	Standart Hata	Ortalama Standart hata
Mutfak Kültürü	Bay	112	**2,9607**	,85691	,08097
	Bayan	143	**2,8329**	1,01647	,08500

T Testi							
Mutfak Kültürü	Varyansların Eşitliği Testi		Ortalamaların Eşitliği Testi				
	F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	MeanDifference	Std. ErrorDifference
	,379	,539	1,067	253	**,287**	,12785	,11984
			1,089	251,602	,277	,12785	,11739

Signum değeri 0,287 > 0,05 (p value) olduğu için sonuç anlamlı değildir. Yani cinsiyete göre mutfak kültürü davranışları arasında fark yoktur.

ReliabilityStatistics	
Cronbach's Alpha	N of Items
,704	34

Güvenirlikkatsayısı=%70,4kabuledilebilirdüzeydeçıkmıştır.

4. SONUÇ VE ÖNERİLER (CONCLUSION AND SUGGESTIONS)

Türk Mutfağı, zengin içeriği, çeşitliliği ve taşıdığı kültür özellikleri ile ülkemizin geçmişinden kalan ve gelecek nesillere aktarılacak ve turizm endüstrisinde kullanılabilecek önemli bir potansiyel kaynağıdır. Ancak Türk mutfağı geçmişten günümüze kadar oluşan çeşitli eksiklerin neticesi olarak, dünya mutfakları arasında olması gereken hak ettiği yere gelememiş ve yeterince tanınmamıştır. Doğal olarak ülkelerin kültürel birikimlerini gelecek nesillere aktarmada önemli bir role sahip olan gençlerin Türk mutfak kültürünü iyi bilmeleri, özümsemeleri, yaşam biçimlerine yansıtmaları ve geleceğe taşıyabilmeleri açısından önemlidir. Bu çalışmadan çıkarılan sonuca göre öğrencilerimiz dolayısıyla gençlerimiz Türk mutfağını yeterince tanımamakta, tanıtıma daha fazla önem verilmesi gerekliliğini ortaya çıkarmıştır. Araştırmadan elde edilen bulgular doğrultusunda aşağıdaki önerilere yer verilebilir;

Türkiye gastronomi turizminin geleceği açısından oldukça önemlidir. Bu hedefe ulaşmada Kültür ve Turizm Bakanlığı, Üniversiteler ve Türkiye Seyahat Acenteleri Birliği (TÜRSAB) başta olmak üzere tüm kurum ve kuruluşlar işbirliği içinde olmalıdır. Türk Mutfağının markalaşması ve gastronomi turizminde etkin olarak yer alması için turizm eğitimi alan öğrencilerin müfredatında Türk mutfağı içerikli derslere yer verilmelidir. Gastronomi içerikli dersler uygulamalı olarak okutulmalı, uygulama alanı olmayan veya yetersiz olan okullara uygulama alanı kazandırılmalıdır. Gastronomi turizminin odak noktalarından biri de yeme içme kültürünün tanıtılması olduğundan bu tanıtımı yapacak olan turist rehberleri Türk mutfak kültürü konusunda eğitilmelidir.Ülkemizde çeşitli yemek yarışmaları düzenlenerek yemeklerin aslını kaybetmeden sunumlarının

 Copyright © International Conference on Quality in Higher Education(ICQH)

yapılması, tanıtılması, Türk turizmi ve ülke ekonomisinin gelişmesi ve TürkMutfağının yurt dışında hak ettiği yere gelmesi açısından faydalı olacaktır. Bunun yanında gençler arasında Osmanlı, Türk tarihi kültürü ve mutfağı ile toplumsal birliktelik ve kültür bilinçlenmesi sürecine fayda sağlar.

KAYNAKLAR

Aslan H, Aktaş N,(2011), *Turizm Ön lisans Öğrencilerinin Gastronomi Turizmine Yönelik Tutumları ve Gastronomi Davranışlarının Belirlenmesi*, e-Journal of New World Sciences Academy, 2011, Volume: 6, Number: 3, ArticleNumber: 3C0079

Bayer, E., (1998). *Türkiye Meslek Yüksekokulları Turizm Eğitimi Kalitesinin Geliştirilmesinde Sanal Yöntemlerin Rolü*. Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi:Isparta, Cilt: 3, Sayı:3, ss: 145-156.

Beşirli H,(2010),*Yemek, Kültür ve Kimlik, Milli Folklor Dergisi*, Yıl 22,Sayı 87, Sayfa 159-169

Hacıoğlu, N., Girgin, K. G. ve Giritoğlu, İ., (2009). *Yiyecekİçecekİşletmelerinin Pazarlama Faaliyetlerinde Yöresel Mutfakların Kullanımı* – Balıkesir Örneği. 3. Ulusal Gastronomi Sempozyumu Bildirisi. Alanya.

Hatipoğlu, A., Batman, O. ve Sarıışık, M., (2009). *Gastronomi ve Din*. 3. Ulusal Gastronomi Sempozyumu Bildirisi. Alanya

Hall, M. ve Mitchell, R., (2005). GastronomicTourism: ComparingFoodAnd Wine TourismExperiences: NicheTourism. ContemporaryIssues, TrendsandCases, ss. 89-100.

Güneş, G., Ülker, H. İ. ve Karakoç, G., (2008). *Sürdürülebilir Turizmde Yöresel Yemek Kültürünün Önemi*. 2.Ulusal Gastronomi Sempozyumu Bildirisi. Alanya.

İlkiz, O. ve Hikay, H. (1992). *Türkiye'de Turizm Eğitiminde Sorunlar*. Turizm Eğitimi Konferans-Workshop, Ankara

Kızılırmak, İ., (2000). *Meslek Yüksekokulları Turizm ve Otelcilik Programlarının Turizm Sektörünün Beklentileri Doğrultusunda Değerlendirilmesi*. Ankara: Milli Eğitim Dergisi, Sayı:147.

Kivela, J.ve Crotts, J.,(2006).*TourismAndGastronomy:Gastronomy'sInfluence On How TouristsExperience A Destination*

Okumus, B. Okumus, F. ve Mckercher, B., (2007). *IncorporatingLocalAnd International Cuisines İn The Marketing Of TourismDestinations:TheCases Of Hong Kong AndTurkey*, Tourism Management, Cilt: 28, Sayı: 1, ss: 253-261.

Şanlıer N, Cömert M, Özkaya F, (2012), *Gençlerin Türk Mutfağına Bakış Açısı*, Milli Folklor Dergisi, Yıl 24,Sayı 94, Sayfa 152-161

Şanlıer N,(2005), *Yerli ve Yabancı Turistlerin Türk Mutfağı Hakkındaki Görüşleri*, G.Ü, Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi, Cilt 25,Sayı 1,213-227

Talas, M,(2006), *Tarihi Süreçte Türk Beslenme Kültürü ve Mehmet Eröz'e Göre Türk Yemekleri*, Türkiyat Araştırmaları dergisi, Sayfa:273-283

TURİZM ve EĞİTİMİNİN TARİHSEL ve TOPLUMSAL KÜLTÜRE ETKİLERİ BAKIMINDAN SÜRDÜRÜLEBİLİRLİĞİ

İsmail Bilgiçli
Karasu MYO, Sakarya Üniversitesi, Sakarya, Türkiye
bilgicli@sakarya.edu.tr

Mehmet Alper Cantimer
Karasu MYO, Sakarya Üniversitesi, Sakarya, Türkiye
mcantimer@sakarya.du.tr

ÖZET
Bu çalışmada, tarih, kültür ve sürdürülebilirlik kavramlarının turizm endüstrisindeki ifadesi ile turizmin bir ülke veya bölgenin tarihsel, toplumsal ve kültürel yapısı üzerindeki etkilerine yönelik tartışmalar ele alınmaktadır. Bu çerçevede yapılan kapsamlı bir taramayla çalışmalar incelenerek, turizmin olumlu ya da olumsuz etkilerinden toplumsal ve kültürel kimliğin azaltılmış etkilendirilmesi ve sürdürülebilirliğinin sağlanmasına yönelik somut öneriler sunulması amaçlanmıştır. Dolayısıyla çalışmada, bölgesel turizmin gelişiminde toplumsal, tarihsel ve kültürel kimliğin olumsuz etkilerden korunmasının ve sürdürülebilirliğinin sağlanmasının ve eğitiminin önemi vurgulanmaktadır. Sürdürülebilir turizmin sağlanması öncelikle tarihsel, toplumsal, kültürel eğitim ve sorumluluk, ekonomik verimlilik ve doğal duyarlılığın varlığından oluşmaktadır. Turizm endüstrisinin var olması ve sürdürülebilirliği, turizme öncelikle kaynak teşkil eden bölgesel ve yerel alanlara özgü doğal, sosyal, tarihi ve kültürel değerlerin korunmasıyla gerçekleşebilir.
Anahtar sözcükler: Kültür, Tarih, Turizm, Sürdürülebilirlik, Sürdürülebilir Turizm, Turizm Eğitimi.

GİRİŞ

Dünya'da var olan sosyal ve kültürel sistem içerisinde en önemli unsur olan insanın değişimler karşısında iç ve dış değişimlerden etkilenme derecesinin fazlalığı ve değişimlere duyarsız kalamayışı nedeniyle dinamik oluşum sosyal ve kültürel yapıya da insandan dolayı geçmektedir. Turizm endüstrisi yapısı itibariyle temelde insan ilişkilerine dayanan bir endüstri olduğundan, hem iç dinamikler açısından hem de dış dinamikler açısından bu değişimi hızlandırıcı bir etkiye sahiptir. Turizm endüstrisi farklı sosyal ve kültürel yapıya sahip toplumlar arasında etkileşim sağlamakta, sosyal yapıyı ve toplumsal davranış kalıplarını etkilemekte ve böylece bazı değişimlere yol açabilmektedir. Bu nedenle sosyal ve kültürel bir olay olarak tanımlanan turizme, sadece gelir-gider dengesini sağlayıcı bir endüstri olarak değil, yoğun insan ilişkilerinin yaşandığı, sunulduğu ürün itibariyle insan ve toplum merkezli pek çok kaynağa ihtiyaç duyan bir endüstri olarak bakmak gerekmektedir. Dolayısıyla turizmin ve turizm eğitiminin toplumsal ve kültürel yapıya olumlu ya da olumsuz etkilerinin incelenmesi, bir destinasyonun sadece doğal değil, tarihsel, mimari, toplumsal ve kültürel kimliği de içinde barındıran bir bütün olarak ele alınması ve bu yapının sürdürülebilirliğinin de incelenmesini gerektirmektedir. Turizm endüstri alanında kültürel etkileşimin olumsuzluk derecesi sosyal ve kültürel varlık olan insanın öz kültür kimliğinden uzaklığına ya da yakınlığına bağlıdır.

Küreselleşmenin etkisi ile ülkeler arasında artan ekonomik ve siyasi bütünleşme ve karşılıklı bağımlılık, farklılıkları azaltıp ortak yönleri çoğaltarak, kültürler arasında bütünleştirici bir etkiye kaçınılmaz biçimde neden olmaktadır. Bu durumun sonucu olarak milli, etnik, kültürel ve dini kimliklerin önemini kaybedip yok olacağı ve bunun sonucunda küresel bir siyasi ve ekonomik kültürel yapı oluşacağı beklentisi ortaya çıkmaktadır. Bununla birlikte, küreselleşme sonucu ortaya çıkan ekonomik ve siyasi birleşmeler; milli, etnik ve kültürel kimliklerin önemini ve bu kimlikleri taşıyanların onlara sadakatini azaltmadığı gibi, kültürlerin asimilasyonunu da kolaylaştırmamaktadır.

KÜLTÜR ve TARİH

Sosyal ve kültürel değerler, evrensel bir zenginlik kaynağıdır. Günümüzde sosyal ve kültürel değerlerin turizmde tanıtım amacıyla aktif olarak kullanıldığı görülmektedir(Avcıkurt, 2005: 6). Kültürün diğer bir önemli özelliği de insanlar tarafından öğrenilen davranışlardan oluşmasıdır. Doğuştan edinilmediği gibi, biyolojik kalıtımla kuşaktan kuşağa geçiş özelliğine sahip değildir. Topluma her yeni katılan üye bunu

 Copyright © International Conference on Quality in Higher Education(ICQH)

öğrenerek geliştirmek durumuyla karşı karşıya kalmaktadır. Bu iki özellik, kültürün daima dinamik, değişime ve yeniliklere açık olmasını sağlamakta, kültürler arası yayılmayı kolaylaştırmaktadır.

Kültür ya da medeniyet, bir toplumun üyesi olarak insanın kazandığı bilgi, sanat, gelenek ve göreneklerle, beceri ve alışkanlıkları içeren karmaşık bir bütündür. Kültür tanımı, kültür kavramının bütün niteliklerini, özünü ve türlerini içine alan tanım denemelerinden biri olduğu gibi, kültürün, öğrenilmiş, saklanmış ve öğretilen, eğitimle yeni kuşaklara aktarılan bir olgu olduğunu vurgulaması açısından da önemlidir. Kültür, aynı şeyleri hissetmeyen ya da yapmayan diğerlerinin aksine, bazı kişilerin hissettikleri ya da yaptıkları şeydir. Kültür kavramında insanın programlanması aileden başlamakta, okulda, arkadaş gruplarında, çalışma ortamında ve içinde yaşanılan toplumda devam etmektedir. Kültür, öğrenme sonunda oluşmakta, bir başka ifadeyle kişinin sosyal ortamından kaynaklanmaktadır.

Kültürü, toplumun üyesi olarak, insan türünün öğrendiği, edindiği bilgi, sanat, gelenek-görenek ve benzeri yetenek, beceri ve alışkanlıkları içine alan karmaşık bir bütün olarak ele almak gerekir. Her sosyal/kültürel sistem var olabilmek için, kendi yaşama özelliklerine uygun yeterli bir doğal çevreye muhtaçtır. Kültürel sisteme ait hemen her şey bu çevrenin içinde, üstünde, altında ve çevresinde yer almaktadır.

Turizm de, toplum yapısı ve kültürünü etkileyen, değişmeyi ve yayılmayı tetikleyen ve kolaylaştıran unsurlardan biri olarak karşımıza çıkmaktadır(Duran, 2011: 294).

TURİZM ve KÜLTÜR İLİŞKİSİ

Turizm, kültür değişimi ve kültür yayılmasına aracı olan en önemli sektör olarak göstermiştir., Turizm sayesinde herhangi bir yere giden turist, yerel alışkanlıkları öğrenmekte ve eve döndüğünde gördüklerini paylaşabilmektedir. Kültürel yayılmanın daha çok, turistlerden yerel halka yönelik olarak gerçekleştiği bilinmektedir. Turizmin kültürel etkilerinin özellikle yerel halkın genç bireyleri üzerinde etkili olduğunu ve çoğu kez turistlerin kültürlerinin benimsenmesiyle sonuçlandığı görülmektedir. Turizmin yerel toplumların kültürleri üzerinde, giyim tarzlarının ve yeme-içme alışkanlıklarının benimsenmesi ve geleneksel aile yapısı ve değerlerinin değişmesi yönünde etkileri bulunmaktadır(Avcıkurt; 2003: 41).

Turizmin kültürel değerler üzerinde yaptığı bazı değişimler şu şekilde sıralanmıştır.
- Dinsel inanç ve davranışların değişmesi,
- Ahlaki değer ve davranışların değişmesi,
- Yabancıların yaşam biçiminin benimsenmesi,
- Yabancı sözcüklerin yerel halkın dilindeki oranının artması,
- Yerli sanatın işlevinin ve anlamının değişmesi,
- Turizmin, yerel halkın kendi kültürünün bir parçası haline gelmesidir.

Turizm bir kültürel etkileşimdir, olumlu ve olumsuz sonuçlara yol açabilmektedir. Kültürler arası temasın niteliğini, turistlerin profili ve beklentileri, temasın gerçekleştiği ortamın özelliği ve kültür pazarlayıcılarının (turist rehberi vb.) rolü belirlemektedir. Kısaca özetlemek gerekirse, turizmin kültürel etkileri, dinsel inanç ve davranışlarda, değerlerde, yaşam biçiminde, dilde ve sanatta değişim şeklinde ortaya çıkmaktadır(Gürbüz, 2002: 6).

SÜRDÜRÜLEBİLİRLİK

Sosyo-kültürel çevre ve kalkınmanın dengeli gelişiminin sağlanması amacıyla sürdürülebilir kalkınma kavramı ortaya çıkmıştır. Sürdürülebilir kalkınma kavramıyla, fiziki çevrenin korunmasına dikkat çekildiği kadar, sosyo-kültürel çevrenin korunması konusuna da çözüm aranması gerektiği belirtilmektedir. Sürdürülebilir kalkınma, temel çevresel, sosyal ve ekonomik hizmetlerin, bu hizmetlerin dayandığı ekolojik ve toplumsal sistemlerin varlığını tehdit etmeksizin, herkese sunulabildiği gelişme olarak tanımlanmaktadır. Sürdürülebilir kalkınmanın amacı, insanlığın temel gereksinimlerinin karşılanması, herkes için yaşam standardının iyileştirilmesi ve güvenli bir geleceğin sağlanmasıdır.

TURİZMDE TARİHSEL TOPLUMSAL ve KÜLTÜREL KİMLİĞİN SÜRDÜRÜLEBİLİRLİĞİ

İnsanlar, ortak inançları, tutumları ve davranış biçimlerini paylaşan ortak hedefler etrafında odaklayan, etkileşim içinde bulunan bireyler olarak örgütlenmişlerdir. Bu örgütlenmelerin karşılıklı ihtiyaçlar çerçevesinde birleşimi sonucunda toplumsallaşma süreci meydana gelmiştir. Davranış, kişi ya da kişilerin kişisel bir anlam vererek sergilediği beşeri tavırlardır. Bu tavırları sergileyen insanların bütünsel

 Copyright © International Conference on Quality in Higher Education(ICQH)

hareketlerine toplumsal kimlik yapısı denilmektedir. Toplumsallaşma, bireylerin kendi toplumlarının, değerlerini, tutumlarını, örf ve adetlerini kazandığı, içselleştirdiği bir süreç olarak tanımlanmaktadır. Bireyin belirgin ve farklı bir kişilik ve kimlik geliştirmesini de sağlayan ve bireyle toplum arasında bir ilişki sağlamaktadır.

Toplumsal, tarihsel kimlik, sosyal kimlik sahibi bireylerin topluluklar düzeyindeki ifadesi olarak nitelendirilmekte, kültürel kimliği ise toplum içindeki kültürel unsurların şekillendirdiği bir kimlik tipi olarak değerlendirilmektedirler. Bunların birleşimi olarak toplumsal ve kültürel sistem karşımıza çıkmaktadır. Her toplumsal ve kültürel sistem, kendi iç katmanlarıyla, çevresiyle, tabiatla canlı bir ilişki içindedir ve bu ilişki yeni formlar, anlayışlar ve değerler doğurmaktadır. Dolayısıyla toplumsal ve kültürel sistem, dış çevreyle girdiği bu etkileşimler sonucu, kendi iç dinamikleri içerisinde değişime uğramaktadır.

Turizm uygulaması açısından farklı değer yargılarına sahip ve kendi çevrelerinin yarattığı kısıtlamalardan uzaklaşmış turistlerin, seyahat ettikleri bölgelerdeki toplumsal ve kültürel, tarihi sistem üzerinde yarattığı etkiler, sosyal bilimcilerin artan bir şekilde dikkatini çekmektedir. Turizmin toplumsal yapı üzerine olan etkilerinin hem olumlu hem de olumsuz yönde büyük bir çeşitlilik gösterdiği ve ekonomik olmayan bu etkilerin genellikle negatif yönlü olduğunu ve genel olarak destinasyonlardaki sosyal ve çevresel sistemleri aksattığı görülmektedir. Toplumsal yapı üzerinde oluşan bu etkiler genel hatlarıyla, bireysel davranış, aile ilişkileri, toplu yaşam, ahlaki tutumlar, değer sistemleri, örf ve adetler, geleneksel törenler, toplumun örgütlenmesindeki değişikliklere katkıları ve sosyo-kültürel etkileri yoluyla olmaktadır.

SONUÇ

Turizm doğal, çevresel, tarihi ve kültürel kaynaklara yoğun olarak ihtiyaç duyan ve bunları ekonomik birer girdi olarak kullanan bir endüstridir. Özellikle gelişmekte olan ülkeler için önemli bir ekonomik kalkınma aracı olan turizm, yarattığı ekonomik gelişme ile istihdam hacmini yükseltmekte ve birçok farklı endüstrinin gelişmesinde itici güç olmaktadır. Ancak, özellikle doğal kaynakların kıt olması gerçeği, turizm gelişiminin sürdürülebilir bir zeminde gerçekleşmesi gereğini beraberinde getirmektedir. Turizmin sürdürülebilirliği sadece doğal çevre boyutuyla değil, aynı zamanda mimari, ekonomik, tarihsel, toplumsal ve kültürel çevre boyutuyla da önem kazanmaktadır. Çünkü toplumsal, tarihsel ve kültürel çıktılar eğitim süreci dâhil olmak üzere çok uzun zaman süreçlerinde oluşan ve kendine has özellikleriyle benzersiz sosyal örüntülerdir. Bu çalışma, özelde toplumsal ve kültürel, tarihsel kimliğin korunması ve sürdürülebilirliği, genel kapsamda ise sosyal, kültürel, fiziksel, doğal ve ekonomik tüm kaynakların sürdürülebilirliğinin gerekliliğini vurgulamaktadır. Ancak tüm bu boyutların sürdürülebilirliği mevcut değişkenlerin niceliksel olduğu kadar, niteliksel olarak da gelişmesiyle mümkündür.

KAYNAKÇA

Avcıkurt, C. (2003). *Turizm Sosyolojisi: Turist, Yerel Halk Etkileşimi*. Detay Yayıncılık. I. Baskı, Ankara.

Demiroğlu C, İzgi T, (2007), *Sürdürülebilirlik Kavramı Açısından Yerel Halkın Turizme Yaklaşımının Analizi: Taraklı, Göynük ve Mudurnu'da Bir Anket Çalışması*; I. Ulusal Türkiye Turizmi Kongresi, Karasu meslek Yüksekokulu Sakarya Üniversitesi.

Dönmez B, (2011), *Uluslararası Turizmde Kültürel Çevre, Uluslararası Turizm işletmeciliği*, Nobel Yayınları.

Doğan, H. Z. (2004). *Turizmin Sosyo-Kültürel Temelleri*. Detay Yayıncılık, 2. Baskı,. Ankara.

Duran E, (2011), *Turizm, Kültür Ve Kimlik İlişkisi; Turizmde Toplumsal Ve Kültürel Kimliğin Sürdürülebilirliği,*Istanbul Ticaret Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi Yıl:10 Sayı:19 Bahar s.291-313.

Greenwood, D.J. (1978). *Culturebythe Pound: an AnthropologicalPerspective on Tourism as CulturalCommonditization*. HostsandGuests: TheAnthropology of Tourism, 1sth edn. University of Pennsylvania Press: Philadelphia.

Gürbüz A, (2002), *Turizmin Sosyal Çevreye Etkisi Üzerine Bir Araştırma*, Yıl 5, Sayı 1-2, 49-59

Kahraman, N ve Türkay, O. (2012). *Turizm ve Çevre*. Detay Yayıncılık, 5. Baskı: Ankara. S. 95.

Kozak N, Kozak M, ve Kozak M, (2010), *Genel Turizm İlkeler ve Kavramlar*, Detay yayıncılık, Ankara

Rızaoğlu B (2003),*Turizm Davranışı*, Detay Yayınları, Ankara

Smith, K. M. (2003). *Issues in CulturalTourismStudies.*Routledge, New York.

Turkay O, (2011), *Çokuluslu Turizm işletmeleri, Çevre ve Sürdürülebilirlik*, Editör:İgePırnar Uluslararası turizm işletmeciliği, Nobel yayınları,Ankara

Oakes, T. S. (1993). *TheCultural Space of Modernity: EthnicTourismandPlace Identity in China. Environment and Planning* D: Societyand Space, v. 11, pp: 47-66.

Orhan İçöz, (2007),.*Genel Turizm: Turizmde Temel Kavramlar ve İlkeler*. S. 183-200, Turhan Kitabevi, Birinci Basım: Ankara

http://jestech.karabuk.edu.tr/arsiv/1302-0056/2002/Cilt(5)/Sayi(1-2)/49-59.pdf E.t:21/10/2013

http://caledonianblogs.net/eventsglobalising/files/2009/02/Greenwood-Reading.pdf E.t:21/10/2013

TÜRK ÜNİVERSİTELERİNDEKİ BİLGİSAYAR MÜHENDİSLİĞİ BÖLÜM MÜFREDATLARI ÜZERİNDE BİR VERİ MADENCİLİĞİ UYGULAMASI

Zeynep Behrin Guven
Faculty of Engineering and Natural Science,Maltepe University, Istanbul, Turkey
zeynepguven@maltepe.edu.tr

Turgay Tugay Bilgin
Faculty of Engineering and Natural Science Faculty, MaltepeUniversity, Istanbul, Turkey
turgaybilgin@maltepe.edu.tr

ÖZET
Bu çalışma ile Türk Üniversitelerindeki Bilgisayar Mühendisliği bölümlerinin müfredatları karşılaştırılarak benzerliklerinin ortaya çıkarılması amaçlanmıştır. Çalışmada veri madenciliği tekniklerinden olan hiyerarşik kümeleme yöntemi kullanılmıştır. Uygulama için, KNIME veri madenciliği platformu tercih edilmiştir. Veri toplama işlemi için ÖSYM tarafından 2015 yılında ilan edilen 2014 yılına ait sayısal bilgilerin yer aldığı Tablo-4 referans alınmıştır. Toplamda 88 üniversite, İngilizce ve Türkçe programları olarak ayrı bir şekilde veri tabanına kaydedilmiştir. Uygulama sonucunda kümelenen veriler incelendiğinde, genellikle aynı coğrafi bölgede bulunan üniversitelerin aynı küme içinde yer aldığı görülmüştür. Ayrıca, aynı üniversitelerden mezun olmuş olan akademisyenlerin çalıştığı üniversiteler aynı küme içerisinde yer alma eğilimindedir.
Anahtar kelimeler: Eğitsel Veri Madenciliği, Hiyerarşik kümeleme yöntemi,KNIME

GİRİŞ

Yükseköğretim kurumlarında giderek artan öğrenciler,dersler, akademik ve idari personel, yönetim sistemleri gibi veriler stratejik verilerdir. Stratejik verilerin çözümlenerek anlamlı bilgilerin ortaya çıkarılması, yükseköğretim kurumlarının birtakım tedbirler alarak, eğitimdeki kaliteyi artırmasını sağlayacaktır. Verileri çözümlemek ve anlamlı bilgileri ortaya çıkarmak için istatistiki yöntemlerin kullanışlı olmadığı zamanlarda veri madenciliği teknikleri kullanılmaktadır. Eğitim alanında veri madenciliği; öğrencilerin davranışlarının modellenmesi, başarı analizlerinin yapılması, gelecekle ilgili tahmin yapma gibi bir çok amaç için kullanılır

VERİ TOPLAMA

Bu çalışmada veri toplama işlemi için, ÖSYM(Öğrenci Seçme Yerleştirme Merkezi) tarafından 2015 yılında ilan edilen 2014 yılına ait LYS(Lisans Yerleştirme Sınavı)'na ait üniversitelerin yerleştirilme puan bilgilerinin yer aldığı Tablo-4 referans alınmıştır.

Öncelikle, Tablo-4'te alfabetik sırayla yer alan üniversitelerin Mühendislik Fakültesi ve Teknoloji Fakültelerinde Bilgisayar Mühendisliği bölümü olan toplamda 88 üniversite, İngilizce ve Türkçe programları olarak ayrı bir şekilde veri tabanına kaydedilmiştir.

Veri tabanındaki ilk tabloya, alfabetik sıralamada yer alan birinci üniversite ile başlayarak, ders planında yer alan zorunlu dersler yazılmıştır. Sırasıyla diğer üniversitelerin zorunlu derslerin içeriği, daha önce eklenen diğer derslerin içeriğiyle aynı ise tabloya 1, değilse 0 değeri yazılır. Veri tabanında yer alan ikinci tabloya ise, ders içeriği aynı ancak isimleri farklı olan derslerin hangi isimlerle yer aldığı bilgisi eklenmiştir.

METOD

Çalışmada veri madenciliği tekniklerinden,kümeleme yöntemi kullanılmıştır. Kümeleme; verilerin kendi aralarındaki benzerliklerin göz önüne alınarak gruplandırılması işlemidir. Kümeleme analizinin amacı,

 Copyright © International Conference on Quality in Higher Education(ICQH)

gruplanmamış verileri benzerliklerine göre sınıflandırmak ve araştırmacıya özetleyici bilgiler elde etmede yardımcı olmaktır (Akın Y.).

Kümeleme analizi son yıllarda gündemde olan analiz yöntemlerinden biridir. Bu yöntem özellikle bilim ve iş alanında birçok durumda uygulanabilen, en kolay yorumlanabilen ve en etkili olan yöntem olma özelliğini taşır. Bu nedenle hemen hemen tüm bilim alanlarında bu yöntemden yararlanılmaktadır. Kümeleme analizi, nesneleri küme içerisinde çok benzer biçimde, kümeler arasında farklı olacak biçimde kümeler. Kümeleme işlemi başarılı olursa, bir geometrik çizim yapıldığında nesneler küme içerisinde birbirine çok yakın, kümeler ise birbirinden uzak olacaktır. Aynı gruptaki verilerin benzerlikleri, farklı gruptaki verilerin ayrılıkları ne kadar başarılı bir kümeleme yapıldığının ölçütüdür.

Hiyerarşik kümeleme; birbirine benzeyen iki kümeyi birleştirir. Hiyerarşik kümeleme yöntemleri birimleri birbirleri ile değişik aşamalarda bir araya getirerek ardışık biçimde kümeler belirlemeyi ve bu kümelere girecek elemanların hangi uzaklık (ya da benzerlik) düzeyinde küme elemanı olduğunu belirlemeye yarayan bir yöntemdir
Hiyerarşik kümeleme; gruplayıcı ve bölücü olmak üzere 2 grupta incelenir. Gruplayıcı hiyerarşik yöntemde her birim veya her gözlem başlangıçta bir küme olarak kabul edilir. Daha sonra en yakın iki küme (veya gözlem) yeni bir kümede toplanarak birleştirilir. Böylece her adımda küme sayısı bir azaltılır. Bu süreç dendogram veya ağaç grafiği adı verilen şekille gösterilebilir. Bölücü hiyerarşik yöntemde ise süreç gruplayıcı hiyerarşik yöntemin tam tersidir. Bu yöntemde tüm gözlemlerden oluşan büyük bir küme ile ise başlanır. Benzer olmayan gözlemler ayıklanarak daha küçük kümeler oluşturulur. Her gözlem tek başına küme oluşturana kadar işleme devam edilir. (Ada M.,Altunay F.,Civelek M.,Kaplan S.,Koç P.)

YAZILIM ALT YAPISI

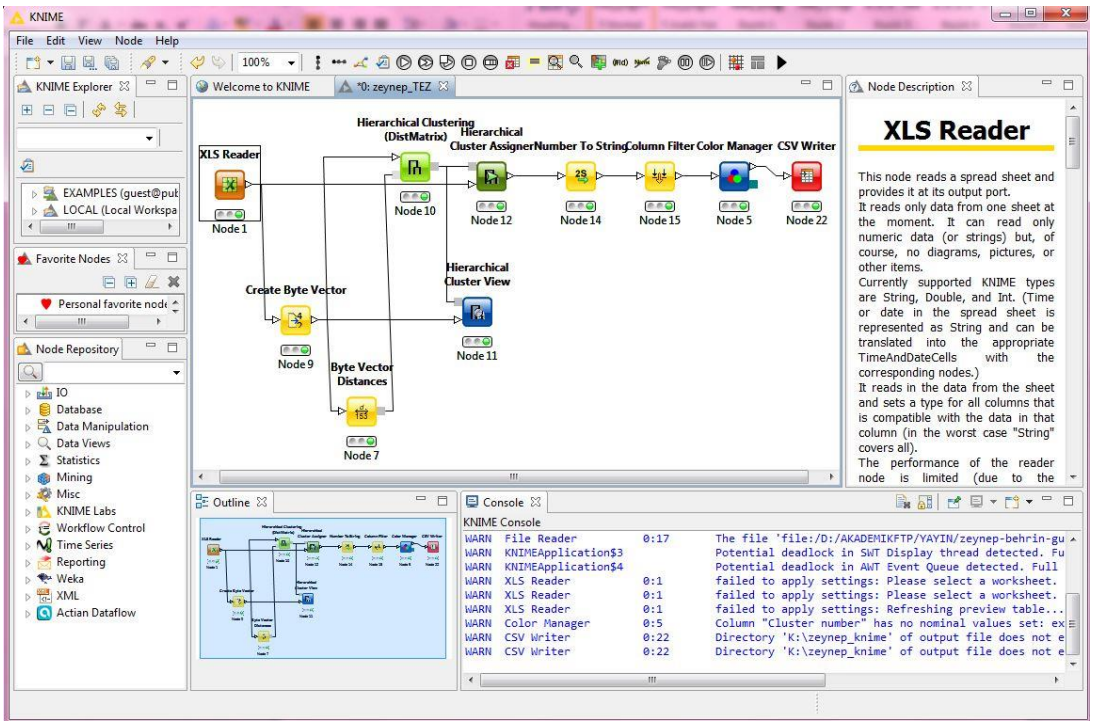
KNIME Veri Madenciliği Platformu

Konstanz Information Miner (KNIME) adlı araç Konstanz Üniversitesi görsel veri madenciliği araştırma grubu tarafından Eclipse Rich Client Platform üzerinde geliştirilmiştir. KNIME, büyük işletmelerde kullanılmak üzere yazılım mühendisliği süreçleri kullanılarak titiz, profesyonel yazılımcılar tarafından geliştirilmiştir.
İlk hedefleri, her hangi bir uygulama alanına odaklanmadan, farklı veri işleme, yükleme dönüşüm, analiz ve görsel arama modüllerinin kolay entegrasyonu için izin veren yüksek ölçeklenebilir açık veri işleme platformu oluşturmaktı. Platform, iş birliği ve araştırma platformu olarak tasarlanmış, aynı zamanda çeşitli veri analiz projeleri için bir entegrasyon olarak hizmet etme amacındaydı.
KNIME'ın ilk versiyonu 2006 yılında piyasaya sürüldü. Çok sayıda ilaç şirketleri, KNIME 'ı kullanmaya başladı ve birkaç yaşam bilimleri yazılım satıcıları, KNIME'ın içine kendi araçlarını entegre ettiler. Aynı yıl Alman dergisinde çıkan bir yazının ardından, diğer alanlarda da kullanıcılar bu ekibe katılmaya başladı.
2012 yılı itibariyle, KNIME sadece yaşam bilimleri değil aynı zamanda bankalar, yayıncılar, danışmanlık firmaları, diğer çeşitli sektörlerde ve dünya çapında araştırma gruplarının kullandığı 15.000 üzerinde fiili kullanıcısı olan bir platform haline gelmiştir (www.wikipediacom.)
KNIME kullanıcıya birçok alanın yanı sıra eğitim ve araştırma amaçlı ortak çalışma ortamı sunmaktadır. Eclipse platformunun desteklediği tüm işletim sistemlerinde kurulum gerektirmeden çalışabilmektedir. Kendi içinde bir JRE barındırmaktadır. Bu sayede işletim sisteminde Java kurulu olmasına gerek yoktur.
KNIME, kullanıcıya görsel veri akışı sağlayan, analiz adımlarının tamamını veya bir kısmı üzerinde seçim yapılarak yürütülmesini sağlayan ve veri ve modelden sonuçlarını interaktif olarak sağlayan modüler bir veri keşif platformudur.
KNIME, iş akışlarıyla çalışan, iş akışlarını grafiksel olarak gerçekleştiren bir veri madenciliği platformudur. Veri analizinin her adımında düğüm adı verilen küçük kutular çalıştırılır. Düğümlerin sırası iş akışını belirler. Düğümler sürükle bırak yöntemiyle ekrana yerleştirilir. Düğümler arasındaki bağlantı fare ile seçilen düğümden hedef düğüme sürükleme yöntemi ile gerçekleşmektedir.
Her düğüm, giriş olarak bir veri seti alır, çalıştırır ve çıkış portunda kullanılabilir hale getirir. KNIME'da her düğüm 3 farklı durumda bulunabilir. Düğüm aktif değil ve henüz konfigüre edilmemişse kırmızı ışık, konfigüre edilip çalıştırılmamışsa sarı ışık, başarılı bir şekilde çalışmış ise yeşil ışık yanar. Eğer düğüm hatalı bir biçimde çalışmış ise, düğümde sarı ışık yanar (Şekil-1).

 Copyright © International Conference on Quality in Higher Education(ICQH)

Şekil 1: KNIME düğümler

KNIME çalışma alanı, kullanıcının iş akışlarını oluşturduğu editördür. KNIME çalışma alanı Eclipse editöründe geliştirilmiş bir eklentidir. En üstte bir menü, araç çubuğu ve birkaç tane panelden oluşur (Şekil-2).



Şekil 2: KNIME çalışma alanı

BİLGİSAYAR MÜHENDİSLİĞİ BÖLÜM DERSLERİNE GÖRE ÜNİVERSİTELERİN KÜMELENMESİ

Kullanılan Bileşenler

Uygulamada öncelikle, kullanılması gereken düğümler Node Repository panelinden. XLS Reader, Creater Byte Vector, Byte Vector Distances, Hierarchical Clustering, Hierarchical Cluster Assigner, Hierarchical Cluster View, Number to String, Column Filter, Color Manager sürükle bırak yöntemiyle çalışma alanına yerleştirilmiştir. Her bir bileşen ayrı ayrı konfigüre edilip çalıştırılmıştır.

Veri Dönüşüm İşlemleri

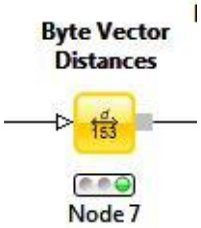
İlk olarak dosyadan verilerin okunması gerekmektedir. Dosyadan okunacak veriler için öncelikle XLS Reader düğümü ekrana yerleştirilmiştir(Şekil-3). XLS Reader düğümü için veriler sayısal veya karakter türünden olmak zorundadır.

Şekil 3:XLS Reader Düğümü

XLS Reader düğümünü bağladığımız Create Byte Vector düğümü ise, dosyadaki her bir üniversiteyi bir dizi olarak kabul edip, kolon değerini 1 yapmaktadır(Şekil-4).

Şekil 4:Create Byte Vector Düğümü

Bu düğüm de Byte Vector Distances düğümüne bağlanmıştır(Şekil-5). Byte Vector Distances düğümü, her üniversitenin diğer üniversitelere olan uzaklığını Minkovski Uzaklığı, Öklid Uzaklığı, Cosine Uzaklığı, Manhattan Uzaklığından biri seçilmek şartıyla 4 farklı yöntemle hesaplamaktadır



Şekil 5:Byte Vector Distances Düğümü

Bu düğüm için en uygun olan yöntemi Cosine Uzaklığı seçilmiştir. Byte Vector Distances düğümü ise Hierarchical Clustering düğümüne bağlanmıştır. Hierarchical Clustering giriş verisi olarak uzaklık vektörünü almaktadır(Şekil-6).

Şekil 6:Hierarchical Clustering Düğümü

Bir sonraki adım ise Hierarchical Cluster Assigner düğümüne bağlamaktır. Bu düğüm ise, verileri belirlediğimiz küme sayısına göre kümelemektedir(Şekil-7).

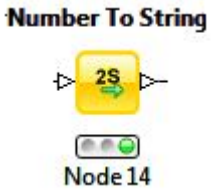
Şekil 7:Hierarchical Cluster Assigner Düğümü

Hiercarchical Clustering düğümünün ikinci bağlantı noktası ise Hierarchical Cluster View düğümüdür (Şekil-8). Bu düğüm, görselleştirme için kullanılmıştır. Kümelenmiş veriler dendogram ile görselleştirilir.

 Copyright © International Conference on Quality in Higher Education(ICQH)

Şekil 8:Hierarchical Cluster View Düğümü

Hierarchical Cluster Assigner ‘ın bağlı olduğu ikinci bir düğüm kolonlardaki sayısal değerleri karakter türüne dönüştürme işleminin yapıldığı Number to String düğümüdür (Şekil-9).



Şekil 9:Number to String Düğümü

Bu düğüm kümeleme işleminden önce verilerin bulunduğu tablodan istenmeyen sütunların görünmesini engelleyen Column Filter düğümüne bağlanmıştır (Şekil-10).

Şekil 10:Column Filter Düğümü

Bu düğüm ise Color Manager olarak tanımlanan, kümelenen verilerin her birini ayrı renkte olarak tanımlamamızı gerçekleştiren düğüme bağlanmıştır (Şekil-11).

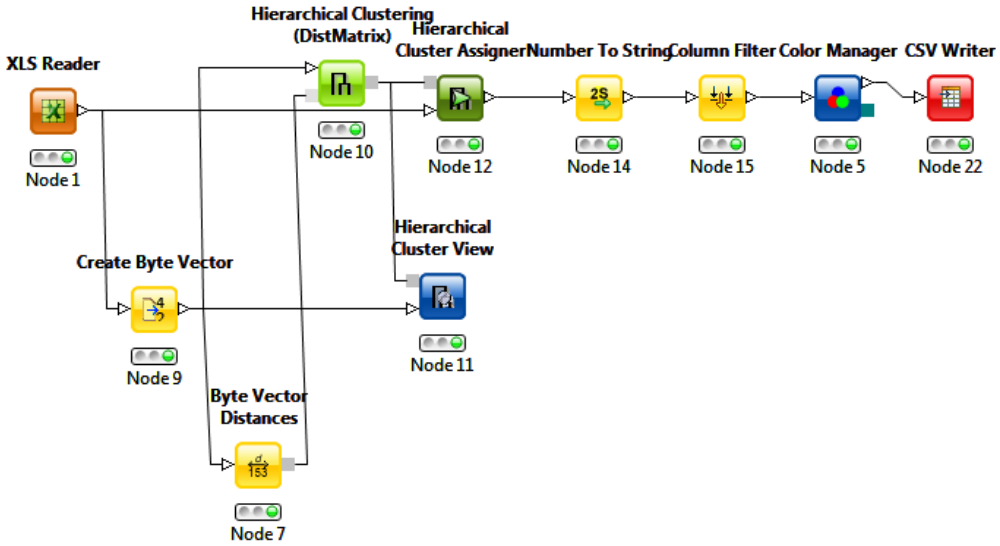
Şekil 11:Color Manager Düğümü

Color Manager düğümü, uzantısı ve yolu tanımlanan bir dosyaya kümelenen verileri yazdırır.

Kümeleme Algoritmalarının Çalıştırılması

Tüm düğümler Şekil-11 deki gibi gerekli bağlantıları kurulup tek tek çalıştırılmıştır.

 Copyright © International Conference on Quality in Higher Education(ICQH)



Şekil 12:Düğümlerin Çalıştırılması

Hierarchical Cluster Assigner bileşeni konfigüre edilirken verileri kaç kümeye ayıracağı bilgisini ister. Küme sayısı ne kadar büyükse, kümeleme işleminin doğruluk oranı daha iyi olmaktadır. Çünkü küme sayısının küçük tutulması çok sayıda üniversitenin bir küme içinde yer alması anlamına gelir. Bu da doğruluk oranını düşürmektedir. Düğümlerin çeşitli dönüşümleri sonrasında bölüm derslerine göre birbirlerine benzeyen üniversiteler bir küme oluşturur.

Hierarchical Cluster Assigner bileşenin çalıştırıldıktan sonra, üzerinde sağ tıklayıp Clustered Data özelliği seçilmiştir. Açılan dosyada, bölüm derslerinin sonuna bir sütun eklendiği görülmüştür (Şekil 13-Cluster Number sütunu). Bu sütun, hangi üniversitenin hangi kümede yer aldığı bilgisini içerir.

File

Table "default" - Rows: 86 | Spec - Columns: 43 | Properties | Flow Variables

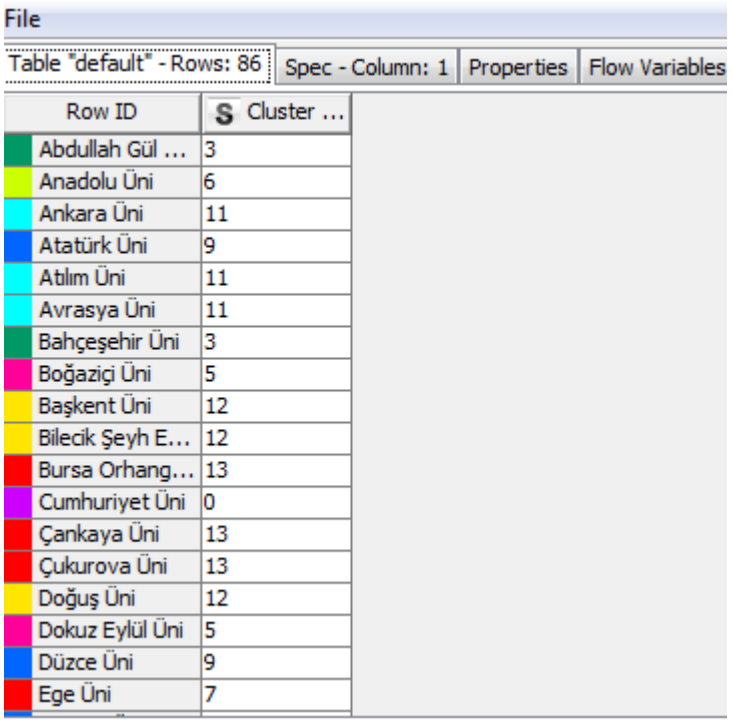
Row ID	y...	Yapay ...	Teknolo...	Entrepr...	Cluster number
Abdullah Gül ...		0	0	0	3
Anadolu Üni		0	0	0	6
Ankara Üni		0	0	0	11
Atatürk Üni		0	0	0	9
Atılım Üni		0	0	0	11
Avrasya Üni		0	0	0	11
Bahçeşehir Üni		0	0	0	3
Boğaziçi Üni		0	0	0	5
Başkent Üni		0	0	0	12
Bilecik Şeyh E...		0	0	0	12
Bursa Orhang...		0	0	0	13
Cumhuriyet Üni		0	0	0	0
Çankaya Üni		0	0	0	13
Çukurova Üni		0	0	0	13
Doğuş Üni		0	0	0	12
Dokuz Eylül Üni		0	0	0	5
Düzce Üni		0	0	0	9
Ege Üni		0	0	0	7
Erciyes Üni		0	0	0	9
FatihSultanM...		0	0	0	2
Fatih üni		0	0	0	13

Şekil 13-Üniversitelerin Kümelenmesi

 Copyright © International Conference on Quality in Higher Education(ICQH)

Hierarchical Cluster Assigner bileşeni, bölüm derslerine göre üniversiteleri kümeledikten sonra görselleştirme için kullanılan Hierarchical Cluster View bileşeninin View Dendogram/Distance View özelliği seçilmiştir. Bu özellik kümelenen tüm üniversiteleri Dendogram aracı ile görmemizi sağlar.

Kümeleme işlemine başka bir yaklaşım olan renklendirme yöntemi için Color Manager bileşeni kullanılmıştır. Bu bileşen, küme sayılarına göre renk seçme imkanı sunmaktadır. Şekil-14'de Color Manager bileşeninin konfigüre edilip çalıştırıldığında, aynı kümede olan üniversitelerin aynı renge sahip olduğu görülmektedir.



Row ID	S Cluster ...
Abdullah Gül ...	3
Anadolu Üni	6
Ankara Üni	11
Atatürk Üni	9
Atılım Üni	11
Avrasya Üni	11
Bahçeşehir Üni	3
Boğaziçi Üni	5
Başkent Üni	12
Bilecik Şeyh E...	12
Bursa Orhang...	13
Cumhuriyet Üni	0
Çankaya Üni	13
Çukurova Üni	13
Doğuş Üni	12
Dokuz Eylül Üni	5
Düzce Üni	9
Ege Üni	7

Şekil 14:Kümelenen Üniversitelerin Renklendirilmesi

Sonuçlar ve Yorumlar

Bu çalışmada, Türk Üniversiteleri Bilgisayar Mühendisliği Bölümü ders müfredatlarındaki zorunlu dersleri birbirine benzeyen üniversiteler bir küme oluşturmuştur. Oluşan kümeler incelendiğinde genellikle aynı coğrafi bölgede bulunan üniversitelerin bir küme oluşturduğu görülmüştür. Ayrıca gruplanan kümelere göre, aynı üniversitelerden mezun olmuş olan akademisyenlerin çalıştığı üniversitelerde benzer bölüm içerikleri oluşturmaktadır. Aynı üniversitede bulunan Teknoloji Fakültesi ve Mühendislik Fakültesi'nin ders içeriklerinin benzerliğine göre bu üniversiteler de aynı küme içinde yer almıştır.

KAYNAKÇA

Akın, Y.K. (2008). *Veri Madenciliğinde Kümeleme Algoritmaları ve Kümeleme Analizi*, İstanbul:Marmara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstiüsü.

Ada M.,Altunay F.,Civelek M.,Kaplan S.,Koç P.(2011), *Kümeleme Analizi* Ankara.XIII. Öğrenci Sempozyumu Çalışma Grubu Raporları, ,

Güven Zeynep B., Bilgin Turgay T.,(2015) *Yazılım Geliştirme araçlarını Kullanan Öğrencilerin Kullanıcı Davranışlarının Karar Ağaçları Kullanılarak Modellenmesi",* Akademik Bilişim 2015-Mersin

http://wikipedia.com (Erişim Tarihi-15.09.2015)

 Copyright © International Conference on Quality in Higher Education(ICQH)

TÜRK YÜKSEKÖĞRETİMİNDE BİLİMSEL HIRSIZLIKLAR: BİR ÖRNEK OLAY

S. Rıdvan KARLUK
Turgut Özal Üniversitesi İİBF, Türkiye
rkarluk@turgutozal.edu.tr

ÖZET
Günümüzde çeşitli mesleklerin yürütülmesinde esas alınan değerlerin başında etik ilkeler gelmektedir. Türkiye'de temiz bir bilim dünyası için üniversitelerimizde, bilimsel hırsızlıklardan arındırılmış eserler üreten, bilimsel yolsuzluğa bulaşmamış öğretim üyelerinin sayısı artmalıdır. Üniversitelerimiz, toplum nezdinde itibarlarının düşmemesi ve saygınlıklarını yitirmemeleri için içlerindeki "çürük elmaları" ayıklamalıdırlar. Aksi takdirde Türk üniversitelerinin dünyanın ilk 1000 üniversitesi arasına girmesi hiçbir zaman mümkün olmaz. Türk yüksek öğretim sisteminde intihalciler ile onlara destek verenlerin sayısı yaygınlaşırsa, o ülkede gidiş kötüdür. Etik değerlere saygılı öğretim üyeleri meslek onurunu korumak amacıyla etik dışı uygulamalarda bulunanlara karşı hoş görülü yaklaşmamalı, onları mutlaka ortaya çıkarmak için çaba harcamalıdırlar. Türk üniversitelerinin dünya üniversiteleri arasındaki yerinin yükselmesi, başkalarının ürettiklerini çalarak yaptıkları yayınlar ile gerçekleşemez. Bu bilinç toplumumuzda yaratılamadığı ölçüde, hırsızlıklar da devam eder gider. Türkiye Bilimler Akademisi Bilim Etiği Komitesi, Türkiye'de bilimsel yayınların güvenilirliğinin son 20 yılda arttığını belirtmektedir. Üniversitelerimizde öğretim üyeliği etiği, bilim alanında, doğru davranışlara ulaşmak için gerekli olan ilke ve standartlardır. Bu ilke ve standartları ihlal eden veya yok sayanlar cezalandırılmaz ise, bundan tüm toplum zarar görür. Türkiye'de temiz bir bilim dünyası için, üniversitelerimizde, bilimsel yolsuzluklardan arındırılmış eserler üreten öğretim üyelerinin sayısı artmalı, intihal yapan öğretim üyeleri yüksek öğretim sisteminin dışına çıkarılmalıdır. Bu yapılmadığı sürece Türkiye'de bilimin gelişmesi mümkün olmaz.

GİRİŞ

Günümüzde yolsuzluk sözcüğü, hem akademik hem de günlük yaşamda sıkça kullanılmaktadır. Yolsuzluk *(corruption)* kavramı çok geniştir. Kollama, rüşvet, akraba ve eş dost kayırmacılığı, patronaj *(kollanma veya desteklenme),* oy ticareti en önemli yolsuzluk türlerindendir. Yolsuzluk, doğrudan parasal transfer şeklinde olmayabilir. Herhangi bir çıkarın aktarılması da bu kapsamda değerlendirilmelidir. Yolsuzluk tanımlamalarındaki ortak nokta, bir kişinin sahip olduğu karar verme gücünü kendine ya da bir başkasına özel çıkar sağlayacak şekilde kullanmasıdır. Yolsuzluk, iki tarafın varlığını ve yine bu iki taraf arasındaki çıkar ilişkisini içermektedir. Karşı tarafa verilen bir çıkar karşısında, kamu gücünü elinde tutanlar da bir çıkar elde etmiş olmaktadır. Makam, siyasi prestij ve çıkar sağlama gibi maddi olmayan değerler de bu kapsamda sayılabilir.

Günümüzde çeşitli mesleklerin yürütülmesinde esas alınan değerlerin başında etik ilkeler gelmektedir. Üniversitelerimizde öğretim üyeliği etiği, bilim alanında, doğru davranışlara ulaşmak için gerekli olan ilkelerdir. Bu ilkeleri ihlal eden veya yok sayanlar cezalandırılmaz ise, bundan hem üniversitelerimiz ve hem de tüm toplum zarar görür. Üniversitelerimizde etik ilkeleri yok sayanlar ile onlara destek verenlerin sayısı yaygınlaşırsa, o ülkede gidiş kötüdür. Çok önemli bir etik ihlali olan intihal, bir tür yolsuzluk olup akademik suçtur. Bilgi çalmak ile manavdan elma çalmak arasında hiçbir fark yoktur. İlki çok daha tehlikelidir. Çünkü bilgi çalıp yükselenler genç nesillere kötü örnek olurlar.

Üniversitelerimizin toplum nezdinde saygınlıklarını yitirmemeleri için, içlerindeki "çürük elmaları" ayıklamaları gerekir. Çünkü sepetteki bir çürük elma, bir süre sonra tüm elmaların da çürümesine yol açar. Türk üniversitelerin dünya üniversiteleri arasındaki yerinin yükselmesi, başkalarının ürettiklerini çalarak yaptıkları yayınlar ile gerçekleşemez. Bu gerçeğin tüm kesimlerce bilinmesinde yarar vardır. Bu sebeple üniversitelerimizde etik ihlallere karşı tüm kesimlerin duyarlı olmaları ve bu ihlalleri yapanlarla mücadele

 Copyright © International Conference on Quality in Higher Education(ICQH)

etmeleri gerekir. Bu kapsamda üniversitelerimizde bir tür bilimsel yolsuzluk olan intihal (bilimsel hırsızlık) ile bu konuda yargıya taşınmış bir örnek olay bildirimizde ele alınıp incelenecektir.

YOLSUZLUK KAVRAMI VE KAPSAMI

Uluslararası Saydamlık Kuruluşu ((Transparency International: TI) yolsuzluğu, emanet edilmiş yetkiyi özel yarar sağlamak için kullanmak olarak tanımlamaktadır. Yolsuzluk, Birleşmiş Milletler Sınır Aşan Örgütlü Suçlarla Mücadele Sözleşmesi'nin (United Nations Convention Against Transnational Organized Crime) sekizinci maddesi ile sınır aşan suç olarak kabul edilmiştir. Uluslararası sözleşmelerde çeşitli yolsuzluk tanımlarına yer verilmiştir. Avrupa Konseyi tarafından 4 Kasım1999 tarihinde Strasburg'da yayınlanan ve Türkiye Büyük Millet Meclisi tarafından onaylanıp, 17.06.2003 tarihli Resmi Gazete'de yer alan Yolsuzluğa Karşı Özel Hukuk Sözleşmesi yolsuzluğu şöyle tanımlamıştır*: "Bir görevin olağan ifasına ya da haksız bir komisyondan veya hak edilmemiş bir yarardan veya böyle bir hak edilmemiş yarar vaadinden fayda sağlayanın, gereken davranışlarına etki eden haksız bir komisyonun veya diğer hak edilmemiş bir yararın talep edilmesi, sorulması, verilmesi ya da kabul edilmesidir."*

Yolsuzluk, bir ülkede toplum hayatını derinden etkileyen ve çözülmesi gereken en önemli sorunlardan biridir (Ackerman, 1975). Yolsuzluk, insanlık tarihi kadar eski bir geçmişe sahiptir. Aristoteles, (Aristo, 2014) isimli eserinde toplumdaki yolsuzluklar ile ilgili olarak şunları söylemiştir: *"Hazineyi yolsuzluklardan koruyabilmek için, parasal işlemleri bütün toplumun (şehrin) önünde yapalım, bunlarla ilgili kayıtların suretlerini çeşitli yerlerde saklayalım"*

Yolsuzluğun geçmişi devletlerin tarihi kadar eskidir. İstanbul Arkeoloji Müzesi'nde bulunan M.Ö. 4000 yıllarına ilişkin Sümer Okul Günleri adlı bir Sümer tableti, rüşvetin ilk belgesi niteliğindedir. İki bin yıl önce Hint Kralı Kautilya, yolsuzluğu ele alan Arthashastra (*Arthaśāstra*) adlı kitap yazmıştır (Sen ve Basu, 2006). Dante Alighieri, İlahi Komedya *(Divina Commedia)* epik şiirinde rüşvetçileri cehennemin en derinine koyarak, ortaçağda yolsuz davranışlara duyulan nefreti yansıtmıştır (Alighieri, 2011). Shakespeare, bazı oyunlarında yolsuzluğa yer vermiştir.

Yolsuzlukların sınıflandırılmasında kullanılan iki temel kriter vardır. Bunlar, yolsuzluğun doğası ve boyutudur. Yolsuzluklar doğasına göre fazladan çıkar sağlamak için yapılanlar *(paying for benefits)* ve fazladan maliyetlerden kaçınmak için yapılanlar *(paying to avoid cost)* olmak üzere temelde ikiye ayrılabilir. Yolsuzluklar büyüklüklerine göre de farklılaşabilmektedir. Küçük yolsuzluklar, düşük ve orta düzeydeki memurların bir tür bahşiş *(tips)* olarak aldığı ufak rüşvetleri tanımlamak için kullanılırken, büyük yolsuzluklar yüksek bürokratların ve politikacıların özelleştirmeler, imar değişikliği ve silah tedariki gibi büyük çaplı işlerden aldıkları rüşvetleri ifade etmektedir (Karluk, 2009a).

Toplumda çeşitli kesimlerin yolsuzluklara bakışı farklıdır. Bazen küçük çaplı yolsuzluklar görmezden gelinebilir. Şu söz Türk toplumunda çok yaygındır: *"Çalıyor ama iş yapıyor. Çaldıkları helal olsun."* Bu zihniyetin topluma yerleşmesi, hırsızlığı ve yolsuzluğu meşru gösterir. Küçük yolsuzlukların birim tutarı ve sıklığı birbirleri ile çarpıldığında topluma verdiği zararın maddi boyutu neredeyse büyük yolsuzluklar ile eş değerdedir (Karluk, 2013).

Bir ülkedeki yolsuzluk seviyesini etkileyen çok sayıda faktör vardır. Bu faktörler sosyal, siyasal, ekonomik olmak üzere farklı kaynaklardan beslenebilir. Yolsuzluğa etki eden faktörler doğrudan ve dolaylı olarak ikiye ayrılır. Yasal düzenlemeler ve yetkilendirmeler, vergileme, kamu harcama kararları, siyasi yozlaşma ve gelir dengesizliği doğrudan faktörlerdir. Dolaylı faktörler ise, bürokrasinin kalitesi, siyasi ve idari duyarlılık, yaptırım mekanizması, kuralların, yasaların ve süreçlerin saydamlığıdır.

Etkin bir hukuk sistemi, siyasi ve ekonomik yolsuzlukları önlemede ve de siyasi iradenin ortaya koyduğu yolsuzlukla mücadele kararlığını desteklemede çok önemlidir. Siyasi istikrarsızlıklar, hukuk sistemindeki etkinsizlikler, kurumsal yapıdaki güçsüzlükler yolsuzlukları dolaylı olarak etkilemektedir. Kişi başına düşen gelirin düşük olduğu ülkelerde yolsuzluk daha fazladır. Kamunun ekonomide nispi ağırlığı fazlalaştıkça, yolsuzluk artmaktadır.

Türkiye ekonomisinde gelir dağılımındaki bozukluk yoksulların sayısını arttırırken, yolsuzlukların da giderek çoğalmasına ortam hazırlamaktadır. Gelir dağılımında eşitsizlik var ve de yoksulluk yaygın ise, o toplumda yoksulların sayısı artarken yolsuzluklar da giderek fazlalaşır. Gelir dağılımı, yoksulluk ve yolsuzluklar

 Copyright © International Conference on Quality in Higher Education(ICQH)

arasında sıkı bir bağ vardır. Gelir dağılımında adalete yaklaştıkça, toplumda yolsuzluklar azalır. Saydam toplumlarda yolsuzluk asgari seviyededir. Çünkü saydamlık, yolsuzluğun panzehiridir.

YOLSUZLUK LİGİNDE TÜRKİYE'NİN KONUMU

Türkiye'deki yolsuzluklar, AB ilerleme raporlarında ve diğer uluslararası kuruluşların yayınlarında en çok atıf yapılan alanlardan biridir. İKV'nın yapmış olduğu bir çalışmada Avrupa Birliği İlerleme Raporları'nda demokrasi başlığı kapsamında birinci en çok kullanılan kelime "yolsuzluk" olarak belirlenmiştir (İKV, 2015). Avrupa Konseyi, GRECO ve OECD Uluslararası Ticari İşlemlerde Rüşvetle Mücadele Çalışma Grubu'nun raporlarını da bu kapsamda değerlendirmek mümkündür.

Türkiye, yolsuzluğu önleme konusunda önemli uluslararası sözleşmelere taraf olmuştur ve bu sözleşmelerin yükümlülüklerini yerine getirmek zorundadır (Tarhan, 2006). Bunlar; Avrupa Konseyi'nin Yolsuzlukla Mücadelede Rehber İlkeleri (*Guiding Principles for Fight Against Corruption),* Avrupa Birliği'nin Aday Ülkelerde Yolsuzlukla Mücadelenin Güçlendirilmesine İlişkin On İlkesi (*Ten Principles for Improving the Fight Against Corruption in the Candidate Countries)* ve Avrupa Konseyi'nin Kamu Görevlileri İçin Davranış Kuralları'dır. *(Codes of Conduct for Public Officials)*

Sözleşmelere uyum ölçüsünde Türkiye'de yolsuzluklara engel olunabilecektir. Devletin ekonomideki ağırlığı; izinlerin, süreçlerin, denetimlerin fazla olmasına yol açmakta, bu da yolsuzluğa sebep olmaktadır. Saydam ve rekabetçi olmayan piyasalarda belirsizlik yolsuzluğu teşvik etmektedir. 6 Mart 2015 tarihinde İstanbul'da gerçekleşen G-20 Yolsuzlukla Mücadele Çalışma Grubu ve Ekonomik Kalkınma ve İşbirliği Kuruluşu OECD'nin ortaklaşa gerçekleştirdikleri "5. Yolsuzlukla Mücadele: İş Dünyasının Odağına Dürüstlüğü Yerleştirmek" konulu toplantıda yolsuzluğa karşı mücadele ele alınmış, iş dünyası ile devlet ve sivil toplum kuruluşlarının yolsuzluğun azaltılması ile ilgili rolleri tartışılmıştır (http://www.haberler.com/ yolsuzlukla -mucadele-konferansi-7042991-haberi/).

Türkiye yolsuzluğu önleme konusunda uluslararası sözleşmelere taraf olmuştur ama bu konuda gerekli başarıyı henüz gösterememiştir. Uluslararası Saydamlık Kuruluşu her yıl ülkelerin Yolsuzluk Algılama Endeksini yayınlamaktadır. Kuruluş tarafından yayınlanan yolsuzluk endeksinde Türkiye, Avrupa'da yolsuzluğun en yüksek olarak görüldüğü ülkeler grubunda değerlendirilmektedir.

Kuruluş'un 3 Aralık 2014 tarihinde açıkladığı ve 175 ülkeyi kapsayan araştırmasında Türkiye, Avrupa'da yolsuzluğun en yüksek olarak görüldüğü ülkeler grubunda değerlendirilmiştir. Ülke sıralamasında geçen yıla göre 11 basamak gerileyerek 64'ncü sıraya düşmüş, 175 ülke arasında puanı ve sıralaması en çok düşen ülke olan Türkiye bu sonuçla listede 2002'deki sırasına gerilemiştir. Türkiye, 38 Avrupa ülkesi arasında Makedonya ile birlikte 27'nci, 6 Avrupa Birliği aday ülkesi arasında yine Makedonya ile birlikte 2'nci, 19 G-20 ülkesi arasında 10'ncu, 20 Ortadoğu ve Kuzey Afrika ülkesi arasında ise 7'nci sıradadır.

Son 7 yılda 11 sıra yükselmesine rağmen Türkiye yolsuzlukların yaygın olan ülkeler grubundan çıkamamıştır. Afrika ile Körfez ülkelerinden daha kötü yolsuzluk algısına sahip olan Türkiye'nin ardından en büyük düşüş 4'er puanla Çin ve Angola'da olmuştur. Türkiye'nin olumsuz performansı 17-25 Aralık soruşturmalarına bağlanmıştır. 2014 Yılı Yolsuzluk Algı Endeksi'nde en yüksek puanı alanlar, gelişmiş, demokratik rejimle yönetilen, refah seviyesi yüksek ülkelerdir.
Danimarka 92 puanla yolsuzluğun en az görüldüğü ülke olarak en üst sırada yer alırken, bu ülkeyi Yeni Zelanda (91) ve Finlandiya (89) izlemiştir. Kuzey Kore ve Somali, 8 puanla yolsuzluk algısının en yüksek olduğu ülkelerdir. (https://www.transparency.org/cpi2014/Results TI, Corruption Perceptions Index 2014: Results) Kuruluş, 0 puanın en kötü, 100'un en iyi sayıldığı endekste 50'in altındaki puanları sorun olarak görmektedir.

Endeks'te dünyadaki ülkelerin üçte ikisinden fazlası 50'in altında puan aldığı için yolsuzluk dünya genelinde azalmamıştır. Yolsuzluk endeksinde ülkelerin puanlarını en çok etkileyen sebeplerin başında yaygın rüşvet ve yolsuzluk olayları gelmektedir. Toplumlar kendi yolsuzlukları ile yüzleşebilmelidir. Toplumun hangi seviyesinden olursa olsun her kişinin eğer yanlış yaptıysa dokunulabilir olması, yolsuzluk ve rüşvetin önünü alacaktır. Dokunulamayacağı düşünülen kişilerin yargı karşısında hesap verebildiği ülkenin Yolsuzluk Algılama Endeksi sıralamasındaki yeri yükselecektir (Karluk, 2014).

DÜNYADA EĞİTİM ALANINDA YOLSUZLUKLAR

 Copyright © International Conference on Quality in Higher Education(ICQH)

Dünyada eğitim ve öğretim alanında yolsuzluklara sıkça rastlanılmakta ve bu konuda geniş bir literatür bulunmaktadır (Heyneman, 2011; Bertham T., Heyneman S., Anderson K. and Nuraliyeva N. 2008; Shaw, M. A., Chapman D., Rumyantseva N., 2014; Locke W., Cummings W. and Fisher D. 2011). Yolsuzlukların başında gelen kopyacılık, başkasının eserini kendine mal etmek olduğundan bir sahteciliktir (Torun, 2007) ve dünya bilim dünyasında oldukça yaygındır. (Fourth International Plagiarism Conference, 2010) Bu sebeple üzerinde önemli durulması gereken bir konudur. Avrupa'da 1999 yılında başlayan Bologna Süreci karşılaştırılabilir, uyumlu ve tutarlı bir yüksek öğretim siteminin kurulmasını hedefleyerek bilimsel hırsızlıkların önlenmesi konusunda Avrupa ülkelerinde önemli bir gelişme sağlanmasına katkı sağlamıştır (www.ehea.info).

Uluslararası Saydamlık Kuruluşu özellikle gelişme yolunda olan ülkelerde eğitim sektöründe yolsuzluğun sıkça görüldüğünü belirlemiştir (TI, Global Corruption Report: Education, 2013). Sosyal kalkınma açısından eğitim alanındaki yolsuzluklar diğer alanlardaki yolsuzluklara göre çok daha tehlikeli ve sinsidir. Çünkü kurbanları genç insanlardır. Bazı ülkelerde yeni teknolojilerin gelişmesi ve öğrenciler arasında artan rekabet ortamı, Güneydoğu Avrupa ve eski Sovyetler Birliği bölgesinde bu tür yolsuzlukları arttırmıştır. (Narayan, D. Patel, R. Schafft, K. Rademacher, A. and Koch-Sculte, S. 1999). Öğrencilerin iyi bir derece almak için öğretim üyelerine rüşvet vermesi ve sınav kağıtlarının satılması bir çeşit akademik yolsuzluktur (Rumyantseva, 2005).

Uzun dönemde eğitim sisteminde yolsuzluklar, eğitimin kalitesi ve öğrenim çıktıları arasında olumsuz etkiler yaratır. Uluslararası Para Fonu'nun yapmış olduğu bir çalışmaya göre yolsuzluk, eğitimin kalitesini düşürmekte, topluma bir maliyet yüklemekte ve herkesi olumsuz etkilemektedir (Gupta, Davoodi ve Tiongson, 2000). Özellikle eğitim alanında yolsuzlukların yoğun olduğu ülkelerde eğitim çıktıları kötüleşmektedir (Schulte, 2000).

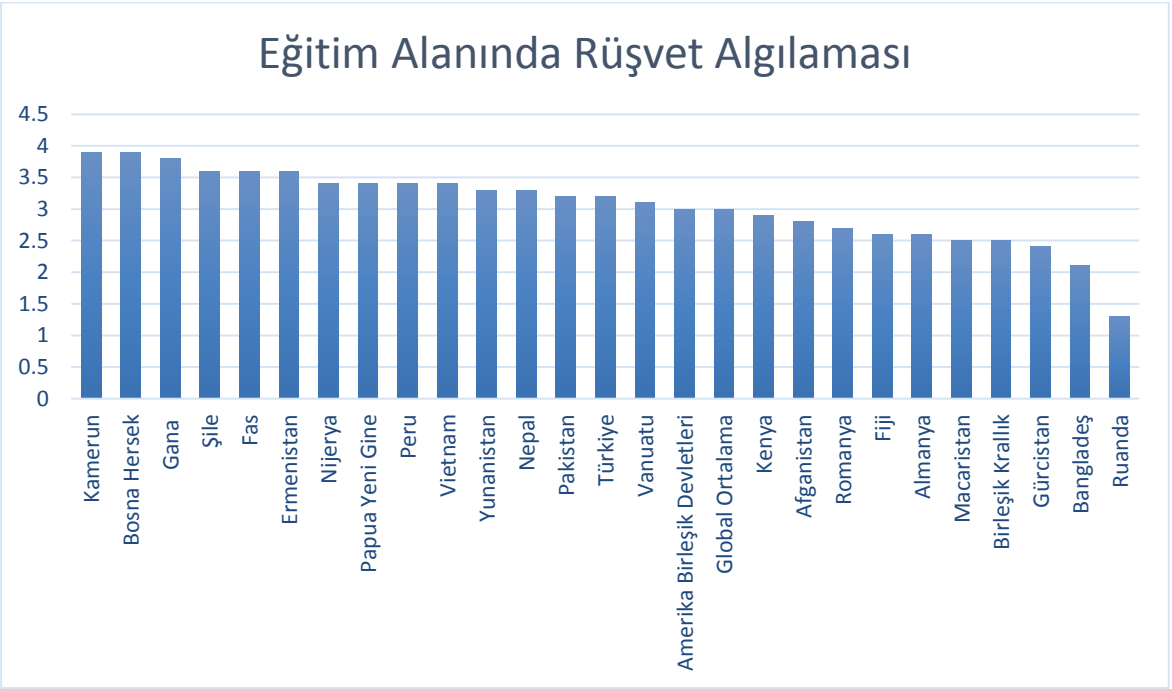
ABD'de vatandaşların yüzde 34'ü eğitim sisteminde yolsuzluk olduğu görüşündedir. Kenya'da bu oran yüzde 37, Vanauta'da yüzde 47, Türkiye'de yüzde 42, Vietnam'da yüzde 49, Kamerun'da yüzde 72, Nepal'de yüzde 45'tir (TI, Global Corruption Barometer 2013). İngiltere'de Yüksek Öğretim Akademisi, (Higher Education Academy) ülkede akademik bütünlüğü sağlamak için 12 öneri geliştirmiştir. (Erica and Carroll, 2011). Bosna Hersek'te yapılan bir araştırmada öğrencilerin yüzde 50'si yüksek öğretimde en önemli sorun olarak yolsuzluğu göstermiştir. Öğrencilerin yarısı eğer yakalanmayacaklarını bilseler kopya çekebileceklerini açıklamışlardır.

Rusya'da garantili olarak üniversitelere giriş için ödenen rüşvet miktarı yılda 30 milyar rubleyi geçmiştir (Gazeta, 2005). Rusya İçişleri Bakanlığı Ekonomik Suçlar Birimi'nin Ekim 2004 tarihli raporuna göre eğitimde rüşvet ile ilgili 900 suç işlenmiştir. Bu ülkede öğrenciler okuldan atılma korkusuyla öğretmenlerin aldıkları rüşvetleri açıklamamakta ve sessiz kalmaktadırlar. Rapora göre Rusya'da eğitim kurumlarının yöneticileri hakkında 150 soruşturma açılmıştır. Soruşturma açılanlar arasında 5 müfettiş, 3 bölgesel eğitim sorumlusu, 10 rektör ve dekan, 22 profesör ve asistan, 110 direktör ve bölüm yöneticisi vardır. Eğitim alanında 3.500 suç tespiti
yapılmıştır (ITAR, TASS, 2004).

Filipinler'de 1990'lı yıllardan sonra kamu okullarındaki ders kitapları bölgesel bazda pazarlık yapılarak özel sektörden sağlanmaya başlanmıştır. Bunun sonucunda alımlarda rüşvet devreye girmiş ve ortalama olarak ders kitaplarının alımındaki fonların yüzde 20 ile yüzde 60'ı rüşvet olarak verilmiştir. Ülkedeki 40 bin kamu okuluna kitap sağlanmasında sıkıntılarla karşılaşılmış ve bazı durumlarda ilkokullarda 6 öğrenci, ortaokullarda ise 8 öğrenci tek kitabı paylaşmak zorunda kalmıştır (Chua, 1999). Ukrayna'da eğitim ile zenginlik arasında yerleşmiş kanat şudur: "Ukrayna'da zengin çocuklarının iyi eğitim almalarına gerek yoktur. Çünkü onlar babalarının servetlerinin kendilerinin başarısını garantilediğini bilirler. Bu çocuklar başarı için bilgi değil fakat para olduğunun farkındadırlar" (*Rich children don't have to perform well, they know that their parents' money will guarantee their success. The children understand that what's important isn't knowledge but Money)*

Aşağıdaki ilk şekilde seçili ülkelerde eğitim alanında rüşvet veren kişilerin yüzdeleri verilmiştir. Transparency International, Global Corruption Barometer 2013 verilerine göre Türkiye başta yer alan ülkeler arasındadır ve ortalama her dört kişiden biri eğitim alanında rüşvet verdiğini açıklamıştır. Ayrıca ülkede eğitim alanında rüşvet algılaması da dünya ortalamasının üstündedir.

 Copyright © International Conference on Quality in Higher Education(ICQH)



Kaynak: Transparency International, Global Corruption Barometer 2013

BİLİMSEL YOLSUZLUK KAPSAMI İÇİNDE İNTİHAL: BİLİMSEL HIRSIZLIK

Türkçede "hırsızlık" ile "bilimsel hırsızlık" (intihal-plagiarism) kavramları sıklıkla birbirine karıştırılmaktadır. Türk Dil Kurumu'nun Büyük Türkçe Sözlüğünde (1992, s.641) hırsızlık, *"çalma, çalma*

 Copyright © International Conference on Quality in Higher Education(ICQH)

suçu, sirkat" olarak tanımlanmıştır. Hırsızlık etmek (veya yapmak), "başkalarının parasını veya malını çalmak" anlamındadır. İngilizcede hırsızlık yapmanın karşılığında 22 kelime vardır. İntihal diğer bir deyişle bilimsel hırsızlık, bilim insanının yazdığı eserde başka bir bilim insanının yazdığı eserden aldığı görüşleri eserinde kendi görüşleriymiş gibi sunması ve bunları farklı bir kişinin yazdığı eserden aldığını belirtmemesidir (Kansu, 1994; Erzan, 2008). Başkalarına ait görüşler alıntı yapılırken, yeni cümlelerle ifade edilseler bile kaynak gösterilmelidir (Day, 1996; Karluk, 2013).

YÖK Yönetici, Öğretim Üye ve Yardımcıları Disiplin Yönetmeliği'nin (1998 yılında getirilen değişiklikte yer alan) Madde 11/a-3 paragrafında intihal fiili, *"Bir başkasının bilimsel eserinin veya çalışmasının tümünü veya bir kısmını kaynak belirtmeden kendi eseri gibi göstermek"* olarak belirlenmiştir. Prof. Dr. Emin Kansu ve Prof. Dr. Şevket Ruacan bilimsel yolsuzluk olan intihali şöyle tanımlamaktadırlar*: "Üniversitelerde başkalarının çalışmalarını (sözlü olarak, yazılı olarak ya da resim, müzik gibi diğer araçlarla ortaya konan görüş, öneri, bilgi, grafik, bilgisayar programı, sanat eseri vb. ürünlerini) kaynaklarını açık olarak belirtmeksizin ya da kasıtlı olarak değiştirerek kullanmaya, bilimsel aşırma- bilimsel hırsızlık (plagiarism) denmektedir"* (Kansu ve Ruacan, 2002).

Bilimsel aşırma ya da hırsızlık; tam aşırma, bilimsel korsanlık ve kendisinden aşırma biçimlerinde gerçekleşebilmektedir. Tam aşırma *(complete plagiarism):* Bir başkasına ait çalışmayı, kendi adını koyarak aynen sunmak ve yayımlamaktır. Bilimsel korsanlık *(scientisc piracy):* Başka araştırmacıların verilerini, kaynak göstermeksizin ya da izin gerektiren durumlarda izin almaksızın kendi çalışmasında kullanmaktır. Kendisinden aşırma *(self-plagiarism):* Kasıtlı etik hatalar kişinin kendi eserlerinden aşırma şeklinde de gerçekleşebilir. Bu durum, kendisinden aşırma olarak adlandırılmaktadır (AÜ, 2000).

Türkiye Bilimler Akademisi (TÜBA) Akademi Bilim Etiği Komisyonu'nca hazırlanan Bilimsel Araştırmalarda Etik ve Sorunları Rapor'u, Akademi Genel Kurulu'nun 1 Aralık 2001 tarihinde yapılan toplantısında benimsenmiştir. Rapor'un 5'nci maddesi şöyledir: *"Kaynak Gösterme ve Alıntılar: Bilimsel yayınlarda ya da genel kamuoyuna dönük olarak yayınlanan her türlü makale, derleme, kitap ve benzeri yayınlarda daha önce yayınlanmış veya yayınlanmamış bir çalışmadan yararlanılırken o çalışma bilimsel yayın kurallarına uygun biçimde kaynak olarak gösterilmelidir."*

Rapor'un 6'ncı maddesinde *"Bilim İnsanı ve Akademik Etkinliklerde Etik: Bilim insanı, akademik yaşamının bütün evrelerinde ve öğretim, yönetim ve akademik değerlendirmelere ilişkin görevlerde bilimsel liyakati temel ölçüt olarak kabul eder, temel etik kurallarının dışına çıkmaz ve bu kuralların dışına çıkılmasına göz yummaz. Eğitimin eksik verilmesi, kopyacılık, akademik ilerleme ve ödül jürilerinde bilimsel liyakat ölçütlerinin dışına çıkmak, kişileri kayırmak ve benzer davranışlar kabul edilemez"* hükmü yer almıştır (TÜBA, 2002).

Bilimsel hırsızlık ağır bir suç olduğu için üniversitelerimizde bu suça karışanlara hoşgörü gösterilmemelidir. (Bekaroğlu, 1998). Çünkü gerçek bilim insanı çalmaz, çaldırmaz (Berk, 1991). Çalanlar ile de mücadele eder. Bu mücadelesinde ona köstek olmak isteyenler de çıkabilir. Gerçek bilim insanı hırsızlıkları örtmeye çalışanlarla mücadele eder ama Türkiye'de hırsızların yaptıklarını açığa çıkarmaya çalışanların önü kesilmeye çalışılır. Nasıl yapsam da bu işi örtsem ya da örtülmesine katkıda bulunsam diye çabalayanlar, toplumda hırsızlarla mücadele edenlerden daha çoktur. İşin örtülmesine çalışanlar eğer yaygınlaşırsa, o ülkede gidiş kötüdür. *"Üniversitelerde bilimsel hırsızlığın doğal karşılandığı bir ülkenin elbette tüm yaşam alanları soyulacaktır"* özdeyişini hiçbir zaman unutmamak gerekir (Karluk, 2010b).

Bilimsel hırsızlık, ciddi bir öğretim elemanı kadrosu oluşmamış yüksek öğretim kurumlarında ve de usta çırak ilişkisi içerisinde yetişmemiş öğretim üyeleri arasında daha sık rastlanır. Bir akademisyen en az 30-50 arasında ulusal ve uluslararası yayın ile kendisini kabul ettirmişken, intihalciler çok daha fazla yayın yapmalarına rağmen bilim dünyasında hiç tanınmazlar. Hırsızlık yapan öğretim üyeleri şikayet olması durumunda hemen komplo girişiminde bulunurlar. Ciddi bilim insanlarıı pozitif enerji veren, ilkeleri olan, hoşgörülü iken, intihalciler daha çok yavuz hırsız davranışı içindedirler.

Türkiye'nin güvenilir intihal (plagiarism) konulu internet portalının arşiv bölümünde son on yılda yazılı basın ve internet ortamında 402 adet intihal ve bilimsel sahtecilik konulu haber ve yazı yer almıştır. Bu haber ve yazıların tamamında YÖK ve üniversitelerin bilimsel sahtecilik olayları karşısındaki örtbas

 Copyright © International Conference on Quality in Higher Education(ICQH)

etmeye odaklanmış sorumsuzluğu eleştirilmektedir. 2007 yılında öğretim üyelerinin karıştığı intihal konulu 82 haber ve yazı bulunmaktadır. İntihal olayında adı geçen yüzlerce kişi profesör, doçent, yardımcı doçent, araştırma görevlisi gibi unvanlara sahip olup, içlerinde her türlü akademik ve idari görevlere atanmakta bir sakınca görülmeyen çok sayıda öğretim üyesi bulunmaktadır (http://plagiarism-turkish.blogspot.com.tr).

Bu duruma engel olabilmek için bağımsız bir "Ulusal Bilim Etiği Konseyi" kurulmalı, intihal ve bilimsel sahtecilik suçlarını bu Konsey ele almalıdır. İntihal ve bilimsel sahtecilik suçlarının soruşturulması üniversitelere değil, kurulacak Konsey'e devredilmelidir. Üniversiteler ve YÖK Konsey'in aldığı kararları uygulamakla sorumlu olmalıdır. Konsey'in oluşumu, çalışma yöntemleri, bilimsel etiğe aykırı eylemlerin ve yaptırımlarının ve de üniversite yöneticileriyle YÖK'ün Konsey'in kararlarını uygulama sorumluluklarının neler olacağı belirlenerek yasal bir düzenleme yapılmalıdır. Aksi takdirde üniversitelerde bilimsel sahtecilikler önlenemez. Bu bakımdan YÖK'ün hazırladığı yeni Yükseköğretim Disiplin Yasası Taslağı ile personele ilişkin tüm disiplin işlemlerini yürütme ve karar alma yetkilerinin üniversitelere bırakılması doğru değildir. (http://www.hurriyet.com.tr/yok-universiteler-icin-yeni-disiplin-yasasi-taslagi-hazirladi-40016441)

Yasa taslağında, bilimsel çalışmalarda ciddi sorun haline gelen araştırma ve yayın etiği ihlallerine ceza verilmesi hükmü yer almıştır. Türkiye'de geçmişte bilimsel araştırma ve yayın etiği ihlalleri yasa ile disiplin suçu olarak düzenlenmediğinden, ihlallere disiplin cezası verilebilmesi mümkün olmuyordu. Danıştay İdari Dava Daireleri Kurulu 2012 yılında bilim hırsızlığı yapan öğretim üyelerinin üniversiteden atılmalarının yasal dayanaktan yoksun olduğuna karar vermiştir. Danıştay kararı uyarınca YÖK'ün üniversitelere gönderdiği (19 Kasım 2013) akademik sahtekarlıklara ceza vermeyin yazısından sonra bu düzenlemenin yapılması yerindedir. Çünkü, YÖK Yasası'na dayanarak çıkarılan Öğretim Elemanları Disiplin Yönetmeliği'nin 11'nci maddesinin 3'ncü fıkrasına göre intihal yapan öğretim üyesi üniversite öğretim mesleğinden çıkarılıyordu.

Anayasa Mahkemesi'nin 14 Ocak 2015 tarihinde verdiği ve üniversitelerdeki disiplin cezalarına ilişkin düzenlemenin YÖK tarafından yapılması hükmünü iptal etmesinden sonra doğan boşluğu yeni disiplin yasa tasarısı ile ortadan kaldırma girişimi önemli bir hukuki boşluğun giderilmesi açısından önemlidir. Fakat, YÖK'ün açıkladığı yasa tasarısında rektör ve dekanlar dışındaki yükseköğretim personeline ilişkin tüm disiplin işlemlerinin üniversitelere bırakılması doğru değildir. Çünkü, "benim hırsızım iyidir" zihniyeti son bulmazsa, üniversiteler özellikle intihal olaylarını örtbas etme eğiliminden kolay kolay vazgeçmezler.

Anadolu Üniversitesi'nde yaşanan bir örnek bu bakımdan ilginçtir. İntihal ile suçlanan bir öğretim üyesini belirlemek için belirlenen üç üyeden ikisi, intihal ile suçlanan öğretim üyesi ile AÖF'de ortak kitap yazmışlardır. Üçüncü öğretim üyesi ise olayı ortaya çıkaran anabilim dalı başkanına, ilgili öğretim üyesi hakkında "intihal yoktur" raporuna imza attıktan sonra kendi el yazısı ile "senin intihal tespitin doğrudur" şeklinde yazılı bir açıklamada bulunmuştur. Suçlanan ile suçu belirleyecek bilirkişiler arasında "çıkar ilişkisi" olan (ortak ders kitabı yazmak gibi) bilirkişi heyetleri hiçbir zaman doğru tespitte bulunamaz. Bu sebeple intihali belirleme konusundaki yetkinin üniversitelere bırakılması doğru değildir.

BİLİM ETİĞİ KAPSAMINDA BİLİMSEL HIRSIZLIKLAR VE DOĞRAMACI ÖRNEĞİ

Etik (ethics) sözcüğü, Yunanca'da gelenek görenek anlamındaki "ethos" kelimesinden gelir. Etik neyin doğru ya da yanlış olduğunu ortaya koyan ilkeler topluluğudur. Diğer bir deyişle etik, doğru ve yanlış davranışlara ilişkin kavramlar geliştiren, bu kavramları savunan ve bunların kullanımını öneren felsefe dalıdır (Pieper, 1999). Bilim etiği ise, bilimsel etkinliklerin yürütülmesi sırasında ortaya çıkan değer sorunları ile bunlara getirilen çözüm önerilerinin tartışıldığı alan olup, bilimsel çalışmalarda bulunanlara, bu çalışmalar sırasında uymaları gereken ilkeleri gösterir (Kuçuradi, 2002). Bilimsel çalışmaların yayımlanma aşamasında, bilgi ve deneyim eksikliği, özensizlik ve ihmal gibi nedenlerle ya da kasıtlı olarak bu ilkelere uyulmaması bir etik ihlalidir (TÜBİTAK, 1996; AÜ, 2000).

Prof. Dr. Şevket Ruacan'a göre etik, çalışma yapan insanların ahlak ilkelerini, davranış biçimlerini, görevlerini ve zorunluluklarını belirleyen kurallar zinciridir. Etik, yasalardan farklı olarak, çoğunlukla yazılı ve kesin koşullar içermez. Zamana, değişen koşullara, toplumsal ihtiyaç ve bilimsel gelişmelere bağlı olarak değişim gösterebilir. Ancak temelindeki iyilik etme, kötülük etmeme, adil davranma gibi ana belirleyiciler değişmez (Ruacan, 2008).

 Copyright © International Conference on Quality in Higher Education(ICQH)

Bilim insanı bilimsel hırsızlık yapmaz, yapanlara da engel olur. Aksi takdirde bu kişi bilim insanı olamaz. (Altbach, 2005). Bilim insanı; evrensel düşünen, objektif, etik değerlere önem veren, ahlaki sorumluluğu yüksek, eleştiriye açık, gerçekleri ve doğruları ortaya koyan ve doğrulardan sapmayan, yüksek karakterli kişidir. Bu kişilerin bilimsel hırsızlık yapması mümkün değildir. (Aydoğan, 2008). Çünkü bilimsel hırsızlık, maddi anlamdaki hırsızlıktan daha tehlikelidir. Normal hırsızlık olaylarında insanlar kendilerine ait para ve değerli eşyaların çalınmasından haberdar olup anında yetkili makamlara başvurabilmektedir. Ancak intihal olaylarında bilim insanları eylemin farkında olmayabilirler. Farkına vardıkları zaman ise para ve değerli eşyalarının çalınması durumunda gösterdikleri tepkiyi gösteremezler.

İntihal genelde bilinçli olarak hızla yükselmek amacıyla yapılır. Bilgi çalmak ile kuyumcudan altın çalmak arasında hiçbir fark yoktur. İlki çok daha tehlikelidir. Çünkü, bilgi çalıp yükselenlerin bu alışkanlıkları genç nesillere kötü örnek olur. İntihal olayları Türkiye'de bilimin gelişmesinin önündeki en büyük engeldir. Türkiye'de bilim insanımızın çoğu intihal ile karşılaştıklarında korkup çekinirler. Yasal haklarının da farkında değildirler. Bu durum bilim hırsızlarını cesaretlendirmekte ve eylemelerini hiç korkmadan gerçekleştirmelerine imkan sağlamaktadır (Karluk, 2009b).

TÜBA, 11 Eylül 2007 tarihinde bir basın bülteni yayınlayarak tüm öğretim üyelerine Bilim Etiği Çağrısı'nda bulunmuştur. TÜBA'nın çağrısındaki şu iki cümle çok önemlidir: *"İçinde çalıştığımız kurumlar uyguladıkları bilim ve bilim etiği eğitimi, aldıkları önlemler ve oluşturdukları çalışma disiplini ile tüm mensuplarının bilimsel çalışmalarının etik ilkelere uygun olmasını sağlayacak ortamları yaratmaktan sorumludurlar. Etik dışı davranışlar için belirlenen cezaların titizlikle uygulanması gerekir."*

TÜBA, üniversitelerin, üniversitelerarası kurumların ve genelde tüm bilim kuruluşlarının zaman geçirmeden almaları gereken asgari önlemleri şöyle sıralamıştır: Bilim etiği eğitimi, bilim eğitiminin zorunlu bir parçası haline getirilmelidir, bilim ahlakının kişisel ahlakın bir parçası olarak içselleştirilmesini sağlamak üzere tüm öğrencilerin ve bilim insanlarının titizlikle uymaya and içecekleri kurallar açık ve yazılı olarak belirlenmelidir, disiplin yönetmelikleri çalma, sahtecilik ve çarpıtmaya çok sert yaptırımlar getirecek şekilde yeniden düzenlemelidir.

Türkiye gibi gelişme yolunda olan ülkelerde bilimsel hırsızlıklar ile mücadele etmek zor, hatta imkansızdır. Ayrıca bu mücadelede haklı iken haksız duruma düşmeniz ve tazminat ödemeniz bile mümkündür. Prof. Dr. Hasan Yazıcı, 2000 yılı Kasım ayında Milliyet Gazetesi'nde yayımlanan "Önce Doğramacı'yı Kınamak Lazım" başlıklı yazısında *"Örnekleri ülkemizde çok sık görülen aşırma (intihal) olaylarının üzerine gitmekte en etkili yolun, her şeyden evvel esas büyük aşırmaları olanların kamuoyundan özür dilemeleri olduğunu"* açıklamış ve eski YÖK Başkanı Prof. İhsan Doğramacı'nın Prof. Benjamin Spock'tan yaptığı aşırmayı (intihali) örnek göstermişti. Aşırma, ilk defa 1981 yılında Uğur Mumcu tarafından alaycı bir üslupla kamuoyuna açıklanmıştı. (Ertuğ, 1996; Yazıcı, 2004).

Prof. Hasan Yazıcı Türkiye Bilimler Akademisi Bilim Ahlakı Komitesi Başkanı olarak komite raporu ve örnekleriyle aşırmayı 1997 yılında TÜBA'ya bildirmiş ancak TÜBA konunun üzerine gitmemiştir. Bunun üzerine Prof. Hasan Yazıcı ve komite arkadaşları TÜBA Bilim Ahlakı Komitesi'nden istifa etmiş, söz konusu komite de dağılmıştı. Prof. Doğramacı 2000 yılında Prof. Hasan Yazıcı aleyhine manevi tazminat davası açmış, dava 2006 yılında Yargıtay Hukuk Genel Kurulu'nun kararıyla Prof. Hasan Yazıcı aleyhine sonuçlandığı için Prof. Yazıcı Prof. İhsan Doğramacı'ya manevi tazminat ödemişti (YHGKK, E: 2006/4-230, K: 2006/288).

Yargı kararı, Türkçedeki *"akıllı hırsız ev sahibini bastırır"* deyişinin gerçek hayatta doğru olduğunu ortaya koyması açısından önemlidir. Tarihçi yazar Murat Bardakçı'nın bu konudaki yorumu şöyledir: "*Yüksek mahkeme Prof. Doğramacı'nın Amerikalı yazarın eserinden izinsiz alıntı yaptığını kabul ediyor fakat kitabın akademik bir yayın olmaması sebebiyle ortada intihal hadisesinin mevcut bulunmadığını söylüyordu. Anlayacağınız, ortada birilerinin evsahibini bastırması hadisesi vardı. Prof. Dr. Hasan Yazıcı, davayı Avrupa İnsan Hakları Mahkemesi'ne taşıdı. Türkiye'nin bu en meşhur intihal hadisesinin son kararı, artık Strazburg'da verilecek."* (Bardakçı, 2008).
Prof. Yazıcı yargı kararını 2007 yılında Avrupa İnsan Hakları Mahkemesi'ne (AİHM) taşımıştır. Avrupa İnsan Hakları Mahkemesi 15 Nisan 2014 tarihinde açıkladığı kararda, Yargıtay'ın 2006 yılında Yazıcı aleyhine verdiği kararın yanlış olduğunu belirtmiş, Prof. Yazıcı'nın 2006 yılında Prof. Doğramacı'ya ödediği manevi tazminatın Türkiye tarafından Prof. Yazıcı'ya yasal faiziyle birlikte geri ödenmesini kararlaştırmıştır.

 Copyright © International Conference on Quality in Higher Education(ICQH)

AİHM, yıllar sonra Prof. Dr. Hasan Yazıcı'yı haklı bulmuştur *(Case of Hasan Yazıcı V. Turkey, Application No. 40877/07) Judgment).* Aslında intihalciler cesur kişilerdir. Hem hırsızlık yaparlar ve sonrada hırsızlığı ortaya çıkaranlardan para isterler.

TÜRK BİLİM DÜNYASINDA ETİK DIŞI DAVRANIŞLAR: BİLİM İNSANI OLMAK YA DA OLMAMAK

İtalyan filozof, rahip, gökbilimci ve okültist Giordano Bruno 16'ncı yüzyılda, *"Ne gördüğüm hakikati gizlemekten hoşlanırım, ne de bunu açıkça ifade etmekten korkarım. Karanlık ve aydınlık arasındaki bilim ve cehalet arasındaki savaşa her yerde katıldım. Bundan dolayı her yerde nefretle karşılaştım ve cehaletin babaları olan resmi akademisyenlerin yanı sıra kalın kafalı ve aptal çoğunluğun öfkesine hedef olarak yaşadım"* demektedir. Bu görüşlerinden dolayı Bruno, 1600 yılında Roma Katolik Kilisesi'nin Engizisyon mahkemesinde yargılanıp Roma'da yakılarak idam edilmiştir (Yörükan ve Yörükan, 2003). Günümüzde intihalci öğretim üyelerine bayrak açanlar diri diri yakılmasalar bile, hırsızlıklarını açıkladıkları öğretim üyelerinin hışmına uğramaktadırlar. Türkiye'de Prof. Dr. İhsan Doğramacı örneğine benzer bir şekilde intihal yaptığı YÖK tarafından tespit edilmiş bir öğretim üyesini açıklayan diğer bir öğretim üyesi, intihalci öğretim üyesi tarafından mahkemeye verilebilmektedir.

Eski YÖK Başkanı Prof. Dr. Erdoğan Teziç, bilimsel intihal yapan bir öğretim üyesinin öğrencinin karşısına çıkmaması gerektiğini belirtmektedir. Prof. Dr. Teziç bu konuda şu gerçeğe dikkati çekmektedir: *"Ona hocalık görevi yaptırılmamalıdır. Artık o kişinin bir daha üniversitede kürsüye çıkıp öğrencilere ders verir aşamada olmaması ve hocalık kisvesi içinde üniversitede bulunmaması gerekir"* (Karluk, 2011a). Üniversitelerimizde çok sayıda bilimsel yanıltma ve aşırmacılık olayı olduğu bilinmesine karşılık, yöneticiler bunların ortaya çıkması için gerekli hassasiyeti göstermemektedir. Bu durumda "elma bizdense çürük değildir", "kol kırılır yen içinde kalır" zihniyeti üniversitelerimizde yaygınlaşırsa, bilimsel hırsızlıklar ile mücadele yapmak mümkün olamaz. Üniversitelerimizde bilime saygı, üniversitelerimizin namusudur. Bunu kaybetmek, üniversitelerimizin bilimsel namusunu kaybetmesi anlamına gelir.

Anadolu Ajansı 22 Şubat 2011 tarihinde, Türkiye'de intihal ile suçlanan bazı öğretim üyelerine örnek olacak bir haber yayınlamıştır*: "Doktorasında intihalle suçlanan Almanya Federal Savunma Bakanı Karl-Theodor zu Guttenberg, doktora tezini tamamladığı Bayreuth Üniversitesi'nden akademik unvanının geri alınmasını istedi."*

Alman Bakan'ın doktora tezinde bilimsel hırsızlık yapıp yapmadığı henüz oluşturulan bir bilimsel kurul tarafından tespit edilmemesine rağmen doktor unvanını ortaya çıkan iddialar karşısında kullanmayacağını belirtmesi, onurlu bir davranıştır (Karluk, 2011b). Fakat aynı onurlu davranışın Türkiye'de görülmesi mümkün değildir. Metin Münir bu durumu şöyle tespit etmiştir: *"Çünkü bizde intihal akademik hayatın doğal bir parçası sayılır. Çocuğun ağlaması veya futbolcunun tükürmesi gibi. İntihal yapanın, ender haller dışında, akademik unvanı geri alınmaz"* (Münir, 2011).

Mine Kırıkkanat ise şu yorumu yapmıştır: *"Türkiye'nin 87 yıllık cumhuriyet tarihi, düzmece doçentlik tezi iptal edilemeyen ya da edilmesine rağmen doçentlikle kalmayıp profesörlüğe kadar yükselen ve kovulması gerekirken ülkenin kaderine hükmeden sahtekârlarla dolu. Hatta son zamanlarda, ülkedeki 'en hakiki mürşit', sahtecilik. Her alanda, her düzeyde, öylesine yaygın bir mürşide kavuştuk ki, artık hakikiymiş numarası bile yapmıyor, sahtekârlık"* (Kırıkkanat, 2010).

Prof. Dr. İbrahim Ortaş'ın bu konudaki görüşüne katılmamak mümkün değildir: *"Artık onurlu bir yaşam için, güzel için, toplumun mutluluğu ve sağlığı için, sahtekârlığa, yalana, köşe dönmeciliğe son vermek için bu ve benzeri kişilerin teşhir edilmesi gerekmektedir. Bu bağlamda bağımsız bir birim oluşturulmalı ve bilimsel anlamda sahtekârlık yapan veya yüz kızartıcı suç işleyenler bir şekilde teşhir edilmeli. Yapılan şikâyetler en ince ayrıntısına kadar incelenmeli, mahkemelikse mahkeme sonucu beklenmeli ve gerçekten bu tür yüz kızartıcı suçu işleyenler her yıl bir bülten aracılığı ile kamuoyuna açıklanmalıdır. Böylece ülkemizde bilimin gelecekteki sağlıklı işlevi kısmen de olsa sağlanmış olacaktır."* (Ortaş, 2010).

21 Şubat 2014 tarihinde Murat Bardakçı şunları yazmıştır: *"Bir başkasının kitabının, makalesinin yahut çalışmasının tamamını veya bir bölümünü alıp üzerine isminizi koyarak kendi eseriniz, kendi buluşunuz gibi yayınladığınız takdirde, intihal yapmış olursunuz. Bu işi yapmakla adamın evinden eşyasını yahut cebinden parasını çalmak arasında hiçbir fark yoktur, düpedüz hırsızlıktır ama intihal bilimsel kişilikle yapıldığı için daha da büyük bir ahlâksızlıktır. Akademik hırsızlık, üniversitelerimizde son senelerde almış başını gitmiş*

vaziyette…Senelerden bu yana çok sayıda intihali gündeme getiren birkaç gazeteciden biri bendenizim ama yaptıkları çalıntıları belgeleri ile yayınladığım akademik unvanlı hırsızların hiçbiri maalesef üniversiteden kapı dışarı edilmedi… Bir komisyonun hükmü başka bir komisyon tarafından bozuldu, mahkemeler kararları iptal ettiler, yahut araya birileri girip dosyaları ortadan kaldırdılar ve meydan intihalcilere kaldı!" (Bardakçı, 2014).

BİLİM ETİĞİ İHLALİNE İLİŞKİN BİR ÖRNEK OLAY

Türkiye'de bilimsel hırsızlıklara ilişkin çok sayıda örnek vardır. Bunlar arasından benim ortaya çıkardığım birini sizlerle paylaşmak istiyorum. Çünkü, 7 yıldır devam eden bu örneğin literatüre geçmesinde yarar vardır. Anadolu Üniversitesi İİBF İktisadi Gelişme ve Uluslararası İktisat Anabilim Dalı Başkanı olduğum dönemde Anabilim Dalımız öğretim üyesi Dr. E. Kutlu'nun "doçentlik tezinin" intihal olduğu iddiasıyla şahsıma bir ihbar gelmiştir. Bu ihbarda konu olan doçentlik tezinin intihal olduğunu dönemin Anadolu Üniversitesi rektörünün belirlediği "taraflı bilirkişi heyetinin" aklaması üzerine durumu gerekçeleri ile birlikte YÖK'e bildirdim. Çünkü, heyet üyelerinden ikisi suçlanan öğretim üyesi ile AÖF kitaplarında ortak yazarlık ve editörlük yapmışlardı.

YÖK'e yaptığım başvuru üzerine üniversite dışından, İstanbul'daki üniversitelerden alanında saygın üç öğretim üyesinden bir bilirkişi heyeti atanmıştır. Üç ayrı bilirkişinin ayrı ayrı yazdıkları "intihal vardır" raporu üzerine zamanın YÖK Başkan Vekili Prof. Dr. İzzet Özgenç, 6 Ocak 2009 tarihinde Anadolu Üniversitesi rektörlüğüne ilgiliye disiplin yönetmeliğinin uygulanmasını ve sonucun kendilerine bildirilmesine yönelik bir yazı yazmıştır. Üniversitenin o zamanki yönetimi YÖK´e zaman aşımı sebebiyle disiplin yönetmeliğini öğretim üyesine uygulamaktan kaçınınca, bu defa YÖK Denetleme Kurulu'na bu hırsızlığı bildirdim. Çünkü hırsızlığa konu olan kitap, bir doçentlik tezi idi. İntihal ile suçlanan Doç. Dr. Erol Kutlu bu tezi ile doçent unvanı almıştı.

YÖK Denetleme Kurulu bu girişimim üzerine ikinci defa ilgili hakkında yeni bir soruşturma açmış ve bu defa Ankara üniversitelerinden oluşturulan üç kişilik yeni bilirkişi heyeti yine ayrı ayrı yazdıkları raporlar ile ilk heyet gibi ilgili hakkında "*yapılan soruşturma sonucu, adı geçenin üniversite öğretim mesleğinden çıkarma cezası ile cezalandırılmasını YDK´na teklif*" edilmesine karar vermiştir. YÖK Denetleme Kurulu, disiplin yönetmeliğinin ilgiliye uygulanmasını Yüksek Disiplin Kurulu'na önermesine rağmen, o dönemde çıkarılan 5525 sayılı Af Kanunu kapsamına giren bir fiil ile ilgili bir işlem yapılamayacağını 27 Ocak 2010 tarihinde açıklamıştır.

Zamanın YÖK Başkan Vekili Prof. Dr. İzzet Özgenç, üç öğretim üyesinin raporuna dayanarak ilgiliye disiplin maddesinin uygulanmasını Anadolu Üniversitesi yönetiminden Ocak 2009'da istemişti. Olay YÖK tarafından o tarihte soruşturulmuş ve üç profesörün hazırladığı raporda, ilgilinin intihal yaptığı şöyle belirlenmişti: *"Alanında uzman öğretim üyelerince hazırlanan raporlarda; Doç. Dr. Erol Kutlu'nun … isimli eserinde intihal yaptığı kanaatinin oluştuğu belirtilmiştir."* YÖK, 5525 sayılı Af Kanunu sebebiyle öğretim üyesi hakkında görevsizlik kararı vermiştir.

Aslında 5525 sayılı yasanın ilgiliye uygulanması hukuken mümkün değildir. Çünkü yasa yüz kızartıcı suçları kapsamamaktadır. İntihal, öğretim üyesi için "yüz kızartıcı" bir suçtur. Bu sebeple Af Kanunu bilimsel hırsızlık suçunu kapsam dışında bırakmıştır. İntihal yaptığı YÖK tarafından iki defa tescil edilen bir öğretim üyesinin yüz kızartıcı bir suç olan bilimsel hırsızlık suçu 5525 sayılı Yasa kapsamı dışındadır. Hırsızlık yapanlar anayasamıza göre milletvekili seçilemediklerine göre, bilimsel hırsızlık yaptığı YÖK tarafından tescil edilmiş ve hakkında kesinleşmiş yargı kararı da bulunan bir öğretim üyesinin üniversitede doçent, profesör olması da mümkün değildir (Karluk, 2010a).

Disiplin Yönetmeliğinin açık hükmüne rağmen bu hüküm uygulanmamış ve iki farklı bilirkişi heyeti üyelerinin ayrı ayrı verdikleri 6 rapora dayanarak Üniversitelerarası Kurul Dr. Erol Kutlu'nun yardımcı doçentlik kadrosuna atanmasını kararlaştırmıştır. Bunun üzerine ilgili dava açmış, mahkeme iki ayrı bilirkişi raporlarını rağmen yeni bir bilirkişi heyeti belirlemiştir. Bu heyetin verdiği rapordaki "hukuki" ve de "bilimsel" hataları açıklayan mektubumu Anabilim Dalı Başkanı olmam sebebiyle tüm heyet üyelerine göndermem üzerine, heyet üyelerinden sadece Prof. Dr. Mustafa Altıntaş yazım üzerine hakkımda Ankara Cumhuriyet Başsavcılığı'na suç duyurusunda bulunmuştur. Ankara Cumhuriyet Başsavcılığı 19.03.2014 tarihli ve 2014/27286 sayılı kararıyla hakkımda "kovuşturmaya yer olmadığına" karar vermiştir.

 Copyright © International Conference on Quality in Higher Education(ICQH)

Gerçeğe aykırı bilirkişilik (Ankara 7. İdare Mahkemesi'nin 23.03.2012 tarih ve E.2011/1471 sayılı kararına esas oluşturan bilirkişi raporu) yaptıkları gerekçesiyle Prof. Dr. Mustafa Altıntaş'a 30.10.2012 tarihinde (diğer bilirkişiler ile birlikte) bir mektup yazarak hazırladıkları "ortak" bilirkişi raporunun gerçeği yansıtmadığını bildirdim. Gerek kendisinden ve gerekse diğer bilirkişilerden cevap gelmemesi üzerine bilirkişileri telefonla aradım ve de zamanın Gazi Üniversitesi İİBF Dekanı ile Ankara Üniversitesi SBF Dekanı'na sözlü olarak durumu bildirdim. Bilikişilerden cevap alamamam üzerine 21.02.2013 tarihinde Ankara Cumhuriyet Başsavcılığına suç duyurusunda bulundum. Bu süreçte Prof. Dr. Mustafa Altıntaş da Ankara Cumhuriyet Başsavcılığı'na hakkımda suç duyurusunda bulunmuş ama benim bu duyurudan haberim olmamıştır. Prof. Dr. Mustafa Altıntaş'ın Ankara Cumhuriyet Başsavcılığı'na yaptığı suç duyurusu hukuki dayanaktan yoksun, son derece çirkin, bir öğretim üyesine yakışmayacak derecede taraflı ve de subjektif iddialarla dolu idi.

Hakkımdaki "haksız" suçlamalar karşısında Ankara Cumhuriyet Başsavcılığı'na 13.02.2014 tarihinde savunmamı gönderdim. Davalı tarafından gerçekleştirilen "haksız suç isnadı" sebebiyle Ankara Cumhuriyet Başsavcılığı 19.03.2014 tarihli ve 2014/27286 sayılı kararı ile hakkımda "kovuşturmaya yer olmadığına" karar vermiştir. Böylece Prof. Dr. Mustafa Altıntaş'ın yaptığı suç duyurusunun hukuki dayanaktan yoksun olduğu kesinleşmiş ve kanıtlanmıştır. Bu karar üzerine diğer iki bilirkişiye de 14.02.2014 tarihinde bir mektup yazarak Prof. Dr. Mustafa Altıntaş'ın hakkımda Ankara Cumhuriyet Başsavcılığı'na suç duyurusundaki iddialara katılıp katılmadıklarını sordum. Bilkent Üniversitesi öğretim üyesi Prof. Dr. Orhan Güvenen mektubuma 28.02.2014 tarihinde cevap vermiştir. Prof. Güvenen *"konuyu üzülerek sizden öğreniyorum"* demiş ve bu süreçte Prof. Dr. Mustafa Altıntaş ile görüşme yapmadığını belirtmiştir. Prof. Dr. Haşim Köse ise cevap vermemiş, telefonlarıma çıkmamıştır. Bu durumu dönemin SBF Dekanına sözlü olarak ilettim.

Benzer bir olay daha önce tersinden yaşanmış, ama dava kaybedilmiştir. İntihalci öğretim üyesinin intihal yaptığının Ankara 14. İdare Mahkemesi'nin 07.03.2012 gün ve E2010/1192, 2012/254 sayılı ve 7 Nisan 2012 tarihli kararında intihal fiilinin işlendiği tespit edilmiştir. Bu karardan önce Dr. Erol Kutlu, Eskişehir Sakarya Gazetesi'nde konu ile ilgili olarak yazdığım bir yazı sebebiyle aleyhime açmış olduğu "20 bin TL'lik" tazminat davasında Eskişehir 1. Asliye Hukuk Mahkemesi (Esas Karar No: 2009-2010/20) hem davayı reddetmiş ve hem de kendisinin intihal fiilini işlediğini bilim jürilerinin hakkında verdikleri raporları esas alarak şöyle tespit etmiştir: *"Şu halde davacının mezkur eserinde intihal yapıldığı hususunda emarenin mevcut olmadığından söz edilemez. Dolayısıyla davalı tarafından yazılan yazı görünüşteki gerçeğe uygundur. Görünüşteki gerçeğe uygun olan bir yazı nedeni ile yazan kişi aleyhine manevi tazminata hükmetmek mümkün olamayacağından… dava red edilmiştir."*

Karar temyiz edilmiş fakat Yargıtay Mahkeme'nin kararını onaylamış ve karar "muhkem kaziye" haline gelmiştir. Bu gelişmeler üzerine 25 Haziran 2014 tarihinde Ankara 15. Asliye Hukuk Mahkemesi'nde Pof. Dr. Mustafa Altıntaş aleyhine 20.000 TL'lık manevi tazminat davası açtım.

Türkiye'de bilim etiğine aykırı davrananlar karşı yeterli ve etkili önlem alınamadığı için, eğer ilkeli bir öğretim üyesi çıkıp konuyu YÖK'e ve yargıya taşımaz ise, intihal olayının üstü maalesef örtülmektedir. TÜBA Bilimsel Araştırmada Etik ve Sorunları isimli yayında şöyle denmektedir: *"Eğer bir bilim insanı bilim etiğine ters bir davranış olayına tanık olmuşsa veya saptamışsa eyleme geçmek zorundadır."* Türkiye'de bilimin ışığının sönmemesi için bilim hırsızlarının ışıklarının söndürülmesi gerekir. YÖK Başkanı Prof. Dr. Yusuf Ziya Özcan göreve başlar başlamaz intihallerin af edilmeyeceğini açıklayarak, intihalcilere göz yumulmayacağının sinyalini vermiştir ama döneminde YÖK üniversitelerdeki bilimsel hırsızlıklar konusunda etkin bir tavır sergileyememiştir (Karluk, 2009a, 2009b, 2009c).

Gazeteci ve tarihçi Murat Bardakçı'nın 12 Mart 2008 ve 2 Ekim 2015 tarihli yazılarındaki tespitlere katılmamak mümkün değildir: *"Üniversitelerin intihal olayları karşısında ne kadar sessiz kaldıklarını kendi yazdıklarımın neticesinden biliyordum. Akademik hırsızlık olayıyla karşılaşan yönetim bu işi genellikle örtbas etme yolunu tercih ederdi; zira 'tencere dibin kara, seninki benden kara' misali vaziyetler söz konusuydu. Seneler boyunca yazdığım ve belgeleriyle ortaya koyduğum dünya kadar intihal hadisesi önce YÖK, ardından da rektörlükler yahut dekanlıklar sayesinde örtbas edilmiş, sadece tek bir intihalciye birkaç aylık ceza verilmiş, hemen ardından o ceza da affedilmişti." "Yine de geçenlerde gönderilen ve şimdiye kadar eşine-emsâline rastlamadığım bir intihalden bahsetmeden edemeyeceğim: Unvanlı hırsızın biri, Amerikalı bir fizikçinin 1955'te yayınladığı makalesini 2000'li senelerde almış, Türkçe'ye çevirmiş ve kendi*

adıyla neşretmişti! Yani, teknolojinin bu kadar hızlı geliştiği bir devirde kendisinden de yaşlı bir makaleyi çalmış, hırsızlığı farkedilince fakültesine şikâyet edilmiş ama açılan soruşturmadan sonuç çıkmamıştı!" (Bardakçı, 2008, 2015).

SONUÇ

Bilimsel yolsuzluk gizlilik içerisinde yürütülür. Bu sebeple ortaya çıkarılması güçtür. Bir üniversitedeki etik dışı uygulamaları üniversite dışındakilere göre daha iyi bilen, üniversite içerisindeki görevlilerdir. Etik değerlere saygılı öğretim üyelerinin bazı sıkıntıları göze alarak meslek onurunu korumak amacıyla etik dışı uygulamalarda bulunanlarla mücadele etmeleri, onların başta gelen görevleri olmalıdır. Mevcut örgüt kültürü içerisinde ihbarda bulunanlar hoş karşılanmadığı için, etik değerlere sahip çıkanlar istenmeyen kişi ilan edilebilirler. "Bana dokunmayan yılan bin yıl yaşasın" ya da "benim hırsızım iyidir" anlayışı ile hareket ederek etik dışı uygulamaları görmezden gelmek, üniversitelerimizde bilim etiğinin yaygınlaşmasına yol açar.

Üniversitelerde etik değerlerin yerleşmesi ve bilimsel yolsuzlukların önlenebilmesi için çıkar çatışmasına dikkat edilmelidir. Çıkar çatışması; kamu görevlilerinin görevlerini tarafsız ve objektif şekilde yapmalarını etkileyen ve kendilerine, yakınlarına, arkadaşlarına sağlanan her türlü çıkarlardır. İntihal yaptığı kesin olan bir öğretim üyesinin suçunu örtmek için "intihal yoktur" şeklinde rapor verenler üniversite dışına çıkarılmadığı sürece, Türkiye'de bilimsel hırsızlıkların önüne geçmek mümkün olmaz.

Türk üniversitelerinin dünyadaki üniversite sıralamalarında üst sıralara çıkabilmeleri için bilim etiği konusunda daha hassas olmaları gerekmektedir. Nitekim dünya üniversitelerinin bilimsel performansını ölçen uluslararası kuruluşların önde gelenlerinden biri olan CWTS Leiden Ranking 2010-2013 dönemi Web of Science (WoS) atıf endekslerine dayanan 2015 yılı derecelendirme sonuçlarına göre (http://www.leidenranking.com/) tüm dallardaki genel sıralamada ilk 500'e giremeyerek 721'nci olan Ege Üniversitesi, iki yıl önce Harvard, Chicago, Princeton ve MIT gibi dünyanın en prestijli üniversitelerini geride bırakarak dünya ikincisi olduğu Matematik Bilgisayar Bilimleri dalında 536 sıra birden geriye düşerek 538'nci olabilmiştir. (http://www.leidenranking.com/ranking/2015).

Ege Üniversitesi iki yıl önceki Leiden 2013 dünya üniversiteleri sıralamasında tüm dalları kapsayan genel sıralamada 474'ncü olarak dünyanın en iyi 500 üniversitesi arasında bulunurken, Matematik Bilgisayar Bilimleri dalında ilk 10'a girerek dünya ikincisi ve ayrıca Avrupa, Asya ve Türkiye birincisi olmuştu (http://www.leidenranking.com/ranking/2013). Bu büyük başarı internet ve basın aracılığıyla EÜ mensupları ve Türk kamuoyuna büyük bir coşku içinde duyurulmuştu. Fakat daha sonra bu başarının bilimsel bir temele dayanmadığı ortaya çıkınca çok hızlı bir düşüş yaşanmıştır.

Türkiye'de temiz bir bilim dünyası için üniversitelerimizde bilimsel yolsuzluklardan arındırılmış eserler üreten öğretim üyelerinin sayısı artmalı, intihal yapan öğretim üyeleri yüksek öğretim sisteminin dışına çıkarılmalıdır. Bu yapılmadığı sürece Türkiye'de bilimin gelişmesi mümkün olamaz. Gerçek anlamda bilim insanları bilimsel hırsızlık olayları karşısında tepkisiz kalmamalıdır. İntihal teşebbüsünde bulunanlara karşı açıkça ve kararlı bir şekilde mücadele edilmelidir. Basın ve yayın yoluyla intihalciler açıklanarak benzer eylemler içerisinde olanlara fırsat verilmemelidir. Aksi durumda Türk üniversitelerinin dünya sıralamalarında üst sıralara gelmesi hiçbir zaman mümkün olmaz.

KAYNAKÇA

Ackerman, R. S. (1975). The Economics of Corruption. *Journal of Political Economy*, 4(2).
Alighieri, D. (2011). *İlahi Komedya*, çev. Rekin Teksoy, 12. Baskı, İstanbul: Oğlak Yayınları.
Altbach, P. G. (2005). Academic corruption: The continuing challenge. *International Higher Education, 38*. . (http://www.bc.edu/bc_org/avp/soe/cihe/newsletter/News38/text003.htm)
Anadolu Üniversitesi, (2000). *Bilim Etiği Kılavuzu*. Eskişehir: AÜ Yayınları.
Aristoteles, (2014). *Politika* çev. Mete Tuncay, 13. Baskı. İstanbul: Remzi Kitabevi.
Aydoğan, İ. (2008). Bilim İnsani ve Entelektüel Özellik, *GAU J. Soc. & Appl. Sci*. 3(6).
Bardakçı, M. (2008). İntihalciler Artık Sağlığımızı Bile Tehdit Ediyorlar. (http://www.haberturk.com/polemik/ haber/60858-murat-bardakci-yazdi)

Bardakçı, M. (2014). Bu uygulama intihali önlemez, sadece artırır (http://www.haberturk.com/yazarlar/murat-bardakci/923440-bu-uygulama-intihali-onlemez-sadece-artirir)
Bardakçı, M. (2015). Akademik sıralamada ne bekliyoruz ki? (http://www.haberturk.com/yazarlar/murat-bardakci/1135000-akademik-siralamada-ne-bekliyoruz-ki)
Bekaroğlu, Ö. (1998). *Dünya'da ve Türkiye'de Bilimsel Sahtekarlık*. KSÜ Rektörlüğü Yayınları. No. 46.
Berk, R. N. (1991). Is Plagiarism Ever Insignificant? *American Journal of Roentgenology*. 157(3).
Bertram T. Heyneman, S. Anderson, K. and Nuraliyeva, N. (2008). The Cost of Corruption in Higher Education, (http://www.vanderbilt.edu/peabody/heyneman/PUBLICATIONS/Heyneman.2008.CostsofCorruption.pdf=)
Chua, Y. T. (1999). *Robbed: An Investigation of Corruption in Philippine Education*. Philippine Center for Investigative Journalism.
Day, R. A. (1996). *Bilimsel Bir Makale Nasıl Yazılır ve Yayımlanır? (How to Write and Publish a Scientific Paper)* Çev. Gülay Aşkar Altay, Ankara: TÜBİTAK Yayınları. (http://kutuphane.ege.edu.tr/bilimselmakale.pdf)
ECHR, *Case of Hasan Yazıcı V. Turkey*, Application No. 40877/07. Judgment. (https://www.yumpu.com/en/document/view/33810436/case-of-hasan-yazici-v-turkey)
Erica M. E. and Carroll, J. (2011). *Policy Works: Recommendations for Reviewing Policy to Manage Unacceptable Academic Practice in Higher Education.* York: Higher Education Academy.
Ertuğ, C. (1996). *Türkiye'de ve Dünyada İhsan Doğramacı Olayı*. İstanbul: Komat Yayınevi.
Erzan, A. (2008). *Bilim Etiği El Kitabı*. (Ed.) Ayşe Erzan. Ankara: TÜBA Yayınları.
Fourth International Plagiarism Conference, (https://www.jiscmail.ac.uk/cgi-bin/webadmin?A2=PLAGIARISM;9c44dd9b.1002)
Gazeta, R. (2005). (Transparency International. Working Paper Corruption in the Education Sector'dan naklen).
Gupta, S. Davoodi, H. R. and Tiongson, E. (2000) *Corruption and the Provision of Health Care and Education Services.* (https://www.imf.org/external/pubs/ft/wp/2000/wp00116.pdf)
Heyneman, S. (2011). The Concern with Corruption in Higher Education, (http://www.vanderbilt.edu/peabody/heyneman/PUBLICATIONS/172-)
International Plagiarism Conference: The Higher Education, (http://scholar.google.com/scholar?q=4th+International+Plagiarism+Conference%3A+The+Higher+Education%2C+21-23+June+2010%2C&btnG=&hl=tr&as_sdt=0%2C5&as_vis=1)
ITAR TASS, (2004).
İKV, (2015) *İlerleme Raporlarına Derinlemesine Bir Bakış*, İstanbul: İKV Yayınları.
Kansu, E. (1994). *Bilimsel Yanıltma ve Önlenmesi: Dünya'da ve Türkiye'de Bilim, Etik ve Üniversite.* Ankara: TÜBA.
Kansu, E. ve Ruacan, Ş. (2002). *Bilimsel Etik: Bölüm I Bilimsel Yanıltmanın Günümüzdeki Durumu, Türleri, Nedenleri, Önlenmesi ve Cezalandırılması*. Türk Kardiyoloji Derneği. 30 (12).
Karluk, S. R. (2009a). Türkiye'de Bilim Etiğine Saygı Var Mı? *Sakarya*. 04.01.2009.
Karluk, S. R. (2009b). Üniversitelerimizde Bilimsel Namus Üniversitelerimizdeki Bilimsel Başarının Sırrıdır. *Sakarya*, 19.01.2009.
Karluk, S. R. (2009c). Türkiye'de Çalan Ödüllendiriliyor. *Sakarya*, 12.02.2009. (http://www.dilforum.com/forum/showthread.php/15340-D%C3%BCnyan%C4%B1n-%C4%B0lk-500-%C3%9Cniversitesi-ve-T%C3%BCrk-%C3%9Cniversiteleri)
Karluk, S. R. (2010a). Gerçek Bilim İnsanı Kimdir 1 *Sakarya*, 13.09.2010.
Karluk, S. R. (2010b). Gerçek Bilim İnsanı Kimdir 2 *Sakarya*, 19.09.2010.
Karluk, S. R. (2011a). Üniversitelerimiz ve Bilimsel Hırsızlıklar. *Sakarya*, 21.02.2011.
Karluk, S. R. (2011b). Alman Bakan'dan Onurlu Çıkış: "Doktor Unvanımı Geri Alın!. *Sakarya* . 07.03.2011.
Karluk, S. R. (2013). Üniversitelerimizde Bilim Etiği İhlalleri ve Alınması Gerekli Önlemler. *Türkiye ve Orta Doğu Amme İdaresi Enstitüsü, İkinci Kamu Etiği Kongresi.* (Http://Plagiarism-Turkish.Blogspot.Com.Tr/2013/04/Prof-Dr-S-Rdvan-Karluk.Html)
Karluk, S. R. (2014). Türkiye Ekonomisi. *Türkiye Ekonomisinde Yoksulluk ve Yolsuzluk İlişkisi*. İstanbul: Beta Basım A.Ş. 13 Baskı
Kırıkkanat, M. G. (2010) Bıyıkta seyrelen demokrasi. *Vatan*. 03.05.2010.
Kuçuradi, I. (2002). Etik. *Türkiye Felsefe Kurumları Yayınları*. (http://www.tedmer.org.tr/akademik_makaleler/ionna_kucuradi.pdf)

Locke, W., Cummings W. and Fisher, D. (2011). *Changing Governance and Management in Higher Education: The Perspectives of the Academy.* Dordrecht: Springer.
Misconduct and Empowering Change in Higher Education, New York: Routledge.
Münir, M. (2011). Martin Luther'in Ülkesinde Bir İstifa. 03.03. 2011 (http://plagiarism-turkish.blogspot.com.tr/search/label/Metin%20M%C3%BCnir)
Narayan, D. Patel, R. Schafft, K. Rademacher, A. and Koch-Sculte, S. (1999). *Can Anyone Hear Us?Voice of 47 Countrise.* (http://siteresources.worldbank.org/INTPOVERTY/Resources/335642-1124115102975/ 1555199-1124115187705/vol1.pdf)
Ortaş, İ. (2010). Etik İlkeler ve Davranış Kuralları Açısından Bilimsel Etik Kurullarının Gerekliliği. *Türk Kütüphaneciliği.* 24(1). (http://www.tk.org.tr/index.php/TK/article/view/511/504)
Pieper, A. (1999). *Etiğe Giriş*. Çev. Gönül Sezer ve Veysel Atayman. İstanbul: Ayrıntı Yayınları.
Ruacan, Ş. (2008). Bilimsel Araştırma ve Yayınlarda Etik İlkeler. Hacettepe Üniversitesi. Onkoloji Enstitüsü. (http://www.ulakbim.gov.tr/dokumanlar/sempozyum1/sruacan2.pdf.)
Rumyantseva, N. L. (2005). Taxonomy of Corruption in Higher Education. *Peabody Journal of Education*.. 80 (1)
Schulte, S. (2000). *Voices of the Poor: Can Anyone Hear Us?* World Bank, New York: Oxford University Press. (http://www.rrojasdatabank.info/voices/vol1.pdf)
Sen, R. K. and Basu, L. R. (2006). Economics in Arthasastra. New Delhi: Deep ve Deep Publications.
Shaw, M. A., Chapman D. and Rumyantseva, N. (2014). Organizational culture in the adoption of the Bologna Process: A Study of academic staff at a Ukrainian University. *Studies in Higher Education 39*(1).
Tarhan, R. B. (2006). *Yolsuzlukla Mücadele Mevzuatı: Kanunlar. Yönetmelikler. Uluslararası Sözleşmeler. Eylem Planları.* Ankara: Türkiye Ekonomi Politikaları Araştırma Vakfı. (http://www.tepav.org.tr/upload/files/1269871534r6711.Yolsuzlukla_Mucadele___Kanunlar_Yonetmelikler_Uluslararasi_Sozlesmeler_Eylem_Planlari.pdf)
Torun, A. (2007). *Etik İhlallerine Karşı Önlemler ve Etik Eğitimi*. Ankara: TÜBA Yayınları.
Transparency International, (2005). *Stealing the Future. Corruption in the Classroom. Ten Real World Experiences* http://www.transparency.org/whatwedo/publication/stealing_the_future_corruption_in_the_classroom_ten_real_world_experiences)
Transparency International, (2007) . *Corruption in the Education Sector*. Working Paper 4/2007 (http://resource3.sodonvision.com/transparency/file/2013/6/5kt8qjqabw6jhmxcwepqcaase/wp_education_04%20FINAL[1].pdf)
Transparency International. (2007-2009). *Corruption in the Education Sector*. Working Paper No. 04.
Transparency International. (2010) *The Global Corruption Barometer*. (http://www.transparency.org./policy_research/s urveys_indices/gcb).
Transparency International, (2013). Global Corruption Barometer. (https://www.transparency.org/gcb2013/report)
Transparency International. (2013). Global Corruption Report: Education (http://www.transparency.org/gcr_education)
TÜBA.(2002). *Bilimsel Araştırmada Etik ve Sorunları*. Ankara: Türkiye Bilimler Akademisi Bilim Etiği Komitesi.
TÜBİTAK, (1996). *Yayın Etiği. Sempozyumu*. Ankara.
Yargıtay Hukuk Genel Kurulu Kararı, E: 2006/4-230, K: 2006/288 Tarih: 10.05.2006
Yazıcı, H. (1994). *Üniversitede Özgün Bilim Üretimi*. Türkiye Bilimler Akademisi Bilimsel Toplantılar Serileri 1 Dünya'da ve Türkiye'de Bilim, Etik ve Üniversite.
Yörükan, T. ve Yörükan, A. (2003). *Üniversitede İlim ve Ahlak*. İstanbul: Vadi Yayınları.
http://www.haberler.com/yolsuzlukla-mucadele-konferansi-7042991-haberi/
https://www.transparency.org/cpi2014/Results TI, Corruption Perceptions Index 2014: Results
http://w2.anadolu.edu.tr/arastirma/bilim_etigi_klavuzu.aspx
http://www.hurriyet.com.tr/yok-universiteler-icin-yeni-disiplin-yasasi-taslagi-hazirladi-40016441
http://plagiarism-turkish.blogspot.com.tr
http://plagiarism-in-turkey.blogspot.com.tr
http://www.ajronline.org/doi/pdf/10.2214/ajr.157.3.1872248
http://www.dailymotion.com/video/x1tm1hi_aihm-33-yillik-intihal-tartismasina-noktayi-koydu_news
http://www.leidenranking.com/
http://www.leidenranking.com/ranking/2013

http://www.leidenranking.com/ranking/2015
http://www.publicationethics.org.uk/
http://www.aic.lv/ace/ace_disk/Recognition/leg_aca/Code_TE_rev2007.pdf.
http://ethics.iit.edu/codes/codes_index.htmlhttp://www.councilscienceeditors.org/
http://www.unesco.org/iiep/eng/publications/recent/etico.htm
http://www.campaignforeducation.org/en/resources/
http://plagiarism-turkish.blogspot.com/2011/02/prof-dr-rdvan-karluk-universitelerimiz.html.
http://arsiv.tkd.org.tr/~/media/files/archive/documents/30/12/tkda_30_12_763_767.pdf
http://www.aic.lv/ace/ace_disk/Recognition/leg_aca/Code_TE_rev2007.pdf.
http://ethics.iit.edu/codes/codes_index.htmlhttp://www.councilscienceeditors.org/
http://www.unesco.org/iiep/eng/publications/recent/etico.htm
http://www.campaignforeducation.org/en/resources/
http:www.ehea.info

TÜRKİYE İÇİN DOKTORA DERECESİNE SAHİP İNSAN KAYNAĞININ GELECEĞİNİN BELİRLENMESİ AMACIYLA DOKTORA MEZUNU ARZ VE TALEP MODELLERİNİN OLUŞTURULMASI

Büşra Alma
busralma@hotmail.com

Naciye Güliz Uğur
ngugur@sakarya.edu.tr

Erman Coşkun
ermanc@sakarya.edu.tr

Dilek Özceylan Aubrecht
ozceyland@gmail.com

Samet Güner
sguner@sakarya.edu.tr

ÖZET
Doktora eğitimi yüksek öğretimin önemli bir bileşeni olmakla beraber akademik sektör, kamu ve özel kuruluşlar için doktoralı işgücü ihtiyacının gün geçtikçe artmasıyla bu alanda arz ve talep dengesinin sağlanması araştırmacıların ilgi odağı haline gelmiştir. Türkiye için bilgi temelli ekonomi ve inovasyon ortamında küresel alanda rekabet edebilmek için doktora eğitiminde kalitenin iyileştirilmesi kaçınılmazdır. Bu bildiri Türkiye'de yüksek öğretimin kalitesinin iyileştirilmesi bağlamında doktora derecesine sahip insan kaynağına yönelik arz ve talep durumunun tespit edilmesinin ve arz/talep dengesinin değerlendirilmesinin gerekliliğine dikkat çekmektedir. Geleceğe yönelik projeksiyon üretebilme yetisine de sahip modelin değerlendirmeleri doktora programları, alanlar, bölgeler ve ülke bazında sonuçlar üreterek karar alıcılara destek sağlayabilecektir. Arz/talep dengesini dikkate alarak karşılaştırmalar yapabilen model ile doktora eğitiminde kalitenin iyileştirilmesine yönelik yeni programların önerisi veya mevcut programlardan kapatılması gerekenlerle ilgili değerlendirmeleri mümkün kılacaktır.
Anahtar Kelimler: doktora eğitimi, kalite, yükseköğretim, planlama, doktoralı işgücü

 Copyright © International Conference on Quality in Higher Education(ICQH)

TÜRKİYE'DE ERKEN ÇOCUKLUK EĞİTİMİNDE GÖNÜLLÜ KURULUŞ VE VAKIFLARIN YAPTIĞI AİLE EĞİTİMİ ÇALIŞMALARI

Yrd. Doç. Dr. Çiğdem KILIÇ
Eğitim Fakültesi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu, Türkiye
(cgdmklc@gmail.com)

Semra YAKALI
Eğitim Fakültesi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu, Türkiye
(yakali_semra@hotmail.com)

Emine EREN
Eğitim Fakültesi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu, Türkiye
(emine_kavas@yahoo.com)

ÖZET
Okul öncesi dönem insan hayatının temelini oluşturan bir dönemdir. Yapılan araştırmalar erken çocukluk döneminin çocuğun tüm gelişim alanlarına ait ilerlemenin çok hızlı olduğunu göstermektedir. İşte bu dönemde çocuğu birey olarak kabul etmek, çocukların ihtiyaçlarını gidermek oldukça önemlidir. Bu anlamda aile, hayatın ilk yıllarında çocuğun bakımı ve eğitiminden sorumlu başlıca kurum olarak kabul edildiğinden çocuğun kişilik gelişiminde, olumlu davranış kazanımında, ruhsal ve fiziksel yönden sağlıklı, kendi kendine yetebilen, kendine ve yaşadığı dünyaya faydalı bir birey olarak yetişmesinde ailenin rolü önemlidir. Yapılan çalışmalar hangi eğitim seviyesinde ve hangi sosyo-ekonomik düzeyde olursa olsun ailelerin farklı konularda aile eğitimine ihtiyacı olduğunu ortaya çıkarmıştır. Literatür tarama şeklinde hazırlanan bu çalışmada Türkiye'de aile eğitimi veren gönüllü kuruluş ve vakıfların yaptıkları çalışmalar araştırılmış ve bu konuda yapılması gerekenler hakkında düşünceler ortaya konmuştur. Araştırma, ulusal çapta yapılmış olup; araştırmada, sağlıklı çocuk ya da nesil yetiştirmenin, kişilerin yaşam gereksinimi olduğu kadar ülkelerin de gelişimleri ve gelecekleri için gerekli olduğu düşüncesi vurgulanmıştır.
Anahtar Sözcükler: Erken çocukluk eğitimi, Aile eğitimi, Yetişkin eğitimi, Gönüllü kuruluş

1.GİRİŞ

Okul öncesi dönem insan hayatının diğer dönemlerinin temelini oluşturan bir dönemdir. Ancak bu dönem yalnızca gençlik ve olgunluğa hazırlık olarak değil, kendi başına da önemlidir(Oktay,2000;132). Erken çocukluk dönemi, çocuğun kişilik, bilişsel, sosyal, duygusal ve dil gelişimi alanlarındaki birçok becerilerin kazanılmaya başlanıldığı dönemdir(Ömeroğlu ve diğerleri,2005; 17).

Çocuğun içinde bulunduğu tüm sosyal ilişkiler, çevresindeki uyarıcı materyaller, çocuğun bu materyallerle nitelikli olarak etkileşimde bulunması ve aldığı kaliteli eğitim erken akademik becerileri üzerinde oldukça etkili olmaktadır. Bu nedenle, erken akademik becerilerin desteklenmesinde anne babalara ve eğitimcilere büyük görevler düşmektedir(Uyanık & Kandır, 2010;119).

Okul öncesi eğitim çocuğun toplumsallaşma sürecinde de çok önemli bir basamaktır ve bu eğitimin çocuğun yaşına, bireysel özelliklerine ve ihtiyaçlarına uygun şekilde verilmesi gerekmektedir. Çocuğa erken yaşta verilmeye başlanacak olan okul öncesi eğitimin çocuğa, ailesine ve topluma sağlayacağı fayda tartışılmaz bir gerçektir. Bu gerçekten hareketle her çocuğun mümkün olan en erken yaşta eğitim alması düşüncesi doğmuştur(Diken ve diğerleri, 2010;13). Kartal(2008;11)'a göre, toplumsal eşitsizlikleri güçlendiren elverişsiz ortamların (yetersiz bakım, sağlıksız çevre koşulları, ekonomik güçlükler) erken yaşlarda gelişim üzerindeki olumsuz etkilerin en aza indirilmesi ve bu çevrenin çocuğun gelişimine daha elverişli hale getirilmesi, erken çocukluk döneminde çocuk ve ailenin eğitilmesiyle mümkündür. Bu durum çocuğun yaşıtlarıyla aynı seviyeye gelmesini sağlayacağı gibi onu okula da hazır hale getirecektir.

Çağdaş'a göre(2011; 39) ise bireylerin yaşamları boyunca değişen çevre koşullarına uyum sağlama zorunluluğu, sürekli öğrenmeye ihtiyaç duyması, yaşam boyu eğitim anlayışını ortaya çıkarmıştır. Bu

 Copyright © International Conference on Quality in Higher Education(ICQH)

kapsamda ele alınan aile eğitimi, günümüzde çocuk yetiştirme anlayışının ve aile ilişkilerini ilerletmek için gereken iletişim becerilerini kazanmanın bir yolu olarak görülmektedir. Ana-babalar günlük deneyimleri dışındaki" analık ve babalık" rollerini güvenle gerçekleştirmeyi sağlayacak eğitim programlarına ihtiyaç duymaktadırlar. Aile eğitimi başlığı altında yürütülen eğitimlerin temel amacı, ebeveynlerin kendilerine güvenlerini kazandırmak, çocuklarının gelişiminde gereksinim duydukları bilgi ve becerileri artırmak ve özellikle babayı da etkin olarak eğitim programının içine katmaktır.
Türkiye'de yetişkin eğitimleri kapsamında uygulanan aile eğitim programları, ailelerin ebeveyn olmadaki sorumluluklarını kazanmalarına yardımcı olma, aile bağını güçlendirme, çocuk eğitimi ve gelişimi konusunda aileleri bilgilendirme, destek olma ve çocukları okula başlarken öğrenmeye hazır hâle getirmek gibi genel hedefler çerçevesinde sunulmaktadır (Tezel ve Özbey, 2007;7).Bu bağlamda Türkiye'de devam eden 0-6 yaş çocukları ve ailelerine hizmet sunan kurum ve kuruluşlar; Milli Eğitim Bakanlığı, Sosyal Hizmetler Çocuk Esirgeme Kurumu, Çalışma Bakanlığı, Sivil Toplum Kuruluşları, UNICEF, Yerel İdareler, Üniversiteler, Türk Silahlı Kuvvetleri, Türkiye Büyük Millet Meclisi, Özel Teşebbüs ve Dünya Bankası' dır(Gürkan, 2003;57).
Sivil toplum, devletin düzenlediği ve siyasi alan olarak adlandırılan siyasi alanlar dışında kalan özerk alanları temsil eder. Sivil alanın temeli gönüllülüktür ve sivil toplum kolektif bir bilinç oluşumuna dayanır. (Tuğrul ve Yılmaz, 2013; 52). Genel anlamda, toplum yararına sorumluluk üstlenen, resmi makamlar ile yurttaşlar arasında aracı işlevi gören örgütsel yapılanmalar sivil toplum kuruluşu (STK) olarak kabul edilmektedir. Bu bağlamda STK'lar, temel olarak dernek, vakıf, meslek odaları, sendika ve konfederasyonlar ve yerel birlik ve kooperatifleri kapsamaktadır (Tuğrul ve Yılmaz, 2013; 60).
Vakıfların, sosyal, iktisadi, ve kültürel fonksiyonlarının birlik şuurunu kuvvetlendirici bir etkiye sahip olduğu muhakkaktır. Günümüzde vakıflar eğitime oldukça önemli katkılar sağlamaktadırlar. Bilhassa 1989 YÖK kanununa yapılan ilave ile vakıfların üniversite kurmasına imkan tanıması ile vakıflar gerçekten eğitime yön verir bir konuma yükselmişlerdir. Özellikle sivil toplum örgütlerinin giderek güçlendiği günümüzde Avrupa Birliği tarafından da desteklenen sivil inisiyatifin gerçekleştirilmesi ve yaşatılması açısından ülkemiz vakıfları ve derneklerine önemli görevler ve sorumluluklar düşmektedir(Özal,2007;9).
Vakıfların erken çocukluk döneminde aile eğitimi alanında da üzerine düşen vazifeleri vardır. Aileyi eğitmekte en önemli yollar, kitle iletişim araçları, medya ve aynı zamanda sivil toplum örgütleridir. Türkiye'de erken çocukluk döneminde aile eğitimi yapan gönüllü kuruluşlardan ve vakıfların yaptıkları çalışmalar aşağıda verilmektedir.
1. **Anne Çocuk Eğitim Vakfı (AÇEV)**
1993 yılında kurulmuş olan AÇEV'in çalışmaları Erken Çocukluk Eğitimleri, Aile Eğitimleri, Kadın Destek ve Okuma Yazma Eğitimleri, Bilgilendirme ve Savunma Faaliyetleri olmak üzere dört ana koldan oluşmaktadır (Wise, 2012; 19).
Vakfın geliştirdiği ve uyguladığı aile eğitim programları şöyledir;
1.1. Anne-Çocuk Eğitim Programı (AÇEP)
Tanım
AÇEP, Türkiye'deki erken çocukluk eğitimi sorununa bir çözüm olarak geliştirilen ve bilimsel temelli bir okul öncesi eğitim programıdır(http://www.acev.org/).

Tarihçe
Bilimsel temelli ve ev merkezli bir eğitim programı olan AÇEP Boğaziçi Üniversitesi öğretim üyeleri tarafından hazırlanmış, Milli Eğitim Bakanlığı ile işbirliği yapılarak 1993-1994 yılından itibaren halk eğitimi merkezlerinde uygulanmaya başlanmıştır (Kartal, 2013; 197).

Hedef Kitle
AÇEP'in hedef kitlesi sosyal ve ekonomik yönden olumsuz koşullarda yaşayan, ana sınıfına gitmeyen 6 yaşındaki çocuklar ve onların anneleridir.

Uygulama Şekli
Program, MEB Çıraklık ve Yaygın Eğitim Genel Müdürlüğü'ne bağlı Halk Eğitim Merkezlerinde haftalık 3 saat süren, toplamda 25 haftayı kapsayan grup toplantılarıyla gerçekleştirilmektedir. AÇEP kapsamında okul öncesi yaşların ve ZEP'lerin(Zihinsel Eğitim Programı) önemini babalara anlatmak, babanın çocuk gelişimindeki önemi ve rolü hakkında babaları bilinçlendirmek amacıyla kurs süresince 1 kez baba toplantısı yapılır (Temel, 2003; 104). AÇEP 25 hafta süren haftalık grup toplantıları ile yürütülmektedir.

 Copyright © International Conference on Quality in Higher Education(ICQH)

İçerik
AÇEP 3 bölümden oluşmaktadır. Bu bölümler;
• Anne Destek Programı- Her hafta, annelere sohbet şeklinde grup tartışması yöntemiyle işlenen bu bölümde anneler, çocukların zihinsel, sosyal ve bedensel gelişimi, beslenme, hastalıklar, disiplin yöntemleri, çocuğu dinlemek gibi 25 değişik konu hakkında bilinçlendirilmektedir.
• Üreme Sağlığı ve Aile Planlaması- Sohbet şeklinde işlenen bu bölümde kadının kendi üreme sistemini tanıması, üreme sağlığını koruyabilmesi için yapabileceklerini öğrenmesi ile aile planlaması yöntemlerini tanıması amaçlanmaktadır.
• Zihinsel Eğitim Programı(ZEP)- Bu bölümün amacı çocuğun zihinsel gelişimini değişik açılardan desteklemek ve onu okula hazırlamaktır. Çocuğun program boyunca uygulaması gereken 25 adet form ve 8 adet hikaye kitabı vardır. Anneler her hafta 1 formun nasıl uygulandığını toplantılarda öğrenir ve evinde çocuğuyla uygular. AÇEP öğretmeni ev ziyaretleri düzenleyerek anne ve çocuğun çalışmasını ev ortamında gözlemler (Kartal,2013; 198).

1.2. Anne Destek Programı (ADP)

Tanım
Anne Destek Programı(ADP), çocuk gelişimi ve eğitimi konularında annelere bilgi ve destek vermeyi, çocuk ve annesi arasındaki ilişkiyi güçlendirmeyi hedefleyen bir aile eğitim programıdır.

Tarihçe
Anne Destek Programı, AÇEP kapsamında yapılan araştırmaların anneler ve çocukları üzerindeki olumlu sonuçlarına dayanarak geliştirilmiştir. Çocuğun tüm gelişimini destekleyebilmek için annelerin ebeveynlik becerilerini geliştirmeye yönelik grup çalışması şeklinde hazırlanmıştır. Program 2007 yılında gözden geçirilerek şu an sahada uygulanan format ve içeriğine sahip olmuştur.

Hedef Kitle
Bu program 3-11 yaşları arasındaki çocuğu olan anneleri hedeflemektedir. Çocuk gelişimindeki farklar göz önüne alınarak program 3-6 yaşlar arasındaki çocuğu olan ve 7-11 yaşları arasında çocuğu olan annelere yönelik iki ayrı modülden oluşmaktadır (Wise, 2012; 19).

Uygulama Şekli
Anne Destek programı her hafta yapılan grup toplantıları yolu ile uygulanmaktadır. Program 2003 yılından itibaren farklı işbirlikleri ile uygulanmaktadır. ADP, 8 oturumdur(8 hafta), ancak katılımcıların ihtiyaçları, çevre koşulları, zaman ve isteklerine bağlı olarak bu 12 oturuma (12 hafta) kadar uzatılabilmektedir.

İçerik
Anne Destek Programı, çocuğun tüm gelişimini destekleyebilmek için onun hayatında çok önemli ve etkili olan anneyi hedeflemiştir. Programda temel 6 konu vardır ve bu konular gruplarda 8 oturumda işlenmektedir. Bunun dışında yaş gruplarının ihtiyaçlarına göre isteğe bağlı olarak işlenebilecek çocuğun gelişiminde ailenin rolü, çocuğun bedensel ve zihinsel gelişimi, çocuğun duygusal ve sosyal gelişimi, annenin çocuğu dinlemesi, üreme sağlığı ve gebeliği önleyen etkili yöntemler, kadın üreme organları, meme kanserlerinde erken tanı ve cinsel yola bulaşan hastalıklar yer almaktadır (Kartal, 2013; 205).

1.3. Baba Destek Programı (BADEP)

Tanım
Baba Destek Programı, babaya destek vererek çocuğun çok yönlü gelişimine katkıda bulunmayı hedefleyen bilimsel bir yetişkin eğitim programıdır. (Kartal, 2013; 205). Anne Çocuk Eğitim Vakfı 1996'da Baba Destek Programı'nı bir pilot proje bağlamında başlatmıştır. Program, babaları çocuk gelişimi konusunda bilgilendirip desteklemeyi ve çocuk eğitiminde ne denli önemli olduklarına dair bilinçlendirmeyi amaçlar (Koçak, 2004; 14).

Tarihçe
AÇEP'e katılan annelerden gelen talep doğrultusunda AÇEV tarafından babalara yönelik bir destek programı hazırlanmasına karar verilmiştir. Program 1996 yılında AÇEV'in kurucu ve yönetim kurulu üyeleri danışmanlığında, AÇEV uzmanlarının desteğiyle geliştirilmiş ve 1997 yılından itibaren uygulanmaya

 Copyright © International Conference on Quality in Higher Education(ICQH)

başlanmıştır (Kartal,2013; 206). BADEP günümüzde de MEB ile işbirliği içerisinde çalışmalarını sürdürmektedir.

Hedef kitle
BADEP'in hedef kitlesi 2-10 yaşları arasında çocukları olan okuma yazma bilen her eğitim düzeyinden babalardır (Kartal, 2013; 207).

Uygulama Şekli
BADEP ilköğretim okullarında ve halk eğitim merkezlerinde uygulanmaktadır. Program 13 hafta boyunca haftada 1 gün ve 2-2,5 saatlik oturumlar şeklinde uygulanmaktadır. Babalar her hafta grup toplantılarında bir araya gelerek farklı konularda paylaşımlarda bulunurlar. 15-20 babanın katılımıyla yapılan BADEP oturumlarında katılımcı ve yüz yüze eğitim teknikleri uygulanır. Babaların katılımını artırmak amacıyla akşam saatlerinde uygulanan programda her konunun özetini içeren ekler oturumlar sonrasında babalarla paylaşılmaktadır (Kartal, 2013; 207).Program 13 hafta boyunca haftada 1 gün ve 2-2,5 saatlik oturumlar şeklinde uygulanmaktadır.

İçerik
BADEP'in içeriğini; tanışma, babanın rolü, önemi ve çocuğa etkisi, aile tutumları, çocuğun davranışlarını kabul etme ve etkin dinleme, ben dili, olumlu disiplin yöntemleri, çocuğun gelişim özellikleri, bedensel ve zihinsel gelişim, oyun ve çocuk gelişimindeki önemi ve çatışma çözme yöntemleri oluşturmaktadır. Programda katılımcı babalara çocuk gelişimiyle ilgili bilgi düzeylerini artıran, iletişim becerileri kazanmalarını sağlayan ve bunun sonucunda daha demokratik tutumu benimsemelerine yol açan eğitimler verilmektedir. Her bir oturumda işlenen konuları ve yaklaşımı ayrıntılı olarak içeren bir eğitici kitabın yanı sıra katılımcılara dağıtılan çok sayıda eğitim materyali bulunmaktadır (Kartal, 2013; 208).

Sonuçlar
AÇEV tarafından 2001-2002 döneminde İstanbul ve Kocaeli'nde BADEP' e katılan babalar üzerinde bir araştırma yapılmıştır. Bu çalışmanın ardından yazılan rapora göre; BADEP dahilinde işlenen konular, babaların çocuk eğitiminde kendi önemlerini fark etmelerine ve daha fazla bilgi sahibi olmalarına olanak vermiştir. "Olumlu disiplin yöntemleri" konusu babaların olumsuz disiplin yöntemlerine başvurmalarını azaltarak çocukların suistimal edilmesini önlemeye yardımcı olmuştur. Öte yandan babalar her hafta konuların işlenmesiyle iletişim becerileri ve sorun çözme becerileri gibi yeni beceriler edinmişlerdir (Koçak, 2004; 54).

1.4. Anne – Baba Olmak Seminerleri
Tanım
"Anne- Baba Olmak" Seminerleri ailelerin çocuk gelişimindeki önemi konusunda farkındalık yaratmayı ve aileleri bilgilendirmeyi hedeflemektedir. Çocuk yetiştirmek konusunda ailelerin farklı tutumları ele alınmakta ve katılımcı anne babalara çocuğun sağlıklı gelişimine katkıda bulunabilecekleri yöntemler anlatılmaktadır. Çocuklara uygulanabilecek iletişim ve olumlu disiplin yöntemleri hakkında bilgiler verilmektedir (Kartal, 2013; 208).

Tarihçe
AÇEV uzun süreli anne baba eğitimlerin ek olarak bu konuda ailelere destek sağlamak amacıyla bu semineri geliştirmiştir. Anne- Baba Olmak Seminerleri bu konuda önemli bir adımdır ve çocuklara verilecek destek konusuna ailelerin dikkatini çekmek, onları bilgilendirmek ve çocuklarının hayatındaki önemli rolü anlatmak amacıyla hazırlanmıştır (Kartal, 2013; 209).

Hedef Kitle
Seminerler, çocukları okul öncesinde ve ilköğretim döneminde 0-14 yaş arasında olan aileleri hedeflemektedir.

Uygulama Şekli
Bir kaynak yaratma faaliyeti olarak, özel kurum çalışanlarına ve özel okul velilerine yönelik bağış karşılığında seminerler de düzenlenir. Seminerler 3 saatlik bir toplantı şeklinde yaklaşık 70-100 kişilik gruplarla gerçekleşir. Eğitimciler örnek olay, soru cevap, konu ve öykü anlatımından oluşan farklı yetişkin eğitimi sunum yöntemleri kullanılır. Seminer sonunda anlatılanları içeren bir kitapçık ve anket formu

 Copyright © International Conference on Quality in Higher Education(ICQH)

dağıtılmakta ve formların değerlendirilmesi doğrultusunda bir değerlendirme raporu hazırlanmaktadır (http://www.acev.org) .

İçerik
Seminerlerde ailelerde görülen çocuk yetiştirme tutumları örnekleriyle ele alınmaktadır, baskıcı ve tavizkar davranış biçimlerinde yetişen çocukların özellikleri anlatılmaktadır. Ayrıca, beklenen özelliklerde çocuklara ulaşmak için gerekli olan demokratik tutum hakkında bilgilendirme yapılmaktadır. Demokratik tutum içerisinde kurallar, can kulağı ile dinleme, kendini doğru ifade etme ve takdir-teşvik konularında ailelere örneklerle bilgiler verilmektedir (http://www.acev.org).

1.5. Aile Mektupları
Tanım
Aile Mektupları, anne babaya çocuk sahibi olmayı düşündükleri andan itibaren, hamilelik ve çocuklarının 0-3 yaş döneminde destek vermek üzere tasarlanmış mektuplardan oluşan bir eğitim programıdır. Program aileleri hamilelik, doğum, doğum sonrası anne ve bebeğin sağlığı, beslenmesi, yaşanan sorunlar, çocuğun duygusal, sosyal ve zihinsel gelişiminin desteklenmesi, babanın rolü ve önemi konusunda bilgilendirmeyi hedeflemektedir (Kartal, 2013; 201).

Tarihçe
AÇEV talepler doğrultusunda anneleri ve anne adaylarını bilgilendirmek amacıyla böyle bir program geliştirmiştir. Günümüzde bu program devam etmemektedir.

Hedef kitle
Program, çocuk sahibi olmayı düşünen aileleri, anne adaylarını ve 0-3 yaş grubu çocuğu olan anne-babaları hedeflemektedir(Kartal,2013; 202*)*

Uygulama Şekli
Aile Mektupları, çocuk gelişimi ve büyütülmesiyle ilgili hazırlanmış mektuplardan oluşur. Programı destek veren kurumlarla işbirliğinde, Vakfın eğitim uzmanlarının ve uzman doktorların eğitimci olarak katıldıkları ücretsiz seminerler şeklinde uygulanır. Bu uygulamalar yine ücretsiz olarak dağıtılan "Aile Mektupları" bilgi seti ile desteklenir. Ortalama 50-100 arası kişinin katılımı ile 3 saat olarak gerçekleştirilen bu seminerlerde soru-cevap kısımlarına da yer verilir (http://www.acev.org).Program hamilelikten başlayarak çocuğun 3. Yaşına kadar sürmektedir.

İçerik
Programın içeriği hamilelik dönemine ve bebeğin ilk üç senesine ilişkin bilgi içeren toplam 30 mektup formatında hazırlanmıştır. İlk 6 mektup hamilelik dönemini anlatmaktadır. Sonraki 12 mektup bebeğin ilk yılından, daha sonraki 12 mektup ise bebeğin ikinci ve üçüncü yılından bahsetmektedir. Anne adaylarına, annelere ve babalara hamilelik öncesi, hamilelik süreci, bebeğin ilk üç yıldaki gelişimi, dikkat edilmesi gereken konular, aşılar, beslenme, tuvalet eğitimi, aile içi iletişimin önemi vb. pek çok konuda detaylı bilgiler verilmektedir. Bu bilgilerin bir kısmı bir arkadaşın diğerine yazdığı bir mektupta verilmekte ve bu kişinin bu dönemlere ilişkin yaşadıklarını anlatmaktadır(Kartal, 2013; 202).

1.6. Dere Tepe Eğitim Programı
Tanım
İhtiyacı olan her kesimden kadına ulaşma hedefi doğrultusunda geliştirilen "Dere Tepe Eğitim Kadın Destek Programı", kırsalda yaşayan kadınların ihtiyaçlarından yola çıkarak özel olarak hazırlanmış bir destek programıdır. Kırsal bölgelerde yaşayan 15 yaş üzeri genç kız ve kadınlara yönelik bir programdır.
Bu program kırsal alanda yaşayan genç kız ve kadınların yaşam becerilerinin eğitim yoluyla güçlendirilmesini hedeflemektedir

Tarihçe
AÇEV'in 2008 yılının sonlarında, önceden kent merkezlerinde yürüttüğü çalışmaların sonuçları ve etkileri ile saha çalışmalarından elde edilen verilerin bir araya getirilmesi sonucu, kırsal alanda bir eğitim programı oluşturulması düşünülmüş ve çalışmalar başlatılmıştır. Son olarak Tokat'ta bir köyde projeye katılan 23 anne, 22 ocak 2015 tarihinde belgelerini almışlardır.
Uygulama Şekli

 Copyright © International Conference on Quality in Higher Education(ICQH)

Dere Tepe Eğitim Kadın Destek Programı için eğiticiye yönelik bir el kitabı, gruplarda kullanılmak üzere içerikleri anlatan çeşit posterler ve eğitim filmleri hazırlanmış bulunur. Program için üretilen filmlerdeki Bizim Köyün Kadınları isimli dramalar kurslara katılan kadınlar için çok etkilidir ve kursa devam açısından teşvik edicidir. Bu kapsamda 15 yaş ve üzeri genç kız ve kadınlara yönelik, modüler, kolay uygulanabilir, görsel öğelerin kullanıldığı video destekli bir eğitim programı ile okuryazarlığı olmayan veya yetersiz olan kişilere de programı uygulamak mümkün olabilmektedir.

İçerik
Kırsal bölgelerde yaşayan kadınların ihtiyaçlarından hareket edilerek hazırlanmış olan Dere Tepe Eğitim Kadın Destek Programı 11 ana oturumdan oluşuyor: (1)Çocuğun bakımı, sağlığı ve beslenmesi, (2)Çocuğun gelişimi, (3)Aile tutumları, (4)Çocukla iletişim ve olumlu davranış geliştirme, (5)Çocukta olumsuz davranışları azaltma, (6)Sağlıklı gebelik, (7)Kadın Sağlığı, (8)Kadın-Erkek eşitliği, (9)Haklarımız, (10) Sağlıklı gebelik, (11) Çevre.

1.7. Okul Öncesi Veli-Çocuk Eğitimi Programı (OVÇEP)
Tanımı
Okul Öncesi Veli Çocuk Eğitimi Programı (OVÇEP), okul- aile arasındaki işbirliğini güçlendirerek, çocuğa verilen eğitim desteğinin sürekli ve birbirini tamamlar nitelikte olmasını, çocukların zihinsel gelişimini sözel ve sayısal becerilerini destekleyerek okula hazır başlamalarını sağlayan bilimsel temelli bir eğitim programıdır (http://www.acev.org).

Tarihçe
AÇEP'in başarısı üzerine OVÇEP, 1999 yılında, Okul Öncesi Eğitimi Genel Müdürlüğü ile imzalanan protokol çerçevesinde, Prof. Dr. Sevda Bekman danışmanlığında AÇEV uzmanları Deniz Şenocak ve Dilek Erdoğan tarafından geliştirilmiştir.

Hedef Kitle
Okul öncesi eğitim almakta olan çocukları hedeflemektedir.

Uygulama Şekli
OVÇEP, MEB Okul Öncesi Genel Müdürlüğü ile yapılan işbirliği çerçevesinde MEB'e bağlı anasınıfları ve bağımsız anaokullarında okul öncesi öğretmenleri tarafından uygulanmaktadır.Program 24 ay sürmektedir.

İçerik
OVÇEP kapsamında her gün sınıfta öğretmenin çocuklarla birlikte yaptığı, Çocuk Eğitim Programı ve öğretmenin rehberliğinde Veli Destek Programı adı altında aylık veli destek toplantıları şeklinde uygulanmaktadır.
Çocuk Eğitim Programı (ÇEP): Anasınıfı öğretmenlerinin okuma yazmaya hazırlık çalışmaları sırasında çocukların günlük olarak uygulayabileceği 24 haftalık formlardan oluşan programı uygulamak. Veli Destek Programı (VDP): Anasınıfı öğretmenlerinin velileri düzenli aralıklarla haftalık 2-2,5 saat süren toplantılar yaparak 12 hafta boyunca süren programı uygulamak(Kartal, 2013; 203).

2. Birleşmiş Milletler Çocuklara Yardım Fonu (UNICEF)
UNICEF, Birleşmiş Milletler Çocuklara Yardım Fonu, çocuk haklarının uygulanmasını destekleme konusunda uzmanlaşmış Birleşmiş Milletler kurumudur. Küresel düzeyde, UNICEF dünyanın öncü çocuk savunucusudur. Yerel düzeyde ise çocukların refahını artırmak ve tüm kız ve erkek çocuklarına tam potansiyellerine ulaşma olanağını sunmak için çeşitli ortaklarla birlikte çalışır. UNICEF'in çalışmalarının büyük bir kısmı dünyanın en yoksul bölgelerinde ve özellikle de acil durumlarda çocukların temel ihtiyaçlarının karşılanmasıyla ilgili olsa da, kurum toplam 190 ülkede güçlü bir varlığa sahiptir.

Türkiye, Birleşmiş Milletler Çocuklara Yardım Fonu, çocuk haklarını desteklemek ve bireylerden ve özel sektörden fon toplamak için bir UNICEF Milli Komitesi'nin yanında bir de çocuk refahıyla ilgili kilit alanlarda işbirliği program uygulayan bir Ülke Ofisi'nin bir arada bulunduğu tek ülkedir. Diğer ülkelerde olduğu gibi, Ülke Ofisi Hükümetle görüşülen, üzerinde anlaşılan ve imzalanan bir Ülke Programı temelinde faaliyet göstermektedir. Mevcut Ülke programı 2011-2015 dönemini kapsamaktadır.

 Copyright © International Conference on Quality in Higher Education(ICQH)

Genç, çocuk ve kadın haklarının hayata geçirilmesi için bilgi oluşturma ve yayma, kamu farkındalığını arttırma, politika tartışmalarını destekleme ve kaynak yaratma, Ülke Programı'nın ayrılmaz parçalarıdır(http://www.unicef.org.tr/).

2.1.Uzmanlaştırılmış Koruyucu Aile Eğitimi Projesi

Proje Başvurusunda Bulunan Dernek ve Projede Yer alan Kuruluşlar

Sosyal Hizmet Uzmanları Derneği**.** Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı Çocuk Hizmetleri Genel Müdürlüğü, Sosyal Hizmet Uzmanları Derneği, UNİCEF

Proje Uygulama Yeri ve Süresi

Ankara ve Antalya. 2013'te eğitim, sonrasında uygulama.

Projenin Konusu/ Amacı

Proje çerçevesinde Genel Merkezimizce, Unicef Türkiye temsilciliğinin teknik desteği ve Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı işbirliğinde, suça sürüklenen çocuklara koruyucu aile olacak adaylara eğitim vermek üzere ASP Bakanlığı'na bağlı İl Müdürlüklerinde hizmet veren meslek elemanlarına "Uzmanlaştırılmış Koruyucu Aile Eğitimi" verilmiştir.

Eğitimin ilk ayağı "Pilot Eğitim" olarak planlanmış ve 19 meslek elemanının katılımı ile Kasım 2013 tarihinde Ankara'da gerçekleştirilmiştir. Daha sonra Aralık-2013 tarihinde de Antalya'da eğitimin ikinci ayağında 46 meslek elemanının eğitimi yapılmıştır. Bu kapsamda; meslek elemanlarınca koruyucu aile adaylarına verilen eğitimle suça sürüklenen çocukla kolay iletişim kurma, karşılaşabilecekleri sorunlara çözüm yolları bulma, mağdur ya da suça sürüklenen çocuk kavramının ayrıntılı olarak anlaşılması, çocukları mağdur eden etmenlerin fark edilmesinin sağlanması konularında bilgilendirme yapılmıştır. Eğitim programı teorik bilginin yanı sıra uygulamaları da içermektedir (http://www.shudernegi.org/) .

2.2.Türkiye'deki Suriyeli Ailelere Yönelik Aile Eğitimi

TC Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı Aile ve Toplum Hizmetleri Genel Müdürlüğü'nün yürütmekte olduğu Aile Eğitim Programını Unicef Türkiye Temsilciliği işbirliğinde, Suriye vatandaşlarına yönelik kurulan çadırkentlerde hayata geçirmek üzere Bakanlığımız yetkilileri, Suriyeli temsilciler ve UNİCEF Türkiye Temsilciliği tarafından yapılan ortak akıl toplantısında, çadırkent ve konteynır kentlerde yaşamını sürdüren Suriye vatandaşlarının bugünkü yaşam şartlarında, ihtiyaçlarına cevap verebileceği düşünülen 19 konu AEP içeriği içerisinden tespit edilmiştir. Bu konular Arapçaya çevrilmiş, sunuma hazır hale getirilmiştir. Bu eğitimlerin Suriyelilere kendi vatandaşları tarafından verilmesinin, temas edilecek halk açısından manen destek sağlayacağı düşünülmüştür. Bu sebeple, öncelikle pilot çalışmanın yapılacağı Kilis Elbeyli ve Adana Sarıçam kamplarında görevli Bakanlık temsilcisi ve AFAD yetkilisi tarafından üniversite mezunu ve eğitim vermeye uygun özellikleri olan Suriyeli eğitici adayları tespit edilmiştir. Açılışını Aile Eğitimi ve Danışmanlık Hizmetleri Daire Başkanı Rahime BEDER ŞEN'in yaptığı Eğitici Eğitimi AEP formatörler tarafından 9-12 Aralık 2014 tarihlerinde Adana'da gerçekleştirilmiştir.(http://www.aep.gov.tr/).

3. Çağdaş Yaşamı Destekleme Derneği (ÇYDD)

Atatürk ilke ve devrimlerini korumak, geliştirmek, çağdaş eğitim yoluyla çağdaş insan ve çağdaş topluma ulaşmak amacını güden Çağdaş Yaşamı Destekleme Derneği, ülkenin "çağdaş uygarlık düzeyinin üzerine çıkması" ülküsü için bilgi, beceri ve deneyim birikimiyle, gönüllü çalışan bir sivil toplum örgütüdür. Kurulduğu günden bu yana eğitimin hemen hemen her kademesine katkı sağlayacak girişimlerde bulunmuş ve toplumun dezavantajlı kesimine yönelik birçok proje geliştirip uygulamıştır. Özellikle son yıllarda okul öncesi eğitime de çok çeşitli yönlerden katkılar sağlamıştır. Projeleri öğrencilere ve eğitime yönelik olduğu kadar topluma yönelik olmasıyla da dikkat çektiği söylenebilir. Topluma ve özellikle aileye yönelik projelerinden en güncel olanı şöyle açıklanabilir.

3.1.Eğitim ve Kültür Merkezleri

Okuma yazma kursları açılmasıyla başlayan çalışmalar resmi nikahı olmadığı için büyük sorunlar yaşayan çiftler için toplu nikah törenleri düzenlenmesiyle devam etmiştir. Ülkemizde yaşanan 1999 depremi sonrasında bölgede dernek tarafından açılan 17 rehabilitasyon ve toplum merkezinde binlerce kişiye hizmet verilmiş, bu çerçevede, değişik yerlerde benzer eğitim evleri açılmış, işlevlerini tamamlayanlar kapatılmıştır. Daha sonra bu çalışmaların devamı olarak "Eğitim ve Kültür Merkezleri" projesi hayata geçirilmiştir.

 Copyright © International Conference on Quality in Higher Education(ICQH)

2012 yılı Nisan ayında Yalova şubeler toplantısında eğitim ve kültür evleri açılmasının öncelikli çalışma alanı olarak belirlenmesiyle bu projeye ağırlık verilmiştir. Yeni açılan eğitim ve kültür evleri ile eskiden bu veya benzer isimlerle açılan şube mekanlarının ortak bir programla eşgüdümü planlanmaktadır. Merkezlerde kitaplıklar oluşturulmakta; çocukların eğitimlerine destek olabilecek, sanata ilgilerini arttıracak, yeteneklerini ortaya çıkaracak; barış, demokrasi ve hukuka saygı kültürü oluşturacak projeler yapılmakta, sorgulayan ve düşünen, özgür bireyler olarak yetişebilmelerine katkı verecek programlar uygulanmaktadır. Başarılı olan çocuklara da burs olanağı sağlanmaya çalışılmaktadır. Eğitim evlerinde oluşturulan koro, orkestra ve bale grupları yıl sonu şenliklerinde gösterilerini sunmaktadırlar. Gençler ve kadınlar için de benzer programlar, kişisel gelişim seminerleri, sanatsal etkinlikler düzenlenmektedir. "Ben ve Ailem", "Yaşam Atölyesi" ağırlıklı olarak kadınlar için gerçekleştirilen ve merkezlerde yaygınlaştırılmaya çalışılan projelerdir. Eğitim ve Kültür Merkezleri, ÇYDD gönüllülerinin hizmet verdiği, çocukların, anne ve babalarıyla, ailece ücretsiz yararlanacağı; birlikte öğrenip, birlikte çalışıp, birlikte gelişilecek yöresel merkezler olarak tasarlanmıştır.

2010 Yılından Bu Yana Açılan Eğitim ve Kültür Merkezleri:

2010 - Türkel Minibaş Eğitim ve Kültür Merkezi (Fatih/İstanbul)
2011 - Çağdaş Yaşam Dila Kurt Eğitimevi (Üsküdar/İstanbul)
2011 - Çağdaş Yaşam Bayraklı Eğitimevi (Bayraklı/İzmir)
2013 - ÇYDD Mualla Eke Eğitim ve Kültür Evi (İzmit)
2014 - ÇYDD Perihan-Feridun Özdeş Eğitim ve Kültür Evi (Alanya/Antalya)
2014 - Çağdaş Yaşam Ferhat ŞenatalarEğitimevi (Avcılar/İstanbul)

(http://www.cydd.org.tr/).

4. Kadın Emeğini Değerlendirme Vakfı – KEDV

Kadın Emeğini Değerlendirme Vakfı, 1986 yılında dar gelirli kadınların yaşam kalitelerini ve ekonomik durumlarını iyileştirmelerine destek olmak ve yerel kalkınmada liderliklerini güçlendirmek amacıyla kurulmuş, kâr amacı gütmeyen bir sivil toplum örgütüdür. KEDV, dar gelirli kadınların yoksullukla mücadeledeki uzmanlıklarına, ailelerini ve toplumu geliştirme güçlerine inancıyla, onlarla ilkeli bir ortaklık anlayışıyla çalışmakta, tüm projelerini onların ve çevrelerinin sinerjisiyle geliştirmekte, yerel yönetimler ve toplumdaki diğer aktörlerle işbirliği yapmaktadır.

4.1.Kadın ve Çocuk Merkezleri Projesi (KÇM)

Tanımı

Annelere/kadınlara yönelik ayrı bir mekanda sosyal ve ekonomik alanlarda eğitim ve beceri desteği de verilmektedir. Şimdiye kadar 15 merkez kurulmuştur. Yılda yaklaşık 1000'den fazla kadın ve çocuğa hizmet verilmektedir. Ayrıca, çeşitli illerden yaklaşık 20 yeni grup bu tür merkezler açmak üzere KEDV tarafından desteklenmektedir.

Hedef Kitle

Mahallelerde ev ziyaretleri ile 0-3 yaş çocuk annelerine destek verilmekte ve anneler/kadınlar çocuk gelişimi ve eğitimi hakkında bilgilendirilmektedir.

Uygulama Şekli

SHÇEK'le protokol çerçevesinde yürütülen bu merkezler annelerin desteği ile kurulmaktadır. Merkezlerin kurulmasında anneler/kadınlar mahallelerde ihtiyaç belirlemesi yapmakta ve belirlenen ihtiyaca göre ya mahalle yuvası ya da oyun odası açılmaktadır. Binalar belediyeler tarafından sağlanmakta, kuruluş giderleri ise KEDV, belediye, özel sektör ve diğer STK'larca karşılanmaktadır. Kız meslek lisesi mezunları eğitici olarak çalışmaktadır. Merkezlerde eğitilen anneler idareci ya da grup lideri yardımcısı olarak görev almaktadırlar. Aileler eğitime aktif olarak katılmaktadırlar.

İçerik

Merkezlerde 3-6 yaş için mahalle yuvaları ile anneler denetiminde ve profesyonel grup lideri eşliğinde yarım günlük oyun grupları ve oyuncak kütüphanesi faaliyetlerinin yanında 0-6 yaş için mahalle anneliği faaliyeti de yürütülmektedir. Bu eğitilmiş sertifikalı deneyimli anneler tarafından kendi evlerinde verilen bakım/eğitim hizmetleridir (Bekman ve Gürlesel, 2005; 94).Bu modelde, KEDV öncelikle bu hizmete ihtiyaç duyan kadınları bir araya getirmekte ve kadınların mahallelerindeki 0-6 yaş çocukların durumlarını ve ihtiyaçlarını analiz etmelerini sağlamaktadır. Buna göre verecekleri hizmeti belirleyen kadınların yerel kaynakları

 Copyright © International Conference on Quality in Higher Education(ICQH)

mobilize ederek Kadın ve Çocuk Merkezi açmalarına destek veriyor ve kurumsal kimlik kazanabilmeleri için bu kadın gruplarının kooperatif kurmalarına destek vermektedir. Bu merkezlerde, erken çocuk bakım ve eğitim hizmetleri ile kadınlara yönelik çeşitli faaliyetler yürütülmektedir.
Mahalle Yuvaları : Kamu kuruluşları (SHÇEK) ve belediyeler desteğiyle, kadınlar tarafından yönetilen bu merkezlerde, çocuklar için yarım ya da tam gün erken çocuk bakım ve eğitim hizmetleri verilir. Bu hizmetlerin sürekliliği, KEDV desteğinin yanı sıra aileler, mahalle halkı ve yerel yönetimlerin katkıları ve kadın gruplarının ekonomik faaliyetlerinden elde edilen gelirle sağlanmaktadır.
Mahalle Anneliği **:** Erken çocuk eğitim hizmetlerini merkez dışına yaygınlaştırmak amacıyla, eğitilmiş annelerin mahalledeki 0-6 yaş çocukları ve ailelerini ev ziyaretleri yoluyla desteklediği bir programdır.
Oyun Odaları /Oyun Grupları **:** 3-8 yaş arası çocukların kendilerine tahsis edilmiş mekanlarda, anneler denetiminde oyun oynayarak öğrendikleri ve yaratıcılıklarını geliştirdikleri bir programdır. (http://www.kedv.org.tr/).

5. Türkiye Aile Platformu (TÜRAP)
Çözülen aile ortamında veya sosyal hizmet veren kurumlarda yetişen nesillerin psiko-sosyal sorunları, bireyin sınırlarını aşıp, toplumun her kesimine yansıyan zincirleme olumsuzluklara sebep olmaktadır. Bilimsel araştırmalar; kreş, yuva, sığınma evi vb. kurumların hiçbir zaman sağlıklı aile ortamına alternatif olamayacağını göstermiştir. Çözümde gönüllü kuruluşların katkısının önemi ve sorunların aciliyetini dikkate alınarak Sivil Toplum Kuruluşları tarafından Türkiye Aile Platformu kurulmuştur.

21 Nisan 2012'de Ankara'da düzenlenen bir toplantıyla, farklı illerden 92 STK'dan 180 kişinin katılımıyla Türkiye'nin ilk STK Aile Platformu'nun kuruluşu ilan edilmiştir. TÜRAP'ın genel amacı; Aile konusunda proje ve politikaların oluşturulma sürecinde aktif rol üstlenerek küresel düşünüp, yerel ve özgün çözümler üretmek; başarılı çalışmaları uluslararası düzeye taşıyarak güçlü, sağlıklı aileler ve nesillerin yaşadığı bir dünyaya ulaşmaktır.

5.1.Yaşam Boyu Aile Eğitimi Projesi
Tanımı
Küreselleşen dünya düzeni, gelişen teknoloji, siyasi ve ekonomik konjonktürün, basın /medyanın doğrudan veya dolaylı etkileri karşısında aile düzeninin oluşması, korunması ve güçlendirilmesinin; çocuk, yetişkin ve yaşlılık evrelerini barındıran ailenin eğitiminin yaşam boyunca sürdürülmesini gerekli kılmaktadır. Bu nedenle projenin ismi TÜRAP tarafından "Yaşam Boyu Aile Eğitimi" olarak belirlenmiştir.

Uygulama Şekli
"Yaşam Boyu Aile Eğitimi Projesi" eğitim uygulaması hafta içi ve hafta sonu olmak üzere iki ayrı zaman diliminde gerçekleştirilecektir. Eğitim ortamı yetişkinlere uygun görsel ve işitsel araçlarla desteklenecektir. Bu proje kapsamında:

- Bebeklik Dönemi Gelişim, Gelişim Özellikleri Eğitimi
- Okul Öncesi Gelişim Özellikleri ve Eğitimi
- Çocuklarla Sağlıklı Bir İletişim Nasıl Kurulur
- Çocuğun Eğitim Başarısını Yükseltmede Ailenin Rolü konu başlıkları ile anne ve babaların karşılaştıkları pek çok soruna çözüm bulunması amaçlanmaktadır.

Proje boyunca bütün ebeveynlerin devam etmesi ilk hedef olarak belirlenmiştir. Ancak, bu projeye düzenli katılma imkânı bulmayan anne ve babalar için kısa süreli toplantılar, paneller ve açık oturumlar düzenlenmesi planlanmaktadır. Aileyi güçlendirme, aile içi sorunlarını en aza indirme, huzurlu bir aile ortamı hazırlama gibi hedeflere ulaşabilmek için bu projeye katılım ve katkıların önemi aşikârdır.

Projenin Amacı
İyi bir anne- baba, eş ve evlat olmaya aday bireylerin yetişmesine yardımcı olmak. Çocuk sahibi olmaya karar veren eşlere, bilinçli anne baba olma yolunu öğretmek.

Projenin Gerçekleştirileceği Yer
Pilot uygulama Yozgat il sınırları dâhilinde merkez, merkeze bağlı belde ve köyler, bütün ilçeler ve ilçelere bağlı yerleşim alanları.

 Copyright © International Conference on Quality in Higher Education(ICQH)

Projenin Süresi

Proje 2013 yılı Nisan ayında Yozgat'ta pilot uygulama olarak gerçekleştirilmiştir. Proje bir yıl sürmüş olup uygulamalar hem üniversite öğrencilerine hem de Yozgat'ta yaşayan anne babalara uygulanmıştır. Yozgat'ta proje istenilen şekilde gerçekleştirilmiştir. Ancak sonrasında 2014 yılında Muğla'da uygulanmaya çalışıldığında proje hedeflerine ulaşamamıştır. Günümüzde projeyle ilgili çalışmalar devam etmekte ve yeniden uygulanılması düşünülmektedir. Bitim tarihinden sonra projenin bütün verilerinin (proje süresince yapılan bütün eğitim faaliyetlerinin tanıtım broşürleri, afişleri, bülten, dergi, gazete ve WEB sayfası TÜRAP sayfasında çalışmalarının yer alacağı bir kitap hazırlanacaktır.

Projesinin Sürdürülebilirliği

Projenin bütün verileri bir bilgi bankasında toplanacaktır. Öncelikle Pilot uygulama olarak iç Anadolu bölgesi Yozgat ili kapsamında uygulanan bu projenin başka projelerde örnek – model olarak kullanılmasını sağlamak amacıyla proje sonunda basılacak proje tanıtım kitabının geniş kitlelere tanıtılması ve ulaştırılması sağlanacaktır. Yayımlanan bu kitap değişik periyotlarla güncellenecektir (http://turkiyeaileplatformu.com/).

6. Diğer Kurum ve Kuruluşların Desteklediği Aile Eğitim Programları

6.1.Aile Okulu

Tanımı

Kombassan Vakfı, "Ailedeki önemli sağlık sorunlarının yanı sıra beslenme, eğitim, bedensel, ruhsal ve sosyal gelişim, aile bireyleri arasında ve çevreyle ilişkiler, ahlaki, hukuki, psikolojik gerginliklere ve çatışmalara yol açabilecek sorunlarla baş edebilmek, evi sağlık, mutluluk ve huzur dolu bir yuvaya çevirebilmek için annenin sevgi ve şefkati kadar, bilgi ve deneyime de ihtiyacı vardır." gerekçesinden yola çıkarak 1999 yılından bu yana aileye yönelik Konya'da eğitim çalışmaları yapmaktadır. Bu seminerlerin amacı, alanında uzman doktor ve öğretim elemanları aracılığıyla ailelere bilgi ve deneyim ihtiyacı duyacağı konularda eğitim hizmeti sunmaktır.Seminerler ile geliştirilmesi hedeflenen temel beceriler "iletişim ve sorun çözme" ve "temel sağlıklı yaşam" dır

Tarihçe

Bu seminer programının temeli, Kombassan Vakfı tarafından 1999 yılından itibaren gerçekleştirilen "Anne ve Çocuk Sağlığı Eğitim Seminerleri" dizisi ile "Aile Konferansları"na dayanmaktadır. Sözü geçen çalışmaların bir aşaması olan "Aile Okulu" seminerlerinin, 17-21 Mart 2008 tarihinde "Bilinçli Aile Sağlıklı Toplum" sloganıyla "Aile Okulu" seminerlerinin ikincisi olarak düzenlenmiştir. Vakıf halen devam etmektedir ancak, 2008'den beri kitlesel bir aile eğitim programı uygulamamıştır.Bütün ailelere "açık" bir programdır.

Uygulama Şekli

Belirlenen konu başlıklarında uzman doktor veya akademisyenler tarafından bilgilendirme amaçlı seminerler şeklinde gerçekleştirilmektedir. Program genel olarak yüz yüze eğitim yöntemleri kullanılarak icra edilmektedir. Bu çerçevede şu türden yol ve araçlar kullanılmıştır: eğitim sınıfı, seminer grupları, tartışma seansları, birebir eğitim, gösteriler vb. Her bir programın ayrı bir zamanlaması vardır. Bunlara yukarıda "Konular, Alt Başlıkları / Ders İçerikleri ve Ağırlıkları" başlığı altında kısmen değinilmiştir. Örneğin bir uygulama 1 Nisan 1 Mayıs 2008 tarihlerinde 1 ay süreli Haftada iki gün (Salı ve Perşembe) 09:30-12:40 arası günde 4 ders saat şeklinde gerçekleştirilmiştir.

İçerik

Program ilan edilen tarihlerde paralel ve ardıl olarak düzenlenmiş farklı oturumlarda yapılmaktadır. Oturum konuları şunlardır: aileye genel iletişim,eşlerarası merhamet ve muhabbet, antiaging ve beslenme, temel çocuk yetiştirme ilkeleri ve sorunları, Türk medeni kanununda nişanlılık, evlilik sorunları, aile içi tartışmalar ve çocuk, ilk yardımın önemi ve ev kazaları, medyanın aile bireylerine olumsuz etkisi ve çözüm yolları, evlilik sistemi ve sorunları, 21. yüz yılda beslenme ve yemek kavramları, anne sağlığı, mehir ve denklik, çocuğumuzun söz dinlemesi için neler yapabiliriz?, kentsel yaşamın aile üzerindeki etkileri, peygamber efendimizin çocuklarla ilişkileri, ailede haklar ve görevler, süt çocukluğu döneminde görülen bulaşıcı hastalıklar ve korunma yolları, beslenme ve yaşam kalitesi, komşuluk ilişkileri vb. (Alpaydın ve Canel, 2011; 36).

 Copyright © International Conference on Quality in Higher Education(ICQH)

6.2. Ana Baba Okulu

Tanımı

Bu programın amacı, anne-babanın çocuklarına karşı olumlu tutum ve davranış geliştirmesine yardımcı olmak için, anne ve babalara çocukları ile nasıl sağlıklı bir iletişim kurabileceklerini anlatmak, çocuğun süreç içerisinde değişimi ve gelişimine ilişkin özellikleri aktarmak, etkili anne baba eğitiminden, cinsel eğitime kadar çocuk ve genci ilgilendiren farklı konularda anne babalara rehberlik etmektir. Geliştirilmesi hedeflenen temel beceriler, etkili iletişim, farklı gelişimsel dönemler ve bu dönemlere ait ihtiyaçları anlayabilmek, bilinçli ebeveynlik.

Tarihçe

Bu programın temeli, 1989 yılında İstanbul Üniversitesi Eğitim Bilimleri Bölümü tarafından açılan ilk "anne baba okulu" projesine dayanmaktadır. Son yıllarda 2013'te Elazığ'da uygulanmıştır.

Hedef Kitle

Programın farklı konularında farklı yaşlarda çocukları bulunan anne babalar hedef kitleyi oluşturmuştur.

Uygulama Şekli

Ana Baba Okulu uygulamasından önce bu uygulamaya ihtiyaç duyduklarına karar veren kurumlar (yerel yönetimler, okullar vb.) üniversite ile temas kurarak ihtiyaçlarını bildirmişler ve bu ihtiyaçlar doğrultusunda program gözden geçirilerek sunular gerçekleştirilmiştir. Sunumlardan önce, üniversite ile temas kuran kurumlar katılımın sağlanması için duyurular yapmışlardır. Geri bildirim için uygulamaların bitiminde katılımcıların görüşleri sözlü ve yazılı olarak alınmıştır.

İçerik

Programın farklı uygulamalarında farklı konular ele alınmakla birlikte 1989 yılında gerçekleştirilen ilk Ana Baba Okulunda ele alınan konular; çocuğun gelişim özellikleri ve eğitimi, iletişim, cinsel eğitim, okul, çocukta uyum ve davranış bozuklukları ana başlıkları altında toplanabilir ve bu konuların toplam süresi 32 saati kapsamıştır. Programda yer alan dersler ayrıntılı olarak incelendiğinde şu ders/konular görülmektedir: bebeklik dönemi gelişim özellikleri ve eğitimi, eşler arasında problem çözme, karı-koca ilişkilerinden doğan sorunlar, yaygın anne baba tutumları, çocukla sağlıklı iletişim nasıl kurulur?, çocuklarda uyum ve davranış bozuklukları, çocuğun eğitim başarısını yükseltmede ailenin rolü, çocuğun cinsel eğitimi vb. (Alpaydın ve Canel, 2011, 42).

2.SONUÇ VE ÖNERİLER

Erken yaşlarda çocuğun aldığı eğitim çocuğa sunacağı deneyimler ve uyarıcılarla onun beyin gelişimine destek vermekte önemli bir etkendir. Çocuğa sunulan tecrübelerdeki çeşitlilik onun beyin gelişiminde farklılık yaratmaktadır. Erken yaşların önemi, çocuğun gelişiminde ileriye dönük kalıcı bir damga vurmasından çok sonraki yıllar için sağlam ya da zayıf bir temel oluşturmasından kaynaklanmaktadır (Bekman ve Gürlesel, 2005; 27). Okul öncesi dönem ilköğretimden farklı olarak bireysel ihtiyaçların öne çıktığı bir dönem olarak nitelendirilir. Bu dönemde çocuğun ihtiyaçlarının belirlenip karşılanması son derece önemlidir.

Okul öncesi dönemde çocuğun eğitimi kadar onunla sürekli etkileşim halinde bulunan ailesinin de eğitilmesi gereği günümüzde artık kabul görmektedir. Dünya genelinde pek çok ülkede olduğu gibi Türkiye'de de bu yönde yapılan çalışmalar Milli Eğitim Bakanlığı ve çeşitli gönüllü kuruluş ve vakıflar tarafından yürütülmektedir. Türkiye'de Milli Eğitim Bakanlığı tarafından geniş kapsamlı olarak yürütülen 0-19 Yaş Aile Eğitimi Programı yanı sıra çeşitli kuruluş ve vakıflar tarafından aileleri eğitmek amaçlı samimi çalışmalar yapılmakta olduğu görülmektedir. Ancak bu tür çalışmaları yapan kuruluş veya vakıfların sayısı son derece azdır. Bu bağlamda aile eğitimleri yapmayı düşünen veya halen aile eğitimi yapan vakıflara devlet tarafından teşvik ve destek sağlanması önemlidir. Bunun dışında yapılan araştırmanın ışığında şöyle önerilerden söz edilebilir;

-Çocuğun birçok alanda gelişiminin doğum öncesine dayandığı bilinen bir gerçektir, bu sebeple gönüllü kuruluş ve vakıflarca aile eğitimlerinin sadece çocuğu bulunan ailelere değil, çocuk sahibi olmayı düşünen ailelere yönelik de aile eğitimi çalışmaları yürütülebilir.

 Copyright © International Conference on Quality in Higher Education(ICQH)

-Gönüllü kuruluş ve vakıfların yaptığı aile eğitimi çalışmalarının daha fazla kişi tarafından duyulması ve daha fazla katılımın sağlanması amacıyla hedef kitlenin medya araçları vasıtasıyla haberdar edilmesinin önemli olduğu düşünülmektedir. Yine aynı şekilde, gönüllü kuruluşların ve vakıfların eğitim faaliyetlerinde gönüllü eğitmen veya idareci olarak çalışmak isteyecek deneyimli kişilerin sürecin içinde yer almasını sağlamak amacıyla medya araçları kullanılıp, yapılan çalışmaların niteliği ve önemi hakkında bilgi verilebilir.

-Araştırma neticesinde Türkiye'de gönüllü kuruluş ve vakıflarca uygulanan programların ulusal çapta yaygınlaşamadığı ve kısa süreli faaliyet gösterdikleri görülmüştür. Bu durumun çeşitli nedenleri olabileceği gibi, sürekliliği olan ve zaman ilerledikçe profesyonelleşen eğitimlerin sunulabilmesi için ilgili devlet kurumları, eğitimciler ve yerel halk tarafından destek sağlanması gerektiği düşünülmektedir.

-Aile eğitim programını hazırlayan ve sunan eğitimcilerin eğitim kalitesini arttırmak için üniversitelere 'aile eğitim uzmanlığı bölümü' vb. isimlerde bölümler açılarak eğitim programlarının hızlı yaygınlaşması sağlanabilir.

KAYNAKÇA

AÇEV. (2011). *Kırsal Alan Eğitim Programı Program Değerlendirme Araştırması, Samsun Çalışması Analiz Raporu. İstanbul: AÇEV Yayınları.*

Alpaydın, Y ve Canel, N. (2011). *Aile Eğitimi Programları Üzerine Notlar*, T.C. Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı. Ankara.

Aral, N.,Kandır,A. ve Can Y. M.(2002*) Okul Öncesi Eğitim ve Okul Öncesi Eğitim Programları*. İstanbul: YAPA yayınları.

Bekman, S.,Gürlesel, C. (2005). *Doğru Başlangıç: Türkiye'de Okul Öncesi Eğitim*, İstanbul: TUSİAD Yayınları.

Çağdaş,S.(2011)-*Türkiye'de Ailelerin Eğitim İhtiyaçları,* Ankara, TC Sosyal Araştırmalar Genel Müdürlüğü

Diken,IH, Güven,G., KE.,Azkeskin,Z., Erdiller,Z., D.Şahin.(2010). *Erken Çocukluk Eğitimi*. Ankara: Pegem Yayınevi.

Gürkan, T. (5-6 Aralık 2003). İdari ve Yönetişim Açısından Değerlendirme. "Erken Çocukluk Eğitimi Politikaları: Yaygınlaşma, Yönetişim ve Yapılar Toplantısı Raporu". İstanbul: AÇEV Yayınları.57-58.

Kartal, H. (2008). *Çocuk Ve Aileyi Desteklemeye Yönelik Ev Ziyaretlerine Dayalı Erken Müdahale Programları Ve Programların Etkileri*. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi, 41:1-28.

Kartal, H. (2013). Erken Eğitim ve Detsk Programları. *Aile Eğitimi ve Erken Çocukluk Eğitiminde Aile Katılım Çalışmaları.* Edt. Temel, F.Anı Yayıncılık, 2. Baskı.

Koçak, A. (2004). *Baba Destek Programı Değerlendirme Raporu*. İstanbul: AÇEV Yayınları.Oktay, A.(2000), *Yaşamın Sihirli Yılları: Okul Öncesi Dönem*.İstanbul:Epsilon Yayınları.

Ömeroğlu, E.,Yazıcı,Z. ve Dere, H.(2005). *Okul Öncesi Eğitim Kurumlarında Ebeveynin Eğitime Katılımı. Gelişim Eğitiminde Yeni Yaklaşımlar-2*. İstanbul: MorpaYayınları.

Özal, S. (8 Mayıs 2007). "*Vakıfların Türk Eğitim Hayatındaki Yeri ve Önemi"Konulu Panel*. Edt. Özgöker, U., Öztürk, A. İstanbul: Kadir Has Üniversitesi Yayınları.

Temel,F.(2003).*Aile eğitimi ve Erken Çocukluk Eğitiminde Aile Katılım Çalışmaları. Ankara:* Anı Yayıncılık, 2. Baskı.

Tezel Şahin, F. ve Özbey, S. (2007). *Aile Eğitim Programlarına Niçin Gereksinim Duyulmuştur? Aile Eğitim Programları Neden Önemlidir*? Aile ve Toplum Kültür ve Araştırma Dergisi,3 (12); 7-12.

Tuğrul, B. Ve Yılmaz, H. (Nisan, 2013). *Yerel Yönetimler, Sivil Toplum Kuruluşları, Kamu Kuruluşları ve İşveren Kuruluşları için Toplum Temelli Erken Çocukluk Hizmetleri Sunumu Kılavuzu.*Ankara: UNICEF Türkiye Ülke Ofisi. 1.Baskı.

Uyanık, Ö. ve Kandır, A. (2010).Okul Öncesi Dönemde Erken Akademik Beceriler.*Kuramsal Eğitimbilim. 3(2); 118-134.*

Wise, A. (2012). *Anne Destek Programlarının Etki Değerlendirmesi Araştırması.* İstanbul: Boğaziçi Yayınları.

İnternet Kaynakları

1. (http://www.acev.org) 10.04.2015 tarihinde erişilmiştir.
2. (http://www.unicef.org.tr/)16.04.2015 tarihinde erişilmiştir.
3. (http://www.shudernegi.org/) 17.04.2015 tarihinde erişildi.
4. (http://www.aep.gov.tr/) 17.04.2015 tarihinde erişildi.
5. (http://www.cydd.org.tr/) 16.04.2015 tarihinde erişildi.
6. (http://www.diyanetvakfi.org.tr/) 15.04.2015 tarihinde erişildi.
7. (http://www.tdvkagem.org.tr/) 15.04.2015 tarihinde erişildi.
8. (http://www.ulfet.org/) 15.04.2015 tarihinde erişildi.
9. (http://www.kedv.org.tr/) 03.04.2015 tarihinde erişildi.
10. (http://www.cageder.org/) 18.04.2015 tarihinde erişildi.

TÜRKİYE'DE ÜNİVERSİTELERİN STRATEJİK PLANLARININ ÜNİVERSİTE ÖZERKLİĞİ BAĞLAMINDA DEĞERLENDİRİLMESİ

Sevim Öztürk
sozturk@inonu.edu.tr

ÖZET

Problem Durumu: Globalleşme ve bunun sonucu olarak rekabetin yoğunlaşması, stratejik planlamanın ve stratejik yönetimin her geçen gün daha fazla önem kazanması sonucunu doğurmaktadır. "Stratejik planlama", bir örgütün üyelerinin, örgütün geleceğini tahmin ettikleri ve o tahmine ulaşmak için gerekli işlemleri tasarladıkları bir süreçtir. Bu süreç, örgütün stratejik amaçlarını ve buna ilişkin eylem planlarını incelemeyi kapsar. "Stratejik yönetim" ise John M. Bryson'a göre, bir organizasyonun ne yaptığını, varlık nedenini ve gelecekte ulaşmak istediği hedefleri ortaya koyan bir yönetim tekniğidir." (Bryson,1988:5). Stratejik planlama temelde iki amaca dayanır: Bunlardan ilki, farklılıkların ve yeni fikirlerin ortaya konularak büyüme ve rekabetin sağlanması, diğeri ise örgütün daha etkin bir örgüt kimliğine kavuşturulmasıdır. Stratejik Yönetim, stratejik planlamada yer alan bir yönetim tekniğidir. Bu tanım içerisinde Vizyon, Misyon, Strateji ve Aksiyon olmak üzere başlıca dört unsur yer almaktadır. Stratejik planlamada, pörföy analizleri, arama konferansı, beyin fırtınası, Delphi tekniği, nominal grup tekniği gibi strateji seçimi ve karar verme tekniklerinden yararlanılır. Stratejik yönetimde en önemli aşama SWOT analizi yapılmasıdır. SWOT analizi ile organizasyonun iç ve dış durum değerlendirmesi yapılır. SWOT İngilizce "Strength" (güçlü yönler), "Weakness" (zayıf yönler), "Opportunity" (fırsatlar), "Threat" (Tehdit ve tehlikeler) kelimelerinin baş harflerinin birleştirilmesiyle oluşturulmuştur. SWOT Analizi, kısaca organizasyonda iç ve dış durum değerlendirilmesi yapılması demektir. Araştırmada, 5018 sayılı Kamu Mali Yönetimi ve Kontrol Kanunu"na göre tüm kamu kurumlarının ve dolayısıyla üniversitelerin stratejik planlama kapsamında yapmış oldukları SWOT analizleri ile kendi üniversitelerini nasıl tanımladıkları; bu tanımlamanın üniversite özerliği ile ne derecede bağdaştığını belirlemek amaçlanmıştır.

Amaç: Bu çalışmada, üniversitelerin stratejik planlama kapsamında yaptıkları SWOT analizlerinde belirttikleri güçlü ve zayıf yanları ile fırsat ve tehdit olarak gördükleri unsurlar incelenmekte, Türkiye üniversitelerinin günümüzde kendilerini nasıl tanımladıkları belirlenmekte ve bu tanımlamanın üniversite özerkliği kapsamında irdelemesi yapılmaktadır.

Yöntem: Betimsel bir çalışma olan bu araştırmada, Türkiye'deki üniversitelerin stratejik planlarının incelenmesinde tarama yöntemi ve belge-doküman inceleme tekniği kullanılmıştır.

Sonuç: Araştırmanın bulgular, sonuç ve öneriler kısmına tam metinde yer verilecektir.

Anahtar Sözcükler: stratejik planlama, SWOT analizi, üniversite özerkliği

 Copyright © International Conference on Quality in Higher Education(ICQH)

TÜRKİYE'DE VAKIF ÜNİVERSİTELERİ VE FİNANSMAN YAPILARI

Doç. Dr. Mehmet Emin ALTUNDEMİR
Siyasal Bilgiler Fakültesi, Sakarya Üniversitesi, Sakarya, Türkiye
altundemir@sakarya.edu.tr

Yavuz KULAÇ
Sakarya Üniversitesi,Yükseköğretim Araştırmaları Yüksek Lisans Öğrencisi, Sakarya, Türkiye
yavuzkulac@gmail.com

Mesut GÜRBÜZ
Sakarya Üniversitesi, Yükseköğretim Araştırmaları Yüksek Lisans Öğrencisi, Sakarya, Türkiye
mgurbuz@sakarya.edu.tr

ÖZET
Vakıf üniversiteleri eğitim-öğretim faaliyeti için, gelirlerini sadece kendi üniversitelerini ya da kendilerine ait kurum ve kuruluşları geliştirmek amacıyla harcamak kaydıyla, vakıflar tarafından kanunla kurulmuş bulunan kamu tüzel kişiliğine sahip, yükseköğretim kurumlarıdır. Türkiye'de Vakıf Üniversiteleri ilk olarak 1984 yılında Bilkent Üniversitesi ile birlikte kurulmaya başlanmış; sayıları 2000 yılında 20, 2010 yılında 45, 2015 yılında ise 76'ya ulaşmıştır. Bu üniversitelerin dışında meslek yüksekokullar olarak kurulan vakıf meslek yüksekokulları da bulunmaktadır. Günümüzde vakıf üniversitelerinin yükseköğretimdeki öğrenci sayısına göre payı %15.45 hesaplanmıştır. Türkiye'de yükseköğretim açısından böyle bir oranı karşılayan vakıf üniversiteleri finansman kaynakları içerisinde kurucu vakfın desteği, devlet desteği, özel kaynakları ve özel sektör desteği olmasına rağmen finansmanının %20-%90'lık oranını öğrenim ücretlerinden yani öğrenciler ve ailelerinden karşılamaktadır. Gerek gelişmekte olan ülkelerde, gerekse gelişmiş ülkelerde eğitim-öğretimin sorunları, genellikle finansman konusunda kendini hissettirmektedir. Bu çalışmada Türkiye'deki vakıf üniversitelerinin tarihi, yasal dayanakları ve finansman yapıları incelenmiştir. Vakıf üniversitelerinin başlıca finansman kaynakları belirlenmiş ve işleyişi hakkında genel bilgiler verilmiştir.
Anahtar Sözcükler: Vakıf üniversiteleri, finansman kaynakları

GİRİŞ

Türkiye'de 1984 yılında kurulmaya başlanılan vakıf üniversiteleri, 2003 yılında TOBB ETÜ'nün kurulması ile köklü ve güçlü kurumların yükseköğretime yatırım yapmalarıyla birlikte hızlanmış ve yeni bir boyut kazanmıştır. Vakıf üniversitelerinin sayısı, coğrafi yaygınlığı ve yükseköğretimdeki payı her geçen gün artmıştır. Türkiye'de artık vakıf üniversiteleri yükseköğretimde %15.45 gibi önemli bir paya sahiptir.

Türkiye'de yükseköğretimden kâr elde ederek varlığını sürdüren özel üniversiteler mevcut değildir. Yalnızca devlet ve vakıf üniversiteleri bulunmaktadır. Vakıf, hayır amacı ile belirgin bir varlığın diğer kişilere geçirilmesinin veya kendince geri alınmasının durdurulması ve yasaklanması olarak ifade edilebilir. Vakıflar bağımsız, kâr amacı gütmeyen, kamu yararına yönelik hizmet ve kaynak aktarımında bulunulan kurum olarak tanımlanabilir(Durmuş, 2011).

Bu çalışmanın amacı; vakıf üniversitelerinin finansman kaynakları ve toplam gelirleri incelendiğinde, Türkiye'deki vakıf üniversitelerinin aslında çok çeşitli ve sürekli finansman kaynaklarına sahip olmalarına ayrıca kuruluş amaçları gereği kâr amacı gütmeyip kamu yararına yönelik hizmet vermelerine rağmen finansmanlarının temel kaynağının öğrenci katkılarından(harçlardan)sağlanmasının doğru olmadığını göstermektir.

- Çalışmanın ilk kısmında; Vakıf üniversiteleri tanımlanmış, kurulabilmesi için gerekli şartlar açıklanmış, yükseköğretimdeki mevcut öğrenci sayıları ve vakıf üniversitelerindeki

 Copyright © International Conference on Quality in Higher Education(ICQH)

öğrenci sayıları karşılaştırılmış ve son olarak da Türkiye'de vakıf üniversiteleri tarihi hakkında kısa bilgiler verilmiştir.

- Çalışmanın ikinci kısmında; vakıf üniversitelerinin yasal dayanağı açıklanarak devlet üniversiteleri ile karşılaştırılmıştır.
- Çalışmanın üçüncü kısmında; vakıf üniversitelerinin finansman kaynakları çeşitlendirilerek açıklanmış, bazı finansman kaynaklarının toplam gelirindeki oranları gösterilmiştir.

METOD

Nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Türkiye'deki vakıf üniversitelerinin verileri ve gözlemler ile literatür taraması yapılmıştır. Tarama metodu kullanılarak özellikle vakıf üniversitelerinin finansman yapıları incelenmiştir.

BULGULAR

Türkiye'deki vakıf üniversitelerinin tarihçesi ve günümüzdeki mevcut durumları, sayısal verileri ile incelenmiştir. Finansman yapıları gruplandırılarak kuruluş amaçlarına uygunluğu tartışılmıştır. Türk yükseköğretim sistemine sağladığı katkılar ve yöneltilen eleştiriler belirlenmeye çalışılmıştır.

1. Vakıf üniversitesi

Doğrudan devlete bağlı olmayan ve bir vakıf tarafından özerk işletilen üniversitelerdir. Vakıf üniversitesi gelirlerini sadece kendi üniversitelerini ve mülkiyeti üniversitelere ait kurum ve kuruluşları geliştirmek amacıyla harcamak kaydıyla; vakıflar tarafından kanunla kurulmuş bulunan kamu tüzel kişiliğine sahip, yüksek düzeyde araştırma, eğitim-öğretim, bilimsel araştırma, yayın ve danışmanlık yapan, fakülte, enstitü, yüksekokul, meslek yüksekokul, destek, hazırlık okulu veya birimleri, benzeri kuruluş ve birimlerden oluşan bir yükseköğretim kurumudur(Resmi Gazete, 2005). Türkiye'de, kanunlara göre vakıf üniversiteleri, Yükseköğretim Kurulunun önerisi üzerine kanunla kurulur. Bu tür üniversitelerin kurulması, yeni bir üniversite kurma veya kurulmuş bulunan bir yükseköğretim kurumuna üniversite adının verilmesi şeklinde olur (Yükseköğretim Kurulu, 2007).

Vakıflarca üniversite kurulabilmesi için, üniversitenin en az iki fakülteden oluşması, bu fakültelerin bünyelerinde fen ve edebiyat alanları ile ilgili eğitim programlarının mevcut olması, fen ve edebiyat programlarının üniversitenin ilk açılacak eğitim programları arasında yer alması ve üniversitenin eğitim-öğretime başlayacağı yıl bu programlara öğrenci alınacağının taahhüt edilmesi gereklidir. Yerleştirmeler yine YÖK tarafından yapılır.

2. Türkiye'deki vakıf üniversitelerinin yasal dayanağı

Vakıf üniversitelerinin yasal dayanağı, Anayasanın 130. maddesinde yer almıştır. Bu maddeye göre, kazanç amacına yönelik olmamak şartı ile vakıflar tarafından, Devletin gözetim ve denetimine tabi yükseköğretim kurumları kurulabilir. Vakıf yükseköğretim kurumlarının hangi usulde kurulacağı 2547 Sayılı Yükseköğretim Kanunun ek 3. maddesinde gösterilmiştir. Vakıflar tarafından kurulan üniversiteler Devlet eliyle kurulan üniversiteler gibi kanunla kurulmakta olup, kamu tüzel kişiliğine sahiptirler.

Anayasanın 130. maddesinin son paragrafı uyarınca, vakıflar tarafından kurulan yükseköğretim kurumları mali ve idari konular dışındaki akademik çalışmaları ve öğretim elemanlarının sağlanması yönlerinden, Devlet eliyle kurulan yükseköğretim kurumları için Anayasada belirtilen hükümlere tabiidir. 2547 sayılı kanunun ek 8, 9 ve 10. maddelerinde;

- Vakıflarca kurulacak yükseköğretim kurumlarındaki akademik organların, Devlet yükseköğretim kurumlarındaki akademik organlar gibi düzenleneceği ve onların görevlerini yerine getireceği,
- Öğretim elemanlarının niteliklerinin Devlet yükseköğretim kurumlarındaki öğretim elemanlarının niteliklerinin aynısı olacağı,
- Devlet yükseköğretim kurumlarında çalışmaları yasaklanmış veya disiplin yoluyla bu kurumlardan çıkarılmış kişilerin, vakıf yükseköğretim kurumlarında görev alamayacakları,
- Vakıf yükseköğretim kurumlarının eğitim - öğretim esasları, öğretim süreleri ve öğrenci hakları ile ilgili hususların 2547 sayılı Kanun hükümlerine tabi olduğu,

 Copyright © International Conference on Quality in Higher Education(ICQH)

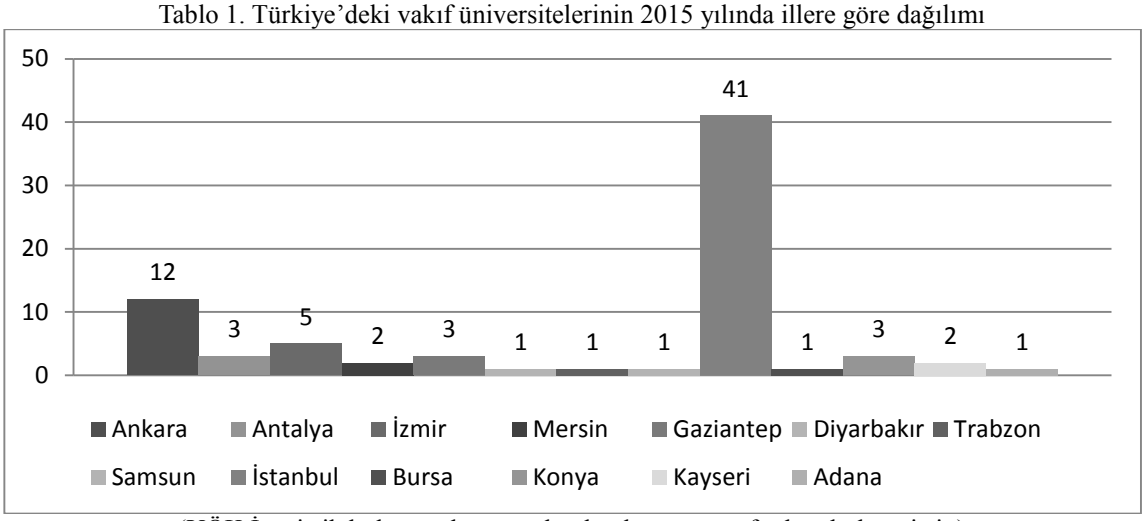
- Bu kurumların mali, idari ve ekonomik konularda Yükseköğretim Kurulunun gözetim ve denetimine tabi oldukları belirtilmiştir (Anayasa, 1981).

3. Türkiye'de vakıf üniversitelerinin tarihsel gelişimi ve mevcut durumu

İlk vakıf üniversitesi, 1984 yılında kurulan ve 1986 - 87'de eğitime başlayan Bilkent Üniversitesidir. Bunu, 1992 yılında kurulan Koç Üniversitesi, 1994'de kurulan Başkent Üniversitesi izlemiş ve vakıf üniversitesi sayısı 1996'da 8'e, 1997'de 15'e, 1999'da 20'ye 2001'de 23'e, 2002'de 24'e ve 2006'da 25'e 2010 da 45'e ve 2015 yılında 76'ya ulaşmıştır.

Türkiye'de 2003 yılında TOBB ETÜ' nün kurulması ile Türkiye'deki köklü ve güçlü kurumların yükseköğretim alanına yatırım yapması itibariyle Türkiye'de vakıf üniversiteleri yeni bir boyut kazanmıştır.1990-2000 yılları arasında Türkiye'de 19 yeni vakıf üniversitesi kurulmuştur. 2000-2011 yılları arasında ise vakıf üniversitelerinin kurulma hızı ve coğrafi yaygınlığı artmış, bu 10 yıllık dönemde 43 yeni vakıf üniversitesi kurulmuştur (Yükseköğretim Kurulu, 2007). 2010-2015 yılları arasında 14 yeni vakıf üniversitesi daha kurulmuş ve toplam rakam 76 ya ulaşmıştır. Bu üniversitelerin dışında, üniversite ile bağlantısı olmayan vakıf meslek yüksekokulları da bulunmaktadır.

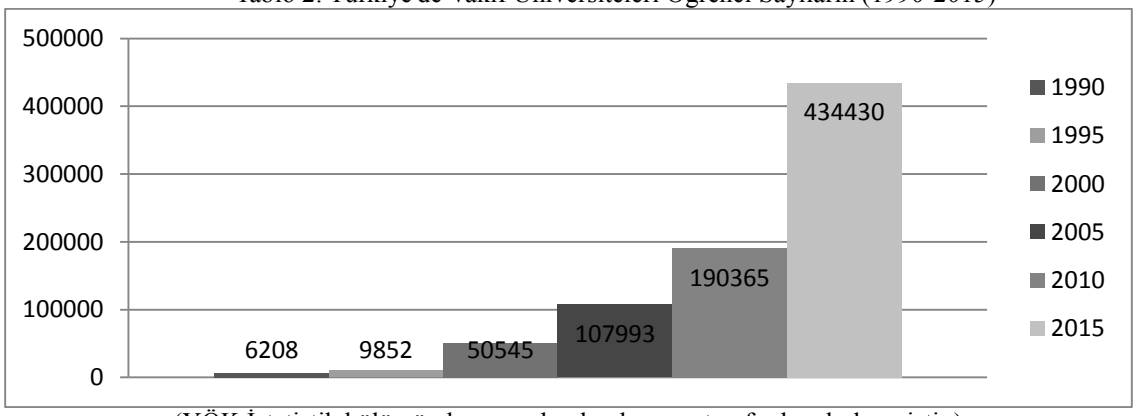
Tablo 1. Türkiye'deki vakıf üniversitelerinin 2015 yılında illere göre dağılımı



(YÖK İstatistik bölümünden yararlanılarak yazar tarafından derlenmiştir.)

Günümüzde vakıf üniversitelerinin yükseköğretimdeki öğrenci sayısına oranına baktığımızda; 2015 yılı itibariyle yükseköğretimdeki (açık öğretim hariç) öğrenci sayısı 2.812.229'dur. Vakıf üniversiteleri toplam öğrenci sayısı ise 434.430 olup toplam öğrenci sayısındaki oranı %15.45 olarak hesaplanmıştır. Bu oran yükseköğretim içerisinde vakıf üniversitelerinin payını göstermektedir.

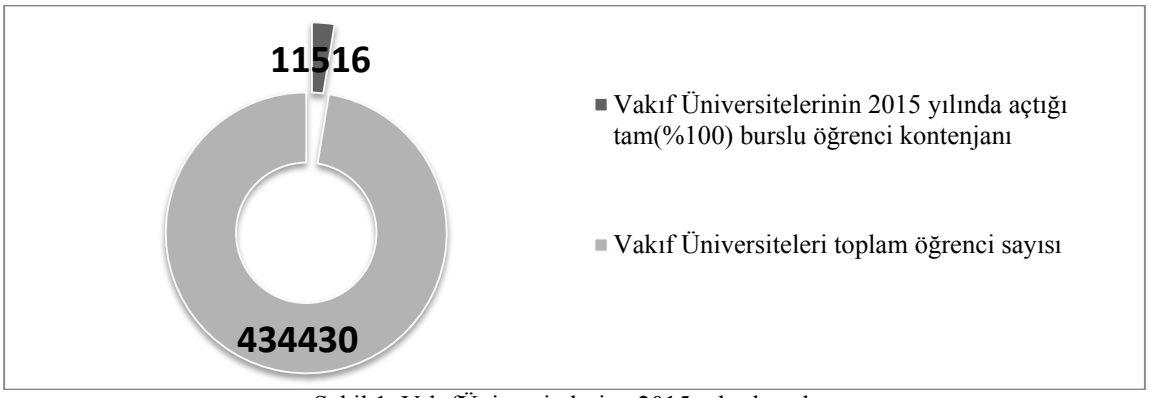
Tablo 2. Türkiye'de Vakıf Üniversiteleri Öğrenci Sayıların (1990-2015)



(YÖK İstatistik bölümünden yararlanılarak yazar tarafından derlenmiştir.)

 Copyright © International Conference on Quality in Higher Education(ICQH)

ÖSYS 2015 yükseköğretim programları ve kontenjanları kılavuzuna göre Türkiye'de 11.516 öğrenciye vakıf üniversiteleri tarafından tam(%100) burslu kontenjan açılmıştır. Bu rakam mevcut öğrenci sayısının %2.65 ine denk gelmektedir(ÖSYS Kılavuzu,2015). Yani Vakıf üniversiteleri 2015 yılında yalnızca %2,65 oranında tam burslu öğrenci almışlardır.



Şekil 1. VakıfÜniversitelerine 2015 yılındaaçılan %100bursluöğrencikontenjansayısınınvakıfüniversitelerindekitoplamöğrencisayısınaoranı
(ÖSYS Yükseköğretim Programları ve Kontenjanları Kılavuzu'ndan yazar tarafından derlenmiştir.)

4. Türkiye'deki vakıf üniversitelerinin finansman yapıları

Genel olarak finansman, bir mal veya hizmetin edinilebilmesi için gerekli nakdi ve ayni kaynakların sağlanmasını ifade eder. Eğitim-öğretimin finansmanı da, bu hizmetlerin sürdürülebilmesi için gerekli kaynakların sağlanması süreci olarak tanımlanır. Yükseköğretimin finansmanı ise yükseköğretim kurumlarının faaliyetlerini sürdürülebilmesi için gereken kaynakların teminini ifade eder. Gerek gelişmekte olan ülkelerde, gerekse gelişmiş ülkelerde eğitim-öğretimin sorunları, genellikle finansman konusunda kendini hissettirmektedir. (Karataş & SÖYLER, 2011)

Eğitimden yararlanan üç kesim vardır. Bunlar öğrenciler, işverenler ve devlettir. Devletin burada yer alması toplumsal çıkar nedeniyledir. Öğrenciler ve gelecekteki muhtemel işverenler açısından yükseköğretimi finanse etmek için farklı yöntemler bulunmaktadır. Burada bir noktaya açıklık getirmek gerekir; Öğrenciler denilince akla sadece öğrenciler değil onların ailelerinin de gelmelidir. Üniversitelerde eğitimin finansman kaynakları genellikle aşağıda belirtildiği gibidir(Akça, 2012).

1. Öğrenciler ve Aileleri,
2. İş Dünyası,
3. Devlet desteği, dolayısıyla vergi mükellefleri
4. Üniversiteler ve Hayırseverler

Öğrenciler ve aileleri genellikle eğitimin finansmanının bireysel yükünü çekenlerdir. Özellikle az gelişmiş ve gelişmekte olan ülkelerde aileler çocuklarının eğitimini ilköğretimden başlayarak üniversiteden mezun oluncaya kadar üstlenmektedir. İş dünyası ise ülkelerin içinde bulunduğu ekonomik koşullar ve eğitimli patronların nitelikli işgücü konusundaki duyarlılıkları bu kesimi eğitimi finanse etmeye zorlamaktadır. İş dünyası çoğunlukla eğitim öğretim sonrası istihdam etme amacını ön planda tutarak öğrencilere özellikle başarılı öğrencilere burslar vererek finansmana katkı sağlamaktadır.

Son yıllarda Türkiye'de de görülmeye başlayan dünyada daha önce uygulanan üniversitelerin eğitime finansman desteği sağlamaları da bir başka finansman yöntemi olarak ortaya çıkmıştır. Üniversiteler prestijlerini yükseltebilmek için özellikle başarılı öğrencilere kendilerini tercih etmeleri halinde çeşitli burslar sağlayacaklarını belirtmektedirler. Bununla birlikte bir başka finansman kaynağı da hayırseverlerdir. Hayırseverlerin diğergamlık duyguları yükseköğretimin finansmanına katkı sağlamalarını teşvik etmektedir. Ancak hayırseverlerin de sürekli bir finans kaynağı olarak düşünülmemesi gerekir. (Demir, İnan, & Sarıoğlu, 2014)

Günümüzde dünyanın birçok bölgesinde yükseköğretim hizmetlerinin finansmanında kamu sektörü yanında özel sektör fonları da kullanılmaya başlanmıştır. Yükseköğretim hizmetinin finansmanında kamu sektörü yanında özel sektörün ağırlığının arttırılmak istenmesi bu hizmetin finansman yükünün özel sektöre ve

 Copyright © International Conference on Quality in Higher Education(ICQH)

dolaylı olarak hizmetten yarar sağlayan öğrencilere kaydırılmasının amaçlanması etkili olmuştur. Bu amacın gerçekleştirilmesinde ülkelerin ekonomik kalkınma düzeyleri ile birlikte ekonomik koşullar önemli etkiye sahiptir. Bununla birlikte eğitimin finansmanının sağlanmasında devlet desteği en yaygın ve sürekli hizmettir. Devlet eğitimin sosyal faydasından yararlanır. Bu bağlamda ücretsiz kitap temini, burslar ve krediler, yurt imkânı, öğrencilere kısmi zamanlı çalışma olanağı gibi birçok hizmeti karşılayarak eğitimin finansmanında sürekli ve en büyük desteği sağlamaktadır.

Vakıf üniversitelerine geldiğimizde ise Türkiye'de kullanılan finansman yöntemleri 8 ayrı başlık altında toplayabiliriz. Bunlar;

1. Devlet desteği
2. Özel sektör desteği(Üniversite-Sanayi İş Birliği)
3. Kurucu vakıf desteği
4. Döner sermaye kârı
5. İktisadi işletme
6. Yürütülen projeler
7. Sürekli Eğitim Merkezleri
8. Öğrenim ücretleri

Vakıf üniversiteleri özel üniversitelerden farklı olarak kâr amacı gözetmeyen yükseköğretim kurumlarıdır. Yukarıda belirtildiği gibi vakıf üniversitelerinin gelirleri incelediğimizde kaynakları devlet, özel sektör, öz gelirler ve büyük oranda öğrencilerden karşılandığını görürüz.(COHE, 2014)

4.1 Devlet desteği:

Yükseköğretimin kamu sektörü tarafından finanse edilmesindeki en önemli ancak görünmeyen faktörlerden birisi de siyasi partilerin tutumlarıdır. Siyasi partiler seçmenlerden gelen talepleri karşılama adına başta eğitim hizmetinin bedava sunulması yanında -ödenen öğrenim harçları çok cüzi bir miktardır- her yöreye üniversite ve üniversiteye bağlı fakülte veya yüksekokul kurulması kamunun finansman yükünü daha da ağırlaştırmaktadır

Artan arz ve talep bu doğrultuda siyasi parti iktidarlarının politikaları ile her ile üniversite ve üniversite sayısının arttırılması gibi projeler ile devletin bu konudaki mali yükü artmış, yükseköğretimde özel sermayeyi destekleyerek yükünü hafifletmiştir.

Vakıf Üniversitelerinin gelirleri içerisinde Devlet bütçesinden vakıf üniversitelerine ayrılan ödenekler yer almaktadır. Yapılabilecek devlet yardımı, kamu yükseköğretim kurumlarına o yıl tahsis edilen toplam bütçe ödeneklerinin örgün eğitimdeki öğrenci sayısına bölünmesiyle elde edilecek tutarın, ilgili vakıf yükseköğretim kurumunda okuyan örgün öğrenci sayısıyla çarpılması sonucu bulunacak miktarın %30'unu geçememektedir. Gerçekleşen yardım, öngörülen %30'luk en yüksek oranın çok altında kalmaktadır. Örneğin, 2008 yılında verilen Devlet yardımı miktarı %6 düzeyinde kalmıştır. 2010 yılında ise vakıf üniversitelerinden 33'ü devlet katkısından yararlanmamıştır. Yararlanan üniversitenin aldıkları ödenek, bütçelerinin yüzde 3,6'sı ile yüzde 0,9'u arasında değişmiştir. (Kavak, 2011)

Tablo 3. Devlet desteğinden yararlanan vakıf üniversiteleri ve yardım oranları

Üniversite Adı	Toplam Gelirler TL	Devlet Yardımı TL	Devlet Yardımı Oranı(%)
Bilkent Üniversitesi	176.368.891,00	2.901.000,00	**1.6**
Sabancı Üniversitesi	85.339.721,00	681.000,00	**0.8**
Başkent Üniversitesi	71.619.904,99	1.934.000,00	**2.7**
Koç Üniversitesi	61.773.957,04	815.000,00	**1.3**
İst. Kültür Üniversitesi	37.508.508,00	960.000,00	**2.6**
Çankaya Üniversitesi	19.295.378,00	700.000,00	**3.6**
Işık Üniversitesi	18.019.619,00	435.000,00	**2.4**
Haliç Üniversitesi	14.770.174,84	402.000,00	**2.7**
Çağ Üniversitesi	10.063.079,87	185.000,00	**1.8**
Ufuk Üniversitesi	7.791.728,20	68.000,00	**0.9**

(Yükseköğretim Kurulu, 2007)

 Copyright © International Conference on Quality in Higher Education(ICQH)

Vakıf üniversitelerine yapılan Devlet yardımından yararlanılması, bazı kriterlere bağlanmıştır. Bu kriterler, vakıf üniversitelerinin, öğretim üyesi yetiştirmelerini, burslu öğrenci kontenjanlarının arttırmalarını ve gelişmelerini özendirici yükümlülükler taşımaktadır. Bir vakıf üniversitesinin hangi koşullarda Devlet yardımı alabileceği, 2547 Sayılı Yasada açıklanmıştır. Vakıf üniversitelerine yapılan Devlet yardımı, kamuoyunda bilinenin aksine büyük bir orana sahip değildir. 2010 yılı itibarıyla, vakıf üniversitelerinden Devlet yardımı alanların sayısı 10 olup bu üniversitelerde, üniversitenin toplam gelirleri içinde Devlet üniversitelerinde yardımın toplam gelirdeki oransal değerleri verilmiştir. Bunlar dışında Devletin vakıf üniversitelerine sağladığı;

a) **İrtifak hakkı tesisi:** Bir eşya üzerinde hak sahibine o eşyadan yararlanma yetkisi sağlayan sınırlı bir ayni haktır. Vakıf üniversitelerine 49 yıla kadar hazine arazileri üzerinde irtifak hakkı tesis edilmektedir. İrtifak hakkı bedeli yıllık olarak arazinin vergi değerinin %1 'inden az olmamak üzere, proje bedelinin %05'idir.
b) **Arsa ve arazi satışı:** Hazineye ait taşınmazların vakıf üniversitelerine %50 indirimli satış imkânı tanınmasıdır. Satış bedeli harca esas değerin yarısı kadardır.
c) **Kullanma hakkı verilmesi:** Hazinenin özel mülkiyetindeki tapulu araziler dışında kalan, kamu mallarının 49 yıla kadar vakıf üniversitelerine kullandırma durumudur.

Gibi haklar da mevcuttur. (Söyler, 2008)

4.2 Özel sektör desteği (Üniversite-sanayi iş birliği)

Üniversiteler ve araştırma enstitüleri gibi kurumlar sadece eğitim ve araştırma faaliyetlerinde bulunan kurum olmaktan çıkarak, bu alanların dışında toplumun ekonomik, sosyal, siyasi pek çok sorunlarını çözme konusunda çalışmalar yapmaya başlamıştır. Bir anlamda üniversiteler toplumla bütünleşmeye başlamıştır. Üniversite ile toplum arasındaki bağlantı kurulması ile birlikte özellikle gelişmiş ülkelerde üniversiteler eğitim hizmetlerinin ötesine geçerek sanayi ile entegrasyonunu tamamlamış, bilgi üreten kurumlar haline dönüşmüştür

Vakıf üniversiteleri yükseköğretimin finansmanında özel sektörün desteği hem yükseköğretimin finansmanına hem de özel sektörün teknolojik alt yapısına katkı sağlayacak şekilde çift yönlü bir işlevi de bünyesinde barındırmaktadır. Yükseköğretim kurumlarının teknolojik AR-GE çalışmalarında özel sektörün varlığını yanında hissetmesi bu kurumlar için teşvik edici bir rol oynar. Ancak özellikle teknolojik gelişmeler konusu başta olmak üzere AR-GE çalışmalarında özel sektörün yükseköğretim kurumlarını desteklemesi önemli yer tutar. (Karataş & SÖYLER, 2011)

4.3 Kurucu vakıf desteği

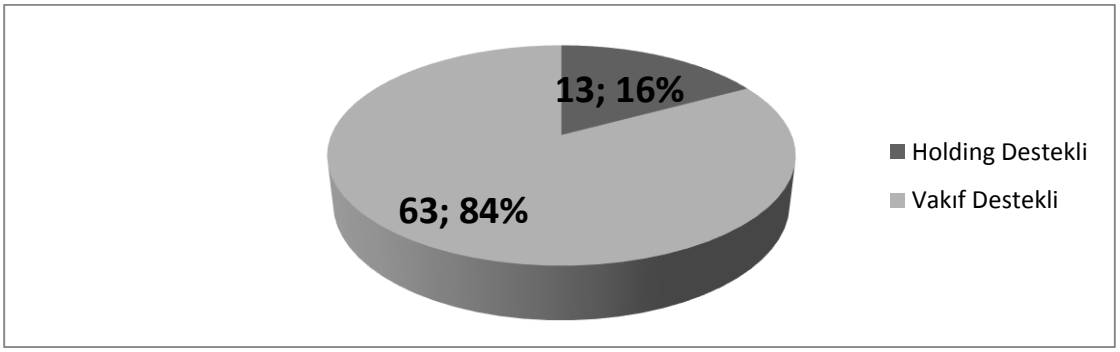
Türkiye'de faaliyette bulunan ve sayıları gittikçe artan vakıflara ait yükseköğretim kurumlarını da genellikle öğrencilerin ödedikleri öğrenim ücretleriyle kısmen de vakıf gelirleri ve sınırlı miktarda kamu kaynaklarıyla harcamalarını finanse ettikleri için özel kaynaklarla finansman kapsamında değerlendirmek gerekir. Vakıf üniversiteleri için kamu sektörünce ayrılan kaynak miktarı bu kurumların harcamalarının %5'ini karşılamıştır.

Vakıf üniversiteleri, vakıf tarafından kurulmaktadır. Kurucu vakfın yetkili yönetim organlarının üniversite kurma ile ilgili kararları Vakıflar Genel Müdürlüğü'nün olumlu yazısı ile bir takım belge ve taahhütlerle birlikte YÖK'e sunulmaktadır.

Vakıf üniversitelerinin kuruluşuna izin verilirken kurucu vakfın mali bünyesinin güçlü olması önem taşımaktadır. Bunun için mevzuatın öngördüğü bina, araç-gereç ve benzeri fiziki yapıların mevcudiyeti veya bunların sağlanması için yeteri kadar bir bedelin tahsisi önemlidir. Ancak bunlar yeterli olmayabilir. Kurucu vakfın mali bünyesinin güçlü olması gerekmektedir. Kurucu vakıfların mali bünyelerinin güçlendirilmesi maksadıyla, iktisadi işletmeler kurmalarını teşvik edici düzenlemeler yapılmalıdır. Bunların kârlarını vakıf üniversitelerine aktarmaları şartıyla vergi bağışıklıkları tanınması, hazine arazilerinin daha iyi koşullarda kira, satış veya irtifak hakkı tesisi yoluna gidilmelidir. Aksi halde mali bünyesi zayıf vakıflarca kurulan vakıf üniversitelerinin öğrenci katkı paylarına yüklenmek zorunda kalmaktadır.

 Copyright © International Conference on Quality in Higher Education(ICQH)

Vakıf üniversiteleri hazırladıkları bütçede tahmini olarak cari giderlerini ve %20 vakıf katkısını hesaplamalı ve vakfa bildirmelidirler. Ancak dönem sonunda fiili gerçekleşen cari giderler üzerinden %20 cari gider payı hesaplanmalı ve vakıftan talep edilmelidir. Vakıf ihtiyaç duyulduğunda %20 cari gider payını üniversiteye aktarmak zorundadır. Uygulamada vakıf üniversiteleri bilanço sonrası gider payının %20'sini vakıftan talep ve tahsil etmektedir(Söyler, 2008).



Şekil 2. Türkiye'de kuruluş desteklerine göre vakıf üniversiteleri

4.4 Döner sermaye kârı

Yükseköğretim kurumlarında üniversite yönetim kurulunun önerisi ve Yükseköğretim Kurulunun onayı ile döner sermaye işletmesi kurulabilmektedir. Kurulacak döner sermaye işletmesinin başlangıç sermayesine ilgili yükseköğretim kurumu bütçesinde bu amaç için ödenek öngörülmek kaydıyla katkı sağlanabilmektedir. (Yükseköğretim Kanunu)

Bazı kuruluşlar bünyesinde birden fazla döner sermeye işletmesi kurabilmektedir. Döner sermaye işletmeleri bağlı oldukları kurumlardan ayrı bir işveren olarak kabul edilmekte ve ayrı ayrı vergilendirilmektedir.Ancak Danıştay kararları doğrultusunda 01.01.1990 tarihinden geçerli olmak üzere döner sermaye işletmeleri ve bağlı oldukları kurumlar tek bir işveren olarak kabul edilmesi uygun görülmektedir.

4.5 İktisadi işletmeler

Vakıfa ait bir iktisadi işletmenin varlığından söz edilebilmesi için iktisadi işletmenin; dernek veya vakfa ait sermaye veya idari bakımdan bağlı olması, sermaye şirketi veya kooperatif şeklinde kurulmamış olması, ticari, sınai veya zirai alanda devamlı olarak faaliyette bulunması gerekmektedir. Vakıf üniversiteleri iktisadi işletmelerinin yapmış oldukları teslim ve hizmetler ile bunlara yapılan her türlü teslim ve hizmetler Katma Değer Vergisine tabi olmaktadır.

Vakıf üniversitelerine bağlı olan iktisadi işletmeler üniversiteden ayrı bir tüzel kişiliğe sahip olmalı ve ticaret siciline kayıt yaptırmalıdırlar. Vakıf üniversitelerinin iktisadi işletmeleri, kurumlar vergisi mükellefidirler. İktisadi işletmenin ticari kârına, kanunen kabul edilmeyen giderler eklenir, vergide muaf gelirler, istisnalar, geçmiş yıl zararları düşülür ve kurumlar vergisi matrahı bulunur. Matrah üzerinden %20 kurumlar vergisi hesaplanmaktadır. İktisadi işletmenin ticari karından, hesaplanan kurumlar vergisi tutarı düşüldükten sonra, vakıf üniversitelerine aktarılacak kâr tutarı bulunmaktadır. Bu tutar üzerinden gelir vergisi stopajı kesildikten sonra kalan tutar, üniversiteye aktarılabilir. (Özmen & Şahin, 2007)

4.6 Yürütülen projeler

Proje kapsamında satın alınan mal ve hizmete ait düzenlenen fatura veya fatura yerine geçebilecek belgeler proje numarası belirtilmek suretiyle üniversite adına düzenlenmelidir. İbraz edilen belgelerdeki giderlerin döviz cinsinden olanları, belge tarihindeki Türkiye Cumhuriyet Merkez Bankası döviz satış kuru esas alınmalıdır. Yürütülen proje kapsamında üniversiteye aktarılacak tutarlar için üniversite tarafından proje adına hesap açtırılması gerekmektedir. (Tübitak)

 Copyright © International Conference on Quality in Higher Education(ICQH)

4.7 Sürekli eğitim merkezleri

Sürekli eğitim merkezi; lisans, meslek yüksekokulu ve lisansüstü programları dışında, eğitim verdiği ve araştırma yaptığı tüm alanlarda, kısa ve uzun süreli eğitim programları düzenlemek, çeşitli danışmanlık ve araştırma projeleri geliştirmek ve bu şekilde Üniversitenin özel sektör, kamu ve uluslararası kuruluşlarla işbirliğinin gelişmesine katkıda bulunmaktadır. Üniversitelerde sürekli eğitim merkezleri diğer gelirler arasında yer almaktadır.(Temiz, 2014)

4.8Öğrenim ücretleri

Yükseköğretim hizmeti karma mal niteliğinde olması nedeniyle öğrenim ücretleri (harçlar) bu hizmetin arzının talebi karşılayamadığı durumlarda talebin kapasiteye göre ayarlanması işlevini gören bir araçtır. Yani öğrenim ücreti olarak ifade edilen harçlar yükseköğretim hizmetinin fiyatlandırılması anlamını taşımaktadır.

Vakıf üniversitelerini gelirlerinin dağılımları bakımından iki gruba ayırmak mümkündür. İlk gruptaki vakıf üniversitelerinde güçlü bir kurucu vakıf bulunup gelirlerin büyük oranı bu kaynak tarafından karşılanmaktadır. İkinci gruptakilerde ise, üniversite gelirlerinin büyük oranı öğrenci harçlarından sağlanmaktadır. Vakıf üniversitelerinin sayıca büyük bölümü ikinci gruba girmektedir (Yükseköğretim Kurulu, 2007). Üniversite gelirlerinde öğrenci katkı oranı, yaklaşık olarak %20-%90 arasında değişmektedir. Vakıf üniversitelerinin öğrenciden aldıkları öğrenim ücretleri, üniversitelere ve bir üniversite içinde programlara göre farklılık göstermektedir. 2015 yılı itibarıyla ücretler, 5.000 TL(Gediz Üniversitesi) ile 66.010 TL(Acıbadem Üniversitesi)arasında değişmektedir.(ÖSYS Kılavuzu,2015)

Tablo 4. Vakıf Üniversitelerinin toplam gelirlerinde öğrenci katkısının oranı

Üniversite Adı	Toplam Gelir	Öğrenci Katkıları	Öğrenci Katkısının Toplam Gelire Oranı (%)	Üniversite Adı	Toplam Gelir	Öğrenci Katkıları	Öğrenci Katkısının Toplam Gelire Oranı (%)
TOBB	12.865.522,24	2.705.092,46	**21,03**	**Beykent**	27.804.076,00	24.218.903,00	**87,11**
Sabancı	85.339.721,00	22.914.242,00	**26,85**	**Çağ**	10.063.079,87	8.803.868,33	**87,49**
Ufuk	7.791.728,20	3.151.036,41	**40,44**	**Işık**	18.019.619,00	15,801.709,00	**87,69**
Fatih	54.793814,00	24.000.414,00	**43,80**	**Yaşar**	6.937.660,44	6.235.129,95	**89,87**
Bilkent	176.368.91,00	83.107.424,00	**47,12**	**Haliç**	14.770.174,84	13.373.832,73	**90,55**
Maltepe	22.231.383,42	10.968.309,36	**49,34**	**İzmir Ekonomi**	29.372.704,42	26.791.531,18	**91,21**
Koç	61.773.957,04	33.896.130,17	**54,87**	**Okan**	5.759.815,00	5.282.841,00	**91,72**
Başkent	71.619.904,99	48.447.349,47	**67,65**	**İstanbul Bilgi**	61.179.272,08	56.177.687,35	**91,82**
Yeditepe	166.417.903,71	138.216.943,93	**83,05**	**Doğuş**	13.932.168,00	12.840.940,00	**92,17**
Kadir Has	28.188.117,00	23.537.825,00	**83,50**	**Çankaya**	19.295.378,00	17.879.111,00	**92,66**
İstanbul Ticaret	28.439.933,98	24.038.418,59	**84,52**	**Bahçeşehir**	25.097.303,65	23.264.849,90	**92,70**
İstanbul Kültür	37.508.508,00	31.821.745,00	**84,84**	**Atılım**	20.299.903,29	19.388.730,77	**95,51**

(Yükseköğretim Kurulu, 2007)

SONUÇ VE TARTIŞMA

Türkiye'de yükseköğretim veren üniversiteler devlet ve vakıf üniversiteleri olarak ikiye ayrılır. Mevcut üniversiteler içerisinde kâr amacı güden özel üniversite yoktur. Vakıf üniversiteleri yasada eğitim-öğretim faaliyeti için, gelirlerini sadece kendi üniversitelerini ve kendine ait kurum ve kuruluşları geliştirmek

 Copyright © International Conference on Quality in Higher Education(ICQH)

amacıyla harcamak kaydıyla, vakıflar tarafından kanunla kurulmuş bulunan kamu tüzel kişiliğine sahip, yükseköğretim kurumları olarak tanımlanmıştır.

Vakıf üniversitelerinin finansman yapılarının incelendiği bu çalışmada;

Vakıf üniversiteleri finansman kaynakları içerisinde devlet yardımı, kurucu vakıf veya şirket desteği, özel sektör desteği gibi çok çeşitli kaynaklar olsa da Türkiye'deki vakıf üniversitelerinin çok büyük bir kısmının temel finansman kaynağını öğrenci katkıları(harçlar) oluşturmaktadır. Burslu öğrenci sayısı dikkate alındığında açılan kontenjan sayısı toplam öğrenci sayısının %2.65'ine denk gelmektedir. Bu oran kâr gözetmeyen bir kurum olarak vakıf üniversiteleri için düşük bir orandır.

Bu kadar çeşitli kaynakları, onları destekleyen güçlü vakıf veya şirketleri olmasıyla birlikte özel değil vakıf üniversitesi olarak adlandırılan bu kurumların finansman kaynaklarının temeli öğrenci ve aileler olması doğru bulunmamaktadır. 2015 yılında vakıf üniversitelerinde 5000-66.000 TL arasında değişen öğrenim ücretleri, eğitim fiyatlandırılırken öğrencinin almış olduğu eğitim hizmetinin fiyatından daha yüksek değil daha düşük olması gerekir. Öğrencilerin ödediği bu ücretler, vakıf üniversitelerinin finansman yapılarında %95'e varan orana ulaşmaktadır. Kâr amacı olmaması gereken ve bu nedenle vakıf olarak kurulmuş olan üniversitelerin diğer kaynaklarının finansmanlarındaki oranı arttırılmalıdır. Tüm gelirlere bakıldığında; öğrenci katkı payları belirlenirken eğitimin toplam maliyetinin daha altında olması ve burslu öğrenci kontenjanlarının vakıf üniversiteleri tarafından arttırılması gerekmektedir.

KAYNAKÇA

Anayasa. (1981, 11 4). *Yükseköğretim Kanunu, 21*, 3. Türkiye: Resmi Gazete.

(2005, 12 31). *Resmi Gazete(26040)*. Ankara, Türkiye.

ÖSYS Yükseköğretim Programları ve Kontenjanları Kılavuzu. (2015, Temmuz 6). Ankara.

Akça, Y. D. (2012). Yükseköğretimin Finansmanı ve Türkiye İçin Yükseköğretim Finansman Modeli Önerisi. *YÖNETİM ve EKONOMİ, 19*(1), 95-104.

COHE. (2014). *Higher Education System in Turkey.* Ankara: The Concil of High Education.

Demir, M., İnan, M., & Sarıoğlu, F. (2014, Temmuz-Aralık). Yükseköğretim Finansmanı: Türkiyede Öğrenci Eğilimleri Üzerine Bir Değerlendirme. *Maliye Dergisi*(167), s. 200-225.

Durmuş, A. H. (2011). *Vakıflar Muhasebesi.* İstanbul: İstanbul Ticaret Üniversitesi.

Karataş, S., & SÖYLER, İ. (2011). Türkiye'de Özel Yükseköğretim Kurumlarının Kuruluşu ve Finansmanı. *Maliye Dergisi*(160), 57-71.

Kavak, Y. (2011, Ağustos). Türkiye'de Yükseköğretimin Görünümü ve Geleceğe Bakış. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi/Journal of Higher Education and Science, 1*(2), 55-58.

Özmen, M. A., & Şahin, S. (2007). Vakıf Üniversitelerinin Kdv Mükellefiyeti Sorunu I. *Yaklaşım Dergisi*, 178.

Söyler, İ. (2008, Ocak-Haziran). Eğitim Hizmetleri Bağlamında Vakıf Üniversitelerinin Finansal ve Vergisel Sorunları. *Maliye Dergisi*(154).

Temiz, E. (2014, Haziran). Vakıf Üniversitelerinde Finansal Raporlama. 35-36. İstanbul: İstanbul Ticaret Üniversitesi.

Tübitak. (2006). *Tübitak tarafındanözel kuruluşlar ve vakıf üniversitelerine proje karşılığı aktarılacak tutarın; transferi, denetimi, harcanması ve muhasebeleştirilmesine ilişkin esaslar.* Esaslar ve Yönergeler, 1-2.

Yükseköğretim Kurulu. (2007). *VAKIF ÜNİVERSİTELERİ RAPORU.* Ankara.

 Copyright © International Conference on Quality in Higher Education(ICQH)

TÜRKİYE'DEKİ DEVLET ÜNİVERSİTELERİNİN ATAMA KRİTERLERİ VE AKADEMİK PERFORMANSLARI

Doç.Dr. Mehmet Emin ALTUNDEMİR
Sakarya Üniversitesi Siyasal Bilgiler Fakültesi, Maliye Bölümü, Sakarya, Türkiye
altundemir@sakarya.edu.tr

Emel HATİPOĞULLARI
Sakarya Üniversitesi Yükseköğretim Araştırmaları YL, Sakarya, Türkiye
emel_hatip_1@hotmail.com

Zülal GÜLEÇ
Sakarya Üniversitesi Yükseköğretim Araştırmaları YL, Sakarya, Türkiye
zulalglc@gmail.com

ÖZET
ODTÜ Enformatik Enstitüsü bünyesinde yer alan University Ranking by Academic Performance (URAP) Araştırma Laboratuvarı 2009 yılından bu yana Türkiye'deki üniversiteleri akademik performanslarına göre sıralamaktadır. Yapılan bu sıralamalar, üniversitelerin kendi akademik performanslarını diğer üniversitelerle karşılaştırabilmesine ve belirlenen kriterlere göre gelişmeye açık yanlarını fark etmelerine yardımcı olmaktır.
URAP 2015-2016 Türkiye sıralama sonuçları 26 Ekim 2015'te açıklanmıştır. Başta öğretim üyesi sayısı olmak üzere, üniversitelerin akademik çalışmaları ve bu akademik çalışmaların gördüğü ilgi akademik performansı etkilemektedir. Üniversiteler araştırma faaliyetleri ve akademik çalışmaların yanısıra eğitim faaliyetlerini de yapmaları gerekmektedir. Hatta Türkiye'de üniversitelerin eğitim faaliyetleri öğretim üyelerinin zamanının önemli bir bölümünü kapsamakta olup kalan zaman içinde akademik ve araştırma faaliyetlerini yapabilmektedirler.
Bu çalışmada, URAP 2015-2016 Türkiye sıralama sonuçlarından yararlanarak akademik performansı iyi olan üniversiteler, akademik performansı orta derecede olan üniversiteler ve akademik performansı düşük olan üniversitelerin atama kriterlerini inceledik. Bu inceleme sonucunda ortak noktalar ve farklılıkları tespit etmeye çalıştık. Böylece atama kriterleri ile akademik performans ilişkisini analiz ettik.
Anahtar kelimeler: URAP, Akademik performans, Atama kriterleri, Türkiye, Devlet Üniversiteleri

GİRİŞ

ODTÜ Enformatik Enstitüsü bünyesinde yer alan University Ranking by Academic Performance (URAP) Araştırma Laboratuvarının verilerini dikkate alarak 2000 yılından önce kurulan devlet üniversiteleri incelenmiştir. Bu incelemenin sonucunda akademik performansı iyi olan üniversiteler, akademik performansı orta derecede olan üniversiteler ve akademik performansı düşük olan üniversiteler belirlenmiştir. Belirlenen üniversitelerin atama kriterleri öncelikle tek tek incelenmiştir. İncelenen üniversiteler gruplanarak ortak kriterler belirlenmiştir. Diğer gruplardaki üniversiteler ile karşılaştırılması yapılmıştır.

Bu çalışmanın amacı; 2000 yılından önce kurulan devlet üniversitelerin akademik performans ile üniversitelerin atama kriterlerini incelemek ve bu inceleme sonucunda ortak noktalar ve farklılıkları tespit etmeye çalışmaktır.

Öncelikle; üniversitelerin akademik başarını ölçen URAP hakkında bilgi verilmiştir. 2000 yılından önce kurulmuş üniversitelerin sıralamasını tablo halinde gösterilmiştir. Daha sonra; seçilen üniversiteler hakkında kısa bilgiler verilmiştir. Son bölümde ise; üniversitelerin atama kriterlerinin karşılaştırılması yapılarak incelenmiştir.

 Copyright © International Conference on Quality in Higher Education(ICQH)

METOD

Bu çalışmada hem nitel araştırma yöntemi hemde nicel araştırma yöntemi birlikte kullanılmıştır. URAP'ın yapmış olduğu üniversite akademik performans sıralamasından yararlanarak, üniversiteler üç gruba ayrılmıştır. Akademik performansta üst sıralarda yer alan üniversiteler, akademik performansta orta sıralarda yer alan üniversiteler ve akademik performansı düşük olan üniversiteler şeklinde bir ayırım yapılmıştır. Çalışmayı sınırlandırmak amacıyla 2000 yılından önce kurulmuş olan devlet üniversiteleri incelenmiştir. Bu üniversitelerin akademik atama kriterleri doküman inceleme yöntemi ile değerlendirilerek çalışma sonlandırılmıştır.

1. University Ranking by Academic Performance (URAP) Hakkında Bilgi

URAP'ın internet sayfasında belirtildiği üzere (http://tr.urapcenter.org/2015/hakkimizda.php), URAP Araştırma Laboratuarı 2009 yılında Orta Doğu Teknik Üniversitesi Enformatik Enstitüsü bünyesinde kurulmuştur. URAP'ın amacı, yükseköğretim kurumlarını akademik başarıları doğrultusunda değerlendirebilmek için bilimsel metodlar geliştirmek ve yapılan çalışmaların sonuçlarını kamuoyu ile paylaşmaktır.

Urap'ın hedefi, çalışmalar sonucunda elde edilen veriler ile üniversitelerin kendi akademik performanslarını diğer üniversitelerle karşılaştırabilmesine ve belirlenen kriterlere göre gelişmeye açık yanlarını fark etmelerine yardımcı olmaktır.

1.1.Urap 2015-2016 Türkiye Genel Sıralaması İlgili Genel Bilgi

University Ranking by Academic Performance (URAP) tarafından yapılan Türkiye sıralamasında, Web of Science/InCites gibi uluslararası kaynaklar ile YÖK'ün yayınladığı veriler kullanılmıştır. Urap'ın geliştirdiği sistem, üniversiteleri iyiler ve kötüler şeklinde ayırmayı hedeflememektedir. Amaç, üniversitelerin belirlenen kriterlere göre gelişmeye açık yanlarını fark etmelerine yardımcı olmaktır. Üniversitelerimizin genel sıralaması belirlenirken 9 kriter kullanılmıştır. Tablo 1'de bu kriterler açıklanmıştır.

Tablo 1. URAP'ın Türkiye Genel Sıralamasında Kullandığı Kriterler

No	Kriter	Amaç	Kaynak	Açıklama
1	Makale Sayısı	Araştırma	InCites2	2014 yılına ait SCI, SSCI ve AHCI taramalarına giren makale sayısı
2	Öğretim Üyesi Başına Düşen Makale Sayısı	Araştırma	InCites2 ve YÖK1	2014 yılına ait SCI, SSCI ve AHCI taramalarına giren makale sayısı / 2012 yılı Öğretim Üyesi Sayısı
3	Atıf Sayısı	Araştırma	InCites2	2012-2014 yılları arasında alınan toplam atıf sayısı
4	Öğretim Üyesi Başına Düşen Atıf Sayısı	Araştırma	InCites2 ve YÖK1	2012-2014 yılları arasında alınan toplam atıf sayısı / 2014 yılı Öğretim Üyesi Sayısı
5	Toplam Bilimsel Doküman Sayısı	Araştırma	InCites3	2012-2014 yılları arasında yapılan toplam yayın, tebliğ vb. sayısı
6	Öğretim Üyesi Başına Düşen Toplam Bilimsel Doküman Sayısı	Araştırma	InCites2 ve YÖK1	2012-2014 yılları arasında yapılan toplam yayın, tebliğ vb. sayısı3 / 2014 yılı Öğretim Üyesi Sayısı
7	Doktora Öğrenci Sayısı	Eğitim ve Araştırma	YÖK1	2014-2015 Öğretim Yılı doktora öğrenci sayısı
8	Doktora Öğrenci Oranı	Eğitim ve Araştırma	YÖK1	2014-2015 Öğretim Yılı doktora öğrenci sayısı / aynı dönemdeki toplam öğrenci sayısı
9	Öğretim Üyesi Başına Düşen Öğrenci Sayısı	Eğitim	YÖK1	2014-2015 Öğretim Yılı toplam öğrenci sayısı / 2014 yılı Öğretim Üyesi Sayısı

Kaynak: 2015-2016 Türkiye Genel Sıralaması http://tr.urapcenter.org/2015/2015.php

1.2.URAP'a Göre 2000 Yılından Önce Kurulmuş Üniversitelerin Sıralaması

Ülkemizde 2000 yılından önce kurulmuş olan devlet üniversitelerinin URAP'a göre akademik performans sıralaması tablo 2'e verilmiştir. Bu çalışmada üniversitelerin atama kriterlerini karşılaştırabilmek için ilk beş, ortada bulunan beş, son sırada bulunan beş üniversite belirlenmiştir.

İlk beş üniversite: Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Hacettepe Üniversitesi, İstanbul Üniversitesi, Ankara Üniversitesi, İstanbul Teknik Üniversitesi

Ortadaki beş üniversite: Gaziantep Üniversitesi, Sakarya Üniversitesi, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi,

 Copyright © International Conference on Quality in Higher Education(ICQH)

İnönü Üniversitesi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi

Son beş üniversite: Dumlupınar Üniversitesi, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Trakya Üniversitesi, Niğde Üniversitesi, Balıkesir Üniversitesidir.

Tablo 2. 2015-2016 için 2000 Yılından Önce Kurulan Devlet Üniversiteleri Sıralaması

Sıralama	Üniversite	Puan Aralığı		Sıralama	Üniversite	Puan Aralığı
1	Orta Doğu Teknik Üniversitesi	750 - 799		33	Sakarya Üniversitesi	500 - 549
2	Hacettepe Üniversitesi	700 - 749		34	Eskişehir Osmangazi Üniversitesi	
3	İstanbul Üniversitesi	650 - 699		35	İnönü Üniversitesi	
5	Ankara Üniversitesi			36	Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi	450 - 499
6	İstanbul Teknik Üniversitesi			37	Kocaeli Üniversitesi	
7	Gebze Teknik Üniversitesi			38	Gaziosmanpaşa Üniversitesi	
8	Ege Üniversitesi			39	Anadolu Üniversitesi	
9	Gazi Üniversitesi			40	Yüzüncü Yıl Üniversitesi	
12	Boğaziçi Üniversitesi	600 - 649		42	Pamukkale Üniversitesi	
13	Atatürk Üniversitesi	550 - 599		43	Celal Bayar Üniversitesi	
14	Yıldız Teknik Üniversitesi			44	Mersin Üniversitesi	
15	Erciyes Üniversitesi			45	Abant İzzet Baysal Üniversitesi	
16	İzmir Yüksek Teknoloji Enstitüsü			47	Mustafa Kemal Üniversitesi	
17	Marmara Üniversitesi			48	Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi	
18	Selçuk Üniversitesi			49	Afyon Kocatepe Üniversitesi	
19	Dokuz Eylül Üniversitesi			50	Harran Üniversitesi	
20	Karadeniz Teknik Üniversitesi			51	Bülent Ecevit Üniversitesi	400 - 449
22	Çukurova Üniversitesi			52	Adnan Menderes Üniversitesi	
23	Akdeniz Üniversitesi			53	Kırıkkale Üniversitesi	
24	Ondokuz Mayıs Üniversitesi			54	Dumlupınar Üniversitesi	
25	Süleyman Demirel Üniversitesi	500 - 549		55	Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi	
27	Dicle Üniversitesi			56	Trakya Üniversitesi	
29	Uludağ Üniversitesi			57	Niğde Üniversitesi	
30	Fırat Üniversitesi			58	Balıkesir Üniversitesi	
32	Gaziantep Üniversitesi			59	Cumhuriyet Üniversitesi	

Kaynak: http://tr.urapcenter.org/2015/2015_t1.php

BULGULAR

Değerlendirmeye alınan üniversitelerin öğretim üye sayıları, kuruluş yılları, öğretim üyesi başına düşen öğrenci sayıları, URAP tarafından verilen puanlar ile bu üniversitelerin atama kriterlerinde yer alan başlıklar incelenecektir.

2. Değerlendirmeye Alınan Üniversiteler Hakkında Genel Bilgi

Aşağıdaki tablo 3'de üniversitelerin öğretim üye sayıları, öğretim üyesi başına düşen öğrenci sayısı (lisans+lisansüstü), öğretim üyesi başına düşen öğrenci sayısı puanı, 2014 yılı makale sayısı puanı + öğretim üyesi başına düşen 2014 yılı makale sayısı puanı, atıf sayısı puanı + öğretim üyesi başına düşen 2014 yılı atıf sayısı puanı, 2012-2014 yılları arası yapılan toplam bilimsel doküman sayısı puanı + öğretim üyesi başına düşen toplam bilimsel doküman sayısı puanı, üniversitelerin kuruluş tarihi gösterilmektedir.

 Copyright © International Conference on Quality in Higher Education(ICQH)

Tablo 3. Değerlendirmeye Alınan Devlet Üniversiteleri Hakkında Bilgiler

Üniversiteler	Öğretim Üyesi Sayıları (2014 Yılı)	Öğretim Üyesi Başına Düşen Öğrenci Sayısı (Lisans+Lisansüstü)	2014 Yılı Makale Sayısı Puanı + Öğretim Üyesi Başına Düşen 2014 Yılı Makale Sayısı Puanı	Atıf Sayısı Puanı + Öğretim Üyesi Başına Düşen 2014 Yılı Atıf Sayısı Puanı	2012-2014 Yılları Arası Yapılan Toplam Bilimsel Doküman Sayısı Puanı + Öğretim Üyesi Başına Düşen Toplam Bilimsel Doküman Sayısı Puanı	Üniversitelerin Kuruluş Tarihi
Orta Doğu Teknik Üniversitesi	866	31.54	167.35	188.66	171.91	15.11.1956
Hacettepe Üniversitesi	1742	22.76	155.16	159.88	165.24	08.07.1967
İstanbul Üniversitesi	2957	30.96	153.51	154.97	157.59	18.11.1933
Ankara Üniversitesi	1877	30.70	146.15	141.29	147.72	13.06.1946
İstanbul Teknik Üniversitesi	1153	31.85	150.92	149.33	151.09	01.01.1944
Gaziantep Üniversitesi	676	37.81	111.77	126.31	112.40	07.06.1987
Sakarya Üniversitesi	992	46.29	122.24	109.85	117.51	03.07.1992
Eskişehir Osmangazi Üniversitesi	751	34.29	113.78	114.54	116.86	18.08.1993
İnönü Üniversitesi	754	35.91	12.05	113.98	117.92	03.04.1975
Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi	724	39.13	120.11	114.61	115.35	03.07.1992
Dumlupınar Üniversitesi	519	62.97	93.95	106.42	106.88	03.07.1992
Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi	678	33.79	94.86	87.26	93.46	03.07.1992
Trakya Üniversitesi	684	37.96	83.96	91.89	97.05	20.07.1982
Niğde Üniversitesi	377	38.75	98.77	101.90	94.38	03.07.1992
Balıkesir Üniversitesi	556	48.07	97.18	102.14	96.99	01.01.1993

Kaynak: http://tr.urapcenter.org/2015/2015_t9.php, https://istatistik.yok.gov.tr/ Üniversitelerin kuruluş tarihleri, http://www.cnnturk.com/universite-rehberim/universitelerin-kurulus-tarihleri?page=14

3.Üniversitelerin Atama Kriterlerinin Karşılaştırılması

Akademik performansı iyi olan üniversiteleri 1. grup (Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Hacettepe Üniversitesi, İstanbul Üniversitesi, Ankara Üniversitesi, İstanbul Teknik Üniversitesi), akademik performansı orta derecede olan üniversiteleri 2. grup (Gaziantep Üniversitesi, Sakarya Üniversitesi, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, İnönü Üniversitesi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi) ve akademik performansı düşük olan üniversiteleri 3. grup (Dumlupınar Üniversitesi, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Trakya Üniversitesi, Niğde Üniversitesi, Balıkesir Üniversitesi) olarak gruplandırılmıştır.

Atama kriterlerini; yayınlar, atıflar, kongreler bildiriler, hakemlik ve editörlük, eğitim, araştırma faaliyetleri, kitaplar ve çeviriler, diğer hizmetler olarak 8 grupta incelenmiştir.

3.1.Yayınlar

Atama kriterlerinde yayınlar incelendiğinde SCI, SCI Expanded, SSCI, AHCI kapsamındaki dergilerde yayınlanan makalelerin, vaka raporu, teknik notların üç gruptaki üniversiteler için ortak değerlendirme kriteri olduğu görülmektedir.

SCI, SCI Expanded, SSCI ve AHCI kapsamı dışında kalan uluslar arası ve indeksler kapsamındaki dergilerde

yayınlanan; tam metin, vaka raporu, özet, teknik not, basılı olmak koşulu ile uluslar arası ve ulusal kongrelerde sunulan ve tam metni veya özeti yayınlanmış, sözlü veya poster bildiriler 1. ve 2. grup üniversiteler için atama kriterleri arasında yer almaktadır.
Üniversiteler arası kurul tarafından kabul edilen uluslararası alan indeksi kapsamındaki dergilerde yayınlanan makaleler, ulusal hakemli dergilerde yayımlanan makaleler, SCI, SCI Expanded, SSCI ve AHCI kapsamı dışındaki uluslararası indeksler kapsamındaki dergilerde yayınlanan makaleler 3.grup üniversitelerin kriterleri arasındadır.

Tablo 4. Atama Kriterleri: Yayınlar

ATAMA KRITERLERI	1.Grup	2.Grup	3.Grup
SCI, SCI Expanded, SSCI, AHCI kapsamındaki dergilerde yayınlanan makaleler (teknik not, editöre mektup, tartışma, vaka takdimi, özet, derleme ve kitap kritiği, editöre mektuplar, ön bildiri, teknik notlar bu kapsamda sayılmaz)	X	X	X
SCI, SCI Expanded, SSCI, AHCI kapsamındaki dergilerde yayınlanan vaka raporu, teknik notlar ve benzeri yazılar (Yayınlanmış bir makale ile ilgili kısa yazılar, makale ile ilgili veya müteakip sayılarda yayınlanan yazılar bu kapsamda sayılır)	X	X	X
Üniversiteler arası kurul tarafından kabul edilen uluslararası alan indeksi kapsamındaki dergilerde yayınlanan makaleler			X
SCI, SCI Expanded, SSCI ve AHCI kapsamı dışında kalan uluslar arası ve indeksler kapsamındaki dergilerde yayınlanan; tam metin, vaka raporu, özet, teknik not	X	X	
SCI, SCI Expanded, SSCI ve AHCI kapsamı dışında kalan uluslar arası ve ulusal kongrelerde sunulan ve tam metni veya özeti yayınlanmış, sözlü veya poster bildiriler (basılı olması gerekir)	X	X	
Uluslararası kongrelerde sunulan, SCI, SCI Expanded,SSCI ve AHCI kapsamındaki dergi özel sayılarında veya aynı kapsamlardaki kongre kitabında tam metni veya özeti yayınlanmış bildiriler ve editöre mektuplar	X	X	
SCI, SCI-Expanded, SSCI ve AHCI dışındaki indeksler tarafından yayımlanmış, teknik not, editöre mektup, tartışma, vaka takdimi, özet, derleme ve kitap kritiği türünden yayınlar dışındaki makaleler			X
Ulusal hakemli dergilerde yayımlanan; teknik not, editöre mektup, tartışma, vaka takdimi ve özet türünden yayınlar dışındaki makaleler			X
SCI, SCI Expanded, SSCI ve AHCI kapsamı dışındaki uluslararası indeksler kapsamındaki dergilerde yayınlanan makaleler			X

Tüm üniversitelerde atama kriterleri arasında yayınların önemli bir yeri olup uluslararası alan indeksi ve ulusal hakemli dergiler kapsamı 3. grup üniversitelerde geniş tutulmuştur.

3.2. Atıflar

Atıflar atama kriterini incelediğimizde SCI, SCI-Expanded, SSCI ve AHCI tarafından taranan dergilerde yayımlanmış ve adayın yazar olarak yer almadığı yayınlarda atıfın olması üç gruptaki üniversiteler içinde önemli olduğu görülmektedir.
Öğretim üyesinin kendi makalesine hariç yapılan ulusal atıflar ve SCI, SCI-Expanded, SSCI, AHCI indeksleri dışındaki indeks ve özler tarafından taranan dergilerde yayımlanan ve adayın yazar olarak yer almadığı yayınlarda adayın atıf 1. ve 2. grup üniversiteler için önemlidir.

Tablo 5. Atama Kriterleri: Atıflar

ATAMA KRITERLERI	1. Grup	2. Grup	3. Grup
SCI, SCI-Expanded, SSCI, AHCI indeksleri dışındaki indeks ve özler tarafından taranan dergilerde yayımlanan ve adayın yazar olarak yer almadığı yayınlarda adayın atıf yapılan her eseri için	X	X	
Ulusal Atıflar (kendi makalesine hariç)	X	X	
SCI, SCI-Expanded, SSCI ve AHCI tarafından taranan dergilerde yayımlanmış ve adayın yazar olarak yer almadığı yayınlarda her bir atıf için	X	X	X

 Copyright © International Conference on Quality in Higher Education(ICQH)

3.3. Kongreler ve Bildiriler

Kongreler bildiriler atama kriterleri olarak incelendiğinde uluslararası veya ulusal kongrelerde davetli konuşmacı olmak, yurtdışında ders, seminer, konferans vermek 1. ve 2. grup üniversiteler için atama kriteridir.

Ulusal sempozyum, kongre ve konferansların bildiriler kitabında özet metin olarak yayımlanmış bildiriler yada yayınlanmamış poster veya sözlü sunumlar 2. ve 3. grup üniversiteler için atama kriteridir.

Ulusal kongrelerde sunulan sözel bildiri kriteri 1. ve 3.grup üniversiteler için atama kriteridir.

Ulusal sempozyum, kongre ve konferansların bildiriler kitabında tam metin olarak yayımlanmış bildiriler ise sadece 2. grup üniversiteler için atama kriteridir.

Tablo 6. Atama Kriterleri: Kongre ve Bildiriler

ATAMA KRITERLERI	1.Grup	2.Grup	3.Grup
Ulusal sempozyum, kongre ve konferansların bildiriler kitabında tam metin olarak yayımlanmış bildiriler		X	
Uluslararası kongrelerde davetli konuşmacı olmak ve/veya yurtdışında ders, seminer, konferans vermek	X	X	
Uluslararası kongrelerde sunulan sözel bildiri	X	X	
Ulusal kongrelerde davetli konuşmacı olmak	X	X	
Ulusal kongrelerde sunulan sözel bildiri	X		X
Ulusal sempozyum, kongre ve konferansların bildiriler kitabında özet metin olarak yayımlanmış bildiriler		X	X
Ulusal sempozyum, kongre ve konferansların bildiriler kitabında yayınlanmamış, poster veya sözlü sunumlar		X	X

3.4. Hakemlik ve Editörlük

Hakemlik ve editörlüğü atama kriterleri olarak incelendiğinde SCI, SCI Expanded, SSCI ve AHCI kapsamındaki dergilerde hakemlik, editörlük yapmak, ulusal kitap editörlüğü yapmak üç gruptaki üniversiteler için atama kriteri olarak değerlendirilmektedir.

SCI, SCI Expanded, SSCI ve AHCI kapsamındaki dergilerde yayın kurulu üyeliği veya editörler listesinde yer almak, bu indekslerin dışındaki uluslararası indeksler kapsamındaki dergilerde hakemlik yapmak, ulusal hakemli dergilerde editörlük, hakemlik, editör yardımcılığı veya yayın kurulu üyeliği, yabancı dilde yazılmış uluslararası kitaplarda editörlük yapmak 1. ve 2. grup üniversiteler için atama kriteridir.

İki ya da daha fazla dilde yazılmış (karma) kitaplarda editörlük 1. grup üniversitelerde, SCI, SCI Expanded, SSCI, AHCI kapsamı dışındaki uluslararası indeksler kapsamındaki dergilerde yardımcı editörlük 2. grup üniversitelerde atama kriteridir.

Tablo 7. Atama Kriterleri: Hakemlik ve Editörlük

ATAMA KRITERLERI	1.Grup	2.Grup	3.Grup
SCI, SCI Expanded, SSCI ve AHCI kapsamındaki dergilerde hakemlik	X	X	X
SCI, SCI Expanded, SSCI, AHCI kapsamı dışındaki uluslararası indeksler kapsamındaki dergilerde editörlük	X	X	X
Ulusal kitap editörlüğü yapmak	X	X	X
İki ya da daha fazla dilde yazılmış (karma) kitaplarda editörlük	X		
SCI, SCI Expanded, SSCI, AHCI kapsamı dışındaki uluslararası indeksler kapsamındaki dergilerde yardımcı editörlük		X	
SCI, SCI Expanded, SSCI ve AHCI kapsamındaki dergilerde Yayın Kurulu Üyeliği veya Editörler Listesinde yer almak	X	X	
SCI, SCI Expanded, SSCI, AHCI kapsamı dışındaki uluslararası indeksler kapsamındaki dergilerde hakemlik	X	X	
Ulusal hakemli dergilerde editörlük, hakemlik, editör yardımcılığı veya yayın kurulu üyeliği	X	X	
Yabancı dilde yazılmış uluslararası kitaplarda editörlük	X	X	

 Copyright © International Conference on Quality in Higher Education(ICQH)

3.5. Eğitim

Eğitim atama kriterleri olarak incelendiğinde sonuçlandırılmış yüksek lisans veya doktora tez yönetimi, lisansüstü, lisans, önlisans düzeyde ders vermek üç gruptaki üniversiteler için atama kriteridir.
Sonuçlandırılmış tıpta uzmanlık tez yönetimi 1. ve 2. grup üniversiteler için atama kriteridir.
Yönetiminde devam eden yüksek lisans veya doktora tez yönetimi ise sadece 3. grup üniversiteler için atama kriteri olarak değerlendirilmektedir.

Tablo 8. Atama Kriterleri: Eğitim

ATAMA KRITERLERI	1.Grup	2.Grup	3.Grup
Sonuçlandırılmış yüksek lisans veya doktora tez yönetimi	X	X	X
Lisansüstü, lisans, önlisans düzeyde ders verme	X	X	X
Sonuçlandırılmış tıpta uzmanlık tez yönetimi	X	X	
Yönetiminde devam eden yüksek lisans veya doktora tez yönetimi			X

3.6. Araştırma Faaliyetleri

Araştırma faaliyetleri atama kriterleri olarak incelendiğinde ulusal ve uluslar arası kuruluşlarca desteklenmiş projeler üç gruptaki üniversiteler için atama kriteridir.
Bir kurum ya da kuruluş tarafından talep edilen bilimsel rapor yazmak 1. ve 2. grup üniversiteler için atama kriteridir.
Uluslararası veya ulusal kuruluşlarca desteklenen projelerde; proje yürütücülüğü veya projelerde görev almak sadece 3. grup üniversiteler için atama kriteri olarak değerlendirilmektedir.

Tablo 9. Atama Kriterleri: Araştırma Faaliyetleri

ATAMA KRITERLERI	1.Grup	2.Grup	3.Grup
Uluslararası kuruluşlarca desteklenmiş projeler	X	X	X
Ulusal kuruluşlarca desteklenmiş projeler	X	X	X
Bir kurum ya da kuruluş tarafından talep edilen bilimsel rapor	X	X	
Uluslar arası veya ulusal kuruluşlarca desteklenen projelerde; proje yürütücülüğü veya projelerde görev almak			X

3.7. Kitaplar ve Çeviriler

Kitaplar ve çeviriler atama kriterleri olarak incelendiğinde yurt dışında veya yurt içinde yayımlanmış kitap yazarlığı veya bölüm yazarlığı üç gruptaki üniversiteler için atama kriteridir.
Adayın kendi bilim alanı ile ilgili olmak şartı ile kitap veya kitap bölümü çevirmenliği, uluslararası kitaplar ve çağrılır derleme dergilerinde yer almış olan ve adayın adı ile anılan kişiye özgü denklem, şema, şekil, resim, sendrom ve tablolar oluşturmak 1. ve 2. grup üniversiteler için atama kriteridir.
Kitap, makale veya kitap bölümü çevirisi yapmak sadece 3. grup üniversiteler için atama kriteri olarak değerlendirilmektedir.

Tablo 10. Atama Kriterleri: Kitaplar ve Çeviriler

ATAMA KRITERLERI	1.Grup	2.Grup	3.Grup
Yurt dışında veya yurt içinde yayımlanmış kitap yazarlığı veya bölüm yazarlığı	X	X	X
Kitap veya kitap bölümü çevirmenliği (Adayın kendi bilim alanı ile ilgili olmalıdır)	X	X	
Uluslararası kitaplar ve çağrılır derleme dergilerinde yer almış olan ve adayın adı ile anılan kişiye özgü denklem, şema, şekil, resim, sendrom ve tablolar	X	X	
Kitap, makale veya kitap bölümü çevirisi			X

3.8. Diğer Hizmetler

Diğer hizmetler olarak birleştirilen atama kriterleri incelendiğinde yayın teşvik ödülleri dışında kalan uluslar arası veya ulusal ödüller almak, uluslar arası veya ulusal patent almış olmak üç gruptaki üniversiteler için atama kriteridir.

 Copyright © International Conference on Quality in Higher Education(ICQH)

Üniversite Ödülleri almak, bir aydan uzun süreli bilimsel araştırma için alınan uluslar arası burs almak, uluslar arası veya ulusal bildiri kitaplı bilimsel kongre düzenleyenler listesinde bulunmuş olmak 1. ve 2. grup üniversiteler için atama kriteridir.

Tablo 11. Atama Kriterleri: Diğer Hizmetler

ATAMA KRITERLERI	1.Grup	2.Grup	3.Grup
Uluslar arası veya ulusal ödüller(yayın teşvik ödülleri dışında kalan bilimsel ödüller)	X	X	X
Üniversite Ödülleri	X	X	
Uluslar arası veya ulusal patent	X	X	X
Bir aydan uzun süreli bilimsel araştırma için alınan uluslar arası burslar	X	X	
Uluslar arası veya ulusal bildiri kitaplı bilimsel kongre düzenleyenler listesinde bulunmak	X	X	

SONUÇ VE TARTIŞMA

Yapılan bu çalışmada görüldüğü üzere URAP sıralamasında akademik performansı iyi olan, akademik performansı orta derecede olan ve akademik performansı düşük olan üniversitelerin atama kriterlerinde bazı farklılıklar olmasına rağmen ortak noktaların çok daha fazla olduğu açıkça görülmektedir. Ortak noktaların çok fazla olmasına rağmen akademik performans açısından üç farklı grupta yer almaktadırlar. Ayrıca atama kriterlerindeki farklılıklarla, üniversitelerin akademik performansı arasında doğrudan bir korelasyon olduğunu söylemek pek mümkün görülmemektedir. Çünkü farklı sıralamalardaki üniversiteler atama kriterlerinin farklı kategorilerine ağırlık verebilmektedir. Yani akademik performansı iyi olan üniversiteler şu kategorilere, akademik performansı düşük olan üniversiteler ise şu kategorilere ağırlık vermektedirler diyebileceğimiz açık ve net bir farklılık görülememektedir.

Peki akademik performanslar arasındaki bu farklılık nereden kaynaklanıyor sorusuna cevap arayacak olursak, öncelikle üniversitelerin kuruluş tarihlerini gösterebiliriz. Çalışmamızda incelediğimiz üniversitelerin kuruluş tarihlerine bakıldığında 20 seneden daha kısa bir tarihe sahip üniversite olmadığını dikkat çekmek isteriz. Fakat özellikle ilk kategoride yer alan üniversitelerin, Türkiye'nin köklü üniversiteleri olduğu göz ardı edilemez bir gerçektir. O halde şunu söylemek pek de yanlış sayılmaz; bir üniversitenin kuruluş tarihinin yani sahip olduğu birikimin akademik performansı üzerinde oldukça etkisi vardır.

Ancak ikinci grup ve üçüncü grupta yer alan üniversitelerin kuruluş tarihleri aynı dönemlerde olduğuna göre bu iki grup arasındaki akademik performans farklılığını başka bir değişken ile açıklanması gerekmektedir.

Üniversitelerin akademik performansları üzerindeki bir diğer etkinin ise üniversitelerdeki öğretim üyesi sayısı ve öğretim üyesi başına düşen öğrenci sayısı olduğunu tabloları göz önünde bulundurarak söyleyebiliriz.

Görüldüğü üzere üniversitelerin akademik performansı üzerinde tamamen etkili olan tek bir değişken söylemek pek doğru olmasa da, dolaylı yollardan etkili olanları belirtilebilir. Dolayısıyla üniversitelerin bu değişkenleri göz önünde bulundurarak akademik çalışmalarını yönlendirmelerinin doğru olduğu söylenebilir. Üniversitelerin atama kriterleri birbirine oldukça yaklaşmıştır. Öğretim üye sayısı ve öğrenci sayılarına bağlı olarak akademik performansı değişmektedir. Üniversitelerin yüksek bir akademik performansa ulaşabilmeleri için doğru öğretim üyesi seçimi ve kuruluş aşamasını tamamlayıp sağlıklı bir akademik çalışma ortamı oluşturmasına bağlıdır.

KAYNAKÇA

Ankara Üniversitesi atama kriteri (2015) http://personeldb.ankara.edu.tr/?page_id=427
Balıkesir Üniversitesi atama kriteri (2015) http://personel.balikesir.edu.tr/mevzuat.html
Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi atama kriteri (2015) http://www.comu.edu.tr/genelbilgiler/atama_kriterleri.htm
Dumlupınar Üniversitesi atama kriteri (2015) http://pdb.dpu.edu.tr/index/sayfa/3137/dpu-ogretim-uyeligine-yukseltilme-ve-atanma-yonergesi

Eskişehir Osmangazi Üniversitesi atama kriteri (2015) http://mmf.ogu.edu.tr/AkademikYukseltme.aspx
Gaziantep Üniversitesi atama kriteri (2015) http://personel.yok.gov.tr/AtanmaKriter/files/48487d3d0fee29fa2e332854de679738.doc

Hacettepe üniversitesine atama kriteri (2015) http://personel.yok.gov.tr/AtanmaKriter/files/4e468bc56e172d642680d57499c75442.pdf
İnönü Üniversitesi atama kriteri (2015) https://www.inonu.edu.tr/tr/cms/personel/icerik/2569
İstanbul Teknik Üniversitesi atama kriteri (2015) http://www2.itu.edu.tr/?icerik/itu-akademik-yukseltme-ve-atama-olcutleri
İstanbul Üniversitesi atama kriteri (2015) http://personel.istanbul.edu.tr/wp-content/uploads/2015/01/%C4%B0stanbul-%C3%9Cniversitesi-Akademik-Y%C3%BCkseltilme-ve-Atama-Kriterleri.pdf
Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi atama kriteri (2015) http://www.personel.mu.edu.tr/tr/duyuru/mugla-sitki-kocman-universitesi-ogretim-uyeligi-kadrolarina-basvurma-atama-ve-yukseltilme-yonergesi-1714
Niğde üniversitesine atama kriteri (2015) https://www.nigde.edu.tr/ckfinder_portal/userfiles/files/kriterler.doc
Orta Doğu Teknik Üniversitesi atama kriteri (2015) http://pdb.metu.edu.tr/ogretim-uyesi-atama-ve-yukselme-kriterleri
Sakarya üniversitesine atama kriteri (2015) http://www.sakarya.edu.tr/tr/duyuru/goster/29804/015 akademik-yukseltme-kriterleri
Trakya Üniversitesi atama kriteri (2015) http://bys.trakya.edu.tr/file/open/39222835
University Ranking by Academic Performance (URAP) Hakkında Bilgi (2015), http://tr.urapcenter.org/2015/hakkimizda.php, Erişim tarihi:28.10.2015
URAP, 2015-2016 - TABLO 9: Tüm Üniversitelerin Genel Puan Tablosu, http://tr.urapcenter.org/2015/2015_t9.php, Erişim tarihi: 08.11.2015
Üniversitelerin Öğretim Görevlisi Sayısı 2014 Yılı Alınarak (2015) https://istatistik.yok.gov.tr/
Üniversitelerin Kuruluş Tarihleri (2015) http://www.cnnturk.com/universite-rehberim/universitelerin-kurulus-tarihleri

 Copyright © International Conference on Quality in Higher Education(ICQH)

ULUDAĞ ÜNİVERSİTESİ YENİŞEHİR İBRAHİM ORHAN MESLEK YÜKSEKOKULUÖĞRENCİLERİNİN İSTİHDAM OLANAKLARI HAKKINDAKİ GÖRÜŞLERİ

Sıla Avgan
Yenişehir İbrahim Orhan Vocational School, UludagUniversity, Bursa, Turkey
silaavgan@uludag.edu.tr

Esra Özdemir
Yenişehir İbrahim Orhan Vocational School, UludagUniversity, Bursa, Turkey
esraozdemir@uludag.edu.tr

Seyhan Korkmaz Bingöl
Yenişehir İbrahim Orhan Vocational School, UludagUniversity, Bursa, Turkey
seyhankorkmaz@uludag.edu.tr

Fatma Tokgöz
Bucak Emin Gülmez Teknik Bilimler Vocational School, Mehmet Akif Ersoy University, Burdur, Turkey
fatma.tokgz@gmail.com

ÖZET
Küreselleşen dünyada hızla gelişenteknoloji, rekabet ortamı ve işletmelerin içinde bulundukları değişim süreci, işverenleriiyi yetişmiş, kalifiye ara elemanlar bulmaya yöneltmektedir.Bu noktada Meslek Yüksek Okulları;teorik bilgiyi pratik bilgiyle harmanlayabilen, eğitimli, ara kademe elemanların yetiştirilmesinde vebu ihtiyacın karşılanmasında önemli bir rol üstlenmektedir. Bu çalışmada, Uludağ ÜniversitesiYenişehir İbrahim Orhan Meslek Yüksekokulu bünyesinde bulunan Bilgisayar Programcılığı, Makine, İklimlendirme ve Soğutma Teknolojisi, Muhasebe ve Vergi Uygulamaları ve Dış Ticaret Programları öğrencilerinindemografik özellikleri, programlarıyla ilgili görüşleri ve mezun olduktan sonra iş bulabilmeimkânları konusunda fikirleri tespit edilmiştir. Analiz için anket yöntemi uygulanmış olup elde edilen sonuçlara göre değerlendirmeler yapılmıştır. Ankete katılım öğrencilerin isteğine bağlı olarak gerçekleştirilmiştir.
Anahtar Kelimeler: Meslek Yüksekokulları, Eğitim, İstihdam

GİRİŞ

Küreselleşme, rekabet ortamı ve sürekli değişen ekonomik şartlar işletmeleri iyi yetişmiş, vasıflı ve yeterli mesleki ara eleman arayışına yöneltmektedir. Ülkemizde gün geçtikçe artan mesleki ara eleman ihtiyacı meslek yüksekokullarınca karşılanmaktadır. Beklentilerin karşılanmasındaki yeterlilik ve kalite her alanda olduğu gibi, eğitim ve öğretimde de önemli amaçlar arasında yer almaktadır. Bu nedenle, meslek yüksekokullarında verilen eğitim ve öğretim kalitesinin sanayinin beklentilerini karşılaması, önemli bir konu olarak karşımıza çıkmaktadır.

Meslek yüksekokulları 2547 sayılı Yükseköğretim Kanunu'nun 3. maddesinde "*Belirli mesleklere yönelik nitelikli insan gücü yetiştirmeyi amaçlayan, yılda iki veya üç dönem olmak üzere iki yıllık eğitim-öğretim sürdüren, ön lisans derecesi veren bir yükseköğretim kurumudur.*" şeklinde tanımlanmıştır. (http://www.yok.gov.tr) Meslek yüksekokullarında iki yıl süreli eğitim verilmektedir. Mezun olma hakkı kazanan öğrencilere, bağlı bulunduğu üniversiteden ön lisans derecesinde diploma verilerek, teknik bölümlerden mezun olan öğrencilere tekniker unvanı kazandırılmaktadır. Tekniker, endüstride görev itibarı ile profesyonel mühendis veya diğer yöneticiler, teknoloji uzmanları ile ekseriyetle yakın bir çalışma içinde olan yüksek düzeyde bir kimsedir. Bazı küçük ve orta büyüklükteki işletmelerde firmanın kıdemli teknik

 Copyright © International Conference on Quality in Higher Education(ICQH)

elemanı olabilir ve dolayısıyla liderlik ve yöneticilik rolünü üstlenebilirler. Bu açıdan, teknikerin endüstri konusunda kuvvetli bir teorik bilgi ve bu bilgiyi uygulama kabiliyeti ve becerisine sahip olması gerekmektedir.
Ara eleman ihtiyacını karşılayan meslek yüksekokulları, işletmelerin rekabet güçlerini arttırabilecek kaliteli iş gücünü sağlamalıdır. Ülkemizde kalite ve standartların temsilcisi konumundaki kurum olan Türk Standartları Enstitüsü kaliteyi şu şekilde tanımlamaktadır: "Kalite, bir ürün veya hizmetin, belirlenen veya olabilecek ihtiyaçları karşılama kabiliyetine dayanan özelliklerinin toplamıdır."

Sabuncuoğlu'na (2009) göre; kalite, en kısa tanımı ile müşteri beklentilerini karşılamaktır ve bu olgu belirli standartlara uygunluğu ifade eder. Müşteri beklentilerini ülkemizde meslek yüksekokullarından beklentiler şeklinde değerlendirdiğimizde; meslek yüksekokullarında olması gereken eğitim ve öğretimin kalite standardı, ülke ekonomisine katkıda bulunabilecek nitelikte, yetişmiş, vasıflı ve sanayinin ihtiyaçlarını karşılayabilecek yeterlilikte bir eğitim sürecinden geçen mezunlar vermek olmalıdır.

Bir ekonomik kavram olarak istihdam üretim faktörlerinin üretim sürecinde kazanç elde etmek amacıyla çalışması olarak tanımlanmış olmasına rağmen günümüzde istihdam kelimesinin anlamı daraltılarak, üretim faktörlerinden sadece iş gücü ele alınarak, işgücünün ekonomik faaliyet alanında çalıştırılması olarak ele alınmıştır. Meslek yüksekokulu mezunlarının, ara eleman olarak istihdam edilmesi bu iş gücünün verimli kullanılmasını sağlayarak hem ülke ekonomisine hem de bireysel refaha katkı sağlayacaktır.
Bu çalışmada,Uludağ Üniversitesi Yenişehir İbrahim Orhan Meslek Yüksekokulu bünyesinde bulunan Makine, İklimlendirme ve Soğutma Teknolojisi, Bilgisayar Programcılığı, Dış Ticaret ve Muhasebe ve Vergi Uygulamaları programlarında eğitim-öğretim gören öğrencilerin demografik özellikleri, programlarıyla ilgili görüşleri ve mezun olduktan sonra iş bulabilme imkânları konusunda fikirlerinin tespit edilmesi amaçlanmıştır.

METOD

Araştırma,Uludağ Üniversitesi Yenişehir İbrahim Orhan Meslek Yüksekokulu bünyesinde bulunan Makine, İklimlendirme ve Soğutma Teknolojisi, Bilgisayar Programcılığı, Dış Ticaret ve Muhasebe ve Vergi Uygulamaları programlarında eğitim-öğretim gören öğrencilerindemografik özellikleri, programlarıyla ilgili görüşleri ve mezun olduktan sonra iş bulabilme imkânları konusunda fikirlerinin tespit etmek amacıyla yapılmıştır.Araştırma için ölçme yöntemi olarak, 18 sorudan oluşan anket uygulanmıştır.

Araştırmanın evrenini, Uludağ Üniversitesi Yenişehir İbrahim Orhan Meslek Yüksekokulu Makine Programından 45 öğrenci, İklimlendirme ve Soğutma Teknolojisi Programından 40 öğrenci, Bilgisayar Programcılığından 44 öğrenci, Dış ticaret Programından 40 öğrenci ve Muhasebe ve Vergi Uygulamaları Programından 91 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemi ise 17 öğrenci Makine Programı, 18 öğrenci İklimlendirme ve Soğutma Teknolojisi Programı, 24 öğrenci Bilgisayar Programcılığı, 20 öğrenci Dış Ticaret Programı ve 32 öğrenci Muhasebe ve Vergi Uygulamaları Programı olmak üzere toplam 91 öğrenciden oluşmaktadır. Öğrencilerin anket çalışmasına katılımlarında gönüllülük esas alınmıştır. Elde edilen veriler, alan ve niteliğine bağlı olarak frekans dağılımı, yüzdeler ve ortalamalar ile Microsoft Excel programı kullanılarak verilmiştir. Araştırmayla ilgili bilgiler, sınıfta öğrencilere anket uygulaması yapılarak temin edilmiştir.

Tablo 1. Programlar bazında araştırmanın örneklem ve evreni

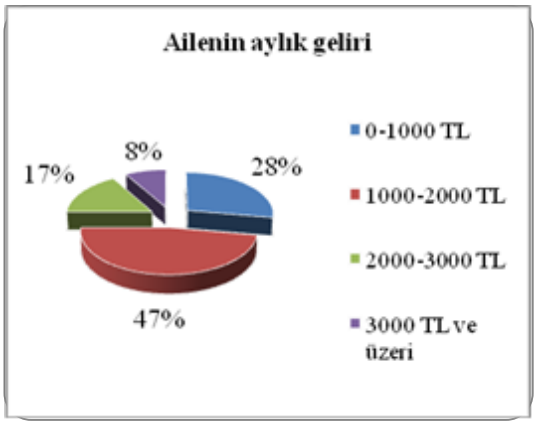
Program	Örneklem	Evren
Makine	17	45
İklimlendirme ve Soğutma Teknolojisi	18	40
Bilgisayar Programcılığı	24	42
Dış Ticaret	20	40
Muhasebe ve Vergi Uygulamaları	32	91
Toplam	111	258

 Copyright © International Conference on Quality in Higher Education(ICQH)

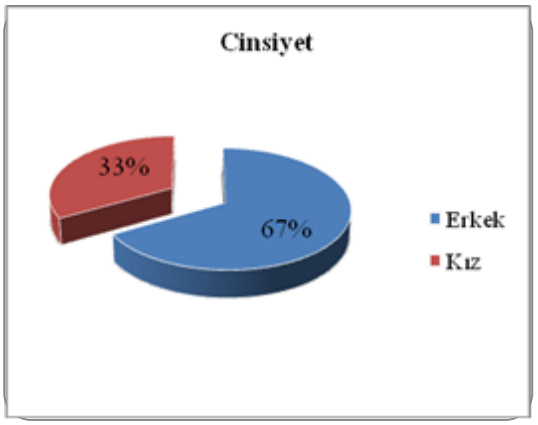
BULGULAR

Çalışmada yer alan öğrencilerin demografik özellikleri; aile aylık gelir düzeyi, cinsiyet, ev sahipliği durumu, anne-baba mesleği ve mezun olunan liseyi belirten sorularla tespit edilmiştir. Şekil 1, Şekil 2, Şekil 3, Şekil 4, Şekil 5 ve Şekil 6 katılımcı öğrencilerin demografik özelliklerini göstermektedir. Ulaşılan sonuçlar, daire grafikleri ile yüzdesel değerlerle ifade edilmiştir.

Şekil 1 ankete katılan öğrencilerin ailelerinin ekonomik durumunu göstermektedir. Sonuç, meslek yüksekokuluna çoğunlukla düşük ve orta düzeyde ekonomik geliri olan ailelerin çocukları gelmektedir, genellemesini destekler niteliktedir. Öğrencilerin %47'sinin ailelerinin aylık gelirinin 1000TL-2000TL arasında olduğu tespit edilmiştir. Aylık geliri 0-1000TL arasında olan düşük ekonomik seviyeye sahip ailelerin oranı %28, nispeten daha yüksek ekonomik düzeyi olan ailelerin, %17'si 2000TL-3000TL arasında, %8'i ise 3000TL ve üzerinde gelire sahiptir. Bu verilerden yola çıkarak; ekonomik durumu daha iyi olan aileler çocuklarının daha iyi şartlarda öğrenim görebilmeleri ve daha yüksek konuma sahip olabilmeleri için maddi ve manevi olarak desteklerini gösterebilmektedirler. Böylece, öğrencinin ulaşabileceği maksimum başarıyı elde etmesi mümkün olmaktadır. Ancak, dar gelirli aileler çocuklarının gelişimini sağlayacak maddi desteği veremediklerinden dolayı öğrenci ulaşabileceği maksimum başarıyı elde edemediği gibi, kısa yoldan gelir elde edebilmek için mesleki eğitime başvurmaktadır.



Şekil 1: Ailelerin aylık geliri



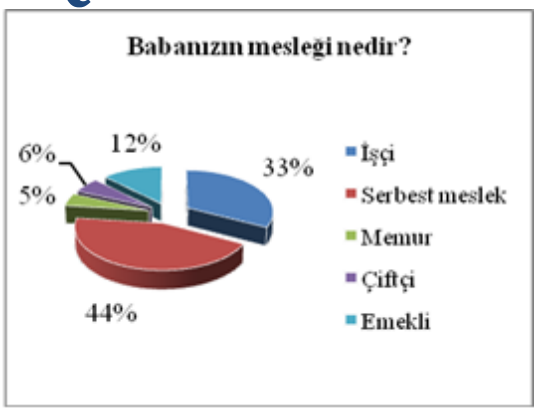
Şekil 2: Cinsiyet

Şekil 2'de ankete katılan öğrencilerin cinsiyete göre dağılımı yer almaktadır. Buna göre katılımcıların %67'si erkek; %33'ü kız öğrencilerden oluşmaktadır. Bu oranın, anketin uygulandığı bölümlerin erkek öğrenci yoğunluğu olan bölümler olmasından kaynaklanmaktadır.

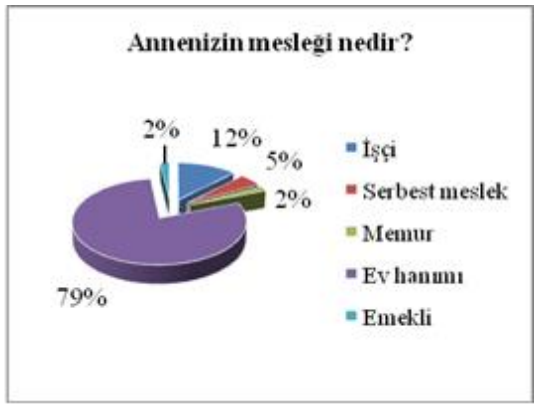
Şekil 3'te katılımcıların babalarının mesleğine göre yüzdelik değerlendirilme yapılmıştır. Bu verilerden yola çıkarak; babaların %44 oranında en fazla serbest meslekle uğraşan kişilerden oluştuğu görülmektedir. Diğer değerler sırasıyla; %33 işçi; %12 emekli; %6 çiftçi ve %5 memur şeklinde belirtilmiştir.

Şekil 4'te katılımcıların annelerinin mesleğine göre yüzdelik değerlendirilme yapılmıştır. Bu verilerden yola çıkarak; annelerin %79'unun ev hanımı olduğu görülmektedir. Diğer değerler sırasıyla; %12 işçi; %5 serbest meslek; %2 memur ve %2 emekli şeklinde belirtilmiştir.

 Copyright © International Conference on Quality in Higher Education(ICQH)

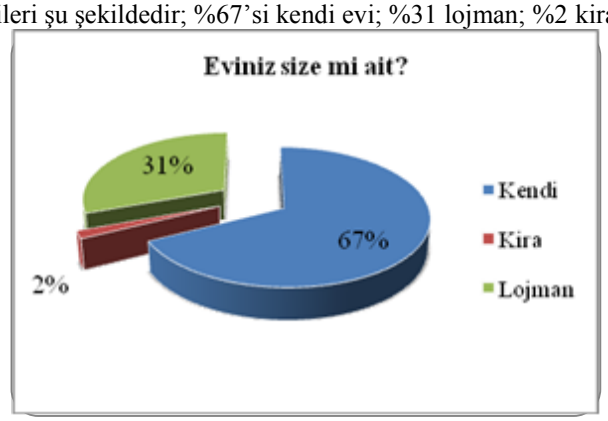


Şekil 3: Baba mesleklerinin dağılımı



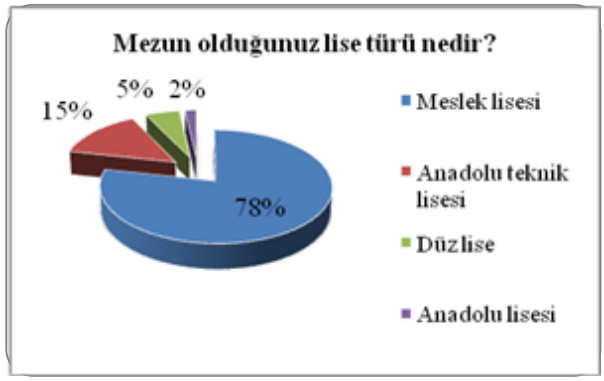
Şekil 4: Anne mesleklerinin dağılımı

Şekil 5'te ev sahipliği verileri şu şekildedir; %67'si kendi evi; %31 lojman; %2 kirada oturmaktadır.



Şekil 5: Ev sahipliği durumu

Şekil 6'da katılımcıların mezun oldukları lise türüne göre yüzdelik dağılımı yer almaktadır. Buna göre katılımcıların %78'inin Meslek Lisesi'nden; %15'inin Anadolu Teknik Lisesi'nden; %5'inin Düz Lise'den ve %2'sinin Anadolu Lisesi'nden geldiği tespit edilmiştir. Bu verilerden yola çıkarak üniversite tercihinde meslek yüksekokulu tercih eden öğrencilerin büyük bir çoğunluğunun meslek lisesi mezunu olduğu yorumunu yapmak mümkündür.



Şekil 6: Mezun olunan lise türü

Şekil 7, Şekil 8 ve Şekil 9'da yer alan veriler katılımcı öğrencilerin okumakta oldukları bölümler hakkındaki görüşlerini tespit etmek amacıyla yöneltilen soruların yanıtlarından oluşmaktadır.

Şekil 7'de katılımcıların önlisansa geliş şekli verileri şu şekildedir; öğrencilerin %81'i sınavsız geçiş hakkını kullanmıştır; %18'i YGS; %1'i ise YÖS ile önlisansa geçmiştir. Sınavsız geçiş hakkını kullanan öğrenci

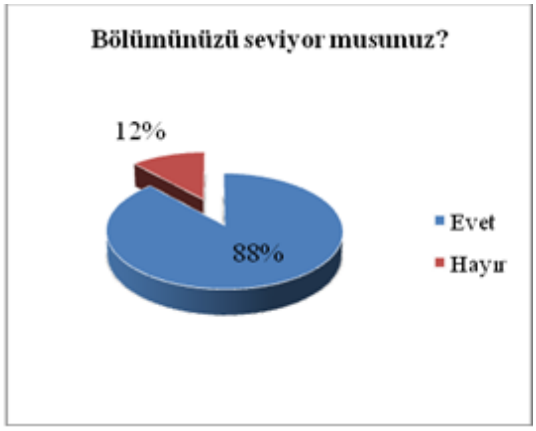
 Copyright © International Conference on Quality in Higher Education(ICQH)

yüzdesi, Şekil 6'da yer alan "Meslek Lisesi'nden geçiş" oranı ile paralellik göstermektedir. Elde edilen sonuca göre; meslek yüksekokulunu tercih eden öğrencilerin büyük çoğunluğunu, meslek liselerinden sınavsız geçiş yolunu kullanarak önlisansa geçiş yapan öğrenciler oluşturmaktadır.

Şekil 7: Önlisansa geliş şekli

Şekil 8'de katılımcıların okumakta oldukları bölümleri tercih etmelerindeki isteklilikleri yer almaktadır. Buna göre; öğrencilerin %82'sinin bölümünü isteyerek; %18'inin ise istemeyerek tercih etmiş olduğu görülmektedir. Bu verilerden yola çıkarak meslek yüksekokulu öğrencilerinin Şekil 6 ve Şekil 7'de belirtilen verilerle birlikte; öğrencilerin büyük çoğunluğunun bölümlerini lise düzeyinden itibaren isteyerek tercih ettikleri yorumunu yapmak mümkündür. Ancak %18'lik dilimi içeren, istemeyerek bölüm tercihinde bulunan öğrenciler ise aile baskısı, sınavsız geçiş hakkından yararlanmak, ileride kolaylıkla iş bulabilmek ve askerliği ertelemek gibi gerekçeler ile zorunlu bölüm tercihinde bulunduklarını belirtmişlerdir.
Şekil 9'da katılımcıların okumakta oldukları bölümleri sevme/sevmeme durumları tespit edilmiştir. Buna göre; öğrencilerin %88'i bölümünü severek; %12'si sevmeyerek okumaktadır. Bu verilerden yola çıkarak meslek yüksekokulu öğrencilerinin büyük çoğunluğunun, mesleki eğitim ve öğretim almak üzere tercih ettikleri bölümlerini severek okuduğu sonucuna varmaktayız. Ayrıca Şekil 8 ile birlikte değerlendirilme yapılırsa; bölümünü istemeyerek tercih eden %6'lık kısım, belirli nedenlerle okumak zorunda kaldıkları bölümlerini daha sonra sevdikleri sonucuna ulaşılmaktadır.

Şekil 8: Bölüm tercihindeki isteklilik



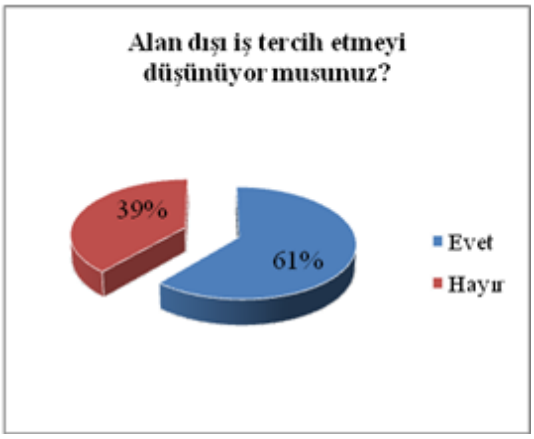
Şekil 9: Bölümünü sevme durumu

Şekil 10, Şekil 11, Şekil 12 ve Şekil 13'da yer alan veriler katılımcı öğrencilerin istihdam olanakları hakkındaki görüşlerini tespit etmek amacıyla yöneltilen soruların yanıtlarından oluşmaktadır.
Şekil 10'da katılımcıların mezun olduklarında kendi alanının dışında bir iş tercih edip etmeyeceklerine yönelik yüzdesel veriler yer almaktadır. Öğrencilerin %61'i evet yanıtıyla alanı dışında bir iş tercih edeceğini belirtirken; %39'u bu soruya hayır yanıtını vermiştir. Bu verilerden yola çıkarak diğer yanıtlarda bölümünden memnun öğrenci yüzdesinin, alan içi iş tercihinde düşük düzeyde gerçekleştiği tespitini yapmak mümkündür. Burada; okudukları bölümler hakkındaki görüşlere yönelik verilerle tezat bir durum söz konusudur. Bu

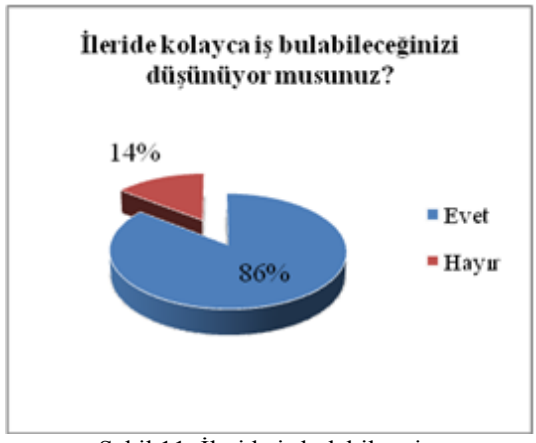
 Copyright © International Conference on Quality in Higher Education(ICQH)

durumun sebebinin sonraki grafik yorumlarında (Şekil 12) öğrencinin lisansa devam etme isteği, (Şekil 13) devlet memurluğunda çalışma isteği ve baba mesleğini devam ettirme isteği olabileceğini söylemek mümkündür.

Şekil 11'de katılımcıların "ileride kolayca iş bulabileceğinizi düşünüyor musunuz?" sorusuna verdikleri yanıta yönelik yüzdesel veriler yer almaktadır. Bu soruya öğrencilerin %86'sı evet; %14'ü hayır yanıtını vermiştir. Bu tespitten yola çıkarak öğrencilerin okuduğu bölümleri sevmeleri ve isteyerek tercih etmeleriyle birlikte istihdam edilme olasılığını yüksek bulmaları nedeniyle bu yanıtı verdikleri yorumu yapılabilir.

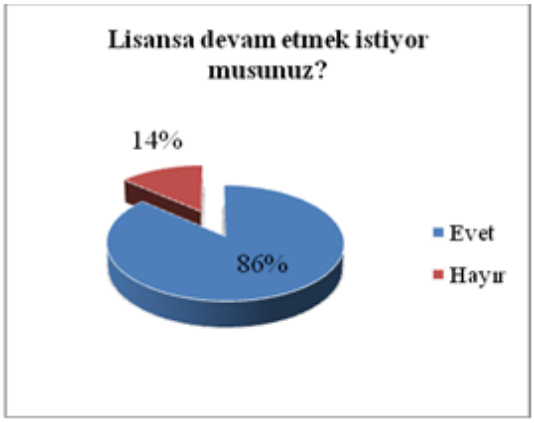


Şekil 10: Alan dışı iş tercihi durumu



Şekil 11: İleride iş bulabilme inancı

Şekil 12'de katılımcıların "lisansa devam etmek istiyor musunuz?" sorusuna verdikleri yanıta yönelik yüzdesel veriler yer almaktadır. Bu soruya öğrencilerin %86'sı evet; %14'ü hayır yanıtını vermiştir. Lisansa devam etmek isteyen öğrencilerin bir kısmı, iş şartlarını iyileştirmek ve kendilerini geliştirmek için dört yıllık fakültelerdeki bölümlere geçiş yapmak istediklerini belirtmişlerdir. Diğer bir kısmı ise özellikle erkek nüfusunun yoğun olduğu bölümlerde öğrenciler kısa dönem askerlik yapmak için açık öğretim fakültelerinde dört yıllık lisans programlarını tamamlamayı planladıklarını belirtmişlerdir.



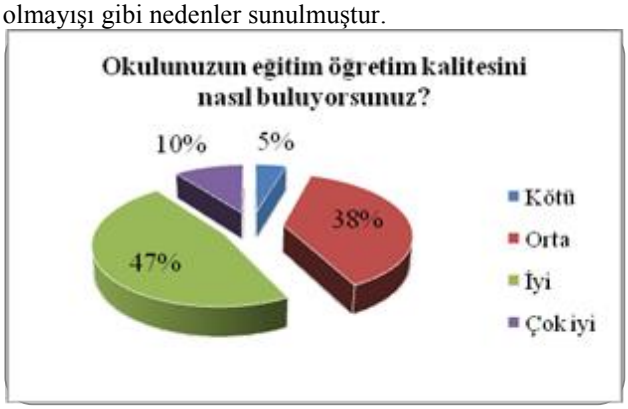
Şekil 12: Lisansa devam etme isteği

Şekil 13: Çalışılmak istenen kurum

Şekil 13'te katılımcıların mezun olduklarında çalışmak istedikleri kurumlar hakkındaki veriler yer almaktadır. Buna göre; öğrencilerin %56'sı devlet kurumlarında; %31'i özel sektörde ve %13'ü ise kendi işinde çalışmak istemektedir. Ankete katılan öğrencilerimizin %88'inin bölümünü seviyor olması ve %82'sinin bölümlerini isteyerek tercih etmiş olmalarına rağmen büyük çoğunluğunun devlette çalışmak istemesi, kendilerini güvence altına alarak garanti bir iş sahibi olmayı arzu ettiklerini göstermektedir. %13'lük oranla kendi işini kurmayı planlayan öğrenciler ise teknik programlarda okuyan ve bir kısmı baba mesleğini devam ettirecek olan öğrencilerdir.

 Copyright © International Conference on Quality in Higher Education(ICQH)

Son olarak Şekil 14 ile katılımcı öğrencilerin meslek yüksekokulun genel olarak eğitim-öğretim kalitesi hakkındaki görüşleri tespit edilmiştir. Buna göre; öğrencilerin %47'si yüksekokul kalitesini iyi düzeyde değerlendirirken; %38'i orta; %10'u çok iyi ve %5'i kötü olarak değerlendirmiştir.Bu soru altına öğrencilerin seçimleri ile ilgili yorum yapması için bir alan bırakılarak sebeplerini belirtmeleri istenmiştir. Yazılan gerekçeler: atölye ve laboratuarlarda makine ve teçhizat yetersizlikleri, okulun fiziki şartlarından dolayı sınıflarda derslerin kalabalık işlenmek zorunda kalınması, öğretim elemanı yetersizliğinden dolayı bazı hocaların bir haftada iki ve üstü derse girmek zorunda olması, ders aralarında veya ders çıkışlarında vakit geçirebilecekleri yerlerin olmayışı gibi nedenler sunulmuştur.



Şekil 14: Eğitim-öğretim kalitesinin değerlendirilmesi

SONUÇ VE TARTIŞMA

Çalışmada elde edilen verilerden yola çıkarak; katılımcı öğrencilerin demografik özelliklerine bakıldığında; çoğunlukla düşük gelir düzeyine sahip ailelerden geldikleri (%47-%28), erkek öğrencilerin yoğunlukta olduğu (%67) (yüksekokulda bulunan ve ankette temsil edilen bölümler nedeniyle), baba mesleğinin serbest meslek (%44); annenin ev hanımı olduğu (%79), çoğunluğun kendi evinde ikamet etmekte olduğu (%67) ve meslek lisesi çıkışlı olduğu (%78) tespit edilmiştir. Öğrencilerin okumakta oldukları bölümleri hakkındaki görüşlerine yönelik verilere bakıldığında; çoğunluğun yüksekokula gelişte sınavsız geçiş sistemini kullandığı (%81); bölümlerini isteyerek tercih ettikleri (%82) ve severek okudukları (%88) tespit edilmiştir. İstihdam olanakları konusundaki görüşlerle ilgili verilerde ise öğrencilerin çoğunluğunun alanı dışında iş tercih edeceği (%61), kolayca iş bulabileceklerine inandıkları (%86), lisansa devam etmek istedikleri (%86) ve mezun olduklarında devlet kurumlarında çalışmak istedikleri (%56) tespit edilmiştir. Yüksekokul eğitim öğretim kalitesi verilerine bakıldığında ise öğrencilerin yüksekokul kalitesini iyi ve orta düzeyde değerlendirdikleri (%47-%38) tespit edilmiştir.

Ekonomik olanakları daha iyi olan aileler çocuklarının daha iyi şartlarda öğrenim görebilmeleri ve daha yüksek konuma sahip olabilmeleri için maddi ve manevi olarak desteklerini gösterebilmektedirler. Ancak, dar gelirli aileler çoğunlukla çocuklarının gelişimini sağlayacak maddi desteği veremediklerinden dolayı öğrenci kısa yoldan gelir elde edebilmek için mesleki eğitime başvurmaktadır. Üniversite tercihinde meslek yüksekokulu tercih eden öğrencilerin büyük bir çoğunluğunun meslek lisesi mezunu olduğu ve önlisansa geçişte sınavsız geçiş yöntemini kullandığı tespiti de mesleki eğitime sorunsuz ve hızlı geçiş yolu olarak bu sonucu destekler niteliktedir. Yine öğrencilerin mezun olduklarında çoğunlukla devlet kurumunda çalışmak istiyor olmaları daha garantili iş ve ücret / maaş imkânından kaynaklanmaktadır.

Öğrencilerin istihdam olanakları hakkındaki görüşleri ise, büyük çoğunluğunun okumakta oldukları bölümleri isteyerek tercih etmiş olduğu ve severek okudukları, mezun olduklarında kolayca iş bulabileceklerine inandıkları şeklindedir. İstihdam edilme hakkındaki olumlu fikirler; öğrencilerin lisansa devam etme isteği ve baba mesleğini devam ettirme düşüncesi verileri ile de desteklenmektedir.

Meslek yüksekokullarında verilen eğitim ve öğretim kalitesinin sanayinin beklentilerini karşılaması, önemli bir konudur. Bu çalışmada öğrenciler meslek yüksekokulu eğitim öğretim kalitesi hakkındaki fikirlerini çoğunlukla iyi ve orta düzeyde olarak belirtmişlerdir. Mesleki eğitim sisteminin, iş piyasasının gereksinimlerini karşılayacak yeterlilik ve kalitede olabilmesi için; kaliteli eğitim ve öğretimin sağlanmasında öğrenci beklentileri ve önerilerinin sanayi işbirliği çerçevesinde gerçekleştirilmesinin daha etkili sonuçlara ve daha vasıflı mezunların istihdamına katkısı olacağı bir gerçektir. Dolayısıyla

 Copyright © International Conference on Quality in Higher Education(ICQH)

yüksekokullarda öncelikle öğrencilerin de aktif olarak rol alacağı öğrenci-sanayi işbirliği komisyonları oluşturulması sağlanmalıdır.

Öğrencilerin okumakta oldukları bölümlerle ilgili olarak sanayide bir takım ortak projelerde yer almalarını sağlayacak ve eğitimlerine katkıda bulunacak uygulama derslerine yer verilmesi ve bu yolla işletmelerin mesleki eğitime katılımları sağlanmalıdır.

Mezunların sanayinin taleplerini karşılayabilecek donanımda olabilmesi için, müfredat programları sanayi-yüksekokul işbirliği doğrultusunda belirli sürelerle yenilenmeli ve çağdaş bir yapıya kavuşturulmalıdır.

Son olarak; mesleki eğitim veren gelişmiş ülkelerde yer alan meslek yüksekokulu dengi kurumlarla bilgi alış verişi sağlanarak programların güncel tutulması ve iş piyasasının koşullarına göre çeşitlendirilmesi eğitim öğretim kalitesi açısından faydalı olacaktır.

KAYNAKÇA

http://www.ise.tse.org.tr
http://www.yok.gov.tr
Kaya, A. (2014). Meslek Yüksekokulunda Öğrenim Gören Öğrencilerin Eğitim Öğretim ve Geleceğe Yönelik Düşünceleri, *OMÜ Eğitim Fakültesi Dergisi*. 33(2), 349-356.
Sabuncuoğlu, Z. & Tokol, T. (2009). Meslek Yüksekokulları İçin Genel İşletme, Furkan Ofset, Bursa.
Sabuncuoğlu, Z. & Tokol, T. (2011). İşletme, Beta Yayıncılık, İstanbul.

 Copyright © International Conference on Quality in Higher Education(ICQH)

USING SWOT ANALYSIS TO UNDERSTAND THE INSTITUTIONAL CHALLENGES IN HIGHER EDUCATION SYSTEM: A COMPARATIVE STUDY BETWEEN ALBANIAN PRIVATE UNIVERSITIES

Skender Brucaj
sbrucaj@beder.edu.al

ABSTRACT
Assuring quality in higher education has to be the main priority for universities in order to be succseful in this competitive environment. In addition universities have to analize thier instituosional performance and to readapt their future plans in order to reach the quality sandards and organizational performance . SWOT (Strengths, Weaknesses, Opportunities, and Threats) analysis is an established method for assisting the formulation of institutional strategic plan that will contribute on improving quality management process in organization. This paper aims to understand the institutional challenges in Albanian higher educational system by comparing the results of SWOT analysis done by universities. The results of this paper will contribute on explanation of new requirements for strategic plans of universities by following a deep SWOT analysis
Keywords: SWOT Analysis, strategic plan, higher education, quality, private university.

 Copyright © International Conference on Quality in Higher Education(ICQH)

UZAKTAN EĞİTİM PROGRAMLARINA KAYITLI YA DA BU PROGRAMLARDAN MEZUN ÖĞRENCLERİN FACEBOOK KULLANIMLARININ BAZI DEĞİŞKENLER AÇISINDAN İNCELENMESİ

Ahmet Eskicumalı
Eğitim Fakültesi, Sakarya Üniversitesi, Sakarya Türkiye
ecumali@sakarya.edu.tr

Olcay Başbuğ
Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yüksek Lisans Öğrencisi, Sakarya Üniversitesi, Sakarya, Türkiye

ÖZET
Bu çalışma, Facebook'ta gönüllü öğrenciler tarafından kurulan eğitim gruplarını, bu gruplarda yer alan öğrencilerin kendi aralarındaki iletişim biçimlerini, sosyal ve eğitsel paylaşımlarını ve özellikle de Facebook'ta oluşturulan bu grupların uzaktan eğitim öğrencilerinin eğitsel başarılarına katkılarını belirlemek amacı ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmaya katılan bireylerin 200'ü lisans eğitimini, 26'sı yüksek lisans eğitimini ve 9'ununda ön lisans eğitimini uzaktan eğitimle okudukları, bireylerin 195'i (%83.0) uzaktan eğitim aldığı süre zarfından Facebook sosyal paylaşım sitesinden yararlandığı, bireylerin 146'sı uzaktan eğitim yerine örgün eğitimde okumayı tercih etme durumunda Facebook'u şuan kullandıkları kadar kullanmayı tercih etmeyeceklerini, bireylerin 83'ü (%35.3) Facebook'taki uzaktan takip ettikleri eğitim grubunun bir parçası olmak için ders içeriğinin özeti veya çalışma sorunlarına destek olarak çaba harcadığını, bireylerin 170'i (%72.3) Facebook'ta okuduğu bölümlerle ilgili açılan gruplarda sosyal paylaşımlarda bulunduğu, bireylerin 201'i (%85.5) uzaktan eğitimle ilgili paylaşımlarda Facebook da, en çok devam ettiği bölüm için öğrencilerin açtığı gruplardan faydalandığını, bireylerin 79'u (%33.6) uzaktan eğitime başlamalarıyla birlikte Facebook'ta zaman geçirme sürelerinde 1 saat ile 2 saat arasında artma olduğunu, bireylerin 179'u (%76.2) devam ettiği bölüm için Facebook'ta açılan öğrencilere ait grupların, bilimsel olarak paylaşımlarını gerçek ders içerikleri ile aynı olup olmadığını kontrol ettiğini, bireylerin 129'u (%54.9) uzaktan eğitime başlamalarıyla birlikte Facebook hesaplarındaki arkadaş sayısında 50 den fazla arttığını, bireylerin 191'i (%81.3) uzaktan eğitime kayıt olmalarıyla birlikte Facebook'ta zaman geçirmenin daha faydalı bir hale dönüştürdüğünü, bireylerin 153'ü (%65.1) uzaktan eğitim programı bittiğinde üyesi olduğu eğitim grubundan ayrılmayı düşünmemekte olduğunu ,bireylerin 116'sı (%49.4) uzaktan eğitimin Facebook'ta oluşturulan gruplar ile paylaşma-yardımlaşma gibi güzel duyguların yaşanmasına katkı sağladığı, bireylerin 160'ı (%68.1) yeni bir bölüme kayıt olmak istemelerinde yine uzaktan eğitimle olmasının tercih sebebi Facebook'taki paylaşımların eğitimlerini kolaylaştırmasından dolayı olduğu sonuçları bulunmuştur.
Anahtar Kelimeler: Uzaktan Eğitim, Facebook, Uzaktan eğitim ve Facebook.

GİRİŞ
İş hayatına erken yaşta başlama, şehir değiştirme, barınak, yurt ihtiyaçları ve aileden uzak kalma v.b. gibi sebeplerden ötürü toplumun bir kesimi üniversite öğreniminde uzaktan eğitimi tercih etmektedir. Günümüzde uzaktan eğitim, bilgi ve iletişim teknolojilerinin ilerlemesi ile birlikte yaygın hale gelmeye başlamış, yükseköğretim düzeyinde birçok bölüme ön lisans, lisans, yüksek lisans düzeyinde uzaktan eğitim yoluyla öğrenim görme imkânı sağlanmıştır. Uzaktan eğitim yoluyla mekan değiştirmek zorunda kalmayan öğrenci, öğretim elemanları tarafından önceden hazırlanan ders videolarını izleyerek, ders materyallerini okuyarak ve sanal derslere interaktif olarak katılarak öğrenim görme imkanları elde etmeye başlamıştır (Karabacak, 2013). Hazırlanan ders materyallerinin tekrar izleme olanaklarının olması, tüm eğitim materyallerinin uzaktan eğitim merkezince kişinin kayıt olduğu bölümdeki web sitinde, kendi adına açılan bilgi sistem hesabına aktarılması öğrencilerin uzaktan eğitimi tercih etme nedenleri arasında gösterilebilir.

Teknolojinin sağladığı bu imkânlarla çeşitli grupların farklı eğitim ihtiyaçları uzaktan eğitimle karşılanma yoluna gidilse de, öğrencilerin birlikte olma, paylaşma, bilgi alışverişi ihtiyaçları maalesef

 Copyright © International Conference on Quality in Higher Education(ICQH)

karşılanamamaktadır. Öğrenciler bu ihtiyaçlarını sosyal ağlarda gruplar oluşturarak gidermeye çalışmaktadır. Uzaktan eğitim merkezlerince öğrenciler için kullanıma hazır hale getirilen forum sayfaları öğrenciler tarafından pek tercih edilmemektedir. Forum sayfalarında iletişimin yavaş olmasından dolayı, çok daha hızlı iletişim sağlayan ve en çok kullanılan sosyal ağlardan olan Facebook üzerinden öğrenciler aynı amaç için buluşmakta, bilgi alışverişi yapmakta, eğitim-öğretim süreçlerini örgün eğitimde okuyan öğrenciler kadar cazip hale getirmekte ve sosyal birliktelikler oluşturmaktadır.

Çağımızda hızla gelişen internet teknolojileri bir ülkenin uzaktan eğitim performansını etkileyen en önemli unsurlardan biri haline gelmiştir. 21. yüzyıl bilişim ve teknoloji çağı olması dolayısıyla bilgi üretiminin ve bu bilgilerin öğrenme ve öğretme sürecindeki, sosyal, ekonomik ve kültürel alanlardaki paylaşımı oldukça önemli hale gelmekte ve bu paylaşımlar insanlar arası iletişimi farklı noktalara taşımaktadır. Özellikle insanların iletişimini farklı boyutlara taşıyan sosyal ağlar, binlerce farklı kullanıcıyı buluşturabilmekte ve bireylerin ihtiyacı olan her türlü bilgiye ulaşma ve bu bilgileri paylaşma imkânı sağlayabilmektedir. Bu kadar yaygınlaşmış olan sosyal ağlar, kişilerin eğitim süreçlerinde de farklı amaçlarla etkin kullanımı açısından büyük önem taşımaktadır (Erturgut, 2008).

İletişim ve paylaşım üzerine kurulan sosyal medya, içinde barındırmış olduğu pek çok kullanıcı ve onlara erişimde sağladığı kolaylık gibi nedenlerle gün geçtikçe ticarileşmeye başlamıştır. Bu bağlamda pazarlama odaklı kullanımının oldukça yaygın olduğu söylenebilir. Ancak son yıllarda sosyal medyanın eğitime destek amaçlı kullanımı da oldukça yaygınlaşmaya başlamıştır. İletişim ve paylaşıma olanak tanıyan bu sanal mecranın, bireyleri bir araya getirerek eğitime katkıda bulunduğu ifade edilebilir (Serhateri ve Yıldırım, 2014).

Facebook, akademik uygulamaları desteklemede potansiyeli olan etkili ve faydalı bir araçtır. Facebook'un eğitime destek amaçlı kullanımının yararı onun paylaşımcı ve iletişimci mekanizması ile işbirlikçi öğrenme modellerinde yatmaktadır. Bunun yanında Facebook öğrenciler arasında eğitimle ilişkili etkileşimler de sağlamaktadır ve bu etkileşimler genelde biçimsel olmayan bir yapıdadır. Facebook öğrenciler arasında işbirlikçi iletişim sağlar. Öğrencilerin derse olan ilgisini ve performanslarını arttırır, öğrencilerin fakülte ile iletişimde bulunmasına da yardımcı olur.

Yapılan bir araştırmada öğrencilerin Facebook'u akademik amaçlar ve sınıf arkadaşlarına ulaşıp bilgi almak için kullandıkları ortaya çıkmıştır. Çünkü Facebook internet üzerinden daha hızlı bir cevap sağlama avantajına sahiptir (Kosik, 2006, akt. Serhateri ve Yıldırım, 2014).).

Başka bir çalışmada Facebook'un yükseköğrenimi etkileyen 5 öğesi dikkat, katılım, işbirliği, ağ farkındalığı ve kritik tüketim aşağıdaki gibi gösterilmektedir (Blankenship, 2011, akt.Serhateri ve Yıldırım, 2014):

- *Dikkat*, bir kişinin çeşitli sosyal medya araçlarını gezinirken dikkatini vereceği yeri veya zamanı bilmesi yeteneğidir.
- *Katılım*, yapılacak bir yorumun nasıl ve ne zaman yardımcı ve uygun olacağını bilme durumudur.
- *İşbirliği*, diğer insanları dinleyip birlikte hareket etmeyi ifade etmektedir.
- *Ağ farkındalığı*, bir sosyal medyanın nasıl kullanıldığının bilinmesiyle ilintilidir.
- *Kritik tüketim* de internet ortamında bulunan sınırsız bilgiden işe yarar olanların seçilebilmesi yeteneğini ifade eder.

Bir başka ifadeyle, Facebook'un etkin kullanılmasında bu öğeler dikkate alınmalıdır. Çünkü internet ortamının getirmiş olduğu sınırsız bilgi dünyasında hangi bilginin işe yarar olduğunu ve bu bilginin nereden alınabileceğini bilmek insanları en doğru olana yönlendirecektir. Facebook'un eğitime destek amaçlı kullanılması, kendilerini gerçek dünyada yeterince ifade edemeyen veya çekinen öğrencilerin sanal ortamda daha etkin olmalarını sağlamıştır. Aynı zamanda derslerin görsel öğelerle desteklenmesi, derse olan ilgiyi ve akılda kalıcılığı da arttırmıştır (Keleş ve Demirel, 2011).

Kısacası sosyal ağların eğitsel amaçlı kullanılmasında sağlanan yararlar içerik oluşturma, sosyal destek, kaynak paylaşımı, işbirlikçi eğitim olarak sıralanabilir (McLoughlin ve Lee, 2007 ve Muijs vd. 2010,akt.Serhateri veYıldırım, 2014).

 Copyright © International Conference on Quality in Higher Education(ICQH)

Araştırmalar dikkate alındığında görülmektedir ki Facebook eğitimde gözle görülür bir öneme sahiptir. Facebook sınıf uygulamalarını ve öğrenci ilgisini olumlu bir şekilde etkilemektedir (Aydin, 2012). Ancak Junko (2012) tarafından yapılan bir çalışmada ise aksine Facebook'ta fazla vakit geçirmenin öğrencilerin performanslarını düşürdüğü sonucuna da ulaşılmıştır. Bunun yanında tüm bu avantajlarına rağmen yapılan çalışmalarda eğitimcilerin büyük bir kısmının Facebook gibi sosyal medya araçlarını öğretimleri sırasında kullanmadıkları veya kullanmayı planlamadıkları sonucuna ulaşılmıştır (Ajjan ve Hartshorne, 2008; Perez vd., 2013, akt. Serhateri ve Yıldırım, 2014).

Bilişim teknolojileri ile belli bir kesime yayım yapmanın ötesinde bireylerin işbirliği, öğrenme ve bilgiyi yapılandırma için bir topluluk oluşturduğu sosyal ağ sitelerine yönelik teknolojiler gün geçtikçe gelişmektedir. Zaman ve mekan bağımsızlığı ile sürekli olarak kullanıldığı ve isteklerin, arzuların yönlendirdiği bir ortamda, eğitimin kapsamını genişletmek ve bireylerin pasif kullanıcılardan çıkarak, aktif olarak kullandıkları ya da içeriği beraber ürettikleri ve böylece öğrenmenin kişisel yaşam hedeflerini ve ihtiyaçlarını desteklediği sosyal ve çevrimiçi bir süreç olarak sosyal ağları genişletmek gerekmektedir (Mclaughlin ve Lee,2007,akt.Çam ,2012).

Ferdig (2007) sosyal ağların; yapılandırmacı yaklaşımdaki bir çok pedagojik noktayla yakından ilişkili olduğunu belirtmiş ve bu araçların aktif öğrenme, sosyal öğrenme, uygulama ve öğrenme toplulukları gibi pedagojik yaklaşımlarla desteklendiğini ileri sürmüştür (Aktaran, Çam, 2012).

Sosyal ağlardan en çok tercih edilen Facebook'u, diğer sosyal ağlardan ayıran en önemli özelliği uygulamalarıdır. Facebook üzerinden sistemin ve kullanıcıların oluşturdukları uygulamalar mevcuttur. Facebook'un sahip olduğu bu özellik, kullanıcıların, sitede daha fazla vakit geçirmelerine neden olmaktadır (Kobak ve Biçer 2008,akt. Çam, 2012).

Günümüzde sosyal ağ sitelerindeki etkileşim, akrabalık, ilgiler ve aktiviteler üzerine kuruludur. Ancak sosyal ağların tek işlevi bu değildir. Bu ağlar sadece aile ve arkadaşlardan değil öğretmenler, okul çalışanları, komşular, toplum içindeki bağlantılardan oluşmaktadır. Sosyal ağ kullanıcılara bilgi oluşturma ve paylaşma, ilişki kurma ve geliştirme gibi bir çok imkan sağlamaktadır (Kwon ve Wen, 2010, Akt. Çam, 2012).

Sosyal Ağlar ve Facebook

Sosyal ağlar bireylerin ve kuruluşların her türlü bilgi, fikir ve belge paylaşımına imkân tanıyan iletişim ortamlarıdır. Sosyal ağların kullanımı gün geçtikçe yaygınlaşmakta ve bireylerin günlük yaşamının bir parçası haline gelmektedir. Bireyler gündemi, olayları, vb. sosyal ağlar aracılığıyla takip eder hale gelmiştir. Bireyler sosyal ağlar sayesinde ortak çalışmalar yapmakta, çalışmalarını ve araştırmalarını sosyal ağlar aracılığıyla paylaşabilmektedirler. Bu teknolojiler sayesinde araştırmacılar, kendi çalışmalarını paylaşmak, yeni çıkan yayınları takip etmek, diğer araştırmacılarla işbirliği içinde çalışmalar yapmak vb. olanaklara sahip olabilmektedirler. Bu amaçla *Facebook, Twitter* gibi genel amaçlı sosyal ağların yanı sıra akademik çalışmaların paylaşıldığı sosyal ağlar da kullanılmaktadır (Güler ve Mutlu 2013).

Sosyal ağları bireylerin arasındaki kişisel veya profesyonel ilişkilerin oluşturduğu ağlar olarak ifade edebiliriz. Bireylerin birbirleriyle doğrudan veya dolaylı olarak ilişkide oldukları kişilerle oluşturdukları bağlantıları ve bu bağlantıların gücünü sosyal ağlar temsil etmektedir. Bu sosyal ağlar içerisindeki bireyler aile ve arkadaşları ile bağlantıda olabileceği gibi öğretmenleri, okul çalışanları ve ilgilerine uygun diğer sosyal ağlar ile de bağlantılar kurulabilmektedir. Sosyal ağlarda yer alan her birey bir başka kişinin sosyal ağında düğüm ya da merkez olarak bulunmaktadır (Onat ve Alikılıç, 2008, akt. Kırksekiz 2013).

Sosyal ağ kavramı sözlük anlamı olarak "bir ya da birden fazla toplumsal ilişkiyle birbirine bağlanmış, dolayısıyla toplumsal bir bağ oluşturan bireyler (daha ender durumlarda ortaklıklar ve roller)" anlamına gelmektedir (Marshall, 1999). Sosyal ağları, kullananların kendilerine ait profiller oluşturabilmesine imkân sağlayan ve kendisini diğer kullanıcılara bağlayan kişisel bir ağ kurabildiği, çevrimiçi konumlar olarak da tanımlanmaktadır (Lenhart & Madden, 2007,akt. Kırksekiz 2013).

Sosyal ağlar kullanıcılarına ait kişisel bilgilerini bir veri tabanında tutar bu sayede kullanıcılarının arkadaşlarını kolaylıkla bulabilmesine, gruplar oluşturabilmesine ve ortak ilgi alanına sahip kişiler ile paylaşımda bulunabilmesine fırsat vermektedir. Ayrıca sosyal ağlar kullananlara kendi profilini oluşturma

imkânı verir ve kendilerine ait sosyal ağlarını paylaşmalarını sağlamaktadır. Aynı şekilde açık kaynaklı versiyonları ise kullanıcının kendi uygulamalarını geliştirerek siteye entegre etmelerine olanak sağlar. Sosyal ağlar kullanıcının kendi erişim ve gizlilik kurallarını kendisinin düzenlemesini sağlar. Kullanıcılar hangi derecede, ne kadar ve ne paylaşmak istediklerine karar verebilirler. Sosyal ağlar içerik, konu ya da ilgi alanına dayalı ilk nesil çevrim içi topluluklara odaklanmaktan çok birey temelli kişisel çevrimiçi topluluklara odaklanırlar (Özkan ve McKenzie, 2008; akt. Kırksekiz, 2013).

Hızlı bir yükseliş sağlayan ve geniş bir üyeye sahip olan sosyal paylaşım ağlarından biri de Facebook.com' dur. Facebook genç üyeler tarafından tercih edilmekte ve çoğunlukla arkadaşlarını bulma gerekçesiyle üye olunmaktadır (Kobak ve Biçer, 2008). Ayrıca Facebook ve benzeri sosyal ağlara üye bireylerin zaman ve mekandan bağımsız olarak diğer kullanıcılarla paylaşım, etkileşim ve tartışmanın esas olduğu bir iletişim şekli gerçekleştirmektedirler (Erkul, 2009, akt.Kırksekiz 2013).

Facebook, insanların gerek arkadaşlarıyla ve gerekse de var olan sosyal ortamda tanıştıkları kişilerle irtibat kurması ve bilgi alışverişi yapmasını sağlayan en gözde sosyal paylaşım sitesidir. Bu site 2004 yılının Şubat ayında A.B.D.'de Harvard Üniversitesi'nde okuyan Mark Zuckerberg isimli öğrenci tarafından kurulmuştur. Harvard Üniversitesi'nde yer alan öğrencilerin fotoğraf ve temel biyografik bilgilerini internet ortamında tutmak ve öğrencilerin birbirleriyle olan irtibatını sağlamak amacıyla kurulmuş ve dünya geneline yayılmıştır (Grimmelmann, 2008: 6, akt, Kırık, 2011).

Facebook, diğer sosyal paylaşım ağı sitelerinden farklı olarak yazılım geliştiricileri için de bir olanak sunmuş ve "uygulama" adı altında pek çok yazılımı destekleyerek sosyal paylaşım ağını güçlendirecek bir yapı haline gelmiştir. Bununla birlikte kullanıcılar birbirleri ile sadece kişisel enformasyon paylaşmakla kalmamış, eğlence araçları da devreye girerek süreklilik gösteren bir birliktelik mantığına sahip olmuştur. Facebook'un en önemli özelliği hiç tartışmasız ki o güne kadar ki profil doğruluğu açısından en sağlam yapıya sahip olmasıdır. Bunun sebebi, sosyal paylaşım ağı sitesine üye olma prensiplerinin başında gerçek ve kullanılan hatta varlığı bilinen ya da tahmin edilebilen bir e.posta adresi ile kayıt yapılıyor olmasıdır. Kapalı devre ağ oluşturmada gerçek isimlerin kullanılması, Facebook'u daha sonraki adımlarda daha güvenli kılmıştır. Böylelikle bireyler kendi isimleri ile üye olmayı tercih etmiş ve bu yolla sosyal ağlarını gerçek kişilikler üzerinden genişletmişlerdir (Aktaran, Dilmen Ve Öğüt). Ayrıca Facebook'u diğer sosyal ağlardan ayırt eden en önemli özelliklerinden birisi de kullanıcı profillerine ücretsiz olarak ekleyebildikleri uygulamaları kullanma desteği sağlamasıdır (Genç 2010).

Sosyal ağlar sayesinde bireyler, ortak ilgi alanlarına sahip bağlantılı oldukları diğer bireyler ve gruplarla iletişim kurabilmekte, kaynak ve deneyimlerini paylaşabilmektedirler. Geçmiş yüzyıllarda zorlukla ulaşılabilen, sınırlı sayıdaki kaynaklara sahip bireyler önemli iken günümüzde teknolojiyi iyi kullanarak birincil kaynaklara erişmeyi bilen, bu kaynakları kullanabilen, hatta e-devlet vb. uygulamaları kullanan dijital vatandaşlık davranışlarını geliştirmiş bireylerin yetiştirilmesi beklenmektedir (Greenhow ve Robelia, 2009,akt,Öztürk 2013).

Günümüzde insan nüfusunun hızlı bir şekilde artması sebebiyle mevcut eğitim ortamlarının bu hızlı nüfus artışına cevap verememesi ve insanların çağın gereği olarak belli bir eğitim süresi yerine yaşam boyu eğitim alma gereği duyması insanları kendini geliştirme ve sorularına yanıt bulma noktasında okul dışında yeni alternatif ortamlara yöneltmiştir. Bu alternatif ortamlardan birisinin de internete dayalı sosyal paylaşım siteleri olduğunu söylenebilir (Öztürk ,2013).

Sosyal ağ kavramı ise geçtiğimiz yıllarda tüm dünyada ciddi bir yükseliş göstererek, eğlencelik bir uygulama konumundan, çevrimiçi topluluklar arasında ciddi bir yere sahip olmuştur. Çevrimiçi topluluk, sosyal, profesyonel, eğitim amaçlı ya da diğer amaçlar için yüz yüze iletişim yerine bilgisayar ağlarını kullanarak iletişim kuran insan topluluklarına verilen isimdir (Tuomi, 2000'den akt., Acır, 2009).

Sosyal Ağların Eğitimdeki Yeri

Sosyal ağ siteleri, esnek ve kullanıcı dostu olması sebebi ile diğer öğretim yönetim sistemlerine göre daha kolay kullanılabilmektedir. Birçok eğitimci ve araştırmacının çok daha basit adımları takip ederek bir topluluk oluşturması, kendi aralarında paylaşımların gerçekleşmesi, iletişim ve dönüt açısından oldukça kolaylıklar sağlamaktadır. Sosyal ağ siteleri bahsedilen bu özelliklerin yanı sıra, harmanlanmış öğretim

 Copyright © International Conference on Quality in Higher Education(ICQH)

deneyimlerini zenginleştirmesi, öğretim ve değerlendirme sürecine destek olması gibi özelliklerden dolayı eğitim örgütlerine de yarar sağlamaktadır (Aktaran Özmen ve arkadaşları 2011).

Bilişim teknolojileri ile belli bir kesime yayım yapmanın ötesinde bireylerin işbirliği, öğrenme ve bilgiyi yapılandırma için bir topluluk oluşturduğu sosyal ağ sitelerine yönelik teknolojiler gün geçtikçe gelişmektedir. Zaman ve mekan bağımsızlığı ile sürekli olarak kullanıldığı ve isteklerin, arzuların yönlendirdiği bir ortamda, eğitimin kapsamını genişletmek ve bireylerin pasif kullanıcılardan çıkarak, aktif olarak kullandıkları ya da içeriği beraber ürettikleri ve böylece öğrenmenin kişisel yaşam hedeflerini ve ihtiyaçlarını desteklediği sosyal ve çevrimiçi bir süreç olarak sosyal ağları genişletmek gerekmektedir (Mclaughlin ve Lee,2007, akt.Çam, 2012).

Facebook gibi sosyal paylaşım sitelerinin pedagojik araçlar olarak da düşünülebileceğini ve bireylerin çalışmalarında sosyal destek ve bağlanabilirlik, işbirlikli bilgi keşfi ve paylaşımı, içerik oluşturma, bilgi ve bilgi topluluğu gibi amaçlarla kullanabileceklerini ifade etmiştir (Mclaughlin ve Lee,2007, akt. Çam, 2012).

Sosyal ağlar sayesinde bireyler ortak ilgi alanlarına sahip, bağlantılı oldukları diğer bireyler ve gruplarla iletişim kurabilmekte, kaynak ve deneyimlerini paylaşabilmektedirler. Geçmiş yüzyıllarda zorlukla ulaşılabilen, sınırlı sayıdaki kaynaklara sahip bireyler önemli iken günümüzde teknolojiyi iyi kullanarak birincil kaynaklara erişmeyi bilen, bu kaynakları kullanabilen, hatta e-devlet vb. uygulamaları kullanan dijital vatandaşlık davranışlarını geliştirmiş bireylerin yetiştirilmesi beklenmektedir (Greenhow ve Robelia, 2009, akt.Öztürk 2013).

"İnternet kullanımının sosyal ilişkiler ve sosyal bağlar üzerindeki etkisi, bireylerin interneti ne amaçla ve nasıl kullandığına bağlı olarak değişebilmektedir" (Çetin, 2008:3). Dolayısıyla bireylerin sosyal ağları nasıl kullandıkları ve kullanım amaçlarına göre beklentileri, olumlu ya da olumsuz olarak yaşadıkları deneyimler ve sosyal ağların eğitim açısından etkisi incelenmesi gereken önemli konulardır. Günümüz eğitim sistemine baktığımızda hem uzaktan hem de yüz yüze öğrenme öğretme süreçlerinde sosyal ağlardan yeterince yararlanılmadığı, bu süreçlerde yoğun olarak öğrenme yönetim sistemlerinin kullanıldığı görülmektedir (Aktaran Öztürk 2013).

Uzaktan Eğitim ve Uzaktan Eğitimde Facebook Kullanımı

Bilgi çağı olarak adlandırılan içinde bulunduğumuz 21. yy' da bilgi teknolojileri hızla gelişmektedir. Bilgi teknolojilerindeki bu gelişmeler, uzaktan eğitim uygulamaları ile küresel iletişim ağının gelişmesine önemli katkılar sağlamıştır. Bilgi çağı dediğimiz 21. yüzyılda iletişim, toplumun her katmanında yaşayan bireyler için kaçınılmaz bir ihtiyaç haline gelmiştir. Geçmiş yıllarda toplumlar için ütopya sayılan uzaktan eğitim uygulamaları bilgi teknolojilerindeki gelişmelerle birlikte günümüzde küresel iletişim ağı üzerinden kolaylıkla uygulanabilir hale gelmiştir. Küresel iletişim ağı, bilimsel araştırmaların, üretkenliğin, kültürel değişimlerin, küresel ticaretin ve küresel eğitimin ana bilgi kaynağıdır. Belirtilen bilgi iletişim ağı, dünyada yaşayan tüm insanlar arasında yazılı, sözlü ve görüntülü iletişim kurmak için küresel bir merkez meydana getirmektedir. Bunun yanı sıra, küresel iletişim ağı eğitimcilere, küresel uzaktan eğitim hizmetini sunma fırsatını da vermektedir (İşman, 1996).

Günümüzde uydu, fiber optik, televizyon, radyo, bilgisayar, internet ve diğer bilişim teknolojilerindeki hızlı gelişmeler eğitimin yapısını ve biçimini etkilemekte, eğitimcileri yeni eğitim programları ve öğrenme-öğretme modelleri geliştirmeye zorlamaktadır. Bilişim teknolojilerini kullanan eğitimciler, "küresel eğitim" uygulamalarının mutlaka kullanılması gerektiğini belirtmektedirler. Küresel eğitim imkânı sunan modellerden biri uzaktan eğitimdir.

İlk uygulaması 1728 yılında posta ile yapılan uzaktan eğitim, günümüzde gelişen bilişim teknolojileri sayesinde daha nitelikli, telekonferans ve internet uygulamaları biçiminde karşımıza çıkmaktadır. Bu uzaktan eğitim uygulamaları sayesinde birbirlerinden kilometrelerce uzaklıkta farklı ortamlarda olan öğretmen ve öğrenciler, birbirleriyle görüntülü ve sesli olarak etkili iletişim kurabilmektedirler (İşman, 2011).

Tek bir ortamda geliştirilen bir internet'le öğretim programının değişik ortamlardan da takip edilmesine imkân tanınmasıdır. Uzaktan öğretimin bu avantajı mesafe ve zamandan bağımsızlık sağlamaktadır. Yani, kişiler, dünyanın her yerinden (mesafeden bağımsız), herhangi bir bilgisayar platformu kullanarak (araçtan

 Copyright © International Conference on Quality in Higher Education(ICQH)

bağımsız), günün herhangi bir zamanında (zamandan bağımsız) bir İnternet'le öğretim programına katılabilirler. İnternet'in sunduğu eşzaman ve eş zamansız iletişim seçenekleri öğrenme-öğretme sürecine etkileşimi yüksek bir iletişim ortamı katar. Uzaktan eğitim sürecinde, sohbet kanalları ve video konferans gibi eşzaman, e-posta ve tartışma grupları gibi eş zamansız iletişim seçenekleri öğretici-öğrenci, öğrenci-öğrenci ve öğretici-öğretici arasında devamlı ve etkili bir iletişim kurulmasını sağlar. Uzaktan eğitimde hem planlı hem de kendiliğinden gerçekleşen öğrenme çevrelerinin olumlu yönde etkilendiğini söylemek mümkündür. Öğretmenler, ders içeriklerini sunup, haftalık dersler için zaman, referanslar ve ilgili kaynaklar sağlayarak planlı ortamları devam ettirirler. Öğrenciler, tartışma gruplarına katılma, e-posta ile birbirlerini bilgilendirme ve çevrimiçi sohbet kanalları aracılığıyla iletişime geçme ile daha çok kendiliğinden gerçekleşen ortamları devam ettirirler (Altıparmak ve arkadaşları 2011) .
En geniş tanımıyla uzaktan eğitim geleneksel öğrenme-öğretme yöntemlerindeki sınırlılıklar nedeniyle sınıf içi etkinliklerin yürütülme olanağı bulunmadığı durumlarda eğitim çalışmalarını planlayanlar ve uygulayanlar ile öğrenenler arasında iletişim ve etkileşimin özel olarak hazırlanmış öğretim üniteleri ile çeşitli ortamlar yoluyla belirli bir merkezden sağlandığı bir öğretim yöntemidir.(Akt. Aslan 2013).

Küresel eğitim, öğrencilere uzaktan eğitim ile dünyanın değişik ülkelerde bulunan üniversitelerin eğitim imkânlarından yararlanma imkânı sunmakta hatta bu üniversitelerden yüksek lisans veya doktora derecesi alabilme fırsatı vermektedir. Örneğin Türkiye'de yaşayan bir öğrenci Amerika'daki bir üniversiteden lisans, yüksek lisans veya doktora derecesi alabilmektedir. Küresel iletişim ise, dünyanın değişik ülkelerinde yaşayan öğrenciler ve eğitimcilere kendi aralarında etkili iletişim kurma fırsatı sunmaktadır. Örneğin İngiltere'de bulunan Açık Üniversite'nin (Open University) farklı ülkelerde bulunan (Malezya, Çin, Japonya, Türkiye, vs.) öğrencileri iletişim teknolojilerini kullanarak birbirleriyle ve öğretmenleriyle iletişim kurabilmektedir. Bu iki fırsat, uzaktan eğitimin öneminin artmasına katkılar sağlamakta, uzaktan eğitim programları öğrencilerin ve öğretmenlerin bağımsız, bireysel ve kubaşık çalışma ortamlarına girmelerine imkan tanımaktadır. Eğitim sistemi içinde uzaktan eğitim önemli bir yer tutmaktadır. Uzaktan eğitim modeline, ilgili kurum ve kuruluşlar (üniversiteler, bakanlıklar ve diğerleri) uzaktan eğitime gereken önemi vermelidirler. Bireylerin eğitim ihtiyacı uzaktan eğitimden faydalanılarak giderilmelidir. Eğitim kurumları ancak bu sayede gelecek yüzyıllarda ayakta kalabilecektir. Bunun için uzaktan eğitime neden ihtiyaç duyulduğu açıklanmalıdır (İşman, 2011).

Facebook'un eğitime destek amaçlı kullanılması, kendilerini gerçek dünyada yeterince ifade edemeyen veya çekinen öğrencilerin sanal ortamda daha etkin olmalarını sağlamıştır. Aynı zamanda derslerin görsel öğelerle desteklenmesi derse olan ilgiyi ve akılda kalıcılığı da arttırmıştır (Keleş ve Demirel, 2011). Kısacası sosyal ağların eğitsel amaçlı kullanılmasında sağlanan yararlar İçerik oluşturma, sosyal destek, kaynak paylaşımı, işbirlikçi eğitim olarak sıralanabilir. Tüm bu araştırmalar dikkate alındığında görülmektedir ki Facebook eğitimde gözle görülür bir öneme sahiptir (Akt. Serhateri ve Yıldırım, 2014).

Problem Cümlesi

Uzaktan eğitim programlarına kayıtlı ya da bu programlardan mezun öğrencilerin Facebook'u eğitim amaçlı kullanma düzeyleri nedir?

Alt Problemler

1. Uzaktan eğitim öğrencileri Facebook'u örgün öğretim öğrencilerinden daha fazla mı kullanmaktadır?
2. Uzaktan eğitim öğrencileri Facebook'ta ders ile ilgili paylaşımlarda bulunmakta mıdır?
3. Uzaktan eğitim öğrencileri yeni gruplar oluşturarak aralarında iletişim kurmakta mıdır?
4. Uzaktan eğitim alan öğrenciler Facebook'ta kurdukları sanal iletişimi kendi yaşamlarına taşımakta mıdır?
5. Uzaktan eğitim öğrencileri örgün eğitime kıyasla daha geniş arkadaş grupları oluşturmakta mıdır?
6. Facebook, uzaktan eğitim alan öğrencilerin dersler ile ilgili bilgi alışverişi yapmalarını kolaylaştırmakta mıdır?
7. Uzaktan eğitim, Facebook kullanımını yararlı hale dönüştürmekte midir?
8. Facebook, uzaktan eğitim aracılığı ile iletişime geçen insanların oluşturdukları gruplarda paylaşım ve yardımlaşma değerlerini ön plana mı çıkarmakta mıdır?
9. Uzaktan eğitim amacı ile açılan Facebook hesapları eğitimin bitmesi ile kapatılmakta mıdır?
10. Facebook, uzaktan eğitim programlarında sanal liderler yaratmakta mıdır?
11. Eğitim süresince facebook'ta edinilen yaşantı ve paylaşımlar eğitim sonrası özel yaşamda devam ettirilmekte midir?

 Copyright © International Conference on Quality in Higher Education(ICQH)

Araştırmanın Önemi

Dünya genelinde olduğu gibi ülkemizde de bilgi ve iletişim teknolojilerinin her düzeyde yaygınlaşması ile birlikte, öğrenme - öğretme süreçlerinde de değişiklikler meydana gelmiştir. Bilgi ve iletişim teknolojilerindeki bu hızlı gelişim ile birlikte yaygınlaşan internet sayesinde web tabanlı yükseköğrenim programları oluşturulmuştur. Web tabanlı yükseköğrenim programları sayesinde zamandan ve mekandan bağımsız öğretim ortamları oluşturulmuştur (Odabaş, 2004, Akt.Kırksekiz 2013).

Özellikle hızlı bir gelişme gösteren Web. tabanlı Uzaktan eğitim uygulamaları ile uzaktan eğitimi tercih eden öğrencilerin sosyal ihtiyaçlarını karşılamak ,paylaşma, bilgi alışverişi vb. için sosyal paylaşım platformlarını kullandıkları bilinmektedir. Son yıllarda hızla yayılan ve öğrencilerin en çok tercih ettiği sosyal ağ olarak Facebook'u görmekteyiz. Facebook'un kullanıcılarına sağladığı ücretsiz kullanım, cep telefonundan bağlanabilme, bilgi alışverişi, dosya paylaşımı ,toplu mesaj olanağının olması gibi kolay kullanımı, öğrencilerin dersleri,ödevleri,projeleri, ve sosyal yaşantıları ,değişik aktivitelerin düzenlenmesi gibi paylaşımlarda Facebook'u tercih ettikleri söylenebilir.

Internet teknolojilerinden biri olan Facebook ile ilgili olarak, uzaktan eğitim öğrencilerinin Facebook'u kullanma düzeylerinin, kullanım amaçlarının ve eğitsel anlamda kullanımı ile ilgili görüşlerinin belirlenmesi yükseköğretim Uzaktan eğitim düzeyinde Facebook'un öğrenme – öğretme süreçlerinde kullanılabilmesi için geliştirilecek uygulamalara ve yükseköğretim alanında sosyal ağlar ile ilgili yapılacak olan çalışmalara fikir verebilmesi açısından önemlidir.

Araştırmanın Sınırlılıkları

Araştırma sadece internet üzerinde elektronik yöntemle 235 örnekleme ulaşıldığı için genelleme yapılamaması araştırmanın sınırlılıkları olarak görülmektedir.

YÖNTEM

Araştırmanın Modeli

Bu çalışma internet ortamı üzerinde elektronik sistemle ön lisans, lisans veya yüksek lisans dönemlerinde uzaktan eğitim almış veya almakta olan bireylerin sosyal ağlardan eğitim amaçlı yararlanma düzeylerini belirlemek amacıyla betimleyici araştırma olarak gerçekleştirilmiştir.

Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini; veri toplama tarihlerinde Kasım 2014-Aralık 2014 arasında internet ortamında elektronik sistemle araştırmaya gönüllü katılan 239 birey oluşturmaktadır. Örneklemi ise; araştırmaya alınma kriterlerine uyan ön lisans, lisans veya yüksek lisans dönemlerinde uzaktan eğitim almış veya almakta olan, araştırmaya katılmaya gönüllü 235 birey oluşturulmuştur.

Veri Toplama Araçları

Veriler; "Sosyal Ağlardan Eğitim Amaçlı Yararlanma Düzeyleri Anketi" kullanılarak toplanmıştır. Verilerin toplanmasında kullanılan Sosyal Ağlardan Eğitim Amaçlı Yararlanma Düzeyleri Anketi, bireylerin sosyal ağlardan eğitim için yararlanma düzeylerini (uzaktan eğitimi hangi dönemde aldıkları, uzaktan eğitim; Facebook kullanımını yararlı hale getirme durumu, uzaktan eğitim öğrencileri facebook'ta ders ile ilgili paylaşımlarda bulunup bulunmadığı vb.) içeren 20 sorudan oluşmuştur.

Verilerin Toplanması

Araştırmaya katılacak bireylere; çalışmaya katılma konusunda özgür oldukları açıklandıktan sonra, veriler bireylerin elektronik yöntem ile bireylerin birbirinden etkilenmeyeceği internet ortamı içinde her biri 10-15 dk. süreyle araştırmaya katılan bireylerce doldurulup, araştırmacı tarafından elektronik havuzda toplanmıştır.

Verilerin İstatistiksel Analizi

Elde edilen veriler SPSS for Windows 22.0 (Statistical Packagefor Social Sciencefor Windows) paket programı kullanılarak değerlendirilmiştir. Araştırmadan elde edilen verilerin istatistiksel değerlendirmesinde, yapılan çalışma betimsel bir çalışma olduğu için değerlerin yüzde ve frekans değerleri hesaplanarak yorumlanması yapılmıştır.

 Copyright © International Conference on Quality in Higher Education(ICQH)

BULGULAR

Bu bölümde, araştırma doğrultusunda örneklem grubundan toplanan verilerin çözümlenmesiyle elde edilen sonuçların tabloları sunulmuştur. Örneklem grubuna uygulanan "Facebook Kullanma Düzeyleri Formu" ile elde edilen veriler grubun genel özellikleri frekans ve yüzde dağılımları şeklinde tablolaştırılmıştır.

Tablo 1. Araştırmaya Katılan Bireylerin Üniversite Eğitiminin Hangi Dönemde Uzaktan Eğitim Aldığına İlişkin Dağılımı

Değişkenler		f	%
Eğitim Düzeyi	Ön lisans	9	3,8
	Lisans	200	85,1
	Yüksek Lisans	26	11,2

Araştırmaya katılan bireylerin 200'ü (%85.1) lisans eğitimini uzaktan eğitimle, 26'sı (%11.1) yüksek lisans eğitimini uzaktan eğitimle ve 9'u (%3.8) ön lisans eğitimini uzaktan eğitimle okumuştur.

Tablo 2. Bireylerin Uzaktan Eğitim Aldığı Süre Zarfında Sosyal Paylaşım Sitelerinden Hangisinden Yararlandığına İlişkin Dağılımı

Değişkenler		f	%
Sosyal Paylaşım Siteleri	Facebook	195	83,0
	Web Sayfası	40	17,0

Bireylerin 195'i (%83.0) uzaktan eğitim aldığı süre zarfından Facebook sosyal paylaşım sitesinden yararlandığı ve 40'ı (%17.0) uzaktan eğitim aldığı süre zarfından web sayfalarından yararlandığını ifade etmiştir

Tablo 3. Bireylerin Uzaktan Eğitim Yerine Örgün Eğitimde Okumayı Tercih Etme Durumunda Facebook'u Kullanma Durumlarına İlişkin Dağılımı

Değişkenler		f	%
Facebook'u kullanma durumları	Kullanmazdı	9	3,8
	Kullanırdı	200	85,1
	Facebook'u kullanma zamanı değişmedi	26	11,2

Bireylerin 146'sı (%62.1) uzaktan eğitim yerine örgün eğitimde okumayı tercih etme durumunda Facebook'u şuan kullandıkları kadar kullanmayı tercih etmeyeceklerini, 64'ü (%27.2) uzaktan eğitim yerine örgün eğitimde okumayı tercih etme durumunda Facebook'u şuan kullandıkları kadar kullanmayı tercih edeceklerini ve 25'i (%10.6) uzaktan eğitim görmelerinin Facebook'u günlük kullandıkları süre üzerinde etki etmediğini ifade etmişlerdir.

Tablo 4. Bireylerin Facebook'taki Uzaktan Takip Ettikleri Eğitim Grubunun Bir Parçası Olmak İçin Çaba Harcayıp Harcamadığına İlişkin Dağılımı

Değişkenler		f	%
Grubun bir parçası olmak için çaba harcanma durumu	Çaba harcamama	41	17,4
	Günaydın, iyi akşamlar vb. kişisel dileklerle çaba harcamak	65	27,7
	Ders içeriğinin özeti veya çalışma sorunlarına destek olarak çaba harcamak	83	35,3
	Proje, ödev veya sınava hazırlık olarak paylaşımlarda bulunma şeklinde çaba harcamak	46	19,6

Bireylerin 83'ü (%35.3) Facebook'taki uzaktan takip ettikleri eğitim grubunun bir parçası olmak için ders içeriğinin özeti veya çalışma sorunlarına destek olarak çaba harcadığını, 65'i (%27.7) Facebook'taki uzaktan takip ettikleri eğitim grubunun bir parçası olmak için günaydın, iyi günler, iyi akşamlar şeklinde kişisel dileklerle çaba harcadığını, 46'sı (%19.6) Facebook'taki uzaktan takip ettikleri eğitim grubunun bir parçası olmak için proje, ödev veya sınava hazırlık olarak paylaşımlarda bulunma şeklinde çaba harcadığını ve 41'i (%17.4) Facebook'taki uzaktan takip ettikleri eğitim grubunun bir parçası olmak için her hangi bir çaba harcamadığını ifade etmişlerdir.

 Copyright © International Conference on Quality in Higher Education(ICQH)

Tablo 5. Bireylerin Facebook'ta Okuduğu Bölümlerle İlgili Açılan Gruplarda Sosyal Paylaşımlarda Bulunma Durumlarına İlişkin Dağılımı

Değişkenler		f	%
Sosyal paylaşımlarda bulunma durumları	Bulunmama	55	23,4
	Bulunma	170	72,3
	İhtiyaç hissetmeme	10	4,3

Bireylerin 170'i (%72.3) Facebook'ta okuduğu bölümlerle ilgili açılan gruplarda sosyal paylaşımlarda bulunduğu, 55'i (%23.4) Facebook'ta okuduğu bölümlerle ilgili açılan gruplarda sosyal paylaşımlarda bulunmadığı ve 10'u (%4.3) Facebook'ta okuduğu bölümlerle ilgili açılan gruplarda sosyal paylaşımlarda bulunmaya ihtiyaç hissetmediğini ifade etmişlerdir.

Tablo 6. Bireylerin Uzaktan Eğitimle İlgili Paylaşımlarda Facebook'un En Çok Hangi Yönünden Faydalandığına İlişkin Dağılımı

Değişkenler		f	%
Facebook'un en çok hangi yönünden faydalandınız	Özel kişi sayfalarından	12	5,1
	Okulun facebook sayfasından	22	9,4
	Devam ettiği bölüm için kişilerin açtığı gruplardan	201	85,5

Bireylerin 201'i (%85.5) uzaktan eğitimle ilgili paylaşımlarda Facebook da en çok devam ettiği bölüm için kişilerin açtığı gruplardan faydalandığını, 22'si (%9.4) uzaktan eğitimle ilgili paylaşımlarda Facebook da en çok okulun Facebook sayfasından faydalandığını ve 12'si (%5.1) uzaktan eğitimle ilgili paylaşımlarda Facebook da en çok özel kişi sayfalarından faydalandığını ifade etmişlerdir.

Tablo 7. Bireylerin Devam Ettiği Bölüm İçin Facebook'ta Açılan Şahısa Ait Grupların Bilimsel Olarak Paylaşımlarını Gerçek Ders İçerikleri İle Aynı Olduğunu Kontrol Etme Durumlarına İlişkin Dağılımı

Değişkenler		f	%
Bireysel olarak çalışmaların gerçek ders özellikleri ile aynı olduğunu kontrol etme	Ders içeriklerini kontrol etmeme	29	12,3
	Ders içeriklerini kontrol etme	179	76,2
	Okulun paylaşımlarını hiç takip etmeme	27	11,5

Bireylerin 179'u (%76.2) devam ettiği bölüm için Facebook'ta açılan şahısa ait grupların bilimsel olarak paylaşımlarını gerçek ders içerikleri ile aynı olduğunu kontrol ettiğini, 29'u (%12.3) devam ettiği bölüm için Facebook'ta açılan şahısa ait grupların bilimsel olarak paylaşımlarını gerçek ders içerikleri ile aynı olduğunu kontrol etmediğini ve 27'si (%11.5) devam ettiği bölüm için Facebook'ta açılan şahısa ait grupların bilimsel olarak paylaşımlarını hiç takip etmediğini ifade etmişlerdir.

Tablo 8. Bireylerin Facebook'taki Ders, Ödev Paylaşımlardan Yararlanma Durumlarına İlişkin Dağılımı

Değişkenler		f	%
Facebook'takş ders ödev paylaşımlarından yararlanma	Motivasyon sağlamakta	84	35,7
	Güzel bir sosyal çevre oldu ve derslere çalışma ortamları oluşturmakta	47	20,0
	Okuldan mezun olmada bu paylaşımların önemi oldu	104	44,3

Bireylerin 104'ü (%44.3) Facebook'taki ders, ödev paylaşımlardan yararlanmanın okuldan mezun olmada önemli olduğunu, 84'ü (%35.7) Facebook'taki ders, ödev paylaşımlardan yararlanmanın motivasyonu sağladığını ve 47'si (%20.0) Facebook'taki ders, ödev paylaşımlardan yararlanmanın güzel bir sosyal çevrenin oluşmasını sağladığını ifade etmişlerdir.

Tablo 9. Bireylerin Facebook'ta Faydalandıkları Grupların Yöneticilerini Tanıma Durumlarına İlişkin Dağılımı

Değişkenler		f	%
Grupların yöneticilerini tanıma durumları	Tanımamakta	51	21,7
	Tanımakta	181	77,0
	Tanıma ihtiyacı hissetmemekte	3	1,3

 Copyright © International Conference on Quality in Higher Education(ICQH)

Bireylerin 181'i (%77.0) Facebook'ta faydalandıkları grupların yöneticilerini tanımakta olduğunu, 51'i (%21.7) Facebook'ta faydalandıkları grupların yöneticilerini tanımamakta olduğunu ve 3'ü (%1.3) Facebook'ta faydalandıkları grupların yöneticilerini tanıma ihtiyacı hissetmediklerini ifade etmişlerdir.

Tablo 10. Bireylerin Uzaktan Eğitime Başlamalarıyla Birlikte Facebook'ta Zaman Geçirme Sürelerinde Artma Durumlarına İlişkin Dağılımı

Değişkenler		f	%
Facebook'da zaman geçirme sürelerinin artma durumları	Artmamakta	42	17,9
	30 dakika - 1 saat	39	16,6
	1 saat - 2 saat	79	33,6
	2 saatten daha fazla	75	31,9

Bireylerin 79'u (%33.6) uzaktan eğitime başlamalarıyla birlikte Facebook'ta zaman geçirme sürelerinde 1 saat ile 2 saat arasında artma olduğunu, 75'i (%31.9) uzaktan eğitime başlamalarıyla birlikte Facebook'ta zaman geçirme sürelerinde 2 saat ve üzerinde artma olduğunu, 42'si (%17.9) uzaktan eğitime başlamalarıyla birlikte Facebook'ta zaman geçirme sürelerinde bir değişim olmadığını ve 39'u (16.6) uzaktan eğitime başlamalarıyla birlikte Facebook'ta zaman geçirme sürelerinde yarım saat ile 1 saat arasında artma olduğunu ifade etmişlerdir.

Tablo 11. Bireylerin Uzaktan Eğitime Başlamalarıyla Birlikte Facebook Hesaplarındaki Arkadaş Sayısında Artma Durumlarına İlişkin Dağılımı

Değişkenler		f	%
Arkadaş sayısında artma durumları	Artmamakta	78	33,2
	+50'den fazla	129	54,9
	+100'den fazla	18	7,7
	+200'den fazla	10	4,3

Bireylerin 129'u (%54.9) uzaktan eğitime başlamalarıyla birlikte Facebook hesaplarındaki arkadaş sayısında +50 den fazla arttığını, 78'i (%33.2) uzaktan eğitime başlamalarıyla birlikte Facebook hesaplarındaki arkadaş sayısında bir artma olmadığını, 18'i (%7.7) uzaktan eğitime başlamalarıyla birlikte Facebook hesaplarındaki arkadaş sayısında +100 den fazla arttığını ve 10'u (%4.3) uzaktan eğitime başlamalarıyla birlikte Facebook hesaplarındaki arkadaş sayısında +200 den fazla arttığınıifade etmişlerdir.

Tablo 12. Bireylerin Uzaktan Eğitimde Facebook Paylaşımları Bilgi Birikimlerinde Artma Durumlarına İlişkin Dağılımı

Değişkenler		f	%
Bilgi birikimlerinde artma durumları	Hayatı olumlu yönde geliştirmekte	101	43,0
	Sadece mezun olmada faydalı olması	39	16,6
	Düzenli bir çalışma alışkanlığı kazandırdığı için bilgi birikiminde artış sağlaması	95	40,4

Bireylerin 101'i (%43.0)uzaktan eğitimde Facebook paylaşımları bilgi birikimlerinin hayatını olumlu yönde değiştirmekte olduğunu, 95'i (%40.4) uzaktan eğitimde Facebook paylaşımlarının bilgi birikimlerinde artış sağladığını ve 39'u (%16.6) uzaktan eğitimde Facebook paylaşımları sadece mezun olmada fayda sağladığını ifade etmişlerdir.

Tablo 13. Bireylerin Uzaktan Eğitimde Facebook Paylaşım Gruplarında Sanal Olarak Tanışıp Reel Hayatta Görüştüğü İnsanların Olma Durumlarına İlişkin Dağılımı

Değişkenler		f	%
Sanal arkadaşlık	Evet	85	36,2
	Hayır	146	62,1
	Gereksinim hissetmemek	4	1,7

Bireylerin 146'sı (%62.1) uzaktan eğitimde Facebook paylaşım gruplarında sanal olarak tanışıp reel hayatta görüştüğü insanların olmadığını,85'i (%36.2) uzaktan eğitimde Facebook paylaşım gruplarında sanal olarak

 Copyright © International Conference on Quality in Higher Education(ICQH)

tanışıp reel hayatta görüştüğü insanların olduğunu ve 4'ü (%1.7) uzaktan eğitimde Facebook paylaşım gruplarında sanal olarak tanışıp reel hayatta görüşme gereksinimi hissetmediği ifade etmişlerdir.

Tablo 14. Bireylerin Uzaktan Eğitime Kayıt Olmalarıyla Birlikte Facebook'ta Zaman Geçirmenin Daha Faydalı Bir Hale Dönüşme Durumlarına İlişkin Dağılımı

Değişkenler		f	%
Zamanı daha faydalı kullanma	Evet	191	81,3
	Hayır	9	3,8
	Bir değişiklik fark etmemek	35	14,6

Bireylerin 191'i (%81.3) uzaktan eğitime kayıt olmalarıyla birlikte Facebook'ta zaman geçirmenin daha faydalı bir hale dönüştürdüğünü, 35'i (%14.9) uzaktan eğitime kayıt olmalarıyla birlikte Facebook'ta zaman geçirmenin daha faydalı bir hale dönüşüp dönüşmediğini fark etmediğini ve 9'u (%3.8) uzaktan eğitime kayıt olmalarıyla birlikte Facebook'ta zaman geçirmenin daha faydalı bir hale dönüştürmediğini ifade etmişlerdir.

Tablo 15. Bireylerin Uzaktan Eğitimin Facebook'ta Oluşturulan Gruplar İle Paylaşma-Yardımlaşma Gibi Değerlerin Daha ön Plana Çıkma Durumlarına İlişkin Dağılımı

Değişkenler		f	%
Paylaşma-yardımlaşma gibi değerlerin daha ön plana çıkma durumları	Katkısı yok	8	3,4
	Paylaşma-yarımlaşma ile güzel duyguları yaşamalarına katkısı olmakta	116	49,4
	İnsani değerleri hatırlamada yardımcı olduğu ve başarıların artmasına katkı sağladığı	78	33,2
	Sadece ders başarısının armasında etkili olduğu	33	14,0

Bireylerin 116'sı (%49.4) uzaktan eğitimin Facebook'ta oluşturulan gruplar ile paylaşma-yardımlaşma gibi güzel duyguların yaşanmasına katkı sağladığı, 78'i (%33.2) uzaktan eğitimin Facebook'ta oluşturulan gruplar ile paylaşma-yardımlaşma gibi insani değerlerin hatırlanmasına yardımcı olduğu, 33'ü (%14.0) uzaktan eğitimin Facebook'ta oluşturulan grupların ders başarılarının artmasında katkı sağladığı ve 8'i (%3.4) uzaktan eğitimin Facebook'ta oluşturulan gruplar ile paylaşma-yardımlaşma gibi değerlerin kazanılmasında katkı sağlamadığını ifade etmişlerdir.

Tablo 16. Bireylerin Uzaktan Eğitiminle, Facebook'ta Sanal İletişimle Tanışıp Gerçek Hayatta Arkadaşlığı Devam Ettiği Kaç Kişi Olduğuna İlişkin Dağılımı

Değişkenler		f	%
Devam eden arkadaş sayısı	Yok	124	52,8
	5'den az	66	28,1
	5-10 arası	20	8,5
	10'dan fazlai	25	10,6

Bireylerin 124'ü (%52.8) uzaktan eğitiminle, Facebook'ta sanal iletişimle tanışıp gerçek hayatta arkadaşlığını sürdüğü kişi yok, 66'sı (%28.1) uzaktan eğitiminle, Facebook'ta sanal iletişimle tanışıp gerçek hayatta arkadaşlığını sürdüğü 5 'den az kişi olduğunu, 25'i (%10.6) uzaktan eğitiminle, Facebook'ta sanal iletişimle tanışıp gerçek hayatta arkadaşlığını sürdüğü 10 üzerinde arkadaşı olduğunu ve 20'si (%8.5) uzaktan eğitiminle, Facebook'ta sanal iletişimle tanışıp gerçek hayatta arkadaşlığını sürdüğü 5 ile 10 arasında arkadaşı olduğunu ifade etmişlerdir.

Tablo 17. Bireylerin Facebook'un Uzaktan Eğitim Gruplarında Kurucu Yada Yönetici Olanlar Eğitim Boyunca Sanal Liderler Olup Olmadığına İlişkin Dağılımı

Değişkenler		f	%
Yöneticilerin lider olup olmadığı	Birçok sanal lider olması	65	27,7
	Hayır, takip edilen tek grup var, orada herkes paylaşımda bulunabilmekte	57	24,7
	Sayfa kuruyucu yöneticileri öğretmen gibiler	112	47,7

 Copyright © International Conference on Quality in Higher Education(ICQH)

Bireylerin 112'si (%47.7) Facebook'un uzaktan eğitim gruplarında kurucu yada yönetici olanların öğretmen gibi olduklarını, 65'i (%27.7) Facebook'un uzaktan eğitim gruplarında kurucu yada yönetici olanlar eğitim boyunca bir çok sanal liderler olduğunu ve 58'i (%24.7) Facebook'un uzaktan eğitim gruplarında kurucu yada yönetici olanlar eğitim boyunca sanal liderler olmadığını ifade etmişlerdir.

Tablo 18. Bireylerin Uzaktan Eğitim Programı Bittiğinde Üyesi Olduğu Eğitim Grubundan Ayrılmaya İlişkin Dağılımı

Değişkenler		f	%
Ayrılma durumu	Ayrılır. Çünkü işi bitti	21	8,9
	Ayrılmayı tercih etmeme, paylaşım ve yardımlaşma süreğendir	153	65,1
	Ayrılsa da orada kazandığı arkadaşlarıyla sanal iletişimi tercih etme	61	26,0

Bireylerin 153'ü (%65.1) uzaktan eğitim programı bittiğinde üyesi olduğu eğitim grubundan ayrılmayı düşünmemekte olduğunu, 61'i (%26.0) uzaktan eğitim programı bittiğinde üyesi olduğu eğitim grubundan ayrılmayı düşünse bile arkadaşlarıyla sanal iletişim sürdürmeyi devam etmeyi tercih ettiğini ve 21'i (%8.9) uzaktan eğitim programı bittiğinde üyesi olduğu eğitim grubundan ayrılmayı tercih ettiğini ifade etmişlerdir.

Tablo 19. "Bireylere Göre Facebook Sanal İletişimi Uzaktan Eğitim Sayesinde Örgün Eğitimden Daha Mı Cazip Hale Gelmiş Olduğuna" İlişkin Dağılımı

Değişkenler		f	%
Cazip hale gelme durumu	Kesinlikle katılmıyorum	15	6,4
	Kesinlikle katılıyorum	40	17,0
	Her iki eğitiminde farklı avantajları mevcuttur.	180	76,6

Bireylerin 180'i (%76.6) uzaktan eğitimin ve örgün eğitimin farklı avantajları olduğunu, 40'ı (%17.0) Facebook sanal iletişimi uzaktan eğitim sayesinde örgün eğitimden daha cazip hale gelmediğini ve 15'i (%6.4) Facebook sanal iletişimi uzaktan eğitim sayesinde örgün eğitimden daha cazip hale geldiğini ifade etmişlerdir.

Tablo 20. Bireylere Göre Yeni Bir Bölüme Kayıt Olmak İsteseniz Yine Uzaktan Eğitimle Olmasının Tercih Sebebi Facebook'taki Paylaşımlardan Dolayımı Olma Durumuna İlişkin Dağılımı

Değişkenler		f	%
Tercih etme sebebi	Facebook'taki paylaşımlardan kaynaklı değil	39	16,6
	Facebook'taki paylaşımlardan dolayı	160	68,1
	Tekrar uzaktan eğitimi tercih etmem	36	15,3

Bireylerin 160'ı (%68.1) yeni bir bölüme kayıt olmak istemelerinde yine uzaktan eğitimle olmasının tercih sebebi Facebook'taki paylaşımlardan olduğunu, 39'u (%16.6) yeni bir bölüme kayıt olmak istemelerinde yine uzaktan eğitimle olmasının tercih sebebi Facebook'taki paylaşımlardan kaynaklı olmadığını ve 36'sı (%15.3) tekrardan uzaktan eğitim istemediğini ifade etmişlerdir.

SONUÇLAR

Araştırmaya katılan 235 bireyin 200'ü (%85.1) lisans eğitimini uzaktan eğitimle tamamladığı belirlenmiştir. Bireylerin 195'i (%83.0) uzaktan eğitim aldığı süre zarfından Facebook da grup oluşturarak sosyal etkileşimi artırarak birbirlerinin derslerine yardımcı oldukları görülmüştür.

Örgün eğitimde sürekli birlikte olan öğrencilerin birbirleriyle her an paylaşım içinde oldukları için Facebook, sosyal paylaşım siteleri gibi sanal ortamlarda grup kurmaya pek ihtiyaç duymamaktadırlar. Uzaktan eğitim alan bireyler ise birbirleriyle paylaşım içinde olabilmek adına sosyal sitelerde grup kurmaya ihtiyaç duymaktadırlar. Böylece örgün eğitimde olduğu gibi uzaktan eğitimde de öğrenciler arasında her an paylaşımların olabileceği sosyal bir ortamın oluşması sağlanmış olmaktadır. Bu çalışmada da bireylerin 191'i (%81.3) uzaktan eğitime kayıt olmalarıyla birlikte Facebook'ta zaman geçirmenin daha faydalı bir hale dönüştüğünü, bireylerin 146'sı (%62.1) uzaktan eğitim yerine örgün eğitimde okumuş olsalardı Facebook'u şuan kullandıkları kadar kullanmayı tercih etmeyeceklerini ve bireylerin 79'u (%33.6) uzaktan eğitime başlamalarıyla birlikte Facebook'ta zaman geçirme sürelerinde 1 saat ile 2 saat arasında artma olduğunu ifade

 Copyright © International Conference on Quality in Higher Education(ICQH)

ederek uzaktan eğitim gören öğrencilerinde birbirleriyle paylaşım içinde olabilmeleri için Facebook gibi sosyal paylaşım sitelerine gereksinim duydukları görülmektedir.

Bireylerin 83'ü (%35.3) Facebook'taki uzaktan takip ettikleri eğitim grubunun bir parçası olmak için ders içeriğinin özeti veya çalışma sorunlarına destek vermek şeklinde çaba harcadıkları görülmüştür. Öğrencilerin böyle bir çabanın içine girmelerini sağlayan önemli unsurlardan biri örgün eğitimlerde olduğu gibi içinde bulunduğu sınıfı benimseme, oraya ait olma duygusunun yaşanmasını sağlamaktadır. Uzaktan eğitim alan öğrencilerinde bir yere ait olma, yeri benimseme gibi duyguların karşılanmasında Facebook gibi paylaşım sitelerin önemli bir yapı olduğunu görmekteyiz. Bu çalışmada da bireylerin 170'i (%72.3) Facebook'ta okuduğu bölümlerle ilgili açılan gruplarda sosyal paylaşımlarda bulunduğu, bireylerin 153'ü (%65.1) uzaktan eğitim programı bittiğinde üyesi olduğu eğitim grubundan ayrılmayı düşünmemekte olduğu ve bireylerin 116'sı (%49.4) uzaktan eğitimin Facebook'ta oluşturulan gruplar ile paylaşma-yardımlaşma gibi güzel duyguları yaşamalarına katkı sağladığını ifade etmişlerdir. Böylece bir yere ait olma, bir yeri benimseme gibi insani duyguları sanal ortamlar aracıyla karşılandığını görmekteyiz.

Örgün eğitimde bireylerin öncelikle kendi okuduğu bölümle ilgili materyallere ulaşmakta, kütüphanede kendi alanıyla ilgili araştırmalar yapmaktadır. Uzaktan eğitim alan öğrenciler ise Facebook gibi sosyal paylaşım sitelerinde kendi alanlarıyla ilgili olan gruplara üye olmakta ve alanıyla ilgili siteleri takip ederek kaynakça ve materyallere ulaşmaktadır. Bu çalışmada da bireylerin 201'i (%85.5) uzaktan eğitimle ilgili paylaşımlarda Facebook da en çok devam ettiği bölüm için kişilerin açtığı gruplardan faydalandığı görülmüştür.

Bireylerin 179'u (%76.2) devam ettiği bölüm için Facebook'ta açılan şahısa ait grupların bilimsel olarak paylaşımlarını gerçek ders içerikleri ile aynı olduğunu kontrol ettiği, bireylerin 101'i (%43.0) uzaktan eğitimde Facebook paylaşımları bilgi birikimlerinde artış sağladığını ayrıca hayatını olumlu yönde değiştirdiğini, bireylerin 104'ü (%44.3) Facebook'taki ders, ödev paylaşımlardan yararlandığı, okuldan mezun olmada bu paylaşımların önemi azımsanmayacak kadar önemli olduğunu ve bireylerin 160'ı (%68.1) yeni bir bölüme kayıt olmak istemelerinde yine uzaktan eğitimle olmasının tercih sebebi Facebook'taki paylaşımlardan olduğunu ifade ettiği görülmüştür.

Örgün eğitim de bireylerin sadece meslek sahibi olma da yardımcı olmadığı aynı zamanda bireylere sosyal çevre kazandırarak sosyalleşmesini de sağladığı bir ortamdır. Bireyler örgün eğitimde okurken katıldığı sosyal kulüpler aracılığıyla da farklı arkadaş grupları da kazanmış olmaktadır. Uzaktan eğitimde ise bireylerin örgün eğitimde olduğu gibi bir sosyal çevrenin oluşmasında Facebook gibi sosyal paylaşım sitelerinin önemi büyüktür. Bu çalışmada bireylerin 181'i (%77.0) Facebook'ta faydalandıkları grupların yöneticilerini tanımakta olduğu,bireylerin 129'u (%54.9) uzaktan eğitime başlamalarıyla birlikte Facebook hesaplarındaki arkadaş sayısında +50 den fazla arttığı ve bireylerin 66'sının (%28.1) uzaktan eğitiminle, Facebook'ta sanal iletişimle tanışıp gerçek hayatta arkadaşlığını sürdüğü 5 'den az kişi olduğu görülmüştür. Yapılan araştırma da gösteriyor ki bireylerin eğitim dışında ihtiyaç duyduğu sosyal çevrenin Facebook gibi sosyal paylaşım siteleriyle giderildiği görülmektedir.

ÖNERİLER

Elde edilen bulgular doğrultusunda;

- Uzaktan eğitim aldıkları dönemde Facebook'tan faydalan öğrencilerle yapılan bu çalışmada Facebook'un eğitime olumlu katkılar sağladığı görülmüştür. Uzaktan eğitim için Facebook gibi sayfalarda daha fazla gruplar oluşturularak bireylerin sürekli iletişim halinde bulunabileceği ortamlar oluşturulmasının eğitime olumlu katkı sağlayacağı düşünülmekte,

- Uzaktan eğitim gören öğrenciler için oluşturulan gruplar da bireylerin yararlanabileceği her türlü ders notu, konularla ilgili makaleler, sunumlar grubun sayfasına eklenerek bireylerin daha çok faydalanmasını sağlayarak eğitime olumlu katkı sağlayacağı düşünülmekte,

- Sadece uzaktan eğitim için değil örgün eğitimde de okuyan öğrenciler içinde Facebook gibi sayfalarda gruplar açılarak eğitimin 7/24 saat sağlanmasının faydalı olacağı düşünülmekte,

 Copyright © International Conference on Quality in Higher Education(ICQH)

- Açılan gruplar içinde bireylerin bilinçli kullanmaları konusunda öncesinde açıklamalar yapılması gerektiği ve kurulan grubun amacının ne olduğu herkese anlatılması gerektiği ayrıca herkesin aktif katılım göstermesi konusunda teşvik edilerek grubun sürekli faal olması konusunda çalışmaların yapılması gerektiği,

- Uzaktan eğitim de ve örgün eğitimde öğrenim görenler için Facebook-Twitter gibi sanal ortamlar kurulan grupların yararlarını görmek ve olumsuz etkileyen etmenleri incelemek için bu çalışmanın Türkiye genelinde yapılması önerilmiştir.

KAYNAKÇA

Acır, E. (2008).*İnternet'in Türk Toplumunun İletişimindeki Rolü: Facebook'taki Türkiye.* Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Altıparmak M.,& Dürdane İ.,& Kapıdere M. (2011) *E-Öğrenme Ve Uzaktan Eğitimde Açık Kaynak Kodlu Öğrenme Yönetim Sistemleri* Akademik Bilişim'11 - XIII. Akademik Bilişim Konferansı Bildirileri İnönü Üniversitesi, Malatya

Arslan T. (2013).*Uzaktan Eğitim Ve Öğrenme Yönetim Sistemlerinin Karşılaştırılması* Yüksek Lisans Tezi- Trakya Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü

Atatürk Üniversitesi Uzaktan Eğitim Merkezi –Hemşirelikte Lisans Tamamlama

Atauzem Helitam Çalışma grubu https://www.facebook.com/groups/atahelitam2009/

Çam, E. (2012).*Öğretmen Adaylarının Eğitsel Ve Genel Amaçlı Facebook Kullanımları Ve Facebook Bağımlılıkları (SAÜ Eğitim Fakültesi Örneği)*, Yüksek Lisans Tezi. Sakarya Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.

Ekşi H.,& Erden N.,& Erdoğan F.,& Yılmaz E.(2013)*Ergenlerin Kimlik Oluşumunun Facebook Üzerinden İncelenmesi: Nitel Araştırma Örneği*

Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD) Cilt 14, Sayı 3, Aralık 2013, Sayfa 295-313

Erturgut R.(2008) *internet Temelli Uzaktan Egitimin Örgütsel, Sosyal, Pedagojik ve Teknolojik Bilesenleri*

Bilişim Teknolojileri Dergisi, Cilt: 1, Sayı: 2, Mayıs 2008

Genç Z.(2010) *Web 2.0 Yeniliklerinin Eğitimde Kullanımı:Bir Facebook Eğitim Uygulama Örneği* .Akademik Bilişim'10 - Xıı. Akademik Bilişim Konferansı BildirileriFırat Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Bilgisayar Ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Bölümü, Elazığ

Güler E.,& Mutlu M.E.(2013). *Akademik Personelin Akademik Sosyal Ağları Kullanım Düzeyi: Anadolu Üniversitesi Örneği* .Eğitim Ve Öğretim Araştırmaları Dergisi Journal Of Research İn Education And Teaching Mayıs 2013 Cilt:2 Sayı:2 Makale No:07 Issn: 2146-9199

İşman, A. (2005). *Uzaktan Eğitim*, (2. Baskı), Ankara: Öğreti Yayınları.

İşman, A. (2011). *Uzaktan Eğitim*. (4. Baskı), Ankara: Pegem Yayınları.

Karabacak, K. (2013). *Bilimsel Araştırma Tekniklerinin (BAT) Uzaktan Öğretimine İlişkin Uzaktan Öğretim Öğrencilerinin Görüşleri*. VI Ulusal Lisans Üstü Eğitim Sempozyumu Bildiriler Kitabı, Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yayınları. Yayın no:6

Kırksekiz A.(2013*)Sosyal Ağlardan Facebook'un Kullanımına İlişkin Öğretim Elemanlarının Görüşleri Yüksek Lisans Tezi* Sakarya Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.

Karasar Ş.(2004*) Eğitimde Yeni İletişim Teknolojileri-Internet Ve Sanal Yüksek Eğitim* Doğu Akdeniz Üniversitesi İletişim Fakültesi

The Turkish Online Journal of Educational Technology – TOJET October 2004 ISSN: 1303-6521 volume 3 Issue 4 Article 16 Copyright The Turkish Online Journal of Educational Technology 2002

Kırık ,(2011*).Gençlerin Sosyal Paylaşım Ağlarındaki Kimlik Sorunu Ve Etik Değerlerin İhlali* Fırat Üniversitesi İletişim Fakültesi-Medya ve Kültür Sempozyumu(2011)

Öğüt, S. & Dilmen, N. E., (2010). *Sosyalleşmenin Yeni Yüzü: Sosyal Paylaşım Ağları.* Marmara Üniversitesi , Yeni İletişim Ortamları ve Etkileşim Konferansı Bildiri Kitapçığı.

Öztürk, M. (2011). *Üniversite öğrencilerinin sosyal paylaşım sitelerini kullanma amaçları ve eğitimde kullanımıyla ilgili görüşleri, Yüksek lisans tezi,* Sakarya Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya

Ondokuz Mayıs Üniversitesi Uzaktan eğitim Merkezi-Ebelikte Lisans tamamlama

Ebelistam Çalışma Grubu https://www.facebook.com/groups/137290496335346/

Özmen, F.,& Aküzüm, C.,&Sünkür, M., & Baysal, N. (2011). *Sosyal ağ sitelerinin eğitsel ortamlardaki işlevselliği.* In 6th International Advanced Technologies Symposium (IATS'11).

Sakarya Üniversitesi Eğitim bilimleri Enstitüsü (Uzaktan eğitim)Eğitim programları ve Öğretim y.lisans çalışma grubu https://www.facebook.com/groups/ 1392432147664323/

Serhateri A.,& Yıldırım,E. (2014) *Facebook'un Yükseköğretimde Eğitime Destek AmaçlıKullanımı: İletişim Ve Paylaşım Temelli Altyapı ÜzerineBir İnceleme* Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi, Yıl: 2, Sayı: 2/2, Haziran 2014, s. 218-233

Uzaktan Eğitim Öğrencisini Facebookta paylaştığı Ders Notları https://www.facebook.com/nnnmi.74/notes

UZAKTAN ÖĞRETİMDE EŞZAMANLI DERSLERİN YÖNETİMİ VE YÜKSEKÖĞRETİME KAZANDIRDIKLARI

Dr. İsmail Gülcü
Açık ve Uzaktan Eğitim Falültesi, İstanbul Üniversitesi, İstanbul, Türkiye
ismailgulcu@gmail.com

Doç. Dr. Musa Şahin
Açık ve Uzaktan Eğitim Falültesi, İstanbul Üniversitesi, İstanbul, Türkiye
musa.sahin@auzef.istanbul.edu.tr

Prof. Dr. Alper Cihan
Açık ve Uzaktan Eğitim Falültesi, İstanbul Üniversitesi, İstanbul, Türkiye
alper.cihan@auzef.istanbul.edu.tr

ÖZET
Uzaktan öğretim, faaliyetlerin bilgi ve iletişim teknolojilerine dayalı olarak planlanıp yürütüldüğü, öğrenci ile öğretim elemanı ve öğrencilerin kendi aralarında karşılıklı etkileşimine dayalı olarak derslerin bizzat öğretim elemanı tarafından aynı mekânda bulunma zorunluluğu olmaksızın eşzamanlı verildiği bir öğretim şeklidir.
Bu çalışmada, 218 öğretim elemanı tarafından haftanın 5 günü, günlük ortalama 135 eşzamanlı dersin gerçekleştirildiği, İstanbul Üniversitesi Açık ve Uzaktan Eğitim Fakültesi örneği incelenerek eşzamanlı derslerin öğrencilere, öğretim elemanlarına ve yükseköğretime sağladığı katkılar tartışıldı. Bu bağlamda, uzaktan öğretimde yürütülen eş zamanlı dersler, öğrenci ile eğitmen arasındaki etkileşimi sağlaması, izlenebilir bir sistem olması, dersleri kayıt altına alınması, daha güncel içeriklerin oluşması, planlı ve programlı çalışma kültürünü ve öğretimde teknoloji kullanımını arttırması, dijital ders içeriklerinin ve kurumların bilişim altyapılarının geliştirilmesi gibi birçok açıdan değerlendirildi.
Anahtar kelimeler: Açık ve Uzaktan Öğrenme, Eşzamanlı Ders Yönetimi, Eşzamanlı Dersler.

 Copyright © International Conference on Quality in Higher Education(ICQH)

ÜNİVERSAL EKOL ÖZEL EĞİTİMDE EMPATİ

Yrd. Doç. Dr. Osman Sirkeci
Giresun Üniversitesi, Giresun, Türkiye
osmansirkeci@gmail.com

Büşra Ateş
İktisat, Giresun Üniversitesi, Giresun, Türkiye
atesbusra94@gmail.com

ÖZET
Bugüne kadar sadece çocuklar üzerinde duran özel eğitim "aile ve toplum için özel eğitimde" eksik kalmıştır. Bu eksikliği giderecek çalışmalar günümüzde fazla akademik bilgi içerdiğinden amacına uygun hizmet edememektedir. Sistem sadece özel gereksinimi olan bireyle ilgilenerek aile ve topluma bu durumu benimsetememiştir. "Engelli" kelimesi yıllarca insanlarda hep fiziksel bir problem olarak benimsetilmiş zihinsel olanlarsa "deli" diye tanımlanmıştır. Bu noktada bilginin kaynağı üniversiteler ile yaratıcı fikirler arayan kurumlarım milli eğitim ve medyanın destek ve yol göstericiliğinde bir araya gelmeleri kaçınılmaz bir gereklilik olmuştur. Bu sonuçlar doğrultusunda Türkiye ve dünyada üniversite ile kurumlar arasındaki işbirliğini sağmak, güçlendirmeye ve geliştirmeye çalışılmaktadır. Bu süreç Giresun Üniversitesi'nde "özel eğitimde empati formatında yenilikçi-girişimci ve sürdürülebilir amaca ulaşma vizyonu çerçevesinde ulusal-küresel bir rol modele dönüşüm süreci olarak ortaya çıkmaktadır. Çalışma öğrenciler arasında özel eğitim alanının interaktif uygulamalı, dramatik metafor algıları ve analizleri nitel sonuçları bilgi kullanıcıya sunmayı amaçlamaktadır.
Anahtar Kelimeler: Yenilikçi İklimi, Girişimci Öğrenci, KÜSİ, Reelsektör İşbirliği, interaktif, efektif öğrenme, Üniversal Ekol

GİRİŞ

Özel eğitime ihtiyacı olan bireylerin eğitim ihtiyaçlarını karşılamak için özel olarak yetiştirilmiş personel, geliştirilmiş eğitim programları ve yöntemleri ile onların özür ve özelliklerine uygun ortamlarda sürdürülen eğitime'özel eğitim' denir. Çoğunluktan farklı ve özel eğitime ihtiyacı olan çocuklara sunulan, Üstün yetenekli olanları yetenekleri doğrultusunda en üst düzeye çıkmasını sağlayan yetersizliği engele dönüştürmeyi önleyen, Engelli bireyi kendine yeterli hale getirerek topluma kaynaşmasını ve bağımsız, üretici bireyler olmasını destekleyecek becerilerle donatılan eğitimdir (Kılıç, 2015).

Bu güne kadar sadece engelli bireyler üzerinde duran özel eğitim "Aile ve toplum için özel eğitimde" eksik kalmıştır. Bu eksikliği giderecek çalışmalar günümüzde fazla akademik bilgi içerdiğinden ve kurumlar tarafından bireysel olarak uygulandığından amacına uygun hizmet edememektedir. Aileleri, biz evde ne yapacağız? Nasıl davranmalıyız? Soruları tedirgin etmektedir. Eğitim sistemi sadece özel gereksinimi olan birey ile ilgilenerek aile ve topluma bu durumu daha tam olarak benimsetememiştir. Engelli kelimesi yıllarca insanlarda hep fiziksel bir rahatsızlık olarak benimsenmiş, zihinsel engeli olan bireyler ise yakın tarihe kadar deli ya da saf olarak tanımlanmıştır.

Dünya nüfusunun yaklaşık %10'u, başka bir deyişle 650 milyon kişi engellidir. Türkiye'de ise nüfusun % 12,28'sini engelli bireyler oluşturmaktadır ki bu da 8,5 milyonu engelli birey anlamına gelmektedir (Doç.Dr.Banu Özveri Koyuncu, 2015).

Ülkemizde yapılan araştırmaların bulguları özel eğitim uygulamaları konusunda ciddi sorunlarımızın devam ettiğini göstermektedir. Özellikle okullaşma oranının çok düşük olması halen en önemli sorundur. Verilen hizmetler yetersizdir.

Tablo 1Türkiye yeti yitimliler hizmet tablosu

Hizmetler	Yararlananlar	Yararlanamayanlar
Sağlık hizmetleri	55.7	44.3
Eğitim hizmetleri	12.27	87.73

 Copyright © International Conference on Quality in Higher Education(ICQH)

Bakım ve rehabilitasyon hizmetleri	5.9	94.1
Meslek ve beceri edindirme kursu	1.0	99.0
Aile rehberliği ve danışmalık hizmeti	1.0	99.0
Sosyal ve kültürel hizmetler	0.9	99.1

(türkiyede özel eğitim uygulamaları, 2013)

Yukarıdaki tabloda verilen oranlar aslında durumun oldukça net bir şekilde göstermektedir ki bununla ilgili hala yeterli çalışmaların yapılmaması da insanı hayrete düşürmektedir.

Tabloya bakıldığında eğitim düzeyi arttıkça oranların düştüğü görülmekte ve bu insanların toplumdan uzaklaştıkları belirlenmektedir. Toplumdan uzaklaşan bireyler arasında iletişim problemi doğmakta bu da onları anlamamızda ve problemlere çözüm bulmamızda olumsuz etki etmektedir 1690'da John Locke "İnsan Hakları" isimli bir makale yayınlamış, bireylerin doğuştan fikirleri olmaksızın doğduklarını, zihin engelliliği olan bireylerin durumunun aslında onlara sağlanan eğitim ve bakımla yakından ilişkili olduğunu vurgulamıştır."Eğitilmemiş akıl, hiç yazı yazılmamış tahtaya benzer" deyişi de Locke'ye aittir. Ülkemizde özürlüler ile ilgili çalışmalar, pek çok Avrupa ülkesinden çok daha önce başlamıştır ancak bu hizmetler daha çok bakma ve barınma türü hizmetlerle sınırlı kalmıştır. Oysa Osmanlı Devleti'ndeki Enderun okulları üstün zekâlı çocukların eğitiminin ilk uygulamaları arasında yer almaktadır. Sağırların, körlerin eğitimleri 19. yüzyılın sonlarına doğru başlamıştır.
Cumhuriyet döneminde, özel eğitimin Milli Eğitim Bakanlığı'nın örgün eğitim hizmetleri arasında yer alması ancak 1951 yılında sağlanabilmiştir. 1983 yılında çıkarılan 2916 sayılı Özel Eğitime Muhtaç Çocuklar Kanunu ve bu kanunun emrettiği yönetmelikler bugünkü uygulamayı belirlemiş ve "Özel Eğitim Hizmetler Yönetmeliği" (2006) çerçevesinde, Özel Eğitim Hizmetleri, Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü'nün sorumluluğunda; illerde Milli Eğitim Müdürlüğü'ne bağlı olarak, ülke genelinde sayıları 159'u bulan Rehberlik ve Araştırma Merkezleri yoluyla yürütülmektedir (Öztürk, Akkan, & Kurtulan, 2015).

Tablo 2. Türkiye'de Özel eğitime Muhtaç Bireylerin Eğitim Düzeyi

	toplam	Görme özürlü	itme özürlü	Dil ve konuşma özürlü	Ortopedik özürlü	Zihinsel özürlü	Ruh ve duygusal özürlü	Süreğen hastalık	Çoklu özürlülük
toplam	100	100	100	100	100	100	100	100	100
Okur -yazar değil	41,6	32,1	31,6	33,6	26,4	57,5	24,0	32,2	48,5
Okur-yazar olup bir okul bitirmeyen	18,2	11,8	23,0	38,6	10,9	28,9	12,7	12,8	15,3
İlk okul	22,3	29,0	17,9	10,7	32,9	4,6	33,0	34,9	22,9
İlköğretim/ortaokul ve dengi	10,3	12,5	16,4	11,0	13,4	8,2	15,2	10,2	8,0
Lise ve daha üstü	7,7	14,6	11,1	6,1	16,4	0,7	15,1	9,9	5,3

(Tüik,Özürlülerin sorun ve beklentilerinin araştırılması, 2010)

 Copyright © International Conference on Quality in Higher Education(ICQH)

YÖNTEM VE ARAŞTIRMA BİÇİMİ

Bu doğrultuda tablodaki verilerin üniversite öğrencileri üzerindeki yansımaları 2015-2016 Eğitim-Öğretim döneminde Giresun Üniversitesi'nin farklı bölümlerinde öğrenim gören 100 kız-erkek öğrenci üzerinde uygulanmıştır. Öğrencilerin orantılı ve rastgele seçilmesi yoluyla uygulanan ankette, öğrencilerin özel eğitim hakkında ne kadar bilgili oldukları ve bu bireyler ile arasındaki ilişkilerin ne düzeyde olduğu saptanmıştır.

Likert anket ölçeğinin kullanıldığı bu çalışmada özel eğitim ile ilgili bilgiler değerlendirilmiş, yüksek öğretimde kalitenin arttırılabilmesi için paydaşların görüş ve önerilerine başvurulmuştur. Yapılan ankette 2 tane işaretlenebilir, 2 tane de özel eğitim ile ilgili öğrencilerin algı ve düşüncelerini ifade edebilecekleri nitelikte açık uçlu soru sorulmuştur. Bunlar "seçmeli ders olarak uygulamalı özel eğitim (İşaret dili veya Braille alfabesinin öğretildiği) dersi almak ister misiniz? (Evet, veya hayır ise nedenini yazınız.)ve Eğer size bir fırsat verilseydi özel eğitime ihtiyacı olan bireyler için ne yapardınız?" örneklerindeki gibi sorulardır. Bu sorularla yükseköğretim kurumlarının en önemli paydaşları olan öğrencilerin görüş ve önerilerinin değerlendirilmesi amaçlanmıştır

ÖZEL EĞİTİMDE EMPATİNİN TOPLUM İÇİN GEREKLİLİĞİ

Engelli bireyin kendi özellik ve potansiyeli çerçevesinde olabilecek en üst düzeyde gelişiminde, toplumda üretken ve olabildiğince bağımsız bir birey olarak yaşamını sürdürebilmesinde; başta anne-baba, akranlar, eğitimciler, sağlık personeli olmak üzere, engelli birey ve ailesine hizmet veren psikolog, çocuk gelişimi uzmanı, sosyal hizmet uzmanı vb. çalışma yaşamındaki işverenler, engelli olmayan çalışanlar,meslek örgütleri ve toplumdaki insanların engelli bireylere yönelik tutumlarının önemli bir rolü vardır (engelli bireylerde toplumsal uyum, 2011).
Özellikle belirtilmelidir ki çocuklar bilinçlendirilmediği için ve küçük yaşlarda ben merkezcil dönemde daha acımasız olduğundan aralarındaki farklı bireyleri hemen fark ederek onunla alay etme, zarar verici hareketlerde bulunma ya da onu dışlayarak toplumdan uzaklaştırmaktadırlar. Yetişkin bir birey olduğunda ise onları fark etmedikleri için yine kendilerini fark ettirmek engelli bireylere kalmıştır. Dünya örneklerinden yola çıkılarak Portekiz de bu durum engelli vatandaşların arabaların kaldırım işgaline karşı yaptığı eylem gösterilebilir. Portekiz de arabaları kaldırıma park ettikleri için onları anlamaları açısından bedensel engelli bireyler tekerlekli sandalyelerini araba park yerlerine koyarak ne hissettiklerini göstermişlerdir. Toplum olarak engelli ile birlikte olma ve iletişim kurma deneyimimiz azdır. Bu deneyim azlığı, büyük ölçüde engellilerin toplumsal alanlarda (sokakta, okulda, iş yerinde vb.) yeterince yer alamamalarından kaynaklanmaktadır. Günümüzde yaygın olarak kullanılan en iyi iletişim aracı olan televizyonlar toplumdaki bireyler ile özel eğitime muhtaç bireyleri buluşturarak aradaki anlaşmazlıkları çözmekte etkili bir yöntem olabilir.
Bu noktada bilginin kaynağı üniversiteler ile yaratıcı fikirler arayan kurumların milli eğitim ve medya'nın destek ve yol göstericiliğinde bir araya gelmeleri kaçınılmaz bir gereklilik haline getirmektedir.

ÖZEL EĞİTİMDE EMPATİNİN ÖNEMİ

Empatinin 3 önemli aşaması vardır. 1-önce gözlemleme sonucun da 'o'nun gibi bakabilmek, 2-sonra 'o'nun gibi hissetmek ve düşünebilmek, 3-son olarak da 'o'na bunu ifade edebilmek.
Empati kuracak kişinin; 1-kendisini karşısındakinin yerine koyması, olaylara onun bakış açısıyla bakması, 2-karşısındaki kişinin düşüncelerini ve duygularını doğru şekilde anlaması, 3-kurduğu empatik bağı karşısındakine yansıtması gerekir.

EMPATİ NE DEĞİLDİR?

Empati ' iyi bir insan olmak' anlamına gelmez. Sadece iyi insan olmak adına düşünce ve duygularımızı karşımızdakine doğru ve açık bir şekilde anlatamıyorsak, bu durum başka insanların duygularını kendi duygularımız gibi benimseyip herkesi hoşnut etmeye çalışmak anlamına gelir-ki bu durum bir kâbusu andırır ve hareket özgürlüğümüzü kısıtlar.* Empati çoğu kez 'sempati' ile karıştırılmaktadır. Aslında bu iki kavram birbirinden çok farklıdır. Karşımızdaki kişiye sempati duyuyorsak, onun hissettiği duyguların aynılarını hissederiz. Oysa ki empati kurduğumuzda karşımızdaki kişiyle aynı duyguları ve görüşleri paylaşmamız

 Copyright © International Conference on Quality in Higher Education(ICQH)

gerekmez, sadece onun duygularını anlamaya çalışırız. Empatik yaklaşım, karşıdaki kişinin duygu ve düşüncelerini koşulsuz olarak kabul etmek anlamına gelmez. Bu anlamda 'empati kurmak' karşındakini anlamak ve anladığın şeye saygı duyma sürecidir (Altılar, 2013). Dünyada, genel anlamda empati ve özel anlamda da empatinin okul düzeyinde kullanıma ilişkin çalışmalar oldukça gelişmiş iken, ülkemizde ise empati ve okul düzeyinde kullanımı yeterli ilgiyi görememiş, ihmal edilmiş bir çalışma alanı olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu çerçevede en kapsamlı araştırma Dökmen (2000) tarafından yapılmıştır. Bazı genel göndermeler yapılmakla birlikte bu çalışma eğitim boyutundan çok "sanat" ve "günlük yaşam"la ilgilidir. Empati kavramı ve içeriği, tiyatro, masal, sanat ve gündelik yaşamdaki empati ayrıntıları ile irdelenmiştir. Buradan hareketle, ülkemizde empati ve eğitim temelinde yapılan çalışmaları çok sınırlıdır demek yanlış olmayacaktır. Hayat bilgisi, sosyal bilgiler, vatandaşlık ve insan hakları dersleriyle ilintili empati çalışmalarına da rastlanılmamaktadır (bahçesel.com web sitesi , 2008). Michigan üniversitesinde yapılan bir araştırma üniversite öğrencilerinin empati düzeylerinin son 10 yılda şiddetli bir şekilde düştüğünü göstermiştir. Aynı dönemde, San Diego State Üniversitesi'nde yapılan başka bir araştırma da, öğrencilerin narsisizm düzeylerinde önemli bir artış olduğunu rapor etmiştir. Bu sonuçlar bize başkalarını anlamaktan çok, kendilerine, odaklanmış bir gençlik yetiştiğini göstermektedir (anneyseneditor, anneysen web sitesi, 2014). Bu da özel eğitimde eğer birey karşısındaki bir bireyi anlayamazsa; rampanın önünde bir direk koymakta, görme engellilerin hissedilebilir yolunun önüne kanalizasyon deliği ya da taş koymakta, sokakta tuhaf davranışlar sergiliyor diye bir bireye deli damgasını vurmakta hiç bir engel görmediğini göstermektedir.

ÖZEL EĞİTİMDE EMPATİNİN İLK HEDEFLERİ

Bir çocuğun ilk öğretmeni, ilk doktoru ve ilk yansımasını gördüğü kişi annesidir. Anne bilinçlenirse, çocuk bilinçlenir. Çocuk bilinçlenir ise, birey bilinçlenir. Birey bilinçlenir ise insanlık bilinçlenir. M.Scoot PECK Bir çocuk için annesi ve babası dünyayı temsil eder. Çocuk, annesi ve babası nasıl davranıyorsa, dünya'da ki herkesinde aynı davranacağını düşünür demiştir. Bu durumda görülüyor ki empatinin ana karakteri ailelerdir. birlikte bir karakterin vücut diline ve yüz ifadesine bakıp ilgili duyguları belirlemeye çalışabilirler..Aileler kitap okurken durup: Sence bu ona kendini nasıl hissettirdi? Bu sana kendini nasıl hissettirir? Daha iyi hissetmesini ne sağlar? Diye sormalıdırlar. Başka insanların da duyguları olduğunu ve bu duyguların önemli olduğunu anlama olarak özetlenebilecek empati, öğrenilmiş bir davranıştır. Empatinin bir geni yok." Empatinin geliştirilmesinde Aileler, başkalarının duygularını açıklamaktan arkadaşlarla ve kardeşlerle olumlu sosyal davranışları teşvik etmeye kadar pek çok konuda anahtar bir rol oynuyor. Oyun ortamlarındaki oyuncaklar ve oyun şekilleri de aynı derecede önemli olduğunu unutmamak gerekmektedir (eğitim pedia, 2015).

Özel eğitimde empatinin kilit noktaları çocuk oyunları

İnsanların aslında fark etmeden günlük hayatta diğer bireylerle empati kurduğu anlar vardır. Bunlardan en önemli olanlarından biri ise çocuk oyunlarıdır.

Genellikle yetişkinler çocuk oyunlarını, çocuklarının hoşça vakit geçir melerine yardımcı olan, eğlenceli, ancak, amacı olmayan etkinlikler olarak düşünürler. Oysa oyun, çocuğun yaşamında önemli işlevi olan bir olgu ve çocuğun önemli bir görevidir. Oyun, kendiliğinden ortaya çıkan, hedefi olmayan ve mutluluk getiren serbest bir etkinliktir. Oyun, çocuğun iç dünyasını dıştaki sosyal dünya ile birleştirmesine yardım eder. Gander ve Gardiner'e (1993) göre, oyun sırasında çocuklar; duyu-hareket ve biliş becerilerinin birçoğunu vurgulamakta ve denetlemekte, ayrıca kavramları, toplumsal farkındalığı ve toplumsal davranışları geliştirmektedir. Kısaca oyun, çocukları eğlendirirken aynı zamanda onların sosyal, psikolojik ve fiziksel gelişimine etki etmekte ve grup içinde karşılıklı anlayış, hoşgörü ve birbirine saygı göstererek yaşama duygularının temellerinin atılmasını sağlamaktadır. Dolayısıyla oyun, hem çocukların dünyayı nasıl yorumladıklarını dile getiren, hem de çocuk gelişimi ve eğitimine katkıda bulunan bir etkinlik olduğu için, Erickson, Piaget, Vygotsky gibi önemli birçok kuramcının dikkatini çekmiştir (Başal, 2007).

1-Sessiz Sinema

Sessiz sinemanın aslı sessiz tiyatroya dayanır. 1000`li yıllarda ortaya çıkan, sinematografi teknolojisi ile gelişip sessiz filmler çekilmeye başlanmıştır. Teknolojinin çok da fazla gelişmediği yıllarda da insanlar, birbiriyle etkileşimli oyun oynama ihtiyacını hissedip sessiz tiyatro oyunuyla gidermişlerdir.

 Copyright © International Conference on Quality in Higher Education(ICQH)

Sessiz sinema en az 2 kişi ile oynanan bir oyundur. Kişi kendine bir sinema filmi ya da tiyatro oyunu seçerek karşısındakine tahmin ettirmeye çalışır. Ayrıca günümüzde artık diziler de sessiz sinemada yer almakta. Sessiz sinemada filmin veya dizinin yerli mi yoksa yabancı mı olduğu da belirtilerek filmin bulunmasında kolaylık sağlanmış olur. Yerliyi başparmağınızı aşağı doğru indirerek, yabancıyı da başparmağınızı yukarıya doğru işaret ederek belirtebilirsiniz. Ayrıca oyunda söylenen kelimenin benzeri zıttı ve kelimeye ek getirme gibi işaretler filmi bulmayı kolaylaştırır.

2-Körebe

Çocukluğunda körebe oynamamış yetişkin sayısı çok fazla olmasa gerek. Zira özellikle de 70'li yıllar ve öncesinde doğanların çocukluk dönemlerinin en popüler oyunlarından biri körebe idi. Sonraki yıllara da o dönemleri yaşamış bilinçli ve ısrarcı yetişkinlerce taşınmaya çalışılmış olsa da, nesil farklılıkları bu tarz oyunların çocuklar arasında kabul edilme oranını oldukça düşünmüştür.

Körebe oyununda, gözleri bir mendil veya eşarp ile kapatılmış bir ebe vardır. Çevresini göremeyen bu ebe, oyuna da ismini veren başkahramandır ayrıca. Ebenin oyun başında seçimi için tekerlemeler söylenir. Tekerlemenin bittiği oyuncu ebe seçilir. Diğer oyuncular ebenin etrafında dolanarak yakalanmadan ona dokunmaya çalışırlar. Bu arada eğlencenin dozunu artırmak, ebeyi şaşırtmak ve kafasını karıştırmak için "Ebe ebe körebe, sesime gel!" şeklinde ya da benzer ifadeler ile el çırparak tempo tutulur. Ebe bu oyunculardan birini tutarsa ismini tahmin etmelidir. Doğru tahmin ederse, ebelik yakalanan oyuncuya transfer edilir ve oyun devam eder. Tahmin yanlış ise ebe, ebelikten kurtulamaz, devam eder.

Körebe sadece ülkemizde değil, tüm dünyada bilinen ve oynanan bir oyundur. Bir grup oyunudur. Genelde açık havada ve hareket halinde oynanan oyun eğlenceli olduğu kadar, fiziki aktivite de içerdiği için yararlı bir oyundur. Ebe olan oyuncu açısından ise duyuları ve refleksleri geliştirici etkisi vardır. Aynı şekilde, ebe dışındaki diğer oyuncuların yakalanmadan dokunma gayreti de refleksleri güçlendirici bir etki sağlar. (Can, 2013).

3-Resim Çiz

Bu oyun karşılıklı iki grup arasında oynanır. Karşı gruptan biri ona bir kelime söyler oda söylenen kelimenin resmini kâğıda çizerek kendi grubuna anlatmaya çalışır. Eğer bir dakika içinde anlatamazsa oyunu kaybeder ve sıra diğer gruba geçer. Bu oyun böylece devam eder.

Aramızda farklı olan, topluma kendini kabul ettirmiş ve hayranlıklarını kazanmış bireyler vardır.

Tarihe adını altın harflerle yazdırmış, ressam, şair, sanatçı ve bilim adamları onlar. Hem dahi hem de çok yetenekliler. Hepsinin çok ilginç bir ortak özelliği vardır.

Abert Einstein; Einstein bu hastalık yüzünden 3 yaşına kadar konuşamamış ve konuşmaya da kekeleyerek başlamıştır

Beethoven;. Yaşamı boyunca sağlık problemleri çeken Beethoven 1801 'de işitme problemleri yaşamaya başlamış ve 1817'de tamamen sağır olmuştur.

Vincent van Gogh; Kendisi şizofrendi.

Isaac Newton; Kendisi şizofren, kekeme, asperger bozukluğu ve epilepsi hastasıydı.

Stephen Hawking; E. Kendisi ALS (bu hastalık vücuttaki beyinden omuriliğe, oradan kaslara giderek hareketlerimizi düzenleyen motor sinirleri etkileyerek, kas hareketlerine engel olur. Hastalığın ileri evrelerinde felç gelişir. Buna karşılık genellikle akli yetenekleri etkilemez.) ve epilepsi hastasıdır.

Mozart**;**. Kendisi Tourette sendromu (1885'te nörolog Tourette tarafından tanımlanan bu hastalık kendini istem dışı hareketler veya sesler içeren tiklerle belli ediyor. Diğer adı 'tik hastalığı' olan bu rahatsızlığın karakterist özellikleri; zıplama, diğer insanlara veya eşyalara dokunma, koklama, dönme, işitilen bir sesi ve kelimeyi tekrarlama, küfürlü konuşma, göz kırpma, göz çevirme, ağız oynatma, boyun bükme, omuz kaldırma, parmak-el oynatma …) (Dehalar ve Ünlülerde Hasta Olabilir , 2010).

Eşref Armağan; Doğuştan görme engelli Türk ressamdır. Yaşamı boyunca görmediği nesnelerin maket modellerine parmak uçlarıyla dokunarak onları başarıyla resmedebilmiştir.

Keanu Reeves; Küçük yaşta disleksiyle başa çıkmaya çalıştı ve bu karşısına birçok zorluk çıkardı. Annesinin sık sık yeni evlilikler yapması ve bu sırada devamlı taşınması yüzünden beş senede dört farklı lisede okudu, en sonunda diploma almadan okuldan ayrıldı (Terzi, 2015).

KAYNAŞTIRMANIN ÖZEL EĞİTİMDE EMPATİ YAPMADAKİ YERİ

Özel eğitimde empatinin sağlanması için öncelikle bu eğitimi gören bireylerle aynı ortamlarda bulunmamız gerekir. Bunun için en önemli etken de kaynaştırma programlarıdır.

1960'lardan bu yana kaynaştırma uygulamaları hızlı bir biçimde yaygınlaşmaya başlamıştır. Bu değişimin altında çeşitli nedenler yatmaktadır. Öncelikle, özel eğitim sınıflarının kısmen de olsa kaynaştırmayı sağlamadığı, tersine öğrencileri engelli ve engelli olmayan şeklinde ikiye ayırdığı gözlenmiştir. Özel gereksinimli öğrenciler, sadece derslerde değil, ders dışı etkinliklerde, teneffüs, beslenme ve tören saatlerinde de akranlarından ayrı kalmışlardır. Özel gereksinimli öğrencilerin tam gün özel eğitime gereksinimleri olmadığı, akranlarıyla birlikte eğitimden daha fazla yarar sağlayacakları fark edilmiştir.
Özel eğitim sınıflarında öğrencilerin ve öğretmenlerinin başarı beklentilerinin düştüğü, öğretmenlerin kendi eğitim programları ve yöntemlerini sorgulamayıp öğrencilerin engellerini öğrenememelerinin nedeni olarak gösterdikleri gözlemlenmiştir. Ayrıca, Almanya, ABD, Fransa ve İngiltere gibi bazı ülkelerde uygun olmayan araçlarla yapılan değerlendirmeler sonucunda, yaşadığı ülkenin dilini iyi konuşamayan öğrencilerin gerçekte uygun olmadıkları özel eğitim sınıflarına yerleştirildikleri görülmüştür. Sonuç olarak, özel eğitim sınıfı ya da özel eğitim okulu aracılığıyla yürütülen ayrıştırılmış özel eğitim uygulamaları, özel gereksinimli öğrencileri akranlarından ayırarak sosyal yönden uyum sağlamalarını güçleştirmesi, akademik açıdan yeterince yarar sağlamaması ve uygun olmayan öğrencilerin bu sınıflara yerleştirilmeleri nedeniyle artan bir sıklıkla eleştirilmiştir.
Özellikle ABD'de çok sayıda aile ve uzman çeşitli itirazlarda bulunarak mahkemeye başvurmuşlardır. Bu baskılar sonucunda 1970'lerden bu yana, uluslararası insan hakları mevzuatıyla da uyumlu bir biçimde, birçok ülkede kaynaştırma uygulamaları norm haline gelmiştir. Özel gereksinimli öğrencilerin genel eğitim sınıflarında akranlarıyla birlikte eğitim görmeleri 1971 yılında İtalya'da, 1974 yılında İngiltere'de, 1975 yılında Fransa ve ABD'de, 1976 yılında Norveç'te yasal olarak kabul edilmiştir. Türkiye'de kaynaştırma uygulamaları, 1983 yılında yürürlüğe giren Özel Eğitime Muhtaç Çocuklar Kanunu'yla yasalaşmıştır (kargın, 2008).

ÖZEL EĞİTİMDE EMPATİ YAPAMAMAMIZIN NEDENLERİ

Özel Eğitimin İhtiyacının Belirlenmesi ve Sürekliliği

Rehberlik ve Araştırma Merkezleri'nin iş yükü ve personel sıkıntısının yanı sıra Hastane Heyet Kurulu Raporları'ndan kaynaklanan eksiklikler ya da hatalar sonucunda öğrencilerin destek eğitime başlaması gecikmektedir. Bu süre bazen iki-üç ay uzamaktadır. Bunun için önlemler alınması sağlanmalıdır.

Kayıt Silme ve Okul Değiştirme

Ne yazık ki bu kayıt silme sendromu çok daha vahim bir sonucu beraberinde getirdi. Çocuğunun eğitimi ve gelişimi için en iyi eğitim veren kurumu arama çabası veren velilerin yerine, engelli çocuğunun sırtından nemalanmayı isteyen veliler grubu oluşturdu. Hangi kurumun kendilerine daha fazla taviz verebileceğinin araştırmasına giren ve elindeki raporla kurum dolaşan veliler, iki bireysel ders saati yerine tüm zamanını kurumda geçirme, şehir içi seyahat, odun, kömür, erzak, ilaç ve daha akla gelmeyecek taleplerle kurumu eğitim veren değil sadece para kazanmak için "reklamın iyisi kötüsü olmaz" diyecek duruma getirme çabasına düşürüyorlar.
Veliler, devletin bu gün için ödeyebildiği paranın fazlasını rüşvet olarak teklif eden kurumları değil, kendileriyle azami düzeyde işbirliği yapacak, çocuklarına da azami sevgi, emek ve eğitimi verecek kurumları tercih etmelidir. Ancak kurum, gereği gibi eğitim veremiyor, çocuklarında da gözle görülebilir bir değişiklik sağlayamıyor veya eğitim amaçlı isteklerine duyarsız kalıyorsa hiç bir vaadi dikkate almadan başka bir kuruma yönelmelidirler.

Verilen eğitimin zaman açısından yetersizliğine dair

Ayda sekiz saat bireysel ve dört saat grup eğitimi alan çocuklar bu kısıtlı sürede yeterli gelişmeyi gösterememektedir. Birde çeşitli nedenlerle devamsızlık yaptıklarında sürekliliğin esas olduğu özel eğitimde bir adım ileri dört adım geri kısır döngüsünü oluşturmaktadır. Bu hizmeti veren kurumlar yeterli ücretle desteklendiğinde ve ders saatleri de arttığında kazanan yine çocuklarımız olacaktır

Özel Eğitim Personelinin Yetersizliği

Özel eğitim odaklı derslerin sadece bireye uygulanması, özel eğitimin sadece kurumlarda uygulanarak personellerin çocukla uygulama yaparken aileye izletip nasıl davranacağını göstermemesi yani kısaca özel eğitimi henüz evlere tam anlamıyla girdirememeleridir.
Yazılan bilgiler dahilin de ne özel eğitim engelli olan bireye hakkıyla verilmektedir ne de onların hayatını kolaylaştırıp toplumla bütünleşmesine yardımcı olmaktadır. Aksine sürekli bir uğraş oluşturduğu için vakit kaybına sebep olmakla birlikte hem iyice bu bireyler toplumdan uzaklaşmakta hem de toplum bireyin

 Copyright © International Conference on Quality in Higher Education(ICQH)

varlından neredeyse habersiz kalmaktadır. Bunu ortadan kaldırmayı amaçlayarak görülen sonuçlar doğrultusunda bu süreç Giresun üniversitesinde ‘ özel eğitimde empati ‘ formatında yenilikçi-girişimci ve sürdürülebilir amaca ulaşma vizyonu çerçevesinde ulusal-küresel bir rol modele dönüşüm süreci olarak ortaya çıkmaktadır (Mustafa Akkan, 2012).

ÖZEL EĞİTİMDE EMPATİNİN BEKLENEN SONUÇLARI

Bu göstergeler doğrultusunda Türkiye’de ve Dünya’da Üniversite ile kurumlar arasındaki işbirliğini sağlamak, güçlendirmeye ve geliştirmeye çalışılmaktadır.

Buna başlangıç olarak üniversitelerde okutulan bazı bölümlere (yazılım mühendisliği, radyo ve televizyon vs.) seçmeli ders olarak uygulamalı özel eğitim dersi konulması insanları onlar açısından düşünmeye ve yeni fikirlerin ortaya çıkmasına olanak sağlayabilecektir. Sadece 3 aralık dünya engelliler gününde yaratılmaya çalışan farkındalık her zaman göz önünde bulundurulacaktır.

Örneğin; Mimarlık bölümü için verilen özel eğitim dersleriyle engelli insanlar için hayatı daha da kolaylaştıracak çalışmaların önü açılabilir. Tabi sadece bu güne sığdırmayıp her zaman onlar için çalışan, onları göz önünde tutmak için faaliyetlerde yapılmıştır. Hindistan çektiği filmlerle sık sık özel eğitimin önemini vurgulamış, toplumu bilinçlendirecek şekilde çalışmalar yapmıştır. Buna örnek olarak özel eğitimin yapı taşlardan olan görme ve duyma engelli bir bireyin hayatını anlatan Black ve disleksi hastası olan bir çocuğun hayatını anlatan Zaare Tameeen Par, otistik bir bireyin hayatını anlatanı anlatan Benim Adım Khan gösterilebilirken Amerikalı üstün zekâlı olan John Nash’in hayatını anlatan akıl oyunları da en iyi örnekler arasında gösterilebilir.

Bu göstergeler sonucunda başlıca eleştiri konularının öğrenciler üzerinde nasıl bir algı yarattığı ve üniversite öğrencilerinin eleştirilerle ilgili ne düşündükleri Giresun Üniversitesi öğrencilerinin katılımıyla analiz edilmiştir. Yapılan anket çalışmasında net sorular sorulmuş ve net cevaplar istenerek sonuçların nesnel olması hedeflenmiştir. Öğrencilere kendi bağımsız düşüncelerini ifade etme fırsatı sunulmuş, çalışmanın sonuçlarının tarafsızlığı ve güvenilirliği sağlanmıştır. Öğrenciler özel eğitim ve toplum bilgisine yönelik yapılan anket çalışması doğrultusunda görüş beyan etmiştir. Likert ölçeği ve SPSS analizleriyle ulaşılan sonuçları aşağıdaki tablolarda görülmektedir.

GİRESUN ÜNİVERSİTESİ ÖĞRENCİLERİ ANKET SONUÇLARI

Ankete Giresun Üniversitesi’nde öğrenim gören önlisans ve lisans olmak üzere tüm sınıflardan rastgele seçilen Türk ve yabancı uyruklu 100 öğrenci katılmıştır.

Tablo 3. Anket soru tablosu

Statistics										
	Özel eğitimine olduğunu biliyor musunuz?	Çevrenizde özel eğitim ihtiyacı olan birey var mı?	Özel eğitime ihtiyacı olan bireyle sıklıkla karşılaşıyor musunuz?	Özel eğitime ihtiyacı olan bireyler için faaliyette bulundunuz mu?	Görme engelliler yolunun fonksiyonunu biliyor musunuz?	Breille alfabesi hakkında bilginiz var mı?	İşaret dilini biliyor musunuz? (Evet, ise 8.soruyu boş bırakın)	Öğrenmek ister miydiniz?	Televizyonlarda yayınlanan özel eğitim ile ilgili program ve diziler yeterlimi?	Televizyonda özel eğitimle ile ilgili daha fazla program ve dizilere yer verilmesini ister miydiniz?
N Valid	100	100	100	100	100	100	100	89	100	100
Missing	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0

Anket 100 öğrenci üzerinde uygulanmış, tüm soruları yanıtlamışlardır.

Tablo 4 Özel Eğitimin Ne Olduğunu Biliyor Musunuz?

		Frequency	Percent
Valid	Evet	89	89,0
	Hayır	11	11,0
Total		100	100,0

Tablo 2'de görüldüğü gibi Türkiye'de özel eğitim anketine katılanların %89'u özel eğitimin ne olduğunu bilirken, katılımcıların % 11'i ise özel eğitimin ne olduğunu bilmiyor ya da özel eğitimi özel ders zannediyor.

Tablo 5. Çevrenizde özel eğitime ihtiyacı olan birey var mı?

		Frequency	Percent
Valid	Evet	42	42,0
	Hayır	58	58,0
	Total	100	100,0

Türkiye'de çevremizdeki özel eğitime ihtiyacı olan bireylerin olması konusunda katılımcıların %42'si çevresindeki bireyleri fark ederken %58'si fark etmiyor ve etrafında bu eğitime ihtiyacı olan bireylerle karşılaşmadığını belirtiyor.

Tablo 6. Özel eğitime ihtiyacı olan bireyle sıklıkla karşılaşıyor musunuz?

		Frequency	Percent
Valid	Evet	35	35,0
	Hayır	65	65,0
	Total	100	100,0

Türkiye'de özel eğitime ihtiyacı olan bireyler ile öğrencilerin %35'i sadece sıklıkla karşılaştığını % 65 'i ise karşılaşmadığını belirtiyor. Özel eğitime ihtiyacı olan bireylerin toplumdan uzak kalındığı bu tabloda da belirtilmiştir.

Tablo 7. Özel eğitime ihtiyacı olan bireyler için faaliyetlerde bulundunuz mu?

		Frequency	Percent
Valid	Evet	23	23,0
	Hayır	77	77,0
	Total	100	100,0

Türkiye'de özel eğitime ihtiyacı olan bireyler için yapılan faaliyetlerde katılımcıların %23'ifaaliyetlerde bulunmuş, bunun 3 katı %77'i ise hiçbir faaliyette bulunmadığını ifade etmiştir.

 Copyright © International Conference on Quality in Higher Education(ICQH)

Tablo 8. Görme engelliler yolunun fonksiyonunu biliyor musunuz?

		Frequency	Percent
Valid	Evet	80	80,0
	Hayır	20	20,0
	Total	100	100,0

Türkiye'de görme engelliler yolunun fonksiyonunu katılımcıların %80 'i bilirken, bunun %20'i ise hiçbir bilmediğini ifade etmiştir. Hâlbuki şu an hemen hemen her şehirde her ilçede görme engelliler yolu vardır. Fakat işlevi hala bazı kişiler tarafından bilinmediği için bu yolu kullanan insanlar sorun yaşamaktadır.

Tablo 9. Braille alfabesi hakkında bilgi sahibi misiniz?

		Frequency	Percent
Valid	Evet	52	52,0
	Hayır	48	48,0
	Total	100	100

Türkiye'de Braille alfabesi hakkında bilgi sahibi olarak, üniversite öğrencilerinin %52'si bildiklerini fakat fonksiyonunu bilmediklerini belirtti, %48'i ise Braille alfabesi hakkında bir bilgisi olmadığını belirtti.

Tablo 10. İşaret Dilini Biliyor Musunuz? (Evet, ise 8.soruyu boş bırakın)

		Frequency	Percent
Valid	Evet	11	11,0
	Hayır	89	89,0
	Total	100	100

İşaret dilini bilen öğrenci sayısı %11 olması, bilmeyenlerin neredeyse 9 katı ise %89 bilmediğini belirtmiştir. Bu da aslında toplumla özel eğitime ihtiyacı olan bireylerin ne kadar iletişimde zorladığını ifade etmektedir.

Tablo 11. İşaret dilini öğrenmek ister miydiniz?

		Frequency	Percent
Valid	Evet	81	89,0
	Hayır	8	8,0
	Total	89	89

İşaret dilini öğrenmek isteyen öğrenci sayısı %81, öğrenmek istenmeyen ise %8 dir. Bu gösterge sonucunda aslında öğrencilerin bu bireylerle iletişime geçmek istediğini görülebilmektedir.

Tablo 12. Televizyonda yayınlanan özel eğitimle ilgili program ve dizilerin yeterli olduğunu düşünüyor musunuz?

		Frequency	Percent
Valid	Evet	4	4,0
	Hayır	96	96,0
	Total	100	100

 Copyright © International Conference on Quality in Higher Education(ICQH)

Katılımcıların % 4'ü özel eğitim ile ilgili yayınlanan program ve dizilerin yeterli olduğunu ,%96'sı ise yetersiz olduğunu belirtiyor.

Tablo 13. televizyonda özel eğitim ile ilgili program ve dizilerin daha fazla yer almasını ister miydiniz?

		Frequency	Percent
Valid	Evet	96	96,0
	Hayır	4	4,0
	Total	100	100

Katılımcıların %96'sı yayınlanmasını isterken ,%4'ü istemiyor. Genel olarak katılımcılar bu programların öne çıkarılması gerektiğini düşünüyor.

Öğrencilerin açık uçlu sorulara yanıtları

1.soru Seçmeli ders olarak uygulamalı özel eğitim (İşaret dili veya Braille alfabesinin öğretildiği) dersi almak ister misiniz? (Evet, veya hayır ise nedenini yazınız). Genel olarak öğrencilerin % 40'ı onlarla iletişim kurmak için, % 15'i onları anlamak için evet öğrenirim yazmış. Birkaç farklı cevaplarda yazan vardı. İlerde bende anne olacağım benimde özel eğitime ihtiyacı olan bir çocuğum olabilir ona daha iyi bir eğitim sağlamak isterim. İsterdim çünkü özel eğitimle ile ilgili yukarıda da anlaşılacağı gibi pek bir bilgim yok. Bir dil bir lisan, bir lisan bir insan demektir diye belirtmiştir. Sadece 5 kişi hayır demiş biri nedenini açıklamıştır. Şu an için bir işime yarayacağını düşünmüyorum diye açıklamıştır.

2.soru eğer size bir fırsat verilseydi özel eğitime ihtiyacı olan bireyler için ne yapardınız? Genel olarak verilen cevap; Özellikle aileleri bilinçlendirmek ve okul açmak isterdim oldu. Farklı olarak; Görme ve işitme engelliler için program hazırlardım. Talk show gibi. Mesleki bilinçlendirme adına yeteneklerini ortaya çıkarırdım. Gönüllü çalışan olmak isterdim. Onlarla vakit geçirirdi. Daha önce hiç düşünmemiştim diyerek düşüncelerini belirttiler.

SONUÇLAR

Anket sonuçlarından hareketle, üniversite öğrencilerinin özel eğitim ile ilgili bilgilerinin kısıtlı olduğu ve. Üniversite öğrencilerinin düşünce özel eğitim konusunda vermiş oldukları yanıtlar endişe vericidir. Özel eğitim ihtiyacı olan bireylerden bu kadar uzak kalmaları ve bu bireylerle vakit geçirememeleri göz önüne alınırsa böyle bir ortamda eğitimde kaliteden söz edilmesi olanaksızdır. Yapılan anket sonuçlarından özel eğitim ile ilgili toplum ve özel eğitime ihtiyacı olan bireylerin birbirinden uzak kaldığı görülmektedir.

ÖNERİLER

Üniversitelerde seçmeli uygulamalı özel eğitim (işaret dili veye brielle alfabesinin öğretildiği) dersi konulması. Yayın kuruluşlarının desteğiyle terimsel betimlemelerden uzak anlaşılır sohbet havası içinde yapılan programların yayınlaması. Küçük çocukların özel eğitime yaklaşımında eğitici ve öğretici nitelikteki çizgi filmlerin hazırlanması. Ailelerin, biz evde ne yapacağız?sorularına cevap olarak özel eğitim ile ilgili dizilerin yayınlaması, Farklı kuruluşların, özel eğitim merkezlerine gezi düzenleyerek onlarla bir gün geçirip empati duygusunu doğal anında geliştirmesi Hazırlıklarını sürdürdüğümüz proje kapsamında sosyal aktivite olarak bir evin katları engel türlerine göre bölünerek, engel türünün yaşam alanına göre düzenlenmesi. Örneğin; 10 dakikalık bilet alıp içeri giren bireyler seçtikleri engel türüne göre görev alırlar. görevleri tamamlayıp dışarı çıkmaları. Ve içerde geçirdikleri zaman için ne hissettikleri anlatmalarının istenmesi; 1.kat görme engelliler katında görev olarak (kanepede otur. Sonra masadaki sürahiden bardağa su dök ve iç, daha sonra çıkış kapısını bul ve çık gibi. 2. kat otizm (o katta bulunun bir kişiye sayıları kullanarak derdini anlatacak, belirlenen odada 3 dakika boyunca hoplayacak zıplayacak etrafı dolaşacak koltukların üstüne çıkacak gibi) 3.kat işitme engelliler (bir odada işaret diliyle yayınlanan televizyon izleyen birinin yanında 2-3 dakika oturur ve yanındaki kişi işaret diliyle onunla konuşur, daha işaretlerle anlatmadan kimse onu anlamayacak) vs.

 Copyright © International Conference on Quality in Higher Education(ICQH)

Tüm bunlar eğitimde kaliteyi arttıracaktır.. Böylece bilimsel araştırma ve makaleler artacak, yapılan araştırma ve çalışmalar toplumun her kesimi tarafından sindirilecek, sonuç olarak da toplum refahı ve yükseköğretimde kalite sağlanacaktır.

KAYNAKÇA

(2015, ağustos 23). eğitim pedia: http://www.egitimpedia.com/neden-erkek-cocuklarina-empatiyi-ogretmek-zorundayiz/ adresinden alınmıştır

Altılar, N. (2013, ocak 2). http://www.niyazialtilar.com/index.php?option=com_content&task=view&id=237&Itemid=70 adresinden alınmıştır

anneyseneditor. (2010). *empati neden önemlidir.* http://www.anneysen.com/uzman-makaleleri/detay/empati-neden-onemlidir-nasil-gelistirilebilir-31506 adresinden alınmıştır

Başal, H. A. (2007). uludag.edu.tr web sitesi: http://ucmaz.home.uludag.edu.tr/PDF/egitim/htmpdf/2007-20%282%29/M2.pdf adresinden alınmıştır

Can, B. (2013, şubat 27). merakname web sitesi: http://www.merakname.com/korebe-nedir-nasil-oynanir/ adresinden alınmıştır

Dehalar ve Ünlülerde Hasta Olabilir . (2010, Nisan 3). chattycity forum web sitesi: http://www.chatcity.cc/forum/topic.asp?id=36055 adresinden alınmıştır

Doç.Dr.Banu Özveri Koyuncu, D. A. (2015, aralık 15). http://www.dent.ege.edu.tr/kaliteyonetim/bilgilendirme/engelli.pdf adresinden alınmıştır

engelli bireylerde toplumsal uyum. (2011). http://www.megep.meb.gov.tr/mte_program_modul/moduller_pdf/Engelli%20Bireylerde%20Toplumsal%20Uyum.pdf adresinden alınmıştır

kargın, S. v. (2008). http://www.sabancivakfi.org/files/html/programlar/tghp/Tohum_Kaynastirma_Durum_Raporu.pdf adresinden alınmıştır

Kılıç, D. (2015, ARALIK 17). http://mebk12.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/43/09/967052/dosyalar/2013_03/13101600_zeleitimelkitab.pdf adresinden alınmıştır

Mustafa Akkan, N. K. (2012). *türkiye'de engelli gerçeği.* http://candaozurolmaz.org/ozelegitim.doc adresinden alınmıştır

Öztürk, M., Akkan, N., & Kurtulan, I. (2015, aralık 16).

Terzi, M. C. (2015, nisan 18). son bişey.com web sitesi: http://www.sonbisey.com/bildiklerimizin-disinda-keanu-reeves-ve-onun-trajedileri/# adresinden alınmıştır

Tüik,Özürlülerin sorun ve beklentilerinin araştırılması. (2010). http://www.tuik.gov.tr/PreTablo.do?alt_id=1017 adresinden alınmıştır

türkiyede özel eğitim uygulamaları. (2013). http://duzceomem.meb.k12.tr/meb_iys_dosyalar/81/01/747240/dosyalar/2013_05/07095926_turkiyedeozelegitimuygulamalari.ppt adresinden alınmıştır

 Copyright © International Conference on Quality in Higher Education(ICQH)

ÜNİVERSİTE ADAYLARININ ÜNİVERSİTE KAVRAMINA YÖNELİK ALGILARI VE YÜKSEKÖĞRETİMDEN BEKLENTİLERİ

Ibrahim Limon
ibomon@hotmail.com

Gözde Sezen-Gültekin
Sakarya Üniversitesi, Sakarya, Türkiye
gsezen@sakarya.edu.tr

ÖZET
Bu çalışmanın amacı üniversite adaylarının üniversite kavramına yönelik algılarını ve yükseköğretimden beklentilerini belirlemektir. Çalışma nitel araştırma yöntemini esas alan genel tarama modelinde kurgulanmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu 2015-2016 öğretim yılında Sakarya'da bir lisede öğrenim gören 83 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırma kapsamında veri yarı-yapılandırılmış bir metafor formu ve aynı formda yer alan açık uçlu bir soru aracılığıyla toplanmıştır. Elde edilen veri içerik analizi yöntemi ile analiz edilmiştir. Öğrencilerin üniversite kavramına yönelik ürettiği metaforlar ve açık uçlu soruya verdikleri cevaplar belirli kategoriler altında toplanmıştır.
Anahtar Kelimeler: Üniversite, Yüksek öğretim, Algı, Beklenti.

 Copyright © International Conference on Quality in Higher Education(ICQH)

ÜNİVERSİTE ÖĞRENCİLERİNİN BİLİMSEL ARAŞTIRMAYA YÖNELİK TUTUMLARININ İNCELENMESİ

H. Coşkun ÇELİK
Eğitim Fakültesi, Siirt Üniversitesi, Siirt, Türkiye
hcoskun.celik@gmail.com

Aziz İLHAN
Çemişgezek Meslek Yüksekokulu, Tunceli Üniversitesi, Tunceli, Türkiye
tam.kare@gmail.com

Alper ASLAN
Çemişgezek Meslek Yüksekokulu, Tunceli Üniversitesi, Tunceli, Türkiye
alperaslan@gmail.com

ÖZET
Bu çalışmanın amacı, üniversite öğrencilerinin araştırmaya yönelik tutumalt boyutlarını cinsiyet, sınıf, araştırma dersi alma durumu ve önlisans/lisans programında okuma durumu değişken türlerine göre incelemektir. Verilerinin değerlendirilmesinde bağımsız örneklem t-testi, tek yönlü varyans analizi veTukey testi kullanılmıştır. Elde edilen çalışma bulgularına göre,cinsiyetaçısından öğrencilerinaraştırma tutumalt boyutlarının ilgi, önem ve motivasyon alt boyutlarında anlamlı düzeyde farklılaştığı, yararlılık ve kaygı alt boyutlarında anlamlı düzeyde farklılık oluşturmadığı gözlenmiştir. Yine sınıf değişkeni ve araştırma dersi almadeğişkenleri açısındanaraştırmaya ilişkin tutum alt boyutlarından ilgi, önem, motivasyon, yararlılık ve kaygıalt boyutlarınında farklılaşmadığı belirlenmiştir. Ayrıca önlisans/lisans programında okuma durumuna göre ise araştırmaya yönelik önem, motivasyon ve kaygı alt boyutlarında anlamlı bir fark bulunmuş, ancak ilgi ve yararlılık alt boyutlarında bir farkbulunmamıştır.
Anahtar Kelimeler: Tutum,Araştırma tutum, Lisans öğrencileri, Önlisans öğrencileri.

GİRİŞ

Bilgi üretebilen ülkeler; askeri, sosyal, siyasi ve ekonomik olarak da en güçlü ülkeler olarak kabul edilmektedir. Kaptan (1993), Moorthy ve Karisiddappa (1997), Erdoğan (1998), İşman (1998), Kabasakal (1998), Karasar (2008) benzer şekilde dünyada bilginin önemli bir güç olarak kabul edildiğini ifade etmektedirler. Şüphesiz bilginin önemli olabilmesi, doğruluğuna bağlıdır denilebilir.Doğru bilginin elde edilebilmesi için ise bilimsel yöntemlerin araştırılan konuya uygun bir şekilde işe koşulması gerektiği söylenebilir. (Sencer, 1989; Seyidoğlu, 1993;Aziz, 1994; Punch, 2005;Karasar, 2008).

Bilimin ve bilimsel gücün hızla ilerlediği çağımızda, problemlere güvenilir çözüm üretmek amacıyla birçok alanda bilimsel araştırmalar yapılmaktadır. Bilimsel araştırma, belirli amaçlar için sistematik süreçler yolu ile veri toplama, toplanan verilerin analiz edilmesi, elde edilen bulguların yorumlanarak sonuçlar çıkarılması ve ilgili kişilerin yararlanacağı formatlarda raporlaştırılması işlemi olarak tanımlanmaktadır(McMillan ve Schumacher, 2006).Bilimsel araştırmaların en karakteristik özelliklerinden biri, birbirini izleyen bir takım basamaklardan oluşmasıdır. Problemin hissedilmesi ile başlayan araştırma süreci; takip edilecek yöntemlerin belirlenmesini ve gereklerinin yerine getirilmesini, verilerin toplanmasını, verilerin işlenmesini, verilerden yola çıkarak soruna çözüm oluşturacak sonuç ve önerilerin geliştirilmesini, ulaşılan sonuç ve sürecin kayıt altına alınmasını içermektedir (Madsen, 1991;Cone ve Foster, 1993; Bolker, 1998; Llewellyn, 2002). Araştırmanın, temelde, bir arama, öğrenme, bilinmeyeni bilinir yapma,karanlığa ışık tutma, kısaca bir aydınlanma sureci; kişi ve toplum hayatının can damarı olduğu (Taşdemir ve Taşdemir, 2011) olgusuna da dikkat çekmekte yarar vardır.Araştırmanın önemi ile ilgili olarak alan yazında adı geçen değişkenlerden biri tutum değişkenidir (ChampionandLeach, 1989). Tutum diğer insanlar, durumlar ve fikirler ile ilgili tepkilerimizi, düşüncelerimizi ve fikirlerimizi açıklamanın temelini oluşturur (Bordens ve Horowitz, 2002; s.177). Tutumlar bireyin davranışlarında yönlendirici bir etkiye sahip olduğundan olumlu ya da olumsuz davranışlara yol açabilir (Tavşancıl, 2006, s.72). Dünyada yapılan çalışmalar incelendiğine Sammy King-fai

 Copyright © International Conference on Quality in Higher Education(ICQH)

(2004) ,Papanastasiou (2005)ve Walker (2010) tarafından araştırmaya tutum ölçeği geliştirildiği görülmektedir.

Bilgi toplumunun bireylerine bilimsel düşünme becerilerinin kazandırabilmesi, kuşkusuz eğitim kurumlarının üstlenmesi gereken bir sorunudur (Çelik, 1998; Erdoğan, 1998; Kabasakal, 1998; Karasar, 1999;Çepni, Küçük ve Gökdere, 2002; Oruç ve Ulusoy, 2008).Eğitim sisteminin bilimsel tutum ve davranışlara sahip bireyler yetiştirme işlevinin gerçekleştirilmesinde, üniversitelere önemli görevler düşmektedir. Üniversitelerin, eğitim öğretim hizmetlerini gerçekleştirmesi, içinde bulunduğu toplumun farklı alanlarda ihtiyaç duyduğu hizmetleri sağlamanın yanı sıra araştırma yapmaya öncülük etmesidir. Araştırma eğitimi; bireylere bilimsel tutum ve davranışları, araştırma alanına ilişkin yeterlikleri kazandırarak bireylerde ve toplumda araştırma bilinci oluşturmayı amaçlayan bir eğitimdir (Taşdemir ve Taşdemir, 2011). Bu eğitimle bireye, bilimsel yöntem ve tekniklerle ilgili her türlü bilgi ve becerinin yanında, olumlu tutum ve davranışların kazandırılmasının da gerekliliği vurgulanmaktadır (Büyüköztürk, 2014). Özellikle son yıllarda yükseköğretim düzeyindeki eğitim kurumları, öğrencilerin gerçek yaşantılarında karşılaşabilecekleri problemleri çözebilmesine yönelik bilgi ve becerilerini geliştirmek adına, eğitim programlarına Bilimsel Araştırma Yöntemleri dersini dâhil etmişlerdir (Yaşar, 2014).Bu dersi almadan önce öğrenciler araştırma yapmaya ilişkin yüksek kaygı düzeyinde oldukları ve olumsuz tutumlar sergiledikleri için, araştırma yapma konusunda kendilerine güvenememektedirler. Ancak araştırma yöntemleri dersi alan öğrencilerin araştırma tutumlarının ve öz-yeterliklerinin olumlu yönde geliştiğini, kaygılarının da azıldığını gösteren çalışmalara sıklıkla rastlanmaktadır (Korkmaz, Şahin ve Yeşil, 2011; Yenilmez ve Ata, 2012).

Bilgi üretebilmek için bireyin araştırma yapmak, sorgulamak, merak etmek ve sorumluluk olmak gibi bazı becerilere sahip olması gerektiği söylenebilir. İnsanlar ancak araştırdıkları, sorguladıkları, merak ettikleri ve sorumluluk aldıkları müddetçe bilgi üretebilirler. Başka bir deyişle bilgi üretmek için bireyin bilimsel düşünebilme becerisine sahip olması gerekmektedir.Günümüz toplumunda bireyin bilimsel düşünme becerisine sahip olması ekstra bir yetenekten çok zorunluluk haline gelmiştir.Bu nedenle bilimsel düşünebilen bireyler yetiştirme eğitim sistemlerinin temel hedefleri arasında yer almaktadır (Ata ve Yenilmez, 2012).

Üniversitelerde verilen bilimsel araştırma yöntemleri dersi düşünüldüğüne bu dersin öğrencilerin araştırma yapma konusundaki tutumlarını ve öz-yeterliklerini ne düzeyde geliştirdiği ve kaygılarını ne kadar azalttığı konusu önem göstermektedir. Ancak öğrenciler ilgili dersin eğitim öğretim faaliyetlerindeki yararlılığı ve bu dersi alma/almama konusunda pozitif davranışlar sergilememektedir. Bu açıdan bakıldığında ilgili alan yazında yapılan çalışmaların araştırma dersi alma/almama, araştırmaya yönelik tutum, kaygı ve öz-yeterlik üzerinde yoğunlaştığı görülmektedir.

22. yüzyıla yaklaştığımız bu yıllarda üniversite mezunu öğrencilerin araştırma yapma, geliştirme ve yürütme konusunda yeterli bilgi ve donanımlarla olumlu tutumlar sergilemeleri,onların iyi bir iş bulmalarının yanı sıra bu kazanımlarını etkin bir şekilde kullanabilmeleri yaşam kaliteleri için kaçınılmazdır. Bu bağlamda üniversitelerdeki tüm bölümlerde ve özellikle eğitim fakültelerindeki tüm programlarda bilimsel araştırma yöntemleri dersizorunlu bir ders olarak yer almaktadır. Bu derslerde öğrencilere; bilim ve temel kavramlar, bilim tarihine ilişkin temel bilgiler, bilimsel araştırmanın yapısı, bilimsel yöntemler, problem, araştırma modelleri, evren ve örneklem, verilerin toplanması ve yöntemleri, verilerin kaydedilmesi, analizi ve yorumlanması gibi konular gösterilmektedir. Böylece öğrencilerin araştırma yapmaya ilişkin bilgi birikimleri ve yeterlikleri geliştirilmekte, araştırma kaygı düzeyleri azaltılarak, olumlu tutumlar sergilemeleri sağlanmakta ve araştırma yapmaya teşvik edilmektedirler.
Araştırma yeterliğini etkileyenönemli faktörler arasında,araştırma yöntemleri dersi alma durumu, araştırma deneyimi ve araştırmaya yönelik tutum değişkenlerisayılabilir. Son on yıl içerisinde yapılançalışmalarda bu dersi alan üniversite öğrencilerindearaştırmaya yönelik tutumların olumlu yönde değiştiği (Saracaloğlu, Varol ve Ercan, 2005; Korkmaz, Şahin ve Yeşil, 2011; Yenilmez ve Ata, 2012) bazı çalışmalarda ise değişmediği (Konokman, Tanrıseven ve Karasolak, 2013; Polat, 2014) tespit edilmiştir. Yine bazı çalışmalararaştırma deneyiminin araştırma tutumunu olumlu yönde geliştirdiğini (Saracaloğlu, 2008; Saracaloğlu, Varol ve Ercan, 2005; Tavşancıl, 1995)bazıları ise bunun aksini savunmaktadır (Konokman, Tanrıseven ve Karasolak, 2013). Ayrıca öğrencilerin genel olarak araştırmaya yönelik tutum düzeylerinin nötr (Yenilmez ve Ata, 2012), orta (Polat, 2014) ve yüksek (Korkmaz, Şahin ve Yeşil, 2011) gibi çeşitli düzeylerde sınıflandırıldığı, ancak bu sonuçların öğrencilerin araştırmaya ilişkin tutumlarına yönelik belirli bir kanı oluşturmada tatmin edici olmadığı düşüncesi ortaya çıkmıştır. Bu sebepler doğrultusunda yapılan bu

çalışmada, özellikle bilginin ve araştırmanın merkezi olarak kabul edilen üniversitelerdeki öğrencilerin araştırma tutumlarının önemli olduğu düşünülmüş ve bu tutumların alt boyutlarının bazı değişkenler açısından incelenmesine karar verilmiştir.

YÖNTEM

Araştırma modeli

Araştırmada genel tarama modellerinden ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Genel tarama modelleri, çok sayıda elemandan oluşan bir evrende, evren hakkında genel bir yargıya varmak amacı ile evrenin tümü ya da ondan alınacak bir grup, örnek ya da örneklem üzerinde yapılan tarama düzenlemeleridir. Tarama modelleri, "geçmişte ya da halen var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımlarıdır. Bu modelde önemli olan, var olanı değiştirmeye kalkmadan gözlemleyebilmektir. İlişkisel tarama modelleri "iki ya da daha çok sayıdaki değişken arasında birlikte değişim varlığını ve/veya derecesini belirlemeyi amaçlayan araştırma modelleridir" (Karasar, 1994; Büyüköztürk, 2014).

Çalışma Grubu

Araştırmanın örneklemini 2014-2015 eğitim öğretim yılında Ankara, Bingöl, Dicle, Dokuz Eylül, Atatürk, Fırat, İnönü,Karadeniz Teknik,Mersin, Marmara, Sivas, Siirt ve Tunceli üniversitelerinde okuyan 250 lisans ve 403 önlisans öğrencisi oluşturmaktadır. Uygun örnekleme yöntemiyle seçilen bu öğrenciler ve okullar çeşitlilik sağlaması amacıyla her bölgeden örneklem seçilecek şekilde belirlenmiştir. Öncelikle uygulama yapılacak üniversiteler belirlenmiş, daha sonra bu üniversitelerin farklı bölümlerinde öğrenim gören öğrenciler rastgele seçilerek uygulama yapılmıştır. Örneklem seçilirken cinsiyet faktörüne de (277 kız, 376 erkek) dikkat edilmiştir. Örneklem sayısı ölçeklerin madde sayısının beş katından fazla olacak şekilde belirlenmiştir (Büyüköztürk, 2014, s.146). Araştırmanın evreniniise Türkiye'de önlisans ve lisans düzeyinde öğrenim görmekteolan öğrenciler oluşturmaktadır.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada öğrencilerin sosyo-demografik bilgilerini incelemek için "kişisel bilgi formu" ve araştırmaya yönelik tutumlarının ortaya konması için de "araştırma yapmaya yönelik tutum ölçeği (ATO)" kullanılmıştır.

Kişisel Bilgi Formu: Öğrencilerin sosyo-demografik bilgilerini içeren 4 (dört) adet sorudan oluşmaktadır. Bu sorular öğrencilerin, cinsiyet, sınıf, önlisans/lisans programında okuma durumları ve bilimsel araştırma yöntemleri dersi alma/almamadurumları ile ilgilidir.

ATO: Çelik, Gazioğlu ve Pesen (2012) tarafından geliştirilmiş ölçek 5'li Likert tipinde, 31 madde ve beş alt faktörden oluşmaktadır. İlgili alt faktörlerin isimleri sırasıyla ilgi, önem, motivasyon, yararlılık ve kaygı şeklindedir. Ölçeğin Cronbach Alpha güvenirlik katsayısı 0.897'dir. Bu araştırmada kullanılan ATO'nun uygulama geçerlilik katsayısı 0.904 olarak bulunmuştur. ATO'dan alınabilecek en düşük puan 31 en yüksek puan ise 155'dir. Ölçekten alınan yüksek puanlar araştırmaya yönelik olumlu tutumu göstermektedir.

İşlem

Bu araştırmada üniversite öğrencilerinin(lisans ve önlisans) ATO alt boyutlarının bazı değişkenlere göre (cinsiyet, sınıf, önlisans/lisans programında okuma durumu, daha önceden araştırma dersi alma/almama durumu)farklılaşıp farklılaşmadığı saptamak amacıyla değişkenlere bağlı olarak Bağımsız Örneklem t-testi, Tek Yönlü Varyans Analiziyöntemleri uygulanmıştır. Gruplar arasındaki ortalama farkların kaynağını belirlemek amacıyla da çoklu karşılaştırma yöntemlerinden en doğru ve en güçlü (Hayran ve Özdemir, 1996) testlerden olan Tukey testi kullanılmıştır. Araştırma kapsamına alınan öğrencilerin ölçektenelde edilen puan ortalaması, standart sapma değeri, ölçekten alınabilecek en düşük puan ile en yüksek puan göz önünde bulundurularak; düşük tutum düzeyi, orta tutum düzeyi ve yüksek tutum düzeyi şeklinde üç grupta incelenmiştir. Buna göre ölçektenelde edilen puan ortalamasının bir standart sapma üstü puan alanlar "yüksek tutum" düzeyinde, bir standart sapma altı puan alanlar "düşük tutum" düzeyinde ve geriye kalan aradaki değerleri alanlar ise "orta tutum" düzeyinde olan öğrenciler olarak değerlendirilmiştir.

 Copyright © International Conference on Quality in Higher Education(ICQH)

BULGULAR

Araştırmanın bu bölümünde öğrencilerin araştırmaya yönelik tutumlarının cinsiyet, sınıf, araştırma dersi alma/almama ve önlisans/lisans programında okuma durumlarına göre karşılaştırılmasına ait çözümlemelereyerverilmiştir.

Tablo 1. Öğrencilerin araştırmaya yönelik genel tutum puan ortalamaları

	N	Min	Max	$\overline{X}$	Puan değeri	Ss.
Genel ATO	**653**	**1**	**4.16**	**2.296**	Orta tutum	**0.560**

Tablo 1 verileri incelendiğinde araştırmaya yönelik tutum puan ortalamasının 2.296 ve standart sapmasının 0.560 olduğu görülmektedir. Buna göre ölçekten 2.296+0.560=2.856 puan ve üstü alanlar yüksek tutum düzeyi, 2.296-0.560=1.736 puan ve altı alanlar düşük tutum düzeyi ve 1.736-2.296 arasındaki puanları alanlarda orta tutum düzeyi olarak değerlendirilmiştir. Bu değerlendirme sonucunda elde edilen veriler Tablo 2' de verilmiştir.

Tablo 2.Öğrencilerin araştırmaya yönelik alt boyutların tutum puan ortalamaları

	N	Min	Max	$\overline{X}$	Tutum Düzeyi	Ss.
İlgi	653	1	5	2.048	Orta	0.741
Önem	653	1	5	2.225	Orta	0.688
Motivasyon	653	1	4.43	2.461	Orta	0.560
Yararlılık	653	1	5	2.126	Orta	0.919
Kaygı	653	1	5	2.716	Orta	0.644

Tablo 2'de öğrencilerin araştırmaya yönelik ilgi ($\overline{X}$=2.048), önem($\overline{X}$=2.225), motivasyon ($\overline{X}$=2.461), yararlılık ($\overline{X}$=2.126) ve kaygı ($\overline{X}$=2.716) alt boyutlarına ait tutum puan ortalamaları incelendiğinde, bütün alt boyutlarda öğrencilerin araştırma tutumlarının orta düzeyde olduğu görülmektedir. Buradan öğrencilerin tüm alt boyutlar açısından orta düzeyde tutuma sahip oldukları söylenebilir.

Cinsiyete Göre Öğrencilerin Araştırmaya Yönelik Tutumları

Öğrencilerin cinsiyetlerine göre araştırmaya yönelik tutumlarına ilişkin çözümlemeler için bağımsız örneklem t-testi kullanılmıştır. Tablo 3'de görüldüğü gibi, öğrencilerin cinsiyetlerine göre araştırmaya yönelik tutumları, ilgi($t=2.324$, $p<0.05$), önem($t=2.229$, $p<0.05$) ve motivasyon($t=2.441$, $p<0.05$) alt boyutlarında farklılaşmaktadır, ancak yararlılık($t=1.445$, $p>0.05$) ve kaygı($t=0.623$, $p>0.05$) alt boyutları açısındanfarklılaşma saptanmamıştır. Elde edilen bulgucinsiyetleri açısındanöğrencilerin araştırmaya yönelik tutumları üzerinde ilgi, önem ve motivasyon alt boyutlarının etkisinin olduğunu göstermektedir. ATO puan ortalamaları incelendiğinde ilgi, önem ve motivasyon alt boyutlarındaki farkın bayan öğrencilerin lehine olduğu görülmektedir. Yani bayanların erkeklere göre ilgili alt boyutlara ilişkin olumlu tutumlarının anlamlı derecede yüksek olduğu görülmektedir.Bu durumun erkeklerin araştırmaya çok ilgili olmayışından, araştırmanın önemini ve faydalarını tam olarak idrak edememelerinden, araştırma konusunda yeterli bilgi ve birikime sahibi olamayışlarından dolayı öğrencilerin tutumlarının belirginleşmesinde önemli bir faktör olarak ortaya çıkmış olabilir.

 Copyright © International Conference on Quality in Higher Education(ICQH)

Tablo 3. Cinsiyete göre öğrencilerin araştırmaya yönelik tutum düzeyleri

Boyut	Cinsiyet	N	$\overline{X}$	Ss.	t	p
İlgi	Bayan	277	17.01	5.929	2.324	0.020*
	Erkek	376	15.92	5.902		
Önem	Bayan	277	13.76	4.375	2.229	0.026*
	Erkek	376	13.04	3.913		
Motivasyon	Bayan	277	17.66	4.007	2.441	0.015*
	Erkek	376	16.91	3.834		
Yararlılık	Bayan	277	10.93	4.606	1.445	0.149
	Erkek	376	10.40	4.580		
Kaygı	Bayan	277	13.66	3.162	0.623	0.534
	Erkek	376	13.50	3.269		

Sınıf Değişkenine Göre Öğrencilerin Araştırmaya Yönelik Tutumları

Öğrencilerin okudukları sınıf değişkenine göre araştırmaya yönelik tutum alt boyutları arasında fark olup olmadığına ilişkin uygulanan tek yönlü varyans analizi çözümlemesine ilişkin Tablo 4'deki bulgular sınıf değişkeni açısından öğrencilerinaraştırmaya ilişkin alt boyutlararasında anlamlı fark olmadığını göstermektedir. ATO puan ortalamaları incelendiğinde genel olarak birinci sınıf, ikinci sınıf üçüncü sınıf ve dördüncü sınıf öğrencilerinin araştırmaya yönelik tutumlarının orta düzeyde olduğu görülmektedir. Ölçeğin alt boyutlarının en yüksekve en düşükpuan ortalamaları incelendiğinde; ilgi, önem ve yararlılık alt boyutları açısından en yüksek tutum puanın üçüncü sınıf öğrencilerinde, motivasyon alt boyutu açısından ise ikinci sınıf öğrencilerinde olduğu görülmektedir.

Tablo 4.Sınıf değişkenine göre öğrencilerin araştırmaya yönelik tutum düzeyleri

Boyut	Sınıf	N	$\overline{X}$	Ss.	F	p.
İlgi	Birinci sınıf	193	1.619	6.094	0.599	0.616
	İkinci sınıf	318	1.631	5.683		
	Üçüncü sınıf	105	1.708	6.257		
	Dördüncü sınıf	37	1.605	6.346		
Önem	Birinci sınıf	193	1.316	4.224	0.974	0.404
	İkinci sınıf	318	1.340	3.936		
	Üçüncü sınıf	105	1.380	4.394		
	Dördüncü sınıf	37	1.259	4.450		
Motivasyon	Birinci sınıf	193	1.710	4.035	0.197	0.898
	İkinci sınıf	318	1.733	3.905		
	Üçüncü sınıf	105	1.726	3.848		
	Dördüncü sınıf	37	1.694	3.822		
Yararlılık	Birinci sınıf	193	1.052	4.642	1.110	0.344
	İkinci sınıf	318	1.053	4.638		
	Üçüncü sınıf	105	1.133	4.556		
	Dördüncü sınıf	37	1.002	4.017		
Kaygı	Birinci sınıf	193	1.361	3.302	0.191	0.903
	İkinci sınıf	318	1.355	3.300		
	Üçüncü sınıf	105	1.366	3.052		
	Dördüncü sınıf	37	1.321	2.636		

Ancak kaygı alt boyutu olumsuz bir faktör olarak düşünüldüğünden buradaki tutum puan ortalamasının düşük olması olumlu tutumun yüksek olmasının göstergesidir. Bundan dolayı kaygı alt boyutu açısından en yüksek tutum puan ortalamasını dördüncü sınıfların oluşturduğu görülmektedir. Bütün alt boyutlar (kaygı alt boyutu hariç) açısından ise en düşük tutum puan ortalamasını dördüncü sınıf öğrencilerinin oluşturması da diğer önemli bir noktadır. Ancak kaygı alt boyutu olumsuz bir faktör olarak düşünüldüğünden buradaki

 Copyright © International Conference on Quality in Higher Education(ICQH)

ortalama puanın yüksek olması olumlu tutumun düşük olmasının göstergesidir. Dolayısıyla kaygı alt boyutu açısından üçüncü sınıf öğrencilerinin en düşük tutum puan ortalamasına sahip olduğu görülebilir.

Araştırma Dersi Alma/Almama Durumuna Göre Öğrencilerin Araştırmaya Yönelik Tutumları
Öğrencilerin araştırma dersi alma/almama durumuna göre araştırmaya yönelik tutumları bağımsız örneklem t-testi ile analiz edilmiştir. Tablo 5 incelendiğinde öğrencilerin araştırma dersi alma/almama durumuna göre araştırmaya yönelik tutumlarının ATO'nun tüm alt boyutları açısından farklılık göstermediği belirlenmiştir. Bu çözümleme araştırma dersi alma/almama durumu açısından öğrencilerin araştırmaya yönelik tutumları üzerinde ilgi, önem, motivasyon, yararlılık ve kaygı faktörlerinin etkisinin olmadığını göstermektedir. Ayrıca araştırma dersi alan öğrencilerin genel olarak araştırmaya yönelik tutumlarının almayan öğrencilere göre daha yüksek olduğu da söylenebilir.

Tablo 5. Araştırma dersi alma/almama durumlarına göre araştırmaya yönelik tutum düzeyleri.

Boyut	Ders alma durumu	N	$\overline{X}$	Ss.	t	p
İlgi	Evet	243	16.56	6.051	0.595	0.552
	Hayır	410	16.28	5.867		
Önem	Evet	243	13.51	4.239	0.800	0.424
	Hayır	410	13.25	4.062		
Motivasyon	Evet	243	17.36	3.794	0.669	0.504
	Hayır	410	17.15	4.001		
Yararlılık	Evet	243	10.88	4.780	1.063	0.288
	Hayır	410	10.48	4.481		
Kaygı	Evet	243	13.47	2.979	0.607	0.544
	Hayır	410	13.63	3.360		

Önlisans/Lisans Programı Durumuna Göre Öğrencilerin Araştırmaya Yönelik Tutumları
Öğrencilerin önlisans/lisans programlarından birinde okuma durumuna göre araştırmaya yönelik tutumlarına ilişkin çözümlemeler için bağımsız örneklem t-testi kullanılmıştır. Tablo 6 incelendiğinde, öğrencilerin önlisans/lisans programlarından birinde okuma durumuna göre araştırmaya yönelik tutumları, ATO'nun önem($t=2.066$, $p<0.05$), motivasyon($t=2.434$, $p<0.05$) ve kaygı($t=2.209$, $p<0.05$) alt boyutlarında farklılaşmaktadır. Buna karşın ilgi($t=1.046$, $p>0.05$) ve yararlılık($t=1.246$, $p>0.05$) alt boyutları açısından anlamlı farklılaşma saptanmamıştır.

Tablo 6.Önlisans/lisans programında okumadurumuna göre araştırmaya yönelik tutum düzeyleri

Boyut	Fakülte	N	$\overline{X}$	Ss.	t	p
İlgi	Önlisans	403	16.58	5.979	1.046	0.296
	Lisans	250	16.08	5.857		
Önem	Önlisans	403	13.61	4.155	2.066	0.039*
	Lisans	250	12.92	4.056		
Motivasyon	Önlisans	403	17.52	4.099	2.434	0.015*
	Lisans	250	16.76	3.580		
Yararlılık	Önlisans	403	10.80	4.686	1.246	0.213
	Lisans	250	10.34	4.439		
Kaygı	Önlisans	403	13.79	3.380	2.209	0.027*
	Lisans	250	13.22	2.922		

Elde edilen bulgudan önlisans/lisans programlarından birinde okuma durumu açısından öğrencilerin araştırmaya yönelik tutumları üzerinde önem, motivasyon ve kaygı alt boyutlarının etkisinin olduğu söylenebilir. Araştırma puan ortalamaları incelendiğinde önem ve motivasyon alt boyutlarındaki farkın

 Copyright © International Conference on Quality in Higher Education(ICQH)

önlisans programındaki öğrencilerin, kaygı alt boyutundaki farkın ise lisans programında okuyan öğrencilerin lehine olduğu görülmektedir. Buna göre önlisans/lisans programlarından birinde okuma durumuna göre önem, motivasyon ve kaygı alt boyutlarına ilişkin olumlu tutumların anlamlı derecede yüksek olduğu görülmektedir.

SONUÇ,TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Öğrencilerin araştırmaya ilişkin tutumlarıgenel olarak orta düzeydedir. Bu bulgu Polat (2014)'ıneğitim fakültesi öğrencilerinin bilimsel araştırmaya yönelik tutumlarını orta düzeyde bulduğu çalışmayla tutarlık göstermektedir. Öğrencilerin araştırmaya ilişkin tutumları ilgi, önem, motivasyon, yararlılık ve kaygı alt boyutları açısından orta düzeydedir. Buradan öğrencilerin araştırma yöntemleri dersinden edindikleri bilgi, beceri ve kazanımların öğrenme-öğretme faaliyetlerini gerçekten kolaylaştıracağına inandıklarını ve araştırma yapma isteklerinin de bulunduğu söylenebilir. Aslında öğrenciler araştırma yapmaya ya da yapmama konusunda mesleki yaşamlarında ki öneminden dolayı hem isteklidirler hem de araştırmaya nereden ve nasıl başlayacakları konusunda ve tek başlarına yapamayacakları düşüncesinde olabileceklerinden dolayı da kaygılı olmuş olabilirler.

Öğrencilerin cinsiyetlerine göre araştırmatutumları, ilgi, önem ve motivasyon alt boyutlarında anlamlı düzeyde farklılaşmaktadır. Ancak yararlılık ve kaygı alt boyutları açısından farklılaşma saptanmamıştır. İlgi, önem ve motivasyon alt boyutlardaki tutum puanları, bayan öğrencilerde erkeklere göre anlamlı derecede daha yüksektir. Buradan bayan öğrencilerin erkeklere göre araştırma yapma konusunda daha istekli oldukları ve buna daha fazla önem verdikleri anlaşılabilir. Bunun yanı sıra bu bulgunun Korkmaz, Şahin ve Yeşil (2011)'in öğrencilerin araştırma tutumlarının cinsiyete göre farklılaştığını, erkek öğrencilerin araştırmaya ilişkin tutumlarının bayan öğrencilere göre anlamlı derecede yüksek olduğuna yönelik bulguları ile örtüştüğü söylenebilir. Buna karşın yapılan çeşitli araştırmalarda elde edilen, öğrencilerin cinsiyetlerine göre araştırmaya ilişkin tutumlarınfarklılaşmadığına(Saracaloğlu, 2008; Saracaloğlu, Varol ve Ercan, 2005; Yenilmez ve Ata, 2012) ait bulguların bu araştırmanın bulgusuyla çeliştiği görülmektedir.

Yine öğrencilerin önlisans/lisans programlarından birinde okuma durumuna göre araştırmaya yönelik tutumları önem, motivasyon ve kaygı alt boyutlarında anlamlı düzeyde farklılık gösterirken, ilgi ve yararlılık alt boyutlarında farklılaşma saptanmamıştır. Lisans öğrencilerinde önem, motivasyon ve kaygı alt boyutlarına ait tutum puanları önlisans öğrencilerine göre daha düşüktür. Buradan eğitim düzeyinin farklılaşmasının araştırma tutumunu etkileyebildiği söylenebilir.Köklü (1994) yapmış olduğu çalışmada yüksek lisans öğrencilerinin araştırma tutumlarının lisansöğrencileriyle farklılık gösterdiğini bulunmuştur. Yine Büyüköztürk(1996), Karagül(1996) ve Karasar(1984)'ın yapmış olduğu çalışmalarda üniversite öğrencilerinin araştırma yeterliklerine sahip olma düzeyleri yetersizbulunmuştur.

Bu araştırmadan elde dilen sonuçlara bağlı olarak üniversite öğrencilerinin araştırmaya ilişkin bilgi, tutum ve davranışlarının daha olumlu düzeye yükseltilmesi ve kaygı düzeylerinin azaltılması adına şu önerilerden söz edilebilir.

Üniversitelerde okutulan Bilimsel Araştırma Yöntemleri dersinde öğretim elemanları eğitim faaliyetlerinde öğrencilere sık sık araştırma yapmanın önemi, faydaları ve gerekliliği konusunda farkındalık kazandırabilir. Bu bağlamda araştırmacılar tarafından hazırlanmış çeşitli araştırma raporlarının öğrenciler tarafından öğretim elemanı ile birlikte derslerde incelenerek, edinilecek kazanımlar çerçevesinde öğrencilerin araştırma yapabilme konusunda cesaretlenmelerisağlanabilir.
Öğrencilerin araştırma yapma sürecinde karşılaşabilecekleri sorunlar, çözüm önerileri ve mevcut durumu ortaya koyacak çalışmalar hazırlanabilir. Akademik kariyer yapmayı düşünen ve araştırma yapmak isteyen öğrencilerin okudukları bölümlerde bilimsel araştırma becerilerini ve yeterliklerini geliştirmeye yardımcı olabilecek farklı seçimli dersler almalarıve çeşitli bilimsel etkinlere katılmaları konusunda teşvik edilerek sık sık araştırma ortamlarında bulunmaları sağlanarak, araştırma yapmaya ilişkin bilgi ve donanım yeterliklerinin geliştirilmesi sağlanabilir.

Araştırma yapmaya ilişkin çalışmalar üniversite öğrencileri dışında ilkokul, ortaokul ve lise öğrencileri üzerinde de gerçekleştirilebilir. Bu sayede araştırma konusunda küçüklükten ortaya çıkabilecek eksiklikler belki de önceden tespit edilmiş olacak ve güçlü bir temel ile araştırma öz-yeterliğine sahip, hazır bulunuşluk düzeyleri yüksek araştırmacılar yetiştirilebilecektir.

KAYNAKÇA

Ata A. ve Kürşat, Y. (2012).*Matematik Öğretmeni Adaylarının Bilimsel Araştırmalara Yönelik Tutumlarının İncelenmesi.* Eskişehir Osmangazi Üniversitesi dergisi, 1-8.

Aziz, A. (1994). *Araştırma Yöntemleri-Teknikleri ve İletişim*. Ankara: Turhan Kitabevi.

Bolker, J. (1998). *WritingYourDissertation in FifteenMinutes a Day: A Guide toStarting, Revising, andFinishingYourDoctoralThesis*. Bellingham: OwlBooks.

Bordens, K.S.andHorowitz, I.A. (2002). *SocialPsychology*, Second Edition. Mahwah, NJ, USA: Lawrence ErlbaumAssociates, Incorporated, p. 177.

Büyüköztürk, Ş. (1996). Türk YüksekÖğretiminde Araştırma Eğitimi. YayımlanmamışDoktora Tezi. Ankara: A.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Büyüköztürk, Ş. (2014). *Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı (18. baskı).* Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Cone, J., D. AndFoster, S., L.(1993). *DissertationsandThesesfrom Start toFinish: PsychologyandRelatedFields***.** New York: AmericanPsychologicalAssociation.

Çelik, H.C., Gazioğlu, S. ve Pesen, C. (2012). Development of a ScaletoMeasureTeachers' CandidatesAttitudestowardResearch.*Journal of EducationalSciencesResearch*. 2 (2).

Çelik, V. (1998). Bilgi Toplumunun Eğitim Sistemi ve Geleceğe Yönelik Eğilimler. *Yeni Türkiye Dergisi 21. Yüzyıl Özel Sayısı*. 4(19), 829-836.

Çepni, S., Küçük, M. & Gök dere, M. (2002). Hizmet Öncesi Öğretmen Eğitimi Programlarındaki Araştırmalara Yönelik Derslerin İncelenmesi. *V. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi* (16-18 Eylül 2002).Ankara: ODTÜ Kültür ve Kongre Merkezi. [Online] http://www.fedu.metu.edu.tr/ufbmek-5/b_kitabi/PDF//ÖğretmenYetiştirme/Bildiri/t283d.pdf adresinden14.03,2014 tarihinde indirilmiştir.

Champion, V. L. AndLeach, A. (1989). VariablesRelatedtoResearchUtilization in Nursing: an EmpiricalİnvestigationJournal of Advanced Nursing, 14, 705-710.

Erdoğan, İ. (1998). Bilgi Toplumu Olmanın Gerektirdiği Eğitim Paradigması. *Yeni Türkiye Dergisi 21. Yüzyıl Özel Sayısı*. 4(19), 870-876.

Hayran M. ve Özdemir, O. (1996). *Bilgisayar İstatistik ve Tıp(2. Baskı).* Ankara: Hekimler Yayın Birliği, 309-314.

İşman, A. (1998). Bilgi Çağında Eğitim**.** *Yeni Türkiye Dergisi.* 21. Yüzyıl Özel Sayısı. 4(19), 857-861.

Kabasakal, Ö. (1998). Bilgi Toplumuna Geçişte Üniversitelerin Önemi. *Yeni Türkiye Dergisi 21. Yüzyıl Özel Sayısı*. 4(19), 845-850.

Karagül, T. (1996). Yükseköğretim Programları İçin Gerekli Öğrenci Yeterlikleri veYükseköğretime Geçiş Süreci. Yayımlanmamış doktora tezi, AnkaraÜniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Karasar, N. (2008). *Bilimsel Araştırma Yöntemi (18. baskı)*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Karasar, N. (1984). Türk Üniversitelerinde Araştırma Eğitimi. YayımlanmamışAraştırma, (TUBİTAK SAYG-E-49 Projesi).

Konokman, G. Y.,Tanrıseven, I. ve Karasolak, K. (2013). Öğretmen Adaylarının Eğitim Araştırmalarına İlişkin Tutumlarının Çeşitli Değişkenlere Göre İncelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi* (KEFAD), 14(1), 141-158.

Korkmaz, Ö., Şahin, A. ve Yeşil, R. (2011). Bilimsel Araştırmaya Yönelik Tutum Ölçeği Geçerlilik ve Güvenirlik Çalışması. *İlköğretim Online*, 10(3), 961-973.

Köklü, N. (1994). Araştırmaya Yönelik Bir Tutum Ölçeğinin Geliştirilmesi. *Eğitim veBilim.* 16, 86: 27-36.

Krows, A. J. (1999). PreserviceTeachers' BeliefSystemsandAttitudesTowardMathematics in theContext of a Progressive Elementary Teacher Preparation Program. *UnpublishedDoctoral Dissertations.* TheUniversity of Oklahoma. Norman, Oklahoma.

Llewellyn, D. (2002). I*nquiryWithin: ImplementingInquiry- BasedScienceStandarts.* USA: Corwinn Pres, Inc. A Sage Publications Company.

Madsen, D. (1991). S*uccessfulDissertationsandTheses: A Guide toGraduateStudentResearchfromProposaltoCompletion.* New York: JosseyBass.

McMillan, J. H. AndSchumacher, S. (2006). *Research in education: Evidencebased in quiry*(sixth Ed.). Boston: Pearson.

Moorthy, A. L. AndKarisiddappa, C. R. (1997). On Citations, references, andtheintellectualdebts, (Editörler: Chopra, Umesh C Sharma& MK Srivastava), *Library ScienceandItsFacets*, New Delhi: EssPublishers, 264-271.

Papanastasiou, E. C. (2005). Factor structure of the "Attitudes Toward Research" scale. Statistics Education Research Journal, 4(1), 16-26.

Polat, M. (2014). Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Bilimsel Araştırmaya Yönelik Tutumları. *Pamukkale Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, Sayı 18, s.77-90

Punch, K. F. (2005). *Sosyal Araştırmalara Giriş: Nicel ve Nitel Yaklaşımlar, (Çev: D. Bayrak, H.B. Arslan ve Z. Akyüz)*. Ankara: Siyasal Kitabevi.

Sammy King-fai, H. (2004, Nov 28 - Dec 2). Attitudes toward research: The care of curriculum leadres in Hong Kong. AARE 2004 International Education Research Conference, "Doing the Public Good: Positioning Education Research", University of Melbourne, Australia.

Saracaloğlu, A. S. (2008). Lisansüstü Öğrencilerin Akademik Güdülenme Düzeyleri, Araştırma Kaygıları ve Tutumları İle Araştırma Yeterlikleri Arasındaki İlişki. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi*. Cilt: V, Sayı: II,179-208.

Saracaloğlu, A. S., Varol, R. ve Ercan, İ. E. (2005). Lisansüstü Eğitim Öğrencilerinin Bilimsel Araştırma Kaygıları Araştırma ve İstatistiğe Yönelik Tutumları İle Araştırma Yetenekleri Arasındaki İlişki. *Buca Eğitim Fakültesi Dergisi,* 17,187-199.

Sencer, M. (1989). *Toplumbilimlerinde Yöntem (3. baskı)*. İstanbul: Beta Basım Yayım Dağıtım.

Seyidoğlu, H. (1993). *Bilimsel Araştırma ve Yazma Elkitabı (5. baskı)*. İstanbul: Güzem Yayınları.

Taşdemir, M. ve Taşdemir, A. (2011). Öğretmen Adaylarının Bilimsel Araştırmaları İncelemeyeterlikleri. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 26, 344-53.

Tavşancıl, T. E. (1995). Araştırmaya Yönelik Tutumlar ve Likert Tutum Ölçeği. *EğitimBilimleri I. Ulusal Kongresi,* 1169-1178, Adana: Çukurova Üniversitesi Yayınları.

Tavşancıl, E. (2006). *Tutumların ölçülmesi ve SPSS ile veri analizi* (3.Baskı) Ankara: Nobel.

Walker, D. A. (2010). A confirmatory factor analysis of the attitudes toward research scale. Multiple Linear Regression Viewpoints, 36(1), 18-27.

Yaşar, M. (2014).Bilimsel Araştırma Yöntemleri Dersine Yönelik Tutum Ölçeği GeliştirmeÇalışması: Geçerlik ve Güvenirlik. *Eğitim Bilimleri Araştırma Dergisi,* 4(2), 109-129.

Yenilmez, K. ve Ata, A. (2012). Matematik Öğretmeni Adaylarının Bilimsel Araştırmalara Yönelik Tutumlarının İncelenmesi. *X. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi (*27-30 Haziran 2012), Niğde: Niğde Üniversitesi Eğitim Fakültesi.[Online], http://kongre.nigde.edu.tr/xufbmek/dosyalar/tam_metin/pdf/2419-30_05_2012-17_19_50.pdf.

 Copyright © International Conference on Quality in Higher Education(ICQH)

ÜNİVERSİTE ÖĞRENCİLERİNİN ÇEVRİMİÇİ ÖĞRENME ORTAMLARINDA BİLGİ PAYLAŞMA ÖZ YETERLİK ALGILARININ İNCELENMESİ

Esin ERGÜN
Karabük Üniversitesi, Meslek Yüksek okulu, Karabük, TÜRKİYE
esinergun@karabuk.edu.tr

Ümmühan AVCI YÜCEL
Başkent Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Ankara, TÜRKİYE
uavci@baskent.edu.tr

ÖZET
Bilgi paylaşma öz yeterliği çevrimiçi ya da yüzyüze ortamlarda bilgi paylaşımını gerçekleştirmek için kişinin kendi yeteneği konusunda bir karara varması olarak ifade edilmektedir. Bir başka ifadeyle bilgi paylaşma konusunda kişinin kendine duyduğu güveni ifade eder. Bu araştırmanın amacı, üniversite öğrencilerinin bilgi paylaşma öz yeterlik algılarını cinsiyet, okul türü ve bilgi paylaşma sıklığı değişkenleri açısından inceleyerek mevcut durumu ortaya koymaktır. Araştırmanın çalışma grubunu 2014-2015 öğretim yılı bahar döneminde Başkent Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nde (N=194) ve Karabük Üniversitesi Meslek yüksek okulunda (N=61) öğrenim gören 255 üniversite öğrencisi oluşturmaktadır. Öğrencilerin 178'si kadın (%69.8) ve 77'si erkektir (%30.2). Araştırma verilerinin elde edilebilmesi için Tseng ve Kuo (2014) tarafından geliştirilen Bilgi Paylaşma Öz yeterlik Ölçeği'nin Türkçe uyarlaması yapılmış ve bağımsız değişkenlerin elde edilebilmesi amacıyla kişisel bilgi formu kullanılmıştır. Verilerin analizinde yüzde, frekans, aritmetik ortalama, bağımsız gruplar t-testi, tek yönlü varyans analizi ve faktör analizi kullanılmıştır. Verilerin analizi sonucunda elde edilen temel bulgular öğrencilerin bilgi paylaşma öz yeterlik algılarının ortalamanın üstünde olduğunu ortaya koymuştur. Öğrencilerin cinsiyet ve öğrenim gördükleri okul değişkenlerine göre bilgi paylaşma öz yeterlik algılarının farklılaşmadığı, bilgi paylaşma sıklığına göre ise bilgi paylaşma öz yeterlik algılarının farklılaştığı görülmüştür.
Anahtar kelimeler: Bilgi paylaşma öz yeterliği, Bilgi paylaşma, Faktör analizi

GİRİŞ

Bilgi teknolojilerindeki hızlı gelişmeler bilginin üretimini ve kullanımını önemli ölçüde artırmıştır. Bu gelişmeler bilgiye ulaşabilen, ulaştığı bilgiyi kendi yapısına uyumlu hale getirebilen ve buna yenilerini katabilen, bu bilgiyi yayabilen ve toplum hayatına yararlı ürünler olarak değerlendirebilen toplumlar ya da bireyler olma gerekliliğini ortaya çıkarmıştır (Akgün, Akgün & Şimşek, 2014; Özdener & Öztok, 2005; Alakurt & Keser, 2014). Bilginin üretilmesi ve dağıtılmasında ise bilgi teknolojilerinin önemi büyüktür. Bilgi teknolojileri özellikle bilgi paylaşma davranışı açısından bireylere geniş olanaklar sunmaktadır. Bilgi paylaşma bireylerin edindikleri bilgileri topluluk içindeki diğer üyelerle paylaşması davranışıdır (Ryu & diğerleri., 2003). Bilgi paylaşma bilgi edinme sürecinde önemli bir adımdır. Bilgi paylaşma kelimesinden, bilginin kaynağından alınması ya da kaynağa verilmesi anlaşılmaktadır. Bilgi paylaşmanın özünde bilginin yaratılması bir başka deyişle alıcının bilgiyi üretmesi vardır (Avcı-Yücel & Ergün, 2015).

Çevrimiçi öğrenme ortamlarındaki temel zorluklardan biri sosyal etkileşim ve katılım yoluyla bilgi paylaşmaya teşvik etmektir. Bilgi paylaşma öğrenme sürecinin gelişimi için önemlidir. Ancak bilgi paylaşma zaman ve çaba alan ve öğrenenlerin birbirleri ile etkileşim için istekli olmalarını gerektiren zorlu bir görevdir (Ghadirian & diğerleri, 2014). Şüphesiz bu durum bilgi paylaşma açısından bir sorun oluşturmaktadır. Sosyal bilişsel teori eğer bir davranışı yürütebilmeye dair yeteneklerimize karşı bir şüphe duyuyorsak, bir davranışın olumlu çıktılarına yönelik beklentilerimizin de başarısız olacağını söylemektedir. Bilgiyi paylaşmayı istemenin dışında bilgi üretmeye yönelik yeteneklerimize yönelik olumlu algıya sahip olmamız gereklidir. Bireylerin karmaşık görevlere yönelik kendi yeteneğine yönelik algısı öz yeterlik olarak adlandırılmaktadır

 Copyright © International Conference on Quality in Higher Education(ICQH)

(Bandura, 1982). Öz yeterlik bir hareketin gelecek akışı ve olası çıktılarına yönelik bireylerin beklentisi üzerinde etkili olan temel anahtarlardan biridir. Bir bireyin hedefleri başarabilmek için benimsediği stratejileri etkileyen bireylerin yeteneklerine olan inançlarıdır. Hangi davranışa başlayacağımız kararını, çabanın miktarını, karşılaşabileceğimiz güçlüklerde göstereceğimiz kararlığı etkileyen bir çeşit öz değerlendirmedir (Hsu & diğerleri, 2007). Öz yeterlik algısı motivasyon ve davranışı etkilemede önemli rol oynayan (Bandura, 1997) ve bilgi paylaşma kararını etkileyen önemli bir faktördür (Hsu & diğerleri, 2007; Kankanhalli & diğerleri., 2005). Yüksek öz yeterliğe sahip bir birey ilgili davranışı yapma olasılığı, düşük öz yeterlik algısına sahip bireye göre daha fazladır. Alan yazında, bir alana yönelik öz-yeterlik inancının bireyin o alana yönelik tutum ve davranışlarını etkileyeceği dile getirilmektedir. Son yıllarda bilgi paylaşmada bireylerin öz yeterlik algısının etkisinin olup olmadığı üzerinde çalışmalar yapılmaktadır. Bilgi paylaşma öz yeterliği çevrimiçi ya da yüzyüze ortamlarda bilgi paylaşımını gerçekleştirmek için kişinin kendi yeteneği konusunda bir karara varması olarak ifade edilmektedir. Bir başka ifadeyle bilgi paylaşma konusunda kişinin kendine duyduğu güveni ifade eder. Ayrıca bilgi paylaşma öz yeterliği, insanların sanal ortamda bireyler arasında bilgi alışverişi sorunuyla karşı karşıya olduğu durumlarla başa çıkabilmelerine yardım eden davranışsal bir kontrol değişkeni olarak ifade edilmektedir (Hsu & diğerleri, 2007).

Önceki çalışmalar bireylerin bilgi paylaşma niyetini etkileyen ücret, yarar algısı, iç ve dış motivasyon, teşvik sistemleri gibi çeşitli faktörler olduğunu vurgulamışlardır (Bock & Kim, 2002; Kankanhalli & diğerleri., 2005). Bu araştırmacılar bilgi paylaşma öz yeterliğinin bilgi paylaşma niyeti üzerindeki etkisini incelemişlerdir. Örneğin Bock ve Kim (2002), öz yeterlik algısının bilgi paylaşma için gerekli olan iç motivasyon kaynağının önemli bir faktörü olduğunu belirtmiştir. Araştırmacıların bulguları bireylerin katkıda bulunma kararlarının topluluğun bilgi paylaşma performansı üzerinde pozitif bir etkiye sahip olduğunu ortaya koymaktadır. Kankanhalli ve diğerleri (2005) bilgi paylaşma öz yeterliğini içsel faydanın bir faktörü olarak ele almışlardır ve bilgi paylaşma öz yeterliğini diğer değişkenlerle birleştirerek bilgi paylaşma davranışı üzerindeki etkisini incelemişlerdir. Araştırma sonuçları öz yeterliğin elektronik bilgi depolarını kullanırken bilgi paylaşarak katkıda bulunmayla anlamlı olarak ilişkisi olduğunu göstermiştir. Benzer şekilde Hsu ve diğerleri (2007) öz yeterlik, güven, sonuç beklentisi gibi değişkenlerin bilgi paylaşma davranışıyla ilişkisini inceledikleri çalışmalarında öz yeterliğin bilgi paylaşma davranışı üzerinde hem doğrudan hem de dolaylı olarak etkileri olduğunu bulmuşlardır. Araştırmacılara göre bu durum öz-yeterliğin bireylerin davranışlarını yönlendirmede önemli bir rol oynadığını işaret etmektedir. Bu yönüyle bireylerin öz yeterlik algılarına etki eden faktörlerin onların bilgi paylaşmalarını da etkileyeceği belirtilebilir. Yapılan araştırmalar bireylerin bilgi paylaşma davranışlarının kişisel özellikleri ve içinde bulundukları çevre tarafından yönlendirilebileceğini göstermiştir. Bu yönüyle bireylerin bilgi paylaşma davranışlarına yön veren öz-yeterlik algılarının cinsiyet, öğrenim gördükleri okul ve bilgi paylaşma sıklığına göre çeşitli değişkenler açısından incelenmesinin önemli olduğu düşünülmektedir.

Bu önem doğrultusunda bu araştırmada aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

- Üniversite öğrencilerinin bilgi paylaşma öz yeterlik algıları nedir?
- Üniversite öğrencilerinin bilgi paylaşma öz yeterlik algıları ile cinsiyetleri arasında anlamlı fark var mıdır?
- Üniversite öğrencilerinin bilgi paylaşma öz yeterlik algıları ile öğrenim gördükleri okul değişkeni arasında anlamlı fark var mıdır?
- Üniversite öğrencilerinin bilgi paylaşma öz yeterlik algıları ile bilgi paylaşma sıklığı arasında anlamlı fark var mıdır?

YÖNTEM

Üniversite öğrencilerin çevrimiçi öğrenme ortamlarında bilgi paylaşma öz yeterlik algılarının incelendiği bu çalışma tarama modeline göre desenlenmiştir. Bu araştırma üniversite öğrencilerinin çevrimiçi öğrenme ortamlarında bilgi paylaşma öz yeterlik algılarının incelenmekte ve öz yeterlik algıları ile demografik değişkenler arasında ilişki ortaya konulmaktadır. Araştırmada örneklem grubunun özellikleri, kullanılan ölçme aracı ve veri analiz işlemleri bu bölümde belirtilmiştir.

Çalışma Grubu

Araştırmanın örneklemini, 194'ü Ankara'da bulunan özel bir üniversitenin Eğitim Fakültesi'nde ve 61'i Karabük'te bulunan bir devlet üniversitesinin Meslek Yüksek Okulu'nda öğrenim gören toplam 255 öğrenci

 Copyright © International Conference on Quality in Higher Education(ICQH)

oluşturmaktadır. Veriler çevrimiçi olarak toplanmıştır. İlk aşamada 268 öğrencinin doldurduğu ölçekte eksik ya da hatalı olarak görülen 13 veri atıldıktan sonra toplam 255 öğrencinin veri seti analiz edilmiştir (Tablo1).

Tablo 1. Çalışma grubu

		N	%
Cinsiyet	Kadın	178	69.8
	Erkek	77	30.2
Okul	Lisans	194	76,1
	Ön lisans	61	23,9

Veri Toplama Araçları

Bu çalışmada öğrencilerin bilgi paylaşma öz yeterlik algılarını belirlemek amacıyla Tseng ve Kuo (2014) tarafından geliştirilen Bilgi Paylaşma Öz yeterlik Ölçeği'nin Türkçe uyarlama çalışması yapılıp, kullanılmıştır. Ayrıca cinsiyet, öğrenim gördükleri okul ve bilgi paylaşma sıklığı bağımsız değişkenlerini belirlemek amacıyla araştırmacılar tarafından kişisel bilgi formu geliştirilmiştir.

Bilgi Paylaşma Öz yeterlik Ölçeği

Bilgi Paylaşma Öz yeterlik Ölçeği 8 maddeden oluşan, 1 (Hiç rahat değilim) ile 10 (Tamamen rahatım) arasında değişen derecelendirmeye sahiptir. Ölçeğin Türkçe uyarlama çalışması için sorumlu yazar aracılığıyla (Tseng & Kuo, 2014) eposta ile izin alınmıştır. Alınan izin doğrultusunda ölçeğin İngilizce 'den Türkçe 'ye çeviri çalışması yapılmıştır. Her iki dili de iyi derecede bilen ve alana hâkim olan 2 öğretim üyesi tarafından özgün ölçekteki maddelerin Türkçe'ye çevrilmesi sağlanmıştır. İki farklı çeviri araştırmacılar tarafından değerlendirilmiş, 8 madde ile ilgili olarak tüm maddelerde çeviriler arasında uygunluk olduğu belirlenmiştir. Önerilen bazı küçük değişiklikler göz önüne alınarak düzenlemelere son hali verilmiştir.

Ölçeğin yapı geçerliği ve güvenirlik çalışmalarını yapabilmek amacıyla Türkçe 'ye çevrilen ölçek, özel bir üniversitenin Eğitim Fakültesi farklı bölümlerinde öğrenim gören öğrencilerine uygulanmıştır. Ölçeğin geçerlik çalışmaları için açımlayıcı faktör analizi yapılmış; güvenirlik çalışmaları için Cronbach Alfa(α) güvenirlik katsayısı hesaplanmıştır.

Araştırmada, ölçeğin KMO değeri olarak .91 bulunmuştur. Bu durum verilerin faktör analizi için uygun olduğunu göstermektedir. Verilerin çok değişkenli normal dağılımdan geldiği ise Barlett Sphericity Testi ile test edilmektedir. Test sonucu 1442.106 ($p<0.000$) olarak bulunmuştur. Sonucun anlamlı çıkması, verilerin normal dağılıma sahip olduğunu göstermektedir. Böylece KMO ve Barlett Testi sonuçları, verilerin faktör analizi için uygun olduğunu ortaya çıkarmıştır.

Faktör sayısına müdahale edilmeyerek faktörler serbest bırakılmış ve kuramsal yapıda öngörüldüğü gibi yapı tek faktör olarak belirlenmiştir. Yapılan faktör analizi sonucunda maddelerin faktör yüklerinin .478 ile .745 arasında değişmekte ve açıklanan varyans % 66.23 olduğu görülmüştür. Ölçeğin hesaplanan Cronbach alfa güvenirlik katsayısı ise 0.93 olarak bulunmuştur.

Tablo 2 . Faktör yükleri ve 2 alt faktörün öz değer sonuçları

Madde	Faktör yükü
1. Çevrimiçi öğrenme ortamındaki diğer üyeler ile bilgi birikimimi rahatça paylaşırım.	.847
2. Çevrimiçi öğrenme ortamındaki diğer üyeler ile bilgi kaynaklarımı rahatça paylaşırım.	.841
3. Çevrimiçi öğrenme ortamındaki diğer üyeler ile hissettiklerimi rahatça ifade ederim.	.840
4. Çevrimiçi öğrenme ortamındaki diğer üyelerden farklı görüşlere sahip olsam bile, konu ile ilgili rahatça tartışmalarımı yaparım.	.863
5. Çevrimiçi öğrenme ortamında benim düşüncelerim diğer üyeleri incitse dahi, konu ile ilgili rahatça tartışmalarımı yaparım.	.691
6. Çevrimiçi öğrenme ortamında diğer üyeler ile başarı ya da sevincimi gösteriş kaygısı çekmeden rahatça paylaşırım.	.817
7. Çevrimiçi öğrenme ortamında diğer üyeler ile hatalarımı ya da hayal kırıklıklarımı	.772

 Copyright © International Conference on Quality in Higher Education(ICQH)

	alay edilmesinden endişe duymadan rahatça paylaşırım.	
8.	Çevrimiçi öğrenme ortamındaki bilgi paylaşma etkinliklerinde rahatça yer alırım.	.825

Verilerin Toplanması ve Analizi

Veriler çevrimiçi ortam aracılığıyla toplanmıştır. Değişkenlere göre üniversite öğrencilerinin bilgi paylaşma öz-yeterlik algılarını değerlendirmek için ilişkisiz örneklemler t-testi ve tek yönlü varyans analizi (one-way ANOVA) yapılmış ve sonuçlar $\alpha = 0.05$ düzeyinde test edilmiştir. Öğrenci kişisel bilgilerine ait veriler aritmetik ortalama (N), yüzde (%) ve frekans (f) değerleri dikkate alınarak yorumlanmıştır.

BULGULAR VE TARTIŞMA

Üniversite öğrencilerinin çevrimiçi öğrenme ortamlarında bilgi paylaşma öz yeterlik algısı ve bu algının demografik değişkenlere göre değişip değişmediğini ortaya koymayı amaçlayan araştırmada ilk olarak üniversite öğrencilerinin bilgi paylaşma öz yeterlik algı puanlarına ait betimsel istatistik değerleri incelenmiştir.

Araştırmaya katılan üniversite öğrencilerinin ölçekten aldıkları puanların dağılımında en düşük puan 9, en yüksek puan 70, aritmetik ortalama ise 41.33'dür.Gerçekleştirilen analiz sonucunda elde edilen bulgular Tablo 3'de sunulmuştur.

Tablo 3. Üniversite öğrencilerinin ölçek maddelerine göre bilgi paylaşma öz-yeterlik algıları

	Maddeler	X_{ort}	SS
1.	Çevrimiçi öğrenme ortamındaki diğer üyeler ile bilgi birikimimi rahatça paylaşırım.	6.16	2.54
2.	Çevrimiçi öğrenme ortamındaki diğer üyeler ile bilgi kaynaklarımı rahatça paylaşırım.	6.19	2.56
3.	Çevrimiçi öğrenme ortamındaki diğer üyeler ile hissettiklerimi rahatça ifade ederim.	5.98	2.59
4.	Çevrimiçi öğrenme ortamındaki diğer üyelerden farklı görüşlere sahip olsam bile, konu ile ilgili rahatça tartışmalarımı yaparım.	6.03	2.77
5.	Çevrimiçi öğrenme ortamında benim düşüncelerim diğer üyeleri incitse dahi, konu ile ilgili rahatça tartışmalarımı yaparım.	5.29	2.55
6.	Çevrimiçi öğrenme ortamında diğer üyeler ile başarı ya da sevincimi gösteriş kaygısı çekmeden rahatça paylaşırım.	5.78	2.69
7.	Çevrimiçi öğrenme ortamında diğer üyeler ile hatalarımı ya da hayal kırıklıklarımı alay edilmesinden endişe duymadan rahatça paylaşırım.	5.73	2.67
8.	Çevrimiçi öğrenme ortamındaki bilgi paylaşma etkinliklerinde rahatça yer alırım.	6.15	2.54

Üniversite öğrencilerinin çevrimiçi öğrenme ortamlarında bilgi paylaşma öz yeterlik ölçeğindeki maddelere verdikleri cevapların ortalamaları 5.29 ile 6.19 arasında değişmekte olduğu görülmektedir. Bu sonuç, üniversite öğrencilerinin çevrimiçi öğrenme ortamlarında bilgi paylaşma öz yeterlik algılarının ortalamanın üzerinde olduğunu göstermektedir. Tüm maddelerin ortalamanın üzerinde olduğu görülmektedir. Ancak genel olarak sekiz madde içinde en az ortalamaya sahip olanlar incelendiğinde öğrencilerin bilgi paylaşma sürecindeki duyuşsal durumunu yansıtan maddelerin düşük olduğu görülmektedir. Bu durum öğrencilerin bilgi paylaşma sürecinde kendilerini duyuşsal anlamda daha az rahat hissettiklerini göstermektedir. Ayrıca Tablo 3 incelendiğinde öğrencilerin en fazla bilgi kaynaklarını paylaşma öz yeterlik algısına sahip olduğu görülmektedir. Bu maddeyi diğerlerinden ayıran en önemli özellik öğrencilerin kendilerine ait bir görüş, bilgi birikimi ya da bir his içermemesidir. Öğrenciler kendilerine ait olmayan herhangi bir bilgiyi ya da kaynağı daha rahat paylaşabilmektedirler.

Cinsiyete Göre Bilgi Paylaşma Öz Yeterlik Algısı

Üniversite öğrencilerinin cinsiyetlerine göre çevrimiçi öğrenme ortamlarında bilgi paylaşma öz yeterlik puanları t-testi ile incelenmiştir. Elde edilen bulgular Tablo 4'te gösterilmiştir.

 Copyright © International Conference on Quality in Higher Education(ICQH)

Tablo 4. Cinsiyete göre öz-yeterlik algıları

Grup	N	Xort	SS	t	p
Kadın	178	5.15	1.930	-.207	.836
Erkek	77	5.20	1.713		

Tablo 4'te görüldüğü gibi üniversite öğrencilerinin cinsiyetlerine göre çevrimiçi öğrenme ortamlarında bilgi paylaşma öz yeterlik algılarında istatistiksel olarak anlamlı fark bulunamamıştır ($t = -.207$, $p > 0.05$). Bu verilere göre üniversite öğrencilerinin kadın ya da erkek olma durumlarının çevrimiçi öğrenme ortamlarında bilgi paylaşma öz yeterlik algılarını etkilemediği söylemek mümkündür.

Öğrenim Gördükleri Okul Türüne Göre Bilgi Paylaşma Öz Yeterlik Algısı

Üniversite öğrencilerinin öğrenim gördükleri okul türüne göre çevrimiçi öğrenme ortamlarında bilgi paylaşma öz yeterlik puanları tek yönlü ANOVA ile incelenmiştir. Elde edilen bulgular Tablo 5'te gösterilmiştir.

Tablo 5. Öğrenim gördükleri okul türüne göre öz-yeterlik algıları

Grup	N	Xort	SS	F	p
Lisans	194	5.20	1.871	.473	.637
Ön lisans	61	5.07	1.850		

Tablo 5'te görüldüğü gibi üniversite öğrencilerinin öğrenim gördükleri okul türüne göre çevrimiçi öğrenme ortamlarında bilgi paylaşma öz yeterlik algılarında istatistiksel olarak anlamlı fark bulunamamıştır ($F= .473$, $p > 0.05$). Bu verilere göre üniversite öğrencilerinin lisans ya da ön lisans öğrencisi olmasının çevrimiçi öğrenme ortamlarında bilgi paylaşma öz yeterlik algılarını etkilemediği söylenebilir.

Çevrimiçi Öğrenme Ortamında Bilgi Paylaşma Sıklığına Göre Bilgi Paylaşma Öz Yeterlik Algısı

Üniversite öğrencilerinin çevrimiçi öğrenme ortamında bilgi paylaşma sıklığına göre çevrimiçi öğrenme ortamlarında bilgi paylaşma öz yeterlik puanları tek yönlü ANOVA ile incelenmiştir. Elde edilen bulgular Tablo 6'da gösterilmiştir.

Tablo 6. Çevrimiçi öğrenme ortamında bilgi paylaşma sıklığına göre bilgi paylaşma öz-yeterlik algıları

Grup	N	Xort	SS	F	p	Anlamlı Fark
a. Hiçbir zaman	12	2.93	1.827	12.226	.000	a-b
b. Nadiren(ayda birkaç kez)	93	4.73	1.893			a-c
c.Arasıra(haftada birkaç kere)	123	5.54	1.642			a-d
d.Çok sık(günde birkaç kez)	27	5.98	1.693			b-c
						b-d

Tablo 6'da görüldüğü gibi üniversite öğrencilerinin çevrimiçi öğrenme ortamında bilgi paylaşma sıklığına göre bilgi paylaşma öz yeterlik algılarında istatistiksek olarak anlamlı fark bulunmuştur ($F=12.226$, $p<0.05$). Diğer bir ifadeyle, üniversite öğrencilerinin çevrimiçi öğrenme ortamında bilgi paylaşma öz yeterlikleri bilgi paylaşma sıklığına göre değişmektedir. Ortaya çıkan farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu tespit etmek için Tukey HSD testi sonuçlarına ilişkin Tablo 5 incelendiğinde sadece "Ara sıra" ve "Çok sık" sıklıkları arasında anlamlı bir fark görülmezken, diğer sıklıkların tamamının arasında anlamlı bir fark olduğu görülmektedir.

Bilgi paylaşma öz-yeterlik algısı ölçeğinden alınan puanların ortalamaları bilgi paylaşma sıklığına göre ayrı ayrı alındığında, bu ortalamaların hiçbir zaman için 2.93, nadiren için 4.73, ara sıra için 5.54 ve çok sık için 5.98 olduğu görülmektedir. Çevrimiçi öğrenme ortamında hiç bilgi paylaşımında bulunmayan üniversite öğrencilerinin, nadiren, ara sıra ve çok sık bilgi paylaşan öğrencilere göre bilgi paylaşma öz yeterlik algısı düşüktür. Yine nadiren bilgi paylaşan üniversite öğrencilerinin ise ara sıra ve çok sık bilgi paylaşan öğrencilere göre bilgi paylaşma özyeterlik algıları düşüktür. Sonuç olarak çevrimiçi öğrenme ortamlarında bilgi paylaşma sıklığı arttıkça bilgi paylaşma öz yeterlik algısının da arttığı ifade edilebilir.

SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu araştırmada, üniversite öğrencilerinin çevrimiçi öğrenme ortamlarındaki bilgi paylaşma öz yeterlik algılarının incelenmesi amaçlanmıştır. Bu amaçla çalışmada kullanmak üzere Fan-Chuan Tseng(2014) tarafından geliştirilen Bilgi Paylaşma Öz yeterlik ölçeğinin geçerlik güvenirlik çalışması yapılmıştır. Ölçeğin

 Copyright © International Conference on Quality in Higher Education(ICQH)

geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğuna karar verilmiştir. Araştırma sonucunda üniversite öğrencilerinin çevrimiçi öğrenme ortamlarında bilgi paylaşma öz yeterlik algılarının ortalamanın biraz üzerinde olduğu görülmüştür. Bu bulgunun ortaya çıkmasında üniversite öğrencilerinin bilgi ve iletişim teknolojilerinin kullanımına yönelik olarak aldıkları hem orta öğretim de hem de yüksek öğretim de eğitimlerin etkisinin olduğu düşünülmektedir. Bunun yanında TÜİK'in 2015 hane halkı bilgisayar ve internet kullanımı araştırma sonuçlarına göre bireylerin internet kullanım amaçları dikkate alındığında, 2015 yılının ilk üç ayında internet kullanan bireylerin %80,9'u sosyal medya üzerinde profil oluşturma, mesaj gönderme veya fotoğraf vb. içerik ve bilgi paylaşırken, bunu %70,2 ile online haber, gazete ya da dergi okuma, %66,3 ile sağlıkla ilgili bilgi arama, %62,1 ile kendi oluşturduğu metin, görüntü, fotoğraf, video, müzik vb. içerikleri herhangi bir web sitesine paylaşmak üzere yükleme, %59,4 ile mal ve hizmetler hakkında bilgi arama takip etmektedir. Bu durumda üniversite öğrencilerinin genelinin interneti ve sosyal medyayı en fazla bilgi paylaşma amacıyla kullandığını söylemek mümkündür. Bilgi paylaşma amacıyla interneti bu oranlarda kullanan üniversite öğrencilerinin ise çevrimiçi öğrenme ortamlarında bilgi paylaşma öz yeterlik algılarının yüksek olması beklenen bir durumdur.

Bu araştırma sonucunda üniversite öğrencilerinin cinsiyetlerine göre çevrimiçi öğrenme ortamlarında bilgi paylaşma öz yeterlik algılarının değişmediği görülmüştür. Çevrimiçi öğrenme ortamlarında bireylerin bilgi paylaşma niyetlerini yordayan bilgi paylaşma öz yeterliğinin önemli bir değişken olduğu belirtilmektedir (Alajmi, 2012). Tseng ve Kuo (2014)'e göre öz yeterlik algısı bilgi paylaşma sürecinde temel bir rol oynamaktadır. Öz yeterlik algısı kişinin hem bilgi alma hem de bilgi verme davranışı bakımından bilgi paylaşma sürecine katılımını etkilemektedir. Alanyazında öz yeterlik algısının bilgi paylaşma tutumu üzerinde de önemli bir etkiye sahip olduğunu belirtilmektedir. Öz yeterlik algısı bireylerin bilgi güvenliği faaliyetlerini tanıyan önemli bir yapı olarak kabul edilmektedir (Tamjidyamcholo & diğerleri, 2013). Alanyazın incelendiğinde bilgi paylaşma davranışı ile cinsiyet arasında yapılan araştırmalara rastlanırken, bilgi paylaşma öz yeterliği ile cinsiyet arasındaki ilişkinin incelendiği bir araştırmaya rastlanmamıştır. Alakurt ve Keser (2014) yaptıkları araştırmalarında kadınların ve erkeklerin bilgi paylaşma davranışlarının değiştiğini belirtirken, Watson ve Hewet (2006) cinsiyetin bilgi paylaşma davranışını etkilemediğini dile getirmektedir. Bu nedenle üniversite öğrencileri ya da farklı gruplar üzerinde bilgi paylaşma öz yeterliği ile cinsiyet arasında ilişkilerin incelendiği daha fazla çalışmaya ihtiyaç duyulmaktadır.

İnterneti paylaşım ortamına çeviren Web2.0 teknolojileri ile sosyal ağların kullanımı özellikle üniversite öğrencileri arasında yaygınlaşmaya başlamıştır. Her gün Facebook üzerinde 8 milyar dakika geçirilmekte ve 285 milyon adet içerik paylaşılmaktadır (Kahraman, 2009). TÜİK'in 2015 hane halkı bilgisayar ve internet kullanımı araştırma sonuçlarına göre Türkiye'de bilgisayar ve internet kullanımını en fazla 16-24 yaş bireylerin (%77,0) yani üniversite öğrencilerinin gruplarının olduğunu belirtmektedir. Bu araştırmada yer alan üniversite öğrencileri lisans ve ön lisans olmak üzere iki grupta incelenmiştir. Fakülteler, "Yüksek düzeyde eğitim - öğretim, bilimsel araştırma ve yayın yapan; kendisine birimler bağlanabilen yükseköğretim kurumları" olarak tanımlanmaktadır. Meslek Yüksekokulları ise; "Belirli mesleklere yönelik nitelikli insan gücü yetiştirmeyi amaçlayan, yılda iki veya üç dönem olmak üzere iki yıllık eğitim-öğretim sürdüren, önlisans derecesi veren bir yükseköğretim kurum"larıdır (YÖK 2547-madde3). Bu iki gruptaki üniversite öğrencilerinin çevrimiçi öğrenme ortamlarında bilgi paylaşma öz yeterlik algılarının farklılaşmadığı görülmüştür. Bu bulgu üniversite öğrencilerinin önlisans ya da lisans düzeyinde okumalarının onların çevrimiçi öğrenme ortamlarında bilgi paylaşma konusunda kendilerine olan güvenlerini etkilemediğini göstermiştir. Tektaş (2014) meslek yüksek okulu öğrencileriyle yaptığı çalışma sonucunda da öğrencilerin tamamına yakınının (%99.1) interneti kullandığını söylemektedir. Özellikle mobil cihazlardan internete erişildiği günümüzde, internet paketlerini almak ve kullanmak oldukça kolay hale gelmiştir. Bu nedenle ister lisans ister ön lisans öğrencisi olsun, bu paketleri alarak interneti oldukça sık ve farklı amaçlarla kullanmaktadırlar. Kullanma sıklığı arttıkça da bilgi paylaşma konusunda kendilerine güvendiklerini söylemek mümkündür.

Çevrimiçi öğrenme ortamlarında bilgi paylaşma öz yeterlik algısının bu ortamlarda bilgi paylaşma sıklığına göre anlamlı olarak farklılaştığı görülmüştür. Bu sonuç, üniversite öğrencilerinin çevrimiçi öğrenme ortamlarında daha sık bilgi paylaştıkça bilgi paylaşma öz-yeterlik algılarının arttığını göstermiştir. Bu durumun öğrencilerin çevresinden ya da kendisinin edindiği deneyimler sonucu oluşabileceği düşünülmektedir. Çünkü Aşkar ve Umay (2001) bir kişinin öz-yeterlik algısının dört kaynaktan beslendiğini dile getirmektedir: 1) bireyin kendi kişisel deneyimleri ya da bir kişinin bir beceriyi kazanmak için yaptığı çalışmalardan elde ettiği deneyimlerinin bilgisi 2) başkalarının deneyimleri; örneğin, başkalarının

davranışlarını model alma yoluyla onların deneyimlerini paylaşma 3) sözel ikna; bir bireyin bir durumla ilgili başa çıkma yolları ile ilgili aldığı öneriler 4) duygusal durum; bir kişinin öz yeterliğini değerlendirmede korku, kaygı ve stres düzeyini kontrol edebilmesi. Bu açıdan bakıldığında çevrimiçi öğrenme ortamlarına katılımı ve bu ortamlardaki etkileşimi artırmak adına, bilgi paylaşma davranışını, niyetini, tutumunu etkileyen öz yeterlik algısını besleyen kaynaklara önem vermek gerektiği ifade edilebilir. Çevrimiçi öğrenme ortamlarında öğrencilere kişisel ya da işbirlikli deneyimler kazandırmak, bilgi paylaşma sürecinde yaşayacakları duyuşsal ya da bilişsel sorunlarla başa çıkabilmelerine yardım etmek bu süreçte faydalı olabilir.

Çevrimiçi öğrenme ortamlarının temel amaçlarından biri bilgiden yararlanmak ya da bilgi keşfetmek için katılımcıları teşvik ederek öğrenme performansını artırmaktır. Bu yüzden öğrenenlerin sorular sorarak, makale ya da kitap önerilerinde bulunarak, fikirler sunarak ya da başkalarının problemlerinin çözümlerine yardımda bulunarak bilgi paylaşımında bulunmaları önemlidir (Chen, Chen & Kinshuk, 2009). Bilgi paylaşma davranışlarını etkileyen faktörler arasında ise bilgi paylaşma öz yeterlik algısı bulunmaktadır (Alajmi, 2012; Chen, Chen & Kinshuk, 2009; Liu & diğ., 2014). Bu nedenle çevrimiçi öğrenme ortamlarında öğrencilerin bilgi paylaşma öz yeterlik algılarının artırılmasının öğrenme performansının artırılması için gerekli olduğunu söylemek mümkündür. Bu nedenle öğrencilerin bilgi paylaşımı konusunda kendilerine güvenmeleri sağlanmalı ve motive edilmelidirler. Özellikle çevrimiçi öğrenme ortamlarında öğrencilerin yer ve zaman olarak bir arada olmaması bilgi paylaşma süreçlerini olumsuz etkileyebilmektedir. Bu nedenle bu ortamlarda bulunan öğrenciler arasında sosyal bağ güçlendirilmelidir.

Bilgi paylaşma bilgi edinme sürecinde önemli bir adımdır. Bu süreçte temel zorluk öğrenme ve paylaşma bağlamında bilginin alınması ve verilmesinde öğrenenleri cesaretlendirmek için işbirlikli bilgi yaratmak ve tartışmak için fırsatlar sunmaktır. Çevrimiçi öğrenme ortamlarında bilgi paylaşma özyeterliği yüksek olan bireyleri belirlemek, tanımlamak ve motive etmek öğrenme ortamının sürdürülebilirliği açısından önemlidir. Çünkü bu bireylerin diğer bireylerle olan etkili ve güçlü ilişkilerden faydalanılarak diğer bireylerin de bilgi paylaşımında bulunması sağlanabilir.

KAYNAKÇA

Akgün, İ., H., Akgün, M. & Şimşek, N. (2014). *Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Eğitimde Bilgisayar Kullanmaya İlişkin Öz Yeterlilik Algılarının İncelenmesi.* K. Ü. Kastamonu Eğitim Dergisi, 23 (2), 711-722.

Alajmi, B.,M. (2012). *The Intention to Share: Psychological Investigation of Knowledge Sharing Behaviour in Online Communities.* Journal of Information & Knowledge Management, 11(03).

Alakurt, T. & Keser, H. (2014). Sanal Uygulama Topluluğu Üyelerinin Bilgi Paylaşma Davranışlarının İncelenmesi. İlköğretim Online, 13(4), 1331-1351.

Aşkar, P. & Umay, A. (2001). *İlkögretim Matematik Ögretmenliği Ögrencilerinin Bilgisayarla İlgili Öz-Yeterlik Algısı.* Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 21, 1-8.

Avcı Yücel, Ü. & Ergün, E. (2015). *Çevrimiçi Öğrenme Ortamlarında Bilgi Paylaşma Davranışı Ölçeği'nin Türkçe Uyarlaması: Bir Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması.* Başkent University Journal Of Education, 2(2), 89-98.

Bandura, A., 1982. *Self-efficacy mechanism in human agency.* American Psychologist 37 (2), 122–147.

Bandura, A., 1997. *Self-efficacy: The Exercise of Control.* Freeman, New York, NY

Bock, G.W. & Kim, Y.G. (2002). *Breaking the myths of rewards: an exploratory study of attitudes about knowledge sharing.* Information Resources Management Journal 15 (2), 14–21.

Chen, I. Y. L., Chen, N.-S., & Kinshuk (2009). *Examining the Factors Influencing Participants' Knowledge Sharing Behavior in Virtual Learning Communities.* Educational Technology & Society, 12 (1), 134–148.

Ghadirian, H.,MohdAyub, A.F., Silong, A.D., Abu Bakar, K. B. & HosseinZadeh, A.M. (2014). *Knowledge Sharing Behaviour among Students in Learning Environments: A Review of Literature*. Asian Social Science, 10(4), 38-45.

Hsu, M., H., Jub, T.,L., Yen, C.,H. & Chang, C.,M. (2007). *Knowledge sharing behavior in virtual communities: The relationship between trust, self-efficacy, and outcome expectations*. International Journal of Human-Computer Studies, 65, 153–169.

Kahraman, M. (2009). Rakamlarla Sosyal Medya ve 2009. http://www.muratkahraman.net/2009/12/rakamlarla-sosyal-medya-ve- 2009.html, Erişim Tarihi 20.10.2013.

Kankanhalli, A., Tan, C.Y.B. & Wei, K.K. (2005). *Contributing knowledge to electronic knowledge repositories: an empirical investigation.* MIS Quarterly 29 (1), 113–143.

Khorrami-Arani, O. (2001). *Researching computer self-efficacy.* International Education Journal (Educational Research Conference 2001 Special Issue), 2(4), 17-25.

Liu, C.-C., Lin, C.-C., Chang, C.-Y., & Chao, P.-Y. (2014). *Knowledge Sharing among University Students Facilitated with a Creative Commons Licensing Mechanism: A Case Study in a Programming Course.* Educational Technology & Society, 17 (3), 154–167.

Ryu, S., Ho, S.H. & Han, I. (2003). *Knowledge sharing behavior of physicians in hospitals.* Expert Systems with Applications 25 (1), 113–122.

Tamjidyamcholo, A., Bin Baba, M. S. Tamjid, H. & Gholipour, R. (2013). *Information security-Professional perceptions of knowledge-sharing intention under self-efficacy, trust, reciprocity, and shared-language.* Computers & Education, 68, 223–232.

Tektaş N. (2014). *Üniversite Öğrencilerinin Sosyal Ağları Kullanımlarına Yönelik Bir Araştırma.* Tarih Okulu Dergisi (TOD), 7(12), 851-870.

Tseng, F. C. & Kuo, F.Y. (2014). *A study of social participation and knowledge sharing in the teachers' online professional community of practice.* Computers & Education, 72, 37–47

Yükseköğretim Kanunları, http://www.mevzuat.gov.tr/MevzuatMetin/1.5.2547-20150404.pdf adresinden alınmıştır, 10.11.2015.

 Copyright © International Conference on Quality in Higher Education(ICQH)

ÜNİVERSİTE ÖĞRENCİLERİNİN SINAV TUTUMLARINI ETKİLEYEN FAKTÖRLERİN BELİRLENMESİ

Işın Çetin
Uludag University, Faculty of Economics & Administrative Sciences, Bursa, Turkey
isin@uludag.edu.tr

Arzu Eren Şenaras
Uludag University, Faculty of Economics & Administrative Sciences, Bursa, Turkey
arzueren@uludag.edu.tr

ÖZET
Üniversite öğrencileri için sınav kaygısı, eğitim öğretim süreçlerinde önemli rol oynar. Sınav öncesi yaşanılan sınav kaygısı, öğrencileri psikolojik ve fiziksel açıdan olumsuz etkilemektedir. Bu çalışmanın amacı, Uludağ Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi'nde öğrenim gören öğrencilerin sınav tutumlarının faktör Analizi ile incelenmesidir. Çalışma grubu, 2013-2014 güz döneminde Uludağ Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesinde eğitim gören öğrencilerden oluşmaktadır. Tesadüfî örnekleme yöntemiyle belirlenen 107 gönüllü öğrenciye anket uygulanmıştır. Elde edilen veriler SPSS 17.0 programıyla analiz edilmiştir. Betimsel istatistiklerin incelenmesinin ardından faktör analizi uygulanmıştır. Üniversite öğrencilerinin sınav tutumlarının; sınav esnasında yaşanılan stres (1. Faktör), sınav kaygısı (2. Faktör) ve sınav sırasında yaşanılan gerginlik (3. Faktör) olmak üzere üç faktör ile açıklanabildiği tespit edilmiştir. Faktör analizinden elde edilen sonuçlara göre öğrencilerin sınav tutumunu açıklayan birinci faktör, toplam varyansın %29,247'sini açıklamaktadır. İkinci faktör toplam varyansın %18,632 'ini açıklamaktadır. Üçüncü faktör ise toplam varyansın %65,653'ünü açıklamaktadır. Bu bağlamda öğrencilerin sınav esnasındaki tutumlarını en çok "Sınav esnasında yaşanılan gerginliğin" belirlediği tespit edilmiştir.
Anahtar Kelimeler: Sınav Tutumu, Sınav Kaygısı, Faktör Analizi.

GİRİŞ

Sınavlar, öğrencilerin eğitim-öğretim sürecindeki başa çıkmaları gereken önemli değerlendirme süreçleridir. Çocuklarda ve ergenlerde en sık rastlanan kaygı türü olan sınav kaygısı (Yavuz ve Akagündüz, 2004:25), sınav öncesinde başlayan çeşitli fiziksel ve psikolojik değişimlerle ortaya çıkan, bireyin sınav esnasında performansını olumsuz yönde etkileyebilen yoğun bir duygudur. Kaygılanmanın özünde, yaptıklarımızın, davranışlarımızın ve performanslarımızın değerlerinin bizim kişiliğimizin değerlerini yansıttığı inancı yatmaktadır (Özer, 1990: 27). Aile ve toplumdaki artan başarı beklentisi, öğrenciler üzerinde baskı oluşturmakta ve sınav kaygılarını yükseltmektedir (Çapulcuoğlu ve Gündüz, 2013: 203).

Üniversiteler ve yüksekokullar gibi yükseköğretim kurumlarında öğrencileri olumsuz yönde etkileyebilecek birçok neden mevcuttur. Bu olumsuz etkilenmenin önüne geçilemediği takdirde de öğrencilerin ruh sağlıklarının bozulması veya öğrencilerde stres oluşumu kaçınılmaz olmaktadır (Özgan ve Balkar, 2008: 343). Kaygı ise, belli bir akademik konuyla ilgili olan stresin bir sonucu olarak ortaya çıkabilir. Özellikle sınav kaygısı, eğitimin başarısı önündeki en ciddi engel haline gelebilmektedir (Cüceloğlu, 1997:292). Bu bağlamda kaygı, stresin yarattığı bir ürün olarak değerlendirilmekte ve hoş olmayan, bireyi rahatsız eden ve olumsuz etkileyen bir "duygu durumu" olarak tanımlanmaktadır (Ayrancı ve Öge, 2011: 88).

Bireyin, kendisine ve başkalarının kendisini nasıl gördüğüne ilişkin endişesi de sınavdaki durumunu etkilemektedir. Bireyin kendisine ilişkin endişesi, kişinin sınav başarısı ile kişiliğinin değerini eşdeğer görmesidir. Gelecekle ilgili endişeler, kişinin gelecekteki mutluluğu ve başarısını sınavlara bağlamasıdır. Hazırlanmamakla ilgili endişeler, kişinin sınavlara yeterince hazırlanamama düşüncesine sahip olmasıdır. Bedensel tepkiler, sınavlarda yaşanan bedensel sıkıntı ve rahatsızlıklardır (Erözkan, 2009: 337). Zihinsel tepkiler ise sınavlardaki zihinsel karmaşıklık, dikkatsizlik, çevreye aşırı duyarlılık, korku ve panik durumlarıdır (Baltaş, 2002: 10).

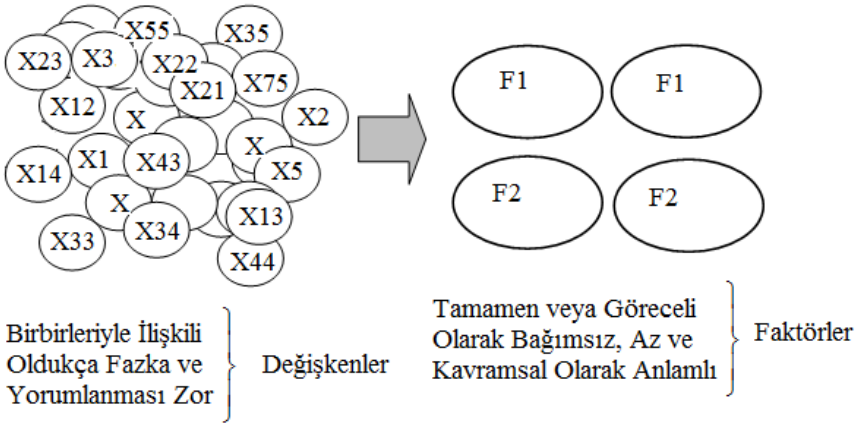
 Copyright © International Conference on Quality in Higher Education(ICQH)

Sınav durumuna bağlı olarak ortaya çıkan gerilim ve kaygı, öğrencilerde sıklıkla az veya çok patolojik reaksiyonları ortaya çıkarmakta ya da bozuklukların ortaya çıkışını kolaylaştırıcı ek bir faktör olarak rol oynamaktadır. Bu faktörler arasında özsaygı eksikliği, sosyal kaygı ve yalnızlık durguları yer almaktadır (Başoğlu, 2007: 10).

Bu çalışma, Uludağ Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi öğrencilerinin sınav tutumlarının faktör analizi ile ölçmeyi amaçlamaktadır.

YÖNTEM

Faktör analizi, psikoloji, pazarlama, iktisat ve politik bilimlerde sıklıkla başvurulan bir analiz tekniğidir (Hardle & Simar, 2012: 307). Faktör analizinin teorik yapısı, daha çok matematik yönü ağır basan psikolog F. Galton, C. Spearman, C. Burt, G.H.Tomson, K. Pearson, L.L. Thurstone ve H.Hotelling gibi bilim adamları tarafından geliştirilmiştir. Yakın zamanda özellikle J.B.Carrol, H.F.Kaiser, J.O. Neahaus ve C.Wrigley'in önemli katkıları olmuştur. Günümüzde ise, B.Frunchter, H.H.Harman ve R.J.Rummel faktör analizinin mimarları arasında sayılmaktadır (Albayrak, 2006: 107). Faktör analizinin temel amacı, çok sayıda değişken arasındaki ilişkileri daha az sayıda ve gözlemlenemeyen faktör olarak adlandırılan büyüklükler olarak tanımlamaktır(Johnson & Wichern, 2007: 481). Çok sayıdaki değişken veya olaylar arasındaki karmaşık, analiz edilmesi mümkün olmayan ilişkilerin yapısını inceler. Faktör analizi, değişkenler arasındaki ilişkinin kökenini analiz etmektedir (Albayrak, 2006: 109). Faktör analizinin amacını, p değişkenli bir olayda birbirleriyle ilişkili değişkenleri bir araya getirerek az sayıda ancak önemli yeni ilişkisiz değişken bulmak olarak açıklayabiliriz (Çokluk ve diğerleri, 2012: 185). Faktör analizinin şematik gösterimi Şekil 1 'deki gibidir.



Şekil 1: Faktör analizinin şematik gösterimi

Faktör analizi Thompson'a göre üç temel amaçla kullanılabilir. Birincisi, bir ölçü ve onunla ilgili skor anahtarı geliştirilirken faktör analizi skor geçerliliğinin değerlendirilmesinde kullanılabilir. İkinci olarak faktör analizi yapının doğasına bakılarak teori geliştirmek için kullanılabilir. Üçüncü olarak faktör analizi faktör skorları arasındaki ilişkiyi özetlemek için kullanılır (Thompson, 2004: 4). Faktör analizi dört temel aşamadan oluşmaktadır. Bunlar, veri setinin faktör analizi için uygunluğunun değerlendirilmesi, faktörlerin elde edilmesi, faktörlerin rotasyonu ve faktörlerin isimlendirilmesi olarak ifade edilebilir (Kalaycı, 2008:321).

VERİ TOPLAMA ARAÇLARI

Bu çalışmada, Sınav Tutum Envanteri kullanılmıştır.

Sınav Tutum Envanteri: Spielberger (1980) tarafından sınavlara ilişkin kaygı düzeylerini ölçmek için geliştirilmiş, bireylere kendilerini değerlendirme imkânı veren, 20 maddeden oluşan ve 0-4 arasında puanlanan likert tipi bir kendini değerlendirme ölçeğidir. Ülkemizde yaygın olduğu izlenimini veren sınav kaygısının ve kaygı düzeyinin belirlenebilmesi için, Necla Öner, Deniz Albayrak Kaymak (1993) tarafından Türkçe'ye uyarlanmıştır. Türkçe'ye uyarlanması yapılırken Liebert ve Morris'in önerdiği iki kavramdan yararlanılmıştır. Bu kavramlardan ilki sınav kaygısının bilişsel yönünü ifade eden "kuruntu" ikincisi ise sınav

kaygısının duyusal fizyolojik yönünü ifade eden "duyuşsallık"tır. Ölçek, yüksek geçerlik ve güvenirlik katsayılarına sahiptir (Erözkan; 2004: 24).

BULGULAR

Uludağ Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi'nde öğrenim gören öğrencilerin sınavlara yönelik tutumlarının Faktör Analizi ile analiz edilmesi amaçlanmıştır. Bu araştırmanın çalışma grubu, 2013-2014 güz döneminde Uludağ Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesinde eğitim gören öğrencilerden oluşmaktadır. Tesadüfi örnekleme yöntemiyle belirlenen 107 gönüllü öğrenciye anket uygulanmıştır. Elde edilen veriler SPSS 17.0 programıyla analiz edilmiştir.

Çalışmada analize başlamadan önce, anketin güvenilirliği test edilmiştir. Bu amaçla Cronbach's Alpha istatistik değerine bakılmış ve bu değer 0,831 olarak hesaplanmıştır. Hesaplanan bu büyüklüğün %5 anlamlılık düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı olduğu tespit edildiğinden, verilerin güvenilirlik düzeyinin yaklaşık %83,1 olduğu sonucuna varılmıştır.

Tablo 1'de görüldüğü gibi Uludağ Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi'nde öğrenim gören öğrencilerden ankete katılanların % 50,5'inin erkek, % 49,5' inin kız olduğu gözlenmiştir.

Tablo 1: Cinsiyete göre dağılım

Cinsiyet	N	%
Erkek	54	50,5
Kız	53	49,5
Toplam	107	100

Uludağ Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi'nde öğrenim gören öğrencilerden ankete katılanların % 30'u 21 yaşında, % 26'sı 23 yaşında, %25'i 22 yaşındadır. Ankete katılan öğrencilerin lisede öğrenim gördüğü okula göre dağılımı incelendiğinde büyük çoğunluğunun (%98' inin) lisede devlet okulunda öğrenim gördüğü gözlenmiştir. Ankete katılan öğrencilerin baba eğitim durumu incelendiğinde; %42'sinin lise mezunu, %41' inin ise ilkokul/ortaokul mezunu, %14'ünün üniversite mezunu olduğu, %3'ünün ise okul mezunu olmadığı tespit edilmiştir. Ankete katılan öğrencilerin anne eğitim durumunun; %55'inin ilkokul/ortaokul mezunu, %30'unun lise mezunu, %7' sinin üniversite mezunu, %7'sinin okul mezunu olmadığı, %1'inin Yüksek lisans/Doktora mezunu olduğu tespit edilmiştir. Ankete katılan öğrencilerin konaklama yerlerine göre dağılımını incelendiğinde; %66'sının evde konakladığı, %19'unun özel yurtta konakladığı, %9'unun devlet yurdunda konakladığı, %6'sının ise diğer konaklama yerlerinde konakladığı gözlenmiştir. Ankete katılan öğrencilerin %53'ünün ailesinin aylık gelir düzeyi 1001- 3000 TL, %22'sinin ailesinin aylık gelir düzeyi 3001-5000 TL, %9 'unun ise 1000 TL'den az olduğu tespit edilmiştir. Ankete katılan öğrencilerin %48'inin öğrenim masraflarını ailesi tarafından, %37'sinin ailesi ve burs ile, %8'inin çalışarak kendisinin karşıladığı, %6'sının ise sadece burs ile karşıladığı tespit edilmiştir.

FAKTÖR ANALİZİ

Betimsel analizin ardından faktör analizine geçilebilir. Faktör analizi ile çalışma kapsamında öğrencilerin sınav tutum düzeyleri daha az soru ile tanımlanabilecektir. Böylelikle ankette tanımlanan sorular sadeleştirilerek daha net sonuçlar elde edilebilmektedir. Faktör analizi için öncelikle sorular arasında ikili korelasyonların hesaplanıp, sorular arasında yüksek bir korelasyonun olmadığının görülmesi gerekmektedir. Yüksek bir korelasyonun varlığı durumunda analize devam edilemez.

Sınav tutumunu ölçmek amacıyla yapılan ankette 20 tane soru mevcuttur. Sorular STE şeklinde kısaltılmıştır ve elde edilen korelasyon matrisi Tablo 2'deki gibidir:

Tablo 2: Sınav tutumu sorularına ilişkin korelasyon matrisi ve anlamlılık değerleri

 Copyright © International Conference on Quality in Higher Education(ICQH)

	STE1	STE2	STE3	STE4	STE5	STE6	STE7	STE8	STE9	STE10	STE11	STE12	STE13	STE14	STE15	STE16	STE17	STE18	STE19	STE20
STE1		-0,225	-0,294	-0,323	-0,230	-0,525	-0,368	-0,332	-0,409	-0,254	-0,331	-0,293	-0,381	-0,333	-0,371	-0,302	-0,332	-0,353	-0,443	-0,432
STE2	-0,225		0,543	0,304	0,258	0,407	0,304	0,574	0,325	0,314	0,425	0,319	0,290	0,367	0,332	0,403	0,429	0,393	0,419	0,371
STE3	-0,294	0,543		0,502	0,383	0,540	0,506	0,613	0,565	0,355	0,640	0,583	0,583	0,615	0,373	0,556	0,564	0,434	0,451	0,483
STE4	-0,323	0,304	0,502		0,278	0,400	0,459	0,508	0,365	0,316	0,496	0,568	0,476	0,440	0,267	0,305	0,525	0,308	0,330	0,490
STE5	-0,230	0,258	0,383	0,278		0,298	0,346	0,322	0,418	0,334	0,356	0,202	0,340	0,407	0,260	0,411	0,339	0,414	0,403	0,382
STE6	-0,525	0,407	0,540	0,400	0,298		0,556	0,590	0,591	0,522	0,602	0,538	0,700	0,650	0,458	0,553	0,575	0,491	0,487	0,527
STE7	-0,368	0,304	0,506	0,459	0,346	0,556		0,498	0,737	0,567	0,614	0,521	0,665	0,537	0,361	0,526	0,536	0,530	0,475	0,570
STE8	-0,332	0,574	0,613	0,508	0,322	0,590	0,498		0,500	0,390	0,502	0,552	0,542	0,572	0,472	0,588	0,620	0,503	0,463	0,503
STE9	-0,409	0,325	0,565	0,365	0,418	0,591	0,737	0,500		0,468	0,615	0,517	0,682	0,541	0,351	0,494	0,541	0,494	0,496	0,526
STE10	-0,254	0,314	0,355	0,316	0,334	0,522	0,567	0,390	0,468		0,662	0,468	0,536	0,543	0,402	0,477	0,513	0,525	0,406	0,493
STE11	-0,331	0,425	0,640	0,496	0,356	0,602	0,614	0,502	0,615	0,662		0,648	0,715	0,654	0,400	0,605	0,634	0,506	0,427	0,543
STE12	-0,293	0,319	0,583	0,568	0,202	0,538	0,521	0,552	0,517	0,468	0,648		0,650	0,570	0,313	0,494	0,615	0,387	0,493	0,617
STE13	-0,381	0,290	0,583	0,476	0,340	0,700	0,665	0,542	0,682	0,536	0,715	0,650		0,697	0,417	0,620	0,633	0,556	0,516	0,596
STE14	-0,333	0,367	0,615	0,440	0,407	0,650	0,537	0,572	0,541	0,543	0,654	0,570	0,697		0,463	0,654	0,547	0,584	0,421	0,527
STE15	-0,371	0,332	0,373	0,267	0,260	0,458	0,361	0,472	0,351	0,402	0,400	0,313	0,417	0,463		0,487	0,491	0,420	0,541	0,411
STE16	-0,302	0,403	0,556	0,305	0,411	0,553	0,526	0,588	0,494	0,477	0,605	0,494	0,620	0,654	0,487		0,562	0,587	0,510	0,461
STE17	-0,332	0,429	0,564	0,525	0,339	0,575	0,536	0,620	0,541	0,513	0,634	0,615	0,633	0,547	0,491	0,562		0,621	0,593	0,543
STE18	-0,353	0,393	0,434	0,308	0,414	0,491	0,530	0,503	0,494	0,525	0,506	0,387	0,556	0,584	0,420	0,587	0,621		0,501	0,518
STE19	-0,443	0,419	0,451	0,330	0,403	0,487	0,475	0,463	0,496	0,406	0,427	0,493	0,516	0,421	0,541	0,510	0,593	0,501		0,649
STE20	-0,432	0,371	0,483	0,490	0,382	0,527	0,570	0,503	0,526	0,493	0,543	0,617	0,596	0,527	0,411	0,461	0,543	0,518	0,649	

İstatistiksel Anlamlılık Değerleri (Significance Değerleri)

1,000		0,011	0,001	0,000	0,010	0,000	0,000	0,000	0,000	0,005	0,000	0,001	0,000	0,000	0,000	0,001	0,000	0,000	0,000	0,000
2,000	0,011		0,000	0,001	0,004	0,000	0,001	0,000	0,000	0,001	0,000	0,001	0,001	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000
3,000	0,001	0,000		0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000
4,000	0,000	0,001	0,000		0,002	0,000	0,000	0,000	0,000	0,001	0,000	0,000	0,000	0,000	0,003	0,001	0,000	0,001	0,000	0,000
5,000	0,010	0,004	0,000	0,002		0,001	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,020	0,000	0,000	0,004	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000
6,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,001		0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000
7,000	0,000	0,001	0,000	0,000	0,000	0,000		0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000
8,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000		0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000
9,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000		0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000
10,000	0,005	0,001	0,000	0,001	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000		0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000
11,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000		0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000
12,000	0,001	0,001	0,000	0,000	0,020	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000		0,000	0,000	0,001	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000
13,000	0,000	0,001	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000		0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000
14,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000		0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000
15,000	0,000	0,000	0,000	0,003	0,004	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,001	0,000	0,000		0,000	0,000	0,000	0,000	0,000
16,000	0,001	0,000	0,000	0,001	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000		0,000	0,000	0,000	0,000
17,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000		0,000	0,000	0,000
18,000	0,000	0,000	0,000	0,001	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000		0,000	0,000
19,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000		0,000
20,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	

Tablodaki sonuçlar, ankette tanımlanan ve faktör analizine dâhil edilen sosyal kaygıya ilişkin soruların hesaplanan ikişerli korelasyon katsayılarını ve bu katsayıların istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığını gösteren anlamlılık değerlerini göstermektedir. göstermektedir. Hesaplanan korelasyon katsayılarına bakıldığında bu katsayıların hiçbiri bire yakın veya eşit değildir. Eğer hesaplanan korelasyon katsayılarından

 Copyright © International Conference on Quality in Higher Education(ICQH)

bir tanesi bile bire yakın veya eşit çıkmış olsaydı doğrusal bağıntı sorunu ile karşı karşıya kalınacaktı. Elde edilen diğer bir sonuç da hesaplanan korelasyon katsayılarının istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığını gösteren significance değerleridir. İstatistikte sayısal bir büyüklüğün anlamlı olup olmadığının test edilmesinde genellikle %1 veya %5 anlamlılık düzeyleri kullanılır. Tabloda verilen signifance değerlerinin hepsi %1'den ve %5'ten küçük oldukları için, hesaplanan korelasyon katsayılarının istatistiksel olarak anlamlı oldukları söylenebilir. Sonuçta elde edilen korelasyon katsayılarına göre sosyal kaygı sorularının arasında yüksek düzeyde bir ilişkinin varlığından söz edilemez ve faktör analizine devam edilebilir.

Anket 107 öğrenciye uygulanmıştır. Bu örneklem büyüklüğün, sosyal kaygıyı ölçmede kullanılacak faktör analizi için yeterli olup olmadığının istatistiksel olarak test edilmesi gerekmektedir. Yapılacak bu test KMO Bartlett testi olarak bilinir ve sonuçlar aşağıdaki gibidir:

Tablo 3: KMO Bartlett'in örneklem büyüklüğü testi

Hesaplanan Kaiser-Meyer-Olkin((KMO) İstatistiği	0,930
Hesaplanan KMO Değerine ait Significance (Sig) Değeri	0,000

Kaiser-Meyer-Olkin(KMO) test değeri 0,93 olarak hesaplanmıştır. Veri setimizin faktör analizi için uygun olduğunu söyleyebiliriz. Bu değer, 0,60'tan büyük olduğu için anket verileri ile faktör analizinin yapılmasının oldukça uygun olduğu söylenebilir. Bartlett testi anlamlıdır. Değişkenler arasında yüksek korelasyonlar mevcuttur dolayısıyla veri setimiz faktör analizi için uygundur.

Bu aşamadan sonra sınav tutum envanterine yönelik tanımlanan 20 sorunun, anketi açıklama yüzdelerine bakılmalıdır. Açıklama yüzdesi düşük olan sorular, faktör analizine dâhil edilmeyecektir. Soruların açıklama yüzdeleri aşağıdaki tabloda verildiği gibidir:

Tablo 4: Soruların açıklama yüzdeleri

Sorular	Açıklama Yüzdeleri
STE1	**0,39**
STE2	0,703
STE3	0,697
STE4	0,56
STE5	**0,36**
STE6	0,617
STE7	0,684
STE8	0,724
STE9	0,647
STE10	0,545
STE11	0,731
STE12	0,711
STE13	0,776
STE14	0,635
STE15	0,564
STE16	0,586
STE17	0,647
STE18	0,589
STE19	0,636
STE20	0,571

Tablodaki sonuçlar, ankette tanımlanan soruların öğrencilerdeki sınav tutumunu açıklamada ne ölçüde etkili olduğunu göstermektedir. Sınav tutum envanterinde en yüksek açıklama yüzdesi 13. Soruya aittir. Bu soruda öğrenciye sınavlar sırasında kendisini çok gergin hissedip hissetmediği sorulmaktadır. Faktör analizinde, açıklama yüzdesi 0,50'nin altında olan sorular analizden çıkarılır. Bu sorular 1. ve 5. sorulardır. Nihai olarak sınav tutumunu ölçmek amacıyla analize dâhil edilen sorular ve açıklama yüzdeleri tablodaki gibidir:

 Copyright © International Conference on Quality in Higher Education(ICQH)

Tablo 5: Sınav tutum envanteri sorularının analizi açıklama yüzdeleri

Sorular	Açıklama Yüzdeleri
STE2	0,6904
STE3	0,6933
STE4	0,6869
STE6	0,6118
STE7	0,6846
STE8	0,7185
STE9	0,6375
STE10	0,6014
STE11	0,7168
STE12	0,7001
STE13	0,7776
STE14	0,6388
STE15	0,6150
STE16	0,6271
STE17	0,6532
STE18	0,6229
STE19	0,5827
STE20	0,5589

Tablo'daki sonuçlara bakıldığında analize katılan tüm değişkenlerin açıklama yüzdelerinin 0,50'nin üzerinde olması nedeniyle analize bu sorular dikkate alınarak devam edilebilir.

Ankette sınav tutumu ile ilgili tanımlanan 20 sorunun, temelde kaç bileşen ile özetlenebileceğini belirleyebilmek için, faktör analizine dâhil edilen her bir soru için Eigenvalue değeri hesaplanır. Eigenvalue değeri 1'in üzerinde olan faktör sayısı tercih edilir. Tabloda Eigenvalue değeri 1'den büyük 3 faktör söz konusudur. 1. Faktör toplam varyansın %29,247'sini açıklamaktadır. İkinci faktör toplam varyansın %18,632 'ini açıklamaktadır. Üçüncü faktör ise toplam varyansın %65,653'ünü açıklamaktadır. Sonuçlar aşağıdaki tabloda verildiği gibidir:

Tablo 6: Sınav tutum envanteri sorularına ilişkin faktör analizi sonucu

Bileşen (Faktör) Sayısı	Eigenvalue Değeri		
	Toplam	Açıklama Yüzdesi	Kümülatif Toplam
1	9,702	29,247	29,247
2	1,090	18,632	47,879
3	1,025	17,774	65,653

Faktör analizi devam ettirildiğinde ankette sınav tutumu ile ilgili tanımlanan 20 sorunun aslında 3 temel bileşen ile rahatlıkla analiz edilebileceği aşağıdaki sonuçtan görülmektedir: Burada esas önemli olan, bu üç faktörün, ankette hangi soruları tanımladığının belirlenmesidir. Hangi faktörlerin hangi soruları içerdiği de aşağıdaki tablodan görülebilir:

Tablo 7: Seçilen sınav tutum sorularının faktörler içindeki açıklama yüzdeleri

	Bileşenler (Faktörler)		
	1	**2**	**3**
STE2	-0,046	**0,670**	0,490
STE3	0,325	0,372	**0,670**
STE4	0,281	0,042	**0,778**
STE6	**0,593**	0,388	0,332
STE7	**0,754**	0,175	0,291
STE8	0,252	0,563	**0,581**
STE9	**0,709**	0,202	0,306
STE10	**0,717**	0,287	0,066
STE11	**0,682**	0,234	0,443
STE12	0,529	0,130	**0,635**
STE13	**0,769**	0,226	0,368
STE14	**0,618**	0,371	0,346
STE15	0,305	**0,722**	0,022
STE16	0,522	**0,559**	0,206
STE17	**0,490**	0,477	0,431
STE18	0,553	**0,557**	0,077
STE19	0,393	**0,625**	0,193
STE20	**0,540**	0,346	0,384

 Copyright © International Conference on Quality in Higher Education(ICQH)

Yukarıdaki tablodan görüldüğü gibi, 1. faktör; STE6(0,593), STE7(0,754), STE9(0,709), STE10(0,717), STE11(0,682) ,STE13(0,769) ,STE14(0,618) STE17(0,490) , STE20(0,540) sorularını, 2. faktör STE2(0,670) STE15(0,722) STE16(0,559), STE18(0,557), STE19(0,625) sorularını, 3. Faktör ise STE3(0,670), STE4(0,778) STE8(0,581) STE12(0,635) sorularını içermektedir. Tablo 8'de anket sorularını tanımlayan üç faktör isimlendirilmiştir:

Tablo 8: Sınav tutum sorularına ilişkin faktör analizi sonuçları

Faktörler	Faktörlerin İçerdiği Sorular	Faktör İsimleri
Faktör 1	Soru 6,7,9,10,11,13,14,17,20	Sınav Esnasında Yaşanılan Stres
Faktör 2	Soru 2,15,16,18,19	Sınav Kaygısı
Faktör 3	Soru 3,4,8,12	Sınav Esnasında Yaşanılan Gerginlik

Buna göre, birinci faktör içinde en yüksek açıklama gücüne sahip soru 13. soru ikinci faktör içinde en yüksek açıklama yüzdesine sahip soru 15. soru ve üçüncü faktör içinde en yüksek açıklama gücüne sahip soru 4.sorudur.

SONUÇ

Bu çalışmada, Uludağ Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi'nde öğrenim gören öğrencilerin sınav tutumlarının Faktör Analizi ile değerlendirilmiştir. Bu amaçla 107 öğrenciye anket uygulanmıştır. Ankete katılan öğrencilerin demografik profillerini değerlendirmek amacıyla betimsel istatistik analizleri yapılmıştır. Sonuçlara göre öğrencilerin, % 50,5'inin erkek, % 49,5' inin kız olduğu, ; %42'sinin lise mezunu, %41' inin ise ilkokul/ortaokul mezunu, %14'ünün üniversite mezunu olduğu, %3'ünün ise okul mezunu olmadığı, % 30'unun 21 yaşında, % 26'sının 23 yaşında ve %25'inin 22 yaşında olduğu, öğrencilerin anne eğitim durumunun; %55'inin ilkokul/ortaokul mezunu, %30'unun lise mezunu, %7' sinin üniversite mezunu, %7'sinin okul mezunu olmadığı, %1'inin Yüksek lisans/Doktora mezunu olduğu gözlenmiştir. Bununla birlikte öğrencilerin %66'sının evde konakladığı, %19'unun özel yurtta konakladığı, %9'unun devlet yurdunda konakladığı, %6'sının ise diğer konaklama yerlerinde konakladığı, %53'ünün ailesinin aylık gelir düzeyi 1001- 3000 TL, %22'sinin ailesinin aylık gelir düzeyi 3001-5000 TL, %9 'unun ise 1000 TL'den az olduğu, %48'inin öğrenim masraflarını ailesi tarafından, %37'sinin ailesi ve burs ile, %8'inin çalışarak kendisinin karşıladığı, %6'sının ise sadece burs ile karşıladığı tespit edilmiştir.

Betimsel analizin ardından, faktör analizi ile anket sonuçları değerlendirilmiştir. Faktör analizi ile, daha az sayıda soru ile araştırma probleminin değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Anket 107 öğrenciye uygulanmıştır. Bu örneklem büyüklüğün, sosyal kaygıyı ölçmede kullanılacak faktör analizi için yeterli olup olmadığının istatistiksel olarak test edilmesi gerekmektedir ve faktör analizine geçilmeden önce KMO Bartlett testi ile örneklem büyüklüğünün yeterli olduğu sonucuna varılmıştır. Ardından faktör analizi ile elde edilen sonuçlarla, temelde üç faktör ile öğrencilerin sınav tutumlarının değerlendirilebileceği sonucuna varılmış ve değerlendirmeler bu üç faktör dikkate alınarak yapılmıştır. Sonuçlara göre 1. Faktör toplam varyansın %29,247'sini açıklamaktadır. İkinci faktör toplam varyansın %18,632 'ini açıklamaktadır. Üçüncü faktör ise toplam varyansın %65,653'ünü açıklamaktadır. Yani öğrencilerin sınav esnasındaki tutumlarını en çok üçüncü faktörün, yani "Sınav esnasında yaşanılan gerginliğin" belirlediği söylenebilir. Daha sonra "Sınav esnasında yaşanılan stres" ve "sınav kaygısı" faktörleri öğrencilerin sınav tutumları üzerinde etkilidir denilebilir.

Öğrencilerin sınav kaygılarında, sınava çalışmaya geç başlama, ders çalışma alışkanlıklarındaki hatalar, yaptıklarının en iyi olması gerektiğine inanmaları gibi faktörler etkilidir. Bu ve benzeri duygu ve düşüncelerle sınava giren öğrencilerin başarı yüzdeleri düşebilmektedir. Çünkü bu düşünceler öğrencilerin sınav öncesinde ve sınav esnasında paniklemelerine, duraksamalarına ve bildikleri halde sınavda istenilen cevapları verememelerine neden olabilmektedir. Uludağ Üniversitesi'nde yapılan bu uygulamalı çalışma sonucunda elde edilen verilere göre, genel olarak öğrencilerin sınav öncesinden çok sınav esnasında stres yaşadıkları tespit edilmiştir. Yani öğrenciler sınav anına kadar psikolojik ve fizyolojik olarak sınava hazır olsalar da, sınav esnasında gerginlik yaşamaktadırlar. Burada, kişisel faktörlerin yanında, çevresel faktörlerin de öğrencilerin gerginlik ve stresleri üzerinde etkili olabileceği düşünülmelidir.

 Copyright © International Conference on Quality in Higher Education(ICQH)

KAYNAKÇA

Albayrak, A.S., (2006). *Uygulamalı Çok Değişkenli İstatistik Teknikleri*. Asil Yayın Dağıtım, Ankara.

Ayrancı, E., ÖGE, E., (2011). Bir Vakıf Üniversitesindeki Öğrencilerin Sınav Kaygısı Hakkında Araştırma, Dumlupınar Üniversitesi, Sosyal Bilimler Dergisi, Sayı:30, Ağustos 2011.

Baltaş, A., (2002*). Öğrenmede ve Sınavlarda Üstün Başarı.* Remzi Kitabevi, İstanbul.

Başoğlu, S., (2007). Sınav Kaygısı ile Özgüven Arasındaki İlişkinin Erinlik Döneminde İncelenmesi, T.C. Maltepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Psikoloji, İnsan Bilimleri ve Felsefe Yüksek Lisans Programı, *Yüksek Lisans Tezi*.

Çapulcuoğlu, U., Gündüz, B., (2013). Öğrenci Tükenmişliğini Yordamada Stresle Başa çıkma, Sınav Kaygısı, Akademik Yetkinlik ve Anne-Baba Tutumları, Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi, *Uluslararası E-Dergi*, 3(1), 201-218.

Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G., Büyüköztürk, Ş., (2012). *Sosyal Bilimler İçin Çok Değişkenli İstatistik SPSS ve LISREL Uygulamaları*. Pegem Akademi, Ankara.

Cüceloğlu, D., (1997). *İnsan ve Davranışı*. Remzi Kitabevi, İstanbul.

Erözkan, A., (2004). Üniversite Öğrencilerinin Sınav Kaygısı ve Başa çıkma Davranışları, *Muğla Üniversitesi, SBE Dergisi*, Bahar 2004, Sayı:12.

Hardle, W.K., Sımar, L. (2012). *Applied Multivariate Statistical Analysis*. Springer Heidelberg, Third Edition.

Johnson, R.A., Wıchern, D.W., (2007). *Applied Multivariate Statistical Analysis*. Pearson Prentice Hall.

Kalaycı, Ş., (2008). *SPSS Uygulamalı Çok Değişkenli İstatistik Teknikleri*. Asil Yayın Dağıtım, Ankara.

Öner, N., (1997). Türkiye'de Kullanılan Psikolojik Testler Bir Başvuru Kaynağı, *Boğaziçi Üniversitesi Eğitim Fakültesi*, Eylül 1997.

Özer, K., (1990). *Sınav ve Sınanma Kaygısı*. Varlık Yayınları, İstanbul.

Özgan, H., Balkar, B., (2008). Eğitim Fakültesi Öğrencileri Tarafından Sınıfta Algılanan Stres Nedenleri ve Kişisel Değişkenlerin Strese Olan Etkisi, *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 7, 337-350.

Thompson, B., (2004). *Exploratory and Confirmatory Factor Analysis Understanding Concepts and Applications*. American Psychological Association, Washington.

Yavuz, Ç., Akagündüz, N., (2004). *Çocuk Olmak*. İstanbul: Ümraniye Rehberlik ve Araştırma Merkezi Müdürlüğü Yayınları.

 Copyright © International Conference on Quality in Higher Education(ICQH)

ÜNİVERSİTE ÖĞRENCİLERİNİN YÜKSEKÖĞRETİM YAŞAMINA UYUM DÜZEYLERİNİN BAZI DEĞİŞKENLER AÇISINDAN İNCELENMESİ

Yurdanur Dikmen
Sakarya Üniversitesi Sağlık Yüksekokulu, Esentepe Kampüsü, Sakarya, Türkiye
dikmen@sakarya.edu.tr

Nasibe Yağmur Filiz
Sakarya Üniversitesi Sağlık Yüksekokulu, Esentepe Kampüsü, Sakarya, Türkiye
nasibef@sakarya.edu.tr

Handenur Başaran
Sakarya Üniversitesi Sağlık Yüksekokulu, Esentepe Kampüsü, Sakarya, Türkiye
bhandenur@gmail.com.tr

ÖZET

Giriş ve Amaç: Bu araştırma, sağlık alanında öğrenim gören birinci sınıf öğrencilerin üniversiteye başladıkları ilk yıla ilişkin uyum düzeylerinin belirlenmesi ve uyum düzeylerinin farklı sosyo-demografik özellikler açısından incelenmesi amacıyla yürütülmüştür.

Gereç-Yöntem: Tanımlayıcı ve analitik tipte yürütülen bu araştırmanın örneklemini Sakarya Üniversitesi Sağlık Yüksekokulu Hemşirelik ve Ebelik Bölümünde 2015-2016 eğitim-öğretim yılında öğrenim gören ve araştırmaya katılmaya gönüllü 213 birinci sınıf öğrencileri oluşturmuştur. Veriler, Öğrenci Tanıtım Formu ile Aladağ, Kağnıcı, Tuna ve Tezer (2003) tarafından üniversiteye yeni başlayan öğrencilerin genel olarak üniversite yaşamına uyum düzeylerini belirlemek için "Üniversite Yaşamı Ölçeği (ÜYÖ)" kullanılarak toplanmıştır. Verilerin değerlendirilmesinde frekans, yüzde, aritmetik ortalama ve Cronbach alfa güvenirlik katsayısı hesaplanmıştır. Ölçeğin toplam puan ortalaması hesaplanmış olup, ölçek puanlarının normal dağılma uygunluğunu belirlemek için verilere normallik testi uygulandı. ölçek puanlarının normal dağılım gösterdiği (Kolmogorov-Smirnov $Z=0.050$, $p=0.200<0.05$) verilerin analizinde parametrik analizlerden Kruskal Wallis Test ve Mann Whitney U-Testi, normal dağılım göstermediği (Kolmogorov-Smirnov $Z=0.103$, $p=0.01>0.05$) verilerin analizinde ise parametrik analizlerden Independet t Testi kullanılmıştır.

Bulgular: Araştırmaya katılan öğrencilerin; %82.6'sının kadın olduğu, %58.7'sinin yurtta kaldığı, %20.7'sinin ailesi ile birlikte yaşadığı, %80.8'sinin orta düzeyde gelir durumuna sahip olduğu, %8.8'sinin burs aldığı, %68.1'inin ise halen okudukları bölümü birinci sırada tercih ettikleri saptanmıştır. Öğrencilerin Üniversite Yaşamı Ölçeği toplam skor ortalaması 239.45±26.57, *(48-336 puan)* alt boyutlara ilişkin puanları sırasıyla üniversite ortamına uyum: 57.90±11.24,duygusal uyum:42.61±9.36, kişisel uyum:37.39±7.32, karşı cinsle ilişkiler:34.74±9.15, akademik uyum:32.81±7.59, sosyal uyum:33.97±5.99 olarak bulunmuştur. Araştırmada kız ve erkek öğrencilerin üniversiteye uyum düzeyleri arasında önemli bir farklılığın olmadığı saptanmıştır ($p>0.05$). Örneklemdeki öğrencilerin %68'inin sosyokültürel etkinliklere (sinema, halk dansları, tiyatro, öğrenci toplulukları vb.) hiç katılmadıkları ve katılanlara göre üniversite ortamına uyum, akademik uyum, sosyal uyum, duygusal uyum, kişisel uyum ve karşı cinsle ilişkilerde uyum sağlamada daha fazla problem yaşadıkları saptanmıştır. Ailesi üst gelir grubuna sahip öğrencilerin ve ailesi ile birlikte yaşayan öğrencilerin çeşitli boyutlardaki uyum puanlarının anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu görülmektedir ($p<0.05$).

Sonuç: Araştırmada elde edilen sonuçlar; sosyokültürel etkinliklere katılan, ailesinin gelir düzeyi yüksek, ailesi ile birlikte yaşayan ve burs alan öğrencilerin akademik, sosyal, duygusal, kişisel, karşı cinsle ilişkiler ve üniversite ortamına uyum düzeylerinin daha yüksek olduğunu göstermiştir.

Anahtar Kelimeler: Üniversiteye Uyum, Üniversite Öğrencileri, Hemşirelik Öğrencileri.

 Copyright © International Conference on Quality in Higher Education(ICQH)

GİRİŞ

Bireyin yaşamında gerçekleşen her türlü değişim, doğal olarak birey için uyum sürecini de beraberinde getirmektedir. Eğitim kademelerinde ilerleme, ya da eğitim kurumları arasındaki geçiş süreci de bireylerin yaşamlarındaki önemli değişimlerden biridir (Buote, 2006). Üniversiteye yeni başlayan öğrenciler için bu süreç akademik, sosyal ve duygusal açıdan önemli bir değişimi ifade etmektedir. Bunun yanı sıra, öğrencilerden aileden ayrılma, arkadaş ilişkilerindeki farklılıklar, karşı cinsle ilişkilerin şekillenmesi, yarı zamanlı ya da tam zamanlı iş deneyiminin başlaması gibi birçok yeni durumun üstesinden gelmesi beklenmektedir. Tüm bu durumlar üniversiteye yeni başlayan gençler için en çok karşılaşılan sorun alanlarını oluşturmaktadır (Şen, 2004; Aladağ, 2009).

Üniversiteye uyum, 1980'lerden bu yana çok boyutlu bir kavram olarak ele alınmaktadır. (Aladağ, 2009). Baker ve Siryk (1984), üniversiteye uyumu akademik uyum, sosyal uyum, kişisel/duygusal uyum ve amaç edinme/kurumsal bağlanma olmak üzere dört boyuttan oluşan çok boyutlu bir kavram olarak tanımlamışlardır. Akademik uyum akademik amaçların, taleplerin ve çabaların değerlendirilmesini ve akademik çevrenin kabullenilmesi ile ilişkili iken, sosyal uyum, öğrencinin kendisini destekleyici ilişkiler kurarak ve etkin bir biçimde yeni sosyal çevreyle ilişkiye girerek üniversitenin sosyal çevresine katılımını içermektedir. Kişisel/duygusal uyum, öğrencinin psikolojik ve bedensel olarak iyi durumda olmasını kapsarken, amaç edinme/kurumsal bağlanmanın önemli unsurları, üniversitede olmaktan ve özellikle devam ettiği üniversitede bulunmaktan memnun olmayı kapsamaktadır (Baker ve Siryk, 1984).

Üniversite öğrencilerinin yaşadıkları problemler konusunda yapılan çalışmalar üniversiteye uyumun en sık belirtilen problem alanlarından biri olduğunu ortaya koymaktadır (Alpan, 1992; Şen, 2004; Öztemel, 2010; Mercan ve Yıldız, 2011). Bu geçiş dönemi ile etkin bir şekilde başa çıkamayan öğrencilerin çoğunlukla eğitimlerini yarıda bıraktıkları veya akademik ve sosyal başarısızlıkla karşı karşıya kaldıkları bilinmektedir. Evi ve arkadaşları özlemek, depresyon, psikolojik rahatsızlıklar, düşüncesizlik, artan kişilerarası çatışma, yalnızlık duygusu notların düşmesi gibi konular en sıklıkla belirtilen sorunlardır (Paul ve Brier,2001). Sorun yaşayan pek çok öğrenci, başa çıkmak için alkol ve maddeye yönelebilirken öğrencilerin bir kısmı da üniversitenin ilk yıllarında sağlık problemleri ve duygusal problemler yaşayabilmektedirler (Mercan ve Yıldız, 2011). Pancer ve arkadaşları (2000) çeşitli araştırma sonuçlarını inceleyerek kuzey Amerika'da üniversitenin ilk yılında öğrencilerin, % 40'a varan oranlarda üniversiteye uyum sürecinde deneyimledikleri zorluklar nedeniyle okulu terk ettiklerini ortaya koymuştur.

Diğer yandan, son dönemde yapılan çalışmalar, birinci sınıf öğrencilerinin üniversite öğrenimlerinin ilk yıllarındaki deneyimlerinin kültürel farklılık gösterebileceğine işaret etmektedir (Estrada ve ark., 2005). Literatür incelendiğinde, öğrencilerin üniversite yaşamına uyum düzeylerinin bazı sosyo-demografik değişkenlerden etkilendiği görülmektedir. Öztemel (2010) öğrencilerin uyum düzeylerinde cinsiyet ve yaş değişkenleri açısından anlamlı fark olduğunu; sınıf düzeyi, öğretim durumu ve ikamet edilen yer değişkenleri açısından anlamlı fark olmadığını göstermiştir. Mercan ve Yıldız (2011) da eğitim fakültesinde öğrenim gören öğrencilerle yürüttükleri bir çalışmalarında, öğrencilerin akademik genel not ortalamaları ile üniversiteye uyum, akademik uyum ve sosyal uyum düzeyleri arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki saptanmıştır. Yine aynı çalışmada sosyo-ekonomik düzey açısından incelendiğinde üst gelir gruplarının çeşitli boyutlardaki uyum puanlarının alt gelir grubundan anlamlı düzeyde yüksek olduğu görülmektedir.

Öğrencilerin akademik, sosyal ve kişisel çerçevede yeni deneyimler yaşayacakları gelişimsel bir süreç olan üniversite yaşamının (Aladağ, 2009) başlangıcında, öğrenimlerine yeni başlayan birçok öğrencinin üniversiteye uyum sağlama sürecinden geçmeleri kaçınılmazdır (Sevinç, 2014). Eğitim sisteminde hem gençler, hem aileler hem de eğitim kurumları için oldukça önemli bir dönüm noktası olarak kabul edilen üniversite yaşamı, her bireyde ciddi davranış ve uyum problemlerine neden olabilmektedir. Ancak bireylerin başlangıçta basit olarak algılanan ama zamanla artan sorunları, birikerek, etkisi gittikçe artan ciddi sorunların gelişmesine ve ortaya çıkmasına neden olmaktadır. Dolayısıyla üniversite yeni başlayan öğrencilerin, uyum düzeylerini olumsuz etkileyen faktörlerin belirlenmesinin hem kuramsal hem de uygulamalı çalışmalara katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Bu çerçeveden hareketle bu araştırmanın amacı, üniversite Sakarya üniversitesi sağlık yüksekokulu hemşirelik bölümü birinci sınıf öğrencilerinin yükseköğretim yaşamına uyum düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesidir.

 Copyright © International Conference on Quality in Higher Education(ICQH)

METOD

Tanımlayıcı ve analitik tipte yürütülen bu araştırmanın örneklemini Sakarya Üniversitesi Sağlık Yüksekokulu Hemşirelik ve Ebelik Bölümünde 2015-2016 eğitim-öğretim yılında öğrenim gören ve araştırmaya katılmaya gönüllü 213 birinci sınıf öğrencileri oluşturmuştur. Veriler, Öğrenci Tanıtım Formu ile Aladağ, Kağnıcı, Tuna ve Tezer (2003) tarafından geliştirilen "Üniversite Yaşamı Ölçeği (ÜYÖ)" kullanılarak toplanmıştır.

Veri Toplama Araçları

Öğrenci Tanıtım Formu: Bu formda, araştırmacılar tarafından konu ile ilgili literatür doğrultusunda hazırlanan ve öğrencilerin üniversiteye uyum düzeyini etkileyebileceği düşünülen cinsiyet, yaş, ailenin gelir durumu, burs alma durumu, yaşadığı yer, öğrenim gördüğü bölümü tercih sırası, şehir dışından gelme durumu ile sosyokültürel etkinlere katılma durumunu ortalamasını içeren sorular yer almaktadır.

Üniversite Yaşamı Ölçeği (ÜYÖ): Üniversiteye yeni başlayan öğrencilerin genel olarak üniversite yaşamına uyum düzeylerini belirlemek için geliştirilen ölçek 48 maddeden oluşmaktadır. Ölçekteki her bir madde "bana hiç uygun değil (1)" ile "bana tamamen uygun (7)" arasında derecelendirilmektedir. Ölçekten alınabilecek en düşük puan 48, en yüksek puan 336'dır. Ölçekten alınan yüksek puanlar uyuma, düşük puanlar ise uyumsuzluğa işaret etmektedir. Altı alt boyuttan oluşan ölçekteki 12 madde üniversite ortamına uyumu, 9 madde duygusal uyumu, 7 madde kişisel uyumu, 7 madde karşı cinsle ilişkileri, 7 madde akademik uyumu ve 6 madde ise sosyal uyumu ölçmektedir.

Ölçeğin geçerlik ve güvenirlik çalışmaları 720 hazırlık öğrencisiyle gerçekleştirilmiştir. Ölçeğin geçerlik çalışmaları için literatür doğrultusundaki bilgilerle hazırlanan ölçek taslağındaki maddelerle ilgili olarak psikolojik danışma ve rehberlik alanında uzman üç kişinin görüşüne başvurulmuş ve alınan görüşler doğrultusunda dil, içerik ve kapsam açısından düzeltmeler yapılmıştır. Bununla birlikte yapılan Temel Bileşenler Faktör Çözümlemesi sonuçları kuramsal olarak anlamlı 6 faktör ortaya koymuştur. Alt ölçekler arası korelasyonlar $r=0.33$ ile $r=0.48$ ($p< 0.01$) arasında değişmektedir. Alt ölçeklerin toplam puanla korelasyonları ise $r=0.64$ ile $r=0.77$ ($p<0.01$) arasında değişen nispeten yüksek katsayılardır. Alt ölçeklerin iç tutarlılık katsayıları, Üniversite ortamına uyum alt ölçeği için Cronbach Alpha katsayısı 0.77, Duygusal uyum alt ölçeği için 0.72, Kişisel uyum alt ölçeği için 0.70, Karşı cinsle ilişkiler alt ölçeği için 0.71, Akademik uyum alt ölçeği için 0.67, ve Sosyal uyum alt ölçeği için 0.59 olarak bulunmuştur. Ölçeğin tümüne ilişkin katsayı ise 0.91 bulunmuştur (Aladağ ve ark., 2003). Bu çalışmadaki örneklem grubu için ölçeğin toplam Cronbach alfa güvenirlik katsayısı 0.76 olarak, alt boyutları ise 0.67-0.81 arasında bulunmuştur. Ölçeğin kullanılması için yazarlardan e-posta yoluyla yazılı izin alınmıştır.

Verilerin Analizi

Verilerin değerlendirilmesinde frekans, yüzde, aritmetik ortalama ve Cronbach alfa güvenirlik katsayısı hesaplanmıştır. Ölçeğin toplam puan ortalaması hesaplanmış olup, ölçek puanlarının normal dağılma uygunluğunu belirlemek için verilere normallik testi uygulandı. ölçek puanlarının normal dağılım gösterdiği (Kolmogorov-Smirnov $Z=0.050$, $p=0.200<0.05$) verilerin analizinde parametrik analizlerden Kruskal Wallis Test ve Mann Whitney U-Testi, normal dağılım göstermediği (Kolmogorov-Smirnov $Z=0.103$, $p=0.01>0.05$) verilerin analizinde ise parametrik analizlerden Independet t Testi kullanılmıştır. Sonuçlar (ortalama±standart sapma) olarak verildi. $p<0.05$ istatistiksel olarak anlamlı kabul edildi.

Araştırmanın Etik Boyutu: Araştırmanın yapılabilmesi için öncelikle uygulamanın yapılacağı kurumdan gerekli yazılı izin *(2014/8092 sayılı)* alınmıştır. Bilgi edinilen tüm araştırmalarda cevapların gönüllü olarak verilmesi gerektiği için araştırmaya alınacak hemşirelerinin gönüllü katılımlarına önem verilmiştir. Ayrıca, araştırmanın amacı ve elde edilen sonuçların hangi amaçlarla kullanılacağı hemşirelere açıklandıktan sonra onayları *(bilgilendirilmiş onay ilkesi)* sözlü olarak alınmıştır. Araştırmaya katılan hemşirelerin, kendileri ile ilgili bilgilerin başkaları ile paylaşılamayacağı konusunda açıklama yapılmış ve *"gizlilik ilkesine"* uyulmuştur.

BULGULAR

Araştırmaya katılan öğrencilerin; %82.6'sının kadın olduğu, %58.7'sinin yurtta kaldığı, %20.7'sinin ailesi ile birlikte yaşadığı, %80.8'sinin orta düzeyde gelir durumuna sahip olduğu, %8.8'sinin burs aldığı, %68.1'inin ise halen okudukları bölümü birinci sırada tercih ettikleri saptanmıştır.

 Copyright © International Conference on Quality in Higher Education(ICQH)

Tablo 1. Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Bazı Tanıtıcı Özelliklerinin Dağılımı

Özellikler	N	%
Yaş ortalaması=18.65±1.13		
Cinsiyet		
Kadın	176	82.6
Erkek	37	17.4
Ailenin Gelir Düzeyi		
Düşük	22	10.3
Orta	172	80.8
İyi	19	8.9
Burs Alma Durum		
Alıyor	17	8.0
Almıyor	196	92.0
Yaşadığı Yer		
Yurtta	125	58.7
Aile ile birlikte	44	20.7
Akraba yanında	19	8.9
Ev arkadaşları ile birlikte	25	11.7
Şehir Dışından Gelme		
Sakarya ilinden	38	17.8
Sakarya ili Dışından	175	82.2
Bölümü Tercih Sırası		
1. tercih	145	68.1
2. ve üstü tercih	68	31.9
Sosyokültürel Etkinliklere Katılma Durumu		
Katılıyorum	68	32.0
Katılmıyorum	145	68.0
TOPLAM	**213**	**100.0**

Öğrencilerin ÜYO toplam skor ortalaması 239.45±26.57, *(48-336 puan)* alt boyutlara ilişkin puanları sırasıyla üniversite ortamına uyum: 57.90±11.24,duygusal uyum:42.61±9.36, kişisel uyum:37.39±7.32, karşı cinsle ilişkiler:34.74±9.15, akademik uyum:32.81±7.59, sosyal uyum:33.97±5.99 olarak bulunmuştur. Öğrencilerin genel olarak, yükseköğretim yaşamına uyumlarının kısmen iyi düzeyde olduğu söylenebilir.

Tablo 2. Araştırma Kapsamına Alınan Öğrencilerin ÜYÖ ve Alt Boyutları Puan Ortalamaları

ÜYÖ ve Alt Boyutları	X±SS	Cronbach Alfa Değeri
Üniversite Ortamına Uyum	57.90±11.24	0.81
Duygusal Uyum	42.61±9.36	0.79
Kişisel Uyum	37.39±7.32	0.76
Karşı Cinsle İlişkiler	34.74±9.15	0.73
Akademik Uyum	32.81±7.59	0.71
Sosyal Uyum	33.97±5.99	0,67
Ölçek Toplam	239.45±26.57	0.76

Elde edilen bulgular incelendiğinde, yaş değişkeni ile uyum düzeyi arasında bir ilişki bulunmamıştır. Benzer biçimde araştırmada kız ve erkek öğrencilerin üniversiteye uyum düzeyleri arasında önemli bir farklılığın olmadığı saptanmıştır ($p>0.05$).

Öğrencilerin ÜYÖ puanlarının sosyo-ekonomik düzey değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere uygulanan Kruskal Wallis testi sonucunda, gruplar arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark saptanmamıştır. Buna göre, orta üst gelir gruplarının puanları, orta alt gelir grubundan anlamlı düzeyde yüksektir. Dolayısıyla ailesi üst gelir grubuna sahip öğrencilerin ve ailesi ile birlikte yaşayan öğrencilerin çeşitli boyutlardaki uyum puanlarının anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu görülmektedir ($p<0.05$). Ekonomik seviye arttıkça uyum puanları da yükselmektedir. Üniversite ortamına uyum, duygusal

 Copyright © International Conference on Quality in Higher Education(ICQH)

uyum, kişisel uyum, karşı cinsle ilişkiler, akademi k uyum ve sosyal uyu m düzeyi puanları orta üst gelir grubunda, orta alt gelir grubundan anlamlı düzeyde yüksek bulunmuştur.

Tablo 3. Öğrencilerin ÜYÖ ve Alt Boyutları Puan Ortalamalarının Cinsiyet ve Gelir Durumu Değişkenlerine Göre Karşılaştırılması

Özellikler	Üniversite Uyum Ölçeği ve Alt Boyutları						
	Üniversite Ortamına Uyum	Duygusal Uyum	Kişisel Uyum	Karşı Cinsle İlişkiler	Akademik Uyum	Sosyal Uyum	Ölçek Toplam
	X±SS	X±SS	X±SS	X±SS	X±SS	X±SS	X±SS
Cinsiyet							
Kadın	57.50±11.3	42.26±9.41	37.25±7.41	34.36±9.43	33.03±7.31	33.81±6.10	239.23±36.9
Erkek	59.83±9.54	44.29±8.72	38.08±6.50	36.56±7.56	31.72±8.54	34.75±4.95	245.27±34.9
İstatistiksel Analiz*	t:1.303 p>0.05	t:1.263 p>0.05	t:0.682 p>0.05	t:1538 p>0.05	t:0.863 p>0.05	t:1.007 p>0.05	t:1.104 p>0.05
Gelir Durumu							
Düşük	51.90±13.31	40.95±9.40	34.13±8.75	34.86±18.94	30.68±9.39	29.77±6.73	222.32±32.12
Orta	58.44±10.94	42.57±9.21	37.83±7.04	34.71±7.24	32.54±7.32	34.26±5.76	240.38±33.17
İyi	60.94±9.58	44.89±10.65	37.21±7.47	34.89±8.34	37.68±5.92	37.21±5.20	250.84±30.45
İstatistiksel Analiz **	KW:7.121 **p<0.05**	KW:3.352 p>0.05	KW:3.424 p>0.05	KW:4.013 p>0.05	KW:10.208 **p<0.05**	KW:12.162 **p<0.05**	KW:11.059 **p<0.05**

**Independet t Test, Kruskal Wallis Test.*

Tablo 4'te, ÜYÖ puanlarının üniversitede öğrenim gördükleri bölümü tercih sırası değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan analiz sonucunda, üniversite ortamına uyum ve akademik uyum alt boyutlarında gruplar arasında istatistiksel açıdan anlamlı fark saptanmıştır. Tercih sırası değişkenine göre öğrencilerin uyum düzeyleri incelendiğinde; öğrencilerin üniversite ortamına uyum ve akademik uyum düzeylerinin, bölümlerini 1.sırada tercih edenlerin 2. ve üstü sırada tercih edenlere göre anlamlı düzeyde düşük olduğu görülmektedir. Bu sonuç, öğrencinin ilk sıralarda tercih etmesine ilişkin olarak üniversite ve bölüme ait olumlu yüklemelerinin ve yüksek beklentilerinin olabileceğini düşündürmüştür. Ancak eğitim başladıktan hemen sonraki dönemde bu beklentilerin yeterince karşılanmaması üniversiteyi ilk sırada tercih etmeyen öğrencilere göre hayal kırıklığının daha yoğun yaşamasına yol açabilir. Bu durum akademik ve genel uyum üzerinde kendisini gösterebilir. Nitekim Sevinç (2010) üniversiteye yönelik beklentiler ve tercih nedenleri, öğrencilerin uyumlarını olumsuz etkileyen faktörler olarak tanımlamış, kurumsal aidiyet ve kurumsal kimlik geliştirememenin ise öğrencilerin kurumsal uyumlarını olumsuz yönde etkilediğini belirtmiştir. Akademik uyumu etkileyen faktörler arasında, öğretim elemanlarıyla ilişkiler, öğretim elemanlarının mesleki nitelikleri, öğretim süreci öğrenciler tarafından sıklıkla belirtilmiştir.

Tablo 4. Öğrencilerin ÜYÖ ve Alt Boyutları Puan Ortalamalarının Bölümü Tercih Sırasına Göre Karşılaştırılması

Tercih Sırası	Üniversite Uyum Ölçeği ve Alt Boyutları						
	Üniversite Ortamına Uyum	Duygusal Uyum	Kişisel Uyum	Karşı Cinsle İlişkiler	Akademik Uyum	Sosyal Uyum	Ölçek Toplam
	X±SS	X±SS	X±SS	X±SS	X±SS	X±SS	X±SS
1. tercih	54.25±10.02	42.70±92.25	37.63±7.10	34.77±10.14	30.79±7.41	34.27±5.99	240.45±36.41
2. ve üstü tercih	59.36±12.49	42.43±9.70	36.88±7.78	34.68±6.69	34.89±5.99	33.34±5.90	238.36±34.67
İstatistiksel Analiz	t:6.582 **p<0.05**	t:0.289 p>0.05	t:0.681 p>0.05	t:0.83 p>0.05	t:7.014 **p<0.05**	t:1.084 p>0.05	t:0.754 p>0.05

**Independet t Test.*

Örneklemdeki öğrencilerin %68'inin sosyokültürel etkinliklere (sinema, halk dansları, tiyatro, öğrenci toplulukları vb.) hiç katılmadıkları ve katılanlara göre üniversite ortamına uyum, akademik uyum, sosyal uyum, duygusal uyum, kişisel uyum ve karşı cinsle ilişkiler alanlarında uyum sağlamada daha fazla problem yaşadıkları saptanmıştır (Tablo 5).

 Copyright © International Conference on Quality in Higher Education(ICQH)

Tablo 5. Öğrencilerin ÜYÖ ve Alt Boyutları Puan Ortalamalarının Burs Alma ve Sosyokültürel Etkinliklere Katılma Durumuna Göre Karşılaştırılması

Özellikler	Üniversite Uyum Ölçeği ve Alt Boyutları						
	Üniversite Ortamına Uyum	Duygusal Uyum	Kişisel Uyum	Karşı Cinsle İlişkiler	Akademik Uyum	Sosyal Uyum	Ölçek Toplam
	X±SS	X±SS	X±SS	X±SS	X±SS	X±SS	X±SS
Burs Alma							
Alıyor	55.15±11.22	42.32±9.16	37.13±7.90	34.72±10.14	35.29±7.01	37.97±5.29	244.15±34.01
Almıyor	51.38±10.89	42.33±9.70	36.08±7.78	34.38±6.69	31.09±5.99	32.14±5.98	237.76±27.37
İstatistiksel Analiz*	U:1452.500 **p<0.05**	U:1662.00 p>0.05	U:1542.00 p>0.05	U:1485.000 p>0.05	U:5387.00 **p<0.05**	U:5014.00 **p<0.05**	U:4561.01 **p<0.05**
Etkinliklere Katılma							
Evet	57.25±10.02	44.70±9.25	39.63±7.10	36.77±10.14	35.71±7.41	38.27±5.94	251.40±36.41
Hayır	53.36±12.49	40.43±9.51	35.88±7.10	33.61±6.42	32.89±5.32	33.34±5.19	238.36±34.60
İstatistiksel Analiz **	t:6.020 **p<0.05**	t:10.608 **p<0.05**	t:7.513 **p<0.05**	t:6.783 **p<0.05**	t:7.891 **p<0.05**	t:6.794 **p<0.05**	t:7.156 **p<0.05**

**Mann Whitney U-Test, **Independet t Test.*

SONUÇ

Araştırmada elde edilen sonuçlar; sosyokültürel etkinliklere katılan, ailesinin gelir düzeyi yüksek, ailesi ile birlikte yaşayan ve burs alan öğrencilerin; akademik, sosyal, duygusal, kişisel, karşı cinsle ilişkiler ve üniversite ortamına uyum düzeylerinin daha yüksek olduğunu göstermiştir. Öğrencilerin üniversiteye uyumunu arttırmak için üniversite yönetimlerinin akademik danışmanlık sistemi kapsamında akademik danışmanları (özellikle üniversite birinci sınıf öğrencilerinde akademik ve sosyal danışmanlık sistemi) düzenli olarak bilgilendirmeleri ve akademik danışmanlığı özendirici bir uygulama sistemi (ödüllendirme, takdir, araştırma desteği vb.) geliştirmeleri önerilebilir. Aynı zamanda üniversitelerin tanıtımına yönelik bir strateji geliştirilmesi ile aday öğrencilerin üniversite ve bölüm tercih sürecinde üniversite hakkında daha kapsamlı bilgilere ulaşmaları sağlanmalıdır.

KAYNAKÇA

Aladağ, M. (2009). Üniversiteye uyum konusunda yürütülen akran danışmanlığı programının değerlendirilmesi. Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi, 31: 12-22.

Aladağ, M., Kağnıcı, Y., Tuna, E., & Tezer, E. (2003). Üniversite yaşamı ölçeği: Ölçek geliştirme ve yapı geçerliği üzerine bir çalışma. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi, 2(20)*, 41-47.

Alpan, A. (1992). Cumhuriyet üniversitesi ve Erciyes üniversitesi fen edebiyat fakültesi öğrencilerinde çevreye ve üniversiteye uyum sorunları. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Cumhuriyet Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sivas.

Baker, R, Siryk, B. (1984). Measuring adjustment to college. Journal of Counseling Psychology, 33: 31-38.

Buote, V. M. (2006). Friendship development and university adjustment among first-year students (Master's thesis, Wilfrid Laurier University). Retrieved from http:// scholars.wlu.ca

Estrada, L., Dupoux, E., Wolman, C. (2005). The personal-emotional social adjustment of English-language learners to a community college. Community College Journal of Research and Practice, 29(7): 557-568.

Mercan, S.Ç, Yıldız, A.S. (2011) Eğitim fakültesi birinci sınıf öğrencilerinin üniversiteye uyum düzeylerinin farklı değişkenler açısından incelenmesi. Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi, 16 (2): 135-154.

Öztemel, K. (2010). Teknik Eğitim Fakültesi öğrencilerinin uyum düzeylerinin incelenmesi. Politeknik Dergisi, 13 (4): 319-325.

Pancer, S.M, Hunsberger, B., Pratt, M.W., Alisat, S. (2000). Cognitive complexity of expectations and adjustment to university in the first year. Journal of Adolescent Research, 15: 38-57.

Paul, E.S, Brier, S. (2001). Friendsickness in the transition to college: Precollege predictors and college. Journal of Counseling and Development, 79 (1): 77-89.

Sevinç, S. (2010). Mersin Üniversitesi birinci sınıf öğrencilerinin kişisel ve kurumsal uyumlarını olumsuz etkileyen faktörlerin incelenmesi. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Mersin Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Mersin.

Şen, Ö. Ö. (2004). Ege Üniversitesi Eğitim Fakültesi öğrencilerinin sorunlarının bazı değişkenler açısından incelenmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ege Üniversitesi, Sosyal Bilimleri Enstitüsü, İzmir.

ÜNİVERSİTELER İÇİN KURUMSAL VERİ DEĞERLENDİRME SİSTEMLERİ VE KAZANIMLARI ÜZERİNE ÖRNEK BİR UYGULAMA

Yrd. Doç. Dr. Abdulkadir YALDIR
İktisadi İdari Bilimler Fakültesi, Yönetim Bilişim Sistemleri, Pamukkale Üniversitesi, Denizli, Türkiye
akyaldir@pau.edu.tr

Uzm. Leyla ÖZGÜR POLAT
Bilgi İşlem Daire Başkanlığı Pamukkale Üniversitesi, Denizli, Türkiye
lozgur@pau.edu.tr

Uzm. Mustafa Egemen TANER
Kalite Yönetimi ve Veri Değerlendirme Uygulama ve Araştırma Merkezi, Pamukkale Üniversitesi, Denizli, Türkiye
metaner@pau.edu.tr

Uzm. Öncü YANMAZ ARPACI
Kalite Yönetimi ve Veri Değerlendirme Uygulama ve Araştırma Merkezi, Pamukkale Üniversitesi, Denizli, Türkiye
oyarpaci@pau.edu.tr

Tevfik YILDIRIM
Bilgi İşlem Daire Başkanlığı Pamukkale Üniversitesi, Denizli, Türkiye
tyildirim@pau.edu.tr

Uzm. Mehmet Ulaş KOYUNCUOĞLU
Bilgi İşlem Daire Başkanlığı Pamukkale Üniversitesi, Denizli, Türkiye
ulas@pau.edu.tr

ÖZET
Kalite yönetim sistemlerinin bir gereği olarak hizmet kalitesini artırmak ve sunulan hizmetlerin ölçülmesine yönelik çalışmalar yapmak isteyen kurumlarda bilgi sistemlerinin kullanımı; analiz, kontrol, karar verme ve kurumsal planlama süreçlerinde büyük önem arz etmektedir. Bu amaca yönelik olarak, kalite yönetiminin temel ilkelerinden biri olan sistem yaklaşımı ile kurum bünyesindeki tüm verileri sayısal olarak ifade eden ve performans çıktılarına kısa sürede ulaşabilen kurumsal veri değerlendirme sistemlerine ihtiyaç duyulmaktadır. Bu çalışmada, Pamukkale Üniversitesi Bilgi Sistemleri kapsamında yer alan Kurumsal Veri Değerlendirme Sistemi (KVDS) incelenerek, sistemin üniversitedeki tüm paydaşlarına katkısı değerlendirilmiştir. Ayrıca, üniversitelerde hangi verilere ulaşılması gerektiği ve verilerin nasıl değerlendirilebileceği hakkında bilgiler örnek bir uygulama üzerinden verilmiştir. Bu çalışma ile kalite yönetimi çerçevesinde üniversitelerde kurumsal veri değerlendirme sisteminin önemi ve tasarım süreci anlatılmıştır. Geliştirilen sistemle birlikte kurumsal performans verilerinde şeffaflık ve standart sağlanmıştır. Bu sistem sayesinde kurumsal değerlendirme kapsamındaki veriler anlık olarak alınabilmekte, raporlanabilmekte ve aynı zamanda belirli periyotları kapsayacak şekilde arşivlenebilmektedir.
Anahtar kelimeler: Kurumsal Performans, Yönetim Bilgi Sistemi, Kalite Yönetimi, Veri Analizi

GİRİŞ
Günümüz bilgi teknolojileri çağında doğru bilgiye ulaşma ve süreçlerin etkin bir şekilde yürütülebilmesi adına entegre bilgi sistemlerinin kullanılması bir zorunluluk haline gelmiştir. Dolayısıyla artık üniversiteler ile birlikte gerek kamu gerekse özel sektörlerde süreçler entegre bilgi sistemleri yardımı ile yürütülmekte vefarklı türdeki birçok veri depolanmaktadır. Bu veri yığını içerisinden anlamlı verilere ulaşarak kurum kimliğine özel göstergelere hızlı ve doğru bir şekilde ulaşmak oldukça zor ve bürokrasi gerektiren bir

 Copyright © International Conference on Quality in Higher Education(ICQH)

süreçtir.

Kurumsal veri değerlendirme sistemleri, kurum bünyesindeki tüm verilerin sayısal olarak ifade edilebildiği ve performans çıktılarına kısa sürede ulaşılmasına olanak sağlayan sistemlerdir. Bu sistemlerYükseköğretim Kurulunun 09.12.2013 tarih ve 64665 sayılı yazısı gereği üniversitelerinher yıl Kurumsal Değerlendirme Raporuna da temel oluşturacaktır.Bu sayede gerekli verilere kısa sürede ulaşabilecek ve kurumun izleme ve değerlendirme faaliyetlerinin etkinliği kolaylıkla sağlanabilecektir.

Literatür incelendiğinde daha çok yükseköğretim kurumlarında öğretim elemanlarının performanslarına dönük çalışmalar öne çıkmaktadır (Kalaycı, 2009). Yükseköğretim kurumlarında genel olarak veri değerlendirme sistemleri konusunda gerçekleştirilen çalışmalar ise oldukça kısıtlıdır. Bu çalışmalardan en önemlisi Christensen vd. (2011) tarafından gerçekleştirilmiş olup, ilgili çalışmada Güney Florida Üniversitesi'nde ABET (Accreditation Board for Engineering and Technology) akreditasyon çalışmaları kapsamında gerçekleştirilen web tabanlı bir veri değerlendirme sistemi içeren portal tanıtılmıştır. Yükseköğretim kurumlarında kurumsal veri değerlendirme sistemleri konusunda dünyadaki birçok kurumda çalışmalar gerçekleştirilmektedir. Ancak Türkiye'deki üniversiteler içerisinde bu çalışmadaki gibi kapsamlı bir veri değerlendirme sistemi mevcut olmayıp, bu çalışma ilkler arasında yer almaktadır.

Çalışma kapsamında üniversitelerdeki hangi verilere ulaşılabildiği ve verilerin nasıl değerlendirilebileceği hakkında bilgiler örnek bir uygulama üzerinden verilmektedir. Uygulama öncesinde ilgili birimler ile oluşturulan kurul ve kurul toplantıları ile ilgili bilgiler de verilmektedir. Bu çalışmanın üniversitelere, kalite çerçevesinde kurumsal veri değerlendirme sisteminin önemi ve nasıl tasarlanması gerektiğinin yanı sıra hangi performans göstergelerinin elde edilebileceği üzerine yol gösterici olması beklenmektedir.

Çalışmada konuya giriş yapılarak kurumsal veri değerlendirme sistemi anlatılmış, ardından örnek uygulamada yer alan sistemin hazırlanma süreci ve sistemde hazırlanan raporlar hakkında bilgiler verilmiş, sonuç ve tartışma bölümü ile çalışma sonlandırılmıştır.

KURUMSAL VERİ DEĞERLENDİRME SİSTEMİ

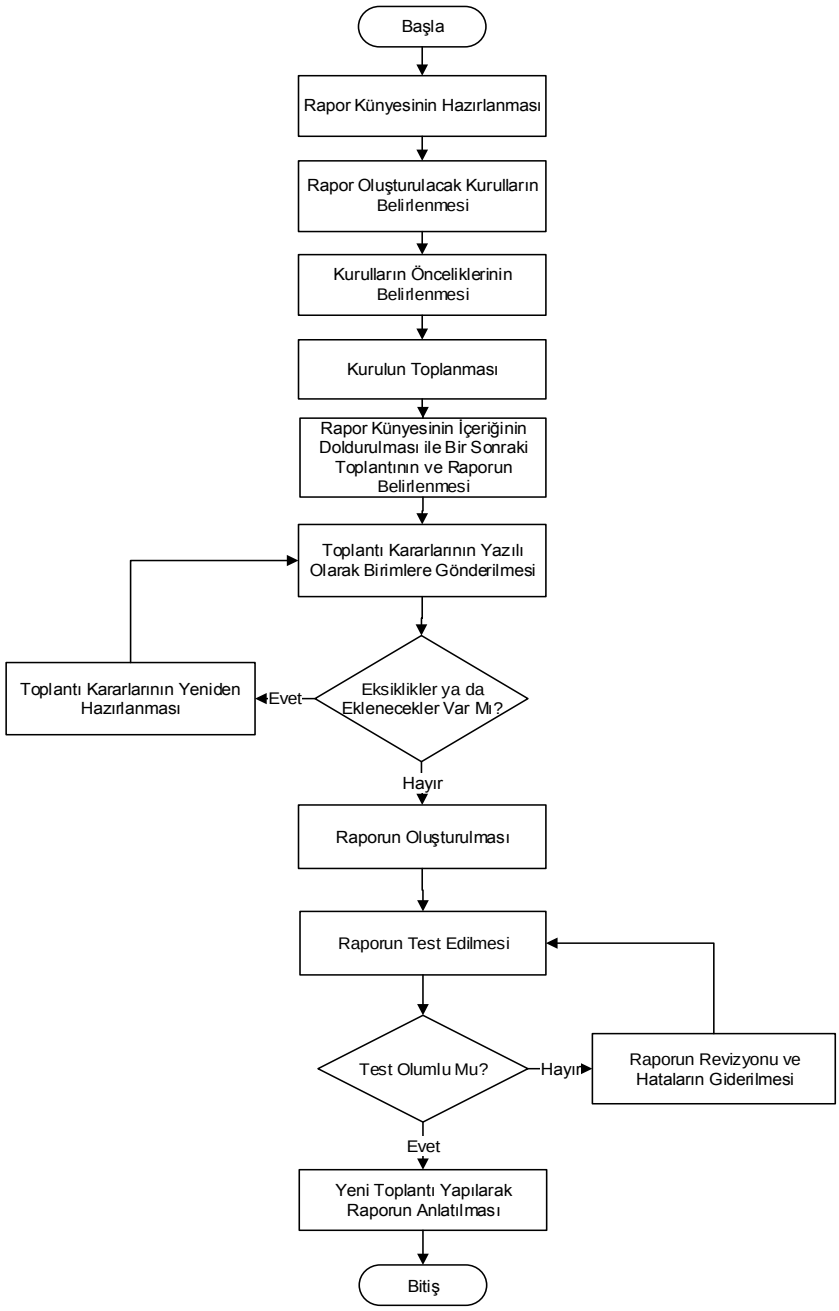
Pamukkale Üniversitesi Kurumsal Veri Değerlendirme Sistemi, kurumsal verilerin elde edilmesine, değerlendirilmesine ve istatistiksel olarak raporlanmasına imkân tanıyan bir bilgi sistemidir. Pamukkale Üniversitesi, kurum işleyişinin etkin bir şekilde sağlanması, kurumsal verilerin takibi, kurumsal verilerde standardizasyonun sağlanması ve genel kurumsal verilerde şeffaflık sağlanması gibi kazanımlar elde etme amacı ile 2013 yılının Ağustos ayında Kurumsal Veri Değerlendirme Sistemi ile ilgili planlama çalışmalarına başlamıştır.

Kurumsal veri değerlendirme sisteminin hazırlanma süreci

Projenin ilk aşamasında, hem kurum içinde yönetimle paylaşmak hem de kurum dışına ve resmi kurumlara göndermek amacıyla kurumsal verilere ihtiyaç duyan öncelikli birimler belirlenmeye çalışılmış ve bu kapsamda üniversite yönetimi tarafından projenin Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı ve Personel Daire Başkanlığı birimleri ile başlanmasına karar verilmiştir. Kurumsal Veri Değerlendirme Sistemi Kurul üyeliğine; Bilgi İşlem Daire Başkanlığından Analiz Şefi ve Raporlama Şefi, Kalite Yönetimi ve Veri Değerlendirme Uygulama ve Araştırma Merkezi'nden (KADEM) iki Uzman, Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı ve Personel Daire Başkanlığı birimlerinden Daire Başkanları ve konu ile ilgili Şube Müdürlerinin seçilmesiyle kurul çalışmalarına resmi olarak başlanmıştır.

Kurumsal veri değerlendirme sisteminin hazırlanmasında uygulanan sürecin genel gösterimi Şekil 1'de yer almaktadır.

 Copyright © International Conference on Quality in Higher Education(ICQH)



Şekil 1: Kurumsal veri değerlendirme sisteminin hazırlanmasındaki sürecin genel gösterimi

Şekilde de görüldüğü gibi çalışmaya başlamadan önce analiz ve raporlama personeli ortak kararı ile toplantılarda gündeme alınacak raporların, hangi konular hakkında bilgi alınması gerektiğini belirlemek adına rapor künyesi şablonunun oluşturulması gerekmektedir. Bu sayede toplantılarda gereksiz zaman kayıpları engellenecek ve toplantı için birimler tarafından da ön hazırlık yapılmasına olanak sağlanacaktır. Ardından kurulların belirlenmesi ve toplantıların planlanması gerekmektedir. Kullanılan örnek rapor şablonunda istenilen veriler Şekil 2'de yer almaktadır.

 Copyright © International Conference on Quality in Higher Education(ICQH)

Rapor Adı	Lisansüstü Öğrenci Verileri
Pusula Yeri	Kurumsal Veri Değerlendirme Sistemi - Öğrenci Verileri
Rapor Paydaşları	Enstitüler, İdari Bilimler, Anabilim Dalları
Veri Girişinden Sorumlu Birim	Enstitüler, Anabilim Dalları
Rapora Erişim Yetkisi	Personel, Öğrenci, Admin

Verileri Yedekleme Periyodu	1 Ekim - 1 Mart
Verilerin Güncellenme Periyodu	-
Rapor DüzenlemeYetkisi	Bilgi İşlem Daire Başkanlığı Raporlama Şefi

İstatistiksel Bilgiler	Minimum, Maksimum, Genel Toplam
Satır Değerler	Enstitüler
Sütun Değerler	ALES Puanı, Mülakat Puanı, Akademik Ortalama, YDS Puanı, Başarı Puanı, Kontenjan Sayısı, Başvuran Öğrenci Sayısı, Kayıt Olan Öğrenci Sayısı, Kontenjan Doluluk Oranı
Satır Alt Değerler	Program Türü (Tezli,Tezsiz, Doktora), Programlar (Artılı Yapı)
Sütun Gruplama Değerleri	Puanlar İçin (En Düşük, En Yüksek), Öğrenci Sayıları İçin (Kız, Erkek, Toplam)
Grafik Türü ve Veriler	-
İlk Seçilecek Parametreler	Tarih (Her Yıl 1 Ekim ve 1 Mart)
İkinci Tablo Satır Değerleri (varsa)	-
İkinci Tablo Sütun Değerleri (varsa)	-

Özel İstek ve Durumlar	Şeritli Satırlar, Toplam Sütunu ve Satırları Kalın Yazılı, Genel Toplam Mavi Dolgulu - Kalın Beyaz Yazılı
İçerdiği Özet Bilgi	Raporda, enstitülerdeki kontenjan ve başvuru notları ile ilgili veriler listelenmektedir. Sütun değerlerinde akademik birim adı, ales, mülakat, yds, akademik ortalama, başarı puanı, kontenjan sayısı, başvuran öğrenci sayısı, kayıt olan öğrenci sayısı ve kontenjan doluluk oranı yer almaktadır. Aynı zamanda başvuru değerlendirmede dikkate alınan notların (ales, mülakat, yds, akademik ortalama ve başarı puanı) enstitü ve alt dallardaki anabilim dalları bazında en yüksek ve en düşük değerleri de yer almaktadır. Enstitülerin önünde yer alan + işaretine tıklanarak tezli, tezsiz yüksek lisans ve doktora programları ve altlarındaki anabilim dallarına erişilebilmektedir. Not: Veriler, her yılın 1 Ekim ve 1 Mart tarihlerinde yedeklenmekte ve geçmiş verilere bu tarihlerde ulaşılabilmektedir.

Şekil 2: Örnek rapor künyesi şablonu

Kurul çalışmaları, her kurul ile iki haftada bir olacak şekilde dönüşümlü olarak her hafta toplantı yapılması ve her toplantıda ilgili kurula ait bir raporun analiz ve tasarımının yapılması şeklinde planlanmıştır. Rapor seçimleri, ilgili birimlerin öncelikleri, ihtiyaçları ve mevzuatlar çerçevesinde yapılmış ve bir sonraki kurulda hangi rapor üzerinde çalışılacağı belirlenmiştir. Kurulda yer alan birim temsilcileri, analiz ve tasarımı yapılacak olan rapor için eğer mevcutsa daha önceden yapılmış çalışmaları veya hazırlanmış rapor formatlarını getirmekte, Kalite Yönetimi ve Veri Değerlendirme Uygulama ve Araştırma Merkezi (KADEM) ise raporun yükseköğretim kalite standartları ve Pamukkale Üniversitesi Stratejik Planının performans göstergelerinin ölçülebilmesi açısından uygunluğunu tespit etmektedir.

Kurul üyelerinin ve önceliklerinin belirlenmesinin ardından haftalık toplantılar düzenlenerek raporun taslağı, hangi verilerin kullanılacağı ile birlikte Şekil 2'de yer alan rapor künyesi şablonunun doldurulması ve bir sonraki toplantı tarihi ile raporun belirlenmesi gerekmektedir. Ardından ilgili kişilerin toplantı kararlarını kurul üyelerine göndermesi ve kararların karşılıklı olarak onaylanması sonucunda raporun hazırlanması, kodlanması ve test edilmesi aşamaları sırası ile izlenmelidir. Test işleminde rapor künyesindeki verilerin ve sistemdeki verilerin doğru olması durumunda kurul yeniden toplanarak raporun son hali birlikte incelenir.

Sürdürülebilirlik ve yaşayan sistem yaklaşımları doğrultusunda raporların belirli periyotlarda teknik bakım ve kontrolleri yapılmaktadır. Sistem kullanıcıları tarafından saptanan değişiklik, düzeltme, ekleme veya hata tespitleri Bildirim Sistemi vasıtası ile Bilgi İşlem Daire Başkanlığı'na iletilmekte ve gerekli görülen durumlarda kurul tekrar toplanmaktadır. Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı ve Personel Daire Başkanlığı ile başlanmış olan süreç, bu birimlerin öncelikli rapor tasarımlarının tamamlanması ile birlikte Yapı İşleri ve

 Copyright © International Conference on Quality in Higher Education(ICQH)

Teknik Daire Başkanlığı, Uluslararası İlişkiler Koordinatörlüğü, Farabi Öğrenci Değişim Koordinatörlüğü, Yurtdışı Öğrenci Koordinatörlüğü ve Bilimsel Araştırma Projeleri Koordinasyon Birimi ile devam etmiş ve mevcutta gerekli olan raporların tasarlanarak sisteme aktarılmasının ardından kurullar ihtiyaç halinde ve gerekli görülen durumlarda tekrar toplanmak üzere çalışmalarını tamamlamıştır. Dokümanların takibi ve yönetilmesi açısından yapılan tüm çalışmalar, toplantı gündemleri ve toplantı tutanakları ile kayıt altına alınmış ve toplantı tutanakları tüm kurul üyeleri tarafından imzalanarak onaylanmış ve arşivlenmiştir.Bu süreç her kurul için tekrarlanarak menüler oluşturulmuş ve sistemin son hali şekillenmiştir.

Kurumsal veri değerlendirme sisteminde hazırlanan raporlar

Sistemde hazırlanan raporlar altı ana başlıkta toplanarak menüde yer almaktadır. Rapor künyesinde yer alan yetkilendirme dahilinde bazı raporlar herkese açık iken bazıları ise sadece yetkili birimlerin kullanımına açılmıştır. Bu yetkiler, kurul üyelerinin isteği doğrultusunda oluşturulmakta olup bu bölümde yetkiler dikkate alınmadan tüm raporlar kısaca anlatılmaktadır.

Sistemde yer alan altı ana başlık:

- *Altyapı Verileri*
- *Genel Kurumsal Veriler*
- *Değişim Programları Verileri*
- *İçerik Yönetimi*
- *Öğrenci Verileri*
- *Personel Verileri*

Buna göre;*Altyapı Verileri* menüsünün altında,Yapı İşleri ve Teknik Daire Başkanlığı ile gerçekleştirilen kurul toplantılarında tasarlanan Alan Dağılımları Raporu yer almaktadır. Raporda, Üniversitemizin yerleşkelerinin toplam alanlarının yanı sıra açık spor alanları, amfiler, idari ofisler, kantin/yemekhaneler, kapalı spor alanları, konferans salonları, laboratuarlar, öğretim elemanı ofisleri ve sınıfların sayıları ile birlikte alanları yer almaktadır.

*Genel Kurumsal Veriler*menüsünde sistemde yer alan sayısal veriler görsel bir şekilde özet rapor dahilinde sunulmaktadır.Raporda yer alan özet veriler Tablo 1'de gösterilmektedir. Bu veriler ayrıntılı bir şekilde grafikler yardımı ile sayfada yer almaktadır. Genel kurumsal veriler sayfası sayesinde üniversite üst yönetimi ve birimlerdeki personel sayısal verilere çok kısa bir sürede tek bir ekrandan ve görsel olarak ulaşabilmektedir.

Tablo 1. Genel kurumsal verilerde yer alan bilgiler

ÖĞRENCİ SAYILARI	Toplam	Kız	Erkek	Doktora	Yüksek Lisans	Lisans	Ön lisans	Birinci Öğretim	İkinci Öğretim
	53517	25005	28512	583	3497	31810	17627	36167	17350
PERSONEL SAYILARI	Toplam	Akademik	İdari	Sözleşmeli	Geçici	Şirket Elemanı	Daimi İşçi	Ders Veren	
	5374	1964	1551	22	21	1775	13	28	
ÖĞRETİM ELEMANI SAYILARI	Toplam	Profesör	Doçent	Yardımcı Doçent	Öğretim Görevlisi	Okutman	Uzman	Araştırma Görevlisi	
	1964	223	247	393	291	100	55	655	
AKADEMİK BİRİM SAYILARI	Enstitü	Fakülte	Yüksekokul	Meslek Yüksekokulu					
	5	15	6	12					
PROGRAM SAYILARI	Doktora	Yüksek Lisans	Lisans	Ön Lisans					
	34	111	172	180					
ALAN DAĞILIMLARI	Amfi	İdari Ofis	Kantin	Kapalı Spor Alanı	Konferans Salonu	Laboratuvar	Öğretim Elemanı Ofis	Sınıf	
	2019,92	2503,775	12800,2316	5296,24	17225,6	5974,906	17604,275	32466,1175	

Değişim Programları Verilerinde, Uluslararası İlişkiler Koordinatörlüğü ve Farabi Öğrenci Değişim

 Copyright © International Conference on Quality in Higher Education(ICQH)

Koordinatörlüğüile gerçekleştirilen kurul toplantılarında tasarlanan raporlar Anlaşma Sayıları, Hareketlilik Performans Verileri ve Öğrenci Sayılarıdır.Anlaşma Sayıları raporunda, değişim programları (Erasmus, veya Mevlana) kapsamında birimlere göre yapılan anlaşma sayıları ülkeler bazında yer almaktadır. Hareketlilik Performans Verileri Raporunda, Erasmus Değişim Programı ile akademik birimlerce yapılan ikili anlaşma sayıları aktif pasiflikleri ile birlikte anlaşma kontenjanları ve cinsiyetlerine göre giden öğrenci sayıları yer almaktadır. Ayrıca giriş tipi olarak Farabi seçilir ise Farabi kapsamında sınıflara göre kontenjan ve gelen/giden öğrenci sayıları cinsiyete göre yer almaktadır.Öğrenci Sayıları raporunda ise değişim programları (Erasmus, Farabi veya Mevlana) kapsamlarında birimlere göre gelen ve giden öğrenci sayıları gösterilmektedir.

İçerik Yönetimi menüsü, Rapor Çalışma Kontrol, Rapor Kontrol Listesi ve Rapor Künyesi sayfalarından oluşmaktadır. Bu sayfalarda yönetici yetkisindeki analiz ve raporlama personeli ile uzman personel tarafından sistemdeki aynı sayıları içeren raporların sayı kontrolleri ile künye bilgilerinin veri girişi yapılmaktadır.

*Öğrenci Verileri*menüsünde, Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı ile gerçekleştirilen kurul toplantılarında tasarlanan raporlar yer almaktadır. Bu raporlar aşağıdaki gibidir:

- *Çift Anadal / Yan Dal Öğrenci Sayıları:*Kayıt Olan Öğrenciler, Okuyan Öğrenciler ve Mezun Öğrenciler parametrelerine göre akademik birimlerdeki çift anadal ve yan dal yapan öğrenci sayıları yer almaktadır.
- *Ders Verileri*: Akademik birimlerdeki seçilen tarih dikkate alınarak üç yıllık periyotta birimdeki mevcut derslerin, o dönemde yeni açılan derslerin ve kapatılan derslerin sayıları gösterilmektedir.
- *Disiplin Cezası Alan Öğrenci Sayıları:*Belirlenen başlangıç ve bitiş tarihlerinde, birimlerdeki (Enstitü/ Fakülte / Yüksekokul / Meslek Yüksekokulu) disiplin türlerine göre ceza alan öğrenci sayıları raporlamaktadır.
- *İl / Bölge Bazında Öğrenci Sayıları:*Kayıt Olan Öğrenciler, Okuyan Öğrenciler ve Mezun Öğrenciler parametrelerine ve ikametgâh adresine veya nüfusa kayıtlı olduğu il seçeneklerine göre akademik birimlerdeki öğrencilerin iller bazında sayıları yer almaktadır.
- *Lisansüstü Öğrenci Verileri:*Enstitülerdeki kontenjan ve başvuru puanları ile ilgili veriler listelenmektedir.
- *Mezuniyet Süreleri ve Not Ortalamaları:*Öğrencilerin mezun olma süreleri 2 yıldan başlayarak 10 yıl ve üzeri şeklinde mezun olanların sayısı, toplam mezun sayısı ve mezuniyet not ortalamaları şeklinde yer almaktadır.
- *Öğrenci Başarı Oranları:* Kodu ve adı belirtilen derslerin pratik ve teorik olarak kredileri (AKTS), öğrenci yükü (teorik ders kredisinin tamamı ile pratik ders kredisinin yarısının toplamı), dersi alan toplam öğrenci sayısı, derste başarılı olan öğrenci sayısı ve dersin başarı oranı (başarılı olan öğrenci yüzdesi) dönem bazında listelenmektedir
- *Öğrenci Kontenjan Doluluk Oranları:* Üniversitedeki öğrenci kontenjanları, yerleşen öğrenci sayıları ve kayıt olan öğrenci sayıları ile doluluk oranları akademik birimlere ve cinsiyetlerine göre listelenmektedir.
- *Öğrenci Sayıları:* Hazırlık, 1.sınıf, 2.sınıf, 3.sınıf, 4.sınıf, 5.sınıf, 6.sınıf ve toplam sütunlarından oluşturulan bu raporda öğrenci sayıları, cinsiyete ve sınıflara göre raporlanmıştır.
- *Öğrenci Uyrukları:* Türk öğrencilerin ve yabancı uyruklu öğrencilerin akademik birimlerdeki ön lisans-lisans, yüksek lisans ve doktora programlarına göre dağılımları listelenmektedir. Ayrıca sayfada, yabancı uyruklu öğrencilerin uyrukları bazında(ülke adlarına göre) ön lisans, lisans, yüksek lisans ve doktora programlarına göre sayıları da yer almaktadır.
- *Öğrenci Yerleşme Puanları:* ÖSYM tarafından yapılan Lisans Yerleştirme/Öğrenci Seçme Sınavları sonucunda Pamukkale Üniversitesi'ne yerleşen öğrencilerin giriş puanları dinamik şekilde yıllık bazda tutularak, kayıt olan öğrenciler puan türlerine göre en düşük ve en yüksek olarak raporlanmıştır.
- *Öğretim Türüne Göre Öğrenci Sayıları:*Kayıt Olan Öğrenciler, Okuyan Öğrenciler ve Mezun Olan Öğrenciler parametrelerine göre akademik birimlerdeki birinci ve ikinci öğretim türleri dahilinde kız, erkek ve toplam öğrenci dağılımları gösterilmektedir.

Personel Verileri menüsünde Personel Daire Başkanlığı ile gerçekleştirilen kurul toplantılarında tasarlanan raporlar yer almaktadır. Bu raporlar aşağıdaki gibidir:

- *Akademik 1 Sayılı Cetvel:*Pamukkale Üniversitesi akademik birimlerinde yer alan akademik kadroların derecelerine göre dağılımı gösterilmektedir.

- *Akademik Proje Bilgileri:* Pamukkale Üniversitesi akademik birimlerinde gerçekleştirilmekte olan Bilimsel Araştırma Projelerinin (BAP) sayıları, yıllara göre raporlanmıştır.
- *Aylık İşgücü Çizelgesi:* Aylık olarak işe alınan, işten ayrılan, bir önceki ay sonu itibariyle çalışanlar, mevcut ay sonu itibari ile çalışan personel sayılarının cinsiyete göre dağılımının gösterildiği rapordur.
- *İdari Kadro Dağılımı*: İdari kadroların kadro yerine göre veya görev yerine göre birimlerdeki dağılımları listelenmektedir.
- *Kadro Durumları:*Akademik ve idari personelin kadro durum bilgileri kadro derecelerine göre raporlanmıştır.
- *Personel Eğitim Durumları:*Akademik ve idari personelin eğitim durumları eğitim derecelerine göre raporlanmıştır. Doktora, Yüksek Lisans, Lisans, Yüksekokul, Meslek Yüksekokulu, Lise, İlköğretim mezun sayıları ve toplam sütunlarından oluşturulan bu rapor cinsiyetlere göre de bölümlendirilmiştir.
- *Personel Genel Hizmet Süreleri:* Akademik ve idari personelin hizmet süreleri, 0-5, 6-10, 11-15, 16-20, 21-25, 26+ aralıklarına göre, cinsiyetler bazında raporlanmıştır.
- *Personel Görevlendirmeleri:*Ders Görevlendirmeleri(31, 38, 40A, 40B, 40D kanun maddelerine göre), Geçici Görevlendirmeler (39. ve 14. kanun maddelerine göre)ve Uzun Süreli Görevlendirmeler (33. ve 35. kanun maddelerine göre)seçeneklerine göre görevlendirme sayıları yer almaktadır.
- *Personel İzin Sayıları:*Seçilen başlangıç ve bitiş tarihleri arasındaki akademik/idari birimlerde izin türlerine (yıllık izin, mazeret izni vb.) göre onaylı izin sayıları yer almaktadır.
- *Personel Sayıları:*Akademik veya idari personel tipine, kadro ve görev yerine göre personelin birimlerdeki dağılımları cinsiyetleri dikkate alınarak gösterilmektedir.
- *Personel Yabancı Dil Puanları:*Üniversite personelinin birimlerdeki A, B ve C seviyelerindeki yabancı dil notuna(KPDS, YDS) sahip personel sayıları gösterilmektedir.
- *Personel Yaş Dağılımları:* Akademik/İdari personelin yaş itibariyle dağılımı (18-24, 25-29,30-34, 35-39, 40-44, 45-49, 50-54, 55-59, 60-65, 66+ yaş aralıkları) cinsiyete ve toplama göre raporlanmıştır.

SONUÇ VE TARTIŞMA

Çalışma sonucunda, belirlenen ihtiyaçlar kapsamında tasarlanarak geliştirilenKurumsal Veri Değerlendirme Sistemi, iç ve dış paydaşların kullanımına sunulmuştur. Bu sistem sayesinde; üniversitedeki farklı birimlerin iç ve dış paydaşlara sunmak istedikleri verilerin tek bir tasarım altında istenildiği anda elde edilebilmesi sağlanmıştır. Sistem işletilmesi ve bakımı kolay, sürdürülebilir, minimum hata ile kendi içerisinde tutarlı ve istatistiki raporların oluşturulabilmesi kullanıcı dostu olarak tasarlanmıştır. Ayrıca, istatistiki raporların talep edildiğinde veya belirli periyotlarda, istenilen formatta çıktı haline getirilerek iç ve dış paydaşlara sunulabilmesi; verilerin değerlendirilerek stratejik planın izlenmesinde ve performans programı raporlarında girdi olarak kullanılabilmesi; kurumsal veriler ışığında üniversite kaynaklarının etkin bir şekilde yönetimi ve kurumsal kaynak planlarının yapılabilmesi; kurumsal veriler yardımıyla daha etkin stratejiler ve politikalar belirleyebilmesi gibi kazanımlar sistem sayesinde elde edilmiştir.

Çalışmaüniversitelere, kalite yönetim sistemleri çerçevesinde kurumsal veri değerlendirme sisteminin önemi ve nasıl tasarlanması gerektiğinin yanı sıra hangi performans göstergelerinin elde edilebileceği üzerine yol gösterici niteliktedir.Mevcut sisteme iş zekası özelliği eklenerek kullanıcıların istedikleri parametrelerle birlikte istedikleri formatta raporlarını tasarlayabilmeleri adına çalışmalar devam etmektedir.

TEŞEKKÜR

Sistemin tasarım ve oluşturma sürecinde katkısı olan tüm kurullara ve sistemin kodlanması ve standartlarının belirlenmesinde sabırla çalışan başta Simge ZEREY olmak üzere Uğur ORAL, Özgür AŞIK ve yazılım birimindeki tüm çalışanlara teşekkürü bir borç bilmekteyiz.

KAYNAKÇA

Christensen, K., Perez, R., Panta, P., Bedarahally, P. (2011). *Unifying Program-Level ABET Assessment Data Collection, Analysis, and Presentation*, 41st Annual Frontiers in Education Conference (FIE).

Kalaycı, N. (2009). *Yükseköğretim Kurumlarında Akademisyenlerin Öğretim Performansını Değerlendirme Sürecinde Kullanılan Yöntemler*, Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi, Cilt 15, Sayı 60, s: 625-656

ÜNİVERSİTELERDE KAMU İÇ DENETİM STANDARTLARININ, KALİTE YÖNETİM SİSTEMİNİN YENİ VERSİYONU (ISO 9001:2015) İLE UYUMUNUN SAĞLANMASI

Mesut Kaplan
mesut.kaplan@bilecik.edu.tr

ÖZET
ISO 9001;2015 kalite Yönetim Sistemleri Standardı, Eylül 2015 itibariyle son halini almış ve uygulanmaya hazır hale gelmiştir. Standartta köklü değişiklikler öngörülmüştür. Bu durum Kamu iç denetim standardı uygulayan kurum veya kuruluşlar için önemli gelişmeleri beraber getirecektir. Özellikle üniversite uygulamalarında, İç Denetim Standartları; iç denetimin uygulanmasına ilişkin temel ilkeleri tanımlamak, uygulamaya yönelik bir çerçeve oluşturmak, iç denetimin kalitesinin değerlendirilmesi için gereken ölçütleri belirlemek, kurumsal işlem ve süreçlerin gelişimini desteklemek suretiyle iç denetimin katma değerinin artırılmasını amaçlar. İç denetimin kalitesinin idarenin içinde ve dışında kabul görebilmesi için Standartların iç denetçiler tarafından iyi anlaşılması ve denetim faaliyetlerinin icrasında bu standartlara bağlı kalınması büyük önem taşımaktadır. Birikirinden çok farklı olarak görülen her iki standart temel süreçlerin oluşturulması ve süreçlerin performansının yükseltilmesine odaklanmış olmakla beraber bir çok alanda yeni yaklaşımları desteklemektedir.
Bu çalışma, yeni revize edilen ISO 9001 standardı ile, Kamu iç denetim standardını harmonize ederek, iş mükemmelliğinin sağlanması açısından üniversitelerde yeni bir model oluşturulmasını desteklemektedir.
Anahtar Kelimeler: ISO 9001, kamu iç denetim standartı, üniversitelerde kalite sistemleri uygulamaları

 Copyright © International Conference on Quality in Higher Education(ICQH)

ÜNİVERSİTELERİN AKADEMİK PERFORMANS PUANLARI ÜZERİNE BİR ÇALIŞMA

Leman KUTLU
Haliç Üniversitesi Meslek Yüksekokulu, İstanbul,Türkiye
lemankutlu@halic.edu.tr

Murat BEKEN
Haliç Üniversitesi Meslek Yüksekokulu, İstanbul,Türkiye
muratbeken@halic.edu.tr

Fatma Nur GÜDER
Haliç Üniversitesi Meslek Yüksekokulu, İstanbul,Türkiye
fatmanurguder@halic.edu.tr

Hasret BAHÇEKAPI
Haliç Üniversitesi Meslek Yüksekokulu, İstanbul,Türkiye
hasretbahcekapı@halic.edu.tr

Fatma ÖZHAN
Haliç Üniversitesi Meslek Yüksekokulu, İstanbul,Türkiye
fatmaozhan@halic.edu.tr

ÖZET
Türkiye'deki üniversitelerin akademik performans puanlarının vebu puanlarla ilişkili faktörlerin incelendiği çalışma tanımlayıcı ve ilişki arayıcı olup örneklemini University Ranking by Academic Performance (URAP) 'ının son üç yıla ait akademik performans puanlarına sahip 121 üniversite oluşturdu. Çalışmanın verileri, üniversitelerin web sayfasında yayınladığı yönerge,usul ve esaslardan, Yüksek Öğretim Bilgi Yönetim Sistemi'ndeki üniversitelerin birim, öğrenci, akademik personel verilerinden,URAP 'ın son üç yıla ait üniversitelerin akademik performans puanlarından oluşturuldu. Değerlendirmede One Sample Kolmogorov Smirnov Testi, frekans, yüzdeleme, ortalama, correlasyon, Paired Samples Test ve t testikullanıldı. Anlamlılık düzeyi $p<0,05$ olarak kabul edildi.Çalışmadadevlet üniversitelerinin (%76) çoğunluğu oluşturduğu kuruluş sürelerinin 15 yıl ve üstünde (%58,7) olduğu, her yıl öğrenci ve öğretim elemanı sayısının arttığı,Performans, teşvik, geliştirme veya ödül yönergesi (%66,1) olduğu, son üç yıla göre akademik performans puanları arasında farklılıklar olduğu ($p<0,05$), akademik performans kriterleri arasında, öğrenci, akademisyen ve kuruluş süresiyle akademik performans puanları arasında anlamlı ilişkiler olduğu saptandı ($p<0,05$).
Anahtar Kelimeler:Üniversite, Akademik Performans Puanı

GİRİŞ

Günümüzde eğitim, ülkelerin gelişmişlik düzeylerinin ölçülmesinde büyük önem taşıyan bir kriterdir. Sosyo-ekonomik gelişme sürecinde, sanayi toplumundan bilgi toplumuna geçiş eğitimin önemini arttırmış ve eğitimli insan kaynağı tüm ülkelerin gelişim sürecinde çok daha fazla rol oynayan bir etken haline gelmiştir. Eğitim; bireyin ve toplumun gelişmesini sağlayan, ekonomik kalkınmayı destekleyen,kültürel değerleri koruyup geliştirerek gelecek nesillere aktarılmasını sağlayan ertelenemez ve vazgeçilemez çok önemli bir süreç olarak belirtilmektedir(Çetin, 2014**;**Tezel, 2010).

Temel girdisi insan olan, ona belirli yeterlikler kazandırmayı hedefleyen öğretim kurumlarının etkin bir değerlendirme sistemi oluşturmalarının önemi daha da ortaya çıkmaktadır. Açık toplumsal sistemler olarak ele alınan öğretim kurumları ürettikleri hizmet ve ürünlerle diğer tüm örgütlerin temelde insan kaynakları girdisini oluşturmaktadır(Tonbul,2008, ss.633-662). Eğitimli insan kaynağı yetiştirmede en üst düzey kurumlar olan üniversiteler ise eğitim kalitesi, meslek edindirme gücü ve bireylere sağladığı çeşitli

 Copyright © International Conference on Quality in Higher Education(ICQH)

imkanlarıyla toplumun gelişimine katkı sağlamaktadır. Üniversiteler bir yandan nitelikli işgücü yetiştirme, öte yandanaraştırma-geliştirme etkinlikleri aracılığı ile toplumsal gelişmelerin öncüsü olma işlevi yürütmektedir. Buönemli yükümlülükleriyle üniversitelerin gerek eğitim-öğretim, gerekse araştırma-geliştirmefaaliyetleri ile çağın gerektirdiği evrensel kalite düzeyine ulaşabilmeleri, bilimsel, teknolojik ve sosyoekonomik gelişmelere göre kendilerini sürekli olarak yenileyebilmeleri için sağlıklı performans değerlendirme sistemine ihtiyacı olduğu belirtilmektedir(Tonbul,2008, ss.633-662; Türk andRoolaht, 2007, ss.206-222).

Bilgi toplumu esaslı gelişmeler, üniversitelere olan talebi arttırmış ve nitelikli hizmet beklentisi de giderek artmıştır (Kalaycı,2009,ss.625-656; YÖDEK,2007). Performans değerlendirme birçok örgütte yaygın bir şekilde kullanılmakla beraber son zamanlarda eğitim kurumlarında da kullanımı artmıştır(Başbuğ ve Ünsal, 2010, ss.1-24).Yükseköğretim sistemini oluşturan organlar ve bu organların işleyişi, ekonomide, siyasal kurumlarda, sosyo- kültürel değerlerde, bilim ve teknoloji alanında yaşanan değişimlere paralel olarak radikal bir şekilde değişmektedir (Kalaycı,2009,ss.625-656). Yüzyıllardır süregelen yükseköğretim kurumları, çeşitli sistem ve hizmet biçimleri nedeniyle değişikliğe uğramış ve günümüzdeki son halini almıştır (Çetinsaya, 2014,s.30).

Kurum ve kuruluşların örgütsel verimliliği artırmak, ekip çalışmasını ve iletişimini geliştirmek ve örgüt performansını yönlendirme gücünü ellerinde tutmak için performans değerlendirme stratejilerinden daha çok yararlandığı görülmektedir(Tonbul,2008, ss.633-662; Tosun,2004). Bu yönelimin temelinde performans değerlendirmeuygulamalarının, örgütsel hedeflerin gerçekleşme düzeyini artıracağı, kurumsal isleyişte aksayan yönlerin saptanmasını kolaylaştıracağı, örgütsel iklim ve kurum kültürünün çalışanlar üzerindeki etkisine ilişkin özgül veriler sağlayabileceği ve örgütsel performansın artacağı varsayımı yatmaktadır(Polycarp, Chigozie, 2015, ss.627-640;Tonbul,2008, ss.633-662).
Üniversitelerde performans değerlendirme sisteminin kurulması bu kurumların bazı özgünlüklerinin göz önünde bulundurulmasını gerektirmektedir.Simmons (2002) üniversitelerin bilgiye dayanan örgütler olduklarını, bu kurumlarda performans değerlendirmenin özel bir önemle ele alınmasını gerekli hale getirdiğini belirtmektedir (Çetin, 2014).

Günümüz üniversitelerinde hem kurumların hem de akademisyenlerin bireysel performansları tartışılan güncel konular arasındadır(Çetinsaya, 2014,s.30). Eğitimin yanında akademik performanslarıyla da ön plana çıkan üniversiteler, akademik performanslarını arttırma çabası içerisindedirler.

Dünyada birçok ülkede üniversitelerin performansları çeşitli kriterler dikkate alınarak ölçülmektedir. Performanslar değerlendirilirken izlenen yollar açısından benzerlikler içerse de ülkeden ülkeye farklılık gösterebilmektedir(Esen ve Esen, 2015, ss.52-67). İngiltere'de TIMES dergisi, İspanya'da WEBOMETRICS, Tayvan'da HEEACT, Hollanda'da LEIDEN, İspanya'da Scimago Araştırma Kurumu, yükseköğretim kurumlarını yayın sayısı, atıf sayısı, öğretim üyesi – öğrenci oranı, etki değeri gibi kriterlere göre değerlendirerek sıralamaktadırlar. Türkiye'de ise akademik performans değerlendirilmesi Orta Doğu Teknik Üniversitesi (ODTÜ) Enformatik Enstitüsü bünyesinde kurulan URAP Araştırma Laboratuvarı tarafından 2010 yılından itibaren yapılmaktadır. URAP, üniversiteleri son yıl SCI, SSCI ve AHCI tarafından taranan makale sayısı kriterine, öğretim üyesi başına düşen makale sayısı, atıf sayısı, öğretim üyesi başına düşen atıf sayısı, toplam bilimsel doküman sayısı, öğretim üyesi başına düşen toplam bilimsel doküman sayısı, doktora öğrenci sayısı, doktora öğrenci oranı ve öğretim üyesi başına düşen öğrenci sayısı kriterlerine göre değerlendirmektedir.
Diğer dünya ülkelerinde olduğu gibi Türkiye'deki yükseköğretim kurumları da akademik performanslarını arttırma çabası içerisindedirler. Türkiye'nin dünya ülkeleri arasındaki yerine bakılacak olursa bilimsel çalışmalar açısından gelişmekte olduğu görülmektedir. TÜBİTAK ULAKBİM tarafından yapılan bir araştırmaya göre makale, derleme/inceleme ve not türünde yapılan yayın sayılarına göre ülkeler sıralanmış ve 1981-2007 yılları arasında Amerika Birleşik Devletleri (ABD) 6.634.586 yayın sayısı ile ilk sırada yer almıştır. Japonya'nın ikinci (1.493.226), Almanya'nın üçüncü (1.490.270) olduğu sıralamada Türkiye 120.562 yayın sayısı ile 26. sırada yer almaktadır. Türkiye'nin belirtilen dönemde atıf sayısı 548.547, etki değeri ise 4,55 olarak belirlenmiştir. Yıl bazında bakıldığında ise Türkiye'nin yıllık yayın sayısı sıralamasında 2007 yılında 19. sıradan 2008 yılında 18. sıraya yükseldiği görülmektedir(Türkiye Bilimsel Yayın Göstergeleri II, 2009). Bu durum, Türkiye'nin bilimsel çalışmalar açısından gelişim içerisinde olduğunu göstermektedir.

 Copyright © International Conference on Quality in Higher Education(ICQH)

Görüldüğü gibi ülkeler bilgi toplumu esasının getirdiği gereklilikle akademik anlamda bir rekabet içerisindedirler. Akademik performans puanlarını arttırmaya çalışan yükseköğretim kurumlarının özelliklerinin incelenmesi ve bu puanın oluşturulmasına etki eden faktörlerin irdelenmesi yükseköğretim kurumlarının gelişimi açısından bir zorunluluktur.

Bu bilgiler ışığında bu çalışma Türkiye'deki üniversitelerin akademik performans puanlarının ve bu puanlarla ilişkili faktörlerin incelenmesi amacıyla yapılmıştır.Üniversitelerin akademik performansları detaylı olarak incelenmiş, akademik performans puanlarına etki eden veya etmeyen faktörler ortaya konmuştur.

METOD

Bu çalışma tarama modelinde, kesitsel, tanımlayıcı ve ilişki arayıcı bir çalışma olup 18 Ekim ile10 Kasım 2015 tarihleri arasında yapıldı.Çalışmanın evreniniTürkiye Yüksek Öğretim Bilgi Yönetim Sisteminde2014-2015 yılına ait istatistiklerde belirtilen 86 vakıf üniversitesi ve 107 devlet üniversitesi olmak üzeretoplam 193 üniversite, örneklemini iseOrta Doğu Teknik Üniversitesi Enformatik Enstitüsü bünyesindeki UniversityRankingbyAcademicPerformance (URAP) 'ın sayfasında 2013-214, 2014-2015,2015-2016 eğitim yılına ait akademik performans puanlarına sahip121 üniversite oluşturdu.

Çalışmanın verileri, üniversitelerin web sayfasında yayınladığı yönetmelik, yönerge ,usul ve esaslardan, Yüksek Öğretim Bilgi Yönetim Sistemi'nin sayfasında yıllara göre belirtilen üniversitelerin nicel özelliklerinden; birim,öğrenci, akademik personel verilerinden, Orta Doğu Teknik Üniversitesi Enformatik Enstitüsü bünyesindekiUniversityRankingbyAcademicPerformance (URAP) 'ın sayfasında 2013-214, 2014-2015 ve 2015-2016eğitimyılına ait üniversitelerin akademik performans puanlarından oluşturuldu.

Veri toplama aracı olarak araştırmacıların oluşturduğu üniversite bilgi formukullanıldı. Üniversite bilgi formuüniversitenin türü, öğrenci sayısı, öğretim türü, akademik personel sayısı, unvanları, öğretim elemanı öğrenci oranı, birimleri, kuruluş süresi, akademik performans puanı, performans, teşvik ve ödül faaliyetlerini kapsayan yönetmelik, yönerge, usul ve esasların olma durumunu sorgulayan10 sorudan oluşturuldu.

Araştırmacılar tarafından çalışmada aşağıdaki sorulara yönelik cevaplar arandı:
-Çalışma kapsamındaki Üniversitelerin nicel özelliklerinden; türleri, öğrenci ve akademik personel sayıları, öğretim elemanı öğrenci oranı, birimleri, kuruluş süresi, akademik performans puanları nedir?
-Üniversitelerin akademik performans puanları ileüniversitelerin kuruluş süresi akademik personel, veöğrenci sayısıarasında ilişki var mıdır?
-Üniversitelerin akademik performans puanları ile makale puanı,toplam atıf puanı,toplam bilimsel doküman puanı doktora öğrencisi puanıve öğretimüyesi/öğrenci puanıarasında ilişki var mıdır?
-Üniversitelerin türlerine göre akademik performans puanı arasında fark var mıdır?
-2013-214 ,2014-2015 ve 2015-2016 eğitim yılına ait üniversitelerin akademik performans puan ortalamaları arasında fark var mıdır?

Araştırmanın verileri bilgisayar ortamında SPSS 15 programı kullanılarak değerlendirildi.Verilerin değerlendirmesinde One Simple Kolmogorov Simirnov Testi, frekans, yüzdeleme, minimum, maksimum, ortalama, pearsonve spearmancorrelasyon, Paired Samples Test ve t testikullanıldı.Anlamlılık düzeyi $p<0,05$ olarak kabul edildi.

BULGULAR

Çalışmadakiüniversitelerin çoğunudevlet üniversitelerinin (%76) oluşturduğu kuruluş sürelerinin 15 yıl ve üstü (%58,7) olduğu ve tamamının birinci öğretim yaptığı ve, birinci öğretim yapanların çoğunun, ikinci öğretim (% 81,88) de yaptığı saptandı(Tablo 1).

 Copyright © International Conference on Quality in Higher Education(ICQH)

Tablo 1: Üniversite ve Öğretim Türü, Kuruluş Süresinin Dağılımı (N:121)

Üniversite Türleri	**n**	**%**
Devlet Üniversitesi	92	76
Vakıf Üniversitesi	29	24
Öğretim Türü*		
Birinci Öğretim	121	100
İkinci Öğretim	99	81,88
Uzaktan Eğitim	65	53,7
Açık Öğretim	3	2,5
Kuruluş Süresi		
15 Yıldan az	50	41,3
15 yıl ve üstü	71	58,7
Min:7 Max:82 $\bar{x}$ ± SD:21,25 ±15,41		

Üniversitelerin birimlerine göre dağılımı incelendiğinde araştırma ve uygulama merkezlerinin sayısının fazla olduğu saptandı (Tabo 2).

Tablo 2:Üniversitelerin Birimlerinin Dağılımı

	Fakülte	**Enstitü**	**Yüksekokul**	**Meslek Yüksekok.**	**Araştırma Uyg. Merkezi**	**TOPLAM**
n	1207	482	423	837	2340	5289
Min	2	1	0	0	0	8
Max	22	17	9	24	105	145
$\bar{x}$ ± SD	9,98 ±4,650	4,2 ± 2,62	3,54 ±1,99	7,02 ±5,27	19,53 ± 17,15	43,71±26,61

Eğitim dönemlerine göre öğretim elemanı sayıları incelendiğinde her eğitim döneminde öğretim üyesi, öğretim görevlisi, araştırma görevlisi ve diğer öğretim elemanlarının sayılarının arttığı belirlendi (Tablo 3).

Tablo 3:Üniversitelerin Öğretim Elemanlarının Yıllara Göre Dağılımı, Minimum, Maksimum ve Ortalama Değerleri

	Öğretim Üyesi	**Öğretim Görevlisi**	**Araştırma Görevlisi**	**Diğer***	**TOPLAM**
2012-2013					
n	**47499**	**16084**	**35993**	**11051**	**110627**
Min	21	**14**	**0**	**0**	**86**
Max	2656	**535**	**2387**	**444**	**5476**
$\bar{x}$ ± SD	392,55±447,77	**132,93**±103,491	**297,46**±394,50	**91,33**±90,75	**914,27±977,89**
2013-2014					
n	**50765**	**17347**	**38295**	**11576**	**117983**
Min	26	**12**	**0**	**0**	**124**
Max	2736	**510**	**2464**	**425**	**5612**
$\bar{x}$ ± SD	419,55±449,81	**143,36**±101,16	**316,49 ± 404,20**	95,67±91,05	**975,07±982,94**
2014-2015					
n	60972	18724	41349	12334	133379
Min	37	12	2	3	138
Max	2928	479	1733	480	5130
$\bar{x}$ ± SD	**503,90 ± 482,40**	154,74 ±94,37	341,73 ±329,30	102,78±95,26	**1102,31 ± 942,30**

Eğitim yıllarına göre öğrenci sayıları incelendiğinde her eğitim yılında önlisans, yüksek lisans doktora ve toplam öğrenci sayılarının arttığını sadece 2013-2014 eğitim yılında lisansta okuyan öğrenci sayısının düştüğü ve 2015-2016 yılında tekrar arttığı belirlendi. Lisansta okuyan öğrenci sayısının her eğitim yılında

 Copyright © International Conference on Quality in Higher Education(ICQH)

fazla olduğu 2014-2015 eğitim yılında önlisansta okuyan öğrenci sayısının 2 kattan fazla arttığı saptandı(Tablo 4).

Tablo 4:Üniversitelerin Öğrenci Sayılarının Yıllara Göre Dağılımı, Minimum, Maksimum ve Ortalama Değerleri

	Önlisans	Lisans	Yüksek Lisans	Doktora	TOPLAM
2012-2013					
n	736103	3818708	201161	57163	4813135
Min	0	896	0	0	2082
Max	28833	2255790	12401	5593	2264154
$\bar{x}$ **± SD**	6083,50± 6022,42	31559,57± 204307,47	1662,49± 2301,18	472,42±917,28	39777,98± 204859,14
2013-2014					
n	805728	1699529	293423	72502	2871182
Min	0	870	0	0	2201
Max	26910	68374	15927	6675	100130
$\bar{x}$ **± SD**	6658,91±6120,55	14045± 12481,81	2424,98± 3042,80	599,19±1116,30	237,78±20005,45
2014-2015					
n	1961047	3494631	304970	73058	5833706
Min	0	945	0	0	2584
Max	1013749	1667399	16355	6676	2686894
$\bar{x}$ **± SD**	16207±91929,46	28881,25 ± 151035,69	2520,41± 3178,17	603,79±1118,668	448212,45±243322,48

Üniversitelerin çoğunda akademik personeli motive etmeye ve geliştirmeye yönelik faaliyetlerin düzenlendiği ve web sayfasında yayınladığı yönergelerden; performans, bilimsel teşvik , bilimsel ödüllendirme ve ya akademik değerlendirme ve geliştirme yönergelerinden en az birinin olduğu (% 52,9)olduğu belirlendi (Tablo 5).

Tablo 5.Performans, Teşvik, Geliştirme, Ödül Yönergesi Olma Durumuna Göre Dağılımı

Yönerge	EVET		HAYIR	
	n	%	n	%
Performans, Teşvik, Geliştirme Ödül Yönergesi Olma Durumu	64	52,9	57	47,1
Performans Yönergesi	15	12,4	106	87,6
Bilimsel Teşvik	33	27,3	88	72,7
Bilimsel Ödül	18	14,9	103	85,1
Akademik Değerlendirme ve Geliştirme Yönergesi	48	39,7	73	60,3

Üniversitelerin akademik performans puan ortalamaları incelendiğinde (Tablo 6); 2014-2015 ve 2015-2016 yılındaki makale, toplam atıf, toplam bilimsel doküman, doktora öğrencisi ve öğretim üyesi/öğrenci puan ortalamalarının 2013-2014 yılına göre daha yüksek,2015-2016 yılındaki makale, toplam atıf puan ortalamalarının, toplam bilimsel doküman, doktora öğrencisi ve öğretim üyesi/öğrenci puan ortalamalarının 2014-2015 yılına göre daha düşük olduğu saptandı.

Üç Eğitim dönemine göre üniversitelerin akademik performans puanları karşılaştırıldığında (Tablo 6) toplam akademik performans , toplam atıf ve makale puanları arasında anlamlı farklılıkların olduğu ($p<0,05$), öğretim üyesi/öğrenci puanları arasında ise anlamlı farklılıkların olmadığı saptandı ($p>0,05$). 2014-2015-2015-2016 dönemine göre de doktora öğrencisi ve toplam bilimsel doküman puanları arasında anlamlı farklılıkların olmadığı belirlendi ($p>0,05$).

 Copyright © International Conference on Quality in Higher Education(ICQH)

Tablo 6. Eğitim Yıllarına Göre Akademik Performans Puanlarının Karşılaştırması

	Makale	Toplam Atıf Puanı	Toplam Bilimsel Doküman Puanı	Doktora Öğrencisi Puanı	Öğretim Üyesi/öğrenci Puanı	TOPLAM PUAN
2013-2014[a]						
Min	2	0,20	0,20	0	0,10	87,41
Max	183	195,95	195,10	199	99	808,59
$\bar{x}$ **± SD**	89,08±44,90	87,60±50,55	88,22±46,47	73,04±55,83	53,23±16,87	390,53±184,59
2014-2015[b]						
Min	10,60	18	9	0	0,10	118,3
Max	191,31	189	196	199	99	811,4
$\bar{x}$ **± SD**	100,05±40,07	102,33±41,33	98,14±42,53	78,72±55,85	53,28±16,87	428,41±167,93
2015-2016[c]						
Min	6,64	17,96	21,05	0,20	0,10	141
Max	169,64	188,66	171,91	184,99	89,48	767,35
$\bar{x}$ **± SD**	93,18±35,64	96,57±35,57	95,41±34,25	78,27±45,79	52,22±13,03	415,32±139,31
a-b: t:	a-b: t:7,299	a-b: t: 9,340	a-b:t:12,605	a-b: t:7,864	a-b:t:1,00	a-b: t:12,757
p:	p:0,000	p:0,000	p:0,000	p:0,000	**p:0,319**	p:0.000
a-c: t:	a-c: t: -2,120	a-c: t:-3,30	a-c: t:-4,314	a-c: t:-2,805	a-c: t:1,095	a-c: t:-4,132
p:	p:0,036	p:0,001	p:0,000	p:0,006	**p:0,276**	p:0,000
b-c: t:	b-c: t: 4,546	b-c: t: 2,04	b-c: t:1,604	b-c: t: 0,191	b-c: t: 1,110	b-c: t:3,124
p	p:0,000	p:0,044	**p: 0,111**	**p:0,849**	**p:0,269**	p:0,002

Tablo 7 ‘de eğitim dönemlerine göre Toplam akademik performans puanı ile alt kriter puanları arasındaki ilişki incelendiğinde her bir alt kriterle pozitif yönde anlamlı ilişki olduğu($p<0,05$) , 2015-2016 döneminin öğretim üyesi/öğrenci puanı arasında ise anlamlı bir ilişki olmadığı saptandı($p>0,05$).

Tablo 7:Eğitim Dönemlerine Göre Toplam Akademik Performans Puanının Alt Kriterleri Puanları Arasındaki İlişki

Eğitim Dönemi	**Makale**	**Toplam Atıf Puanı**	**Toplam Bilimsel Doküman Puanı**	**Doktora Öğrencisi Puanı**	**Öğretim Üyesi/öğrenci Puanı**
2013-2014 TOPLAM PUAN					
r	**0,936**	**0,943**	**0,971**	**0,816**	**0,239**
p	**0,000**	**0,000**	**0,000**	**0,000**	**0,008**
2014-2015 TOPLAM PUAN					
r	**0,912**	**0,915**	**0,964**	**0,823**	**0,250**
p	**0,000**	**0,000**	**0,000**	**0,000**	**0,006**
2015-2016 TOPLAM PUAN					
r	0,939	0,888	0,967	0,827	0,114
p	0,000	0,000	0,000	0,000	0,212

Akademisyen sayısı, öğrenci sayısı, ve kuruluş süresi ile üniversitelerin toplam akademik performans puanları arasında istatistiksel olarak pozitif yönde anlamlı ilişkiler olduğu(Tablo 8) saptandı ($p<0,05$).

 Copyright © International Conference on Quality in Higher Education(ICQH)

Tablo 8 Akademik Performans Puanları ile Akademisyen Sayısı, Kuruluş Süresi Arasındaki İlişki

	2013-2014 TOPLAM PUAN	2014-2015 TOPLAM PUAN	2015-2016 TOPLAM PUAN
Akademisyen sayısı	r:0,753 p:0,000	r:0,712 p:0,000	r:0,674 p:0,000
Öğrenci sayısı	r:0,571 p:0,000	r: 0,510 p:0,000	r:0,533 p:0,000
Kuruluş Süresi	r:0,800 p:0,000	r:0,798 p:0,000	r:0,796 p:0,000

Performans, teşvik ve ya ödüllendirme yönergeleri olma durumuna ve üniversite türüne göre üniversitelerin toplam akademik performans puan ortalamaları karşılaştırıldığında aralarında istatistiksel olarak anlamlı farklılıkların olmadığı belirlendi (p>0,05).Kuruluş süresine göre ise anlamlı farklılıkların olduğu (p<0,05) ve kuruluş süresi 15 yıl ve üstünde olanların ortalamalarının daha yüksek olduğu belirlendi (Tablo 9).

Tablo 9.Üniversite Türü, Performans, Teşvik Geliştirme ve ya Ödüllendirme Yönergeleri Olma Durumu ve Kuruluş SüresineGöre Akademik Performans Puanlarının Karşılaştırması

	2013-2014 TOPLAM PUAN		2014-2015 TOPLAM PUAN		2015-2016 TOPLAM PUAN	
YönergeDurumu	**X±SD**	**t /p**	**X±SD**	**t/p**	**X±SD**	**t/p**
Var	406,40±174,50	t:-1,326	442,94±161,30	t:-1,334	51,74±16,15	t:-1,289
Yok	359,55±201,48	p:0,187	400,06±178,80	p:0,185	52,46±11,22	p:0,200
Üniversite Türü		t:1,209		t:1,122		t:0,870
Devlet	401,89±184,46	p:0,229	438,01±166,90	p:0,264	421,50±138,16	p:0,386
Vakıf	354,47±183,53		397,94±170,49		395,68±143,59	
Kuruluş süresi		t: -9,495		t: -9,215		t:-9,026
15 yıl altı	246,71±112,68	**p:0,000**	299,81±102,53	**p:0,000**	309,92±83,50	**p:0,000**
15 yıl ve üstü	491,81±156,04		518,97±144,41		489,54±121,94	

SONUÇ VE TARTIŞMA

121 üniversitenin incelendiği çalışmada ilk olarak üniversitelerin türleri, öğrenci ve akademik personel sayıları, öğretim elemanı-öğrenci oranı, birimleri, kuruluş süreleri ve akademik performansları ortaya konmuş, akademik performans puanları ile üniversitelerin kuruluş süresi akademik personel ve öğrenci sayısı arasında ilişki olup olmadığı saptanmıştır. Akademik performans puanlarının makale puanı, toplam atıf puanı, toplam bilimsel doküman puanı, doktora öğrencisi ve öğretim üyesi/öğrenci oranı ile ilişkisi çalışmanın analizinde konu olan bir başka husustur. Öte yandan üniversitenin devlet veya vakıf üniversitesi olmasının akademik performans puanı üzerine etkisinin varlığı sınanmıştır. Akademik personeli teşvik eden ve ödüllendiren üniversitelerin, bu tutumlarının da akademik performans puanı üzerinde etkili olup olmadığı irdelenmiş, 2013-2014, 2014-2015 ve 2015-2016 eğitim dönemlerine göre üniversitelerin akademik performans puanları karşılaştırılmıştır.Sonuç olarak:

-Üniversitelerin akademik personelin motivasyonunu ve performansını arttırmaya yönelikyönergelerle düzenlemeler yaptığı,

-Üniversitelerin makale, toplam atıf, bilimsel yayın, doktora öğrenci sayısı, öğretim üyesi öğrenci oranının her yıl arttığı buna paralel olarak da akademik performans puanının arttığı,

-Üniversitelerin akademik personel ve öğrenci sayısının artmasından akademik performans puanının olumlu etkilendiği,

-Kuruluş yılı eski olanlarınakademik performans puanının daha yüksek olduğu

-Üniversitelerin akademik performans puanınıüniversitenin türünün, Performans, teşvik ve ya ödüllendirme yönergelerinin olma durumunun etkilemediği saptanmıştır.

Ulusal ve uluslararası düzeyde üniversitelerin başarılarının önemli göstergelerinden biri de Üniversitelerin Akademik Performans Puanıdır. Bu çalışmanın, akademik performans puanını arttırma amacı güden

 Copyright © International Conference on Quality in Higher Education(ICQH)

üniversiteler ve bu alanda çalışacak diğer araştırmacılar için motive edici ve yol gösterici olacağını düşünmekteyiz.

KAYNAKÇA

Başbuğ, G., Ünsal, P. (2010). Kurulacak bir performans değerlendirme sistemi hakkında akademik personelin görüşleri: bir kamu üniversitesinde yürütülen anket çalışması. İstanbul Üniversitesi Psikoloji Çalışmaları Dergisi,29,1-24.

Çetin, B. (2014). Eğitim ve Kalkınma İlişkisi: Türkiye Örneği, Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü , İktisat Ana Bilim Dalı, Yüksek Lisans Tezi.

Çetinsaya, G.(2014). Büyüme, Kalite, Uluslararasılaşma: Türkiye Yükseköğretimi İçin Bir Yol Haritası. 2. Baskı, Haziran,(s.30), Eskişehir;Yükseköğretim Kurulu Yayınları.

Esen, M.,Esen,D.(2015).Öğretim üyelerinin performans değerlendirme sistemine yönelik tutumlarının araştırılması. Yükseköğretim ve Bilim Dergisi, 5 (1), 52-67.

Kalaycı, N. (2009). Yükseköğretim Kurumlarında Akademisyenlerin Öğretim Performansını Değerlendirme Sürecinde Kullanılan Yöntemler, Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi,15(60):625-656.

Polycarp A. I, Chigozie P.U.-O. (2015 March). Performance Evaluation of Academic Staff in Universitiesand Colleges In Nigeria: The Missing Criteria.International Journal of Education and Research , 3 (3):627-640.

Tezel, T. (2010). Azgelişmiş Ülkelerde Kalkınmayı Etkileyen Faktörler ve Eğitimin Kalkınma Üzerine Etkileri ,İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İktisat Teorisi Anabilim Dalı Yayınlanmış YüksekLisans Tezi.

Tonbul, Y .(2008). Öğretim üyelerinin performansının değerlendirilmesine ilişkin öğretim üyesi ve öğrenci görüsleri. Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi, 56 : 633-662.

Tosun, H. (2004).Yükseköğretimde mevcut durum performans değerlendirme veyeniden yapılanma, Ankara;Ankara Ticaret Odası Yayını

Türk, K.,Roolaht,T. (2007). Appraisal and compensatıon of the academic staff ınestonianpublicand private universities: acomparative analysis.TRAMES, 11(61/56), 2; 206–222.

Türkiye Bilimsel Yayın Göstergeleri II (2009). Türkiye, Ülkeler ve Gruplar, Editörler: E. Akıllı - Ö. Büyükçınar - V. Latif - S. Yetgin - E.A. Gürses - C. Saraç ve İ.H. Demirel, (s.30),TÜBİTAK-ULAKBİM.

YÖDEK (Nisan 2007), "Yükseköğretim Kurumlarında Akademik Değerlendirme ve Kalite Geliştirme Rehberi", Internet Adresi: http://www.yodek.org.tr/yodek/files/7aa12f8d2582deb44d4249c7aa4a2020.pdf,ErişimTarihi:9.12.2015.

ÜNİVERSİTELERİN TOPLUMSAL FAALİYETLERİ

Doç. Dr. Mustafa Bayrakçı
EducationFaculty, Sakarya University, Sakarya, Turkey
mbayrakci@sakarya.edu.tr

Nurcan İlkay
GraduateStudent in HigherEducation Program, Sakarya University, Sakarya, Turkey
nurilkay54@gmail.com

Semiha Aksu
GraduateStudent in HigherEducation Program, Sakarya University, Sakarya, Turkey
semihaaksu@yahoo.com

ÖZET
Ülkemizdeki üniversiteler yerine getirdiği işlevlere göre örgütlenmemiş olup, hem eğitim- öğretim, hem bilimsel araştırma hem de topluma hizmet görevlerini aynı anda yerine getirmektedir. Üniversiteler toplumun en genç nesli olan çocuklardan başlayıp, bu genç nesli yetişmesinde oldukça önemli bir role sahip olan annelere kadar toplumun birçok kesimine yönelik faydalı faaliyetlerde bulunmaktadır. Bireylerin bilgiye daha kolay ve sürekli erişimini sağlamak amacıyla sürekli eğitim merkezleri, uzaktan eğitim ve açık öğretim ile ilgili uygulamalara daha fazla yer vermektedir. Ayrıca çağımızın toplumu olan bilgi ve üreten topluma daha faydalı olabilmek için küreselleşme, her geçen gün farklı boyutlara ulaşan açlık ve yoksulluğa yaratıcı çözümler bulma gibi görev değişikliklerini gerçekleştirerek kendini yenilemektedir. Diğer yandan kültürel gelişim, insani değerler, sorumluluk sahibi vatandaş yetiştirme, sürekli bir değişim, dönüşüm, gelişim içine girme gibi görevler de edinmektedir. Bu çalışma da üniversitelerin toplumsal hayata nasıl tesir ettiğiyle ilgili çalışmaları inceleyip, bu çalışmalardan elde edilen bilgiler derlenmiştir. Bu yönüyle çalışma literatür taramasıdır.
Anahtar kelimeler:üniversite, toplum, faaliyet, rol, görev

GİRİŞ

Günümüzde bilim ve teknolojinin hızla gelişmesi; insanların, toplumun ve örgütlerin bu gelişmeye ayak uydurmalarını zorunlu hale getirmektedir. Toplumdaki bireylerin ve örgütlerin kendilerini geliştirme, mesleki yeterliklerini artırma ve ilerleme çabaları da gitgide artmaktadır. Bu sürekli değişim ve gelişim nitelikli insan yetiştirme talebini ortaya çıkarmaktadır. Tüm öğretim kademeleri bu talepten etkilenmektedir. Bu doğrultuda eğitim sistemleri de yaşam boyu öğrenme hedefini içeren bir yapıya zorlanmaktadır.
Çağımızda iyi yetişmiş insan kaynaklarının öneminin artması sonucu, dünyada olduğu gibi ülkemizde de yüksek öğretimden beklenenler değişmiştir. Toplumlar üniversitelerin bir elit eğitiminden daha esnek programlarla kitle eğitimine yönelmesi beklentisine girmiştir. Bu gelişmeler üniversitelerin her alanda özellikle de ekonomik alandaki değişim ve dönüşümü takip ederek piyasanın ihtiyaç duyduğu insan gücü talebini karşılama görev ve sorumluluğunu artırmıştır.

Bu gelişmelere paralel olarak ülkemizde üniversiteler, sürekli eğitimi herkes için erişilebilir kılma ilkesinden hareketle bünyelerinde eğitim araştırma ve uygulama merkezleri kurmaya başlamışlardır. Sürekli eğitim amaçlı kurulan bu merkezler, yükseköğretim kurumlarında yürütülen akademik programların dışında daha esnek programlar uygulamaktadır. Bu uygulamalar daha kısa sürede ve ucuz maliyetle toplumda herkesin eğitime erişimini hedeflemektedir (Arslan, 2008).

Dünya sürekli bir değişim içerisindedir. Değişim ise yeni bilgi, beceri ve donamım gerektirmektedir. Yaşanılan dünya ve içinde bulunulan toplumla bütünleşebilmek, çağın hızla değişen teknolojik, ekonomik, toplumsal, kültürel yapısına uyum sağlayabilmek ve bireylerin genel ve mesleki bilgi birikimlerini geliştirilebilmek için, yaşamboyu öğrenme herkes ve özellikle yetişkinler için kaçınılmaz bir gerekliliktir.

Günümüz toplumları, "kendini geliştiren" ve "yaşamboyu öğrenme" becerilerine sahip bireylere gereksinim

 Copyright © International Conference on Quality in Higher Education(ICQH)

duymaktadır. Yaşamboyu öğrenme; bireylerin eğitim ve öğrenme sürecini, her yerde ve bütün yaşamboyu sürecek bir süreç haline dönüştürmektedir (Soran vd, 2006:202).

Bilginin yaratıldığı ve öğrenenlerin, bu sürece katılarak yetiştirildiği en önemli toplumsal kurum üniversitelerdir. Böyle bir işlevle toplumda önemli bir rol oynayan ve bilgiye gereksinim duyanlara bunu aktaran üniversiteler (Uebersfeld, 1998:357), 1990'b yıllardan itibaren toplumun yaşamboyu eğitim gereksinimini karşılamak için daha planlı, programlı olarak etkinlik göstermeye başlamıştır. Bu bağlamda üniversitelerde "sürekli eğitim merkezleri" kurularak, bireylerin yaşamboyu öğrenme gereksinimlerinin sürekli olarak karşılanmasına katkıda bulunulmaya başlanmıştır.

Üniversitelerin yaşamboyu öğrenme sorumluluklarını yerine getirebilmesi için kurulan sürekli eğitim merkezleri, çocuk üniversiteleri, anne üniversiteleri, uzaktan eğitim birimleri, açıköğretim fakülteleri ile üniversiteler toplumsal hizmetler sunmaktadır. Buna göre, Türkiye'de üniversitelerin toplumsal faaliyetlerinin neler olduğu, bu araştırmanın konusunu oluşturmaktadır.

METOD

Araştırma amacına uygun olarak verilerin toplanabilmesi için tarama deseninde modellenmiştir. Bu bağlamda çalışmada literatür taramasından yararlanılmıştır. Literatür taraması, var olan kaynaklar içerisinde belirli bir konunun detaylı biçimde araştırılması ve o konuya ait verilerin sistemli biçimde toplanması sürecidir. Türkiye'de üniversitelerin toplumsal faaliyetlerini belirlemek amacıyla yapılan literatür taraması sonucunda elde edilen veriler sistematik olarak sunulmuştur.

BULGULAR

Bu bölümde literatür taraması sonucunda ulaşılan, üniversitelerin toplumsal faaliyetlerine yönelik bulgular: sürekli eğitim merkezleri, çocuk üniversiteleri, anne üniversiteleri, uzaktan eğitim ve açıköğretimele alınmıştır.

Üniversitelerin Toplumsal Rolleri

Üniversiteler toplumda önemli ve saygın bir yere sahip yükseköğretim kurumlarıdır. Toplumsal gelişimin merkezindedirler. Üniversiteler yöresel, bölgesel ve küresel olarak toplumların sosyal ve ekonomik refahı için yaşamsal bilgiyi üretir, korur ve aktarırlar.(Erdem, 2013, s. 109-110) Bununla birlikte üniversite, toplumun entelektüel kültürünü özümseyen, geliştiren ve yayan bir kurum olarak tanımlanabilir.

"II. Avrupa Yükseköğretim Kurumları Konvansiyonu"nda oluşturulan Graz Deklarasyonu'na göre "üniversitenin rolleri" şunlardır: (Durukan, 2004, s. 19; Aktan, 2007, s. 49-54; Froment, 2003, s. 2-5)

- Üniversitelerin kamu sorumluluğu olarak kalmasını sağlamak: üniversitelerin toplumun sosyo-ekonomik ve kültürel ilerlemesinde ana paydaşlardan biri olma rolünü üstlenebilmesini mümkün kılabilmek için birincil ve en önemli kamu sorumluluğu olarak kalmalıdır.
- Araştırmayı yükseköğretimin ayrılmaz bir parçası olarak görmek: Yükseköğrenim ve araştırma arasındaki sıkı bağ Avrupa üniversitelerinin tanımlayıcı bir özelliğidir ve Avrupa yükseköğrenim sisteminin merkezinde yer alır.
- Sağlam kurumlar oluşturarak akademik kaliteyi yükseltmek: Üniversiteler kurum içi kalite güvencesi, sorumluluk ve şeffaflık oluşturabilmek için bir yönetim yapısı oluşturmalı, öğrencilerle ilgili komitelere yer vermelidirler.
- Hareketliliği ve sosyal boyutu geliştirmek: Öğrenci ve üniversite çalışanlarının hareketliliği kendi içinde akademik kaliteyi arttırır.
- Kalite güvencesi içinde bir Avrupa için bir politika çerçevesinin geliştirilmesini desteklemek: Mevcut bir iç kalite kültürü ve etkili prosedürler, enerjik entelektüel ve eğitimsel erişimleri teşvik eder.
- Üniversiteler olarak reformun merkezinde olmak: Üniversitelerin yasal değişiklikleri anlamlı akademik hedefler ve kurumsal ger- çeklere dönüştürmek için yeterli zaman ayırmaları gerekmektedir.

Ayrıca bu işlevlere şunlar da ilave edilebilir: Toplumun sahip olduğu, yaşadığı ve ürettiği değerleri iyi tanımak, zihnî üretimin meydana getirdiği kültürün özel organı olmak, kendisini meydana getiren ve

 Copyright © International Conference on Quality in Higher Education(ICQH)

kendisine var olma araçlarını bahşeden topluma yeni bilgiler, teknikler ve değerler kazandırmak. Bu cümleden olarak, üniversiteye şu işlevler de yüklenebilir:

- Yaratıcı düşünceye sahip, disiplinli ve sağlam muhakemeli, tutarlı ve geniş ufuklu, yüksek nitelikli kişiler yetiştirmek,
- Bilim ve tekniğin gelişmesine katkı sağlamak,
- Ülke ve dünya meselelerine çözümler getirmek,
- Liberal eğitim vererek rasyonel düşünen, akılcı çözümler üreten geniş ufuklu ve hür düşünceli nesiller yetiştirmek,
- Tenkitçi düşüncenin yayılmasında, yerleşmesinde öncü vazifesi görmek,
- Temel bilimlerin ülkemizde gelişmesine katkı sağlamak,
- Uygulamalı araştırmalar yapmak; mevcut bilgi ve fikirleri yenileyip zenginleştirilerek korumak,
- Meslek dallarının ihtiyacı olan elemanları yetiştirmek,
- Kültürün yenileşmesi ve nesilden nesile aktarılmasını temin etmek.

Çetin, 2007, s. 219'a göre ise üniversitelerin temel fonksiyonları aşağıdaki gibidir;

- Bölgesel bilgi ekonomisinin ve toplumun destekleyicisi olması,
- Ekonomik istikrar, sosyal yaşam ve kültürel kaynakların önemli bir dinamiği olması,
- Bölgenin uluslararası işbirliği faaliyetlerine katkı sağlaması,
- Yeniliğin ve girişimciliğin temel kaynağı olmasıdır

Üniversitelerin üstlendiği rol ve görevleri gereği gibi yerine getirebilmesi toplumsal hayatın sağlıklı işlemesi, toplumun aydınlatılması, kamuoyunun oluşturulması-duyurulması ve toplumsal gelişmenin sürekliliği açısından oldukça önemlidir. Üniversiteler bu amaçla toplumu aydınlatmak için çeşitli etkinlikler yapmaktadır. Ayrıca üniversiteler toplumdaki çeşitli kurum ve kesimlerden gelen hizmet içi eğitim taleplerini karşılamak için seminer, kurs, konferans gibi etkinlikler düzenlemektedir.

Sürekli Eğitim Merkezleri

Sürekli eğitimin kurumlaşmasının ilk işaretleri 1960'lı yıllardan itibaren yaşam boyu eğitimle ilgili kavramsal planların gündeme gelmesiyle görülmektedir. 1970'li yıllardan itibaren de mühendislik, hukuk, tıp, eczacılık, yöneticilik ve daha birçok meslek alanında düzenli ve kapsamlı sürekli eğitim programları uygulanmaya başlanmıştır. Her meslekte lisanslı veya sertifikalı olsun olmasın sürekli eğitime ihtiyaç duyulmaya başlanmıştır (Field, 2001).

1973 yılında bu kez OECD ekonomik gelişimde eğitime dikkat çekmek adına, "Sürekli Eğitim: Yaşam Boyu Öğrenme İçin Bir Strateji" adlı raporu yayınlamıştır. Raporda evrensel ekonomi ve rekabet gücü için yetişmiş insana gereksinim duyulduğuna, mesleki başarıda kişinin kendini sürekli yenilemesinin önemli olduğuna işaret edilmiştir (EURYDICE EuropeanUnit, 2000:9). 1990 yılından itibaren dört yaklaşım sürekli eğitimin değişimine katkı sağlamıştır. Bunlar;

1. İşyerinde sunulan sürekli eğitim imkânlarının diğer sağlayıcılardan daha fazla olması,
2. Üniversitelerin sürekli eğitim birimleri aracılığıyla sürekli eğitim programlarını desteklemesi,
3. Üniversitelerle işyerleri arasında ortak programların düzenlenmesi,
4. Sürekli eğitimin sık bir şekilde profesyonel mesleklerde pratik ve uygulamaların geliştirilmesine odaklanmasıdır.

Sürekli eğitim ihtiyacı, üniversiteleri kitle eğitimine yöneltmiştir. İş çevreleri, meslek kuruluşları, yerel yönetimler ve birçok sivil toplum kuruluşu üniversitelerle işbirliğine gönüllü ve destekler niteliktedir. Üniversitelerin mesleki gelişimi, teknoloji transferi, kültürel ve çevresel girişimler ve toplumun tümü için öğrenme fırsatını arttırmak suretiyle, üniversitenin topluma büyük yararlarını görmektedirler.

Sürekli eğitimin genel işlevlerine bakıldığında (Archibald, 1995);

- Kişilik gelişimi ve anlam için bireysel ve kültürel eğitim,

 Copyright © International Conference on Quality in Higher Education(ICQH)

- Entellektüel araştırma ve tartışma keyfine ulaşma,
- Kollektif eğitimle, toplumun ihtiyaçlarının karşılanması ve demokratik yapının güçlendirilmesi,
- Yetişkin öğrencilerin devamının sağlanması,
- Üniversite eğitiminin temel değerlerinin yaygınlaştırılması,
- Sosyal, çevresel, bilimsel konularda bilinçlendirme,
- Entellektüelite ve yeteneklerin arttırılarak kapasite ve etkililiğin yükseltilmesi,
- Mesleki yeterliliği arttırmak ve yetenekli işgücü,
- Üniversitede eğitim programlarıyla geniş toplum katmanlarıyla iletişim kurabilme,
- Yetişkin öğrencileri okula girmeye hazırlama,
- İleri eğitim veren kolejlerle ağ oluşturma,
- Toplumun önemli konu ve problemleri için programlar hazırlamadır.

Gelişen teknolojiye bağlı olarak eğitim görmüş iş gücüne olan talebin artması, yüksek öğretime olan talebin kısa sürede ucuz maliyetle karşılanması yönündeki düşünceler, üniversiteler bünyesinde sürekli eğitim merkezlerinin yaygınlaştırılmasını gündeme taşımıştır.

Ülkemizde sürekli eğitim adıyla ilk açılan merkez Ortadoğu Teknik Üniversitesi Sürekli Eğitim Merkezi'dir (ODTÜ-SEM). Günümüzde SEMlerin sayıları artmaktadır: Akdeniz Üniversitesi Sürekli Eğitim Merkezi (AKÜNSEM), Sakarya Üniversitesi Sürekli Eğitim Uygulama ve Araştırma Merkezi (SAÜSEM), Marmara Üniversitesi Sürekli Eğitim Merkezi'nin (MÜSEM), Hacettepe Üniversitesi Sürekli Eğitim Merkezi (HÜSEM), Doğuş Üniversitesi Sürekli Eğitim Merkezi (DOĞUŞ-SEM) bunlardan birkaçıdır.

Sürekli eğitim merkezlerinin yapılanmaları Sürekli Eğitim Merkezleri (SEM), 2547 sayılı Yükseköğretim Kanunu'nun (7. maddesinin 1. fıkrasının d/2 bendi) hükümlerine dayanılarak hazırlanan yönetmeliklerin resmi gazetede yayınlanmasıyla işlerlik kazanmaktadır.

Çocuk Üniversiteleri

Üniversitenin toplumla bağlarının güçlendirilmesi, yakın gelecekte toplumda söz sahibi erişkin bireyler olarak yer alacak olan çocukların sosyal, kültürel ve bilimsel anlamda gelişmeleri, bilginin doğasına dair bilgili edinmeleri üniversitenin sorumlulukları arasındadır. Çocukların üniversiteye geldiklerinde meraklarını, ilgilerini yitirmiş, sorgulamayan, iş bulabilmek umuduyla ya da sadece toplumsal gerekliliklerden dolayı üniversite okuyan gençler olmalarını engellemek de toplumsal bir sorumluluk olarak, üniversitelerin görevleri arasında yer almalıdır.

Bilimsel, teknolojik ve sanatsal farkındalığı ve merakı gelişkin bireylerin üniversitede bilim adına doğru işler yapabilmeleri ve kendilerini gerçekten ilgi duydukları alanlarda bilinçli olarak yetiştirebilmelerinin yolu, bu olanağı olmayanlara oranla mutlaka daha açıktır. Bu nedenle üniversiteler sadece gençlere değil, toplumun tüm kesimlerindeki çocuklara ulaşmayı hedeflemelidirler.

Bu amaçla çocuk üniversitesi; çocuklara, üniversite ile etkileşim içerisinde, yaşayarak ve eğlenerek, bilimsel ve eleştirel düşünme, yaratıcı olma, yargılama, sorgulama, soru sorma, merak duyma, sorun çözme gibi temel yaşam becerilerini kazandırmak amacıyla yola çıkan bir oluşumdur.

İlk Çocuk Üniversitesi İngiltere, Birmingham'da 1993 yılında açılmıştır. Amerika ve Avrupa'da 2000'li yılların başlarında bazı üniversitelerin kampüslerinde Çocuk Üniversitesi çalışmaları başlamıştır. Dünyada 6 farklı model bulunmaktadır. Bunlar;

- Amfilerde yürütülen sunum merkezli dersler
- Amfilerde yürütülen aktivite destekli dersler
- Uygulama ağırlıklı programlar
- Tatil dönemlerinde yürütülen uygulama destekli kamplar
- Yıl boyunca aynı alanda yürütülen ayrı ayrı ders ve uygulama modüllerinden oluşan programlar
- Yıl boyunca farklı alanlarda yürütülen birbirinden bağımsız seçilebilen ayrı ayrı ders ve uygulama modüllerinden oluşan programlar

Çocuk Üniversitelerinin Amaçları

 Copyright © International Conference on Quality in Higher Education(ICQH)

Çocuk üniversitelerinin amaçları şunlardır:

- Bulundukları bölgelerdeki çocukların bilgi, beceri ve farkındalıklarını artırmak;
- Çocukların toplumsal hayata aktif katılım sağlayan bireyler olmalarına yardımcı olmak;
- Çocukların eğitim, bilim ve sanat hizmetlerine erişiminde eşit fırsatlar sunmak;
- Çocuğu üniversite ortamı içerisinde bilim ve sanatın eğlenceli yüzü ile tanıştırmak;
- Sanat desteği ile bilimi çocuklar için somut, gözle görülür hale getirmek;
- Merak duyan, eleştirel düşünen, yaratıcı, yeni nesil bilim insanı profili oluşturmak.

Çocuk Üniversitelerinin Topluma Katkıları
Çocuk üniversitelerinde birçok akademik eleman uygulama ve araştırma yapma imkanı elde eder. Ayrıca öğrencilere meslek seçimindeki gerekli bilgi ve becerileri vererek katkıda bulunur. Çocuk üniversiteleri meslek sahibi mezunlarının mesleki bilgilerinden ilk ve ortaöğretim düzeyindeki öğrencilerin derinlemesine faydalanmalarına olanak tanır. Her türlü lisans ve lisansüstü çalışmaları sonuna kadar destekler. Bu katkılarının yanı sıra genelde topluma sağlayabileceği katkılar aşağıdaki gibidir:

- İlköğretim ve ortaöğretim öğrencilerine ilk elden ulaşarak toplumun gelişimine katkıda bulunmak
- İlköğretim ve ortaöğretimdeki bireylerin kendini tanıma, geliştirme ve gerçekleştirmesine katkıda bulunmak
- Toplum- üniversite ve diğer kurumlar arasındaki ilişkileri olumlu yönde etkileyerek kurumlar arası koordinasyon ve uyumu artırmak, toplumun çıkarları için var olan ortak potansiyeli aktif hale getirmek
- Formal eğitim kurumlarının kendini geliştirme ve yenilemelerine örnek olma
- Uzak hedef olarak insan kaynaklarını etkili istihdam etme ve doğru yönlendirme ile ekonomiye katkı sağlama
- Yükseköğretime ilgi ve bilime saygıyı artırma
- Merkezin amaçları doğrultusunda, ilgili kurum ve kuruluşlarla işbirliği yapmak, bunların çalışmalarına katılmak, bilgi alışverişinde bulunmak ve rehberlik yapmak.

Çocuk Üniversiteleri Bünyesindeki Uygulamalar Ve Etkinlikler
Çocuklar için Bilgisayar Programlama, Kort Tenisi , Aktif İngilizce, Fen Bilimleri ile Tanışma Okulu, Masa Tenisi, Deneylerle Fen Bilimleri Okulu, Educakids MBA, Ebru Kursu, Karikatur Öğreniyorum, Deneylerle Fizik (Mekanik), Genç Bilim İnsanı Yetiştirme Programı, Çocuklarla Felsefe Atölyesi, Doğa ve Çevre Bilinci Okulu, Kısa Film ve Animasyon Atölyesi, Bilinçli İlaç Kullanımı Atölyesi, Mimarlık Okulu, Sürdürülebilir Dünya Okulu, '100 Yıl Önce Nasıl Yaşıyorduk?' Atölyesi, 'Toplum Bilmek Ne Demek?' Atölyesi, 'Büyüyünce Ne Olacağım?' Atölyesi, Zaman Makinasında Yolculuk Atölyesi, Sinema, Tarih, Siyaset, Adli Tıp, Genetik, Ekonomi Politik yaz okulları, Genç Kaşifler Programı, Robotik Atölyesi, Astronomi Atölyesi, Mikrobiyoloji Atölyesi, Mucitler Okulu, Dino Sanat Atölyesi, Eleştirel ve Yaratıcı Düşünme Okulu, Sitem Eğitimi, Çocuklar için Psikoloji Eğitimi, Anne ve Babalara Yönelik Psikoterapi Eğitimi

Anne Üniversiteleri
Toplum olarak kalkınmak için; sağlıklı düşünen, soran, sorgulayan, araştıran, sorumluluk sahibi gibi birçok olumlu özelliklere sahip bireylerin yetişmesinin temeli ailede atılır. Aile çocuğa ilk eğitimin verildiği yerdir ve anne de ilk öğretmendir. Bu sebeple annelerimizin eğitimine yapacağımız yatırım aslında geleceğimize yaptığımız bir yatırımdır. "Beşeri sermayenin geliştirilmesinde annenin katkısı nasıl artırılabilir" düşüncesinden hareketle "Anne Üniversitesi" fikri hayat bulmuştur.

Anne Üniversitelerinin Amaçları
Anne üniversitelerinin amaçları şunlardır:

- Annelerin kendini tanıması, geliştirmesi ve bu yolla çocuklarını daha bilinçli bir şekilde eğitmesine yardımcı olmayı sağlamak,
- Annelerin sosyal hayatta daha fazla yer almalarını sağlamak,
- Annelerin özgüvenini ve kendilerine olan saygılarını artırmak,
- Üniversiteye gitme fırsatı bulamamış annelerimizin üniversite ile tanışmalarını sağlamak,
- Üniversite toplum buluşmasını sağlamak,

 Copyright © International Conference on Quality in Higher Education(ICQH)

Anne Üniversitelerine Katılım Koşulları

Üniversite eğitimi alma şansı olmamış okur-yazar olan anne ve anne adayları ve daha önce bir üniversite eğitimi almış fakat bilgilerini güncellemek isteyen tüm anne/anne adayları katılabilir.

Son yıllarda özellikle aile içi iletişim de televizyon, bilgisayar, telefon gibi iletişim araçlarının negatif etkileri gözlenmektedir. Anne Üniversitesi'nde, anne, baba ve çocuk arasındaki iletişimin nasıl olması gerektiği üzerinde durularak, değerler eğitimi verilmektedir. Aile içi iletişimin zenginleşmesine, annelerimizin doğru iletişim tekniklerini öğrenmesine, özgüvenlerini kazanmalarına, zamanın şartlarına göre bilgilerini güncellemelerine, sadece birer çocuk yetiştirmediklerini aynı zamanda bir milletin de geleceğinde söz sahibi olduklarını hatırlatmak ve birer öğretmen sorumluluğunda kendilerini ve çocuklarını yetiştirmelerini sağlamaktır.

Anne Üniversitelerinde Okutulan Dersler

Ev ekonomisi, anne çocuk beslenmesi, sağlık bilgisi ve çevre bilinci, girişimcilik, eğitimde ailenin rolü, vatandaşlık bilgisi, ailede çocuk ruh sağlığı, toplumsallaşma, medya okuryazarlığı da programda yer alan diğer dersler.

Uzaktan Eğitim

Uzaktan eğitim örgün eğitimden çeşitli sebeplerden dolayı yararlanamayan insanların eğitim ihtiyaçlarını karşılamak için kurulmuş bir sistemdir. Günümüzdeki teknolojiyle birlikte bilgiye ulaşmak ve bilgiyi hızla öğrenmek toplumların gelişmesi için yaşamsal önem arz etmektedir.

Uzaktan öğretimin temel amacı, eğitim hizmeti götürmedeki sınırlılıkları kısmen veya tümüyle ortadan kaldırmak, eğitim imkânlarından yararlanmayı, ve farklı şartlara sahip bireylerin de eğitimden faydalanmasını sağlamaktır (Altıparmak Mahinur, 2003).

Uzaktan eğitimin tanımlarından öne çıkan birkaçı şöyledir:

Uzakta eğitim Keegan (1986) tarafından; öğrenen ve öğretenlerin genelde aynı mekanda olmadığı, kurumsal bir yapının altında yer alan, elektronik ortamların ve teknolojilerin iki yönlü iletişimi kurmak amacıyla kullanıldığı ve büyük ölçüde bireysel öğrenmenin gerçekleştiği öğrenme süreçleri olarak tanımlanmıştır (akt. Özkul ve Aydın, 2012).

Alkan'a (1987) göre uzaktan öğretim; geleneksel öğretme-öğrenme yöntemlerinin sınırlılıkları nedeniyle sınıf içi etkinliklerini yürütme olanağının bulunmadığı durumlarda, eğitim etkinliklerini planlayanlar ve uygulayıcılar ile öğrenciler arası iletişim ve etkileşimin özel olarak hazırlanmış öğretim üniteleri ve çeşitli ortamlar yoluyla belirli bir merkezden sağlandığı bir öğretim yöntemidir.

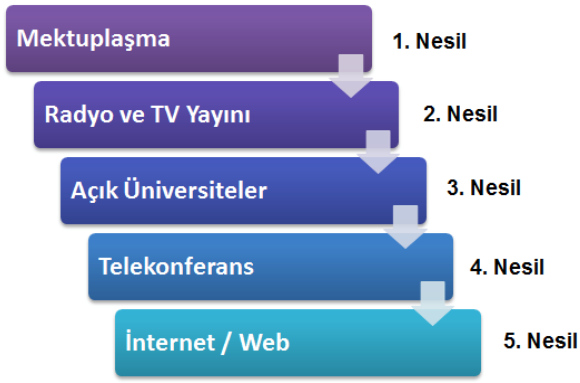
Karataş'a (2008) göre uzaktan eğitim, birbirinden uzaktaki öğrenci ve öğretmenler arasındaki etkileşimin teknolojik araçlar yoluyla gerçekleştiği bir öğrenme-öğretme sistemidir.

Şişman'a (2011) göre uzaktan eğitim, farklı ortamlarda bulunan öğrenci ve öğretmenlerin, öğrenme-öğretme faaliyetlerini, iletişim teknolojileri ve posta hizmetleri ile gerçekleştirdikleri bir eğitim sistemi modelini ifade eder. Aynı zamanda uzaktan eğitim, bireylere kendi kendilerine öğrenme imkanını sağladığı, geleneksel eğitime göre daha esnek ve birey koşullarına uyarlanabilir bir eğitimdir.

California Distance Learning Project (CDLP), uzaktan eğitimi; öğrenci ile eğitsel kaynaklar arasında bağlantı kuran öğretimsel bir aktarım sistemi olarak tanımlamaktadır. Uzaktan eğitim, herhangi bir eğitim kurumuna kayıtlı olmayan öğrencilere eğitim olanağı sağladığı gibi mevcut öğrenciler için de eğitim fırsatlarını artırabilir.

Moore ve Kearsley (2005) uzaktan eğitimin gelişim sürecini, iletişim teknolojilerinin gelişimiyle paralel olarak beş nesle ayırmaktadır.

 Copyright © International Conference on Quality in Higher Education(ICQH)



Şekil 1: Moore ve Kearsley (2005) Uzaktan Eğitimin Gelişim Süreci

Uzaktan eğitimin kronolojisine bakıldığında 1870'li yıllarda gazete ve mektup aracılığıyla eğitim, 1930-1950'li yıllarda baslı materyaller ile eğitim, 1950-1980'li yıllarda radyo, televizyon, video ile eğitim, 1980-1995'li yıllarda bilgisayar destekli eğitim ve 1995'ten sonra daha yaygın olarak web teknolojileri tabanlı eğitimin kullanıldığını söyleyebiliriz. Uzaktan eğitim dünya genelinde algılanışında değişiklik yaratan üç temel eğilim ve kırılma noktası ise 1700'lü yıllarda mektupla öğretim, 1920'lı yıllarda elektronik teknolojisisin gelişmesi ile elektronik ders materyalleri ile öğrenimin başlaması, 1960'larda uzaktan eğitim üniversitelerinin kurulmasıdır (Simonson, Smaldino, Albright, &Zvacek, 2003). Bir dördüncü kırılma noktasının ise internet olgusu ile günümüzde yaşandığını söylemek mümkündür.

Uzaktan eğitim yaklaşımı, Türkiye'de de 1950-1980 yılları arasında tartışılmış bir takım uygulamalar yapılmış, ancak geliştirilmiş ve düzenli olarak 1982 yılında uygulanmaya başlanmıştır. Türkiye'de uzaktan eğitim düşüncesi ilk kez, 1924 yılında Dewey'in sunduğu "öğretmen eğitim raporu" ile gündeme girmiş, 1927 yılında kavram olarak konuşulmaya başlamış (Alkan, 1998), Öğretmensiz eğitimin olamayacağı, özellikle uzaktan okuma-yazma öğrenilemeyeceği düşüncesinin ağır basması uzaktan eğitim kavram ve olgusunun 1950'li yıllara kadar silik bir kavram olarak kalmasına neden olmuştur. 1927-1950 yılları arasındaki dönem, uzaktan eğitimin Türkiye'de sadece düşünce olarak kaldığı bir dönem olarak tanımlanmaktadır (Kaya & Odabaşı, 1996). 1950'li yıllardan sonra bir takım uygulamalar geliştirilmeye başlanmıştır. 1982 yılında Anadolu Üniversitesi Açık Öğretim Fakültesi'nin kurulmasıyla düzenli uygulamalara geçilmiş, 1990'lı yıllardan sonra diğer üniversiteler de uzaktan eğitim uygulamaları başlatmıştır. 2010 yılı itibarıyla 30'un üzerinde üniversitede 100'ün üzerinde program bulunmaktadır.

Uzaktan Eğitimin Tarihçesi

Maddeler halinde incelenecek olursa, uzaktan eğitim uygulamalarının tarihsel gelişimin aşağıdaki şekliyle sıralanabilir (http://uzem.mehmetakif.edu.tr):

- 1728 İlk Uzaktan eğitim çalışması Boston gazetesinde "Steno Dersleri" ile başlamıştır.
- 1833 İsveç Üniversitesinde hanımlara "Mektupla Kompozisyon Dersleri" verilmiştir.
- 1840 Stenografi eğitimcisi olan Isaac Pitman İngiltere Bath 'da mektupla steno öğretmeye başladı. Pitman genellikle ilk modern eğitimci olarak bilinir.
- 1892 Chicago Üniversitesi'nde ilk Mektupla Eğitim bölümü açılmıştır.
- 1898 İsveç'te kurulan ve Uzaktan Eğitim'de dünyanın önde gelen kurumlarından olan "Hermands" kurulmuştur. Bu kurumda dil eğitimi yapılmıştır.
- 1906 Yazışmalı İlköğretim ABD'de başlamıştır.
- 1919 ABD'de ilk eğitim ile ilgili radyo istasyonu kurulmuştur.
- 1920 ABD'de 176 tane eğitim amaçlı radyo istasyonu kurulmuştur.
- 1923 ABD'de Mektupla Lise Eğitimi başlamıştır.
- 1932- 1937 ABD'de eğitim televizyonu yayınları IOWA Üniversitesinde başlamıştır.
- 1939 Fransa'da savaş yıllarında uzaktan eğitim ile öğrencilerin eğitimini sağlamıştır.
- 1960 İngiltere'de "British Open University" açılmıştır.

 Copyright © International Conference on Quality in Higher Education(ICQH)

Uzaktan Eğitimin İlkeleri

Uzaktan eğitimin ilkeleri şu şekilde ifade edilebilir (http://uzem.mehmetakif. edu. tr):

- Öğretim sektöründe, her geçen gün öğretilmesi ve öğrenilmesi gereken bilgilerin miktarı artmakta, buna karşılık da, öğretime ayrılan kaynaklar azalmaktadır. Uzaktan öğretimde, bu sorunu aşmaya yardımcı olmak için teknolojinin sağladığı imkanlardan faydalanılır.
- Uzaktan öğretim için seçilen yöntem, dersin içeriğine ve hedef kitleye bağlı olarak farklılık arz eder.
- Her ders uzaktan öğretim yöntemi ile verilemez. Derslerin uzaktan öğretim ile verilip verilmeyeceğinin kararı o dersin uzmanı olan öğretmenleri ile öğretim teknolojileri uzmanlarının ortaklaşa yapacağı çalışmalar sonucunda verilmelidir.
- Öğrencilerin öğrenim ihtiyaçlarının karşılanması, her etkili uzaktan öğretim programının köşe taşı ve sarf çabalarının sonucunun sınandığı bir kriterdir.
- Öğrencilerin uzaktan öğretime bakış açısı ve dersin uzaktan öğretim ile verilmesine gösterdiği tepkiler farklılıklar arz eder.
- Uzaktan öğretim için seçilen bir dersin içeriklerinin neler olacağının saptanması öğretmenlerin görevidir. Ancak bu içeriklerin uzaktan öğretim ile verilebilecek hale getirilmesi görevi öğretmen ile birlikte öğretim teknolojileri ve ders içeriği geliştirme uzmanlarında aittir.

Ders plan ve programcıları, derslerin yerlerini, zamanlarını, katılacak öğrencileri ve uzaktan öğretim araçlarını daha detaylı olarak planlamak zorundadırlar.

Uzaktan Eğitimin Türk Eğitim Sistemindeki Gelişim Süreci

Türk Eğitim Sistemi uzaktan eğitim kavramıyla, 1924 yılında J.Dewey'in öğretmen yetiştirme konusunda uzaktan eğitimi de içeren uzman raporu ile tanışmıştır (İşman, 2011).

Türkiye'de uzaktan eğitim, 1927 yılında eğitim sorunlarının görüşüldüğü bir toplantıda ele alınmış fakat sadece fikir bazında kalmış ve uygulamaya geçirilememiştir. Konu ile ilgili tartışmalar 1950li yıllara kadar devam etmiştir. Türkiye'de uygulanan uzaktan eğitimin tarihi gelişimi ise aşağıdaki gibi sıralanabilir (http://uzem.mehmetakif.edu.tr):

- 1927 Dönemin M.E. Bakanı Mustafa Necati tarafından tartışılması,
- 1956 Ankara Üniversitesi Hukuk Fakültesi, Banka ve Ticaret Hukuku araştırma Enstitüsünde başlaması,
- 1961 Milli Eğitim Bakanlığı bünyesinde Mektupla Öğretim Merkezi kurulması,
- 1966 Mektupla Öğretim Merkezi Genel Müdürlük olması,
- 1975 Yay-Kur eğitimleri uzaktan eğitim uygulamaları gerçekleştirilmesi,
- 1978 Açık Üniversite kurulmasına karar verilmesi,
- 1981 Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesinin açılması
- 1981 Anadolu Üniversitesi TRT işbirliği ile okul televizyonu kullanarak eğitim vermeye başlaması
- 1992 Milli Eğitim Bakanlı bünyesinde Açıköğretim Lisesinin açılması
- ODTÜ' de İnternet ile Eğitim kullanılarak IDEA Paketi uygulaması başlatılması.
- Günümüzde ise tüm dünyada hızla gelişim gösteren uzaktan eğitim çalışmaları ülkemizde başta Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi, Sakarya Üniversitesi, ODTÜ, Bilkent vb. diğer eğitim kurumlarında devam etmektedir. Bu kuruluşlar hızla değişen ve gelişen teknolojik gelişmeler ile birlikte uzaktan eğitimin de değişmesini ve gelişmesini sağlayarak sistemlerine entegre etmeye çalışmaktadır (Şişman, 2011).

Türkiye'deki Uzaktan Eğitim Uygulamaları

Türkiye'deki uygulamalar şu şekilde özetlenebilir (http://www. uzem. sakarya. edu. tr):

1960 yılında M.E.B., Mesleki ve Teknik Öğretim Müsteşarlığı, bazı teknik konuları, mektupla öğretmek için ilk kez girişimde bulunmuş ve İstatistik-Yayın Müdürlüğü'nde "Mektupla Öğretim Merkezi"nin kuruluşu gerçekleştirilmiştir. Tek boyutlu ve sınırlı amaçla da olsa bu girişim Türkiye de "Uzaktan Öğretim"in ilk ciddi uygulaması idi.

 Copyright © International Conference on Quality in Higher Education(ICQH)

Bir diğer uygulama olan Denem Yüksek Öğretmen Okulu (DYÖO), Türkiye'de çağdaş anlamda "uzaktan öğretim" yönetimini uygulamak gibi önemli bir misyonu yüklenmiş bir girişimdir.

Bir başka uygulama olan YAYKUR' un amacı, lise ve dengi okul çıkışlı öğrencilere, toplumumuzun ve ekonomimizin gereksinim duyduğu alanlarda modern öğretim teknolojisinin tüm gereklerini kullanarak öğretim olanağı sağlamak ve böylece yüksek öğretim önündeki yığılmaya yönelik çözüm yolu bulmak, iki yıllık bir ön lisans öğretimi ile ara insan gücü kademesini yetiştirmek biçiminde tanımlanmıştır.

Son yıllarda ise Anadolu üniversitesi bünyesinde açılan Açık Öğretim Fakültesi'ne verilen görevler ilgili kararnamede şöyle belirtilmiştir; "Üniversite açık öğretim sistemi ile kitap, radyo ve televizyon programları, bilgisayar, akademik danışmanlık, organizasyon, sınav ve her türlü öğrenci işleri gibi servisler vermekle hükümlüdür." Fakültenin dersleri radyo ve televizyon yayınları ile desteklenmektedir. Bir diğer uygulama da ilk öğretimi bitiriş olup, orta öğretimi dışardan bitirmek isteyenlerin gittikçe artması, yeni öğretim olanaklarından yararlanma isteği yeni iletişim ve öğretim teknolojisi ile ilgili gelişmeler açık öğretim lisesinin kurulmasını zorunlu hale getirmiştir. Açık öğretim lisesi, Ekim 1992 tarihinde kurulmuştur. Önceleri radyodan, daha sonra televizyondan yararlanılmıştır.

Açıköğretim Üniversiteleri

Eğitim teknolojisindeki gelişmeler, eğitimin duvarların dışına taşınması düşüncesini, açıköğretim sistemi modelini zorunlu kılıyordu. 1981 yılında Türkiye'de yükseköğrenime olan talep 420 bin iken, üniversitelere girebilen öğrenci sayısı 54 bin dolayındaydı. Yani o dönemde var olan üniversiteler talebin yaklaşık % 13'ünü karşılayabiliyordu. Bu sorunları ortadan kaldırmaya yönelik olarak 6 Kasım 1981 tarihinde yürürlüğe giren ve Türk Yükseköğretimini yeniden düzenleyen 2547 sayılı kanunun 5. ve 12. maddeleri, Türk Üniversitelerine Sürekli ve Açıköğretim yapmak hakkını tanımıştır. Daha sonra bu görev bilimsel birikim, akademik deneyim, nitelikli insan kaynağı ve uluslararası standartlarda teknik/teknolojik altyapıya sahip olan Anadolu Üniversitesi'ne 20 Temmuz 1982'de çıkartılan 41 sayılı Kanun Hükmünde Kararname ile verilmiştir.

Açıköğretimin İlke Ve Amaçları

Açıköğretim Sistemi fırsat eşitliği sağlayan bir kurum olarak, çeşitli programları fırsat eşitliği ilkesine dayalı olarak ve programları etkin bir biçimde destekleyen öğrenme ortamları sağlayarak sürdürmeyi amaçlamaktadır. Bu politika aşağıda belirtilen amaçlarla desteklenmektedir (https://www.anadolu.edu.tr):

- Öğrenciler, insan kaynakları ve fakülte için eşit fırsatların ve farklılıkların etkin şekilde desteklendiği politikalar geliştirmek ve uygulamak,
- Tüm öğrencilerin sunulan olanaklara eşit erişimini sağlamak,
- Müfredat, değerlendirme, destek hizmetleri ve kaynakların sunulduğu eşit erişim olanaklarının tüm öğrenciler tarafından kullanılmasını sağlamak,
- Açıköğretim Sistemi içindeki, öğrenci ve insan kaynakları arasındaki çeşitliliği koruyarak iyi ilişkiler sağlamak,
- Hiçbir koşulda taciz, zorbalık ve ayrımcılığa meydan vermemek,
- Açıköğretim Sistemi içindeki iş sahiplerinin çeşitliliğinin yansıtıldığı ve tamamlandığı bir ekibe yönelik çalışmak,
- Tüm personelin fırsat eşitliğini ve farklı fırsatları kavramasını ve çalışmalarında uygulamalarını sağlamak,
- Fırsat eşitliliğinin ve çeşitliliğinin sağlanması ve değerlendirilmesi için etkin sistemler kurmak,
- İş ve hizmet sağlamada tüm eşitlik ilkelerine uygun hareket etmek.

Atatürk Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi

Atatürk Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi 02.06.2010 tarih ve 27599 sayılı Resmi Gazete`de yayımlanarak yürürlüğe giren 14.04.2010 tarih ve 342 sayılı Bakanlar Kurulu Kararı ile kurulmuştur.

2011 - 2012 eğitim - öğretim yılında 3 Lisans, 2 Önlisans ve 1 Lisans Tamamlama programı olmak üzere toplam 6 programla faaliyetlerine başlayan Fakülte bünyesinde günümüzde 4 Lisans, 22 Önlisans ve 3 Lisans Tamamlama programı olmak üzere toplam 29 program yürütülmektedir. Programlarından bazıları şunlardır: Adalet programı, Bankacılık ve sigortacılık, Çağrı merkezi hizmetleri, Çocuk gelişimi, Dış ticaret, İlahiyat, İş

 Copyright © International Conference on Quality in Higher Education(ICQH)

sağlığı ve güvenliği, Menkul kıymetler ve sermaye piyasası, Lojistik, Sosyal hizmetler İlk mezunlarını 2012-2013 eğitim - öğretim yılında vermiştir (http://www.ataaof.edu.tr).

İstanbul Üniversitesi Açık Ve Uzaktan Eğitim Fakültesi
İstanbul Üniversitesi Açık ve Uzaktan Eğitim Fakültesi, 21/10/2010 tarih ve 27706 sayılı Resmi Gazetede yayınlanarak yürürlüğe giren yönetmelik ile kurulmuştur. Fakülte bünyesinde lisans düzeyinde, sosyoloji, coğrafya, işletme, iktisat, tarih ve felsefe programları yer almaktadır. Ön lisans düzeyinde ise havacılıkta yer hizmetleri yönetimi, hukuk büro yönetimi ve sekreterliği, kültürel miras ve turizm, sağlık kurumları işletmeciliği, sosyal hizmetler, tıbbi dokümantasyon ve sekreterlik ve perakende satış ve mağaza yönetimi programları yer almaktadır (http://auzef.istanbul.edu.tr).

SONUÇ VE TARTIŞMA
Toplumsal değişmeler beraberinde üniversitelerin görevlerinde yenileşmeler getirmiştir. UNESCO'ya (2000, s. 174-176) göre toplumdaki değişmelere paralel olarak üniversitenin yeni görevleri ortaya çıkmıştır.

- Yoksulluk, açlık, cahillik, sosyal dışlanma, uluslararası ve ulusal alandaki eşitsizlikleri artması gibi ana küresel, bölgesel ve yerel sorunların çözümünde aktif olarak yer almak.
- Özellikle alternatif öneri ve tavsiyeler yaparak sürdürülebilir insani gelişim, insan haklarına evrensel boyutta saygı, kadınlar ve erkekler için eşit haklar, üniversitede ve toplumda adalet ve demokratik prensiplerin uygulanması; uluslar, etnik, dini, kültürel ve diğer gruplar arasında anlayışı, şiddet içermeyen ve barış yanlısı bir kültürle entelektüel ve ahlaksal dayanışmayı ilerletmek için bıkıp usanmadan çalışmak
- Kültürel çeşitliliği koruyup desteklemesi ve kültürler arası anlayış ve uyumun geliştirilmesi ve kültürlerin karşılıklı olarak zenginleşmesi konularında çalışmak
- Öğrencilerin sorumluluk sahibi ve kendini adamış vatandaşlar olarak yönlendirilmelerini sağlayacak bilgileri, becerileri, tutumları, değerleri ve yetenekleri kavramalarına yardımcı olmak.
- Kendisini değiştirip dönüştürmek, eğitimin farklı seviyeleri ve biçimleriyle bağlarını güçlendirerek herkes için eğitim ve çeşitli açılardan eğitsel sürecin kalitesini yükseltmek ve etkinliğini artırmak.

Sonuç olarak Üniversiteler içinde bulunduğu toplumlarla hep kararsız ve değişken nitelikte bir ilişki içinde olmuştur. Toplumu hem kapsayıcı hem dışlayıcı; toplumu hem eleştiren hem de ona hizmet eden; topluma hem ihtiyaç duyan hem de kendisine toplum tarafından ihtiyaç duyulan nitelikte bir ilişkidir bu. Ashby bu çelişkili ve değişken kararsızlığı şu şekilde tanımlamıştır: "Bir üniversite, kendi doğumuna kaynaklık eden fikri yeterince muhafaza edebilecek kadar sabit olmalıdır; ancak aynı zamanda, kendisini destekleyen topluma da uygun kalmak için yeterince sorumluluk duymalıdır.''

KAYNAKÇA
Anadolu Çocuk Üniversitesi http://www.cocuk.anadolu.edu.tr/, Erişim Tarihi:25/11/2015
Akdeniz Üniversitesi Sürekli Eğitim Merkezi www.akdeniz.edu.tr/akunsem ,ErişimTarihi: 25/11/2015
Anadolu Üniversitesi Açık Öğretim Fakültesi http://aof.anadolu.edu.tr/, Erişim Tarihi:26/11/2015
Anadolu Üniversitesi Uzaktan Eğitim Fakültesi Eğitim Politikası https://www.anadolu.edu.tr/acikogretim/ acikogretim-sistemi/firsat-esitligi-politikasi, Erişim Tarihi:23/11/2015
Ankara Üniversitesi Çocuk Bilim Koordinatörlüğü http://cocukuniversitesi.ankara.edu.tr/, Erişim Tarihi:25/11/2015
Anne Üniversitesi Esenler Şehir Düşünce Merkezi http://anneuniversitesi.com/tr/default.asp, Erişim Tarihi:27/11/2015
Aktan, C. C. (2007). Sorbon'dan Bolonya'ya, Berlin'denBergen'e: Avrupa'dayükseköğretimsistemlerininharmonizasyonuveyenidenyapılandırılmasınayönelik reform çalışmaları, C. Coşkun (Ed.) *Değişimçağındayükseköğretim.* İzmir: YaşarÜniversitesi. 21 Mart 2008 tarihinde<http://www.canaktan.org/egitim/bolonya/
aktanbolonya. pdf>adresindenerişildi.
Alkan, C. (1981). AçıkÜniversite. Ankara ÜniversitesiEğitimFakültesiDergisi , 1 (2), 339-352.
Alkan, C. (1987). *Açıköğretim "UzaktanEğitimSistemlerininKarşılaştırmalıOlarakİncelenmesi".*Ankara: Ankara ÜniversitesiBasımevi
Alkan, C. (1998). EğitimTeknolojisi . Ankara: AnıYayıncılık.
Altıparmak Mahinur, Kurt İnci Dürdane ve Kapıdere Metin,2011, Öğrenme ve Uzaktan Eğitimde Açık

Arslan, M, Metin. (2008). Structure And Functions Of The Continuing Education Centers At Turkish Universities.*Turkish Online Journal of Distance Education-TOJDE* Vol. 9, No.3.
Kaynak Kodlu ÖğrenmeYönetim Sistemleri
Bolay, S. (2011). Çağdaş Üniversitede Neler Önem Kazanmaktadır? *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi,DOI:* 10.5961/jhes.2011.016
Atatürk Üniversitesi Açık Öğretim Fakültesi, http://www.ataaof.edu.tr/, Erişim Tarihi:26/11/2015
BELTEK Gazi Üniversitesi Mesleki ve Teknik Eğitim Kursları, http://beltek.gazi.edu.tr/?sayfa/index/7, ErişimTarihi: 26/11/2014
Çetin, M. (2007).Bölgesel Kalkınma ve Girişimci Üniversiteler. *Ege Akademik Bakış Dergisi,* 7(1), 217–238.3
Dağlar, H., Tunç, H., Kaya, M., (2009) Bölgesel Kalkınmada Yükseköğretim Kurumlarının Rolü ve Bucak Örneği, *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1, 39-50
Doğuş Üniversitesi Sürekli Eğitim Merkezi www.dogus.edu.tr/sem, ErişimTarihi: 23/11/2015
Durukan, H. (2004). Ülkemizin Kalkınmasında Çağdaş Üniversitelerin Yeri, *Erzincan Eğitim Fakültesi Dergisi, 6*(2), 19-25.
Erdem, A. R. (2013) BilgiToplumundaÜniversiteninDeğişenRolleriveGörevleri*PamukkaleÜniversitesiYükseköğretimDergisi*, 15, 299-314 .
Field, J. (2000). Lifelong Education , Int. Journal Of Lifelong Educatıon, 20, 3-15.
Froment, E. (2003). Graz Deklarasyonu 2003 (Berlin'denileri: 2010 veötesindeüniversitelerinrolü) (E. Derleve E. BolYazıcı, Çev). 21 Mart 2008 tarihinde<www.bologna.gov.tr/documents/files/TemelBelgeler/ GrazDeklarasyonu.doc>adresindenerişildi.
Girginer, N. (2001). Uzaktan Eğitim Kararlarında Teknoloji, Maliyet, Etkinlik Boyutları ve Uzaktan Eğitime Geçiş İçin Kavramsal Bir Model Yayımlanmış DoktoraTezi .Eskişehir, Türkiye: Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
Gökdağ, D. (1985). *Uzaktan Eğitimde Basılı Materyaller, Açıköğretim Fakültes iÖrneği.* Yayınlanmamış doktora tezi. Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü: Eskişehir.
Hacettepe Üniversitesi Sürekli Eğitim Merkezi www.husem.hacettepe.edu.tr, 24/11/2015
Hawkins, B. L. (1999). Distributed learning and institutional restructuring .EducomReview , 34 (4) .
Hızal, A.(1983). Eğitimde Teknolojiden Yararlanmak, Eğitim Teknolojisimidir?.*Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi,16*(1).
İstanbul Çocuk Üniversitesi http://iucocukuniversitesi.com/ Erişim Tarihi:25/11/2015
İstanbul Üniversitesi Uzaktan Eğitim Fakültesihttp://auzef.istanbul.edu.tr/, Erişim tarihi:20/11/2015
İşman, A. (2011).*Uzaktan Eğitim.* Ankara: PegemAkademi.
İşman, A. (2011).*Öğretim Teknolojileri ve Materyal Tasarımı.* Ankara: PegemAkademi.
Karataş, S. (2008).İnternet TemelliEğitim.*TemelKavramlarveKuramsalTemeller.*Yalın, H. İ. (Editör). (BirinciBaskı), s. 1-30. Ankara: Nobel YayınDağıtım.
Kaya, Z. veOdabaşı, F. (1996). Türkiye'deUzaktanEğitiminGelişimi. *AnadoluÜniversitesiEğitimFakültesiDergisi*6 (1), 31.
Kaya, Z. (2002). *Uzaktan Eğitim.* Ankara: Pegem A Yayıncılık.
Marmara Üniversitesi Sürekli Eğitim Merkezi http://musem.marmara.edu.tr/v2, ErişimTarihi: 24/11/2015
Mehmet Akif Üniversitesi Uzaktan EğitimFakültesi http://uzem.mehmetakif.edu.tr/ Makuzem/8/Uzaktan-E%C4%9Fitim-Tarih%C3%A7eErişim tarihi:23/11/2015
Moore, M., &Kearsley, G. (2005). Distance Education: A System View. Canada: Wadsworth
Moore, M. veKearsley, G. (2011).*Distance Education: A System View of Online Learning.* (Third Edition). Belmont, Calif: Wadsworth Pub. Co.
Ondokuz Mayıs Çocuk Üniversitesi http://cocukuniversitesi.omu.edu.tr/universite-ve-topluma-katki/39/, ErişimTarihi 25/11/2015
Özdil, İ. (1986). *Uzaktan Öğretimin Evrensel Çerçevesive Türk Eğitim Sisteminde Uzaktan Öğretimin Yeri.* Eskişehir: AnadoluÜniversitesiBasımevi.
Özkul, A. E. ve Aydın, C. ET.(1-3 Şubat 2012).Öğrenci Adaylarının Açık ve Uzaktan Öğrenmeye Yönelik Görüşleri. *XIV. Akademik Bilişim Konferansı,* Uşak.
Sakarya Üniversitesi Uzaktan Eğitim Merkezi http://www.uzem.sakarya.edu.tr/Makaleler.aspx?Makaleid=17, Erişim Tarihi:23/11/2015
Simonson, M., Smaldino, S., Albright, M., &Zvacek, S. (2003). Teaching anLearing at a Distance. Ohio: Columbus.

Simonson, M., Smaldino, S., Albright, M. veZvacek, S. (2009).*Teaching and Learning at a Distance: Foundations of Distance Education.* Upper Saddle River, NJ: Pearson Education, Inc.

Soran, H., Akkoyunlu, B., Kavak, Y. (2006) Yaşam Boyu Öğrenme Becerileri ve Eğiticilerin Eğitimi Programı: Hacettepe Üniversitesi Örneği, *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30:201-210, Ankara.

Uebersfeld, J. (1998) *The Role of Continuing Education in the Ongoing Changes in Higher Education in the Twenty-first Century*. Higher Education in Europe, 23:3:357-365.

UNESCO (2000).Yirmibirinci yüzyılda yükseköğretim, vizyon ve eylem(Türkçeye Uyarlayan: G. Baskan). Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi, 6(22), 167-189.

USDLA. http://www.usdla.org/assets/pdf_files/Glossary_Distance.pdfadresinden 03.11.2015 tarihindeerişilmiştir.

Usun, S. (2006).Uzaktan Eğitim. Ankara: Nobel YayınDağıtım.

ÜNİVERSİTE-SANAYİ İŞBİRLİKLERİNDE YENİ KURULAN ÜNİVERSİTELER İÇİN MODEL ARAYIŞLARI: HİTİT ÜNİVERSİTESİ ÖRNEĞİ

Reha Metin Alkan
alkan@hitit.edu.tr

Mehmet Aydınkal
mehmetaydinkal@hitit.edu.tr

ÖZET
Toplumsal ve ekonomik faydaya dönüşebilir bilginin kabul gördüğü yenidünya düzeninde, bilgiden bilgi üretme becerisi ve üretilen bilginin günlük yaşam pratiklerinde karşılığını buluyor olması büyük önem kazanmıştır. Zira bilginin diyalektik ve kognitif geçerliliği artık neredeyse onun insanlığa ne ölçüde yarar sağladığı ve insani gelişme endeksine ne kadar katma değer sağladığı ile ölçülmektedir. Akademik bilginin ticarileşmesi sürecindeki bu paradigma değişimi ve teknolojideki hızlı değişim modu; tüm kurumsal yapıların sürdürülebilir bir rekabet ortamında güçlerini artırmalarını ve bunu başarabilmek için de inovasyon yeteneklerini en üst düzeye çıkarmalarını zorunlu kılmaktadır. Bu ise, sürdürülebilir gelişmenin temel aktörleri olan üniversite, sanayi ve kamu mekanizmalarının işbirliğini kaçınılmaz kılmakta ve her aktörün kendi erk alanı içindeki birincil görevlerine yeni misyonlar eklemesine yol açmaktadır. Üniversiteler geleneksel eğitim-öğretim faaliyetlerinin yanı sıra, girişimcilik ve teknoloji ortaklığı gibi misyonları da üstlenirken, işletmeler öğrenen toplum oluşturma, çevre duyarlı işletme olma gibi sorumluluklar yüklenmekte, kamu sektörü ise küresel rekabet edebilirlikte bölgesel güçler oluşturabilmek için güncel istihdam politikaları üretmektedir.
Bu çalışmada Hitit Üniversitesi ve Çorum ili özelinde ele alınan üniversite sanayi işbirliği; Bilim, Sanayi ve Teknoloji Bakanlığınca hazırlanan Kamu-Üniversite-Sanayi İşbirliği Stratejisi ve Eylem Planı, Yüksek Öğretim Strateji Taslak Planı, 9. ve 10. Kalkınma planları eşgüdümünde değerlendirilmiş, temel sorunlar ortaya konmuştur. Küresel konjonktürün gerektirdiği hızlı dikey büyüme ve köklü dünya üniversitelerinin birikim ve deneyime dayalı zamana yayılmış yatay büyümeleri çerçevesinde henüz yolun başında sayılabilecek olan yeni üniversiteler için model oluşturmaya yönelik bazı önerilere yer verilmiştir.
Anahtar Kelimler: Üniversite Sanayi İşbirliği, Üniversite modeli, Eğitim-İstihdam ilişkisi.

 Copyright © International Conference on Quality in Higher Education(ICQH)

VETERİNER HEKİMLİK EĞİTİMİNDE KALİTE YÖNETİM VE AKREDİTASYON UYGULAMALARI

Özge ÖZGEN ARUN
İstanbul Üniversitesi Veteriner Fakültesi, İstanbul, Türkiye.
oarun@istanbul.edu.tr;

Kemal Ak
İstanbul Üniversitesi Veteriner Fakültesi, İstanbul, Türkiye.
kemalak@istanbul.edu.tr;

Halil Güneş
İstanbul Üniversitesi Veteriner Fakültesi, İstanbul, Türkiye.
gunes@istanbul.edu.tr

ÖZET
Günümüzde tüm üretim ve hizmet süreçlerinin kalite ve etkinliğinin güvence altına alınmasında proaktif yaklaşımlar ve eş zamanlı kontrolünün yapılması, tartışmasız en verimli yöntemdir. Bu yaklaşımdan hareketle yükseköğrenimde de kalite yönetim sistemlerinin uygulanması ve akreditasyon mekanizmalarının işletilmesi öncelikli hedefler haline gelmiştir. Sağlık alanı, eğitimlerinin özel yapıları gereği bu uygulamalar kendine has özellikler taşıyan bir saha haline gelmiştir. Veteriner Hekimlik eğitimi ise, bu saha içerisinde dahi özel gereksinim ve yapısı gereği, belirgin derecede farklı uygulamalara ihtiyaç duymaktadır. Bu nedenle, uluslararası platformda "Veteriner Hekimlik Eğitimi Akreditasyonu" uzun yıllardır gerçekleştirilmektedir. Nitekim son yıllarda ülkemizde kurulmuş olan Ulusal Veteriner Hekimlik Akreditasyon Derneği (VEDEK)'de faaliyetlerine başlamıştır. Bu sunu ile gerek bu özel akreditasyon alanının faaliyetleri, gerekse veteriner Hekimlik eğitimi alanında gerçekleştirilen kalite yönetim faaliyetlerinin gelişimi ve bu süreçte yaşanan tecrübelere bir bakış sağlanması amaçlanmıştır.
Anahtar kelimeler: Veteriner Hekimlik Eğitimi, akreditasyon, kalite yönetimi, uygulamalı eğitim

GİRİŞ

Kalite özellikle 90'lı yıllardan sonra, satın alınan her türlü hizmet ya da ürünün göz ardı edilemez bir bileşeni haline gelmiştir. Bu kapsamda, Öğrenimde kalite kavramının geçmişi oldukça uzun yıllara dayanan tartışma konularından biridir. Bu bileşenler, öğrenimin yönetimi, pedagojik yapısı, hizmetin veriliş biçimi, ölçme yöntemi vb. ana unsurlarından biri ya da birkaçı olabilir. Nispeten güncel olan konu ise, bu kalite sağlama çalışmalarının bir bütün olarak ele alınıp yükseköğrenim kurumlarında "kalite güvence" veya "kalite yönetim sistemi" uygulamalarının yerine getirilmesidir (Vlăsceanu ve ark. 2004).

Yükseköğretim ve Kalite

Amerika Birleşik devletlerinde 1980'li yıllarda endüstride birçok aktör Toplam Kalite Yönetimi (TKY) uygulamaları sonucu önemli başarılar elde etmiş ve özellikle bu dönemlerde yaygın olan kriz durumları ile rahatlıkla baş edebildiklerini kanıtlamışlardır. TKY'ye ait bu başarı öyküleri, yakın tarihlerde eğitimin kalitesine yönelik, benzer sıkıntılar yaşayan ABD yükseköğrenim kurumlarının bu konuya ilgisine neden olmuştur (Kanji ve ark., 1999). Nitekim Narasimhan (1997), bu sistemi ilk uygulayan Yükseköğrenim kurumu olarak Fox Walley Teknik okulunu bildirmektedir. Bu uygulamada elde edilen başarıları takiben birçok başka yükseköğrenim kurumu da konuya ilgi göstermiş ve sonuç olarak ABD'de 160'dan fazla kurum TKY uygulamalarına geçmiştir. Bu kurumların yarısından fazlası kendine özgü bir kalite yapısı geliştirmiştir. Benzer olarak İngiltere'de de 1993 yılından beri TKY ve kalite güvence sistemlerine yoğun bir ilgi söz konusudur (Kanji ve ark., 1999).
AB alanında "Avrupa Yüksek Öğreniminin harmonize bir kalite yapısına kavuşturulması" amacını taşıyan Sorbon Deklarasyonu, bu alanda ilk adım olarak değerlendirilebilir. Bu deklarasyon aynı zamanda 1999 yılında imzalanan Avrupa Yüksek Öğrenim alanı deklarasyonu, yani Bolonya sürecinin, itici gücü olmuştur (Keeling, 2006).

 Copyright © International Conference on Quality in Higher Education(ICQH)

Bolonya süreci Sorbon deklarasyonundaki ana hedefe genel olarak bağlı kalmakla beraber "harmonizasyon" hedefini "yüksek rekabet edebilirlik" hedefi ile değiştirerek daha ihtiyatlı bir yaklaşım göstermiştir. Bolonya sürecinin 1999 yılında imzasını 2001 yılında Prag da yapılan ve deklarasyonun çok daha fazla sayıda imza ile devam ettirildiği bir toplantı izlemiştir (Keeling, 2006). Ülkemizin de Bolonya sürecine 2001 yılında bu toplantı ile atmış olduğu imza, ülkemiz Yükseköğrenim kalitesi için önemli bir adım olarak değerlendirilebilir (Davies, 2008; Yağcı, 2010). Bolonya sürecine katılım, ülkemizin Yüksek Öğrenimin uluslararası platformdaki itibarını yükseltmek amacıyla gerçekleştirmiş önemli bir girişimdir. Bu sürece dahil olmak ile mobilete ve tanınırlık, yaşam boyu öğrenme gibi konularda olduğu kadar yüksek öğrenimde kalite güvence alanında da reform seviyesinde gelişmeler söz konusu olmuştur.
Ülkemiz yükseköğreniminde ulusal seviyede kalite güvencenin sorumlusu olarak Yüksek Öğrenim Denetleme Kurumu ve Üniversiteler arası kurul, enstitüler bazında sorumlu olarak ise Rektör ve Dekanlar yasa ile belirlenmiştir (Yağcı, 2010). Takiben, 20.9.20105 tarih ve 25942 sayılı Resmi gazete'de yayınlanan Yükseköğrenim kurumlarında akademik değerlendirme ve kalite geliştirme yönetmeliği ve daha sonra bu yönetmeliği iptal ederek yürülüğe giren 30.11.2015 tarih ve 29423 sayılı Resmi Gazetede yayınlanan Yükseköğrenimde kalite güvence yönetmeliği yayınlanmıştır. Bu yönetmelik, Kalite Güvencesi kavramını şekilde açıklanmaktadır: "Bir yükseköğretim kurumunun veya programının iç ve dış kalite standartları ile uyumlu kalite ve performans süreçlerini tam olarak yerine getirdiğine dair güvence sağlayabilmek için yapılan tüm planlı ve sistemli işlemler". Bu tanımlamaya ek olarak, Özer ve ark, (2011) ise kaliteyi biraz daha kapsamlı olarak ele almış ve bazı alt bileşenlere ayırmıştır.

1. Mükemmeliyet olarak kalite: Akademik kalite ancak en iyi standartlarla ortaya çıkar
2. Amaç için uygunluk olarak kalite (Fitness for purpose): Kabul edilmiş şartlara veya standartlara uygunluğu ifade eder.
3. Amacın uygunluğu olarak kalite (Fitness of purpose): Kurumun kendi iç politikasına (misyon ve hedefler gibi) uygunluğu ifade eder.
4. İyileştirme olarak kalite: Sürekli iyileşme çabasına odaklanır.

Yükseköğretim ve Akreditasyon

Yükseköğrenim alanında kalite uygulamaları içerisinde en yaygın kullanım alanı ve en somut katma değer akreditasyon faaliyetleri için olmuştur. Akreditasyon yukarıda verilen kalite alt bileşenleri içerisinde amaca uygunluk yaklaşımına en yakın uygulamadır (Özer ve ark., 2011). Eğitim akreditasyonu, bir eğitim kurumunun bütününün yada bir programının siyasi otoriteden bağımsız yada özel bir kuruluş tarafından, önceden belirlenmiş asgari kriter yada standartları karşıladığının onaylanması olarak ifade edilebilir. Akreditasyon mekanizması ile belirli bir süre için bir evet/hayır kararı oluşturulur. Eğitimi kurumunun bir ön hazırlık fazı ve takiben akreditör kuruluş yetkililerinin ziyaret ve gözlem, inceleme ve kanıt toplama fazını içerir. Elde edilen bulgular sonucunda olumlu/olumsuz akreditasyon kararı oluşturulur. Eğitim akreditasyonu 3 farklı türde uygulanmaktadır:

1. ***Kurumsal akreditasyon***: Bir eğitim kurumun tamamının (tüm programları, alanlarını, eğitim metotlarının) akreditasyonunu ifade eder.
2. ***Bölgesel akreditasyon***: Belli bir coğrafi bölgede faaliyet gösteren akreditasyon uygulamalarını ifade eder. ABD'de uygulaması görülmektedir.
3. ***Uzmanlık akreditasyonu***: Özel bir programın akreditasyonuna uzmanlaşmış ve bu profesyonel alan için müfredat ve uygulama standartlarını tanımlamış olan akreditor kurum ve kuruluşların akreditasyonunu ifade eder (Vlasceanu ve ark., 2004).

Bu akreditasyonlar içerisinde en yaygın uygulama sahası uzmanlık akreditasyonlarının olmuştur. Ülkemizde dâhil birçok ülkede farklı uzmanlık sahaları için (tıp eğitimi, veteriner hekimlik eğitimi, fen bilimleri eğitimi, mühendislik eğitimi vb.) akreditasyon standartları ve bu doğrultudan yürütülen akreditasyon mekanizmaları söz konusudur.

Veteriner Hekimlik Eğitimi

Dünyada Veteriner hekimlik eğitiminin ilk bilimsel adımları 1762 yılında Fransa'nın Lyon kentinde ülkemizde ise Abdülhamid döneminde 1842 yılında, askeri veteriner okulunda atılmıştır. Uzun yıllar güç koşullarda dağınık bir biçimde eğitimini sürdüren Türk Veteriner Hekimliği, ilk kez1933 yılında Ankara'da Yüksek Ziraat Enstitüsü Bünyesindeki Baytar Fakültesi'ne taşınmak suretiyle kapsamlı bir okul kimliği kazanmış ve uzun yıllar burada Türkiye'nin tek veteriner fakültesi olarak görev yapmıştır. 1937 yılında

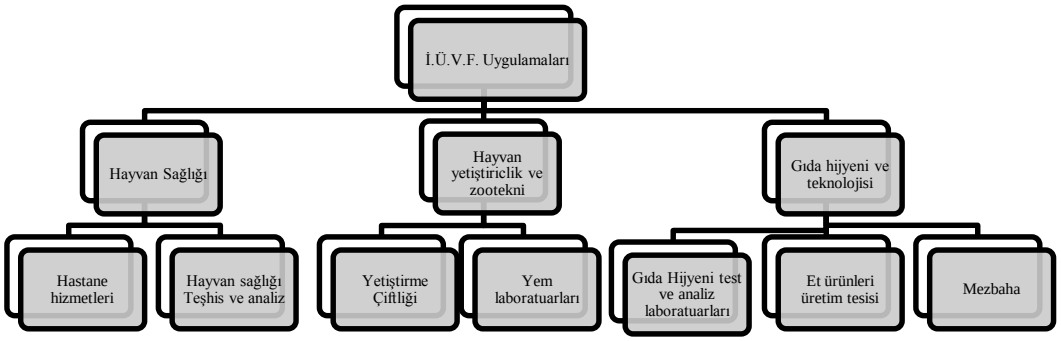
 Copyright © International Conference on Quality in Higher Education(ICQH)

meslek unvanının Baytar yerine " veteriner Hekim" olmasını takiben okulun ismi de Veteriner Fakültesi olarak değiştirilmiştir. Uzun yıllar tek fakülte olarak hizmet veren Ankara Veteriner Fakültesini 1970 yılında Elazığ, 1972 yılında İstanbul, 1978 yılında Bursa ve 1982 yılında ise Konya'da açılan fakülteler izlemiştir (Armutak, 2002).

Yalnızca veteriner hekimlik değil, diş hekimliği ve tıp hekimliği de dahil tüm sağlık eğitimleri özel bazı gereksinimleri olan ve uygulanması güç eğitimlerdir. Bunun en önemli nedeni, eğitimin hemen bütünün hastalar, hayvanlar, hasta sahipleri gibi bağımsız kişilerin, özel değere sahip mülkiyetleri üzerinde gerçekleştirilen eğitim türleri olmalarıdır. Bu durum mesleki bilgi yanında, özel değer verme, duyguları anlama ve profesyonel uygulama gibi özel gereksinimleri ortaya çıkarır (Huttley ve ak., 2003). Sağlık eğitimi öğrencileri öğrenim yaşamları sırasında bu noktalarda azami özen göstermek zorundadırlar. Ek olarak, profesyonel meslek yaşamlarında yerine konması mümkün olmayan bir mülkiyet üzerinde meslek icra etmenin sorumluluğu alacak donanıma sahip olmak zorundadırlar.

Bu sorumluluğu yerine getirecek kapsamlı ve uygulama yoğun bir eğitim uzmanlaşmanın mutlak gerekliliğidir. Oluşturulan bu eğitim programının öğrenci merkezli olmak yanında hasta/hasta sahibi merkezli olması da kaçınılmaz bir zorunluluktur.

Veteriner Hekimlik eğitimi sağlık eğitimleri içerisinde de özel bir öneme sahiptir. Bunun nedeni, Veteriner Hekime verilmiş olan yetki ve sorumluluklar hayvanların tedavi edilmesi faaliyeti ile sınırlı kalmaz. Ek olarak, hayvan yetiştiriciliği, hayvansal gıdaların (et ve et ürünleri, süt ve su ürünleri, bal, yumurta, su ürünleri vb.) sağlıklı üretimi ve bunlardan kaynaklanana hastalıkların kontrol edilmesi sahalarında da, bilgi donanım sahibi olmaları gereklidir. Bu durum veteriner hekimlik eğitiminin bu sahada da etkin bir uygulama programını içermesini gerekli kılar. Bu konulara örnek olarak İstanbul Üniversitesi Veteriner Fakültesinin (İ.Ü.V.F.) uygulama alanları şekil-1'de verilmiştir.



Veteriner Hekimlik Eğitiminde Kalite ve Akreditasyon

Veteriner hekimlik eğitiminin böylesine kapsamlı ve sorumluluk gerektiren bir eğitim programı olması sebebiyle mesleğin doğru icrası ve kaliteli bir eğitim için standartlaşma kaçınılmaz olmuştur. Uzmanlığa özel birçok akreditasyon faaliyet uzun yıllardır uygulanmaktadır.

Bu alanda oldukça uzun yıllardır faaliyetler gösteren Avrupa Birliği (AB), 1978 yılında EEC 1026/78 nolu direktif yayınlayarak, AB üye ülkelerinde Veteriner Hekimlik eğitiminin minimum şartlarını belirlemiştir. Bu yönetmelik, bir veteriner Hekimin AB üye ülkelerinde tam bağımız ve profesyonel olarak meslek icra edebilmesi için gereken eğitim, sınav ve diğer uygunluk kanıtlarının neler olduğunu açıklamaktadır. Hemen akabinde yayınlanan EEC 1027/78 nolu direktif ise, bu eğitimin farklı eğitim kurumlarında karşılaştırılabilir olmasına yönelik kuralları açıklamaktadır. Son olarak, aynı yıl yayınlanan EEC 1028/78 nolu direktif ile Veteriner Fakültelerine bu alanda danışmanlık yapmak üzere bir Veteriner Hekimlik Eğitmiş Danışma Kurulu (ACVT) kurulması gerçekleştirilmiştir. Bu yasal platform ve isterlerin dışında, Avrupa genelinde, Veteriner Fakültelerinin değerlendirilmesine yönelik bir sistem oluşturulmuş ve bu amaçla ilk çalışmalar 1986-1989 yılları arasında her üye ülkenin bir veteriner fakültesinde gerçekleştirilmiştir. Bu deneme çalışmaları doğrultusunda kalıcı değerlendirme sistemini oluşturan ACVT, veteriner hekimlik asgari şartlarını da güncelleyen bir raporu 1993 yılında yayınlamıştır. AB üye ülkelerinde bu değerlendirme programının yerine getirilmesi yetkisi Avrupa Veteriner Hekimlik Eğitim Kurumları Birliği (EAEVE)'ye verilmiştir. 2005 yılında yapılan bir güncelleme ile 2005/36/EC nolu "profesyonel niteliklerin tanınması" direktifi yayınlamış ve EEC 1026/78 ile EEC 1027/78 direktifleri yürürlükten kaldırılmıştır (Anonim, 2012, http://eur-lex.europa.eu). Bu direktifi güncelleyerek yerine 2013/55/EU nolu direktif 20 Kasım 2013 tarihinde yürürlüğe girmiştir (http://eur-lex.europa.eu).

 Copyright © International Conference on Quality in Higher Education(ICQH)

Ülkemizde ise yasal olarak veteriner hekimin ve hekimlik eğitiminin taşıması gerekli asgari kriterleri tarif eden mevzuat için 9.3.1954 tarihinde yürürlüğe giren 6343 sayılı "Veteriner Hekimliği Mesleğinin İcrasına, Türk Veteriner Hekimleri Birliği İle Odalarının Teşekkül Tarzına Ve Göreceği İşlere Dair Kanun" ve **02.02.2008 tarih ve 26775 sayılı resmi gazetede yayınlanarak yürürlüğe giren "Doktorluk, Hemşirelik, Ebelik, Diş Hekimliği, Veterinerlik, Eczacılık Ve Mimarlık Eğitim Programlarının Asgari Eğitim Koşullarının Belirlenmesine Dair Yönetmelik" gösterilebilir.** Ancak, genel olarak ülkemiz veteriner hekimlik kalitesinin yükselmesinde akreditasyon çalışmalarının önemli etkisi olmuştur. EAEVE akreditasyon faaliyetlerini başta Avrupa üye ülkeleri için gerçekleştirmektedir. Buna karşın, faaliyet kapsamı üye ülkelerle sınırlı olmayıp, talepte bulunan farklı ülkelere de hizmet vermektedir. Ülkemizin 13 fakültesi de EAEVE'ye kurumsal üyedir ve akreditasyon çalışmalarını EAEVE akreditasyon isterleri doğrultusunda planlamaktadır.
Bu akreditasyon "*Principles and Process of Evaluation and Manual of Standard Operating Procedures*" isimli EAEVE dokümanında belirtilen şartlar doğrultusunda gerçekleştirilmektedir. Bu doküman daha önce muhtelif güncellemeler geçirmiş olup ve 2012 yılında gerçekleştirilen son güncellemesi yürürlüktedir (Anonim, 2012).
Bu dokümana göre akreditasyon iki aşamalı olarak gerçekleştirilmektedir. İkinci aşama akreditasyon sadece birinci aşama akreditasyonu başarı ile tamamlayan kuruluşlar için gerçekleştirilmektedir. Bu onaylama için aktif bir kalite güvence sistemi ile birlikte kalite sorumluluğunun nasıl yerine getirildiğinin gösterilmesi gerekmektedir. Günümüze değin, toplam 105 akredite fakültenin 10 tanesi ikinci aşama değerlendirmeyi tamamlayıp onaylanmış durumdadır (http://www.eaeve.org).

EAEVE akreditasyon sürecinin aşamaları şu şekilde özetlenebilir:

- Fakültenin SOP isterlerine uygun bir eğitim sistemi için hazırlıklarını tamamlaması
- Ziyaret için başvuru yapması
- ÖDR (Öz değerlendirme raporunun) hazırlanması
- ÖDR'nin ziyareti yapacak uzmanlarca (Klinik bilimler (Öğretim görevlisi), Klinik bilimler (Klinisyen), Hayvan yetiştiriciliği, Gıda Hijyeni ve Öğrenci) okunarak değerlendirilir.
- Beş günlük ziyaret
- Taslak raporun hazırlanması ve değerlendirilen fakültenin görüşüne sunulması (Taslak-A)
- Final taslak raporun değerlendirme ekip başkanı tarafından Akreditasyon komitesine (ECOVA) sunulması (Taslak-B)
- Nihai karar olumlu ise web sayfasında ve fakülte ile paylaşılması

Fakültenin eğitim sistemine yönelik gerçekleştirmesi gereken birinci aşama hazırlıklarına ait kriterler SOP'de şu ana başlıklarda verilmiştir.

1. Amaçlar
2. Organizasyon
3. Finans
4. Müfredat
5. Öğrenimin kalite ve değerlendirmesi
6. İlk gün yeterlilikleri
7. Olanaklar ve donanım
8. Ders materyali olan hayvanlar
9. Kütüphane ve öğrenme kaynakları
10. Eğitime kabul ve kayıt
11. Akademik personel ve destek personeli
12. Sürekli eğitim
13. Mezuniyet sonrası eğitim
14. Araştırma
15. Sayısal veriler

Ülkemiz Veteriner Fakültelerine akreditasyon hizmeti vermek suretiyle eğitimin kalkınmasına destek olmak amacı ile ulusal Akreditasyon kuruluşumuz olan Veteriner Hekimliği Eğitim Kurumları ve Programları Değerlendirme ve Akreditasyon Derneği (VEDEK) kurulmuştur. Bu derneğin misyonunu, "veteriner hekimliği eğitim kurumları ve programları için akreditasyon, değerlendirme ve bilgilendirme çalışmaları

 Copyright © International Conference on Quality in Higher Education(ICQH)

yaparak Türkiye'de veteriner hekimliği eğitiminin kalitesinin yükseltilmesine katkıda bulunmak amacıyla faaliyet gösteren bir sivil toplum kuruluşudur" olarak belirlenmiştir. Bu dernek uzun yıllar süren yoğun çalışmalarla değerlendirme ziyaretlerinde kriter olarak kullanılacak çalışma yönetmeliği ve VEDEK standartlarını hazırlamış, gerekli eğitimleri sağlayarak değerlendirici ekiplerini oluşturmuş ve bu yıl içerisinde dört veteriner fakültesinin (Ankara, İstanbul, Bursa ve Konya) akreditasyon değerlendirme ziyaretini tamamlamıştır (http://vedek.org.tr).

Veteriner Hekimlik Eğitiminde Kalite ve Akreditasyon Faaliyetlerinde Zorlayıcı Unsurlar

Daha önce de sözünü ettiğimiz gibi veteriner hekimlik eğitimi yoğun uygulama gerektiren bir faaliyet olması ve bu uygulamaların büyük kısmının canlı hayvan üzerinde yapılıyor olması, iyi kalitede bir eğitim vermeyi oldukça zahmetli bir hale getirmektedir. Eğitim boyunca klinik uygulamaların yerine getirilmesi için oldukça donanımlı ve kapsamlı bir hastane faaliyetinin yürütülmesi zorunluluğu vardır. Söz konusu hastanenin büyük ve küçük baş hayvanlarda her türlü muayene, teşhis (görüntüleme dahil) operasyon, tedavi ve hospitalizasyon şartlarını uygun koşullarda içeren bir alt yapı ve donanıma sahip olması ve bunun sürdürülebilirliğinin sağlanması gereklidir. Bu durum, önemli bir maliyet ve insan kaynağı gereksinimi yaratmaktadır. Ek olarak bu hastanene yasal şartları sağlaması ve resmi olarak çalışma izni alması gereklidir (Anonim, 2011b).

Ayrıca, bu hastanede yıllık mezun sayısına göre değişen oranlarda küçükbaş ve büyükbaş çiftlik hayvanı, at, ev hayvanı, domuz ve kanatlı hayvanın tedavi ve hospitalize edilmesi zorunluluğu akreditasyon standartlarının olmazsa olmaz şartlarındadır (Anonim, 2012). Bu durum fakülteleri hasta akışını yüksek seviyelerde tutmak gibi bir yükümlülük altına sokmaktadır. Bu akışı güvence altına almak taşra illerindeki fakültelerde ev hayvanı, büyük illerde yer alan fakültelerde ise çiftlik hayvanı açısından oldukça güç olmaktadır.

Bu uygulamaların küçük gruplarla yürütülmesi, böylece tüm öğrencilerin bire bir uygulamaları yerine getirebilmesi başka bir akreditasyon zorunluluğu olup, ülkemiz fakültelerinde yüksek öğrenci kontenjanları ile bunu yerine getirmek önemli bir planlama ve iş gücü dağılımı gerektirmektedir. Bu uygulamaların nöbet uygulamalarına yönelik tecrübe verilmesi amacıyla 24 saatlik dilimde nöbet tutma zorunluluğunu da içermesi gereklidir.

Tedavi hizmetleri yanında, teşhis metotlarına yönelik de eğitim verilmesi zorunluluğu bulunduğundan kapsamlı teşhis laboratuvarları gerek ders amaçlı gerekse tedavi hizmetlerinin desteklenmesi için yerine getirilir. Bu durum önemli bir teknik alt yapı ve yine ruhsatlandırma gerekliliklerinin yerine getirilmesini zorunlu kılar (Anonim, 2011a).

Veteriner Hekimin yasal sorumluluğu teşhis ve tedavi hizmetleri ile sınırlı kalmaz bu sebeple eğitim faaliyetleri gıda teknolojisi, gıda muayenesi ve mezbaha faaliyetlerine yönelik uygulamaları da kapsar (Anonim, 1954; Anonim, 2010). Bu uygulamaların sağlıklı olarak yerine getirilmesi için fakültenin bu konulara ilişkin pilot uygulama sahaları oluşturması ya da ticari işletmelere düzenli teknik geziler yürütmesi gereklidir.

Bu durum veteriner hekimlik eğitimini sadece eğitim kurumu sınırları içerisinde uygulanabilir olmaktan çıkarır. Ek olarak kanatlı tesisleri, hayvan çiftlikleri gibi birçok uygulama alanının ziyareti için teknik geziler zorunlu hale gelir.

Yukarıda sayılan tüm bu uygulamalar gerek öğrenciler gerekse eğitim den sorumlu personel için önemli seviyede biyogüvenlik riskleri taşımaktadır. Bunlar içerisinde çok sayıda zoonoz enfeksiyona yakalanma, hayvan müdahalesi sırasında yaralanma, diğer uygulamalar sırasında yaralanma, kimyasal ve/veya radyo aktif ajanlara maruz kalma gibi riskler içerdiğinden fakültede geniş bir biyogüvenlik önlemleri çalışmasını yerine getirilmesi ve gerekli malzemelerin bulunması zorunludur. Ayrıca etkin bir atık yönetimi prosedürünün bu çok çeşitli atık türlerine yönelik olarak yürütülmesi gereklidir.

Bunun yanında, Avrupa Birliği akreditasyonları söz konusu olduğunda, gerek manevi ve dini değerlerimiz, gerekse mevzuatlarımız açısından bazı farklılıkların mevcudiyeti de uygulama güçlükleri yaratmaktadır. Bunu en somut örneği müfredatta yer alması gereken domuza ait ders konuları için yaşanmaktadır. EAEVE kriterlerinde yer alan tedavi edilecek hayvan türlerine ait kriterler domuzu da içermektedir. Ancak ülkemiz hayvan hastanelerinde domuz için başvuru söz konusu değildir. Bu durum fakültelerde domuz beslenmesi ve bu hayvanlar üzerinde yürütülen tedavi faaliyetleri ile müfredatta yer almaktadır. Benzer durum ülkemizde uygulanmayan, ancak Avrupa Birliği üyesi ülkelerde yasal zorunluluk olan kesim öncesi bayıltma için de geçerlidir.

SONUÇ

Sonuç olarak veteriner hekimlik eğitimi oldukça kapsamlı müfredatı ve geniş uygulama dersi içeriği ile çok ciddi bir alt yapı ve teorik bilgi kaynağına gereksinim duyan bir eğitimdir. Bu eğitimin kalitesinin sağlanması

 Copyright © International Conference on Quality in Higher Education(ICQH)

konusunda asgari kriterlerin doğru uygulanmasının göstergesi olan akreditasyon bu anlamda çok önemlidir. Gerek ülke içinde eğitimin harmonizasyonu ve gerekse asgari standartların belirlenmesi için Ulusal Akreditasyon faaliyetlerini yerine getirmek amacı ile kurulmuş olan VEDEK'in çalışmalarını sürekli gelişen bir çerçevede sürdürmesi bu sürece önemli katkı sağlayacaktır. Buna karşın, Veteriner fakültelerinin gün geçtikçe artan sayısı ve fakülte kontenjanlarının yüksek oluşu bu mesleğin ve eğitiminin gelişiminin önündeki önemli engellerdir.

KAYNAKÇA

Anonim, (1954). Veteriner Hekimliği Mesleğinin İcrasına, Türk Veteriner Hekimleri Birliği ile Odaların Teşekkül Tarzına ve Göreceği İşlere Dair Kanun. Kanun Numarası 6343. *18.03.1954 tarih ve 8661 sayılı Resmi Gazete*.

Anonim, (2010). Veteriner Hizmetleri, Bitki Sağlığı, Gıda ve Yem Kanunu. Kanun Numarası 5996. *13.06.2010 tarih ve 27610 sayılı Resmi Gazete.*

Anomim (2011a). Gıda Tarım ve Hayvancılık Bakanlığı Veteriner Teşhis ve Analiz Laboratuvarları Yönetmeliği. *11.12.2011 tarih ve 28139 sayılı Resmi Gazete.*

Anonim (20011b). Gıda Tarım ve Hayvancılık Bakanlığı Hayvan Hastaneleri Yönetmeliği. *21.12.2011 tarih ve 28149 sayılı Resmi Gazete.*

Anonim, (2012). *EVALUATION OF VETERINARY TRAINING IN EUROPE Principles and Process of Evaluation and Manual of Standard Operating Procedures*. Budapeşte.

Armutak, A. (2002). İstanbul Üniversitesi Veteriner Fakültesi'nin Kuruluşu Ve İlk Onyıllık (1972-1982) Gelişimi. *J. Fac. Vet. Med. Univ. İstanbul,* 28(2), 429-445.

Davies, R. (2008). The Bolonya process: the quiet revolution in nursing higher education. *Nurse Education Today*, 28(8), 935-942.

http://www.eaeve.org/esevt/directives-200536-and-201355.html. Erişim, 9.12.2015.

http://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:31978L1027&from=en Erişim, 9.12.2015

http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:L:2005:255:0022:0142:en:PDF Erişim, 9.12.2015

http://vedek.org.tr/ Erişim, 15.12.2015.

Huttly, S., Sweet, J., Taylor, I. (Eds.). (2003). *Effective learning and teaching in medical, dental and veterinary education*. Routledge.

Kanji, G. K., Malek, A., Tambi, B. A. (1999). Total quality management in UK higher education institutions. *Total Quality Management*, 10 (1), 129-153.

Keeling, R. (2006). The Bolonya Process and the Lisbon Research Agenda: the European Commission's expanding role in higher education discourse. *European Journal of Education*, 41(2), 203-223

Narasımhan, K. (1997). Organisational climate at the university of Braunton in 1996, *Total Quality Management*, 8, 233- 237.

Özer, M., Gür, B. S., KüçüKCan, T. (2011). Kalite güvencesi: Türkiye yükseköğretimi için stratejik tercihler. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 1(2), 59-65.

Vlasceanu, L., Grünberg, L., Pârlea, D. (2004). *Quality assurance and accreditation: A glossary of basic terms and definitions*. Bucharest: Unesco-Cepes.

Yağcı, Y. (2010). A different view of the Bolonya process: The case of Turkey. *European Journal of Education*, 45(4), 588-600.

YABANCI DİL ÖĞRETİMİNDE KALİTE STANDARDI AKREDITASYONU: CIEP ÖRNEĞI

Tilda Saydi
tildasaydi@adu.edu.tr

ÖZET
Yabancı dil öğretiminin denetlenmesi için Avrupa ülkelerinde kalite sistemleri mevcuttur. Bu sistemler kalite standartlarını, belli fiziksel ve pedagojik koşulların yerine getirilmesi ve kalite ölçütleri üzerinden belirler. Bu ülkelerde, eğitim-öğretim kurumları profesyonelleşmeye önem vermekte, kalite standardı belgesiyle faaliyet göstermeye özen göstermektedir. Kurumlar çalışmalarını ve eğitim-öğretimde sağladıkları kaliteyi şeffaf bir biçimde kamuoyu ile paylaşmaktadır. Ayrıca, bağımsız denetim kurumlarıyla işbirliği halinde olup uluslararası standartların saptanmasında ve uygulamanın denetiminde onlarla bilimsel paydaş olmaktadır. Ülkemizde, yükseköğretim kurumlarının yabancı dil eğitimi veren bölümlerinde belli bir kalite yönetiminin benimsenmesi, maddi ve eğitsel olanaklar çerçevesinde, yöneticilerin kişisel görüşlerine ve inisiyatiflerine bağlı olarak ortaya çıkmaktadır. Kalite standardının kurumsal ve nesnel anlamda var olmaması ise, eğitim-öğretimin gelişmesine, çağdaş ve etik bir yapıya sahip olmasına engel olurken, nitelikli mezunların sayısını da önemli ölçüde azaltmaktadır. Bu çalışmada, yabancı dil eğitim-öğretiminin kalite standardının temel prensiplerine ve yabancı dil eğitimi veren kurumların denetlenme şekline örnek olarak, Fransızcanın yabancı dil olarak Fransa'da ve dünya genelinde öğretilmesinde kalite yönetimi sisteminin merkezi olan, Fransız Yüksek Öğretim ve Araştırma Bakanlığı'nın köklü kuruluşu "CIEP" in (Uluslararası Eğitim Merkezi) kalite sistemi incelenmiştir. CIEP bir EAQUALS (Dil Eğitimi-Öğretiminde Kalite Akreditasyonu ve değerlendirmesi yapan uluslararası birlik) paydaşıdır.
Anahtar Kelimeler: Yükseköğretim, yabancı dil eğitim-öğretimi, kalite standardı, etiket

 Copyright © International Conference on Quality in Higher Education(ICQH)

YENİŞEHİR İBRAHİM ORHAN MESLEK YÜKSEKOKULU ÖĞRENCİLERİNİN SOSYALLEŞME OLANAKLARI İLE İLGİLİ GÖRÜŞLERİ

Sıla Avgan
Yenişehir İbrahim Orhan Vocational School, UludagUniversity, Bursa, Turkey
silaavgan@uludag.edu.tr

Esra Özdemir
Yenişehir İbrahim Orhan Vocational School, UludagUniversity, Bursa, Turkey
esraozdemir@uludag.edu.tr

Seyhan Korkmaz Bingöl
Yenişehir İbrahim Orhan Vocational School, UludagUniversity, Bursa, Turkey
seyhankorkmaz@uludag.edu.tr

ÖZET
Meslek Yüksekokulları, endüstrinin ihtiyaç duyduğu ara eleman yetiştirmek amacıyla eğitim ve öğretim veren mesleki eğitim kuruluşlarıdır. Türkiye genelinde meslek yüksekokulları çoğunlukla kampüsten ziyade taşra olarak nitelendirilen şehir merkezine uzak ilçelerde konumlandırılmıştır. Bu nedenle de öğrencilerin sosyalleşerek motivasyonunu yükseltecek ve üniversiteye bağlanarak aidiyet duygusunu artıracak olanaklar kısıtlıdır. Bu çalışma, Uludağ Üniversitesi Yenişehir İbrahim Orhan Meslek Yüksekokulu bünyesinde bulunan Makine, İklimlendirme ve Soğutma Teknolojisi, Bilgisayar Programcılığı, Dış Ticaret ve Muhasebe ve Vergi Uygulamaları programlarında eğitim-öğretim gören öğrencilerin meslek yüksekokulunun sosyal imkanları ile ilgili görüşlerini tespit etmek amacıyla yapılmıştır.Çalışma için verilerin elde edilmesinde anket yöntemi kullanılmış olup, öğrencilerin katılımında gönüllülük esas alınmıştır.
Anahtar Kelimeler: Meslek Yüksekokulu, Sosyal İmkanlar, Motivasyon

GİRİŞ

Meslek Yüksek Okullarının açılmasındaki amaç; üniversite kapılarında yığınları önlemenin dışında gerçek anlamda sanayinin ihtiyacı olan ara kademe teknik elemanlarının yetiştirilmesini gerçekleştirmektir.
Türkiye'de ilk eğitim 1911 yılında "Kondüktör Fen Mektebi" adıyla bir okulun kurulmasıyla başlamıştır. 1922 yılında bu okulun adı" Nafıa Fen Mektebi" olarak değiştirilmiş ve öğrenim süresi ortaokuldan sonra iki yıl olarak tespit edilmiştir (Ceylan ve Erbir, 2015). 1944 yılında aynı okula sanat ve Yapı Enstitüsü mezunları da alınarak okulun süresi iki yıl olarak tespit edilmiş ve mezunlara da " Fen Memuru" yerine tekniker unvanı verilmiştir. 1965 yılında biri Ankara'da diğeri İstanbul'da olmak üzere Tekniker Yüksek Okulu öğrenime açılmıştır. 1968 yılında Tekniker okullarının tümü, 1971 yılında ise Tekniker Yüksek Okulları kapatılmıştır. 1974-1975 öğrenim yılından itibaren ise Milli Eğitim Bakanlığına bağlı Meslek Yüksek Okulları açılarak bugünkü meslek yüksekokullarının ilk temelleri atılmıştır (Albez ve Bilici, 2012).

Meslek yüksekokulları belirli mesleklere yönelik ara insan gücü yetiştirmeyi amaçlayan dört yarıyıllık eğitim-öğretim sürdüren yükseköğretim kurumlarıdır. Meslek yüksekokullarında iki yıl süreli eğitim verilmektedir. Mezun olma hakkı kazanan öğrencilere, bağlı bulunduğu üniversiteden ön lisans derecesinde diploma verilmekle birlikte,teknik bölümlerden mezun olan öğrenciler tekniker unvanı kazanmaktadır.

Meslekyüksekokulları genel itibariyle kampustenuzak ve çoğu imkânlardan yoksun bulunmaktadır. Dolayısıyla öğrenciler motivasyon eksikliği yaşayarak sosyalleşememektedirler. "Motive" teriminin karşılığı güdü ve harekete geçirici olarak tanımlanmaktadır. Güdü, bir insanı belirli bir amaç için harekete geçiren güç demektir (Argon ve Eren, 2004: 115).Motivasyon iş alanında önemli olduğu kadar öğrencilik hayatında da önemli bir yere sahiptir. Banger (2008) motivasyonu öğrenme boyutuyla ele alarak; kişiyi bilişve davranış

 Copyright © International Conference on Quality in Higher Education(ICQH)

boyutunda harekete geçiren, kişinin öğrenmesini sağlayan itici bir güç olarak tanımlamıştır. Burada sözü geçen itici güç güdü, istek ve dürtüdür. Güdü organizmayıbelirli tepkilerde bulunmaya ve sonuç olarak bir şeyler öğrenmeye zorlamaktadır. Buna bağlı olarak, güdülenme öğrenme için gerekli ön şartlardan biri olmaktadır (Aydemir, 2008:2).

Kişinin etkin, verimli ve istekli çalışması motivasyonun sağlanmasıyla mümkündür. Motive olmuş her birey başarıdan başarıya sürüklenir. Bu durumun tersi de söz konusu olabilir. Kişideki motivasyon eksikliği, verim düşüklüğüne sebep olabilir. Bunun için motivasyonsağlayıcı ortamların hazırlanması gerekmektedir. Bu ortamlar meslek yüksekokullarındaki kalite kavramını aklımıza getirmektedir.

Eğitim kurumları da tüm diğer örgütlerde olduğu gibi üretmek zorundadırlar. Ancak eğitimin doğası gereği verimlilik unsurlarını mal üreten örgütler kadar açıklıkta ortaya koymak her zaman mümkün olmamaktadır. Kalite bir unsurun değil çok farklı değişkenlerin etkileşimi sonucu ortaya çıkan bir durumdur. Bundan dolayı, hiçbir kalite unsuru tek başına ele alınamaz. Eğitimde kaliteyi hem tasarımda kalite, hem de süreçte kalite şeklinde incelemek mümkündür. Tasarımda kalite, kaliteli bir ürün için gerekli unsurlardır. Hem çıktı (örneğin, öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılayan akademik bir program) hem de süreç ile (örneğin, müfredat, araç-gereç, planlama ve programı etkileyen diğer faktörler) ilgilidir. Çıktıda kalite, istenilen sonuçların başarılması anlamına gelmektedir. Süreçte kalite, tepeden tırnağa kadar örgütün fonksiyonlarında yer alan bütün basamakların, her bir basamağın örgüte katkısıyla istenilen hedefler doğrultusunda etkili bir şekilde çalışmasıdır (Chaffee; Lawrance, 1992).

Meslek yüksek okullarında öğrencilerin motivasyonunu artıracak motivasyon faktörlerinden bir taneside sosyal imkanlardır.Bu imkânlar arasına meslek yüksek okulunun bulunduğu yer ve o yerin sosyal imkânları, yüksek okulun içersinde yer alan kulüpler, spor yapılabilecek alanlar, gösteri yapılabilecek salonlar ve kantin yer almaktadır.

Bu bildiri,Uludağ Üniversitesi Yenişehir İbrahim Orhan Meslek Yüksekokulu bünyesinde bulunan Makine, İklimlendirme ve Soğutma Teknolojisi, Bilgisayar Programcılığı, Dış Ticaret ve Muhasebe ve Vergi Uygulamaları programlarında eğitim-öğretim gören öğrencilerin meslek yüksekokulunun sosyal imkânları ile ilgili görüşlerini tespit etmek amacıyla yapılmıştır.

METOD

Araştırma Uludağ Üniversitesi Yenişehir İbrahim Orhan Meslek Yüksekokulu bünyesinde bulunan Makine, İklimlendirme ve Soğutma Teknolojisi, Bilgisayar Programcılığı, Dış Ticaret ve Muhasebe ve Vergi Uygulamaları programlarında eğitim-öğretim gören öğrencilerinin meslek yüksekokulunun sosyal imkânları ile ilgili görüşlerini tespit etmek amacıyla yapılmıştır.Araştırma için ölçme yöntemi olarak 4 adeti açık uçlu olmak üzere 11 sorudan oluşan anket uygulanmıştır.

Araştırmanın evrenini, Uludağ Üniversitesi Yenişehir İbrahim Orhan Meslek Yüksekokulu Makine Programından 45 öğrenci, İklimlendirme ve Soğutma Teknolojisi Programından 40 öğrenci, Bilgisayar Programcılığından 44 öğrenci, Dış ticaret Programından 40 öğrenci ve Muhasebe ve Vergi Uygulamaları Programından 91 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemi ise 17 öğrenci Makine Programı, 18 öğrenci İklimlendirme ve Soğutma Teknolojisi Programı, 24 öğrenci Bilgisayar Programcılığı, 20 öğrenci Dış Ticaret Programı ve 32 öğrenci Muhasebe ve Vergi Uygulamaları Programı olmak üzere toplam 91 öğrenciden oluşmaktadır. Öğrencilerin anket çalışmasına katılımlarında gönüllülük esas alınmıştır. Elde edilen veriler, alan ve niteliğine bağlı olarak frekans dağılımı, yüzdeler ve ortalamalar ile Microsoft Excel programı kullanılarak verilmiştir. Araştırmayla ilgili bilgiler, sınıfta öğrencilere anket uygulaması yapılarak temin edilmiştir.

 Copyright © International Conference on Quality in Higher Education(ICQH)

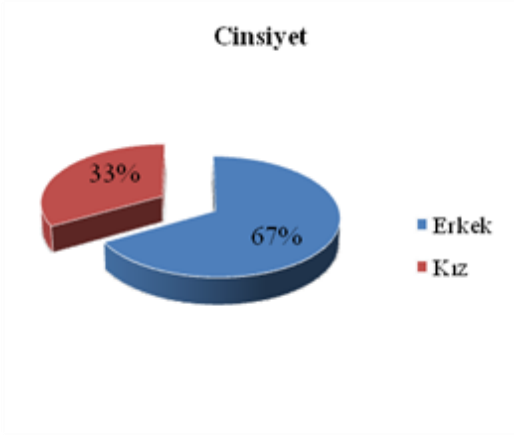
Tablo 1. Programlar bazında araştırmanın örneklem ve evreni

Program	Örneklem	Evren
Makine	17	45
İklimlendirme ve Soğutma Teknolojisi	18	40
Bilgisayar Programcılığı	24	42
Dış Ticaret	20	40
Muhasebe ve Vergi Uygulamaları	32	91
Toplam	111	258

BULGULAR

Öğrencilerin motive olmasını sağlayan sosyal olanakların yeterli düzeyde olmasının yanı sıra alım gücü de bu olanaklara ulaşımda etkendir. Bu nedenle, öğrencilere ilk etapta ailelerinin alım gücünü tespit etmek amacıyla aylık gelir miktarları sorulmuştur. Şekil 1 ankete katılan öğrencilerin ailelerinin ekonomik durumunu göstermektedir. Öğrencilerin %47'sinin ailelerinin aylık gelirinin 1000TL-2000TL arasında olduğu tespit edilmiştir. Aylık geliri 0-1000TL arasında olan düşük ekonomik seviyeye sahip ailelerin oranı %28, nispeten daha yüksek ekonomik düzeyi olan ailelerin, %17'si 2000TL-3000TL arasında, %8'i ise 3000TL ve üzerinde gelire sahip olduğu görülmektedir. Bu verilerden yola çıkarak, meslek yüksekokuluna çoğunlukla düşük ve orta düzeyde ekonomik geliri olan ailelerin çocukları gelmektedir, yorumunu yapmak mümkündür.

Şekil 1: Ailelerin aylık geliri



Şekil 2: Cinsiyet

Şekil 2'de ankete katılan öğrencilerin cinsiyetlere göre yüzdesel dağılım grafiği verilmiştir. Buna göre katılımcıların %67'si erkek; %33'ü kız öğrencilerden oluşmaktadır. Bu oranın, anketin uygulandığı bölümlerin erkek öğrenci yoğunluğu olan bölümler olmasından kaynaklanmaktadır.

Katılımcı öğrencilerin sosyal olanaklar konusunda düşüncelerini tespit etmek amacıyla ilk olarak "Yenişehir İbrahim Orhan Meslek Yüksekokulu'nun sosyal imkanlarını yeterli buluyor musunuz?" sorusu yöneltilmiştir. Buna göre; öğrencilerin %71'i hayır yanıtını vererek imkânların yeterli olmadığını; %17'si evet yanıtını vererek imkânları yeterli bulduğunu ve %12'si bu konuda fikrinin olmadığını belirtmişlerdir (Şekil 3). Şekil 4'te katılımcıların ilçenin sosyal imkânları hakkındaki görüşleri yer almaktadır. Buna göre; öğrencilerin %91'i hayır yanıtını vererek imkânların yeterli olmadığını; %5'i evet yanıtını vererek imkânları yeterli bulduğunu ve %4'ü bu konuda fikrinin olmadığını belirtmişlerdir. Bu sonuçlardan yola çıkarak Türkiye genelinde meslek yüksekokullarının taşra olarak nitelendirdiğimiz il merkezlerinden oldukça uzağa konumlandırılmış olması, meslek yüksekokulu öğrencilerinin sosyal olanaklarını da kısıtlı hale getirmektedir. Bu durum öğrencilerin güdülenme oranını etkileyerek motivasyon eksikliğine ve aidiyet duygusunun gelişememesine neden olmaktadır.

 Copyright © International Conference on Quality in Higher Education(ICQH)

Şekil 3: Yüksekokul sosyal imkanlarının değerlendirilmesi

Şekil 4: İlçenin sosyal imkanlarının değerlendirilmesi

Öğrencilere "Sosyal kulüpler hakkında fikriniz nedir?" sorusu yöneltilerek sonuç Şekil 5'te gösterilmiştir. Buna göre; öğrencilerin %29'u sosyal kulüplerin gerekli olduğunu düşünürken, %17'si bu soruya gereksiz yanıtını vermiş ve %54 gibi büyük bir çoğunluk ise sosyal kulüpler hakkında bir fikirleri olmadığını belirtmişlerdir.

Şekil 5: Sosyal kulüplerin değerlendirilmesi

Şekil 6: Sosyal kulüplerde bulunma durumu

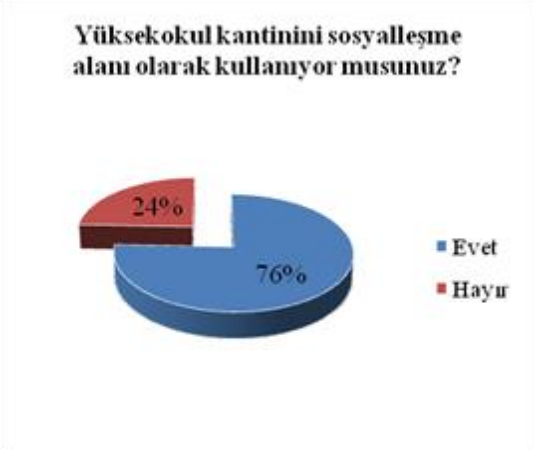
Şekil 6'da ise öğrencilerin daha önce herhangi bir sosyal kulüpte yer alıp almadığını tespit etmek amacıyla öğrencilere "Daha önce herhangi bir sosyal kulüpte yer aldınız mı?" sorusu yöneltilmiştir. Öğrencilerin %58'i daha önce hiçbir sosyal kulüpte yer almadıklarını; %42'si ise yükseköğrenimden önce farklı platformlarda bir sosyal kulüpte görev aldıklarını belirtmişlerdir.

Öğrencilerin daha önce hangi sosyal kulüplerde yer aldıkları ve yüksekokulda hangi sosyal kulüplerin var olmasını istediklerini tespit etmek amacıyla öğrencilere iki adet açık uçlu soru yöneltilmiştir. Öğrencilerin katılmış oldukları sosyal kulüpler ; futbol, basketbol, voleybol, dans, müzik, kütüphane, su topu, tiyatro, resim, satranç ve masa tenisi şeklindedir. Yüksekokulda var olmasını istedikleri kulüpler ise; futbol, basketbol, voleybol, dans, müzik, kütüphane, tiyatro, resim, satranç, masa tenisi, fotoğrafçılık, gezi ve turizm şeklindedir.

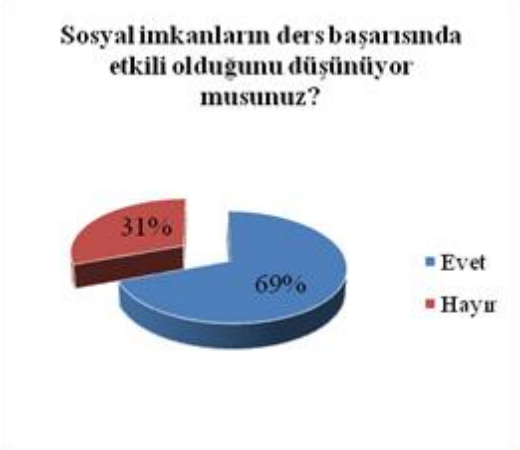
Meslek yüksekokullarının bulunduğu ilçelerin sosyal olanaklarının yetersizliğinden dolayı okul kantinleri ders araları ve ders bitiminde öğrencilerin vakit geçirmek için kullandıkları tek yer olabilmektedir. Şekil 7'de öğrencilerin sosyalleşebilmek için okul kantinini kullanım oranları verilmiştir. Buna göre; öğrencilerin %76'sının okul kantinini sosyalleşmek ve vakit geçirebilmek için kullandığı; %24'ünün ise kantini sosyalleşme amaçlı kullanmadığı tespit edilmiştir.

 Copyright © International Conference on Quality in Higher Education(ICQH)

Yukarıdaki sorular neticesinde öğrencilerin sosyal imkânların yetersizliğinden ne derece etkilendiğini ve bu durumun ders başarısını etkileyip etkilemediğini tespit etmek için öğrencilere, "Sosyal imkânların dersin başarısında etkili olduğunu düşünüyor musunuz?" sorusu yöneltilmiştir. Grafik 14'te görüldüğü üzere öğrencilerin %69'u bu soruya evet yanıtını vererek sosyal imkânların dersin başarısında etkili olduğunu belirtmişlerdir. Öğrencilerin %31'i ise dersin başarısında sosyal imkanların etkili olmadığını düşünerek hayır yanıtını vermişlerdir.



Şekil 7: Kantin kullanım durumu



Şekil 8: Ders başarısında sosyal imkanların etkisi

Anketin son kısmında, öğrencilere iki adet açık uçlu soru yöneltilmiştir. Birinci soruda; "Okulumda …….....olsaydı okula olan bağlılığım artardı" diyebilecekleri bir konunun olup olmadığı sorulmuştur. Buna göre öğrencilerden alınan yanıtlar şu şekildedir:Öğrencilerin bir kısmı okulun fiziki şartlarının daha iyi olmasını isteyerek; spor salonu, yeşil alan, geniş sınıflar, sosyal tesisler ve kafeteryalar örnek vermiştir. Öğrencilerin diğer bir kısmı ise; seminer, ek dersler, etkinlikler, aktiviteler ve geziler şeklinde cevap vermişlerdir.

İkinci soruda ise; "Okulunuzun sosyalliğinin arttırılması için ne önerirsiniz?" sorusu yöneltilerek öğrencilerin düşüncelerini belirtmeleri istenmiştir. Alınan yanıtlar; tiyatro, sinema, sosyal kulüpler, yüzme havuzu, futbol sahası, sosyal tesisler, sportif faaliyetler ve kafeteryalar şeklinde olmuştur.

SONUÇ VE TARTIŞMA

Sosyal imkanlar, meslek yüksek okullarında öğrencilerin motivasyonunu artıracak faktörler arasında yer almaktadır. Meslek yüksek okulunun bulunduğu yer ve o yerin sosyal imkânları, yüksek okulun içersindeyer alan kulüpler, spor yapılabilecek alanlar, gösteri yapılabilecek salonlar ve kantin öğrencinin güdülenmesi için önem arz etmektedir.

Sosyal imkanların daha üst seviyede olduğu okullardan mezun öğrencilerde özgüven oranının daha yüksek olduğu, buna bağlı olarak toplumda ve iş hayatında yer edinmelerinin daha kolay olduğu bir gerçektir. Meslek yüksekokullarına gelen öğrencilerin çoğunlukla sosyo ekonomik düzeyi düşük ve orta seviyede ailelere sahip olmalarından dolayı sosyal imkanlara okul kanalıyla ulaşmaları daha ucuz ve daha kolay olmaktadır. Daha iyi şartlarda okuyan öğrencilerin iş hayatında daha başarılı olacakları bir gerçektir.

Yapılan çalışmada, öğrenciler için sosyal imkanların bir motivasyon kaynağı olduğu ve bu durumun hem ders başarısını, hem de öğrencinin okula bağlılığını etkilediği tespit edilmiştir. Meslek yüksekokullarının çoğunlukla il merkezlerine uzakta konumlandırılmış olmaları ve fiziki durumlarının yetersiz olmasından dolayı meslek yüksekokulları öğrenciler tarafından sosyalleşme alanı olarak değerlendirilememektedir.

Öğrencilerin daha kaliteli şartlarda eğitim öğretim görmesi ve sonrasında kaliteli ara elemanlar olarak iş hayatında yer edinebilmeleri için meslek yüksekokullarının sosyal boyutunun dikkate alınarak bu alanda iyileştirmelerin yapılması büyük önem taşımaktadır. Dolayısıyla, her okulda öğrencilerin içinde aktif rol

 Copyright © International Conference on Quality in Higher Education(ICQH)

aldığı bir birim oluşturularak sosyal aktivitelerin planlanılması, bunun akabinde altyapının oluşturularak uygulamaya geçilmesi sağlanmalıdır.

Yüksekokullarda mevcut olan sosyal kulüplerin aktifliğinin ve düzenli çalışmalarının sürdürülmesi ve öğrenci önerileri doğrultusunda belirli zamanlarda revizyonlarının sağlanması önemlidir. Bunun yanı sıra yüksekokulun bağlı olduğu ana kampüslere ait sosyal kulüplerle ortak aktiviteler planlanması bu yönde atılabilecek adımlar arasında yer almaktadır.

Son olarak; öğrencilerin yeni ve farklı projeler geliştirebilecekleri sosyal kulüpler ve önerilen projelere yönelik ödüllendirme sistemlerinin kurulması da motivasyonun sağlanmasında etkili olacaktır.

KAYNAKÇA

Albez, A. &Bilici, N. (2012).“Meslek Yüksekokulları Muhasebe Öğrencilerinin Mesleğe Bakışları: Atatürk Üniversitesi’nde Bir Araştırma”, Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi 16 (3): 383-398.

Argon, T.& Eren, A.(2004). İnsan Kaynakları Yönetimi, Nobel Yayın Dağıtım, Ankara.

Aydemir, O. (2015). “Öğrenmede motivasyon ve Dikkatin Önemi” http://www.egitim.aku.edu.tr/ motivasyondikkat2.pdf (20.11.2015).

Banger, G. (2015). “Motivasyon” bilgiekonomisi.googlepages.com/motivasyon.ppt (20.11.2015).

Ceylan, H. &Erbir, M. A. (2015). “Meslek Yüksekokullarında Kalite: Mevcut Durum, Sorunlar ve Çözüm Önerileri”, Electronic Journal of VocationalColleges-May/Mayıs 2015.

Chaffee, E.E.&Sherr, L.A. (1992).TransformingPostsecondaryEducation. ERIC Digest. ED350972.

Ersun, H. (1997). Toplam Kalite ve İnsan Kaynakları Yönetimi İlişkisi, Verimli Olmanın Yolu, 2. Baskı, İstanbul.

 Copyright © International Conference on Quality in Higher Education(ICQH)

YÜKSEK ÖĞRETIMDE ALTERNATIF BIR METOT: TERS-YÜZ EĞITIM, DOKÜMAN ANALIZI

Zeynep Gurel
zgurel@marmara.edu.tr

Fatma Nur Akı
fnaki@ticaret.edu.tr

ÖZET
Ters-yüz Eğitim metodu, alternatif öğretim yöntemlerinin harmanlanarak kullanıldığı, öğrenciye dersin altyapısı ve teorisine evinde kendi kendine hazırlanma imkanlarının sunulduğu, eğitim kurumunda ise öğrenciler ile birlikte uygulama, araştırma ve proje üzerinde çalışma yapılmasını amaçlayan alternatif bir öğretim metodur. Bu araştırmada, bu metodun özellikle yüksek öğretim kurumlarında başarılı bir şekilde uygulanabilirliğinin tartışılması ve yöntemin bilinirliğini arttırmak amacı ile fen ve mühendislik eğitimi alanındaki en popüler dergilerin son beş yıldaki çalışmaları taranmış ve ayrıca çevrimiçi etkileşimli web sayfaları gibi diğer dökümanlar da detaylı olarak incelenerek, yapılan araştırmalar ve gerçeklenen uygulamalar ile ilgili betimsel bir sonuç çıkarılmaya çalışılmıştır. Araştırmada nitel araştırma deseni olarak doküman analizi tercih edilmiştir. Araştırmanın geçerliliği, veri çeşitliliği ile arttırılmaya çalışılmıştır. Güvenirliğini arttırmak amacı ile yanlı yorum ve yanlı örneklem seçiminden mümkün olduğunca kaçınılmaya çalışılmıştır. Bu sebeple araştırılan dökümanlar mümkün olduğunca objektif olarak sunulmuştur.
Anahtar Kelimler: tersine eğitim, fen ve mühendislik eğitimi, flipped education, flipped classroom, engineering education,

 Copyright © International Conference on Quality in Higher Education(ICQH)

YÜKSEKÖĞRENİMDE AFRİKALI ÖĞRENCİLERİN TARİHSEL VE SON DÖNEM TÜRKİYE ALGISI: SAKARYA ÜNİVERSİTESİ ÖRNEĞİ

Asena Boztaş
SAÜ, Sapanca MYO, Dış Ticaret Bölümü, Sakarya/Türkiye.
aboztas@sakarya.edu.tr

Dilşad Türkmenoğlu Köse
SAÜ, Siyasal Bilgiler Fakültesi, Siyaset Bilimi ve Kamu Yönetimi Bölümü, Sakarya,Türkiye.
dturkmenoglu@sakarya.edu.tr

ÖZET
Günümüzde yükseköğrenimin hemen her alanında değişim, dönüşüm ve uluslararasılaşma kendini göstermektedir. Dolayısıyla yükseköğrenimdeki bu seyir, yabancı uyruklu öğrencilere ilişkin tüm süreç ve politikalarda da yer almaktadır. Bu çalışmada özellikle yabancı uyruklu öğrencilerden Afrikalı öğrencilerin hem tarihsel süreçte hem de günümüzdeki Türkiye algıları Sakarya Üniversitesi örneğinden yola çıkarak açıklanmaya çalışılmıştır. Çalışmada tarihsel arka plan dikkate alınarak, Afrikalı öğrencilerin Türkiye'deki ve özelde Sakarya Üniversitesi'ndeki sayılarındaki artışa, Türkiye'yi ve Sakarya Üniversitesi'ni tercih etme nedenlerine ve yine Türkiye algılarına alan araştırması yöntemi kullanılarak açıklık getirilmeye çalışılmıştır.
Anahtar Kelimeler: Türkiye, Afrika, Yükseköğrenim, Eğitim, Dış Politika, Siyaset

 Copyright © International Conference on Quality in Higher Education(ICQH)

YÜKSEKÖĞRETIM KURUMLARININ SÜRDÜRÜLEBILIR GELIŞMESINDE TS EN ISO 9001 VE EFQM ÇALIŞMALARININ KAZANIMLARI: AUZEF MODELI

Selma Saydam
İstanbul Üniversitesi Açık ve Uzaktan Eğitim Fakültesi Kalite Geliştirme Süreci
selma.saydam@auzef.istanbul.edu.tr

Buket Karatop
İstanbul Üniversitesi Açık ve Uzaktan Eğitim Fakültesi Kalite Geliştirme Süreci,Yrd.Doç.Dr
buket.karatop@auzef.istanbul.edu.tr

Alper Cihan
İstanbul Üniversitesi Açık ve Uzaktan Eğitim Fakültesi Dekanı, Prof.Dr
alper.cihan@auzef.istanbul.edu.tr

ÖZET
Ülkelerin gelişmişlik düzeyi eğitim sisteminin kalitesiyle çok yakından ilgilidir. Aynı zamanda Yükseköğretim sosyal, kültürel, ekonomik ve teknolojik gelişmenin itici gücü olarak görülmektedir. Bu bağlamda Yükseköğretim kurumlarında kalite yönetim sistemlerinin uygulanması ülkenin gelişmişlik düzeyine dolaysız etkisi olacağı söylenebilir. Yükseköğretim kurumları kabul görmüş, onaylanmış yönetim sistemlerini uygulamaları sürdürülebilir gelişmeye katkı sağlayacağı açıktır.
YÖK 2015-2018 stratejik planında Dünyada yükseköğretim alanındaki önemli gelişmeler arasında yer alan "kalite güvence sistemlerinin yaygınlaştırılması" ve "Uzaktan öğretim ve yeni teknolojik imkânların yaygınlaşması" temaları; bu çalışma iki temanın kesişimin de hazırlanmıştır. Önemi tartışılmaz olan Kalite Yönetim Sistemi, ISO 9001, EFQM çalışmaların öncesi, sonrası ve değerlendirme sürecinin Yükseköğretim kurumuna kazanımları ele alınmıştır.
ISO 9001 Dış tetkik öncesi iç tetkik yapılmış, bu alanda eğitimler planlanmış ve uygulanmıştır. AUZEF'in uluslararası geçerliliğe sahip ISO 9001 kalite belgesi edinmesi, sürdürülebilir gelişme yolunda artılarını ifade etme avantajı sağlamıştır. Süreçlerin işleyişini sağlayacak dokümantasyonun gözden geçirilmesi, gerekli düzenlemelerin yapılması kurumun standartlaştırılmasını, kurumsallaşma yolunda daha sağlam bir adım atmasını sağlamıştır. Sürdürülebilir gelişmeyi ilke olarak benimseyen AUZEF bununla yetinmeyip, EFQM iyi niyet bildirgesi ardından, Mükemmellik Modeliyle kalite çalışmalarına devam etmiştir. Özdeğerlendirme çalışmasında rehber desteği sağlanmış, AUZEF'in kurumdaki organizasyon yapısı masaya yatırılmıştır. İyileştirme projeleri ve planları gerçekleştirilmiştir. İş sonuçlarını ve faaliyetleri, EFQM Mükemmellik Modelini esas alan bir modelle kıyaslayarak, kapsamlı, olarak gözden geçirililip, kuvvetli yönler ve iyileştirmeye açık alanlar tespit edilmiştir. Süreçler ve verilerle yönetim, çalışanların katılması, işbirliklerin geliştirilmesi, toplumsal sorumluluk, sürekli öğrenme, yenilikçilik, performans kriterlerinin belirlenmesi, 9 kriter ve 32 alt kriter değerlendirilmesine tabi tutulması kuruma sürekli iyileştirme yolunda farkındalık kazandırmıştır. Bu çalışmalar sonucunda sağlam temellere ve yüksek rekabet gücüne sahip bir kurum yolunda olma bilinci oluşmuş, daha önce gözden kaçırılmış olan eksiklikler tespit edilip, iyileştirme çalışmalarında bunlara öncelik verilmiştir. Fakülte Ulusal Kalite Hareketi kapsamındaki faaliyetlerde yer almıştır. Uluslararası kabul gören bir yönetim modelini benimsemiş, bu doğrultuda sürekli iyileştirme çalışmalarını bir sistematik üzerinde devam ettirmeye kararlı duruma gelmiştir. Sonuç olarak, kabul görmüş sistematik kalite çalışmalarının doğrultusunda; kurumunun genel yapısının, politikasının, stratejilerinin, liderlerinin, süreçlerinin, dokümanlarının, iç ve dış paydaşlarının, süreçlerinin girdi ve çıktılarının, toplumla ilgili sonuçlarının, temel performans kriterlerinin kurum çalışanları tarafından benimsemesinde, içselleştirmesinde ciddi kazanımları olmuştur.
Anahtar Kelimler: Açık ve Uzaktan Eğitim, Yükseköğretim Yönetimi, Kalite Yönetim, ISO 9001, EFQM Mükemmellik Modeli, Sürdürülebilir Gelişme

 Copyright © International Conference on Quality in Higher Education(ICQH)

YÜKSEKÖĞRETİM KALİTE GÜVENCE SİSTEMİNDE EN ÖNEMLİ PAYDAŞ OLAN TÜRKİYE'DE AKADEMİSYENLERİN DURUMU* (İletişim Fakülteleri Üzerinden Bir Analiz)

Prof. Dr. Sacide Vural
İletişim Fakültesi, İstanbul Yeni Yüzyıl Üniversitesi, İstanbul, Turkiye
sacidevural@gmail.com

ÖZET
Yenidünyanın rekabet ortamı içinde kendine bir alan açmaya çalışan Türkiye, başka alanlarda olduğu gibi, yükseköğrenim alanında da "Avrupa Yükseköğretim Alanı" ortak projesine katılmış, bu projenin gereklerine uygun olarak programlarını düzenlemiştir. Bu programları düzenleyen ve uygulayan öğretim elemanlarının yetiştirilme düzeninin, öğrenciler için öngörülen nitelik, bilgi, beceri ve yetkinlikleri kazandıracak nitelikte olup olmadıklarını ortaya koymak amacıyla, akademisyen yetiştirmeye esas olan eğitim düzeylerinde analizler yapılmıştır. Bu analizler sonucunda, Türkiye Yükseköğrenim sistemi içinde öğretim elemanı yetiştirmede üniversiteler, dahası üniversitelerin kendi içindeki programlar arasında dahi önemli farklılıklar vardır. Yükseköğretim Kurulunun hazırlamış olduğu Lisansüstü Eğitim ve Öğretim Yönetmeliği Üniversitelerin uyması gereken asgari koşulları belirlerken, üniversite senatolarına da önemli yetkiler vermiştir. Bu yetkileri Üniversitelerden bazıları Yüksek Lisans öğrencilerinin yetkinlik düzeyini yükseltmek için sınırları zorlarken; bazıları da asgari koşulları uygulamakla yetinmektedirler. Akademisyen yetiştirmede niteliği yükseltmeye önem veren Üniversitelerin, İletişim Fakülteleri için ulusal ve uluslararası düzeyde akredite olmaları oldukça kolay görünmektedir. Ancak, asgari koşulları uygulayarak öğretim elemanı yetiştirmeye çalışan Üniversitelerin içinde yer alan İletişim Fakültelerinin akredite olması için önlerinde çok uzun bir yol vardır. İletişim Araştırmaları Derneği Akreditasyon Kurumunun göz önünde bulundurması gereken en önemli konu da budur.

GİRİŞ

Dünyadaki değişme ve gelişmelerin sonucu olarak iletişim teknolojilerinin gelişmesi, yaşadığımız dünyayı, toplumsal yapının temelini oluşturan medyanın egemen olduğu yeni bir dünyaya, bir başka deyişle, küresel bir dünyaya, toplumu da post modern topluma dönüştürmüştür.

Bu Post modern toplumsal yapıda, sınırlar ortadan kalkmış; ulus -devletler yetkilerini uluslararası örgütlere devretmek suretiyle ulus -devlet anlayışı değişmiş; kitlesel üretimin yerini, esnek ve bireye dönük üretim sistemi almış; yaratıcı beceriler önem kazanmış; bilgi, ekonominin temeline yerleşmiş; mal ve hizmetlerin dolaşımı küresel düzeye yayılmış; bilişim ağları üzerinden uluslararası işbirliği yapma olanakları gelişmiş ve genişlemiştir.

Böylesine bir toplumsal yapıyı kucaklayan küresel dünyanın içinde yer alan Türkiye, küresel dünyadaki rekabet ortamında kendine bir yer açmak için başka alanlarda olduğu gibi, Yükseköğretim alanında da önemli bir adım atarak Avrupa bölgesinde oluşturulan *"Avrupa Yükseköğretim Alanı"* projesine 2001 tarihinde katılma kararı almıştır(YÖK, 2010: 4).

Bu çerçevede Türkiye Yükseköğretim sistemi içinde yer alan bütün Üniversiteler ve Üniversitelerin içinde yer alan Fakülteler, öğretim programlarını yeniden düzenlemiş, geliştirmiş ve sürecin dinamik doğası nedeniyle geliştirmeye de devam etmektedir.

Söz konusu projenin öğretim sistemi; ortak alana katılan ülkelerin , "Kolay anlaşılabilir ve karşılaştırılabilir bir akademik derece sistemi; kalite güvencesi; Diplomaların ve öğrenim sürelerinin tanınması; Hayat boyu öğrenme ; Ortak dereceler"(YÖK, 2010: 9-10), şeklinde belirlenen hedeflere beklenmekte; Avrupa yeterlikler çerçevesine uyumlu ulusal yeterlikler çerçevesi, ulusal yeterlikler çerçevesine uyumlu alana özgü

 Copyright © International Conference on Quality in Higher Education(ICQH)

yeterlikler ve alana uyumlu program yeterlikleri, derslerin öğrenme kazanımları şeklinde kurulmuş hiyerarşik bir yapıya uyumlu bir çalışma stratejisi izlenmesi istenmektedir(YÖK, 2010: 28).

Ancak, projeye katılımcı ülkelerden, söz konusu yeterlikleri ve derslerden elde edilecek öğrenme kazanımlarını düzenlerken, Üniversitelerin özerkliklerini koruyarak, üniversite içinde yer alan Fakültelerin öğretim programları , ülke içindeki ya da dışındaki başka Üniversitelerin aynı adla anılan programlarından, kendine özgü farklılıklarını koruyarak Avrupa Kredi Transfer Sistemine(AKTS) dahil olmaları beklenmektedir(YÖK, 2010:11).

"Alan yeterlikleri çalışmalarını izleyen her alanın altında yer alan programlar için program yeterlikleri ve bu derslerin öğrenme kazanımlarının ulusal yeterlikler çerçevesine uyumlu şekilde belirlenmesi, öğretim programlarının (müfredatların) bu çerçevede gözden geçirilmesi programın öğretim elemanları tarafından yapılması" öngörülmektedir(YÖK, 2010: 28). Uygulamada da bunlar öğretim elemanları tarafından yapılmaktadır.

Öğretim programlarını hazırlayan, programın yeterliklerini belirleyen, derslerin içeriklerini ve öğrenme kazanımlarını hazırlayan ve dersleri okutan öğretim elemanları nasıl yetiştirilmektedir? Öğretim elemanlarının nitelikleri öğrencilerin niteliklerine, onların nitelikleri de ürettikleri mal ve hizmetlere yansıdığı gerçeğinden yola çıkarsak; Avrupa Yükseköğretim ortak alanı projesinin istediği nitelik, bilgi, beceri ve yetkinliklere sahip öğrencileri yetiştirecek öğretim elemanlarının, eş deyişle akademisyenlerin yetiştirilmesinde söz konusu niteliklere sahip olup olmadıkları ve sahip oldukları nitelikleri öğrencilerine aktarabilme becerilerine sahip olup olmadıkları açısından, Avrupa Yükseköğretim Alanı projesinin hedeflediği kalite güvence sistemine uygunlukları ölçüt alınarak bir değerlendirmeden geçirilerek üniversitelerde istihdam edilmekte midir? Mevcut Türkiye yükseköğretim sistemi söz konusu niteliklerde öğretim elemanı yetiştirmekte midir? Bütün bu soruların cevapları en azından İletişim Fakülteleri üzerinden öğretim elemanı yetiştirmedeki uygulamayı genel hatlarıyla analiz ederek kısmen verilebilir.

Sosyal Bilimler Enstitülerinde Uygulanan Yüksek lisans ve Doktora Eğitimi

Yüksek Lisans Eğitimi

Üniversitelere akademisyen yetiştirmenin ilk aşaması, lisans eğitimine dayalı yüksek lisans eğitimi ile başlar. Türkiye Yüksek Lisans eğitimine genel olarak bakıldığında; devlet ve vakıf üniversiteleri yükseköğretim kurumunun hazırlamış olduğu "Lisansüstü Eğitim ve Öğretim Yönetmeliğinin" esaslarına uygun, üniversiteler kendi yönetmeliklerini hazırlamış ve hazırladıkları yönetmelikleri uygulamaktadırlar.

Ancak, Yükseköğretim kurumunun hazırlamış olduğu "Lisansüstü Eğitim ve Öğretim Yönetmeliğinde" üniversite senatolarına derslerin % 50 arttırılabilmesi, farklı alanlardan gelen öğrenciler için bilimsel hazırlık derslerinin konulup konulmaması, bütünleme sınavlarının olup olmaması ve dersleri verecek öğretim elemanlarının başka üniversitelerden de temin edilebileceği gibi yetiştirilecek öğrencilerin niteliklerini , Avrupa Yükseköğretim Alanı ortak projesinin hedeflediği kalite güvence sistemine uygun bilgi, beceri ve yetkinlik düzeyine yükseltmek için yetki verilmiştir (Bak. Y.Ö.K. Lisans Üstü Eğitim ve Öğretim Yönetmeliği).

Türkiye'deki her bir Üniversite Avrupa Yükseköğretim Alanı projesi, ulusal yeterlikler çerçevesine uyumlu olarak hazırlanmış Yüksek Öğretim Kurumunun hazırlamış olduğu çerçeve yönetmeliği dayanak alarak kendi "Lisansüstü Yönetmeliklerini" hazırlamışlardır.

Ne var ki, Türkiye'deki Üniversitelerin büyük çoğunluğu, öğrenci alımından, farklı alanlardan gelen öğrenciler için bilimsel hazırlık programlarının uygulanıp uygulanmamasına, daha fazla ders alınması ya da alınmamasına değin, Üniversite senatolarına yetki verilmiştir. Üniversite senatoları kendilerine verilen bu yetkileri kullanırken, Avrupa Yükseköğretim Alanı projesinin hedeflerini (YÖK, 2010: 9-10) dikkate alarak, yetiştirilecek öğrencilerin bilgi, beceri ve yetkinlik düzeylerini(YÖK, 2010: 74-75) en üst düzeye çıkarma kaygısı yerine; Yüksek Öğretim Kurumunun belirlediği asgari koşulları yerine getiren lisansüstü yönetmelikler düzenledikleri , kendi web sayfalarından izlenmektedir.

Akademik Personel ve Lisans Üstü Eğitimi Giriş Sınavı (ALES) dışında , Devlet üniversiteleri lisans üstü programlarına öğrenci alımında yabancı dil, bilim sınavı ve mülakat sınavları uygularken, vakıf

 Copyright © International Conference on Quality in Higher Education(ICQH)

üniversitelerinin büyük çoğunluğunda yüksek lisans programına öğrenci kabulünde, devlet üniversitelerinin uyguladığı şekilde bir sınav sistemi uygulanmamaktadır.

Devlet üniversitelerinde yüksek lisans programına alınan ve alan dışından gelen öğrencilere kredisiz bilimsel hazırlık dersleri okutulup, programa hazırlanmaları sağlanırken, çoğu vakıf üniversitesinde bilimsel hazırlık dersleri alınmasına sıcak bakılmamakta, hazırlık dersleri koyanlar da bir ya da iki ders ile yetinmektedirler. Acaba farklı alandan gelen öğrenci için bir bilim dalının genel alt yapısına iki ders alarak hakimiyet sağlamak ne kadar olanaklı olabilir?

İletişimin temel kavramlarına bile aşina olmayan(beden eğitimi, sanat gibi) farklı alandan gelen öğrencilerin, iletişim alanından gelen öğrenciler ile aynı dersleri almaları sonucunda bunların aldıkları dersin içeriğinden yarar sağlayabilmeleri için Avrupa kredi Transfer Sistemi olarak belirlenen çalışma saatlerinin belki iki katı kadar zaman harcaması gerekmektedir. Bir öğrencinin bir dönemde birden fazla ders alması halinde, ki bir dönemde dört ders alınmaktadır, derslerin gerektirdiği çalışma zamanına ulaşması olanaklı görünmemektedir. Bir dersin AKTS: 3 olsa 3x25=75 saat eder. 75x2= 150 saat. Bir dönemde 4 ders alsa, 4x150=450 saat. 450/8= 56 gün hiç durmadan çalışması gerekmektedir. Ayrıca her dersin AKTS de aynı değildir. En azı üçtür.

Farklı alandan gelen bir öğrenci bu kadar yoğun bir çalışma yapabilir mi? Yapsa bile iletişim alt yapısı olan öğrenciler kadar aldığı dersin öğrenme kazanımlarını elde edebilir mi?

Derslerin genelde akşam yapıldığını ve öğrencinin de işten çıkıp okula geldiğini dikkate aldığımızda, beklenen performansın gösterilmesi oldukça zordur. Kaldı ki, kişisel deneyimlerime dayanarak söylemem gerekir ise, yüksek lisans öğrencilerinin büyük bir kısmı işten çıkarak okula gelmekte dersin gerektirdiği çalışmaları yapmakta zorlanmaktadırlar. Sınavlarda başarı oranları da oldukça düşüktür. Okudukları dersle ilgili yapması gereken çalışmaları istenen nitelikte yapmakta zorlanmaktadırlar.

Dersleri okutan öğretim elemanlarının yeni deneyim kazanmakta olan öğretim elemanları olduğu da dikkate alınırsa, dahası sanatta yeterlik programlarından gelen öğretim elemanlarının bilim uzmanlık programlarında ders okuttukları dikkate alınırsa, Avrupa Yükseköğretim Alanı ortak projesinin hedeflediği yetkinlik ve kalite güvence sisteminin öngörüsüne uygun nitelikte ve yeterlikte uzman yetiştirmek olanaklı mıdır?

Doktora eğitimi

Yukarıda sözü edilen Lisansüstü Eğitim ve Öğretim Yönetmeliği çerçevesinde yapılan doktora eğitimi için geçerli olan yönetmeliktir. Ancak, doktora programlarına öğrenci kabulünde yükseksek lisans programına öğrenci kabulünden farklı olarak, mülakat, not ortalaması, ALES, ayrı bir yetenek sınavı ve yabancı dil bilmenin koşul olarak getirilmesi nedeniyle her öğrenci doktora programına girememektedir(R. G., 26 Şubat 2014). Ne var ki, ALES ve yabancı dilden istenilen puanı almış olanların doktora programlarına girmeleri oldukça kolaylaştırılmıştır.

Bu konuda yine devlet üniversiteleri kendi içinde ve kendi içindeki fakültelerin programları arasında farklılık gösterdiği gibi, kendi aralarında da programlar bakımından farklılıklar göstermektedir. Aynı şekilde vakıf üniversiteleri de kendi içindeki fakültelerin programları arasında ve üniversite olarak kendi aralarında da birbirlerinden farklılık göstermektedir. Kuşkusuz, bu farklılık Yükseköğretim Kurulunun Lisanüstü Yönetmeliğinde üniversite senatolarına verilen yetkilerin kullanımındaki farklılıktan kaynaklanmaktadır.

Üniversite senatoları yetkilerini kullanırken kuşkusuz, Bologna sürecinin Uluslararası yeterlikler çerçevesinin dikkate alındığı ulusal yeterlikler çerçevesine uygun olarak hazırlanmış Yükseköğretim Kurulu Lisansüstü Yönetmeliğini dayanak almaktadır. Ancak senatolardan bir kısmı asgari ölçütü dikkate alırken, bir kısmı da azami ölçütü dikkate almaktadır.

Bu nedenle, Yüksek Lisans eğitiminde olduğu gibi, Doktora eğitiminde ve yetiştirilen öğrenci niteliklerinde farklılık ortaya çıkmaktadır. Farklılığın olması Avrupa Yükseköğretim Alanı ortak projesinin de özellikle vurguladığı önemli bir noktadır. Ancak, vurgulanan nokta nitelikten ödün vermek uğruna gerçekleştirilen bir farklılık değildir. Kaliteden ödün verilmesi, Fakültelerin hem ulusal , hem de uluslararası akreditasyonunu güçleştirir. Örgütleri Avrupa Yükseköğretim Alanı Ortak projesinin mantığından ve hedeflerinden uzaklaştırır.

 Copyright © International Conference on Quality in Higher Education(ICQH)

Yükseköğretim Kurumunun belirlemiş olduğu koşullara uygun olarak Üniversitelerin açmış olduğu doktora programlarına kabul edilen öğrenciler hayatlarını devam ettirmek için çalışmaları nedeniyle derslere çoğunlukla akşam devam etmektedirler. Ayrıca, Yükseköğretim Kurumunun doktora programı açmak için getirmiş olduğu altı öğretim üyesinin ikisinin profesör ya da doçent olmak üzere altı öğretim üyesi koşulu gereğince bir doktora programında derslerin çoğunluğu yardımcı doçent öğretim üyeleri tarafından yürütülmesi kaçınılmazdır. Çünkü mevcut koşullarda özellikle vakıf üniversitelerinin çoğunda üst akademik düzeyde öğretim üyesi istihdamı yeterli sayıda değildir. Asistanlık dahi yapmamış, yeni yardımcı doçent olmuş, dahası sanatta yeterlik eğitimi almış yardımcı doçentler bile, doktora dersleri okutmaktadırlar.

Kuşkusuz, üst paragraflarda ifade edildiği üzere senato kararıyla Yükseköğretim Kurumunun verdiği yetkileri azami sınırlarına kadar kullanarak doktora programları yürüten ve eğitim veren üniversitelerde yetişmiş, belirli deneyimleri kazanmış yardımcı doçentleri ve bunların doktora düzeyinde dersler vermesine son derece olumlu bakılması gerekir.

Ne var ki, üniversitelerin asgari koşulu yerine getirerek öğretim üyesi istihdam etmesinin sonucu olarak doktora tez danışmanlıklarına yardımcı doçentler atanabilmektedir. Bir bilim doktoru adayının bilim üretmede yeterli olduğunu kanıtlayan doktora tezini deneyimli, daha üst düzeydeki akademik birikimi fazla olan öğretim üyeleriyle yazması çok daha doğru bir yaklaşım olabilir.

Ne var ki, Bilim insanı olma yolunda ilerleyen adayların çok daha az deneyim sahibi olan akademik düzeydeki danışmanlarla çalışmak zorunda kalmaları, akademik çalışmaların kör topal gitmesine neden olmaktadır.

Bu koşullarda yetişen ve üniversitelerde yardımcı doçent olarak görev yapan az deneyimli öğretim elemanlarının olduğunu ve bunların yeni kuşak yüksek lisans ve doktora öğrencilerine ders okuttuğunu göz önüne alırsak, akademik kadroların giderek ne kadar zayıfladığını anlamak zor olmayacaktır.

Her ne kadar söz konusu edilen nitelikte öğretim elemanlarının konuya olumlu bakıp sayıca az olduklarını, akademik olarak yurt içinde ve yurt dışında çok iyi eğitim almış, deneyimli yardımcı doçent, doçent ve profesör öğretim üyelerinin büyük çoğunluk teşkil ettiğini ve bunların yanında onların da yetişeceğini düşünsek bile, eğitimin kalitesinde önemli bir aşınma yaratması da kaçınılmazdır.

Doçentlik Aşaması

Yüksek lisans ve doktora eğitiminden gelen eksiklik ve yetersizlikler, doçentlik aşamasına sarkmakta, bu aşamaya gelindiğinde adayların dosyalarında gözlenen en önemli sorun, bilim üretmenin ya da yapılan çalışmaların bilimsel nitelikte olup olmamasının en önemli ölçütü olan yöntem ile ilgili yanlışlıklara sıkça rastlanmaktadır.

Proje gibi araştırma raporları sunulmakta, araştırma sonuçları özet şeklinde verilmektedir. Sonuç ile bulgu ayrımında önemli yanlışlıklara rastlanmaktadır. Yapılan yanlışlıkları ayrıntılı olarak sıralamak istemiyorum. Kuşkusuz bu eksiklikler yukarılara kadar sarkmakta, bir çalışmayı bilimsel yapan en önemli koşulun o çalışmanın yapılmasında uygulanan yöntem olduğu göz ardı edilerek, artık bilimsel çalışmalarda yöntemin önemi kalmadı diyenlerin bulunduğu noktaya kadar gelmiş olduğumuzu üzülerek ifade etmek isterim.

Sorunun Kaynakları

Çağın gelişmelerine koşut olarak Türkiye'de üniversite sayısının artması sonucu öğretim elemanına olan ihtiyacın artması ve hızlı bir şekilde bu ihtiyacın karşılanmasına yönelik düzenlemeler getirilmesidir.

Bu düzenlemelere göre, her bölümde üç öğretim üyesi bir asistan bulundurma koşuludur. Yüksek lisans ve doktora programı açmak için iki doçent ya da bir doçent bir profesör ya da iki profesör koşulu getirilmektedir. Koşul olarak getirilen öğretim elemanı sayısının yeterli olmaması nedeniyle, İster istemez dersleri doldurmak için deneyimli öğretim elemanı bulunamadığı için yeni yardımcı doçentler ile dersler doldurulmaktadır. Aynı durum doktora için de geçerlidir. Devlet üniversitelerinde yeterli doçent ve profesör olduğu için genelde doktora derslerini doçent ve profesör ünvanlı öğretim üyeleri okutmaktadır.

Bir başka sorun kaynağı, yüksek lisans ve doktora programlarında alınması gereken kredilerin azaltılması ve öğrenim süresinin kısaltılmasıdır.

 Copyright © International Conference on Quality in Higher Education(ICQH)

Sorun kaynaklarından bir başkası ve belki de en önemlisi, doçentliğe başvuru koşullarında gerekli olan puanın hem azlığı, hem de niteliğidir. Ayrıca doçentliğe başvuru için süre verilmemesi, süre olarak yazılan makalenin doktora sonrası olması koşulunun getirilmesidir. Doktorayı bitirip üç ay sonra doçent olanlara az tanıklık etmedik.

SONUÇ

Temelinde medyanın olduğu toplumsal yapı, yaşadığımız dünyayı küresel bir dünyaya çevirmiştir. Küresel dünyanın bir parçası olarak Türkiye, içinde bulunduğu rekabet ortamında kendine yer açmak için her alanda olduğu gibi yükseköğretim alanında da "Avrupa Yükseköğretim Alanı" ortak projesine katılarak bütün yükseköğretim programlarını yeniden düzenlemiş ve düzenlemeye de devam etmektedir.
Kısa adı Bologna süreci olarak teleffuz edilen bu süreçte, katılımcı ülkelerden beklenen, yükseköğretim standardını arttırmak; yükseköğretimden mezun olanların bilgi, beceri ve yetkinlik düzeylerini Avrupa Yükseköğretim Alanının öngördüğü uluslararası yeterlilikler düzeyine ulaştırmaktır.

Projenin kendi içinde kurmuş olduğu kalite güvence sistemi çerçevesinde ülkelerin hem kendi içinde, hem de uluslararası düzeyde denetime açılması, üniversitelerin içinde yer alan öğretim programlarının akreditasyonu konusunu da beraberinde getirmiştir.

Bu amaçla iletişim fakültelerinin Avrupa Yükseköğretim Alanı ortak projesinin hedeflediği yeterlikler düzeyine sahip olup olmadığını ulusal düzeyde denetleyici bir kurum olarak örgütlenen İletişim Eğitimi Derneği Akreditasyon Kurulu (İLEDAK) nun bu fakültelerin en evvel öğretim elemanlarının durumuna bakmasını sağlama konusunda dikkat çekmek amacıyla, İletişim Fakültelerine akademisyen yetiştiren sosyal bilimler enstitülerinin Türkiye'deki işleyişi analiz edilmiştir.

Yapılan analiz ve sentezlerden Lisansüstü eğitim veren üniversitelerin Yükseköğretim Kurulu tarafından ilgili yönetmelikle senatolarına verilen yetkiler çerçevesinde, üniversitelerin kendi içinde ve kendi aralarında farklılaştıkları görülmüştür. Üniversitelerden bazıları verilen yetkilerin azami sınırlarını zorlayarak nitelikli öğretim elemanı, eş deyişle projenin hedeflediği elemanı yetiştirmeye özen gösterirken; bazıları Yükseköğretim Kurumunun hazırladığı yönetmelik maddelerinde emredilen asgari koşulları yerine getirerek öğretim elemanı yetiştirmeye çalışmaktadır.

Kuşkusuz, birinci yaklaşımı izleyen üniversitelerin sosyal bilimler enstitülerinin iletişim fakültelerine yetiştirdiği elemanlar, sistemin yukardan aşağı ulusal ve uluslararası yeterlikler çerçevesinde akreditasyonu çok daha kolay olacak, ikinci yolu izleyenlerin ise akreditasyon için yolları çok daha uzun olacaktır.

KAYNAKÇA

Yükseköğretim Kurulu (2010) Yükseköğretimde Yeniden Yapılanma, Editör: Armağan Erdoğan, Ankara.
Üniversitelerin Lisans Üstü Eğitim ve Öğretim Yönetmeliği.
Resmi Gazete, 26 Şubat 2014.

 Copyright © International Conference on Quality in Higher Education(ICQH)

YÜKSEKÖĞRETİM KURUMLARI İÇİN SÜREÇ YÖNETİM BİLGİ SİSTEMİ: PAMUKKALE ÜNİVERSİTESİ ÖRNEĞİ

Yrd. Doç. Dr. Abdulkadir YALDIR
İktisadi İdari Bilimler Fakültesi, Yönetim Bilişim Sistemleri, Pamukkale Üniversitesi, Denizli, Türkiye
akyaldir@pau.edu.tr

Uzm. Mehmet Ulaş KOYUNCUOĞLU
Bilgi İşlem Daire Başkanlığı Pamukkale Üniversitesi, Denizli, Türkiye
ulas@pau.edu.tr

Uzm. Öncü YANMAZ ARPACI
Kalite Yönetimi ve Veri Değerlendirme Uygulama ve Araştırma Merkezi, Pamukkale Üniversitesi, Denizli, Türkiye
oyarpaci@pau.edu.tr

Uzm. Mustafa Egemen TANER
Kalite Yönetimi ve Veri Değerlendirme Uygulama ve Araştırma Merkezi, Pamukkale Üniversitesi, Denizli, Türkiye
metaner@pau.edu.tr

Tevfik YILDIRIM
Bilgi İşlem Daire Başkanlığı Pamukkale Üniversitesi, Denizli, Türkiye
tyildirim@pau.edu.tr

Uzm. Leyla ÖZGÜR POLAT
Bilgi İşlem Daire Başkanlığı Pamukkale Üniversitesi, Denizli, Türkiye
lozgur@pau.edu.tr

ÖZET
Kalite yönetim sistemlerinin bir gereği olarak hizmet kalitelerini artırmak ve hizmetlerin ölçülmesine yönelik çalışmalar yapmak isteyen yükseköğretim kurumlarında bilgi sistemlerinin kullanımı; kurumsal planlama, kontrol, analiz ve karar vermede bilgi sağlama bakımından büyük önem arz etmektedir. Kalite yönetiminin temel ilkelerinden biri olan süreç yönetimi, kurum performansının sürekli olarak iyileştirilmesini sağlayan ve süreçleri temel kavram olarak kabul eden bir disiplindir. Bu çalışmada, Pamukkale Üniversitesi Bilgi Yönetim Sistemi kapsamında yer alan ve konusu bakımından Türkiye'deki üniversiteler içinde ilklerden biri olma niteliğine sahip olan Süreç Yönetimi Bilgi Sistemi incelenmiştir. Web tabanlı geliştirilen bu sistem ile birimlere ait organizasyon şemaları, iş analizleri ve süreç analizleri sistem üzerinde tanımlanabilmekte, revize edilebilmekte ve raporlanabilmektedir Böylece daha etkin, entegre ve interaktif bir bilgi yönetimi sağlanabilmektedir. Ayrıca, sistem sayesinde basılı dokümana ihtiyaç duyulmadığından kaynak israfları da ortadan kalkmakta ve süreçlerin izlenebilirliği artmaktadır.
Anahtar Kelimeler: Bilgi yönetim sistemi, süreç yönetimi, organizasyon şeması, iş analizi, süreç analizi

GİRİŞ
Kuruluşlar, üretmiş oldukları ürün ya da hizmetlerden yararlanan müşterilerinin ihtiyaç ve beklentilerini karşılamak için, süreçlere gereksinim duyar. Süreç yönetimi, son yıllarda özellikle performanslarını arttırmak isteyen kuruluşların ilgilenmeye başladığı güncel konulardan biridir. Süreç yönetimi, Avrupa Kalite Yönetim Vakfının İş Mükemmelliği Modelindeki dokuz kriter arasında yer almaktadır.Ayrıca ISO 9000/2000 Revizyonu da önemli ölçüde süreç modeline dayandırılarak hazırlanmıştır. Her iki neden de organizasyonların ister istemez süreç yönetimi konusuna eğilmelerine yol açmıştır. Süreç yönetimi bazı kuruluşlarda fonksiyonel örgüt yapısına uygun olarak süreçlerin sürekliiyileştirilmesi için, bazı kuruluşlarda ise bir yönetim tarzı olarak ele alınmaktadır (Aslantaş, 2015).

 Copyright © International Conference on Quality in Higher Education(ICQH)

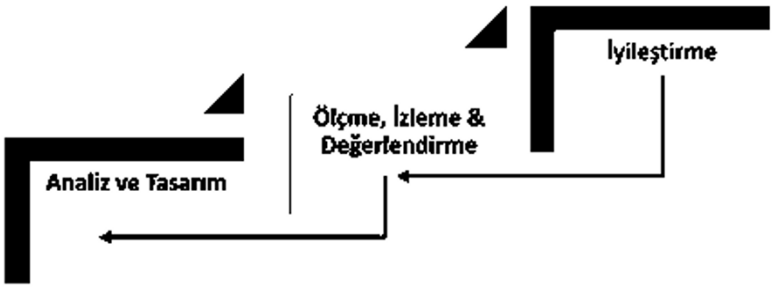
Tüm bu gelişmeler ışığında, gerek kamu gerekse özel kurumlardabilgi teknolojilerini kullanarakkurumsal süreçlerini izlemeleri bir zorunluluk haline gelmiştir. Dolayısı ile kurumlar,sürekli gelişim felsefesiyle kendilerini izler, performanslarını ölçer ve yönetilebilir, şeffaf bir sistem oluşturmaya çalışırlar. Ayrıca süreç yaklaşımı ile bütün sistemlerini analiz eder, performans göstergelerini bu süreçlere göre düzenlemeye çalışırlar.

Bu çalışma kapsamında üniversiteler gibi paydaş sayısının çok fazla olduğu kurumlarda birimlere ait organizasyon şemaları, iş ve süreç analizlerinin bilgi sistemleri sayesindehızlı ve etkin bir şekilde yürütülebilmesi adına Pamukkale Üniversitesiiçintasarlanmış ve uygulamaya alınmışsüreç yönetim bilgi sistemi anlatılmaktadır. Geliştirilen uygulamanın diğer üniversiteler için de bir rehber olma özelliği taşıması beklenmektedir. Çalışmada, konuya giriş yapılmasının ardından organizasyon şeması, süreç analizi, iş analizlerinin mevcut durumu anlatılmış, ardından geliştirilen sistem hakkında bilgiler verilerek sonuç ve tartışma bölümü ile çalışma sonlandırılmıştır.

SÜREÇ ANALİZİ

Süreç; insan, malzeme, bilgi, enerji gibi girdilerinmüşteri ihtiyacını karşılamak için çıktıya dönüştürülmesini sağlayan birbirine bağımlıseri faaliyetler dizisidir (IQ Uluslararası Kalite Danışmanlık ve Organizasyon, 2015).

Süreç yönetimi ise bir kurumdaki süreçlerin tanımlanması, tanımlanmış süreçlerin performans göstergeleri vasıtasıyla etkinlik ve verimliliklerinin sürekli takibi, gerekli görülen kritik süreçlerde analiz ve iyileştirme çalışmalarının yürütülmesini kapsayanbir modeldir. Şekil 1'de de görüldüğü gibi süreç analizi ve yönetim yaklaşımı analiz ve tasarım, ölçme, izleme ve değerlendirme ile iyileştirme basamaklarından oluşmaktadır.



Şekil 1: Süreç analizi ve yönetim yaklaşımı (www.5m.com.tr)

Kurumlar genellikle fonksiyonel olarak yapılanmışlardır. Dolayısıyla tüm işlemler ilgili fonksiyonla sınırlı kalmakta,kurum genelinde süreç sahiplenilmemekte ve sorumluluk alınmamaktadır.Ancak günümüz koşullarında süreçler fonksiyonların sınırlarını aşmış ve çeşitlenmiştir. Bir kurumdaki süreçlerin düzgün işleyebilmesi için öncelikle hiyerarşik yapıdaki tüm çalışanların süreçleri sahiplenerek sorumluluklarını yerine getirmeleri gerekmektedir. Bunun için de kurum organizasyon yapısında faaliyetlerin süreçlerle ve performans göstergeleriyle ilişkisi iyi tanımlanmalıdır. Bunun yanı sıra bu organizasyon yapısını destekleyecek teknolojik altyapının kurulmuş olması ve kurumlara ait bütün verilerin takip edilebilir olması gerekmektedir. Bu bağlamda süreç ve organizasyon sistem altyapısı,kullanılacak teknolojinin belirlenmesinin ardından sistem ve veritabanı bağlantılarının kurularak süreç ve organizasyon çıktılarının oluşturulması şeklindedir.

Süreçlerin tasarlanabilmesi, uygulanabilmesi, entegre edilebilmesi ve yönetilebilmesi için rollerin tanımlanması gerekmektedir. Bu roller Pamukkale Üniversitesi'nde uygulandığı gibi aşağıdaki şekilde tanımlanabilir.Ayrıca bu roller farklı yetkilendirmelerle çeşitlendirilebilmektedir.
Birim Süreç Veri Giriş Rolü: Yetkili olduğu birimdeki iş ve süreç analizindeki veri girişinden sorumludur.
Birim Süreç Onay Rolü: Yetkili olduğu birimdeki iş ve süreç analizlerinin doğruluğunu ve geçerliliğini kontrol ederek onaylama yetkisine sahiptir.

 Copyright © International Conference on Quality in Higher Education(ICQH)

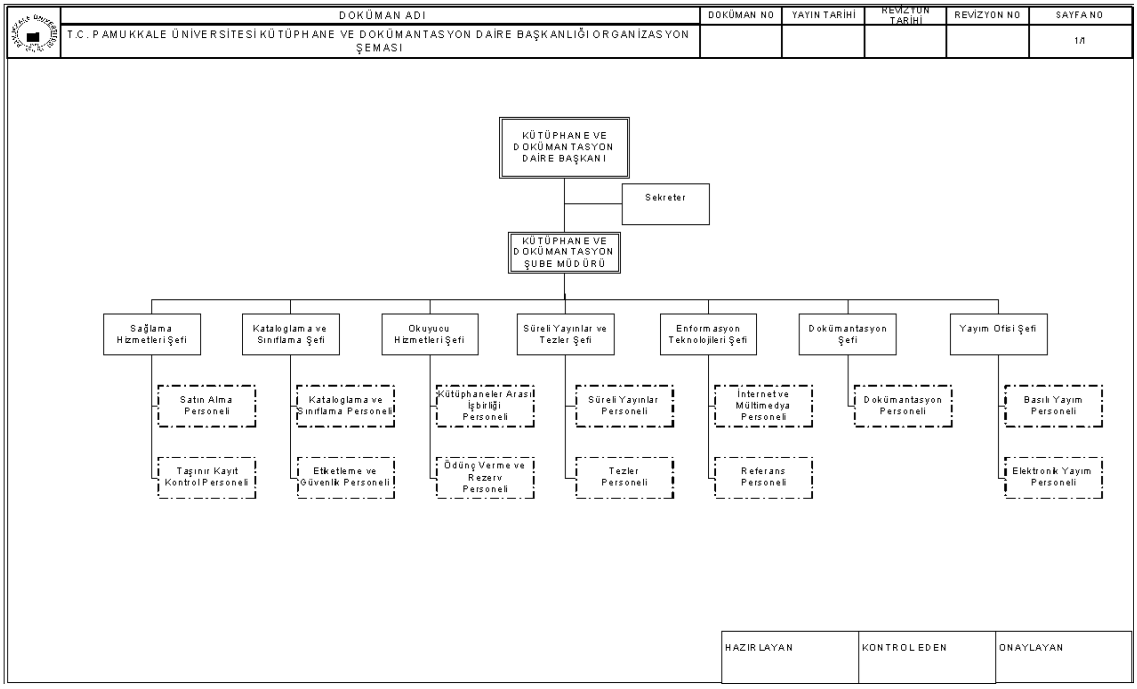
SÜREÇ YÖNETİM BİLGİ SİSTEMİ

Pamukkale Üniversitesi için geliştirilen Süreç Yönetim Bilgi Sistemi, organizasyon şeması, iş analizi ve süreç analizlerini entegre ederek oluşturulmuş bir sistemdir. Sistem ayrıca kurumda yer alan diğer bilgi sistemleriyle de entegre bir şekilde çalışmaktadır.

Uygulama Öncesi Durum

Pamukkale Üniversitesi öğrenci ve personel sayısı toplamı yaklaşık 55.000 olan bir devlet üniversitesidir. Üniversitede benimsenen kalite yönetim sistemlerinin gereği olarak organizasyon şeması, iş analizi ve süreç analizi çalışmaları 2009 yılında rektörlük idari birimlerbazında başlatılmıştır. Bu kapsamda 16 organizasyon şeması, 272 iş analizi ve 220 süreç analizi idari birimlerle yüz yüze görüşme yöntemiyle MS Office programları kullanılarak manuel olarak oluşturulmuştur. Ayrıca süreç analizlerindeki her akış şeması çizimive revizyonları manuel olarak yapılmıştır. Bu şekilde yapılan işlemlerde bir alt süreçte meydana gelen değişiklik için ilgili organizasyondaki bütün iş analizleri ve süreç analizleri yeniden oluşturulmakta ve bu durum işgücü ve kağıt israfına yol açmaktadır. Ayrıcayapılan revizyonların faaliyetten sorumlu personele aktarımı ve onay işlemleri zaman almaktadır.

Uygulama öncesinde manuel oluşturulan organizasyon şeması, iş analizi ve süreç analizi örnekleri sırasıyla Şekil 2, Şekil 3 ve Şekil 4'te yer almaktadır.



Şekil 2: Manuel oluşturulan organizasyon şeması

 Copyright © International Conference on Quality in Higher Education(ICQH)

	T.C. PAMUKKALE ÜNİVERSİTESİ İŞ ANALİZ FORMU			
Doküman No:	Yayın Tarihi:	Revizyon Tarihi:	Revizyon No:	Sayfa No:
79.00.00_IA_08		-	0	2/ 4

1. GÖREV ÜNVANI : TAHAKKUK ŞEFİ

2. ÇALIŞTIĞI BÖLÜM : SAĞLIK, KÜLTÜR VE SPOR DAİRE BAŞKANLIĞI

Bağlı Olduğu Pozisyon* (Kadro) : Mali Hizmetler Şube Müdürü

Yerine Bakacak Pozisyon* (Kadro): Satın Alma Şefi

Kendisine Bağlı Pozisyonlar* (Kadrolar): Maaş ve Tahakkuk Personeli, Tedavi Tahakkuk Personeli

*Pozisyon (Kadro): Fonksiyonel organizasyon şemasındaki pozisyonları temsil etmektedir.

3. İŞİN TANIMI:

Başkanlık faaliyetleri kapsamında çalıştırılan öğrenci, sözleşmeli personel ve işçilerin maaş ve özlük işlemlerinin düzenlenmesinin sağlanması ve takibi ile öğrenci faaliyetleri kapsamında öğrencilere ödenmesi gereken harcırah işlemlerinin gerçekleştirilmesinin ve bunların ödeme işlemlerinin yapılmasının sağlanması

4. a. GÖREV, YETKİ VE SORUMLULUKLAR

1.) Maaş ve Harcırah Tahakkuk Biriminin sevk, idare, organize ve kontrol edilmesi
2.) SKS Daire Başkanlığı faaliyetleri kapsamında Üniversite birimlerinde çalıştırılan kısmi zamanlı öğrencilerin seçilmesi, işe başlaması, çalışmaları ve işte ayrılmalarının takip edilmesi
3.) SKS Daire Başkanlığı faaliyetleri kapsamında Üniversite birimlerinde çalıştırılan sözleşmeli personelin ve kısmi zamanlı çalışan öğrencilerin özlük dosyalarının düzenli tutulmasının sağlanması, ilgili personelin rapor, izin, geçici görev vb. takip ve kontrolünün yapılması
4.) Sözleşmeli personelin, işçilerin ve kısmi zamanlı çalışan öğrencilerin maaş işlemlerinin, bildirimlerinin ve maaş ödemelerinin zamanında yapılmasının sağlanması ve kontrolü
5.) Öğrenci faaliyetleri kapsamında geçici görevle görevlendirilecek öğrencilerin görevlendirme işlemlerinin yapılması ve ilgili öğrencilere gerekli harcırah ödemelerinin yapılması
6.) Kısmi zamanlı öğrencilerin, sözleşmeli personelin ve işçilerin işe giriş-çıkış bildirgelerinin ve Sosyal Güvenlik Kurumuna yapılması gereken diğer bildirgelerinin zamanında ve eksiksiz olarak yapılmasının ve kontrolünün sağlanması
7.) Harcırah ödeme işlemlerinde avans açma ve kapama işlemlerinin zamanında ve yöntemine uygun olarak yapılmasının sağlanması

4. b. GENEL YETKİ VE SORUMLULUKLARI

1.) Mevcut personelin sayısı ve mesleki yeterlilikleri çerçevesinde görev dağılımının gerçekleştirilmesi
2.) İş sağlığı ve güvenliği esaslarına uyulması
3.) Pamukkale Üniversitesi kalite politikaları ve hedefleri doğrultusunda çalışılması
4.) Yürürlükteki kanun ve yönetmeliklere uygun olarak görevlerin gerçekleştirilmesi
5.) Kalite ve standardı sağlamak üzere kanunlar ve mevzuat çerçevesinde iş akışının ve işleyiş

Şekil 3: Manuel oluşturulan iş analizi formu

	T.C. PAMUKKALE ÜNİVERSİTESİ STRATEJİ GELİŞTİRME DAİRE BAŞKANLIĞI KURUMSAL MALİ DURUM VE BEKLENTİLER RAPORU HAZIRLANMASI SÜREÇ ANALİZ FORMU			
Doküman No:	Yayın Tarihi:	Revizyon Tarihi:	Revizyon No:	Sayfa No:
65.00.00_SA_09		-	0	2/ 4

1. AMAÇ:
Bu süreç; Pamukkale Üniversitesi Strateji Geliştirme Daire Başkanlığı Bütçe Şube Müdürlüğü'nde kurumsal mali durum be beklentiler raporunun hazırlanmasını amaçlar.

2. KAPSAM:
Bu süreç; Pamukkale Üniversitesi Strateji Geliştirme Daire Başkanlığı ve Bütçe Şube Müdürlüğü'nde kurumsal mali durum be beklentiler raporunun hazırlanması işlemlerini kapsar.

3. SORUMLULAR:
- İlgili harcama birimleri
- Strateji Geliştirme Daire Başkanlığı
- Bütçe Şube Müdürlüğü
- Rektör

4. TANIMLAR VE KISALTMALAR:
- SGDB: Strateji Geliştirme Daire Başkanlığı
- Kurumsal Mali Durum ve Beklentiler Raporu:
- BUMKO: Bütçe ve Mali Kontrol Genel Müdürlüğü

5. SÜREÇ SAHİBİ:
- Strateji Geliştirme Daire Başkanı

6.GİRDİLER:
- Kurumsal mali durum ve beklentiler raporunu hazırlanmasına ilişkin verilerin olduğu yazılar

7.KAYNAKLAR:
- Kırtasiye malzemeleri
- Bilgisayar
- İlgili Formlar
- İnternet Bağlantısı
- Sayaçlar

Şekil 4: Manuel oluşturulan süreç analizi formu

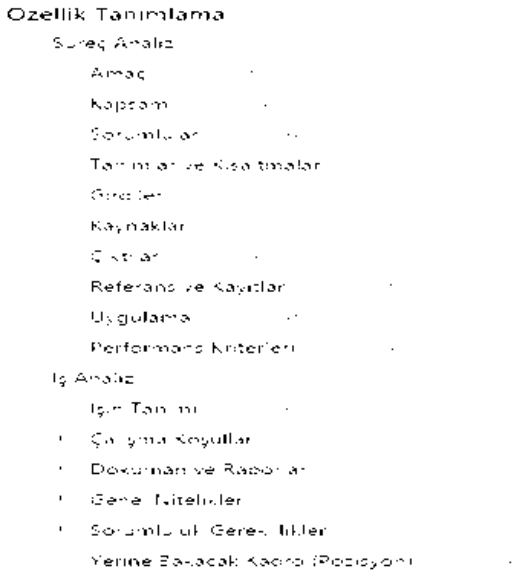
Uygulama Sonrası Durum

Yukarıda uygulama öncesi durumda bahsedilen zorluklar ve kaynak kayıpları sebebiyle ASP.NET teknolojisi ve SQL veri tabanı kullanılarak Süreç Yönetim Bilgi Sistemi geliştirilmiştir. Bu sistem ile;

- organizasyon/pozisyon şemalarının tanımlanması/revize edilmesi,
- süreç/iş analizlerinin tanımlanması/revize edilmesi,
- yetkilendirme işlemlerinin web ortamında yürütülmesi

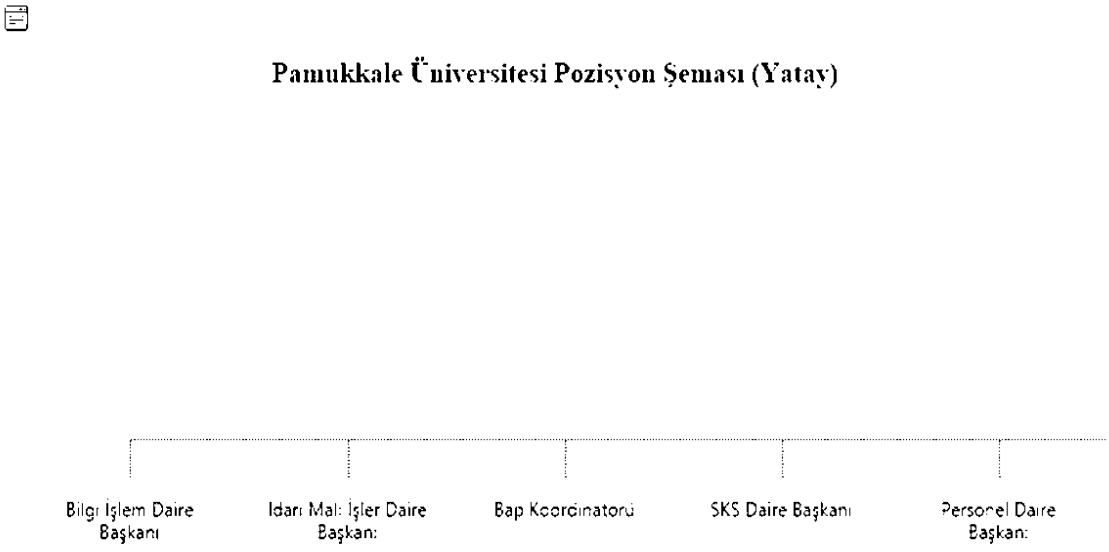
işlemleriyle hem kâğıt israfı ortadan kaldırılmış hem de daha etkin bir yönetim getirilmiştir.

Sistemde öncelikle iş analizi ve süreç analizlerine ait alanlar Şekil 5'te görülen özellik tanımlama ekranıile tanımlanmaktadır.



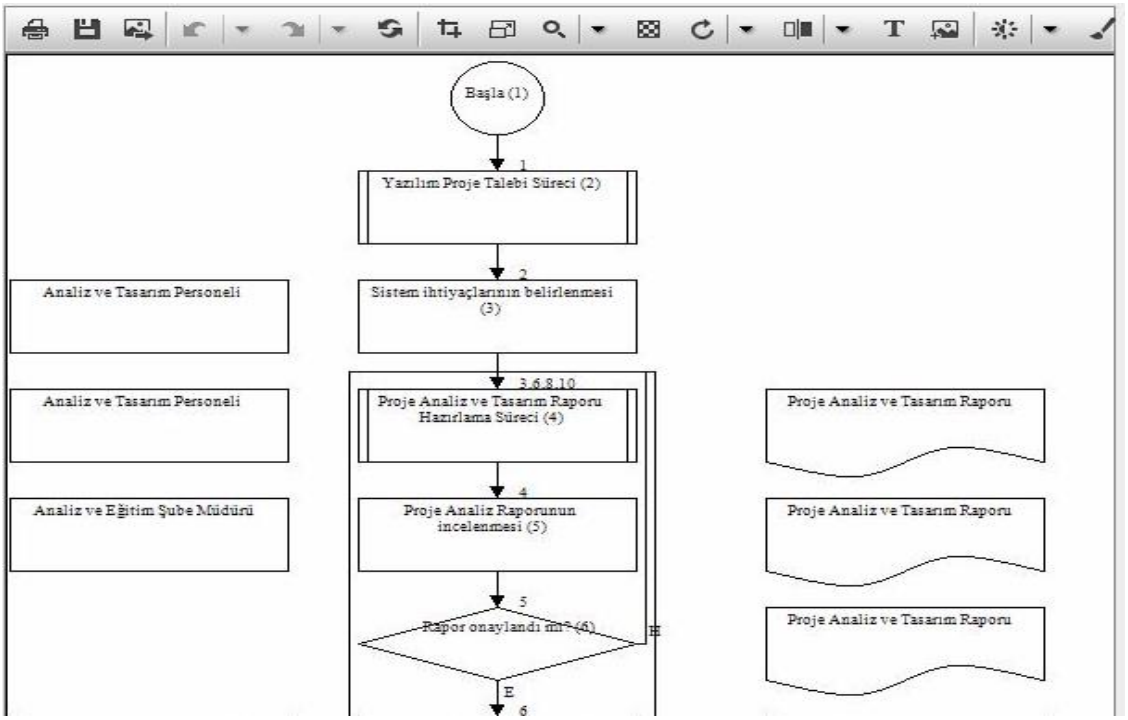
Şekil 5: Özellik tanımlama ekran görüntüsü

Oluşturulan organizasyon şeması üzerinde her pozisyon için bir defaya mahsus olmak üzere iş analizi girişleri yapılmaktadır. İş analizleri, ilgili pozisyonda bir veya daha fazla kişi olmasından bağımsız olarakgirilmekte ve ilgili personel ile eşleştirilmektedir.Böylece yeni sistem ile organizasyon şeması ve pozisyon şeması sistem üzerinden Şekil 6'da görüldüğü gibi yatay ve dikey olarak oluşturulmaktadır.



Şekil 6: Geliştirilen sistemden üretilen yatay pozisyon şeması ekran görüntüsü

Süreç analizinde faaliyetler, sorumlu pozisyon ve kullanılan doküman tanımlandıktan sonra iş akış şeması oluşturulabilmektedir. Süreç Yönetim Bilgi Sistemi ile oluşturulan süreç analizi akış şeması örneği Şekil 7'de gösterilmektedir.



Şekil 7: Süreç analizi akış şeması ekran görüntüsü

SONUÇ VE TARTIŞMA

Pamukkale Üniversitesi'nde geliştirilen Süreç Yönetim Bilgi Sistemi ile öğrenci kayıt işlemlerinden mezuniyet işlemlerine, personel alımından emeklilik işlemlerine, satın alma ve ihale işlemlerinden yapı işleri ve bakım onarım işlemlerine kadar olan bütün süreçlerin tanımlanması, takibive iyileştirilmesi web ortamında gerçekleştirilebilmektedir. Bu sayede iş ve süreç analizlerinin kâğıt israfı yapılmadan revizyonu ve dağıtımı, iş uygunluğun ölçülerek görev değişikliği ve kişi eşleştirmelerinin yapılması, faaliyetlerin izlenmesi, süreçlerin optimize edilmesi, iş yükü azaltma ve organizasyon/pozisyon şemasındaki değişikliklerin uygulanma kolaylığı sağlanmıştır.

Geliştirilen sistemin ilerleyen süreçlerde tüm üniversite akademik ve idari birimlerini içerek şekilde uygulama alanının genişletilmesi ve Pamukkale Üniversitesi Stratejik Planı ile entegre edilmesi düşünülmektedir. Bu kapsamda sisteme Süreç Performans Göstergesi Tanımlama, Süreç-Hedef İlişkisi Tanımlama ve Süreç-Performans İlişkisi Tanımlama gibi yeniliklerin eklenmesi planlanmaktadır.

TEŞEKKÜR

Sistemin tasarım ve oluşturma sürecinde katkısı olan tüm kurullara, raporlama biriminde sabırla çalışan başta Simge ZEREY olmak üzere Uğur ORAL, Özgür AŞIK ve yazılım birimindeki Günay KILIÇ ve Mehmet Ali KÜÇÜK'e teşekkürü bir borç bilmekteyiz.

KAYNAKÇA

Aslantaş, T. (2015). *Kurumsal İyileştirmenin İlk Adımı: Süreç Yönetimi*, www.linkedin.com.

http://www.5m.com.tr/service/surec-analizi-surec-yonetimi/ (28.12.2015).

Süreç Yönetimi ve İyileştirme Sunumu, IQ Uluslararası Kalite Danışmanlık ve Organizasyon A.Ş, ftp://ftp.lib.metu.edu.tr/doc/QM/surec_yonetimi.pdf(28.12.2015).

YÜKSEKÖĞRETİM ÖĞRENCİLERİNDE İNTERNET BAĞIMLILIĞI VE ETKİLEYEN FAKTÖRLER

Y. Doç. Dr. Hasan Hüseyin TAYLAN
Fen-EdebiyatFakültesi, SakaryaÜniversitesi, Sakarya,Türkiye
htaylan@sakarya.edu.tr

Asst. Prof. Hasan Hüseyin TAYLAN
Faculty of Arts and Sciences, SakaryaUniversity, Sakarya, Turkey
htaylan@sakarya.edu.tr

ÖZET
Yükseköğretim Öğrencilerinde İnternet Bağımlılığı ve Etkileyen Faktörler adını taşıyan çalışmada, üniversite öğrencilerinde internet kullanım alışkanlıkları, internet bağımlılık düzeyleri ve bağımlılığı etkileyen faktörler konu edinmektedir.

Bu kapsamda 2015 yılı Mart ayında Sakarya Üniversitesinde öğrenim gören 264 kız ve erkek öğrenciye, yüz yüze görüşme yoluyla *İnternet Bağımlılığı Ölçeği* de içeren soru formu uygulanmıştır. Ölçeğin güvenirlik katsayısı,97olarak bulunmuştur. Alan taraması (Survey) yoluyla elde edilen verilerin analiz ve yorumlanmasıyla şu bulgulara ulaşılmıştır:

Öğrencilerin yüzde 97,3'ü internet bağlantısına sahiptir. Öğrenciler, çoğunlukla (%89) internete evden ve cep telefonlarından bağlanmaktadırlar. Öğrencilerin yüzde 93,8'i interneti her gün kullandığı görülmektedir. Günde ortalama 1,71 saat televizyon izlemekte; 4,19 saat internet kullanmakta; 2,62 saat sosyal medyaya bağlanmakta ve 1,45 saat çevrimdışı ve çevrimiçi oyun oynamaktadırlar.

Sakarya'da üniversite öğrencilerinin *dörtte üç*lükkısmı, normal internet kullanıcısıdır. Öğrencilerin *dörtte biri* ise internet bağımlısı (%4,5) ve internet bağımlılık risk (%19,7) sınırındadır. Erkekler, kızlara göre daha fazla internet bağımlılığı riski taşımaktadırlar. İnternet bağımlılığını, etki derecesine göre sırasıyla, çevrimiçi-çevrimdışı interaktif oyun oynama, sosyal medya kullanımı, Facebook kullanımı, cinsiyet ve internet özellikli cihaz sayısının etkilediği (artırdığı) tespit edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: İnternet Kullanım Alışkanlıkları; İnternet Bağımlılığı; İnternet Bağımlılığını Etkileyen Faktörler

GİRİŞ

1990'ların sonunda bireylerin yaşamlarına ve gündemlerine giren internet, gün geçtikçe kullanıcılarını kendine bağlamaktadır (Taylan ve Işık, 2015: 855). Bugün internet kullanımı, hem dünyada hem de Türkiye'de devasa boyutlara ulaşmaktadır. Dünya'da yürütülen birçok araştırma, internetin en çok çocuklar ve gençler tarafından kullanıldığı saptamıştır (Castells, 2008: 465-466). İnternet kullanım sürelerinin artmasıyla birlikte zamanla özellikle gençlerin bağımlı hale geldikleri son dönemlerin önemli sosyal sorunları arasında yer almaktadır.

Internet World Stats'ın (http://www.internetworldstats.com/stats.htm) verilerine göre 2000 yılında dünyada 300 milyon civarında internet kullanıcısı varken; 2009 yılında internet kullanıcısı 1,5 milyara ulaşmış; 2015 yılsonu verilerine göre ise dünyada internet kullanıcısı 3 milyarı geçmiştir. (3.345 milyar). Türkiye'de ise toplam internet kullanıcısı 46 milyonu (46.282 milyon) aşmıştır.

İnternet kullanıcılarının ise önemli kısmı sosyal ağ siteleri ya da sosyal paylaşım siteleri de denilen sosyal medya kullanıcılarından oluşmaktadır. Örneğin 2015 yılı verilerine göre bir sosyal ağ sitesi olan Facebook'un

 Copyright © International Conference on Quality in Higher Education(ICQH)

dünyada yaklaşık 1 milyarın üzerinde kayıtlı kullanıcısı varken; Türkiye'de 40 milyon civarında kayıtlı kullanıcısı vardır.

Bu da gösteriyor ki, Türkiye'de internet kullananların büyük bir kısmı aynı zamanda sosyal medya kullanıcısıdır. Sosyal medya kullanmada dünyada bu kadar önde olmanın nedenleri kuşkusuz araştırılması gereken bir olgu olması bir yana bırakılırsa; nüfusun neredeyse yarısının kullandığı bir aracın, araştırılması gereken toplumsal bir olgu olduğu kaçınılmazdır.

Bilindiği üzere internetin ortaya çıkması ve yaygınlaşmasıyla birlikte değişik toplumsal grup ve kategorilerin internet kullanım pratikleri üzerine birtakım çalışmalar yapılmıştır. Aynı şekilde internet bağımlılığı üzerine de bazı araştırmalar yürütüldüğü görülmektedir.

İletişim çağı olarak da nitelenen günümüzde internetin önem, işlev ve etkinliğinin artması, bir dizi yeni sorunları da beraberinde getirmiştir. Gündelik yaşamlarının ayrılmaz bir parçası haline gelen internet, gençler için birtakım riskler taşımaktadır. Olası risklerin en büyüklerinden olan internet bağımlılığının bilimsel verilerle ortaya konulması, riskin önlenmesi, riske müdahale edilmesi ve riske karşı gençlerin korunması açısından önem arz etmektedir.

Bu bağlamda Yükseköğretim Öğrencilerinde İnternet Bağımlılığı ve Etkileyen Faktörler adını taşıyan çalışmada, üniversite öğrencilerinde internet kullanım alışkanlıkları, internet bağımlılık düzeyleri ve bağımlılığı etkileyen faktörler konu edinmektedir. Çalışma kapsamında öncelikli olarak öğrencilerin interneti kullanma pratikleri ortaya konulacak, ardından öğrencilerin internete olan bağımlılık düzeyleri tespit edilecektir.

METHOD

Araştırma Modeli

Üniversite öğrencilerinin internet kullanım eğilimleri ve internet bağımlılık düzeylerinin soruşturulduğu bu çalışma, alan taramasına (survey) dayanan betimleyici ve keşfedici bir araştırmadır. Çalışma kapsamında araştırmanın sorunu ve amacına uygun olarak oluşturulan soru ve hipotezler, çözümlenmesi için önceden belirlenen ölçekler vasıtasıyla soruşturulmuştur. Soruşturma sonucu elde edilen veriler ise belirlenen istatistik tekniklerle analiz edilip, yorumlanmıştır.

Araştırma Soruları

Günümüzde gençlerin yaşamlarında önemli bir yer tutan internet, kullanıcıları üzerinde bir yönüyle bağımlılık oluşturan bir olgu durumundadır. Bu olgunun mahiyetini daha iyi anlamak ve yorumlamak için şu sorulara cevap aranmıştır:

1- Yükseköğretim öğrencilerinin gündelik yaşamlarında internet kullanım sıklığı nedir?
2- Yükseköğretim öğrencileri için internet bağımlılığı söz konusu mudur?
3- Yükseköğretim öğrencilerinin internet bağımlılığı üzerinde etkili faktörler nelerdir?

Buradaki birinci ve ikinci soru betimleyici ve profil ortaya çıkarıcı soru olduğundan hipotez oluşturulmamıştır. Üçüncü soru içinse İnternet Bağımlılığı Ölçeğinden yola çıkarak; araştırmayı daha da derinleştirmek ve internet bağımlılığı olgusunu daha iyi açıklamak amacıyla hipotezler oluşturulmuştur.

Araştırmanın Hipotezleri

Araştırmanın temel hipotezleri şu şekilde sıralanmaktadır:

Hipotez 1: Öğrencilerin internet bağımlılığı üzerinde sahip oldukları internet özellikli cihaz sayısı etkili bir faktördür. "İnternet özellikli cihaz sayısı artıkça internet bağımlılığı artmaktadır"

Hipotez 2: Öğrencilerin sosyal medya kullanım süreleri internet bağımlılığında etkili bir faktördür. "Sosyal medya kullanım süresi artıkça internet bağımlılığı artmaktadır"

Hipotez 3: Öğrencilerin çevrimiçi ve çevrimdışı oyun oynama süreleri internet bağımlılığında etkili bir faktördür. "interaktif oyun oynama süresi artıkça, internet bağımlılığı artmaktadır"

 Copyright © International Conference on Quality in Higher Education(ICQH)

Hipotez 4: Öğrenciler için etkili ve popüler olan bir sosyal medya aracı Facebook'un kullanımı, internet bağımlılığında etkili bir faktördür. "Facebook kullanımı arttıkça, internet bağımlılığı artmaktadır"

Evren ve Örneklem

Araştırmanın ana evreni, Sakarya Üniversitesinde öğrenim gören öğrencilerden oluşmaktadır. Araştırmanın örneklemi ise, orantılı tabakalı örneklem tekniğine göre, evreni temsil etme düzeyi ölçütlerine göre belirlenmiştir. Öğrenciler, eğitim-fen-sosyal-sanat-sağlık bilim alanlarına göre tabakalandırılarak seçilmiştir. Toplam beş bilim alanından 264 öğrenciye anket uygulanmıştır.

Soru Formunun Tanıtılması

Araştırmanın amacına uygun olarak oluşturulan soru ve hipotezlerin çözümlenmesi amacıyla yürütülen alan taramasında 264 öğrenciye uygulanan soru formu, üç ana bölümden oluşmaktadır. İlk bölümde, öğrencilerin medya ve internet kullanım alışkanlıklarını ortaya koymaya yönelik sorulardan oluşmaktadır. İkinci bölümde, internet bağımlılık düzeylerini ölçmek amacıyla İnternet Bağımlılığı Ölçeği (Baltave Horzum, 2008)yer almaktadır. Soru formunun üçüncü ve son bölümü ise, üniversite öğrencilerinin sosyo-demografik özelliklerini soruşturan sorulardan meydana gelmektedir.

BULGULAR

Sosyo-Demografik Özellikler ve Sahiplik

Tablo 1. Sosyo-demografik özellikler

	%
Cinsiyet	
Kız	50,6
Erkek	49,4
Yaş (22,46)	
-18 Yaş	1,1
19-24 Yaş	84,4
25 + Yaş	14,5
Gelir (2864,59 TL)	
- 999 TL	4,0
1000-2999 TL	62,4
3000-4999 TL	20,4
5000 + TL	13,3

Sakarya Üniversitesinde ankete katılan öğrencilerin yarısı kız, yarısı erkektir. Ortalama yaş 22,4'tür. Öğrencilerin yüzde 85 civarı 19-24 yaş aralığındadır. Öğrencilerin ailelerinin aylık ortalama geliri 2864,6 TL'dir. Öğrenci ailelerinin yarısından fazlasının geliri 1000-3000 TL aralığındadır.

Tablo 2. İletişim teknolojileri sahipliği

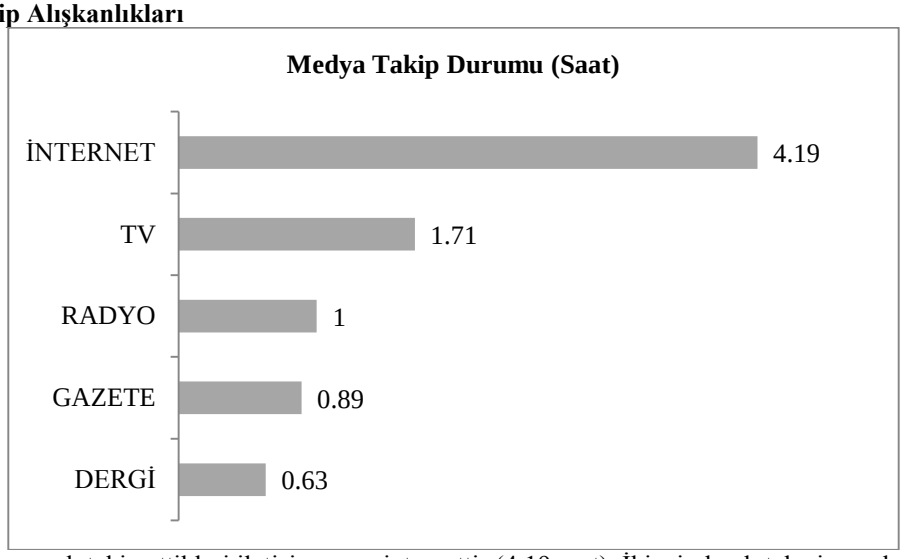
Kaç adet bilgisayarınız vardır?	
Ortalama (adet)	1,37
Kendinize ait kaç adet internet bağlantısı özelliği olan cihaz vardır?	
Ortalama (adet)	2,3
Sahip olunan mobil cihazlar?	***%***
Android Telefon-Tablet	66,9
Iphone - Ipad	13,0
Diğer İşletim Sistemli Akıllı Telefon	14,2
Mobil Cihazım Yok	5,9

Öğrencilerin yüzde 97,3'ü internet bağlantısına sahiptir. Öğrenciler, çoğunlukla (%89) internete evden ve cep telefonlarından bağlanmaktadırlar.Öğrencilerin yüzde 93,8'i interneti her gün kullandığı görülmektedir.

 Copyright © International Conference on Quality in Higher Education(ICQH)

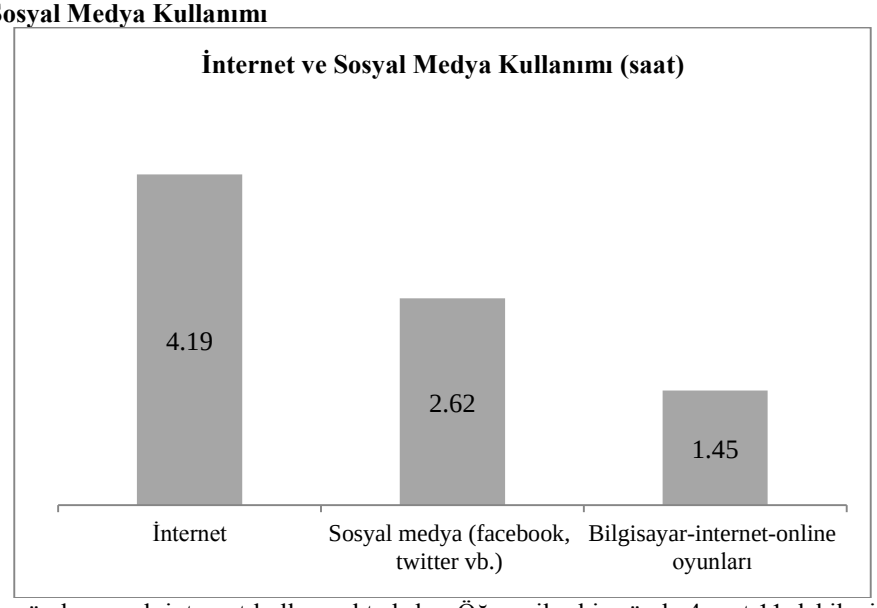
Öğrenciler, ortalama 1,4 adet bilgisayara; ortalama 2,3 internet özellikli cihaza sahiptir. En çok sahip olunan mobil cihaz, android telefon ve tablettir (%66,9).

Medya Takip Alışkanlıkları



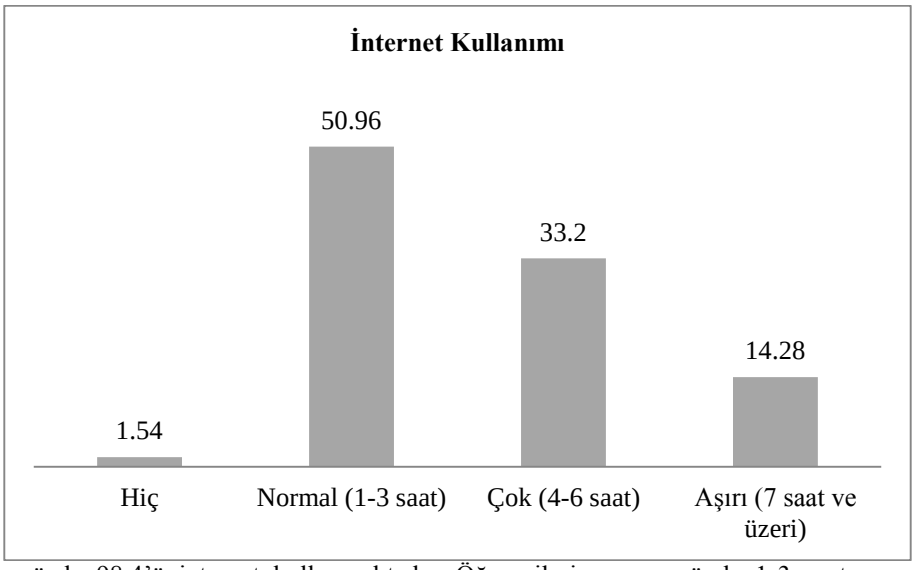
Öğrencilerin en çok takip ettikleri iletişim aracı internettir (4,19 saat). İkinci olarak televizyondur (1,71 saat). 1 saatin altında kullanılan diğerleri sırasıyla radyo, gazete ve dergidir.

İnternet ve Sosyal Medya Kullanımı

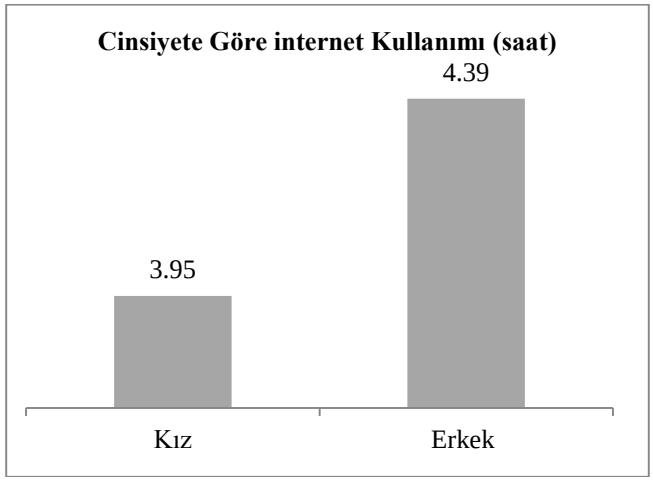


Öğrenciler bir günde en çok internet kullanmaktadırlar. Öğrenciler bir günde 4 saat 11 dakika internet; 2 saat 37 dakika sosyal medya kullanımı ve 1 saat 27 dakika çevrimiçi ve çevrimdışı oyun oynamaktadırlar.

 Copyright © International Conference on Quality in Higher Education(ICQH)



Öğrencilerin yüzde 98,4'ü internet kullanmaktadır. Öğrencilerin yarısı günde 1-3 saat arasında internet kullanan normal internet kullanıcılarından oluşmaktadır. Üçte biri ise 4-6 saat arasında internet kullanmaktadır. Aşırı olarak nitelendirilen 7 saat üzerinde internet kullanan öğrencilerin oranı ise yüzde 14'tür. Her 100 öğrenciden 14'ü 7 saat üzerinde internet kullananlardan oluşmaktadır.



Erkekler, kızlara göre daha fazla internet kullanmaktadır. Erkekler günde ortalama 4 saat 23 dakika internet kullanırken; kızlar, 3 saat 57 dakika internet kullanmaktadır.

Tablo 3. Sosyal medya kullanımı

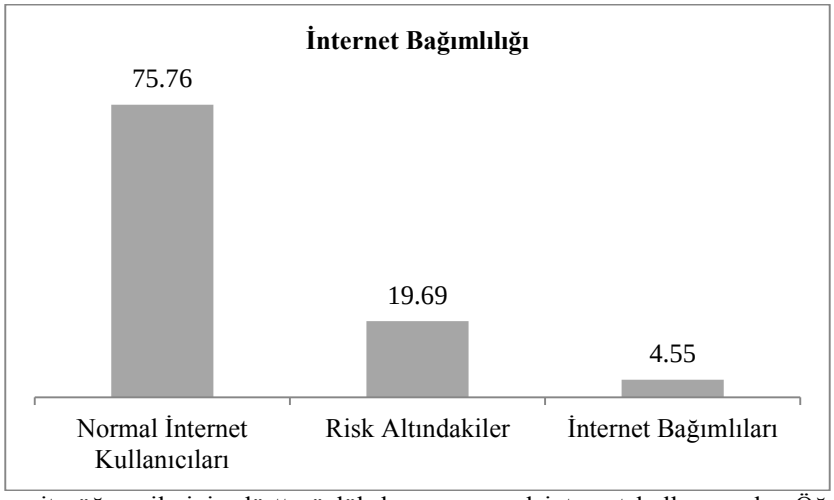
Sosyal medya	%	Ortalama
Facebook		1,22
Kullananlar	90,9	
Kullanmayanlar	9,1	
Twitter		1,11
Kullananlar	64,8	
Kullanmayanlar	35,2	

Üniversite öğrencilerinin yüzde 91'i Facebook kullanmaktadır. Twitter kullanan öğrencilerin oranı ise yüzde 65'tir. Üniversite öğrencilerinin ortalama 1,2 Facebook hesabı; 1,1 Twitter hesabı vardır.

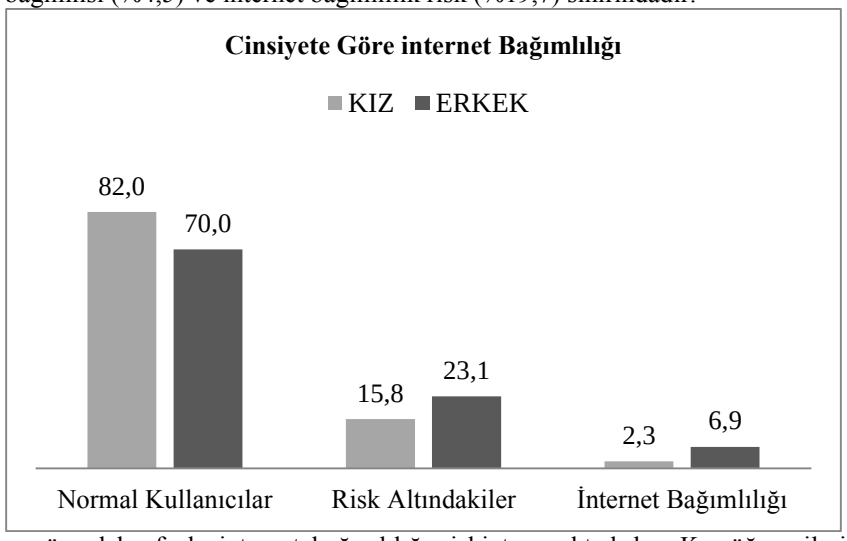
 Copyright © International Conference on Quality in Higher Education(ICQH)

İnternet Bağımlılığı

İnternet bağımlılığı ölçeği 5'li Likert türü bir cevaplama sistemiyle uygulanmıştır. Buna göre ölçeğin cevap seçenekleri "Her zaman (5), Sık sık (4), Bazen (3), Nadiren (2) ve Hiçbir zaman (1)" şeklinde derecelendirilmiştir. İnternet bağımlılığı ölçeğinde 28 madde bulunmaktadır.Maddelerin internet bağımlılığı faktöründeki yük değerleri .476 ile .766 arasında değişmektedir. Toplam 28 madde ölçeğin toplam varyansının %49,64'ünü açıklamaktadır. Ölçeğin güvenilirliği için Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayısı hesaplanmıştır. İç tutarlılık testi sonuçlarında internet bağımlılığı ölçeğinin iç tutarlılık katsayısı .97 olarak bulunmuştur. Ölçekten 28 ile 140 arasında puan alınabilmektedir. Ölçekten alınan puanlar arttıkça internet bağımlılığı düzeyi artmaktadır. Ölçekten 112 ile 140 puan arasında alanlar, internet bağımlısı olarak değerlendirilmiştir. 70 ile 111 arasında puan alanlar ise risk altındaki internet kullanıcılarını işaret etmektedir.



Sakarya'da üniversite öğrencilerinin dörtte üçlük kısmı, normal internet kullanıcısıdır. Öğrencilerin dörtte biri ise internet bağımlısı (%4,5) ve internet bağımlılık risk (%19,7) sınırındadır.



Erkekler, kızlara göre daha fazla internet bağımlılığı riski taşımaktadırlar. Kız öğrencilerin yüzde 82'si; erkeklerin ise yüzde 70'i normal internet kullanıcısıdır. Kızların sadece yüzde 2,3'ü; erkeklerin ise yüzde 6,9'u internet bağımlısıdır.

İnternet Bağımlılığı Regresyon Modeli

İnternet bağımlılığını etkileyen faktörler nelerdir? İnternet kullanma süresi, internet bağımlılığında etkili midir? sorularını cevaplamak ve bağlantılı olarak internet bağımlılığında etkili diğer faktörlerin sıralamasını yapmak üzere Çoklu Regresyon Analizi uygulandı.

İnternet bağımlılığı üzerinde etkili muhtemel faktörler olarak; internet özellikli cihaz sahipliği; günlük sosyal medya kullanım süresi, günlük çevrimdışı ve çevrimiçi oyun oynama süresi; Facebook kullanımı ve cinsiyet Regresyon Modeline dâhil edildi.

 Copyright © International Conference on Quality in Higher Education(ICQH)

İnternet bağımlılığı ile; internet özellikli cihaz sahipliği arasında[(r=,192); (p<,05)]; sosyal medya kullanma arasında [(r=,296); (p<,05)]; günlük ortalama interaktif oyun oynama arasında [(r=,372); (p<,05)] ve facebook kullanma [(r=,299); (p<,05)] ve cinsiyet [(r=,181); (p<,05)] arasında anlamlı ve pozitif bir korelasyon olduğu için Regresyon Modelimiz değerlendirmeye alınmıştır.

Hipotezleri test etmek üzere oluşturulan çoklu regresyon modeli genel olarak anlamlıdır (p<,05). Buna göre; internet bağımlılığı ile sahip olunan internet özellikli cihaz sayısı arasında; internet bağımlılığı ile interneti günlük kullanım süresi arasında; interaktif oyun oynama ve facebook sahipliği arasında kurulan regresyon modeli anlamlıdır [(F=12,950); (p<,05)]. Kurulan model ise varyansın %22,2'sini açıklamaktadır (R^2=,222). Buna göre, kurulan modelin açıklama gücünün ortaya yakın zayıf olduğu görülmektedir. Bu da sosyal bilimlerde bir olgunun birkaç nedene indirgenemeyecek ölçüde karmaşık ve sofistike olduğunu bize hatırlatmaktadır.

İnternet bağımlılığı üzerinde etkili olan faktörlerin etkisini ölçmeye yönelik oluşturulan Çoklu Regresyon Modelinin diğer verileri ise Tablo 4'te gösterilmektedir.

Tablo 4. Çoklu regresyon analizi bulguları

Çoklu Regresyon Analizi Bulguları						
Model		***B***	***Std. Hata***	***Std. Beta***	***t***	***Sig.***
1	**(Constant)**	33,352	4,691		7,155	,000
	İnternet özellikli cihaz sahipliği	2,098	1,014	,124	2,069	,040
	Sosyal medya kullanım süresi	1,572	,556	,179	2,827	,005
	İnteraktif oyun oynama süresi	1,990	,677	,204	2,939	,004
	Facebook kullanma	2,398	1,063	,147	2,255	,025
	Cinsiyet	5,917	2,482	,140	2,384	,018
	R=,471	***R^2=,222***	***F=12,950***		***p=,0001***	

Tablo 4'te internet bağımlılığını etkileyen faktörleri (değişkenleri) ortaya koymak üzere kullanılan regresyon analizi bulguları, kurulan regresyon modelinin anlamlı olduğu göstermektedir. Buna göre; internet özellikli cihaz sahipliği; sosyal medya kullanım süresi; çevrimiçi ve çevrimdışı interaktif oyun oynama; Facebook kullanma ve cinsiyet internet bağımlılığı üzerinde etkili olan faktörlerdir.

Regresyon Modeli bulgularına göre, başlangıçtaki her bir internet özellikli cihaz sahipliği, internet bağımlılığını ,124 puan artırdığı görülmektedir (B=,124). Buna göre "İnternet özellikli cihaz sayısı artıkça internet bağımlılığı artmaktadır" hipotezi (H1 hipotezi) doğrulanmıştır. İnternet özellikli cihaz sahipliği ile internet bağımlılığı arasında orta düzeyde doğrusal bir ilişki vardır ve internet özellikli çok fazla cihaza sahip olma, internet bağımlılığını etkileyen (artıran) önemli bir faktördür.

Her bir saatlik sosyal medya kullanım süresi, internet bağımlılığını ,179 puan artırdığı görülmektedir (B=,179). Buna göre "Sosyal medya kullanım süresi artıkça internet bağımlılığı artmaktadır" hipotezi (H2 hipotezi) doğrulanmıştır. Sosyal medya kullanım süresi ile internet bağımlılığı arasında orta düzeyde doğrusal bir ilişki vardır ve sosyal medya kullanım süresi, internet bağımlılığını etkileyen (artıran) önemli bir faktördür.

Her bir saatlik interaktif oyun oynamanın, internet bağımlılığını ,204 puan artırdığı görülmektedir (B=,204). Buna göre, interaktif oyun oynama süresi ile internet bağımlılığı arasında orta düzeyde doğrusal bir ilişki vardır ve çevrimiçi-çevrimdışı interaktif oyun oynama süresi, internet bağımlılığını etkileyen (artıran) önemli bir faktördür. Dolayısıyla interaktif oyun oynama süresi arttıkça, internet bağımlısı olma olasılığı artmaktadır. (H3 hipotezi doğrulanmıştır: "interaktif oyun oynama süresi artıkça, internet bağımlılığı artmaktadır").

Facebook kullanımı, internet bağımlılığını ,147 puan artırdığı görülmektedir (B=,147). Buna göre, Facebook kullanımı ile internet bağımlılığı arasında düşük-orta düzeyde doğrusal bir ilişki vardır ve Facebook kullanımı, internet bağımlılığını etkileyen (artıran) önemli bir faktördür. Dolayısıyla Facebook kullanımı,

internet bağımlısı olma olasılığı artmaktadır. (H4 hipotezi doğrulanmıştır: "Facebook kullanımı arttıkça, internet bağımlılığı artmaktadır").

Buraya kadar, Regresyon analizi ile internet bağımlılığını etkileyen faktörler ortaya çıkarıldı. İkinci aşamada internet bağımlılığını etkileyen bu faktörlerin etki dereceleri (sıralaması) ve etki güçleri ortaya konulacaktır.

İnternet bağımlılığı üzerinde en etkiliden başlamak üzere sırasıyla çevrim içi ve çevrim içi oyun oynama (,204), sosyal medya kullanımı (,179), Facebook kullanımı (,147), cinsiyet (,140) ve internet özellikli cihaz sayısı (,124) etkili birer faktördür.

SONUÇ

Yükseköğretim Öğrencilerinde İnternet Bağımlılığı ve Etkileyen Faktörler adını taşıyan, üniversite öğrencilerinin internet bağımlılığı ve internet bağımlılığında etkili faktörleri konu edinen bu çalışmada özetle şu bulgulara ulaşılmıştır.

Öğrencilerin yüzde 97,3'ü internet bağlantısına sahip olup; yüzde 93,8'i interneti her gün ve günde ortalama 4 saat 11 dakika kullanmaktadırlar. Öğrencilerin *dörtte üç*lükkısmı, normal internet kullanıcısı; *dörtte biri* ise internet bağımlısı ve internet bağımlılık risk sınırındadır.İnternet bağımlılığını etkileyen faktörler ise etki derecesine göre sırasıyla, çevrimiçi-çevrimdışı interaktif oyun oynama, sosyal medya kullanımı, Facebook kullanımı, cinsiyet ve internet özellikli cihaz sayısıdır.

Dolayısıyla araştırmanın temel hipotezleri olan "internet özellikli cihaz sayısı artıkça internet bağımlılığı artmaktadır","sosyal medya kullanım süresi artıkça internet bağımlılığı artmaktadır", "interaktif oyun oynama süresi artıkça, internet bağımlılığı artmaktadır", "Facebook kullanımı arttıkça, internet bağımlılığı artmaktadır" hipotezleri sınanmış ve kabul edilmiştir.

KAYNAKLAR

Castells, M. (2008), Enformasyon Çağı: Ekonomi, Toplum ve Kültür, Cilt 1: Ağ Toplumunun Yükselişi, İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları, İstanbul.

Balta, Ö. Ç. ve Horzum, M. B. (2008), İnternet Bağımlılığı Testi, Eğitim Bilimleri ve Uygulama, 7 (13), 87-102.

Taylan, HH ve Işık, M. (2015), Sakarya'da Ortaokul ve Lise Öğrencilerinde İnternet Bağımlılığı, TurkishStudies, Volume 10/6 Spring 2015, p. 855-874.

http://www.internetworldstats.com/stats.htm, Erişim: 09.11.2015.

 Copyright © International Conference on Quality in Higher Education(ICQH)

YÜKSEKÖĞRETİM ÖĞRENCİLERİNİN "DEMOKRASİ" KAVRAMINA YÖNELİK METAFOR ALGILARININ İNCELENMESİ

B. Ünal İbret
Faculty of Education, Kastamonu University, Kastamonu, Turkey
bibret@kastamonu.edu.tr

Ergün Recepoğlu
Faculty of Education, Kastamonu University, Kastamonu, Turkey
erecepoglu@ kastamonu.edu.tr

Sibel Oğuz
Faculty of Education, Kastamonu University, Kastamonu, Turkey
soguz@kastamonu.edu.tr

Serpil Recepoğlu
Faculty of Education, Kastamonu University, Kastamonu, Turkey
melekrecepoglu@gmail.com

ÖZET
Bu araştırmanın amacı yükseköğretimde öğrenim gören öğrencilerinin "Demokrasi" kavramı hakkındaki algılarını geliştirdikleri metaforlar aracılığıyla ortaya çıkarmaktır. Bu amaç doğrultusunda oluşturulan metaforların ortak özellikleri üzerinde durularak, yükseköğretimde öğrenim gören öğrencilerin demokrasi hakkındaki algılarının ne yönde olduğu ve demokrasiden ne anladıkları hakkında çıkarımlar yapılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu, Kastamonu Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nde 2012-2013 eğitim-öğretim yılında birinci sınıfta öğrenim gören 138'si kız, 270'i erkek olmak üzere toplam 408 öğrenci oluşturmaktadır. Çalışmada nitel araştırma desenlerinden araştırmanın doğasına uygun olan "olgubilim (fenomenolojik) deseni" kullanılmıştır. Öğretmen adaylarının belirlenen kavramlarla ilgili algılarının ortaya koyulması amacıyla veri toplama aracı olarak, 1 adet açık uçlu sorudan oluşan form kullanılmıştır. Ankette yer alan "Demokrasi …… gibidir, çünkü……" ifadelerinin katılımcılar tarafından tamamlanması istenmiştir. Veriler içerik analizi tekniği ile analiz edilip yorumlanmıştır. Araştırmada ortaya çıkan sonuçlara göre, öğrenciler "demokrasi" kavramına yönelik olarak 172 adet metafor geliştirmiştir. Bu metaforlar arasından frekansı en yüksek olanlar sırası ile: "özgürlük" "eşitlik" "güneş" 'su' (f, 'hayat' 'kuş' 'terazi'. Bulgulara göre, öğrenciler, en çok "özgürlük anlayışı olarak demokrasi" (f:86) kategorisinde metafor oluştururlarken en az metaforu ise "barış aracı olarak demokrasi" (f:7) kategorisinde oluşturdukları bulunmuştur. Bulgular cinsiyet açısından ise farklılık göstermemektedir.
Anahtar kelimeler: Metafor, Demokrasi, Yükseköğretim öğrencisi

GİRİŞ
Demokrasi eğitimi her geçen gün daha önemli hale gelmektedir. Örgün eğitim kurumları bu açıdan ayrı bir öneme sahiptir. Bu eğitim kurumlarındaki eğiticilerin yani öğretmenler, demokratik yönetim ve yaşayış biçimini bir başka ifadeyle demokrasi kültürünü geliştirebilecek bir konumdadır. Bu nedenle yükseköğretim kurumlarında öğrenimine devam eden öğretmen adaylarının demokrasi kavramı ve kültürü hakkında gerekli birikimi almaları öngörülmektedir. Çünkü öğretmenlerin böyle bir hizmette bulunabilmesi için demokrasi kültürünü bir yaşam tarzına dönüştürmelerinin yanı sıra demokrasi ve demokrasiyle ilgili temel kavramları bilmeleri gerekmektedir. Bu temel bilgilerin yanı sıra, öğretmenlerin olumlu bir demokrasi algısına da sahip olması ayrıca önem taşımaktadır. Demokrasi algısının şekillenmesinde ise bireylerin yetiştiği aile ve içinde yaşadığı çevre kadar aldığı mesleki eğitimin de etkili olduğu bir gerçektir.

Demokrasi'nin geçmişi M.Ö. V. yüzyılda Yunanistan'da görülen şehir devletlerine kadar uzanmaktadır. Bu çağdaki anlamı "yurttaş egemenliği"nden ibarettir (Marshall, 2009, 140). Zaten Demokrasi kavramının etimolojisi incelendiğinde de yurttaş anlamındaki "demos" ve iktidar manasına gelen "kratein" sözcüklerinden oluştuğu görülmektedir (Schmidt, 2002, akt. Demir, 2010). Atina demokrasisinin belirleyici

 Copyright © International Conference on Quality in Higher Education(ICQH)

özelliği, özel hayatın kamusal meselelere ve ortak çıkara feda edilmesini ifade eden yurttaşlık erdemine genel bir bağlılıktır (Şahin, 2008).

Demokrasi o dönem filozofları tarafından da ele alınmış ve tartışma konusu yapılmıştır. Platon'a göre Demokrasi, en az iyi olan siyasi düzendir, çünkü demokrasinin bir sapması olan kitlenin egemenliğine kolayca dönüşme ihtimali yüksektir. Böylece en kötü siyasal düzen olan "Tiranlığa" (zorbalığa) götürebilir (Kuçuradi, 1998). Aristoteles için demokrasi, en iyi siyasal düzen saydığı "politeia"nın bir sapmasıdır. Demokrasi yoksulların çıkarlarını, yani yurttaşların yalnızca bir kısmını korur, diğer sapkın kamu düzeni biçimleri gibi o da ortak yararı korumaz (Kuçuradi, 1998). Anlaşıldığı üzere demokrasi Antik Yunan'da doğrudan temsili şekliyle ele alınmıştır. Ancak iyi bir yönetim şekli olarak görülmemiştir.

Demokrasinin günümüzdeki manası ise başkadır. Modern dönem ile birlikte tekrar gündeme gelen demokrasi XX. yüzyıldan itibaren yaygınlığını her gün biraz daha artırmıştır. Genel bir tabirle halk egemenliği anlamına gelen demokrasi, günümüzde en ideal yönetim biçimi olarak görülmektedir. Fakat demokrasinin farklı toplumlarda farklı anlamlar kazandığını görebilmekteyiz. Bu açıdan demokrasinin tanımında fikir birliğinden söz etmek oldukça zordur. Demokrasi devlet-toplum-birey arasındaki ilişkiye bakılarak daha iyi anlaşılabilecek bir kavramdır.

Demokrasi hakkında fikir birliği olmaması toplum içindeki bireylerin de demokrasiye farklı bakış açılarıyla yaklaşmalarına sebep olmuştur. Aslında bu kadar farklılığın olmasındaki temel etken, içinde bulunduğumuz çağdır. Dünyayı "büyük bir köy" haline getiren küreselleşme dediğimiz süreçte, devlet, giderek sermaye akışlarını kontrol edemez, sosyal güvenceleri sağlayamaz hale geldiğinden, ortalama yurttaşın gözünde önemini her geçen gün biraz daha kaybetmektedir (Yamaç, 2010, 524). Kültürel farklılıkların ve yerel kimliklerin kabulü ve onları savunmayı içinde barındıran küreselleşme, aynı zamanda çok kültürlülük temelinde bir kimlik kavramını açığa çıkarmıştır. Bu gelişme devlet ve toplumda hızlı dönüşümlere sebep olmaktadır. Ulus devlete karşı baskı artmakta ve bir takım sınırlamalar getirmektedir (Aktaş, 2012, 230). Bu süreç ayrıca demokrasinin ve bu yönetimi benimseyen idarelerin günümüz toplumlarıyla, din ilişkilerine ne kadar cevap verebildiği sorununu gündeme getirmiştir. Bu sorunlar demokrasinin meşruiyeti açısından önemli hal almıştır.

Günümüz siyasal sitemleri incelendiğinde demokrasinin sürdürülebilirliği tartışmaya açılmıştır. Her devlet kendince demokrasinin sürdürülebilmesine yönelik programlar hazırlayıp, uygulamaya çalışmaktadır. Demokrasinin sürdürülebilmesi için gerekli olan düzenlemeler hakkında Kuşat (2011); ekonomik gelişmenin sürdürülebilir kılınması, demokratik seçim sürecinin kurumsallaştırılması, sivil kontrol mekanizması ve sivil toplum, demokratik özelliklere sahip siyasal kültür oluşturulması, gerçek bir hukuk devletinin kurulması, aydın kesimin desteğinin sağlanması şartlarını sıralamaktadır.

Demokrasi kavramı bu gelişmeler ve tartışmalar ışığında günümüzde tartışılır hale gelmiştir. Toplumun bir kesimi tarafından en iyi yönetim şekli olarak tanımlanırken, farklı bir kesim demokrasiye yönelik eleştirilerini sürdürmektedir. Demokrasi bütün eleştirilere rağmen günümüzde etkinliği ve gücünü sürdürmektedir. Daha iyi bir yönetim tarzı ortaya çıkmadıkça da demokrasinin devamlılığı önemini koruyacaktır. Demokrasi kültürünün geliştirilmesinde ve demokratik değerlerin kazandırılmasında aileye, sosyal çevreye, örgün eğitim kurumlarına ve kitle iletişim araçlarına büyük görevler düşmektedir (Genç, 2006).
Bir toplumda demokrasiye bakış açısı, o kültürün demokratik değerlere verdiği kıymeti de bize gösterir. Bu bağlamda bireylerin sahip oldukları demokrasi algısı bize toplumun bakış açısını yansıtır. Demokrasi algısının belirlenmesinde bireyler tarafından geliştirilen metaforlar ayrı bir öneme sahiptir. Metafor kelime olarak, Grekçe "Metapherein" kelimesinden türetilmiş olup, Meta(değiştirmek) ve pherein (taşımak) sözcüklerinin birleşmesiyle oluşturulmuştur (Levine, 2005, 172). Metafor günümüzde, daha ziyade söylemi süslemeye yönelik bir söz sanatı olarak bilinmekle birlikte, Metafor kullanımı genel olarak dünyayı kavrayışımıza yardım eden bir düşünme ve görme biçimi anlamına gelmektedir. Bilimsel araştırmalar göstermiştir ki metaforik düşünme biçimi, dil ve bilim üzerinde olduğu kadar, insanın günlük yaşamında kendini ifade edişi üzerinde de biçimlendirici bir etki yapmaktadır (Morgan, 1998, 14).

Metaforlar öğrencilerin özellikle zor kavram ve terimleri daha net bir şekilde anlamalarına yardımcı olarak soyut kavramların zihinde somutlaştırılması ve görselleştirilmesini sağlamakta ve böylece öğrenilen bilgilerin akılda daha uzun süre kalmasını ve daha kolay hatırlanmasını sağlayarak öğrenme motivasyonunu

 Copyright © International Conference on Quality in Higher Education(ICQH)

artırmaktadır. Eğitim yönetiminde metaforlar müfredat geliştirme ve planlamada; öğretim alanında öğrenmeyi teşvik etme ve yaratıcı düşünceyi geliştirmede, öğretmen eğitiminde ise metaforlar, öğretim uygulamalarını yönlendirmede ve öğretmenlerin modern eğitim anlayışlarındaki yerlerini belirlemede bir araç konumundadır (Arslan ve Bayrakçı, 2006, 100-106).

Son yıllarda, dünyada olduğu gibi ülkemizde de metaforların belli başlı sosyal ortamlardaki faaliyetlere nasıl rehber olduğu, inançları, tutumları ve değerleri nasıl şekillendirdiği, örgütsel süreçleri nasıl gösterdiği ve örgütsel yaşamın oluşturulmasında nasıl vurgulandığına yönelik olarak ilginin arttığı görülmektedir (Çelikten, 2006). Bu ilgi hayatın her alanında olduğu gibi eğitim ve öğretim alanında da kendisini göstermektedir. Ülkemizdeki eğitim ve öğretim alanında yapılan bilimsel çalışmalarda metafor üzerine öğrencilerin okulu algılamaları (Balcı, 1999; Aydoğdu, 2008), öğretmen adaylarının öğretmen kavramına bakış açıları (Saban, 2005; Ocak ve Gündüz, 2006; Cerit, 2008; Pektaş ve Kıldan, 2009), öğretmen eğitim programları (Oğuz, 2005), düşünme ve öğrenme yaklaşımı (Arslan ve Bayrakçı, 2006) ve Coğrafya kavramı (Öztürk, 2007) gibi çok farklı konularda araştırmalar yapılmıştır. Bu bağlamda çalışmamızdaki öğretmen adaylarının demokrasi kavramı hakkındaki algıları da geliştirmiş oldukları metaforlar aracılığıyla belirlenmeye çalışılmıştır.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı yükseköğretim öğrencilerinin "Demokrasi" kavramı hakkındaki algılarını geliştirdikleri metaforlar aracılığıyla ortaya çıkarmaktır. Bu amaç doğrultusunda oluşturulan metaforların ortak özellikleri üzerinde durularak, demokrasi hakkındaki algılarının ne yönde olduğu ve demokrasiden ne anladıkları hakkında çıkarımlar yapılmıştır. Demokrasi kavramı, yüklenilecek anlamlar bakımından çeşitliliği olan bir kavramdır. Böylece öğrencilerin metafor oluştururken demokrasiyi nasıl algıladıkları ve bu algılarının sebepleri hakkında bilgi sahibi olunabilir. Böylelikle kavram öğretiminde ortaya çıkan aksaklıklar ve yapılması gerekenler hakkında daha sağlıklı kararlar verilebilir. Kavram öğretiminde uygun araç-gereç kullanılmakta mıdır? Doğru benzetmeler yapılmış mıdır? gibi sorulara rahatlıkla cevaplar verilebilir.

METOD

Bu çalışmada, nitel araştırma desenlerinden araştırmanın doğasına uygun olan "olgubilim (fenomenolojik) deseni" kullanılmıştır. Olgubilim deseni farkında olduğumuz, ancak derinlemesine ve ayrıntılı bir anlayışa sahip olmadığımız olgulara odaklanmaktadır. Bize tümüyle yabancı olmayan, aynı zamanda da tam anlamını kavrayamadığımız olguları araştırmayı amaçlayan çalışmalar için olgubilim uygun bir araştırma zeminini oluşturur (Yıldırım ve Şimşek, 2006).

Çalışma grubu

Araştırmanın çalışma grubunu, Kastamonu Üniversitesi Eğitim Fakültesi 2012-2013 eğitim-öğretim yılında, Sosyal bilgiler öğretmenliği (S.B), Sınıf öğretmenliği (S.Ö), Fen Bilgisi Öğretmenliği (F.B), Okul Öncesi Öğretmenliği (O.Ö), Türkçe Öğretmenliği (T.Ö),Matematik Öğretmenliği (M.Ö) anabilim dallarında I. sınıfta öğrenim gören 138'si kız, 270'i erkek olmak üzere toplam 408 öğrenci oluşturmaktadır.

Verilerin Toplanması

Verilerin toplanması için, 2012-2013 öğretim yılında Kastamonu Üniversitesi Eğitim Fakültesi I. sınıfta öğrenim gören öğrencilerden "Demokrasi . . . gibidir; çünkü, . . . " cümlesini tamamlamaları istenmiştir. Böylece Demokrasi kavramına ilişkin öğrencilerin sahip oldukları metaforlar tespit edilmiştir. Demokrasi kavramından yola çıkarak öğrencilere herhangi bir yönlendirme yapılmadan 1 ders saati süresi içerisinde metafor oluşturmaları istenmiştir. Böylece öğrencilerin herhangi bir uzman kişinin ve arkadaşlarının etkisinde kalmadan özgün birer metafor oluşturmaları sağlanmıştır. Sorulan bu sorular araştırmanın temel veri kaynağını oluşturmuştur.

Verilerin Analiz Edilmesi ve Yorumlanması

Bu çalışmada, elde edilen verilerin değerlendirilmesinde içerik analizi tekniği kullanılmıştır. Araştırmanın başında çalışmaya 557 öğrenci katılmıştır. Fakat öğretmen adaylarının 408'i geçerli ya da tek metafor geliştirmiş olup çalışmanın değerlendirme aşamasına dahil edilmiştir. Sonra öğretmen adaylarının geliştirdiği metaforlar, metaforu temsil eden öğrenci sayısı (f) ve yüzdesi (%) hesaplanarak tablolaştırılmıştır.
Önce araştırmaya katılan öğretmen adaylarının kullandıkları metaforlar numaralandırılarak listelenmiştir. Bir metaforun kullanılmadığı, birden fazla metaforun kullanıldığı ve boş bırakılan çalışma kağıtları araştırmadan

çıkarılmak üzere işaretlenmiştir. İkinci aşamada ise ortaya konulan metaforlar metaforun konusu, metaforun kaynağı ve metaforun kaynağından atfedilmesi düşünülen özellikler bakımından analiz edilerek beraberinde metaforların ortak noktaları tespit edilmiştir. Üçüncü aşamada ortak noktaları belirlenen metaforların listesi bu ortaklıkları karşılayacak başlıklar altında kategorize edilerek gruplandırılmıştır. Son olarak oluşturulan her bir kategori için öğretmen adaylarının geliştirdiği metaforlar ayrı ayrı tasnif edilip o kategoriye ilişkin geliştirdikleri metafor sayısı, frekansları ve yüzdeleri hesaplanarak tablolaştırılmıştır.

BULGULAR

Araştırmaya katılan Eğitim Fakültesi I. sınıf öğrencilerinin "Demokrasi" kavramına ilişkin oluşturdukları metaforlar tablolar halinde sunulmuş ve araştırma sonuçlarına göre alt başlıklar halinde analiz edilerek yorumlanmıştır. Araştırmada geçerli metafor oluşturabilen 408 öğrenci "Demokrasi" kavramını aşağıdaki metaforlarla açıklamıştır. Oluşturulan bu metaforlar alfabetik sıraya ve bölümlerine göre listelenerek her bir metaforu temsil eden öğrenci sayısı ve yüzdesi tablo haline getirilerek aşağıda gösterilmiştir (Tablo. 1).

Tablo 1. "Demokrasi" kavramına ilişkin öğrenciler tarafından geliştirilen metaforlar

S. No	Geliştirilen Metaforlar	Cinsiyete Göre		Bölüme Göre						Toplam	
		E	K	S. B.	S. Ö.	F. B.	O. Ö.	T. Ö.	M. Ö.	N	%
1	Adalet	4	5		4	1	1		3	9	2,21
2	Ağaç	1	5		3	1	1	1		6	1,47
3	Aile		4			2	1		1	4	0,98
4	Anne	2	4		6					6	1,47
5	Atatürk	2	1		1				2	3	0,73
6	Çığ	1	1				1	1		2	0,49
7	Deniz	1	2		2			1		3	0,73
8	Eğitim	2	2	1	2			1		4	0,98
9	Ekmek	3	3	3	1			1	1	6	1,47
10	Elma		2		2					2	0,49
11	Eşitlik	9	23	7	6	10	1	4	4	32	7,84
12	Felsefe	1	1			2				2	0,49
13	Gökkuşağı		2			1	1			2	0,49
14	Gökyüzü	1	1			1	1			2	0,49
15	Güneş	6	16		5		7	5	5	22	5,39
16	Güvercin	3						3		3	0,73
17	Halk		3			2		1		3	0,73
18	Halkın kendini yönetmesi		2	2						2	0,49
19	Hayat	4	8		4	1	1	3	3	12	2,94
20	Işık	1	7		2		3	2	1	8	1,96
21	İlaç	1	1		1		1			2	0,49
22	İnsan		4		1	2	1			4	0,98
23	İnsan Beyni	1	1		2					2	0,49
24	Kardeşlik	1	3		1			2	1	4	0,98
25	Kuş	3	9		2	3	1	4	2	12	2,94
26	Nefes	1	1	1					1	2	0,49
27	Nefes almak		2		1		1			2	0,49
28	Oksijen	2			1		1			2	0,49
29	Okul	2	3		1		1	3		5	1,23
30	Öğretmen		2		1			1		2	0,49
31	Özgürlük	19	38	11	16	15	4	6	5	57	13,97
32	Sınıf		2	1				1		2	0,49
33	Soluduğumuz hava		2		2					2	0,49
34	Su	8	6	2	3	3	1	3	2	14	3,43

 Copyright © International Conference on Quality in Higher Education(ICQH)

35	Terazi	4	8	3	4	1	2	2		12	2,94
36	Uçurtma		2	1				1		2	0,49
37	Yağmur		2					2		2	0,49
38	Yaşam	5	4	2	2	2	1	1	1	9	2,21
39	Yaşam biçimi	1	2	2					1	3	0,73
40	Yemek	2	1	1	1	1				3	0,73
Toplam		138	270	60	100	63	50	82	53	408	100

Öğretmen adayları "demokrasi" kavramına yönelik 172 adet metafor geliştirmiştir. Geliştirilen metaforlardan yarıdan fazlası (132) yalnız bir öğrenci tarafından temsil edilmektedir. İlk sırada yer alan metaforlar ise sırası ile: "özgürlük" (f:57), "eşitlik" (f:32), "güneş" (f:22), 'su' (f:14), 'hayat' (f:12) 'kuş'(f:12) 'terazi'(f:12). Bunların dışında öğretmen adayları, açık kapılara, ağaç kökü, anadolu, anlaşma, anlayış, annenin çocukları, anne kucağı, armağan, ay, ayna, azınlığın söz sahibi olması, baba, bakış açısı, bilgi birlik ve dayanışma bitki, canan, cumhuriyet, çelik duvar, çiçek, çocuk, çok seçmeli cevap, değer, demir, deneme-yanılma, deniz kumu, devlet, dil, doğa, doğruluk, dolu bir sandık, ekmek sırası, empati kurmak, eşit paylaştırılmış pasta, eşsiz düşünce, güç, güçlü kimyasal silah, gül, hak, hakimlik, herkesin benzer olması, huzur, hürriyet, ikiz kardeş, insan canı, insan kalbi, insan vücudu, insanın ihtiyaçları, kalem, kalp, kanat, karar alma, kardelen, kelime, kemik, kendi çocuklarımız, keyfim, kızlar, kitap, koku yansıtıcı, kuantum, kurt, kurtuluş yolu, kutup yıldızı, kültür, lastik, masanın ayakları, meclis, merhamet, mesafe, meşale, meyveli ağaç, millet mutluluğa götüren gemi, mutluluk, nehir, odun, ok, olmazsa olmaz, oyunculuk, öğrenci, öğrenmek, öğretim, özgür düşünme, rehber, renkler, saat, sağlam bir yapı, salata, saygı, seçmeli menü, sevgi, sınav ortamı, sınır, sorumluluk, su damlası, tartışma alanı, toplum, toplum egemenliği, toplumda söz sahipliği, toprak, trafik kuralları, tutkal, uçmak, uygarlık ülkede herkesin konuşması, vücuttaki organlar, yaşlanmak, yemek-içmek, yer çekimi kanunu yıllanmış şarap, yol yönetici, yönetim şekli gibi metaforlar oluşturdukları görülmektedir. Öğretmen adaylarının demokrasi kavramına yönelik oluşturdukları olumsuz metaforlar ise; aldatmaca, ateş, bilinmezlik, bir indeks, boş bir levha, hayal, iki ucu keskin bıçak, lafta kalmış bir söz, matematik, miyoplu bir göz, olmayan bir şey, rüya, sözde disiplin, sürü, ütopya, X, yalan, yalnız insan şeklinde sıralanabilir.

Tablo 1 de görüldüğü üzere 'demokrasi' kavramına ilişkin öğretmen adayları tarafından geliştirilen metaforlar cinsiyet değişkenine göre incelendiğinde, erkek adayların 74 metafor geliştirdikleri, kadın adayların ise 123 metafor geliştirdikleri görülmektedir. Erkek adayların geliştirdiği ilk beş sırada yer alan metaforlar sırası ile: 'özgürlük' (f:19), 'eşitlik' (f:9), 'su' (f:8), 'güneş' (f:6), 'yaşam' (f:5) ; kadın adayların geliştirdikleri ilk beş sırada yer alan metaforlar sırası ile: özgürlük' (f:38), 'eşitlik' (f:23), 'güneş' (f:16), 'kuş' (f:9) 'hayat' (f:8).

Tablo 1 bölüm değişkenine göre incelendiğinde, sosyal bilgiler öğretmen adaylarının ''demokrasi' kavramına ilişkin 36 metafor geliştirdikleri görülmektedir. İlk sırada yer alan metaforlar ise sırası ile 'özgürlük' (f:11), 'eşitlik' (f:7), 'ekmek' (f:3), 'terazi' (f:3)

Sınıf öğretmen adaylarının demokrasi' kavramına ilişkin 50 metafor geliştirdikleri görülmektedir. İlk sırada yer alan metaforlar ise sırası ile 'özgürlük' (f:16), 'eşitlik' (f:6), 'anne' (f:6), 'güneş' (f:5)

Fen bilgisi öğretmen adaylarının demokrasi' kavramına ilişkin 31 metafor geliştirdikleri görülmektedir. İlk sırada yer alan metaforlar ise sırası ile 'özgürlük' (f:15), 'eşitlik' (f:10), 'kuş' (f:3), 'su' (f:3).

Okulöncesi öğretmen adaylarının demokrasi' kavramına ilişkin 38 metafor geliştirdikleri görülmektedir. İlk sırada yer alan metaforlar ise sırası ile 'güneş' (f:7), 'özgürlük' (f:4), 'ışık' (f:3)

Türkçe öğretmen adaylarının demokrasi' kavramına ilişkin 55 metafor geliştirdikleri görülmektedir. İlk sırada yer alan metaforlar ise sırası ile 'özgürlük' (f:6), 'güneş' (f:5), 'kuş' (f:4), 'eşitlik' (f:4).

Matematik öğretmen adaylarının demokrasi' kavramına ilişkin 35 metafor geliştirdikleri görülmektedir. İlk sırada yer alan metaforlar ise sırası ile 'özgürlük' (f:5), 'güneş' (f:5), 'eşitlik' (f:4).

Tablo 2: Demokrasi Kategorilerini Oluşturan Verilerin Listesi

 Copyright © International Conference on Quality in Higher Education(ICQH)

Demokrasi Kategorileri	Metafor Adları	Metafor		Öğrenci	
		f	%	f	%
Barış aracı olarak demokrasi	Huzur(1), Merhamet(1), Mutluluğa götüren gemi(1), Mutluluk(1), Saygı(1), Sevgi(1), Sorumluluk(1)	7	4,1	7	1,7
Değerli ve yol gösteren bir varlık olarak demokrasi	Anne(6), Armağan(1), Ay(1), Bir indeks(1), Atatürk(3), Değer(1), Doğruluk(1), Ekmek Sırası(1), Eşsiz Düşünme(1), Hak(1), Kardelen(1), Kızlar(1), Ateş(1), Bilgi(1), Güneş(32), Işık(8), Kitap(1), Kutup Yıldızı(1), Matematik(1), Mesafe(1), Meşale(1), Öğretmen(2), Rehber(1), X(1), Yol(1)	25	14,5	61	14,9
Bakış açısına göre değişen bir unsur olarak demokrasi	Aldatmaca(1), Anlayış(1), Ayna(1), Bakış Açısı(1), Yaşam Biçimi(3), Bilinmezlik(1), Boş bir levha(1), Deneme-yanılma(1), Deniz kumu(1), Dil(1), Empati kurmak(1), Felsefe(2), Hayal(1), İki ucu keskin bıçak(1), Kalem(1), Kelime(1), Keyfim(1), Koku yansıtıcı(1), Kuantum(1), Kurt(1), Lafta kalmış bir söz(1), Lastik(1), Miyoplu bir göz(1), Nehir(1), Odun(1), Ok(1), Olmayan bir şey(1), Oyunculuk(1), Renkler(1), Rüya(1), Sözde disiplin(1), Sürü(1), Tartışma alanı(1), Ütopya(1), Yalan(1),	35	20,3	38	9,3
Eşitlik aracı olarak demokrasi	Adalet(9), Anne kucağı(1), Annenin çocukları(1), Azınlığın söz sahibi olması(1), Baba(1), Elma(2), Eşit paylaştırılmış pasta(1), Eşitlik(32), Hâkimlik(1), Herkesin benzer olması(1), İkiz kardeş(1), Kardeşlik(4), Kendi çocuklarımız(1), Saat(1), Terazi(12), Toprak(1), Yağmur(2).	17	9,9	72	17,6
Farklılıkların bir arada bulunduğu bir yapı olarak demokrasi	Aile(4), Anadolu(1), Çok seçmeli cevap(1), Doğa(1), Dolu bir sandık(1), Gökkuşağı(2), Halk(3), Kültür(1), Meclis(1), Millet(1), Okul(5), Salata(1), Seçmeli menü(1), Sınav ortamı(1), Sınıf(2), Toplum(1), Uygarlık(1)	17	9,9	28	6,7
Gelişip olgunlaşan bir varlık olarak demokrasi	Ağaç(6), Ağaç kökü(1), Bitki(1), Çığ(2), Çiçek(1), Çocuk(1), Demir(1), Gül(1), Meyveli Ağaç(1), Öğrenci(1), Öğrenmek(1), Su damlası(1), Yaşam(9), Yaşlanmak(1), Yıllanmış şarap(1).	14	8,1	29	7,1
Güç unsuru olarak demokrasi	Çelik duvar(1), Güç(1), Güçlü kimyasal silah(1), Kemik(1), Sağlam bir yapı(1), Toplum egemenliği)1), Toplumda söz sahipliği(1), Tutkal(1), Yönetici(1)	9	5,2	9	2,2
Özgürlük simgesi olarak demokrasi	Açık kapı(1), Deniz(3), Gökyüzü(2), Güvercin(3), Hürriyet(1), Kanat(1), Kuş(12), Özgür düşünme(1), Özgürlük(57), Uçmak(1), Ülkede herkesin konuşması(1), Yalnız insan(1), Uçurtma(2)	13	7, 6	86	21,1
Sistem unsun olarak demokrasi	Anlaşma(1), Birlik ve Dayanışma(1), Cumhuriyet(1), Devlet(1), Halkın kendini yönetmesi(2), İnsan(4), İnsan beyni(2), İnsan vücudu(1), Karar alma(1), Sınır(1), Vücuttaki organlar(1), Yerçekimi kanunu(1), Yönetim şekli(1)	13	7, 6	18	4,4
Zorunluluk ya da gereksinim olarak demokrasi	Canan(1), Eğitim(4), Ekmek(6), Hayat(12), İlaç(2), İnsan canı(1), İnsan kalbi(1), İnsanın ihtiyaçları(1), Kalp(1), Kurtuluş yolu(1), Masanın ayakları(1), Nefes(2), Nefes almak(2), Oksijen(2), Olmazsa olmaz(1), Öğretim(1), Soluduğumuz hava(2), Su(14), Trafik Kuralları(1), Yemek(3), Yemek-içmek(1).	22	12,8	60	14,7
Toplam		172	100	408	100

 Copyright © International Conference on Quality in Higher Education(ICQH)

Çalışmaya katılan öğretmen adaylarının geliştirdikleri metaforlar ortak özellikleri bakımından on kavramsal kategori altında toplanmıştır. Her metafor öğretmen adaylarının yaptıkları açıklamalar kapsamında metaforun kaynağından atfedilen düşünce kapsamında gruplandırıldı. Demokrasi kavramıyla ilgili metaforlara ilişkin kategoriler oluşturulurken Yüce ve Demir (2011) "in polis adaylarının "demokrasi" kavramına ilişkin algılarının metaforlar aracılığıyla incelenmesi adlı çalışmasından faydalanılmıştır.

Kategori 1: Tablo 2 incelendiğinde "barış aracı olarak demokrasi" kategorisinin toplam 7 metafor ve 7 öğrenciden oluştuğu görülmektedir. Bu kategoride bulunan metaforlar, Huzur(1), Merhamet(1), Mutluluğa götüren gemi(1), Mutluluk(1), Saygı(1), Sevgi(1), Sorumluluk(1) yer almaktadır.

K(FÖ)37: Demokrasi mutluluk gibidir. Çünkü mutluluk kişinin elindedir. Nasıl isterse ne zaman isterse bunu öyle yaşatır. Demokraside artık kişinin yaşama ve yaşatmasına bağlıdır.
E(MÖ)18:Demokrasi saygı gibidir. Çünkü gerçek demokraside herkes çıkan sonuçlara saygılı olmak zorundadır.

Kategori 2: "Değerli ve yol gösteren bir varlık olarak demokrasi" kategorisinin toplam 25 metafor ve 61 öğrenciden oluştuğu görülmektedir. Bu kategoride bulunan metaforların frekans dağılımlarına bakıldığında en sık kullanılanları sırası ile güneş (3), ışık(8), anne (6), Atatürk (3) yer almaktadır.

E (MÖ)5: Demokrasi ışık gibidir. Çünkü halk onunla aydınlanmazsa karanlıklarda önünü göremez hale gelir.
K(OÖ)5: Demokrasi güneşe benzer çünkü bulunduğu ortamı aydınlatır. Herkes bireysel görüşünü ifade edebilme fırsatı bulur. Toplumda buna bağlı olarak daha kolay gelişir.
K(OÖ)42: Demokrasi anneye benzer çünkü demokrasi annenin yavrusunu koruduğu gibi bireyleri korur ve kendini güvende hissetmesini sağlar.

Kategori 3: "Bakış açısına göre değişen bir unsur olarak demokrasi" kategorisinin toplam 35 metafor ve 38 öğrenciden oluştuğu görülmektedir. Bu kategoride bulunan metaforların frekans dağılımlarına bakıldığında 33 metafor birer; yaşam biçimi metaforu 3, felsefe metaforu 2 öğrenci tarafından kullanılmıştır.

K(SÖ)72: Demokrasi öğretmene benzer. Çünkü öğretmen sınıf içerisinde öğrencilere söz hakkı tanırken, demokrasi ülke içerisinde insana söz hakkı tanır.
K(FÖ)4:Demokrasi felsefeye benzer çünkü çözüm arar.

Kategori 4: "Eşitlik aracı olarak demokrasi" kategorisinin toplam 17 metafor ve 72 öğrenciden oluştuğu görülmektedir. Bu kategoride bulunan metaforların frekans dağılımlarına bakıldığında en sık kullanılanları sırası ile eşitlik (32), terazi (12), adalet (9), kardeşlik (4) yer almaktadır.

K(SB)5: Demokrasi eşitlik gibidir. Çünkü demokrasi tüm insanların eşit bir şekilde görüş ve düşüncelerini ifade edebilmesini ve eşit haklara sahip olmasını amaçlar.
K(SB)12: Demokrasi kardeşlik gibidir. Çünkü, kardeşlik yaşamak bir arada olmayı sağlar. kardeşlerle eşit haklara sahip olunur.
K(SB)44: Demokrasi teraziye benzer. Çünkü toplumda var olan düzenin işlemesi için denge ve eşitlik vardır. Denge sağlanmadan toplumun var olması bir anlam ifade etmez.

Kategori 5: "Farklılıkların bir arada bulunduğu bir yapı olarak demokrasi" kategorisinin toplam 17 metafor ve 28 öğrenciden oluştuğu görülmektedir. Bu kategoride bulunan metaforların frekans dağılımlarına bakıldığında en sık kullanılanları sırası ile okul (5), aile (4), halk (3), sınıf (2) yer almaktadır.

K(TÖ)80: Demokrasi okul gibidir. Çünkü insanları eğiterek özgür düşüncelerini bir birey olduklarını hissetmelerini sağlar.
(TÖ)60: Demokrasi sınıf gibidir. Çünkü sınıfta söz sahibi olabilme ve görüşleri dile getirebilme vardır. Oy kullanabilme ve isteklerin gerçekleşmesi vardır.
E(MÖ)40: Demokrasi aile gibidir. Çünkü aile içinde konuşularak, anlaşarak, adaletli sonuçlara ve seçimlere varılır.

 Copyright © International Conference on Quality in Higher Education(ICQH)

Kategori 6: "Gelişip olgunlaşan bir varlık olarak demokrasi" kategorisinin toplam 14 metafor ve 29 öğrenciden oluştuğu görülmektedir. Bu kategoride bulunan metaforların frekans dağılımlarına bakıldığında en sık kullanılanları sırası ile yaşam (9), ağaç (6), halk (3), çığ (2) yer almaktadır.

K(FÖ)48: Demokrasi ağaç gibidir. çünkü ağaca su verdiğimizde bize meyvelerini verir. ancak susuz bıraktığımızda kuruyup gider. Demokraside ağaç gibidir. özgürlük verdiğimizde bize kendi düşüncelerimizi söyleme imkanı verir. Ancak kısıtlarsak bir süre sonra kurumuş ağaçtan farkımız kalmaz.

Kategori 7: "Güç unsuru olarak demokrasi" kategorisinin toplam 9 metafor ve 9 öğrenciden oluştuğu görülmektedir. Bu kategoride bulunan metaforlar; Güç(1), Güçlü kimyasal silah(1), Yönetici(1) Sağlam bir yapı(1), Toplum egemenliği (1), Toplumda söz sahipliği(1), Tutkal(1), Çelik duvar(1), Kemik(1) yer almaktadır.

E(TÖ)4: Demokrasi güçlü bir silah gibidir. Çünkü yanlış kişilerin eline geçerse bütün ülkeyi batırır. Doğru kişinin eline geçerse ülkeyi zirveye taşır.
K(OÖ)18:Demokrasi kemik gibidir çünkü sistemleri ayakta tutar.

Kategori 8: "Özgürlük simgesi" kategorisinin toplam 14 metafor ve 29 öğrenciden oluştuğu görülmektedir. Bu kategoride bulunan metaforların frekans dağılımlarına bakıldığında en sık kullanılanları sırası ile özgürlük (57), kuş (12), güvercin (2), deniz (3), gökyüzü (2) yer almaktadır.

K(SB)41:Demokrasi özgürlüğe benzer. çünkü insanlar hiçbir baskı altında kalmadan kendi iradeleriyle isteklerini gerçekleştirmeye çalışıyorlar.
E(TÖ)45: Demokrasi bir güvercin gibidir çünkü istediği gibi uçar.
K(FÖ)6:Demokrasi gökyüzü gibidir. Çünkü sonu gelmez bir özgürlüğü simgeler.

Kategori 9: "Sistem unsun olarak demokrasi" kategorisinin toplam 13 metafor ve 18 öğrenciden oluştuğu görülmektedir. Bu kategoride bulunan metaforların frekans dağılımlarına bakıldığında en sık kullanılanları sırası ile insan (4), halkın kendini yönetmesi (2), insan beyni (2) yer almaktadır.

E(SÖ)61:Demokrasi insana benzer. Çünkü demokrasi de insan gibi eşitlik ve adalet bekler.
K(SÖ)72: Demokrasi beyin gibidir. Beyin tüm vücudumuzu yönetir. insanlığımızı yönetir. demokraside kendimizi ifade etmemizde büyük rol oynar. Bize söz hakkı verir.
E(SÖ)7: Demokrasi insan beyni gibidir. bazı durumlar karşısında düşünürsün ve en doğru olanı seçersin.

Kategori 10: "Zorunluluk ya da gereksinim olarak demokrasi" kategorisinin toplam 22 metafor ve 60 öğrenciden oluştuğu görülmektedir. Bu kategoride bulunan metaforların frekans dağılımlarına bakıldığında en sık kullanılanları sırası ile su (14), hayat (12), ekmek (6) eğitim (4) yer almaktadır.

K(TÖ)8:Demokrasi ekmeğe benzer. Çünkü demokrasi herkesin özgür düşünceye sahip olması, ortak bir karar alınması, düşündüklerini açıkça ifade edebilmesidir. ekmek de fırıncının özgür iradesiyle yapılır. Her türlü şekli istediği gibi verebilir. Aynı zamanda ortak çalışma sonucunda meydana getirilir.
K(FÖ)37:Demokrasi suya benzer çünkü en temel ihtiyaçtır.

 Copyright © International Conference on Quality in Higher Education(ICQH)

Tablo 3. Demokrasi Kategorilerinin Cinsiyetlere Göre Dağılımı

Demokrasi Kategorisi	Cinsiyet		Toplam
	Kadın	Erkek	
Barış aracı olarak demokrasi	5	2	7
Değerli bir varlık olarak demokrasi	46	15	61
Bakış açısına göre değişen bir unsur olarak demokrasi	22	16	38
Eşitlik aracı olarak demokrasi	51	21	72
Farklılıkların bir arada bulunduğu bir yapı olarak demokrasi	24	4	28
Gelişip olgunlaşan bir varlık olarak demokrasi	16	13	29
Güç unsuru olarak demokrasi	6	3	9
Özgürlük simgesi olarak demokrasi	57	29	86
Sistem unsun olarak demokrasi	10	8	18
Zorunluluk ya da gereksinim olarak demokrasi	33	27	60
Toplam	270	138	408

Tablo 3'de de görüldüğü gibi öğretmen adayları, en çok "özgürlük anlayışı olarak demokrasi" (f:86) kategorisinde metafor oluştururlarken en az metaforu ise "barış aracı olarak demokrasi" (f:7) kategorilerinde oluşturdukları bulunmuştur. Bu bulgu cinsiyet açısından ise bir farklılık göstermemiştir.

Tablo 4. Demokrasi Kategorilerinin Öğrencilerin Branşlarına Göre Dağılımı

Demokrasi Kategorisi	Öğretmen Adaylarının Branşları						Toplam
	S.B.	S.Ö.	F.B.	O.Ö.	T.Ö.	M.Ö.	
Barış aracı olarak demokrasi	-	2	2	1	1	1	7
Değerli ve yol gösteren bir varlık olarak demokrasi	-	16	4	12	14	15	61
Bakış açısına göre değişen bir unsur olarak demokrasi	7	5	3	7	11	5	38
Eşitlik aracı olarak demokrasi	14	20	12	4	12	10	72
Farklılıkların bir arada bulunduğu bir yapı olarak demokrasi	4	3	6	5	7	3	28
Gelişip olgunlaşan bir varlık olarak demokrasi	3	7	5	6	7	1	29
Güç unsuru olarak demokrasi	2	2	-	1	3	1	9
Özgürlük simgesi olarak demokrasi	16	20	20	6	16	8	86
Sistem unsun olarak demokrasi	5	6	3	2	1	1	18
Zorunluluk ya da gereksinim olarak demokrasi	9	19	8	6	10	8	60
Toplam	60	100	63	50	82	53	408

Tablo 4'de de görüldüğü gibi sosyal bilgiler öğretmen adayları, fen bilgisi öğretmen adayları, Türkçe öğretmen adayları, en çok "Özgürlük simgesi olarak demokrasi" kategorisinde metafor oluştururlarken, sınıf öğretmeni adayları "Özgürlük simgesi olarak demokrasi" (f:20) ve ''eşitlik aracı olarak demokrasi'' (f:20) kategorisinde en çok metafor oluşturdukları bulunmuştur. Okulöncesi öğretmen adayları ve matematik öğretmen adayları ise en çok, "Değerli ve yol gösteren bir varlık olarak demokrasi" kategorisinde metafor oluşturdukları bulunmuştur.

SONUÇ VE TARTIŞMA

Araştırmada yapılan içerik analizleri sonucunda ulaşılan bulgulara göre, öğretmen adaylarının geliştirdiği toplam 172 adet metafor 10 farklı kavramsal kategori altında toplanmıştır. Söz konusu kategoriler; barış aracı olarak demokrasi, değerli bir varlık olarak demokrasi, bakış açısına göre değişen bir unsur olarak demokrasi,

 Copyright © International Conference on Quality in Higher Education(ICQH)

eşitlik aracı olarak demokrasi, farklılıkların bir arada bulunduğu bir yapı olarak demokrasi, gelişip olgunlaşan bir varlık olarak demokrasi, güç unsuru olarak demokrasi, özgürlük simgesi olarak demokrasi, sistem unsun olarak demokrasi, zorunluluk ya da gereksinim olarak demokrasi şeklindedir.

Bulgular incelendiğinde öğretmen adayları tarafından en fazla metafor oluşturulan kategoriler arasında "özgürlük simgesi olarak demokrasi'' (% 21,08) ve ''eşitlik aracı olarak demokrasi'' (% 17,65) kategorileri yer alırken en az metafor geliştirilen kategoriler ise "güç unsuru olarak demokrasi'' (% 2,20) ve ''barış aracı olarak demokrasi''(% 1,72) kategorileridir. Bu bulgu Yüce ve Demir (2011) tarafından polis adaylarının "Demokrasi" kavramına ilişkin algılarının metaforlar aracılığıyla incelenmesi üzerine yapılan çalışmanın bulgularıyla benzerlik göstermektedir. İlgili çalışmanın araştırma bulgularına göre polis adayları tarafından en fazla metafor oluşturulan kategoriler arasında "özgürlük anlayışı olarak demokrasi'' (%17.21) ve ''güç anlayışı olarak demokrasi'' (%16.56) kategorileri yer alırken en az metafor geliştirilen kategoriler ise "erişilmesi güç bir varlık olarak demokrasi'' (%1.98) ve ''barış aracı olarak demokrasi''(%1.33) kategorileri olduğu tespit edilmiştir. Üretilen metaforlara ilişkin araştırma bulguları dikkate alındığında demokrasi kavramına ilişkin özgürlük, eşitlik, güneş, su, hayat, kuş, terazi, yaşam, adalet gibi kavramları içeren ifadelerin yer aldığı görülmüştür. Bu ifadelerden öğretmen adaylarının demokrasi kavramını toplum ve birey için önemli, vazgeçilmez bir unsur olarak algıladıkları çıkarılabilir. Özgürlük, eşitlik, adalet gibi bu değerler, demokratik değerler arasında ilk basamaklarda yer almaktadır (Kıncal ve Işık, 2003). Çılga (2001) da eşitlik, özgürlük ve adaletin demokrasinin temel göstergeleri olduğunu belirtmektedir. Sarı ve Sadık (2011) tarafından öğretmen adaylarının demokrasi algıları üzerine gerçekleştirilen çalışmada da benzer sonuçlara ulaşılmış, öğretmen adaylarının demokrasiyi genellikle eşitlik, bağımsızlık kavramlarıyla açıkladığı tespit edilmiştir. Değerli bir varlık olarak demokrasi kategorisi altında toplanan güneş, ışık, anne, öğretmen, kitap gibi metaforlarla, onu geleceğe yön veren, rehberlik eden bir yönetim biçimi olarak algılayarak, korunması ve uğrunda emek harcanması gerektiğini vurgulamaları da demokrasiye olan inançlarının diğer bir kanıtı olarak ele alınabilir. Zorunluluk ya da gereksinim olarak demokrasi kategorisi altında toplanan Hayat, su, ekmek, nefes gibi metaforlarla, toplum için değerli ve vazgeçilmez bir unsur olarak demokrasiyi gördükleri söylenebilir.

Araştırma bulgularında 18 öğrencinin hayal, rüya, aldatmaca, bilinmezlik, boş bir levha, lafta kalmış bir söz, yalan, olmayan bir şey gibi metaforlarla demokrasinin imkânsızlığına dikkat çektiklerini göstermiştir. Bu bulgular, öğretmen adaylarının toplumdaki demokrasi anlayışına eleştirel bir şekilde yaklaştıklarına ve demokrasiyle bağdaşmayan durumların bilincinde olduğunu göstermektedir. Yanıklar ve Elyıldırım (2004) da toplumda demokrasi anlayışının gelişmesi ve korunması için gerekli koşul ve yaşantıların bireyler tarafından fark edilmesinin önemli olduğunu vurgulamaktadır.

Çalışmada elde edilen bulgular ışığında getirilen öneriler şunlardır:

- Öğretmen adaylarınca ortaya konulan metaforlar sonucunda belirlenmiş olan eksiklilerin giderilebilmesi ve öğretmenlik mesleğine yönelik olumlu tutum geliştirilebilmesi amacıyla başta öğretmenlik uygulaması dersi olmak üzere eğitim fakültelerince sunulan derslerinin içeriği ve sunumu düzenlenebilir.

- Sınıfta öğrenimlerine devam eden öğrencilerle yürütülmüş olan bu çalışma farklı sınıf seviyelerinde öğrenim gören öğrencilerle gerçekleştirilip bu kişilerin metaforik algıları belirlenebilir.

- Mesleğe adım atmış ve halen çalışmakta olan öğretmenlerin de benzer şekilde metaforik algılarının belirlenmesi ile mesleki tutumları belirlenebilir. Böylece meslek öncesi ve meslek içerisindeki algıların karşılaştırılması için de kullanılabilir.

KAYNAKÇA

Aktaş, M. (2012). Küreselleşme sürecinde ulus devlet ve demokrasi. *EKEV Akademi Dergisi. 53*(16). 223-234.

Arslan, M. M. & Bayrakçı, M. (2006). Metaforik düşünme ve öğrenme yaklaşımının eğitim-öğretim açısından incelenmesi, Milli Eğitim, 171, 100-108.

Aydoğdu, E. (2008). *İlköğretim okullarındaki öğrenci ve öğretmenlerin sahip oldukları okul algıları ile ideal*

okul algılarının metaforlar (mecazlar) yardımıyla analizi. Osmangazi Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Eskişehir.
Balcı, A. (1999). *Metaphorical images of school: School perceptions of students, teachers and parents from four selected schools in Ankara*. Yayımlanmamış Doktora tezi. ODTÜ. Ankara.
Cerit,Y. (2008). Öğretmen kavramı ile ilgili metaforlara ilişkin öğrenci, öğretmen ve yöneticilerin görüşleri, *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi, 6*(4), 693-712.
Çelikten, M. (2006). Kültür ve öğretmen metaforları. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 21*(2): 269-283.
Çılga, İ. (2001). Demokrasi, insan hakları kültürü ve çocuk hakları. *Milli Eğitim, 151*, 69-73.
Demir, N. (2010). Demokrasi'nin temel ilkeleri ve modern demokrasi kuramları. *Ege Akademik Bakış, 10* (2), 597-611.
Genç, S. Z. (2006). Demokratik kazanımların gerçekleştirilmesinde ilköğretim öğretmenlerinin etkililiğinin değerlendirilmesi. *Milli Eğitim Dergisi, 35*(171), 43-54.
Kıncal, R. Y. & Işık, H. (2003). Demokratik eğitim ve demokratik değerler. *Eğitim Araştırmaları, 3*(11), 54-58.
Kuçuradi, İ. (1998). Yirmibirinci Yüzyılın Eşiğinde Demokrasi Kavramı ve Sorunları. *Edebiyat Fakültesi Dergisi*, Cumhuriyetimizin 75. Yılı Özel Sayısı, 21-27.
Kuşat, N. (2011). Demokratikleşme sürecini tamamlayamamış toplumların ekonomik ve siyasi açıdan değerlendirilmesi: Sürdürülebilir demokrasi. *Yönetim ve Ekonomi, 1*(18). 125-137.
Levine, P. M. (2005). Metaphors and images of classrooms. *Kappa Delta Pi Record, 41*(4), 172-175.
Marshall G. (2009). *Sosyoloji Sözlüğü.* (Çev. O. Akınhay ve D. Kömürcü). Ankara: Bilim ve Sanat Yayınları.
Morgan, G. (1998). *Yönetim ve örgüt teorilerinde metafor*. (Çev. G. Bulut). İstanbul: MESS Yayın.
Ocak, G. & Gündüz, M. (2006). Eğitim fakültesini yeni kazanan öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine giriş dersini almadan önce ve aldıktan sonra öğretmenlik mesleği hakkındaki metaforlarının karşılaştırılması. *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi,8*(2), 293-311.
Oğuz, A. (2005). *Öğretmen eğitimi programlarında metafor kullanma*. XIV. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi, Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi, 28-30 Eylül 2005, Denizli, Kongre Kitabı, Cilt I, 582- 588, Ankara: Anı Yayıncılık.
Öztürk, Ç. (2007). Sosyal bilgiler, sınıf ve fen bilgisi öğretmen adaylarının "coğrafya" kavramına yönelik metafor durumları. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi, 8*(2), 55-69.
Pektaş, M. & Kıldan, O. (2009). Farklı branşlardaki öğretmen adaylarının "öğretmen" kavramı ile ilgili geliştirdikleri metaforların karşılaştırılması (A comparison of "teacher" metaphores generated by preservice teachers from different majors). *Erzincan Eğitim Fakültesi Dergisi, 11*(2), 271-287.
Saban, A. (2004). Giriş düzeyindeki sınıf öğretmeni adaylarının öğretmen kavramına ilişkin ileri sürdükleri metaforlar, *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi, 2*(2), 131-155.
Sarı, M. & Sadık, F. (2011). Öğretmen Adaylarının Demokrasi Algıları (Çukurova Üniversitesi Örneği). *Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Çalışmaları Dergisi,1*(2), 67-82.
Şahin B. (2008). Liberal Demokrasinin Temelleri. In B. Şahin (Ed.) *Demokrasi Teorisinde Güncel Tartışmalar,* (pp.1-34), Ankara: Orion Yayınları.
Yamaç, K. (2010). Bilgi toplumu ve demokrasi üzerine. *Türk Kütüphaneciliği. 24*(3). 519-525.
Yanıklar, C. & Elyıldırım, Ü. Y. (2004). Demokrasi eğitimi ve pratik uygulamalar. *Çoluk Çocuk Dergisi,* 44, 27–29.
Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2006). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (6. Baskı). Ankara: Seçkin Yayınları.

 Copyright © International Conference on Quality in Higher Education(ICQH)

YÜKSEKÖĞRETİMDE AKILLI MÜFREDAT: İSTANBUL ÜNİVERSİTESİ ONLİNE GEBE ÖĞRENME YÖNETİM SİSTEMİ MÜFREDAT TASARIMI

Mucella Bozkurt
İstanbul Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, İstanbul, Türkiye
mucella.bozkurt@hotmail.com

Alper Cihan
İstanbul Üniversitesi Açık ve Uzaktan Eğitim Fakültesi, İstanbul, Türkiye
alper.cihan@auzef.istanbul.edu.tr

ÖZET: Müfredat geliştirmede en büyük zorluk içeriğin temel bileşenlerini belirlemektir. Özel bir müfredat geliştirmek bilgi ve pedagoji gerektirmektedir. Bunlarla birlikte gündeme gelen soru müfredatın bize ne kazandırdığıdır. Müfredat tasarımının belirlenmesi, öğrencilerin niçin ve ne öğreneceklerini, programın amaçları ve hedeflerini, öğrenmek için hangi materyalleri kullanacaklarını, nasıl ve ne zaman öğreneceklerini, öğretmenin öğrenmeyi nasıl kolaylaştıracağını, kimle öğreneceklerini, eğitimin lokasyonunu ve değerlendirme ölçütlerini eğitim sürecinin öncesinde ve sırasında bilmelerini sağlamaktadır. Bugün müfredat geliştirme stratejik bir süreç olmuştur. Müfredata verilen önemle birlikte gündeme gelen sorular müfredatın nasıl geliştirileceği, kimin geliştireceği ve neleri içereceğidir. Daha temel sorun ise müfredatın ne olduğudur. Müfredat, iyi planlanmış, üzerinde düşünülmüş, uygulanmış, öğrenilmiş, yeniden araştırılmış ve yeniden değerlendirilmiş sistemin tüm eğitim seviyelerinde tekrar edilmesidir. Geliştirmiş olduğumuz bu tasarımda kategorize ettiğimiz gebe, aile ve bakım verenlerin belirlenen eğitim modüllerini almalarını sağladıktan sonra; müfredat tasarımı geliştirilirken belirlenen yeterlilik ve kazanımları elde etmelerini bir süreç çıktısı olarak hedeflemekteyiz.
Anahtar Kelimeler: Müfredat, akıllı müfredat, tasarım

GİRİŞ: Müfredat öğrenme-öğretme sürecinin planlanmasıdır. Öğrenme sürecinin bir çıktısıdır. Öğrenim kaynakları, ders planları, öğrenci ve öğretmen programları müfredatı oluşturan üç ana etmendir. Bugün müfredat geliştirme stratejik bir süreç olmuştur. Müfredata verilen önemle birlikte birçok soru gündeme gelmektedir. "Müfredat nasıl geliştirilmelidir, kim geliştirmelidir ve neleri içermelidir. " Bu sorular cevaplanmadan önce daha temel bir sorun sorgulanmalıdır. "Müfredat nedir?"
Şaşırtıcı bir şekilde müfredatın sağlıklı bir tanımı yoktur. Latince "currere" kelimesinden türemiştir ve koşmak anlamına gelir. McKenan (2008) tanımına göre müfredat, iyi planlanmış, üzerinde düşünülmüş, uygulanmış, öğrenilmiş, tekrar araştırılmış ve tekrar değerlendirilmiş sistemin okuldaki tüm eğitim seviyelerinde tekrar edilmesidir.

METOD: Tasarım geliştirilirken uluslararası düzeyde gebe eğitiminde kullanılan kitap içerikleri taranmış, yeni bir müfredat içeriği tasarımı yapılmıştır. Seviyeler ve görev tanım kategorileri matrisi geliştirilmiştir. Görev kategorileri, kazanımı edinenlerin tanımları ve fonksiyon tipleri tanımlanmıştır. Hazırlanan müfredatta konular tasniflenmiş, konuların Bloom taksonomisi kullanılarak, bilişsel, duyuşsal ve psikomotor düzeyde ders kazanımları ve mesleki yeterlilikleri geliştirilmiştir. Taksonomi kapsamında verilecek eğitimin yöntem ve teknikleri, eğitimi değerlendirme yöntem ve araçları belirlenmiştir.

BULGULAR:
Klasik anlamda müfredat; program genel bilgileri, dersler listesi, derslerin izlenceleri ve programın öğretim kadro ve imkanları olmak üzere dört ana bölümden oluşur. Ancak; bu dörtlü sistem sadece yapısal bir düzen ve dosya planı oluşturmaktadır. Mantıksal ve hedeflere yönelik, öğrenme merkezli bir sistem için bu tasarım yeterli olmamaktadır.

 Copyright © International Conference on Quality in Higher Education(ICQH)

Tablo 1: Düzeyler ve Müfredat Ürünleri (Adapted from Thijs & van den Akker, 2009)

Supra	Uluslararası	• Dillerle ilgili avrupadaki ortak çerçeve. Doğadaki genellikle "kapsamlı" olanlar • İncelenen programlar:üçüncü matematik ve bilim çalışmaları, uluslararası öğrenci değerlendirme, uluslararası okuma yazma çalışmalarındaki ilerleme
Macro	Taşra/Ulusal/Bölgesel	• İncelenen ana amaçlar (Müfredat çerçevesinde incelenen ve çalışmaların programı) • Yetkili öğrenme ve öğretme kaynakları • Karar seviyeleri • İncelenen programlar;pan-canadian inceleme programı
Mezo	Okul yetki sınırları/ Okul	• Okul programı (Bölgesel gelişmiş adetler) • Uzmanlaşmış okul bazlı aktivitelerine vurgu ile eğitim programı (sanat spor ve akademiye özgü odaklanma gibi) • Öğrenmeye ve öğretmeye özgü meteryallerin gelişimi, tanımlanması ve erişimi
Micro	Sınıf/Öğretmen	• Modül ve kurslar için yapım planları • Öğrenme ve öğretme materyalleri
Nano	Öğrenci/Birey	• Bireyselleştirilmiş öğrenme planı • Öğrenme ve öğrenci yollarının bireyselleştirilmiş kursu

Günümüzde üretilmiş bir bilginin müfredata yansıması zaman almaktadır. Dijital ortamdan bilginin elde edilmesi çok kolayken kitaplara geçmesi uzun sürmektedir. Bu nedenle dijital bir altyapı oluşturulması önem arz etmektedir.

Müfredat geliştirmede en büyük zorluk içeriğin temel bileşenlerini belirlemektir. Özel bir müfredat geliştirmek bilgi ve pedagoji gerektirmektedir. Bunlarla birlikte gündeme şu soru gelmektedir: Müfredat bize ne kazandırır?

Tablo 2: Bileşenler ve İlgili Sorular (Adapted from Thijs & van den Akker, 2009)

Program vizyonu	Öğrenciler niçin ve ne öğrenirler?
Programın amaçları ve hedefleri	Programın amaçları ve hedefleri nelerdir?
Ders içeriği	Ne öğrenirler?
Öğrenme ve öğretme kaynakları	Öğrenmek için ne kullanacaklar (Kitap, dijital kaynaklar vs.)
Öğrenme aktiviteleri	Nasıl öğrenirler? (Simülasyon, tasarım vs.)
Eğitim zamanı	Ne zaman öğrenirler?
Öğretmenin rolü	Öğretmen öğrenmeyi nasıl kolaylaştırır?
Öğrencilerin gruplanması	Kimle öğrenirler? (Yaş-sınıf gruplaması)
Yer	Nerede öğrenirler (Sınıf-online)
Değerlendirme	Öğrenme nasıl ölçülür?

Müfredat tasarımının belirlenmesi, öğrencilerin niçin ve ne öğreneceklerini bilmelerini, öğrencilerin ve öğretmenlerin programın amaçları ve hedeflerini açık ve net bir şekilde görmelerini, öğrenmek için hangi materyalleri kullanacaklarını bilmelerini, nasıl ve ne zaman öğreneceklerini bilmelerini, öğretmenin öğrenmeyi nasıl kolaylaştıracağını bilmelerini, kimle öğreneceklerini bilmelerini, eğitimin lokasyonunu bilmelerini ve değerlendirme ölçütü olarak nelerin kullanılacağını eğitim sürecinin öncesinde ve sırasında bilmelerini sağlamaktadır (Tablo 2).

Akıllı müfredat sistemi geliştirmek klasik ve dijital müfredatın kombinasyonunu sağlar, hızlı ve güvenilir bilgiye erişimi kolaylaştırır, öğrenenin ilgisini arttırır, verimliliği arttırır, öğrenme yeteneklerini geliştirir ve esneklik sağlar. Aşağıda dünyada geliştirilmiş akıllı müfredat sistemlerine örnekler yer almaktadır.

 Copyright © International Conference on Quality in Higher Education(ICQH)

Medbiquitous Contact Information:
Valerie Smothers, Deputy Director| 410-735-6142|vsmothers@jhmi.edu|www.medbiq.org

Curriculum Management System Solutions and Vendors

The curriculum management solutions and vendors on the following pages are working with the AAMC and MedBiquitous to develop and implement standards for sharing curriculum information with the Curriculum Inventory, an international directory of curriculum information that will be designed, hosted, and administered by the AAMC. A list of vendors is found below and vendor descriptions* are found on the following pages.

***Curriculum Management System descriptions were provided by the vendors; inclusion in this document does not imply AAMC endorsement.**

Participating Curriculum Management System Solutions and Vendors:

1. 8iQ Solutions
2. All of E Solutions
3. Ilios
4. TUSK
5. E^Value
6. Entrada
7. Knowledge4You
8. LCMS+
9. MedHub
10. New Innovations
11. OASIS
12. one45
13. OpalQM

Non-Profit Solutions

The Ilios 2.0 Curriculum Management System addresses the needs of the Health Professions educational community by providing a user-friendly, flexible, and robust web application to collect, manage, analyze and deliver curricular information.

Ilios 2.0 manages and tracks both learners and instructors and their relationships to curricular materials and activities, which enables the tracking of educational hours, roles and role transitions for curriculum participants both internal and external to an institution. Ilios also provides a robust, scalable delivery mechanism for calendar and scheduling information, with direct access via fully-featured user-centric calendars to critical course information, materials, and other educational systems and services, such as online course environments and digital asset archives.

Built by and for the health professions, Ilios 2.0 supports the sharing of curriculum outcomes and materials among programs, departments, schools and institutions, while maintaining the flexibility to accommodate the unique practices within our diverse health professions community. For schools already using (or considering the implementation of) online learning systems such as Moodle, Blackboard or Sakai, Ilios provides a backbone of curricular information to make that deployment more robust and to complement the rich online tools, activities and materials already in use. Ilios 2.0 is distributed under the General Public License (GNU) free software license.

Ilios Contact Information:
Kevin H. Souza MS | kevin.souza@ucsf.edu | http://www.iliosproject.org

Medical Academic Performance Services (MedAPS) www.aamc.org/medaps Summer 2015 | Page 2 of 6

Örneğin one45 sistemi 40'tan fazla sayıda sağlık okuluyla işbirliği yaparak bir program geliştirmiştir. Bu program okulun akreditasyonunu, müfredatın yönetimini, ölçme ve değerlendirmeyi, programlama ve bilgi yönetimini içerir. Bu sistem web tabanlı bir çözümdür. Öğrenilmesi kolaydır ve hızlıca entegrasyonu yapılabilir.

SONUÇ VE TARTIŞMA: Günümüzde akıllı müfredat sistemi tüm eğitim düzeylerinde uygulanmalıdır. İstanbul Üniversitesi bünyesinde geliştirmiş olduğumuz Online Gebe Öğrenme Yönetim sistemi bir akıllı müfredat sistem tasarımıdır. Akıllı müfredat sistemi; klasik ve dijital müfredatın kombinasyonunu sağlamakta, hızlı ve güvenilir bilgiye erişimi kolaylaştırmakta, öğrenenin ilgisini arttırmakta, öğrenme yeteneklerini geliştirmektedir.

KAYNAKÇA

Curricilum Development Processes (2012), Alberta University, Canada; https://education.alberta.ca/media/6809242/d_chapter1.pdf Erişim Tarihi: 16.11.2015

Ghonoodi A., Salimi L. (2011), World Conference on Educational Technology Researches, The study of elements of curriculum in smart schools; http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1877042811024530 Erişim Tarihi: 17.11.2015

https://www.aamc.org/download/249510/data/cipvendordocument.pdf Erişim Tarihi: 16.11.2015

http://www.one45.com/products/curricmap/ Erişim Tarihi: 15.11.2015

http://gebelik.istanbul.edu.tr/login/index.php Erişim Tarihi: 16.11.2015

YÜKSEKÖĞRETİMDE İKİNCİ DİPLOMA UYGULAMALARI

Meryem Oğuzhan
meryemboun@gmail.com

Alper Cihan
alpercihan@yahoo.com

ÖZET
Dünyada ve ülkemizde yükseköğretim kurumları giderek nitelik ve nicelik olarak gelişmektedir. Bu gelişimle beraber öğrenciler sadece kendi bölümleriyle yeterli kalmayıp başka alanlarda bilgi ve birikim sahibi olmaya gayret etmektedirler. Bu yönelim ve bilgi aktarımı kapsamında "açık öğretim yöntemleriyle ikinci diploma" eğitimciler ve öğrenciler için önemli bir araçtır. Bu çalışmada, Kıta Avrupası'ndaki Almanya, İngiltere, Fransa ve Kuzey ülkelerindeki yükseköğretime geçiş modelleri incelenerek, "ikinci diploma" gereklilikleri ve uygulamaları ortaya konulmuştur. Çalışmada YÖK'ün ilgili mevzuatları incelenmiş ve "ikinci diploma" uygulamasının bireyin öğrenim ihtiyaçlarının karşılanmasında önemli bir adım olduğu ve zaman ve mekan açısından kişiye faydası olduğunun altı çizilmiştir. Bulgular, İstanbul Üniversitesi AUZEF'in (Açıktan ve Uzaktan Eğitim Fakültesi) veri tabanında alınmış ve incelenmiştir. İstanbul Üniversitesi İkinci Diploma uygulamasından yola çıkarak bu alanda yapılacak ileri çalışmalar, mevzuat eksikleri, geliştirilecek plan ve uygulama kuralları bu çalışmada sunulmuştur.
Anahtar Kelimler: yükseköğretime geçiş, ikinci diploma, açıktan ve uzaktan eğitim

 Copyright © International Conference on Quality in Higher Education(ICQH)

YÜKSEKÖĞRETİMDE İŞ DÜNYASI VE ÜNİVERSİTE İŞ BİRLİĞİ: MESLEK YÜKSEKOKULLARINDA SEKTÖREL EĞİTİM ÇALIŞMASI UYGULAMASI

Doç. Dr. Osman Salih KADI
Uluslararası Ticaret Bölümü, Fatih Üniversitesi, Istanbul, Turkiye
oskadi@fatih.edu.tr

Yrd. Doç. Dr. Bedia ATALAY
Bankacılık ve Sigortacılık Programı, Fatih Üniversitesi, İstanbul, Türkiye
batalay@fatih.edu.tr

ÖZET
Yükseköğretim kurumlarında verilen derslerle birlikte iş dünyasına öğrenciyi hazırlamak için yapılan projeler eğitimin kalitesini attırmada önemli bir unsurdur. Çünkü yükseköğretim kurumlarından mezun olduktan sonra öğrenciler iki sorunla karşı karşıya kalmaktadır. İş bulma ve işte tutunma. Çalışmamızda bu iki problemin üniversite yıllarında çözümü için geliştirilen, uygulanan ve sonuçları alınan proje anlatılmıştır. Çalışmamızın amacı, sektör danışmanı olarak iş dünyasındaki istekli yönetici ve uzmanlar ile motivasyonu yüksek öğrencileri bir araya getirerek öğrencileri mesleki ve kişisel gelişimleri adına iş dünyasına hazırlamaktır. Çalışmamızda, bir üniversitenin meslek yüksekokulunda uygulanan sektörel eğitim çalışması projesinin hazırlık, eğitim ve uygulama aşamalarından oluşan süreçleri anlatılmış ve projenin uygulama sonuçları değerlendirilmiştir. Sonuç olarak, meslek yüksekokullarında daha ilk dönemden başlayarak mezuniyete kadar geçen iki yıllık sürecin her döneminde öğrencinin sektör danışmanları ile farklı uygulamalar içerisinde birlikte olmasının öğrencilerin kendi yetkinliklerini keşfetme ve geliştirmesine, kariyer planlamasına ve üniversitenin sunduğu eğitimin kalitesine önemli katkıları olduğu görülmüştür.
Anahtar Kelimeler: Üniversite-İş Dünyası İşbirliği, Sektörel Eğitim Çalışması

GİRİŞ

Üniversiteler öğrencilerini mezun olduktan sonra iş dünyasının talep ettiği niteliklere sahip olarak eğitmek istiyorlarsa, iş dünyası ve bilim dünyasının temsilcisi üniversiteler, etkili ve verimli bir iş birliğine gitmek zorundadır (Kiełtyka and Smoląg, 2014). Bilgi temelli ekonomi ve iş çevresinin hızlı değişimi ve bu değişim içerisinde teknolojinin önemli payı bulunmaktadır. Üniversiteler bu gelişmelerin gerektirdiği akademik müfredatları yenilemek ve sektörün ihtiyaçlarını karşılayacak nitelikli iş gücü yetiştirme konumundadır.

Dünyanın büyük bir hızla değiştiği 20. yüzyılda eğitimin kitleselleşmesi, çok disiplinli ve disiplinler arası araştırma projelerinin ortaya çıkması, artan araştırma maliyetleri, küreselleşme, endüstri ile işbirliği gibi baskılar sonucu "3. Kuşak Üniversite" kavramı ortaya çıkmıştır. Bu üniversiteler geliştirdikleri araştırmanın teknolojiye dönüşerek topluma ekonomik katkı sağlamasını, yani tekno-girişimciliği misyonlarının temel parçası haline getirmişlerdir (Wissema, 2009). Yeni nesil üniversitelerin inovasyon ve girişimcilik hedefli eğitimleri, iş dünyasının ihtiyaç duyduğu kadroların yetişmesi için gereklikten ziyade zorunluluk halini almıştır. Küresel rekabetin önemli boyutlara ulaştığı günümüzde şirketler, ihtiyaç duydukları insan kaynaklarına rahat ulaşabilmelidir. İş dünyası – üniversite iş birliği ülkelerin gelişmişlik özellikleri ile yakından ilgili olduğu söylenebilir. Gelişmekte olan ülkelerde iş birliği gelişmekte olan ülkelere kıyasla daha yüksek seviyelerdedir. Bunun sebebi iş üniversitelerin ve iş dünyasının yapısından kaynaklanmak üzere iki taraflıdır. Akademik personel yeterliliği olan, araştırmacı, bilim dünyasına katkılarda bulunan gelişmiş üniversiteler ve küresel ölçekte operasyonlara sahip, Ar-Ge yatırımları bütçelerinde önemli yer tutan vizyon sahibi şirketlerin varlığı, klasik talep – arz modelini anımsatmaktadır.

 Copyright © International Conference on Quality in Higher Education(ICQH)

Teorik bilginin yoğun olarak edinildiği ve sürekli geliştirildiği üniversiteler ile pratik uygulama birikimi yüksek olan sanayi arasındaki işbirliği, yenilikçi çalışmaların verimliliği açısından da önem kazanmaktadır. Bu işbirliği yoluyla sanayinin ihtiyacı olan yeni teknolojik bilgiler üniversitelerden, ilgili işletmelere aktarılarak, iki kurum arasında büyük kazanımlara neden olabilmektedir (Okay, 2009).

Üniversite – İş dünyası işbirliği olgusu, üniversite ve iş dünyası açısından farklı beklentiler içermektedir. Üniversiteler; iş dünyasın ihtiyaçları doğrultusunda eğitime yön vererek müfredatları gözden geçirmek ve akademik personelin dünyadaki gelişmeler ışığında kendilerini yenileyerek kişisel gelişimlerini sağlamak, temel bilimlerin geliştirilmesi gerekli alt yapıyı oluşturarak araştırmaların yapılmasını sağlamak. İş dünyası açısından ise, piyasaya yönelik yeni teknolojiler konusunda ihtiyaç duyduğu bilgi ve danışmanlık hizmetinin sağlanması, tasarım ve üretim aşamasında ortaya çıkan sorunların çözümü, ürün kalitesinin uluslar arası standartlara uygun gelişimi ve ulusal ve uluslar arası piyasalarda rekabetçiliğini arttırmak yoluyla daha fazla pay almak beklentisidir (Keleş ve Karaçor, 2007). Bu beklentiler doğrultusunda yeni nesil üniversiteler belli özelliklere sahip olmalıdır. Üçüncü kuşak üniversiteler olarak ta adlandırılan yeni nesil üniversitelerin nitelikleri ise: Wissema (2009: 38-56).

- Üniversiteler sadece bilgi üreten kapalı sistemler değil, ekonomik verimlilik merkezi olan açık kurumlardır,
- Akademik personel klasik araştırma-eğitim ve yayım etkinliklerinin dışında; rekabet, uygulama, inovasyon, danışmanlık, piyasa gibi konulara daha çok duyarlıdır,
- Kurumsal örgütlenmeden, akademisyen rollerine kadar her şey özerklik, özgünlük ve özgürlük prensipleri doğrultusunda, özelden genele doğru yeniden açıklanmıştır,
- Üretilen bilginin değerinin kamuoyu ile modern iletişim kanalları kullanılarak paylaşılması, üniversitenin temel fonksiyonlarından olan eğitim ve araştırmadan sonra üçüncü amaç olarak hedeflenmiştir,
- Bu üniversitelerin devlet müdahalesi karşısında akademik bağımsızlığına kavuşabilmesi için finansman kaynaklarının bağımsız aracılar kanalıyla üniversiteye aktarılmasını uygun görülmektedir.

2. Literatür Araştırması

Parlow Holger ve Röchter Angelika (2015), Giderek küreselleşen dünyada ekonomik zorluklar, demografik gelişmeler ve çalışma ortamında önemli değişiklikler, büyüyen ve aynı zamanda değişen beklentilere yol açmıştır. Üniversite düzeyinde bir eğitim almak için çaba gösteren gençlerin sayısı artmıştır. Uzaktan eğitim sistemine dayalı eğitim konusu girerek önem kazanmıştır. Bu çalışma Almanya eğitim sistemi içerisinde Uzaktan eğitimin önemi, gerek işverenler gerekse de istihdam edilenler için piyasadaki avantaj ve dezavantajları eğitim çerçevesinde analiz etmiştir. Şirketler ve üniversiteler arasındaki işbirliğinin uzaktan eğitim merkezli çalışmalar ile piyasaya yansımasının olumlu etkileri olduğu sonucuna varmışlardır.

Korkmaz Murat ve diğerleri (2013), Bu çalışmanın amacı üniversite öğrencilerinin iş ve sanayi sektörü ile olan ilişkilerinin kendilerine sağladığı avantajlara ilişkin algılarının tespit edilmesi ve söz konusu algıların bazı demografik özelliklere göre farklılaşıp farklılaşmadığının test edilmesidir. Araştırmada üniversitelerin iş ve sanayi sektörü ile olan ilişkilerinin öğrencilere sağladığı avantajlara ilişkin algıların öğrenim durumu ve cinsiyet bakımından farklılaştığı, söz konusu algıların kamu okullarında öğrenim görenlerde ve erkek öğrencilerde daha olumsuz olduğu ortaya çıkmıştır. Ayrıca, öğrencilerin okudukları üniversitenin kendilerine iş olanakları sağlayacağı kanaatinde olmadıkları ve üniversite-sanayi işbirliği içerisindeki kurum ve işletmelerin ortak eğitim politikası uygulamalarının daha etkin ve faydalı olacağına dair görüş belirttikleri saptanmıştır.

Dr. Van R. Wood ve Tom Gillpatrick (2015), Çalışmada, gelişmiş piyasalarda yer alan ülkelerdeki öğrencilerin veya piyasası gelişmekte olan ülkelerin öğrencilerinin okurken bağlantıları, arkadaşlıklar, öğrenme ve kariyer fırsatlarının gelecekteki iş hayatlarına olacak etkisini ele almıştır. Aralarında anlaşma bulunan Amerika ve Hindistan'da yer alan iki üniversite çerçevesinde yapılan araştırmada öğrencilerin gelecekteki başarılarında iş hayatında liderlik eğitiminin anahtar kavram olduğunu ifade etmişlerdir.

 Copyright © International Conference on Quality in Higher Education(ICQH)

Nola Hewitt-Dundas (2011), Üniversitelerin iş hayatında inovasyona olan pozitif katkıları son dönemlerde önem kazanmıştır. Çalışma İngiltere'de faaliyette bulunan 16.500 şirket ile anket yöntemi kullanılarak yapılmıştır. Üniversite – iş dünyası iş birliğinde coğrafi faktörlerin önemli olduğu, üniversitelere yakın iş merkezlerinin avantajlı olduğu ifade edilmekle beraber, üniversitelerin iş dünyasına yapacağı katkılar mesafe yakınlığından daha önemlidir. Üniversitelerin iş dünyası ile yakınlaşmaya olan motivasyonu en temel belirleyicidir.

Yaqing Tu, Huiyue Yang, Li Shu, Wangshu Tu ve Baoxin Chen (2015), Yazarlar, Çin'de yenilikçi yetenek eğitiminin lisansüstü seviyesinde öneminden bahsetmektedir. Yenilikçi yetenekleri ve lisansüstü akademik talepleri, yenilikçi yeteneklerin eğitim kalitesi analiz edilmiştir. Üniversiteler, şirketler ve yatırımcılar üçlü bir yapı ile hareket ederek öğrencilerin yeteneklerinin eğitim aşamasında tespit edilerek kurumlarda staj yapacakları birimlerin bu çerçevede belirlenmesi gerekir. Çin'de yenilikçi lisansüstü eğitim araştırmasında, daha çok yol kat edilmesi gerektiği sonucuna ulaşılmıştır.

Graber, Mark ve Bolt, Susan (2011), Bu çalışmada, Batı Afrika Sanal Üniversitesi (AVU) ve Avusturalya Curtin Üniversitesi arasında uzaktan eğitim yöntemi kullanılarak gerçekleşen iş kurslarıyla alakalı girişim örneği anlatılmıştır. Uzaktan eğitimin Afrika coğrafyasında karşılaşılan en önemli zorluk olmasına rağmen 188 öğrenci bu girişimcilik kurslarından başarıyla mezun olmuşlardır. Kalkınmada geri kalmış bölgelere uzaktan eğitim metoduyla yapılacak eğitimler bu bölgelerin gelişmesine katkı sağlayacağı ifade edilmiştir.

Cristina Şerbănică (2011), Çalışmada Üniversitelerin bölgesel inovasyon gelişimine katkıları, karşılaşılan zorluklar Romanya'nın altı bölgesinde üniversite – iş dünyası işbirliği çerçevesinde incelenmiştir. Sonuç olarak bölgesel işbirlikleri katkıyı arttırmaktadır, zorluklar ise iş dünyasının bu işbirliği ve yeniliğe hazır olup olmadığı sorusudur. Üniversitelerin geliştirecekleri projeler ve ortaya koyacakları vizyon işbirliğini arttıracaktır.

Laura DINDIRE ve diğerleri (2011), Dünyada gelişen bilgi temelli ekonomik yapılanmanın önem kazanmasıyla, Lizbon kriterleri çerçevesinde Avrupa Birliği ülkelerinin yeni yapılanmaya iş birlikleri ile dâhil olmaları gerekliliğinden bahsedilmiştir. Romanya'nın Argeş Bölgesinde faaliyette bulunan 432 firma ile anket yöntemi kullanılarak araştırma yapılmıştır. Sonuç olarak üniversiteler ve iş dünyası arasındaki ilişkinin güçlenmesi üniversitelerin hayata geçirecekleri projelere bağlı olduğu sonucuna ulaşmışlardır.

Chistruga Boris ve Crudu Rodica (2013), Moldova üzerine yapılan çalışmada, üniversite – iş dünyası ilişkisinin güçlü olabilmesinin ön şartı, iş dünyasının rekabetçi ve inovasyonu talep eden bir yapıya sahip olmasına bağlı olduğu ve ülkelerdeki inovasyona bakış açısının belirleyici olduğu yönündedir. Moldova'da iş dünyasının inovasyon talebi düşük olduğu için üniversite – iş dünyası iş birliğin gelişmesinin önündeki en önemli bariyer olduğu sonucuna varmışlardır.

Tien-Chu Lin, Shiann-Far Kung ve Hei-Chia Wang (2015), Çalışma 2001-2009 yılları arasında Çin'de Üniversite destekli gerçekleşen 1930 proje analiz edilmiştir. Büyük ölçekli firmaların, küçük ve orta ölçekli firmalara kıyasla proje sonuçlarının orta ve uzun vadede daha hedeflenen çıktılara ulaştığı yönündedir.

Ptak A. (2014), Avrupa birliğinde üniversite – iş dünyası iş birliği Lizbon stratejisi çerçevesinde ele alınmıştır. İş birliğinin gelişmesi üniversitelerin bilim üretme ve yenilikler alanında sahip oldukları potansiyelle yakından ilişkilidir. Bu bağlamda iş birliğinin güçlü olmasının üniversitelerin bilimsel gelişmelerine bağlı olduğu sonucuna varılmıştır.

3. Üniversite – İş Dünyası İş Birliği Uygulaması: Sektörel Eğitim Çalışması

Sektörel eğitim çalışması uygulaması, İstanbul ilinde faaliyet gösteren özel bir üniversitenin meslek yüksekokulunda yapılmıştır. Çalışmada sektörel eğitim çalışmasının, uygulama süreci, adımları, işleyişi anlatılmış ve hem uygulama sürecine hem de mezuniyet sonrasına ait öğrenci ve sektördeki paydaşların değerlendirmelerine yer verilmiştir.

 Copyright © International Conference on Quality in Higher Education(ICQH)

3.1. Sektörel Eğitim Çalışması Uygulamasının Amacı

İş hayatındaki mesleki açıdan uzman ve örnek kişiler ile iş hayatına iyi bir başlangıç yapmak isteyen gönüllü öğrencileri buluşturarak öğrencilere iş hayatına karşı bir ön bellek oluşturmak, öğrencileri meslek hayatlarına daha donanımlı hazırlamaktır. Ayrıca öğrencilerin sektörü, meslekleri ve iş hayatını tanırken kendi güç kaynaklarını fark etmeleri ve mesleki gelişim kaynaklarını tanımalarına imkân sağlamaktır.

Yıllara göre sektörel eğitim çalışmasına katılmış öğrenci sayıları Tablo 1'de verilmiştir.

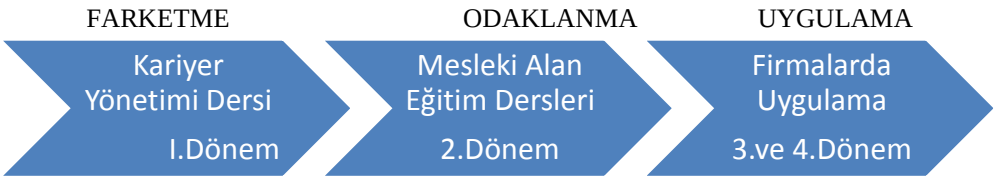
Tablo 1: 2012-2015 yılları arasında sektörel eğitim çalışması uygulamasına katılan öğrenci sayısı

Akademik Yıl	Öğrenci Sayısı
2012-2013	81
2013-2014	112
2014-2015	171

3.2. Sekörel Eğitim Çalışması Uygulama Aşamaları

Sektörel eğitim çalışması, 1.sınıf 1.yarıyıldan başlayarak mezun oluncaya kadar geçen süreci kapsayan hazırlık, eğitim ve uygulama aşamalarından oluşmaktadır. Şekil 1'de sektörel eğitim çalışması süreci gösterilmiştir.

Şekil 1: Sektörel eğitim çalışması süreci



Sektörel eğitim çalışmasının ilk aşamasında öğrenciler kendi yetkinlik ve becerilerinin farkına varmaktadır. İkinci aşamada eğitim almayı istedikleri alanda eğitim alarak yetkinlik ve becerilerine odaklanmaktadır. Uygulama aşamasında ise firmalara giderek aldıkları teorik eğitimleri uygulamaya dönüştürmektedir. Sektörel eğitim çalışmasının aşamaları aşağıda açıklanmıştır.

- **Sektörel Eğitim Çalışması Uygulaması Hazırlık Aşaması (1. Yarıyıl) - Kariyer Yönetimi Dersi**
  Sekörel eğitim çalışması uygulamasının ilk aşaması olan hazırlık aşamasını, insan kaynakları yöneticilerinin verdiği kariyer dersleri oluşturmaktadır. Bu dersler ile öğrencinin kendisini ve sektörü tanıması ve bu ikisinin buluştuğu noktada kendini doğru ifade etmesi, ne istediğini bilmesi, seçimlerini netleştirmesi ve yeteneklerini fark ederek geliştirmesi amaçlanmıştır. Bu ders kapsamında öğrencilerin kendilerini tanımaları, sektörün istediği özelliklerin neler olduğunu öğrenmeleri için çalışmalar yapılmaktadır.

- **Sektörel Eğitim Çalışması Uygulaması Eğitim Aşaması (2. Yarıyıl)- Alan Dersleri**
  Sektörel eğitim çalışması uygulamasının ikinci aşaması olan eğitim aşamasında, öğrenciler tercih ettikleri alan derslerinde, sektörde o alanda uzman ve yöneticilerden 14 hafta ders almaktadır. Bu aşamada öğrencilerin ilgi duyduğu mesleki alanlarda yetkinlikler kazandırılması amaçlanmaktadır. Sektör danışmanları ile alan derslerinin koordinatörü olan öğretim üyeleri birlikte 14 haftalık ders içeriği ve derslerde eğitim verecek sektördeki kişileri belirleyerek bu kişiler bilgilendirilmektedir. Ayrıca her ders için değerlendirme kriterleri tespit edilmektedir. Sektör danışmanları ile birlikte belirlenen 14 haftalık ders müfredatı, ilgili alanda sektörde çalışan uzman ve yöneticiler tarafından verilmektedir. Sektörel eğitim çalışmasının eğitim aşamasında açılan örnek mesleki alan dersleri ve kontenjanları ile başvuru yapabilecek programlar Tablo 2'de gösterilmiştir.

 Copyright © International Conference on Quality in Higher Education(ICQH)

Tablo 2: Sektörel Eğitim Çalışmasının Eğitim Aşamasında Açılan Mesleki Alan Dersleri ve Kontenjanları ile Başvuru Yapabilecek Programlar

Sektörel Eğitim Çalışması Dersinin Adı	Başvuracak Programlar	Kontenjan
Yöneticilik ve Girişimcilik	İşletme Yönetimi - Dış Ticaret-Bankacılık ve Sigortacılık – Halkla İlişkiler ve Tanıtım- Bilgisayar Programcılığı	20
Dış Ticaret Uygulamaları	İşletme Yönetimi - Dış Ticaret-Bankacılık ve Sigortacılık	20
Muhasebe ve Finans	Bankacılık ve Sigortacılık– İşletme Yönetimi- Dış ticaret	20
Dijital Pazarlama	İşletme Yönetimi - Dış Ticaret-Bankacılık ve Sigortacılık – Halkla İlişkiler ve Tanıtım- Bilgisayar Programcılığı	20
Proje Analizi ve Yönetimi	Bilgisayar Programcılığı	20
İnsan Kaynakları	İşletme Yönetimi - Dış Ticaret-Bankacılık ve Sigortacılık– Halkla İlişkiler ve Tanıtım	20
Toplumsal Sosyal Sorumluluk	İşletme Yönetimi - Dış Ticaret-Bankacılık ve Sigortacılık – Halkla İlişkiler ve Tanıtım-Bilgisayar Programcılığı	30
Halkla İlişkiler Uygulamaları	İşletme Yönetimi - Dış Ticaret,- Bankacılık ve Sigortacılık– Halkla İlişkiler ve Tanıtım	20

- **Sektörel Eğitim Çalışması Uygulaması Uygulama Aşaması (3. ve 4. Yarıyıl)- Firmalarda Uygulama**
  Gönüllü sektör danışmanları ile istekli öğrencilerin bir araya geldiği bu projede öğrenci haftanın bir günü bir firmada sektör danışmanlarından uygulamalı danışmanlık almaktadır. Eğitim aşamasını başarı ile bitiren öğrenciler 3 ve 4. yarıyılda haftanın bir günü eğitim aşamasında aldıkları eğitime göre firmaların uygun departmanlarına giderek uygulamayı görme ve yapma, mesai kavramı, iş disiplini, çalışanlar arasındaki iletişim, çıkan sorunlara nasıl çözüldüğü vs. gibi iş dünyasını yakından tanıma, gözlemleme fırsatı bulmaktadır.

3.3. Sektörel Eğitim Çalışmasında Üniversitenin ve Kurumların Verdiği Destekler

Sektörel eğitim çalışmasında üniversitenin ve kurumların verdiği destekler aşağıdaki gibi sıralanabilir.

Üniversitenin Destekleri

- Sektördeki firmalarla görüşerek kurumsal iş birliklerini kurmak ve geliştirmek
- Sektörel eğitim çalışması derslerinin koordinasyonu
- Sektör danışmanları ile iletişim
- Eğitim\uygulamalarını izleme ve değerlendirme

Kurumların Destekleri

- Eğitmenleri belirleme ve koordinasyon
- Sektörel eğitim çalışmasına katılacak öğrencileri mülakatla belirlemek
- Sektörel eğitim çalışması eğitim aşamasında başarılı olan öğrencilere uygulama imkânı sağlamak
- Öğrencilerin ilişki kurma ve geliştirme imkânlarını arttırmak
- İlgili ve çaba gösteren öğrencilere uygun sorumluluklar vermek

3.4. Sektörel Eğitim Çalışmasında Sektör Danışmanlarından Beklentiler

Eğitim ve uygulama süreçlerinde öğrenci ile sektör danışmanı arasında pozitif bir etkileşimin sağlanması hedeflenmektedir. Bu hedefin gerçekleşmesi için sektör danışmanı tarafından yapılması istenen faaliyetler (bu faaliyetler her sektör ve pozisyonun şartları, iş ortamının kısıtları çerçevesinde farklı olabilir) aşağıda verilmiştir:

- Öğrencinin eğitim ve kendini geliştirme motivasyonunu desteklemek, sahip olunan bilgilerin pratikte etkin kullanımı konusunda rehberlik yapmak.
- Mülakat benzeri bir görüşme/görüştürme ile öğrencinin pozitif yönlerini, fırsatları ve gelişmeye açık alanlarını görmesini sağlamak.
- Gelişmeye açık yönlere katkı sağlayacak yaşanmış tecrübeler aktarma ve pratik öneriler ile öğrencinin azmini desteklemek.

 Copyright © International Conference on Quality in Higher Education(ICQH)

- İşletmenin farklı pozisyon ve bölümlerindeki birikimli kişiler ile görüştürerek alternatif alanları tanımasını sağlamak.
- Öğrencinin yeteneklerini keşfetmesini sağlayacak işe özgü küçük görevler vermek ve değerlendirmek.
- Mesleki yayın ve bilgi kaynakları hakkında bilgilendirmek.
- Öğrencinin ilgi ve netleşen hedefleri doğrultusunda bilinçli-etkili staj yapma konusunda bilgi ve destek vermek.

3.5. Sektörel Eğitim Çalışmasına Katılan Öğrencilerin Geliştirmesi Hedeflenen Bilgi ve Becerileri

Sektörel eğitim çalışmasını başarı ile tamamlayan bir öğrencinin iş çevresini geliştirmesi ve kendisi için uygun bir alanda iş hayatına adım atması hedeflenmektedir. Bunu için meslek yüksekokulundaki iki yıllık sektörel eğitim çalışması uygulaması ile öğrencilerin;

- Mesleki gelişim kaynaklarına ulaşabilmesi ve yararlanabilmesi
- Mesleki çevre geliştirmesi
- Durum değerlendirmesi
- Problem çözme ve çözüm geliştirmesi
- Sorumluluk bilinci, beceri ve yetkinlikleri geliştirmesi hedeflenmektedir.

3.6. Sektör Danışmanı ve Öğrencilerin Görüşleri

Sektörel eğitim çalışmasına destek veren sektör danışmanı ve sektörel eğitim çalışmasını alan öğrencilerimizden bazıları ile yüz yüze görüşülmüş ve bu çalışmanın kazanımlarına dair düşünceleri alınmıştır. Bunlardan bir kaçı aşağıda verilmiştir.

Sektörel Eğitim Çalışması'na katılan öğrencilerin değerlendirmeleri;

K.A. – Sektörel Eğitim Çalışması- Muhasebe Finans Öğrencisi

İş hayatını gördükten sonra kendime olan güvenim arttı. Ofis içinde ve dışında yapılan birçok işi öğrenme fırsatı buldum. Başlangıçta iş hayatında neler yaşayacağım, acaba yapabilecek miyim, hata yaparsam ne olacak, gibi kaygılarım vardı. Sektörel eğitim çalışması katıldıktan sonra bu kaygılarım zamanla yok oldu. Sektörel eğitim çalışması uygulaması ile birlikte sorumluluklarım arttı. Çalışma ortamında etkin olabilme fırsatını elde ettim. Sektörel eğitim çalışmasının derslerime de çok katkısı oldu ve daha sıkı daha azimli bir şekilde çalışmaya başladım.

H.Y. - Sektörel Eğitim Çalışması- Muhasebe Finans Öğrencisi

Sektörel eğitim çalışması ile okulda öğrendiğiniz bilgileri iş ortamında pratiğe dönüştürme imkânına sahip olduk. Çalışanların müşterilerle olan ve birbirleriyle olan diyaloglarını gözlemledim ve kendimi iletişim yönünden geliştirdim ve daha yolun başındayken yönümü mesleğimi belirleyebildim. Sektörel eğitim çalışmasında bizimle yakından ilgilenen sektör danışmanlarınızın tavsiyeleriyle meslek hayatıma dair daha doğru kararlar verebildim.

Z. U.- Sektörel Eğitim Çalışması- İnsan Kaynakları Öğrencisi

Sektörel Eğitim Çalışmasına katıldım çünkü bu seneye kadar hiçbir staj ve iş tecrübem olmamıştı. İş dünyasını yakından tanıdıkça başlangıçta hissettiğim endişelerim azaldı ve böyle bir çalışma içinde olmaktan mutluluk duydum. Kendime olan güvenim arttı. Okurken iş hayatını görmek oldukça keyifliydi.

N. A.- Sektörel Eğitim Çalışması- Girişimcilik ve Yöneticilik Öğrencisi

Sektörel eğitim çalışması iki yıllık teoride öğrendiğimiz bilgileri pratikte pekiştirme imkânı sağladı. Bunların ötesinde sektörde uzman kişiler ve farklı yüzler görmemizi ve bilgilerinden, tecrübelerinden istifade etmemizi sağladı.

H. L.- Sektörel Eğitim Çalışması- Dış Ticaret Uygulamaları Öğrencisi

Kafamda henüz tam olarak oturmamış olan hedeflerimin yönlendiricisi oldu. Sektörel eğitim çalışması benim için ileriye yönelik planlarımı etkileyen en büyük etken oldu. İlk iş tecrübem. Bana sağladığı en güzel fayda ise daha fazla güven.

M. K.- Sektörel Eğitim Çalışması- Proje Analizi ve Yönetimi Öğrencisi

Sektörel eğitim çalışması mezun olmadan bölümümüzü daha iyi öğrenme, yeni insanlar tanıma, gözlem yapma imkânı sağladı.

R. Y.- Sektörel Eğitim Çalışması- İnsan Kaynakları Öğrencisi

 Copyright © International Conference on Quality in Higher Education(ICQH)

Sektörel eğitim çalışması gerçek sektörde nelerin yapıldığını, nasıl çalışıldığını, kuralları, disiplini öğreten ve iş ortamına sokan çok amaçlı bir uygulama. Hangi işi yapabileceğimi, neye yatkın olduğumu, hangi işleri daha iyi yapabildiğimi gördüm. Kesinlikle her öğrencinin iş hayatına girmeden önce böyle bir deneyimi yaşaması gerektiğini düşünüyorum.
D. A. - Sektörel Eğitim Çalışması- Dış Ticaret Uygulamaları Öğrencisi
Sektörel eğitim çalışması, bir fırsatlar bütünüdür. İş hayatına daha hızlı ve sağlam adımlarla girmemiz için bizlere verilmiş bir fırsattır. Geleceğimizle ilgili kararımızı netleştirmemiz için bir fırsattır. İşimizle ilgili veya değil, bu yaşımızda, geniş bir çevre edinmemiz için bir fırsattır. İş hayatına rakiplerimizden -yaşıtlarımızdan- bir adım önde başlamamız için bir fırsattır.

Sektörel Eğitim Çalışması'na katılan iş dünyasındaki sektör danışmanlarının değerlendirmeleri;
G AŞ. Genel Müdürü, Tecrübe ve heyecan birbiri ile ters orantılıdır, tecrübe arttıkça heyecan azalır. Öğrenciler genelde heyecanlı, iş adamları tecrübelidir. Sektörel eğitim çalışması programı ve bu kapsamda yapılan tecrübe paylaşımı programları öğrencilerin tecrübesini artırdığı kadar biz işadamlarının da heyecanını artıran bir programdır. Öğrenmek isteyenin tecrübe kazanması işadamının da heyecanını kaybetmemesi için böyle programlara ihtiyaç vardır.
K AŞ. Grup Başkanı, Sektörel eğitim çalışması, öğrenci acısından; is hayatına atılmadan önce is ortamını deneyimleme, belirlediği alanda daha hızlı kariyer yapma imkânıdır. İşveren acısından; ne yapmak istediğini bilen adayların kurumlara az zaman kaybettirmesi ve yetişmiş personel kaynağıdır.
Y AŞ. İnsan Kaynakları Müdürü, Ekip çalışması, durum değerlendirme, empatik yaklaşım ve üslup geliştirme konularında gözlem yapma ve model alma imkânı ile öğrenciler iş hayatının istediği duygusal olgunluğa yaklaşmaktadır. Sektör danışmanlarından sektörel eğitim danışmanlığı alan öğrencilerimizin aldıkları iş teklifleri ve eğitim hayatlarını geliştirme kararlılıkları bu projenin ilk ürünleri olarak bize güven vermektedir.
T AŞ. İnsan Kaynakları Müdürü, Kişisel gelişime ağırlık veren ve bilgiyi nasıl kullanacaklarına rehberlik eden keyifli ve bilgi dolu sektörel eğitim çalışması sayesinde öğrencilerin mezun olmadan sektör ile tanışmaları sağlanmış olmaktadır.
A AŞ'nin Yönetim Kurulu Üyesi, Gelecek kuşaklara şirketlerin devredilmesi için ufak hedefler verilerek genç kuşakların şirkete katkıları geliştirilebilir ve gençler de kendilerine olan güven kredisini sorumluluk bilinci ile arttırabilirler. Sektörel eğitim çalışması bu bağlamda öğrencileri eğitmektedir.
K Bankası Mecidiyeköy Şube Müdürü, Sektörel Eğitim Çalışması'na katılan öğrenciler kazandıkları tecrübeler ile kendi beceri ve kabiliyetlerini fark etmekte, kariyer yol haritalarını çizmeye başlamaktadır. Bu başlangıç ile daha bilinçli olarak ilerlemeleri mümkün olmaktadır.
E SMMM, Sektörel Eğitim Çalışması' na katılan öğrencilerin edindikleri bilgi ve tecrübeler ile diğer mezun olacak arkadaşlarına göre bir adım daha önde hayata atılmaktadırlar.

SONUÇ

Türkiye'de ve dünyada mesleki alanda başarılı olmayı hedefleyen gençlerin önlerinde çok farklı sektörlerde kariyer basamakları bulunmaktadır. Üniversite mezunları iş hayatının nasıl bir mezun istediğini çoğu zaman bilememekte ya da kendi güç kaynaklarını bilemediklerinden yeteneklerini geliştirememektedir. Mezuniyet sonrası birkaç iş değiştiren ve yıllar geçmesine rağmen rotasını belirleyemeyen kişilerin sayısı oldukça fazladır. Sektörel eğitim çalışması ile öğrenciler öğrendikleri bilgileri iş hayatından bir rehber aracığıyla hayata geçirmekte, mesleki çevrelerini geliştirmekte, iş hayatını daha yakından tanımakta, rotasını belirlemiş ve doğru bir yerden kariyerine başlamış mezunlar olarak hayata atılmaktadır. Ayrıca öğrencilerin mezuniyet sonrası meslek hayatına adapte sürecini hızlanmaktadır.

Sektörel eğitim çalışması ile öğrenciler çalışma hayatındaki iş ve mesai disiplinini, çalışanlar arası iletişimi, sorunlara çözüm üretmeyi öğrenmektedir. Kendilerine farklı sektörlerden çevre oluşturmaktadır. Kendi yetkinlik ve becerilerinin farkına varan ve geliştiren öğrenciler, sevdikleri ve yetkin oldukları iş alanlarında iş hayatına başlamaktadır.

Sektörel eğitim çalışması sektörün yetişmiş personel ihtiyacına da cevap verecek niteliktedir. Her yeni alınan personelin kuruma uyum süresi farklılık arz etmektedir. Sektörel eğitim çalışması, bu uyum sürecini kısaltmaktadır. Firmalar üniversite eğitimi süresinde yetiştirdiği, tanıdığı öğrenciler ile çalışmaya devam ederek motivasyonu yüksek ve işi bilen genç yetenekleri firmalarına kazandırmış

 Copyright © International Conference on Quality in Higher Education(ICQH)

olmaktadır. Ayrıca firmalar sektörel eğitim çalışmasını bir sosyal sorumluluk faaliyeti olarak ta görmektedir. İş hayatının yoğunluğuna rağmen sektör danışmanlarının öğrencilere ayırdıkları küçük zaman dilimlerinin onlar ve aileleri açısından büyük sonuçlar doğurmaktadır.

KAYNAKÇA

Boris, C. & Rodica, C. (2013). *The Role Of Unıversıty- Busıness Envıronment Cooperatıon In The Innovatıon Potentıal Of The Republıc Of Moldova.* Proceedings Of The Multidisciplinary Academic Conference, 3, pp.1-9.

Dındıre, L. & Asandeı, M. (2011). *Cristina Gănescu, Enhancement Of Cooperation And Communication Between Universities And The Business Environment, Requirement For A Good Functioning Of The Knowledge Triangle*: Education, Research, Innovation, Theoretical And Applied Economics Volume XVIII, No. 9(562), pp. 89-102.

Gooitzen, J.W. (2009). *Üçüncü Kuşak Üniversitelere Doğru*. Çev. Özyeğin Üniversitesi, Özyeğin Üniversitesi Yayınları, İstanbul.

Graber, M. & Bolt, S. (2011). *The Delivery Of Business Courses Via The African Virtual University:A Case Study*. Open Learning; Feb, Vol. 26 Issue 1, pp.79-86.

Hewitt-Dundas, N. (2013). *The Role Of Proximity İn University-Business Cooperationfor İnnovation*. Journal Of Technology Transfer, April, V. 38, İss. 2, pp. 93-115.

Keleş, K & Karaçor, M. (2007). *Türkiye'de Üniversite Sanayi İşbirliğinde İşletmelerin İhtiyaçlarının Tespiti*. USİS 2007 Üniversite Sanayi İşbirliği Sempozyumu, Sakarya, ss.321-327.

Kiełtyka L. & Smoląg K. (2014., *Relational Capital İn Universities, W: Present Day Trends Of Innovations*. Scientific, Editors L. Várkoly, J. Bogr, L. Mareček. Brno.

Korkmaz, M., G. Aras, A. S., Yücel & Bacaksız, P. (2013). *Küreselleşme Sürecinde Üniversitelerin İş ve Sanayi Sektörüyle Olan İlişkileri İle Öğrencilerine Sağladığı Avantajların Uygulamalı Örneği*. Turkish Studies - International Periodical For The Languages, Literature And History Of Turkish Or Turkic Volume 8/8 Summer, pp. 847-858, Ankara-Turkey

Lin, T.C. ,Kung, S.F. & Wang, H.C. (2015). *Effects Of Firm Size And Geographical Proximity On Different Models Of İnteraction Between University And Firm: A Case Study*. Asia Pacific Management Review 20, pp 90-99.

Okay, Ş. (2009). *Pamukkale Üniversitesi Öğretim Elemanlarının Üniversite-Sanayi İşbirliği Çalışmalarına Bakışları Üzerine Bir Alan Araştırması*. Selçuk Üniversitesi, Teknik Bilimler Meslek Yüksekokulu Teknik-Online Dergi, Cilt:8 Sayı:2, ss. 96.

Patak A. (2014). *Busıness - Unıversıty Cooperatıon In Europe*. Polısh Journal Of Management Studıes, Vol 10 No 1

Parlow, H., & A. Röchter, (2015). *Cooperatıon Between Busıness And Academıa In Germany – A Crıtıcal Analysıs Of New Trends In Desıgnıng Integrated Study Programs Based On E-Learnıng*. The 11th International Scientific Conference Elearning And Software For Education Bucharest, April 23-24

Şerbanıca, C., (2011). *A Cause And Effect Analysis Of University – Business Cooperation For Regional Innovation İn Romania*. Theoretical And Applied Economics, Volume XVIII, No. 10(563), pp. 29-44.

Yaqing T., Yang, H., Shu, L., Tu W. & Chen, B. (2015). *A Mode Of Government - Enterprise - University - Institute - Employer Cooperation For Innovative Postgraduate Cultivation*. Universal Journal Of Educational Research, Vol 3, No2, pp93-98.

Wood, V.R. & Gillpatrick, T. (2015). *U.S. University Partnerships With Big Emerging Markets: Creating Student Opportunities And Future Global Business Managers İn The Era Of Globalization*. The Journal Of Human Resource And Adult Learning, Vol. 11, Num. 1, June

YÜKSEKÖĞRETİMDE KALİTESİ İÇİN ÖĞRENCİ SESİNİN ROLÜ

Zehra Altınay Gazi
Near East University, Faculty of Education, Societal Research and Development Center.
zehra.altinay@neu.edu.tr

Ziya Öztürkler
Ministry of Education, Chair of Higher Education and International Relations.
ziyaozturkler@gmail.com

Bircan Ergun
Near East University, Faculty of Education

Betul Yıkıcı
Near East University, Faculty of Education

Fahriye Altınay Aksal
Near East University, Faculty of Education, Societal Research and Development Center.
fahriye.altinay@neu.edu.tr

ÖZET
Bilgi toplumunda ve dijitalleşme sürecinde yüksek öğretim sistemlerinin uygulamalarını yenilemeye ihtiyaçları vardır. Sistem içerisinde yer alan anahtar katılımcıları gözönünde bulundurmak, öğrenci sesi ve görüşlerinin temel sayılarak yüksek öğretim uygulamalarını yenilemeleri gerekmektedir. Bu bağlamda, mevcut çalışma Kuzey Kıbrıs yüksek öğretim sisteminin kalitesinde öğrenci sesi, görüşlerinin rolünü değerlendirmeyi amaçlamaktadır. Kuzey Kıbrıs'taki yüksek öğretim sistemlerinin mevcut durumunu incelemek için durum çalışması yöntemi kullanılmıştır. Üniversiteden gelen katılımcıların düşünceleri ve görüşleri odak grup aracılığı ile yansıtılmıştır. Kalitede öğrenci sesinin önemi için öğrencilerin düşünce ve görüşleri analiz edilerek üniversitelerin mevcut durumu belirlenmeye çalışılmıştır. Elde edilen sonuçlara göre, üniversitelerin reklam ve araştırma gelişiminde öğrenci görüşlerini dikkate almaları gerekmektedir. Her ne kadar bu konu dikkate alınsa da, araştırma ve kalite gelişimineodaklanmaya yönelik yoğun bir ihtiyaç bulunmaktadır.
Anahtar Sözcükler: yüksek öğretim, araştırma, öğrenci sesi, kalite

 Copyright © International Conference on Quality in Higher Education(ICQH)

YÜKSEKÖĞRETİMDE KALİTEYİ ARTIRMAK: ÜNİVERSİTE ÖĞRENCİLERİNİN SORUNLARININ GİDERİLMESİNDE OKUL SOSYAL HİZMETİ

Hülya Yıldız
Faculty of Arts and Sciences, Sakarya University, Sakarya, Turkey
hulyayildiz@sakarya.edu.tr

İhsan Kutlu
Faculty of Arts and Sciences, Sakarya University, Sakarya, Turkey
ikutlu@sakarya.edu.tr

ÖZET
Amaç: Bireylerin eğitim hayatlarının en detaylı öğrenmeleri yükseköğretim döneminde gerçekleşir. Ancak bu dönem fiziksel, sosyal, ekonomik ve psikolojik olarak da birçok sıkıntıyı beraberinde getirir. Bu çalışmada yükseköğretim öğrencilerinin karşılaştığı sorunlar sosyal hizmet perspektifinden değerlendirilmiş ve üniversitedeki danışmanlık sisteminin sosyal hizmet kuram ve uygulamaları ekseninde güncellenmesinin bu sorunların çözümüne sunacağı katkılar irdelenmiştir.
Yöntem: Sosyal hizmetin ilgilendiği alanlar, üniversite gençliğinin sorunları, okul sosyal hizmeti ile ilgili literatür taranmış ve okul sosyal hizmet uygulamalarının yükseköğretimde hayata geçirilmesinin üniversite gençliğinin sorunlarının giderilmesine faydaları araştırılmıştır.
Bulgular: Sosyal hizmetin mikro, mezzo ve makro düzeydeki uygulamalarının yükseköğretim kurumları tarafından modellenmesinin üniversitelilerin yaşadığı sorunların çözümünde etkili olacağı saptanmıştır.
Sonuçlar: Sosyal hizmet birey, grup ve toplum bazında azami refahın sağlanmasını hedefleyen bir bilim dalıdır. Milletlerin geleceklerini emanet edeceği gençlerin tam bir iyilik halinde olmaları devletlerin öncelikli hedefleri arasında yer almaktadır. Bu bağlamda sosyal hizmet uzmanlarının üniversite gençliğine kazandıracağı faydalar oldukça fazladır.
Anahtar Kelimeler: Sosyal Hizmet, Yükseköğretim, Üniversite Öğrencisi, Öğrenci Sorunları

GİRİŞ

İnsan dünyadaki varlığını diğer insanlarla etkileşim halinde sürdürür. Eğitim hayatı da günümüz insanının bu etkileşime yoğun biçimde girdiği yerlerden biridir. İlk ve orta düzeydeki eğitimin ardından pek çok kimse için üniversite, insanların eğitim hayatlarının önemli bir parçasını oluşturmaktadır.

Eğitim, bir ülkenin kendi geleceğidir. Yeni nesiller bu doğrultuda, yani ülkelerin gelecek hedefleriyle uyumlu biçimde yetiştirilirler. İnsan kaynağı olarak daha nitelikli insanların yetiştirilmesi ise verilen eğitimin kalitesiyle doğru orantılıdır.

İnsan sosyal bir varlık olup diğer tüm özelliklerini sınıfın kapısında bırakarak eğitim kurumlarına gelmemektedir. Yani öğrencilik hayatı insanî diğer ihtiyaçların dışarıda tutulduğu bir döneme işaret etmemektedir.Yükseköğretimde verilen eğitimin yanında hem bir kurum olarak okul için hem de ülkenin geleceği için kaliteyi ve niteliği artırmak adına bu dönemdeki insanların eğitim/öğretim dışı ihtiyaçlarının da yeterli düzeyde karşılanabilmesi gerekmektedir.

Üniversite çağı gençleri hem kendi içinde bulundukları yaşları gereği hem de sürdürdükleri akademik hayatın beklentileri gereği pek çok probleme cevap vermek durumundadır. Ülkenin geleceği ve kendi gelecekleri için bu süreci en az sorunla atlatmaları daha sağlıklı bir gelecek için önem arz etmektedir. Genel olarak insanların sorunlarını çözmeyi, refah düzeyini artırmayı ve onlara daha iyi bir hayat sunmayı hedefleyen sosyal hizmet bilim ve mesleği insanların eğitim hayatlarında onlara *dokunarak* bu noktada hedefini gerçekleştirmeye çalışır.

 Copyright © International Conference on Quality in Higher Education(ICQH)

Bu çalışmada dünyada daha köklü bir geçmişe sahip olmasına rağmen ülkemiz için henüz yeni bir çalışma alanı olan okul sosyal hizmetinin yükseköğretim düzeyinde uygulanmaimkânının tartışılması hedeflenmiştir. Bu hedefe ulaşmak için öncelikle üniversite öğrencilerinin ne gibi sorunları olduğu mevcut çalışmalardan hareketle genel hatlarıyla aktarılmış, sosyal hizmetin ve okul sosyal hizmetinin tanımı ve faaliyet alanlarından bahsedilmiş ve son olarak yükseköğretimde kaliteyi artırmak adına sosyal hizmetin nasıl bir katkı sunacağı araştırılmıştır.

ÜNİVERSİTE ÖĞRENCİLERİNİN SORUNLARI

Hayatın kendisi çok boyutlu bir süreç; insanlar da bu sürecin çok boyutlu varlıkları olarak kendi hayatlarında birçok sorunla yüzleşmektedir. Üniversite öğrencileri için de aynı durum geçerlidir. Gençlik çağının kendisi başlı başına bir sorun alanı oluşturmaktayken; üniversite hayatının getirdiği sorumluluklar da bu dönemdeki insanlar için yeni ve zengin bir sorun kaynağı olabilmektedir.

Üniversite hayatı öğrencilerin pek çoğu için önlisans ve lisans dönemi olmak üzereiki-dört yıl veya daha uzun bir süreyi kapsayan geçici birdönemdir. İstisnalar dışarıda tutulmakla birlikte bu dönemde öğrencilerin yaşları genel olarak 18-22 arasında değişmektedir. Gelişim süreçleri açısından düşünüldüğünde ergenlik döneminin son kısmı ve yetişkinlik döneminin başlangıcına karşılık gelen bu dönem gençlik çağı olarak nitelendirilebilir. Gençlik döneminin sınırları için biyolojik (bedensel-cinsel) ya da toplumsal (rüşt, oy kullanma vs.) farklı sınırlar söz konusudur. “12-15 yaş arası, ergenlik gelişmesini içine alan ilk gençlik dönemi”, “On beş ile 21 yaş arası asıl gençlik dönemi”, “21-25 yaş arası da uzamış gençlik olarak bilinir”(Yörükoğlu, 2012: 13).

Üniversite hayatı öncesi, süreci ve sonrasıyla bütünlüklü bir sosyal süreçtir. Geleneksel toplumdaki usta-çırak ilişkileri ve topluma katılma süreçlerinden farklı olarakmodern toplumda üniversite;meslek edindirmek ve insanlarısosyal hayata katmak için önemli bir fonksiyona sahiptir. Bu dönemdeki genç; hayata karşı bireysel mücadelelerinin yoğunlaşmaya başladığı bir süreci tecrübe eder.
Üniversitedeki insan çeşitliliği aynı zamanda gençlerin kendilerini tanımalarına fırsat veren bir zemin oluşturmaktadır. Farklı memleketlerden, farklı sosyo-ekonomik koşullardan, farklı aile tiplerinden vs. gelen kişiler ortak bir mekânda zaman geçirmek durumunda kalarak kendilerini veçevrelerini tanıma imkânı bulurlar.

Gençlerin sorunları hayatın çok boyutlu oluşuna paralel olarak farklı şekillerde tasnif edilebilir. Yani nedenlerine göre, bireysel veya çevresel oluşlarına göre, iç veya dış kaynaklı oluşlarına göre vb. şekillerde üniversite öğrencilerinin sorunlarını tasnif etmek mümkündür. Burada birkaç farklı ayrıma yer verilmiştir. Erdur-Baker ve Bıçak (2006) üniversite öğrencilerinin psikolojik sorunlarını beş faktöre göre analiz etmiştir: “Uyum ve somatik sorunlar”, “Depresyon”, “Sosyal kaygı”, “Bireyler arası ilişkilerde güçlük”, “Gelecek kaygısı”.

Özdoğan’ın ve Yeşilyaprak’ın çalışmalarını kaynak göstererek Kutlu (2002: 23), üniversite öğrencilerinin sorunlarına şu şekilde değinir:

- Ergenlik döneminden çözümlenmeden taşınan sorunlar,
- Bedensel gelişim ve cinsel konularla ilgili sorunlar,
- Sınav sorunları,
- Aşırı çalışmanın getirdiği yorgunluk,
- Özellikle kız- erkek arkadaşlığıolmak üzerearkadaşlık kurmadaki güçlükler,
- Çevreye uyum sorunu,
- Barınma sorunları,
- Aile ve memleket özlemi,
- Anne-babaya aşırı bağımlılık

İ. Ethem Özgüven (1992) ise üniversite gençliğinin sorunlarını üç başlık altında toplamıştır: *gelişimsel sorunlar*, *genel sorunlar*, *psikolojik sorunlar*. Bu başlıklar da ayrıca alt başlıklara ayrılmıştır. *Üniversite öğrencileriningelişimsel sorunları*(1992:5-7) olarak kişilerin üniversite döneminde bağımsızlık kazanımından, cinsel kimlik edinme sürecinden ve benlik kimliğinin oluşumundan bahsedilmiştir.

 Copyright © International Conference on Quality in Higher Education(ICQH)

Bağımsızlık kişinin kendini idare edebilmesine ve sosyal değerlere uyumuna karşılık gelmekteyken; *cinsel kimliğin edinilmesi*, kişinin kendi cinsini ve karşı cinsi daha iyi tanıyarak kendini konumlandırması sürecidir. *Benlik kimliğinin edinilmesi* ise "ben kimim?" ve "ben neyim?" sorularının cevaplarının arayışına tekabül etmektedir.

Üniversite öğrencilerinin genel sorunları da kendi içinde farklı şekillerde sınıflandırılmıştır. Genel sorunlara dairMc Kinney, Baymur, Tan ve Özdemir'in çalışmalarından yapılan aktarımla bir tasnif şöyledir(Özgüven, 1992: 7): "(1) Gelecek", "(2) İş bulma ve ekonomik hayat", "(3)üniversite yaşamı", "(4) Sosyal ve boş zamanı değerlendirme", "(5) Sağlık", "(6) Öğretim ve öğretim yöntemleri", "(7) İnsanlarla ilişki kurma", "(8) Aile", "(9) Karşı cins ilişkileri", "(1O) Din ve ahlak ile ilgili problemler.".

Üniversite öğrencilerinin psikolojik sorunları ise (Özgüven ve arkadaşlarının 1988'de YURTKUR yurtlarında kalan öğrencilerle yaptığı çalışmaya dayanılarak)(1992: 8): Gerilim, aşırı kaygı, uykusuzluk, duygusal kararsızlık, sürekli hayal kurma, aşırı heyecan ve alınganlık, çevre koşullarına uyum sağlayamama, insanlardan kaçma, içine kapanma, insanlarla iyi ilişki kuramama, sebebi belirsiz korku şeklinde listelenmiştir. Bu sıkıntı ve problemlerin kaynağına ilişkin ise aynı araştırmada birbirinden farklı oranlarda şu cevaplar sıralanmıştır: "dersler ve başarı durumu", "geleceğe yönelik durumlar", "kişisel nedenler", "genelde ekonomik durumlar", "yurtların koşulları", "karşı cinsten arkadaşlar", "üniversite öğretim elemanları", "yurttaki oda arkadaşları".

Görüldüğü üzere üniversite öğrencilerinin farklı sebeplere dayanarak pek çok şekilde sorun yaşamaları söz konusudur. Engellilik ya da süreğen hastalık gibi nedenlerle nispeten *bireysel* sorunlar (Engellilik ya da hastalık durumunun kendisi sorun olmayıp; bunların toplumsal düzlemde gerekli hassasiyetle karşılanmaması asıl problemdir. Ancak bu konu metnin sınırları dışındadır.); aile durumu, ekonomik durum gibi *okul dışı sebeplere dayalı* sorunlar; üniversitenin akademik beklentileri (ders başarısı vs.) gibi *okul hayatı kaynaklı* sorunlar yaşamaktadırlar.

Öğrencilerin sorunlarıyla ilgili olarak vurgulanması gereken bir diğer nokta ise belli bir sorunun başka sorunlar için zemin hazırlaması ve çözülmediği durumlarda bir sorunun başka sorunlara yol açabileceğidir. Yani ekonomik sıkıntı çeken bir öğrenci bu durum sebebiyle psikolojik sorunlar yaşayabilir; devamında ise bu süreç akademik başarıyı düşürebilir. Benzer durumlar farklı sorunlar için de geçerli olabilir. Bu sebeple öğrencinin bir sorununa odaklanırken diğer sorunları göz ardı edilmemelidir.

Üniversite öğrencilerinin sorunlarının giderilebilmesi için üniversitelerde Mediko-Sosyal gibi birimler oluşturulmasına ilaveten; burada sosyal hizmet bilim ve mesleğinin üniversite için nasıl uygulanabileceği tartışması yapılacaktır.

SOSYAL HİZMET ve OKUL SOSYAL HİZMETİ

Sosyal Hizmet

İnsan çok boyutlu, karmaşık ve bütünlüklü bir yapıya sahiptir. Bireysel varlığı, ailesi, arkadaşları, eğitim hayatı, iş hayatı, yaşadığı ülkenin sahip olduğu koşullar, çevresel koşullar ve sayılamayacak birçok faktörinsan hayatını etkilemektedir. Bunların her biri insanın kendi iyilik hali için pozitif bir etkide bulunabileceği gibi insana negatif yönde de tesir edebilir. Sosyal hizmet bilimi ve mesleği insanın genel iyilik haline ulaşması ve bu halini korumayı hedefleyerek hem bilimsel hem de mesleki uygulamalarda bulunur.Sosyal hizmet (social work) "bireyin sıkıntı çekmesini önleyerek ya da rahat olmasını sağlayarak, insanın refah düzeyini yükselten çeşitli örgütlü yöntemler"dir (Marshall, 674). Sosyal hizmetin bir başka tanımı ise şöyledir: "… sosyal işlevselliği artırmak, kapasiteyi yenilemek, güçlendirmek ve özlenen amaçlara uygun toplumsal koşulları yaratmak üzere bireylere, gruplara, ailelere ve topluluklara yardımı kapsayan mesleki bir çalışmadır." (Barker'den akt. Zastrow, 2013: 6).

Sosyal hizmet sorun çözmek ve insanların ihtiyaçlarını gidermek adına bireylerle birebir (mikro), aileler ve küçük gruplarla (mezzo), topluluklar ve büyük insan kitleleriyle (makro) düzeyde çalışmalar yapar (Zastrow, 9). Sosyal hizmet meslek elemanının bu çalışmaları yaparken üstlenebileceği çeşitli roller vardır. Bu rolleri şöyle sıralamak mümkündür:destekleyici, aracı, savunucu, aktivist, arabulucu, görüşmeci, eğitimci, öncü, güçlendirici, koordinatör, araştırmacı, grup kolaylaştırıcı, sözcü (Zastrow, 100-103).

 Copyright © International Conference on Quality in Higher Education(ICQH)

İnsanın sorunları çok boyutlu olduğu için bu sorunlar arasında kesin sınırlar da çizmek her zaman mümkün değildir. Bu yüzden bir sorun insan hayatında aynı anda başka bir sorunun sebebi ya da sonucu olabilir. Sorunların bu karmaşıklığına rağmen sosyal hizmetin ilgi alanı oldukça geniştir. İnsanı her yönden iyilik haline ulaştırılmaya çalışan sosyal hizmetin faaliyet alanlarından bazıları şu şekilde sıralanabilir: yoksulluk, işsizlik, göç, doğal afetler, hastalıklar, aile, bağımlılıklar, engellilik, yaşlılık, bakıma muhtaçlık, korumaya muhtaçlık, şiddet ve eğitim.

Bu çalışmanın konusu gereği eğitim alanında sosyal hizmetin ne gibi tekliflerinin olabileceği ile ilgili olarak okul sosyal hizmetinin etkinlik sahası aktarılacaktır.

Eğitimin Önemi

Eğitim bireylerin istendik davranışlar kazanmalarını sağlayan faaliyetler bütünüdür. Eğitimle bireylerin sahip olmadığı arzulanan bir davranışı kazanmaları hedeflenebileceği gibi sahip oldukları istenmeyen bir davranışın yok edilmesi de hedeflenebilir. Eğitim süreci oldukça kompleks bileşenli bir etkileşim içermektedir. Öğrenci, öğretmen, müfredat, aile, okul yönetimi, okul çalışanları ve bütün bir toplum bu süreçte yer alan öğelerdir.

Bireylerin hayat kalitesi, ülkelerin ekonomik, politik ve siyasal güç düzeyi eğitimdeki kaliteleriyle doğru orantılıdır. Kişilerin ve toplumların geleceklerine daha güçlü umutlarla bakmaları ve bu hedeflerini sağlıklı bir şekilde gerçekleştirebilmeleri, sahip oldukları eğitim donanımları ile ilgilidir.

Kişilerin yaşam mücadelesinde güçlü fertler olabilmesi için beden sağlıklarını, ruh sağlıklarını koruyabilmelerine ve sosyal hayatlarında doyum sağlamalarına yetecek bilgi ve becerilere sahip olmaları gerekmektedir. İnsanoğlunun doğumundan ölümüne kadar geçen süreç incelendiğinde her döneminde güçlü ve kendi gelişimini kendi yöneten bir konumda olmadığı görülmektedir. Bu nedenle öğrenmelerin kişilerin hayatında planlandığı yönde değişimler gerçekleştirmesi için aile, okul ve diğer sistemlerin desteğine ihtiyaç duyulmaktadır.

Yaşları, ekonomik durumları, kültürleri, aile yapıları farklı öğrencilerin, tam bir uyum içinde okul ortamına adapte olmaya çalışmaları birçok sorunu beraberinde getirir. Bütün öğrencilerin eğitimlerini fiziksel, ruhsal ve sosyal olarak sağlıklı bir şekilde gerçekleştirebilmeleri için eğitim sürecini yönlendiren öğelerin katkıları gerekmektedir. Yıldırım'ın çalışmasına göre (2009: iii) on beş yaş grubu öğrencilerinin eğitim kalitesini etkileyen faktörlerin yüzde oranları aşağıda belirtilmiştir:

1. Ev, anne-baba özellikleri faktörü (% 52),
2. Öğrenci özellikleri faktörü (%14),
3. Öğretim süreçleri faktörü (% 6)
4. Kurumsal-çevre faktörü (%1,4)

Bu araştırma da bize göstermektedir ki faktörlerin etki düzeyine göre ele alınıp eğitime en sağlıklı olacakları formun hayata geçirilmesi gerekmektedir. Yani kaliteli bir eğitim sürecinin inşa edilmesi için öğrencinin bireysel özellikleri ve ailesi ile ilgili problemlerine yönelik müdahalelerin planlanması ve uygulanması oldukça önem arz etmektedir. Her bir öğrencinin gereksinimi farklı olacağından bu gereksinimlerin karşılanması için uygulamalar da bireye özel olacaktır.

Dezavantajlı durumlara sahip öğrencilerin eğitimleri özel bir gayret ve planlama gerektirmektedir."Dezavantajlıların eğitimi grupsal, yoksullukla ilişkili, konumsal ve bireysel farklar olmak üzere dört kategori altında incelenmektedir." Grupsal açıdan dezavantajlılık bireyin toplumda azınlık pozisyonda yer almasıyla, yoksullukla ilgili dezavantajlılık maddi imkanlara ulaşımdaki zorluklarla, konumsal dezavantajlılık yaşanılan mekan ve muhitle ya da göçmen statüsünde bulunmayla alakalı olarak değerlendirilmektedir(Güngör ve Ergen, 2014: 66).Engelli, ayrılmış ebeveyne sahip, madde bağımlısı, suça sürüklenmiş, suç mağduru, maddi olarak yoksulluk içerisinde olan, psikolojik olarak sorunlar yaşayan öğrencilerin okul ortamına adapte olmalarını ve standart bir öğrenciden beklenenleri karşılamalarını beklemek realist bir yaklaşım değildir. İşte bu noktada okul sosyal hizmet uzmanlarının dezavantajlı öğrencilerin eğitimlerini normal forma ulaştırmak için gösterecekleri mesleki gayretleri çok önemlidir.

 Copyright © International Conference on Quality in Higher Education(ICQH)

Okul Sosyal Hizmeti

Okul sosyal hizmeti ise öğrencilerin yaşadığı biyo-psiko-sosyal sorunları tespit edip, bunları önlemeyiya da azaltmayı hedefleyen özel bir sosyal hizmet uygulama alanıdır. Öğrencilerin gelişim evrelerini, kişisel özelliklerini, aile ortamlarını ve yaşadıkları sosyal çevreyi dikkate alarak, fiziksel, ruhsal ve sosyal olarak bulunabilecekleri en iyi hali gerçekleştirme çabası taşımaktadır. Okul ortamında sosyal hizmet uygulamasının etkinlik odağı, öğrencinin okul performansını ve akademik başarısını etkileyen faktörleri irdeleyip riskli durumları ortadan kaldırmak, öğrenciler için güvenli ve korumalı durumları oluşturmaktır. (Özbesler ve Duyan; 2009: 20)

Okulda sosyal hizmet, Seyyar ve Genç'e (2010: 529) göre "okul eğitimi çerçevesinde öğrencilerin psiko-sosyal sorunlarını çözmeye dönük sosyal hizmet uygulamalarıdır."

Öğrencinin kendine yetebilmesi, sorunlarının üstesinden gelebilmesi ve fiziksel, zihinsel, ruhsal ve sosyal gelişimini tamamlayabilmesi için sorunlarına sebep olan faktörlerin yok edilmesi gerekmektedir. Okul sosyal hizmet uzmanları öğrenim gören öğrencilerin içe dönük ve dışa dönük sorunlarını tespit edip bu sorunların çözümünde birey, grup ve toplum bazında çalışmalar gerçekleştirmektedirler. Yakınını kaybeden çocukların yas durumunu sağlıklı atlatmalarını sağlamak, madde bağımlısı çocukların rehabilitesine katkıda bulunmak, madde bağımlılığı hakkında öğrencileri bilgilendirerek madde kullanımının önüne geçmek, öfke kontrol programları ve mağdurun ruh durumunu anlamaya yönelik empati programlarıyla okul zorbalığının engellenmesi ya da azaltılmasını sağlamak, endişe ve korku eşiği düşük olan, yalnızlık ve utangaçlık sorunu bulunan, depresyon ve intihar eğilimi yüksek olan öğrenciler için bilinçlendirici ve destekleyici çok oturumlu programlar uygulamak bu çalışmalardan bazılarıdır.

Okul sosyal hizmet uzmanları Ekolojik Perspektif gereği öğrenciyi çevresi içinde bir birey olarak ele alarak onun karakteristik özelliklerinin yanında aile ortamını ve çevresel koşullarını da saptamaktadırlar. Öğrencinin ve ailesinin faydalanabileceği kaynaklarla buluşturulmasını sağlayıp, yaşam kalitelerini yükseltmelerine aracılık etmektedirler. Maddi yoksulluk içinde olan aile fertlerinin durumlarına göre ekonomik destek almalarının sağlanması ya da kabiliyetleri doğrultusunda uygun işlerde çalışmalarına olanak sağlanması, sağlık durumu kötü olanların evde bakım gibi faydalanabilecekleri sağlık hizmetleriyle buluşturulmaları, ailelerin çocuğun okul başarısına katkı sağlayabilecekleri hususlarda farkındalık kazanmalarının sağlanması şeklinde sıralanabilecek faaliyetler okul sosyal hizmetinin aileye yönelik uygulamalarından bazılarıdır.

Okul Sosyal Hizmet Uzmanlarının Görevleri

NCPSE'den Karakaya'nın (2012) aktarımına göre Okul sosyal hizmetinin çalışma alanları oldukça fazla olmakla beraber Ulusal Sosyal Hizmet Uzmanları Birliği (NASW-ABD) okul sosyal çalışmasının dört ana alanını tanımlamaktadır:

1. Bireyler ya da gruplar içinde ya da arasında var olan stresi azaltmak ya da ortadan kaldırmak için erken müdahale,
2. Öğrencilere, ebeveynlere, okul personeline ve toplumsal kurumlara problem çözme hizmetleri sunmak,
3. Risk altında olan öğrencilerin erken tespiti,
4. Başa çıkma, sosyal ve karar alma becerilerini geliştirmek için çeşitli gruplar ile çalışmak

Öğrencilerin içsel kaynaklı ya da çevresel kaynaklı sorunlarının oluşumunu engellemek ya da azaltmak, birey ya da grupların sorunlarıyla baş edebilme yeteneği edinmelerini sağlamak, risk altında olan öğrencileri tespit edip gerekli müdahale planlarını uygulamak sosyal hizmet uzmanlarının görevleri arasındadır.

Sosyal hizmetin koruyucu, geliştirici yönü kadar engelleyici yönü de önemlidir. Eldeki kaynakları oluşmuş problemleri çözmek için kullanmak yerine; sorunlara neden olan faktörlerin yok edilmesine yönelik sarfetmek çok daha mantıklı bir stratejidir. Bir diğer deyişle kırılan vazoyu yapıştırmaya çalışmak yerine vazoyu muhafaza etmek daha akıllıcadır.

Okul sosyal hizmet uzmanlarının vaka çalışmacısı, grup çalışmacısı, devamsızlık sorumlusu, danışmanlık ve aile irtibat görevlisi olarak geleneksel rolleri; savunucu, davranış uzmanı, ruh sağlığı danışmanı, alkol-madde

 Copyright © International Conference on Quality in Higher Education(ICQH)

bağımlılığı uzmanı, bireysel eğitim planı ekip üyesi, şiddeti önleme uzmanı, sistem değiştirme uzmanı, program araştırma uzmanı olarak da daha yeni rolleri bulunmaktadır. (Zastrow,491-503) Bu rollerden hangilerinin daha etkin olarak ön plana çıkacağı toplumun ihtiyaçlarındaki değişikliklere göre şekillenmektedir.

Okul Sosyal Hizmetinin Tarihçesi

Okul sosyal hizmeti Amerika Birleşik Devleti'nde 1900'lü yıllardan beri hayata geçirilmiş bir uygulamadır. Günümüzde ABD'nin yanı sıra Kanada, Birleşik Krallık, İsveç, Almanya, Avusturya, Kore, Japonya, Gana ve Orta Avrupa ülkeleri gibi birçok ülkede uygulanmaktadır (Karakaya, 2013: 14).ABD'de okullara devam zorunluluğunun getirilmesi ile öğrencilerin okula devamının sağlanması, çalışmak zorunda olan çocukların şartlarının iyileştirilmesi, fiziki şartları kötü öğrencilerin şartlarının düzeltilmesi ve okullarda şiddetin önlenmesi hedeflenerek okul sosyal hizmet uzmanları okul ortamlarında görevlendirilmiştir. 1920'lere kadar toplumsal sorunlarla ilgilenen sosyal hizmet uzmanları Büyük Bunalıma kadar duygusal ve davranışsal sorunları olan çocuklara terapiler uygulamışlardır. Büyük Bunalımla beraber 1930'lu yıllarda tekrar ağırlaşan sosyal sorunlarla beraber çocukların bedenleri ve sağlıkları ile ilgili problemler öncelikli hale gelmiştir (Dupper, 2013:10).

Okul sosyal hizmeti ilk olarak ziyaretçi öğretmenler tarafından 1906 yılında ABD'de icra edilmiş ve Ulusal Ziyaretçi Öğretmenler Birliği (NAVT) 1943'te Amerikan Okul Sosyal Hizmeti Çalışanları Birliği'ne (AASSW) dönüşmüştür. 1955'te ise bu kurum diğer 6 sosyal hizmet birliği ile birleşerek Ulusal Sosyal Hizmet Çalışanları Birliği'ni (NASW) oluşturmuştur (Karakaya, 11).1945'te Amerikan Eğitim Bürosu tarafından okul sosyal hizmet uzmanı olabilmek için en azından yüksek lisans mezunu olunması teklif edilmiş ve 1975'te NASW okul sosyal hizmeti için standartlar oluşturmuştur. Bu standartlarda sosyal hizmetin önleyicilik rolüne vurgu yapılmıştır. 1994'te NASW ilkokul sosyal hizmetini başlatmıştır (Dupper, 9-10).

Türkiye'de Okul Sosyal Hizmeti

Okul sosyal hizmetinin tarihi gelişiminde görüldüğü üzere bu alanın öncüsü olan Amerika'da, istatistikler okul sosyal hizmet uzmanlarının sayısında artış olduğunu göstermektedir. Amerika İşgücü İstatistikleri Bürosu okul sosyal hizmet uzmanlarının istihdamının 2010 ve 2020 arasında %20 oranında artmasını beklemektedir (http://socialwork.oxfordre.com, et: 3. 01. 2016). Amerika'daki gelişmeler böyleyken Türkiye'de okul sosyal hizmeti yeni yeni konuşulmaya başlanmıştır.

"Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı'nın hazırladığı "Ulusal Çocuk Hakları Stratejisi ve Eylem Planı"na göre2016'ya kadar Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı tüm okullarda,"sosyal hizmet birimleri" kurulmasını planlanmaktadır" (Özkan ve Kılıç, 2014: 399).Ekim2015'te Ankara'da Keçiören Milli Eğitim Müdürlüğü ve Keçiören Belediyesi tarafından imzalanan protokol kapsamında Hüseyin Güllüoğlu Ortaokulu'nda "okul sosyal hizmet birimi oluşturulması" uygulaması başlatılmıştır. Pilot uygulama sona erdiğinde okul sosyal hizmetinin ülke genelinde hayata geçirilmesi beklenmektedir. (www.haberankara.com, et: 2.12.2015)

ÜNİVERSİTELERDE OKUL SOSYAL HİZMETİ

2547 YÖK Kanunu'na göre üniversite "Bilimsel özerkliğe ve kamu tüzelkişiliğine sahip yüksek düzeyde eğitim - öğretim, bilimsel araştırma, yayın ve danışmanlık yapan; fakülte, enstitü, yüksekokul ve benzeri kuruluş ve birimlerden oluşan bir yükseköğretim kurumudur" şeklinde tanımlanmaktadır. Üniversitelerin daha alt kademelerdeki öğretim kurumlarıyla farklı bir yapıya sahip olmaları, öğrencilerin yükseköğretim için ailelerinden farklı bir şehirde ikamet etmek zorunda olmalarıyla birleşince ortaya çözülmesi gereken birçok sorun çıkmaktadır.

Üniversitelerdeki danışmanlık sistemi bu sorunların çözümünde etkili rol oynama potansiyeline sahiptir. Sakarya Üniversitesi Lisans ve Ön Lisans Eğitim- Öğretim ve Sınav Yönetmeliği'nde danışman "öğrencilerin eğitim, öğrenim ve diğer sorunlarıyla ilgilenmek üzere kayıtlı bulunduğu fakültenin/yüksekokulun/bölümün/anabilim dalının/programın önerisi ile ilgili yönetim kurulu tarafından görevlendirilen öğretim elemanı" olarak tanımlanmaktadır. Diğer üniversitelerde de benzer tanımlar yer almaktadır.

Öğrencilerin akademik başarılarının yüksek olması birçok sistem ve kurumun arzuladığı bir durumdur. Ancak eğitim-öğretim sorunları dışındaki diğer sorunlar halledilmeden öğrencilerin derslerine ve akademik

 Copyright © International Conference on Quality in Higher Education(ICQH)

gelişimlerine odaklanmalarını pek mümkün değildir. Üniversitelerdeki danışmanlardan beklenen, öğrencilerin akademik gelişimlerini planlamak üzere faaliyetlerde bulunmalarıdır. Öğrencilerin ders seçimlerinde, staj uygulamalarında ve üniversitelerine adapte olmalarında danışmanlık yapmaları ve öğrencinin "diğer sorunlarının çözümüne" katkı sağlamalarıdır.

Bahsedilen beklentilerin gerçekleşebilmesi için öğretim elemanının pedagojik formasyon noktasında gerekli donanıma sahip olması, akademik faaliyetlerini sağlıklı bir şekilde sürdürürken, danışmanlık faaliyetleri için de vakit sorunu yaşamaması gerekmektedir. Çünkü engelliler, depresyon riski yüksek öğrenciler ve sosyal sorunlar yaşayan öğrencilerin problemlerinin tespiti, gerekli müdahalelerin planlanması, uygulanması ve gelişimleri takip süreleri oldukça zaman gerektirmektedir. Danışman öğretim elemanlarının akademik faaliyetlere ayırdığı zaman düşünüldüğünde bu süreci tek başlarına yürütmeleri mümkün değildir. Alanında uzman psikolog ve sosyal çalışmacılar, danışmanlarla işbirliği içerisinde, öğrencilerin problemlerinin çözülme aşamalarında daha aktif bir şekilde yer almalıdır.

SONUÇ VE ÖNERİLER

Dezavantajlı öğrencilerin üniversitelerde bulunan Mediko-SosyalKültür ve Spor İşleri Dairesi Rehberlik Servislerinden faydalanmaları için kendilerinin gayret göstermeleri ve talep etmeleri gerekmektedir. Oysa birçok öğrencinin bu hizmeti almak için yönlendirilmeye ihtiyacı vardır. İşte bu noktada danışmanlar öğrencilerin " diğer sorunlarının" tespitinde ve bu sorunlar çözüm bulunmasında daha etkin rol oynayacak şartlara kavuşturulurlarsa ve üniversitelerde uygun sayılarda okul sosyal hizmet uzmanı ve psikolog görevlendirilirse her yönüyle sağlıklı öğrencilerden oluşan yükseköğretim kurumlarının kalitesinde artış yaşanması kuvvetle muhtemeldir.

Bunlarla birlikte dezavantajlı öğrencilerin üniversitelerde gerekli fiziki şartlara ve eğitim materyallerine ulaşması kolaylaşacaktır. Yoksul öğrencilerin güvenilir kaynaklardan burs imkânına ulaşmaları, şiddet eğilimli öğrencilerin öfke kontrolü eğitimlerinden faydalanmaları, sınav kaygısı ve gelecek endişesi yaşayan öğrencilerin gerekli yardımı almaları sağlanacak ve daha sistemli bir hale gelecektir.

Öğrencilerin farklı etnik kökenden gelen arkadaşlarıyla uyumlu yaşamalarına ve kendi aralarındaki iletişimin daha sağlıklı hale gelmesine sunulabilecek katkılar üniversitelerdeki huzur ve güven ortamını pekiştirecektir.

Öğrencilerin sağlık, psikoloji ve sosyal sorunlarının giderilmesi ya da azaltılması için gerekli müdahalelerin yapılması, öğrencilerin akademik gelişimlerine odaklanmalarını kolaylaştıracak ve yükseköğretimde eğitim kalitesini arttıracaktır.

KAYNAKÇA

Dupper, D.R. (2013), Okul sosyal hizmeti etkin uygulamalar için beceri ve müdahaleler. Y. Özkan, E. G. Çiftçi (çev.), İstanbul, Kapital Yayınları.

Erdur Baker, Ö. ve Bıçak, B. (2006). *Üniversite öğrencilerinin psikolojik sorunları*. Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, http://www.efdergi.ibu.edu.tr/index.php/efdergi/article/view/957/1756 adresinden erişildi.

Güngör, G. ve Ergen, H. (2014). *Kamu okullarının sosyal sermaye düzeyleri ve dezavantajliliklari ile ilgili değişkenler arasındaki ilişki.* Mersin University Journal Of The Faculty Of Education, 10(2).

Karakaya, S.(2012), *İlköğretim okullarında ailenin eğitime katılımı ve okul sosyal hizmeti*, Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi, Yalova, Yalova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Kutlu, M. (2002). *Üniversite öğrencilerinin psikolojik danışma ve rehberlik hizmetlerinden beklentileri.* Eğitim ve Bilim 2002, Cilt 27, Sayı 123 (ss. 22-30).

Marshall, G. (Ed.). (1999). *Sosyoloji sözlüğü*. Bilim ve Sanat Yayınları.

Özbesler, C. ve Duyan, V. (2009), *Okul ortamlarında sosyal hizmet*, Eğitim ve Bilim, 34(154), s:20.

Özgüven, İ. E. (1992). *Üniversite öğrencilerinin sorunları ve başetme yolları*. H. Ü. Eğitim Fakültesi Dergisi. Sayı 7, (ss. 5-13).

Özkan, Y. ve Kılıç, E. (2014*) Çocuk ve aile odaklı sorunların çözümünde okul sosyal hizmet uzmanlarının önemi: uzmanların çocuk ve ailelerle çalışmada sahip oldukları beceriler*, TSA, Yıl:8, S:3, s:399.

Sakarya Üniversitesi Lisans ve Ön Lisans Eğitim- Öğretim ve Sınav Yönetmeliği (2011), Resmi Gazete, Sayı: 28038.

Seyyar, A. ve Genç, Y. (2010), *Sosyal hizmet terimleri*, Sakarya Yayıncılık, İstanbul, s:529.

Yıldırım, K. (2009), *Pisa 2006 verilerine göre Türkiye'de eğitimin kalitesini belirleyen temel faktörler*, Yayınlanmış Doktora Tezi, Ankara, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, s:iii.
YÖK (1981), *2547 Yükseköğretim kanunu*, Resmi Gazete, Sayı: 17506.
Yörükoğlu, A. (2012). *Gençlik çağı: ruh sağlığı ve ruhsal sorunlar*. Özgür Yayınları.
Zastrow, C. (2013). *Sosyal Hizmete Giriş.* Nika Yayınevi.
İnternet Kaynakları
Allen-Meares, P. (2013), School Social Work, Encyclopedia of Social Work.
http://socialwork.oxfordre.com/view/10.1093/acrefore/9780199975839.001.0001/acrefore-9780199975839-e-351?rskey=4ADn3t&result=4, (et: 3. 01. 2016)
haberankara.com, http://www.haberankara.com/haber/38761/keciorende-yeni-uygulama-okul-sosyal-hizmet-birimi.html et:2.12.2015)

 Copyright © International Conference on Quality in Higher Education(ICQH)

YÜKSEKÖĞRETİMDE PERFORMANS ESASLI BÜTÇELEME YÖNTEMİ: ÇEŞİTLİ ÜLKE UYGULAMALARI

Mehmet Emin ALTUNDEMİR
Sakarya University, Public Finance Department, Sakarya, Türkiye
altundemir@sakarya.edu.tr.

Gonca GÜNGÖR GÖKSU
Sakarya University, Public Finance Department, Sakarya, Türkiye
ggungor@sakarya.edu.tr

ÖZET
Yeni kamu yönetiminin uygulanması ile birlikte kurumsal kamu yönetimi alanında kabul edilen yenilikler arasında yer alan performans esaslı bütçeleme, yükseköğretim kapsamında da etkisini göstermiştir. Böylece yükseköğretim kurumlarına devlet bütçesinden tahsis edilen ödeneklerin tutarları belirlenirken stratejik planlar, performans hedefleri, performans göstergeleri gibi unsurlar ön plana çıkmıştır. Yükseköğretim finansmanında performans esaslı bütçelemenin incelendiği bu çalışmada çeşitli ülkelerde ilgili bütçeleme uygulamalarına yer verilmiştir. Çalışmanın ilk bölümünde teorik açıdan bilgi verilirken, devamında ise çeşitli ülkelerde vuku bulan pratiklere değinilmiştir. Bu doğrultuda çalışmanın amacı, yükseköğretim kapsamında performans esaslı bütçeleme uygulamalarının farklı ülkeler açısından incelenmesi ve değerlendirilmesi olarak belirlenmiştir.
Anahtar Kelimeler: performans esaslı bütçeleme, performans hedefi, performans göstergesi, yükseköğretim finansmanı

GİRİŞ

Günümüzde yeni kamu yönetimi anlayışının benimsenmesi ile birlikte birçok değişim meydana gelmiş ve devlet kurumlara sağlanan finansman yöntemleri farklılaşmaya başlamıştır. Özellikle performansartırımına doğru bir eğilim söz konusu olmuş ve birçok ülkede performans göstergeleri, performans sözleşmeleri ile stratejik planlartercih edilmeye başlanmıştır. Ekonomik ve sosyo-kültürel açıdan gelişen ve gelişmekte olan birçokülkede yükseköğretimde performans esaslı bütçeleme uygulamaları geniş yer bulmuştur. İlgili bütçeleme tekniği uygulanırken yükseköğretim kurumlarının daha fazla performans göstermesi teşvik edilmek istenmektedir. Bu yönteme göre bir yükseköğretim kurumu ne kadar fazlaperformans gösterirse, o ölçüde daha fazla ödenek elde edebilecektir. Böylece kurumun daha fazla ödenek alması, ilgili üniversitenin performansınıntekrardan yükseltmesine zemin hazırlamaktadır. Bu döngü de böylece devam etmekte ve bilimsel araştırmaların kalitesi ve sayısı artmaktadır.

Bu çalışmada performans esaslı bütçeleme incelenirken çeşitli ülkelerdevuku bulan örneklere yer verilmiştir.İncelenen ülkelerinAvrupa Birliği kapsamında yer alan ülkelerden oluşmasının nedeni, bu bütçeleme yöntemininağırlıklı olarak Avrupa'da tercih edilmesi ve geniş bir yelpaze sergilemesidir. Çalışma kapsamında bazı sorulara yanıt aranmaktadır.İlk olarak; (i) Yükseköğretimde performans esaslı bütçeleme uygulanırken hangi kriterler göz önünde bulundurulmaktadır? (ii)Uygulanan performans göstergeleri belirlenirken dikkat edilmesi gereken hususlar nelerdir? (iii) Farklı ülkelerde tercih edilen performans gösterge örneklerinelerdir? Bu kapsamda çalışmanın amacı, yükseköğretim kapsamında performans esaslı bütçeleme uygulamalarının farklı ülkeler açısından incelenmesi ve değerlendirilmesi olarak belirlenmiştir.

Yükseköğretim Kapsamında Performans Esaslı Bütçeleme Uygulanışı

Kurumsal yönetim alanında Yeni Kamu Yönetimi uygulamalarının etkisiyle çok çeşitli değişimler yaşanmıştır. Bu değişimler arasında çıktılar ve sözleşmeler tarafından yönlendirilen karar vermenin adem-i merkeziyetçiliği, insan kaynakları ve stratejik yönetim gibi özel sektör yönetim enstrümanları ve piyasa tarzı mekanizmaların uygulanışı vb. yer almaktadır. Yükseköğretimde yeni kamu yönetimi "*para için değer*" ve

 Copyright © International Conference on Quality in Higher Education(ICQH)

"*amaçlara göre yönetim*" ve özellikle finansmana yönelik performans vurgulama ile sözleşmelerin kullanımı ilkelerini beraberinde getirmiştir (Schmidt, 2011:303). Üniversiteler için hızlanan kurumsal özerklik ve performans vurgulama, sorumluluğun ileri düzeyini, aynı zamanda devlet hatta kurumsal düzeyde daha sıkı kalite güvencesi için ayrıntılı prosedürler anlamına gelmektedir (Jongbloed, 2008a:7). Böylece performans esaslı bütçeleme yeni kamu yönetimi anlayışının benimsenmesi sonucu geniş bir uygulama alanı bulmuştur.

Performans esaslı bütçeleme, ilk defa Avustralya ile Yeni Zelanda'da uygulanmış olup, kamu yönetiminde performans temelli reformlar, yöneticilere yaptıkları işlemlerinde etkinliği ve verimliliği geliştirmek amacıyla daha fazla özerklik ve esneklik yetkisi vermeyi hedeflemektedir. Çünkü bu durum yöneticilere karar vermede daha çok güç verirken, bu gücün uygulanma kontrolü ve dengelenmesi sürecinde yapılacak reformlar sorumluluk üzerinde daha büyük önemi içermektedir (Alkarann ve Jaba, 2011:1136). OECD, performans bütçelemeyi şöyle tanımlamıştır: "*Tahsil edilen kaynakların ölçülebilen sonuçlara bağlı olduğu bütçeleme türüdür".* Yükseköğretimde performans esaslı bütçeleme uygulanırken, genel olarak ele alınan göstergeler girdi, süreç, çıktı ve sonuç göstergeleri olarak dört farklı gruba ayrılmaktadır (Demirbaş, 2009:89).

Performans esaslı bütçelemenin mantığı, daha fazla performans gösteren kurumların daha az performans gösterenlerden daha fazla tahsilat elde etmesine dayanmaktadır. Bu noktada eğitim ve araştırmada rekabetin uygulanmasının amacı, daha az performans gösteren kurumları teşvik etmek ve canlandırmaktır (Ecker, Leither ve Frolich, 2011:2). Performans esaslı bütçeleme, finansman kuruluşları ve üniversiteler arasındaki sorumluluk diyalogunu geliştirmeyi amaçlamaktadır, çünkü üzerinde anlaşılan hedeflerin ve sonuçların elde edilmesi durumunda kurumların başarısına göre finansman tahsisi yapılmaktadır (Alshamy, 2011:55). Yükseköğretim kurumları yıllık performans raporlarını raporlamakta ve bu bütçeleme üniversitelerin ve kolejlerin daha etkin yönetilebilmesine imkân sağlayarak, bir sözleşme aracılığıyla hizmet ifasına zemin hazırlamaktadır (Sporn, 2003:50). Yükseköğretim kurumları önceden belirlenmiş hedefleri başarmak amacıyla kendi kararlarını etkili bir şekilde almada özerktir. Böylece üniversiteler daha fazla sorumluluk üstlenmekte ve yapacakları gelişmeler için teşvik elde etmektedirler. Ayrıca belirlenen bir kritere göre yükseköğretim kurumlarına tahsil edilen kamu kaynakları, harcamaların tarafsızlığını geliştirmeyi desteklemektedir (Alshamy, 2011:55).

Performans esaslı bütçelemenin diğer faydaları arasında yükseköğretim kurumları kapsamında plan-bütçe bağının kurulmasına ve kurumun ilerlemesine imkan sağlanmakta ve üniversitelerin devletin ile öğrencilerin gereksinimlerine daha duyarlı olmasının teşvik edilmesi yer almaktadır. Ayrıca sonuçların, kalitenin tanımlanması, ölçülmesi ve değerlendirilmesi mümkün olmaktadır (Demirbaş, 2009:88). Performans esaslı bütçeleme, yükseköğretim kurumlarının sınırlı kamu kaynaklarını daha etkili kullanılmasına olanak tanımakta ve profesyonelliği, girişimciliği ve inovasyonu teşvik etmektedir (Alkaraan ve Jaba, 2011:1137). Performans esaslı bütçeleme, ödeneklerin kuruma tahsis edilecek ödeneğin ilave ödenek şeklinde verilmesi ya da performans ödeneklerinin üniversite bütçesinin bir parçası olmasına dayanmaktadır (Serban, 1998:64–65; akt. Demirbaş, 2009:91).

Bu bütçeleme yönteminde devlet üniversitelerine aktarılacak ödenek belirlenirken birbirinden farklı iki yöntem uygulanmaktadır. Bu yöntemlerden **ilki kapalı uçlu ödenek** olup, toplam ödenek tutarının daha önceden siyasal olarak belirlenmesidir. Performansa göre dağıtılacak toplam tutar önceden belli ve sınırlı olduğundan devlet üniversitelerinin rasyonel davranış sergileyerek daha fazla ödenek için birbirileriyle rekabet haline gireceği varsayılmaktadır. İkinci yöntem ise **açık uçlu ödenek** olup, üniversitelerin başarı düzeyi, aldıkları ödenek tutarını belirlemektedir ve bir kurumun alacağı ödenek tutarı diğer bir kurumu etkilememektedir. Performans göstergelerine dayalı tahsis edilecek toplam ödenekler için önceden herhangi bir sınır konulmayan rekabetçi olmayan yaklaşımdır. (Demirbaş, 2009:85). Performans düzeyinin tahsis edilecek ödenek tutarlarının ağırlıklar belirlenirken, birinci yöntem göstergeleri öncelik sırasına göre koymaktır, yani bazı performans göstergelerinin önem düzeyleri diğerlerine göre daha ağırlıklı olmaktadır. İkinci yöntem ise her performans göstergesinin ağırlığının eşit olmasıdır (Maliye Bakanlığı Çalışma Grubu, 2011:12).

Performans esaslı bütçelemede seçilen performans göstergelerinin nasıl değerlendirileceği için bazı standartlar getirilmiştir. İlgili standartlar kendi arasında üç gruba ayrılmaktadır: (i) Belirli bir zaman kapsamında ilgili üniversitenin ilerlemesi, (ii) Mevcut performans düzeyinin eşdeğer başka bir kurum ile karşılaştırılması ve (iii) Her bir gösterge için önceden belirlenen hedeflerin başarı ölçütü olarak

kullanılmasıdır (Serban, 1998:61-63; Demirbaş, 2009:89). Performans esaslı bütçeleme üç farklı şekilde uygulanmaktadır. Bunlar (Badem ve diğerleri, 2013:79):

i. Performans Sözleşmesine Dayalı Modeller: İlk modelde bakan ile üst yönetici arasında kamu hizmeti sözleşmesi, üst yönetici ile birim yetkilileri arasında hizmet sunum sözleşmeleri yer almaktadır. Yeni Zelenda ve İngiltere'de bu model uygulanmaktadır.
ii. Bütçe Formatına Dönüştürülmüş Modeller: Bütçenin kendisi performans bilgileri ile birlikte ödenek bilgilerinin birlikte bir dokümana dönüştürüldüğü şeklidir.
iii. Stratejik Planlamaya Dayalı Modellerdir: Stratejik planlar ve performans planları mevcut olup, bütçe uygulaması sonucunda yıllık performans raporu hazırlanmakta ve bir hesap verme mekanizması yer almaktadır. Türkiye, Norveç ve ABD'de bu uygulama söz konudur.

Yükseköğretimde performans esaslı bütçeleme uygulamasında karşılaşılabilen bir takım sorunlar mevcuttur. Muhtemel sorunlar arasında performans ölçümünün kolay olmaması, kurumsal kalite gelişimini engellemesi ve üniversitelerin kaynak sıkıntılarına çare olmaması yer almaktadır (Demirbaş, 2009:99-100). Meydana gelebilecek bu sorunların ortadan kaldırılabilmesi için bazı önlemler alınması söz konusudur. Bu önlemler arasında (i) Performans finansman etkinliğine yönelik engelleri azaltma, (ii) Göstergeler ve ölçütler geliştirme, (iii) Daha fazla performans sağlama, (iv) Devlet gelir döngüsünden performans finansmanı izole etme, (v) Kurumsal kapasiteyi geliştirme, (vi) Aldatmacayı, amaçlanmamış olumsuz etkileri ve uyum maliyetlerini azaltma, (vii) Kurumsal misyonun daralmasıyla mücadele etme, (viii) Akademik standartları koruma, (ix) Kaydolan dezavantajlı öğrencilere yönelik caydırıcı önlemlerden kaçınma yer almaktadır (Dougherty ve Reddy, 2011:48).

Performans göstergeleri; çekirdek girdi, çıktı ve sonucu ölçen, kurumun stratejik planını ve temel işini yansıtan, kurumun yüksek öncelikli işlemlerini ve paydaşlara yönelik önemli ve anlamlı kurumsal karakteristikleri ile kurumun hayatta kalabilmesi ve rekabet edebilmesi zorunlu olduğu alanlarda kurumsal performansı ölçen veri unsurlardır (Seybert, 2012:4). Diğer bir tanımla performans göstergesi, kamu idarelerince stratejik amaç ve hedefler ile performansı hedeflerini yakalamak amacıyla uygulanan faaliyetleri ölçmek, izlemek ve değerlendirmek maksadıyla kullanılan araçlara verilen isimdir (Erdal ve diğerleri, 2008:166).

Eğitim sürecinin performans göstergelerine başvurma ve geliştirmenin öncelikli amacı, yükseköğretim kurumunun iş sürecinin gelişmesi ile stratejik kontroldür ve performans izlemenin amacı ise çalışma alanlarında etkinliği geliştirmek ve ekonominin farklı sektörlerine yönelik olarak öğrencileri daha iyi hazırlamaktır (Serdar, 2010:118). Performans göstergesi davranışsal standart ve hedefleri belirlemek amacıyla kullanılmaktadır ve bir kurumun önemli başarı faktörlerini yansıtmaktadır (Wu ve Chen, 2012:3-4). Ulusal hedeflerle uyumlu eğitim sisteminde performans değerlendirmek için göstergelerin kullanımı, yükseköğretimde daha fazla sorumluluk için ihtiyaç duyulan ek, politika ile ilgili gerekliliklere hizmet etmektedir (Kanaev ve Tuijman, 2001:4).
Göstergeler bir üniversitenin gelişimi açısından önemlidir. Bu sebeple performans göstergelerinin taşıması gereken bazı özellikler söz konusudur. Öncelikle göstergeler üniversitenin misyonu ile uyumlu olmalı, üniversitenin araştırma ile eğitim ana amaçlarını yansıtmalıdır. Ayrıca farklı üniversiteler hatta bölümler arası içsel kıyaslama yapabilmek için belirli, ölçülebilir, standart, doğru ve kabul edilebilir olmalıdır. Bununla birlikte üniversitelerin işlemleri ve eylemleri hakkında bilgi vermelidir (Margues, 2004:5). Performans göstergeleri niceliksel olmalıdır, fakat göstergelerin niceliksel kapsamı, nitel bir toplama, değer odaklı ve politik odaklı katkılar içermelidir. Göstergeler karşılıklı olarak birbirine bağımlı olmalıdır ve kullanışlı bir gösterge, bir gösterge sisteminin bütünleyici bir bölümünü oluşturmalıdır (Kanaev ve Tuijman, 2001:3). Performans göstergeleri kurumlar için bir kıyaslama sağlamalıdır, çünkü kurumlar farklılaşan öncelikleri vurgularken, kurumlar kapsamındaki göstergeler en etkili ve üretken olan kısımlar ile ek gelir ihtiyacına gereksinim duyan bölümlere yönelik bilgi ve kavrayış sağlamalıdır. Kurum dışında da performans göstergeleri dışsal paydaşlara yönelik sorumluluk ölçütü taşımalıdır (Lewis, Hendel ve Kallsen, 2007:205). Bununla birlikte performans göstergeleri niceliksel olmalı, içerik ve öznel geçerlilik sağlamalı, zamanlamasın iyi ayarlanmalı, uygulanabilir ve güvenilir olmalı ve son olarak bir gösterge grubu oluşturulmalıdır (Bunting ve Cloete, 2004:22). Yükseköğretim kurumları için bir performans göstergesi geliştirilirken belirli adımların takip edilmesi, performans göstergelerinin sağlıklı sonuçlar vermesine zemin hazırlayacaktır. Serdar (2010:117) göre izlenecek adımlar şu şekilde belirlenmiştir:

i. Ana performans göstergeleri seti geliştirmek ve tanımlamak amacıyla gerekli bilgiyi toplama ve analiz etme,
ii. Önceki ölçütler üzerinde mevcut verinin derlenmesi,
iii. Performans göstergelerin ne için kullanılacağı amacının belirlenmesi,
iv. Göstergelerin bir ön hazırlık listesini derleme,
v. Performans göstergelerinin son seçimi ve değerlendirme,
vi. Seçilen göstergeler üzerinde toplanan bilgi için şablon ve metotların belirlenmesi,
vii. Seçilen göstergelerin belgelendirilmesidir.

Yükseköğretimde performans göstergeleri gruplanırken birbirinden farklı sıralamalar söz konusudur. Öyle ki her ülkede yükseköğretimde kullanılan performans göstergeleri farklılık arz etmektedir ve literatürde çeşitli gösterge türleri mevcuttur. Galera (2000:36) yapmış oldukları sınıflandırmaya göre birbirinden farklı dört ana performans göstergesi olup, bu göstergeler yükseköğretime giriş göstergeleri, çıktı göstergeleri, etki göstergeleri ve diğer göstergelerden oluşmaktadır. Giriş göstergeleri, belli bir zaman periyodunda üniversiteler tarafından uygulanan mevcut faktörler ve aynı zamanda sermaye faktörleri gibi yatırımlar hakkında gerekli bilgiyi sağlamaya yöneliktir. Süreç göstergeleri, belirgin bir şekilde sınırlandırılmış eylemin iki tarafını göstermektedir. Birincisi taraf, üniversitenin üretim prosedüründe başvurulan verimli tüketim faktörlerini ölçme olup, ikincisi üniversite çıktılarının kullanıcılarına yönelik devredilen sözü geçen verimlilik süreci tarafından oluşturulan hizmetlerin ve malların kalitesinin ölçülmesidir. Etki göstergeleri, eylemler tarafından kapsanan sosyal ihtiyaçların kapsamının düzeyi hakkında bilgilendirmeyi amaçlamaktadır. Diğer göstergeler ise yönetim göstergeleri dâhilinde gruplanmıştır ve etkinlik, verimlilik ve ekonomik kontrolünde kullanışlı olabilmektedir (Margues, 2004:4).

Yapılan başka bir performans göstergesi sınıflandırması da (i) İçsel performans göstergesi, (ii) İşlemsel performans göstergesi, (iii) Dışsal performans göstergesi ve (iv) Araştırma performans göstergesi olarak gösterilmiştir (Margues, 2004:4). Performans göstergelerinin bir takım faydaları söz konusudur. Bu faydalar (Markic, 2014:23):

i. Performans göstergeleri kurumun hedeflerinin, önceliklerinin ve iş değerlendirilmesinin kurulmasını ve kolay anlaşılmasını sağlamaktadır.
ii. Yönetimde, programlarında ve işlemlerinde daha fazla etkinliği arttırmaktadır,
iii. Performans göstergeleri yükseköğretim kurumuna yönelik finansman sağlamak amacıyla bütçe gereksinimlerini desteklemektedir ve kaynakların performans esaslı tahsilatına yardım etmektedir,
iv. Bir konunun açıklanması için kritik soruların paylaşılmasına imkan sağlamaktadır,
v. Karar verme ve karşılaştırmalı değerlendirmede bilgi temin etmektedir,
vi. Zamanla bir yükseköğretim kurumunun kimliğindeki değişikliklerini ortaya çıkartmaktadır.

Tablo 1.Girdi, Çıktı ve Sonuç Performans Gösterge Örnekleri

Girdi Performans Göstergeleri	Mevcut dönemde ya da bir önceki dönemde kayıtlı öğrenci sayısı Devlet destekli yapılan çalışmaların sayısı Yüksek lisans ve doktor programlarına kayıtlı ödül almış öğrencilerin sayısı Araştırma ve personel hareketliliğine katılan kadın oranı Kamu ve özel kaynaklı araştırma projeleri sayısı Bilimsel bir derecede görev alan personel sayısı Kurumdaki çalışma alanlarının sayısı Patent, lisans alan araştırma sayısı Araştırmalar ile ilgili geçmiş maliyetler Değişim programlarına katılan öğrenci sayısı Araştırma ve doktora çalışmalarında görev alan öğrencilerin ve personelin sayısı Ders başına kredi sayısı

 Copyright © International Conference on Quality in Higher Education(ICQH)

Çıktı Performans Göstergeleri	Kurumsal faaliyetler ile ilgili diğer göstergeler Personel maliyetlerinin düşmesi ile ilgili göstergeler Öğretim üyesi kalifiye seviyesi ile ilgili göstergeler Akademik dergilerde alınan atıf sayısıve akademik araştırma yayınlarının sayısı Kamu para ödüllü yarışlarda çeşitli projeler tarafından destek alan araştırma destekleri Uluslararası dergilerde yayınlanan çalışma sayısı Ödüllendirilen doktora derecesi sayıları Diğer ulusal/uluslararası kurumlar ve araştırma konseylerinden elde edilen yarışma araştırma ödüllerinde üniversitenin başarısı
Sonuç Performans Göstergeleri	Her üç yılda bir bağımsız uluslararası uzmanlar tarafından yapılan kurum değerlendirmesi sonucu Kurumların değerlendirme sonuçları Kurumun bilimsel ve teknolojik kapasitesi, teknolojik, bilimsel veya artistik başarıları açısından kurum kapasitesi ve bu alanlardaki sonuçları Araştırma Değerlendirme Çalışmaları adı verilen kurum tarafından periyodik olarak yapılan araştırma kalitesi değerlendirme sonuçları Mezun istihdam oranları ile ilgili göstergeler Öğretme kalitesinin ulusal değerlendirilme sonuçları Yükseköğretim kurumlarına tamamen ya da farklı ders alanlarının yürütülmesini vurgulayan periyodik yapılan ulusal araştırma değerlendirmeleri sonuçları Araştırma sonuçlarının ticari kullanımı ile ilgili sonuçlar Üniversite topluluğuna yönelik sağlanan altyapı, yönetim ve hizmetlerin kalitesi ile ilgili sonuçlar

Kaynak: Tarafımızdanhazırlanmıştır.

Tablo 1'de girdi, çıktı ve sonuç performans göstergeleri yer almakta ve ayrım yapılmaktadır. Buna göre girdi göstergeleri öğrenci sayısı, araştırma, patent sayısı, ders başına kredi sayısı gibi göstergelerden oluşurken, çıktı göstergeleri atıf sayısı, mezun sayısı, ödül alan proje sayısı vb. göstergelerden oluşmaktadır. Sonuç göstergeleri girdi ve çıktı sonrası elde edilen sonuçlar üzerinde odaklanmaktadır. Bu gösterge tipine örnek olarak değerlendirme sonuçları, hizmet kalitesi sonuçları, mezun istihdam oranları gösterilebilir.

Çeşitli Ülkelerde Performans Esaslı Bütçeleme Yönteminin Uygulanmasına Örnekleri

Avrupa Birliği bünyesinde yaygın olarak performans esaslı bütçelemenin uygulanışı, 2001 yılında kabul edilen Lizbon Stratejisi ile ilişkilidir denilebilir. Çünkü yükseköğretimde küresel rekabeti çağrıştıran bu rapor ile dünya genelinde yükseköğretime yönelik kalitenin gelişimi ile yükseköğretim erişimini hızlandırma ve eğitim-öğretim sistemlerinin yaygınlaştırılmasının gibi temel hedefler belirlenmiştir (Wende, 2009:8). Avrupa 2020 Stratejik Planı'na göre de yükseköğretim çerçevesinde performansı ve kaliteyi arttırmak hedeflenmekte ve bu kapsamda mükemmelliği destekleyecek reformların kabulü söz konusu olmaktadır. Bu doğrultuda Avrupa genelinde performans esaslı bütçeleme veya performans anlaşmaları daha kalıcı hale gelmektedir (Boer ve diğerleri, 2012:11).

Ülke uygulamaları biraz daha ayrıntılı incelendiği takdirde, eğitim-öğretim finansmanı İsveç' te öğrenci sayısı ile ders başına kredi sayısı, Danimarka'da öğrenci tarafından toplanan kredi sayısı (taksimetre sistemi), İngiltere'de öğrenci sayısı, Hollanda'da yeni girişler ile diploma sayısı, Finlandiya'da mezun sayısı vb. göstergelere bağlıdır (Jongbloed, 2008a:18). Ayrıca Fransa Planlama ve Geliştirme Eğitim Bakanlığı tarafından 2001 yılında yayınlanan "Fransız Üniversitelerinde 30 Gösterge" isimli çalışma ile üniversitelerin performans göstergeleri belirlenmiştir. Bu doğrultuda ilgili 30 gösterge altı ana gruba altında ayrılmaktadır. Bu gruplardan birincisi öğrenci popülasyonunun karakteristik yapısı ve demografik eğilimlerdir. İkinci grup eğitimsel hükümler olup, üçüncü grup araştırma yapısı üzerinde odaklanmaktadır. Dördüncü ana grup personel ile ilgilidir. Beşinci grup da kurumsal araştırma tahsilatındaki farklılıklar üzerinde odaklanmaktadır

 Copyright © International Conference on Quality in Higher Education(ICQH)

ve son grup ise tamamen sınırları ve metodolojik zorlukları olan performans göstergelerinden oluşmaktadır (Tavenas, 2003:15).

Romanya'da hükümetten yükseköğretim kurumlarına tahsis edilen temel finansmanda uygulanan performans sözleşmeleri öğrencilerin sayısı (%70) ve niteliksel göstergelerden (5 gruba ayrılmış 17 gösterge mevcuttur) oluşmaktadır (Cosma ve Scheider, 2011:28). Avusturya'da ise toplam yükseköğretim bütçesinin %80'i performans anlaşmalarına ve %20'lik kısmı ise performans göstergelerine bağlı formül esaslı finansmana dayanmaktadır ve tüm performans göstergelerini başarı ile tamamlayan üniversitelere toptan ödenek aktarılmaktadır. Bütçenin % 20'lik kısmı 11 göstergeden oluşmaktadır ve her göstergenin katsayısı birbirinden farklıdır. İlgili göstergeler arasında öğrenci sayısı, mezun sayısı, araştırma projesi sayısı, kadın profesör sayısı, değişim programlarına katılan öğrenci sayısı vb. yer almaktadır (Bevc, 2008:24). Belçika ve Birleşik Krallık' ta araştırma çekirdek fonlarının ağırlıklı olarak formül esaslı olarak dağıtıldığı ülkelere örnektir. Ayrıca Belçika' da öğrenci sayısı finansman tahsilatında önemli rol almaktadır (Jongbloed ve Vossensteyn, 2011:134).

Hollanda'da bulunan üniversitelerin finansmanı yüksek düzeyde performans esaslıdır. Toplam finansmanın %80'i kadar sabit miktar ve diploma esaslı tahsilat sonucu sağlanırken, geriye kalan tutar yeni girişler sonucu sağlanmaktadır. Araştırma için ayrılan miktar ağırlıklı olarak ise sabit miktar, doktora mezun diploma sayısı ve araştırma okulları tahsilatından oluşmaktadır (Agasisti ve Haelermans, 2013:14). Hollanda'da üniversitelerin araştırma bütçelerinin neredeyse %13'ü doktora dereceleri ile ilgilidir (Jongbloed ve Vossensteyn, 2011:133). Ayrıca ülkede BAMA model adı altında bir tahsilat mekanizması söz konusu olup, meclis tarafından belirlenen ödenek miktarı 13 araştırma üniversitesine performans sözleşmeleri temelinde dağıtılmaktadır. BAMA modeli kapsamında belirlenen göstergelerin metrikleri de farklılık arz etmektedir (Jongbloed, 2009:18). 2000 yılından itibaren ülkede Hollanda'da performans esaslı bütçeleme uygulanmaya başlanmıştır ve çekirdek öğrenme fonlarının %50'si yükseklisans derece sayısı esasında dağıtılmaktadır. %13'ü ise yeni girişler temellidir. Kalan miktar ise tarihsel esaslı olan sabit bir miktardır (Jongbloed ve Vossensteyn, 2011:137).

Almanya'da yükseköğretim sisteminde Länder adı verilen eyaletler asıl sorumlu olmaktadır ve hemen hemen tüm eyaletlerde performans esaslı tahsilat mekanizması uygulanmaktadır. Ancak her eyaletin uyguladığı performans tahsilatın oranı ve gösterge sayısı birbirinden farklıdır. Ancak göstergeler genellikle cinsiyet eşitliği ve uluslararasılaşma için kullanılmaktadır. (Schwarzenberger, 2008:34). Birçok Alman eyaletinde %1 ile %95 arasında değişebilen, bütçenin belli kısmıyla sınırlandırılmış performans göstergelerine dayalı finansman tahsilat yöntemleri tercih edilmektedir. Performans sözleşmelerini yerine getiremeyen kurumlar için de Alman eyaletlerinin çoğu, toplam bütçenin %1'i veya %2'si arasında tolerans bantları kullanmaktadır. Seçilen göstergelerin seti bir üniversitenin anahtar hedeflerini yansıtmaktadır (Jongbloed, 2009:10-12).

Çek Cumhuriyeti'nde yükseköğretim kurumlarının stratejik hedeflerine dayalı uzun dönemli planları mevcut olup, bütçenin anlaşmalı kısımlarının finansmanı stratejik dokümanları dikkate alarak tahsis edilmektedir. Öğrenmeye yönelik finansman daha çok girdi göstergeleri dikkate alınarak hesaplanmaktadır. Araştırma bütçesinin %20'si kadar da nitelikli araştırma parametrelerinin sayısı, araştırma için diğer kamu kaynaklarından elde edilen paranın göreceli miktarı ve yüksek lisans, doktora öğrencilerinin sayısına bağlıdır (Strehl ve diğerleri, 2006:35). İtalyan üniversiteleri, boyut/etkinlik ve girdi göstergelerine göre finansman sağlamaktadır. İtalya'da kabul edilen yeni uygulamaya göre girdi ve çıktı performansları önemlidir. Bu finansman türü, öğrenci sayısı, mezun sayısı esaslıdır. Ancak toplam bütçenin sadece çok küçük bir kısmı performans esaslı olduğu için bütçenin büyük kısmı tarihi finansman metoduna göre belirlenmektedir (Agasisti ve Haelermans, 2013:16).

İsveç'te yükseköğretim kurumlarına aktarılan ödenekler belirlenirken tam zamanlı öğrenci sayısı ve çalışma başarısı göstergeleri dikkate alınmaktadır. Her bölümün kendi içerisinde bir ağırlığı olmaktadır. Eğer bir kurum anlaşılan performans veya kayıt sınırına ulaşamazsa tam ödenek alamamaktadır. 2008 yılından itibaren performans göstergelerinin kapsamının genişletilerek, ödeneklerinin belirlenmesi kararlaştırılmıştır ve böylece hem eğitimde hem de araştırmada kaliteyi arttırmak hedeflenmiştir (Jongbloed, 2009:43-44). Üniversitelerin öğrenme tahsilatının hesaplanmasında girdi ve çıktı göstergeleri kullanılmaktadır. Araştırma tahsilatı öğrenciler açısından ölçülen sonuçlara (tam zamanlı öğrenci sayısı) ve öğrenci başarısına (yıllık performans karşılığı) bağlıdır. Ağırlıklar %40 öğrenci sayısına ve %60 biriktirilen kredilere bağlıdır (Jongbloed ve Vossensteyn, 2011:138). Portekiz'de performans değerlendirme, araştırma ve öğretim

 Copyright © International Conference on Quality in Higher Education(ICQH)

üzerinde odaklanmıştır. Odaklanılan performans göstergeleri ise program başına öğretmen/öğrenci oranı, akademik personel/idari personel oranı, akademik personel ile ilgili kalite göstergeleri, akademik olan ve olmayan personel için niteliksel değerlendirme göstergesi, bütçe yapısı ve özellikle tahmin edilen ve gerçekleşen gerçek personel maliyetlerinin karşılaştırılmasından oluşmaktadır (Tavenas, 2003:17).

İrlanda'da öğrenme ve araştırma kapsamında yıllık blok hibeler verilmekte olup, çekirdek ödenekler özellikle araştırma performansı dikkate alınarak ödenmektedir. Çekirdek ödenekler, stratejik performans finansman olarak her yıl toplam bütçenin %10'u kadardır. Stratejik inovasyon finansman kapsamında da stratejiler ve çıktılar üzerinde odaklanılarak, rekabet esasında fon aktarımı sağlamaktadır (Strehl ve diğerleri, 2006:34). Finlandiya'da araştırma ve öğrenme finansmanı birbirinden ayrı değildir ve sistemin ana bileşenleri çekirdek fonlardan (%19 öğrenci, bina sayısı gibi çekirdek bileşenden, %44 eğitim tahsilatından, %30 doktora programı olan bölüm sayısı ve doktora mezun sayısı gibi göstergelerden, % 57 sosyal hizmet tahsilatından) proje finansmanından ve performans esaslı bütçelemeden oluşmaktadır (Auranen ve Nieminen, 2010).Birleşik Krallık' ta yükseköğretim kurumlarına tahsis edilen fonların çoğunluğu performans göstergelerine dayalı formüllere bağlı olarak aktarılmaktadır. İngiltere Yükseköğretim Konseyi, kurumlar arası paranın nasıl dağıtılacağı konusunda formülleri kullanmaktadır. Formüller de her kurumun kendi faktörlerini içermektedir; örneğin öğrenci sayısı ve tipi, öğretilen konular ve üstlenilen araştırma kalitesi ile miktarı vb. Her bir göstergenin bir maliyet ağırlığı söz konusudur. Araştırma ödenekleri de belirlenirken göstergeler oluşturulmakta ve maliyet ağırlıkları verilmektedir. Böylece toplam ödenek tutarı belirlenmektedir (Jongbloed, 2009:30–31). Birleşik Krallık' ta araştırma tahsilatı tamamen araştırma kalitesini ve hacmini dikkate alan formül finansman esaslı dağıtılmaktadır (Jongbloed ve Vossensteyn, 2011:134).

Tablo 2.Bazı Ülkelerde Üniversitelerin Finansman Mekanizmasındaki Performans Oryantasyonu

	Çekirdek Fonların Tahsilatında Performans Oryantasyonunun Derecesi	
Ülkeler	**Öğrenme**	**Araştırma**
Avustralya	-	-/+
Belçika (Felemenk)	-	-
Danimarka	+	-/+
Fransa	-	-/+
Almanya	-/+	-
Japonya	-	-/+
Hollanda	+/-	-/+
Yeni Zelanda	-	-
İsveç	+/-	-
Birleşik Krallık	-	+
A.B. D.	-/+	-/+

Not: +, tamamen çıktı odaklı; +/- çıktı ve girdi odaklılığın birleşimi, fakat öncelikle çıktı odaklı; -/+ girdi ve çıktı odaklılığın birleşimi, fakat öncelikle girdi odaklı; -, tamamen girdi odaklı
Kaynak: (Jongbloed ve Vossensteyn, 2011:134).

Norveç'te 2002 yılından itibaren performans ve formül esaslı finansman yöntemlerinin bileşkesi hem eğitim hem de araştırma kapsamında yükseköğretimde kalite reformu adı altında uygulanmaktadır. Buna göre finansmanın %60'ı temel hibe olarak, %25'i eğitim çıktısı esaslı ve %15'i ise araştırma performansı kapsamında tahsis edilmektedir. Performans esaslı araştırma finansmanı, %30 tamamlanan doktora sayısına, %20 Avrupa Birliği araştırma projeleri miktarına, %20 araştırma konsey miktarına ve % 30 bilimsel yayın sayısına göre belirlenmektedir (Schmidt, 2011:309). Letonya'da ise diğer Avrupa Birliği ülkelerinin aksine önemli düzeyde performans ve çıktı odaklı teşvikler mevcut değildir (World Bank, 2014:6).

Jongbloed (2008b:20) çalışmasında tabloda yer alan ve performans esaslı bütçelemeyi tasdik eden bazı ülkelerde aşağıdaki mevcut uygulamaları özetlemiştir. Buna göre:

i. Danimarka sisteminde üniversite gelirlerinin ortalama üçte birini oluşturan öğrenme tahsilatı doğrudan sınavları geçen öğrenciler ile ilişkilendirilmiştir.
ii. Hollanda finansman sisteminde üniversitelerin öğrenme tahsilatlarının %50'si diploma sayısına ve uygulamalı bilimler üniversiteleri için mezun yüzdelerine bağlıdır. Araştırma bütçesinde yükseklisans ve doktora diploma sayısı gibi performans unsurları kısmen kurum başına finansman sağlamaktadır.

iii. Çek Cumhuriyeti'nde araştırma faaliyetlerinin finansmanı çoğunlukla girdi odaklı (öğrenci sayısı vb.) iken, mezun sayısı gibi çıktı odaklı kriterler son zamanlarda uygulanmaya başlanmıştır.

iv. Alman eyaletlerinde finansman, tarihi, girdi ve çıktı tahsilat yönteminin bir karışımdır.

v. İtalyan finansman sisteminde tarihsel olarak girdi esaslılık söz konusu iken, son zamanlarda araştırma performansını belirlemede çıktı göstergeleri uygulanmaktadır.

vi. Norveç finansman sisteminde %60 oranında formül esaslı sabit bir bileşen kombinasyonu, %25 oranında öğrenci kredileri ve mezunlar esaslı eğitim sonuçları tarafından yürütülen bir kombinasyon ve %15 oranında yayın sayısı esaslı gibi araştırma bütçesine finansman tahsilatı söz konusudur.

vii. Birleşik Krallıkta'ki üniversiteler, periyodik Araştırma Değerlendirme Çalışmaları (RAE-Research Assessment Exercises) tarafından yapılan kalite değerlendirme sonuçlarına araştırma bütçesi elde etmektedirler.

Tablo 3. Avrupa Ülkelerinde Öğretim ve Çalışma için Kullanılan Performans ile İlgili Göstergeler

	Çek.	**Dan.**	**Alm.**	**Est.**	**İsp.**	**İta.**	**Fra.**	**Let.**	**Lit.**	**Mac.**	**Hol.**	**Avu.**	**Pol.**	**Por.**
Öğrenci sonuçları ile ilgili	X	X		X		X		X		X	X	X		X
Personel maliyetlerinin düşmesi ile ilgili						X								
Öğretim üyesi kalifiye seviyesi ile ilgili													X	X
Kurumların değerlendirme sonuçları									X					X
Üniversite topluluğuna yönelik sağlanan altyapı, yönetim ve hizmetlerin kalitesi ile ilgili														
Mevcut dönemde ya da bir önceki dönemde kayıtlı öğrenci sayısı ile ilgili ile ilgili	X		X		X	X	X				X	X	X	X
Devlet destekli yapılan çalışmaların sayısı				X				X	X	X				
Kurumsal faaliyetler ile ilgili diğer göstergeler							X					X	X	X
	Rom.	**Slv.**	**Slk.**	**Fin.**	**İsv.**	**B.K.**	**Lih.**	**Nor.**	**Bel.**	**Bul.**	**Yun.**	**İrl.**		
Öğrenci sonuçları ile ilgili göstergeler ile ilgili		X	X	X	X	X	X	X						
Personel maliyetlerinin düşmesi ile ilgili														
Öğretim üyesi kalifiye seviyesi ile ilgili	X													
Kurumların değerlendirme sonuçları ile ilgili														
Üniversite topluluğuna yönelik sağlanan altyapı, yönetim ve hizmetlerin kalitesi ile ilgili	X													
Mevcut dönemde ya da bir önceki dönemde kayıtlı öğrenci sayısı ile ilgili		X	X	X	X	X		X		X	X	X		
Devlet destekli yapılan çalışmaların sayısı ile ilgili	X							X						
Kurumsal faaliyetler ile ilgili diğer göstergeler			X	X		X					X			

Kaynak: (Eurydice, 2008:53-55).

Tablo 3' e göre her ülkede farklı performans göstergeleri tercih edildiği anlaşılmaktadır. Özellikle öğrenci sonuçları ile ilgili göstergeler ve mevcut dönemde ya da bir önceki dönemde kayıtlı öğrenci sayısı ile ilgili göstergeler en çok tercih edilenler arasındadır. Almanya ve İspanya'da ise bölgeler bazında kabul edilen göstergeler değişmektedir. Personel maliyetlerinin düşürülmesi ile ilgili gösterge ise sadece İtalya'da değerlendirilmektedir. Üniversite topluluğuna yönelik sağlanan altyapı, yönetim ve hizmetlerin kalitesi ile ilgili gösterge ise sadece Romanya' da tercih edilmektedir.

 Copyright © International Conference on Quality in Higher Education(ICQH)

Tablo 4. Araştırmaya Yönelik Aktarılan Temel Hibeler için Performans ile İlgili Göstergeler

Ülkeler	Performans Göstergeleri
Belçika	Yükseklisans ve doktor programlarına kayıtlı ödül almış öğrencilerin sayısı ya da akademik dergilerde aldıkları atıf sayısı. Araştırma ve personel hareketliliğine katılan kadın oranı
Çek Cumhuriyeti	Profesör, doçent, yükseklisans ve doktora öğrencilerinin sayısı ile ulusal ve yabancı uzmanlar tarafından değerlendirilen üniversitenin uzun dönemli (5-7 yıl) araştırma planının kalitesi, mezun sayısı, kamu para ödüllü yarışlarda çeşitli projeler tarafından destek alan araştırma destekleri
Danimarka	Doktora öğrencilerinin sayısı ve kamu ve özel kaynaklı araştırma projeleri sayısı
Almanya	Eyaletlere/Bölgelere göre değişmektedir. Örnek yükseklisans, doktora mezun sayısı
İspanya	Özerk bölgelere göre değişmektedir.
Fransa	Araştırma sayısı
İtalya	Araştırma ve doktora çalışmalarında görev alan öğrencilerin ve personelin sayısı, araştırma projelerinin üretkenliği
Kuzey Kıbrıs	Üniversitenin ihtiyaçlarına yönelik görüşmelerle belirlenmektedir.
Letonya	Bilimsel bir derecede görev alan personel sayısı, kurumdaki çalışma alanlarının sayısı, bir önceki yıl ödüllendirilen doktora, yükseklisans öğrenci sayısı
Polonya	Araştırma amaçlı görev alan öğretim üyesi sayısı, akademik personelin gelişmesi, bilimsel çalışma sayısı, ödül alan araştırma sayısı, patent, lisans alan araştırma sayısı
Portekiz	Her üç yılda bir bağımsız uluslararası uzmanlar tarafından yapılan kurum değerlendirmesi sonucu, uluslararası dergilerde yayınlanan çalışma sayısı, patent sayısı gibi uluslararası standartlar üzerinden yapılan değerlendirme sonucu
Slovakya	Kurumun bilimsel ve teknolojik kapasitesi, teknolojik, bilimsel veya artistik başarıları açısından kurum kapasitesi ve bu alanlardaki sonuçları
İsveç	Politik kararlar
İzlanda	Araştırmalar ile ilgili geçmiş maliyetler, akademik yayın sayısı gibi her kurum için belirlenen performans sözleşmelerine göre değişen çeşitli performans göstergeler
Birleşik Krallık	Araştırma Değerlendirme Çalışmaları adı verilen kurum tarafından periyodik olarak yapılan araştırma kalitesi değerlendirme sonuçları, ulusal ve uluslararası standartlara göre yapılan akademik çalışma sayısı,

Kaynak: (Eurydice, 2008:131-142).

Tablo 4'te ise araştırma kapsamında belirlenen performans göstergeleri yer almaktadır. Buna göre birçok ülkede yüksek lisans ve doktora öğrenci sayıları ve araştırma sayısı ile atıf sayısı önemlidir. Ayrıca kazanılan ödül sayısı da diğer önemli bir göstergedir.

Tablo 5. Avrupa Kamu Üniversitelerine Yapılan Ödenek Aktarımında Tercih Edilen Ölçütler

Finansman Ölçütleri	**Ülkeler**
Ağırlıklı olarak girdiye dayalı	Avusturya, Bulgaristan, Çek Cumhuriyeti, Hırvatistan, İrlanda, İsviçre, Letonya, Lihtenştayn, Litvanya, Macaristan, Lüksemburg, Portekiz, Türkiye
Ağırlıklı olarak çıktıya dayalı	Danimarka, İzlanda
Hem girdi hem de çıktıya dayalı	Almanya, Birleşik Krallık, Estonya, Finlandiya, Fransa, Hollanda, İspanya, İsveç, İtalya, Norveç, Polonya, Romanya, Slovakya, Slovenya, Yunanistan

Kaynak: CHEPS, 2010; akt. Kurt ve Gümüş, 2015:24.

SONUÇ VE DEĞERLENDİRME

Performans esaslı bütçeleme kapsamında çeşitli ülkelerde eğitim, öğretim ve araştırmaya yönelik aktarılan ödenek tutarları belirlenirken, farklı performans göstergeleri ve oranlar uygulanmaktadır. Örneğin; Norveç'te performans esaslı araştırma finansmanı, %30 tamamlanan doktora sayısına, %20 Avrupa Birliği araştırma projeleri miktarına, %20 araştırma konsey miktarına ve % 30 bilimsel yayın sayısına göre belirlenirken, Hollanda finansman sisteminde üniversitelerin öğrenme tahsilatlarının %50'si diploma sayısına ve uygulamalı bilimler üniversiteleri için mezun yüzdelerine bağlıdır. Ayrıca araştırma ile ilgili performans göstergeleri doktora ve yüksek lisans düzeyi ile ilgiliyken, eğitime ve öğrenmeye yönelik performans göstergeleri ise lisans düzeyi ve kurumsal faaliyetler ile ilgili olmaktadır. Bununla birlikte, dikkate alınan performans göstergeleri kimi ülkelerde sınır sayıda iken, diğer ülkelerde ise oldukça fazla olabilmektedir. Tablo 3ve Tablo 4'de ülkeler bazında tercih edilen performans göstergeleri ayrıntılı olarak sunulmaktadır. Bundan başkabazı ülkelerdeyönetim şekline bağlı olarak eyalet bazında performans esaslı bütçeleme farklı şekillerde uygulanabilmektedir. Örneğin; Almanya ve İspanya'da performans göstergeleri bölgeler bazında değişimler göstermektedir ve ülke genelinde tek bir uygulanma şekli mevcut değildir.

Bu çalışmada elde edilen sonuçlar değerlendirildiğinde,öncelikle incelenen ülkelerin yükseköğretim finansman sistemlerinde tercih edilen performans göstergelerinin ve performans esaslı bütçe uygulama

 Copyright © International Conference on Quality in Higher Education(ICQH)

yöntemlerinin birbirlerinden farklılık gösterdiği sonucuna varılmaktadır. Performans ödenekleri belirlenirken Avusturya, Bulgaristan, Çek Cumhuriyeti, Hırvatistan, İrlanda, İsviçre, Letonya, Lihtenştayn, Litvanya, Macaristan, Lüksemburg, Portekiz ve Türkiye'de çıktı göstergeleri önemli iken, Danimarka ve İzlanda' da isegirdi göstergeleri önemli hale gelmiştir. Almanya, Birleşik Krallık, Estonya, Finlandiya, Fransa, Hollanda, İspanya, İsveç, İtalya, Norveç, Polonya, Romanya, Slovakya, Slovenya, ve Yunanistan' da hem çıktı hem de girdi göstergeleri etkili olmaktadır. Sonuç olarak performans esaslı bir yöntemin uygulanması, yükseköğretimde eğitim, öğretim ve araştırma kalitesini ve performansını olumlu yönde arttırması beklenmektedir.

KAYNAKÇA

AGASISTI, T. ve HAELERMANS, C. (2013). *ComparingEfficiency of PublicUniversitiesAmongEuropeanCountries: DifferentIncentivesLeadtoDifferentPerformances*. TierWorkingPaper Series.Tier WP 13/10.

ALKARAAN, F. ve JABA, A. (2011). HigherEducationBudgeting Reform: TowardsEfficiency, EffectivenessandEconomy. *International HigherEducationCongress: New TrendsandIssues*. Volume:2. No. 5. pp.1135–1141.

ALSHAMY ALSAEED, A. S. (2011).*FundingMechanismandQualityAssuranceSystems in HigherEducation in Egypt in ComparativePerspective*.Phd. Thesis.theDegree of Doctor of Philosophy.Department of Professional Education School of EducationCollege of SocialSciences.TheUniversity of Birmingham.

AURANEN, O. ve Nieminen, M. (2010). UniversityResearchFundingandPublicationPerformance– An internationalcomparison. *ResearchPolicy.* Volume:39.pp. 822–834.

BADEM, A. C., Y. KILINÇ ve T. KAVAS (2013). Türkiye'de Uygulanan Performans Esaslı Bütçeleme Süreci: Kocaeli Üniversitesi Örneği. *Kocaeli Üniversitesi, Sosyal Bilimler Dergisi*. Sayı:26. ss:77-104.

BEVC, M. (2008). *Funding, EquityandEfficiency of HigherEducation- InterrelationshipsBetweenThesePhenomenaand an International Conference on Them*. IB Revija, UMAR. Volume:1. pp.5–29. Erişim Tarihi: 21.10.2014.

BUNTING, L. Ve N. CLOETE (2004). *International Perspectives on PerformanceIndicators. DevelopingPerformanceIndicatorsforHigherEducation A SounthAfrican Case Study*.Creda Communications. CAPE Town. South Africa.

Centre for Higher Education Policy Studies (CHEPS) (2010). *ProgressInHigherEducation Reform Across Europe. Funding Reform*. Volume 1: Executivesummaryand main report, Center forHigherEducationPolicyStudies. Retrievedfrom http://ec.europa.eu/education/higher-education/doc/ funding/vol1_en.pd, Erişim Tarihi: 21.08.2014.

COSMA, D. ve SCHNEIDER, S. (2011). The Budget Funding of thePublicHigherEducation in SomeEuropeanCountries. *TimişoaralJournal of Economics*. Volume:4. Issue:1.pp. 27-34.

DE BOER, H., B. JONGLOED, P.B. WORTH, D. WESTERHEIJDEN and J. FILE (2012).*Engaging in theModernisationAgendaforEuropeanHigherEducation*.European Center for Strategic Management of Universities (ESMU).Lifelong Learning Project N° 142354-LLP-1-2008-1-BE-ERASMUS-ENW.Brussell.

DEMİRBAŞ, T. (2009). Devlet Üniversitelerine Ödenek Tahsisinde Yeni Bir Yaklaşım: Performansa Bağlı Ödenek Tahsisi. İstanbul Üniversitesi. İktisat Fakültesi. Maliye Araştırma Merkezi Konferansları. 52. Seri.*Prof. Dr. Şerafettin Aksoy'a Armağan Kitabı*, ss.80–105.

DOUGHERTY, K. ve REDDY, V. (2011).*TheImpacts of StatePerformanceFundingSystems on HigherEducationInstitutions: ResearchLiteratureReviewandPolicyRecommendations*.CCRC WorkingPaper No. 37.December.

ECKER, B., K-H. LEITHER ve C. FROLICH (2011). *FundingFormulasforTeaching in PublicUniversities: International ExperiencesandLessonsDrawnfrom a SciencePolicyView*.http://www.eua.be/Libraries/Funding_Forum/EUA_Ecker_article_web.sflb.ashx. Erişim Tarihi: 21.08.2014.

ERDAL, M. A., B. YOLUÇ, M. KARAAĞAÇ ve N. AYHAN (2008). *Yükseköğretim Kurumlarımızda Stratejik Plan ve Performans Programı, PEB Parametreleri, Başarı Ölçütleri, Öngörü Modelleri, Veri Standardizasyonu ve Yönetim Bilgi Sistemi*. Akademik Bilişim. Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Çanakkale.

EURYDICE (2008).*HigherEducationGovernance in Europe: Policies, Structures, FundingandAcademicStaff***.** ISBN 978–92-79-08524-6. DOI 10.2766/29900.EuropeanUnit, Brussels.

GALERA, N. (2000). Los Indicadores de Gestión en UniversidadesPúblicas.*X JornadasLusoEspanholas de GestiónCientífica*. Vilamoura, Algarve.

JONGBLOED, B. ve Vossensteyn, H. (2011). KeepingupPerformances: An InternationaşSurvey of Performance-BasedFunding in HigherEducation.*Journal of HigherEducationPolicyand Management.* Volume:23. No:2. pp.127–154.

JONGBLOED, B. (2009).HigherEducationFundingSystems: An OverviewCoveringFiveEuropeanJurisdictionsandtheCanadianProvience of Ontorio. Center forHigherEducationPolicyStudies (CHEPS).theNetherlands.

JONGBLOED, B. (2008a). *FundingHigherEducation: A Reviewfrom Europe*. Center forHigherEducationPolicyStudies (CHEPS).http://www.utwente.nl/bms/cheps/summer_school/Literature/Brazil%20funding%20vs2.pdf. Erişim Tarihi: 12.08.2014.

JONGBLOED, B. (2008b). Performance-OrientedBudgeting in Europe: Trends, EffectsandConsequences. ZeitschriftfürHochschulentwiclung. Volume:3. No:1. pp.1–18.

KANAEV A. ve A. Tuijnman (2001). *ProspectsforSelectingand Using Indicatorsfor Benchmarking SwedishHigherEducation.*SwedishInstituteforStudies in EducationandResearchDrottningKristinasväg 33D. ISSN 1650–3821.

KURT, T. ve GÜMÜŞ, S. (2015). Dünyada Yükseköğretim Finansmanına İlişkin Eğilimler ve Türkiye İçin Öneriler. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*. Sayı:5. Cilt:1. ss.14-26.

LEWIS, R. D., D. D. Hendel ve L. Kallsen (2007). PerformanceIndicators As a Foundation of InstitutionalAutonomy: ImplicationsforHigherEducationInstitutions in Europe. TertiaryEducationand Management. Volume:13. No:3. pp.203-226.

MARGUES, M. C. C. (2004). *KeyPerformanceIndicator in PortuguesePublicUniversities*. http://www.aabri.com/manuscripts/09240.pdf, Erişim Tarihi:25.10.2014.

MARKIC, D. (2014). A Review on theUse of PerformanceIndicators in thePublicSector. TEM Journal. Volume:3. No:1. pp.22-28.

TAVENAS, F. (2003).*QualityAssurance: A Reference SystemforIndicatorsand Evaluation Procedures*.TheEuropeanUniversityAssociation.Brussels.Belgium.

SCHMIDT E. K. (2011). *UniversityFundingReforms in theNordicCountries.* InUniversity Reform andConsequences in Finlandand Japan. Dobson, I. andMaruyama, F. (eds). Anthology. CentreforNationalUniversity Finance and Management. Tokyo, Japan.

SCHWARZENBERGER, A. (2008). *FundingHigherEducation in Germany: RaisingtheIssue of EfficiencyandEquity*.IB Revija, UMAR, Volume:1, pp.31-39, http://www.umar.gov.si/uploads/media/IB1-08ang.pdf, Erişim Tarihi: 21.10.2014.

SERBAN, A.M. (1998). PerformanceFundingCriteria, Levels, andMethods.New DirectionsforInstitutionalResearch. No 97. p.p. 61-67.

SERDAR, A.M. (2010). Performancemanagementandkeyperformanceindicatorsforhighereducationinstitutions in Serbia.Perspectives of Innovations, Economicsand Business.Volume: 6. Issue:3. pp:116-119.

SEYBERT, A. J. (2012). *IdentifyingKeyPerformanceIndicators: The Foundation of an Institutional Dashboard*. file:///C:/Users/aidata/Downloads/seybert2.pdf. Erişim Tarihi:09.12.2014.

SPORN, B. (2003).*ConvergenceorDivergence in International HigherEducationPolicy: Lessonsfrom Europe.*Forum forTheFuture of HigherEducation.http://www.educause.edu/ir/library/pdf/FFPFP0305.pdf. Erişim Tarihi:09.12.2014.

STREHL, F., S. Reisingerand M. Kalatschan (2006).*FundingSystemsandTheirEffects on HigherEducationSystems-International Report*.http://www.ihep.org/assets/files/gcfp-files/funding_systems_and_their_effects_on_higher_education_systems.pdf, Erişim Tarihi: 22.10.2014.

WENDE Der Van, M. (2009). European Responses to Global Competitiveness in HigherEducation. J. A. Douglass, C. J. King, and I. Feller (eds.).*Globalization'sMuse: UniversitiesandHigherEducationSystems in a Changing World.* pp.317-339.

The World Bank (2014). *HigherEducationFinancing in Latvia: Analysis of StrengthsandWeaknesses.* World Bank ReimbursableAdvisory Service on HigherEducationFinancing in Latvia.http://viaa.gov.lv/files/news/24067/lv_hef_output_1_final_18mar14.pdf.Erişim Tarihi: 23.10.2014.

WU, C.S. ve CHENG-CHEN, R.J. (2012). *A Study on KeyPerformanceIndicators (KPIs) for Basic Education in Taiwan.* International Conference: InnovativeResearch in a ChangingandChallenging World.December.

YÜKSEKÖĞRETİMDE TOPLAM KALİTE YÖNETİMİNİN UNSURU OLARAK HEDEF KİTLE ODAKLILIK

Baki Yiğit ÇAKMAKKAYA
SAÜ Fen Bilimleri Enstitüsü, Kalite Yönetim Anabilim Dalı YL.
yigitcakmakkaya@gmail.com

ÖZET
Kalite kavramı geçmişten günümüze yeni bir anlam ve içerik kazanmıştır. Aynı doğrultuda toplam kalite yönetimi de ticari işletmeler ve savunma sanayi ile sınırlı olmaktan çıkarak, eğitim, sağlık, yargı ve yükseköğretim kurumlarında da uygulanır hale gelmiştir. Çalışmamızda temel ve bağlı kavramları ile kalite kavramına kısaca değinildikten sonra, toplam kalite yönetimi konusunda açıklamalara yer verilmiş, yükseköğretimde kalite ve toplam kalite yönetimi konusu incelenerek, yükseköğretimde toplam kalite yönetiminin unsuru olan "hedef kitle odaklılık'' açıklanmıştır. Yeni bir anlam ve nitelik kazanan "hedef kitle odaklılık" kavramı; yükseköğretim kurumlarında idari birimlerde çalışan personel, öğretim kadrosu, öğrencilerin yanında yükseköğretim kurumuna kayıt yaptırma potansiyeli taşıyan orta öğretim öğrencileri ile hayat boyu eğitim anlayışı ile yükseköğretim kurumlarından mezun olan kişileri, yükseköğretim kurumlarının sertifika veya bilgilendirme programlarından istifade edecek vatandaşlarımızı da kapsayacak şekilde yeniden tanımlanmıştır. Çalışmanın sonuç kısmında "hedef kitle odaklılık" kavramı açıklanırken yükseköğretim kurumlarında kalite iyileştirme amacıyla yapılabilecek güncel düzenlemelerin neler olduğu hususu da tartışılmıştır.
Anahtar Kelimeler: Kalite, toplam kalite yönetimi, yükseköğretim, hedef kitle, hedef kitle odaklılık, yükseköğretimde kalite.

TOPLAM KALİTE YÖNETİMİ

Kalite, Latincedeki "qualitas" kelimesinden türetilmiştir. Sözlük anlamı nitelik olan kalite kavramı, geleneksel anlamda, standartlara uyum olarak tanımlanmaktadır (Şimşek, 2000). Kavram kullanılmaya başlandığı ilk zamanlarda, üretilen malların sağlamlığını ifade ederken, günümüzde hizmet üretimi ve sunumu ile birlikte insan kaynakları ve insan kalitesini de kapsar hale gelmiştir (Erdoğan, 2008). Kalite, bir ürün veya hizmetin, taşıdığı farklı özellikler ile hedef kitlenin gereksinimini karşılayarak, onda memnuniyet duygusunu oluşturacak unsurların bileşkesidir. Kalite kavramına bağlı temel kavramlar; toplam kalite yönetimi ve kalite yönetim sistemleri olarak düşünülebilir.

Özellikle bilim, teknoloji, sanayi ve eğitim gibi alanlarda yaşanan hızlı gelişim ve yenilikler, rekabet ortamı, yönetim kavramının tekrardan ele alınmasını ve farklı bakış açılarıyla değerlendirilmesini gerekli kılmıştır. Bu değerlendirmelerden biri de "Toplam Kalite Yönetimi" kavramıdır.

Toplam Kalite Yönetimi mal ve/veya hizmet üreten organizasyonlarda ürün veya hizmetin kalitesini artırmak, çalışma koşullarını iyileştirmek, yönetim şeklini sürekli iyileştirmeye açık, yenilikçi sistematik bir yaklaşım getirmek amacı ile yapılan uygulamalar olarak özetlenebilir. Toplam Kalite Yönetimi'nin kendisine özgü olarak nitelendirebileceğimiz ilkeleri; Hedef Kitle Odaklılık, Sürekli İyileştirme, Tam Katılım, Liderlik, Hataların Önlenmesi, Eğitim, Proses Yaklaşımı, Yönetimde Sistem Yaklaşımı, Ölçme ve Analiz başlıkları altında toplayabiliriz. Çalışmamızda kalite yönetimin unsurlarından hedef kitle odaklılık kavramının yükseköğretim kurumları açısından değerlendirilmesini ilerleyen bölümde yapacağız.

Toplam kalite yönetimi uygulamalarında kalitenin artırılması için gerekli araçlara da kısaca değinecek olursak;

 Copyright © International Conference on Quality in Higher Education(ICQH)

Toplam kalite yönetimi uygulamalarında, sürekli iyileştirme unsuruna bağlı olarak kaliteyi artırma yollarından biri, "Planla, Uygula, Kontrol et, Önlem al" (PUKÖ) döngüsünün, devamlı olarak uygulanmasıdır (Kalaycı, 2008).

Kalite çemberleri, ürün ve hizmet kalitesi ile çalışma ortamının fiziki ve manevi kalitesini iyileştirmek için küçük gruplar halinde bir araya gelen unsurların, fikirler ileri sürüp tartışabildikleri bir forumdur (Aydoğanoğlu, 2003).

Benchmarking en kısa ifadesiyle, daha üstün performansa ulaştıracak olan en iyi uygulamaların kıyaslama yolu ile incelenmesidir (Şimşek, 2000). Toplam kalite yönetiminin araçlarından biri olan beyin fırtınası, problem belirleme ve çözme amaçlarıyla kullanılır. Beyin fırtınası, kalite yönetim sistemi içerisinde yer alan çalışmalara ait sorunlar, çözüm önerileri, uygulama önerileri ve karşılaşılabilecek engeller ile aşılması için neler yapılabileceği gibi konularda, görüşlerin kişilerce bir arada tartışılarak bir sonuca ulaşılması amacıyla yapılır. Kalite çemberlerinin yeni görüş üretmesini sağlayan etkili bir yöntemdir ve oldukça yansız görüşlerin çıkmasına aracılık eder (Kılıç, 2011).

Toplam kalite yönetiminin araçlarından biri olan, "altı şapkalı düşünme tekniği" bilişim, askeri alanlar, sanayi'den sonra eğitim, sağlık, yargı ile ilgili çalışmalarda da, son yıllarda kullanılmaya başlanmıştır. Bu teknikte altı tane hayali şapka vardır. Düşünme sürecini gerçekleştirecek kişiler bu şapkalardan birini kısa bir süreliğine takarak ya da şapkayı ortaya koyarak, düşünme sürecini gerçekleştirir. Daha sonra diğer hayali şapkaları takarak düşünme süreci tamamlanır (WEB 1).

Sebep sonuç analizi tekniği, nükleer enerji santrallerinin risk analizinde kullanılmak üzere Danimarka RISO laboratuvarlarında yaratılmıştır. Diğer endüstrilerin sistemlerinin güvenlik düzeyinin belirlenmesi için de adapte edilebilir. Neden-Sonuç Analizi'nin amacı, olaylar arasındaki zinciri tanımlarken, istenilmeyen sonuçların nelerden meydana geldiğini belirlemektir. Detaylı bir neden-sonuç diyagramı, balık kılçığı şeklindedir, bu yüzden Balık Kılçığı Diyagramı olarak da adlandırılır. Diyagramı çizmek için gereken sebepler beyin fırtınası veya takım üyeleri tarafından önceden hazırlanmış basit kontrol çizelgeleri kullanılarak üretilir (Seber, 2012).

Pareto analizi, probleme etkisi olan faktörlerin önem derecesine göre sıralanmasıdır. Faktörler, probleme olan katkı büyüklüğü ile sınırlanır ve çubuk grafikler şeklinde düzenlenir. Bu açıdan Pareto analizinin, sorunların tanımlanması ve çözümleri için önceliklendirilmesi amacıyla kullanılan bir araç olduğu söylenebilir. Pareto analizi ortaya çıkan her bir başarısızlığın ne kadar sıklıkta görüldüğünü gösterir (Toraman, 2010).

SWOT analizi, kuruluşun güçlü ve zayıf yanlarını saptamak, buna karşın ürün veya hizmet ürettiği ortamdaki tehditleri tespit etmek ve bu unsurlar arasında uygun etkileşimi sağlayacak rekabet stratejilerini oluşturmaktır (Tabak, 2003).

Toplam kalite yönetimi araçları yükseköğretim kurumlarında hedef kitle odaklılık unsuru çerçevesinde etkin olarak kullanılmalıdır.

YÜKSEKÖĞRETİMDE KALİTE VE TOPLAM KALİTE YÖNETİMİ

Yükseköğretim kurumlarında kalite yönetim; öğrencilerin yükseköğretim kurumlarına yerleşme aşamasında, yapacakları tercih konusunda yeterince bilgilendirilmeleri, yükseköğretim kurumuna yerleştikten sonra ders ve sınavlarını etkileşimli olarak bilişim sistemleri üzerinden takip edebilmeleri, sınav sonuçlarının açıklanmasında bilişim sistemleri, SMS modüllerinden yararlanmaları, web sitesi aracılığı ile öğrencilik hakları konularında bilgilendirilmeleri, sınavların en uygun ortamda yapılması, çalışanların ve öğrencilerin sağlıklı bir ortamda, yeterince havalandırılmış, aydınlık, ferah ortamlarda bulunmalarının temini, öğrencilerin mezuniyet sonrası işe yerleştirilmelerinde, yüksek lisans ve doktora eğitimlerinde gerekli ilgiyi görmeleri, nitelikli eğitim almaları gibi çalışmaları kapsamaktadır. Yükseköğretim kurumlarında toplam kalite yönetimi uygulamalarında çalışanlar ve öğrencilerden oluşan hedef kitlenin memnuniyeti temel alınmaktadır.

Yukarıda toplam kalite yönetimine ilişkin toplam kalitenin artırılması amacı ile kullanılan tekniklerin yükseköğretim kurumlarında kullanılması ile kalitenin artırılması mümkündür. Ancak kalitenin

 Copyright © International Conference on Quality in Higher Education(ICQH)

artırılması öncelikle iyi bir teşhise bağlıdır. Bu sebeple ölçme ve analiz, kalite yönetimin en temel unsurlarından birisi olarak tanımlanabilir. Ölçme ve analiz ile verilen hizmetin değerlendirilmesi yapılmakta aksayan yönler tespit edilerek sürekli iyileştirme prensibi çerçevesinde gerekli yeni düzenlemeler yapılmalıdır. Yükseköğretim kurumları hizmet işletmesi olarak tanımlanabilir. Hizmet özelliği gereği elle tutulamayan, saklanması mümkün olmayan, sunulduğu anda tüketilen, faaliyetler olarak tanımlanabilir. Hizmet işletmelerinde kalitenin ölçme ve analiz yöntemlerinden bahsedildiğinde ise ilk akla gelen SERVQUAL ve SERPERF modelleridir. Hizmet kalitesinin ölçümüne yönelik ilk model, Grönroos tarafından önerilmiştir (Grönross, 1984). Daha sonra Parasuraman vd. tarafından SERVQUAL ve Cronin ve Taylor tarafından SERPERF modeli geliştirilmiş, her ikisi de literatürde yaygın kabul görmektedir. Parasuraman vd. tarafından geliştirilen SERVQUAL modelinde, hizmet kalitesi yerine, "algılanan hizmet kalitesi" deyimi kullanılmakta ve SERVQUAL hizmet kalitesi ölçeği beş boyut altında yer alan 22 sorudan oluşmaktadır. İlk bölümde tüketicinin hizmet işletmesinden beklentileri, ikinci bölümde ise söz konusu işletmeden algıladığı hizmet performansı aynı sorular kullanılarak ayrı ayrı ölçülmektedir. SERVQUAL yönteminde, müşterilerin hizmeti almadan önce belirlenen değişkenler ile ilgili olarak beklentileri elde edilmekte, hizmeti alındıktan sonra beklentileri ile algıladıkları hizmet kıyaslanmaktadır. Eğer müşterinin algıladığı hizmet, beklentilerini karşılıyor ise, algılananlar ile beklenenler arasında ya fark olmayacak ya da çok az bir fark olacaktır. Sonuçta hizmet kalitelidir şeklinde değerlendirme yapılabilecektir. Servqual mantığında hizmet kalitesi değerlendirmesi hedef kitlenin algı- beklenti ifade çiftlerine verdikleri puanlar arasındaki farkın hesaplanmasına dayanmaktadır. Bu durumda elde edilen faktörler üzerinden SERVQUAL skoru aşağıdaki gibi hesaplanmıştır. Servqual skoru (SS)= Algı Skoru (A) - Beklenti Skoru (B) olarak formüle edilmiştir. Parasuraman, Berry ve Zeithaml hizmet kalite boyutlarını dört farklı hizmet grubunu kapsayan bir araştırma sonunda 10 hizmet bileşenine ayırmışlardır. 10 hizmet boyutunu da faktör analizine sokarak 5 temel hizmet bileşenine indirmişlerdir. Bu Boyutlar; gözle görülür (fiziksel) imkanlar, heveslilik, doğru ve güvenilir hizmet (güvenilirlik), güvence ve müşteriyi tanıma ya da anlama (empati)dır (Çiçek ve Doğan, Tarihsiz).

Anılan başlıklardan eğitim kurumlarının fiziki koşulları başlığı altında, yükseköğretim kurumuna ait bina ve mekanların tasarlanırken, aydınlık, yeterli havalandırmaya sahip, yangın ve diğer yönlerden güvenlik önlemleri içerecek şekilde, giriş çıkış ve ilgili birimlere ulaşımda pratik, engelliler için gerekli düzenlemeleri içerir, ferah tasarlanıp, inşa edilmesi, ergonomik şekilde tefriş edilip edilmesi, öğrenci, öğretim görevlisi, idari bürolarda çalışanlar ve ziyaretçi sıfatlarından biri ile kuruma gelen kişilerin gideceği birime zaman kaybetmeden, huzurlu bir şekilde en kısa yoldan ulaşması için uygun işaretleme ve bankoların bulunması, insanların ilgili birime ulaşmada, bekleme noktalarında ve diğer alanlarda öncelikle sözsüz iletişimle yönlendirilmesine imkan verecek konsept taşıması, gibi özellikler sayılabilir. Anılan fiziki özellikler tek tek yazılarak uygunluğunun analiz edilmesi hizmet kalitesinin bir basamağının ölçülmesini ifade etmektedir. Mülakat sınavlarında kullanılmak üzere sıra takip sistemleri ve bilgilendirme ekranlarının, müzik ve anons sisteminin kurulmuş olması da bu çerçevede değerlendirilebilecektir. Banka şubesi, yeterince lavabo ve tuvalet, kreş, yemekhane, misafirhane, arşiv, kütüphane, toplantı odası ve diğer birimlerin eksiksiz olması fiziki özellikler yönünden ele alınacak diğer unsurlardır. Güvenilirlik açısından yükseköğretim kurumlarında en fazla üzerinde durulması gereken konu, mülakat sınavlarında öğrencilerin bekleme sürelerine dikkat edilmesidir. Örneğin yüksek lisans veya doktora için mülakat sınavına girecek bir öğrenci belirli saatte randevu ile çağrılmalıdır.

Yükseköğretim kurumlarına güven başlığı altında, özellikle fakülteler arası benchmarking yapılarak bazı derslerin zorluk derecesi hakkında diğer fakültelere nazaran uçurum olmasının engellenmesi önem kazanmaktadır. Belirli derslerde bir fakültede yıllarca sınıfta kalan öğrenci bulunurken başka bir fakültede aynı dersten kolaylıkla geçilmesi gibi hususlar dikkatle araştırılarak derslere ait sınav ve değerlendirmelerde ortalama ağırlıklı, zorluk derecesinden sapılmaması sağlanmalıdır.

Heveslilik başlığı altında çalışan personelin öğrencileri eğitiminde ve idari işlerin yürütülmesinde samimi şekilde içten davranması, öğrencilerin iş ve işlemlerinde sürat faktörüne önem vermeleri önem kazanmaktadır. Yükseköğretimde rehberlik ve psikolojik danışmanlık birimlerinin pasif olarak beklememesi, öğrencilerin durumları hakkında sürekli anket v.b. çalışma yaparak yardımcı olmaları sağlanmalıdır. Yine maddi durumu iyi olmayan öğrenciler de yakından takip edilerek eğitim ve iş imkânları konusunda yardımcı olunmalıdır.

 Copyright © International Conference on Quality in Higher Education(ICQH)

Empati başlığı altında, gerek çalışanların birbirine karşı gerekse öğrencilere karşı olan davranışlarında kendilerini karşısındakinin yerine koyarak davranmaları konusu incelenebilir. Bu konuda da hizmetin hızlı görülmesi, güler yüzlü davranılması gibi standartlar belirlenebilir.

YÜKSEKÖĞRETİMDE TOPLAM KALİTE YÖNETİMİNİN UNSURU OLARAK HEDEF KİTLE ODAKLILIK

Toplam kalite yönetiminin en önemli unsurlarından biri; klasik literatürde müşteri odaklılık olarak adlandırılan hedef kitle odaklılık kavramıdır. Temel ve bağlı kavramları ile kalite günümüz koşullarına uygun olarak hizmet öncesi ve sonrasını kapsayacak şekilde yeni bir anlam ve nitelik kazanmıştır. Bu doğrultuda yükseköğretimde hedef kitle günümüz yükseköğretim kurumlarında idari birimlerde çalışan personel, öğretim kadrosu, öğrencilerin yanında yükseköğretim kurumuna kayıt yaptırma potansiyeli taşıyan orta öğretim öğrencileri ile hayat boyu eğitim anlayışı ile yükseköğretim kurumlarından mezun olan kişileri kapsadığı gibi yükseköğretim kurumlarının sertifika veya bilgilendirme programlarından istifade edecek vatandaşlarımızı da kapsamalıdır.

Yükseköğretimde hedef kitle odaklılık yaklaşımı ile önemli gördüğümüz temel konular; Üniversitelerin tamamının akredite olmasının sağlanması, yükseköğretim mevzuatının bağlantılı tüm kanunlar ile güncellenmesi, öğrencilerin üniversiteye girişlerinde yapılan sınavların yeniden gözden geçirilmesi, yükseköğretim müfredatının yenilenmesidir.

Yükseköğretim kurumlarının tamamının akredite olması sağlanmalıdır. Yükseköğretim Kanunu içerisinde Yükseköğretim Kurulu ile ilişkili, idari ve mali özerkliğe sahip Yükseköğretim Kalite Kurulu'nun oluşumuna ilişkin çalışmalar sürdürülmektedir. . Bu yasal düzenleme ile yükseköğretim kurumlarımızın eğitim-öğretim, araştırma ve idari hizmetlerinin, yükseköğretim kurumlarımızın misyon farklılıklarını da dikkate alarak, çıktı odaklı bir kalite güvencesi sisteminin oluşturulması; bu sürecin yönetimi ve yönetişimi açısından Yükseköğretim Kalite Kurulu'nun ilgili paydaşlarının da içinde yer alacak şekilde teşekkülü; bu Kurul'un kurumsal iç ve dış değerlendirme ile program akreditasyonu merkezli dış değerlendirme sisteminin oluşturulması ve izlenmesi esaslı olmak üzere görev ve yetkileri ile bu değerlendirme ve akreditasyon süreçlerini gerçekleştirecek bağımsız kuruluşların, Kurul'ca gerçekleştirilecek tescil süreçlerini içermesi hedeflenmektedir. Yükseköğretimde kalite sistemleri kurulurken fakültelerin kendi kalite sistemlerini kurmalarına imkân tanınmalı, birebir uygulamalardan kaçınılması sağlanmalıdır.

Yükseköğretim mevzuatı, bağlantılı tüm kanunlar ile güncellenmelidir. Mevzuat günün koşullarına uyarlanırken hedef kitle odaklı yaklaşımla ortaöğretimden itibaren, yükseköğretim kurumundan mezuniyet sonrasını da kapsayacak şekilde ele alınmalıdır. Üniversite öğrenciliği öncesi ve sonrası haklar ile yükümlülükler geniş kapsamlı olarak yasayla tanzim edilmelidir. Örneğin eski bir yasa olan 1076 Sayılı Yedek Subaylar ve Yedek Askeri Memurlar Kanunu uyarınca 4 yıllık eğitim gören üniversite öğrencileri askerliklerini yedek subay veya kısa dönem olarak yapma hakkına sahip oldukları halde ön lisans mezunu olanların gördükleri eğitim doğrultusunda bir hakları bulunmamaktadır. Bu konuda ön lisans, lisans, yüksek lisans ve doktora seviyesinde eğitim görenlerin hakları yeniden gözden geçirilebilir.

Öğrencilerin üniversiteye girişlerinde yapılan sınavlar yeniden gözden geçirilmelidir. Özellikle meslek lisesinden mezun olanların ayrı bir sınava tabi tutulması düşünülebilir. Öğrencinin temel bilimlerle ilgili bilgisini ölçmek yerine alan bilgisinin ölçülmesi meslek liselerinde okuyan öğrencilerin ortaöğretim esnasında mesleki eğitimlerine ağırlık vermelerini sağlayacaktır. Örneğin sağlık meslek lisesinde okuyan bir öğrenci, lise eğitimi esnasında müfredatın yenilenmesi ile alacağı anatomiye giriş veya benzer alan derslerine yoğunlaşırsa üniversiteye giriş aşamasında sağlık liseleri için yapılacak bir sınavla tıp fakültesine girebilecek ve üniversite sınavlarına hazırlandığı yıllarda edindiği bilgi tıp eğitimi esnasında daha donanımlı olmasını sağlayacaktır.

Yükseköğretim müfredatının çağın gereklerine uygun olarak yenilenmesi gerekmektedir. Zorunlu ve seçimlik dersler tekrar gözden geçirilmeli, eğitim için temel teşkil etmeyen, mezuniyet sonrasında sahada kullanılmayacak derslerin zorunlu ders olarak atanması uygulanmasından kaçınılmalıdır. Örneğin; hukuk fakültelerinde uzun yıllar zorunlu ders olarak müfredatta yer alan "Devletler Özel Hukuku" dersi hukuk eğitimi için olmazsa olmaz bir ders olmadığı gibi Mezuniyet sonrasında da kişilere artı değer sağlamamıştır. Buna benzer olarak hukuk fakültesini bitiren öğrencilerin mezuniyetlerinde dilekçe yazma

 Copyright © International Conference on Quality in Higher Education(ICQH)

konusunda yeterlilikleri araştırılarak uygulamaya yönelik yazışma kuralları gibi dersler zorunlu ders olarak müfredat kapsamında yer almalıdır.

Toplam kalite yönetimi felsefesinin yükseköğretim kurumlarında hedef kitle odaklı olarak uygulanması ile topluma daha başarılı, daha nitelikli ve teori ve uygulamayı bağdaştıran bireyler kazandırılması mümkün olacaktır.

KAYNAKÇA

Aydoğanoğlu, E.(2003). " Eğitimde Kalite Gerçeği ", Eğitim Sen Yayınları, Mesleki Eğitim Dizisi 3, Ekim 2003, http://www.egitimsen.org.tr/ekler/409c14434623f1430c81750646ac0de_ek.pdf , s.38, Erişim 27.11.2015..

Çiçek, R. ve Doğan, İ.C. "Müşteri Memnuniyetinin Artırılmasında Hizmet Kalitesinin Ölçülmesine Yönelik Bir Araştırma: Niğde İli Örneği, s. 223-225, http://www.iibfdergi.aku.edu.tr/pdf/11_1/9.pdf (Erişim 27.11.2015.)

Erdoğan, Ö., (2008). İSO/TS 16949:2002 Otomotiv kalite yönetim Sistemi ve Bir Otomotiv Yan Sanayi Firmasında Uygulamaları. T.C. Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İşletme Ana Bilim dalı, Uluslararası Kalite Yönetimi Bilim Dalı, Yüksek Lisans Tezi İstanbul, 2008.

Grönroos, C. (1984). "A Services Quality Model and Its Marketing Implications", *European Journal of Marketing*, Vol 18, No 4, s. 38.

Kalaycı, N. (2008). Yükseköğretimde Uygulanan Toplam Kalite Yönetimi Sürecinde Gözardı Edilen Unsurlardan "Tky Merkezi" ve "Eğitim Programları" , Türk Eğitim Bilimleri Dergisi Bahar 2008, 6(2), 163-188, http://www.tebd.gazi.edu.tr/arsiv/2008_cilt6/sayi_2/163-188.pdf , s.164, Erişim 27.11.2015.

Kılıç, B. (2011). " Kalite çemberleri ve Sorun Çözme Yöntemleri ", Tübitak, Bigem Dergisi, Cilt:3 Sayı:6 Mayıs-Ağustos2011, http://www.uekae.tubitak.gov.tr/uekae_content_files/flash/UEKAE_dergi_sayfa_flash/sayi_6/Sayi6.pdf , s.66, Erişim 27.11.2015.

Seber, V. (2012). " İşçi Sağlığı ve Güvenliğinde Risk Analizleri Nasıl Yapılır? ", Elektrik Mühendisliği Dergisi, 2012 Ekim, Sayı-445, http://www.emo.org.tr/ekler/8778f10a9ac28c2_ek.pdf , Erişim 27.11.2015.

Şimşek, M. (2000). "Sorularla Toplam Kalite Yönetimi ve Kalite Güvence Sistemleri, Alfa Basım Yayım Dağıtım Ltd. Şti, İstanbul, Ağustos 2000, sayfa 1.

Tabak, İ. (2003). " Türkiye'nin Uluslararası Pazar Fırsatlarının Belirlenmesinde SWOT analizi ", Süleyman Demirel Üniversitesi, İ.İ.B.F., Y.2003, C.8, S.1,s.221-234, http://sablon.sdu.edu.tr/fakulteler/iibf/dergi/files/2003-1-14.pdf , s.222, Erişim 27.11.2015.

Toraman, A. (2010). Toplam Kalite Yönetimi ve Kalite Maliyet Hesaplaması: SDÜ Araştırma Uygulama Hastanesi Uygulaması, T.C. Süleyman Demirel Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İşletme Anabilim Dalı, Yüksek Lisans Tezi, Isparta 2010, s.56.

WEB1, Altı Şapka Düşünme Tekniği, http://www.notdenizi.com/alti-sapka-dusunme-teknigi-41415/ , Erişim 27.11.2015.