EVERY CONFERENCE BRINGS NEW HORIZONS

TOJQIH
The Online Journal of Quality in Higher Education

Yükseköğretim Kalite Kurulu

ULUSLARARASI KIBRIS ÜNİVERSİTESİ

Proceedings Book

ICQH2019

INTERNATIONAL CONFERENCE ON QUALITY IN HIGHER EDUCATION DECEMBER 26-27, 2019

Editor in Chief
Prof. Dr. Muzaffer ELMAS

Editors
Prof. Dr. Aytekin İŞMAN
Prof. Dr. Ahmet ESKİCUMALI
Dr. Mustafa ÖZTUNÇ

Published Date: 31 December 2019

Değerli Katılımcılar,

Sizleri UKÜ'de 7.'si düzenlenen **"Uluslararası Yükseköğretimde Kalite Kongresi (ICQH)"de** ağırlamaktan büyük mutluluk duyduk.

Düzenlediğimiz **"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 Avrupa Kalite Yönetim Vakfı (EFQM) tarafından **2015 EFQM Avrupa Mükemmellik** Ödülü'ne ve bu yıl da **2018 Küresel Mükemmellik Ödülü**'ne layık görülmüştür. 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 paylaşmışlardır.
Kongre kapsamında Yükseköğretimde Kalite konusunda 48 sözlü bildiri sunumu gerçekleştirilmiştir.

Uluslararası Yükseköğretimde Kalite Konferansı'mıza katılım ve katkılarınız için teşekkür ediyoruz.

ICQH Düzenleme Kurulu

Dear Participants,

We were delighted to host you in CIU at the seventh "International Conference on Quality in Higher Education (ICQH)"

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 educational 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 and 2018 Global Excellence Award given by the European Foundation for Quality Management. 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 had shared their knowledge and experience through presentations in the areas of quality processes, accreditation, national and international qualifications in higher education.

We thank to you and our international guests for their participations and contributions to **International Conference on Quality in Higher Education**.

ICQH Organizing Committee

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

ICQH 2019 Organizing Committee

Honorary

- Prof. Dr. Muzaffer ELMAS, Higher Education Quality Council, Turkey
- Prof. Dr. Halil NADİRİ, Cyprus International University
- Prof. Dr. Fatih SAVAŞAN, Sakarya University, Turkey

General Coordinator

- Prof. Dr. Aytekin İŞMAN, Sakarya University, Turkey
- Prof. Dr. Halil İbrahim YALIN, Cyprus International University
- Prof. Dr. Hüseyin YARATAN, Cyprus International University

Coordinator

- Prof. Dr. Ahmet ESKİCUMALI, Sakarya University, Turkey
- Prof. Dr. Fatoş SİLMAN, Cyprus International University
- Assoc. Prof. Dr. Ahmet ADALIER, Cyprus International University
- Assoc. Prof. Dr. Tolgay KARANFİLLER, Cyprus International University

Associate Coordinators

- Assoc. Prof. Dr. Hasan ERİŞ, Cyprus International University
- Assoc. Prof. Dr. Müesser C. NAT, Cyprus International University
- Assoc. Prof. Dr. İrfan ŞİMŞEK, Istanbul Cerrahpaşa University, Turkey
- Assist. Prof. Dr. Mustafa ÖZTUNÇ, Sakarya University, Turkey

Conference Secretary

- Res. Assist. Hüseyin ESKİ, Sakarya University, Turkey
- Lect. Sabriye TOPAL, Cyprus International University

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

ICQH 2019 Editorial Board

Prof. Dr. Abdullahi Sheikh Abukar Mr., SOHRA, Somalia
Prof. Dr. Abdurrahman Tanrıöğen, Pamukkale University, Turkey
Prof. Dr. Ahmet ESKİCUMALI, Sakarya 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. Arvind SINGHAL, University of Texas, United States
Prof. Dr. Asaf VAROL, Fırat Univerity, Turkey
Prof. Dr. Brent G. WILSON, University of Colorado at Denver, United States
Prof. Dr. Buket AKKOYUNLU, Cankaya University, Turkey
Prof. Dr. Carmencita L. Castolo, Open University System of the Polytechnic University of the Philippines, Phillipines
Prof. Dr. Colin LATCHEM, Open Learning Consultant, Australia
Prof. Dr. Colleen SEXTON, Governors State University, United States
Prof. Dr. David Hung, Nanyang Technological University
Prof. Dr. Deborah E. BORDELON, Governors State University, United States
Prof. Dr. Douglas FRANKLIN, Ohio University, United States
Prof. Dr. Durmus GÜNAY, Maltepe University, Turkey
Prof. Dr. Elaine P. MAIMON, Governors State University, United States
Prof. Dr. Ergun YOLCU, Istanbul University, Turkey
Prof. Dr. Fatoş SİLMAN, International Cyprus University, Turkey
Prof. Dr. Feng-Chiao CHUNG, National Pingtung University, Taiwan
Prof. Dr. Gianni Viardo VERCELLI , University of Genova, Italy
Prof. Dr. Giovanna Gallo, esearcher in English Language and Translation Department of Humanities University of Salento - Italy
Prof. Dr. Gregory ALEXANDER, University of The Free State, South Africa
Prof. Dr. Gwo-Dong CHEN, National Central University, Taiwan
Prof. Dr. Gwo-Jen HWANG, National Taiwan University, 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. Jaroslav Vesely, BRNO UNIVERSITY OF TECHNOLOGY, Czech Republic
Prof. Dr. Jerry WILLIS , Manhattanville College, United States
Prof. Dr. Jie-Chi YANG, National Central University, Taiwan
Prof. Dr. Kamariah Abu Bakar, Universiti Putra Malaysia, Malaysia
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. Luciana Zuccheri, University of Trieste, Italy
Prof. Dr. Magdy Salama, University of Waterloo
Prof. Dr. Mei-Mei CHANG, National Pingtung University, Taiwan

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

Prof. Dr. Min JOU, National Taiwan Normal University, Taiwan
Prof. Dr. Ming-Puu CHEN, National Taiwan Normal University, Taiwan
Prof. Dr. Mingchang WU, National Yunlin University of Science and Technology, Taiwan
Prof. Dr. Mustafa S. DUNDAR, Sakarya University, Turkey
Prof. Dr. Nabi Bux JUMANI, International Islamic University, Pakistan
Prof. Dr. Nian-Shing CHEN, National Sun Yat-Sen University, Taiwan
Prof. Dr. Pi-Hsia HUNG, National University of Tainan, Taiwan
Prof. Dr. Roger HARTLEY , University of Leeds, United Kingdom
Prof. Dr. Rozhan M. IDRUS, University Sains Malaysia, Malaysia
Prof. Dr. Saedah SIRAJ, University of Malaya, Malaysia
Prof. Dr. Shan-Ju Lin CHANG, National Taiwan University, Taiwan
Prof. Dr. Sharon SMALDINO, Northern Illinois University, United States
Prof. Dr. ShenQuan YU, Beijing Normal University, China
Prof. Dr. Shu-Sheng LIAW, China Medical University, Taiwan
Prof. Dr. Soonyoung Hwang, Pusan National Universit
Prof. Dr. Stefan AUFENANGER, University of Mainz, Germany
Prof. Dr. Teresa FRANKLIN, Ohio University, United States
Prof. Dr. Teresa Felgueira, Polytechnic of Guarda - School of Technology and Management, Portugal
Prof. Dr. Terry ANDERSON, Athabasca University, Canada
Prof. Dr. Umit KOCABIÇAK, Sakarya University, Turkey
Prof. Dr. Verena Zudini, University of Trieste, Italy
Prof. Dr. ZAINAL ARIFIN BIN MUSTAPHA, Universiti Malysia sabah
Assoc. Prof. Dr. Anthony Y. H. LIAO, Asia University, Taiwan
Assoc. Prof. Dr. Daw Khin Saw NAING, Universiti Malysia sabah
Assoc. Prof. Dr. I-Wen HUANG, National University of Tainan, Taiwan
Assoc. Prof. Dr. Ian SANDERS, University of the Witwatersrand, South Africa
Assoc. Prof. Dr. Jongkol Kanperm, Kasetsart University
Assoc. Prof. Dr. Larissa Sugralina, Buketov Karaganda State University, Russia
Assoc. Prof. Dr. Ming-Charng JENG, National Pingtung University, Taiwan
Assoc. Prof. Dr. Nasir Khalid, University Teknologi MARA, Malaysia
Assoc. Prof. Dr. Norazah Mohd SUKI, University Malaysia Sabah, Malaysia
Assoc. Prof. Dr. Pramela KRISH, University Kebangsaan Malaysia, Malaysia
Assoc. Prof. Dr. Razvan-Lucian ANDRONIC, Spiru Haret University, Romania
Assoc. Prof. Dr. Selma KOÇ, Cleveland State University, United States
Assoc. Prof. Dr. Tzu-Hua WANG, National Hsinchu University of Education, Taiwan
Assoc. Prof. Dr. Wu-Yuin HWANG, National Central University, Taiwan
Assist. Prof. Dr. Andreja Istenic STARCIC, University of Primorska, Slovenia
Assist. Prof. Dr. Anita G. WELCH, North Dakota State University, United States
Assist. Prof. Dr. Annie Y. N. Cheng, The Education University of Hong Kong, Hong Kong
Assist. Prof. Dr. Chaiwat Waree, Suan Sunandha Rajabhat University, Thailand

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

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. Guan-Ze LIAO, National Hsinchu University of Education, Taiwan
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. Renata Zanin Zanin, Free University of Bolzano, Italy
Assist. Prof. Dr. Vahid MOTAMEDI, Tarbiat Moallem University, Iran
Dr. Josephine E. Tondo, Philippne Normal University
Dr. Ahmad Mohammad AL-SHABATAT, Al-Baha University, Saudi Arabia
Dr. Aijaz Ahmed GUJJAR, Sindh Madressatul Islam University, Pakistan
Dr. Armin Weinberger, Saarland University, Germany, Germany
Dr. AYODELE JOSEPH, KADUNA STATE UNIVERSITY, Nigeria
Dr. Chun-Hsiang CHEN, National Central University, Taiwan
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. Fonk SOON FOOK, Universiti Sains Malaysia, Malaysia
Dr. Hsiao-Chi Ho, National Sun Yat-Sen University
Dr. Ksenia Tabarintseva-Romanova, Ural Federal University
Dr. Loke Heng Wang, Nanyang Technological University, Singapore
Dr. Margarita Ramírez Ramírez, UNIVERSIDAD AUTONOMA DE BAJA CALIFORNIA, Mexico
Dr. Maria Kalyvaki, South Dakota State University, United States
Dr. Martina Bubrin, Stuttgart University,
Dr. Mohamed Ahmed, University of Waterloo, Canada
Dr. Radana Kroutilová Nováková, Tomas Bata University in Zlín, Faculty of Humanities
Dr. Raja Jebasingh, St.Joseph's College of Commerce (Autonomous) 163, Brigade Road, Bangalore-560025. Karnataka. South India., India
Dr. Sau Kew Chong, Nanyang Technological University/National Institute of Education

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

ICQH 2019
Keynotes

Prof. Dr. Muzaffer ELMAS
Higher Education Quality Council, Turkey
Speech Title: Türk Yükseköğretimde kalite ve akreditasyon çalışmaları

Prof. Dr. Halil NADİRİ
Uluslararası Kıbrıs Üniversitesi (UKÜ), Turkish Republic of Northern Cyprus
Speech Title: Uluslararasi Kibris Üniversitesi'nin Kalite Yolculuğu Ve Akreditasyon Çalışmaları

Prof. Dr. Buket AKKOYUNLU
Cankaya University, Turkey
Speech Title: Yükseköğretimde Kalite Kültürünün Oluşturulmasında 21. Yüzyıl yeterlikleri ve Gerçek Ötesi

Prof. Dr. Teresa FRANKLIN
Ohio University, United States
Speech Title: The Road to Accreditation: Bringing Together Learning Objectives, Teaching Methods, and Learning Outcomes

Prof. Dr. Douglas FRANKLIN
Ohio University, United States
Speech Title: New trends in quality assurance in international higher education

Prof. Dr. Colleen SEXTON
Governors State University, United States
Speech Title: Creating a culture of quality and valuing people

Prof. Dr. Deborah E. BORDELON
Provost and Executive Vice President at Columbus State University Columbus State University, Columbus, Georgia, United States
Speech Title: Leadership and management

Prof. Dr. Jerry Johnson
Chair, Department of Educational Leadership Lydia E. Skeen Endowed Professor in Education College of Education Kansas State University, United States
Speech Title: Moving from resistance to compliance to engagement: The leader's role in making accreditation meaningful

WORKSHOP

KKTC Yüksek Öğretim Kalite Çalışmaları
Doç. Dr. Ahmet Adalıer
(Moderatör)
Prof. Dr. Mehmet Hasgüler
(YÖDAK Başkan Yardımcısı)
Prof.Dr. Ayla Gürsoy
(UKÜ Kalite Kurulu Başkanı)
Dr. Ziya Öztürkler
(KKTC Eğitim ve Kültür Bakanlığı Yükseköğrenim ve Dış ilişkiler Dairesi Müdürü)

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

Table Of Contents

A CASE OF FOUNDING AN OPEN AND DISTANCE EDUCATION PROGRAMMES ACCREDITATION AGENCY FOR QUALITY ASSURANCE: AUDAK **1**
Gülsüm Meriç, Cafer Çelik, T. Volkan Yüzer, Elif Toprak, A. Nurhan Yazar, C. Murat Candemir

A STUDY OF INTERPERSONAL FUNCTIONS OF THE GRAPHIC STORY SNOW WHITE AND THE SEVEN DWARFS AND ITS ARABIC ADAPTATION: A MULTIMODAL ANALYSIS **2**
Ayten Adel Abdel-Fattah

AÇIK VE UZAKTAN ESNEK ÖĞRENME ORTAMLARI İÇİN BIR STRATEJİK KARAR MODELİNİN GELİŞTİRİLMESİ **37**
Emel Güler, Buket Karatop, Gülsün Meriç

AN ESSAY ON CONTEMPORARY MYTHOLOGY: PEDDLER ZEUS **38**
Celal Aslan

BİLİM MERKEZİ GEZİSİ NASIL TASARLANMALI: KIBRIS ADASINDA BİR DENEYİM **39**
Sevilay Atmaca, Ahmet Gökmen

DEVELOPING A DESIGN THINKING BASED OPEN AND DISTANCE LEARNING MODEL **45**
Soner Sözler, Gülsün Meriç

DEVELOPMENT OF A SCALE TO MEASURE STUDENTS' SATISFACTION ABOUT DORMITORY SERVICES **58**
Hülya Şenol, Mehmet Çağlar

DIŞ DEĞERLENDİRME SÜREÇLERİNİN ÜNİVERSİTE PERSONELİNİN KALİTE ALGISINA ETKİSİ **59**
Gökçe Becit İşçitürk, Gökhan Seçme, Sevil Sungur, Tekiner Kaya, Erdoğan Çiçek

DÜNYA'DA VE TÜRKİYE'DE AÇIK ÖĞRETİM MEZUN BİLGİ İSTEMLERİNİN DURUMU **60**
Ali İhsan İbileme, Mehmet Fırat

EĞİTİMDE BLOKZİNCİR TEKNOLOJİSİNİN KULLANIMI VE UYGULAMA ALANLARI **68**
Hakan Yıldırım, Gülsün Meriç

11TH DEVELOPMENT PLAN AND THE ROLE OF UNIVERSITIES **69**
Tekiner Kaya, Gökhan Seçme, Gökçe Becit İşçitürk, Erdoğan Çiçek, Sevil Sungur

ERCİYES ÜNİVERSİTESİ KALİTE KOMİSYONU SÜREKLİ İYİLEŞTİRME GRUBU AKREDİTASYONA ÖN HAZIRLIK ÇALIŞMALARI **70**
Sultan Taşcı, Mehmet Sıtkı İlkay, Mustafa Alçı, Demet Ünalan,Tuncay Karaaslan, Mustafa Öztürk

ERCİYES ÜNİVERSİTESİ KALİTE KOMİSYONU SÜREKLİ İYILEŞTİRME GRUBU ÖĞRETİM ELEMANLARI İÇİN EĞİTİM BECERİLERİ VE ÖLÇME DEĞERLENDİRME EĞİTİMLERİ **71**
Tuncay Karaaslan, Sultan Taşcı, Mehmet Sıtkı İlkay, Mustafa Alçı, Demet Ünalan, Mustafa Öztürk

FEN BİLGİSİ ÖĞRETMEN ADAYLARININ TÜRK EĞİTİM SİSTEMİNİN SORUNLARINA İLİŞKİN GÖRÜŞLERİ **72**
Kerim Karabacak, Mustafa Öztunç

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

2007'DEN SONRA KURULAN ÜNİVERSİTELERİN YÖK İZLEME KRİTERLERİ AÇISINDAN DEĞERLENDİRİLMESİ **78**
Erdoğan Çiçek, Gökçe Becit İşçitürk, Gökhan Seçme, Sevil Sungur, Tekiner Kaya

İLKÖĞRETİM MATEMATİK EĞİTİMİNDE BAŞARIYI ETKİLEYEN FAKTÖRLER VE GELECEĞE YÖNELİK ÖNGÖRÜLER **79**
Saniye Seçme, Muzaffer Okur

IMPROVING SERVICE QUALITY IN HIGHER EDUCATION THROUGH NATURAL LANGUAGE INTERFACES **80**
Umut Tekgüç, Zeki Bayram

INVESTIGATION OF COMMUNICATION SKILLS OF GIFTED STUDENTS IN TERMS OF VARIOUS VARIABLES **85**
Ahmet Eskicumalı, Naif Kara, Serhat Arslan, Kadriye Uzun

INVESTIGATION OF PARENTS' EXPECTATIONS FROM KINDERGARTEN MANAGEMENT AND KINDERGARTEN ADMINISTRATORS' VIEWS ON PARENTS' EXPECTATIONS **90**
Necdet Taskin

KALİTE YÖNETİM SİSTEMİNİN DENİZCİLİK EĞİTİMİNDE UYGULANMASI: DOKUZ EYLÜL ÜNİVERSİTESİ DENİZCİLİK FAKÜLTESİ ÖRNEĞİ **91**
Volkan Çetinkaya, Ali Cemal Toz, Ali Deveci

KIRKLARELİ ÜNİVERSİTESİ KURUMSAL (EĞİTİM) KALİTE GÜVENCE SİSTEMİ MODELİ VE UYGULAMA DENEYİMİ **92**
Aleattin İşeri

KURUM İÇ DEĞERLENDİRME VE DIŞ DEĞERLENDİRME RAPORLARININ KARŞILAŞTIRILMASI: NEVŞEHİR HACI BEKTAŞ VELİ ÜNİVERSİTESİ ÖRNEĞİ **104**
Gökhan Seçme, Gökçe Becit İşçitürk, Sevil Sungur, Tekiner Kaya, Erdoğan Çiçek

MATEMATİK ÖĞRETMENİ ADAYLARININ GELECEKTE KARŞILAŞABİLECEKLERİ SORUNLARA İLİŞKİN GÖRÜŞLERİ **105**
Kerim Karabacak, Mustafa Öztunç

MOBILE DEVICE SECURITY AWARENESS IN HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS **114**
Gaye Türker, Ahmet Adalıer

OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMEN ADAYLARINA GÖRE YÜKSEKÖĞRETİMİN SORUNLARI **115**
Kerim Karabacak, Mustafa Öztunç

ÖĞRETMEN ADAYLARININ ÖĞRENME STİLLERİNİN DERS PLANLARINA YANSIMALARI **121**
Ahmet Gökmen

ÖĞRETMEN EĞİTİMİ KALİTE GELİŞTİRME ÇALIŞMASI: CAEP VE TEKNOLOJİ ENTEGRASYONU **122**
Nazire Burçin Hamutoğlu, Şule Yılmaz Özden, Muzaffer Elmas

ÖĞRETMENLERİN ÖZ-YÖNETİMLİ ÖĞRENME DÜZEYLERİNİN ÇEŞİTLİ DEĞİŞKENLER AÇISINDAN İNCELENMESİ **123**
Serhat ARSLAN, Mustafa Öztunç, Funda Arslan

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

ÖĞRETMENLERİN YAŞAM BOYU ÖĞRENME DÜZEYLERİNİN ÇEŞİTLİ DEĞİŞKENLER AÇISINDAN İNCELENMESİ **126**
Serhat ARSLAN, Mustafa Öztunç, Funda Arslan

PERCEPTION OF NURSING STUDENTS IN THE GAP BETWEEN THEORY-PRACTICE IN NURSING EDUCATION **129**
Julien Kisiata Feti, Hatice Şen

SAÇ BAKIMI VE GÜZELLİK HİZMETLERİ MESLEK YÜKSEKOKULU ÖĞRENCİLERİNİN ALAN TERCİHLERİNİN VE MESLEĞE BAKIŞ AÇILARININ DEĞERLENDİRİLMESİ **130**
Yeşim Üstün Aksoy

SÜLEYMAN DEMİREL ÜNİVERSİTESİ MEZUNLARININ KARİYER VE İSTİHDAM DURUMLARI İLE ÜNİVERSİTEYE YÖNELİK MEMNUNİYETLERİ **131**
Tangül Aytur Özen, Alper Tütünsatar, Dicle Özdemir Küçükçarpaz, Adnan Karaibrahimoğlu, Sertaç Selim Sarıca, Pınar Göktaş, H. İbrahim Özmen, Esin Yavuz, A. Hayrettin Tuncay, Fulya Çınar, Ahmet Elnur, Fatma Ersal, Murat Acar, Murat Ali Dulupcu

TEAM FORMATION AND GROUPING PROBLEM FOR GRADUATION PROJECTS **132**
Dyek Chungwang Michael, Nidai Kordal, Benjamin Mukadi

THE ETHICAL AND LEGAL ASPECTS IN EMERGING TECHNOLOGIES: RETHINKING OPEN AND DISTANCE LEARNING **141**
Seher Kaşıkara, Gülsün Meriç

THE IMPORTANCE OF RISK MAPPING IN OPEN AND DISTANCE LEARNING: A CONTEPTUAL FRAMEWORK FOR MEGA UNIVERSITIES **142**
Emre Dinçer, Gülsün Meriç, Seval Kardeş Selimoğlu

THE QUALITY IN ARCHITECTURE EDUCATION: ACCREDITING EXPERIENCE OF GTU DEPARTMENT OF ARCHITECTURE **146**
Elif Özlem Aydın, Saniye Karaman Öztaş, Kutlu Sevinç Kayıhan, Seher Güzelçoban Mayuk

TRANSHÜMANST ÇAĞDA ÖĞRENME: EĞİTİMİN DÖNÜŞÜMÜ **153**
Serap Uğur, Gülsün Meriç

TÜRKİYE'DE YABANCI DİL ÖĞRETİMİNE İLİŞKİN SORUNLAR **154**
Kerim Karabacak

ULUSLARARASILAŞMA SÜRECİNDE KIRKLARELİ ÜNİVERSİTESİ **160**
Neziha Musaoğlu, Nariman Hocaoğlu Bahadır

USING TABA-TYLER MODEL TO EVALUATE WE-BASED 5I COURSES IN TURKISH UNIVERSITIES **171**
Ebru Koç

UZAKTAN EĞİTİMDE KALİTE VE ÖĞRETİM – YÖNETİM SİSTEMLERİNİN ROLÜ **172**
Selen Koçero Azizoğlu, Müesser Nat

ÜNİVERSİTE ÖĞRENCİLERİNDE PRESENTEEISM VE PSİKOLOJİK ETKİLERİ ÜZERİNE BİR ARAŞTIRMA **178**
Sevil Mürtezeoğlu, Cansu Bayrakçı

ÜNİVERSİTEDEKİ E-PORTFOLYO UYGULAMALARININ ÖZ VE AKRAN PUANLAMALARININ MANY FACET RASCH MODELİYLE İNCELENMESİ **187**
İsmail Karakaya, Özlem Kaya, Cennet Tobas, Nazira Tursynbayeva

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

YABANCI DİL KURSLARININ SOSYAL MEDYA REKLAMLARININ TÜKETİCİ DAVRANIŞLARI ÜZERİNDEKİ ETKİSİ: SAKARYA ÜNİVERSİTESİ ÖRNEĞİ **188**
Aytekin İşman, Nurdan Karasu

YÜKSEKÖĞRETİM DEĞERLENDİRME VE KALİTE GÜVENCESİ KAPSAMINDA GERÇEKLEŞTİRİLEN DURUM RAPORLARININ TEMATİK OLARAK İNCELENMESİ: İNGİLTERE VE TÜRKİYE ÖRNEĞİ **208**
Nazire Burçin Hamutoğlu, Emine Nur Ünveren Bilgiç, Muzaffer Elmas

YÜKSEKÖĞRETİM ÖRGÜT YAPISI İÇERİSİNDE İNFORMAL İLETİŞİMİN YERİ VE ÖNEMİ **209**
Cansu Soyer, Ayşegül Nacak

YÜKSEKÖĞRETİM SÜRECİNDE ULUSLARARASI AKREDİTASYON KOŞULLARININ MİMARLIK EĞİTİMİNE ETKİSİ **210**
Çiğdem Polatoğlu, Gökçe Tuna Taygun, Ceylan Irem Gencer

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

A CASE OF FOUNDING AN OPEN AND DISTANCE EDUCATION PROGRAMMES ACCREDITATION AGENCY FOR QUALITY ASSURANCE: AUDAK

Gülsün MERİÇ
dr.dr.gulsun@gmail.com

Cafer Çelik
ccelik@atanuri.edu.tr

Musa Şahin
musa.sahin@auzef.istanbul.edu.tr

T. Volkan YÜZER
vyuzer@anadolu.edu.tr

Elif Toprak
etoprak01@anadolu.edu.tr

A. Nurhan Şakar
nsakar@anadolu.edu.tr

C. Murat Kandemir
celalmurat.kandemir@gmail.com

ABSTRACT
This paper will be about the founding process, difficulties encountered and finding the solutions of the Open and Distance Education Programmes Accreditation Agency (AUDAK) in Turkey. This accreditation of association in Turkish higher learning institutions will offer the services that are delivered primarily by open and distance education programmes, and award credentials at the associate, baccalaureate, master's, first professional and professional doctoral degree level nationally and internationally. Therefore, AUDAK, as a non-government base accreditation association, is review of the quality of open and distance education programmes in higher education institutions at the national and international levels. In Turkey, accreditation will be a major way that learners, families, government officials, and the press know that an open and distance education programmes provides a quality education.

A STUDY OF INTERPERSONAL FUNCTIONS OF THE GRAPHIC STORY *SNOW WHITE AND THE SEVEN DWARFS* AND ITS ARABIC ADAPTATION: A MULTIMODAL ANALYSIS

Ayten Adel Abdel-Fattah
Alexandria University ,Faculty of Arts
ayten.adel@pua.edu.eg

Abstract
This study attempts to tackle the problematics of the transposition of interpersonal metafunction and interactive relations to a different reception context. The thesis particularly deals with the graphic story *Snow White and the Seven Dwarfs* in English and its Arabic graphic adaptation Bydå Al θlj w Al āqzam Al Sbʿh . It approaches its object of study by utilizing multimodality as a framework. This study examines how the interpersonal metafunction of Gunther Rolf Kress and Theo Van Leeuwen's (2006) transpose some visual and cultural meanings in the graphic story in English and its Arabic graphic adaptation. The study also examines how the nonverbal modulations of the Arabic adaptation render the intended meaning of the original English one. The thesis argument is for the nonverbal modulations of imagery in accordance with the cultural differences between the original images in English and their Arabic adaptation that manifests itself in the following: gaze interaction, social distance interaction, costume decorum code, women actions and reaction, women postures, men representation and role of nature. The results reveal that the Arabic graphic adaptation has entailed several visual modulations. Consequently, the adaptor depicted various nonverbal modulations in the Arabic adaptation, so the process of meaning making is transposed differently to address the target Arab reader's culture. Hence, the Arabic adaptation is presented with various nonverbal modulations, which totally produces a new graphic story.

Introduction

Human beings convey thoughts and ideas through the use of language. Sirbu (2015) stated that language is a vital way of communication in any society. Lupyan and Dale (2016) believe that each language has a single system, so languages differ. Streeck and Knapp (1992) regard communication as an “embodied process” that uses both the verbal and the nonverbal aspects together. The bond between these two aspects creates a full system of communication that cannot be separated. In addition, "when verbal and nonverbal channels are complementary, rather than conflicting, our messages are usually decoded more accurately." Knapp, Hall, and Horgan (2013, p.18). Hence, the nonverbal channel is not an isolated phenomenon; it is an independent medium. The term "nonverbal" is defined as a language that describes "all human communication events that transcend spoken or written words." Knapp, Hall, and Horgan (2013, p.27). They also regard the nonverbal language as a "total communication process", so it is an independent medium in itself or an adequate system. This nonverbal communication process is presented through gestures, postures, touching, facial expressions, eye behavior, and vocal behavior.

The current study attempts to examine how the interpersonal metafunction can be used as a tool to read the visual and cultural meanings in the picture storybook in English and its Arabic adaptation. Kress and Van Leeuwen (2006) stated that the interpersonal metafunction examines the relationship between the image and the viewer of the image.

In other words, it examines the relationship between represented participants (people, places and things depicted in the image) and interactive participants (the viewers or the receivers of the image).

The study also attempts to examine how the nonverbal modulations in the Arabic adaptation render the intended meaning of the original English. Simos (2002) stated that the visual adaptation process is totally responsible for the ability of visual system In addition, Artusi, Banterle, Panozzo, and Hornung (2016) stated that “the visual adaptation is a complex process” Hence, the process of adapting a picture storybook from one language to another is not an easy task as it requires various modulations to address the target reader.

1.1 Statement of the Problem

Picture storybooks are published for children in many languages. These books offer information through verbal and nonverbal resources to convey meaning. The English picture storybook delivers its intended message through the verbal language and the nonverbal language. This English picture storybook Snow White and the Seven Dwarfs is adapted to the Arabic language as Bydå Al θlj w Al āqzam Al Sbʿh to address the Arab reader. Since English and Arabic are different languages from different families, the adaptation process is not an easy task. The adaptor tends to create nonverbal modulations in Arabic adaptation to address the target reader’s culture. These nonverbal adaptations could change the intended message of the original to address Arab viewers. Therefore, the current study attempts to tackle the problematics of different reception context.

1.2 Research Objectives

In light of the above mentioned above discussion, the aim of the present study is to:

- Find out how the interpersonal metafunction can be used as a tool to read the transposition of visual and cultural meanings in the English picture storybook and its Arabic adaptation.

- Examine to what extent nonverbal modulations in the Arabic adaptation render the intended meaning of the original.

1.3 Research Questions

The current study is an attempt to answer the following questions:

1- How can the interpersonal metafunction be used as a tool to read the transposition of visual and cultural meanings in the English picture storybook and its Arabic adaptation?

2- To what extent do non-verbal modulations in the Arabic adaptation render the intended meaning of the original?

1.4 Significance of the Study

Adapting picture storybooks from English to Arabic is a process that affects children as it involves several nonverbal modulations. Hence, the current study attempts to examine how the Arabic adaptation renders the meaning of the original English one. Moreover, this study is significant as it utilizes Kress and Van Leeuwen's (2006) multimodal framework; more specifically, it uses the interpersonal metafunction, which is the second metafunction of their multimodal theory, to find out how the nonverbal language conveys visual and cultural meanings in the picture storybook in English and its Arabic adaptation and to examine to what extent the Arabic adaptation renders the intended meaning of the original English.

The rationale beyond choosing this corpus in particular for investigation is that Dar Al Kitab- Al Masri / Dar Al Kitab Al- Lubnani, is one of the most famous publishers in the Arab world that publishes all kinds of books for children and adults. The chosen corpus is not only translated into the Arabic language but also to the French language. The current study is significant as it analyzes the first edition of a picture storybook for children that was published and appeared for the first time in 2015 in several Arab book fairs. Most of the previous multimodal studies have tended to focus on investigating visual images depicted in advertisements, magazines, websites, scientific books, graffiti, and comics using Kress and Van Leeuwen's (2006) multimodal framework. It is worth noting that the English picture storybook and its Arabic adaptation are available in the annual International Book Fairs in different countries and cities in the Arab world, for instance, Cairo and Alexandria. As a result, the researcher has chosen these two picture storybooks that are published by two publishers namely B.Jain in India and Dar Al Kitab Al Masri/ Dar Al Kitab Al Lubnani in Egypt to meet the objectives of the research.

It is worth mentioning that the current corpus is selected because it is one of the most famous Disney stories and it is a nineteenth-century German fairy tale which is today known widely across the Western world. The story was published in 1812 by the *Brothers Grimm*. Further, Walt Disney adapted the story into an animated film in 1937 and it was premiered at the Carthay Circle Theatre followed by a nationwide release on February 4, 1938, which was a huge commercial success with international earnings of $ eight million at that time. The selected corpus was chosen because it is translated and adapted by Arab publishers, so it is worth understanding from a multimodal perspective.

Also, the selection of the corpus serves the analysis of the current study as it includes several nonverbal modulations in the Arabic adaptation that clearly shows how the intended meaning is transposed differently to address the Arab target viewer's culture. Thus, the corpus is chosen to examine its multimodal nature. A variety of multimodal studies were conducted to examine multimodal texts of advertisements, websites, educational books, kindergarten walls, magazine covers, comics, movie posters and women cosmetics. To the researcher's best knowledge, multimodal studies of picture storybooks and their adaptations for young readers is an area of research worth investigating. As a result, multimodality is an approach worth understanding.

There is no doubt that numerous academic researchers have investigated the verbal language more than the nonverbal language. As a result, nonverbal studies need to be investigated as a mere medium or as an employed way of communication in the process of meaning-making. Also, the selected corpus includes several nonverbal modulations that show how the Arabic adaptation renders the intended meaning of the original English one.

Hence, the current study seeks to make a contribution to the field of adaptation through analyzing the English picture storybook and its Arabic adaptation using Kress and Van Leeuwen's (2006) multimodal framework as it includes their recent multimodal developments.

This study employs a qualitative approach to examine how gaze interaction and social distance interaction transpose visual meanings in the original graphic story and its Arabic adaptation. In addition, the study employs this approach to examine to what extent the nonverbal modulations in the Arabic adaptation render the meaning of the original. Fossey et. al (2002, p.730) states that qualitative approach aims to develop the comprehending of meaning in the text. Moreover, Creswell (2014, p.5) states that "Qualitative research is an approach for exploring and understanding the meaning individuals or groups ascribe to a social or human problem". It is worth noting that the process of adapting a picture storybook for children from English to Arabic is a complex process because the adaptation has to convey the intended meaning of the original. The process of transposing the visual meaning from the English picture storybook to its Arabic adaptation requires some modulations to address the target reader. The Arabic adaptation has to deliver the intended meaning of the original to the Arab reader, so the relationship between the image and the viewer has to be examined.

Therefore, the current study gives an attempt to analyze the picture storybook in English and its Arabic adaptation through the nine interactions of the interpersonal metafunction as it examines the relationship between the image and the viewer.

1.5 Scope of the Study

The study hopes to contribute to Kress and Van Leeuwen's (2006) multimodal framework as it tackles a problematic area in adapting picture storybooks for children from English to Arabic. The visual representation of people, places and things in the English picture storybook are modulated in the Arabic adaptation. Dar AlKitab Al Masry tends to modulate the visual representation of people, places and things to avoid any nonverbal modes that may refer to any negative impact on Arab readers. In addition, Dar Al Kitab Al Masri tends to modulate the nonverbal language to contribute to the Arab reader's culture and background. The researcher aims to examine the selected corpus of *Snow White and the Seven Dwarfs* and its Arabic adaptation Bydå Al θlj w Al āqzam Al Sbʿh from a multimodal approach. The current study gives an attempt to examine how the interpersonal metafunction can be used as a tool to read visual and cultural meanings in the English picture storybook and its Arabic adaptation. The study also examines how the Arabic adaptation renders the intended meaning of the original English. The corpus used in this thesis is represented by a total of 34 visual images depicted in the two picture storybooks. In other words, the study examines 17 visual images depicted in the English picture storybook and 17 visual images depicted in their Arabic adaptation.

The analysis of the current study particularly deals with the interpersonal metafunction that mainly deals with the relationship between the represented participants and the interactive participants. The current study did not utilize all the interactions of the interpersonal metafunction of Kress and Van Leeuwen (2006) because they are not within the scope of the analysis.

1.6 Structure of the Study

The study sheds light on the multimodal features of picture storybooks to highlight the importance of the verbal and the nonverbal languages used to convey meaning. The current study consists of five chapters. Chapter one proposes the topic of the study, the problem of the study, the objectives of the study, the research questions, and the significance of the study, the scope of the study and finally the structure of the whole thesis.

Chapter two includes the review of the related literature that defines some perspectives related to picture storybooks for children. This chapter reviews Kress and Van Leeuwen's (2006) multimodal framework. It also sheds light on all the previous studies that were conducted utilizing their multimodal approach.

Chapter Three demonstrates the methods and procedures that are used in analyzing the selected corpus. This chapter is divided into three sections. The first section offers a detailed description of the corpus selected. The second section presents Kress and Van Leeuwen's (2006) multimodal framework for analyzing visual images depicted in picture storybooks. The third section pinpoints the methodology adopted for analyzing the corpus.

Chapter Four applies the multimodal framework in order to analyze the selected corpus precisely. It also presents the multimodal analysis of the selected corpus which examines the visual and the cultural transposition of the depicted images from the English picture story to its Arabic adaptation. The nonverbal language is based on the interpersonal metafunction which analyzes the pictures through gaze and social distance.

Chapter Five presents a summary of the whole study. It discusses the findings and the results reached based on the analysis of the study. Finally, it provides suggestions for further research.

Theoretical Background and Review of Literature

1.0 Introduction

The current chapter presents the review of literature and the methodology of multimodality. The first section presents the basic definitions of verbal and visual communication. In addition, it introduces the nonverbal interaction as an independent genre of meaning-making. The second section presents general definitions of picture storybooks and their main features. The third section presents the cultural transposition from one language to another and how culture affects the nonverbal modes. The fourth section offers the multimodal framework used in this study which presents Kress and Van Leeuwen's (2006) multimodal framework for analyzing visual images. Finally, the fifth section presents seven previous studies that focused on multimodality through different modes of communication.

2.1 Verbal and Visual Communication

Although Lester (2013) believes that studying the verbal aspect is more interesting than studying the nonverbal aspect, he says that "all messages, whether verbal or visual have literal and symbolic components."(p.5). In other words, he thinks that studying how words are organized in the narrative structure is more interesting than studying the visual structure. Both the verbal and nonverbal languages are essential to creating a full communication system.

Jewitt et al. (2001, p. 17) suggest that the realization of verbal meaning is as important as the realization of the nonverbal meaning. Therefore, the verbal language and the nonverbal language are equally important in human interaction. The meaning-making process is based on the verbal and nonverbal languages, and visual images create visual communication with the viewers. Visual images are part of the communication system because they create

meaning, so reading them is worth comprehending. Kilyeni (2009) states that visual images play a primordial role in the creation of meaning and therefore, in communication." (p.17).

According to Barthes (1997) "all images are polysemous; they imply underlying their signifiers, a ' floating chain of signifieds, the reader able to choose some and ignore others." (Sic) (p. 38-39). Thus, every society has to combat the error that might result from "uncertain signs". When visual images interweave with verbal language, they play an important role in picture storybooks for children because they create a full communication system.

2.2 Graphic Stories (Picture Storybooks)

Picture storybooks entail both types of semiotic modes: verbal (written words) and nonverbal (visual images). Golden and Geber (1990) state that "Text is a term which evokes various meanings reflecting particular disciplinary perspectives." (p.203-204).They think that a text can have two signs. The first sign refers to the verbal language and the second sign refers to the nonverbal language.

Golden and Geber (1990, p.208) state that visual images that are depicted in some of the picture storybooks convey a great part of the story. In "wordless books", visual images are arranged in an organized form to convey the intended meaning of the whole story. When the verbal language dominates the text, the meaning heavily depends on the written words. In other words, if the nonverbal language dominates the text, the meaning conveyed is based on the depicted visual images. In both cases, the juxtaposition of the verbal language and the nonverbal language conveys the whole meaning of the text. In the same vein, the two authors say that the nonverbal language assumes "the more prominent role" than the verbal language. As a result, the nonverbal language has a specific role in the text. They explained that the verbal language dominated the nonverbal language in the folktale *Snow White and the Seven Dwarfs* which was published by the Brothers Grimm in 1972 because the illustrator chose to depict the main character Snow White in one scene only as a pretty lady who runs in the forest. She was depicted in a very traditional way in 1972. In other words, the verbal language presented all the details to the readers; the nonverbal language played a secondary role because the illustrator chose to depict one scene only. Since verbal text (written words) presented the story events in detail and the non-verbal text (one picture) presents one depicted scene from several written scenes. Therefore, the verbal language and nonverbal language interweave to present the whole meaning to the reader.

The nonverbal choices can totally decide the perspective of the story. The way pictures are depicted can alter the whole meaning of the story. Kiefer (1992, p. 85-86) states that the folktale *Snow White and the Seven Dwarfs* was depicted by another illustrator in 1974. After two years, Snow White was depicted by another illustrator who had new "pictorial choices". The illustrator increased the black colour in depicting elements in the visual image. These choices managed to add "psychological darkness" to the main character Snow White to show them how the pictorial change affects meaning. Kiefer compared the two versions of the folktale and found out that each one conveys different interpretations.

She believes that each version presents a new story and the two versions of *Snow White and the Seven Dwarfs* in 1972 and 1974 "show how far beyond the verbal elements of text an artist can bring us."

Hall (1990, p.6-7) defines picture storybooks as books that contain pictures that complete the story, often mirroring the plot. Pictures are essential to tell the story through a visual and literary art form. They are also defined as a simple literary form that turns out to be an artistic medium. He believes that "pictures set the mood of the story, reinforce facts in the text, counterpoint textual material, belie textual context, or actually tell another story altogether alongside the textual version." Four years later, Scott (1994, p.252) states that "Pictures are not merely analogs to visual perception but symbolic artifacts constructed from the conventions of a particular culture." Hence, the adaptor has to make sense of the meanings associated with a certain culture.

Fang (1996, p.140) stated that picture books are important because they are used "to tell a story, to teach a concept and to develop appreciation and awareness in children." Eisner (2008, p.1-3) explains that there are numerous ways of telling a story. Words (oral or written) and images are two major ways of storytelling." He defines the "graphic narrative" or the picture story as "any story that employs image to transmit an idea. Thus, picture books combine both "textual and artistic interaction" mostly aimed at young children. As a matter of fact, a graphic story is regarded as a medium or as an independent format. Also, he believes that any story has a beginning, a thread of events and an end.

He added that "stories are used to teach behavior within the community, to discuss morals and values or to satisfy curiosity." Visual images depicted in picture storybooks are not the execution of text that is already completed; they create meaning on their own.

Berger (1972, p.7) stated that "seeing comes before words", so pictures that are depicted in picture storybooks are necessary to make a whole story. These pictures "function primarily to reinforce the story" as stated by Fang (1996, p.13). The verbal language and the nonverbal language are two ways of telling a story in picture storybooks. Hoel (2015, p.675) believes that since the nonverbal language is used in telling a story, then it is as important as the verbal language. As a result, the nonverbal language is not used to entertain the reader of the story; it functions like the verbal language as stated by Liu (2013, p.1259).

Panzaru (2012, p.409) argues that the texts that include visual images are "composed of parts arranged in a certain way to signify and communicate". The nonverbal texts have their own arrangements and components are similar

to the verbal texts that arrange words in a specific arrangement. He stated that Kress and Van Leeuwen (1996) compared science books from 1936 and 1988 and recognized that they "have progressed from a majority of texts to the majority of graphics". Panzaru (2012, p. 411) adds that Kress and Van Leeuwen (1996) believe that non-verbal texts (visual images) are as essential as the verbal texts because they can simply convey the same meaning. In the same vein, Barthes (1977) believes that the visual language comes before the verbal language, so it is more important. (p.270). Barthes, Kress and Van Leeuwen believe that visual images play an important role in non-verbal texts. Thus, special attention has to be given to the process of how "meaning making" is created through visual images. Besides, Kress (2003:4) stated that "images are plain full with meaning, whereas words wait to be filled." Visual images can present whatever they want to present, however, written words are arranged in a "strict order". So, there is a degree of freedom in representing visual meaning. Kress (2003:11) also added that it is of great importance to comprehend texts not only through written words but also through visual images because every mode carries and has a "partial" function in conveying the intended message of the text.

Faulkner and Ziegfeld (1969) state that "visual arts can induce experiences that cannot be completely translated into words." (p.289). Thus, no matter how strong words may play on the feelings of the audience, pictures affect audience more because they depict details that cannot be explained easily by words.

According to Horn (1998), "Images have the power to evoke strong immediate feelings as well as to subtly insinuate a background climate or overall mood." (p.225).The effect of the non-verbal text on the reader is faster than the effect of the verbal because visual images affect viewers' emotions directly. Even if this reading text is a special piece of poetry or a catchy speech, visual images have the strength to awaken viewers or readers feelings. Since nonverbal language is used to convey meaning, to set the mood, to evoke the reader's feeling effects, so it is important to depict visual images carefully.

Swann (1989, p.90) stated that illustrators have to depict images of children's books carefully to help them understand the intended text. Swann (1989, p.130) explained that the illustrator is considered the interpreter of the ideas and the depiction of the image may amuse children to read or not. So it is the illustrator's choice to add or reduce any pictorial detail in the image to produce the intended message of the text. Swann (1989, p.133) added that if the illustrator is accurate, the whole visual approach will be successful. Therefore, Faulkner, Ziegfeld, Horn, and Swann believe depicting visual images carry important meanings to convey the intended message of the text. In other words, the nonverbal language is as important as the verbal language. Reading the visual language is essential to understand the intended message of the text. As a result, Kress and Van Leeuwen developed the theory of multimodality because it can be applied to all forms of visual communication.

2.3 Cultural Differences

Kalman (2009,p.4-5) stated that culture represents the place people live in, the language they speak, their beliefs, the clothes they wear and the foods they eat. There is no doubt that people around the world have different ways of living. Hence, there are numerous cultures that represent people all over the world. Kress and Van Leeuwen (2006, p.2) state that the nonverbal meaning is like the verbal meaning. The visual meaning of the text interprets some "social" interactions.

They added that meanings are related to culture and not only to particular semiotic modes. In other words, the intended meaning of the text could be conveyed through the verbal language or the nonverbal language. Some meanings could be conveyed through the verbal language only or through the nonverbal language only. Either the meaning is delivered through the verbal language or the nonverbal language, it is believed that meaning is related to a specific culture. It is assumed that cultures are different, so there is no doubt that the representation of the nonverbal language is also different in each language. Kress and Van Leeuwen (2006, p.4) say that the direction of the verbal language or the written words differs according to each and every language. For instance, some languages are written from left to right like the English language and other languages are written from the right side to the left side like the Arabic language. In addition, Kress and Van Leeuwen (2006, p.19) added that verbal and nonverbal communication produce meaning that shapes peoples' cultures. Either the verbal language or the nonverbal language is an independent means of communication that shapes culture differently. Each society has its own specific culture that expresses itself through verbal and nonverbal communications.

The Egyptian Hieroglyphic used to represent objects visually. In other words, the Egyptian Hieroglyphic depicts an image for any object it refers to. It is worth mentioning that all the current alphabetical scripts are mainly based on the Egyptian Hieroglyphics language. As a result, verbal and nonverbal communications are affected by the viewer's culture. Kress and Van Leeuwen (2006, p.21)

2.4 Multimodality

According to Jewitt, multimodality as an "eclectic approach" that regards "representation and communication as something more than language". (2008, p. 357-358) So, analyzing language is not limited to the "sideline" (written words) and visual modes can communicate meaning too. Jewitt added that Kress and Van Leeuwen (1996) regard language through different modes and they furnished a theoretical parameter to investigate multimodality in communication. Although researchers of multimodality could not define the notion of "non-linguistic" modes,

Kress and Van Leeuwen offered a multimodal framework that analyzes semiotic resources to decipher meaning through the verbal resources and the nonverbal language.
Jewitt (2013, p.250-252) regards multimodality as an "interdisciplinary approach drawn from social semiotics that understands communication and representation as more than language and attends systematically to the social interpretation of a range of forms of meaning-making". She adds that the meanings of any mode are interwoven with those of other modes to present a full communication system. Kress and Van Leeuwen (2001) (as cited in Jewitt 2013), define the term mode as " a set of socially and culturally shaped resources for meaning-making: a 'channel' of representation or communication.
Each mode is specific to a culture and the interaction between the visual and verbal modes is essential for the process of meaning-making. Therefore, multimodality is a field that regards writing, speech, images, gestures and sounds as modes that are important in social the interaction. Jewitt (2014, p.127) defined the term multimodality as "a theory, a perspective, a methodological application or a field of inquiry". She adds that the verbal language analyzes the written words and sentences while the nonverbal language analyzes the eye gazes, body gestures, movements, gestures, and sounds.
In other words, the multimodal approach is a methodological application that analyzes the verbal and the nonverbal means of communication. Van Leeuwen stated that "the study of multimodality is very new, and it is a very creative endeavor." (2014, p.22-23)
In addition, Gee and Handford think that the visual mode and the verbal mode are regarded as “partial means” of the meaning-making process. They stated that multimodality “refuses the idea of priority of the linguistic modes”. (2013, p. 46). Thus, multimodality does not regard the visual mode as a secondary mode or vice versa.
Any linguistic mode is a part of the meaning-making process that could be prioritized; there is not any categorization. Kress (2003, p. 1) state that "it is no longer to think about literacy in isolation" because the nonverbal language has a major role in communication like the verbal language. Kress (2003, p.4) added that the verbal language and the visual language analyze the text differently. The verbal language has to read the written words in a certain order, but the visual language can read the elements depicted in visual images "out of order". As a result, the verbal language analyzes the organized written words of the text and it is part of the meaning-making process.
Bezemer and Kress (2016, p.1-2) state that without the use of the gesture mode or the speech mode, presenting a clear "teaching episode" for Medical students would be a difficult task. The two authors presented two visual images to explain how the use of the verbal language and the nonverbal language could convey the intended meaning easily to facilitate the comprehending process for students. In “environmental learning” for Medical students, the main surgeon used the nonverbal language by showing the image of “liver” and presented the verbal language by uttering “That’s a liver”. Hence, the surgeon utilized a multimodal text that includes both verbal and nonverbal meanings to convey the intended message through a full communication system. Thus, the verbal mode and the nonverbal mode interweave to deliver the intended meaning. In their book, Kress and Van Leeuwen (2006) offered a multimodal framework that analyzes semiotic resources to convey verbal and nonverbal meanings. Gunther Rolf Kress and Theo Van Leeuwen are two authors who worked together in the field of communication studies and they were concerned with visual communication studies. They attempted to develop a theory of multimodality, so they adopted Micheal Halliday’s (1978) three metafunctions to utilize its social semiotic resources. They developed the three Hallidayan metafunctions. Halliday's theory suggests that language fulfills three integral metafunctions namely ideational, interpersonal and textual. In 1996, they tried to analyze the verbal text and to present how visual language conveys meaning in comparison to the verbal text. They wanted to analyze the whole text, so they analyzed the visual language and the verbal language. In 2006, they presented the semiotic resources after their own development.
Kress (2009) defined the term multimodality as a “normal state of communication. (p.1). Multimodality is an interdisciplinary field in linguistics that conveys the meaning of any text through more than one semiotic mode. According to Chandler (2007, p.1), semiotics is the “study of signs" and visual images are considered one of the semiotic modes of communication. Jewitt (2014, p.127) defined the term multimodality to refer to "a theory, a perspective, a methodological application or a field of inquiry". She explained that language is not only verbal but also nonverbal.
These nonverbal modes of communication are represented through images, gazes, body gestures, movements, gestures, sounds, and writings. Jewitt, Bezemer, and O'Halloran (2016, p.1-2) suggest that multimodality is the process of creating meaning through different modes and it cannot be applied without adopting a "methodological stance”. Therefore, multimodality has to adopt a specific theory to be successfully applied. The authors compared between mode and multimodality to explain the differences between the two terms. They define mode as a "means for making meaning" and multimodality as a phenomenon that has "multiple means of meaning-making".
Since multimodality is used to apply all forms of visual communication, Kress and Van Leeuwen (2006, p.41-43) stated that they have adopted Halliday’s three metafunctions: ideational, interpersonal, and textual metafunction to create a “full system of communication”. Halliday believes that any language fulfills three metafunctions. Following Halliday's theory, Kress and Van Leeuwen used different metafunction terminologies. As a result, they

used representational instead of ideational; interactive instead of interpersonal; and compositional instead of textual.
The "Ideational Metafunction" deals with "objects and their relations in a world outside the representation system". It also examines how semiotic resources refer to represented objects in the external world. The "Interpersonal Metafunction" deals with the social relationship between the sender of the sign (producer) and the receiver of the sign (viewer). It also focuses on the things we can do to or for each other with visual communication. Kress and Van Leeuwen (2006, p.42) stated that the "Textual Metafunction" deals with "different composition arrangements" that presents various meanings in the text.
Kress and van Leeuwen framework recognize that the nonverbal language just like the verbal language performs three kinds of metafunctions to create meaning. The following section demonstrates how the three metafunctions namely "Ideational", "Interpersonal" and "Textual" convey meaning to the viewers.
There is no doubt that each language is affected by the culture it belongs to. Hence, the process of adapting picture storybooks from one language to another requires verbal, visual and cultural transposition in order to accommodate to the target reader.

2.5 Previous Studies (Examples of Using Kress and Van Leeuwen's Framework)
It is worth noting that this section provides seven previous studies that analyze language from a multimodal perspective. The previous studies provided in this section analyze the visual images utilizing Kress and Van Leeuwen (1996&2006)'s multimodal framework. This section attempts to show how verbal and nonverbal languages convey the intended meaning of the text.

2.5.1 Visual and Verbal Language of Two Online Resources
Roberts and Philip (2006, p.209) stated that interpreting visual language is an essential skill for university students. Their study aims to help students to read the visual language, so they utilized Kress and Van Leeuwen's (1990 &1996) theory to develop the students' visual skills. The verbal studies are more than the visual studies, so the two authors decided to focus on the visual language because they believe that visual resources enhance the students' understanding.
Roberts and Philip (2006, p.211-215) designed two websites namely "Reading the Visual" and "The Family Album". The first website offers the three Hallidayan (1994) metafunctions through a "taxonomy" chart that presents the overview of his model. Also, the website presents an educational "flowchart" that presents the three interactions of the "Interpersonal" metafunction namely gaze, social distance and subjectivity. The second website is related to the first one as it presents visual images that are gathered according to a particular theme. All the visual images are arranged in an equal taxonomy according to their size, distances and the quantity of the verbal message. Therefore, students have to understand the visual concepts of the first site which presents the theory, to be able to read the visual images of the second site. Roberts and Philip (2006, p. 216) stated that their study aims to examine how the two websites develop the students' visual skills. Their study also aims to modify the two websites to "improve" the students' visual abilities. These websites modifications were clarified by Roberts and Philip (2006, p.222-223) as they added a "Summary Chart" to deliver the intended meaning to students more easily; they also numbered the pages to avoid confusion.

In the same vein, they added visual images to the first website to avoid the complexity of visual concepts and to attract the students' attention. They also created a "verbal text" button that shows the analysis of each and every visual image. The analysis helped students comprehend the intended meaning of the visual image. As a result, visual resources help students to interpret information, develop their visual skills and enhance their critical thinking. Thus, the visual language is intertwined with the verbal language to help students understand better.

2.5.2 Multimodal Texts of Three Children Kindergartens
Granly and Maagero (2012, p.371) aim to examine multimodal texts in Norwegian kindergartens. They investigate if these multimodal texts hung on the walls of the kindergartens are "pedagogical texts" or not. They also examine how the multimodal texts are related to a specific culture. They utilized Kress and Van Leeuwen's (2006) multimodal framework. Granly and Maagero (2012, p.374-375) said that they visited three Norwegian Kindergartens to collect data to examine what do the multimodal texts represent. They also wanted to examine the relationship between children and the multimodal texts, so they interviewed children, teachers, and assistants. Their visits reveal that kindergarten walls show complex multimodal texts that grab the viewers' attention. These walls show drawings, illustrations, puppets, alphabet charts, personal photographs and collages that are related to four or five-year-old children. These multimodal texts represent children's lives and activities. After the interview, teachers said that some of the precious multimodal texts are salient only to visitors and parents, so they are positioned high as not to be ruined by children.
In one of the three kindergartens, teachers said that they hung a valuable doll that represents Norwegian costume in a high position to be away from the children's reach. Granly and Maagero (2006, p.377-378) added that there

is a cluster of a "reindeer" and it represents the life of Norwegian people. Also, the material of the cluster is made of the reindeer's skin which represents the Norwegian culture as they eat its body and intestines. In the same vein, there is a multimodal text that represents the life of an Indian lady. This text aims to represent the Indian culture as the class includes some students who come from different cultures and backgrounds. The teachers also stated that the multimodal texts change throughout the academic year to present different events, for instance, Christmas, feasts and the four seasons of the year. The children interview examines the interaction between the children and the multimodal texts.

Children interact more with their own personal texts and they drew the visitors' attention to these texts. Granly and Maagero (2012, p.380-384) stated that the walls of the three Norwegian kindergartens show multimodal texts, so it refers to the "Ideational" metafunction as it represents the world around children. As mentioned earlier, the "reindeer" cluster represents the Norwegian culture and the chart of the Indian lady represents the Indian culture. Since these multimodal texts held meaning to children, then they "offer" them information. As a result, the interaction between children and multimodal texts deals with the "Interpersonal" metafunction as it deals with the relationship between the represented participants (multimodal elements on the walls) and the interactive participants (children). The two authors mainly focused on the ideational and the interpersonal metafunctions and they found out that the multimodal texts represent children's activities inside kindergarten rooms. They also found out that multimodal texts represent different cultures to address different backgrounds of children. Multimodal texts offer information, so they interact with children, teachers, and visitors. In a nutshell, the study uses the ideational metafunction to represent cultural concepts to children and the interpersonal metafunction to offer children information. As a result, there is an interaction between represented participants and interactive participants.

2.5.3 Four International Magazine Covers

Lirora, Castejo'n, and Laura (2014, p.86-87) analyzed magazine covers of an international non-governmental organization that helps poor countries to develop. In 2012, they analyzed the magazine covers of "Revista IO" which is published by of Intermon' Oxfam. Oxfam is a non-governmental organization (NGO) that aims to present itself through magazine covers. It also shows how rich and developed countries help poor countries. The three authors followed Oxfam magazine terminologies and used "poor" to refer to "less developed countries" and "rich" to refer to "developed countries". They also stated that the magazine cover is the first thing that viewers see, so they believe that NGOs show their roles through magazine covers. To analyze the magazine covers, the three authors utilized Kress and Van Leeuwen's (2006) and Van Leeuwen 's multimodal frameworks to examine how the poor and the rich countries are presented, and to investigate what magazine covers offer to the viewers. Lirola, Castejo'n, and Laura (2014, p.89) believe that multimodal magazine covers help NGOs to shape rich people minds as they push them to help poor people. The three authors (2014, p.91-92) utilized Kress and Van Leeuwen's (2006) compositional metafunction to examine "information value", "salience" and "framing".

They also used Van Leeuwen's (2008) interpersonal metafunction to examine the "social distance" and the "angle" interactions. Some elements of the compositional metafunction and the interpersonal metafunction are used to analyze four multimodal magazine covers. They believe that "pictures are more important than writing in the covers", so the use of nonverbal language is more important in magazine covers. Therefore, they analyzed four multimodal magazine covers utilizing the compositional and the interpersonal metafunctions of Kress and Van Leeuwen's (2006&2008).

Lirola, Castejo'n, and Laura (2014, p.94-98) analyzed the first multimodal magazine. They said that the top part of the magazine cover presents some subheadings, the periodical number of the magazine, the date and the initials of the magazine's name (IO). Below the top, there is an image that almost takes the whole cover. This image shows two women collecting potatoes in a sunny field. Below the image, the NGO logo is located in the middle. The image and the magazine initials (IO) are the most salient things on the cover because the image occupies the whole cover and the initials are written in a large and bold font. The viewers know that the two represented participants are Peruvians from the verbal capital written in the "next page". The "information value" of the image shows the image in the center of the cover, so it represents the core information. In the same vein, the composition of the cover the "top" parts which show the "ideal" information about the magazine and the "bottom" parts presents the "real" information about women who exert effort to collect potatoes. The two represented participants are captured during their daily routines from a horizontal angle to create "equality" with the viewers and to put the viewers in the represented participants' places.

The image also attempts to focus on the interaction between the two women and the land as they exert effort in collecting potatoes from the lad. They also present a "far social distance" which presents a far relationship with the viewers. Also, the two represented participants look indirectly to the viewers, so they do not interact with the viewers. Lirola, Castejo'n, and Laura (2014, p.99-100) said that the second magazine cover presents the same information of the "top" part and the same "logo" in the bottom of the first magazine cover. The magazine cover is divided into two parts. The first part presents an image of a woman who holds a young girl and the second part presents a weight control report. Like the first magazine cover, the caption informs the viewers that two

represented participants are Guatemalan citizens. The woman is called Juana and the young girl is her ill daughter who suffers from malnutrition.

The "information value" of the image presents "ideal" information in the top part of the magazine cover to represent Juana's feelings towards her daughter. The second part of the image presents the "real" factual information of the girl's weight report that shows how Juana's daughter suffers from lack of food. The details of the two represented participants are blurred and they are shown from an "oblique position" to focus more on the weight report of the young girl. As a matter of fact, Juana's name is mentioned in the caption and her face was a little bit blurred to personalize her problem. The image is shown from a "horizontal angle" to create "equality" between the represented participants (Juana and her daughter) and the interactive participants (viewers). The way Juana and her daughter dress, represent their culture. Hence, the magazine cover aims to present how poor people in Guatemala suffer from food shortage and it demands rich people to help them survive.

Lirola, Castejo'n, and Laura (2014, p.101-105) stated that the third magazine cover presents the same composition of the first and the second magazine covers. It also represents an image of two represented participants and the acronyms (IO). Both the image and the acronym are the most salient elements on the cover because the image occupies the whole cover and the acronyms are written in a large bold font. The caption informs the viewers that Judit Masco' is a Spanish model who represents rich countries and Agasha Christine is a trade secretary from Uganda and she represents poor countries. Agasha and Judit hold coffee beans in their hands to show that they share the same activity together. The first and the third magazine covers emphasized women's role as they exert effort to produce raw materials. In other words, the first magazine cover shows two women collecting potatoes in Peru and the third magazine cover also shows two women who hold coffee beans, so the role of women in producing raw material is important. Judit looks directly at Agasha and at the same time, Agasha looks directly at the coffee beans. Therefore all the composition of the image is interrelated.

The "information value" of the image shows Agasha on the left side because the viewers already know that poor countries produce raw material and they deal with NGOs. However, Judit is on the right side of the image because it's new information for the viewers that she cooperates with an NGO. In the same vein, the viewers understand that Judit is an NGO member as her t-shirt shows the NGO logo. Her representation encourages rich people to help poor people in the NGO and to aid poor people. The image focuses on the represented participants' hands to emphasize the interaction between the two represented participants.

Although they do not look directly to the camera, their smiles create a friendly relationship with the viewers. According to Kress and Van Leeuwen's (2006) multimodal framework, they represent a close social distance with the viewers because their heads and shoulders are depicted in the image. Thus, there is an obvious interaction between the represented participants and the viewers. The represented participants' faces are clearly shown in the image to show that these individuals work for IO. As a result, the image aims to show the interaction between rich and poor countries through Judit and Agasha. Lirola, Castejo'n, and Laura (2014, p.106-107) stated that the composition or the arrangement of the fourth magazine cover is similar to the previous covers. The cover presents the capitalized letters of "GRACIAS" which means "Thank you". Each letter shows different people who work for the NGO. The image aims to thank rich countries that help poor countries. The people depicted in each letter are the most salient elements in the image. There is no caption for this image because it is clear to the reader without any extra information. The seven letters represent an "eye level" shot with the viewers. This shot creates equality with the viewers. Therefore, the image aims to represent different NGO members who represent rich countries and at the same time, they thank rich people because they help poor people.

As a result, the first and the third multimodal magazine covers present represented participants from poor countries who believe that producing and trading are important to solve their poverty problem. The second magazine cover shows how poor people suffer from food shortage and they are victims of poverty, but the fourth magazine cover shows that NGO thanks rich people as they help poor people to develop.

2.5.4 Interpreting an Online Honeymoon Advertisement

Stoian (2015, p.23) in her research utilized Kress and Van Leeuwen's (1996 & 2006) multimodal framework to analyze a honeymoon advertisement's image on a website. She believes that understanding the nonverbal language facilitates the process of reading the intended visual meanings. In her article, Stoian (2015.p.28-29) stated that the advertisement shows an objective image which is formed according to the viewer's position. The presented background of the advertisement shows some trees, some palm trees, and the sky to inform the viewer that the couple is spending and enjoying their honeymoon in a forest.

The couple looks directly at the viewers to create a friendly relationship with them. The image is taken from what is called an "Eye level Shot" which aims to create equality with the receivers of the image. The two represented participants are more salient than any other element in the image.

Therefore, the author used Kress and Van Leeuwen's (1996&2006) theory to show that the couple depicted in the advertisement create a friendly relationship with the viewers and encourage them to visit the same place they have visited.

2.5.5 Four Images from an EFL Book

Torres (2015, p.239-240) examined the verbal and the nonverbal language of an English as a foreign language (EFL) book in a Korean University called "World Link" She utilized Kress and Van Leeuwen's (2006) multimodal framework to examine how meaning is conveyed through the "representational" and the "interpersonal" metafunctions. In her article, Torres (2015, p.243) analyzed four images from two pages in the EFL textbook. These images have a "webpage" design or layout. Torres analyzed (figure 2) on the page (53) and (figure 3) on the page (118). Each page has two multimodal images. There are two Top Web Pages (TWP) and two Bottom Web Pages (BWP). The first webpage has one TWP and one BWP; the second webpage has one TWP and two BWPs namely left bottom webpage (LPWP) and right bottom webpage (RBWP). Torres (2015, p.243-244) stated that the TWP and the BWP of the figure (2) represent images through the "transactional process" as they include "actors" (the participants from whom the vector emanates) and "goals" (the participants at whom the vector is directed). The TWP shows a family of four members. The father is the actor of the image and his arms are the "vectors" (the sloping lines formed by bodies or arrows which connects participants and expresses their actions) that are directed to his wife and his son (goals) to connect them to him. The BWP shows a busy market in Morocco. The old man depicted in the image, who sells vegetables, is the actor of the image and his products are the goals. There is another woman who is checking some peppers. She is the actor and the peppers are the goals.

Finally, there is a veiled woman who buys eggs. She is the actor and the eggs are the goals. Therefore, figure (2) conveys visual meaning through the transactional process of representation metafunction. Figure (3) analyzed the TWP, LBWP (Left bottom webpage), and RBWP (Right bottom webpage) through the "analytical process" of the representational metafunction. The TWP shows a boy called Ted with his friends in a school and this presents the "carrier" or the "whole". Their uniform, glasses and bags present the "possessive attributes" or "parts". The LBWP and the RBWP present Ted as the "carrier" and his jeans, hooded sweatshirt and sneakers as "possessive attributes".

On the other hand, Torres (2015, p.245-248) analyzed images through the gaze, social distance and angle interactions of the interpersonal metafunction. The TWPs of figures (2) and (3) show represented participants who look directly to the viewers, so they present "demand" (images address the viewer directly) gazes. Their direct looks demand the viewers to enter an imaginary relationship with them. The BWPs of figures (2) and (3) look away from the viewers, so they present "offer" (images address the viewers indirectly) gazes. Their indirect looks offer viewers information about the image. In the same vein, the social distance interaction (social relations based on the represented participants distance between the participant and the viewer) was adapted from Kress and Van Leeuwen (2006) and Hall (1966).

In figure (2), the TWP presents a close social distance according to Kress and Van Leeuwen (2006) and the BWP presents a public social distance according to Hall (1966). In figure (3), the LBWP and the RBWP presents a close social distance according to Kress and Van Leeuwen's (2006). Torres (2015, p.247-248) analyzed the images through the horizontal and vertical angle interaction. The horizontal angle in figure (2) shows the TWP from a "frontal" shot which proves that what is represented is part of the represented participants'' world. The BWP is taken from an "oblique" shot that what is depicted is part of the represented participants' world. In the same vein, the vertical angle in figure (2) presents the TWP from an eye level shot or "above eye level", so the represented participants have "power" over the viewers. The BWP shows that the viewers have power over the represented participants. Figure (3) shows the TWP from an eye level to create equality between the represented participants and the interactive participants. The LBWP and the RBWP show the represented participant who has power over the viewers. As a result, the author utilized Kress and Van Leeuwen (2006) and Hall (1966) multimodal frameworks to analyze four images from the World Link EFL textbook. The analysis reveals that the nonverbal messages are not equal to the verbal messages. Therefore, analyzing how the nonverbal meaning is represented and how it interacts with the viewers is vital to convey meaning.

2.5.6 Six Multimodal Advertisements for Women Cosmetics

Baykal (2016, p. 39- 40) stated that multimodality combines verbal and nonverbal elements together. The study analyzes four Turkish women magazines namely Seninle, Elele, Elle, and Vogue. The author analyzes "Mascara" advertisements to examine how the interaction between verbal language and nonverbal language convey meaning. The study adopted Kress and Van Leeuwen's (2006) multimodal framework to analyze the verbal language and nonverbal language to analyze the multimodal mascara advertisements through the ideational metafunction, interpersonal and the textual metafunctions. Baykal (2016, p.43-44) added that advertisements seek to convince women to buy beauty products.

The study aims to examine how the verbal and the nonverbal languages combine to convince women to buy beauty products. The four magazines present 6 mascara brands in during 2015.

Baykal (2016, p. 45-48) stated that the first advertisement is halved; the left half presents a beautiful lady with a curved eyelash who does not look at the viewers at all. The second half presents the mascara case and the brush. The second advertisement is also divided into two parts, but they are not equal in size. The left part presents a mascara case and the brush; the right part which is larger in size than the right part presents a pretty lady who looks directly at a mascara's brush.

The third and fourth advertisements follow each other in the magazine. The third advertisement is divided into two equal parts; the left part presents the mascara case and the brush; the right part presents enlarged eyelashes from a very close shot. The fourth advertisement is also divided into two parts, but the right part is bigger than the left part. The right part presents the face of a woman who has thick eyelashes and the left part presents the same mascara and brush of figure three. The fifth magazine cover presents a woman who covers almost the whole advertisement and looks directly to the viewers. It also presents a mascara and a brush at the bottom of the advertisement. The sixth advertisement is divided into three parts. The first part presents a women's face who looks directly at the viewers and her pinky finger touches her lower lips, the second part presents a mascara case and a brush and the third part presents four small images of the woman's eyelashes. Baykal (2016, p.49-50) stated that the six advertisements represent the mascara and the brush as the "actor" and present the women as "goals". There are two "frames" in figures 1,2,3,4 and 6. Each frame presents either the women or the mascara product itself. The information value presents the mascara product on the left in figures 2 and 3 and on the right in figures 1 and 4. Also, figures 2, 5 and 6 show the brush in a higher position to emphasize its importance as a beauty tool. The verbal language that describes the mascara is located very close to the nonverbal language (mascara product) to emphasize how the modes interact. In the same vein, figures 1, 2, 3 and 4 present women who look indirectly at the viewers to advertise about the mascara product.

These visuals give meaning as they offer viewers information and interact with the verbal language. Baykal (2016, p.57) stated that the representation of the "ideal" woman is represented through the three metafunctions of Kress and Van Leeuwen's (2006).

The interaction between verbal and nonverbal language aims to convince women to buy the mascara product as it makes them look perfect.

2.5.7 Two Multimodal School Badges

Yang (2016, p.1596-1597) attempts to decipher the verbal and nonverbal meanings of school badges. The author utilized Kress and Van Leeuwen (1996) which is mainly adopted from Halliday (1978) as a framework to visually analyze a "school badge" of a University in China. The study adopts the three metafunctions namely representational, interpersonal and compositional to analyze the verbal language and the nonverbal language of a Chinese school badge. In 1896, the Chinese school was called Nan Yang University. After 30 years, the name was changed to Xi'an Jiatong University. The old and the new badges are designed to represent a hammer on the left, an anvil in the middle that holds some books and a chain on the right. According to the ideational metafunction, Yang (2016, p.1598-1600) stated that the two badges are related to the classification process of the conceptual process. The two school badges are "covert" because the elements are arranged equally. In other words, the spaces between the hammer, the anvil, the books, and the chain are equal. Modality is the only interaction found since the badges present colors. The school badge of Xi'an University is red or blue. Chinese people believe that the red color refers to power and the blue color refers to wisdom and their beliefs reflect the Chinese culture. These two colors represent "high modality". The compositional metafunction represents the Chinese University name on the top of the badge and there is another English name written on the bottom of the badge. The Chinese name is really prominent and the English name is considered in the "real" area of the image. Also, the Chinese name is written in bold and with the Calligraphy font to represent the Chinese culture and the English name is totally capitalized and written in Times New Roman font to show the "standard usage" of the University name. As a result, the author used Kress and Van Leeuwen's (1996) to analyze multimodal school badges as they represent images, verbal language, and colors. Therefore, the analysis aids viewers to understand and interpret the verbal and the nonverbal connotations of school badges.

2.6 Summary

This chapter has offered an overview of the multimodal nature of picture storybooks. It has attempted to offer some insights into the verbal language and the nonverbal language and how they interact to convey meaning. This chapter offers an overview of the previous studies that adopted Kress and Van Leeuwen's (2006) multimodal theory. Their multimodal framework analyzes different kinds of corpora. Therefore, seven previous studies were selected to show how a multimodal theory is utilized to examine how multimodal meanings are created. Finally, this chapter has defined culture and how it affects viewers.

Corpus and Methodology

2.0 Introduction

Chapter Three is divided into three sections. Section One describes the selected corpus. It describes the English graphic story *Snow White and the Seven Dwarfs* in company with its Arabic adapted graphic story Section two offers the multimodal theoretical framework utilized to analyze the selected corpus. Finally, section three is dedicated specifically to present Kress and Van Leeuwen's (2006) multimodal framework as a method of analysis employed in the current study to examine the selected corpus.

3.1 Description of Corpus

The selected corpus utilized in the study consists of two graphic stories: *Snow White and the Seven Dwarfs* along with its Arabic adaptation Bydå Al θlj w Al ãqzam Al Sbʿh. It consists of 34 visual images. Each picture storybook consists of seventeen pages and each page has one visual image and one short text. In other words, the picture

storybook in English consists of 16 pages in addition to its cover page and the Arabic adapted picture storybook consists of 16 pages in addition to its cover page. The two picture storybooks were published in 2015. The picture storybook in English is printed by Kuldeep Jain for Pegasus an imprint of B. Jain Publishers in India and published by Dar Al-Kitab Al-Masri in Egypt which is a branch of Dar Al Kitab Al-Lubnani in Beirut. On the other hand, the Arabic picture story is translated and adapted by Dar Al-Kitab Al-Masri in Egypt which is a branch of Dar Al Kitab Al-Lubnani in Beirut.

3.1.1 The Picture Storybook in English: *Snow White and the Seven Dwarfs*

The picture storybook in English consists of 17 visual images. It is printed by B.Jain publisher in India and published by Dar Al-Kitab Al-Masri/ Dar Al-Kitab Al-Lubnani in 2015. As cited in www.bjain.com, the English picture story addresses children's between three and four years old. Also, it is a retold story that attracts the children attention as it presents an exciting adventure through depicting the characters and the places in vivid colors. As a result, the English picture story raises the children's curiosity to read**.** In 1966, B.Jain publisher began as a small book publisher that publishes homeopathy books for people who prefer natural medical treatments. Meanwhile, B. Jain's imprint expanded its national publishing to international publishing. It does not only publish homeopathic books but also children books, business books, health books, parenting books and many other books in different fields.

It is worth mentioning that Pegasus is an imprint of B. Jain Publishers that publishes exciting books for children. B. Jain Publisher in India was established 16 years after Dar Al-Kitab Al-Masri in Egypt which is a branch of Dar Al Kitab Al-Lubnani in Beirut, Lebanon.

3.1.2 The Arabic Adapted Picture Storybook: Bydȧ Al θlj w Al āqzam Al Sbʿh

The Arabic adapted picture storybook consists of 17 visual images. It is published by Dar Al Kitab Al Masri in 2015. It also addresses young readers as it is one of the interesting stories for children. According to Dar Al Kitab Al Masri/ Dar Al Kitab Al-Lubnani, the Arabic picture storybook Bydȧ Al θlj w Al āqzam Al Sbʿh is one of the interesting picture storybooks for children. It is presented through a series called "قصص مشوقه للاطفال". (Interesting Stories for children).

According to www.daralkitabalmasri.com, Al-Kitab Al-Masri was established in 1975 Cairo, Egypt as a branch of Dar Al Kitab Al-Lubnani in Beirut, Lebanon in 1950. As a result, Dar Al Kitab Al-Masri was established twenty-five years after Dar Al-Kitab Al-Lubnani. As a matter of fact, Dar Al Kitab Al Masri had published 5000 book titles in academic books, Islamic books, children stories, encyclopedias and more books in different fields. Dar Al-Kitab Al Masri aims to develop future leaders through reading. Dar Alkitab Al-Masri has received a lot of appreciation certificates from Kuwait, Yemen, Sudan, Kingdom of Saudi Arabia, Morocco, Tunisia, Syria, Senegal and Cambridge University.

3.2 Multimodal Analytical Framework

The multimodal analysis aims to examine how the verbal language and the nonverbal language interweave to convey meaning. This chapter aims to present Kress and Van Leeuwen's (2006) multimodal framework which is adapted from Halliday's (1978). They regard Halliday's three metafunctions as a primary tool to analyze any language.

3.2.1 The Ideational Metafunction (Representational)

The representational metafunction or the ideational metafunction is related to the visual representation that connects depicted participants together. Visual representation is presented through the "Narrative" structure and the "Conceptual" structure.

3.2.2 The Interactive Metafunction (Interpersonal)

As mentioned earlier, the "Interpersonal Metafunction" deals with the interaction between the producer of the visual image and the receiver of the visual image. It deals with several "relations" between different "participants" in visual communication. Kress and Van Leeuwen (2006, p.114) suggested two types of participants and three types of relations.

Types of Participants

The "Represented Participants" deal with people, places and things depicted in the picture. The "Interactive Participants" deal with real people who "communicate with each other through the image". The viewer and the producer of the visual image are the interactive participants. The represented participants and interactive participants are involved in visual communication, so they conduct three different relations.

Types of Relations

The first relation is between the represented participants themselves, so it shows the relation between the depicted elements in the visual image. The second relation is between represented participants and interactive participants, so it deals with depicted participants and real participants at the same time. The third relation is between the interactive participants themselves, so it represents the relation between the sign producer and the receiver of the image. Therefore, the "Interpersonal" metafunction represents three types of interactions between participants.

Gaze Interaction

The image act interaction deals with the gaze direction of the represented participant towards the interactive participant. Kress and Van Leeuwen (2006,p.117-118) state that there is a "fundamental difference between pictures from which represented participants look directly at the viewer's eyes and pictures in which this is not the case." They added that when represented participants look directly at the viewer, a contact interaction is created. This interaction is called "Demand". Thus, the represented participant's gaze or gesture "demands that the viewer enters into some kind of imaginary relationship with him or her". In addition, the represented participant could be an animal or an object.

If the represented participants are animals or objects and they are "represented as looking directly at the viewer" then they are represented as human beings. Represented participants look directly at the viewers to address them directly and to create an imaginary relationship with the interactive participants. In other words, there is a sense of interaction if the represented participants look directly at the interactive participant. But if the represented participant looks away from the interactive participant, there is not a sense of interaction. The demand interaction establishes an imaginary relationship with the viewers as it addresses them directly by looking toward the camera. On the other hand, represented participants address interactive participants indirectly by looking away from them. Kress and Van Leeuwen (2006, p.119-120) state that some visual images address interactive participants indirectly, so "no contact is made" between participants. This kind of interaction is called "Offer". The offer interaction is created when represented participants address interactive participants indirectly, so represented participants are depicted as "items of information" and "objects of contemplation". It is essential to choose the type of interaction, either demand or offer because each interaction suggests a different relation. Therefore, the choice between the "demand" interaction and the "viewer" interaction suggests the engagement or the detachment of the viewer.

Social Distance Interaction

Social Distance interaction is the second dimension of the Interpersonal metafunction. The relation between the represented participants and the interactive participants is not determined by "Demand" and "Offer" interactions only, but also by the Social Distance interaction. Kress and Van Leeuwen (2006) state that the social distance is related to the "size of the frame" There are three different sizes namely, close up, medium and far. They added that the size of the frame is "invariably defined in relation to human body". (p.124).The three different sizes entail seven social distance interactions. The "Close" shot shows the head and the shoulder of the subject. The "Very Close" shot depicts what is less than the head and the shoulder of the subject. The "Medium" shot cuts the subject at the two knees. The "Medium Close" shot cuts the subject at the waist. The "Medium long" shot presents the whole or the full figure of the depicted subject. The "Long" shot shows the subject that occupies half the height of the frame. The "Very Long" shot shows the subject that occupies more than half of the height of the frame. According to Hall (1964) as cited in Kress and Van Leeuwen (2006, p.125), "social relations determine the distance". Intimate relations suggest close distances between people to allow touch and smell. Non-intimate relations keep far distances between people to keep them away as they are strangers. In other words, Kress and Van Leeuwen (2006,p.126) stated that "images allow us to imaginary come as close to public figures as if they were our friends and neighbours-or to look at people like ourselves as strangers". The relationship between represented participants and interactive participants is not only determined by "Demand", "Offer" and "Social Distance" interactions, but also by "Perspective". The third dimension of the Interpersonal metafunction is "Point of View" or "Perspective".

Perspective Interaction

Kress and Van Leeuwen (2006:130) stat. that there are two types of images namely the "Objective" and "Subjective". The "Objective" image presents all the details of the depicted elements even if they "violate the laws of naturalistic depiction". It also presents all the details of the depicted elements to the viewer explicitly ignoring the viewer's identity, place and time. On the other hand, the "Subjective" image presents the depicted elements to the viewer from a particular point of view or from a specific perspective. The interpersonal metafunction does not deal with the gaze interaction, social distance interaction, and perspective, but also with "Modality" and "Saturation".

Modality

Kress and Van Leeuwen's (2006,p.156) state that "Modality" is an important concept in the visual communication system as it represents the represented participants as if they are real or as if they are imaginary. The increase or the decrease of specific visual expressions in the image decides the credibility of the image. Kress and Van Leeuwen (2006, p.158-159) said that "reality is in the eye of the beholder". Thus, the reality of the visual image depends on how a specific "social group" regards what is represented in the image.

3.2.3 The Textual Metafunction (Compositional)

The third dimension of Kress and Van Leeuwen's (2006) multimodal framework is "Textual" or the "Compositional Metafunction". It is related to the composition and the arrangement of elements depicted in the visual image. Kress and Van Leeuwen (2006, p.177) explain that the compositional metafunction has three dimensions namely "Information Value", "Salience", and "Framing". First, "Information Value" describes the

visual arrangement of elements in terms of "left and right, top and bottom and center and margin". Salience is the second dimension of the compositional metafunction. Kress and Van Leeuwen (2006, p.201) stated that salience is able to "create a hierarchy of importance among the elements". Framing is the third dimension of the compositional metafunction. It shows how elements are connected or disconnected by frames. Kress and Van Leeuwen (2006, p.203) state that "the stronger the framing of an element, the more it is presented as a separate unit of information". This study attempts to analyze the nonverbal language (visual images) depicted in the English picture storybook and the Arabic picture storybook utilizing Kress and Van Leeuwen's (2006) multimodal framework.

Their multimodal framework is divided into three metafunctions namely representation (ideational), interactive (interpersonal) and compositional (textual).

3.3 METHODOLOGY

This study analyzes the corpus utilizing the "Interactive Metafunction" (Interpersonal) to examine the relationship between the represented participants and the interactive participants through the "Image Act" or gaze interaction and the "Social Distance" interaction only. The interpersonal metafunction deals with the relationship between the producer of the image, the represented participants who are depicted in the image and the interactive participants who view and receive the image. The interpersonal metafunction involves three integral interactions namely the image act or the gaze, the social distance and the perspective. Kress and Van Leeuwen (2006:130) state that there are two types of images namely "Objective" and "Subjective". The objective image was utilized in the pre-Renaissance era where no perspective is chosen. It presents all the details to the viewer explicitly even if they "violate" the natural depiction rules, so it ignores the viewer's identity, place and time. On the other hand, the subjective image was used in the Renaissance era and it is concerned with the position of the viewer. In the subjective image, the viewer is obliged to see a particular social perspective through the represented participants depicted in the image, so the viewer is forced by the producer's perspective. The subjective image relies on the viewer to be complete. Although the perspective interaction is part of the interpersonal metafunction, the current study does not use it in the analysis of the corpus because it does not deal with the relationship between the represented participants and the interactive participants. As a result, the perspective interaction does not utilize nor examine in the analysis because it is irrelevant to the objective of the study.

3.3.1 Tools of Analysis

The study will only focus on nine interactions of the "Interactive" (Interpersonal) metafunction namely demand gaze, offer gaze, close social distance, very close social distance, medium social distance, medium close social distance, medium long social distance, long social distance, and very long social distance. More specifically, the "Demand" gaze creates a visual contact with the viewer as the represented participant looks directly towards the interactive participant. The "Offer" gaze does not create a visual contact with the viewers as the represented participant offers information to the interactive participant. If the represented participant looks indirectly at the viewer, an offer gaze takes place. The three different sizes entail seven social distance interactions.

The "Close" shot shows the head and the shoulder of the subject. The "Very Close" shot shows anything less (for example the face) than the head and the shoulder of the subject. The "Medium" shot cuts the subject at the two knees. The "Medium Close" shot cuts the subject at the waist. The "Medium long" shot presents the whole or the full figure of the depicted subject. The "Long" shot shows the subject that occupies half the height of the frame. The "Very Long" shot shows the subject that occupies more than half of the height of the frame. This study examines how these "Nine Interactions" can transpose visual meanings in the graphic story in English and its Arabic adaptation. Moreover, it examines to what extent visual modulations in the Arabic adapted graphic story render the intended meaning of the graphic story in English. The current study aims to examine the selected corpus through the interactive metafunction which is used as a tool to read the visual and cultural meanings.

3.3.2) The Nine Interactions of the Interactive Metafunction Adapted from Kress and Van Leeuwen's (2006) (p.116-p.129)

Interaction	**Type of Interaction**	**Type of Relation**	**Details about the Represented Participant**
Gaze	Direct	Offer	The represented participant looks directly at the viewer.
Gaze	Indirect	Demand	The represented participant does not look directly at the viewer.
Distance	Close	Personal	The head and shoulders of the represented participant are shown.
Distance	Very close	Personal	Anything less than the head and shoulders of the represented participant is shown.
Distance	Medium	Far personal	The represented participant is cut at the knees.
Distance	Medium close	Far personal	The represented participant is cut at the waist.
Distance	Medium long	Far personal	The full figure of the represented participant is shown.
Distance	Long	Impersonal	The represented participant occupies half the height of the frame.
Distance	Very long	Impersonal	The represented participant occupies more than half the height of the frame.

Table (1)

3.4 SUMMARY

This chapter fell into three sections. Section one has fully described the selected corpus, namely the English picture storybook *Snow White and the Seven Dwarfs* along with its Arabic adaptation Bydȧ Al θlj w Al āqzam Al Sbʿh. Section two has explained the multimodal analytical framework upon which this study is based. Section two also offered Kress and Van Leeuwen's (2006) multimodal framework for analyzing picture storybooks which are mainly adopted from Micheal Halliday's (1978) three metafunctions. Finally, section three has focused on the methodology utilized in this study.

DATA ANALYSIS

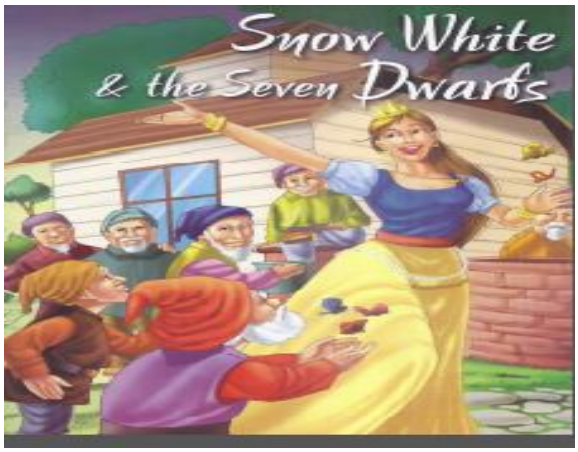
4.0 Introduction

This chapter provides a multimodal analysis of the selected picture storybook *Snow White and the Seven Dwarfs* and its Arabic adaption Bydȧ Al θlj w Al āqzam Al Sbʿh. In the current chapter, seventeen visual images depicted in the picture storybook in English and seventeen visual images depicted in its Arabic adaptation are analyzed utilizing Gunther Kress and Theo Van Leeuwen's (2006) multimodal framework. This chapter aims to examine how the interpersonal metafunction transposes visual and cultural meanings from the English picture storybook to its Arabic adaptation. This chapter also attempts to examine to what extent the nonverbal modulations of the Arabic adaptation render the intended meaning of the original English. This chapter aims to analyze the 34 visual images through the image act (Gaze) interaction and the social distance interaction of the interpersonal metafunction. This chapter provides a multimodal analysis of the verbal and the nonverbal meanings of the English picture storybook in comparison with its Arabic adaptation. The researcher utilizes the nine previously mentioned interactions to examine the nonverbal language of the selected corpus. The researcher compares between the nonverbal language of the English picture storybook and its Arabic adaptation. The English image is on the left and the Arabic adaptation is on the right. In each example, the researcher attempts to compare the meaning of the original English picture storybook and how it is changed in the Arabic adaptation.

Hence, the researcher analyzes these nonverbal aspects: women costume decorum code, women's positions, women's actions, and reactions, men's representation and nature representation. In other words, the researcher will analyze the two picture storybooks through five aspects of meaning. The first aspect is women costume decorum code which is represented through baby Snow White's dress, Snow White's dress, the queen's dress, and the step mother's dress. The second aspect is the position of women which is represented through the queen's position with the king, the step mother, and the hunter. The third aspect is women's actions and reactions that are represented through Snow White's actions, the stepmother actions with herself in the mirror, with the hunter at home and with Snow White in the garden.

The fourth aspect is men's representation which is represented through the king and the hunter. Finally, the fifth aspect is the role of nature which is represented through specific elements in the garden.

4.1 Women's Costume Decorum Code
Example 1:



The English cover presents the title of the picture storybook that represents the main character Snow White and the Seven Dwarfs who are depicted around her on the left. The Arabic cover presents the translated title using the Arabic language. In addition, it mentions the transliterated proper name of Snow White which is written as a subtitle on the Arabic cover as سنو وايت between two parentheses beneath the main title. The two covers present merely the titles of the two picture storybooks.

The Represented Participants' Gaze of the English Cover (Ex.1)

The English cover presents Snow White as a delightful girl who looks away from the viewers. She looks indirectly at the viewers, so her "offer" gaze offers information to the receivers of the image. Her offer gaze presents a cheerful lady who dances excitedly, raising her right arm in a shiny garden with the seven dwarfs. So, Snow White is involved in action as she plays with the butterflies. The seven dwarfs are depicted around Snow White. The seven dwarfs wear knit hats on their heads. The first dwarf is depicted at the bottom of the cover. He looks away from the viewers offering them information as he plays with three colorful butterflies. The second dwarf who stands next to the first dwarf who has a clean shaven beard looks at Snow White cautiously checking her happy movements and her cheerful smile. The third dwarf who has a petite goatee looks towards the viewers creating an imaginary relationship with them. His direct look creates a demand gaze as if he is asking the viewers to communicate with him.

The fourth dwarf who has a beard looks towards the viewers just like the third dwarfs, however, he smiles to the viewers as if asking them to be his friends. His demand gaze presents a direct look towards the audience asking them to be his friends. The fifth dwarf who has a medium beard without a mustache looks away from the viewers. His offer gaze presents an indirect look at the viewers as he is holding a green plastic planter. The sixth dwarf who has a chevron mustache rests his left foot on his right thigh in a cozy way. Merrily, he looks directly and smiles to the viewers. His demand gaze creates an imaginary relationship with the viewers. The seventh dwarf who has a circle beard looks away from the viewers to offer them information. His indirect gaze offers information to the viewers as he stands behind a built brick borehole. He rests his two hands under his cheeks in boredom and he is not communicating with the other six dwarfs.

The Represented Participants' Social Distance of the English Cover (Ex.1)

The visual analysis does not only examine the gaze interaction but also examines the social distance interaction. The English cover presents Snow White's full body which represents a medium long interaction that creates a far personal relationship with the viewers. Moreover, the first dwarf is depicted to his waist, so a medium close distance is created that represents a far personal relation with the viewers. The second dwarf who stands next to the first dwarf is fully depicted, so a medium long social distance is created that shows a far personal relationship too. The third, the fourth and the fifth dwarfs who stand next to each other are depicted showing their heads and shoulders only, so they present very close social distances that create personal relationships with the viewers. The sixth dwarf who sits on a basic wooden bench is depicted as a whole figure that presents a medium long social distance that creates a far personal relation with the viewers. The seventh dwarf's head and shoulders are depicted to present a very close social distance which creates a personal relationship with the viewers.

The Represents Participants' Gazes of the Arabic Cover (Ex.1)

In the Arabic cover, Snow White's gaze is away as she does not look directly at the viewers. Her indirect look offers information to the viewers showing them that she listens to two of the dwarfs. Her offer gaze shows that she is absent-minded in the image. So, Snow White is not involved in any specific action. The first dwarf who stands in the right corner of the image has short white hair with a long beard and a wide mustache. He looks directly at Snow White to create a friendly relationship with her. He looks indirectly to the viewers to show them that he is talking with Snow White.

The second dwarf who stands in the left corner of the image, has a medium long beard with bushy eyebrows looks away from the viewer as he talks with Snow White, so he indirectly looks at the viewers as he offers them information. The third and the fourth dwarfs who have long beards rest their right elbows on Snow White's bed. Although the third and the fourth dwarfs face the viewers, they look at them indirectly. They do not look directly at the viewers, so they offer information to them and they show them that they are good listeners. The fifth dwarf who has a full beard with a mustache presents an offer gaze as he looks indirectly at the viewers. The sixth dwarf who stands behind the seventh dwarf and his face is almost covered, presents an offer look to the viewer as he does not look directly to them. So, the fifth and the seventh dwarfs offer information to the viewers as they are good listeners. The seventh dwarf who has a beard looks directly to Snow White; however, he looks indirectly at the viewers offering them information. His offer gaze shows that he is busy looking towards Snow White's face.

The Represented Participants' Social Distance of the Arabic Cover (Ex.1)

The visual analysis does not only examine the gaze interaction, but also the social distance interaction. Snow White's social distance is a medium-long social distance that creates a far personal relation with the viewers. The first and the second dwarfs are depicted talking to Snow White. Their faces and shoulders are depicted to suggest a close social distance that creates a personal relationship with the viewers. The third dwarf who rests his right elbow on Snow White's bed presents a close social distance that creates a personal relationship with the viewers because his head and shoulders are depicted in the image.

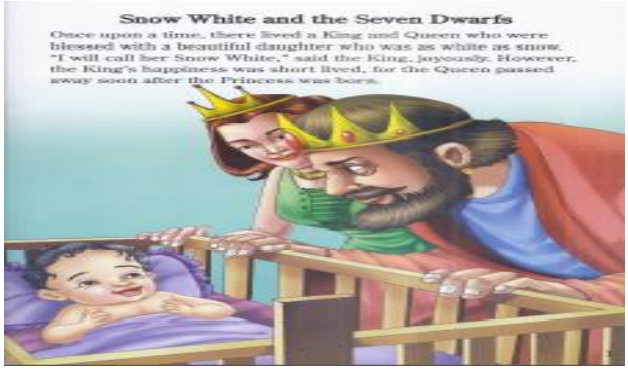
The fourth dwarf is depicted to his knees, so he presents a medium social distance that creates a far personal relation with the viewers. The fifth dwarf who looks directly at Snow White with a semi-smile is depicted to his shoulders to represent a close social distance that creates a personal relationship. The sixth and the seventh dwarfs represent a very close social distance that creates a personal relationship with the viewers because less than their faces are depicted in the image.

Visual and Cultural Transpositions (Ex.1)

Snow White wears a half-sleeved gown in the original English, but in the Arabic adaptation, she wears a long-sleeved gown. Thus, the Arabic adaptation changes her costume decorum code to accommodate to the Arab culture readers. The picture storybook in English is printed in India. Consequently, Snow White in the original English looks more Indian than European.

Also, in the Arabic adaptation, she looks more Indian than Arabian. As a result, the Arabic adaptation presents Snow White's gown as a nonverbal element that represents the Indian culture more than the Arab culture.

Example 2:



The king and the queen are delighted with their newborn baby, whom they call her Snow White. Unfortunately, the king's happiness was short-lived because the queen- his wife- died. The Arabic adaptation presents the same verbal meaning of the original English.

The Represented Participants' Gaze of the picture storybook in English (Ex.2)

Baby Snow White's gaze is away, so she presents an offer gaze that informs the viewers that she looks at her parents.

Also, the king and the queen gaze are also away as they look indirectly to the viewers, so they both present an offer gaze to show that they are watching their baby's facial expressions. The three represented participants look away from the viewers to represent their happiness.

Represented Participants' Social Distance of the picture storybook in English (Ex.2)

Baby Snow White's head and shoulders are depicted in the image which presents a close social distance that creates a personal relationship with the viewers. The king's head and shoulders are depicted in the image, so he presents a close social distance like his daughter that creates a personal relationship with the viewers. The queen's waist is depicted, so she presents a medium close social distance that creates a far personal relationship with the viewers. Thus, the two represented participants create personal relationships with the viewers and one represented participant create a far personal relationship with the viewers. Thus, English picture aims to te2rab the relationship between baby Snow White and the European viewers.

Represented Participants' Gaze of the Arabic Adaptation (Ex.2)

Baby Snow White's gaze is indirect, so she offers information to the viewers. Baby Snow White holds a toy in her left hand to show that she looks at her parents happily while playing. The king and the queen's gazes are also away as they offer information to the viewers that they are busy watching Snow White's actions. The kings and the queen look away from the viewers to show how happy they are with their newborn baby. Also, baby Snow White looks away from the viewers to show them that she sleeps in a highly decorated cot.

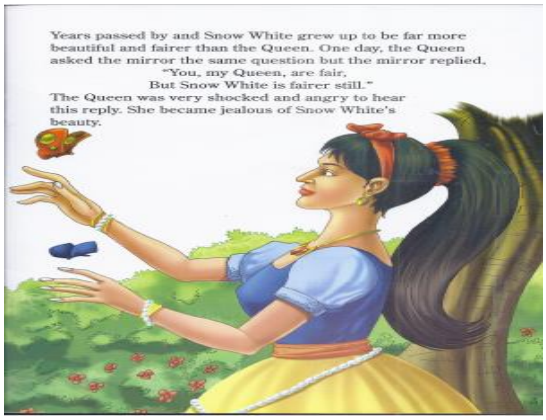
Represented Participants' Social Distance of the Arabic Adaptation (Ex.2)

Snow White's head and shoulders are depicted in the image which presents a close social distance that creates a personal relationship with the viewers. The king and the queen are cut at their knees, so they present a medium social distance that creates a far personal relationship with the viewers. Hence, two represented participants create far personal relationships with the viewer and one represented participant creates a personal relationship with the viewers. As a result, the Arabic adaptation emphasizes the relationship between baby Snow White and Arab viewers.

Visual and Cultural Transposition of (Ex.2)

The Arabic adaptation delivers the same "verbal" message of the original English; however, it does not convey the same intended nonverbal message. Although the gazes of the represented participants in the two picture storybooks offer the same relations with the viewers, the social distances are not the same. The original English presents two personal relationships, while the Arabic adaptation presents two far personal relationships. Thus, visual messages are delivered differently. There are some visual aspects that implicate various meanings. In the original English, baby Snow White is depicted topless and only covered with a blanket, but in the Arabic adaptation, baby Snow White is totally dressed up to accommodate to the costume decorum code for women. In the original English, the queen has short hair and she wears a low cut corsage gown, but in the Arabic adaptation, the queen wears a long sleeves gown to accommodate to the costume decorum code of Arab readers.

Example 3:



The verbal message states that baby Snow White grew and she became "fairer than the Queen". Moreover, the new queen was outraged and jealous when she knew through the magic mirror that Snow White is more beautiful than her. Moreover, the new queen was outraged and jealous when she knew through the magic mirror that Snow White is more beautiful than her. The Arabic adaptation presents the same verbal message of the original English.

The Represented Participant's Gaze of the picture storybook in English (Ex.3)

Snow White looks away from the viewers, so she presents an offer look towards them to provide them with information. Snow White is busy playing with two butterflies in a sunny garden.

The Represented Participant's Social Distance of the picture storybook in English (Ex.3)

Her body is depicted almost below her waist, which represents a medium close social distance that creates a far personal relation with the viewers.

The Represented Participant's Gaze of the Arabic Adaptation (Ex.3)

Snow White's gaze is away as she looks indirectly to the viewers. Her offer look shows that she is in the garden watching the butterflies and the colorful flowers.

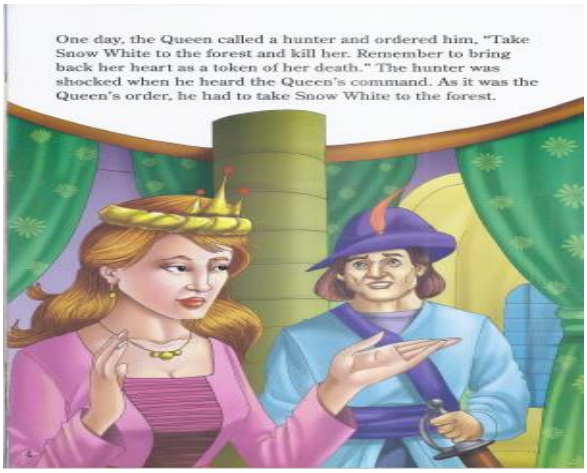
The Represented Participant's Social Distance of the Arabic Adaptation (Ex.3)

Her social distance is a medium long which creates a far personal relationship with the viewers because her whole body is depicted in the image.

Visual and Cultural Transposition (Ex.3)

Although the original English and Arabic adaptation present the same gaze interactions, the social distance interactions are different. Snow White is depicted in the original English wearing a ponytail hairstyle and she wears a short-sleeved gown, but in the Arabic adaptation, her hair is behind her back and she wears a long-sleeved gown that covers her two arms. Snow White wears a cut corsage in the picture storybook in English and its Arabic adaptation. The Arabic adaptation presents the same cut corsage of the original. Thus, the Arabic adaptation presents the same Indian style depicted in the original English style that does not address the Arab reader's culture.

Example 4:



The verbal message of the original English explains that the queen ordered the hunter to kill Snow White in the forest and get her "heart as a token of her death". The Arabic adaptation conveys the same verbal meaning of the original.

The Represented Participants' Gaze of the picture storybook in English (Ex.4)

The new queen and the hunter gazes are away because they look indirectly to the viewers. Their gazes are "offer" as they provide the viewers with information. The new queen orders the hunter to kill Snow White and the hunter is just a listener who has to obey the order.

The Represented Participants' Social Distance of the picture storybook in English (Ex.4)

The new queen's head and shoulders are depicted clearly in the image which represents a very close social distance that aims to create a personal relationship with the viewers. The hunter's waist is depicted in the image that presents a medium close social distance that aims to create a far personal relationship with the viewers.

The Represented Participants' Gaze of the Arabic Adaptation (Ex.4)

The new queen and the hunter gazes are away because they look away from the viewers. Their indirect gazes offer information to the viewers. Angrily, the new queen shouts at the hunter pointing to him aggressively. The hunter receives her aggressive attitude patiently. Hence, there is more aggression presented in Arabic adaptation.

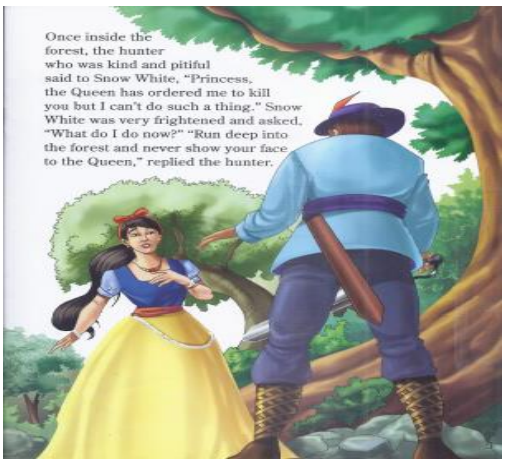
The Represented Participants' Social Distance of the Arabic Adaptation of (Ex.4)

The new queen's full body is depicted clearly in the image which represents a medium long social distance that aims to create a far personal relationship with the viewers. The hunter's knees are almost depicted in the image that presents a medium social distance that aims to create a far personal relationship with the viewers.

Visual and Cultural Transposition (Ex.4)

The gaze and the social distance interactions in the original English and its Arabic adaptation are different. The stepmother's gaze in the original English shows that she is quiet, wise and calm. On the contrary, the Arabic adaptation shows that the stepmother is aggressive and angry. Also, the Arabic adaptation shows that the social distance interactions of the represented participants are closer to the viewers than the original English. In addition, the stepmother wears a half-sleeved gown in the original English, but in the Arabic adaptation, she wears a long-sleeved gown. Hence, the Arabic adaptation changes the queen's gown style to address the Arab reader's costume decorum code.

Example 5:



The kind hunter met Snow White in the forest and told her "Princess, the Queen has ordered me to kill you but I cannot do such a thing," Snow White asked the hunter what she shall do to rescue herself. The hunter advised her wisely to escape and told her never to show her face to the new queen. The verbal message of the Arabic adaptation conveys the same message of the original English.

The Represented Participants' Gaze of the picture storybook in English (Ex.5)

Snow White's gaze is away, so she presents an offer gaze that offers information to the viewers. She talks terrifyingly with the hunter looking directly towards him. The hunter's gaze is also away as he talks with Snow White, so he gives his back to the viewers to offer them information that he is busy talking with Snow White.

The Represented Participants' Social Distance of the Original English (Ex.5)

Snow White and the hunter social distances are the same. Their whole bodies are shown clearly in the image, so they present a medium long social distance which aims to create a far personal relationship with the viewers.

The Represented Participants' Gaze of the Arabic Adaptation (Ex.5)

Snow White and the hunter gazes are away because they look away from the viewers. Their offer gazes provide information to the viewers as Snow White puts her hand in front of her mouth to show the viewers that she is afraid and she looks extremely terrified. The hunter is depicted from his back, so he looks directly to Snow White and indirectly to the viewers to show that he addresses Snow White directly.

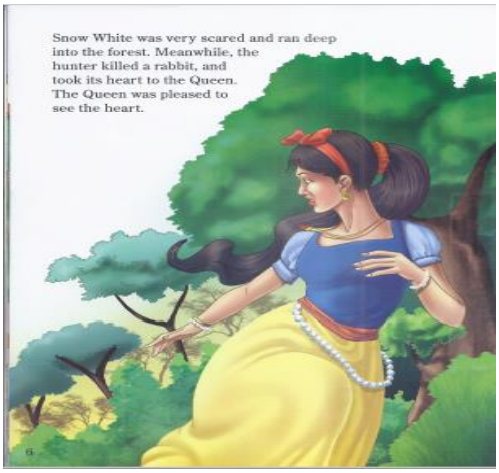
The Represented Participants' Social Distance of the Arabic Adaptation (Ex.5)

Snow White and the hunter's full figures are depicted obviously in the image, so they create far personal relationships with the viewers which present a medium long social distance.

Visual and Cultural Transposition (Ex.5)

The Arabic adaptation presents the same low cut corsage of Snow White's gown in the original English. Thus, the Arabic adaptation presents almost the same European gown which is depicted in the picture storybook in English that does not address nor accommodate to Arab reader's culture.

Example 6:



Snow White escapes into the forest. The hunter killed a rabbit instead of killing Snow White and gave its heart to the new queen who was extremely delighted with it.

The Represented Participant's Gaze of the picture storybook in English (Ex.6)

Snow White looks indirectly to the viewers, so she does not create an imaginary relationship with them. She looks away from the viewers to offer them information. Actually, she ran quickly through the forest to rescue herself. Rapidly, she ran to follow the hunter's advice.

The Represented Participant's Social Distance of the picture storybook in English (Ex.6)

Her full body is depicted in the image which presents a medium long social distance that creates a far personal relationship with the viewers.

The Represented Participants' Gazes of the Arabic Adaptation

Snow White looks away from the viewers to provide them with information through her offer look. Her indirect gaze to the audience shows that she wants to run quickly to escape and to run away from the queen's evil. The hunter's gaze is similar to Snow White's gaze as he looks away from the viewer creating an offer look to provide the viewers with information. His indirect look shows that he set Snow White free and he did not kill her.

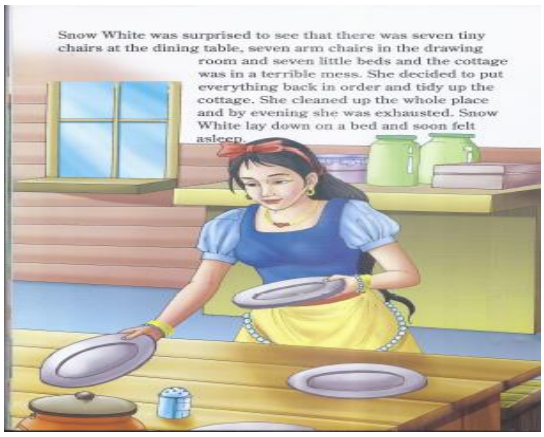
The Represented Participants' Social Distance of the Arabic Adaptation (Ex.6)

Snow White's full body is depicted in the image, so a far personal relationship that creates a medium-long social distance with the viewers. The hunter is depicted to his knees which presents a medium social distance that creates a far personal relationship with the viewers.

Visual and Cultural Transposition (Ex.6)

The hunter is depicted, but he is not shown in the original. So the original English presented one represented participant, but the Arabic adaptation presented two represented participants. Thus, the two images present different visual messages. It is worth noting that in the original English. Snow White wears a short-sleeved gown. However, in the Arabic adaptation, Snow White wears a long-sleeved gown and her shoes are clearly depicted for the first time in the picture storybook to accommodate to costume decorum code.

Example 7



When Snow White entered the untidy little cottage, she found seven small chairs, seven armchairs, and seven beds. She thought to clean and organize the cottage. Then she was extremely tired, so she slept on a bed. In the Arabic adaptation, the verbal message conveys the same meaning of the original, so the two picture stories present the same message nonverbally.

The Represented Participant's Gaze of the Picture Storybook in English (Ex.7)

Snow White changed her hairstyle when she entered the house because in the previous image her hair was tied back. She looks indirectly to the viewers, so an offer look is created to offer information to the viewers. Her offer look shows the viewers that she is busy arranging the plates on the table.

The Represented Participant's Social Distance of the Picture Storybook in English (Ex.7)

Snow White's medium close social distance is shown as her waist is depicted in the image. A far personal relationship is created with the viewers to show that she is close to the viewers.

The Represented Participant's Gaze of the Arabic Adaptation (Ex.7)

Snow White did not change her hairstyle like the original English; however, she is depicted and represented with the same hairstyle from the beginning of the story. Snow White looks away from the viewers. Her indirect look to the viewers offers them information. Her offer gaze shows the audience that she stands out of one of the rooms.

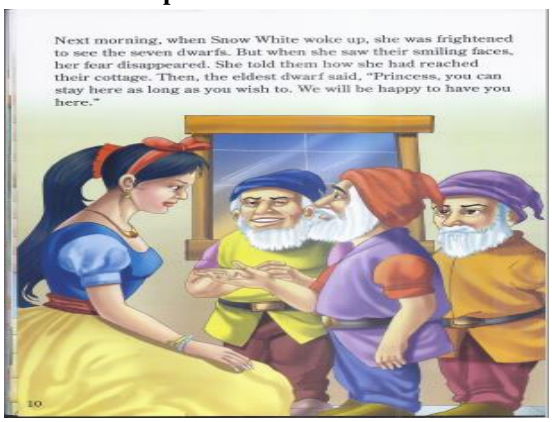
The Represented Participant's Gaze of the Arabic Adaptation (Ex.7)

Her medium long social distance is shown as her full body is drawn in the image, so a far personal relationship is created with the viewers.

Visual and Cultural Transposition (Ex.7)

The nonverbal modulations of the two images are not only shown through the differences in the gaze and the social distance interactions but also through the change of costume. In original English, Snow White wears a short-sleeved gown. However, in the Arabic adaptation, she wears a long-sleeved gown to accommodate to costume decorum code of the Arab world. On the other hand, Snow White wears a low cut corsage in the picture storybook in English and its Arabic adaptation. Consequently, the Arabic adaptation does not change the low cut corsage of the European dress depicted in the original English. Thus, it does not fully address the Arab viewer's culture.

Example 8:



Snow White was worried when she woke up, however, the seven dwarfs welcomed her with their cheerful smiles. She informed them that she found their little cottage in the forest. The eldest dwarf told her that she could stay as long as she wishes. The verbal message of the Arabic adaptation conveys the same message of the original English one.

The Represented Participants' Gaze of the Picture storybook in English (Ex.8)

Snow White's gaze is away as she offers information to the viewers showing them that she looks directly to the eldest dwarf who talks to her.

The depiction of Snow White is almost cut at her knees, so a medium social distance is presented creating a far personal relationship with the viewers. Moreover, the gazes of the three dwarfs are away, so they look indirectly to the viewers as they offer information to the viewers. The eldest dwarf who talks with Snow White looks away from the viewers because in this scene it is more important to create a relationship between the represented participants themselves than a relationship with the interactive participants. The second dwarf whose back is towards the window looks away from the viewers to show them that he smiles at Snow White. The third dwarf who puts his hands behind his back looks directly to Snow White too; he looks away from the viewers to establish a friendship relation with Snow White.

The Represented Participants' Social Distance of the Picture storybook in English (Ex.8)

The three dwarfs' full bodies are depicted in the image, so they present a medium long social distance that creates a far personal relationship with the viewers.

The Represented Participants' Gaze of the Arabic Adaptation (Ex.8)

Snow White looks away from the viewers to offer them information. She looks directly at the eldest dwarf, so her indirect look to the viewers shows that she smiles at the dwarf. Her full body is shown in the image, so a medium long social distance is offered to create a personal relationship with the viewers. The eldest dwarf stands in front of her directly and she listens to him, so there is no doubt that he looks away from the viewers to offer them information that he is involved in a specific action. Five dwarfs look directly at Snow White, so they look away from the viewers. The seventh dwarf looks to the eldest dwarf who talks with Snow White, so he also looks away from the viewers to show them that he looks at Snow White. All the dwarfs look away from the viewers to show that they establish a friendship relation with Snow White.

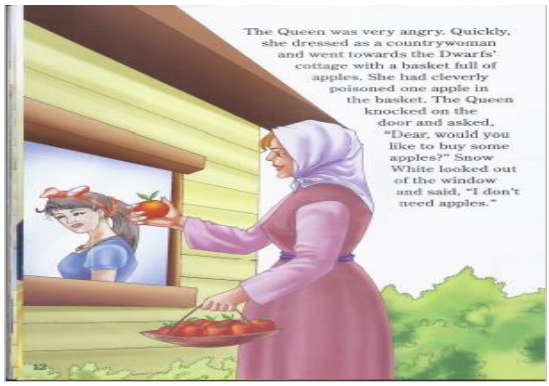
The Represented Participants' Social Distance of the Arabic Adaptation (Ex.8)

The first three dwarfs' full bodies are depicted in the image, then they present a medium long social distance that creates a far personal relationship with the viewers. One dwarf's head and shoulders are depicted in the image, so he presents a close social distance that creates a personal relationship with the viewers. The last three dwarfs' heads are depicted without their shoulders. In other words, less than their head and shoulders are shown in the image, so they present a very close social distance that creates a personal relationship with the viewers. All the dwarfs are around Snow White to establish a friendly relationship with her.

Visual and Cultural Transposition (Ex.8)

It is worth mentioning that there are nonverbal modulations in Arabic adaptation. Snow White wears a short-sleeved gown in the original English. However, she wears a long-sleeved gown in the Arabic adaptation to accommodate to the costume decorum code of the Arab reader. What is significant is that Snow White wears a low cut corsage in the picture storybook in English and its Arabic adaptation. Thus, the Arabic adaptation presents the same the European style which does not accommodate to Arab viewer's culture.

Example 9:



The new queen was extremely annoyed. She decided to dress like a "countrywoman" who sells apples. Then, she poisoned one of the apples that she had in the basket. After that, she went to the seven dwarfs' cottage and knocked on the door and stated: "Would you like to buy some apples?" Snow White looked through the window and refused to buy any apples from the new queen.

The Represented Participants' Gaze of the Picture Storybook in English (Ex.9)

Snow White looks away from the viewers to offer them information. Also, she looks indirectly at the new queen to inform the viewers that she does not want to buy any apples. The new queen looks directly at Snow White holding a red apple with her right hand. As a result, Snow White's offer gaze shows that she is more careful. The new queen's offer gaze shows that she wants to communicate with Snow White.

The Represented Participants' Social Distance of the Picture Storybook in English (Ex.9)

A very close social distance is presented through Snow White's head and shoulders that create a personal relationship with the viewers.

The new queen is depicted to knees which presents a medium social distance that creates a far personal relationship with the viewers.

The Represented Participants' Gaze of the Arabic Adaptation (Ex.9)

Snow White looks directly at the queen, so she creates an offer look with the viewers to show that she is more ready to get an apple. The new queen looks away from the viewers, so she presents an offer look to them. Her indirect look informs the viewers that she holds a red apple in her hand.

The Represented Participants' Social Distance of the Arabic Adaptation (Ex.9)

Snow White's head and shoulders are depicted in the image, so a very close social distance is presented to create a personal relationship with the viewers. The new queen is depicted in the image almost until her knees, so a medium close social distance is presented creating a far personal relationship.

Visual and Cultural Transposition (Ex.9)

Snow White wears a short-sleeved gown, but in the Arabic adaptation, she wears a long-sleeved gown in an attempt to accommodate to the costume decorum code of Arab readers. On the other hand, the Arabic adaptation does not change the low cut corsage of the European dress depicted in the original English. Thus, it does not fully address the Arab viewer's culture as it does not present the costume decorum code of Arab viewers. In addition, the stepmother is depicted for the first time with a veil in the original English to dress up like a countrywoman. In the original English, she wears a hat that does not accommodate to Arab's costume decorum code as the veil. Hence, the Arabic adaptation presents a European hat style that does not address Arab viewers.

Example 10:

The new queen knows how to grab Snow White's attention by telling her that the apples are extremely tasty. Then, she told her not to worry at all and said, "I will take a bite from an apple." Immediately, Snow White asked for an apple to eat.

The stepmother gives Snow White the poisoned apple. The verbal message of the Arabic adaptation conveys the same meaning of the original English one.

The Represented Participants' Gaze of the Picture Storybook in English (Ex.10)

Snow White looks away from the viewers to provide them with an offer look that gives information. The new queen looks indirectly at the viewers to inform them that she gives Snow White the poisoned apple with a semi-smile.

The Represented Participants' Social Distance of the Picture Storybook in English (Ex.10)

Snow White's waist is depicted in the image to a medium close social distance that creates a far personal relationship with the viewers. The new queen is almost depicted to the knees presenting a medium social distance that creates a far personal relationship with the viewers. Their parallel social distance creates a close relationship with the viewers.

The Represented Participants' Gaze of the Arabic Adaptation (Ex.10)

Snow White looks indirectly to the viewers to inform them that she is going to eat the red apple. In the same vein, the new queen looks away from the viewers to offer them information. More specifically, the new queen looks directly at Snow White to make sure she will eat the apple.

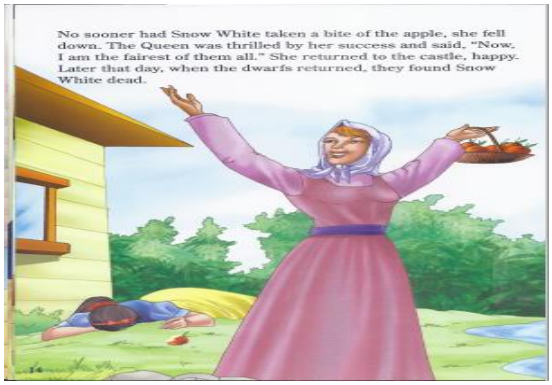
The Represented Participants' Social Distance of the Arabic Adaptation (Ex.10)

Snow White and the new queen's waists are obviously depicted in the image presenting medium close social distances that create far personal relationships with the viewers. Her social distance

Visual and Cultural Transposition (Ex.10)

It is worth noting that in the original English, Snow White wears a short-sleeved gown, but in the Arabic adaptation Snow White wears her long sleeves gown in an attempt to accommodate to the costume decorum code. On the contrary, the Arabic adaptation does not change the low cut corsage of the European dress depicted in the original English. Thus, it presents Snow White as an Indian lady who wears a European gown, so it does not fully address nor accommodate to the Arab viewer's culture.

Example 11:



Immediately, Snow White falls when she took a bite from the poisoned apple. This made the new queen extremely happy because her evil plan had succeeded and she became the fairest lady. Finally, she returned back to the castle happy. Later, the seven dwarfs returned back

to the cottage and recognized that Snow White died. The verbal message of the Arabic adaptation conveys the same intended message of the original English.

The Represented Participants' Gaze of the Picture Storybook in English (Ex.11)

Snow White looks away from the viewers to offer them information. Her indirect gaze informs the viewers that she took a bite from the poisoned apple because there is a bitten apple thrown on the ground. The new queen presents an offer gaze to the viewers to show them how happy she is with her successful plan. Happily, she raises her two arms to present her victory over Snow White. Her left-hand raises the apple basket powerfully to show that it aids her to kill the victim.

The Represented Participants' Social Distance of the Picture Storybook in English (Ex.11)

Although Snow White's face is not depicted in the original English and only her hair is drawn, she is shown to the knees to present a medium social distance that creates a far personal relationship with the viewers. The new queen's full body is shown in the image to present a medium long social distance which aims to build a far personal relationship with the viewers to show gestures of achieving success.

The Represented Participants' Gaze of the Arabic Adaptation (Ex.11)

Snow White looks away from the viewers because she lies dead on the floor and the poisoned red apple is depicted next to her as a full apple; it is not bitten at all. This nonverbal representation does not match with the verbal message of the text.

According to the text, Snow White took a bite from the poisoned apple which made her fall to the ground, however, the nonverbal depiction of the Arabic adaptation depicts a complete apple which does not deliver the meaning of the verbal. It only represents Snow White's corpse without depicting how she died exactly. The new queen looks away from the viewers because she wants to inform them that she is checking Snow White's response through the window. Her indirect gaze shows the viewers that she has witnessed Snow White's death because she is depicted looking directly towards Snow White's corpse.

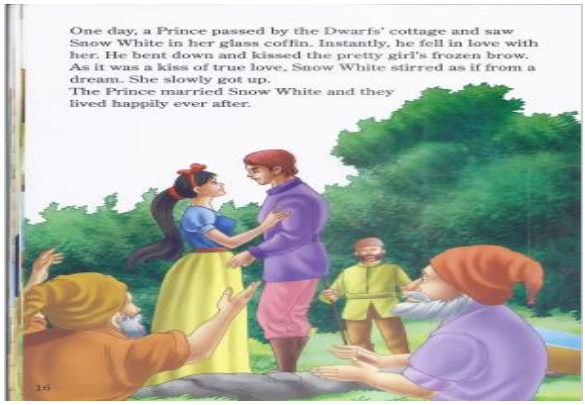
The Represented Participants' Social Distance of the Arabic Adaptation (Ex.11)

Snow White's full figure is depicted in the image to present a medium long social distance that creates a far personal relationship with the viewers. The new queen's head and shoulders are depicted in the image to present a close social distance that aims to create a personal relationship with the viewers.

Visual and Cultural Transposition (Ex.11)

There are nonverbal modulations in the Arabic adaptation. Snow White wears a half-sleeved gown in the original English, but in the Arabic adaptation, she wears a long-sleeved gown to accommodate to the costume decorum code. On the other hand, the Arabic adaptation depicts the same low cut corsage of the European dress depicted in the original English. Thus, it does not fully address not accommodate to Arab viewer's culture.

Example 12:



Finally, a prince goes to the seven dwarfs' cottage to find Snow dead. Immediately, he falls in love with her, so he bent down to kiss her on her forehead. He kissed her a "kiss of true love", so she got up as if she had stirred from a dream.

The Represented Participants' Gaze of Picture Storybook in English (Ex.12)

Snow White looks away from the viewers to offer them information. She looks directly at the Prince while touching his shoulder, so she presents an offer gaze to the viewers. Similarly, the Prince indirectly looks at the viewers because he directly looks at Snow White. His offer gaze informs the viewers that he is totally in love with Snow White.

There are only three dwarfs depicted in the image and they look away from the viewers to create a friendly relationship with Snow White and the prince.

The Represented Participants' Social Distance of the Picture Storybook in English (Ex.12)

The Prince, Snow White and one of the three dwarfs' full bodies are depicted in the image to present medium long social distance that creates far personal relationships with the viewer. The second and the third dwarfs are shown to the waists, so they present medium close social distances that create far personal relationships with the viewers.

The Represented Participants' Gaze of the Arabic Adaptation (Ex.12)

Snow White looks indirectly at the Prince and at the viewers. She presents an offer gaze to the viewers to show them that she is alive and fortunately met the prince. Similarly, the prince looks away from Snow White and from the viewers too.

He indirectly looks to the viewers to show them that he married Snow White. The two dwarfs who stand next to them look away from the viewers as they are waving to Snow White and the prince.

The Represented Participants' Social Distance of the Arabic Adaptation (Ex.12)

Snow White and the prince are depicted to their waists, so they present medium close social distance that creates far personal relationships with the viewers. The first dwarf's full body is depicted in the image, so a medium long social distance is presented to create a far personal relationship with the viewers. The second dwarf is depicted to his knees, so a medium social distance is presented to build a far personal relationship with the viewers. The horse's social distance is very close because less than his head is depicted in the image, so a personal relationship is created with the viewers.

Visual and Cultural Transposition (Ex.12)

In the original English, Snow White wears a short-sleeved gown, but in the Arabic adaptation, she wears a long-sleeved gown to accommodate to the costume decorum code.

Thus, Arabic adaptation changes Snow White's to accommodate to the Arab viewer's culture.

4.2 Women's Posture

Example 1:

The verbal message of the original English explains that the king remarried after his wife's death. The stepmother is "proud of her beauty" and she wants to be beautiful. She has a magic mirror and she usually asks it this question "Who is the fairest of them all?"

The mirror tells her that she is the fairest, which makes the new queen extremely happy. Similarly, the Arabic adaptation explains the same meaning in the Arabic language. As a result, the Arabic adaptation conveys the verbal meaning of the original English one.

The Represented Participant's Gaze of the Picture Storybook in English (Ex.1)

The new queen gaze in the original English is directed towards the mirror, so she indirectly looks to the viewer. Her offer gaze shows that she is busy talking with the magic mirror.

The Represented Participant's Social Distance of the Picture Storybook in English (Ex.1)

The whole body of the new queen is depicted in the image which presents a medium long social distance that creates a far personal relationship with the viewers. The social distance of the new queen's reflection is not analyzed as the picture is incomplete. Thus, the original English story presents only a far personal relationship with the viewers.

The Represented Participants' Gaze of the Arabic adaptation (Ex.1)

The new queen's look is an offer gaze because she looks indirectly at the viewers. Instead of seeing her reflection in the mirror as in the original English story, she saw Snow White. The new queen was supposed to see herself in the mirror, but as mentioned earlier it is a magic mirror, so there is no doubt that some fictional actions are expected. Since Snow White is depicted in the magic mirror, so she is a represented participant who presents gaze and social distance interactions. Snow White's gaze is an offer gaze as she looks directly to the new queen.

The representation of Snow White in the mirror presents an offer gaze to the viewers as she looks indirectly at them; however, she looks directly at the new queen. Snow White's representation shows that she took the new queen's place.

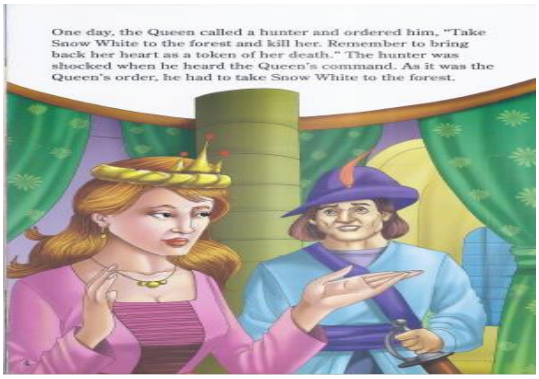
The Represented Participants' Social Distances of the Arabic adaptation (Ex.1)

The step mother's social distance is shown to her knees, so she represents a medium close distance that creates a far personal relation with the viewers. On the other hand, Snow White's head and shoulders are depicted in the magic mirror which presents a very close social distance that creates a personal relationship with the viewers. It is obvious to the viewers that the Arabic adaptation delivers the same verbal message of the original English; however, it does not convey the same nonverbal message.

Visual and Cultural Transposition (Ex.1)

The original English depicts the stepmother at a higher height from her reflection in the mirror to show and her ego and superiority. In the Arabic adaptation, the stepmother sees Snow White at the same height in the mirror instead of herself. This shows that the stepmother compares herself with Snow White to emphasize jealousy between women. Thus, the Arabic adaptation changes the stepmother's posture which does not present her egoism like the Western version.

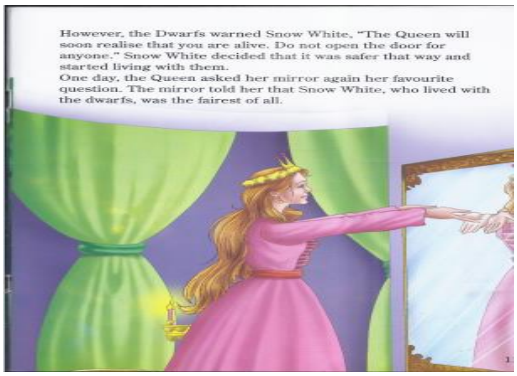
Example 2:



Cultural Transposition (Ex.2)

In the original English, the step mother's position is a little bit higher than the hunter's position and she stands before him to emphasize her high ego again. In the Arabic adaptation, the stepmother points at the hunter jealously. In addition, she sits in a lower position towards the hunter which indicates that the stepmother in the Arabic adaptation does not have an ego like the Western version. Hence, the Arabic adaptation changes the step mother's posture to emphasize her jealousy and to show how characters are presented to different readers.

Example 3:



Snow White was advised by the seven dwarfs not to open the door to any stranger because her stepmother will know that she was not killed. Snow White realized that she has to stay with the seven dwarfs. The stepmother asked the magic mirror about Snow White. The magic mirror told her that Snow White, the fairest lady, lives with the dwarfs.

The Represented Participant's Gaze of the Picture Storybook in English (Ex.3)

The new queen stands in the middle of the image and she looks away from the viewers to offer them information. Her indirect look to the viewers shows that she points with her two arms towards the magic mirror.

The Represented Participant's Social Distance of the Picture Storybook in English (Ex.3)

She represents a medium social distance because she is depicted to her knees to create a far personal relation with the viewers.

The Represented Participant's Gaze of the Arabic Adaptation (Ex.3)

The new queen stands on the right side of the image and she looks indirectly to the viewers to offer them information. The way she frowns shows that she is angry.

The Represented Participant's Social Distance of the Arabic Adaptation (Ex.3)

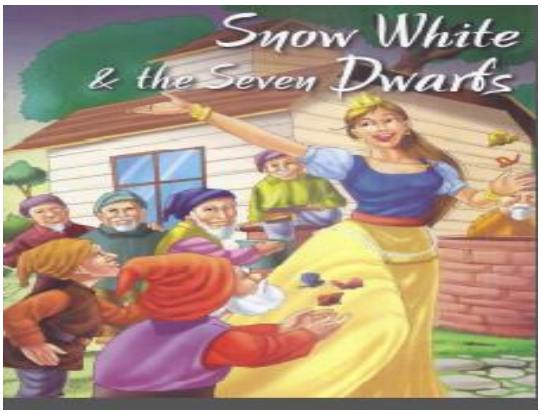
The new queen is cut to her knees, so she represents a medium social distance that creates a far personal relation with the viewer.

Visual and Cultural Transposition (Ex.3)

In the original English story, the stepmother is at a higher height from her reflection in the mirror which implicates her ego. In the Arabic adaptation, the step mother's does not see her reflection in the mirror. She only wants the mirror's response. The Arabic adaptation changes the stepmother's posture to emphasize her jealousy and anger. Thus, the Arabic adaptation shows how characters are presented to different readers.

4.3 Women's Actions and Reactions

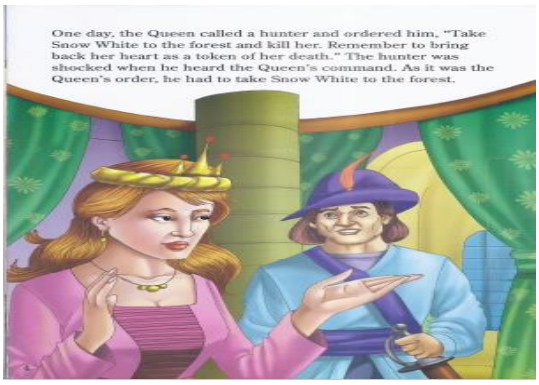
Example 1:



Snow White's actions and reactions

The English cover presents Snow White as a cheerful lady who dances with the dwarfs and plays with the butterflies in the garden. In the Arabic cover, Snow White sits on a bed hopeless and depressed. The Arabic adaptation changes Snow White's action and reaction which totally alters her character. Thus, the Arabic adaptation presents Snow White with an apathetic passive attitude.

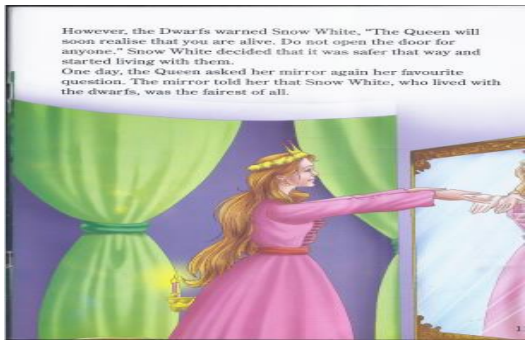
Example 2



The stepmother's actions and reactions

In the original English story, the stepmother speaks quietly to the hunter which implicates that she is wise and calm. In the Arabic adaptation, the stepmother shouts at the hunter which implicates that she is angry and irritated. The Arabic adaptation changes the step mother's action and reaction which creates a change in the stepmother's personality. Hence, the Arabic adaptation presents the Arab stepmother with an aggressive attitude.

Example 3



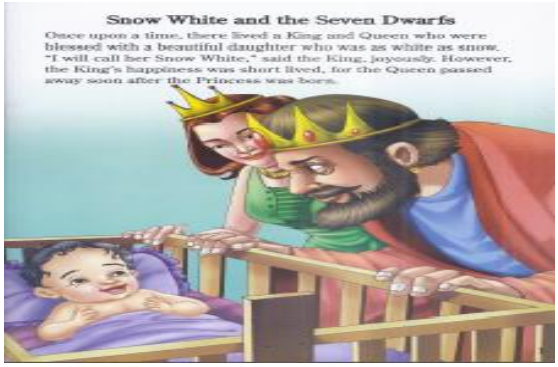
The Step mother's action and reaction

The stepmother in the original English story checks her reflection for the second time quietly in the mirror which shows her egoism. In the Arabic adaptation, the stepmother does not look towards the magic mirror at all, so the idea of egoism is not shown. The stepmother frowns to show her anger.

The Arabic adaptation changes the step mother's action and reaction which creates a change in the stepmother's personality. Hence, the Arabic adaptation presents the Arab stepmother with an aggressive attitude.

Men's Representation

Example 1:

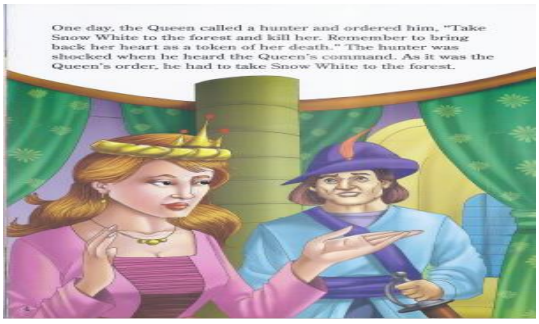


The King's Representation

In the original English story, the king wears an earring in his left ear. The Arabic adaptation depicts the king without an earring as it would not be culturally accepted by Arab readers. The Arabic adaptation tends to modulate the man's representation to avoid transposing an inappropriate aspect to the Arab reader.

Although Western readers totally accept that men wear earrings, Arab readers regard it as completely inappropriate for men to wear earrings. They believe that only women wear earrings. Hence, the Arabic adaptation changes the king's representation to accommodate men's representation in the Arab world.

Example 2:

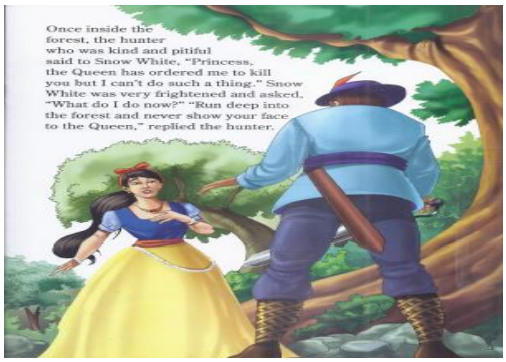


The hunter's representation

In the original English, the hunter wears one feather. In the Arabic adaptation, the hunter wears two red feathers. However, men in the Arab world do not wear feathers.

The picture storybook in English is printed in India. Hence, the hunter in the original English story wears a feather-like Indians. The hunter in the Arabic adaptation wears two feathers too, so his representation does not accommodate nor address the Arab viewers.

Example 3:



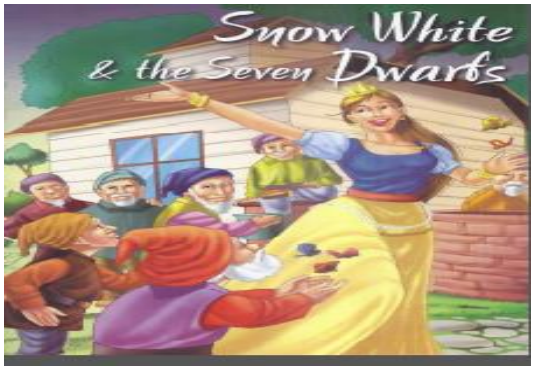
The

hunter's representation

In the original English, the hunter wears feathers, but in the Arabic adaptation, he does not wear any. The picture storybook in English is printed in India. Thus, the hunter in the original English story wears feathers like Indians. The hunter in the Arabic adaptation wears feather as well, however, men in the Arab world do not wear feathers. As a result, the hunter's representation in the Arabic adaptation accommodates to the Indian culture and not to the Arab culture

Nature Representation

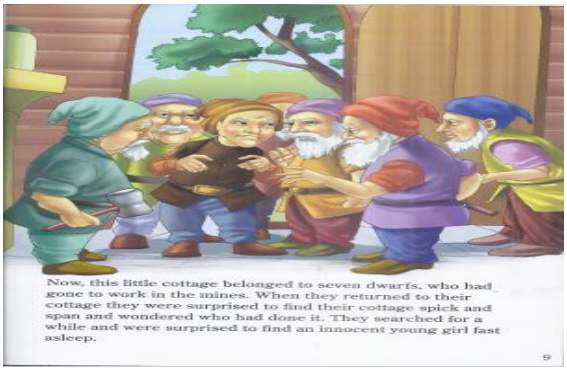
Example 1:



Different Background

In the original English story, Snow White stands in the garden with all the dwarfs. However, in the Arabic adaptation, she stays in a room with all the dwarfs. The Arabic adaptation changes the place to accommodate to the Arab culture because Arabs do not have enough green areas.

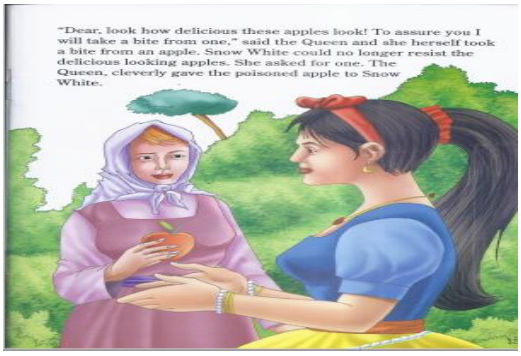
Example 2



Different Background

In the original English, the cottage's door is opened to show part of nature outside. However, in the Arabic adaptation, the image is depicted in a small room inside the dwarfs' cottage. Hence the Arabic adaptation tends to modulate the background throughout the story to tone down the representation of nature. This shows that nature is an important aspect worth representing in Western culture. However, Dar Al Kitab Al-Masri tends to present the represented participants inside the cottage to highlight the fact that Arabs do not have enough green areas.

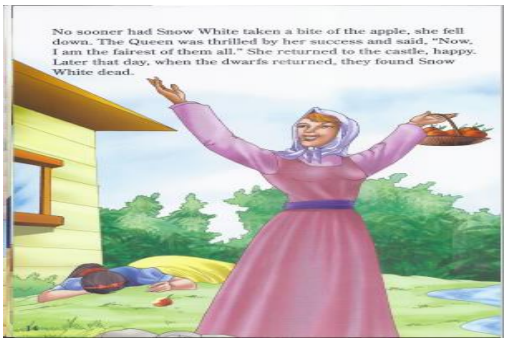
Example 3:



Different Background

In the original English, Snow White stands with the countrywoman in the garden which implicates shows that Snow White left the dwarf's cottage to buy apples from the countrywoman and it also implicates that she did not listen to the dwarfs' advice. More specifically, the action took place outside the house in nature. On the contrary, Dar Al Kitab Al Masri represents Snow White inside the house to implicate that the action took place in the dwarf's cottage. Thus, the Arabic adaptation tends to tone down the representation of nature to show that Arabs do not have enough green areas.

Example 4:



Different Background

In the original English, the scene took place outside the cottage. However, in the original English story, it takes place outside the cottage. Dar Al Kitab Al Masri represents Snow White inside the house to show that the action took place inside the cottage. The Arabic adaptation tends to tone down the representation of nature to show that Arabs do not have enough green areas like Westerns.

4.6 Summary

The current chapter utilizes the interpersonal metafunction of Kress and Van Leeuwen's (2006) as a tool to analyze the picture storybook in English *Snow White and the Seven Dwarfs* and to examine the modulations of the Arabic adaptation Bydȧ Al θlj w Al āqzam Al Sbʿh. Through investigating the two graphic stories, it has been noted how Dar Al Kitab Al-Masri has dealt with the nonverbal language of the original English story along with these five visual aspects: a) Costume Decorum code, b) Women Postures, c) Women Actions and Reactions, d) Men representation e) Role of nature.

CHAPTER FIVE
CONCLUSION
5.0 INTRODUCTION

This chapter is divided into three sections. The first section summarizes the study. The second section aims to present the key findings of the study. The third section aims to present the limitations of the study and the suggestions and recommendations for further studies.

Graphic stories or picture storybooks for children do not only rely on verbal language; they rather rely on the nonverbal language. The integration between the verbal language and the nonverbal language generates meaning. The current study attempts to examine the graphic story in English *Snow White and the Seven Dwarfs* along with its Arabic adaptation Bydȧ Al θlj w Al āqzam Al Sbʿh utilizing Kress and Van Leeuwen's (2006) multimodal framework. More specifically, this study uses the gaze interaction and the social distance interaction of the "Interpersonal" metafunction to examine how the visual and the cultural meanings are transposed in the graphic story in English and its Arabic adaptation. The study is an attempt to examine to what extent the nonverbal modulations in the Arabic adaptation render the intended meaning of the original English. The study analyses a

total of thirty-four visual images in both the English graphic story which is printed by B. Jain publisher in India and its Arabic adapted graphic story which is adapted by Dar Al Kitab Al Masri/ Dar Al Kitab Al Lubnani in Egypt. The selected corpus is analyzed through visual and cultural parameters to examine how the Arabic adaptation renders the intended meaning to fit the Arab reader's culture. The analysis of the current study shows how Dar Al Kitab Al Masri/ Dar Al Kitab Al Lubnani rendered the nonverbal language in the Arabic graphic story.

5.1 Findings

5.1.1 Visual and Cultural Meanings

Through the multimodal analysis of the picture storybook in English and its Arabic adaptation, it was found that the interpersonal metafunction portrays visual meanings differently. This study utilized the interpersonal metafunction to examine how gaze interaction and social distance interaction determine the type of relationship between the represented participants and the interactive participants. The researcher utilizes gaze interaction and social distance interaction to examine the relationship between the represented participants and the interactive participants in the picture storybook in English and its Arabic adaptation.

After investigating the two picture storybooks, it was obvious that Dar Al Kitab Al Masri/ Dar Al Kitab Al Lubnani changed the nonverbal text of the Arabic which does not totally accommodate to the Arab reader's culture.

The researcher did not only examine the relationship between the represented participants and the interactive participants, but she also examined the nonverbal meaning of the original text which presents the Western culture. The researcher also examined how the nonverbal meaning is conveyed in the Arabic adaptation to address the Arab reader. In Arabic adaptation, the current study offers different examples of modulated visual images in order to deal with Arabs' cultural themes.

5.1.2 Arabic Nonverbal Modulations

Through examining the picture storybook in English Snow White and the Seven Dwarfs and its Arabic adaptation Bydå Al θlj w Al āqzam Al Sbʿh the analysis reveals that the Arabic adaptation tends to nonverbal meanings to adapt to the following five aspects meaning: a) women's costume decorum code, b) women's postures, c) women's actions and reactions, d) men representation, e) nature representation.

a) Costume Decorum Code

Dar Al Kitab Al Masri tends to change women's costume in the Arabic adaptation. In the picture storybook in English, all women wear short-sleeved dresses that are designed with a low cut corsage. The Arabic adaptation presents women with the same Western costume, so it does not totally fit the Arab viewer's culture. In Arabic adaptation, the costume decorum code tends to be more western. Hence, the Arabic adaptation does not address the Arab viewer's culture.

b) Women's Postures

Dar Al Kitab Al Masri tends to change stepmother's postures in the Arabic adaptation to emphasize her jealousy. It modulated the step mother's posture with the hunter and with Snow White. The original English story presents how the stepmother's postures indicate egoism and superiority. On the other hand, the Arabic adaptation changes the stepmother postures which indicate her jealousy. Hence, the Arabic adaptation shows how women's postures are presented to different readers. As a result, the Western version emphasizes women's ego, however, the Arabic adaptation emphasizes women's jealous, which does not accommodate nor present a good image of women to Arab viewers.

c) Women Actions and Reactions

The Arabic adaptation tends to modulate women's actions and reactions which leads to a change in women's personalities. The original English story presents women as happy, quiet and with an ego. The Arabic adaptation shows that the stepmother is angry because she is jealous. Moreover, in the English story, Snow White is depicted as happy and excited. However, in the Arabic adaptation, she is depicted as sad, worried and confused. Thus, the Arabic adaptation tends to present women as victims and jealous. As a result, Arabic adaptation does not fit the Arab viewer's culture.

d) Men Representation

The original English story presents men who wear earring and feathers in their hair. The Arabic adaptation tends to modulate men representation differently as wearing an earring is considered inappropriate in the Arab culture and Arab men do not wear feathers. Hence, the Arabic adaptation modulated the king and the hunter representation to accommodate to the Arab viewer's culture.

e) Role of Nature

Dar Al Kitab Al Masri tends to modulate the backgrounds in the Arabic adaptation to low down the tone of nature as Arabs do not have enough green areas. Dar Al Kitab Al Masri tends to modulate the nonverbal language of the Arabic adaptation to accommodate to Arab viewer's culture.

5.2 Limitations of the Study

The study analyzes the picture storybook in English *Snow White and the Seven Dwarfs* and its Arabic adaptation *Bydȧ Al θlj w Al āqzam Al Sbʿh*. This study identifies how the nonverbal meaning is conveyed in the English picture storybook and its Arabic adaptation. This study aims to identify how the Arabic adaptation rendered the nonverbal meaning of the original English story. As a matter of fact, picture storybooks are a multimodal medium that incorporates both the verbal language and the nonverbal language. Finally, the researcher has only considered the multimodal analysis of the nonverbal language that entails several nonverbal changes in the Arabic adaptation utilizing the interpersonal metafunction.

This study disregards the "Perspective" or the angle interaction as it does not deal with the social relationship between the represented participants and the interactive participants. The perspective interaction depends mostly on a particular relationship with the viewer's surroundings or the environment. In other words, the point of view that the viewers suggest depends on the position taken towards the objects depicted in the image. Thus, the completion of the image depends on the viewer's position and not on the viewer.

As a result, the perspective interaction is not utilized in the analysis of this study as it is irrelevant to the scope of the study.

5.3.1 Recommendations for Future Research

This study gives an attempt to examine the nonverbal language of the selected English picture storybook *Snow White and the Seven Dwarfs* for children and its Arabic adaptation from a multimodal perspective. The analysis of the selected corpus reveals that the nonverbal language conveys meaning to the viewers; however, other future studies can investigate the following areas:

1) Studying other picture storybooks like "Sleeping Beauty" and its Arabic adaptation "الجميلة النائمه" to identify other multimodal features like the ideational and the textual metafunctions.
2) Examining the hidden meanings depicted in picture storybooks from a political and religious point of view.

REFERENCES

Primary Sources: Corpus

Snow White and the Seven Dwarfs (2015), India, B. Jain Publishers, Pegasus

Bydȧ Al θlj w Al āqzam Al Sbʿh (2015), Dar Al Kitab Al Masri, Dar Al Kitab Al Lubnani

Secondary Sources

Barthes, R., & Heath, S. (1977). Image, music, text: Essays selected and translated by Stephen Heath. Fontana.

Baykal, N. (2016). Multimodal Construction of Female Looks: An Analysis of Mascara Advertisements. Dilbilim Araştırmaları Dergisi, 27(2), 39-59.

Berger, J. (1972). Ways of Seeing London: Hammondsworth BBC.

Chandler, D. (2007). Semiotics: the basics. Routledge.

Creswell, J. W., & Creswell, J. D. (2017). Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches. Sage publications.

Eisner, W. (2008). Graphic storytelling and visual narrative. WW Norton & Company.

Fang, Z. (1996). Illustrations, text, and the child reader: what are pictures in children's storybooks for? Reading Horizons, 37(2), 3.

Faulkner, R. N., & Ziegfeld, E. (1969). Art Today an Introduction to the Visual Arts.

Fossey, E., Harvey, C., McDermott, F., & Davidson, L. (2002). Understanding and evaluating qualitative research. Australian and New Zealand journal of psychiatry, 36(6), 717-732.

Gee, J. P., & Handford, M. (Eds.). (2013). The Routledge handbook of discourse analysis. Routledge.

Golden, J. M., & Gerber, A. (1990). A semiotic perspective of text: The picture story book event. Journal of Reading Behavior, 22(3), 203-219.

Granly, A., & Maagerø, E. (2012). Multimodal texts in kindergarten rooms. Education Inquiry, 3(3), 371-386

Habash, N., Soudi, A., & Buckwalter, T. (2007). On arabic transliteration. In *Arabic computational morphology* (pp. 15-22). Springer, Dordrecht.

Hall, S. (1990). Using picture storybooks to teach literary devices: recommended books for children and young adults (Vol. 3). Greenwood Publishing Group.

Halliday, M. A. (1978). Language as social semiotics.

Hoel, T. (2015). Young readers' narratives based on a picture book: model readers and empirical readers. European Early Childhood Education Research Journal, 23(5), 673-689.

Horn, R. E. (1998). Visual language. MacroVu Inc. Washington.

Jewitt, C., Kress, G., Ogborn, J., & Tsatsarelis, C. (2001). Exploring learning through visual, actional and linguistic communication: The multimodal environment of a science classroom. Educational Review, 53(1), 5-18.

Jewitt, C. (2008). *The visual in learning and creativity: A review of the literature*. Arts Council.

Jewitt, C. (2008). Multimodal discourses across the curriculum. In Encyclopedia of language and education (pp. 1098-1108). Springer, Boston, MA.

Jewitt, C. (2013). Multimodal methods for researching digital technologies. *The SAGE handbook of digital technology research*, 250-265.
Jewitt, C., Bezemer, J., & O'Halloran, K. (2016). Introducing multimodality. Routledge.
Kalman, B. (2009). *India: the culture*. Crabtree Publishing Company.
Kiefer, B. (1993). Visual criticism and children's literature. Allerton Park Institute (34nd: 1992).
Kilyeni, A. (2009). Nonverbal communication in print ads. *Professional communication and translation studies*, *2*(1-2), 17-24.
Knapp, M. L., Hall, J. A., & Horgan, T. G. (2013). Nonverbal communication in human interaction. Cengage Learning.
Kress, G. R., & Van Leeuwen, T. (1996). Reading images: The grammar of visual design. Psychology Press.
Kress, G. (2006). &van Leeuwen, T. Reading Images. The Grammar of Visual Design (2ndedn.)
Kress, G. (2003). Literacy in the new media age. Routledge.
Kress, G. (2009). Multimodality: A social semiotic approach to contemporary communication. Routledge.
Lester, P. M. (2013). Visual communication: Images with messages. Cengage Learning.
Liu, J. (2013). Visual Images Interpretive Strategies in Multimodal Texts. Journal of Language Teaching & Research, 4(6).
Lupyan, G., & Dale, R. (2016). Why are there different languages? The role of adaptation in linguistic diversity. *Trends in cognitive sciences*, *20*(9), 649-660.
Martínez Lirola, M., & Ibáñez Castejón, L. (2014). Multimodal approach to the image of impoverished: a visual analysis of covers in a sample from Intermón Oxfam magazines.
Panzaru, O. (2012). Semiotic interdependence between text and visual image. *Lucrari Stiintifice*, *55*(2), 409-412.
Price, S., Jewitt, C., & Brown, B. (Eds.). (2013). The Sage handbook of digital technology research. Sage.
Roberts, S., & Philip, R. (2006). The grammar of visual design. Australasian Journal of Educational Technology, 22(2), 209.
Scott, L. M. (1994). Images in advertising: The need for a theory of visual rhetoric. Journal of consumer research, 21(2), 252-273.
Sirbu, A. (2015). The significance of language as a tool of communication. *Scientific Bulletin" Mircea cel Batran" Naval Academy*, *18*(2), 405.
Streeck, J., & Knapp, M. L. (1992). The interaction of visual and verbal features in human communication. *Advances in nonverbal communication*, *10*, 3-23.
Stoian, C. E. (2015). Analysing Images: A Social Semiotic Perspective. Scientific Bulletin of the Politehnica University of Timisoara. Transactions on Modern Languages/Buletinul Stiintific al Universitatii Politehnica din Timisoara. Seria Limbi Moderne, 14(1).
Swann, A. (1989) Creating Dynamic Roughs. London: Quarto Publishing.
Torres, G. (2015). 'Reading 'World Link: A Visual Social Semiotic Analysis of an EFL Textbook. International Journal of English Language Education, 3(1), 239-253.
Yang, Y. (2016). A Social Semiotic Approach to Multimodal Discourse of the Badge of Xi'an Jiaotong University. Theory and Practice in Language Studies, 6(8), 1596-1601.

Secondary References

Adham, S. A. (2012). *A Semiotic Analysis of the Iconic Representation of Women in the Middle Eastern Media* (Doctoral dissertation, Thesis. United Kingdom: The University of Birmingham).
Bezemer, J., Jewitt, C., Diamantopoulou, S., Kress, G., & Mavers, D. (2012). Using a social semiotic approach to multimodality: Researching learning in schools, museums and hospitals.
Böhlke, R. D. F. (2008). Constructing ideal body appearance for women: a multimodal analysis of a TV advertisement.
Dictionary, C. (2008). Cambridge advanced learner's dictionary.
Dictionary, O. E. (2008). Oxford english dictionary. *Retrieved May*, *30*, 2008.
Forceville, C. (1999). Educating the eye? Kress and Van Leeuwen's reading images: The grammar of visual design (1996). *Language and Literature*, *8*(2), 163-178.
Hall, E. T. (1966). *The hidden dimension* (Vol. 609). Garden City, NY: Doubleday.
Harrison, C. (2003). Visual social semiotics: Understanding how still images make meaning. *Technical communication*, *50*(1), 46-60.
Hearne, E. G., & Sutton, R. (1993). *Evaluating children's books: a critical look: aesthetic, social, and political aspects of analyzing and using children's books (Papers presented at the Allerton Park Institute held October 25-27, 1992)*. Graduate School of Library and Information Science, University of Illinois at Urbana-Champaign.
Heberle, V. M., & Constanty, V. (2016). Meaning without words: analyzing the picture book Bárbaro through a social semiotic perspective. *Letras*, (52), 89.
Grimm, J. (1974). *Snow White* (P. Heins, Trans.). Illustrated by T. S. Hyman. Boston, MA: Little, Brown.

Grimm, J. (1972). *Snow-White and the Seven Dwarfs* (R. Jarrell, Trans.).Illustrated by N. Burkert. New York: Farrar, Straus, and Giroux.
Teshseem, T. & Bokhari, Z. (2015) Spoiling or Saving Faces in Pakistani Newspapers: A Multimodal Discourse Perspective on Analyzing Political Cartoons, *Asian Journal of Social Sciences and Humanities*, 4 (2) pp. 1- 14
Weiner, S. (2004). Show, don't tell: Graphic novels in the classroom. *English Journal*, *94*(2), 114

AÇIK VE UZAKTAN ESNEK ÖĞRENME ORTAMLARI İÇIN BIR STRATEJIK KARAR MODELININ GELIŞTIRILMESI

Emel Güler
emelgoksal@gmail.com

Buket Karatop
bkaratop@yahoo.com

Gülsün MERİÇ
dr.dr.gulsun@gmail.com

ÖZET

Esnek öğrenme, öğrenenlere öğrenme kaynakları, farklı iletişim ve etkileşim seçenekleri, bireysel öğrenme gibi konularda çeşitli fırsatlar sunmaktadır. Esnek öğrenme için Khan (2007), bir çerçeve geliştirmiştir. Bu çerçeve kapsamında pedagojik, teknolojik, arayüz, değerlendirme, yönetim, kaynak, etik ve kurumsal kategorileri bulunmaktadır. Alanyazın taramasında ve uzmanlar ile yapılan görüşmelerde, günümüz koşullarında esnek öğrenme çerçevesinin yeterli olmadığı gözlenmektedir. Esnek öğrenme çerçevesi kapsamında sürdürülebilirlik ve birey boyutlarını tam olarak açıklayan bir yapı bulunmadığı belirlenmiştir. Bu çalışma, sürdürülebilirlik ve birey boyutlarının esnek öğrenme çerçevesi ile nasıl bütünleştirileceği konusuna odaklanmaktadır. Araştırma, açık ve uzaktan esnek öğrenme ortamlarının tasarımında alanyazına önemli katkılar yapmayı hedeflemektedir. Avrupa Birliği Sürdürülebilir Kalkınma Stratejisi (2005)'ne göre eğitim sürdürülebilir kalkınmanın bir parçası olan değişiklikleri kolaylaştırmada önemli bir rol oynamaktadır. UNESCO (2010) da eğitim yoluyla sürdürülebilir bir geleceğin sağlanması için gerekli değerlerin geliştirilebileceğini belirtmektedir. Bu nedenle açık ve uzaktan esnek öğrenmede sürdürülebilir bir eğitim ortamı tasarımı önem taşımaktadır. Bu çalışma kapsamında sürdürülebilirlik boyutunun esnek öğrenme çerçevesine nasıl bütünleştirileceği ve alt kategorilerinin neler olacağı belirlenecektir. Açık ve uzaktan öğrenmede öğrenenleri açısından ele alınması gereken önemli bir özellik, bireysel farklılıklardır. Gelişen bilgi ve iletişim teknolojileri öğrenmeyi küresel boyuta ulaştırmıştır. Bunun sonucunda içerikler sunulurken bireysel farklılıklar göz ardı edilmemelidir. Bu çalışma ile birey boyutunun esnek öğrenme çerçevesine entegrasyonu, açık ve uzaktan öğrenme alanına özgün bir katkı yapması hedeflenmiştir.

AN ESSAY ON CONTEMPORARY MYTHOLOGY: PEDDLER ZEUS

Celal ASLAN

celalaslann@gmail.com

ABSTRACT

The title of the paper is the name of Yılmaz Gruda's poetry book. Yılmaz Gruda, known as a cinema and theater artist, is a poetry book named Çerçi Zeus in the production of poems since 1945. It is a work in which important figures of Greek mythology are interpreted from a socialist perspective. Ten poems in the book are titled with mythological symbols: Zeus, Hephaistos, Hermes, Aphrodite, Apollon, Ares, Sisyphos, Atlas, Orpheus, Prometheus. The remarkable part of the poems is that the mythological symbols are loaded with anti-capitalist and anti-war meanings.

In this study; the origins of Yılmaz Gruda's approach to mythological discourses will be examined within the framework of thematic and Marxist aesthetic theory in the focus of socialist ideology.

BİLİM MERKEZİ GEZİSİ NASIL TASARLANMALI: KIBRIS ADASINDA BİR DENEYİM

HOW TO DESIGN A SCIENCE CENTER JOURNEY: AN EXPERIENCE IN THE CYPRUS ISLAND

Asisstant Prof. Dr. Sevilay ATMACA
Ankara, Türkiye
atmacasevilay@yahoo.com

Ahmet GÖKMEN
Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim F., Biyoloji Eğitimi Ana Bilim Dalı
agokmen@gazi.edu.tr

ÖZET
Psikolojik ve fizyolojik araştırmalar kodlama, depolama ve geri getirme gibi uzun süreçler sonunda öğrenmenin gerçekleştiğini savunmaktadırlar. Kısacası öğrenme ürünlerinin öğretmenden ya da herhangi bir kaynaktan öğrenci beynine doğrudan geçemeyeceğinin altını çizmektedir. Onun yerine, her öğrencinin önceki bilgileriyle ona göre kişisel anlam taşıyan yenilerini bir araya getirerek yapılandırdığı görüşü benimsenmiştir (Cobern, 1993). İnsanların yaşantılarından ve düşüncelerinden elde ettikleri bilgileri ve bilgilere ait özel simgelerini anlatan bu görüş *yapılandırmacılık* olarak adlandırılmaktadır. Öğrenilen bilgilerin doğru yapılandırılması için öğrencinin kendi yaşantısı yoluyla o deneyimi elde etmesi gerekmektedir. Dolayısıyla yapılandırmacı yaklaşımda deney yapma, gerçek nesneler kullanma gibi deneyimler kaçınılmaz olmuştur.
Bilim Merkezleri, yapılandırmacı fen eğitimini destekleyen önemli öğrenme ortamlarıdır. Öğretmenlerin her ne kadar öğrencilerin yapıp ettikleri üzerinde kontrolü çok az da olsa bilim merkezleri değerli öğrenme çevrelerinden sayılmaktadırlar. İyi planlanmış bir bilim merkezi gezisi kazanımların elde edilmesi için önemli bir ortam haline dönüşmektedir. Bu bağlamda bilim merkezlerinde gerçekleştirilecek eğitimlerin önceden belirlenmiş hedeflere ulaşılabilecek şekilde tasarlanması önemli görülmektedir.
Bu çalışmada bir bilim merkezi gezisinin öğretmenler tarafından nasıl tasarlanması gerektiği tartışılmıştır. KKTCde faaliyet gösteren bir eğitim fakültesinin okul öncesi öğretmenliği bölümündeki öğrencileri ile KKTCdeki tek bilim merkezi olan ODTÜ KKK Bilim Merkezine bir ziyaret yapılmıştır. Bu ziyaret öncesinde ve sonrasında da öğretmen adaylarının böyle bir gezinin organizasyonu için yapılması gerekenler araştırmacılarca hazırlanan dokümanlarla toplanmıştır. Veri toplama araçları yarı yapılandırılmış görüşme formlarından oluşmaktadır. Ölçeklerden toplanan veriler üç farklı puanlayıcı tarafından NVivo12 Nitel Analiz programı ile analiz edilerek, kod ve temalara yerleştirilmiştir. Bulgular içerik analizi ve betimsel analiz teknikleri ile organize edilerek, sunulmuştur.
Çalışma grubundan elde edilen sonuçlara göre öğrencilerin merkezdeki deneyimleri ile ilgili olarak dört tema ortaya konulmuştur. Bu temalar Gezi öncesi, Gezi sırası, Gezi sonrası ve gezinin Fen ve teknoloji eğitimine katkıları şeklindedir. Belirlenen temalara bağlı olarak, yedi kategori ve dört de alt kategori ortaya çıkmıştır. Tema, kod ve kategorilere ilişkin ayrıntılı bilgilere ve söylem örneklerine sunumda ve tam metinde yer verilecektir.
Çalışma grubunun öğrencilerin merkeze gelişlerini nasıl programlandıracaklarından, onları nasıl davet edeceklerinden ve işleyişi nasıl sağlayacaklarına ilişkin tüm durumları hesaplayarak oluşturacakları gezi tasarımları da çalışma kapsamına alınmıştır. Buradan hareketle çalışmanın sonunda bir bilim merkezi gezisinin doğru bir şekilde tasarlanması için göz önünde bulundurulması gerekenler hakkında alan yazından ve çalışmadan elde edilen sonuçlardan yola çıkılarak önerilerde bulunulacaktır.
Anahtar kelimeler: Bilim merkezleri, öğretmen adayları, gezi planı tasarlama.

ABSTRACT
Psychological and physiological researches argue that learning takes place after long processes such as coding, storing and retrieving. In short, it underlines that learning products cannot pass directly from the teacher or any source into the student brain. Instead, it is predominant that each student constructs by combining his/her previous knowledge with new ones that have personal meaning to him/her (Cobern, 1993). This view is called constructivism, which tells about their own knowledge and symbols specific to their knowledge, which they derive from people's experiences and thoughts. In order for the information to be structured correctly, the student must acquire that experience through his or her own life. Therefore, experiences such as experimentation and using real objects have become inevitable in the constructivist approach.
Science Centers are important learning environments that support constructivist science education. Although teachers have little control over what students do, science centers are regarded as valuable learning environments.

A well-planned visit to the science center becomes an important environment for achieving gains. In this context, it is important to design the trainings to be realized in science centers in order to reach the predetermined targets. This study discusses how a science center trip should be designed by teachers. A visit to the METU NCC Science Center, the only science center in the TRNC, was held with the students of the pre-school teaching department of an education faculty operating in the TRNC. Before and after this visit, the pre-service teachers' needs for the organization of such a trip were collected with documents prepared by the researchers. Data collection tools consist of semi-structured interview forms. The data collected from the scales were analyzed by NVivo12 Qualitative Analysis program and placed into codes and themes by three different raters. The results were presented by organizing content analysis and descriptive analysis techniques.
According to the results obtained from the study group, four themes were put forward regarding the experiences of the students in the center. These themes are in the form of pre-trip, during the trip, after the trip and the contributions of the trip to science and technology education. Depending on the themes identified, ten categories and three sub-categories emerged.
'Taking the expectations of the students,' making detailed lesson plans ','security measures and determining physical needs' were among the procedures to be performed 'before the trip'. The activities to be performed 'during the trip' were expressed by the students with cognitive-affective-psychomotor skills. Things to do 'after the trip' were collected in the categories of 'Sharing observations and experiences' and 'evaluating the success of the event'. When the students were asked about 'the contributions of science center trips to science and technology education', they were collected under the titles of 'theoretical and practical contributions'.
At the end of the study, suggestions were made based on the results obtained from the field literature and the study on what should be considered in order to design a trip to a science center correctly.
Keywords: Science centers, pre-service teachers, designing journey plans.

GİRİŞ

Psikolojik ve fizyolojik araştırmalar kodlama, depolama ve geri getirme gibi uzun süreçler sonunda öğrenmenin gerçekleştiğini savunmaktadırlar. Kısacası bilimsel bulgular öğrenme ürünlerinin, öğretmenden ya da herhangi bir kaynaktan öğrenci beynine doğrudan geçemeyeceğinin altını çizmektedir. Onun yerine, her öğrencinin önceki bilgileriyle ona göre kişisel anlam taşıyan yenilerini bir araya getirerek yapılandırdığı görüşü benimsenmiştir (Cobern, 1993). İnsanların yaşantılarından ve düşüncelerinden elde ettikleri bilgileri ve bilgilere ait özel simgelerini anlatan bu görüş *yapılandırmacılık* olarak adlandırılmaktadır.
Öğrenilen bilgilerin doğru yapılandırılması için öğrencinin kendi yaşantısı yoluyla o deneyimi elde etmesi gerekmektedir. Dolayısıyla yapılandırmacı yaklaşımda deney yapma, gerçek nesneler kullanma gibi deneyimler kaçınılmaz olmuştur. Benzer şekilde Von Glasersfeld (1991) de bilginin çocuklara aktarılabilecek bir eşya olması kanısının terk edilmesi gerektiğini söylemektedir.
Öğrenciler, süreç becerilerini konuyla ilgili sorular sorma, gözlemler gerçekleştirme, ölçümleri yapma ve düzenleme, verileri toplama, verileri sınıflandırıp yorumlama, sonuçları tahmin etmek için bir değişkeni sabit tutarken diğeri üzerinde değişiklikler yapma, hipotezleri ifade ve test etme, deneyler geliştirme, gözlemleri için anlamlı nedenler oluşturma, kendi oluşturduğu modelleri diğer modellerle etkileştirme aracılığıyla yapılandırırlar. Bu etkinlikler, öğrencileri olgular, ilkeler, kanun ve genellemelere götürür (Rennek & Marek, 1990). Fen bilimlerinde uygulama yapmak, süreci uygulayarak öğrenmek anlamına gelmektedir. Süreç becerileri sorgulama temelli, aktif fen öğrenmenin çekirdeğini oluşturur.
Deneysel kanıtlar önceden yapılan kavramsallaştırmayı desteklemediği zaman, insanlar önceki bilgilerinin geçerliliğini sorgulamaya başlarlar. Öğrenciler, düşündükleri ve gözlemledikleri arasındaki çatışmanın farkına varmaya başlarlar (Martin, 1997).
Bilim Merkezleri, yapılandırmacı fen eğitimini destekleyen önemli öğrenme ortamlarıdır. Öğretmenlerin her ne kadar öğrencilerin yapıp ettikleri üzerinde kontrolü çok az da olsa bilim merkezleri değerli öğrenme çevrelerinden sayılmaktadırlar. İyi planlanmış bir bilim merkezi gezisi kazanımların elde edilmesi için önemli bir ortam haline dönüşmektedir. Bu bağlamda bilim merkezlerinde gerçekleştirilecek eğitimlerin önceden belirlenmiş hedeflere ulaşılabilecek şekilde tasarlanması önemli görülmektedir.
Gözlem becerisini geliştirmede, çocuklar duyularını nasıl kullanacaklarını ve tepkilerini algı girişinden sonra nasıl vereceklerini ve sürece nasıl başlayacaklarını öğrenirler. Uzun süreli bellekte kurulan bağlantılar kişilerin uyaranı tanıması ve bunu algısal bir his haline getirmesi kolaylaşır. Ne kadar çok gözlem yapılır ve ne kadar çok tecrübe kazanılırsa bunların uzun süreli belleğe aktarılıp yeni gözlemlerle bağlantılar kurulması o kadar kolaylaşır (Martin, 1997). Buradan hareketle öğretmen adaylarının hizmet öncesi dönemlerinde nitelikli gözlemler yapabilmeleri ve gözlem sonuçlarını doğru transfer ederek öğretmenlik hayatlarında Bilim Merkezlerini etkili bir şekilde kullanmaları amacıyla, KKTC'de faaliyet gösteren bir eğitim fakültesinin okul öncesi öğretmenliği bölümündeki öğrencileri ile ODTÜ KKK Bilim Merkezine bir ziyaret yapılmıştır.
Ziyaret sonrasında bir bilim merkezi gezisinin amaçlarına ulaşabilmesi için nasıl tasarlanması gerektiği öğretmen adaylarının görüşleri çerçevesinde tartışılmıştır. Buradan yola çıkılarak, araştırmanın sorusu, Bir Bilim Merkezi Gezisi Nasıl Tasarlanmalıdır? olarak belirlenmiştir.

YÖNTEM

Nitel araştırma yöntemlerinden olgu bilim desenine uygun olarak yürütülen bu araştırmada, farkında olduğumuz ancak ayrıntılı olarak incelemek istediğimiz (Yıldırım ve Şimşek, 2013), sorulara yanıtlar aranmıştır.

Araştırmanın verileri araştırmacılar tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formları ve öğrenci ürünlerinden oluşan dokümanlar ile elde edilmiştir. Formlar hazırlanırken alan, alan eğitimi ve ölçme değerlendirme uzmanlarının görüşlerinden faydalanılmıştır.

Veri toplama araçları yarı yapılandırılmış görüşme formlarından oluşmaktadır.

Görüşme formlarıyla toplanan veriler

- Bilim merkezinin lokasyonu, Ulaşım yolları
- Bilim Merkezinin tarihçesi
- Bilim merkezinin fiziki yapısı hakkında bilgiler içermektedir.

Ayrıca ziyaret sonrasında öğretmen adaylarının deneyimlerini aktarmak üzere

- Deneyimledikleri düzeneklere ilişkin bilgiler
- Gezilerinin "okul öncesi fen eğitimi"nde, hangi "temel becerilerin" geliştirilmesinde katkısı olacağı yönünde bilgiler toplanmıştır.

Araştırmada elde edilen veriler içerik analizi ve betimsel analiz yöntemleri birlikte kullanılarak analiz edilmiştir. İçerik analizinin amacı veriler içerisinden birbirlerine benzeyen ve ilişkili olanların, belirli bir kavram ve tema başlığı altında toplanması ve yorumlanmasıdır (Yıldırım ve Şimşek, 2013).

Ölçme araçlarından toplanan veriler üç farklı puanlayıcı tarafından NVivo12 Nitel Analiz programı ile analiz edilerek, kod ve temalara yerleştirilmiştir. Araştırmanın güvenirliğini artırmak için kodlayıcılar arası uyum hesaplanmış olup bu değer .83 olarak bulunmuştur.

Araştırmanın çalışma grubu, amaçlı örnekleme yöntemlerinden kolay ulaşılabilir durum örneklemesine göre belirlenmiş 78 öğretmen adayından oluşmaktadır. Öğretmen adaylarının demografik bilgileri Tablo 1'de gösterilmektedir.

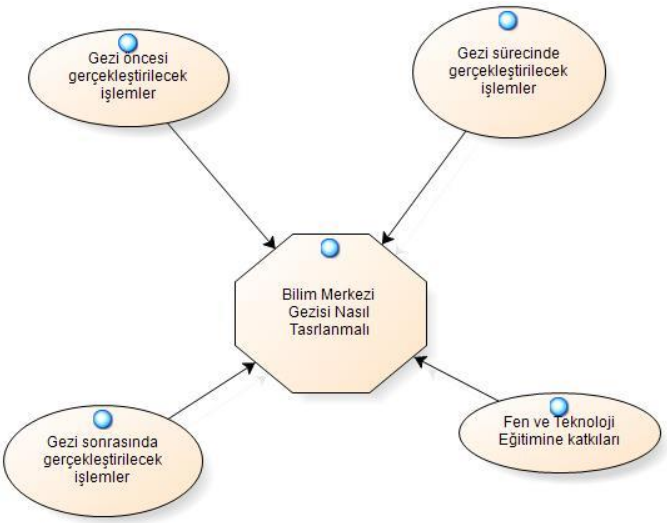
Tablo 1. Çalışma Grubuna Ait Bilgiler

Sınıf		Cinsiyet		
	f		f	%
3	78	Kadın	53	%67.9
		Erkek	25	%32

Tablo 1'de görüldüğü üzere, araştırmanın çalışma grubu 3. sınıfta öğrenimlerine devam etmekte olan 53'ü kadın ve 25'i erkek olmak üzere toplam 78 öğretmen adayından oluşmaktadır.

BULGULAR

Çalışma grubundan elde edilen sonuçlara göre öğrencilerin merkezdeki deneyimleri ile ilgili olarak dört tema ortaya konulmuştur. Öğretmen adaylarından elde edilen veriler sonucunda belirlenen temalar Model 1'de sunulmuştur.



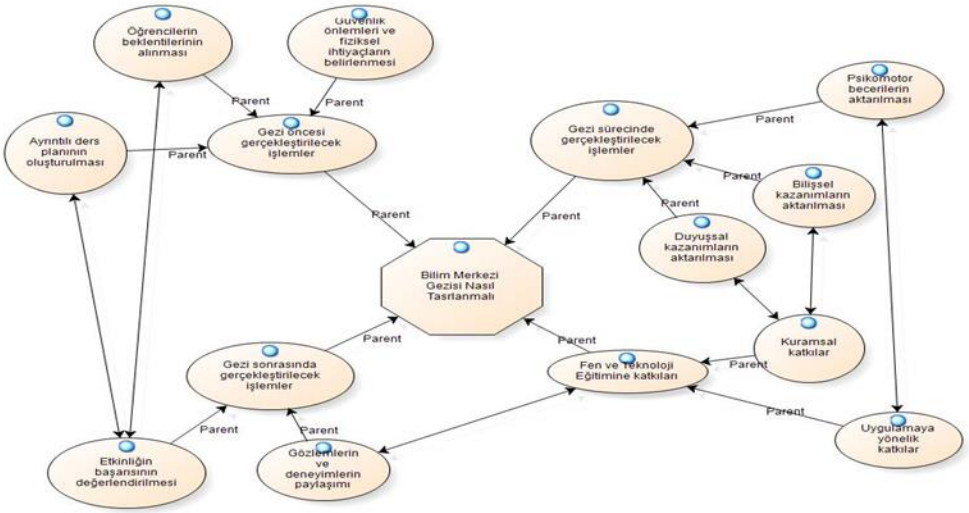
Model 1. Öğretmen adaylarının görüşlerine ilişkin temala

Model 1. incelendiğinde Gezi öncesi gerçekleştirilecek işlemler, Gezi sürecinde gerçekleştirilecek işlemler, Gezi sonrasında gerçekleştirilecek işlemler ve gezinin Fen ve teknoloji eğitimine katkıları şeklinde 4 tema belirlendiği görülmektedir.
Belirlenen bu temalara ait kategoriler Tablo 2'de sunulmaktadır.

Tablo 2. Öğretmen adaylarının bilim merkezi gezilerinin tasarlanmasına yönelik görüşleri

Tema	Kategori
Gezi öncesi gerçekleştirilecek işlemler	1. Öğrencilerin beklentilerinin alınması 2. Ayrıntılı ders planının oluşturulması • Amaç • Etkinlik • Değerlendirme 3. Güvenlik önlemleri ve fiziksel ihtiyaçların belirlenmesi
Gezi sırasında gerçekleştirilecek işlemler	1. Bilişsel kazanımların aktarılması 2. Psikomotor becerilerin aktarılması 3.Duyuşsal kazanımların aktarılması
Gezi sonrası gerçekleştirilecek işlemler	1. Gözlemlerin ve deneyimlerin paylaşımı 2. Etkinliğin başarısının değerlendirilmesi
Fen ve teknoloji eğitimine katkıları	1. Kuramsal katkılar 2. Uygulamaya yönelik katkılar

Tablo 2. incelendiğinde, öğretmen adaylarının Bilim Merkezleri Gezileri Nasıl Tasarlanmalı? araştırma sorusuna ait görüşlerinin 4 farklı tema altında 10 kategoride sınıflandırıldığı görülmektedir.
Bu tema ve kategorilerin nasıl bir ilişki içerisinde oldukları Model 2'de sunulmuştur.



Model 2. Öğretmen adaylarının görüşlerine ilişkin tematik kod dağılımı

SONUÇLAR VE TARTIŞMA

Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre, öğretmen adayları gezi öncesi yapılacak işlemlerde ayrıntılı bir ders planlarının yapılması gerekliliğini vurgulamışlardır. Morag ve Tal (2012) okul dışı alanlar ile okul eğitimi arasında ilişkinin kurulmasında öne sürdükleri modelde planlamayı ilk sırada ve en önemli unsur olarak tanımlamışlardır. Gezi öncesinde ayrıntılı planlama yapılmasının önemini belirten öğretmen adayları,

- Gezi Amaçlarının net bir şekilde ortaya koyulması gerektiğini,
- Etkinliklerin planlarıyla ziyaretçilere verilmesi gerektiğini,
- Etkinlik sonunda Değerlendirmenin nasıl yapılacağına ilişkin ipuçlarının verilmesi gerektiğini,
- Gezi yapılacak alanda 'Güvenlik ve organizasyonun' nasıl sağlanacağına ilişkin bilgilerin sunulması gerektiğini belirtmişlerdir.

Bu bakımdan öğretmen adaylarının görüşlerinde planlamanın önemini ifade etmeleri ileride gerçekleştirecekleri bilim merkezi gezilerinin amaçlarına ulaşması adına önemli bir adım olarak nitelendirilmektedir.
Öğretmen adayları gezi öncesinde öğrencilerin beklentilerinin alınması gerektiğini vurgulamışlardır. Öğretmen adaylarının bilim merkezi gezilerinden beklentileri genel olarak;

- bilim merkezi adından yola çıkarak; önlük kullanma, deney yapma, buluş yapma ve soruları cevaplama şeklindedir.

Benzer şekilde, gezi öncesinde bir miktar bilgi verilerek, soru sorularak öğrenciler üzerinde doğru beklentilerin yaratılması gerektiğini ifade etmişlerdir. Nitekim öğrencilerin okul dışındaki ortamlarda öğrenmeye daha hevesli olacaklarından (Braund ve Reiss, 2006), bu motivasyonu doğru beklentilere dönüştürmek önem kazanmaktadır.
Öğretmen adayları gezi sürecinde bilişsel, duyuşsal ve psikomotor kazanımların tamamına dikkat edilmesi gerektiğini ifade etmişlerdir. Çığrık (2016), Bilim Merkezlerinde öğrenenlere sağlanan özgür ortamın onların bilişsel, duyuşsal ve özellikle psikomotor becerileri kazandıracak şekilde yapılandırılması gerektiğini vurgulamıştır. Benzer şekilde Bell, Lewenstein, Andrew ve Feder Micheal (2009), araştırmalarında okul dışı öğrenmenin eğitim programlarında yer alan kazanımları kapsaması gerektiğini önemle belirtmişlerdir.
Gezi sırasında yapılması gerekenler hakkında görüşleri alınan öğretmen adayları, ziyaretçilerin dikkatli gözlemlenerek, gözlem kayıtları alınarak ya da gözlem notları tutularak hangi 'Bilişsel, Duyuşsal ve Psikomotor becerileri gösterdiklerinin tespit edilmesi gerektiğin belirtmişlerdir. Bunları tespit ederken, gezi sırasında gözlemcinin cevaplayabileceği sorular şunlar olabilir:

- Çocuklar içeride rahat çalışabiliyorlar mı?
- Çocuklar başkaları ile etkileşmeden çalışabiliyorlar mı?
- Ayrılan zamanda planlan etkinlik amaçlarına ulaşılabiliyor mu?
- Planlanan etkinliklerin çoğu açık-uçlu mu?

Bir olay ya da nesnede değişim yaratmak üzere koşulların çeşitlendirilmesi deneysel olabileceği gibi, var olan özelliklerin incelenmesi de deneysel olmayan ya da gözleme dayalı etkinlikleri oluşturur. Hatta öğrenciler, var olan gözlemleri basitçe gözlemlemekten daha fazlasını da yapabilirler. Örneğin öğrenciler, özellikleri karşılaştırabilirler, ölçebilirler, tanımlayabilirler, sıralayabilirler ve gruplayabilirler de (Gega, 1986).
Öğretmen adayları gezi sonrasında yapılacak değerlendirme işlemlerinin önemini ifade etmişlerdir. Falk ve Dierking (2000) Bilim Merkezleri gibi özgür seçimli öğrenme ortamlarında formal değerlendirmeden ziyade geri bildirimlere yönelik bir öz-değerlendirilme yapılması gerektiğini vurgulamışlardır.
Gözlem, öğrencilerin bu becerileri gösterip göstermediğini, etkinliklere ne düzeyde katılabildiklerini saptamada en etkili yollardan biridir. Gözlem yapılandırılmış ve yarı-yapılandırılmış görüşmelerle birleştirilirse öğrenciler hakkında detaylı bilgi edinmemizi sağlar. Etkinliğin başarısının tartışılması için amaçlara ulaşılıp ulaşılmadığı tek tek sorgulanmalıdır.
Son olarak öğretmen adayları Bilim Merkezleri gezilerinin Fen ve Teknoloji Eğitimine olan katkılarını kuramsal ve uygulamalı olarak iki farklı kategori altında ifade etmişlerdir.
Kuramsal katkılar
Bilim merkezlerine yapılan ziyaretlerin odaklandığı nokta süreçte elde edilen kazanımlara yöneliktir. Bilim merkezlerinde bilimsel sürecin uygulanması sonrasında 'hipotez kurma süreci'nin nasıl işlediği üzerinde durulur. Gezi sonrasında öğrenciler eğer, bilimde bilim adamlarının rolü ve davranışlarını kavrayıp, onların düşünme biçimlerini benimsedilerse bilimsel kavramlar üzerinde bir bakış açısına sahip olacaklardır. Süreç merkezli yaklaşımda öğrenme sonucunda ne elde edildiğinden çok, bilimsel olgunun nasıl araştırıldığı üzerinde durmaktadır (Martin, 1997). Dolayısıyla bilim merkezleri öğrenmeye kuramsal açıdan da katkıda bulunur.
Uygulamaya dönük katkılar
Bilim merkezlerinde bilimsel olaylara ve nesnelere ait özelikleri öğrenciler incelediklerinde nitelikli gözlem yapabilirler, işevuruk tanımlama yapabilirler, özellikleri karşılaştırabilirler, ölçme yapabilirler ve özellikleri sınıflandırabilirler. 'Bilimsel süreç becerileri' olarak tanımlanan bu beceriler, ziyaretçilerin üst düzey zihinsel süreçlerini harekete geçirerek, kalıcı izli ve zengin öğrenme yaşantıları sağlar.
Ardından öğrenciler neden-sonuç bağlantılarını kurmaya başlarlar. İlköğretim öğrencilerinin bunları bilim insanları gibi yapamayacakları doğalken; yetişkin ziyaretçiler değişkenleri bertaraf edebilir, bilimsel kuramları test edebilirler (Gega, 1986). Bu açılardan bakıldığında bilim merkezlerinde gerçekleştirilen etkinliklerin uygulamaya dönük katkılarının çok olduğunu söyleyebiliriz. Öğretmen adaylarının ilgili temaya ilişkin görüşleri alan yazında gerçekleştirilen çalışma sonuçları ile paralellik göstermektedir [(Balkan Kıyıcı ve Atabek Yiğit, 2010; Braund ve Reiss, (2006); Martin, (1997)].

Bilim merkezlerine yapılacak ziyaretlerin fen ve teknoloji eğitimine yapacağı katkılar incelendiğinde kuramsal alana getirilen katkılar ve uygulamaları zenginleştirme ve iyileştirmeye yönelik katkılar getirdiği görülmüştür. Bu sonuçlar çerçevesinde katılımcı grubun Bilim Merkezinde yapılan eğitim faaliyetlerine ilişkin deneyimlerinin alan yazında tanımlanan olgularla paralellik gösterdiği görülmektedir.
Bu çalışmada çalışma grubunun, öğrencilerin merkeze gelişlerini nasıl programlandıracaklarından, onları nasıl davet edeceklerinden, işleyişi nasıl sağlayacaklarına ve çıktıları nasıl değerlendireceklerine ilişkin tüm durumları

hesaplayarak oluşturacakları gezi tasarımları çalışma kapsamına alınmıştır. Yapılan araştırmalar Bilim Merkezlerinin öğrencilerin çok sayıda üst düzey kazanımı elde etmelerine katkı sağlayan eğitim ortamlarından biri olduğunu işaret etmektedir. Bu bakımdan özellikle öğretmen yetiştiren Yüksek Öğretim Kurumlarının Bilim Merkezleri gibi okul dışı öğrenme ortamlarını öğretim programlarına entegre ederek Bilim Merkezlerinden daha fazla yararlanılması sağlanabilir.

KAYNAKÇA

Balkan Kıyıcı, F. ve Atabek Yiğit, E. (2010). Science education beyond the classroom: A field trip to wind power plant. *International Online Journal of Educational Sciences, 2*(1), 225-243.

Bell, P., Lewenstein, B., Shouse, A. W. ve Feder, M. A. (2009). *Learning science in ınformal environments: People, places, and pursuits* (Free Executive Summary).

Braund, M. ve Reiss, M. (2006). Towards a more authentic science curriculum: The contribution of out-of-school learning. *International journal of science education, 28*(12), 1373-1388.

Cobern, W.W. (1993). Contextual constructivism: The impact of culture on the learning and teaching of science. *Scientific Literacy and Cultural Studies Project. 11.* http://scholarworks.wmich.edu/science_slcsp/11

Çığrık, E. (2016). Bir öğrenme ortamı olarak bilim merkezleri. *İnformal Ortamlarda Araştırmalar Dergisi, 1*(1), 79-97.

Falk, J. H. ve Dierking, L. D. (2000). *Learning from museums: Visitor experiences and the making of meaning.* Washington: Altamira Press.

Gega, P.C.(1986). *Science in elementary education.* 5th edition. USA: Prentice Hall

Martin, D. J. (1997). *Elementary science methods: a constructivist approach.* USA: Delmar Publishers.

Morag, O. ve Tal, T. (2012). Assessing learning in the outdoors with the field trip in natural environments (FiNE) framework. *International Journal of Science Education, 34*(5), 745-777.

Rennek, J. W. & Marek, E. A. (1990). An educational theory bas efor science teaching. *Journal of Research in Science Teaching.* 27,(3), p.243.

Von Glasersfeld, E. (1989). Cognition, construction of knowledge, and teaching. *Synthese, 80*(1), 121-140.

Yıldırım, A.ve Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştirma yöntemleri* (9. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.

DEVELOPING A DESIGN THINKING BASED OPEN AND DISTANCE LEARNING MODEL

Soner Sözler
School of Foreign Languages, Zonguldak Bülent Ecevit University, Zonguldak, Türkiye
soner.sozler@beun.edu.tr

Gülsün Meriç
Open Education Faculty, Anadolu University, Eskişehir, Türkiye
dr.dr.gulsun@gmail.com

This study has been produced from a PhD dissertation titled "Developing a Design Thinking Based Open and Distance Education Model". The dissertation was consulted by Prof. Dr. Gülsün Meriç of Anadolu University Institute of Social Sciences.

ABSTRACT
The main objective of this study is to develop an in-depth examination of the problems of English language education offered in a foreign language preparatory school of tertiary education in a foreign language preparatory school and to develop a model of English education model as a foreign language through an Open and Distance Learning (ODL) by presenting solutions to these problems in the context of the ODL dimensions. The theoretical basis of the research is constituted by Design Thinking. This approach was instrumental in the selection of participants and method selection.

Within the scope of the study, the opinions of all the stakeholders of a preparatory school which provides English language education as a foreign language affiliated to the higher education institution and field experts in the field of ODL and the subject experts in the field of English education as a foreign language were consulted. This study, which is designed as a qualitative case study, consists of 4 stages. In the first phase, individual interviews were conducted to get the opinions of all the stakeholders in the institution chosen as the source of the problem. In the second stage, the data obtained in the first stage were directed to the subject and field experts. In the third stage, the data obtained from the subject and field experts were presented to the approval of the stakeholders involved in the problem source via an online questionnaire and their opinions were received. In the fourth and last stage, a model has been proposed to the institutions which will provide or providing English as a foreign language by developing a matrix in order to perform a checklist in the light of the data obtained from the third stage.

The results of the study are as follows: It should be assumed that learning can be not only within the classroom but also outside the classroom. In order to provide a blended system, institutions should make the relevant investments and take the necessary steps for the sustainability of these systems. Digital resources should be included in the curriculum and educational activities should be diversified through these resources. In-house communication should be increased through tools such as social networks and virtual classes. Different assessment methods should be employed by recruiting elements such as gamification.

The results of the study will help guide the digitization of higher education institutions providing face to face English as a foreign language.
Keywords: Open and distance learning, Design thinking, Qualitative case study, Blended learning, English as a foreign language.

INTRODUCTION

After more than half a century since Marshall Mcluhan's message to the world in 1964, saying "the medium is the message, this message has not become outdated. In fact, in communication sciences, if the main target is considered to be the transmission of the message by the sender to the recipient and the receiver decodes the sent message (Fiske, 2015), the features that the vehicle possessing the message can add to the message and thus the recipient's ability to open the code have become extremely important. Open and Distance Learning (ODL), which reflects all the changes that information and communication technologies have passed from letter to internet, can provide permanent and in-depth learning by penetrating learning activities thanks to its close relations with communication science and theories (Meriç, 2013).

The above-mentioned potential of ODL serves learners in many areas and moreover, the number of learners in the ODL system has shown a serious leap globally (Shah, 2018). The number of students enrolled in a ODL system showed an increase of over 150% in 1998-2018 (Hero, 2012). This situation has developed in a similar way in our country. For example, while the total number of students enrolled in the higher education ODL system was

1,184,885 in 2014, this figure was 3,448,160 as of the 2017-2018 academic year (CHE, 2018). In other words, an increase of almost 300% has occurred. In parallel with the increase in the number of students, there has been a significant increase in the number of programs offered through ODL. In the United States alone, more than 800 universities provide more than 9400 ODL program services. However, it is stated that there are more than 20 million new registrations per year in these programs (Shah, 2018). In Turkey in 2010, ODL program number provided by an higher education institution was 67 while this number increased to 115 in 2015 (Cabi & Ersoy, 2017).

When the statistics of higher education are examined, it is seen that although there is an increase in the number of students and programs, this increase is not reflected in English education as a Foreign language. As of 2017, there is no program of English education as a Foreign Language through ODL opened at Higher Education level (Cabi & Ersoy, 2017). Higher education institutions try to meet these needs with schools of foreign languages, which usually provide traditional education environments. As of 2018, there are compulsory English preparatory programs in 78 universities and 350 different programs (OSYM, 2017). Although it is such a wide educational environment, failure rates in these prep schools have increased to 70% (SFL Managers, 2017). Academicians working as managers or unit managers in schools of foreign languages established a platform called School of Foreign Languages Administrators in 2007 in order to find solutions to the problems mentioned above. Participants from these institutions meet regularly every year and issue a final statement at the end of each meeting, especially addressing the problems of preparatory schools (SFL Managers, 2017). When these statements are examined, the main problems are;

• insufficiency of education period,
• the content provided cannot be tailored to the learner needs,
• the content to be provided cannot be transferred within the current period,
• lack of individual work opportunities for learners,
• lack of extracurricular activities,
• technology-supported environments are not widely available,
• School dropout rates based on 35%,
• Increase in the rate of transition to the Turkish program,
• material and motivation problems in repeat classes,
•learners cannot be involved in active learning processes in face-to-face learning activities and thus remain passive learners,
• more widespread teacher-centered educational activities

However, the problems summarized above are also included in the final year's declaration. In other words, they have not resolved yet.

On the other hand, the Council of Turkish Higher Education provided a report that evaluates the programs of the schools and possible solutions of the existing problems in order to identify and solve the problems that caused failure in cooperation with British Council in 2015. When this report examined, while G20 countries as Russia, China, India and South Korea are trying to improve the quality of their universities by performing projects that intended to boost their position in the rankings, Turkey has greatly increased the number of university students . However, the report found that qualitative studies, research or projects were not realized to the same extent. It was also suggested that the Turkish government should initiate a similar project to improve the quality of universities (CHE, 2015). In addition to the above-mentioned findings of the report, in English Proficiency Index (EPI) Turkey's ranking is 41 out of 60 countries and moreover he could not make any progress since then.

At this point, the need for an innovation or a new perspective is emerging. Design Thinking, which is defined as a user-oriented approach, can be called as a method or an innovation that investigates problem areas in depth and in a multidimensional way and aims to produce the solutions that the user may desire by looking at the problem areas that he / she identified (Designorate, 2017). In other words, if the trainers are considered as suppliers and learners as customers, Design Thinking approaches the problems within the scope of customer satisfaction and thus aims to increase the success of the product by making the customer more like the product used. World-renowned companies such as IKEA, Apple, IBM and Toyota created design units and achieved annual profit rates up to 129% (Designorate, 2017). Although there are many smaller enterprises that have implemented the Design Thinking approach, it is possible to find examples in which this approach is applied in educational environments. For example, there are many examples where a teacher changes the seating order in the classroom as a result of using this approach in order to increase the motivation and consequently the performance of the students in the classroom, and also update the course hours and further develop the course content and practices according to the interest of the learners (IDEO, 2017).

Just like ODL, Design Thinking, which has flexibility in its structure and has learners at its center, is a circular approach that focuses on processes. Although there is more than one model, there are 3 important and common stages of the models. The first and the most comprehensive of these stages is to establish empathy (Coene, 2016). In order to implement this stage, an ethnographic approach, which can both facilitate and evaluate a change (Patton, 2014), is required. It is extremely important for problem solving to be able to analyze the problem areas in depth

by interviewing the people who are the real problem and the source of the problem, observing their environments and most importantly experiencing their problems (IDEO, 2017). Following the empathy phase, the problems identified in the first phase are visualized and presented to the subject and field experts. In other words, this stage is the stage of ideate. However, the ideas produced must be valid, desirable (by the target audience), applicable (physical facilities, technology, etc.) and sustainable. At this point, it is recommended to cooperate and consult the opinion of multiple people. As in all stages, this stage can be returned to the previous stage if desired. The final stage of Design Thinking, which has a circular structure from start to finish, is the realization (test) stage. Findings that are unearthed in the first stage of the work are implemented through various activities and feedback is targeted. The modeling produced as a result of the feedback is rearranged in order to maximize the satisfaction of the target audience (Coursera, 2018).

As can be seen in the Design Thinking stages briefly discussed above, in-depth examination of the education provided in the School of Foreign Languages of higher education institutions can ensure that all actors (managers, trainers, learners) of these schools are more satisfied. Thus, a new perspective and approach to the problems that have been expressed for a long time but which cannot be produced as a permanent solution can be produced. However, this approach can ensure that each institution can produce its own solutions and achieve more sustainable success.

In addition, a number of limitations brought about by the traditional educational environments that cause the above-mentioned problems can be easily overcome by the cooperation of Design Thinking and ODL Thus, both the flexible, modern, open to change and development structure of the ODL (Doğan & Meriç, 2013) and the circular structure of Design Thinking can be employed to ensure that the educational environments in question reach contemporary conditions and goals. Thus, the rapid development and change of information and communication technologies can be more easily reflected in educational environments and these environments can be adapted to the developing technology. Thus, the above mentioned problems such as low teacher-learner motivation, high failure rates and inability to do extracurricular activities can be overcome and the success rate in English preparatory schools connected to higher education institutions can be increased.

The purpose of the study

The main purpose of this study is to investigate the problems of English education in a foreign language preparatory school of a state university affiliated to higher education by using the Design Thinking approach, and to propose an Open and Distance English as a Foreign Language model by offering solutions to these problems within the framework of ODL dimensions.

Another aim of the study is to investigate and reveal the problems of English education in the foreign language preparatory school of higher education which is chosen as problem area in terms of learners, instructors and managers. In this direction, an ethnographic approach has been exhibited within the emotional stage of Design Thinking for in-depth identification of the problem areas and thus, it has been aimed to identify the problems experienced in the field by establishing sympathy with all actors in the field in all dimensions.

One another aim of the study is to create ideas that can provide solutions from a learner's perspective by visualizing the problem areas identified by establishing sympathy through subject and field expert views.

The final aim of the study is to present the solution proposals obtained in the previous stage to the opinions of the actors in the problem source and thus to propose the intended model design as the main purpose of the study.

In order to achieve the objectives of the study, the following questions were addressed in the framework of the stages of Design Thinking and the dimensions of management, learning, communication, technology and assessment of the ODL and English as a foreign language;

1) What are the opinions of learners, teachers and administrators about the problems experienced in the dimensions of management in a state preparatory program providing English education as a Foreign Language?

a. In the dimension of management; what solutions do the content and subject experts offer for the stated problems and the participants' wishes for their school?

b. What are the opinions of learners, instructors and managers about the solutions proposed in the dimension of management?

2) What are the opinions of learners, teachers and administrators about the problems experienced in the dimensions of learning in a state preparatory program providing English education as a Foreign Language?

a. In the dimension of learning; what solutions do the content and subject experts offer for the stated problems and the participants' wishes for their school?

b. What are the opinions of learners, instructors and managers about the solutions proposed in the dimension of learning?

3) What are the opinions of learners, teachers and administrators about the problems experienced in the dimensions of communication in a state preparatory program providing English education as a Foreign Language?

a. In the dimension of communication; what solutions do the content and subject experts offer for the

stated problems and the participants' wishes for their school?

b. What are the opinions of learners, instructors and managers about the solutions proposed in the dimension of communication?

4) What are the opinions of learners, teachers and administrators about the problems experienced in the dimensions of technology in a state preparatory program providing English education as a Foreign Language?

a. In the dimension of technology; what solutions do the content and subject experts offer for the stated problems and the participants' wishes for their school?

b. What are the opinions of learners, instructors and managers about the solutions proposed in the dimension of technology?

5) What are the opinions of learners, teachers and administrators about the problems experienced in the dimensions of assessment in a state preparatory program providing English education as a Foreign Language?

a. In the dimension of assessment; what solutions do the content and subject experts offer for the stated problems and the participants' wishes for their school?

b. What are the opinions of learners, instructors and managers about the solutions proposed in the dimension of assessment?

The theoretical framework of the study

This study based on 3 dimensions that are Open and Distance Learning, Design Thinking and Teaching English as a Foreign Language. A new model for prep schools in state universities has been designed thanks to these 3 dimensions.

Open and Distance Learning

Moore and Kearsley (1996) defined Open Learning as the ability of learners to access the desired course, program or any content without any requirement or prerequisite. They also stated that most open universities are established on this basis, and thus Open Learning enables them to work without any academic constraints. UNESCO (2016), on the other hand, has identified OL as the headline used for any learning-teaching scheme that systematically seeks to remove learning barriers to age, time, place or area.

As it can be understood from the definitions given above, OL has increased its number of learners every day by turning into a current due to its feature of lack of any prerequisites and many other features. This trend has led to approaches such as Massive Open Online Courses (MOOCs) and Open Educational Resources (OER). As of 2016, the number of Massive Open Online Courses offered worldwide has reached 6850, including more than 700 universities and more than 58 million learners (Central, 2016). The concept of openness is highly adopted by Higher Education. Many higher education institutions have begun to update educational environments by adding OE facilities to existing educational services (UNESCO, 2001). In addition, the number of Open Universities reached 67 in 2018 (Wikipedia, 2018).

Distance Learning is a form of learning that uses technical media to remove the distance between the parties involved in the learning process, especially thanks to new communication methods and opportunities that have been developing rapidly in recent years, but the capacity of the media used to provide bi-directional communication between the learner and the instructor is a vital part of the process. Therefore, Distance Learning is an institutional formal education in which learners are grouped differently and telecommunications systems are used to link learners, resources and tutorials (Simonson, Schlosser and Orellana, 2011). Moreover, Distance learning is defined as a kind of ODL where the learner and the teacher are located in different geographically diverse environments (UNESCO, 2016).Gerber and Scott (2007), on the other hand, described the DL as simply learning from different places. To be further elaborated, DL is defined as the learning method (elearninggnc, 2018) that uses audio, video, radio, television, computer and internet formats to remove geographical time and distance.

Dimensions of ODL

The dimensions of open and distance learning environments are discussed at two levels as macro and micro and it is emphasized that each dimension should be structured according to Learning and Communication Theories. However, it has been stated that the dimensions of management, communication, learning, technology and assessment should be considered separately at the macro level and the sub-dimensions of each macro level should also be considered in order to establish the ODL environments (Meriç, 2013). In the same way, the organizational, communicative and educational dimensions of ODL were mentioned in the theories and synthesis of theories that existed until the 21st century. However, it is also stated that developing and changing ODL environments in the light of information and communication technologies should be handled with more current dimensions (communication, education, management and technology) (Doğan & Meriç, 2013).

THE DIMENSIONS OF ODL	
MACRO LEVEL	**MİCRO LEVEL**
Management	• Human Labor • Resources out of human power • Law, legislation and regulations • Economical resources
Communication	• Synchronous interaction • Asynchronous interaction • Blended (Synchronous & Asynchronous) interaction
Learning	• Speed of individual learning • Individual will, expectation and necessities • Differentiated learners
Technology	• Infrastructure • Software • Hardware • Physical Buildings
Assessment	• Internal and external assessment • Short and Long Term assessment • Foundation, program and class assessment • Work load assessment • Learner assessment

Design Thinking

It can be misleading to think that design thinking is a new formation or concept. It is possible to say that it is an approach used to design bridges, roads and even subway systems before being defined in the academic literature (Gibsons, 2016). To share a concrete example of this; in the early 1900s, before the Charles-Ray Eames couple designed chairs, they began to identify many needs under the title of "learning by doing chair. Today, the chairs designed by this couple are still being produced. In the 1960s, fashion designer Jean Muir was known for trying to understand how she would feel in a dress she had designed before creating her own designs. The approaches of these designers can be considered as the first examples of Design Thinking since they try to understand the feelings of the customers before designing (Gibsons, 2016). However, this approach was later seen as a point of solution when larger companies failed to satisfy their customers and needed to be standardized. In the light of these developments, Design Thinking was first described by Bryan Lawson in the 1980s as an adventurous way of generating ideas focused on solving problem situations (Gibsons, 2016).

The current situation of teaching English as a foreign language in prep schools in Turkey

Turkey English as a foreign language in education in higher education institutions in the Middle East Technical University, at 1961 English Language Preparatory Division has begun preparations for the establishment of the school is. Later, in 1981, with the establishment of the Council of Higher Education (YÖK) with the Higher Education Law dated 4/11/1981 and numbered 2547, it was possible to establish preparatory schools providing English language education in universities (Çakır, 2017).

When the related article is examined, it is possible to say that the preparatory programs that will provide English education as a foreign language are aimed at focusing on the use of language and improving language skills. However, contrary to what is stated in the law, it is stated that the practical applications in English language education remains in theory and put into the second plan (Gökdemir, 2005). Moreover, in the literature, English preparatory education in higher education has been discussed in many studies with different perspectives and research patterns (Öztürk, 2014; Özkanal & Hakan, 2010; Kırkgöz, 2009b; Örs, 2006; Çoşkun, 2013). However, the majority of these studies was handled from a learner perspective and did not address the problem in prep schools much more (Aydın, et al., 2017, p. 1).

METHOD

This research, designed as a qualitative case study, will refer to expert opinions through individual interviews, focus group interviews and questionnaires. Thus, it aims to create predictions about the qualities that Design Thinking approach will provide to the dimensions of the empathize, ideate and implement stages within the scope of the management, learning, communication, technology and assessment dimensions of the higher education institutions providing higher ODL service (Meriç, 2013). The concept of qualitative research has been defined as a very broad concept with different perspectives such as anthropology, sociology, linguistics, political sciences and philosophy (Patton, 2002). However, qualitative research can be defined as the process of acquiring information by observing, interviewing or evaluating the documents with their natural appearance to which they are connected and taking part in them, and developing theory by analyzing and interpreting this information (İslamoğlu, 2009).

The research design consists of 4 stages. In the first stage of the research, the devices of the first stage of Design Thinking approach, which is the empathize (IDEO, 2012) stage, were employed. At this point, individual opinions of all the stakeholders (students, trainers and administrators) of a state university preparatory school providing education in English as a foreign language were used in order to determine in depth the conditions that existed in the school and the situations that the stakeholders participating in the study dreamed of being in the institution to which they belong. In this context, an online questionnaire consisting of open-ended questions was prepared in order to reach the maximum number of students. The questionnaire was made available to students for 4 weeks in order to enable students to write in-depth answers in a computer lab environment. In addition, in the first stage of the study, individual interviews were conducted with the trainers and managers, and their discomfort in the institution they were affiliated with and the dreams that the participants wish in their institution were asked in the context of the 5 dimensions of ODL.

The second stage of the study is the ideate stage which is the second stage of Design Thinking approach. At this stage, the problems and dreams obtained in the first phase of the study were visualized as the main themes and presented to expert opinions through focus group interviews and asked how the identified problems could be realized through the OBL.

The third stage of the study is the implement stage which is the third stage of Design Thinking. A questionnaire was developed in the light of the data obtained in the first two stages. The validity and reliability studies of the developed questionnaire were made and made ready for implementation. The questionnaire was presented to the opinions of all stakeholders in the preparatory school of the state university affiliated to the Higher Education Institution.

The fourth and final stage of the study is to develop a 3-dimensional matrix in the light of the consensus of the survey items applied in the 3rd stage and to present the model proposal.

The findings obtained from the above-mentioned stages provide very important clues for designing an Open and Distance Learning Model Based on Design Thinking.

In order to structure the processes of this research with Design Thinking approach, it is aimed to consult the opinions of all stakeholders in the problem area. In line with this objective, Zonguldak Bülent Ecevit University School of Foreign Languages and Anadolu University, which has experience in all aspects of ODL (Okur, 2012) have been selected as research area in order to apply the expert opinions required to solve the problems identified through ODL.

The first stage of the study was attended by the students, instructors and administrators of the School of Foreign Languages of Zonguldak Bülent Ecevit University. At this stage, the only criterion for selecting the students to participate in the study was determined as being a preparatory student (n = 224). On the other hand, the following criteria were taken into consideration for the selection of instructors (11) and managers (3) to participate in the study:

- having been working at the school for at least 10 years,
- to have a BA degree in the related field,
- taking part in the units or offices of the school

In this direction, an invitation list was created from the experts working in Anadolu University in order to identify the experts who will participate in the second phase of the research, the visualization phase. When creating this invitation list, the following criteria are taken into consideration separately for the areas of ODL (n=10) and the areas of Teaching English as a Foreign Language (n=10).

ODL	TEFL
• To be a faculty member at Anadolu University	• To be a faculty member at Anadolu University

• At least 5 years of experience in the field of ODL,	• At least 5 years of experience in the field of TEFL,
• Having at least 5 years of experience in theory or practice in the field of ODL,	• Having at least 5 years of experience in theory or practice in the field of ODL and TEFL

Data Collection and Analysis

Each stage of the study employed a different data collection tool. In the first stage of the study an online questionnaire was employed. This questionnaire was addressed to 224 prep school students in order to learn the problems that make them feel uncomfortable and the wishes that they want to be realized at their school. To gain information about the instructors and the managers working in the problem area school semi structured interviews were used. Each interview has only 5 questions searching for the problems and wishes of the participants about their schools.

The data obtained from the online questionnaires and the interviews were transferred to the generated coding tables and analyzed by 3 different researchers. As a result of the analyzes, the themes were brought together by the topics addressed by more than one participant. In other words, themes are filtered from the codes column. The same process was then performed to identify the main themes. The analysis tables formed by 3 separate researchers were brought together and the main themes included in the 3 analysis tables were transferred to the relevant column of the model matrix that was created to be presented to the experts in the focus group discussions.

Design Thinking	**Open and Distance Learning**					Teaching English as a Foreign Language
	Management	*Technology*	*Communication*	*Learning*	*Assessment*	

In the second stage of the study the findings of the first stage were presented to the content and subject experts through focus groups. There were focus groups that served to the ideation stage of the Design Thinking approach. The themes expressed by the experts were defined with the same analyze process in the first stage.

In the third stage, an online questionnaire was developed with the ideas addressing to the problems mentioned in the first stage. This questionnaire was applied to the participants of the first stage. By this way, most agreed items were found out. These items were used to develop the model.

FINDINGS

Findings of the learners

Despite the fact that face-to-face education is provided in the institution chosen as the problem area, it has been revealed that learners have problems in terms of reaching the management. In addition, they dream of a more accessible management that is sensitive to the learner. Moreover, it was found out that the determined course hours and duration of the education were insufficient and also the beginning and ending hours of the courses were not appropriate. It turned out that they dreamed of redesigning the duration of the education, the course hours and the beginning and the end hours of the course in a more appropriate way to the learner.

There was also a desire to learn from foreign instructors whose native language is English. In addition, it was stated that they found the cost of educational materials expensive and therefore dreamed of taking lessons from foreign instructors and purchasing more cost-effective educational materials.

It was found out that the learners could not reach the instructors or managers outside the hours of education. The learners, who stated that they do not have any social activities outside the school, expressed that they had a lack of communication with the instructors and administrators. They also expressed that they dreamed of a team that would listen to the needs of the learners, to be able to communicate with the administrators and the teachers outside the school hours and thus to increase the level of communication in the school.

One another point that was found out is the underlying problem of time was accompanied by other problems related to learning. Because of the insufficient hours, learning activities were more focused on grammar and could not allocate sufficient time to other language skills. In addition, it was emphasized that the problem of lack of time did not enable the repetition of the subject and because of this many subjects were dealt with quickly and no material other than the course materials could be used which causes a serious adaptation problem in themselves. Therefore, it has been stated that learning becomes extremely uniform and far from entertainment. It is stated that all the

language skills are covered, there is no time pressure, it can be utilized from different sources and the learning-teaching interaction is more intense and it is imagined that learning activities will be more fun by using more technology in learning environments.

One other stated problem was using technology only in laboratory courses in educational activities but the internet service used in computers is very slow and therefore technology makes it more difficult than facilitating. In addition, it was revealed that the use of mobile technology was prohibited in courses other than laboratory courses and that learning activities continued only through the course book. Moreover, it was stated that there is not much technological support. Hence, an interactive environment that can support the subjects outside school hours and faster internet service in the school, using smart boards instead of an old technology such as projection in classrooms is wished.

It was stated by the learners that the number of exams is very high and therefore there is not much time interval between exams. In addition, it was stated that the frequent quizzes have little contribution to the overall average and contrary to this situation the effect of the final exam on the grading system is very severe. So, including the classroom performance in the grading system is desired.

Findings of the instructors and managers

It has emerged that the management is not in contact with learners and instructors because of having to focus only on administrative issues. It has been revealed that the same obligation excludes managers from educational activities and thus creates a deficiency in terms of functioning. It has been revealed that the vocational training activities are not carried out adequately and the inadequacy of the training period causes many problems. In this sense, it has been stated that an institution where management is more accessible and involved in education and training processes and vocational training activities are realized more is imagined.

It was stated that the number of social activities was very low, communication outside the school could not be established and there were problems in order to communicate with the learners. It has been found that this situation causes the development of a sense of belonging in the learner and hence constitutes an obstacle for the achievement of learning outcomes.

It was found out that the time limit actually brought the pressure of the curriculum and therefore it was not possible to benefit from a source other than the materials chosen as the course material and this situation caused a decrease in motivation both in the learners and the instructors after a while. It was stated that the lack of an institutional objective led to the adoption of books as goals rather than tools. It is underlined that this situation creates an exam-oriented perspective in both the learner and the teacher, and thus the learning environment constitutes a teacher-centered system that tries to memorize the given without questioning rather than a questioning or problem-solving thinking approach. It is also emphasized that such a system constitutes a student group that is not responsible for its own learning, memorizing, low motivated, focused on exams and absenteeism, and is an extremely inefficient element for the learning environment. It was stated that the loss of motivation in the learner negatively affected the instructor. In addition, it was said that the materials were more tools than goals, that the learner was responsible for their own learning and therefore a learning environment where both the learner and the instructor had high motivation.

It is stated that the technological equipment is old and internet access is insufficient and any other technological device where the technology is measured only by computer cannot be included in the learning activity. In addition, it has been revealed that the curriculum pressure restricts the use of existing technology and therefore the technology cannot be used effectively. It has been stated that it is imagined that trainings for the more effective use of technology will be provided to the learners and learners, which technology-based activities can be included in the curriculum and that technology can be used more effectively in learning environments.

It was stated that the activities done in the books or the subjects presented by the books were evaluated and the errors of the learners could not be emphasized sufficiently due to the problem of time. It was stated that the low working tempo of the learners lowers the assessment levels and this problem can be overcome with different assessment systems. In addition, it was revealed that the number of exams was very high and therefore the exams became monotonous and ignored by the learner.

Findings of the focus groups(Content and Subject experts)

It is stated that the institution should have a well-established e-campus system or an education management system. It was stated that both the instructors and the administrators could organize online consultancy hours on the day and hours determined through these systems, both administratively and academically, and such an environment could help the learner to reach more information. It has been stated that a blended or inverted system can be much more useful, so that a learner or tutorial can be presented either face-to-face or a blended program as well as WEB 2.0 tools. Massive Open Online Courses are also available. It has been stated that the said system will have positive contributions to the institution in terms of cost-benefit. However, it is emphasized that the administrations should accept that the courses are not only in the classroom and design their managerial plans accordingly. In addition, if a blended system is to be proposed, it is emphasized that it will be very beneficial for all stakeholders in the institution to receive training on the inclusion of digital tools and equipment. It was also stated that it would be

very useful for managers to inform both learners and instructors about extracurricular resources.
In all platforms where learners take part, it is stated that accounts should be created on behalf of the school so that the stakeholders of the institution should register to these platforms. In this way, it is stated that all stakeholders of the institution can share on these platforms both academically and socially and thus play a very important role in the development of sense of belonging among stakeholders. In addition, all the activities to be organized through these platforms can be announced and the question of whether such activities will be held can also be questioned through surveys and more stakeholders can be included in the activities. Finally, it has been found that an online user guide to be prepared by the organization can be of great help in the early days of the learner. It has been stated that large screens (T.V etc.) can be used as visual tools in various parts of the school and through these tools both social announcements and visual and auditory materials prepared by the institution can be used and thus peripheral learning can occur in the learner. However, it was emphasized that the presence of a group of instructors who manage the social accounts to be created can be very useful for providing feedback to the learners in a shorter time. It is also stated that such environments are very useful for peer learning and nurture a sense of belonging positively.
It is stated that a blended or inverted system can be important in overcoming the time pressure and such a system can increase the interest of the learner through interactive applications, gamification elements, and thus the course activities can be diversified. It was added that sharing of videos and similar contents to be prepared by the learners through social network accounts created as belonging to the institution may be a triggering factor in terms of internal motivation. It was also stated that a system developed in a blended or inverted manner would not only be limited to the duration of preparatory education but could also be used during university education. Finally, it has been suggested that the inclusion of mobile learning activities in the preparatory curriculum may add color to course work and should be considered as an effective motivation element.
It was stated that investments that would make the use of technology more efficient should be made and all the visual, audio or textual technologies available to the administrations should be put into service in order for the learners to learn better. However, it has been stated that the inclusion of the educational activities provided by interactive environments in the curriculum can be beneficial in terms of technology integration in learning environments. For example, it is stated that a common online document can be prepared for each class so that in-class activities can be carried out outside the class. In addition, it was stated that providing vocational training to stakeholders regarding the use of these technological elements can contribute positively to the inclusion of technology factor in face-to-face education environments. In terms of insufficient training time, it is stated that a blended or inverted system discussed in the previous dimensions will help to solve the problem and contribute to the integration of technology. For example, it was stated that videos on the use of different foreign language contents could be opened through a common platform prepared by the school and established for the use of learners, and thus technology elements could be more involved in face-to-face instruction.
In order to overcome the problems at the assessment point, it is stated that the game can be used with the examination systems, that is, the learner should use the language skills necessary to complete a stage within the game and thus the learner will have to use certain language skills. In addition, it was revealed that the video recordings prepared by the instructor from the common platforms established on behalf of the school or classroom could be shared and used in terms of repetition and thus the time pressure could be overcome. In addition, it is added that project assignments related to the use of language can be given in order to use different assessment systems. In this way, it was stated that these projects made by the learner could be shared from the online environment of the school or classroom and it would be possible for the learner to receive feedback from both their peers and faculty members and as a result, it would be possible for the peers to question or better understand certain issues.

CONCLUSIONS

It was stated that the dimensions of ODL used to reach the results of the study have a cyclical structure and an update, renewal or improvement to be applied in any of these dimensions will directly affect the other dimensions. Therefore, in order to obtain a sustainable model, these dimensions should be considered as a whole and the targeted changes or updates should be made considering all the dimensions.
Through focus group interviews, solution suggestions by experts were directed to participants through an online survey. The rate of disagreement with any recommendations made in the survey is not higher. Therefore, it can be concluded that all proposed solutions can contribute to the improvement of the problems expressed by the participants.

DESIGN THINKING	OPEN AND DISTANCE LEARNING					TEACHING ENGLISH AS A FOREIGN LANGUAGE
	MANAGEMENT	TECHNOLOGY	COMMUNICATION	LEARNING	ASSESSMENT	
	Providing the necessary environment for effective and efficient education and training activities Adopting the idea that learning can take place outside the classroom and developing institutional policies within this framework Create a blended curriculum by developing or providing an e-campus system Making all available technology visual, audio or textual to the service of the stakeholders	Upgrading existing technology, ensuring sustainable and self-renewing technological elements Ensuring more effective use of technology by providing vocational training activities to stakeholders Include mobile learning, Open Educational Resources, Massive Open Online Courses and similar learning platforms in the curriculum	Increasing internal communication through social networks Strengthen communication by providing faster feedback through a group of tutorials to manage social networks Increasing the number of social activities Increasing peer learning by sharing projects for the use of language among learners	Providing diversification of course activities by incorporating content such as interactive applications, gamification elements and mobile learning activities into learning-teaching activities Create virtual classrooms through classroom-based Web tools and expose learners to more English Giving importance to the use of language in classroom activities by transferring topics through a blended system	Diversification of assessment activities and gamification elements Making repetition possible by creating feedback videos Utilizing Open Education Resources and Massive Open Online Lessons when providing feedback Provide instant feedback with interactive mobile learning activities	

The suggestions for institutions that want to provide English as a foreign language through ODL are as follows:
1. It should be recognized that the educational activities are not only in the classroom but also institutional planning should be done in this way.
2. Technological equipment and infrastructure that can raise the level of learning outcomes should be established and the existing infrastructure and equipment should be updated or renewed. Moreover, necessary steps should be taken to ensure the sustainability of technological elements.
3. At least 1 ODL expert should be employed at the institution.
4. An established e-campus system must be acquired or developed to meet the dynamics of the organization.
5. Flexible learning programs should be developed by developing blended curricula as well as face-to-face curricula.
6. Factors such as time limit should be disabled by creating a blended system through systems such as e-campus. Thus, it should be aimed to make positive contribution to learning outcomes by taking learning out of the classroom.
7. All existing technology, visual, audio or textual, should be made available to the stakeholders of the organization.
8. All stakeholders (learner, instructor, manager) involved in the introduction of digital tools and equipment should be trained within the scope of vocational training activities. In addition, training should be provided to stakeholders on the use of the system and the use of Web 2.0 tools to ensure their effective use, thus enabling the effective, efficient and attractive inclusion of technology in learning and teaching activities.
9. The stakeholders of the institution should be informed and guided through extra-curricular resources that can be used to study English as a foreign language through AUS.
10. It should take place as an institution on social networking platforms and the stakeholders of the institution should be communicated through these platforms.
11. By setting up a teaching team to manage social network accounts, learners should receive feedback in less time.
12. It is necessary to communicate with stakeholders and to contribute to the development of a sense of belonging by setting concurrent consultancy hours at regular intervals.
13. Open Education Resources and mobile learning activities should be included in the curriculum and aim to take learning out of the classroom and achieve more positive results in terms of cost-effectiveness.
14. The content provided through the Massive Open Online Courses must be recognized and included in the curriculum.

The suggestions for practitioners who want to provide English as a Foreign Language through the ODL are as follows:
1. Learners should be exposed to the language more by employing Web 2.0 tools through a blended system.
2. An online user guide should be developed by the institution and it should be aimed for the learners to make their adaptation process more efficient.
3. Social events organized from the social network accounts of the organization should be announced and more stakeholders should be involved in the activities.
4. Large screens (T.V., etc.) should be used as visual and auditory devices in the appropriate places of the institution and it should be aimed to provide peripheral learning by sharing the contents prepared by the institution.
5. Content such as interactive applications, gamification elements and mobile learning activities should be included in the learning-teaching activities to keep the learner's interest alive and the course activities should be diversified.
6. It should be aimed to increase the internal motivation of the learners by sharing the contents prepared by the learners or the institutions through social network accounts or e-campus system of the institution.
7. Efforts towards the use of information acquired through social networks should be encouraged and inter-stakeholder interactions should be ensured by enabling more effective use of elements such as peer learning. This should help to raise the level of awareness in the learner to establish responsibility for his or her own learning.
8. An online platform, such as the G-suite, should be created for each class in the institution and out-of-class activities of that class should be held.
9. Videos should be prepared by the instructors of each class and the subject should be repeated to reinforce the subjects discussed and to gain time for the subject transfer.
10. Project assignments that enable the use of different assessment systems and the use of language should

be given and it should be aimed for the learners to share online and to receive feedback from both their peers and instructors.

Suggestions for learners of English as a Foreign Language through ODL are as follows:
1. Be willing to receive training on the effective use of technology.
2. Know the purpose of learning and determine their own needs.
3. Know that he / she is in control of extracurricular activities provided by the institution.
4. Interact with stakeholders in the organization.
5. Should be able to make self-evaluation and identify aspects that are open to development.

The suggestions for researchers who want to provide English as a foreign language through ODL are as follows:
1. Through the ODL, the English education model as a foreign language can be developed or updated by different researchers.
2. The scope of the study can be expanded by joining more than one institution in the research processes.
3. A model can be developed by using different theories.
4. Different research patterns can be used according to the quantitative research method to provide English education as a foreign language through ODL.

In conclusion, in this study; a method has been developed by providing management, communication, technology, learning and evaluation dimensions in providing English education as a foreign language through ODL.
By sharing this study in which a model proposal has been developed by using the Design Thinking approach in all the dimensions mentioned above, it will be ensured that the knowledge of the people will be increased. Thus, it will be ensured that the subject covered in the thesis is discussed in more detail. As a result, this study was finalized by being converted to a model to be reflected in the application.

REFERENCES

Aydın, B., Kızıltan, N., Öztürk, G., İpek, Ö. F., Yükselir, C., & Beceren, S. (2017). Optional English Preparatory Programs after HEC 2016 Regulation: Opinions of Administrators on the Current Situation and Problems. *Anadolu University Journal of Education Faculty*, 1-14.

Cabi, E., & Ersoy, H. (2017). Analysis of Distance Education Practices in Higher Education: The Example of Turkey. *Journal of Higher Education and Science*, p. 419-429.

Coene, S. (2016, Ekim 21). *Urgently Wanted: The Design Driven Manager*. medium:received from https://medium.com/@saracoene/urgently-wanted-the-design-driven-manager-1595bd6da023

Coursera. (2018, 01 01). *Design Thinking for Innovation*. Coursera:received from https://www.coursera.org/learn/uva-darden-design-thinking-innovation

Çakır, A. (2017). Foreign Language Education in Turkey Before and After YÖK (Council of Higher Education). *Journal of Language Research*, 1-18.

Designorate. (2017, 01 02). *Design Thinking Guide:What, Why and How*. Designorate: received from http://www.designorate.com/category/design-thinking/

Doğan, G. G., & Meriç, G. (2013). *Distance Computer Engineering Eduation. A Flexible Model Suggestion in the Framework of Socio-Technic Theory.* Ankara: Kültür Ajans Publications.

eLLEARNINGNC. (2018). *What is eLearning?* eLLEARNINGNC: received from http://www.elearningnc.gov/about_elearning/what_is_elearning/

Fiske, J. (1996). *Introduction to Communication Sciences (Çev. Süleyman İrvan).* Ankara: Ark.

Galusha, J. M. (1998). Barriers to Learning in Distance Education.

Gerber, S., & Scott, L. (2007). Designing a learning curriculum and technology's role in it. *Educational Technology Research and Development*, *55*(5), 461-478.

Gibsons, S. (2016). *Nielsen Norman Group*. received from https://www.nngroup.com/articles/design-thinking/

Gökdemir, C. V. (2005*). Our Success at Universities giving Foreign Language Education*. *Atatürk University Journal of Social Sciences*, 251-264.

Hero, C. (2012, Mart 5). *The Growth of Distance Learning*. Course Hero:received from https://www.coursehero.com/blog/infographic-the-growth-of-distance-learning/

IDEO. (2012). *Design Thinking for Educators.* New York: IDEO.

IDEO. (2017). *Design Thinking for Educators.* IDEO.

Meriç G. (2013). *Designing Distance Education Environments.* Ankara: Kültür Ajans Publications.

Moore, M. Kearsley. G.(1996). *Distance education: A systems view.*

ÖSYM. (2017). *Obligatory Prep Schools and Departments.* Received from: https://dokuman.osym.gov.tr/pdfdokuman/2016/KHK/ZORUNLUINGILIZCEHAZIRLIK24082016.pdf

Patton, M. Q. (2014). *Qualitative Research and Assessment Techniques.* Ankara: Pegem Academy.

Shah, D. (2018, Ocak 18). *By The Numbers: MOOCS in 2017*. Class Central: received from https://www.class-central.com/report/mooc-stats-2017/

Simonson, M., Schlosser, C., & Orellana, A. (2011). Distance education research: A review of the literature. *Journal of Computing in Higher Education*, *23*(2-3), 124.

UNESCO. (2001, Kasım). *Annual report 2000-2001: UNESCO Institute for Education.* UNESCO Institute for Lifelong Learning: received from http://uil.unesco.org/annual-report-2000-2001-unesco-institute-education

UNESCO. (2002). *Open and distance learning: trends, policy and strategy considerations.* Unesco.

UNESCO. (2016). *Global education monitoring report, 2016: Place: inclusive and sustainable cities.* UNESCO Digital Library: received from https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000246230

Wikipedia. (2018). *List of Open Universities*. Wikipedia:received from https://en.wikipedia.org/wiki/List_of_open_universities

SFLM . (2017). *11. Meeting of School of Foreign Language Managers.* received from: https://ydyotr.wordpress.com/

CHE. (2018). *Content Management System of CHE*. 2017-2018 Academic Year Statistics: received from https://istatistik.yok.gov.tr/

CHE. (2015). *British Council Report: The State of English in Higher Education in Turkey*. received from : http://www.yok.gov.tr/web/guest/anasayfa;jsessionid=121C9A903D6C2094E605D176B3037D6E?p_p_auth=1MMjCE8C&p_p_id=101&p_p_lifecycle=0&p_p_state=maximized&p_p_mode=view&_101_struts_action=%2Fasset_publisher%2Fview_content&_101_assetEntryId=20071352&_101_type=c

DEVELOPMENT OF A SCALE TO MEASURE STUDENTS' SATISFACTION ABOUT DORMITORY SERVICES

Hülya Şenol
hulya.senol@emu.edu.tr

Mehmet Çağlar
chaglarm@yahoo.co.uk

ABSTRACT
The aim of this study is to develop a "Dormitory Satisfaction Scale" to measure the satisfaction level of university students about dormitory services. In this research, a descriptive research method was used. National and international literature on the subject, the models measuring the quality of service and TRNC Higher Education Dormitory Regulation were examined. In addition, in order to determine the expectations of university students about the dormitories, 20 university students were asked to write an essay to answer the question "What are the elements that show the quality of the services provided in dormitories?" The 5-point Likert-type scale, which contains 75 propositions, was finalized by considering expert opinions and pilot application. The scale was applied to 320 university students in Turkish Republic of Northern Cyprus in 2019-2020 academic year by using a random sampling method with a 95% confidence level and 3.81% sampling error. The reliability of the scale was determined by the internal consistency test and the half-split method. The construct validity of the scale was measured by Exploratory Factor Analysis (EFA) and Confirmatory Factor Analysis (CFA). The consistency of the total scores of the students from the general and sub-dimensions of the scale to the normal distribution was tested with Kolmogorov-Smirnov and Shapiro-Wilk tests and skewness and kurtosis values of the related scores were taken into consideration. The prepared scale was found to fit normal distribution and parametric hypothesis tests were used. The homogeneity of variances was tested using the Levene test.

DIŞ DEĞERLENDİRME SÜREÇLERİNİN ÜNİVERSİTE PERSONELİNİN KALİTE ALGISINA ETKİSİ

Gökce Becit İşçitürk
gokcebi@nevsehir.edu.tr

Gökhan Seçme
gsecme@nevsehir.edu.tr

Sevil Sungur
sevilsungur@nevsehir.edu.tr

Tekiner KAYA
tekiner.kaya@nevsehir.edu.tr

Erdogan Çiçek
erdogancicek@nevsehir.edu.tr

ÖZET

Üniversite sayılarındaki hızlı artış kurumların nitelik yönünden gelişmeleri ihtiyacını ve bu da kurumlararası rekabeti beraberinde getirmiştir. Artan rekabetin bir sonucu olarak kalite sistemlerindeki arayış, kalite kontrolü ve kalite değerlendirmesi gibi kavramların ortaya çıkmasına neden olmuştur. Kalite süreçlerinin geliştirilmesi için kurumun hem kendini değerlendirmesi hem de bağımsız değerlendiriciler tarafından objektif kriterlere göre değerlendirmeler yapılması gerekmektedir. Ülkemizde Yükseköğretim Kalite Kurulu tarafından yürütülen Kurumsal Dış Değerlendirme Programı, yükseköğretim kurumlarının eğitim-öğretim, araştırma-geliştirme ve yönetim sistemi süreçlerinin Kurumsal Dış Değerlendirme Ölçütleri kapsamında değerlendirilmesini amaçlamaktadır. Bu amaç doğrultusunda tüm Yükseköğretim kurumlarının beş yılda en az bir defa Kurumsal Dış Değerlendirme Programına dâhil olmaları gerekmektedir.Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi 2018 yılı Aralık ayında Dış Değerlendirme Programı kapsamında ziyaret edilmiştir. Bu ziyaret öncesi ve sonrasında akademik ve idari personelle eğitim ve bilgilendirme toplantıları yapılmış, sürecin tabana yayılarak yürütülmesi istenmiştir. Bu araştırmanın amacı üniversitelerde yaşanan dış değerlendirme sürecinin üniversite personelinin kalite algısına etkisinin belirlenmesidir. Akademik ve idari kadroda yer alan 10 personelin katıldığı bu araştırmada veriler yarı-yapılandırılmış görüşme tekniği ile toplanmıştır. Elde edilen veriler araştırma soruları dikkate alınarak betimsel olarak analiz edilmiştir.

DÜNYA'DA ve TÜRKİYE'DE AÇIK ÖĞRETİM MEZUN BİLGİ SİSTEMLERİNİN DURUMU

Ali İhsan İBILEME
Computer Research and Application Center, Anadolu University, Eskişehir, Turkey
aiibileme@anadolu.edu.tr

Mehmet FIRAT
Open Education Faculty, Anadolu University, Eskişehir, Turkey
mfirat@anadolu.edu.tr

ÖZET
Kitlesel öğretim yapan açık öğretim kurumlarında her yıl yüzbinlerce öğrenci mezun edilmektedir. Sadece Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Sisteminde 2019-2020 güz dönemi itibariyle 3.1 milyon öğrenci mezun edilmiştir. Bu durum, açık öğretim kurumlarında mezunlara yönelik çalışmaların ve uygun mezun bilgi sistemlerinin (MBS) büyük önem taşıdığını göstermektedir. Ulusal ve uluslararası düzeyde açık öğretim yapan kurumlarda çeşitli uygulamalar bulunmaktadır. Ancak alanda açık öğretim mezunlarına yönelik MBS geliştirme çalışmaları yeterli düzeyde değildir. Ulaşılan uygulamaların ise bilimsel araştırma süreçlerine göre değil, pratik çözümler ve kurum gereksinimleri doğrultusunda oluşturulduğu görülmüştür. Oysa mezunlarla iletişim en az aktif öğrenciler ile olan iletişim kadar önemlidir. Açık öğretim kurumlarında mezunların ihtiyaçlarına uygun olarak tasarlanan ve yönetilen mezun bilgi sistemleri yaşam boyu öğrenme açısından hayati önem taşır. Bu sistemler ile mezunlara; eğitim ve kariyer desteği, kişisel gelişim, ikinci üniversite olanakları, lisansüstü eğitim gibi üniversite mezuniyeti sonrasında yararlanılabilecek olanaklar sunulabilir. Ayrıca geliştirilen MBS'ler kurumsal planlama ve aidiyet, idari politikaların belirlenmesi, akreditasyon, program ve ders içeriklerinin geliştirilmesi, öğretme ve öğrenme yöntemlerinin gözden geçirilmesi noktasında da kurumlara katkıda bulunabilir. Bu araştırmanın amacı, Dünya'da ve Türkiye'de açık öğretim yapan kurumların MBS'lerinin durumlarını belge tarama yöntemiyle ortaya koymaktır. Bu amaç doğrultusunda, öğrenci sayısı açısından dünyanın en büyük 10 üniversitesinin MBS'leri incelenmiştir.
Anahtar Kelimeler: *açık ve uzaktan öğrenme, mezun bilgi sistemi, yükseköğretimde kalite.*

ABSTRACT
Hundreds of thousands of students graduate each year in open education institutions that provide mass education. Only 3.1 million students graduated from Anadolu University Open Education System as of 2019-2020 fall term. This shows that the studies aimed at graduates and appropriate alumni information systems (AIS) are of great importance in open education institutions. There are various applications in open education institutions at national and international level. However, AIS development studies for open education graduates in the field are not sufficient. It is seen that the achieved applications are not based on scientific research processes, but in line with practical solutions and institutional requirements. whereas, communication with alumni is as important as communication with active students. Alumni information systems designed and managed in accordance with the needs of graduates in open education institutions are vital for lifelong learning. With these systems; education and career support, personal development, second university opportunities, postgraduate education such as post-graduation opportunities can be offered. In addition, developed AIS can contribute to institutions in terms of institutional planning and belonging, determination of administrative policies, accreditation, development of program and course contents, and revision of teaching and learning methods. The purpose of this research, alumni information systems engaged in open education institutions in the world and Turkey is to determine the status of the document scanning method. In accordance with this purpose, in top 10 universities in terms of the number of students in the world were examined AIS.
Keywords: *open and distance learning, alumni information systems, quality in higher education.*

GİRİŞ

Bilişim teknolojileri, eğitim kurumlarının açık ve uzaktan öğrenme yoluyla daha büyük öğrenen gruplarına, daha zengin içeriklerle, daha hızlı hizmet verme kabiliyetini geliştirmiştir. Radyo ve televizyonla başlayarak bilişim teknolojileri ve kitle iletişim teknolojilerinin toplumun her alanına hızla yayılması süreci açık ve uzaktan öğrenmenin de daha fazla kişiye ulaşması kabiliyetini arttırmıştır. Böylece açık ve uzaktan öğrenmeden yararlanan eğitim kurumları kitleleri girdi olarak almış, uzaktan eğitim teknolojileri ile bir eğitim sürecinden geçirmiş ve çıktı olarak ülkelerin (ABD, İngiltere, Güney Kore, Türkiye gibi) ihtiyaç duyduğu istenen yetişmiş insan gücüne ulaşmaya çalışmıştır. Böylece kısa sürede milyonlarca kişiye eğitim verilebilmiştir.

Rekabete dayalı küresel enformasyon ekonomisinin baskın olduğu günümüzde istenen insan profili de değişmiştir. Yeni dönemde yetişmiş insan gücünün sahip olması gereken bilgi, beceri ve yeterlilikler bilgi ve iletişim teknolojileriyle (BİT) dönüşüme uğramıştır (Saavedra & Opfer, 2012). Yeni dönemde enformasyonun üretilmesi, erişimi ve paylaşılması becerileri ön plana çıkmaktadır. Sürekli güncellenen bu enformasyon yönetimi için de bireyin öğrenmeyi öğrenme, problem çözme, kendi kendine öğrenme ve yaşam boyu öğrenme yeterliklerine sahip olması gerekmektedir (Medel-Añonuevo, Ohsako, & Mauch, 2001). Bireye bu yeterliklerin kazandırılmasında açık ve uzaktan öğretim büyük bir potansiyele sahiptir. Çünkü açık ve uzaktan öğretim bireyin kendi kendine öğrenmesini destekleyen esnekliklere sahiptir.

Kitlesel öğretim yapan, açık ve uzaktan öğrenme yoluyla öğretimi sürdüren kurumlarda mezunlara yönelik çalışmalar ve uygun mezun bilgi sistemlerinin geliştirilmesi büyük önem taşımaktadır. Mezunların ihtiyaçlarına uygun olarak tasarlanan ve yönetilen mezun bilgi sistemleri öğrenmenin sürekliliği, kalitesi ve yaşam boyu öğrenme açısından hayati önem taşımaktadır. Ancak dünyada açık ve uzaktan öğrenmeyi kitlesel olarak gerçekleştiren açık üniversitelere bakıldığında mezuniyet sonrası yararlanılabilecek, öğrenmede süreklilik kapsamında sayılabilecek kariyer desteği, kişisel gelişim, ikinci üniversite olanakları, farklı alanlarda öğrenme olanakları, lisansüstü eğitim gibi üniversite mezuniyeti sonrasında yararlanılabilecek olanakları içeren aktif bir mezuniyet sonrası politikanın yerleşik olmadığı ve dolayısıyla bu yönde tasarlanan mezun bilgi sistemlerinin yetersiz olduğu görülmektedir (Kember, 2010). Ulusal düzeyde de bu durum farklı görülmemektedir. Yükseköğretim Kalite Kurulu (YÖKAK) tarafından 2018 yılında yayınlanan rapora göre mezun izleme sisteminin iyileştirmeye açık alanlar arasında olduğunu ve mezun izleme sistemi konusunda tavsiye kararlarının da kurumlarla paylaşılmasının uygun olacağını vurgulamıştır. Ayrıca mezunların, yükseköğretim kalitesini arttırmak için eğitim öğretim, araştırma ve istihdam süreçlerine katkı sağlamaları adına daha çok çaba sarf etmeleri gerektiği belirtilmiştir (YÖKAK, 2018). Burada da görüldüğü gibi ulusal düzeyde yüz yüze öğretim yapan üniversitelerde de mezunlara yönelik web sistemleri ve izleme çalışmaları yeterli düzeyde değildir.

Yapılan alan yazın taraması ve kurum web sistemlerinin incelenmesi sonucunda açık ve uzaktan öğretim yoluyla eğitim veren üniversitelerin mezun bilgi sistemlerine yönelik çalışmaların yeterli düzeyde olmadığı, var olan mezunlar birliği web sayfaları ve mezun bilgi sistemlerinin ise mezunları sistemde tutacak özelliklere sahip olmadığı görülmüştür. Ulusal ve uluslararası düzeyde farklı kurumlarca mezunlara yönelik geliştirilen mezun yönetim sistemleri, mezun bilgi sistemleri, mezun ağları, mezunlar birliği, kariyer destek sistemleri gibi farklı uygulamalar bulunmaktadır. Ancak alanyazın taraması sonucunda bu uygulamaların bilimsel araştırma süreçleri sonucunda değil çoğunlukla pratik çözümler ve kurum gereksinimleri sonucunda oluşturulduğu görülmüştür. Bu durum özellikle kitlesel öğretim yapan açık öğretim kurumlarında önemli bir problem olarak durmaktadır.

ALANYAZIN

Açık ve Uzaktan Öğrenme

Açık ve uzaktan öğrenme (AUÖ), iletişim teknolojileri desteği ile zaman ve mekân esnekliği sağlayan, ön-koşul ve sınırlamaları ortadan kaldırmayı amaçlayan, bireyin kendi kendine öğrenmesine dayanan ve kurumsal bir yapıya sahip olan yenilikçi bir eğitim sistemidir (AUO Sözlük, 2019). AUÖ sistemleri özellikle öğrenenlerin, zaman ve mekân bağlamında yaşadığı sınırlılıkları, bilgi ve iletişim teknolojilerinin sağladığı olanaklarla gidermeye çalışılmakta ve bilgi ve iletişim teknolojilerinde (BİT) yaşanan gelişim ve değişimlere bağlı olarak öğrenenlerine bu sınırlılıklar ortadan kaldırabilecek veya en aza indirebilecek öğrenme ortam ve araçlarını sunma çabası içerisindedir. Günümüzde küreselleşme hızı ve değişen yaşam koşulları ile beraber iş olanakları değişmekte ve beceri sahibi olmadan yapılan işler yok olmaktadır. İnsanlar işlerini koruyabilmek için daha fazla bilgi ve beceriye ihtiyaç duymaktadırlar. Bu nedenle bireyler formal eğitimi tamamladıktan sonra da eğitimlerine devam etme ve kendilerini geliştirme ihtiyacı duymaktadırlar (Erdamar, 2011). Modern toplumlar, her eve ulaşan internet ağlarının devreye girmesiyle zaman ve mekân bakımından büyüyüp, yayılmaktadır. Fiziksel olarak bulunduğu yerden farklı yer ve zamanda iletişime geçebilmek, yaşam boyu eğitim alanında da ileri ve yeni bir bakış açısı kazandırmıştır. BİT yardımıyla, sanal zamanlar ve yerler yaratma, eşzamanlı olarak hareket etme imkânı doğmuştur. Dolayısıyla eğitim alanında büyük değişimler yaşanmış, internet kullanımı artmış ve çevrimiçi eğitim materyal ve uygulamaları yaygınlaşmıştır (Falloon, 2011).

Mezun Bilgi Sistemleri

Hızla değişen öğretim teknolojileri, yükseköğretime ayak uydurmak ve hatta yön verebilmek için mezunlarla olan iletişim anahtar rollerden birine sahiptir. Özellikle kurumsal planlama, öngörü, geri bildirimle sistemin güçlendirilmesi sistemin mezunlarıyla olan iletişim ve etkileşimine dayanmaktadır. Mezunlarla olan bu iletişim ve etkileşim onların gelecek vizyonlarının belirlenmesine ve kariyerlerine yön vermelerine de olanak sağlayacaktır. Bu nedenle üniversiteler son yıllarda mezunlarını hem bilgi hem de maddi destek kaynağı olarak görmektedirler. Mezunların daha sonraki yıllardaki eğitim ve kariyer bilgilerini toplamak, hayırseverlik ve gönüllüğü geliştirmek için mezunlarını araştırabilmektedirler. Bu kapsamda mezunlara yönelik yapılan çalışmalar akreditasyon, bağış toplama ve mezun derneklerinin gelişimi, idari politikaların geliştirilmesi için kullanılabilmektedir (Volkwein, 2005). Bu nedenle ile hizmet veren kurumların iyi yapılandırılmış bir mezun bilgi sistemine sahip olması gerektiği düşünülmektedir. Alanyazında açık öğretim yoluyla eğitim veren üniversitelerin mezun bilgi sistemlerine yönelik çalışmaların yeterli düzeyde ve detayda olmadığı görülmüştür. Oysa Williams, Brennan ve Woodley'e (2005) göre mezunlara yönelik araştırmalar, kurumun mevcut programları ve derslerinin geliştirilmesinde olduğu kadar öğretme ve öğrenme yöntemlerinin gözden geçirilmesi noktasında gelecekteki öğrencilere de katkıda bulunabilir. Dünyada açık öğretim hizmeti veren üniversitelere bakıldığında mezuniyet sonrası yararlanılabilecek veya öğrenmede süreklilik kapsamında sayılabilecek kariyer desteği, kişisel gelişim, ikinci üniversite, farklı alanlarda öğrenme, lisansüstü eğitim gibi olanakları içeren aktif bir mezuniyet sonrası politikanın yerleşik olmadığı ve dolayısıyla bu yönde tasarlanan mezun bilgi sistemlerinin yetersiz olduğu görülmektedir (Kember, 2010). Ulusal düzeyde de bu durum farklı görülmemektedir. Yükseköğretim Kalite Kurulu (YÖKAK) tarafından 2018 yılında "Yükseköğretim Değerlendirme ve Kalite Güvencesi Durum Raporu 2017" yayınlanmıştır. Bu raporda "Yükseköğretim Kurumlarında Mezun İzleme Sisteminin Mevcut Durumu" başlığı altında değerlendirme sürecine katılan kurumlar hakkında bilgi verilmiştir. Bu rapora göre, 50 kurumdan sadece %12'sinde mezun izleme sisteminin bulunduğu ve sadece %8'inde mezunlardan geri bildirim toplandığı belirtilmiştir. Bu kapsamda YÖKAK, mezun izleme sisteminin iyileştirmeye açık alanlar arasında olduğunu ve mezun izleme sistemi konusunda tavsiye kararlarının da kurumlarla paylaşılmasının uygun olacağını vurgulamıştır. Ayrıca mezunların, yükseköğretim kalitesini arttırmak için eğitim öğretim, araştırma ve istihdam süreçlerine katkı sağlamaları adına daha çok çaba sarf etmeleri gerektiği belirtilmiştir (YÖKAK, 2018). YÖKAK tarafından 2018 yılına ait hazırlanan raporda ise mezunlara ait iş yerleşme, maaş, işveren/mezun memnuniyeti gibi bilgilerin sistematik bir şekilde toplanması ve kurumsal stratejilerin belirlenmesinde kullanılması önerilmiştir (YÖKAK, 2019). Son olarak yayınlanan "2018-2019 Yüksek Öğretim Değerlendirme ve Kalite Güvencesi Durum Raporu "'unda 2019 yılında değerlendirilen kurumların mezunların kalite güvence süreçlerine katılımı ile ilgili tanımlı süreçlerin olmadığı görülmüş ve kurumların bu alanda çeşitli çalışmalar yapmaları tavsiye edilmiştir (YÖKAK, 2019). Burada da görüldüğü gibi ulusal düzeyde öğretim yapan üniversitelerde de mezunlara yönelik web sistemleri ve izleme çalışmaları yeterli düzeyde değildir.

Üniversitelerin başarılı bir şekilde dünya standartlarına uygun bireyler yetiştirebilmesi ve yaşamını sürdürebilmesi değişimi öğrenme, planlama ve uygulaması önemlidir (Akyüz, 2006). Bu bağlamda üniversitelerde başarı ve verimli bir ortamın oluşması hem hizmet kalitesi hem de aidiyet duygusu ile ilişkilidir (Yokuş, Ayçiçek, & Yelken, 2017). Mezunlar için hazırlanan sistemler aracılığı ile kurum – mezun arasındaki iletişim sağlanması, kurum tanıtım faaliyetlerinin yapılması ve kurumsal aidiyet duygusunun geliştirilmesi, programlara ait içeriklerin değerlendirilmesi ve eğitim ve öğretiminin kalitesinin arttırılması sağlanabileceği düşünülmektedir.

YÖNTEM

Bu araştırmanın amacı, Dünya'da ve Türkiye'de açık öğretim ile hizmet veren üniversitelerin mezun bilgi sistemlerinin durumunun belge tarama modeli ile incelenmesidir. Araştırma kapsamında ulusal ve uluslararası olmak üzere iki farklı kategoride veriler toplanmıştır. Uluslararası kategoride açık ve uzaktan öğrenme alanında öğrenci sayısı açısından dünyadaki en büyük 10 üniversite incelenmiştir. Ulusal kategoride ise Türkiye'de açık öğretim sistemi ile hizmet veren üç üniversite incelenmiştir. Verilerin toplanması aşamasında belirlenmiş olan üniversitelerin web sayfaları taranarak mezunlara yönelik bağlantı ve içeriklere ulaşılmaya çalışmıştır.

BULGULAR VE YORUMAR

Üniversitelerden mezun olan bireyler, o üniversitelerin sürdürülebilirliği ve devamlılığı açısından büyük önem taşımaktadır. (Moore & Kuol, 2007). Özellikle açık öğretim yoluyla eğitim veren üniversitelerin eğitim-öğretim süreçlerini geliştirmelerine büyük katkı sağlayacak bu bireyler üniversiteler tarafından büyük sıklıkla kullanılamayan bir kaynak olarak durmaktadırlar (Ebert, Axelsson, & Harbor, 2015). Mezunlar, mevcut ve ortaya çıkan iş olanakları hakkında bilgiler sunabilir, öğrenme deneyimlerini paylaşabilir ve eğitim ve öğretim sisteminin kalitesini yeni bireylere aktarabilir (Moore ve Kuol, 2007). Ayrıca üniversitelerin stratejik başarılarını kazanmalarına yardımcı olabilecek bağlantılar ve kaynaklar dâhil olmak üzere pek çok bilgiyi kuruma sağlayabilirler. Bu bağlamda mezunlar ile nasıl iletişim kurulacağı ve mezunların kim olduğu hakkında bir bilgi sisteminiz yok ise başarılı bir mezun bilgi sistemi geliştirmenin zor olduğu düşünülmektedir.

Dünya'da Açık Öğretim Mezun Bilgi Sistemleri

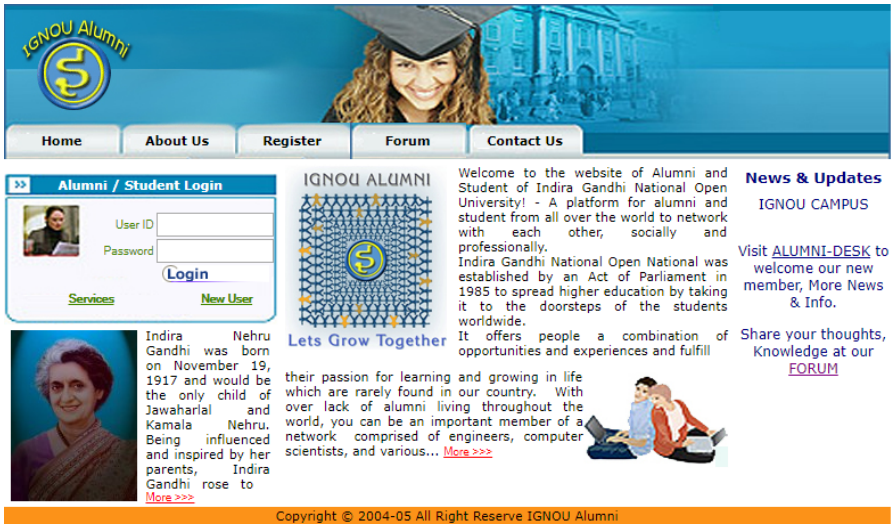
Dünyada açık öğretim sistemi ile eğitim veren en büyük 10 üniversitesi incelenmiştir. (Wee, 2019).

Tablo 1. *Dünyadaki en büyük 10 üniversite*

Üniversite	Mezunlar Web Sitesi
India Gandhi National Open University	http://www.ignoualumni.com/
California Community Colleges System	Yok
National University, Bangladesh	Yok
Anadolu University	https://aosmezun.anadolu.edu.tr/
Islamic Azad University	Yok
Allama Iqbal Open University	http://alumni.aiou.edu.pk/
Payame Noor University	Yok
Bangladesh Open University	Yok
Universitas Terbuka	Yok
State University of New York System	https://www.suny.edu/alumni/

Tablo 1'de görüldüğü gibi dünyadaki en büyük 10 üniversiteye ait web sayfası incelenip, bu web sayfalarında mezunlara ilişkin bir içerik veya mezunlara özel hazırlanmış bir web sayfası olup olmadığı araştırılmıştır. Buna göre incelenen üniversitelerin altı tanesinde mezunlar için hazırlanan bir mezun bilgi sisteminin olmadığı görülmüştür.

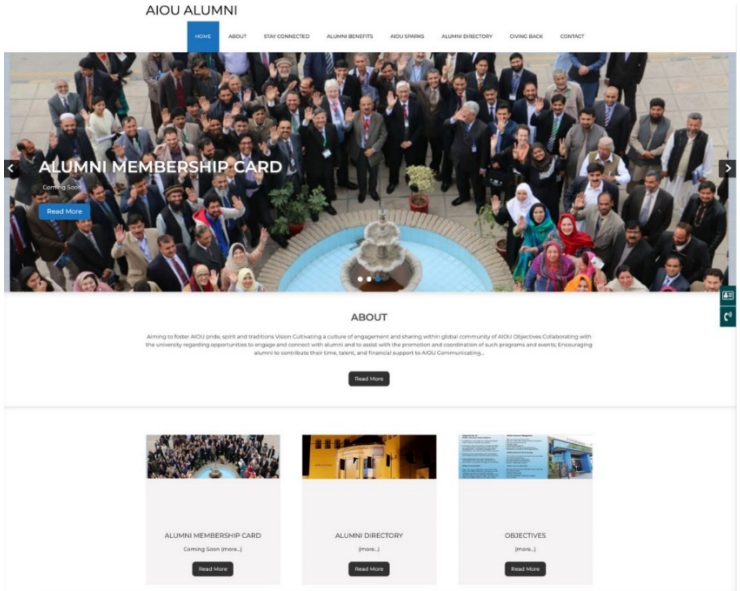
India Gandhi National Open University (IGNOU) tarafından hazırlanan web sayfasına öğrenciler ve mezunlar katılabilmektedir. Sosyal ve profesyonel bir ağ olarak bahsedilen web sayfası üzerinde kullanıcıların sınıf arkadaşları ve diğer mezunlar arasında arama yaparak bağlantı kurulabileceği, bilgi ve deneyimlerini diğer üyeler ile paylaşabileceği ve mezunlara ait haber ve etkinliklerin yer alacağı belirtilmiştir (IGNOU Alumni Team, 2019).



Şekil 1. *IGNOU mezunlar web sayfası*

Şekil 1'de görüldüğü gibi kullanıcı giriş yapmadan önce web sayfasında çok fazla bilgi sunulmamıştır. Hakkımızda, üyelik formu, forum ve iletişim bilgileri yer almaktadır. Üyelik aşamasında kullanıcının kayıt numarası alınarak mezun ya da öğrenci olup olmadığı tespit edilmektedir.

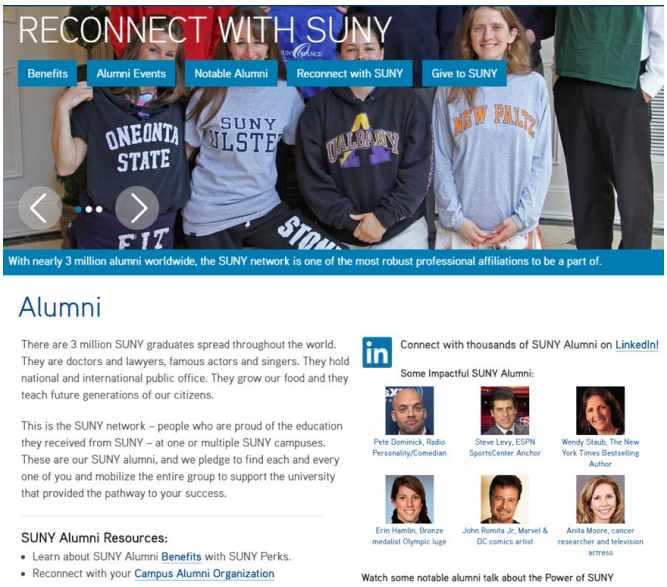
Allama Iqbal Open University (AIOU) tarafından hazırlanan web sayfasında mezunlara yönelik olarak istatistikler, etkinlikler, haberler ve mezunlara sunulan imkanlardan bahsedilmektedir. Ayrıca mezunlara rozet ve araba etiketi, mezun kartı, akademik etkinlikler, yaşam boyu öğrenme olanakları, konaklama ve spor tesislerinin kullanımına yönelik sunulan olanaklardan bahsedilmektedir. Web sayfasının kuruluş amacı olarak mezunlarla iletişim kurulması, program ve etkinliklerin tanıtımlarının yapılması, mezunlar arası paylaşım ve katılım kültürünü geliştirmek olarak belirtilmiştir. (AIOU Alumni, 2019).



Şekil 2. AIOU *mezunlar web sayfası*

AIOU mezunlar web sayfasında bir üyelik formu yer almamaktadır. Google form aracılığı ile mezunlara ait bilgiler toplanmaktadır. Buna bağlı olarak mezunların giriş yaptığı ve mezunlara özel sunulan bilgilerin yer almadığı düşünülmektedir. Ayrıca üniversite tarafından mezunların başarılarını, başarı hikayelerini ve araştırma ile ilgili fikirlerini paylaşabilecekleri konferanslar düzenlenmektedir.

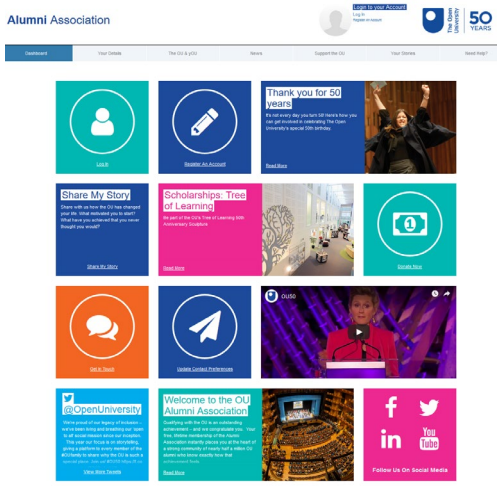
Üç milyona yakın dünyada mezunu bulunan State University of New York System (SUNY) tarafından hazırlanan web sayfasında mezunlara yönelik yapılan etkinlikler, bağış, önemli mezunlar ve sistemin faydalarından bahsedilmektedir. Bu web sayfası aracılığı ile üniversiteden mezun olan tüm mezunlara ulaşılması ve mezunları başarıya ulaştıran bu üniversiteye destek olmalarının amaçlandığı belirtilmiştir (SUNY, 2019).



Şekil 1. *SUNY Mezunlar birliği web sayfası*

SUNY mezunlar birliği için farklı bir web sayfası hazırlanmamıştır. Üniversitenin mevcut sayfası içinde bir alt sayfada içerikler sunulmuştur. Mezunlara ait bir kişisel profil sayfası olmamakla birlikte mezunlardan veri toplamak için bir form yer almaktadır. Web sayfasında ağırlıklı olarak üniversitenin önemli mezunlarından bahsedilmekte ve hazırlanan içerikler sunulmaktadır.

Mezunlara yönelik iyi örnek uygulamalarından biri The Open University (OU)'de yer almaktadır. OU mezunlar birliği platformu (https://alumni.open.ac.uk/) aşağıda Şekil 4'te verilmiştir.

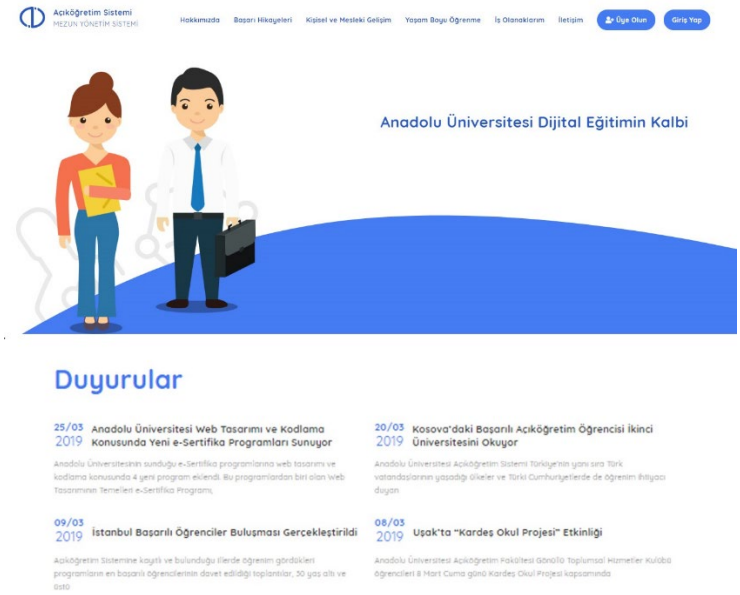


Şekil 2. *İngiliz Açık Üniversitesi mezunlar birliği web sayfası*

Bu platformda mezunlara; hikayeni anlat, akademik burs olanakları, bağış, sosyal medya bağlantıları ve paylaşımları, üniversiteden haberler, iş bulma ve kariyer tavsiyeleri, yaşam boyu öğrenme olanakları, açık üniversite materyalleri, yıllık raporlar, kullanıcı profili ve destek hizmetleri bulunmaktadır. Üniversitenin open learn ve deep learn vb. sosyal sorumluluk projeleri mezunlar tarafından finansal olarak desteklenebilmektedir. Böylece İngiliz Açık Üniversitesi mezunlarından 2018 yılında beş milyon sterlin bağış toplamıştır (The Open University, 2018).

Türkiye'de Açık Öğretim Mezun Bilgi Sistemleri

Türkiye'de açık öğretim sistemi ile eğitim veren Anadolu Üniversitesi, Atatürk Üniversitesi ve İstanbul Üniversitesi olmak üzere üç üniversite yer almaktadır. Bu üniversitelerin hem kurumsal web sayfaları hem de açıköğretim sistemleri için oluşturdukları web sayfaları incelenmiştir. Buna bağlı olarak açıköğretim sistemine özgü mezun bilgi sistemi Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Sistemi'nde yer aldığı görülmüştür. İstanbul Üniversitesi ve Atatürk Üniversitesi açıköğretim sistemi web sayfaları incelendiğinde ise bir MBS'ye rastlanmamıştır. Üniversitelerin kurumsal web sayfalarında kariyer geliştirme merkezleri için hazırlanan web sayfaları olduğu görülmüştür. Bu web sayfalarında kariyer danışmanlığı, iş ve staj ilanları, duyurular ve düzenlenen eğitimlere ait içerikler sunulmaktadır. Ağırlıklı olarak hali hazırda örgün eğitim alan öğrencilere yönelik olarak hizmetler sunulduğu düşünülmektedir. Diğer üniversitelerin açıköğretim sistemlerine ait web sayfalarında mezunlara yönelik bir sayfaya veya içeriğe rastlanmamıştır. Bununla birlikte, iyi uygulama örneklerinden biri olarak Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Sisteminin mezunlar için sunduğu Mezun Bilgi Sistemi örnek verilebilir.



Şekil 5. *Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Sistemi mezun bilgi sistemi*

Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Sistemi (AÖS) mezunlar bilgi sisteminde (MBS) mezunlara yönelik yapılan etkinlikler, duyurular, haberler yer ve diğer sistemlerle etkileşim açısından hızlı bağlantılar yer almaktadır. MBS'de mezunların başarı hikâyeleri, kişisel ve mesleki gelişim, iş olanakları ve yaşam boyu öğrenme ile ilgili içerikler herkese açık olarak sunulmaktadır. Mezunlara ait özel profil sayfasında ise demografik, iş ve eğitim bilgilerine ait veriler toplanmaktadır. MBS sistemi açıköğretim sistemi öğrencilerine özel olarak mezunlar ve alan uzmanlarının görüş ve önerileri doğrultusunda geliştirilmiştir (İbileme, 2019).

SONUÇ ve TARTIŞMA

Kurumlar açısından mezunlara yönelik yapılan çalışmalar ve uygun mezun bilgi sistemleri büyük önem arz etmektedir. Yapılan incelemeler sonucunda açık öğretim mezunlarına yönelik geliştirilen MBS'lerin yeterli düzeyde olmadığı görülmüştür. Aynı zamanda ulaşılan uygulamaların ise bilimsel araştırma süreçlerine göre değil, pratik çözümler ve kurum gereksinimleri doğrultusunda oluşturulduğu görülmüştür. Alan yazın taramasında ise mezunlar için geliştirilecek olan sistemlere yönelik araştırmalarında az olduğu gözlemlenmiştir. Oysa mezunlarla iletişim en az aktif öğrenciler olan iletişim kadar önemlidir. Açık öğretim kurumlarında mezunların ihtiyaçlarına uygun olarak tasarlanan ve yönetilen mezun bilgi sistemleri yaşam boyu öğrenme açısından hayati önem taşır. Bu sistemler ile mezunlara; eğitim ve kariyer desteği, kişisel gelişim, ikinci üniversite olanakları, lisansüstü eğitim gibi üniversite mezuniyeti sonrasında yararlanılabilecek olanaklar sunulabilir. Ayrıca geliştirilen MBS'ler kurumsal planlama ve aidiyet, idari politikaların belirlenmesi, akreditasyon, program ve ders içeriklerinin geliştirilmesi, öğretme ve öğrenme yöntemlerinin gözden geçirilmesi noktasında da kurumlara katkıda bulunabilir.

Bu araştırma sonucunda ortaya çıkan öneriler şunlardır:

1. Kitlesel öğretim yapan kurumlarda mezunların iletişim ve istihdam ihtiyaçlarına yönelik ihtiyaç analizi çalışmaları gerçekleştirilebilir.Açık öğretim kurumlarında uzaktan eğitim sistemleri ile entegre mezun bilgi sistemleri kurulabilir. Bu sayede yaşamboyu öğrenme olanakları mezun tarafından takip edilmeye devam edecektir.
2. Mezunların aktif öğrencilerle iletişim kurup, rehberlik etmeleri ve sisteme ilişkin önerilerde bulunmaları sağlanabilir.
3. Geliştirilecek mezun bilgi sistemleri, kariyer ve iş olanakları da dahil mezunların aktif kullanımını arttıracak ve sistemde kalmalarını teşvik edecek Web 2.0 ve Web 3.0 teknolojileri kullanılabilir.

KAYNAKÇA

AIOU Alumni. (2019, 06 05). *About Us*. AIOU Alumni: http://alumni.aiou.edu.pk/ adresinden alındı

Akyüz, Ö. F. (2006). *Değişim rüzgârında stratejik insan kaynakları planlaması.* İstanbul: Sistem Yayıncılık.

AUO Sözlük. (2019, 26 02). *Açık ve Uzaktan Öğrenme Sözlüğü*. Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Sistemi: http://auosozluk.anadolu.edu.tr adresinden alındı

Ebert, K., Axelsson, L., & Harbor, J. (2015). Opportunities and challenges for building alumni networks in Sweden: a case study of Stockholm. *Journal of Higher Education Policy and Management,*, 252-262.

Erdamar, G. (2011). Yaşamboyu Öğrenme. Ö. Demirel içinde, *Eğitimde Yeni Yönelimler* (s. 219-237). Ankara: Pegem Akademik.

Falloon, G. (2011). Making the Connection: Moore's Theory of Transactional Distance and Its Relevance to the Use of a Virtual Classroom in Postgraduate Online Teacher Education. *Journal of Research on Technology in Education, 43*(3), 187-209.

Gilbert, S. (1995). Why Distance Education. *AAHE Bulletin*(48), 3-3.

İbileme, A. İ. (2019). Açık ve Uzaktan Öğrenmede Mezun Bilgi Sistemlerinin Geliştirilmesi: Anadolu Üniversitesi Örneği. Eskişehir, Türkiye: Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

IGNOU Alumni Team. (2019, 06 05). *About Us*. IGNOU Alumni: http://www.ignoualumni.com/about-us.htm adresinden alındı

Kember, D. (2010, 02 04). Opening up the road to nowhere: problems with the path to mass higher education in Hong Kong. *The International Journal of Higher Education Research, 59*(2), 167-169.

Koçdar, S., & Doğan, T. G. (2015, Kasım). Türkiye'deki Açık ve Uzaktan Öğrenme Programlarının Bir Analizi: Eğilimler ve Öneriler. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi, 4*(4), 23-36.

Lindeman, E. (1926). *The Meaning of Adult Education.* Newyork.

Medel-Añonuevo, C., Ohsako, T., & Mauch, W. (2001). *Revisiting lifelong learning for the 21st century.* UNESCO Digital Library.

Moore, S., & Kuol, N. (2007). Retrospective insights on teaching: exploring teaching excellence through the eyes of the alumni. *Journal of Further and Higher Education*, 133-143.

Özkan, F. (2015). *Öğrencilerin Okullarının İmajına İlişkin Algıları ve Aidiyet Düzeyleri (İstanbul Eyüp İlçesi Örneği)*. İstanbul: İstanbul Aydın Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Öztop, S. (2014). Kurumsal Aidiyet Bilincinin Çalışanların Örgütsel Değişim Algısı üzerinde Etkisi. *Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 299-316.

Saavedra, A. R., & Opfer, V. D. (2012). Learning 21st-Century Skills Requires 21st-Century Teaching . *Phi Delta Kappan*, 8-13.

Schulte, M. (2011). The Foundations of Technology Distance Education: A Review of the Literature to 2001. *The Journal of Continuing Higher Education, 59*(1), 34-44.

SUNY. (2019, 06 19). *Alumni- Reconnect with SUNY.* The State University of Newyork: https://www.suny.edu/alumni/ adresinden alındı

The Open University. (2018). *Annual Report 2017-2018.* London: The Open University.

Volkwein, J. F. (2005). *Assessing Alumni Outcomes.* 2010: Wiley InterScience.

Wee, R. Y. (2019, 04 201). *The Largest Universities In The World By Enrollment*. worldatlas: https://www.worldatlas.com/articles/universities-with-the-largest-enrollments-in-the-world.html adresinden alındı

Yokuş, G., Ayçiçek, B., & Yelken, T. Y. (2017). Üniversite Öğrencilerinin Yükseköğretim Hizmet Kalite Algılarının. *Karaelmas Journal of Educational Sciences*, 1-18.

Yorke, M. (2004). Retention, persistence and success in on-campus higher education, and their enhancement in open and distance learning. *Journal Open Learning: The Journal of Open, Distance and e-Learning, 19*(1), 19-32.

YÖKAK. (2018). *Yüksek Öğretim Değerlendirme ve Kalite Güvencesi 2017 Yılı Durum Raporu.* Ankara: Yüksek Öğretim Kalite Kurulu.

YÖKAK. (2019). *2018 Yükseköğretim Değerlendirme ve Kalite Güvencesi Raporu.* Ankara: Yüksek Öğretim Kalite Kurulu.

YÖKAK. (2019). *2018-2019 Yüksek Öğretim Değerlendirme ve Kalite Güvencesi Durum Raporu.* Ankara: Yükseköğretim Kalite Kurulu.

EĞİTİMDE BLOKZİNCİR TEKNOLOJİSİNİN KULLANIMI VE UYGULAMA ALANLARI

Hakan Yıldırım
hayildirim@ogu.edu.tr

Gülsün MERİÇ
dr.dr.gulsun@gmail.com

ÖZET
Sanayi devriminden sonra bilgi ve iletişim teknolojilerindeki hızlı gelişim dördüncü sanayi devrimi ile günümüzde devam etmektedir. Dördüncü sanayi devriminin bir parçası olarak blokzincir teknolojisi; başta ekonomi, hukuk ve ticaret gibi alanlar olmak üzere bir çok farklı alanda yenilikçi ve eski sistemleri yıkıcı etkiler yaratabilecek bir teknolojidir. Blokzincir teknolojisi barındırdığı potansiyel sayesinde eğitim alanında uygulanabilirliği de gündeme gelmiştir. Blokzincir teknolojisi, açık ve uzaktan öğrenme alanında kitlesel açık dersler, geçmiş öğrenmelerin tanınması, kampüs içi uygulamalar, öğrenme yönetim sistemleri gibi bilişim alt yapısı gerektiren sistemlere uygulanabilir. Yine blokzincir teknolojisi nesnelerin interneti, artırılmış gerçeklik, yapay zeka uygulamalarını açık ve uzaktan öğrenme alanına kolay entegre edilmesine yardımcı olabilir. Bu çalışmada, önce blokzincir teknolojisinin özellikleri ve avantajları anlatılacak, ardından blokzincir teknolojisinin kullanıldığı yenilikçi uygulamalar ve eğitim için blokzincir teknolojisinin potansiyeli alanyazın ile güçlü ve sınırlı yönleri tartışılacaktır.

11TH DEVELOPMENT PLAN AND THE ROLE OF UNIVERSITIES

Tekiner KAYA
tekiner.kaya@nevsehir.edu.tr

Gökhan SEÇME
gsecme@nevsehir.edu.tr

Gökce Becit İŞÇİTÜRK
gokcebi@nevsehir.edu.tr

Erdoğan ÇİÇEK
erdogancicek50@gmail.com

Sevil SUNGUR
sevilsungur@nevsehir.edu.tr

ABSTRACT

21st century dynamics and factors which have roles on development of societies are tranforming drastically along with digitalization systems and data based technologies. Although information and knowledge have strong values, systems that has more analyzing capacity than human are coming into prominence. This transformation does not only cause generating new type of businesses and business models but also forces to develop new type of skills and competencies.

In this study, 11th Development Plan has been investigated and technopremise and industrypremise level of universites that thought has a significant role on process are figured out. In 11th Devleopment Plan which consists innovation, digitalization and added-value based targets, it is conclueded that in addtion to train and educate students and improve academicians' skills, universities should create an eco-system that will be able to generate entrepreneurs.Ability to transform knowledge generated by universities into value will have a critical role on realizing targets which are high potential to create high value on 11th Development Plan.

ERCİYES ÜNİVERSİTESİ KALİTE KOMİSYONU SÜREKLİ İYİLEŞTİRME GRUBU AKREDİTASYONA ÖN HAZIRLIK ÇALIŞMALARI

Sultan TAŞCI
sultant@erciyes.edu.tr

Mehmet Sıtkı İLKAY
ilkay@erciyes.edu.tr

Mustafa ALÇI
malci@erciyes.edu.tr

Demet ÜNALAN
dunalan@erciyes.edu.tr

Tuncay KARAASLAN
tuncay@erciyes.edu.tr

Mustafa ÖZTÜRK
mustafaozturk@erciyes.edu.tr

ÖZET

Akreditasyon en yalın haliyle kurumların gerçekleştirdiği hizmet ve faaliyetlerin belirli standartlara uygunluğunu güvence altına almaya yönelik bir sistem olarak tanımlanabilir. Akredite olmuş kurumların yüksek standartlarda hizmet verdikleri kabul edilir. YÖK tarafından belirlenen Araştırma Üniversitesi ölçütlerinden birisi de üniversitedeki akredite olmuş program sayısıdır. YÖK tarafından belirlenen 11 araştırma üniversitesinden biri olan Erciyes Üniversitesinin (ERÜ) hâlihazırda akredite olmuş 16 eğitim programı bulunmaktadır. ERÜ Kalite Komisyonu üniversitedeki bu kültürü daha da ileriye taşıyabilmek amacıyla 2019 yılında üniversite kapsamında "Akreditasyona Ön Hazırlık Çalışmaları" yürütmüştür. Bu bildirinin amacı adı geçen çalışmalar hakkında bilgi paylaşımında bulunmaktır.

Akreditasyona Ön Hazırlık Çalışmaları kapsamında ilk olarak üniversitedeki tüm öğretim elemanlarına "Eğitim Becerileri" eğitimine entegre edilmiş AKTS hesaplaması ve ders bilgi paketinin doğru bir şekilde hazırlanmasına yönelik bir eğitim gerçekleştirilmiştir. Bu çalışmaya paralel olarak 21 eğitim biriminin (fakülte ve meslek yüksekokulları) kalite güvence komisyonları, üst yöneticileri ve bölüm başkanlarından oluşan bir gruba süreçte gerçekleştirecekleri faaliyetlere yönelik eğitim düzenlenmiştir. Bu eğitim birimler gruplandırılarak beş oturum halinde Şubat 2019'da gerçekleştirilmiştir. Akreditasyona Ön Hazırlık Çalışmaları kapsamında devam eden süreçte birimler şu çalışmaları gerçekleştirmişlerdir: 1) Bölüm değerlendirme ekibinin oluşturulması, 2) Bölümdeki ders izlencelerinin incelenmesi ve eksiklerin belirlenmesi, 3) Mevcut uygulamalardaki zayıf noktalar ile program yeterliklerinin belirlenmesine yönelik iç ve dış paydaşların görüşünün alınması, 4) Süreçte belirlenen ihtiyaçlar ile geliştirmeye açık yönlerin raporlanması, 5) Bölüm Akademik Kurulunda program amaç ve program yeterliklerinin gözden geçirilerek güncellenmesi (TYYÇ, Meslek mevzuatı, Araştırma Üniversitesi gereksinimlerine vb. uyumun sağlanması), 6) Ders bilgi paketlerinin güncellenmesi, 7) Kalite Güvence Komisyonu tarafından sürecin izlenip değerlendirilmesi. Bu faaliyetler Eylül 2019 itibariyle tamamlanmış olup, sürecin değerlendirilmesi amacıyla birim Kalite Güvence Komisyonları tarafından gerçekleştirilen faaliyetler ve iyileştirmelerle ilgili paylaşımlar ve değerlendirmeler Kasım 2019'da beş oturum halinde gerçekleştirilmiştir. Buna göre eğitim birimleri belirlen çalışmaları yürütmüşlerdir. Süreçte gerçekleştirilen iyileştirmeler birimden birime farklılık göstermektedir. Ancak tüm birimlerin program amaç ve yeterlikleri ile ders bilgi paketleri güncellenmiştir. Bölümler bazında belirlenen diğer iyileştirmeye açık yanların geliştirilmesine yönelik tedbirler gelecek dönemde hayata geçirilecektir.

Kalite Komisyonu üniversitedeki kalite süreçlerini ileriye taşımak amacıyla 2019 yılında bir başka önemli çalışmayı başlatmıştır. Akreditasyona Ön Hazırlık Çalışmalarının devamı niteliğinde "Kurum İçi Birim Dış Değerlendirme" çalışması hayata geçirilmiştir. Buna göre 21 eğitim biriminden (fakülte ve meslek yüksekokulları) belirli ölçütlere göre akademik ve idari personelden oluşan 84 dış değerlendirme adayı belirlenmiştir. Oluşturulan uzman havuzundan 17 Birim Dış Değerlendirme Takımı oluşturulmuştur. Bu takımlarda görev almak üzere üniversitenin akredite bölümlerinde okuyan 17 öğrenci de değerlendirme takımına katılmıştır. Birim Dış Değerlendirme takım üyelerine Kasım 2019'da iki gün süreyle sekiz saatlik bir eğitim yapılmıştır. Takımlarda görev alacak öğrencilere de Aralık 2019'da dört saatlik eğitim verilmiştir. Eğitimler Kalite Komisyonu üyeleri ile YÖKAK Dış Değerlendirme Takımlarında görev yapmakta olan Erciyes Üniversitesi öğretim elemanları tarafından verilmiştir. Eğitimlerde birim dış değerlendirme sürecinde gerçekleştirilecek faaliyetler, takımın görev ve sorumlulukları, iyi uygulamalar ve etik konuları hakkında bilgilendirmede bulunulmuştur. Bu takımlar 2020 yılı Şubat-Mart döneminde birim ziyaretlerini gerçekleştirerek, birim değerlendirme raporlarını hazırlayacaklardır.

ERCİYES ÜNİVERSİTESİ KALİTE KOMİSYONU SÜREKLİ İYILEŞTİRME GRUBU ÖĞRETİM ELEMANLARI İÇİN EĞİTİM BECERİLERİ VE ÖLÇME DEĞERLENDİRME EĞİTİMLERİ

Tuncay Karaaslan
tuncay@erciyes.edu.tr

Sultan Taşcı
sultant@erciyes.edu.tr

Mehmet Sıtkı İlkay
ilkay@erciyes.edu.tr

Mustafa Alçı
malci@erciyes.edu.tr

Demet Ünalan
dunalan@erciyes.edu.tr

Mustafa Öztürk
mustafaozturk@erciyes.edu.tr

ÖZET

Erciyes Üniversitesi 2004 yılında başlattığı kalite değerlendirme ve güvencesi çalışmalarını, YÖK politikaları doğrultusunda 2015 yılından itibaren yeni bir anlayışla hayata geçirmektedir. 2016 yılında Yükseköğretim Kalite Kurulu (YÖKAK) Kurumsal Dış Değerlendirme sürecini başarıyla tamamlayan Erciyes Üniversitesi (ERÜ), bu tarihten itibaren kalite değerlendirme ve güvence sistemini daha da ileriye götürebilmek için birçok politikayı uygulamaya geçirmiştir. Bu çalışmanın amacı ERÜ Kalite Komisyonu Sürekli İyileştirme Grubu tarafından 2017-2019 döneminde düzenlenen üniversite öğretim elemanlarının mesleki gelişimlerini artırmak üzere gerçekleştirilen eğitim programlarını tanıtmaktır. Bu kapsamda üniversitedeki tüm öğretim elemanlarına yönelik sırasıyla Ölçme ve Değerlendirme ve Eğitim Becerileri Eğitici Eğitimleri verilmiştir. Bu eğitimler iki gün süreli ve 16 saat olarak gerçekleştirilmiştir. Eğitim programları üniversite eğitim fakültesi öğretim üyelerinden oluşan program geliştirme ekibi tarafından hazırlanmıştır. Bu süreçte geleneksel öğretim ve ölçme-değerlendirme anlayışının ötesinde öğrenci merkezli öğrenme-öğretme yaklaşımları ile süreç merkezli ölçme ve değerlendirme yaklaşımlarına önem verilmiştir.

Üniversitedeki tüm öğretim elemanlarına etkili bir şekilde ulaşmak amacıyla eğitimler her eğitim biriminden belirlenen formatör eğiticiler aracılığıyla gerçekleştirilmiştir. Ölçme ve Değerlendirme Eğitici Eğitimine 29 birimden 132 öğretim elemanı, Eğitim Becerileri Eğitici Eğitimi programına 110 öğretim elemanı formatör olarak katılmıştır. Buna göre öncelikle eğitim birimlerinde belirlenen formatör eğiticiler çalıştıkları birime göre sosyal ve fen/matematik gruplarına ayrılmıştır. Program geliştirme ekibi tarafından hazırlanan eğitim programları iki grubun ihtiyaçları göz önüne alınarak uyarlanmış ve program geliştirme ekibi ile başka üniversitelerden davet edilen uzmanlar tarafından formatörlere aktarılmıştır. Formatör eğiticilere destek olmak amacıyla her eğitim birimine eğitim fakültesinden bir mentör atanmıştır. İlgili mentör desteğinde birimlerdeki formatör eğiticiler kendi birimlerinde verecekleri eğitimleri planmışlar, kendi alanlarından örnek uygulamalarla eğitimi zenginleştirerek meslektaşlarına aktarmışlardır. Her eğitim birimi gerçekleştirilen eğitimlerin değerlendirilmesi çalışmaları yürütülmüştür. Eğitimlerden memnuniyet oranı birime göre değişiklik göstermekle birlikte üniversite genelinde öğretim elemanlarının ortalama yüzde 85'i eğitimlerden memnun kaldıklarını, çağdaş ve evrensel ölçme-değerlendirme ve öğretim yöntemleriyle ilgili bilgilerini güncellediklerini, yeni yöntemler öğrendiklerini, bunları kendi uygulamalarına taşıyacaklarını ve bu alanlarla ilgili yapılacak eğitime katılmaya istekli olduklarını belirtmişlerdir.

FEN BİLGİSİ ÖĞRETMEN ADAYLARININ TÜRK EĞİTİM SİSTEMİNİN SORUNLARINA İLİŞKİN GÖRÜŞLERİ

OPINIONS OF SCIENCE TEACHER CONDIDATES ABOUT PROBLEMS OF TURKISH EDUCATIONAL SYSTEM

Dr. Kerim Karabacak
kerimk@istanbul.edu.tr
İstanbul Üniversitesi-Cerrahpaşa, Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü

Dr. Mustafa Öztunc
Sakarya University, Communication Faculty, Sakarya, Turkey
oztunc@sakarya.edu.tr

ÖZET
Eğitim Fakültesi Fen Bilgisi Öğretmenliği Anabilim Dalı'nda öğrenim gören öğretmen adaylarının Türk Eğitim Sistemi'nin sorunlarına ilişkin görüşlerini almaya yönelik olarak gerçekleştirilen bu araştırma durum belirlemeye yönelik olarak gerçekleştirilen nitel bir araştırmadır. Amaçlı örnekleme türlerinden tipik örnekleme yöntemine göre göre belirlenmiş 2018 güz döneminde öğrenim gören öğretmen adaylarından yapılandırılmamış görüşme formu kullanılarak veriler toplanmıştır. Örneklem 45 öğretmen adayından oluşturulmuştur. Verilerin analizinde içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. Yapılan analizler sonucuna göre Türk Eğitim Sistemi'nin beş temel sorunu olduğu belirlenmiştir. Bu sorunlar "Eğitim Yönetimi ve Planlama", "Eğitim Programları", "sınavlar", "Öğretmen" ve "Fiziki Şartlar ve Donanım" dan oluşmaktadır.
Anahtar Kelime: Eğitim sorunları, Türk Eğitim Sistemi'nin Sorunları.

ABSCTRACT
This study was carried out to determine of opinions of sciences teacher condidates about Problems of Turkish Educational System. This research is held a kind of qualitative research that is a situation determination. The research' samply has been determined according to typical sampling method which is a kind of aimed sampling methods. 45 sciences teacher candidates who studied at education faculty in 2018 were in the samply. A unstructured interview form was used to collect data.by researcher. The collected datas was analyzed through content analysis method. Occording to result of analyze, there were determined 5 main problems of Turkish Educational System. Determined 5 main problems were consist of "education managment and planning", "curriculum", "examitions", "Teacher" and "physical facilities and equipment".
Keywords: Problems of Education, Problems of Turkish Educational System

GİRİŞ
Sistem, bir amaç için birleşen, bir birine dayanan bir birini etkileyen parçaların oluşturduğu bir bütün (Sarpkaya, 2008) olduğuna göre eğitim sistemi de eğitimsel amaçlar için birleşen, bir birine dayanan, bir birini etkiyen parçalardan oluşan bir bütün olarak görülmelidir. Her bir sistem, girdi, süreç, çıktı ve değerlendirme olmak üzere dört temel öğeye sahiptir. Eğitim sistemi de eğitimin girdileri, eğitim süreci, eğitimin çıktıları (ürün) ve değerlendirme (dönüt ve düzeltme) olacak şekilde bu dört temel öğeye sahiptir.

Eğitim bir ülkenin nitelikli insan gücüne sahip olmasının en önemli anahtarlarından birisi olması nedeni ile birçok ülke kendi eğitim sistemlerini oluşturarak eğitim faaliyetlerini sistemli bir şekilde yürütme cabası içerisindedir. Her sistemin işleyişinde bir takım sorunlar ile karşılaşılabileceği gibi eğitim sistemleri de bir takım sorunları bünyesinde barındırabilir. Ülkelerin kendine özgü eğitim sistemleri söz konusu olduğuna göre her bir ülkenin de kendi eğitim sistemine özgü sorunları olacaktır. Dolayısı ile Türk Eğitim Sistemi'nin de kendi özgü bir takım sorunlara sahip olması doğal karşılanmalıdır. Ancak bu noktada önemli olan husus sorunları doğru bir şekilde tespit etmek ve tespit edilen sorunlara çözüm yolları üretmek olmalıdır.

Türkiye'de Türk eğitim sisteminin sorunlarını tespit etmeye ve çözüm yolları ortaya koymaya yönelik birçok araştırma gerçekleştirilmiştir (Karabacak ve Öztunç, 2018; Erişti, Polat ve Erdem, 2018; Karataş ve Çakan, 2018; Abu Bacanak ve Gökdere, 2016; Sarıbaş ve Babadağ, 2015; Köstereliogğlu ve Bayar, 2014; Coşkun, 2013; Başdemir, 2012; Yılmaz ve Altınkurt, 2011, Gül, 2008). Bu sorunların en başında 2009 Eğitimi İzleme Raporuna göre (2010) Türkiye'deki tüm eğitim düzeylerinde bir kalite sorunu gelmektedir. Kalite sorununu ortadan kaldırmak için Avrupa Birliği Eğitim Politikaları takip edilmesine rağmen halen istenilenin gerçekleştirilemediği görülmektedir (Sağlam, Özdoğru ve Çayır, 2011).

Abu, Bacanak ve Göktepe'ye göre (2016) Türk Eğitim Sistemi'nin sorunları (1) genel sorunlar ve (2) öğretim kademelerine göre yaşanan sorunlar olmak üzere iki başlıktan oluşmaktadır. Gedikoğlu'na göre (2005), Türkiye'de, okulöncesi, ilköğretim ve yükseköğretim kademlerinin her birinde sorunlar bulunmaktadır. Yılmaz ve Akkurt'a (2011) göre bu kademelerden her hangi birinde görülen sorun, bütün kademlerde bulunmaktadır Yükseköğretime ilişkin sorunları Coşkun (2013), Başdemir (2012), Gül (2008), Karabacak ve Öztunç (2018),

Erişti, Polat ve Erdem (2018) ortaya koymuşlardır. Eğitim programları kaynaklı sorunlar (Karabacak ve Öztunç, 2018; Özyılmaz, 2013; Yeşil ve Şahan, 2015), eğitim yönetiminden ve ideolojik yaklaşımlardan kaynaklanan sorunlar (Karabacak ve Öztunç, 2018; Özyılmaz;2013; Başdemir, 2012),insan gücü planlamasından kaynaklanan sorunlar (Yılmaz ve Akkurt, 2011), Eğitim paydaşları arasında eşgüdümün sağlanamamasına ilişkin sorunlar (Nartgün, 2008), rehberlik hizmetleri ile ilgili sorunlar (Yılmaz ve Akkurt, 2011; Özyılmaz, 2013) bu sorunların sadece bir kısmını yansıtmaktadır. Bu nedenle de araştırma Türk eğitim sisteminin sorunlarını ortaya koymak amacı ile gerçekleştirilmiştir. Bu amacı gerçekleştirmek için de aşağıdaki problem cümlesi oluşturulmuştur.

Problem Cümlesi
Fen Bilgisi öğretmenliği adaylarının Türk eğitim sisteminin sorunlarına ilişkin görüşleri nelerdir?

Araştırmanın Önemi
Öğretmen adayları örgün eğitimin yükseköğretim öncesi bölümünü yeni tamamlamış kişilerdir. Bu kişiler öğrenim gördükleri yükseköğretim bölümünü bitirdiklerinde eğitim sistemi içerisinde görev alacaklardır. Ayrıca halen yükseköğretimde öğrenimlerine devam etmelerinden dolayı da güncel halde olan sorunlar ile de karşı karşıya kalmaktadırlar. Bu bağlamda öğretmen adaylarının ortaöğretim kurumlarından çok kısa sürede önce ayrılmış olmaları, yükseköğretime halen devam ediyor olmaları ve kısa bir süre sonra tekrar eğitim sistemi içerisinde görev alacak olmalarından dolayı Türk eğitim sistemine ilişkin görüşlerinin alınıyor olması açısından araştırma önemli görülmektedir.

Sınırlılıklar
Bu araştırma eğitim fakültelerinin Fen Bilgisi öğretmenliği anabilim dalında 2018 güz döneminde öğrenim gören öğretmen adaylarının görüşleri ile sınırlıdır.

YÖNTEM

Araştırmanın Modeli, Evren, Örneklem,
Bu araştırma nitel araştırma yöntemleri arasında yer alan bir durum araştırması modeline göre gerçekleştirilmiştir. Durum araştırmaları var olanı veya oluşmakta olanı inceleme fırsatı veren araştırmalardır (Glense, 2011; Christenson, Johnson ve Turner, 2015). Örneklem Eğitim Fakültesi Fen Bilgisi Öğretmenliği Anabilim Dalı'nda öğrenim gören 45 Öğretmen adayından oluşmaktadır. Örneklem amaçlı örnekleme yöntemlerinden birisi olan tipik örnekleme yöntemine göre belirlenmiştir (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2013).

Veri Toplama Araçları, Verilerin Toplanması ve Analizi
Verilerin toplanmasında yapılandırılmamış görüşme formu kullanılmıştır. Öğretmen adaylarına "sizce Türk eğitim sisteminin sorunları nelerdir?" sorusu yöneltilmiştir. Öğretmen adaylarının vermiş oldukları cevaplar görüşme formuna kayıt edilmiştir. Verilerin analizinde nitel veri analiz yöntemlerinden içerik analizi yöntemi kullanılmıştır.

Bulgular
Analiz sonuçlarına göre elde edilen bulgular aşağıdaki verilmiştir.

Tablo 1. Eğitim Yönetimi ve Planlaması

Tema ve Alt Temalar	f	%
Eğitim Yönetimi ve Planlaması	**45**	**100**
Oturmuş bir sistemin oluşturulmamış olması	18	40
Değişen siyasetçinin/yetkilinin yeni sistem oluşturma denemeleri	6	13,33
Sistemsizliğin, öğretmenlere, velilere ve öğrencilere de işlemiş olması	1	2,22
Uzun süreli (makro) eğitim planlarının doğru bir şekilde oluşturulmaması	4	8,88
Planlama olmaması nedeni ile mezunların işsiz kalması	4	8,88
Üniversitede bölümlere alınan öğrenci sayısının fazla olması (plansızca)	2	4,44
Üst düzey yöneticilerin istediğini yapamaması	1	2,22
Okulların bağımsız olmaması	1	2,22
Zorunlu hizmetin olması	1	2,22
Eşit şartlarda Eğitim alınamaması	1	2,22
Sorun odaklı çalışmaların gerçekleştirilmemesi	1	2,22
Ülke genelinde okul sayısının yetersiz olması	1	2,22
Alan seçimi için çok fazla gecikmenin olması	1	2,22
Liseler arasındaki ayrımın (Düz, Fen Anadolu) rekabet yaratması	1	2,22
Öğrenci sayısına göre öğretmen azlığı	1	2,22
Hizmet içi eğitim faaliyetlerinin olması gerektiği şekli ile gerçekleştirilmemesi	1	2,22
Görüş belirtmeyen	0	0
Toplam	45	100

Tablo 1 incelendiğinde görülmektedir ki öğretmen adaylarının tamamı Türk eğitim sisteminin en temel sorunlarından ilkini "Eğitim Yönetimi ve Planlaması" temasının oluşturduğunu ifade etmişlerdir. Bu öğretmen adaylarından %40'ına göre oturmuş sistemin oluşturulamaması bu temadaki en önemli sorundur. Bu tema içerinde öğretmen adaylarının %13.33'ü değişen siyasetçi ve yetkililerin yeni bir sistem oluşturmaya çalışmalarının da sorun teşkil ettiğini ifade etmişlerdir. Özellikle bir öğretmen adayı (%2,22) "sistemsizliğin öğretmenlere, velilere

ve öğrencilere de işlemiş olmasını" önemli bir sorun olarak görmektedir. Bunların yanı sıra öğretmen adaylarının %8,88'ine göre "Uzun süreli (makro) eğitim planlarının doğru bir şekilde oluşturulmaması", %8,88'ine göre "Planlama olmaması nedeni ile mezunlar işsiz kalması", %4,44'üne göre "Üniversitede bölümlere alınan öğrenci sayısının fazla olması (plansızca)" "eğitim yönetimi ve planlaması" teması içerisinde yer alan sorunlardandır. Ayrıca öğretmen adaylarının %2,22'si, "üst düzey yöneticilerin istediğini yapamaması" , %2,22'si, "okulların bağımsız olmaması" %2,22'si "zorunlu hizmetin olması", %2,22'si "eşit şartlarda eğitim alınamaması", %2,22'si "sorun odaklı çalışmaların gerçekleştirilmemesi", %2,22'si "ülke genelinde okul sayısının yetersiz olması", %2,22'si "alan seçimi için çok fazla gecikmenin olması", %2,22'si "liseler arasındaki ayrımın (Düz, Fen Anadolu) rekabet yaratması", %2,22'si "öğrenci sayısına göre öğretmen azlığı", %2,22'si "hizmet içi eğitim faaliyetlerinin olması gerektiği şekli ile gerçekleştirilmemesi" konularını bu tema altında yer alan sorunlar arasında görmektedir.

Tablo 2. Eğitim Programları

Tema ve Alt Temalar	f	%
Eğitim Programları	**40**	**88,89**
Ezberciliğin ön planda olması	8	17,79
Öğretim programlarının yoğun bir içeriğe sahip olması	6	13,33
Programların yetersizliği	4	8,88
Eğitim öğretim etkinliklerinin tek düze olması/çeşitlilik gerilmemesi	2	4,44
Derslerde uygulamalara az yer verilmesi	3	6,66
Öğrencilere ve onların görüş, düşüncelerine yer verilmemesi	2	4,44
Öğretimin teoride kalması	1	2,22
Öğrencilerin sürekli ödevler ile bunaltılması	1	2,22
Gereksiz verilen ödevler	1	2,22
Öğrenciye uygun programlarının oluşturulmaması	1	2,22
Gerekli olan derslere yer verilmemesi	1	2,22
Ders sayısının fazla olması	1	2,22
Yabancı dil öğretiminin gerçekleştirilememesi	1	2,22
Kaliteli bir eğitim verilmemesi	1	2,22
Resim, müzik ve Beden Eğitimi gibi derslerin doğru bir şekilde değerlendirilmemesi	1	2,22
Öğrencilere sadece teorik bilgi kazandırılmaya çalışılması	1	2,22
Öğrencilerin duyuşsal gelişimlerine fazla ağırlık verilmemesi	1	2,22
Öğretim programlarının hayatta kullanılabilecek bilgileri içermemesi	1	2,22
Bireylere her türlü bilginin verilmeye çalışılması	1	2,22
Öğrencilerden kapasitesinin üzerinde performans beklenmesi	1	2,22
Sosyal aktivitelere zaman ayrılmaması	1	2,22
Görüş belirtmeyen	5	11,11
Toplam	45	100

Öğretmen adaylarına göre Türk eğitim sisteminin ikinci önemli sorunu "eğitim programları" temasından oluşmaktadır (%88,89). Bu tema altında öğretmen adaylarının %17,79'u programların ezberci olmasını, %13,33'ü programların yoğun bir içeriğe sahip olmasını, %8,88'i programların yetersiz olmasını, %6,66'sı derslerde uygulamaya az yer verilmesini, %4,44'ü eğitim öğretim etkinliklerinin tek düze olmasını/çeşitlilik getirilmemesini, %4,44'ü öğrencilerin görüş ve düşüncelerinin ele alınmamasını sorun olarak görmektedirler. Ayrıca öğretmen adaylarının %2,22'sine göre "öğretimin teoride kalması", "%2,22'sine göre "öğrencilerin sürekli ödevler ile bunaltılması", %2,22'sine göre "gereksiz verilen ödevler", %2,22'sine göre "öğrenciye uygun programlarının oluşturulmaması", %2,22'sine göre "gerekli olan derslere yer verilmemesi", %2,22'sine göre "ders sayısının fazla olması", %2,22'sine göre "yabancı dil öğretiminin gerçekleştirilememesi", %2,22'sine göre "kaliteli bir eğitim verilmemesi", %2,22'sine göre "Resim, müzik ve Beden Eğitimi gibi derslerin doğru bir şekilde değerlendirilmemesi", %2,22'sine göre "öğrencilerin duyuşsal gelişimlerine fazla ağırlık verilmemesi", %2,22'sine göre "öğrencilere sadece teorik bilgi kazandırılmaya çalışılması", %2,22'sine göre "öğretim programlarının hayatta kullanılabilecek bilgileri içermemesi", %2,22'sine göre "bireylere her türlü bilginin verilmeye çalışılması", %2,22'sine göre "sosyal aktivitelere zaman ayrılmaması" gibi sorunlar bulunmaktadır.

Tablo 3. Sınavlar

Tema ve Alt Temalar	f	%
Sınavlar	**24**	**53,33**
Sınav sisteminin doğru bir şekilde oluşturulmaması	17	37,77
Sürekli sınav olması	2	4,44
Yapılan sınavların objektif olmaması	1	2,22
İnsanların her yaşta sınava tabi tutulması	1	2,22
Öğrencilerin başarısının sadece bir sınava göre belirlenmesi	1	2,22
Sınavlara girişlerde katı kurallar (anahtar dahi alınmaması) bulunması	1	2,22
Üniversiteye girişlerin sınavla olması	1	2,22
Görüş belirtmeyen	21	46,67
Toplam	45	100

Türk eğitim sisteminin üçüncü grup sorunlarını ise "sınavlar" teması altında toplanmıştır. Öğretmen adaylarının %53,33'üne göre sınavlar Türk eğitim sisteminin sorunları arasında yer almaktadır. Öğretmen adaylarından %37,77'sine göre sınav sisteminin doğru bir şekilde oluşturulmamış olması önemli bir sorundur. Öğretmen adaylarının %4,44'üne göre sürekli bir şekilde sınav olması, %2,22'sine göre "yapılan sınavların objektif olmaması", %2,22'sine göre "insanların her yaşta sınava tabi tutulması", %2,22'sine göre "öğrencilerin başarısının sadece bir sınava göre belirlenmesi" %2,22'sine göre "sınavlara girişlerde katı kurallar (anahtar dahi alınmaması) bulunması" %2,22'sine göre "üniversiteye girişlerin sınavla olması" bu tema altındaki diğer sorunları ifade etmektedir.

Tablo 4. Öğretmen

Tema ve Alt Temalar	f	%
Öğretmen	**23**	**51,11**
Öğretmen atamaları	15	33,34
Kalifiye öğretmenlerin yetiştirilmemesi	3	6,66
Görevlendirilen öğretmen sayısının yetersizliği	2	4,44
Öğretmenlerin öğrencilerin öz güvenlerini olumsuz etkileyecek şekilde davranması	1	2,22
Öğretmenlerin kullandığı yöntemlerin çağa uygun olmaması	1	2,22
Öğrencinin öğretmenler tarafından yeterince tanınmaması	1	2,22
Görüş belirtmeyen	22	48,89
Toplam	45	100

Dördüncü tema ise "öğretmen" kaynaklı sorunlardan oluşmaktadır. Toplam 45 öğretmen adayından %51,11'i öğretmenler konusunda sorunlar bulunduğunu ifade etmiştir. Bu temadaki en önemli sorun ise öğretmen atamaları konusudur (%33,34). Öğretmen adaylarının %6,66'sına göre kalifiye öğretmen yetiştirilememesi, %4,44'üne göre görevlendirilen öğretmen sayısının yetersiz olması, %2,22'sine göre öğretmenlerin öğrencilerinin öz güvenlerinin olumsuz etkileyecek şekilde davranması, %2,22'sine göre öğretmenlerin kullandığı yöntemlerin çağa uygun olmaması, %2,22'sine göre öğrencilerin öğretmenler tarafından yeterli düzeyde tanınmaması bu tema altındaki diğer sorunları oluşturmaktadır.

Tablo 5. Fiziki Şartlar ve Donanım

Tema ve Alt Temalar	F	%
Fiziki Şartlar ve Donanım	**9**	**20**
Okullardaki yetersizlikler	5	**11,12**
Mevcut okulların ihtiyacı karşılayamaması	1	**2,22**
Teknolojik yetersizlikler	1	**2,22**
Okul çevresinin çok kalabalık olması	1	**2,22**
Öğrenme ortamlarının (fiziki olarak Lab. Atölye vb.)eksikliği	1	**2,22**
Görüş belirtmeyen	36	80
Toplam	45	100

Son ve beşinci tema ise "Fiziki Şartlar ve Donanım" temasından oluşmaktadır. öğretmen adaylarının %20'sine göre bu alanda sorunlar söz konusudur. Öğretmen adaylarının %11,12'sine göre okullarda yetersizlikler bulunmaktadır. Bunun yanı sıra mevcut okulların ihtiyaçları karşılayacak düzeyde olmaması (%2,22), teknolojik yetersizlikler (%2,22), okulların çevresinin çok kalabalık olması (%2,22) ve öğrenme ortamlarındaki (fiziki olarak okullarda laboratuvarların atölye vb. olmaması) eksiklikler gibi sorunlar da bulunmaktadır.

SONUÇ VE TARTIŞMA

Bu araştırma, eğitim fakültesi Fen Bilgisi Öğretmenliği Anabilim Dalı'nda öğrenim gören öğretmen adaylarının Türk eğitim sisteminin sorunlarına ilişkin görüşlerini almak için gerçekleştirilmiştir. Veriler, 2018 güz döneminde öğrenim gören 45 öğretmen adayından yapılandırılmamış görüşme formu kullanılarak toplanmıştır. Verilerin analizinde içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. Yapılan analizler sonucunda elde edilen bulgulara göre aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır:

Türk eğitim sisteminin sorunlarından birinci ve en önemlisi, "Eğitim Yönetimi ve Planlaması" sorunudur. Araştırmaya dâhil olan 45 öğretmen adayının tamamı bu soruna ilişkin görüşler ortaya koymuşlardır. Bu ana başlık altında yer alan en önemli sorun ise halen Türk eğitim sisteminin oturmuş bir halde olmamasıdır. Özellikle değişen siyasetçi ve yöneticilerin her defasında yeni bir sistem oluşturmaya çalışmaları bunun altında yatan nedenler arasında gösterilmektedir. Bu alandaki önemli bir sorun da uzun süreli (makro) eğitim planlarının doğru bir şekilde oluşturulamamasıdır. Yükseköğretime plansızca öğrenci alınması da bu başlık altında dile getirilen başka bir sorundur. Diğer taraftan liseler arasındaki ayrımlar, hizmet içi eğitim faaliyetlerinin amacını tam olarak yerine getirememesi ve mesleki yönlendirmenin geç gerçekleştirilmesi de bu alandaki önemli sorunlar arasındadır. Özellikle mesleki rehberliğin geç başladığı görüşünü ve insan kaynakları konusunda planlamanın Türk eğitim sisteminin sorunları arasında yer aldığını Yılmaz ve Akkurt'da (2011) desteklemektedir. Karabacak ve Öztunç'a göre (2018) rehberlik ve planlama sorunu yükseköğretimde de kendini bariz bir şekilde göstermektedir. Özyılmaz'da (2013) Türk eğitim sisteminde eğitim yönetimi ve ideolojik yaklaşım sorunu bulunduğunu dile getirmektedir. Özellikle Türk eğitim sisteminin tam olarak oturmamış olmasının nedeni Başdemir'in (2012) ifade ettiği gibi sürekli ve ani yapılan değişiklere bağlanabilir.

Türk eğitim sisteminin sorunlarına ilişkin ikinci başlığı "eğitim programları" oluşmaktadır. Eğitim programlarında 2005 yılında ve 2017 yılında önemli değişiklikler gerçekleştirilmiştir. Ancak halen programların yetersiz ve yoğun olduğu görüşü hâkimdir. Ayrıca 2005 yılında uygulamaya geçen programlar yapısalcı ve çoklu zekâyı ön plana çıkarmasına rağmen istenilen düzeyde verimli olmadığı görülmektedir. Çünkü eğitim öğretim etkinlikleri halen tek düze olarak yürütülmekte, çeşitlilik getirilememektedir. Teoride kalmakta, hayatta kullanılacak bilgiler bakımından yetersiz kalmakta, içerinde her türlü bilgiyi barındırmakta ve anlamsız ödevler verilmektedir. Bu nedenle de kaliteli bir eğitim verilemediği ifade edilebilir. Yeşil ve Şahan'da (2015) Türk eğitim sisteminin temel

sorunlarından birisi olarak eğitim programlarını işaret etmektedir. Karabacak ve Öztunç'da (2018) yapmış oldukları araştırmalarında yükseköğretimde de eğitim programları konusunda problemlerin bulunduğunu belirlemişlerdir. Bu nedenlerden dolayı da Özyılmaz'ın (2013) ortaya koyduğu gibi eğitimde program geliştirme sorununun halen devam ettiği söylenebilir.

Türk eğitim sisteminin sorunlarına ilişkin üçüncü başlık "sınavlar"dır. Öğretmen adaylarının yarısı sınavları Türk eğitim sisteminin bir sorunu olarak görmektedir. Öğretmen adaylarının üçte biri sınav siteminin doğru bir şekilde oluşturulamadığı görüşündedir. Sürekli bir şekilde her yaşta sınavlar ile karşılaşmalarını eğitim sisteminin bir sorunu olarak görmektedirler. Öğrencilerin sürekli sınavlar ile karşılaşması, öğrencilerin, öğretmenlerin ve aileleri de olumsuz etkilemektedir (Karabacak, 2001). Karabacak (2001) yapmış olduğu çalışmasında öğrencilerin sürekli olarak sınavlara girmesinin psikolojik ve sosyal yönden olumsuz etkilerinin olduğunu ortaya koymaktadır. Ailelerin dahi sosyal yaşantısı etkilenmektedir. Eğitim sisteminde sınavlar elbette olacaktır. Ancak sınav sistemi doğru bir şekilde oluşturulursa ve sürekli sınavlar ile öğrenciler karşı karşıya gelmez ise daha sağlıklı bir nesil yetiştirme şansı yakalanabilir.

Türk eğitim sisteminin sorunlarına ilişkin dördüncü başlık "öğretmen" kaynaklı sorunlardan oluşmaktadır. Öğretmen atamaları bu başlık altında yer alan en önemli sorundur. Bunun yanı sıra öğretmenlerin iyi bir şekilde yetiştirilememesi ve sayısal olarak yeterli öğretmenin görevlendirilememesi diğer sorunlardır. Öğretmen atamaları konusu aslında eğitim yönetimi ve planlaması kapsamına giriyor gibi görünse de öğretmen adayları genel olarak bu başlık altında dile getirmişlerdir. Bu sorunun çözümünde Nartgün'ün ifade ettiği gibi YÖK ve Milli Eğitim Bakanlığı'nın eş güdüm içerinde çalışması etkili olacaktır. Diğer taraftan eğitim fakültelerinde uygulanan programlara ilişkin sorunların olması (Karabacak ve Öztunç, 2018) da kalifiye öğretmenlerin yetiştirilmemesinin altında yatan nedenlerden birisi olabilir.

Türk eğitim sisteminin sorunlarına ilişkin beşinci ve son başlık "Fiziki şartlar ve Donanım"dır. Okullarda yetersizlikler söz konusudur. Öğrenme ihtiyaçları ve Öğrenci sayıları dikkate alındığında, mevcut okullar hem donanım olarak hem de sayısal olarak ihtiyacı karşılayamamaktadır. Özellikle bazı okulların kütüphane, laboratuvar, atölye, spor salonu gibi mekânlara ve bu mekânlarda bulunması gereken donanımlara sahip olmaması sıkıntı yaratan durumlardandır.

Sonuç olarak bu araştırmada Türk eğitim sisteminin sorunlarının (1)Eğitim Yönetimi ve Planlaması, (2)Eğitim Programları, (3)Sınavlar, (4)öğretmenler ve (5)Fiziki Şartlar ve Donanım olmak üzere beş ana başlık altında toplandığı belirlenmiştir.

Öneriler

1. Türk eğitim sistemi oturmuş bir hale getirilmelidir. Siyasilerin ve yöneticilerin değişmesi eğitim sistemini etkilememelidir. Eğer sistem bir şeylerden etkilenecek ise bu siyasi ve yönetici değişikliklerinden değil, bilgi ve teknolojideki gelişmelerden kaynaklanmalıdır.
2. Türkiye'de makro düzeyde eğitim planlaması ülke gerçekleri dikkate alınarak doğru bir şekilde gerçekleştirilmelidir.
3. Eğitim programları gerçekçi ve ihtiyacı karşılayacak şekilde tasarlanmalıdır. Eğitim programları dinamik bir yapıya sahiptir. Bu nedenle belirli aralıklarla eğitim programlarını yeniden oluşturmak yerine var olan eğitim programları değişen şartlara ve ihtiyaca göre geliştirilmelidir.
4. Eğitim sistemi içerisinde yer alan öğrenciler sürekli olarak sınavlar ile karşı kaşıya kalmamalıdır. Her okul kademesinden sonra gerçekleştirilen sınavlar yerine sadece üniversiteye öğrenci yerleştirmeye yönelik sınavlar gerçekleştirilebilir. Üniversiteye yerleştirmeye yönelik değerlendirme şekli de sadece bir veya iki oturumda gerçekleşen sınavlara göre değil, başta önceki eğitim kademlerindeki sürece yönelik değerlendirmeler olmak üzere daha farklı (proje çalışmaları, araştırmalar, alınan ödüller, vb) çalışmalar dikkate alınarak gerçekleştirilebilir.
5. Milli eğitim bakanlığı ve Yüksek Öğretim Kurumu eş güdüm içerisinde çalışarak, ihtiyacı karşılayacak öğretmenlerin yetiştirilmesine ilişkin düzenlemeler gerçekleştirebilir.
6. Gerek sayısal olarak gerekse donanım olarak yeterli okulların Türk eğitim sisteminde yerini alması için çalışmalara ağırlık verilebilir.

KAYNAKÇA

Başdemir, H. Y. (2012). Türk Eğitim Sisteminin Yapısal Sorunları ve Bir Öneri. *Liberal Düşünce.* 67, 37-53.

Abu, N. K., Bacanak, A. ve Göktepe, M. (2016). Öğretmen Adaylarının Türk Eğitim Sisteminin Sorunlarına ilişkin Görüşlerinin İncelenmesi. *Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi.* 5(1), 287-307.

Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., Demirel, F. (2013). *Bilimsel araştırma yöntemleri.* Ankara: Pegem Akademi.

Coşkun, M. (2013). Türk Eğitim Sisteminin Sorunlarının Teşhisinde Yapılan Bazı Hatalar: Yanlış Veriler, Faydasız Mukayeseler ve Bağlamsız Doğrular. *Yükseköğretim Dergisi.* 2(3), 121-126.

Christensen, L.B., Johnson, R.B., ve Turner, L.A. (2015). *Nitel ve karma yöntem araştırmaları* M. Sever (Çev.), A. Aypay, (Çev. Ed.).Araştırma yöntemleri desen ve analiz (s. 400-433) içinde. Ankara: Anı Yayıncılık.

Eğitim Reformu Girişimi (ERG). (2010). *Eğitimde İzleme Raporu 2009*. İstanbul: Eğitim Reformu Girişimi İzleme Raporu.

Erişti, B., Polat, M. ve Erdem, C. (2018). Yüksek Öğretimde Ulusallararasızlaşma: Uluslararası Öğrencilerin Bulunduğu Sınıflarda Ders Veren Öğretim Elemanlarının Öğretim Sürecinde Yaşadıkları Sorunlar ve Çözüm Önerileri. *Türk, Kültür ve Sanat Araştırmaları Dergisi.* 7(2), 352-375.

Gedikoğlu, T. (2005). Avrupa Birliği sürecinde Türk eğitim sistemi: Sorunlar ve Çözüm Önerileri. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 1* (1), 66–80.

Gül, H. (2008). Türkiye'nin Eğitim Sorunları ve AKP'nin Eğitime Bakışı ve Çözüm Önerileri. *Toplum ve Demokrasi.*2(3), 181-196.

Karabacak, K. (2001). Seviye Belirleme Sınavların'ın Eğitimde Ortay Çıkardığı Açmazlar. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü*, Yayımlanmamış Doktora Tezi.

Karabacak, K. ve Öztunç M. (2018) Öğretmen Adaylarına Göre Türkiye'de Yükseköğretimin Sorunları, *International Conference on Quality in Higher Education (ICQH)*, 1(1), 228-237, (5-7 Aralık 2018) İstanbul, Türkiye.

Karataş, K. ve Çakan, S. (2018). Öğretmenlerin Bakış Açısıyla Eğitim–Öğretim Sorunları: Bismil İlçesi Örneği. *İlköğretim Online.* 17(2), 834-847.

Kösderelioğlu, İ. ve Bayar, A. (2014). Türk Eğitim Sisteminin Sorunlarına İlişkin Güncel Bir Değerlendirme. *The Journal of Academic Social Science Studies*. 25(1), 177-187.

Nartgün, Ş. S. (2008). Aday Öğretmenlerin Gözüyle Milli Eğitim Bakanlığı'na Bağlı Eğitim Kurumlarına Öğretmen Atama Esasları. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(2), 47-58.

Özyılmaz, Ö. (2013). *Türk Milli Eğitim Sisteminin Sorunları ve Çözüm Arayışları.* Ankara: Pegem Akademi.

Sarıbaş, S. ve Babadağ, G. (2015). Temel Eğitim Temel Sorunlar. *Anadolu Eğitim Liderliği ve Öğretim Dergisi.* 3(1), 18-34.

Sağlam, M., Özüdoğru, F., Çıray, F. (2011). Avrupa Birliği Eğitim Politikaları Ve Türk Eğitim Sistemi'ne Etkileri, *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *8*(1), 87-109.

Sarpkaya, R. (2008). *Türk Eğitim Sistemeinin Amaçları ve Temel İlkeleri. (Ed. R. Sarpkaya)Türk Eğitim Sistemi ve Okul Yönetimi.* Ankara: Anı Yayıncılık.

Yeşil, R. ve Şahan, E. (2015). Öğretmen Adaylarının Türk Eğitim Siteminin En Önemli Sorun, Neden ve Çözüm Yollarına İlişkin Algıları. *Aki Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi.* 6(3), 123-143.

Yılmaz, K. ve Altınkurt, Y. (2011). Öğretmen Adaylarının Türk Eğitiminin Sorunlarına İlişkin Görüşleri. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi, 8(1), 942-973*

2007'DEN SONRA KURULAN ÜNİVERSİTELERİN YÖK İZLEME KRİTERLERİ AÇISINDAN DEĞERLENDİRİLMESİ

Erdogan ÇİÇEK
erdogancicek@nevsehir.edu.tr

Gökce Becit İŞÇİTÜRK
gokcebi@nevsehir.edu.tr

Gökhan SEÇME
gsecme@nevsehir.edu.tr

Sevil SUNGUR
sevilsungur@nevsehir.edu.tr

Tekiner KAYA
tekiner.kaya@nevsehir.edu.tr

ÖZET

Tüm dünyada üniversiteler için büyük önem taşıyan kalite, yükseköğretim kurumlarında yürütülen eğitim-öğretim, araştırma, personel, kaynaklar, sosyal katkı gibi faaliyetleri kapsayacak şekilde yürütülmektedir. Kalitenin geliştirilmesi için kurumun hem kendini değerlendirmesi hem de bağımsız kuruluşlar ya da değerlendiriciler tarafından objektif kriterlere göre değerlendirmeler yapılması gerekmektedir. Bu değerlendirmeler ulusal bazda olabildiği gibi uluslar arası da olabilmektedir. Uluslar arası alanda değerlendirme yapan sistemlerden başlıcaları Times Dergisi Yüksek Öğretim Sıralaması (The Times Higher Education - QS World University Rankings), Shanghai Jiaotong Üniversitesi Dünya Üniversiteleri Akademik Sıralaması (Academic Ranking of World Universities), Newsweek Dergisinin Dünyanın En İyi 100 Üniversitesi Sıralaması (Top 100 Global Universities), Cybermetric Laboratuvarları Webometrics: Webde Dünya Üniversitelerinin Sıralaması (Webometrics: World Universities' Ranking on the Web) ve Google Search Uluslararası Üniversiteler Sıralaması (G-Factor International University Rankings) olarak sıralanabilir. Türkiye'de ise 2009 yılında kurulan Orta Doğu Teknik Üniversitesi Enformatik Enstitüsü bünyesinde URAP (University Ranking By Academic Ranking) Araştırma Laboratuarı yükseköğretim kurumlarını akademik başarıları doğrultusunda değerlendirebilmek için bilimsel metotlar geliştirmek ve yapılan çalışmaların sonuçlarını kamuoyu ile paylaşmayı amaçlamaktadır. Yükseköğretim Kurumlarının performanslarının ölçülmesi, izlenmesi ve değerlendirilmesi kapsamında YÖK 2018 yılı itibari ile Üniversiteleri 5 ana alanda toplam 45 alt gösterge ile değerlendirmeye tabi tutmaya başlamıştır. Bu uygulamanın kurumların özdeğerlendirmelerine olanak sağlamasının yanı sıra öğrenciler ve aileleri için de önemli bir kılavuz olması beklenmektedir. Bu çalışmanın amacı 2007 yılından sonra kurulmuş olan üniversitelerin YÖK izleme kriterleri açısından değerlendirmelerini yaparak üniversitelerinin durumunu belirlemektedir. Bu amaç doğrultusunda YÖK tarafından yayınlanan 2018 yılı Üniversite Yıllık İzleme Ve Değerlendirme Raporu incelenmiş 2007 yılından sonra kurulmuş olan üniversitelerin alt göstergeler bazında değerlendirmesi yapılmıştır.

İLKÖĞRETİM MATEMATİK EĞİTİMİNDE BAŞARIYI ETKİLEYEN FAKTÖRLER VE GELECEĞE YÖNELİK ÖNGÖRÜLER

Saniye Seçme
saniyebektas@gmail.com

Muzaffer Okur
mokur@erzincan.edu.tr

ÖZET

Eğitim sürecinde bir dersin başarısını etkileyen faktörlerin tespit edilmesi sürecin daha etkin ve hedefe yönelik planlanmasını sağlamaktadır. Özellikle matematik eğitimi gibi göreli olarak daha zor bir öğretim alanında başarıyı etkileyen faktörlerin doğru şekilde tespit edilmesi, mevcut başarısızlıkların giderilmesinde de hayati rol oynayabilecektir.

Ülkemizdeki TEOG, YGS, TİMSS ve PISA gibi sınavlardaki matematik doğru cevap ortalamaları oldukça düşük düzeydedir. Ayrıca bir temel bilim olarak Matematik alanına olan ilginin giderek azalması da eğitim sistemimizdeki stratejik öneme sahip problemli alanları işaret etmektedir. Dolayısıyla matematik başarısını etkileyen faktörlerin tespit edilmesi ve geleceğe yönelik öngörülerin ortaya konması sorunun çözümü için yol gösterici olacaktır.

Matematik eğitiminde başarıyı etkileyen faktörler birçok çalışmada farklı yöntemler kullanılarak tespit edilmeye çalışılmıştır. Genellikle nicel yöntemlerin kullanıldığı çalışmalarla başarıyı etkileyen faktörler belirlenmiştir. Bu çalışmalar mevcut durumun tespitine yardımcı olmakla birlikte geleceğe yönelik tahminler için yeterli objektif veri sağlayamamaktadır.

Bu çalışmada matematik başarısını etkileyen faktörlerin tespit edilmesinde bulanık bilişsel haritalama (Fuzzy Cognitive Mapping) yöntemi kullanılmıştır. Bu yöntemde görüşme yapılan kişilere tek bir genel soru sorulmakta ve bu soru ile ilgili düşüncelerini herhangi bir kısıtlama olmaksızın diledikleri gibi ifade edebilmektedirler. Ayrıca dilsel ifadelerin standart değişkenlere dönüştürülerek aralarındaki neden – sonuç ilişkilerini gösterecek şekilde ilişkilendirilmesi ile değişkenler arasında etkileşimler ortaya konulmaktadır. Bulanık bilişsel haritaların yapısal analizi ile merkezi değişkenler belirlenmekte ve neden - sonuç ilişkileri kapsamında yapay sinir ağları simülasyonları ile geleceğe yönelik öngörülerde bulunabilmektedir.

Çalışma, ilköğretim okullarında görev yapmakta olan 12 matematik öğretmeni ile yürütülmüştür. Bilişsel haritaların yapısal analizi sonucunda en merkezi değişkenler olarak “matematik önyargısı”, “öğrencinin sayısal zekası”, “ailenin eğitim bilinci” “müfredat” bulunmuştur. Katılımcılarının bilişsel yapılarından ortaya çıkan sistemin nispeten hiyerarşik olduğu da gözlenmiştir. Ayrıca değişkenlerin alıcılık ve vericilik değerleri de belirlenerek listelenmiştir.

IMPROVING SERVICE QUALITY IN HIGHER EDUCATION THROUGH NATURAL LANGUAGE INTERFACES

Umut Tekgüç
Computer Engineering Department, Bahçeşehir Cyprus University, Nicosia, North Cyprus
umut.tekguc@baucyprus.edu.tr

Zeki Bayram
Computer Engineering Department, Eastern Mediterranean University, Famagusta, North Cyprus
zeki.bayram@emu.edu.tr

ABSTRACT
Higher education institutions have a responsibility to perform research and produce well-educated graduates for a quality workforce. These outputs play an important role in nation's economic development and sustainability as they are inputs for the industry. This effect is also important for individuals to have satisfying careers and earnings, together with better employment prospects. Both nations' and individuals' interest led to an increase in the number of higher education institutions, and competition among them resulted in the need to improve quality of education and student satisfaction. One of the items that affects student satisfaction is the quality of student services. The objective of this paper is to perform a systematic screening, as a precursor to a review, of published literature on Natural Language Interface applications in the education domain in order to determine the recent trends in the area.
Keywords: Service Quality, Higher Education, Natural Language Interfaces

INTRODUCTION

Today, higher education is experiencing rapid changes as one consequence of globalization, and universities are undertaking broader socio-economic responsibilities with the education and research they provide. These responsibilities include, among others, training qualified labor force in accordance with the demands of global economy, being the trigger of national and regional economic development, and carrying out research that can be used in industry. It is necessary for higher education institutions to provide industry with practical technology and a qualified labor force in order for nations to achieve sustainable economic development.(Lv, 2018; Ma, Pender, & Welch, 2016) Furthermore, higher education is important for individuals to have satisfactory careers and earnings, as well as to increase their employment prospects. (Delavande & Zafar, 2019)

Higher education institutions need to improve the quality of education and student satisfaction in order to remain competitive in a globalized world. Achieving student satisfaction is of utmost importance in maintaining competitiveness. Student satisfaction means that a student's subjective assessment of various educational outcomes and experiences is positive. It is clear that student satisfaction in higher education is associated with various factors.(Weerasinghe, Lalitha, & Fernando, 2017) (Elliott & Healy, 2001) These factors range from academic issues to administrative issues, social environment and tuition fees. (Martirosyan, 2015) determined that the following factors contribute to student satisfaction.

- Faculty services
- Academic experience
- Student support facilities
- Campus life and social integration

On the one hand, while the studies on measuring student satisfaction are carried out, on the other hand, effort is made to develop metrics and measure the quality of higher education services. The HESQUAL scale was developed by (Teeroovengadum, Kamalanabhan, & Seebaluck, 2016) to measure the quality of higher education services. HESQUAL scale uses five primary dimensions with nine sub-dimensions.

- Administrative Quality (Attitude and Behavior of administrative staff and administrative processes.)
- Physical Environment Quality (support infrastructure, learning settings and general infrastructure)
- Core Educational Quality (attitude and behavior of the lecturers, curriculum of university, pedagogy of university and competence of lecturers)
- Support Facilities Quality
- Transformative Quality

In a typical higher education institution, the following services may be provided to students:

- Admission
- Payment
- Registration
- Orientation
- Course Registration
- Academic Advisor

- Lectures
- Study
- Examination
- Results
- Success Scholarship
- Graduation
- Qualified Lecturers
- Counseling
- Laboratories
- Library
- Health Center
- Student Clubs
- Sport Facilities
- Dormitory
- Internet
- Canteen/Cafeteria
- Social Events
- MOOC/Distance Learning
- Campus Activities
- Guided Search

Natural Language Interfaces (NLI) are tools that help users to interact with systems using natural languages. (Hendrix, Sacerdoti, Sagalowicz, & Slocum, 1978) In this study, when Natural Language Interface is mentioned, systems that the user communicates using Natural language are to be understood. Chatbots, Personal Assistants, Dialog Systems and Question Answering Systems are examples of Natural Language Interfaces.

The research questions addressed by this study are:
RQ1. How much research activity has been done with NLI in higher education?
RQ2. Which NLI methods are being addressed?
RQ3. Which student services are being addressed?
RQ4. What empirical evidence is there concerning the research trends of NLI in the higher education domain?

METHOD
A systematic literature review is a tool for identifying, evaluating, and interpreting all existing research related to a research question or subject area or related phenomenon. A systematic literature review can be used to summarize the available evidence of a technology. (Kitchenham, Barbara Charters, 2007)
Preferred Reporting Items for Systematic Reviews and Meta-Analyses (PRISMA) provides a description of the components involved in the review and best practices for performing the job and publishing the results. (Moher et al., 2009).

As a precursor to a systematic literature review in the area of natural language interfaces in the higher education sector, in accordance with PRISMA recommendations for reporting in systematic reviews, the following 4 phases have been determined for systematic screening:

1. Publication Retrieval
2. Screening of Titles and Abstracts
3. Screening of Full Text
4. System Information Collection for categorization of papers

Database searched
Instead of searching multiple database and then dealing with duplicates and merging problems, Lens.org has been chosen as the electronic database since it provides results from 211,442,021 scholarly works with the following integrated data sources: ("The Lens - Free & Open Patent and Scholarly Search")

- PubMed ("Home - PubMed - NCBI,")
- Crossref ("You are Crossref - Crossref,")
- Microsoft Academic ("Home | Microsoft Academic,")
- CORE ("CORE – Aggregating the world's open access research papers,")
- PubMed Central ("Home - PubMed - NCBI,")

Lens.org has a structured search feature and advanced filtering options with consistent link and "export as excel" feature. It also provides Collection feature with free registration.

Search terms
Search terms were determined after doing a preliminary search with "Higher Education" and "Natural Language Interface" to find out alternative terms. Both title and abstract of scholarly works were searched by combining <Domain alternative terms> and <Method alternative terms> and <"student" term> with AND operator (Figure *1*). All alternative combined search queries were then combined with OR operator to form one query.

Domain	Method
• Higher Education • Academy • College • University	•dialogue system •chat bot •intelligent agent •decision support systems •question answering system •conversational system •conversational agent •personal assistant •natural language interface •expert systems •chatbot •chatterbot •dialog system

Figure 1: Search terms

Selection of papers

1,036 scholarly works were retrieved. 685 scholarly works were left after excluding duplicate entries, unrelated entries and books. Final selection was done by eliminating the scholar works that do not have natural language interfaces, resulting in 144 scholarly works with natural language interface being selected.

Categorization of papers

Summary of each scholarly work was reviewed. Each scholarly work was categorized by its "application area" and "method". Categorized Methods were:

- Chatbot
- Conversational Agent
- Personal Assistant
- Question Answering System
- Dialogue System

FINDINGS

Figure *2* shows the number of NLI scholarly works published in each year. This figure is demonstrates the interest in NLI applications in higher education. 69 of 144 scholarly works have been published in the last 5 years.

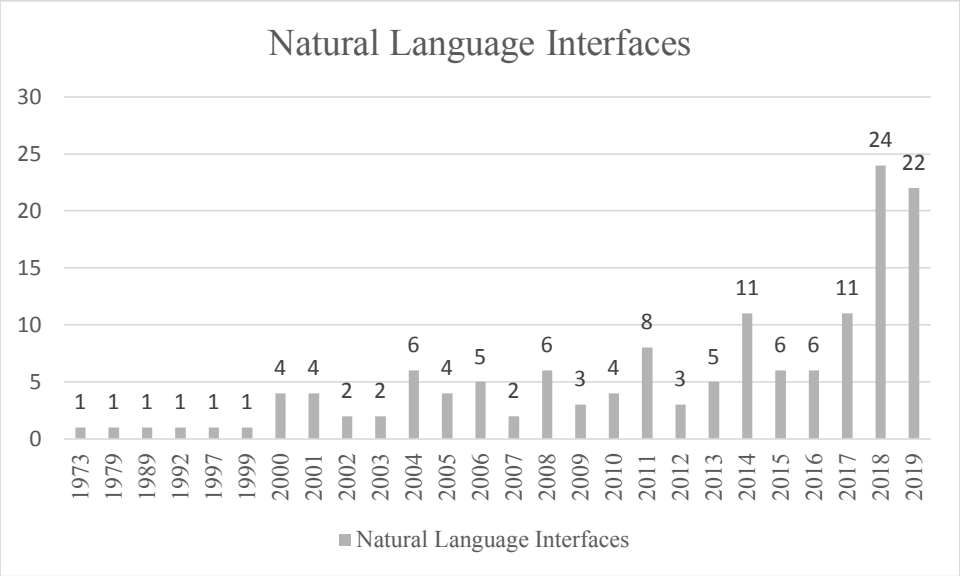


Figure 2: Scholarly works in years

It can be seen in Table *1* that most of the scholarly works use the Chatbot or Conversational Agent method. It should also be noted that 42 of 69 scholarly works in last 5 years use the Chatbot method.

Table 1: Number of scholarly works by method

Natural Language Interfaces						
	Chatbot	Conversational Agent	Personal Assistant	Question Answering System	Dialogue System	Total
Total	52	55	10	11	16	144
Last 5 Years	42	15	3	5	4	69

Table *2* shows the scholarly works categorized with their application areas. 98 of 144 scholarly works is gathered in 4 areas: Admission Information Retrieval, Guided Information Retrieval, Intelligent Tutor, and Supporting Learning. Interest on these areas continue in last 5 years, except Intelligent Tutor. Admission Information Retrieval and Guided Information Retrieval together with chatbot method is getting the most interest in NLI applications of higher education.

CONCLUSION

We performed a systematic literature screening, as a precursor to a full review, of published literature in the area of NLI applications in higher education in order to determine the recent trends. It is clear that NLI technology is already being used in wide range of application areas in the higher education sector, and it makes sense for higher education institutions to take appropriate actions toward improving service quality by using NLI.

Table 2: Application Areas of scholarly works

Application Area	**Total**	**Last 5 Years**
Academic Advisor	6	3
Academic Research	1	1
Admission Information Retrieval	11	8
Campus Activities	2	2
Counseling for Spiritual Guidance	2	1
Course Information Retrieval	6	2
Determining Illness of Student	3	3
Determining Interesting Topics for Students	1	0
Diagnosing Emotional States of Students	1	0
Elective Course Selection	1	1
Enhancing Student Engagement	5	4
Evaluating Applicants	1	1
Events Information Retrieval	1	1
Guided Information Retrieval	25	17
Handling Computer Laboratory	2	1
Help in Practicing a Language	1	1
Helping in Exam Stress	1	0
Helping in Library Search	2	1
Helping Students in Study Planning Problems	1	1
Intelligent Tutor	33	2
Perceived Student Experience with NLI	2	2
Recommendation of Career	1	1
Recommendation of Learning Material	2	2
Scheduling of Student Appointment	1	0
Supporting Collaborative Learning	1	1
Supporting Learning	29	12
Supporting Students with Physical Disabilities	1	0
Team Formation	1	1
Total	**144**	**69**

REFERENCES

CORE – Aggregating the world's open access research papers. (n.d.). Retrieved January 5, 2020, from https://core.ac.uk/

Delavande, A., & Zafar, B. (2019). University choice: The role of expected earnings, nonpecuniary outcomes, and financial constraints. *Journal of Political Economy*, *127*(5), 2343–2393. https://doi.org/10.1086/701808

Elliott, K. M., & Healy, M. A. (2001). Key factors influencing student satisfaction related to recruitment and retention. *Journal of Marketing for Higher Education*, *10*(4), 1–11. https://doi.org/10.1300/J050v10n04_01

Hendrix, G. G., Sacerdoti, E. D., Sagalowicz, D., & Slocum, J. (1978). Developing a Natural Language Interface to Complex Data. *ACM Transactions on Database Systems (TODS)*, *3*(2), 105–147. https://doi.org/10.1145/320251.320253

Home - PubMed - NCBI. (n.d.). Retrieved January 5, 2020, from https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/

Home | Microsoft Academic. (n.d.). Retrieved January 5, 2020, from https://academic.microsoft.com/home

Kitchenham, Barbara Charters, S. (2007). Guidelines for performing systematic literature reviews in software engineering. In *Technical report, Ver. 2.3 EBSE Technical Report. EBSE*.

Lv, S. (2018). *Analysis of Improving Economic Benefits of Higher Education*. *184*(Icesem), 1108–1110. https://doi.org/10.2991/icesem-18.2018.259

Ma, J., Pender, M., & Welch, M. (2016). Education Pays 2016. *The College Board Trends in Higher Education Series*, 1–44. https://doi.org/Level 3; education benefits

Martirosyan, N. (2015). An examination of factors contributing to student satisfaction in Armenian higher education. *International Journal of Educational Management*, *29*(2), 177–191. https://doi.org/10.1108/IJEM-09-2013-0143

Moher, D., Liberati, A., Tetzlaff, J., Altman, D. G., Altman, D., Antes, G., … Tugwell, P. (2009). Preferred reporting items for systematic reviews and meta-analyses: The PRISMA statement. *PLoS Medicine*, *6*(7). https://doi.org/10.1371/journal.pmed.1000097

Teeroovengadum, V., Kamalanabhan, T. J., & Seebaluck, A. K. (2016). Measuring service quality in higher education: Development of a hierarchical model (HESQUAL). *Quality Assurance in Education*, *24*(2), 244–258. https://doi.org/10.1108/QAE-06-2014-0028

The Lens - Free & Open Patent and Scholarly Search. (n.d.). Retrieved January 5, 2020, from https://www.lens.org/

Weerasinghe, I. S., Lalitha, R., & Fernando, S. (2017). Students' Satisfaction in Higher Education Literature Review. *American Journal of Educational Research*, *5*(5), 533–539. https://doi.org/10.12691/EDUCATION-5-5-9

You are Crossref - Crossref. (n.d.). Retrieved January 5, 2020, from https://www.crossref.org/

INVESTIGATION OF COMMUNICATION SKILLS OF GIFTED STUDENTS IN TERMS OF VARIOUS VARIABLES

Prof. Dr. Ahmet ESKİCUMALI
Sakarya University, Communication Faculty
Department of Communication Design and Media
ecumali@sakarya.edu.tr

PhD Candidate Naif KARA
Sakarya University, Social Sciences Institute
Department of Communication Sciences
naif.kara@ogr.sakarya.edu.tr

Associate Professor Serhat ARSLAN
Sakarya University, Education Faculty
Department of Educational Sciences
serhatarslan@sakarya.edu.tr

Dr. Kadriye UZUN
Sakarya University, Communication Faculty
Department of Communication Design and Media
kadriyeuzun@sakarya.edu.tr

Abstract
The aim of this study is to examine the communication skills of gifted students in terms of various variables in order to form a program model to support their interpersonal communication skills. After determining the interpersonal communication skills of the students in Science and Art Center (BİLSEM), it is aimed to improve the communication skills of these gifted students by applying programs that support the communication skills. The quantitative part of the study was applied to a total of 338 gifted students aged between 13 and 18 years through a scale adaptation to determine communication skills. The 23-item 6-dimensional model was found to be consistent in confirmatory factor analysis. As a result of the study, the scale was found to be reliable and valid. According to the findings, a significant difference was found in communication skills of gifted students according to gender and school type. There was no significant difference according to grade level.
Keywords: gifted student, scale, communication skills

Introduction

Gifted students, who experience communication deficiencies and problems, prefer to use three ways in the context of unacceptable environments. The first is that they isolate themselves from the environment. When they are perceived as unwarranted by others, they prefer to display extreme behaviors as the second way and in the third they try to show the same behaviors as their peers. This leads to the lack of potential for them (Clark, 1997). Although the communication skills of gifted individuals are generally high, they may have communication problems due to reasons such as avoiding mistakes, high self-confidence, self-centeredness, seeing oneself different and superior, not being understood by their peers. Because of their advanced mental development, they tend to communicate with individuals who are older than them in general (MEB, 2017).

Gifted individuals in adolescence prefer to stay away from their peers (Buescher, 1985). It is suggested that such problems in peer relations stem from the lack of social skills (Kennedy, 1988). They prefer not to stay away from their normal peers but also from each other during adolescence (Silverman, 1988).

In a study, a number of disorders affecting interpersonal communication were identified due to attention deficit based on hyperactivity, developing opposing attitudes and behavioral problems (Webb, 2000). When such problems are not taken under control, failure may occur and children may have more severe consequences regarding the sensitivity caused by the special ability and inconsistencies are observed between the age of intelligence and chronological age of these children (Silverman, 1993). Gifted children do not have the same development as their peers and also have problems communicatively because their emotional and social developments are different (Coleman & Cross, 1998).

It has been understood that as the age of the students receiving special education grows, their communication problems increase along with their adolescent development. When the literature is examined and the researches are taken into consideration, the problem of this research is related to the determination of the level of interpersonal communication skills among the gifted students in terms of various variables.

The aim of this study is to examine the communication skills of gifted students in terms of various variables by adapting the Communication Scale developed in 2002 by Susan Barkman and Krisanna Machtmes into Turkish.

Findings

Study Group

The adaptation of the scale was performed on 338 gifted students aged between 13 and 18 years. Within the scope of the research, 161 (47.6%) of the sample were female and 177 (52.4%) were male. The students in the sample; 163 (48.2%) of them were in private schools; 175 (51.8%) were in public schools. 294 people were at the level of 7-9 (87%); 44 people are in the class level of 10-12 (13%).

Communication Scale

The Communication Scale (Barkman & Macthmes, 2002), which consists of 23 items and 6 sub-dimensions, is graded over a 5-point likert. The sub-dimensions of the scale were:

- Awareness of one's own styles of communication
- Understanding and valuing different styles of communication
- Practicing empathy
- Adjusting one's own styles of communication to match others' styles. (Communicative adaptability)
- Communication of essential information
- Interaction management

The scale consists of 23 items and the score values vary between 23 and 115. The higher the scores are, the higher the communication skills are determined. When the literature on communication skills was examined, it was found that reliability coefficients were acceptable in the researches using the communication scale and that it was seen as the most appropriate measurement tool according to the age level to measure the communication skills of young people (Duerden et al., 2010). Validity varies according to the degree to which the scale wants to measure. In the original scale, it was found that the internal consistency of both factors was high. As a result of the study applied to 338 gifted students, the reliability of the communication scale was found to be .90.

Translation of Communication Scale into Turkish

During the adaptation phase, Krisanna Machtmes was contacted in digital form. Necessary permits have been obtained for adapting the communication scale to measure the communication skills of gifted students between the ages of 13-18 in Turkish. The original language of the scale was translated into Turkish by independent translators so that it can be used in the participants whose native language is Turkish. Four different translations were applied by the translators. They work as two experts in the field of special education in the Science and Art Center and two teaching staff in the Communication Sciences.

In the next stage, the Turkish version of the scale was translated into English by five English teachers. The items of the scale were compared by translating from Turkish to English and from English to Turkish. In the next stage, the scale was piloted to 102 gifted students studying at Science and Art Center in order to test the comprehensibility of the items. The questions were reorganized in a comprehensible way when the students could not understand. In the last stage, the reliability and validity study of the scale was made.

Item Analysis and Reliability

As a result of the analysis conducted to determine item discrimination, the corrected correlation coefficients were found to vary between .37 and .60. Table 1 shows the result of the analysis.

Table 1. Correlation Scores of Communication Scale Items

Number	*rjx*	Number	*rjx*	Number	*rjx*
1	.49	9	.40	17	.53
2	.52	10	.49	18	.53
3	.58	11	.51	19	.37
4	.54	12	.60	20	.50
5	.59	13	.58	21	.53
6	.60	14	.59	22	.45
7	.42	15	.54	23	.54
8	.44	16	.41		

Cronbach's (α) coefficient for the whole scale was found to be .90.

Table 2. Scale Statistics

Mean	Variance	Std. Deviation	N of Items
90,2071	199,993	14,14187	23

According to Table 2, the mean communication scale of 23 items was .90, variance was .199 and standard deviation was .14.

Table 3. T test for gender

	Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
								95% Confidence Interval of the Difference	
	F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	Lower	Upper
Equal variances assumed	,722	,396	2,260	336	,024	3,45931	1,53086	,44803	6,47059
Equal variances not assumed			2,268	335,851	,024	3,45931	1,52550	,45856	6,46006

Since α value (α: 0,024 <α: 0,05) calculated according to Table 3 is less than 0.05, there is a significant difference in the communication skills of gifted students according to gender.

Table 4. Communication skills for gender

	gender	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
	female	161	92,0186	13,50392	1,06426
	male	177	88,5593	14,54062	1,09294

Table 4 shows that communication skills of female students are higher than male students.

Table 5. T test for grade level

	Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
								95% Confidence Interval of the Difference	
	F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	Lower	Upper
Equal variances assumed	1,269	,261	,950	336	,343	2,17161	2,28627	-2,32560	6,66883
Equal variances not assumed			,944	56,422	,349	2,17161	2,29973	-2,43454	6,77776

As the α value calculated according to Table 5 (α: 0.34> α: 0.05) is higher than 0.05, there is no significant difference in communication skills according to grade level of gifted students.

Table 6. T test for school type

	Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
								95% Confidence Interval of the Difference	
	F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	Lower	Upper
Equal variances assumed	,429	,513	-2,535	336	,012	-3,87183	1,52715	-6,87582	-,86784
Equal variances not assumed			-2,524	323,591	,012	-3,87183	1,53398	-6,88966	-,85400

Since α value (α: 0,012 <α: 0,05) calculated according to Table 6 is less than 0.05, there is a significant difference in the communication skills of gifted students according to the type of school.

Table 7. Communication skills for type of school

	school	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
	private	163	88,2025	14,91505	1,16824
	public	175	92,0743	13,15121	,99414

When Table 7 is examined, it is seen that the communication skills of gifted students at public school are more than the gifted students at private school.

Conclusion and Discussion

The aim of this study was to adapt the Communication Scale developed in 2002 to Turkish and to get the opinions of gifted students to express their communication skills within the scope of quantitative questions prepared on the basis of scale items.

When the literature is examined, it is understood that gifted students would enter into a more successful education process by going into a continuous research and overcoming communication-based problems during their education process (Lang, et al., 1999). Gifted students experience an ongoing inquiry process. An inquisitive approach reflects the spirit of inquiry and inquiry of accepted truths in education (Eskicumalı, 2001).

According to a research, it has been found that there is a relationship between the scores of lifelong learning tendencies of the gifted students and the problem solving styles scale. Accordingly, it is thought that the fact that they receive more education about lifelong learning tendencies may contribute to problem solving styles in general (Dervişoğulları, 2019). Therefore, communication based trainings are one of them. It is obvious that these students can be successful in their professional lives in the future with the right education.

It has been stated that gifted students can be successful in their chosen professional fields with the right guidance (Kara, 2019). When the researches are examined, it is stated that the success of these students in different fields can be realized by gaining the right communication skills. Thanks to their communication skills, they exchange information, make friends, receive emotional support and get to know each other better. However, with the increasing dependence on mobile phones, traditional face-to-face communication has become quite difficult and bizarre for new generation students (Liu, 2019: 28).

It is easier for gifted students to overcome this situation. In fact, these students can use the new media efficiently in line with their needs (İşman & Kara, 2017). However, the effects of the learning environment and teacher roles on the learning process cannot be denied (Çelik, 2017). Therefore, it is considered necessary to prepare a supportive training program for the communication skills of gifted students.

In this study, communication scale adaptation developed by Barkman and Machtmes (2002) was applied to gifted students. Barkman and Machtmes tried to measure the communication skills of adolescents between the ages of 12-18. Reliability coefficient was found as .8. However, the standards range from .5 to .9 depending on the intended use and content for the scale. The internal consistency number was .79. As a result of the adaptation of the communication scale in our study, the reliability coefficient was found to be .90, which indicates that the measurement tool is suitable for measuring the communication skills of gifted students.

References

Barkman, S., & Machtmes, K. (2002). Four-fold: A research model for designing and evaluating the impact of youth development programs. *News and Views*, *4*(4), 4-6.

MEB. (2017). Beni anlayın özel yetenekli çocuğum var, *Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü*: Ankara.

Buescher, T. M. (1985). A framework for understanding the social and emotional development of gifted adolescents. Roeper Review, 8. 10-15.

Clark, B. (1997). *Growing up gifted* (5. Ed.). Upper Saddle River, New Jersey, Columbus, Ohio: Merrill.

Coleman, L. J. & Cross, T. L. (1988). Is being gifted a social handicap? *Journal for the Education of the Gifted*, 11, 41-56.

Çelik, K. (2017). Üstün yetenekli öğrencilerde yaratıcı biliş ve özerk öğrenme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi, Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Yüksek Lisans Tezi.

Dervişoğulları, M. (2019). Özel yetenekli öğrencilerin problem çözme ve yaşamboyu öğrenme becerileri arasındaki ilişki, Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Yüksek Lisans Tezi.

Eskicumalı, A. (2001). Eğitim ve sosyal değişme: Türkiye'nin değişim sürecinde eğitimin rolü, *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1, 109-128.

İşman, A. & Kara, N. (2017). Türiye'deki üstün zekalı öğrencilerin yeni medyaya karşı tutumları ve yeni medyayı kullanım düzeyleri, International Conference on New Horizons in Education Conference, 3, 1104-1134.

Kara, N. (2019). Impact of digital media on gifted students' career choices. *Journal for the Education of Gifted Young Scientists, 7*(2), 99-112.
doi: http://dx.doi.org/10.17478/jegys.555339

Kennedy, J. H. (1988). Issues in the education of socially incompetent children. School Psychology Review. 17. 276-288.

Lang, J. D., Cruse, S., McVey, F. D. & McMasters, J. (1999). Industry expectations of new engineers: A survey to assist curriculum designers. *Journal of Engineering Education, 88* (1), 43–51. doi:10.1002/j.2168-9830.1999.tb00410.x

Silverman, L.K. (1993). Counseling the gifted and talented. Denver, CO: Love Publishing Co.

Silverman, L. K. (1998). Developmental stages of giftedness: Infancy through adulthood. In J. VanTassel-Baska (Ed.), Excellence in educating gifted and talented learners (3rd, ed.); CO: Love, 145-166.

Webb, J. T. (2000). Mis-Diagnosis and Dual Diagnosis of Gifted Children: Gifted and LD, ADHD, OCD, Oppositional Defiant Disorder. Paper presented at the American Psychological Association Annual Convention, Washington, DC.

Communication Scale

1.	Herhangi bir kişi ile konuşurken göz teması kurmaya çalışırım.
2.	Söylemeye çalıştığım şeyi beden dilim ile ifade ederim.
3.	Söylemek istediğim şeyi pekiştirmek için beden dilimi kullanırım.
4.	Söylemeye çalıştıkları şeyi pekiştirmek için insanların ellerini kullandıklarını fark ederim.
5.	Ne söylemeye çalıştığımı göstermek için ellerimi kullanırım.
6.	Ne söylemeye çalıştıklarını anlamama yardımcı olması için insanların vücut dilini izlemeye çalışırım.
7.	Kendi söyleyeceğimi düşünmeye başlamadan önce karşımdakinin sözünü bitirmesini beklerim.
8.	Diğer insanların sözlerini kesmeden onları dinlerim.
9.	Bir insanın beni sadece dinlediği fakat söylediklerimi anlamak için kulak vermediği zamanı bilirim.
10.	Cevap vermeden önce kişinin ne söylediğini anladığımdan emin olurum.
11.	Başkalarının ne söylediğini anladığımdan emin olmak için onların söylediklerini yeniden ifade ederim.
12.	Arkadaşlarımın neler yaşadıklarını anladığımı bilmeleri için kendi tecrübelerimi kullanırım.
13.	Birini dinlerken ne hissettiğini anlamaya çalışırım.
14.	Başkalarının bakış açısını anlamaya çalışırım.
15.	İki kişi aynı şeyi farklı şekillerde söylemeye çalıştıkları zaman bunu fark ederim.
16.	Konuşma tarzımı iletişim kurduğum kişiye göre ayarlarım (arkadaş, ebeveyn, öğretmen vb.)
17.	Beni anlamasına yardımcı olmak için karşımdakinin benimle nasıl konuştuğuna bağlı olarak konuşma biçimimi değiştiririm.
18.	Söylemeye çalıştığım şeyi pekiştirmek için ses tonumu kullanırım.
19.	Derdimi anlatmak benim için kolaydır.
20.	İnsanlar hiç durmadan konuştuklarında sohbeti yeniden yönlendirmenin yollarını bulurum.
21.	Sadece ses tonuna tepki vermek yerine karşımdakinin söylediklerine cevap vermeye çalışırım.
22.	Konuşmadan önce kafamda birtakım düşünceler kurarım.
23.	Birisi sinirlendiğinde sakinleşmesine yardımcı olmak için ses tonumu değiştiririm.

INVESTIGATION OF PARENTS' EXPECTATIONS FROM KINDERGARTEN MANAGEMENT AND KINDERGARTEN ADMINISTRATORS' VIEWS ON PARENTS' EXPECTATIONS*

Dr. Necdet Taskin
Van Yüzüncü Yıl University
netaskin@gmail.com

ABSTRACT

The new generation of digital native, Z and Y generation, born with a high school diploma under their pillows, are raised by digital im[1]migrant parents and mainly in city centers. Naturally, the daily lives of children and families have changed considerably compared to the past and continue to change day by day. This speed and change has led to an increase in the debate about creating flexible, curious and original productive brains that can develop in an ever-changing world. The discussions raise different kinds of concerns. Everyone, especially parents and educators, has different concerns about the future. In this context, what is the expectation of parents from the preschool education administrators and the expectations of the school administrators from the parents is a subject worthy of investigation and constitutes the main problem of this research.

In this study, it is aimed to investigate the expectations of the parents who have children whose children attend preschool education institutions and the opinions of the administrators about the expectations of the parents. The sample of the study, the Turkey-Van centers residing within district boundaries who attend public kindergartens and children constitute 30 parents and 10 preschools manager. Data collection tool semi-structured interview form was used.

As a result of the research, the parents have the expectation that they will be open to communication with the school administrators, that there is not much demand economically, that they take precautions about the safety of children and that they improve the physical conditions of the school. It was stated that school administrators advocated open communication in response to these expectations and tried to respond to the expectations of parents and cared about cooperation with parents.

Key words: Parents' expectations, kindergarten management, early childhood

* This study was supported by Van Yuzuncu Yil University BAP Coordination Unit within the scope of SAP-2019-8765 project.

KALİTE YÖNETİM SİSTEMİNİN DENİZCİLİK EĞİTİMİNDE UYGULANMASI: DOKUZ EYLÜL ÜNİVERSİTESİ DENİZCİLİK FAKÜLTESİ ÖRNEĞİ

Volkan CETİNKAYA
volkan.cetinkaya@deu.edu.tr

Ali Cemal TOZ
ali.toz@deu.edu.tr

Ali DEVECİ
adeveci@deu.edu.tr

ÖZET

Küresel ticaretin lokomotifi olan denizyolu taşımacılığının dümeninde ana karar verici olarak hala insan yer almaktadır. Bu durumdan ötürü deniz kazalarının günümüzde oldukça büyük bir kısmının kök nedeninde insan hatasının yatması, kazaların oluşmasını önleyici tedbir noktasında gemi adamı yetiştiren kurumlara önemli sorumluluklar yüklemektedir. Dünya gemi adamı pazarının arz tarafında yer alan eğitim kurumları, denizcilik eğitimlerini Uluslararası Denizcilik Örgütü'nün (IMO) Gemi adamlarının Eğitimi, Belgelendirmesi ve Vardiya Standartları Hakkındaki Sözleşmesi'nin (STCW 78/95) belirlemiş olduğu standartlara uygun olarak vermek zorundadır. Verilen eğitimlerin kalite düzeyi ve etkinliği, STCW Kural I/8, Kod-A I/8, Kod-B I/8 kısım hükümlerine ve Denizcilik Eğitimi Denetleme ve Kalite Standartları Esasları Hakkında Yönetmelik'te belirtilen kalite esasları çerçevesinde 2 yıllık süreyi geçmemek kaydıyla Denizcilik Eğitimi Denetleme Kurulu tarafından denetlenmektedir. Bu çalışmada ISO 9001:2015 kalite yönetim sertifikasına sahip Dokuz Eylül Üniversitesi Denizcilik Fakültesi'nde uygulanan kalite yönetim sistemi ve diğer akreditasyonları ortaya koyması amaçlanmıştır. Araştırma yöntemi olarak örnek olay incelemesinin kullanıldığı çalışmada, lisans eğitimi düzeyinde denizcilik eğitiminde kalitenin yeri, önemi ve süreçleri ortaya konmuştur.

KIRKLARELİ ÜNİVERSİTESİ KURUMSAL (EĞİTİM) KALİTE GÜVENCE SİSTEMİ MODELİ VE UYGULAMA DENEYİMİ

KIRKLARELI UNIVERSITY INSTITUTIONAL (EDUCATION) QUALITY ASSURANCE SYSTEM MODEL'S AND APPLICATION EXPERIENCE

Dr. Öğr. Üyesi Alaettin İŞERİ
Eğitim Öğretim Geliştirme Koordinatörü, Kırklareli Üniversitesi, Kırklareli, Turkey
alaettiniseri@klu.edu.tr

ÖZET
Araştırma, kurumsal iç kalite güvence sistemi olarak Kırklareli Üniversitesinin; eğitim, araştırma, yönetim ve toplumsal yaşama katkı alanlarını içeren makro bir model olarak Kırklareli Üniversitesi Kurumsal Kalite Güvence Sistemi Modeli'nin yapısal içeriği, metodolojisi, temel ilkeleri, kapsayıcılık ve sürdürülebilirliği, teorik modellemesi ve uygulama deneyimlerine ilişkin verileri içermektedir. Bu kapsamda geliştirilen Kırklareli Üniversitesi Kurumsal (Eğitim) Kalite Güvence Sistemi Modeli'nin, kurumsal iç-dış paydaş gereksinim ve beklentilerinin, ulusal ve uluslararası yükseköğretim dış kalite güvencesi ve kalite güvencesi ajansları standartlarının modele entegrasyonu ve kurumsal kalite politikalarının geliştirilmesi, uygulanması ve akreditasyon süreçlerinin tanıtımı ve uygulama deneyimlerini içermektedir. itim, araştırma, yönetim ve toplumsal yaşama katkı alanlarının her birine yönelik ayrı birer kalite güvence sistemi modeli geliştirilmiştir. Bu teorik modelleme aynı zamanda PUKO döngüsünü de içermektedir.
Anahtar kelimeler: kurumsal kalite güvencesi sistemi, Kırklareli Üniversitesi,

GİRİŞ

Küresel ölçekte üniversitelerin geleneksel misyonundaki dönüşüm ve tüm sosyal sınıfların yükseköğretime erişimi, yükseköğretim kurumlarının; eğitim, araştırma ve yönetim alanlarında sürdürülebilir ve kapsayıcı kurumsal politikaları gerekli kıldığı belirtilebilir. Bu gereksinim, yüseköğretim alanındaki kurumsallaşmada, ulusal ve uluslararası düzeyde, sürüdürülebilir, kapsayıcı ve hesap verilebilirliği içerecek şekilde "Kurumsal Kalite Güvence Sistemi"ni oluşturmayı içermektedir. Bu bağlamda Avrupa Yükseköğretim Kalite Güvence Sistemi; kalite güvence sistemleri faaliyetlerinin merkezinde hesap verebilirlik ve güçlendirme yer almakta olup, faaliyetlerinin (hesap verebilirlik) kalitesi konusunda, yükseköğrenim kurumuna ve kamuoyuna güvence verir; ayrıca yükseköğrenim kurumuna da yapmakta olduğu şeyi (güçlendirme) nasıl geliştirebileceği hakkında da öneriler sunar. Bu iki olgu, öğrencilerden ve akademik personelden kurumsal liderlik ve yönetime kadar herkes tarafından kabul gören kalite kültürünün geliştirilmesini destekler (ESG, 2015;2). Uluslararası düzeyde Avrupa Yükseköğrenim Alanı Kalite Güvencesinde, bu kurumsallaşma politikalarına yönelik öngörülen dört temel ilke; (a) yükseköğrenim kurumları, sağladıkları çıktıların kalitesi ve bunun güvencesinden doğrudan sorumludur; (b) kalite güvencesi, yükseköğrenim sistemlerinin, kurumlarının, programlarının ve öğrencilerinin çeşitliliğine cevap verir; (c) kalite güvencesi, kalite kültürünün gelişmesini destekler; (d) kalite güvencesi, öğrencilerin, tüm diğer paydaşların ve toplumun ihtiyaçlarını ve beklentilerini dikkate alır (ESG, 2015;3). Yükseköğretimde kalite güvence sistemi, yükseköğretim hizmetinden faydalanan tüm tarafların asgari ihtiyaçlarını karşılamada, onlara güven veren denetleme, değerleme ve gözden geçirme faaliyetlerini içerir (Karahan, 2013;2). Yükseköğretimde kalite ve niteliğinin, öğrenci gereksinimleri odaklı bir sürece doğru evrileceğini belirten Fontaine (2014;117) yakın gelecekte, yükseköğrenim kurumunun başarısı, öğrencinin öğrenim süresince ne kadar sosyalleştiği, kişisel zenginleşmeyi ne kadar sağladığı ve meraklarını ne kadar tatmin ettiğine bağlı olacaktır (akt. Kandemir, 2015;449). Bu bağlamda ESG (2015;10-15)'nin öngördüğü yükseköğretim kalite güvence sistemi standartları; kalite güvence politikası; programların tasarlanması ve onaylanması; öğrenci merkezli öğrenme; öğretme ve değerlendirme; öğrenci kabul, kazanım, tanıma ve belgelendirme; öğretim kadrosu; öğrenme kaynakları ve öğrenci desteği; bilgi yönetimi; kamunun bilgilendirilmesi; programların sürekli izlenmesi ve periyodik gözden geçirilmesi olarak belirlenmiştir. Bu yönüyle kalite güvence sisteminde öne çıkan temel nitelikler, denetim süreçleri, şeffaflık, hesap verebilirlik, sürdürülebilirlik ve güçlendirmeyi içermektedir

Yükseköğretim kurumlarında iç kalite güvence sistemlerinin etkililik ve sürdürülebilirliğini belirleyen ulusal, uluslararası dış kalite güvencesi sistemlerinin yanında kalite güvencesi ajansları tarafından sağlanan akreditasyondur. Akreditasyon, eğitim, araştırma ve akademik performansın geliştirilmesinde, sürekli iyileşmeyi ve yaşam boyu öğrenmeyi hedefleyen, öz değerlendirme ve dış değerlendirme uygulamalarıyla yürütülen bir kalite sağlama aracı olup, 'yeterliliğin onaylanması' ve 'eşkredilendirme'yi içerir. Kuruluşların çalışma alanlarında hizmet, ürün, kalite sistemleri, laboratuarları ve çalışanların yeterli kapasiteye sahip olup olmadıklarının bağımsız ve yetkili bir örgüt tarafından da değerlendirilmesi ve onaylanması sürecini öngörür (Özer, Gür ve Küçüktan, 2011:

Peker, 1996;22: akt. Çabuk, 2018;13: Hesapçıoğlu, 2006;148). Yükseköğretimde akreditasyonun; eğitimin kalitesinin yükseltilmesi, sürekli bir iç ve dış denetim mekanizmasının geliştirilmesi, öğrenci, toplum ve işverenlere eğitimin asgari standartlara uygun yürütüldüğüne dair güvencenin verilmesi, yükseköğretimin her kademesindeki çalışanların kalite geliştirme çalışmalarına katılımının sağlanması ve yükseköğretimde öğrenci seçme sistemini geliştirmeye yönelik önerilerde bulunulması gibi temel eğitim bileşenlerine göre inceleme ve değerlendirme (Kavak, 1999; akt. Çabuk, 2018;14: Atatekin ve Dulupçu, 2018) amaç ve işlevlerini içerdiği belirtilmektedir

Türkiye ölçeğinde yükseköğretim kalite güvencesi politikaları, Bologna Süreci'ne bağlı olarak yükseköğretim kurumlarının, kalite güvence sistemlerini kurmaları ve bu sistemlerini ulusal veya uluslararası kalite güvence kurumlarının denetimine (dış denetime) açma sorumlulukları söz konusudur. Üniversitelerin kalite güvence sistemlerini oluşturmalarının ilk aşaması; üniversite, fakülte, bölüm ve diğer ilgili birimleri içeren stratejik planlarla, yol haritalarını çizmeleri; bu kalite yönetimini verilerle değerlendirerek ne kadar güvence sağladıklarını ölçmeleri, belli aralıklarla yapılacak olan bu iç denetimin (kalite ölçümleri), kurumun kalite konusundaki mevcut durumunu veya ilerlemelerini ortaya koymaları gerekmektedir (Burgaz ve Ekinci, 2007;74-75). Bu kapsamda Türkiye'de, YÖDEK (2006)'in kurulması, TYYÇ (2011) yüseköğretim düzeylerine ilişkin bilgi, beceri ve yetkinlikerin tanımlanması, YÖKAK (2015) kuruluşu, YÖKAK (2018) Yükseköğretim kalite güvencesi yönetmeliği.gibi uygulamalar ulusal düzeydeki kalite güvencesine ilişkin kurumsallaşma sürecinin önemli aşamaları olarak görülebilir.

Ulusal ve uluslararası düzeyde yükseköğretim kurumlarının amaç, işlev ve misyonlarının dönüşümüne bağlı olarak Kırklareli Üniversitesi, eğitim-öğretim, bilimsel araştırma, yönetim-organizasyon, toplumsal yaşama alanlarında, gereksinim duyduğu kurumsal kalite güvence sistemi modelinin oluşturulmasında iç kalite güvencesi, dış kalite güvencesi ve kalite güvencesi ajanslarını içeren kurumsal model bir nasıl geliştirilebilir. Bu genel soru kapsamında şu alt sorulara cevap aranmıştır. Kurumun tüm iç-dış paydaş gereksinim ve beklentileri nasıl belirlenebilir? Belirlenen kurumsal potansiyel ve gereksinimler ulusal ve uluslararası yükseköğretim politikaları bağlamında nasıl anlamlandırılabilir? Belirlenen kurumsal potansiyel ve gereksinimler ulusal ve uluslarası yükseköğretim kalite politikaları bağlamında kurumsal bir eylem planına nasıl dönüştürülebilir? Bu eylem planları rasyonel olarak nasıl uygulanabilir ve uygulama sonuçları nasıl raporlandırılabilir? Eylem planlarına bağlı oluşan sürüdürülebilir ve kapsayıcı kurumsal iyileşme ve gelişmeler ulusal ve uluslararası yükseköğretim standartlarına bağlı dış kalite güvence sistemleriyle nasıl entegre edilebilir. Bu sorulara bağlı geliştirilen kurumsal kalite güvence sistemi modelinin yapısal nitelikleri, metodolojisi, uygulama süreçleri incelenebilir.

METOD

Kırklareli Üniversitesi, Kurumsal Kalite Güvence Sistemi Modeli'nin oluşturulmasında yapı ve teorik referansların oluşturulmasında metodolojik olarak; uluslararası yükseköğretim eğitim kalite güvencesi standartları ve akreditasyon kuruluşları boyutunda; Bologna Süreci, EQF-AYÇ (Avrupa Yeterlikleri Çerçevesi), QF-EHEA (Avrupa Yükseköğretim Alanı Kalite Çerçevesi), ESG (Avrupa Yükseköğretim Alanı: Kalite Güvencesi Standart ve İlkeleri), EQAR (Avrupa Yükseköğretim Kalite Güvencesi Birliği), ENQA (Avrupa Yüksek Öğretim Alanı Kalite Standartları), EUA (Avrupa Üniversiteler Birliği), CHEA (Yükseköğretim Akreditasyon Konseyi) vb. alanlardaki kalite güvencesi standartları referans alındı. Ulusal yükseköğretim eğitim kalite güvencesi standartları boyutunda; TYÇ (Türkiye Yeterlikler Çerçevesi), TYYÇ (Türkiye Yükseköğretim Yeterlikleri Çerçevesi) ve ilgili ulusal kalite güvencesi ajanslarının (FEDEK, HEPDAK, İAA, MİAK, MÜDEK, SABAK, TEPDAD, TPD, TUADER vb.) eğitim kalite güvencesi standartlarını referans alındı. Kurumsal gerçeklik ve potanisyel boyutunda; iç ve dış paydaşlar, kurum kalite belgeleri, iç-dış değerlendirme verileri referans alınmıştır. Modelin yapısal işleyişi ve sürdürülebilirliği boyutunda; teorik modellemede sistem teorisinin; sistematik yapı, analitik süreçlere dayalı planlama, girdi ve çıktıları (Ritzer, 2008) esas alan yapısı; bilimsel perspektif boyutunda; eğitimbilimde program geliştirme teorisindeki rasyonel planlama modellerinin, gereksinimlerin analizine bağlı olarak planlama, tasarım, uygulama ve değerlendirmeyi (Ornstein, Hunkins, 2004) içeren modellerin yapısal unsurları, teorik modellemenin somutlaştırılmasında referans alınmıştır.

Kırklareli Üniversitesi Kurumsal Kalite Güvence Sisteminin, teorik modellemesinde, üniversitenin kurumsal yapısı ve sorumluk alanlarına yönelik; eğitim, araştırma, yönetim ve toplumsal yaşama katkı alanlarını içeren makro bir model geliştirilerek, bu model kapsamında eğitim, araştırma, yönetim ve toplumsal yaşama katkı alanlarının her birine yönelik birer kalite güvence sistemi modeli geliştirilmiştir. Bu teorik modelleme aynı zamanda PUKO döngüsünü de içermektedir.

BULGULAR

I. Kırklareli Üniversitesi kurumsal kalite güvence sistemi modeli

Kurumsal iç kalite güvence sistemi olarak ulusal ve uluslararası dış kalite güvencesi politikalarını ve kalite güvence ajanslarını içeren Kırklareli Üniversitesi Kurumsal Kalite Güvence Sistemi Modeli aşağıdaki Şekil-1 üzerinden yapısal içeriği ve metodolojisi incelenebilir.

Şekil 1: Kırklareli Üniversitesi Kurumsal Kalite Güvence Sistemi Modeli

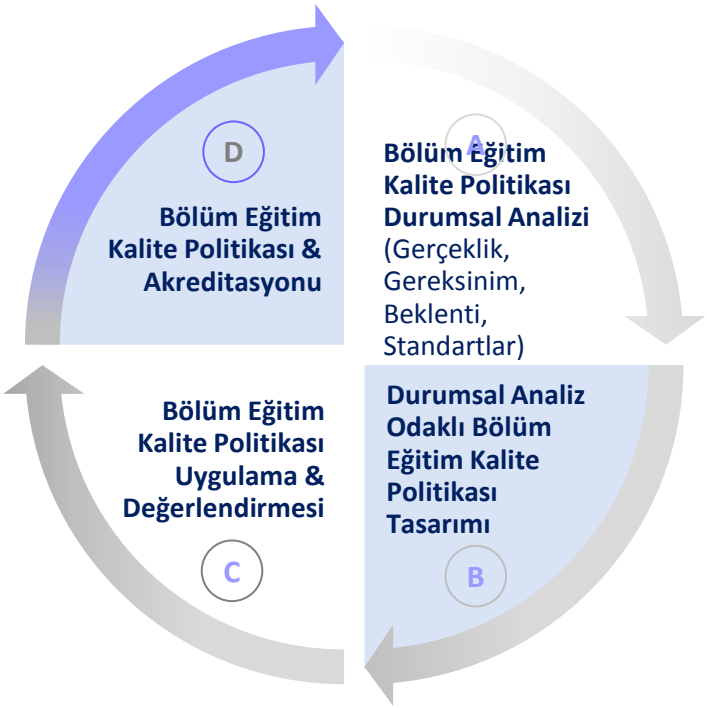
Yukarıda Şekil-1'de verilen kurumsal iç kalite güvencesi olarak Kırklareli Üniversitesi Kurumsal Kalite Güvence Sistemi Modeli yapısal boyutta analitik süreçlere dayalı, sürekli gelişme ve ilerlemeyi; kapsam olarak kurumsal gerçeklik, gereksinim ve potansiyelleri; metodolojik olarak veri ve kanıta dayalı dış kalite güvencesi ve kalite güvencesi ajansları odaklı gelişme ve iyileştirmeyi içermektedir. Bu yönüyle iç kalite güvencesi modeli, kurumdaki eğitim, araştırma, yönetim ve toplumsal yaşama katkı alanlarındaki kalite güvence sistemlerini kapsayan bir üst modeldir. Kurumsal iç kalite güvencesi modeli analitik süreçlere dayalı dört aşamalı bir yapıyı içermektedir. Bu dört aşama: (A) gerçeklik, gereksinim ve beklentilerin çok yönlü ve paydaşlı durumsal analizi; (B) durumsal analiz odaklı kalite politikası tasarımı; (C) kalite politikasının uygulama ve değerlendirilmesi; (D) uygulama ve değerlendirmeye dayalı kurumsal kalite politikasının akreditasyonu aşamalarından oluşmaktadır. Üst bir model olarak Kurumsal Kalite Güvence Sistemi Modeli şu ilkeleri içermektedir:

- *Katılımcılık*; model kurumun ilgili birimlerine yönelik iç ve dış paydaşların etkin katılımını, kurumsal gereksinim ve beklentileri içermesi,
- *Kapsayıcılık*; kurumun ilgili alanlardaki kalite politikalarının geliştirilmesi ve uygulanmasında, iç-dış paydaşları, ulusal ve ulusalararası kalite güvencesi politikalarını içermesi,
- *Veri ve süreç odaklı*; kurumdaki birimlerin, kendi gerçekliğinin durumsal analizini yapma, durumsal analize dayalı kalite politikasını geliştirmeye ilişkin veri üretme, geliştirdiği kalite politikasını uygulama-değerlendirme ve son aşamada geliştirdiği kalite politikasını somut verilere dayalı akredite etmeyi içerme,
- *Kurumsal eşgüdüm*; kurumun, eğitim, araştırma, yönetim ve topluma katkı alanlarında kalite politikalarını geliştirmede, kurumsal bir eşgüdüme dayalı ortak süreçleri içerme,
- *Dış değerlendirme odaklı*; kurumun eğitim, araşırma, yönetim ve topluma katkı alanlarında kurumsal kalite politikalarını, ulusal / uluslararası dış değerlendirmeye açık olarak yürütmeyi içerme,
- *Özerklik;* kurumdaki her akademik birimin kendi kendini en iyiye ulaştırmaya yönelik özerk kalite sistemlerini üretmeyi destekleme,
- *Ulusal ve uluslararası yükseköğretim politikalarını içerme*; eğitim, araşırma, yönetim ve topluma katkı alanlarında ulusal ve uluslararası yükseköğretim dış kalite güvencesi ve kalite güvencesi ajansları standart ve politikalarını içermektedir

II. Kırklareli Üniversitesi kurumsal (eğitim) kalite güvence sistemi modeli

Kurumsal iç kalite güvencesi modeli olarak Kırklareli Üniversitesi Kurumsal Kalite Güvence Sistemi kapsamında

geliştirilen Kurumsal Eğitim Kalite Güvence Sistemi Modeli aşağıdaki Şekil-2 üzerinden yapısal içeriği ve metodolojisi incelenebilir.



Şekil 2: Kırklareli Üniversitesi Kurumsal (Eğitim) Kalite Güvence Sistemi Modeli

Yukarıdaki Şekil-2'de verilen Kırklareli Üniversitesi Kurumsal Eğitim Kalite Güvence Sistemi Modeli, yapısal olarak analitik süreçlere dayalı, sürekli gelişme ve ilerlemeyi içeren dört aşamalı bir süreçten oluşmaktadır. Bu sürecin ilk aşaması (A), akademik birimlerdeki bölümlerin, sürdürülebilir ve kapsayıcı bir eğitim kalite politikası için; iç-dış paydaşlarının gereksinim ve beklentilerini, ulusal ve uluslararası yükseköğretim kalite güvencesi standartlarını içeren durumsal analiz yapmalarını öngörmektedir. İkinci aşaması (B), kurumsal gereksinim ve beklentileri, ulusal-uluslararası yükseköğretim dış kalite güvencesi politikaları ve kalite güvencesi ajansları standartlarını içeren durumsal analiz verilerinden hareketle bölüm eğitim kalite politikasının tasarımını içermektedir. Üçüncü aşama (C), kurumsal iç kalite güvencesi standartları, ulusal-uluslararası yükseköğretim dış kalite güvencesi standartları ve kalite güvencesi ajanslarının standartlarına dayalı tasarımı yapılan bölüm eğitim kalite politikasını uygulamayı ve uygulama sonuçlarına bağlı olarak değerlendirmeyi içermektedir. Dördüncü aşama (D), bölümlerin, kurumsal iç kalite güvencesi modeline göre geliştirdikleri bölüm eğitim kalite politikası uygulama ve değerlendirme sonuçlarını kurumsal iç-dış değerlendirme verileriyle karşılaştırılmasına bağlı olarak dış kalite güvencesi kurumları ve kalite güvencesi ajanslarına akredite olmalarını içermektedir. Bu yönüyle, kurumsal iç kalite güvencesi modeli, ulusal ve uluslararası dış kalite güvencesi ve kalite güvencesi ajanslarının standartlarına açıklığı içermektedir. Kırklareli Üniversitesi Kurumsal Eğitim Kalite Güvence Sistemi Modeli, bölümler bazındaki eğitim kalite politiklarının geliştirilmesinde, izlenilen süreç ve aşamaların yapısı boyutundan incelenebilir.

A. Bölüm eğitim kalite politikası durumsal analizi ve değerlendirmesi: Akademik birimlerdeki bölümler, eğitim kalite politikasını geliştirmenin ilk aşaması olarak yürüttükleri eğitim hizmetine ilişkin, içinde bulundukları gerçeklik durumunu tanıma ve anlamaya yönelik durumsal analiz yaparak veri üretmeleri gerekir. Bu kapsamda durumsal analiz aşaması, beş (A1, A2, A3, A4, A5) düzeyden oluşmaktadır. Durumsal analizin ilk düzeyi (A1) iç paydaş gereksinim ve beklentilerini; ikinci düzeyi (A2) dış paydaş gereksinim ve beklentilerini; üçüncü düzeyi (A3) ulusal yükseköğretim politikaları ve dış kalite güvencesi standartlarını; dördüncü düzeyi (A4) uluslararası yükseköğretim kalite politikaları ve dış kalite güvencesi standartlarını; beşinci düzeyi (A5) ilk dört düzeydeki verilere bağlı bölüm durumsal analiz raporunu hazırlamayı öngörmektedir. Bu aşamanın kapsamı aşağıdaki Şekil-3'te verilmiştir.

A	Bölüm Eğitim Kalite Politikası Durumsal Analizi

A1: İç Paydaş Gereksinim ve Beklentileri
- Öğrenci Gereksinim ve Beklentileri
- Akademisyen Gereksinim ve Beklentileri
- Kurum Kalite Belgeleri; Stratejik Plan, Iç Kalite Güvencesi

A2: Dış Paydaş Gereksinim ve Beklentileri
- Mezun Öğrenciler
- Kamu Kurumları
- Meslek Örgütleri, STK'lar
- Yasal Normlar, Meslek Standartları
- Diğer Yükseköğretim Kurumları

A3: Ulusal Yükseköğretim Dış Kalite Güvencesi ve Kalite Güvencesi Ajansları
- Ulusal Dış Kalite Güvencesi Standartları (YÖKAK, TYÇ, TYYÇ, TÜRKAK vb.)
- Ulusal Kalite Güvencesi Ajansları (FEDEK, HEPDAK, MİAK, MÜDEK, SABAK, TEPDAD, TUADER vb)

A3: Uluslararası Yükseköğretim Dış Kalite Güvencesi ve Kalite Güvencesi Ajansları
- Uluslararası Dış Kalite Güvencesi Standartları (Bologna, EQF-AYÇ, QF-EHEA, ENQA, ESG, EUA, ISCED)
- Uluslararası Kalite Güvencesi Ajansları (ASIIN, ABET, AQAS, AACSB, CHEA, FİBAA, IACBE vb)

A5: Bölüm Durumsal Analiz Raporu
- A1, A2, A3, A4 Durumsal Analiz Verilerini İçeren Bölüm Raporu

Şekil 3: Kurumsal (Eğitim) Kalite Güvence Sistemi Modeli: Bölüm Eğitim Kalite Politikası Durumsal Analiz Aşaması

A.1. İç paydaşlar açısından bölüm gereksinimleri analizi; akademik birim ve bölümler, iç paydaş olarak akademisyen, öğrenci ve idari personelin yürütülen eğitim hizmetine ilişkin beklenti ve gereksinimlerini, kurum misyon ve stratejik planında öngörülen hedef-göstergeleri belirler. Beklenti ve gereksinimler, bilimsel süreçleri esas alan belirli veri toplama araçlarına dayalı olarak toplanıp analiz edilerek bölüm eğitim kalite politikasına temel oluşturan iç paydaş gereksinimleri olarak belirlenir.

A.2. Dış paydaşlar açısından bölüm gereksinimleri analizi; akademik birim ve bölümler, dış paydaş olarak bölümlerinden mezun olan öğrencilerini ve öğrencilerinin diploma ile çalışmaya hak kazandıkları kamu kurumlarını, meslek örgütlerini, sivil toplum örgütlerini, meslek alanıyla ilgli yasal belge ve dökümanları, diğer yükseköğretim kurumları ve mezunlarını dış paydaş olarak esas alır. Bölümler, dış paydaşların; bölüm program yeterliklerine, bölüm derslerine, bölüm derslerinin öğrenme çıktılarına, bölümdeki eğitim, öğretim ve değerlendirme uygulamalarına, bölümden mezun öğrenci yeterliklerine ilişkin görüş ve beklentilerini belirler. Bu görüş ve beklentiler, bilimsel süreçleri esas alan veri toplama araçlarına dayalı olarak toplanıp analiz edilerek bölüm eğitim kalite politikasına temel oluşturan dış paydaş gereksinimleri olarak belirlenir.

A.3. Ulusal yükseköğretim standartları açısından bölüm gereksinimleri analizi; akademik birim ve bölümler, iç ve dış paydaşların gereksinim ve beklentilerinden ortaya çıkan verilere bağlı olarak bölüm ile ilgili ulusal yükseköğretim dış kalite güvencesi standartlarını analiz eder. Bu kapsamda; TYÇ (Türkiye Yeterlikler Çerçevesi), TYYÇ (Türkiye Yükseköğretim Yeterlikleri Çerçevesi)'de öngörülen genel yeterlikleri, ön lisans, lisans, lisansüstü düzeylerindeki akademik ve mesleki yeterlikleri ve diğer yükseköğretim eğitim politikalarına ilişkin analizleri yaparak bölüm gereksinimlerini ortaya koyar. Aynı zamanda, YÖKAK, Yükseköğretim Kalite Güvencesi ve Yükseköğretim Kalite Kurulu Yönetmeliği (2018), YÖKAK, Yükseköğretim Kalite Kurulu Kurumsal Dış Değerlendirme Yönergesi (2018) de bu kapsamda değerlendirlir. Buna bağlı olarak her akademik birim ve bölüm, alanla ilgili ulusal kalite güvencesi ajanslarına yönelik akreditasyon kuruluşlarının (FEDEK, HEPDAK, İAA, MİAK, MÜDEK, SABAK, TEPDAD, TPD, TUADER vb.) standartlarını da analiz ederek bölüm eğitim kalite politikasının ulusal yükseköğretim kalite güvencesi standartları açısından gereksinimlerini belirler.

A.4. Uluslararası yükseköğretim standartları açısından bölüm gereksinimleri analizi; akademik birim ve bölümler, iç ve dış paydaşların beklenti ve gereksinimleri ve ulusal yükseköğretim dış kalite güvencesi politiklarına bağlı olarak belirledikleri bölüm eğitim kalite politikası gereksinimlerine ek olarak uluslararası yükseköğretim dış kalite güvencesi ve kalite güvencesi ajanslarının standartları açısından bölümün kalite güvencesi gereksinimleri belirler. Bu kapsamda; EQF-AYÇ (Avrupa Yeterlikleri Çerçevesi), QF-EHEA (Avrupa Yükseköğretim Alanı Kalite Çerçevesi), ENQA (Avrupa Yüksek Öğretim Alanı Kalite Standartları), ESG (Avrupa Yükseköğretim Alanı: Kalite Güvencesi Standart ve İlkeleri: İç/Dış Kalite Güvencesi), EQAR (Avrupa Yükseköğretim Kalite Güvencesi Birliği), EUA (Avrupa Üniversiteler Birliği) CHEA (Yükseköğretim

Akreditasyon Konseyi) ve Bologna Süreci kalite güvencesi standartları ve alanla ilgili diğer kalite güvencesi ajansları (ASIIN, ABET, AQAS, AACSB, CHEA, FİBAA, IACBE vb.) açısından bölüm eğitim kalite politikasının uluslararası kalite güvencesi standartları açısından gereksinimlerini belirler.

A.5. Bölüm gereksinimleri durumsal analizi raporu; akademik birim ve bölümler, A1 ve A2 düzeylerinde belirledikleri iç ve dış paydaşların gereksinim ve beklentileri; A3 ve A4 düzeylerinde belirledikleri ulusal ve uluslararası yükseköğretim dış kalite güvencesi ve kalite güvencesi ajansları standartlarına bağlı olarak bölüm eğitim kalite politikası gereksinimlerini içeren bölüm durumsal analiz raporunu, verilere dayalı olarak oluşturarak ilgili birimlerle paylaşır ve arşivler. B aşamasında bu rapor esas alınacaktır.

B. Bölüm eğitim kalite politikası sistemi tasarımı: Akademik birim ve bölümler; A aşamasında iç ve dış paydaş gereksinim ve beklentileri, dış kalite güvencesi olarak ulusal ve uluslararası yükseköğretim kalite güvencesi standartları ve kalite güvencesi ajansları standartlarını içeren bölüm raporuna bağlı olarak bu aşamada bölüm eğitim kalite politikası tasarımını yapar. Bölüm eğitim kalite politikası tasarımı aşaması beş (B1, B2, B3, B4, B5) düzeyden oluşmaktadır. Bu sürecin ilk düzeyi (B1) bölüm öğretim programlarının tasarımı; ikinci düzeyi (B2) öğrenci merkezli öğrenme, öğretim ve değerlendirme etkinlikleri tasarımı; üçüncü düzeyi (B3) bölüm öğrenme-öğretim ve değerlendirme süreçleri ve teknoloji entegrasyonu; dördüncü düzeyi (B4) eğiticilerin eğitimi etkinlikleri tasarımını; beşinci düzey (B5) geliştirilen bölüm eğitim politikası tasarımı raporunun oluşturulmasını içermektedir. Bu aşamanın kapsamı aşağıdaki Şekil-3'te verilmiştir. Bu aşamanın kapsamı aşağıdaki Şekil-4'te verilmiştir.

B **Durumsal Analiz Odaklı Bölüm Eğitim Kalite Politikası Tasarımı**

B1: **Bölüm Öğretim Programı Tasarımı**
A5 Bölüm Durumsal Analiz Raporu Verilerine Bağlı Olarak:
- Bölüm Program Yeterliklerinin Geliştirilmesi
- Bölüm Dersleri Öğrenme Çıktılarının Geliştirilmesi
- Bölüm Ders Planları ve İçeriklerinin Geliştirilmesi
- Disiplinlerarası Öğrenci Odaklı Uygulamaların Tasarımı
- Bölüm Ders İzlencelerinin Geliştirilmesi

B2: Bölüm Öğrenci Odaklı Öğrenme, Öğretim ve Değerlendirme Süreçleri Tasarımı
B1 Bölüm Öğretim Programı Tasarımına Bağlı Olarak:
- Öğrenci Odaklı Öğrenme Süreçleri Tasarımı
- Öğretim Etkinlikleri Tasarımı
- Disiplinlerarası Öğrenci Odaklı Öğrenme Uygulamaları Tasarımı
- Öğretim Materyalleri Tasarımı,
- Etkinlik, Proje, Sunumların Tasarımı

B3: Bölüm Öğrenme-Öğretim Süreçlerine Teknoloji Entegrasyonu
B1 ve B2 Süreçlerine Bağlı Olarak:
- E- Öğrenme Araçları ve Materyalleri,
- Alanla İlgili E- Öğrenme Kaynakları
- Dijital İçerik Geliştirme,
- Dijital Değerlendirme Araçları

B4: Bölüm Eğitici Eğitimi Etkinlikleri Tasarımı
B1, B2, B3 Süreçlerine Bağlı Olarak;
- Öğrenci Merkezli Öğrenme, Öğretim Uygulamalarına İlişkin Eğitici Eğitimi
- Bölüm Öğreme-Öğretim Süreçlerine Teknoloji Entegrasyonuna İlişkin Eğitici Eğitimi
- Bölüm Eğitici Eğitimi Gereksinimlerine İlişkin Diğer Etkinlikler

B5: Bölüm Eğitim Kalite Politikası Tasarımı Raporu
- A5, B1, B2, B3, B4 Düzeylerindeki Verilere Dayalı Bölüm Eğitim Kalite Politikası Tasarımı Raporu

Şekil 4: Kurumsal (Eğitim) Kalite Güvence Sistemi Modeli: Bölüm Eğitim Kalite Politikası Tasarımı Aşaması

B.1. Bölüm öğretim programları tasarımı; akademik birim ve bölümler; A1 ve A2 düzeylerinde belirlediği iç-dış paydaş gereksinim ve beklentileri, A3 ve A4 düzeylerinde analizini yaptıkları ulusal ve uluslar arası yükseköğretim dış kalite güvencesi standartları ve dış kalite güvencesi ajanslarının standartlarını içeren bölüm program yeterliklerini, disiplinlerarası etkileşim ve öğrenci seçimlerini içeren ders planlarını, ders içeriklerini, ders öğrenme çıktılarını, ders izlencelerini, geliştirir.

B.2. Bölüm öğrenci odaklı öğrenme, öğretim ve değerlendirme etkinlikleri tasarımı; akademik birim ve bölümler; B1 düzeyinde geliştirdikleri bölüm öğretim programı kapsamına bağlı olarak bu düzeyde, bölümdeki öğrenci aktifliğine yönelik deneyimleme odaklı öğrenmeleri destekleyen etkinlikler, öğretim uygulamaları, öğrenme kaynak ve materyalleri, öğrenci performans ve deneyimlerini içeren proje, sunum vb. alternatif değerlendirme etkinliklerin genel tasarımını belirler.

B.3. Bölüm öğrenme, öğretim ve değerlendirme süreçlerine teknoloji entegrasyonu; akademik birim ve bölümler; B1 ve B2 düzeylerinde geliştirdikleri bölüm öğretim programı kapsamına bağlı olarak öğrenme, öğretim ve değerlendirme süreçlerine teknoloji entegrasyonuna yönelik e-öğrenme kaynakları, e-materyaller, dijital içerik geliştirme ve değerlendirme etkinliklerinin genel tasarımını belirler

B.4. Eğitici eğitimi etkinlikleri tasarımı; akademik birim ve bölümler; B1 düzeyinde geliştirdiği bölüm öğretim programı, B2 düzeyinde geliştirdiği bölüm öğrenci odaklı öğrenme, öğretim ve değerlendirme etkinlikleri, B3 düzeyinde geliştirdiği bölüm öğrenme, öğretim ve değerlendirme süreçlerine teknoloji entegrasyonuna ilişkin bu düzeyde bölümdeki, eğiticilerin eğitimi gereksinimlerini belirler.

B.5. Bölüm eğitim kalite politikası tasarımı raporu; akademik birim ve bölümler; B1 düzeyinde geliştirdiği bölüm öğretim programı, B2 düzeyinde geliştirdiği bölüm öğrenci odaklı öğrenme, öğretim ve değerlendirme süreçleri, B3 düzeyinde geliştirdiği bölüm öğrenci odaklı öğrenme, öğretim ve değerlendirme süreçlerine teknoloji entegrasyonu, B4 düzeyinde bölümdeki eğiticilerin eğitimi gereksinimlerini belirlemeyi içeren bölüm eğitim kalite politikası tasarımı raporunu hazırlayıp ilgili birimlerle paylaşır ve arşivler. C aşamasında bu rapor esas alınacaktır.

C. Bölüm eğitim kalite politikası uygulama ve değerlendirmesi: Akademik birim ve bölümler; A aşamasında durumsal analiz raporundan hareketle, B aşamasında geliştirdikleri bölüm eğitim kalite politikasının, bu aşamada uygulama ve değerlendirmesini yapar. Bölüm eğitim kalite politikasının uygulama ve değerlendirme aşaması beş (C1, C2, C3, C4, C5) düzeyden oluşmaktadır. Bu aşamanın ilk düzeyi (C1), bölüm öğretim programı uygulama ve değerlendirmesini; ikinci düzeyi (C2) bölüm öğrenci odaklı öğrenme, öğretim ve değerlendirme süreçlerinin uygulama ve değerlendirmesini; üçüncü düzeyi (C3) bölüm öğrenci odaklı öğrenme, öğretim ve değerlendirme süreçlerine süreçlerine teknoloji entegrasyonu uygulama ve değerlendirmesini; dördüncü düzeyi (C4) bölüm eğitici eğitimi etkinliklerinin uygulama ve değerlendirilmesini; beşinci düzeyi (C5) geliştirilen bölüm eğitim kalite politikasının uygulama ve değerlendirilmesi raporunun hazırlanmasını içermektedir. Bu aşamanın kapsamı aşağıdaki Şekil-5'te verilmiştir

C	Bölüm Eğitim Kalite Politikası Uygulama ve Değerlendirmesi

C1: Bölüm Öğretim Programı Uygulama ve Değerlendirmesi
B1 Düzeyine Bağlı Olarak;
- Bölüm Program Yeterliklerinin Uygulama ve Değerlendirmesi
- Bölüm Dersleri Öğrenme Çıktılarının Uygulama ve Değerlendirmesi
- Bölüm Ders Planları ve İçeriklerinin Uygulama ve Değerlendirmesi
- Disiplinlerarası Öğrenci Odaklı Uygulamaların Değerlendirilmesi
- Bölüm Ders İzlencelerinin Uygulama ve Değerlendirmesi

C2: Bölüm Öğrenci Odaklı Öğrenme, Öğretim ve Değerlendirme Etkinlikleri Uygulaması
B2 Düzeyine Bağlı Olarak;
- B1 Bölüm Program Tasarımı
- Öğrenme Süreçleri Tasarımı
- Öğretim Etkinlikleri Tasarımı
- Disiplinlerarası Etkinlik ve Uygulamaların Değerlendirilmesi
- Öğretim Materyalleri Tasarımı,
- Etkinlik, Proje, Sunumların Tasarımı

C3: Bölüm Öğrenme-Öğretim Süreçlerine Teknoloji Entegrasyonu Uygulama ve Değerlendirmesi
B1 ve B2 Düzeylerine Bağlı Olarak;
- E- Materyaller, E- Öğrenme Kaynakları,
- Dijital İçerik Geliştirme,
- Dijital Değerlendirme Araçları

C4: Bölüm Eğitici Eğitimi Etkinlikleri Uygulama ve Değerlendirmesi
B1, B2 ve B3 Düzeylerine Bağlı Olarak;
- Bölüm Eğitici Eğitimi Etkinlikleri Gereksinimlerine İlişkin Etkinlik Tasarımı

C5: Bölüm Eğitim Kalite Politikası Tasarımı Raporu
- C1, C2, C3, C4 Düzeylerindeki Verilere Dayalı Bölüm Eğitim Kalite Politikası Uygulama Raporu

Şekil 5: Kurumsal (Eğitim) Kalite Güvence Sistemi Modeli: Bölüm Eğitim Kalite Politikasının Uygulama Aşaması

C.1. Bölüm öğretim programı uygulama ve değerlendirmesi; akademik birim ve bölümler; B aşamasında geliştirdikleri bölüm öğretim program kapsamındaki; program yeterlikleri, ders planları, ders içerikleri, ders öğrenme çıktıları, ders izlenceleri, disiplinlerarası öğrenci odaklı öğrenme deneyimlerinin bu aşamada uygulamalarının etkililiğini değerlendirir.
C.2. Bölümün öğrenci odaklı öğrenme, öğretim ve değerlendirme etkinlikleri uygulama ve değerlendirmesi; akademik birim ve bölümler; C1 düzeyindeki bölüm öğretim programı uygulaması kapsamında bu aşamada, bölümdeki öğrenci aktifliğine yönelik deneyimleme odaklı öğrenmeleri destekleyen etkinlikler, öğretim uygulamaları, öğrenme kaynak ve materyalleri, öğrenci perfomans ve deneyimlerini içeren proje, sunum vb. alternatif değerlendirme etkinliklerinin uygulama süreçlerine bağlı olarak etkililiğini değerlendirir.
C.3. Bölüm öğrenme, öğretim ve değerlendirme süreçlerine teknoloji entegrasyonu; akademik birim ve bölümler; C1 ve C2 düzeylerinde geliştirdikleri bölüm öğretim programı kapsamına bağlı olarak öğrenme, öğretim ve değerlendirme süreçlerine teknoloji entegrasyonuna yönelik e-öğrenme kaynakları, e-materyaller, dijital içerik geliştirme ve değerlendirme etkinliklerinin uygulama süreçlerine bağlı olarak etkililiğini değerlendirir.
C.4. Eğitici eğitimi etkinlikleri uygulama ve değerlendirmesi; akademik birim ve bölümler; C1 düzeyindeki bölüm öğretim programı uygulamaları, C2 düzeyindeki bölüm öğrenci odaklı öğrenme, öğretim ve değerlendirme uygulamaları, C3 düzeyindeki bölüm öğrenci odaklı öğrenme, öğretim ve değerlendirme süreçlerine teknoloji entegrasyonu uygulamalarına bağlı olarak bu düzeyde bölümdeki, eğiticilerin eğitimi uygulamalarının etkililiğini değerlendirir.
C.5. Bölüm eğitim kalite politikası uygulama ve değerlendirme raporu; akademik birim ve bölümler; C1 düzeyinde uyguladığı bölüm öğretim programı, C2 düzeyinde uyguladığı bölüm öğrenci odaklı öğrenme, öğretim ve değerlendirme süreçleri, C3 düzeyinde uyguladığı bölüm öğrenci odaklı öğrenme, öğretim ve değerlendirme süreçlerine teknoloji entegrasyonu, C4 düzeyinde bölümdeki eğiticilerin eğitimi uygulamalarını içeren bölüm eğitim kalite politikasının uygulama ve değerlendirmesi raporunu hazırlayıp ilgili birimlerle paylaşır ve arşivler ve D aşamasında bu raporu esas alır.

D. Bölüm eğitim kalite politikası modeli akreditasyonu: Akademik birim ve bölümler; A aşamasında durumsal analiz raporundan hareketle, B aşamasında geliştirdekileri bölüm eğitim kalite politikasını, C aşamasında bölüm eğitim kalite politikasını uygulama ve değerlendirme sonuçları raporlarına bağlı olarak bu aşamada, birim-bölüm eğitim kalite politikasının dış değerlendirme ve akreditasyon sürecini içerir. Dış değerlendirme ve akreditasyon süreci beş düzeyi içermektedir. Bu aşamanın ilk düzeyi (D1) kurum iç değerlendirme raporunu; ikinci düzeyi (D2) kurum dış değerlendirme raporunu; üçüncü düzeyi (D3) bölüm eğitim kalite politikasının sürdürülebilirlik ve kapsayıcılığını; dördüncü düzeyi (D4), bölüm eğitim kalite politikası akreditasyon sürecini; beşinci düzeyi (D5) bölüm eğitim kalite politikası uygulama ve akreditasyon raporunu hazırlamayı içermektedir. . Bu aşamanın kapsamı aşağıdaki Şekil-6'da verilmiştir

D	Bölüm Eğitim Kalite Politikası ve Akreditasyonu

D1: Bölüm Eğitim Kalite Politikası ve Kurumsal İç Değerlendirme Raporu
- Bölüm Öğretim Programı Uygulamaları Değerlendirme Sonuçları
- Bölüm Öğrenci Odaklı Öğrenme, Öğretim ve Değerlendirme Uygulamaları Sonuçları
- Bölüm Öğrenme, Öğretim ve Değerlendirme Süreçlerine Teknoloji Entegrasyonu
- Bölüm Eğitici Eğitimleri Uygulamaları Değerlendirme Sonuçları

D2: Bölüm Eğitim Kalite Politikası ve Kurumsal Dış Değerlendirme Raporu
- Bölüm Öğretim Programı Uygulamaları Değerlendirme Sonuçları
- Bölüm Öğrenci Odaklı Öğrenme, Öğretim ve Değerlendirme Uygulamaları Sonuçları
- Bölüm Öğrenme, Öğretim ve Değerlendirme Süreçlerine Teknoloji Entegrasyonu
- Bölüm Eğitici Eğitimleri Uygulamaları Değerlendirme Sonuçları

D3: Bölüm Eğitim Kalite Politikası ve Sürüdürülebilirliği
- Bölüm Öğretim Programının Etkililik ve Sürdürülebilirliği
- Bölüm Öğrenci Odaklı Öğrenme, Öğretim ve Değerlendirme Uygulamalrı ve Sürdürülebilirliği
- Bölüm Öğrenme, Öğretim ve Değerlendirme Süreçlerine Teknoloji Entegrasyonu ve Sürdürülebilirliği
- Bölüm Eğitici Eğitimleri Uygulamaları Etkililik ve Sürdürülebilirliği

D4: Bölüm Eğitim Kalite Politikası Akreditasyonu
- Bölüm Öğretim Programı Uygulamaları Değerlendirme Sonuçları
- Bölüm Öğrenci Odaklı Öğrenme, Öğretim ve Değerlendirme Uygulamaları Sonuçları
- Bölüm Öğrenme, Öğretim ve Değerlendirme Süreçlerine Teknoloji Entegrasyonu
- Bölüm Eğitici Eğitimleri Uygulamaları Değerlendirme Sonuçları

D5: Bölüm Eğitim Kalite Politikası Akreditasyonu Raporu
- D1, D2, D3, D4 Düzeylerindeki Verilere Bağlı Bölüm Eğitim Kalite Politikası Akreditasyon Süreci Raporu

Şekil 6: Kurumsal (Eğitim) Kalite Güvence Sistemi Modeli: Bölüm Eğitim Kalite Politikası Akreditasyonu Aşaması

D.1. Kurum iç değerlendirme raporu açısından bölüm eğitim kalite politikası değerlendirmesi; akademik birim ve bölümler, akreditasyon sürecine yönelik: ilk aşamada bölüm, öğretim programı (program yeterlikleri, ders planları, ders içerikleri, ders öğrenme çıktıları, ders izlenceleri ve disiplinllerarası öğrenci odaklı porgramlar) uygulamalarını; ikinci aşamada bölümün, öğrenci odaklı öğrenme, öğretim ve değerlendirme (öğrenme ve öğretim etkinlikleri, öğretim materyalleri, öğrenci deneyimlemelerini içeren proje, araştırma ve sunumlar) uygulamalarını; üçüncü aşamada bölümün, öğrenci odaklı öğrenme, öğretim ve değerlendirme etkinliklerinin teknoloji entegrasyonunu (e-çğrenme kaynakları, dijital içerikler, e-değerlendirme) uygulamları; dördüncü aşamada bölümün, eğitici eğitimi (bölüm öğretim programı, öğrenci odaklı öğrenme, öğretim ve değerlendirme uygulamaları) uygulamalarını, kurum iç değerlendirme raporu verileri bağlamında değerlendirir.

D.2. Kurum dış değerlendirme raporu açısından bölüm eğitim kalite politikası değerlendirmesi; akademik birim ve bölümler, ulusal dış kalite güvencesi standartlarına yönelik: ilk aşamada bölüm, öğretim programı (program yeterlikleri, ders planları, ders içerikleri, ders öğrenme çıktıları, ders izlenceleri ve disiplinllerarası öğrenci odaklı porgramlar) uygulamalarının; ikinci aşamada bölümün, öğrenci odaklı öğrenme, öğretim ve değerlendirme (öğrenme ve öğretim etkinlikleri, öğretim materyalleri, öğrenci deneyimlemelerini içeren proje, araştırma ve sunumlar) uygulamalarının; üçüncü aşamada bölümün, öğrenci odaklı öğrenme, öğretim ve değerlendirme etkinliklerinin teknoloji entegrasyonu (e-çğrenme kaynakları, dijital içerikler, e-değerlendirme) uygulamalarının; dördüncü aşamada bölümün, eğitici eğitimi (bölüm öğretim programı, öğrenci odaklı öğrenme, öğretim ve değerlendirme uygulamaları) uygulamalarının, kurum dış değerlendirme raporu verileri bağlamında değerlendirir.

D.3. Bölüm eğitim kalite politikasının kapsayıcılık ve sürdürülebilirliği; akademik birim ve bölümler; bölüm eğitim kalite politikasını kurum iç değerlendirme verileri ve ulusal dış kalite güvencesi verilerine göre; bölüm öğretim programını; bölümü öğrenci odaklı öğrenme, öğretim ve değerlendirme uygulamalarını; bölüm öğrenci odaklı öğrenme, öğretim ve değerlendirme etkinliklerine teknoloji entegrasyonu uygulamalarını ve bölüm eğitici eğitimi uygulamalarını kapsayıcılık, etkililik ve sürüdürülebilirliği açısından kalite güvencesi ajansları standartlarına uygunluğunu değerlendirir.

D.4. Bölüm eğitim kalite politikası akreditasyon süreci; akademik birim ve bölümler; eğitim kalite politikasına ilişkin; A, B, C aşamalarına bağlı olarak D1, D2 ve D3 düzeylerinde tamamladıkları çalışma raporlarına bağlı olarak bölüm eğitim kalite politikasını, ulusal veya uluslararası yükseköğretim kalite güvencesi ajanslarının akreditasyon sürecine başvurur.

D.5. Bölüm akreditasyon süreci raporu; akademik birim ve bölümler; akreditasyon süreci kapsamında D1, D2, D3 ve D4 düzeylerinde yürüttükleri, bölüm eğitim kalite güvencesi çalışmalarını raporlayarak ilgili birimlerle paylaşır ve bölüm veri arşivinde korur.

III. Kırklareli Üniversitesi kurumsal (eğitim) kalite güvence sistemi modeli uygulama deneyimleri
Kırklareli Üniversitesi Kurumsal Eğitim Kalite Güvence Sistemi Modeli'nin son iki yıldaki uygulama deneyimleri, Kurumsal Eğitim Kalite Süvence Sistemi Modeli aşamalarına bağlı olarak incelenebilir.

A Aşaması: Eğitim kalite politikası durumsal analiz deneyimleri: 2018 yılından itibaren üniversitede bölümlerin; bölüm öğretim programı tasarımı, bölümün, öğrenci odaklı öğrenme, öğretim ve değerlendirme uygulamaları, öğrenci odaklı öğrenme, öğretim ve değerlendirme etkinliklerine teknoloji entegrasyonu ve eğitici eğitimi gereksinimlerini belirlemeye yönelik durumsal analiz çalışması kapsamında;

- *A1 düzeyinde, iç paydaş beklenti ve gereksinimleri boyutunda;* 2018-19 öğretim yılında üniversite geneli ve ön lisans ve lisans birim-bölümleri bazında iç paydaş (öğrenci, akademisyen) gereksinim ve beklentileri durumsal analiz çalışması yürütüldü.

- A2 *düzeyinde, dış paydaş beklenti ve gereksinimleri boyutunda;* 2018-19 öğretim yılında ön lisans ve lisans birimlerinde dış paydaş (mezun öğrenciler, kamu kurumları, meslek örgütleri, STK'lar vb) gereksinim ve beklentileri durumsal analiz, çalışması yürütüldü.

- A3 *düzeyinde, ulusal dış kalite güvencesi ve kalite güvencesi ajansları boyutunda;* 2018-19 öğretim yılında ön lisans ve lisans birimlerindeki bölümler, ulusal yükseköğretim dış kalite güvencesi ve ulusal kalite güvencesi ajanslarının standartlarına ilişkin durumsal analiz çalışması yürütüldü.

- *A4 düzeyinde, uluslararası dış kalite güvencesi ve kalite güvencesi ajansları boyutunda;* 2018-19 öğretim yılında ön lisans ve lisans birimlerindeki bölümler, uluslararası yükseköğretim dış kalite güvencesi ve kalite güvencesi

ajanslarının standartlarına ilişkin durumsal analiz çalışması yürütüldü.

B Aşaması: Eğitim kalite politikası geliştirme deneyimleri: 2018 yılından itibaren üniversitede; iç paydaş (öğrenci, akademisyen) gereksinim ve beklentileri, dış paydaş (mezun öğrenciler, kamu kurumları, meslek örgütleri, STK'lar vb) gereksinim ve beklentileri, ulusal ve uluslararası dış kalite güvencesi ve kalite güvencesi ajansları standartlarının durumsal analiz verilerine bağlı olarak 2019-20 öğretim yılında bölüm eğitim kalite politikaları geliştirme çalışmaları yürütüldü.

- *B1 düzeyinde, bölüm, öğretim programı tasarımı boyutunda*; 2018-19 öğretim yılında tüm ön lisans ve lisans birimlerinde program yeterlikleri güncelleme çalışması, disiplinllerarası öğrenci odaklı porgramlar kapsamında lisans programlarında Ortak Seçmeli Dersler Yönergesi, ön lisans ve lisans birimlerinde Çift Anadal ve Yandal Programı Yönergesi çalışmaları yürütüldü. 2019-2020 öğretim yılında tüm ön lisans ve lisans birimlerinde ders öğrenme çıktılarının güncellenmesi, ders planları ve ders içeriklerinin güncellenmesi çalışmaları, lisans üstü programlarda program yeterlikleri güncelleme çalışmaları yürütülmektedir.

- *B2 düzeyinde, öğrenci odaklı öğrenme-öğretim ve değerlendirme süreçleri tasarımı boyutunda*; 2018-19 öğretim yılında disiplinlerarası öğrenci odaklı porgramlar kapsamında lisans programlarında Ortak Seçmeli Dersler Yönergesi, ön lisans ve lisans birimlerinde Çift Anadal ve Yandal Programı Yönergesi kapsamı doğrultusunda, 2019-2020 öğretim yılı güz döneminde ön lisans ve lisans birimlerinde ders planları güncelleme çalışmaları yürütülmektedir.

-*B3 düzeyinde, öğrenme-öğretim ve değerlendirme süreçlerine teknoloji entegrasyonu boyutunda*; 2018-19 öğretim yılında tüm ön lisans ve lisans birimlerinde, bölümdeki öğrenci başarısına bağlı olarak bölüm program yeterlikleri, ders öğrenme çıktılarının ölçülmesini içeren EDS Bilgi Yönetim Sistemi, üniversitenin Bologna Eşgüdüm Koordinatörlüğü ve Yazılım Mühendisliği işbilriğince geliştirilmiş olup, 2019-2020 öğretim yılı güz döneminden itibaren tüm birimlerde uygulanmaya başlandı.

-*B4 düzeyinde, eğitici eğitimi programı boyutunda*; 2019-20 öğretim yılında ön lisans ve lisans birimlerindeki akademik personele yönelik; öğrenci odaklı öğretim tasarımı, ölçme-değerlendirme araçları, e-öğrenme araçları ve dijital materyal tasarımı, öğrenme sürecinde iletişim ve motivasyon alanlarında program tasarımları yapıldı.

-*B5 düzeyinde, bölüm eğitim kalite politikası raporu boyutunda*; 2019-20 öğretim yılında akademik birimlerdeki kurum iç değerlendirme raporu, B1, B2, B3, B4 düzeylerindeki verilere göre hazırlanacak.

C Aşaması: Eğitim kalite politikasını uygulama ve değerlendirme uygulamaları: 2018-19 yılında önlisans ve lisans birimlerinde yürütülen; öğretim programları tasarımı, öğrenci odaklı öğrenme-öğretim ve değerlendirme uygulamaları tasarımı, öğrenme-öğretim ve değerlendirme uygulamalarına teknoloji entegrasyonu ve eğitici eğitimleri program tasarımlarına bağlı olarak 2019-20 öğretim yılında tüm ön lisans ve lisans birimlerinde bu kapsamda uygulamalar yürütüldü.

- *C1 düzeyinde, bölüm, öğretim programı uygulamaları boyutunda*; 2019-20 öğretim yılında tüm ön lisans ve lisans birimlerinde program yeterlikleri ve ders öğrenme çıktılarının ölçülmesi çalışmaları yürütülmektedir.

-*C3 düzeyinde, öğrenme-öğretim ve değerlendirme süreçlerine teknoloji entegrasyonu boyutunda*; 2019-20 öğretim yılı güz döneminden itibaren tüm ön lisans ve lisans birimlerinde, bölümdeki öğrenci başarısına bağlı olarak bölüm program yeterlikleri, ders öğrenme çıktılarının ölçülmesini içeren EDS Bilgi Yönetim Sistemi, uygulanmaya başlandı.

-*C4 düzeyinde, eğitici eğitimi programı boyutunda*; 2019-20 öğretim yılında ön lisans ve lisans birimlerindeki akademik personele yönelik; öğrenci odaklı öğretim tasarımı, ölçme-değerlendirme araçları, e-öğrenme araçları ve dijital materyal tasarımı, öğrenme sürecinde iletişim ve motivasyon alanlarında eğitici eğitimi programları yürütüldü.

SONUÇ VE TARTIŞMA

Kurmsal iç kalite güvence sistemi olarak Kırklareli Üniversitesi Kurumsal (Eğitim) Kalite Güvence Sistemi Modeli yapısal içerik ve metodoloji boyutunda; Levi-Strauss'un, modeller ampirik gerçekliği 'örnek alıp' kurulur. İşleyişinin gözlemlenen tüm olguların hesabını verebilecek biçimde kurulmuş olması gerekir. Dolayısıyla model, ele alınan tüm ampirik olguların hesabını veren yapay nesnedir. Modelin işleyişinin anlam taşıyabilmesi için gerçekliğe benzemesi gerekir (akt. Badiou, 2015;44), tezi bağlamında modelin temsil ettiği gerçekliğin tüm unsurlarını içerdiği belirtilebilir. Buna bağlı olarak üniversitelerin değişen misyonları açısından bakıldığında,

Wissema (2009) üçüncü nesil üniversitelerin, eğitim, araştırma ve bilginin kullanımı ve metodolojik olarak disiplinler ötesi araştırmalar, ortaklarla işbirliği, çok kültürlülüğü öngördüğü söylemi ile modelin yapısal içeriğinin kapsayıcılığı ile tutarlılık gösterdiği belirtilebilir.

Avrupa yükseköğrenim alanında kalite güvencesi standartları bağlamında iç kalite güvence sistemlerine ilişkin bazı temel unsurları Toprak, Us, Şen (2016;124-128), program yeterliklerinin ulusal ve uluslararası yükseköğretim standartlarını, kurumsal stratejileri, paydaşların katılımını, dış uzmanlık ve referanslarını içermesi; öğrenci merkezli öğrenme ve öğretimin pratik işlevseliği; yüksek kalitede öğrenci deneyimi oluşturmada, bilgi, yetkinlik ve becerilerin kazanıldırılmasına ilişkin yükseköğrenim kurumlarının, öğretim elemanlarının mesleki gelişimini teşvik etmesinin temel olduğunu belirtmektedirler. Bu kapsamda kurumsal kalite güvence sistemlerinin etkililiğine ilişkin Burgaz ve Ekinci (2007), üniversitelerin kaliteleri konusunda görüşüne başvurulacak en önemli aktörün, üniversitelerin tüm hizmetlerinin doğrudan alıcısı olan öğrenciler olduğunu belirtimektedirler. Bu veriler bağlamnında Kırklareli Üniversitesi kurumsal eğitim kalite güvences sisteminin bu alanda bir kapsayıcılığa sahip olduğu belirtilebilir.

Kurumsal iç kalite güvence sistemi olarak Kırklareli Üniversitesi Kurumsal Eğitim Kalite Güvencesi Modeli; durumsal analiz, bölüm eğitim kalite politikası tasarımı, bölüm eğitim kalite politikasının uygulama ve değerlendirilmesine bağlı olarak bölüm eğitim kalite politikası akreditasyonu süreçlerine yönelik modelin yapısal içerik ve metodolojisi, uygulama boyutunda eğitim-öğretimin tüm süreçlerine yönelik bir kapsayıcılığının olduğu belirtilebilir. Bu kapsayıcılığın; uluslararası yükseköğretim dış kalite güvencesi standartları boyutunda; Bologna Süreci, EQF-AYÇ (Avrupa Yeterlikleri Çerçevesi), QF-EHEA (Avrupa Yükseköğretim Alanı Kalite Çerçevesi), ESG (Avrupa Yükseköğretim Alanı: Kalite Güvencesi Standart ve İlkeleri)'yi içerdiğini; ulusal yükseköğretim dış kalite güvencesi standartları boyutunda ise; TYÇ (Türkiye Yeterlikler Çerçevesi), TYYÇ (Türkiye Yükseköğretim Yeterlikleri Çerçevesi), YÖKAK ve ilgili ulusal kalite güvencesi ajanslarının (FEDEK, HEPDAK, İAA, MİAK, MÜDEK, SABAK, TEPDAD, TPD, TUADER vb.) eğitim kalite güvencesi standartlarını içerdiği belirtilebilir.

KAYNAKÇA

Atatekin, Dulupçu (2018). Kalitede yeni bir sayfa mı yoksa eskilerin tekrarı mı? Bazı devlet üniversitelerinin kurumsal iç değerlendirme raporlarının eğitim perspektifi. *Üniversite Araştırmaları Dergisi,* Nisan 2018, Cilt 1, Sayı 1, Sayfa: 14-24.

Badıou, A. (2015). Model kavramı (çev. A. Tümertekin). İstanbul: İthaki Yayınları.

Burgaz, C., Ekinci, C. E. (2007). Öğrencilerin Hacettepe Üniversitesi'nce sunulan hizmetlere ilişkin beklenti ve memnuniyet düzeyleri. *H.Ü. İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi,* Cilt 25, Sayı 1, s. 71-89.

Çabuk, S. N. (2018). Peyzaj mimarlığı eğitiminde kalite yönetimi ve akreditasyon. *Türkiye Peyzaj Araştırmaları Dergisi*. 2018, 1:1, 9-19

ESG (2015). Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area (ESG). Brussels, Belgium.

EQF, (2017). Descriptors defining levels in the European Qualifications Framework (EQF). *Official Journal of the European Union*. C 189/22

Hesapçıoğu, M. (2006). Eğitim kurumlarında kalite olgusu ve kalite güvence sistemleri. *M.Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 23, 143-160

ISCED, (2013). Internatıonal Standard Classıfıcatıon Of Educatıon, Fields of education and training 2013 (ISCED-F 2013) – Detailed field descriptions.

Karadağ, E., Yücel, C. (2017). *Türkiye üniversite memnuniyet araştırması*. Eskişehir: Üniversite Araştırmaları Laboratuvarı Yayınları. doi: 10.13140/RG.2.2.31233.76641.

Karahan, M. (2013). Yükseköğretim kurumları kalite yeterliliklerinin öğrenci memnuniyeti ve sürdürülebilirlik açısından incelenmesi: İnönü Üniversitesi Malatya MYO uygulaması. *Dicle Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi. C:2 S:3 (1-9).*

Ornstein, A. C., Hunkins, P. Francis, (2004). Curriculum Fundations, Principles and Issues. Pearson Education Inc.

Ritzer, G. (2008). Modern sosyoloji kuramları (çev. Himmet Hülür). De Ki Basım Yayın.

Tezsürücü, D., Aybarç Bursalıoğlu, S. (2013). Yükseköğretimde değişim: kalite arayışları. *KSÜ Sosyal Bilimler Dergisi / KSU Journal of Social Sciences* 10 (2) 97-108.

Toprak, M. Us, D. Şengül, M. (2016). Avrupa yükseköğrenim alanında kalite güvencesi standartları ve yönergeleri. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi.* Cilt 6, Sayı 1, 123-134

Wissema, Johan Gooitzen (2009). *Üçüncü kuşak üniversitelere doğru-geçiş döneminde üniversiteleri yönetmek*. İstanbul: Özyeğin Üniversitesi.

YÖDEK (2006). Yükseköğretim kurumlarında akademik değerlendirme ve kalite geliştirme rehberi. Yükseköğretim Akademik Değerlendirme ve Kalite Geliştirme Komisyonu.

YÖKAK, (2018). Yükseköğretim kalite kurulu kurumsal diş değerlendirme yönergesi.(https://yokak.gov.tr/Common/Docs/Site_Mevzuat/Kgbr_Yonerge_Guncel.pdf).

YÖKAK, (2018). Yükseköğretim kalite güvencesi ve yükseköğretim kalite kurulu yönetmeliği. *Resmî Gazete*. 23 Kasım 2018, sayı. 30604.

YÖK (2011). Türkiye Yükseköğretim Yeterlilikler Çerçevesi (TYYÇ).

KURUM İÇ DEĞERLENDİRME VE DIŞ DEĞERLENDİRME RAPORLARININ KARŞILAŞTIRILMASI: NEVŞEHİR HACI BEKTAŞ VELİ ÜNİVERSİTESİ ÖRNEĞİ

Gökhan SEÇME
gsecme@nevsehir.edu.tr

Gökce Becit İŞÇİTÜRK
okcebi@nevsehir.edu.tr

Sevil SUNGUR
sevilsungur@nevsehir.edu.tr

Tekiner KAYA
tekiner.kaya@nevsehir.edu.tr

Erdogan ÇİÇEK
erdogancicek@nevsehir.edu.tr

ÖZET

Türkiye Yükseköğretim sisteminde kalite çalışmaları Yüksek Öğretim Kalite Kurulu'nun kurulmasıyla hız kazanmış ve kurumlar için standart uygumalar getirilmiştir. Tüm yükseköğretim kurumları her yıl Kurum İç Değerlendirme Raporu (KİDR) hazırlayarak kamuoyu ile paylaşmakla yükümlü kılınmıştır. Ayrıca tüm yükseköğretim kurumları her 5 yılda en az bir defa Dış Değerlendirme sürecine dahil olmakla yükümlü kılınmış ve dışardan bir gözle kurumların değerlendirilerek güçlü ve gelişmeye açık yönlerinin belirlenmesi böylece de rekabet stratejileri geliştirilebilmesi hedeflenmiştir.

Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi 2007 yılında kurulmuş genç bir üniversite olarak gelişimini sürdürmektedir. Üniversitemiz 2018 yılı Dış Değerlendirme Sürecine dahil olmuş ve Aralık 2018 tarihinde gerçekleştirilen dış değerlendirme ziyaretleri ile süreç tamamlanmıştır. Kurum iç değerlendirme raporları da 2016 yılından itibaren her yıl hazırlanarak kurumun internet sitesinden yayınlanmaktadır.

Dış değerlendirme sürecine dahil olmanın genç bir üniversite için cesur ve idealist bir yaklaşımın sonucu olduğu açıktır. Özellikle de stratejik planı henüz hazırlanış ve dış değerlendirme yılının stratejik planın ilk yılı olduğu düşünüldüğünde dış değerlendirme kararının aynı zamanda stratejik bir karar olarak görüldüğü anlaşılmaktadır. Dış değerlendirme sürecine hazırlık olarak kurumda kalite bilinci ve kültürünü geliştirmek amacıyla çeşitli toplantı ve seminerler düzenlenmiş, kalite organizasyonu geliştirilmiş ve kurumda sürekli iyileştirme felsefesi harekete geçirilmeye çalışılmıştır.

Dış değerlendirme raporu ile kurumun dış değerlendirmeden hemen önce hazırladığı iç değerlendirme raporu karşılaştırıldığında, raporların önemli benzerlikler gösterdiği, hemen hemen aynı potansiyel problem alanlarına işaret ettiği, buna karşın kurumun güçlü yan olarak görmediği bazı özelliklerin dış değerlendiricilerin bakış açısıyla üstün yön olarak değerlendirildiği gözlenmiştir. Dış değerlendirme raporunun kurum için gelişmeye açık yönleri bir kez daha vurgulayan, kurumun hazırladığı KİDR ile uyumlu bir rapor olduğu görülmüştür.

MATEMATİK ÖĞRETMENİ ADAYLARININ GELECEKTE KARŞILAŞABİLECEKLERİ SORUNLARA İLİŞKİN GÖRÜŞLERİ

OPINIONS OF MATHEMATICS TEACHER CANDIDATES ABOUT THE PROBLEMS THEY MAY FACE IN THE FUTURE

Dr. Kerim Karabacak
Istanbul Üniversity-Cerrahpasa, Hasan Ali Yücel Education Faculty, Istanbul, Turkey
kerimk@istanbul.edu.tr

Dr. Mustafa Öztunç
Sakarya University, Communication Faculty, Sakarya, Turkey
oztunc@sakarya.edu.tr

ÖZET
Bu araştırmanın amacı eğitim fakültesinde Matematik Öğretmenliği Anabilimdalı'nda öğrenim gören öğretmen adaylarının, Matematik öğretmeni olarak gelecekte karşılaşabileceklerini düşündükleri sorunları ortaya koymaktır. Matematik öğretmenliği Anabilim dalında öğrenim gören öğretmen adayları ile sınırlandırılmış olan araştırmada, veri toplama aracı olarak yapılandırılmamış görüşme formu kullanılmıştır. Araştırma nitel bir araştırmadır. Veriler toplam 52 öğretmen adayından toplanmıştır. Veriler içerik analizi yöntemi ile analiz edilmiştir. Analiz sonuçlarına göre sorunlar 9 başlık altında toplanmıştır. Bu dokuz temel sorun "iş ve geçim", "çalışma ortamı", "iletişim", "veli", "tutum" "öğrenci", "öğretmen", "eğitim programları" ve "eğitim sistemi" başlıkları altında toplanmıştır.
Anahtar Kelime: Matematik, Matematik Öğretmenliği, Matematik öğretmenliğinin sorunları, Öğretmenliğin sorunları

ABSTRACT
This study was carried out to determine of opinions of Math teacher condidates about The future of maths teachers in Turkey. This research is held a kind of qualitative research that is a situation determination. The research'samply has been determined according to typical sampling method which is a kind of aimed sampling methods. 52 Maths teacher candidates who studied 3rd grade of education faculty in 2018 were in the samply. A unstructured interview form was used to collect data.by researcher. The collected datas was analyzed through content analysis method. Occording to result of analyze, there were determined 9 main problems. Determined 9 main problems were consist of "job and livelihood", "working environment", "communication", "parents", "attitude", "student" "teacher", "curriculum" and "educational System".
Keywords: Mathematics, Mathematics Teacher, Prooblem of Mathematics Teachers, Problem of Teachers

GİRİŞ

Bireyler arasında birçok yönden farklılıklar vardır. Bu farklılıkların ne düzeyde olduğunu anlatabilmek için açı kavramını kullanırsak 360 dereceye kadar ulaştığını söyleyebiliriz. Öğrenciler de bir birey olduğuna göre doğal olarak bir sınıftaki öğrencilerin çok farklı özelliklere sahip oldukları söylenebilir. Aynı sınıf ortamında bulunan öğrencilerin fiziki görünüşleri, duyguları, düşünceleri, yetenekleri, derslere karşı olan ilgileri de doğal olarak farklılık göstermektedir. Bir öğrenci Türkçe dersine karşı daha ilgili iken, başka bir öğrenci sosyal bilgiler dersine, bir başkası ise matematik dersine daha çok ilgi duyabilir. Bir öğrencinin bir derse karşı olan ilgisi, o derse karşı sahip olduğu tutumları da etkilemektedir. Derslerin geneline bu açıdan bakıldığında ise matematik dersine ilişkin olumlu tutum geliştiren öğrencilerin sayısının diğer derslere oranla daha düşük olduğu söylenebilir.

Matematik herkesin öğrenim hayatının ilk yıllarında karşılaştığı, sevdiği ya da nefret ettiği, belki de korktuğu bir ders (Yenilmez, 2006) olarak görülmektedir. Matematik dersine olumlu tutum geliştiren öğrencilere, matematik dersini korkulu bir rüya olarak tanımlayanlar ile karşılaştırıldığında kolay olarak görülen bir ders olabilir. Hatta Matematik dersini korkulu rüya olarak görenlerin ilköğretimden, üniversite eğitimlerine kadar matematik dersi ile kaygı içerinde mücadele ettikleri ve bu mücadelede başarısız oldukları dahi görülmüştür (Yetkin, 2003). Oysaki matematiğe karşı olumlu tutuma sahip olanların ilköğretimden başlayarak üst öğrenimlerinde de bu derse daha çok ağırlık vermek sureti ile mesleki tercihlerini dahi Matematik ağırlıklı mühendislik, mimarlık, matematik öğretmenliği gibi alanlarda gerçekleştirdikleri görülmektedir.

Türkiye'deki eğitim ve öğretimde yaşanan sorunlara ilişkin (Karabacak ve Öztunç 2018; Erişti, Polat ve Erdem, 2018; Karataş ve Çakan, 2018; Abu Bacanak ve Gökdere, 2016; Sarıbaş ve Babadağ, 2015; Taşdemir, 2015), Köstereliogğlu ve Bayar, 2014; Coşkun, 2013; Başdemir, 2012; Yılmaz ve Altınkurt, 2011; Gül, 2008; Nartgün, 2008; Kalander, 2006; Gedikoğlu, 2005; Karabacak, 2001) oldukça fazla sayıda araştırma söz konusudur. Aynı şekilde matematik dersi ve matematik öğretiminde yaşanan sorunları ortaya koyan araştırmalar da sayıca çok fazladır. Bu konuda burada bütün araştırmalara yer vermek mümkün olmamakla birlikte, Dağdelen ve Ünal'ın (2017), Sezgin Memnun'un (2015), Çoban ve Erdoğan'ın (2013), Güneş ve Baki'nin (2011), Alkan'ın (2011), Kalander'in (2006), Yenilmez'in (2006), Baykul'un (2003) un çalışmaları örnek olarak gösterilebilir.

Gerçekleştirilen araştırmaların daha mevcut durumu ortaya koyan, çözüm önerileri ile süren türde olduğu söylenebilir. Ancak bu araştırma ise matematik öğretmenliğinde öğrenim gören öğretmen adaylarının bir matematik öğretmeni olarak gelecekte karşılaşabilecekleri sorunlara ilişkin görüşlerini ortaya koymak amacı ile gerçekleştirilmiştir. Bu amaç doğrultusunda araştırmada aşağıdaki problem cümlesine cevap aranmaya çalışılmıştır.

Problem Cümlesi
Eğitim fakültelerinin matematik öğretmenliği anabilim dalında öğrenim gören öğretmen adaylarına göre Türkiye'de matematik öğretmeni olarak gelecekte karşılaşabilecekleri sorunlar nelerdir?

Araştırmanın Önemi
Araştırma matematik öğretmeni adaylarının gelecekte karşılaşabilecekleri sorunları ortaya koyması açısından önemli görülmektedir.

Sınırlılıklar
Bu araştırma 2018 güz döneminde eğitim fakültelerinin matematik öğretmenliği anabilim dalında öğrenim gören öğretmen adaylarının görüşleri ile sınırlıdır.

YÖNTEM

Araştırmanın Modeli
Araştırma durum araştırması modeline göre gerçekleştirilmiştir. Durum araştırması, oluşmakta olanı veya hali hazırda var olanı derinlemesine inceleme imkânı sağlayan nitel araştırmalar arsında yer alan bir araştırma modelidir (Glense, 2011; Christenson, Johnson ve Turner, 2015).

Evren ve Örneklem
Örneklem 2018 güz döneminde eğitim fakültelerinin Matematik Öğretmenliği Anabilim Dalı'nda öğrenim gören 52 Öğretmen adayından oluşmaktadır. Örneklem amaçlı örnekleme yöntemleri arasında yer alan tipik örnekleme türüne göre belirlenmiştir (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2013).

Veri Toplama Araçları ve Verilerin toplanması
Veriler bir alanda derinlemesine bilgiler veren yapılandırılmamış görüşme formu kullanılarak toplanmıştır (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2013). Görüşmede öğretmen adaylarına "Bir matematik öğretmeni adayı olarak gelecekte karşılaşabileceğiniz sorunlar nelerdir?" sorusu yöneltilmiştir. Görüşmeler 2018 güz döneminde derslerin başladığı ilk haftadan başlayarak 14 hafta süresince gerçekleştirilmiştir.

Verilerin Analizi
Nitel analiz yöntemlerinden içerik analizi yöntemi kullanılarak veriler analiz edilmiştir. İçerik analizinde birbirine benzeyen veriler belirli kavramlar ve temalar çerçevesinde bir araya getirilir ve okuyanların anlayabileceği şekilde düzenlenerek yorumlar bulunulur (Şimşek ve Yıldırım, 2011). İçerik analizi sonucunda ana temalar ve alt temalar oluşturulmuştur. Ana temalar içinde yer alan alt temaların tekrarlanma sıklığına (frekans) yer verilerek yorumlarda bulunulmuştur.

BULGULAR

Analiz sonuçlarına göre elde edilen bulgulara bu bölümde yer verilmiştir.

1. İş Bulma ve Geçim

Tablo 1. İş Bulma ve Geçim

Tema ve Alt Temalar	f	%
İş Bulma ve Geçim	**38**	**73,08**
İş bulamama/atanamama	20	38,46
İş bulamama sonucunda başka mesleklere yönelme	2	3,85
Maddi kazancın yetersizliği	13	25
Mutlu bir iş hayatı yaşayamama	3	5,77
Görüş belirtmeyen	14	26,92
Toplam	52	100

Matematik öğretmeni adaylarının gelecekte yaşayacaklarını düşündükleri sorunların ilki ve en önemlisi "İş bulma ve Geçim" teması altında toplanmıştır. 52 öğretmen adayından 38'i (%73,08) bu konuda sorunlar ile yaşayacakları

görüşüne sahiptir. Öğretmen adaylarının %38,85'i iş bulamama/atanama gibi sorunlar ile karşılaşabileceklerini ifade ederken, %3,85'i iş bulamama nedeni ile başka mesleklere yönelme gibi bir durumlar da karşılaşa bileceklerini ifade etmiştir. Ayrıca öğretmen adaylarının %25'ine göre maddi kazancın yetersiz kalacağı ve %5,77'sine göre de mutlu bir iş hayatına sahip olamayabilecekleri görüşüne sahip oldukları belirlenmiştir.

2. Çalışma Ortamı

Tablo 2. Çalışma Ortamı

Tema ve Alt Temalar	f	%
Çalışma Ortamı	**24**	**46,15**
1. Çalışma Arkadaşları	***13***	***25***
Yöneticiler ile anlaşamama	8	15,38
Aynı okulda çalışacak kadroların ortak hareket edememesi	3	5,77
Birlikte Görev yapan öğretmenlerin anlaşamaması	2	3,85
2. Fiziki koşullar ve Donanım	***11***	***21,15***
Ders araç ve gereçlerinin yetersizliği	5	9,62
Kalabalık sınıflar	3	5,77
Teknolojik yetersizlikler	1	1,92
Kötü şartlara sahip okullarda görev alma	1	1,92
Köy okullarına ulaşımda sıkıntılar	1	1,92
Görüş belirtmeyen	28	53,85
Toplam	52	100

Matematik öğretmeni adaylarının gelecekte karşılaşabilecekleri sorunlara ilişkin ikinci temasını ise "çalışma ortamı" oluşturmaktadır (%46,15). Ancak bu temanın "çalışma arkadaşları" (%15,38) ve "fiziki koşullar ve donanım" (%21,15) olmak üzere iki alt temadan oluştuğu belirlenmiştir. Çalışma arkadaşları temasına ilişkin öğretmen adaylarının %15,38'i yöneticiler ile anlaşamama, %5,77'si aynı okulda çalışanların ortak hareket etmemesi ve %3,85'i birlikte görev yatığı öğretmenler ile anlaşamama gibi sorunlar ile karşılaşabileceği görüşüne sahiptir. "Fiziki koşullar ve donanım" alt temasına ilişkin de Öğretmen adaylarının %9,62'si ders araç gereçlerinin yetersizliği, %5,77'si kalabalık sınıflar, %1,92'si teknolojik yetersizler, %1,92'si kötü şatlara sahip okullarda görev yapma, %1,92'si köy okullarına ulaşım konularında sorun yaşayabileceklerisin belirtmişlerdir.

3. İletişim

Tablo 3. İletişim

Tema ve Alt Temalar	f	%
İletişim	**24**	**46,15**
Veliler ile iletişim kuramama/anlaşamama	15	28,85
Öğrenciler ile iletişim sorunları	5	9,62
Öğretmen-öğrenci ve veli arasındaki iletişim sorunları	4	7,69
Görüş belirtmeyen	28	53,85
Toplam	52	100

"İletişim" teması matematik öğretmeni adaylarının %46,15'ine göre gelecekte karşılaşacaklarını düşündüğü sorun grubunun üçüncüsünü oluşturmaktadır. Bu ana tema altında öğretmen adaylarının %28,85'i veliler ile iletişim kuramama, %9,62'si öğrenciler ile iletişim kuramama, %7,69'u hem öğrenci hem de veliler ile iletişim kuramama gibi sorunlar ile karşılaşabileceklerini ifade etmişlerdir.

4. Veli

Tablo 4. Veli

Tema ve Alt Temalar	f	%
Veli	**15**	**28,85**
Velilerin öğretmenlere hak ettikleri değeri vermemesi/saygı göstermemesi	8	15,38
Velilerin ilgisizliği	7	13,46
Görüş belirtmeyen	37	71,15
Toplam	52	100

Matematik öğretmeni adaylarının gelecekte karşılaşabilecekleri sorunlara ilişkin gerçekleşen dördüncü tema ise "veli" temasıdır (%28,85). Öğretmen adaylarının %15,38'ine göre velilerin kendilerine hak ettikleri değeri

vermemesi/saygı göstermemeleri ve %13,46'sına göre velilerin çocuklarının eğitimine ve okula karşı olan ilgisizliği bu tema altında dile getirilen sorunlardır.

5. Tutum

Tablo 5. Tutum

Tema ve Alt Temalar	f	%
Tutum	**14**	**26,92**
Öğrencilerin Matematik dersine olan ilgisizliği/isteksizliği	8	15,38
Öğrencilerin Matematik dersini sevmemesi	3	5,77
Matematik dersini sevilmediği için matematik öğretmeni olarak sevilmemek	1	1,92
Matematik dersi ile ilgili önyargılar	1	1,92
Matematik dersine ilişkin Özgüven eksikliği	1	1,92
Görüş belirtmeyen	38	73,08
Toplam	52	100

Öğretmen adaylarının gelecekte karşılaşabilecekleri sorunlara ilişkin oluşan beşinci tema ise "tutum" temasıdır (%26,92). Bu tema altında öğretmen adaylarının %15,38'i öğrencilerin matematik dersine olan ilgisizliği/isteksizliği, %5,7'si öğrencilerin matematik dersini sevmemesini, %1,92'si matematik dersinin sevilmeyen bir ders olmasından dolayı matematik öğretmeni olarak sevilmemeyi, 1,92'si matematik dersine ilişkin önyargılara yönelik ve %1,92'si matematik dersine ilişkin öz güven eksikliğine yönelik sorunlar ile karşı karşıya kalabileceklerini ifade etmişlerdir.

6. Öğrenci

Tablo 6. Öğrenci

Tema ve Alt Temalar	f	%
Öğrenci	**12**	**23,08**
Bazı öğrencilerin söz dinlememesi/kendine buyruk davranışları	8	15,38
Öğrencilerin matematik temelinin olmaması	2	3,85
Şımarık çocuklar ile başa çıkamama	1	1,92
Öğrencilerin teknolojik aletlerle (cep telefonu) girmesi	1	1,92
Görüş belirtmeyen	40	76,92
Toplam	52	100

Öğretmen adaylarının gelecekte karşılaşabilecekleri sorunlara ilişkin oluşan altıncı temanın ise "öğrenci" teması olduğu belirlenmiştir (%23,08). Bu tema altında öğretmen adaylarının %15,38'i bazı öğrencilerin söz dinlememesi/kendine buyruk davranmalarını, %3,85'i öğrencilerin matematik temeli olmamasını, %1,92'si şımarık çocuklar ile başa çıkamamayı ve %1,92'si öğrencilerin teknolojik aletlerle sınıfa gelmelerini karşılaşabilecekleri sorunlar arasında gördükleri belirlenmiştir.

7. Öğretmen

Tablo 7. Öğretmen

Tema ve Alt Temalar	f	%
Öğretmen	**11**	**21,15**
Bir öğretmen olarak çeşitli nedenlerden dolayı öğreniciye yeterli ilgi gösterememe	3	**5,77**
Görev yerine adaptasyon	3	**5,77**
Öğrenci psikolojisini dikkate alamama	1	**1,92**
Aile kurabilme	1	**1,92**
Kendimi kanıtlayamamak	1	**1,90**
Öğretmenlikten bıkmak	1	**1,92**
Matematik dersini öğrenciler için ilgi çekici hale getirememe	1	1,92
Görüş belirtmeyen	41	78,85
Toplam	52	100

Öğretmen adaylarının gelecekte karşılaşabilecekleri sorunlara ilişkin oluşan yedinci tema ise öğretmen adaylarının kendi kişisel özelliklerinden kaynaklanan sorunları içeren "öğretmen" teması altınında toplanmıştır (%21,15). Bu tema altında öğretmen adaylarının %5,77'si bir öğretmen olarak çeşitli nedenlerden dolayı öğrencilere yeterli ilgi

gösteremeyecek olmasını, %5,77'si kendisinin görev yerine adaptasyonda sorunlar yaşayabileceğini, %1,92'si öğrenci psikolojisini dikkate alamamayı, %1,92'si bir aile kuramamayı, %1,92'si kendini kanıtlayamamayı, %1,92'si öğretmenlikten bıkabileceğini, %1,92'si matematik dersini öğrenciler için ilgi çekici hale getirememeyi sorun olarak görmektedir.

8. Öğretim Programları

Tablo 8. Öğretim Programları

Tema ve Alt Temalar	f	%
Öğrenci	**7**	**13,46**
Matematik programının içeriğinin yoğun olması, yetiştirememe	4	7,96
Öğretim programlarının sık sık değişmesi	2	3,85
Programlarda öğrenciler arasındaki bireysel farklılıklarının olmaması nedeni ile ders işlerken bu konudaki sorunlar	1	1,92
Görüş belirtmeyen	45	86,54
Toplam	52	100

Öğretmen adaylarının gelecekte karşılaşabilecekleri sorunlara ilişkin oluşan yedinci tema "eğitim programları" temasıdır (%13,46). Bu tema altında öğretmen adaylarının %7,96'sı matematik programının içerinin yoğun olmasını ve bu nedenle programı yetiştirememeyi, %3,85'i programların sık sık değişime uğramasını, programda öğrencilerin bireysel farklılıklarının belirgin bir şekilde ortaya konulmamasından dolayı ortaya çıkabilecek sorunları göstermişlerdir.

9. Eğitim Sistemi

Tablo 9. Eğitim Sistemi

Tema ve Alt Temalar	f	%
Eğitim Sistemi	**6**	**11,54**
Türk Eğitim Sisteminden kaynaklı sorunlar	3	5,77
Öğrencileri sürekli olarak bir sınava hazırlama	2	3,85
Sürekli değişen sistemde çalışmanın ortaya çıkaracağı sorunlar	1	1,92
Görüş belirtmeyen	46	88,46
Toplam	52	100

Öğretmen adaylarının gelecekte karşılaşacaklarını düşündüğü sorunların dokuzuncusu ise "eğitim sistemi" teması altında toplanmıştır. Tablo 9'da görüldüğü gibi bu temaya ilişkin 52 öğretmen adayından 6'sının (%11,54) sorun yaşayacaklarına dair görüş bildirdiği belirlenmiştir. Bu öğretmen adaylarından %5,77'si ayrıntı vermemekle birlikte Türk eğitim sisteminden kaynaklı sorunları, %3,85'i sürekli olarak öğrencilerini sınavlara hazırlama, %1,92'si sürekli değişen sistemde çalışmanın ortaya çıkaracağı sorunlar ile karşılaşacaklarını düşündüklerini belirtmişlerdir.

SONUÇ VE TARTIŞMA

Eğitim Fakültesi Matematik Öğretmenliği Anabilim Dalı'nda öğrenim gören öğretmen adaylarının bir matematik öğretmeni olarak gelecekte yaşayabilecekleri sorunlara ilişkin görüşlerini almaya yönelik olarak gerçekleştirilen bu araştırma durum belirlemeye yönelik olarak gerçekleştirilen nitel bir araştırmadır. 2018 güz döneminde öğrenim gören öğretmen adaylarından yapılandırılmamış görüşme formu kullanılarak veriler toplanmıştır. Örneklem 52 öğretmen adayından oluşmaktadır. Verilerin analizinde içerik analizi yöntemi kullanılmış ve elde edilen bulgulara göre aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır:

1. İş Bulma ve Geçim

Matematik öğretmeni adaylarının gelecekte yaşayacaklarını düşündükleri sorunların en önemlisi "İş bulma ve Geçim" başlığı altında toplanmıştır. İş bulamama/atanamama bu başlık altında yer alan en önemli sorundur. İş bulamama nedeni ile başka mesleklere yönelmelerin gerekebileceklerini düşünen öğretmen adayları da bulunmaktadır. Diğer taraftan yeterli bir düzeyde gelire sahip olamayacaklarını düşünenlerde az değildir. Bu nedenlerden dolayı da mutlu bir iş hayatı yaşamayacak olmaları kaygısına kapılan öğretmen adayları da bulunmaktadır. İş bulma konusu günümüzde birçok öğretmenlik branşında kendini gösteren bir durumdur. Gerek mezun olanların oranı ile atama yapılanlarının oranları karşılaştırıldığında ve gerekse bu konuda yapılan araştırmalar incelendiğinde bu durum gayet net bir şekilde ortaya çıkmaktadır. Ekonomik gelir konusu ele alındığında ise öğretmen adaylarının bu konuda haklı endişelere sahip oldukları söylenebilir. Çünkü öğretmenlik

mesleği yapılan işin önemi dikkate alındığında geliri düşük olarak kabul görmektedir. Ayrıca Yılmaz ve Akkurt'a (2011) göre eğitim alanında Türkiye'deki en önemli sorunlardan birisi insan gücü planlaması konusudur. Özellikle öğretmen ihtiyacına bakılmadan plansız bir şekilde hareket edilmesi istihdam sorununu beraberinde getirmiştir (Gedikoğlu, 2005). Bu durumlarında sadece matematik öğretmeni adaylarının değil diğer birçok branştaki öğretmen adayanda da iş bulma endişesinin oluşmasında önemli bir yere sahip olduğu ifade edilebilir.

2. Çalışma Ortamı

Matematik öğretmeni adaylarının gelecekte karşılaşabilecekleri sorunlara ilişkin ikinci başlık ise "çalışma ortamı" ile ilgili sorunlardır. Çalışma ortamı ile ilgili sorunlar kendi içerisinde çalışma arkadaşları ile yaşanabilecek sorunlar ve fiziki koşullar ve donanımdan kaynaklanabilecek sorunlar olmak üzere iki alt başlıktan oluşmaktadır. Çalışma arkadaşlarından kaynaklanabilecek sorunlar ise yöneticiler ile anlaşamama, okulda çalışanların ortak hareket etmemesi ve birlikte görev yatığı öğretmenler ile anlaşamama gibi sorunlardan oluşmaktadır. Fiziki koşullar ve donanımdan kaynaklanabilecek sorunlar ise ders araç gereçlerinin yetersizliği, kalabalık sınıflar, teknolojik yetersizler, kötü şatlara sahip okullarda görev yapma, köy okullarına ulaşım gibi sorunlardan oluşmaktadır. Fiziki alt yapı ve ve donanım sorunu aynı zamanda yükseköğretimde de bulunan bir sorundur (Karabacak ve Öztunç, 2018). Yılmaz ve Akkurt'a göre de (2011) donanım ve fiziki alt yapı Türk eğitim sisteminin sorunlarından birisidir. Dolayısı ile araştırmada ulaşılan sonuçlar ile bu araştırmacıların elde ettiği sonuçların örtüştüğü ifade edilebilir.

3. İletişim

Matematik öğretmeni adaylarının gelecekte karşılaşacakları düşündüğü sorunlardan üçüncüsü de iletişim kurma konusudur. Öğretmen adaylarının öğrenciler ile ve velileri ile doğru bir iletişim kuramayabilecekleri konusunda endişelerinin bulunduğu söylenebilir.

4. Veli

Matematik öğretmeni adaylarının gelecekte karşılaşabilecekleri sorunların dördüncü veli başlığı altında toplanmıştır. Velilerin öğretmenlere hak ettikleri değeri vermemesi veya saygı göstermemesi ve çocuklarının eğitimine ve okula karşı olan ilgisizliği bu konuda yaşanabilecek temel sorunlar arasında yer almaktadır. Ailenin öğrencinin başarısında son derece etkili (Şad, 2012) olduğu bilinmektedir. Bu nedenle ailelerin çocuklarının eğitimlerine katılımlarının sağlanması önem taşımaktadır.

5. Tutum

Matematik öğretmeni adaylarının gelecekte karşılaşabilecekleri sorunlara ilişkin beşinci başlık matematik dersine yönelik tutumdan kaynaklanan sorunlardan uluşmaktadır. Bu sorun başlığı altında öğrencilerin matematik dersine olan ilgisizliği/isteksizliği, öğrencilerin matematik dersini sevmemesi, matematik dersinin sevilmeyen bir ders olmasından dolayı matematik öğretmeninin de sevilmemesi, matematik dersine ilişkin önyargıların olması ve matematik dersine ilişkin öz güven eksikliği gibi sorunların bulunduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öncelikli olarak matematik öğrenmeye olumsuz tutum gösteren, ön yargılı öğrencilerin matematik öğrenmeleri zorlaşmaktadır (Yenilmez, 2006). Baykul'a göre (2003), matematik dersine öğrencilerin sahip oldukları tutum ile matematik başarısı arasında oldukça anlamlı bir ilişki vardır. Bu nedenle öğrencilerin olumlu tutum geliştirmesini sağlamak için öğrencilere yol göstermek gerekmektedir. Ayrıca öğretmenlerin matematik dersini verirken kullandıkları metotların olumlu tutum geliştirme yerine öğrencilerin kaygılandırdığını (Alkan, 2011) ortaya koyan araştırmalarda bulunmaktadır. Oysaki öğrencilere özellikle küçük yaşlardan itibaren matematik dersine ilişkin öz güvenlerini arttıran çalışmalar gerçekleştirilirse veya bu konuda rehberlik yapılırsa matematik dersine yönelik olumlu tutumlara sahip olmaları sağlanabilir.

6. Öğrenci

Matematik öğretmeni adaylarının gelecekte karşılaşabilecekleri sorunlara ilişkin altıncı başlığın ise öğrencilerden kaynaklanan sorunlardan oluştuğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu başlık altında ise bazı öğrencilerin söz dinlememesi/kendine buyruk davranmaları, öğrencilerin matematik temeli olmaması, şımarık çocuklar ile başa çıkamama, öğrencilerin teknolojik aletlerle sınıfa gelmeleri karşılaşabilecek sorunlar arasında yer almaktadır.

7. Öğretmen

Matematik öğretmeni adaylarının gelecekte karşılaşabilecekleri sorunlara ilişkin oluşan yedinci başlığın öğretmenin sahip olduğu özelliklerden kaynaklanan sorunları içerdiği belirlenmiştir. Bu nedenle balığın ismi "öğretmen" olarak tanımlanmıştır. Öğretmen olarak çeşitli nedenlerden dolayı öğrencilere yeterli ilgi gösteremeyecek olmalarını, görev yerine adaptasyon, öğrenci psikolojisini dikkate alamama, bir aile kuramama, kendini kanıtlayamama, öğretmenlikten bıkma, matematik dersini öğrenciler için ilgi çekici hale getirememe gibi sorunların bu başlığın altında yer aldığı sonucuna ulaşılmıştır.

8. Öğretim Programları

Öğretmen adaylarının gelecekte karşılaşabilecekleri sorunlara ilişkin oluşan yedinci başlığın "öğretim programları" başlığından oluştuğu sonucuna ulaşılmıştır. Matematik programının içerinin yoğun olmasını ve bu nedenle programı yetiştirememeden, programların sık sık değişime uğramasından, programda öğrencilerin bireysel farklılıklarının belirgin bir şekilde ortaya konulmamasından dolayı ortaya çıkabilecek sorunlara öğretmen adayları tarafından bu başlık altında yer vermiştir. Programın yoğun olması Baykul (2003) tarafından da dile getirilmiştir. Türkiye'de eğitimde program geliştirme konusunda önemli sorunların bulunduğu (Özyılmaz, 2013) bir gerçektir. Hatta Yeşil ve Şahan (2015) Türk eğitim sisteminin en önemli sorunlarından birisi olarak eğitim programlarının nitelikli bir şekilde oluşturulamadığını ifade edilmektedir. Ayrıca öğretim programlarında çok fazla değişikliğe gidilmesi de yeni programların ve bu programların önerdiği öğrenme-öğretme yaklaşımlarının öğretmenlerin istenilen şekilde uygulayamamasına neden olduğu da düşünülebilir. Araştırmada bu konuda ulaşılan sonuçların da araştırmacıların elde ettiği sonuçlarla örtüştüğü ifade edilebilir.

9. Eğitim Sistemi

Matematik öğretmeni adaylarının gelecekte karşılaşacağını düşündüğü sorunlara ilişkin son başlık "eğitim sistemi" başlığının altında toplanmıştır. Öğretmen adayları sürekli olarak değişen eğitim sistemi nedeni ile gelecekte bir takım sorunlar ile karşı karşıya kalacakları düşüncesindedir. Ayrıca sınav sistemi olması nedeni ile öğrencileri sürekli sınavlara hazırlayan bir öğretmen olacak olmalarını da bir sorun olarak görmektedirler. Ulaşılan bu sonuç Karabacak ve Öztunç'un (2018) yapmış olduğu çalışmada elde ettiği eğitim sistemi ile ilgili sonuçlar ile örtüşmektedir. Başdemir'de (2013) araştırmasında sürekli ve ani yapılan değişikliklerin eğitim sisteminde istikrarsızlığı sağladığı görüşündedir.

Öneriler

1. Öğretmenlerin iş bulma sorununun giderilmesi gerekmektedir. Bu sorunu gidermek elbette ki birden bire mümkün değildir. Bunun için makro planlarda iş gücü ihtiyaçları çok dikkatli bir şekilde belirlenerek öğretmenlik branşlarında ihtiyaca göre yükseköğretim kontenjanları belirlenebilir.
2. Öğretmenlik branşlarında temel işveren devlettir. Ancak birçok özel okul ve kursların da öğretmen ihtiyacı söz konusudur. Bu nedenle öğretmen adaylarına bu kurumlara yönelik yönlendirmeler yapılabilir. Hatta bununla ilgili seçmeli dersler yükseköğretim programlarına ilave edilebilir.
3. Öğretmen adaylarının göreve başladıklarında öğrenci ve veliler ile iletişim sorunları yaşamaması için lisans düzeyinde "insan ilişkileri ve iletişim" konusunda derslere yer verilebilir. Bu derslerde özellikle öğretmen-veli, öğretmen-öğrenci, öğretmen-yönetici, öğretmen-öğretmen iletişimlerine ağırlık verilebilir.
4. Velilerin okula ve çocuklarının eğitimine ilgilisini arttırmak için anne-baba eğitimleri düzenlenebilir. Bu anlamda okul, öğrenci, veli iş birliği sağlanarak öğrencilerin başarıları arttırılabilir.
5. Matematik dersine yönelik olarak öğrencilerin olumlu tutum kazanabilecekleri öğretim yöntem ve teknikleri kullanılmalıdır. Özellikle küçük sınıflardan itibaren ağır matematik bilgisi yerine oyunlar ve aktif öğrenmeyi sağlayacak teknikler matematiği sevdirme anlamında kullanılabilir.
6. Öğrencilerin derslere teknolojik aletler (cep telefonu vb.) ile girmelerinin önüne geçilmelidir. Bu konuda Milli Eğitim Bakanlığı tarafından standart bir uygulamanın gerçekleştirilmesi için yasal düzenlemeler veya açıklamalarda bulunulabilir.
7. Fakültelerde öğretmen adaylarının öğretmenlik hayatına başladıklarında karşılaşabilecekleri sorunlara ilişkin gerçekçi ve günlük hayatla ilişkili rehberlik yapılmalıdır. Hatta sadece bu konuyu içeren bir ders önerilebilir. Bu derslerde özellikle hali hazırda görevde bulunan öğretmenlerden kaynak kişi olarak faydalanılabilir.
8. Matematik dersi öğretim programının çok yoğun bir şekilde oluşturulmaması önemlidir. Bu derste özellikle yüklü programları yetiştirme cabası içerisine giren öğretmenlerin matematikte başarı sorunu yaşayan öğrencileri ihmal etmiş konuma gelebilecekleri de göz ardı etmemelidir.
9. Türk eğitim sisteminde gerçekleştirilen sürekli değişikliklerin önüne geçilmelidir. Eğer bu değişikliklerin gerçekleştirilmesi zorunlu ise öğretmen adaylarına daha lisans düzeyinde bu değişikliklere ilişkin bilgi veren programlar düzenlenmeli ve öğretim elemanları bu konuda üzerine düşen görevleri yerine getirmelidir.
10. Bu çalışmanın benzeri yükseköğretimde öğrenim gören öğrenci görüşlerinin yanı sıra, halen iş başında olan öğretmenlerin, velilerin, yöneticilerin görüşleri alınarak gerçekleştirilebilir.

KAYNAKÇA

Abu, N. K., Bacanak, A. ve Göktepe, M. (2016). Öğretmen Adaylarının Türk Eğitim Sisteminin Sorunlarına ilişkin Görüşlerinin İncelenmesi. *Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi.* 5(1), 287-307.

Alkan, V. (2011). Etkili Bir Matematik Öğretiminin Gerçekleştirilmesindeki Engellerden Biri:Kaygı ve nedenleri. Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 19(1), 89-107.

Başdemir, H. Y. (2012). Türk Eğitim Sisteminin Yapısal Sorunları ve Bir Öneri. *Liberal Düşünce.* 67, 37-53.

Baykul, Y. (2003). Matematik Öğretimi ve Bazı Sorunlar. http://www.matder.org.tr/ bilim/movbs.asp? ID=4 (15.01.2016)

Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., Demirel, F. (2013). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.

Coşkun, M. (2013). Türk Eğitim Sisteminin Sorunlarının Teşhisinde Yapılan Bazı Hatalar: Yanlış Veriler, Faydasız Mukayeseler ve Bağlamsız Doğrular. *Yükseköğretim Dergisi.* 2(3), 121-126.

Christensen, L.B., Johnson, R.B., ve Turner, L.A. (2015). *Nitel ve karma yöntem araştırmaları* M. Sever (Çev.), A. Aypay, (Çev. Ed.).Araştırma yöntemleri desen ve analiz (s. 400-433) içinde. Ankara: Anı Yayıncılık.

Çoban F. N. ve Erdoğan, A. (2013). Ortaokul Öğretmenlerinin Matematik Uygulamaları Dersinde Karşılaştıkları Sorunlar. *Turkish Journal of Computer and Mathematics Education.* 4(3), 242-258.

Dağdelen, S. ve Ünal, M (2017). Matematik Öğrenim ve Öğretim Sürecinde Karşılaşılan Sorunlar ve Çözüm Önerileri. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,* 14(1), 483-510.

Erişti, B., Polat, M. ve Erdem, C. (2018). Yüksek Öğretimde Ulusallararasızlaşma: Uluslararası Öğrencilerin Bulunduğu Sınıflarda Ders Veren Öğretim Elemanlarının Öğretim Sürecinde Yaşadıkları Sorunlar ve Çözüm Önerileri. *Türk, Kültür ve Sanat Araştırmaları Dergisi.* 7(2), 352-375.

Gedikoğlu, T. (2005). Avrupa Birliği sürecinde Türk eğitim sistemi: Sorunlar ve Çözüm Önerileri. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 1* (1), 66–80.

Gül, H. (2008). Türkiye'nin Eğitim Sorunları ve AKP'nin Eğitime Bakışı ve Çözüm Önerileri. *Toplum ve Demokrasi.*2(3), 181-196.

Güneş, G. ve Baki, A. (2011). Dördüncü Sınıf Matematik Dersi Öğretim Programının Uygulanmasından Yansımalar. Hacettepe Üniversitesi Eğitim fakültesi Dergisi, 41, 192-205.

Kalander, (2006). Sınıf Öğretmenlerinin Yapısalcı Anlayış Temelli Yeni Matematik Programının Uygulanması Sürecinde Karşılaştığı Sorunlar ve Sorunların Çözümüne Yönelik Öneriler. *Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü,* Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi.

Karabacak, K. (2001). Seviye Belirleme Sınavların'ın Eğitimde Ortay Çıkardığı Açmazlar. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü*, Yayımlanmamış Doktora Tezi.

Karabacak, K. ve Öztunç M. (2018) Öğretmen Adaylarına Göre Türkiye'de Yükseköğretimin Sorunları, *International Conference on Quality in Higher Education (ICQH)*, 1(1), 228-237, (5-7 Aralık 2018) İstanbul, Türkiye.

Karataş, K. ve Çakan, S. (2018). Öğretmenlerin Bakış Açısıyla Eğitim–Öğretim Sorunları: Bismil İlçesi Örneği. *İlköğretim Online.* 17(2), 834-847.

Kösderelioğlu, İ. ve Bayar, A. (2014). Türk Eğitim Sisteminin Sorunlarına İlişkin Güncel Bir Değerlendirme. *The Journal of Academic Social Science Studies*. 25(1), 177-187.

Memduhoğlu, H. B. ve Kayan, M. F. (2017). Öğretmen Seçme ve Atama Uygulaması Olarak Kamu Personeli Seçme Sınavına (KPSS) İlişkin Öğremen Adaylarının Algıları. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi.* 14(1), 1259-1291.

Nartgün, Ş. S. (2008). Aday Öğretmenlerin Gözüyle Milli Eğitim Bakanlığı'na Bağlı Eğitim Kurumlarına Öğretmen Atama Esasları. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(2), 47-58.

Özyılmaz, Ö. (2013). Türk Milli Eğitim Sisteminin Sorunları ve Çözüm Arayışları. Ankara: Pegem Akademi.

Öztürk, C. (2010). 21.Yüzyılın Eşiğinde Türkiye'de Öğretmen Yetiştirme, Oğuz, O. (Ed) vd. 21.Yüzyılda Eğitim ve Türk Eğitim Sistemi, Ankara: Pegem Akademi, 2. Basım,179-224.

Sarıbaş, S. ve Babadağ, G. (2015). Temel Eğitim Temel Sorunlar. *Anadolu Eğitim Liderliği ve Öğretim Dergisi.* 3(1), 18-34.

Sağlam, M., Özüdoğru, F., Çıray, F. (2011). Avrupa Birliği Eğitim Politikaları Ve Türk Eğitim Sistemi'ne Etkileri, *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *8*(1), 87-109.

Şad, N. S. (2012). İlköğretim Öğrencilerinin Türkçe, Matematik ve Fen Teknoloji Derslerindeki Başarılarının Yordayıcıları Olarak Aile Katılımı Görevlerinin İncelenmesi. *Eurasian Journal of Educational Research*, 49, 173-196.

Şahin, Ç. (2008). Yeni İlköğretim Programı Çerçevesinde Sınıf Öğretmenlerinin Mesleki Gelişim Düzeylerinin Değerlendirilmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,* 24(2), 101-112.

Sezgin Memnun D. (2015). Ortaokul Beşinci ve Altıncı Sınıf Öğrencilerinin Matematik Hakkındaki İnanç ve Tutumlarının Nitel ve Nicel analizi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD), 16* (2), 23-42.

Taşdemir, M. (2015). Öğretmen Adaylarının Türk Milli Eğitim Sistemi Üzerine Algıladıkları Sorunlar. *Turkish Studies*, *10* (7), 881-898

Yenilmez, K. (2006). Velilerin Matematik Eğitinde Çocuklarına Sağladıkları Katkı Düzeyleri Üzerine Bir Araştırma. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,* 6(1), 13-29.

Yeşil, R. ve Şahan, E. (2015). Öğretmen Adaylarının Türk Eğitim Siteminin En Önemli Sorun, Neden ve Çözüm Yollarına İlişkin Algıları. *Aki Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi.* 6(3), 123-143.

Yetkin, E. (2003). *Student Difficulties in Learning Elementary Mathematics.* In EricDigest, Clearinghouse for Science Mathematics and Environmental Education, Colombus, Ohio, USA.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2011). Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Yılmaz, K. ve Altınkurt, Y. (2011). Öğretmen Adaylarının Türk Eğitiminin Sorunlarına İlişkin Görüşleri. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi, 8(1), 942-973*

MOBILE DEVICE SECURITY AWARENESS IN HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS

Gaye TÜRKER
Faculty of Education, Cyprus International University,
Nicosia, Northern Cyprus, Mersin 10, Turkey.
21909640@student.ciu.edu.tr

Assoc. Prof. Dr. Ahmet ADALIER
Faculty of Education, Cyprus International University,
Nicosia, Northern Cyprus, Mersin 10, Turkey.
aadalier@ciu.edu.tr

ABSTRACT
Mobile devices, such as tablets and smartphones, empower users to access corporate data from anywhere. As the use of mobile devices has risen in both the commercial and academic environments, the volume of security threats with said devices has also increased. The aim of this study is to discuss the factors that affect students' mobile security awareness in higher education institutions. The results of this study indicate that most students have a lack of knowledge and understanding of the importance of information privacy policies, security principles and managing their social network usage. Consequently, it is suggested that higher education institutions should integrate mobile device security topics into their curriculums as all students today should have the opportunity to learn how to be secure when using mobile devices.
Keywords: Information and Communication Technology (ICT), Mobile Security, Security Awareness, Curriculum, Higher Education Institutions.

OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMEN ADAYLARINA GÖRE YÜKSEKÖĞRETİMİN SORUNLARI

OPINIONS OF PRE-SCHOOL TEACHER CANDIDATES ABOUT HIGHER EDUCATION' PROBLEMS

Dr. Kerim Karabacak
kerimk@istanbul.edu.tr
İstanbul Üniversitesi-Cerrahpaşa, Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü

Dr. Mustafa Öztunc
Sakarya University, Communication Faculty, Sakarya, Turkey
oztunc@sakarya.edu.tr

ÖZET
Eğitim Fakültesi Okul Öncesi Öğretmenliği Anabilim Dalı'nda öğrenim gören öğretmen adaylarının yükseköğretimdeki sorunlara ilişkin görüşlerini almaya yönelik olarak gerçekleştirilen bu araştırma durum belirlemeye yönelik olarak gerçekleştirilen nitel bir araştırmadır. 2018 güz döneminde öğrenim gören öğretmen adaylarından yapılandırılmamış görüşme formu kullanılarak veriler toplanmıştır. Örneklem 48 öğretmen adayından oluşturulmuştur. Verilerin analizinde içerik analizi yöntemi kullanılmış ve elde edilen bulgulara göre öğretmen adaylarının yükseköğretimde yaşanan sorunlara ilişkin görüşleri belirlenmiş bu konuda çözüm önerilerinde bulunulmuştur. Yapılan analizler sonucunda okulöncesi öğretmeni adaylarına göre yükseköğretimin sorunları "eğitim programları", "sosyal yaşam", "rehberlik, "öğrenci", "planlama", "yönetim" ve "öğretim elemanları", ana temalarından oluştuğu belirlenmiştir.
Anahtar Kelime: Yükseköğretim, Yükseköğretimin Sorunları, Eğitim Fakültelerinin sorunları,

ABSCTRACT
This study was carried out to determine of opinions of pre-school teacher condidates about higher education' problems in Turkey. This research is held a kind of qualitative research that is a situation determination. The research' samply has been determined according to typical sampling method which is a kind of aimed sampling methods. 48 pre-school teacher candidates who studied at education faculty in 2018 were in the samply. A unstructured interview form was used to collect data.by researcher. The collected datas was analyzed through content analysis method. Occording to result of analyze, there were determined 7 main problems. Determined 7 main problems were consist of "curriculum", "social life", "guading" "student" "planing", "manegement" and "lecturer".
Keywords: Higher Education, higher education' problems, Education faculty's problems**,** Teacher Candidates' problems

GİRİŞ

Yükseköğretim bir ülkenin geleceğini inşa edecek olan nitelikli insan gücünün yetiştirilmesi açısından oldukça önemlidir. Bireylerin örgün eğitim kapsamındaki eğitim hayatının son dönemini teşkil eder. Her birey yükseköğretimden faydalanamayabilir. Sadece gerekli başarı ve becerilere sahip olanlar yükseköğretimde kendilerine yer bulabilirler.

Çok farklı coğrafyalardan ve kültürlerden öğrenciler geleceklerine yön verecek eğitimi ilkokul yıllarından başlayarak en iyi şekilde alma eğilimindedirler. Gerek devlet gerekse özel öğretim kurumları da bu talebi karşılamak için çaba sarf etmektedir. Ancak Eğitim Reformu Girişimi, 2009 Eğitim İzleme Raporu (2010) Türkiye'deki tüm eğitim düzeylerinde kalite sorununun olduğunu ortaya koymaktadır. Bu kalite ve verimlilik sorununu kaldırmada Avrupa Birliği Eğitim Politikaları takip edilse de (Sağlam, Özdoğru ve Çayır, 2011) halen istenilen bir düzeye getirilemediği görülmektedir. Ülke çapında seçilmiş bireylerin bir arada bulunduğu yükseköğretim düzeyinde çözüme ulaştırılamayan sorunlar elbette ki olacaktır. Ama önemli olan bu sorunları en aza indirgemek için çaba gösterilmesidir

Literatür incelendiğinde birçok araştırma, konferans, toplantı ve çalıştayların Türk Eğitimdeki Sorunlara yönelik olarak gerçekleştirildiği (Karabacak 2018; Erişti, Polat ve Erdem, 2018; Karataş ve Çakan, 2018; Abu Bacanak ve Gökdere, 2016; Sarıbaş ve Babadağ, 2015; Köstereliogu ve Bayar, 2014; Coşkun, 2013; Başdemir, 2012; Yılmaz ve Altınkurt, 2011, Gül, 2008) görülmektedir. Gedikoğlu (2005), Türk Eğitim Sistemi'nin okulöncesi, ilköğretim, ortaöğretim ve yükseköğretim kademelerinin her birinde sorunların bulunduğunu ortaya koymuştur. Abu, Bacanak ve Göktepe (2016), yapmış oldukları çalışmalarında Türk Eğitim Sistemi'nde yaşanan sorunları (1) genel sorunlar

ve (2) öğretim kademelerine göre yaşanan sorunlar olmak üzere iki başlık altında toplanmıştır. Yılmaz ve Altınkurt'a (2011) göre bu kademelerden her hangi birinde görülen sorun, bütün kademlerde görülen ortak sorunlar olarak karşımıza çıkmaktadır. Yükseköğretim düzeyinde yapılan çalışmalarda yükseköğretim müfredatının doğru ve bütüncül bir şekilde kurgulanmamış olması (Coşkun, 2013), yükseköğretime geçişte yapılan sürekli değişiklikler, programların ihtiyaç ve beklentilerin gözetilmeksizin paydaşlara danışılmaksızın bürokratik idare tarafından oluşturulması ve MEB ile yükseköğretimin eş güdüm içerisinde çalışmaması (Başdemir, 2012), yükseköğretimde barınma ve bilgi teknolojilerinden faydalanma (Gül, 2008), yükseköğretimde yer alan öğretim elemanların ne ölçüde donanımlı ve hazırlıklı olduklarının belirsizliği (Karabacak ve Öztunç, 2018; Erişti, Polat ve Erdem 2018) gibi sorunlar bulunmaktadır. Gerçekleştirilen bu araştırmada ise Okulöncesi öğretmenliğinde öğrenim gören öğretmen adaylarının yükseköğretimde yaşanan sorunlara ilişkin görüşlerini ortaya koymak amacı ile gerçekleştirilmiştir. Bu amaç doğrultusunda araştırmada aşağıdaki problem cümlesine cevap aranmaya çalışılmıştır

Problem Cümlesi
Okulöncesi öğretmenliği adaylarının Türkiye'deki yükseköğretimde yaşanan sorunlara ilişkin görüşleri nelerdir?

Araştırmanın Önemi
Öğretmen adayları öğrenci rolünden öğretmen rolüne doğru bir geçiş süreci yaşamaktadır. Yeşil ve Şahan'a (2015) göre de bu adaylar öğrenci rolünü üslenmiş ve öğretmen rolünü üstlenecek bireylerdir. Öğretmen adaylarının halen yükseköğretimde olmalarından dolayı güncel sorunlar ile de sürekli karşı karşıya kaldıkları dikkate alındığında, hem öğrenci gözüyle hem de öğretmen adayı gözü ile yükseköğretimdeki sorunları en doğru şekilde ortaya koyacak bir kitleden görüşlerinin alınması anlamında araştırma önemli olarak görülmektedir.

Sınırlılıklar
Bu araştırma eğitim fakültelerinin okulöncesi öğretmenliği anabilim dalında 2018 güz döneminde öğrenim gören öğretmen adaylarının görüşleri ile sınırlıdır.

YÖNTEM

Araştırmanın Modeli, Evren, Örneklem,
Bu araştırma bir durum araştırması modeline göre gerçekleştirilmiştir. Durum araştırmaları nitel araştırma yöntemleri arasında yer alan, var olanı veya oluşmakta olanı inceleme fırsatı veren araştırmalardır (Glense, 2011; Christenson, Johnson ve Turner, 2015). Örneklem Eğitim Fakültesi, Okulöncesi Öğretmenliği Anabilim Dalı'nda öğrenim gören 48 Öğretmen adayından oluşmaktadır. Örneklem amaçlı örnekleme yöntemlerinden birisi olan tipik örnekleme yöntemine göre belirlenmiştir (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2013).

Veri Toplama Araçları, Verilerin Toplanması ve Analizi
Veriler yapılandırılmamış görüşme formu kullanılarak toplanmıştır. Yapılandırılmamış görüşmede öğretmen adaylarına "sizce Türkiye'de yükseköğretimde yaşanan sorunlar nelerdir? Kendi yaşadıklarınızı da dikkate alarak genel bir değerlendirmede bulunabilir misiniz?" sorusu yöneltilmiştir. Görüşmeler derslerin başladığı ilk haftadan itibaren ders çıkışlarında ve öğrencilerin ders aralarında gerçekleştirilmiştir. Görüşme esnasında öğretmen adaylarının vermiş oldukları cevaplar görüşme formuna kayıt edilmiştir. Verilerin analizinde nitel veri analiz yöntemlerinden içerik analizi yöntemi kullanılmıştır.

BULGULAR
Aşağıda içerik analizi sonucunda elde edilen bulgulara yer verilmiştir:

Tablo 1. Eğitim Programları

Tema ve Alt Temalar	f	%
Eğitim Programları	**34**	**70,83**
Teorik/ezberci eğitime yer verilmesi	7	14,58
Derslerde uygulamalara az yer verilmesi	5	10,42
Mesleki odaklı eğitimin yetersiz olması	5	10,42
Belirgin bir sınav sisteminin olmaması	3	6,25
Devamsızlıktan kalma	2	4,17
Verilen eğitimin gerçek hayat ile ilişkilendirilmemesi	2	4,17
Yabacı dil öğretiminin iyi bir şekilde verilmemesi	2	4,17
Bölümlerle ilgisi olmayan derslere yer verilmesi	2	4,17
Araç, gereç ve materyal eksikleri	1	2,08
Yeterli düzeyde eğitimin verilmemesi	1	2,08
Gereksiz konularda da eğitim verilmesi	1	2,08
Dersliklerin uygun bir şekilde tasarlanmış olmaması	1	2,08
Yeterli düzeyde donanıma sahip bireylerin yetiştirilememesi	1	2,08
Derslerin işlenişi	1	2,08
Görüş belirtmeyen	14	29,17
Toplam	48	100

Okulöncesi öğretmen adaylarının %70,83'üne göre yükseköğretimin sorunlarının başında eğitim programları ile ilgili sorunlar yer almaktadır. Öğretmen adaylarının %14,58'ine göre programların ezberci ve teorik eğitime göre yürütülmesi, %10,42'sine göre derslerde uygulamalara az yer verilmesi, %10,42'sine göre mesleki odaklı eğitimin yetersiz olması, %6,25'ine göre belirli bir sınav sisteminin olmaması bu alandaki önemli sorun kaynaklarındandır. Öğretmen adaylarının %4,17'si verilen eğitimin gerçek hayatla ilişkilendirilmemesini, %4,17'si devamsızlıktan kalmayı, %4,17'si yabacı dil öğretiminin iyi bir şekilde gerçekleştirilememesini, %4,17'si bölümlerle ilgisi olmayan derslere yer verilmesini sorun olarak görmektedir. Bu bulguların yanı sıra araç, gereç ve materyal eksikliğini (%2,08), yeterli düzeyde eğitimin verilmemesini (%2,08), gereksiz konulara eğitim verildiğini (%2,08), dersliklerin uygun bir şekilde tasarlanmamış olmasını (%2,08), yeterli düzeyde donanıma sahip bireylerin yetiştirilememesini (%2,08) sorun olan olarak ifade eden öğretmen adayları olmuştur.

Tablo 2. Sosyal Yaşam

Tema ve Alt Temalar	f	%
Sosyal Yaşam	**12**	**37,5**
Sosyal etkinlik ve faaliyetlere yer verilmemesi	5	10,42
Sanatsal alanların yetersizliği	2	4,17
Kulüplerin aktif bir şekilde faaliyet göstermemesi	1	2,08
Öğrenciler için sosyal alanların olmaması	1	2,08
Alanında tanınmış/ünlü kişilerin söyleşilerine yer verilmemesi	1	2,08
Sosyalleşme ortamlarının olmaması	1	2,08
Öğrencilerin kendini ifade edebileceği ortamların oluşturulmaması	1	2,08
Görüş belirtmeyen	36	62,5
Toplam	48	100

Öğretmen adaylarına göre yükseköğretime ilişkin sorunlardan ikincisi "sosyal yaşam"dır. Öğretmen adaylarının %37,5'ine göre yükseköğretimde sosyal yaşama ilişkin sorunlar bulunmaktadır. Bu öğretmen adaylarından %10,42'sine göre yükseköğretimde sosyal etkinlik ve faaliyetlere yer verilmemesi, %4,17'sine göre sanatsal alanların yetersizliği, %2,08'ine göre öğrenci kulüplerinin aktif bir şekilde faaliyet göstermemesi, %2,08'ine göre öğrenciler için sosyal alanların olmaması, %2,08'ine göre alanında tanınmış kişilerin söyleşi ve konferanslarda bulunmamaları, %2,08'ine göre sosyalleşme ve öğrencilerin kendirlerini rahatlıkla ifade edebilecek yerlerin olmaması önemli sorunlar arasında yer almaktadır.

Tablo 3. Rehberlik

Tema ve Alt Temalar	F	%
Rehberlik	**12**	**37,5**
Oryantasyon/uyum	3	6,25
Öğrencilerin soruları ile ilgilenilmemesi/görüşülmemesi	2	4,17
Öğrencilere psikolojik destek verilmemesi	2	4,17
Mesleki hayatta karşılaşılacak sorunlara ilişkin bilgi verilmemesi	1	2,08
Kişisel gelişimin sağlanamaması	1	2,08
Hayata atılacak öğrencilere bu konuda destek verilmemesi	1	2,08
Öğrencilerin istediği alana yöneltilememesi	1	2,08
Mezunların sahip olduğu iş bulma kaygısı	1	2,08
Görüş belirtmeyen	36	62,5
Toplam	48	100

Öğretmen adaylarına göre yükseköğretimin sorunlarından birisi de "rehberlik" konusudur. Öğretmen adaylarının %37,5'ine göre yükseköğretimde "rehberlik" konusunda sorunlar bulunmaktadır. Bu sorunların başında da oryantasyon/uyum (%6,25) sorunu gelmektedir. Bu sorunun yanı sıra öğrencilerin sorunları ile ilgilenilmemesi, öğrenci sorunlarının görüşülmemesi (%4,17) ve öğrencilere psikolojik destek verilmemesi (%4,17) de önemli sorunlardandır. Ayrıca öğretmen adaylarının %2,08'ine göre, öğrencilerin mesleki hayatlarında karşılaşacakları sorunlar hakkında bilgi verilmemesi, %2,08'ine göre kişisel gelişimin sağlanamaması, %2,08'ine göre, öğrencilerin istediği alana yöneltilememesi ve %2,08'ine göre de mezunların sahip olacağı iş bulma kaygısını gidermeye yönelik çalışmaların yapılmaması bu alandaki diğer sorunları oluşturmaktadır.

Tablo 4. Öğrenci

Tema ve Alt Temalar	F	%
Öğrenci	**13**	**27,08**
Siyasi yapılanmanın/gruplaşmanın öğrenciler arasında etkin olması	3	6,25
Siyasi olaylara öğrencilerin karışması	2	4,17
Öğrencilerin farklı fikirlere kapalı olmasının yarattığı sorunlar	2	4,17
Öğrencilerin kendilerini geliştirmeye çalışmamaması	1	2,08
Farklı ülkelerden gelenler ile kültür çatışması	1	2,08
Sadece mesleki bilgi edinme amacı taşıyan öğrenciler	1	2,08
Maddi kaygılar nedeni ile bölüm seçilmesi (istediği değil, iş imkanı olan)	1	2,08
Gelecek kaygısı taşıyan öğrencilerin olması	1	2,08
Öğrencilerin maddi olarak sıkıntıları	1	2,08
Görüş belirtmeyen	35	72,92
Toplam	48	100

Tablo 4'de görüldüğü üzere öğretmen adayların %27,08'ine göre yükseköğretimde "öğrenci" kaynaklı sorunlar bulunmaktadır. Bu öğretmen adaylarından %6,25'ine göre siyasi yapılanma/gruplaşmanın öğrenciler arasında etkin olması, %4,17'sine göre öğrencilerin siyasi olaylara karışması, % 4,17'sine göre ise öğrencilerin farklı fikirlere kapalı olması "öğrenci" teması içerinde yer alan sorunlardır. Öğretmen adaylarının %2,08'i öğrencilerin

kendilerini geliştirmeye çalışmamasını, %2,08'i farklı ülkelerden gelen öğrenciler arasında fikir çatışmasının bulunmasını, %2,08'i sadece mesleki bilgi edinmeye çalışan öğrencilerin olmasını, %2,08'i maddi kaygılardan dolayı öğrencilerin bölüm seçmek zorunda kalmalarını, %2,08'i öğrencilerin maddi sıkıntılar içerisinde olmasını ve %2,08'i de gelecek kaygısı taşıyan öğrencilerin bulunmasını sorun olarak görmektedir.

Tablo 5. Planlama

Tema ve Alt Temalar	f	%
Planlama	**11**	**22,92**
Ders saatleri arasında geniş zaman olması	8	16,67
Yerleştirme kontenjanlarının düşürülmesi	1	2,08
Bazı bölümlere çok fazla öğrenci alınması	1	2,08
Meslek, iş ve kariyer arayışını öne çıkartan sistem	1	2,08
Görüş belirtmeyen	35	72,92
Toplam	48	100

Okul öncesi öğretmeni adaylarının %22'si yükseköğretimde "planlama" konusunun önemli bir sorun olduğu görüşündedir. Bu öğretmen adaylarının %16,67'si ders saatleri arasında geniş zaman aralıklarının bırakılmasını, %2,08'i üniversiteye yerleştirme kontenjanlarının düşürülmesini, %2,08'i bazı bölümlere çok fazla öğrenci alınmasını ve %2,08'i meslek, iş ve kariyer arayışını ön plana çıkartan sistemi sorun olarak görmektedirler.

Tablo 6. Yönetim

Tema ve Alt Temalar	f	%
Yönetim (Üniversite/Fakülte)	**11**	**22,92**
Üniversitelerin kalitesi/niteliğinin arttırılamaması	5	**10,47**
Yükseköğretime yapılan yatırımların yetersiz olması	3	6,25
Öğrenci işleri ile ilgili hizmetlerin yetersiz olması	2	4,17
Belirsizlik yaratan kararlar verilmesi	1	2,08
Görüş belirtmeyen	37	77,08
Toplam	48	100

Öğretmen adaylarının %22,92'sine göre "yönetimsel" sorunlar yükseköğretimde yer almaktadır. Bu öğretmen adaylarının %10,47'si üniversitelerin kalitesi/niteliğinin arttırılamamasını, %6,25'i yükseköğretime yapılan yatırımların yetersiz olmasını, %4,17'si öğrenci işleri ile ilgili hizmetlerin yetersiz olmasını ve %2,08'i belirsizlik yaratan kararların yöneticiler tarafından alınmasını sorun olarak görmektedir.

Tablo 7. Öğretim Elemanları

Tema ve Alt Temalar	f	%
Öğretim Elemanları	**7**	**14,58**
Akademisyenlerinin egolarının yüksek olması	2	4,17
Hocalara ulaşmada zorlukların yaşanması	2	4,17
Öğretmenlerin hiç öğrenci olmamış gibi davranmaları	1	2,08
Bilgi bakımından yetersiz olmaları	1	2,08
Öğrencilerin bireysel farklılıklarının dikkate almaması	1	2,08
Görüş belirtmeyen	41	85,42
Toplam	48	100

Öğretmen adaylarının %14,58'sine göre bir diğer sorun öğretim elemanlarından kaynaklanan sorunlardır. Öğretmen adaylarının %4,17'sine göre akademisyenlerin egolarının yüksek olmasını, %4,17'sine göre öğrencilerin hocalara ulaşmada zorluklar yaşamasını, %2,08'i hocaların hiç öğrenci olmamış gibi davranmalarını (empati yapmamalarını), %2,08'i öğretim elemanlarının bilgi aktarımında yetersiz olmalarını ve %2,08'i ise öğretim elemanlarının öğrencilerin bireysel farklılıklarını dikkate almamasını sorun olarak görmektedir.

SONUÇ VE TARTIŞMA

Eğitim Fakültesi Okulöncesi Öğretmenliği Anabilim Dalı'nda öğrenim gören öğretmen adaylarının yükseköğretimdeki sorunlara ilişkin görüşlerini almaya yönelik olarak gerçekleştirilen bu araştırmada, 2018 güz döneminde öğrenim gören öğretmen adaylarından yapılandırılmamış görüşme formu kullanılarak veriler toplanmıştır. Örneklem 48 öğretmen adayından oluşmaktadır. Verilerin analizinde içerik analizi yöntemi kullanılmış ve elde edilen bulgulara göre aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır:

Okulöncesi öğretmen adaylarına göre yükseköğretimin sorunlarının başında "eğitim programları" kaynaklı sorunlar yer almaktadır (%70,83). Programların teorik ve ezberci bir şekilde yürütülmesi, mesleki bilgi bakımından yeterli olmaması, uygulamalara az yer verilmesi, verilen eğitimin gerçek hayatla ilişkilendirilmemesi, ölçme ve değerlendirme sisteminin doğru bir şekilde yürütülememesi "eğitim programları" temasının barındırdığı önemli sorunlardandır. Karabacak ve Öztunç (2018) yapmış oldukları çalışmada benzer sonuçlara ulaşmıştır. Ancak sadece yükseköğretim değil Türk eğitim sisteminin temel sorunları arasında eğitim programlarının niteliği (Yeşil ve Şahan, 2015) ve eğitimde program geliştirme (Özyılmaz, 2013) oluşturmaktadır. Araştırmanın bu temaya ait sonuçları da hem Özyılmaz'ın hem de Yeşil ve Şahan'in araştırma sonuçlarını destekler niteliktedir.

Öğretmen adaylarına göre yükseköğretime ilişkin sorunlardan ikincisini "sosyal yaşam" ana başlığı altında toplanmaktadır. Sosyal etkinlik ve faaliyetlere yeterli düzeyde yer verilmemesi, sanatla uğraşan öğrenciler için

sanatsal alanların bulunmaması, öğrenci kulüplerinin aktif bir şekilde çalışmaması önemli sorunlardandır. Karabacak ve Öztunç'un (2018) araştırmasında da "sosyal yaşam" konusu ön plana çıkmıştır. O çalışmada özellikle sosyal faaliyetlerin olmaması ve sosyal kulüplerin önemsenmemesi ve işlememesi ortaya konmuştur.

Yükseköğretimde karşılaşılan sorunlardan bir diğeri de "Rehberlik" konusudur. Oryantasyon/uyum, öğrencilerin sorunları ile ilgilenilmemesi ve dikkate alınmaması, mesleki ve psikolojik destek verilmemesi, öğrenim hayatı sonrası ile ilgili olarak rehberlik ve yönlendirmelerde bulunulmaması bu başlık altında ele alınan sorunlardan olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Karabacak ve Öztunç'un (2018), araştırmasında da bu sonuçlara benzer sonuçlara ulaşılmıştır. Çok daha önce yapılan araştırmalarda da Türkiye'de eğitimde öğrenci kişilik hizmetleri (Özyılmaz, 2013) ve rehberlik (Yılmaz ve Akkurt, 2011) konusunda sorunlar olduğu ortaya konulmuştur. Bu araştırma da elde edilen bu sonuçları destekler niteliktedir.

Elde edilen bulgulara göre dördüncü ana başlığı "öğrenci" kaynaklı sorunlar oluşturmaktadır. Öğrencilerin siyasi faaliyetlerde bulunmaları ve buna bağlı olarak gruplaşmaları, öğrencilerin fikir ayrılıklarını doğal olarak karşılamamaları, öğrencilerin kendilerini geliştirmeye çalışmamaları ve sadece mesleki anlamdaki bilgileri önemsemeleri bu alandaki önemli sorunlar arasında yer almaktadır. Ulaşılan bu sonuç Karabacak ve Öztunç'un (2018) araştırmasında elde edilen sonuçlar ile paralellik göstermektedir.

Yükseköğretimde "planlama" konusunda da sorunlar bulunmaktadır. Ders programlarının zamansal olarak doğru bir şekilde oluşturulmaması, doğru bir şekilde kontenjanların belirlenememesi ve bu nedenle bazı bölümlere gereğinden fazla öğrenci alınmaması bu alanda ortaya çıkan sorunlar arasında yer almaktadır. Bu araştırma sonucunda elde edilen "planlama" teması ile ilgili sonuçlar Karabacak ve Öztunç'un (2018) elde ettiği sonuçlar ile de örtüşmektedir. Yılmaz ve Akkurt'da (2011) özellikle insan gücü planlamasında sorunlar olduğu görüşündedir. Bu durum aynı zamanda Nartgün'ün (2008) ifade ettiği gibi YÖK ve Milli Eğitim Bakanlığı'nın eş güdüm içerinde hareket etmemesinden dolayı da kaynaklanıyor olabilir.

"Yönetim" ile ilgili sorunlar da yükseköğretimde yer almaktadır. Üniversitelerin kalitesinin/niteliğinin arttırılamaması, yükseköğretime yapılan yatırımların yetersiz olması, öğrenci işleri ile ilgili hizmetlerin yetersizliği ve belirsizlik yaratan kararların yöneticiler tarafından alınması bu alandaki önemli sorunlardır. Bu bulgular Karabacak ve Öztunç'un (2018) elde ettiği sonuçlar ile de örtüşmektedir. Özyılmaz'a göre de (2013) Türk eğitim sisteminde ideolojik yaklaşım ve eğitim yönetimi sorunu bulunmaktadır. Başdemir'e (2012) göre de sürekli ve ani yapılan değişiklikler istikrarsızlığı sağlayan nedenlerdendir.

Son ana başlık ise "öğretim elemanları" kaynaklı sorunlardan oluşmaktadır. Öğretim elemanlarının yüksek egolu ve ulaşılmaz olmaları, hiç öğrenci olmamış gibi davranmalarını, başka bir ifade ile empati yapmamaları bu konu başlığı altında yer alan önemli sorunlardır. Ayrıca öğretim elemanları ile ilgili olarak bu başlık altında değerlendirilen iki nokta ise derslerdeki bilgi aktarımında yetersiz kalmaları ve öğrencilerin bireysel farklılıklarının dikkate alınmaması da önemli noktalardır. Bu başlık altında elde edilen sonuçlar Karabacak ve Öztunç'un (2018) elde ettiği sonuçların bir bölümü ile örtüşmektedir. Öncelikli olarak öğretim elemanlarının mütevazı olmaları ve niteliklerinin yüksek olması gerekmektedir. Öztürk tarafından da (2010) istenen nitelikteki öğretmenleri yetiştirememenin temelinde öğrencilerin yanı sıra öğretim elemanlarının niteliğinin de önemli olduğu vurgulanmaktadır.

Sonuç olarak gerçekleştirilen bu araştırma da okulöncesi öğretmen adaylarına göre yükseköğretimde (1) eğitim programları, (2) sosyal yaşam, (3) rehberlik, (4) öğrenci, (5) planlama, (6)yönetim ve (7) öğretim elemanlarından kaynaklanan sorunlar söz konusudur. Elde edilen bu yedi ana başlık Karabacak ve Öztunç'un (2018) yapmış oldukları araştırma sonuçlarına ile birebir örtüşmektedir. Ancak Karabacak ve Öztunç'un 2018'de yapmış oldukları araştırmada "fiziki imkânlar ve donanım" ile "yerleşke" sorunlarının da yer aldı görülmektedir.

Öneriler

1. Yükseköğretim için oluşturulan eğitim programları sadece teoride kalmamalı uygulamaya yönelik içeriğe de sahip olacak şekilde tasarlanmalıdır.
2. Öğrencilerin spor, sosyal ve kültürel aktivitelerde bulunabileceği ve hatta sanat ile ilgilenen öğrencilerin sanatsal faaliyetlerini rahatlıkla yürütebileceği fiziki mekânlar oluşturulmalıdır. Ayrıca öğrenci kulüplerinin acil olarak aktif bir şekilde işe koşulması gerektiği söylenebilir.
3. Öğrencilere üniversite ve çevresi ile ilgili doğru bir şekilde oryantasyon eğitimleri verilmelidir. Ayrıca eğitim süreci içerisindeki imkânlar ve fırsatlar ile mezuniyetlerinin ardından karşılaşabilecekleri durum ve fırsatlar hakkında bilgi verilmelidir. Hatta bunun için bir ders önerilebilir. Bu derslerde iş alanlarında uzman kişilerden de faydalanılabilir.

4. Öğrencilerin, öncelikleri konusunda bilinçlendirilmesi yükseköğretimde istenen düzeye ulaşılmasında etkili olabilir.
5. İyi ve doğru bir şekilde planlama yapılmalıdır. Uzun ve kısa vadede eğitimin planlanmasında kalkınma planlarında yer alan faktörler başta olmak üzere diğer birçok unsurun dikkate alınması oldukça faydalı olabilir.
6. Öğretim elemanlarının öğrenciler ile sağlıklı bir şekilde iletişim kurmalarını sağlayacak ortamlar oluşturulabilir veya yollar geliştirilebilir. Ayrıca öğretim elemanlarının kendilerini geliştirmeleri için fırsatlar sağlanabilir.
7. Kamu/özel kurum ve kuruluşlarında veya sivil toplum örgütlerinde görevli olan kişiler, öğretim üyeleri ve öğretmenler ile benzer araştırmalar gerçekleştirilebilir.

KAYNAKÇA

Başdemir, H. Y. (2012). Türk Eğitim Sisteminin Yapısal Sorunları ve Bir Öneri. *Liberal Düşünce.* 67, 37-53.

Abu, N. K., Bacanak, A. ve Göktepe, M. (2016). Öğretmen Adaylarının Türk Eğitim Sisteminin Sorunlarına ilişkin Görüşlerinin İncelenmesi. *Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi.* 5(1), 287-307.

Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., Demirel, F. (2013). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.

Coşkun, M. (2013). Türk Eğitim Sisteminin Sorunlarının Teşhisinde Yapılan Bazı Hatalar: Yanlış Veriler, Faydasız Mukayeseler ve Bağlamsız Doğrular. *Yükseköğretim Dergisi.* 2(3), 121-126.

Christensen, L.B., Johnson, R.B., ve Turner, L.A. (2015). *Nitel ve karma yöntem araştırmaları* M. Sever (Çev.), A. Aypay, (Çev. Ed.).Araştırma yöntemleri desen ve analiz (s. 400-433) içinde. Ankara: Anı Yayıncılık.

Eğitim Reformu Girişimi (ERG). (2010). *Eğitimde İzleme Raporu 2009*. İstanbul: Eğitim Reformu Girişimi İzleme Raporu.

Erişti, B., Polat, M. ve Erdem, C. (2018). Yüksek Öğretimde Ulusallararasızlaşma: Uluslararası Öğrencilerin Bulunduğu Sınıflarda Ders Veren Öğretim Elemanlarının Öğretim Sürecinde Yaşadıkları Sorunlar ve Çözüm Önerileri. *Türk, Kültür ve Sanat Araştırmaları Dergisi.* 7(2), 352-375.

Gedikoğlu, T. (2005). Avrupa Birliği sürecinde Türk eğitim sistemi: Sorunlar ve Çözüm Önerileri. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 1* (1), 66–80.

Gül, H. (2008). Türkiye'nin Eğitim Sorunları ve AKP'nin Eğitime Bakışı ve Çözüm Önerileri. *Toplum ve Demokrasi.*2(3), 181-196.

Karabacak, K. ve Öztunç M. (2018) Öğretmen Adaylarına Göre Türkiye'de Yükseköğretimin Sorunları, *International Conference on Quality in Higher Education (ICQH)*, 1(1), 228-237, (5-7 Aralık 2018) İstanbul, Türkiye.

Karataş, K. ve Çakan, S. (2018). Öğretmenlerin Bakış Açısıyla Eğitim–Öğretim Sorunları: Bismil İlçesi Örneği. *İlköğretim Online.* 17(2), 834-847.

Kösderelioğlu, İ. ve Bayar, A. (2014). Türk Eğitim Sisteminin Sorunlarına İlişkin Güncel Bir Değerlendirme. *The Journal of Academic Social Science Studies*. 25(1), 177-187.

MEB (2009). *Milli Eğitim Bakanlığı 2010–2014 Stratejik Planı.* Ankara: Strateji Geliştirme Başkanlığı.

Memduhoğlu, H. B. ve Kayan, M. F. (2017). Öğretmen Seçme ve Atama Uygulaması Olarak Kamu Personeli Seçme Sınavına (KPSS) İlişkin Öğremen Adaylarının Algıları. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi.* 14(1), 1259-1291.

Nartgün, Ş. S. (2008). Aday Öğretmenlerin Gözüyle Milli Eğitim Bakanlığı'na Bağlı Eğitim Kurumlarına Öğretmen Atama Esasları. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(2), 47-58.

Özyılmaz, Ö. (2013). *Türk Milli Eğitim Sisteminin Sorunları ve Çözüm Arayışları.* Ankara: Pegem Akademi.

Öztürk, C. (2010). 21.Yüzyılın Eşiğinde Türkiye'de Öğretmen Yetiştirme, Oğuz, O. (Ed) vd. 21.Yüzyılda Eğitim ve Türk Eğitim Sistemi, Ankara: Pegem Akademi, 2. Basım,179-224.

Sarıbaş, S. ve Babadağ, G. (2015). Temel Eğitim Temel Sorunlar. *Anadolu Eğitim Liderliği ve Öğretim Dergisi.* 3(1), 18-34.

Sağlam, M., Özüdoğru, F., Çıray, F. (2011). Avrupa Birliği Eğitim Politikaları Ve Türk Eğitim Sistemi'ne Etkileri, *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *8*(1), 87-109.

Yeşil, R. ve Şahan, E. (2015). Öğretmen Adaylarının Türk Eğitim Siteminin En Önemli Sorun, Neden ve Çözüm Yollarına İlişkin Algıları. *Aki Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi.* 6(3), 123-143.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2011). Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Yılmaz, K. ve Altınkurt, Y. (2011). Öğretmen Adaylarının Türk Eğitiminin Sorunlarına İlişkin Görüşleri. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi, 8(1), 942-973*

ÖĞRETMEN ADAYLARININ ÖĞRENME STİLLERİNİN DERS PLANLARINA YANSIMALARI

Ahmet GÖKMEN
ahmetgokmenii@gmail.com

ÖZET

Eğitim öğretim faaliyetleri sonucunda belirlenen hedeflere ulaşılması sınıf içi ve dışı çok sayıda faktöre bağımlı durumdadır. Bu faktörlerden birisi de bireylerin nasıl öğrendikleri konusunu ele alan öğrenme stilleridir. Öğrenme stili bireylerin bir konuyu öğrenirken nasıl başarılı olabileceklerini ortaya koyan bir modeldir. Eğitimcilerin sahip oldukları bireysel farklılıklar onların eğitim-öğretim faaliyetlerine yansıyabilmekte, bu durum da hedeflenen başarıya ulaşma durumunu doğrudan etkilemektedir. Bu bağlamda öğretmen adaylarının sahip oldukları farklı öğrenme stillerinin ders planlarına olan etkilerinin belirlenmesi önemli görülmektedir.

Bu araştırmanın amacı pedagojik formasyon eğitimlerine devam eden öğretmen adaylarının öğrenme stilleri ile ders planları arasındaki ilişkilerin belirlenmesidir. Araştırmada öncelikle nicel verilerin toplanıp çözümlendiği, ardından nitel verilerle açıklandığı karma yöntemlerden açımlayıcı sıralı desen kullanılmıştır. Araştırmanın ilk bölümü olan nicel kısmında kolay ulaşılabilir örneklem yöntemiyle belirlenmiş 110 öğretmen adayının öğrenme stilleri belirlenmiştir. İkinci aşamada ise aykırı örnekleme yöntemi ile dört farklı öğrenme stilinde en baskın beşer öğretmen adayının ders planları incelenmiştir.

Araştırmanın veri toplama araçları Kolb Öğrenme Stilleri Envanteri ve öğretmen adaylarının hazırladıkları ders planlarından oluşmaktadır. Verilerin analizinde öğretmen adaylarının sahip oldukları öğrenme stillerinin belirlenmesi amacıyla betimsel istatistikler, ders planlarının incelenmesi amacıyla içerik analizi, baskın öğrenme stilleri ve ders planlarında tercih edilen yöntem ve tekniklerin ilişkilerini belirlemek amacıyla Ki-kare testi kullanılmıştır.

Araştırmanın sonunda elde edilen sonuçlara göre öğretmen adaylarının en fazla "Ayrıştıran" öğrenme stiline sahip oldukları belirlenirken, bunu sırasıyla "Değiştiren" öğrenme stiline, "Yerleştiren" öğrenme stiline ve "Özümseyen" öğrenme stiline sahip öğretmen adaylarının izlediği belirlenmiştir. Öğretmen adaylarının ders planlarının yapı ve içerik bakımından geliştirilmesi gereken yönleri bulunmakla birlikte uygun olduğu, bunun yanında farklı öğrenme stiline sahip öğretmen adaylarının ders planlarında tercih ettikleri yöntem ve tekniklerin anlamlı olarak farklılaştığı belirlenmiştir.

Araştırma, elde edilen sonuçlara özgün öneriler sunularak tamamlanmıştır.

ÖĞRETMEN EĞİTİMİ KALİTE GELİŞTİRME ÇALIŞMASI: CAEP VE TEKNOLOJİ ENTEGRASYONU

Nazire Burçin HAMUTOĞLU
bhamutoglu@sakarya.edu.tr

Şule YILMAZ-ÖZDEN
sule@sakarya.edu.tr

Muzaffer ELMAS
elmas@sakarya.edu.tr

ÖZET
Öğretmen yetiştirme politikaları gelişmiş ülkelerin gündeminde ehemmiyetle yer almaktadır. Öğretmen eğitimi ile ilgili konuların küresel düzeyde gündemin en üst sıralarında yer alması öğretmen eğitiminin kalitesini arttırma ile ilgili çalışmalara uluslararası yönde bir ivme kazandırmaktadır. Eğitimci Yetiştirme Akreditasyon Konseyi (CAEP-Council for the Accreditation of Educator Preparation) bu alanda küresel düzeyde çalışmalarını gerçekleştirmekte olan en önemli akreditasyon kurumlarından birisidir. Buna göre, öğretmen ve eğitimci yetiştirme üzerine güçlü ve zengin bir akreditasyon geçmişi olan CAEP'in yaptığı çalışmalar dikkate alınarak, bu çalışmada ülkemiz yükseköğretim kurumlarının öğretmen yetiştirme kurumları olan eğitim fakültelerinde öğretmen eğitimi kalitesini artırmaya yönelik yapılan akreditasyon çalışmalarının nasıl geliştirilebileceğinin araştırılması amaçlanmaktadır. Bu amaç kapsamında (1) CAEP'in amacı nedir? (2) CAEP akreditasyon süreci nasıldır? (3) CAEP' in standartları ve başvuru şartları nelerdir? (4) Teknoloji entegrasyonun CAEP akreditasyon sürecindeki yeri nedir? (5) Dünya'da CAEP tarafından akredite edilmiş kurumlar nelerdir? Bu kurumların eğitim açısından önemi nedir? ve (6) Ülkemiz yükseköğretim kurumlarının CAEP tarafından akredite edilmesi niçin önemlidir? sorularına yanıt aranmaktadır. Çalışmada elde edilen yanıtlar doğrultusunda ülkemizde yükseköğretimde öğretmen eğitimine yönelik yapılan uygulamaları geliştirmeye yönelik öneriler sunulmaktadır.

ÖĞRETMENLERİN ÖZ-YÖNETİMLİ ÖĞRENME DÜZEYLERİNİN ÇEŞİTLİ DEĞİŞKENLER AÇISINDAN İNCELENMESİ

Doç.Dr.Serhat ARSLAN
Sakarya Üniversitesi
serhatarslan@sakarya.edu.tr

Dr. Mustafa ÖZTUNÇ
Sakarya Üniversitesi
oztunc@sakarya.edu.tr

Funda ARSLAN
Sakarya Üniversitesi

ÖZET

Bu çalışmada öğretmenlerin Öz-Yönetimli Öğrenme düzeyleri cinsiyet, branş ve kıdem değişkenlerine göre farklılıklar bulunup bulunmadığı araştırılmıştır. Araştırmanın örneklemi 2017-2018 eğitim-öğretim yılında Kocaeli/Kartepe' de ilkokul ve ortaokulda görev yapan 233 kadın ve 130 erkek olmak üzere toplam 363 öğretmenden oluşmaktadır. Öğretmenlerin öz-yönetimli öğrenme düzeylerine değerlendirildiğinde, yaşam boyu öğrenme sürecinde bireysel gelişimlerini desteklemek amacıyla en çok sanat ve sosyo-kültürel etkinliklere (Satranç, sinema, tiyatro, halk oyunları, enstrüman, konser, ebru…) yöneldiği, mesleki gelişimlerini desteklemek için ise öncelikli olarak seminer, hizmet-içi ve uzaktan eğitimlere katıldıkları tespit edilmiştir.

ABSTRACT

In this study, it was investigated whether teachers "Self-Directed Learning" levels differed according to gender, branch and seniority variables. In the 2017-2018 academic year, the sample consists of a total of 363 teachers, including 233 women and 130 men, who worked in primary and secondary schools in Kocaeli/Kartepe. Teachers self-directed learning levels were evaluated when the process of lifelong learning in order to support their individual development in most artistic and socio-cultural activities (Chess, cinema, theatre, folk dances, instruments, concert, marbling,...) towards their professional development as a priority to support seminars, in-service and participating in remote training have been identified.

GİRİŞ

Hosmer (1847) kendi kendine eğitimi öğrenenin özelliklerine özellikle inisiyatif almasına bağlamaktadır. Lindeman, bireylerin öğrenmedeki öz-yönetimlerinin tek başına olamayacağını ve grup veya ortamdaki diğerlerinin eylemlerini ve ihtiyaçlarını dikkate alması gerektiğini ileri sürmektedir. Lindeman'ın vurgusu, literatürde özerklikle ilgili yaygın bir yanlış anlaşılmayı aydınlatır, yani özerk bir insan izole edilmiş çalışan ve başkaları tarafından manipüle edilmeyen kişi olması öz-yönetimle yanlış ilişkilendirilmiştir. Öz yönetimli ile ilgili özerklik, bireysel inisiyatif, motivasyon ve gelişim için seçimleri kontrol etme yeteneğinden kaynaklanan etkinliği artırmak için başkalarıyla birlikte çalışmayı amaçlayan bir faaliyettir veya kendini yönlendirme, kendini yönetme ve öğrenmeyi öğrenme, özerk öğrencinin inisiyatif gösterme, motivasyon, öğrenme süreçlerinin kontrolünü kabul etmeyi göstermesi ve proaktif olması, fikir üretmesi ve artan öz-yeterlilik için öğrenme fırsatlarına katılması anlamına gelir (Boud, 1988).

Houle'nin (1961) öz-yönetimli öğrenmenin izole edilerek gerçekleşmediği, ancak çevre ile etkileşim içinde olduğu ve insanların öğrenmeye katılımda ve sorumluluk almada üç kategorik nedeni olduğunu sonucuna vardı: a) eğitimi bir amacı gerçekleştirmek veya hedeflerine ulaşmak için kullanan hedef odaklı (b) sosyal faaliyetlere katılmak için faaliyet odaklı (c) yeni içerik öğrenme gereksinimi veya isteği ile uyarılmış öğrenme odaklı . Bununla birlikte, yetişkin öğrenme çabaları çalışmasında öz-yönetimli öğrenme için temel tanımlar ve varsayımlar sağlamaya başlayan Houle'in doktora adayı Tough (1971) idi. Tough araştırmasında, yetişkin öğreniminin sadece %70'inden fazlasının kendi kendine planlandığını ve yetişkinlerin kendi öğrenmelerini seçme, planlama ve yürütme konusunda oldukça yetenekli olduğunu keşfetti (Lew, 2006). Öz-yönetimli öğrenme, Tough'un öğrenme projeleri araştırmasının bir uzantısıdır. Tough' a göre (1971), bir öğrenme projesini tanımlanmış bir bilgi ya da beceri alanı kazanmak ya da elde tutmak ya da başka bir şekilde değiştirmek için kasıtlı bir çabadır. Kidd'e (1973) göre, öz yönetimli öğrenme bir sonuç veya üründür. Kidd tarafından öz-yönetimli öğrenme'nin odağı, bir öğretmenin öz-yönetimli bir öğrenen olmasını istemeyi önermek gibi başkalarının veya öğrenenin arzulanan sonucu ,nihai hedefi olarak belirlemiştir. Bu çalışmada öğretmenlerin Öz-Yönetimli Öğrenme düzeyleri cinsiyet, branş ve kıdem değişkenlerine göre farklılıklar bulunup bulunmadığı araştırılmıştır.

YÖNTEM

,Araştırmanın çalışma grubu, 2017-2018 eğitim-öğretim yılında, Kocaeli/Kartepe ilçesinde ilkokulda ve ortaokulda görev yapan 233 kadın ve 130 erkek olmak üzere toplam 363 öğretmenden oluşmaktadır.Öğretmenlerin branşlarına bakıldığında 152'si (%41.9) sözel (din kültürü, İngilizce, okul öncesi, rehberlik, sosyal bilgiler, Türkçe),83'ü (% 22.9) sayısal (fen bilimleri, matematik) 54'ü (%14.9) yetenek (beden eğitimi, bilişim, görsel sanatlar, müzik, teknoloji ve tasarım) 74'ü (%20.4) sınıf öğretmenlerinden oluşmaktadır.Öğretmenlerin kıdemlerine bakıldığında 85'i (%23.4) 1-5 yıl,115'i (%31.7) 6-10 yıl, 65'i (%17.9) 11-15 yıl ,53'ü (%14.6) 16-20 yıl,45'i (%12.4) 21 yıl ve üzerinde görev yapmaktadırlar.

Öz-yönetimli öğrenme ölçeği (ÖYÖÖ)

Çelik ve Arslan (2016) tarafından Türkçeye uyarlanan Öz-yönetimli Öğrenme Ölçeği'nin (Self-directed Learning Scale) uyarlanması sürecinde, çeviri aşamasında en çok tercih edilen ileri-geri çeviri işlemi uygulanmıştır. Bu işleme göre ilk olarak orijinal dilden (İngilizce) hedef dile (Türkçe) çeviri yapılmıştır. Bunun akabinde hedef dilden (Türkçe) orijinal dile (İngilizce) yeniden çevri yapılmış ve orijinaliyle karşılaştırılmıştır. Bu sayede, Türkçe çevirideki hatalar, anlamdaki farklılıklar göz önünde bulundurularak kolaylıkla tespit edilmiş ve tam uzlaşma sağlanarak çeviri işlemi tamamlanmıştır (Çelik ve Arslan,2016). Çeviri sürecinin ardından 25 İngilizce öğretmeni üzerinde yürütülen dilsel eşdeğerlik çalışması uygulanmıştır. Bir hafta arayla ilk önce ölçeğin İngilizce formu daha sonra ise Türkçe formu e-posta yoluyla katılımcı öğretmenlere gönderilerek uygulanmış ve uyarlanan ölçeğin orijinal ölçeğe eşdeğer olduğu tespit edilmiştir.Son olarak ise daha kapsamlı bir örneklem üzerinde ölçeğin güvenirlik ve geçerlik çalışması yapılmıştır (Çelik ve Arslan, 2016).

BULGULAR

Öğretmenlerin öz-yönetimli öğrenme düzeylerine ait bulgular Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1 Öğretmenlerin Öz-Yönetimli Öğrenme Düzeylerine Ait Bulgular

	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
Öz-Yönetimli Öğrenme Düzeyi	363	2,76	4,88	4,0287	,40319
Valid N (listwise)	363				

Tablo 1' a göre öğretmenlerin öz-yönetimli öğrenme düzeyi X=4,02 düzeyindedir.

Öğrenme ihtiyaçları alt boyutu açısından kadın ve erkek öğretmenler arasında anlamlı bir farklılığın tespiti için yapılan Mann-Whitney U testine ilişkin istatistikler Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2 Öğrenme İhtiyaçları Alt Boyutu Açısından Kadın Ve Erkek Öğretmenler Arasındaki Farklılığa İlişkin Mann-Whitney U Testi İstatistikleri

	Grup	N	Ortalama	Ss	SH	U	P
Öğrenme İhtiyaçları	Kadın	233	4.4464	0,73479	0,04814	14.018.500	0,229
	Erkek	130	4.3477	0,54761	0,04803		

Tablo 2'e göre kadın ve erkek öğretmenler arasında öğrenme ihtiyaçları alt boyutu açısından anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir (U=14.018.500, p>.05).

Öğrenme ihtiyaçları alt boyutu açısından branşları farklı öğretmenler arasında anlamlı bir farklılığın tespiti için yapılan Kruskal-Wallis testine ilişkin istatistikler Tablo 3'de verilmiştir.

Tablo 3 Öğrenme İhtiyaçları Alt Boyutu Açısından Branşları Farklı Öğretmenler Arasındaki Farklılığa İlişkin Kruskal-Wallis Testi İstatistikleri

Branşlar	N	Ortalama	Ss	χ^2	sd	P
Sözel Branşlar	152	4.4553	0,82034	1.943	3	0,584
Sayısal Branşlar	83	4.4145	0,50344			
Yetenek Branşları	54	4.2889	0,54207			
Sınıf Öğretmenliği	74	4.4054	0,59309			

Tablo 3' e göre öğrenme ihtiyaçları alt boyutu açısından branşları farklı öğretmenler arasında anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir ($\chi^2(3) = 1.943$, p>.05).

Öğrenme ihtiyaçları alt boyutu açısından kıdemleri farklı öğretmenler arasında anlamlı bir farklılığın tespiti için yapılan Kruskal-Wallis testine ilişkin istatistikler Tablo 4'de verilmiştir.

Tablo 4 Öğrenme İhtiyaçları Alt Boyutu Açısından Kıdemleri Farklı Öğretmenler Arasındaki Farklılığa İlişkin Kruskal-Wallis Testi İstatistikleri

Kıdem	N	Ortalama	Ss	χ^2	Sd	P
1 ile 5 yıl arası	85	4.3576	0,5127			
6 ile 10 yıl arası	115	4.4800	0,49828			
11 ile 15 yıl arası	65	4.3415	0,58387	3.337	4	0,503
16 ile 20 yıl arası	53	4.3509	0,56556			
21 yıl ve üzeri	45	4.5067	1,26821			

Tablo 4'e göre öğrenme ihtiyaçları alt boyutu açısından kıdemleri farklı öğretmenler arasında anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir ($\chi^2(4) = 3.337$, $p>.05$).

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu çalışmada öğretmenlerin öz-yönetimli öğrenme becerileri cinsiyet,branş ve kıdem açısından incelenmiştir. Cinsiyet değişkeni açısından kadın ve erkek öğretmenler arasında anlamlı farklılık bulunamamıştır. Araştırmanın cinsiyet açısından sonuçları bir çok araştırmayla tutarlıdır. Araştırmanın sonucu branş değişkeni açısından değerlendirildiğinde sadece süreci değerlendirme boyutu açısından anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir. Sınıf öğretmenleri süreci değerlendirme boyutu açısından sözel branş öğretmenlerinden daha yüksektir. Bu durum sınıf öğretmenlerinin branş öğretmenlerine nazaran branşlarından kaynaklanan öğretim hayatlarındaki süreci değerlendirme sürekliliğini öğrenin yaşamlarına yansıtması şeklinde yorumlanabilir. Çalışmanın sonucu kıdem değişkeni bakımından değerlendirildiğinde; yine kıdemleri farklı öğretmenlerin süreci değerlendirme boyutu açısından aralarında anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir. 21 yıl ve üzeri kıdemi olan öğretmenler,6-10 kıdemi olan öğretmenlerden süreci değerlendirme boyutu açısından yüksektir. Bu durum mesleki tecrübe arttıkça öğretmenlerin kendi öğrenmelerinde süreci daha iyi değerlendirebildikleri şeklinde yorumlanabilir. Ayrıca, öğrenme ihtiyaçları boyutu açısından kadın ve erkek öğretmenlerin arasında anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir. Öğrenme ihtiyaçları boyutu açısından branşları farklı öğretmenler arasında anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir. Kıdemleri farklı öğretmenlerin öğrenme ihtiyaçları boyutu açısından aralarında anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir. Kadın ve erkek öğretmenlerin beceri kullanma boyutu açısından arasında anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir. Araştırma kapsamında, öz-yönetimli öğrenme öğretmenlerin çok hakim olduğu bir öğrenme süreci değildir. Öz-yönetimli öğrenme kavramı açısından öğretmenler için daha iyi anlaşılması için hem kendi bireysel ve mesleki gelişimleri hem de öğrencilerine bu yeterlilikleri kazandırmak adına öğretmenlere bu kavramları ve daha fazlasını tanıtacak etkinlikler düzenlenebilir ve seminerler verilebilir.

KAYNAKÇA

Boud, D. (ed.). (1988). Developing student autonomy in learning. New York, *New York: Kogan Press.*

Çelik,K. & Arslan,S. (2016). Turkish adaptation and validation of Self-directed learning inventory. International Journal of New Trends in Arts, Sports &Science Education, 5 (1),19-25.

Hosmer, W. (1847). *Self-education: Or the philosophy of mental improvement.* Havana, NY: W. H. Ongley.

Houle, C. O. (1961). *The inquiring mind.* Madison, Wisconsin: The University of Wisconsin Press.

Kidd, J. R. (1973). *How adults learn.* Chicago, IL: Association Press.

Lew, C. (2006). *The Professıonal Learnıng Communıty: The Self-Dırected Learnıng Of Teachers And The Practıces Of Professıonal Communıtıes* . (Doctor of Philosophy) Proquest Thesis and Dissertations (UMI Microform 322151)

Tough, A. (1971). *The adult's learning projects*. Toronto: Ontario Institute for Studies in Education.

ÖĞRETMENLERİN YAŞAM BOYU ÖĞRENME DÜZEYLERİNİN ÇEŞİTLİ DEĞİŞKENLER AÇISINDAN İNCELENMESİ

Doç.Dr.Serhat ARSLAN
Sakarya üniversitesi,
serhatarslan@sakarya.edu.tr

Dr. Mustafa ÖZTUNÇ
Sakarya üniversitesi,
oztunc@sakarya.edu.tr

Funda ARSLAN
Sakarya Üniversitesi

ÖZET
Bu çalışmada öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme düzeyleri cinsiyet, branş ve kıdem değişkenlerine göre farklılıklar bulunup bulunmadığı araştırılmıştır. Araştırmanın örneklemi 2017-2018 eğitim-öğretim yılında Kocaeli/Kartepe' de ilkokul ve ortaokulda görev yapan 233 kadın ve 130 erkek olmak üzere toplam 363 öğretmenden oluşmaktadır. Araştırmada elde edilen veriler analiz edilmeden önce normal dağılım gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla Kolmogorov-Smirnov testi uygulanmıştır. Analiz sonucunda her iki ölçekten elde edilen verilerin normal dağılıma sahip olmağı belirlenmiştir ($p<.05$). Bu nedenle elde edilen puanların belirlenen değişkenlere göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla Mann Whitney U testi kullanılmıştır. Çalışma sonucunda öğretmenlerin en çok çalışmanın sonunda elde edilecek kazancı düşünerek (başarı, mutluluk, güven, içsel doyum, pratiklik) güdülendikleri; öğrenme istek ve kararlılıklarını ise öğrenme sonucu elde edecekleri kazanca göre (mutluluk, başarı inancı ….) devam ettirdikleri sonucuna ulaşılmıştır.

ABSTRACT
In this study, it was investigated whether the teachers ' lifelong learning levels differed according to gender, branch and seniority variables. In the 2017-2018 academic year, the sample consists of a total of 363 teachers, including 233 women and 130 men, who worked in primary and secondary schools in Kocaeli/Kartepe. Kolmogorov-Smirnov test was used to determine if the data obtained in the study showed normal distribution before being analyzed. As a result of the analysis, it was determined that the data obtained from both scales have a normal distribution ($p<.05$). For this reason, the Mann Whitney U test was used to determine whether the scores obtained differed according to the determined variables. Teachers are most driven by thinking about the gain (success, happiness, confidence, inner satisfaction, practicality) that will be achieved at the end of the study, and their desire and determination to learn according to the gain that they will achieve as a result of learning (happiness, belief in success ....) it was understood that they continued.

GİRİŞ

Yirminci yüzyılın en önemli özelliği sosyal, kültürel ve politik alanlarda meydana gelen değişimler ve gelişmelerdir. Bilgi ve iletişim teknolojileri son yıllarda hızla artmaktadır ve tüm bu değişiklik ve gelişmeler belirli mesleklerin yeniden tanımlanmasına neden olmaktadır (Pieri ve Diamantini,2010). Toplumlar kendilerini geliştirebilir ve bu doğrultuda bireyler yetiştirerek değişime uyum sağlayabilirler. Değişime uyum sağlayabilen, araştırma becerisine sahip ve bilgi okuryazar olan bireyleri yetiştirmek, yalnızca eğitim sistemlerinin önemli bir bileşeni olan müfredatlar ile gerçekleşebilir (Cai ve Cirillo, 2014).

Yaşam boyu eğitime olan ilginin, günümüz toplumunda ve ekonomisindeki hızlı değişime bağlı olarak, şimdi daha büyük bir önemi vardır. Yenilik alanındaki mutasyonlar, gelişmiş teknolojik değişim, uzaktan iletişim kolaylığı ve bilgi yayma hızı eğitim sürecinde köklü değişikliklere neden olmuştur. Yaşam boyu eğitim, ekonomik ve sosyal yaşamın küreselleşmesinin dalgaları karşısında güvende değildir. Bilginin gittikçe zarar gördüğü gelişen bir çevrenin zorluklarını karşılaması gerekir. Bu nedenle bilgi ve bilgi yelpazesinin periyodik olarak güncellenmesini gerekir (Demirel, 2009). Bu yüzden, öğretmenler, doktorlar, avukatlar gibi birçok meslek grubu düzenli mesleki gelişim kurslarına katılmalı ve mesleki deneyim kazanmalıdırlar. Gelişmekte olan bilgi toplumunda, eğitimli bir kişi, öğrenmeyi yaşam boyu bir süreç olarak kabul etmeye istekli biri olacaktır. Daha fazla bilgi, özellikle de üst düzey bilgi; örgün eğitim çağının çok ötesinde ve birçok durumda geleneksel okula odaklanmayan eğitim süreçleri yoluyla edinilmektedir (Illich, 1971) . Yaşam boyu öğrenme bağlamında öğrenme kavramı yalnızca okul ve sosyal eğitim yoluyla yapılandırılmış öğrenmeyi değil, aynı zamanda spor, kültürel etkinlikler, hobiler, rekreasyon ve gönüllü faaliyetler gibi alanlarda yer alarak öğrenmeyi de kapsar. Yaşam boyu öğrenme okul öncesi yıllardan emekli olduktan sonraya kadar her türlü yetenek, ilgi alanı, bilgi ve niteliklerin kazanılması ve güncellenmesi ile ilgilidir (Laal, 2013). Bu çalışmada öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme öğrenme düzeyleri cinsiyet, branş ve kıdem değişkenlerine göre farklılıklar bulunup bulunmadığı araştırılmıştır.

YÖNTEM

Araştırmanın çalışma grubu, 2017-2018 eğitim-öğretim yılında, Kocaeli/Kartepe ilçesinde ilkokulda ve ortaokulda görev yapan 233 kadın ve 130 erkek olmak üzere toplam 363 öğretmenden oluşmaktadır. Öğretmenlerin branşlarına bakıldığında 152'si (%41.9) sözel (din kültürü, İngilizce, okul öncesi, rehberlik, sosyal bilgiler, Türkçe),83'ü (% 22.9) sayısal (fen bilimleri, matematik) 54'ü (%14.9) yetenek (beden eğitimi, bilişim, görsel sanatlar, müzik, teknoloji ve tasarım) 74'ü (%20.4) sınıf öğretmenlerinden oluşmaktadır.Öğretmenlerin kıdemlerine bakıldığında 85'i (%23.4) 1-5 yıl,115'i (%31.7) 6-10 yıl, 65'i (%17.9) 11-15 yıl ,53'ü (%14.6) 16-20 yıl,45'i (%12.4) 21 yıl ve üzerinde görev yapmaktadırlar.

Yaşam boyu öğrenme ölçeği (YBÖÖ)

Araştırmadaki öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme düzeylerini ölçmek için Kirby, Knapper, Lamon ve Egnatoff tarafından geliştirilen, Arslan ve Akcaalan (2015) tarafından Türkçe'ye uyarlanan Yaşam Boyu Öğrenme Ölçeği kullanılmıştır. Bu araç, kâğıt kalem testi biçiminde uygulanan, katılımcıların kendi durumlarını betimlediği bir kendini değerlendirme ölçeğidir. Ölçek, 5'li Likert derecelendirmeye göre 1-5 arasındaki rakamlardan biri işaretlenerek yanıtlanmaktadır. Her sorunun karşısında bulunan; (1) Kesinlikle katılmıyorum (2) Katılmıyorum (3) Kararsızım (4) Katılıyorum ve (5) Kesinlikle katılıyorum anlamına gelmektedir. Ölçeği oluşturan 14 madde tek boyutta toplanmakta ve genel bir yaşam boyu öğrenme puanını ifade etmektedir. Yaşam boyu öğrenme puanının yüksek olması katılımcıların yaşam boyu öğrenme düzeyinin yüksek olduğunu göstermektedir (Arslan ve Akcaalan, 2015).

Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme düzeylerine dair bulgular

Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme düzeylerine ait bulgular Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1 Öğretmenlerin Yaşam Boyu Öğrenme Düzeyleri

	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
Yaşam Boyu Öğrenme	363 363	2,43	6,36	3,8050	,39359

Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme becerileri açısından kadın ve erkek öğretmenler arasında fark var mıdır?

Yaşam boyu öğrenme düzeyleri açısından kadın ve erkek öğretmenler arasında anlamlı bir farklılığın tespiti için yapılan Mann-Whitney U testine ilişkin istatistikler Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2 Yaşam Boyu Öğrenme Düzeyleri Açısından Kadın Ve Erkek Öğretmenler Arasındaki Farklılığa İlişkin Mann-Whitney U Testi İstatistikleri

	Grup	N	Ortalama	Ss	SH	U	P
Yaşam Boyu Öğrenme Düzeyleri	Kadın	233	3.785	0,318	0,023	14189	0,318
	Erkek	130	3.841	0,458	0,040		

Tablo 2'ye göre kadın ve erkek öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir (U=14.189, p>.05).

Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme düzeyleri açısından branşları farklı öğretmenler arasında fark var mıdır?

Yaşam boyu öğrenme düzeyleri açısından branşları farklı öğretmenler arasında anlamlı bir farklılığın tespiti için yapılan Kruskal-Wallis testine ilişkin istatistikler Tablo 3'de verilmiştir.

Tablo 3 Yaşam Boyu Öğrenme Düzeyleri Açısından Branşları Farklı Öğretmenler Arasındaki Farklılığa İlişkin Kruskal-Wallis Testi İstatistikleri

Branşlar	N	Ortalama	Ss	χ^2	Sd	P
Sözel Branşlar	152	3.822	0,446	0,654	3	0.884
Sayısal Branşlar	83	3.786	0,318			
Yetenek Branşları	54	3.807	0,357			
Sınıf Öğretmenliği	74	3.790	0,386			

Tablo 3'e göre branşları farklı öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir ($\chi^2(3) = 0,654$, p>.05).

Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme düzeyleri açısından kıdemleri farklı öğretmenler arasında fark var mıdır?

Yaşam boyu öğrenme düzeyleri açısından kıdemleri farklı öğretmenler arasında anlamlı bir farklılığın tespiti için yapılan Kruskal-Wallis testine ilişkin istatistikler Tablo 4'de verilmiştir.

Tablo 4 Yaşam Boyu Öğrenme Düzeyleri Açısından Kıdemleri Farklı Öğretmenler Arasındaki Farklılığa İlişkin Kruskal-Wallis Testi İstatistikleri

Kıdem	N	Ortalama	Ss	χ^2	Sd	P
1 ile 5 yıl arası	85	3.783	0,368			
6 ile 10 yıl arası	115	3.843	0,429			
11 ile 15 yıl arası	65	3.758	0,334	0,718	4	0,949
16 ile 20 yıl arası	53	3.836	0,403			
21 yıl ve üzeri	45	3.779	0,417			

Tablo 4' e göre kıdemleri farklı öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir ($\chi^2(4) = 0,718$, $p>.05$).

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme becerilerini inceleyen bu araştırmada; öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme düzeyleri cinsiyet, branş ve kıdem değişkenleriyle incelenmiştir. Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme düzeylerinde değişkenlerin hiçbirinde anlamlı farklılık bulunmamıştır. Öğretmenlerin öğrenme etkinliklerini öncelikle ilgi duyulan -sevilen konulara göre ve mesleki açıdan getirisi olma durumuna göre planladıkları; öğrenme sürecini değerlendirirken bu süreçte öğrenme stratejilerini bilgiyi öğrenmedeki etkiye (kalıcı olma, hatırlamayı kolaylaştırma) göre belirledikleri, süreci değerlendirmenin bir alt boyutu olan öğrenme sonuçlarını değerlendirirken ise kendi kendine değerlendirme ve içsel doyumu tercih ettikleri bulunmuştur. Kadın ve erkek öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir. Araştırmada cinsiyete göre öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme düzeylerinde anlamlı bir fark olmadığı tespit edilmiştir. Bu bulguyu desteklemeyen araştırmaları inceleyecek olursak; Coşkun ve Demirel (2009), araştırma kapsamındaki bireylerin YBÖ eğilimlerinin cinsiyete göre farklılaştığını ve bu farkın da kız öğrenciler yönünde olduğunu tespit etmişlerdir. Araştırmada cinsiyet açısından anlamlı bir farklılığın tespit edilmemesi öğretmenlerin öğrenme deneyimlerinde cinsiyete dair bir önyargılarının olmadığı şeklinde yorumlanabilir. Branşları farklı öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir. Araştırmada branşa göre yaşam boyu öğrenme eğilimlerinde anlamlı bir fark olmadığı tespit edilmiştir. Araştırmanın öğretmenlerin branşları açısından anlamlı farklılık içermemesi tüm branşların öğrenme deneyimlerinde yaşam boyu öğrenmeye eğilimli oldukları şeklinde yorumlanabilir. Öğretmenlerin mesleki kıdemlerinin yaşam boyu öğrenme düzeyleri üzerinde etkili olmadığı bulgusu ile Doğan ve Kavtelek (2015) tarafından yapılan araştırma sonuçları tutarlıdır. Yapılan araştırmada değişken olarak cinsiyet, branş ve kıdem kullanılmıştır. İleride yapılacak çalışmalarda mezuniyet,yaş,medeni durum gibi değişkenler kullanılarak farklı sonuçlara ulaşılabilir.

KAYNAKÇA

Arslan, S.,& Akçaalan, M. (2015). The adaptation and validaton of the turkısh versıon of the lıfelong learnıng scale (LLS). *The Journal Of In ternational Education Science, 2*(4). doi:DOI: 10.16991.

Cai, J., & Cirillo, M. (2014). What do we know about reasoning and proving? Opportunities and missing opportunities from curriculum analyses. *International Journal of Educational Research*, 64, 132–140.

Demirel, M. (2009). Lifelong learning and schools in the twenty-first century. *Procedia - Social and Behavioral Sciences, 1*(1), s. 1709-1716. doi:DOI: 10.1016/j.sbspro.2009.01.303.

Illich, I. (1971). *Deschooling Society.* 1st ed. New York, Harper & Row.

Laal, M. (2011). Lifelong learning: What does it mean ? *Procedia - Social and Behavioral Sciences*(28), s. 470 – 474. doi:DOI: 10.1016/j.sbspro.2011.11.09.

Pieri, M., & Diamantini, D. (2010). Teachers of life and ICT. *World Journal on Educational Technology*, 2(3), 158–168.

PERCEPTION OF NURSING STUDENTS IN THE GAP BETWEEN THEORY-PRACTICE IN NURSING EDUCATION

Julien Kisiata Feti
20177647@std.neu.edu.tr

Hatice Şen
hatice.sen@neu.edu.tr

ABSTRACT
This descriptive phenomenological study was conducted to learn students' perceptions about the gap between theory and practice in nursing education. Individual in-depth interview was carried out with sixteen students. Four main themes were determined in the study: Nursing education, theory and practice gap, reasons for the theory-practice gap and suggestion to close theory and practice gap. Sub themes identified as the balance between theory and practice, interaction between theory and practice, experience, nursing image of students, gap impact, fears of the students, academic environment, clinical environment, neglect of students' own learning, language barrier, students support, preparing laboratories and solve the language barrier. Students' perceptions about the gap between theory and practice are included in these themes. As a result of this study, the reasons and solution of the gap will contribute to the curriculum revision.

SAÇ BAKIMI VE GÜZELLİK HİZMETLERİ MESLEK YÜKSEKOKULU ÖĞRENCİLERİNİN ALAN TERCİHLERİNİN VE MESLEĞE BAKIŞ AÇILARININ DEĞERLENDİRİLMESİ

Yeşim Üstün Aksoy
yesim.ustunaksoy@neu.edu.tr

ÖZET
Mesleki teknik eğitim gelişmekte olan ülkelerin ekonomik kalkınmalarında önemli bir role sahiptir. Ülkemizin amaçlarından biri, dünya ekonomisinde iyi bir yere sahip olmaktır. Bu amacın gerçekleştirilebilmesi için, meslek yüksekokullarının rolü ve ekonomiye katkısı çok önemlidir. Meslek yüksekokullarındaki eğitimin amacı, kişilere iş yaşamında geçerliliği olan bir meslek edinebilmeleri için gerekli bilgi, beceri ve çalışma alışkanlıkları kazandırma ve işi bir araç olarak kullanarak kişilerin yeteneklerini çeşitli yönleri ile geliştirme aşamasıdır. Bu bağlamda, saç bakımı ve güzellik hizmetleri meslek yüksekokulu öğrencilerinin alan tercihleri ve mesleğe bakış açıları önem kazanmaktadır. Bu çalışma, Yakın Doğu Üniversitesi Meslek Yüksekokulu Saç Bakımı ve Güzellik Hizmetlerindeki öğrencilerin alan tercihleri ve mesleğe bakış açılarını değerlendirmek amacıyla planlanmıştır. Bu çalışmanın evrenini, Yakın Doğu Üniversitesi Meslek Yüksekokulu Saç Bakımı ve Güzellik Hizmetlerinde öğrenim görmekte olan öğrenciler oluşturmaktadır. Araştırmada tarama modeli kullanılmış, veri toplamak için öğrencilere görüşme formu uygulanmıştır. Araştırmaya toplam 32 öğrenci katılmıştır.

SÜLEYMAN DEMİREL ÜNİVERSİTESİ MEZUNLARININ KARİYER VE İSTİHDAM DURUMLARI İLE ÜNİVERSİTEYE YÖNELİK MEMNUNİYETLERİ

Tangül Aytur Özen
tangulozen@sdu.edu.tr
Alper Tütünsatar
alpertutunsatar@sdu.edu.tr
Dicle Özdemir Küçükçapraz
diclekucukcapraz@sdu.edu.tr
Adnan Karaibrahimoğlu
akaraibrahimoglu@sdu.edu.tr
Sertaç Selim Sarıca
sertacsarica@sdu.edu.tr
Pınar Göktaş
pinargoktas@sdu.edu.tr
Halil İbrahim Özmen
halilozmen@sdu.edu.tr
Esin Yavuz
esinyavuz@sdu.edu.tr
Ahmet Hayrettin Tuncay
hayrettintuncay@sdu.edu.tr
Fulya Çınar
fulyacinar@sdu.edu.tr
Ahmet Elnur
ahmetelnur@sdu.edu.tr
Fatma Ersal
fatmaersal@sdu.edu.tr
Murat Acar
muratacar@sdu.edu.tr
Murat Ali Dulupcu
mdulupcu@yahoo.com

ÖZET

Süleyman Demirel Üniversitesi mezunlarının kariyer ile istihdam durumları ve üniversiteye yönelik memnuniyetlerinin değerlendirilmesi; bölümler ve programlar ile fakültelerde akreditasyon ve kalite çalışmaları için önemlidir. Mezunların memnuniyetine yönelik çalışmalar, öğrenci katılımlı üniversite yönetimin gelişmesine, öğrencilerin üniversitelerine olan aidiyetlerinin gelişmesine olanak sağlayacak, mezuniyetlerinde ve iş hayatlarında bu aidiyet duygusunun üniversitelerine yansımaları olacaktır.

Bu çalışma, Süleyman Demirel Üniversitesi mezunlarının kariyer ve istihdam durumları ile üniversiteye yönelik memnuniyetlerinin değerlendirilmesi amacıyla kesitsel tarzda tanımlayıcı olarak yapılmıştır. Mezunların sosyodemografik verileri, kariyer ve istihdamlarına yönelik bilgiler 18 soru, mezunların üniversiteden memnuniyetlerinin değerlendirildiği beşli likert sistemde hazırlanan 21 soru olmak üzere toplam 39 soru ile veriler toplanmıştır. Mailler aracılığı ile gönderilen web anketlerden toplam 936 mezun geri dönüş yapmıştır. Güç analizi sonucu basit rastgele örnekleme yöntemi ile elde edilen minimum örneklem sayısı 884 olarak belirlenmiştir. Ulaşılan anket sayısı minimum örneklem sayısını sağladığından sonuçları genelleştirmek için yeterli sayıya ulaşılmıştır. Mezunların üniversiteden memnuniyetlerinin değerlendirildiği ölçeğin güvenirlik değeri Cronbach's alpha=0,937 olarak bulunmuştur. Kullanılan ölçeğin faktör analizi sonucu dört boyutu açıkladığı, toplam varyans yüzde oranı ise %67,64 gibi yüksek bir değer olarak bulunmuştur. Alt boyutlara ilişkin maddeler incelendiğinde boyutlara ilişkin başlıkların "tavsiye", "kalite", "yeterlilik" ve "tercih" olarak gruplandığı saptanmıştır. Verilerin normal dağılıma uymadığı tespit edilmiş ve grup karşılaştırmaları parametrik olmayan yöntemler ile gerçekleştirilmiştir. İki grup olması durumunda Mann-Whitney U testi, çoklu gruplar için Kruskal-Wallis testi kullanılmıştır. Kategorik değişkenler arasındaki ilişkinin tespit edilmesi için ki-kare analizi, sayısal değişkenler arasındaki ilişkinin belirlenmesi içinse Spearman's Rho korelasyon analizi, güvenilirlik testi, faktör analizi ve yüzdelik analiz yöntemleri kullanılmıştır.

Mezunların sosyodemografik verileri, kariyer ve istihdamlarına yönelik bilgileri ve mezunların üniversiteden memnuniyetleri değerlendirilerek tartışılmış, elde edilen bulgulara yönelik öneriler geliştirilmiştir.
Bu çalışma TSG-2018-6905 kodlu Proje ile Süleyman Demirel Üniversitesi Bilimsel Araştırma Projeleri Yönetim Birimi Başkanlığı'nca desteklenmiştir.

TEAM FORMATION AND GROUPING PROBLEM FOR GRADUATION PROJECTS

Dyek Chungwang Michael
Department of Industrial Engineering, Faculty of Engineering, Cyprus International University,
North Cyprus.
dyekchuwee@gmail.com.

Nidai Kordal
Department of Industrial Engineering, Faculty of Engineering, Cyprus International University,
North Cyprus.
nkordal@ciu.edu.tr.

Benjamin Mukadi
Department of Environmental Engineering, Faculty of Engineering,
Cyprus International University,
North Cyprus.
franckyulquiorra@gmail.com.

ABSTRACT
The aim of this study is to develop an assignment system for Graduation Project Group Formation (GPGF). In the Faculty of Engineering, Cyprus International University (CIU), students from different departments are forming interdisciplinary project groups depending on the requirements of the proposed project. Current assignment method is causing problems like students can be assigned to project where their knowledge on specific courses required by that project is very limited or the ones that they don't want to study. These two reasons can decrease the quality of the project. Another problem is the group setup, where the attitude of the students and their personal characteristics affects the performance of the team. In this study, an assignment methodology is being designed, which considers students characteristics (behavior) and academic performance to achieve team harmony and improve quality of the graduation projects. An assignment algorithm is formulated for assigning students to the graduation projects.
Keywords: Personal Behavior, Team formation, Assignment algorithms

1.INTRODUCTION

This paper pertaining assignment problem within the education domain. Assignment problem arises in diverse situations, where problem involves the allocation of resources or people to enable jobs or tasks to be performed satisfactorily. In this study, information of students and project requirements are recorded in a database. It can be accessed via a website. Students are asked to fill a questionnaire that determines their personal characteristics. Instructors and the project coordinators will use the website for project description and requirements entry.
Designed assignment algorithm assigns students according to their personal characteristics and their academic performances. Groups should have students with openness, conscientiousness, emotional stability, agreeableness and extraversion characteristics to achieve a balance for heightened performance of the group. At the same time, group member's knowledge on project topic should be above acceptable level. In this paper, assignment algorithms, collected personal characteristics, project requirements and future work have been discussed.

1. 1 Assignment Problem

According to Andrew J. W. (2007), this type of problem involves the allocation of resources or people to enable jobs or tasks to be performed satisfactorily. In our study, problem is classified as a problem where each student will be assigned (become a group member) to one single Graduation Project.

1.2 Group Allocation Problem

Group allocation problem is categorized into three sub problems by Andrew J. W. (2007).
The New Student Allocation Problem (NSAP): The new student allocation problem (NSAP) is a clustering problem in allocating new students to their corresponding class with minimum intelligence gap by sorting method.
Student Project Allocation Problem (SPAP): This is related to assigning a person to a particular project or cases based on performance and preference or interest of student and lecturer.
Space Allocation Problem (SAP): This refers to a problem to allocate resources to space areas, for example, allocating rooms and at the same time satisfying several requirements and constraints.

1.3 Solution Techniques

In addition to algorithm for finding feasible and optimal assignments to groups, in literature Mathematical modeling and Metaheuristics algorithms are also been used.

Mathematical Modeling is translating of problems from an application area into tractable mathematical formulations whose theoretical and numerical analysis provides insight, answers, and guidance useful for the originating application.
Metaheuristic is a higher-level procedure or heuristic designed to find, generate, or select a heuristic (partial search algorithm) that may provide a sufficiently good solution to an optimization problem, especially with incomplete or imperfect information or limited computation capacity. (Kallrarth, 2014).

2.METHODOLOGY

In this research designed methodology could be summarized in 3 steps.

1. Project descriptions obtained from instructors
2. Attributes of students will be collected
   - Academic Attribute: grades of students will be obtained from Registrar
   - Behavioral Attribute: students were asked to fill a questioner
3. Assignment algorithm will be run to assign students to projects

2.1 Project Description

Project Supervisors are asked to fill the Project Description Form on the web site, as seen in figures 1, which contains:

- Project description: fully describe the objective and requirements of the project.
- Number of students and departments
- Requirements courses for the project for every student (discipline related departmental courses).

Project Title	The Team Formation Problem for Graduation Project Selection
Project Summary:	
Project Requirements: It is vital that instrumentation, experimental equipment, computer software etc, be functional at the start of the project. Please indicate your requirements as follows:-	
i) Equipment service/repair calibration etc.	----------
ii) Technician effort prior to project	----------
iii) Technician effort during the project	----------
iv) Visits for data collection off-campus	----------
v) Materials & other consumables	----------

Student Requirements

Program	Course 1	Course 2	Course 3
INDE			
INDE			
CMPE/ISE/MIS			

Figure 1: Project Description Form

2.2 Attributes Classification and Questionnaire

There are two major attribute classifications for each student, the Academic attribute and Behavioral attribute. The Grade attribute places students in categories base on their performances and departmental courses they have taken while the behavioral attribute deals with the physical and emotional behavioral state of students.
Emotional state of humans mostly determines their actions in certain activities. For example, if a certain student has issues of 'quick to anger', other students will have issues working in groups with them. The best way to handle people like this is to pair them with students who can tolerate such behavior and do not have similar emotions, which is students that are not easily provoked or those who are slow to anger. The behavioral attribute can further be broken down into five sub-categories.

2.2.1 Academic Attribute

Performance of the student in their departmental courses is defined as Academic attribute. In CIU Engineering Faculty, there are ten departments and for each department ten departmental courses have been selected which are used by students in their graduation projects. For determining Academic attribute, letter grade of students have been entered for courses they passed. Following table contains list of those departments and selected departmental courses.

Table 1: Departmental Course List

DEPT.	Course 1	Course 2	Course 3	Course 4	Course 5	Course 6	Course 7	Course 8	Course 9	Course 10
Civil Eng.	CVLE262	CVLE222	CVLE212	CVLE351	CVLE331	CVLE332	CVLE381	CVLE361	CVLE372	CVLE341
Industrial Eng.	INDE204	INDE212	INDE232	INDE372	INDE441	INDE221	INDE321	INDE341	INDE352	INDE433
Electrical Eng.	EELE362	EELE324	EELE321	EELE342	EELE234	EELE212	EELE202`	EELE262	EELE221	EELE212
Petrol, Oil and Gas Eng.	MCLE270	ENRE404	ENVE202	EELE342	MCLE476	ENRE405	ENRE402	EELE234	MCLE371	INDE352
Computer Eng.	CMPE214	CMPE226	CMPE213	CMPE242	CMPE313	CMPE314	CMPE381	CMPE361	CMPE372	CMPE331
Bioengineering	BIOE213	BIOE401	BIOE112	BIOE308	BIOE252	BIOE252	BIOE305	BIOE101	BIOE361	BIOE302
Environmental Eng.	ENVE343	ENVE104	ENVE201	ENVE202	ENVE206	ENVE305	ENVE301	ENVE402	ENVE411	ENVE431
Energy Systems Eng.	ENRE315	ENRE404	ENRE308	ENRE403	ENRE306	ENRE403	ENRE402	ENRE405	ENRE302	ENRE303
MIS	MIS479	IT102	ITEC101	WP101	ISE100	ISE464	MIS479	MIS402	WP102	ISE400
Mechanical Eng.	MCLE222	MCLE270	MCLE475	MCLE212	MCLE372	MCLE445	MCLE476	MCLE303	MCLE312	MCLE371

As defined in the Project Description Form, students who took required course for a project will become a candidate for that project. One among those candidate students will be assigned to that projects by the Assignment Algorithm.

2.2.2 Behavioral Attribute

The Big Five personality traits are Openness, Conscientiousness, Extraversion, Agreeableness, and Neuroticism. These five factors are assumed to represent the basic structure behind all personality traits (John M. & Grohol P. 2019).

1. **Openness**: students in this category are open to others, they share ideas and are always open to new experiences, which will guarantee that they will agree to work with other people's ideas and methods. Two or more can be placed in the same group.
2. **Conscientiousness:** conscientious people tend to be efficient and organized. They are mostly dependable. They are people who will not want to participate much in a group work, as they will always want to work singly. Though they might be hardworking, they cannot be put as group leaders. Maximum of two in a group.
3. **Extraversion**: Extraversion people enjoy being around people more than being alone. They get their energy from being around others, so they tend to be more sociable. People in this category will be good leaders if appointed, as they will always try to bring the group together. Two or more can be placed in a group.
4. **Agreeableness**: High scorers for this trait are often trusting, helpful and compassionate. This checks if an individual will relate easily with other group members, especially strangers. Two or more can be placed in the same group.
5. **Emotional stability**: People with high scores for this trait are usually confident and do not tend to worry often, they can be appointed as group leaders because they are mostly focused. Though focused, they will always want to be in charge of every group activity. Not more than one in a group.

Table 2: Behavioral Attribute Questionnaire

No	QUESTION	EXPLANATION
1	Will you love to work on topics from other departments?	The answer to this question will help narrow down topic selection to the topic the student is interested in, which will increase the student's participation in the group work. (**TOPIC PREFERENCE**) ***Agreeableness.***
2	Do you prefer working in a large or small group of people? (from 1 for very small to 10 for very large)	This question will help in placing students in topics with large or small group of participants. **(GROUP NUMBER PREFERENCE)** ***Conscientiousness.***
3	Do you prefer telling people what to do or prefer being told what to do? (from 1 for being told what to do to 10 telling people what to do)	This will help pick out those who want to be leaders and want to control their groups so they can be distributed evenly to get all group works done. **(GROUP LEADER PREFERENCE)** ***Emotional stability.***
4	How deep do you like group work?	This will give idea on how members love group work. **(LOVE FOR GROUP WORK)** ***Openness.***
5	How deep do you participate in a group works?	This will give full idea and help categorize students on level of group work participation. **(MEMBERS PARTICIPATION)** ***Extraversion***
6	At what level (1 – 10) will you like to help other group members do their own part of work?	This will how members who can help other group members to make sure the group work is completed. **(DEDICATION TO COMPLETION)** ***Emotional stability.***
7	In estimation, how many group works have you participated in? (from 1 to 10 or more)	This will give the level of experience individuals have in a group work **(GROUP WORK EXPERIENCE)** ***Extraversion.***
8	How much time can you dedicate to your group work? (from 1 to 10 or more)	This will point out those who will put full effort in achieving the goal of the group work. **(GROUP WORK DEDICATION)** ***Emotional stability.***
9	Do you know how to lead people in a group work? (from 1 for no experience to 10 for very experienced in leader people)	This question will help point out those who can and will want to control a group work **(GROUP LEADER SELECTION)** ***Emotional stability.***
10	Do you love to meet new people? (from 1 for don't like meeting new people to 10 for love meeting new people)	This will show students who won't mind working with anyone, not necessarily friends **(FAMILIARIZATION/MEMBERS ACCEPTANCE)** ***Openness.***
11	Among this three, which will you classify as your attitude towards others. Polite(P), Neutral(N), Rude(R)	This will tell the way of approach of group members towards each other.

Measuring scale used in the questioner is from 1 to 10, 1 being very poor and 10 being very good.

- Questions 4 and 10 are used to check students Openness → Score must be > 7 to be qualified in this group.
- Questions 1 and 6 are used to check students Agreeableness → Score must be > 6 to be qualified in this group.
- Questions 2, 5 and 7 are used to check students Extraversion Score must be > 7 to be qualified in this group.
- Questions 3 and 11 are used to check students Conscientiousness. Score must be > 8 to be qualified in this group.
- Questions 8 and 9 are used to check students Neuroticism. Score must be > 6 to be qualified in this group.

3. ASSIGNMENT ALGORITHM

3.1 Assignment Algorithm

The grouping of students and assignment of projects depend on the characteristics of that project such as course requirements and the constraints that must be followed.

In the case here, students are to be assigned into group's base on their characteristics, which was obtained using a questionnaire and then assigning project topics to those groups. To achieve successful placements, we tried to

maximize the benefits of each student and followed some constrains which gave us the possibility of grouping and placement.

3.2 Algorithm Steps

1. Project topics from different departments are been saved in the system with their departmental and course requirements.
2. The system will pick a non-assigned topic from list of topics.
3. Then pick students from table of required department that have not yet been assigned topics.
4. Then the system will check the sum of their scores on the required courses for that project topic.
5. The student with the highest sum will be selected and assigned to that project topic.
6. The whole process will repeat itself until number of students required for that topic is reached.
7. The loop continues until all students and topics have been assigned.

3.3 Database Requirements and Constraints

- A list of students is saved in database according to their departments and their departmental course grades.
- Each department has its identification number. E.g. computer engineering is department number '5'.
- All project topics are saved using their numbers in the database e.g. project 1 = 1, project 2 = 2 … project 20 = 20.
- A sample of a saved project topic with its complete requirement will look like this: 3((5,1,5), (2,2,6), (2,2,6), (10,3,7)), topic number 3 requires courses '1' and '5' from department number 5, courses '2' and '6' from department number 2, courses '2' and '6' from department number 2 and course '3' and '7' from department number 10.
- Grades are out of 4 depending on the letter grades, which are from (A (4) to D (1))

Table 3: letter Grade to Point Table

NO	LETTERS	POINTS
1	**A**	**4**
2	**A-**	**3.7**
3	**B+**	**3.3**
4	**B**	**3**
5	**B-**	**2.7**
6	**C+**	**2.3**
7	**C**	**2**
8	**C-**	**1.7**
9	**D+**	**1.3**
10	**D**	**1**
11	**D-**	**0.7**
12	**F**	**0**

- Score for empty course is zero (0). (Courses that student have not taken yet) for students who failed a course or might have been delayed for some reason.

Students List Tables (table i)

P.NO. = Project Number GIVEN
C1 = Course 1
S.NO = Student Number

Table 4: table showing how unselected students will appear

CMPE(5)											
S.NO	**C1**	**C2**	**C3**	**C4**	**C5**	**C6**	**C7**	**C8**	**C9**	**C10**	**P.NO.**
1234	1	2.3	1	3.7	4	2	1.7	2	1.3	2	0
2345	3.7	2	1	2	4	3	1	3.7	1	2	0
3456	1.7	2	1.7	4	2	2.7	1	2	2.7	3.3	0
4567	2.7	2	1	.3	4	2	3.7	3	1	2	0

3.4 Selection Method

"Select project topic to be given to students"
Project '3' selected which has the following requirements
3(, (5,1,5), (2,2,6), (2,2,6), (10,3,7)).

3.4.1 Requirement Explanation

- One student from CMPE (5) department who is good in 'database' (1) and 'visual programming' (5).
- Two students from IENG (2) department who are good in 'modelling and optimization' (2) and 'operations research' (6).

- One student from MIS (10) department who is good in 'web development' (3) and 'web design' (7).

3.5 Pseudo code

Default point score before selection of project topic is '0'

```
Default Course max = 0
y = (y1, y2, y3, … yn) "number of students"
k = (k1, k2, k3, …, k10) "for 10 departmental courses"
x = "department"
j = "students in group"
i = groups = (i1, i2, i3, …, i20)
z = "project assigned"
        For Project (i, j, k)
                Group = i1(j1, j2, j3, j4)
                Find =j1(x, y1, z12)
        If j1(x, y1, z12) ≠ 0
                Skip y1.
        Else If j1(x,y1,z12) = 0
        Sum Course points = y1(k1 + k2)
                        If (k1 +k2 = course max)
                                Δ course max = course score y1
                        Else If (k1 + k2 > course max)
                                Δ course max = course score y1
                        Else If (k1 + k2 < course max)
                                Course max = course max
                        End
                End when yn = y15
        Assign project 'i1' to yn (course max)
End when "j" = 4
End when "i" = 20.
```

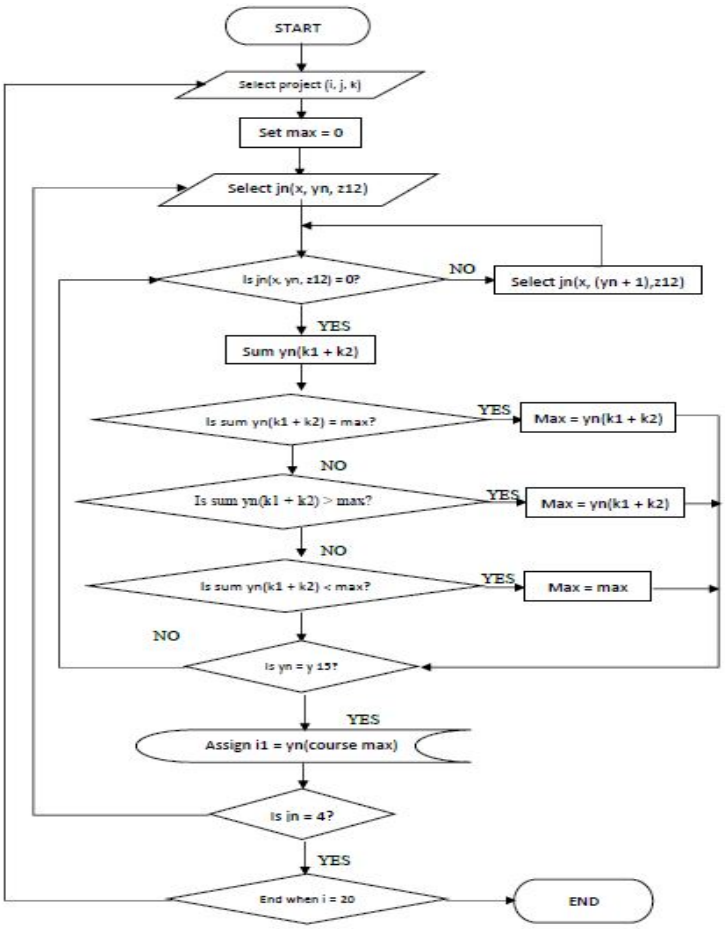


Figure 2: Algorithm Flow Chart

"Table below will show how selected students will appear in their departmental table after selection."

P.NO. = **Project Number**
C1 = **Course 1**
S.NO = **Student Number**

Table 5: How a Selected Student will appear

CMPE(5)											
S.NO	**C1**	**C2**	**C3**	**C4**	**C5**	**C6**	**C7**	**C8**	**C9**	**C10**	**P.NO.**
1234	1	2.3	1	3.7	4	2	1.7	2	1.3	2	0
2345	**3.7**	**2**	**1**	**2**	**4**	**3**	**1**	**3.7**	**1**	**2**	**3**
3456	1.7	2	1.7	4	2	2.7	1	2	2.7	3.3	0
4567	2.7	2	1	.3	4	2	3.7	3	1	2	0

4.WEBPAGE INTERFACE

The programming tools used in creating the webpage are CSS3, Java Script, PHP, my SQL and HTML 5, though PHP being the core programming language used. Below are some of the properties in which we brought into consideration during our webpage development.

- User Friendly
- Clarity
- Responsive
- Efficiency
- Consistency

The system is developed as a webpage to increase ease of access and reachability to all parties (students and lecturers).

4.1 Welcome Page

This page is the welcome page in which a user will see when he or she enters the webpage link. The welcome page contains information about the webpage, the student login and the lecturer login.

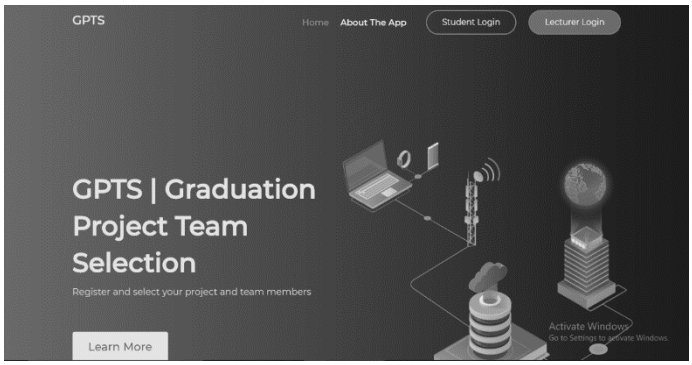


Figure 3: Welcome/Home Page

4.2 Login Page

The student login page is where the students go to login to the webpage. The username and password of all students is the same with the one of their school portal. Which means there is no need to create a username or password and the same implies to lecturer login.

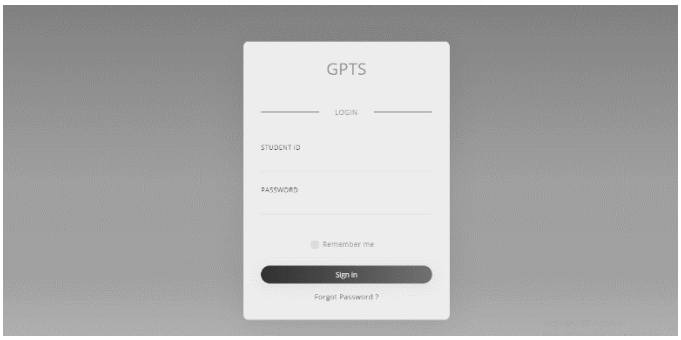


Figure 4: Login Page

4.3 User profile

This page is the display of all the information of the user such as name, email address, home address etc. the user profile is also taped from students/lecturers school profile, therefore having the exact information as the individual's school profile.

Figure 5: User Profile

4.4 Topic proposal

This page is where students go to propose or suggest a topic. This page is a suggestion page for the students. They can suggest or propose topics they feel are important and also should be included in the list of project topics. The student suggesting the topic will write the name of his or her topic and also provide the topic description and requirements.

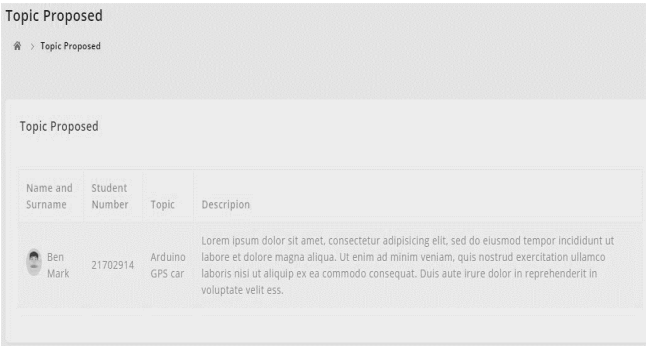


Figure 6: Topic Proposed by Student

4.5 Lecturer page

Lecture login page contains the same information as the student login page. A student cannot login on the lecturer's login page and vice versa. The lecture profile contains the following pages:

4.6 List of students

This page displays the list of students with their grades from departmental courses only. Since the matchmaker makes use of only their departmental courses, the profile will hold only their departmental courses, in which the grades will be scanned and used during matchmaking.

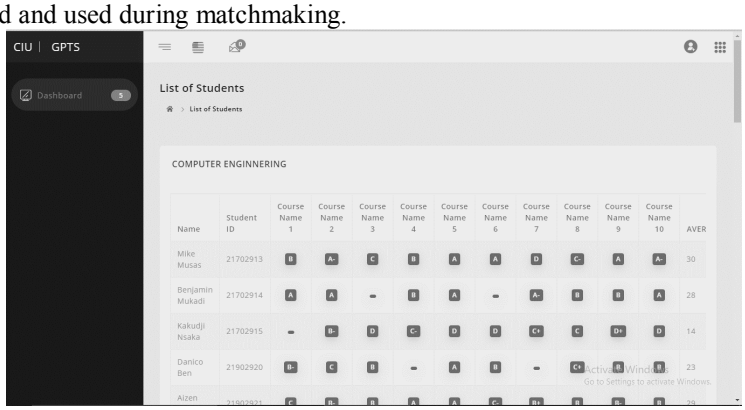


Figure 7: List of Students with Grades

4.7 Matching Page

This generates and creates groups for all the students in the system. The Matching page is the most important page in the system as it holds the major responsibility of the system, which is generating and pairing of students into groups. First, student's information and grades of their departmental courses are stored in the system. When the generate button is clicked, the system runs the algorithm shown in chapter three and then automatically pairs students according to their requirements. After generating the groups, it displays all students in their groups,

tagging them to their proposed topics. The matching page is easy to operate, as it requires just a click of a button to generate the groups.

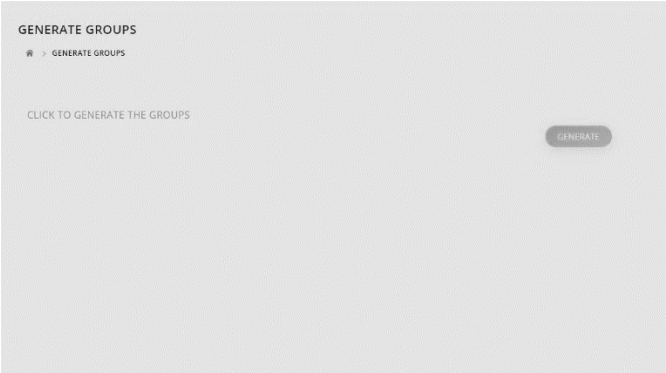


Figure 8: Matchmaker before Matching

CONCLUSION

Although the solution to group placement was not an optimal one, but a feasible and usable solution to project grouping problem was developed. In this study only academic performance of students had been used for group assignment which will ease the allocation of project topics to students and team member's selection. A general methodology is been designed on how the Graduation Project Group assignments can be done in the CIU Faculty of Engineering. Personal characteristics which are defined as Behavioral attribute needs further study because of the validity check. After that, Behavioral attributes will be added to the developed assignment algorithm and achieve a balance in team member's ability, and maximize the effort or every group member.

As a future work inclusion of Behavioral attributes will need better algorithmic method, which may require use of Multi-objective optimization techniques and Metaheuristics for finding optimal group assignments.

REFERENCE

Andrew J. W. (2007). Solving the Generalized Assignment Problem: a Hybrid Tabu Search/Branch and Bound Algorithm. (*A doctoral thesis*) Loughborough University (0403694604).

J. Kallrath. (2004). Modeling Languages in Mathematical Optimization. Applied Optimization, Vol. 88, Kluwer, Boston.

Oliver E. (2004). Signal and Data Processing of Small Targets: Proceedings of the SPIE, Volume 5204, pp. 595-607.

S. Puntambekar, K. Nagel, R. Hübscher, M. Guzdial, and J.L. Kolodner, (1997). Intra-Group and Intergroup: *International Conference on* Exploration of Learning with Complementary Collaboration Tools.

Vittorio M. Matto R. (2008). Very Strongly Problems: an ant Colony Optimization Approach. *Journal* on Cybernetics and Systems, Volume 39, 395 – 424.

Yang L. (2014). Assignment Problem. *Educational Research on Placement Algorithm.* Vol 3.

Yiping L, Abrami, and J.C. Spence, (2000). Effects of Within-Class Grouping on Student Achievement: An Exploratory Model. *Education Research*, vol. 94.

THE ETHICAL AND LEGAL ASPECTS IN EMERGING TECHNOLOGIES: RETHINKING OPEN AND DISTANCE LEARNING

Seher Kaşıkara
av.s.kasikara@gmail.com

Gülsün MERİÇ
dr.dr.gulsun@gmail.com

ABSTRACT
Whereas digital technologies are advancing every day, Open and Distance Larning (ODL) is becoming a lifelong learning process. The design of emerging technologies (such as artificial intelligence, augmented reality, etc.), in this case, relies on expectations that affect how they will be implemented, complexity, impact on end-user autonomy, and appropriateness. As new technologies start to act more like humans, humans start to act more like robots so that there are radical societal challenges and changes. For Brad Smith, the President of Microsoft, there are several questions must be answered: How will this global transformation affect individuals and society?; what laws should be enacted to guide the march of progress in a digital world?; not just what computers can do, but also what they should do; etc. Therefore, not only do we need a new technology integration vision for learning, we need an ethical vision for emerging technologies in ODL. This paper will discuss the ethical and legal aspects of emerging technologies in ODL in terms of facing a new roles and responsibilities.

THE IMPORTANCE OF RISK MAPPING IN OPEN AND DISTANCE LEARNING: A CONTEPTUAL FRAMEWORK FOR MEGA UNIVERSITIES

Emre Dinçer
International Office, Aydın Adnan Menderes University, Aydın, Turkey
edincer@adu.edu.tr

Gülsün Meriç
Open Education Faculty, Anadolu University, Eskişehir, Turkey
dr.dr.gulsun@gmail.com

Seval Kardeş Selimoğlu
Faculty of Economics and Administrative Sciences, Anadolu University, Eskişehir, Turkey
sselimoglu@anadolu.edu.tr

ABSTRACT
Open and Distance Learning (ODL) is the learning environment for digital natives who were born and grew up in digital landscape. As ODL is dependent on technology, it can't be deprived of the risks that lightning fast developing new technologies pose. Every new technology comes along with new risks that have to be managed within the scope of ODL environment. Risk mapping is a risk analysis tool that visualize the risks that can be found out during initial planning phase of risk management process. It is usually presented with a two-dimensional matrix that helps defining the risks. This study aim to show usefulness of risk mapping for ODL institutions, especially in mega universities.
Keywords: Open and Distance Learning, Risk Mapping,

INTRODUCTION

Open and Distance Learning (ODL) is quickly turning into an acknowledged and key piece of the standard of educational frameworks in both developed and developing countries. Especially in developing countries, this growth trend was triggered by web-based technologies. And ODL provides numerous opportunities for developing countries to reach their educational objectives (Unesco: 2002). Open and Distance Learning (ODL) is the learning environment for digital natives who were born and grew up in digital landscape.

As ODL is dependent on technology, it can't be deprived of the risks that lightning fast developing new technologies pose. Every new technology comes along with new risks that have to be managed within the scope of ODL environment.

Risk mapping

Risk mapping is a risk analysis tool that visualizes the risks that can be found out during initial planning phase of risk management process. It is usually presented with a two-dimensional matrix that helps defining the risks. It is simply a list that includes all risk related to each other. It helps you to identify the risks in terms of probability and level of effect.

Probability	Threats Risk Score = Probability x Impact					Opportunities High (RED) / Med (YEL) / Low (GRN)				
0.90 Very Likely	0.05	0.09	0.18	0.38	0.72	High	High	High	Med	Low
0.70 Likely	0.04	0.07	0.14	0.28	0.56	High	High	Med	Med	Low
0.50 Possible	0.03	0.05	0.10	0.12	0.40	High	High	Med	Low	Low
0.30 Unlikely	0.02	0.03	0.06	0.12	0.24	High	Med	Med	Low	Low
0.10 Very Unlikely	0.01	0.01	0.02	0.04	0.08	Med	Low	Low	Low	Low
	0.05	0.10	0.20	0.40	0.80	Very High	High	Med.	Low	Very Low
	Example Impact Definitions – May Be Tailored to Each Project Objective Impact on an Objective (e.g. Cost, Schedule, Scope, Quality)									

Figure 1: Sample Risk Mapping Graph

METHOD

An inductive methodology was adopted, comprising two discrete elements: documentary and conceptual analysis. According to Thomas (2006), the purposes for utilizing an inductive methodology are to consolidate information into a short outline design; build up clear connections between research objectives and findings. Furnet (2004) discusses that Conceptual analysis is a technique that treats ideas as classes of objects, events, properties, or relationships. The method includes absolutely characterizing the importance of a given idea by distinguishing and determining the conditions under which any element is grouped under the idea being referred to.

Importance of visualization

In today's global economy and society, if anyone is asked about present situation or future related issues regarding companies, countries and societies, you will be told that there is disturbance, uncertainty (Haksöz, 2016). That is why, overseeing and communicating risks has turned into a skill which is urgent for economy and society. When the cognitive and communicative nature of human beings is considered, Visualization has the absolute advantage in assessing and understanding the risks. Maybe, that explains why many forms of diagrams and mapping methods are in use of daily business life (Eppler & Aeschimann, 2009). As Hahn et al (2007) discusses that In their study, they have found the proof that when the risks are visualized, it is usually better at showing risks than simple text explanations. Accordingly, Rahl (2003) points out the need for risk reports that are simple and understandable. He thinks that these kind of reports can maximize value for beneficiary.

The primary advantage of visualization of risk is clarity (Eppler & Aeschimann, 2009). When it is "clear and simple", it can be fully understood by stake holders that share the risks (Cutter, 2008). During risk management process, risk visualization plays an important role not only for risk managers but also other stakeholders (Eppler & Aeschimann, 2009). Horwitz (2004) thinks that risk visualization can be "a key competent" for understanding the risks.

Importance of risk mapping at mega universities

A new type of university that is called mega university appeared 30 years ago. There are 57 mega universities in 25 countries (Berberoğlu & Berberoğlu, 2015) and the number seems likely to increase along with the demand in ODL environments. Mega universities are higher education institutions most of which are open universities that has more than 100,000 students (Rogers, 2009). Definition of mega university holds three criteria: Distance Learning, Higher Education and size (Daniel, 1996). Because of its size, it holds enormous educational, economic and logistical difficulties while serving a very large number of students (Latchem et. al, 2006). With its massive and complex structure, mega universities can be assumed as they are open to risks more than conventional higher educational institutions since they are dependent on technology that is developing with overwhelming speed. That speeds also change and shape the society along with educational trends. That is why, mega universities should take on the risk to survive in the age of uncertainty. In terms of sustainability and manageability, it is usually the best to manage risks in a simple way. From that point of view, risk mapping may be assumed as a convenient risk management tool for mega universities.

FINDINGS

When *Google Books NGram Viewer* is used to show the trend for the key words "risk mapping" and "mega universities" in the corpus books in English during 1960–2008, you get the Figure 2.

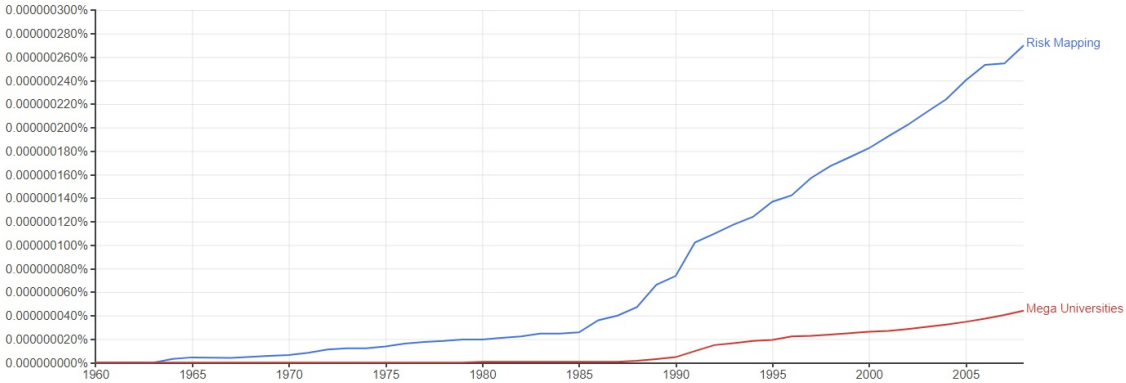


Figure 2 Google NGram Viewer results for "risk-complexity-uncertainty" in the *Corpus of English Books* (1960–2008).

It clearly shows that although the use of "Risk Mapping" and "Mega Universities" is increasing, the occurrence of "risk mapping" is increasing much faster, especially after the 1990s. Moreover, to our knowledge, there are no scientific studies to date that examine the visualization of risks at mega universities. These findings shows that there is not enough empirical data for risk management at mega universities

Quality assurance and risk management

Although quality assurance and risk management might seem like different study topics, they are highly interrelated because in an enterprise, how can we implement quality assurance procedures without considering proper risk management process? In a risk aware institution or enterprise, quality assurance is made sure by assessing probable risks while using proper tools that are usable by everyone. Hence, it can be said that risk mapping tool made available to be used by every department at a mega university is an asset in terms of quality assurance procedure and risk management process.

CONCLUSIONS

This study adopts an inductive approach to develop a framework summarizing perceptions of what constitutes 'successful' integration of risk mapping tool at mega universities. It tries to explain why visualization of risks is important at mega universities by using risk mapping assessment tool. After reviewing literature and framing a concept; it concludes that for sustainability and quality assurance issues, it might be crucial to take advantages of risk visualization.

As Daniel (1996) emphasizes the mega-universities are an important resource for the future so it is vital to strengthen them. After the revolution these institutes created within the scope of higher education, it is very important that mega universities sustain their presence in ODL environments. If they can't manage the risk in a simple way, it will be nonsense to talk about educational equity.

REFERENCES

Berberoğlu, N., & Berberoğlu, B. (2015). Grouping the mega university countries according to their similarities. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, *174*, 2153-2159.

Bresciani, S., & Eppler, M. J. (2009). The risks of visualization. *Identität und Vielfalt der Kommunikations-wissenschaft*, 165-178.

Cutter, S. (2008). Keep representations simple for effective communication. *A. Bostrom, St. French and S. Gottlieb (eds.) Risk Assessment, Modeling and Decision Support: Strategic Directions. Berlin/New York: Springer*.

Daniel, J. S. (1996). *The mega-universities and the knowledge media: Implications of new technologies for large distance teaching universities* (Order No. MM10836). Available from ProQuest Dissertations & Theses Global. (304286015). Retrieved from https://search.proquest.com/docview/304286015?accountid=7181

Eppler, M. J., & Aeschimann, M. (2009). A systematic framework for risk visualization in risk management and communication. *Risk Management*, *11*(2), 67-89.

Furner, J. (2004). Conceptual analysis: A method for understanding information as evidence, and evidence as information. *Archival science*, *4*(3-4), 233-265.

Hahn, D., Shangraw, R., Keith, M., & Coursey, D. (2007, January). Does visualization affect perceptions of ethically complex policy decisions: an experimental study. In *2007 40th Annual Hawaii International*

Conference on System Sciences (HICSS'07) (pp. 96-96). IEEE.
Haksöz, Ç. (2016). *Risk intelligent supply chains: how leading Turkish companies thrive in the age of fragility*. CRC Press.
Horwitz, R. (2007). *Hedge fund risk fundamentals: solving the risk management and transparency challenge* (Vol. 36). John Wiley & Sons.
Jung, I. (2005). Quality assurance survey of mega universities. *Perspectives on distance education: Lifelong learning and distance higher education*, 79-98.
Latchem, C., Özkul, A. E., Aydin, C. H., & Mutlu, M. E. (2006). The Open Education System, Anadolu University, Turkey: e-transformation in a mega- university. *Open Learning: The Journal of Open, Distance and e-Learning*, *21*(3), 221-235.
Moore, M. & Tait, A. (2002). Trends, Policy And Strategy Considerations. Retrieved from https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000128463.
Rahl, L. (2003). *Hedge fund risk transparency: Unravelling the complex and controversial debate*. Risk books.
Rogers, P. L. (Ed.). (2009). *Encyclopedia of distance learning*. IGI Global.
Thomas, D. R. (2006). A general inductive approach for analyzing qualitative evaluation data. *American journal of evaluation*, *27*(2), 237-246.

THE QUALITY IN ARCHITECTURE EDUCATION: ACCREDITING EXPERIENCE OF GTU DEPARTMENT OF ARCHITECTURE

Elif Özlem Aydın
Architecture Faculty, Gebze Technical University, Kocaeli, Turkey
ozlemoral@gtu.edu.tr

Saniye Karaman Öztaş
Architecture Faculty, Gebze Technical University, Kocaeli, Turkey
saniyekaraman@gtu.edu.tr

Kutlu Sevinç Kayıhan
Architecture Faculty, Gebze Technical University, Kocaeli, Turkey
sevinc@gtu.edu.tr

Seher Güzelçoban Mayuk
Architecture Faculty, Gebze Technical University, Kocaeli, Turkey
sgmayuk@gtu.edu.tr

ABSTRACT
Quality assessment in higher education is carried out with accrediting bodies with different disciplines authorized by the Higher Education Quality Council (THEQC) and, through ISO quality certificates issued by various institutions and organizations in Turkey. In this context, Architectural Accrediting Board (MIAK), which aims to improve the education quality of architectural programs, carries on works as an accrediting body authorized by the THEQC. In this study, the process of the Gebze Technical University and Architecture Undergraduate Program (as a part of this university) that have experienced different evaluation processes (THEQC visit, MIAK and ISO 9001/ 10002 Quality Management System) between 2017- 2019 is assessed. In this way, it is aimed to reveal the problems affecting the quality of the architectural education process and the differences/incompatibilities among different quality management systems. On the other hand, despite the difficulties in the process, schools accredited by MIAK do not have international equivalence because the architectural education period in Turkey is not at international standards. As a result of the study, it is emphasized that the requirements of finding common ground on a national and international scale to increase the quality in higher education and that the program-specific quality should not be ignored.
Keywords: Higher Education, Architecture Education, Quality, MIAK, GTU, Architecture Program

INTRODUCTION
There are some national accreditation bodies to improve the quality of education in Turkey. Higher Education Quality Council (THEQC) founded in 2015 and aimed at strengthening the quality management system in higher education takes part in the authorization and recognition activities of accreditation bodies in Turkey. In this context, Architectural Accrediting Board (MIAK) was founded in 2006 with the support of the Chamber of Architects of Turkey (CAT) and Architecture Schools' Department Heads Communication Group. MIAK aims to improve the education of architecture through accreditation and to raise the welfare of society by educating better trained and high-quality architects. To achieve this goal, MIAK

- regulates and applies the evaluation and accreditation process of architectural programs in detail.
- gives technical information to the departments of architecture and related institutions in the evaluation of architectural education.
- ensures that all necessary arrangements are made to make a peer-based external evaluation process transparent, fair and impartial (url1)

ISO9001: 2015, which is one of the standards of quality management systems prepared by the International Standard Organization, is defined as a system that can be applied to all organizations without any discrimination (url2). And ISO10002: 2018 Customer Satisfaction Management System is defined as a management approach that enables the company to establish and develop more profitable and long-term relationships with its potential customers (url3).

There are differences in the evaluation conditions of THEQC, MIAK, and ISO Quality Management Systems during accreditation processes in Turkey. For instance, ISO defines the student as an external stakeholder-client and has a quality approach across all programs in higher education; on the other hand, THEQC and MIAK define the student as an internal stakeholder and have a quality approach specific to the architecture program. This makes

it difficult for architecture programs that try to obtain more than one quality certificate to meet in a common ground and to obtain certification processes. Despite the difficulties in the process, the schools accredited by MIAK have no equivalence on the international platform due to the architectural education period. At least 5 years are mandatory for architectural education in the EU, Europe, and Africa. The compulsory education period of 5 years is not considered sufficient for the practice of architecture, and in many countries, experience and professional examinations are a prerequisite (Güçhan, 2018, url4).

Gebze Technical University (GTU) Department of Architecture has started its undergraduate education in the 2008-2009 academic year. The undergraduate program of the department has been established within the framework of the criteria of national and international accreditation committees in the field of architecture. A holistic approach has been adopted in which design studios form the basis of undergraduate education and are supported by the knowledge and skills provides in other courses. Besides, the program is supported by technical and non-technical elective courses to diversify the professional competencies of the students. It is aimed at educating original and creative professionals that are capable of conducting scientific research, are questioning information and thinking critically, are using modern technology, have sensitive to social and environmental problems, are considering structure-user relationships, are making sustainable designs (GTU department of architecture- self-assessment report, 2017).

GTU Architecture undergraduate program has experienced three different quality assessment processes as MIAK, THEQC and ISO between 2017 and 2019. In this study, it was aimed to evaluate the program's accreditation processes of THEQC, ISO 9001/10002 and MIAK, to reveal the problems affecting quality in the undergraduate program, and differences/incompatibilities between different quality management systems. For general information about the program in MIAK accreditation conditions; inadequate physical and information resources in terms of the resources related to the learning environment, and increasing the number of students and the workload of the lecturers were evaluated as the factors affecting the quality of education for the architecture program. As for the education and training features of the program, educational degrees and curriculum, learning-studio culture, knowledge, skills, and competencies that the graduate should acquire were evaluated.

IMPORTANT INTERNATIONAL AND NATIONAL EFFECTIVE BODIES IN ARCHITECTURE EDUCATION

There are various international and national effective bodies in architecture education. National Architectural Accrediting Board (NAAB), The National Council of Architectural Registration Boards (NCARB), The Royal Institute of British Architects (RIBA), The Union of International Architects (UIA) are some of these international bodies. MIAK is a sole national effective system in Turkey for architecture education. In this section, firstly international effective bodies in architectural education will be mentioned.

- **The American National Architectural Accrediting Board (NAAB)**

The American National Architectural Accrediting Board (NAAB), which is the sole agency authorized to accredit professional degree programs in architecture offered by institutions with U.S. regional accreditation. It includes five core elements consisting of the evaluation by a non-profit organization, preparing a self-evaluation report by the program or institution, a visit by a team, judgments by peers who are trained and respond to the process at certain points along the way by the program. The NAAB system also relies on the work of students to demonstrate that the program is preparing all graduates with the knowledge and skills needed for the next steps in their careers, including experience and examination.

The NAAB certificate may be given for an eight-year, three-year, or two-year term of accreditation depending on the extent of its conformance with established educational standards. Accrediting is an ongoing process, and the programs are reviewed periodically. An architecture program seeking accreditation must go through several steps including a combination of several tasks such as self-study, peer review, preparation of visiting team report, judgment by the NAAB, and ongoing external review. The NAAB certificate does not guarantee registration, although it meets the education requirement for registration in all 54 U.S. jurisdictions (url5).

- **The American National Council of Architectural Registration Boards (NCARB)**

NCARB is a nonprofit organization made up of the architectural licensing boards of 55 states and territories in U.S. NCARB, in collaboration with licensing boards, facilitates the licensure and credentialing of architects to protect the health, safety, and welfare of the public by developing and administering national programs for licensure candidates and architects.

The requirements for NCARB certification are evaluated under three categories as education, experience, and examination. Regarding education, holding a professional degree in architecture from a program accredited by

National Architectural Accrediting Board (NAAB) or the Canadian Architectural Certification Board (CACB) is the requirement for NCARB certification. U.S architects without a degree from a NAAB- accredited program can apply for the certification through the education alternatives such as architectural experience programs or NCARB certificate portfolio. Foreign architects need to have a recognized degree or education credential in an architecture program that leads to registration/credential to practice architecture in a foreign country. And they have to complete two programs required for licensure in the United States: the Architectural Experience Program (AXP) and the (ARE) (url6).
Regarding experience and examination, it is need to complete the Architectural Experience Program and pass the Architect Registration Examination (ARE) for NCARB certification (url6).

- **The Royal Institute of British Architects (RIBA)**

RIBA is a global professional membership body driving excellence in architecture in the U.K. RIBA serves its members and society in order to deliver better buildings and places, stronger communities and a sustainable environment (url7). It has the authority to supervise the curricula and standards of architecture schools to ensure professional competence.

- **The Union of International Architects (UIA)**

UIA was founded to unite the world architects through a federation of their national organizations. From the 27 delegations present at the founding assembly, the UIA has grown to encompass the key professional organizations and architects in 115 countries and territories worldwide. It is an international non-governmental organization recognized by UNESCO (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization) as the only architectural union operating at an international level. The UIA is directly related to architectural education in the world and bears the responsibility in this regard (url8).

UIA Validation Council for Architectural Education charter which revised in 2017 aims to create a global network for architectural education. Experiences within which individual achievements can be shared by all and that it will enhance the understanding that architectural education constitutes some of the most significant environmental and professional challenges of the contemporary world (url8).

As per Architecture and Education Assembly that firstly held in 2001, the bodies/ stakeholders that are working on architectural education in Turkey are listed below. At this assembly organized every two years to address architectural education, these bodies/stakeholders come together and evaluate the problems of education. The bodies are;

- The Chamber of Architects (TMMOB)
- Foundation for Architecture- Turkey (MIEV)
- Deans Council of Architecture Faculty (MIDEKON)
- The Communication Group of the Heads of Architecture Schools (MOBBIG)
- National Architectural Accrediting Board (MIAK)
- Architectural Profession Acceptance Committee
- Continuing Professional Development Center
- Architecture Research Center
- Internship and Professional Practice Coordination Committee
- Architecture Education Association
- Student Representation

MOBBIG, which gathers twice a year since 1996, and MIAK founded with the support of MOBBIG, The Council of Higher Education and The Chamber of Architects are referred below.

- **The Communication Group of the Heads of Architecture Schools (MOBBIG)**

One of the most important bodies of the architectural academic community in Turkey is MOBBIG. With the increasing need for communication on issues related to the management of the architecture departments and the educational programs, meetings have been organized on specific topics attended by heads of the architecture department and/or agents, especially since the mid-80s.

The meeting accepted as MOBBIG I was organized at Istanbul Technical University in 1996 to discuss the possibility of increasing the architectural education period to 5 years and the studies initiated by some architecture departments on this subject. It was mentioned as the “Meeting of the Heads of Architecture Departments" in its final report and was expected to be continuous. With its 49th meeting held in November 2019, it continues to work on Architecture Education (url10).

- **National Architectural Accrediting Board (MIAK)**

The main objective of MIAK who carries on works in Turkey since 2006, is to evaluate architecture education and develop it through competency works. Thus, it is aimed to raise the welfare of society by educating better trained and qualified architects (url1). For this purpose, MIAK, which proposes policies and criteria on the evaluation of architectural programs and competence, and also reviews the policies, methods and evaluations criteria in force, is based on 1997 MOBBIG Accreditation Report, NAAB, RIBA, UIA-UNESCO Certificates, Association for Evaluation and Accreditation of Engineering Programs (MUDEK) Certificates, European Association of Architectural Economists (EAAE) Certificates, Regulation for Academic Evaluation and Quality Assessment of Higher Education Institutions, Higher Education Founding Council (HEFCE), and the European Commission's Architects Directive.

MIAK, which is a legal and independent organization established by the Regulation of the Chamber of Architects Accreditation Board, has adopted the principle of voluntarism, the applications for MIAK include volunteering, and the members of the body and visiting teams work voluntarily. It is noteworthy that MIAK is recognized by national bodies such as TMMOB, Higher Education Council and THEQC, but it does not have international recognition. MIAK is in negotiations with UNESCO, UIA, and RIBA, but four-year architecture education period in Turkey is a problem in terms of MIAK's international equivalence. It is stated that MIAK's certificate to be given to architecture programs under these conditions can be “Substantial Equivalence” in technical terms, not accreditation according to UIA norms (url1).

ACCREDITING EXPERIENCES OF GTU DEPARTMENT OF ARCHITECTURE

The experiences of the Gebze Technical University and Architecture Undergraduate Program in different evaluation processes (THEQC visit, MIAK and ISO 9001/ 10002 Quality Management System) between 2017-2019 are focused in this section.

- **The Higher Education Quality Council (THEQC) visit and Involvement Process to the ISO 9001/ 10002 Quality Management System**

Within the scope of The Regulation on Higher Education Quality Assurance and related processes, GTU submitted the Internal Evaluation Report (KIDR) of 2016 to the Higher Education Quality Board on 30.03.2017. As a result of the preliminary visit to the institution on 19.10.2017, the revised internal evaluation report was prepared on 30.10.2017. The evaluation team made a visit to Gebze Technical University on 26-30 November 2017.

ISO 9001 Quality Management System is accepted as a process in which the products or services of the organization are put forward as a result of an approach that is conducted in accordance with an accepted management system, and as a commitment to the continuity of product/service quality (Url 2). Considering the history of studies on quality in higher education in Turkey, it has been observed that international quality management standards, such as ISO 9000, have been adopted and accepted, that the studies have been carried out by major higher education institutions since the 1990s (Url 3).

Efforts to obtain ISO 9001 and ISO 10002 quality certificates at GTÜ were initiated in the last months of 2015 with the studies to create a strategic plan. The Strategic Plan of GTÜ (2017-2021) was finalized in June 2016. At the end of more than two years, GTÜ has been granted ISO 9001 and ISO 10002 quality certificates at both administrative and academic levels on 23.01.2018.

Since the 1990s, the experiences of higher education institutions carrying out studies on ISO 9000 documents are followed from the literature. The application of ISO 9001 to education and academic processes without any restructuring because it is a quality system originating from the industrial/commercial sectors and contains concepts and components related to these fields, has caused some problems in general for higher education institutions. In these studies; it is the necessity of the restructuring process to transform industry-based concepts into educational terms. As it is known, education-training phenomenon is not only focused on problem-solving based on concrete data, but also includes specific and ambiguous aspects whose results can be obtained over long periods of time. Therefore, assessment tools should be designed in such a way that they can cover all aspects of the field. It is known that the lack of clarity of adaptations for education and training brings wrong practices on an institution basis. The ISO 9001/10002 process that GTÜ has experienced in the last 2-3 years has not been fully internalized by the academic units mainly due to the reductionist approach of defining the student as “customer” and the educational activity as “mass production" in the production line of an industrial facility. Another problem is that it evaluates all educational activities carried out by the academician only through the student satisfaction survey applied at the end of the semester. It is known that the student's satisfaction criteria may not always be focused on his or her ideal academic development. Moreover, due to reasons such as the fact that the workloads without concrete indicators of academic staff in daily business life cannot find a response in the quality system, the need for adaptation of the standard to higher education has not been fully fulfilled in terms of academic and education- training in the last 20-25 years and this need continues.

MIAK Process
MIAK accreditation application was made on 24.02.2017 by the GTU Faculty of Architecture Undergraduate Program. MIAK self-evaluation report and its annexes were completed on 28 December 2017 and a preliminary report of the visiting team was presented before the institution visit. MIAK visit team examined on-site additional information stated on the self-assessment report, the place of the program within the institution, students and faculty works, studios, library, laboratory, spatial and hardware information about studios, and exchanged views with all stakeholders of the architecture program during the MIAK visit on May 21-23, 2018.

In the final report of the MIAK visiting team, the problems that affect the quality of the architectural education process in the GTU Architecture Undergraduate Program are stated. General evaluations and precautions that can be taken are indicated below in line with the final report of MIAK.

Resources related to learning environment:
Physical possibilities: In the 2018-2019 academic year, within the framework of MIAK preparations, an assessment was made on the state of physical conditions in the Department of Architecture of GTÜ Faculty of Architecture. In this process, starting of the undergraduate program of the Department of City and Regional Planning within the faculty and using of some education and training areas together, coming up the negotiations on the starting of the undergraduate program of the Department of Industrial Design; increasing student quotas were stated as threats in the swot analysis developed within the scope of GTU's quality management system compliance studies.

Figure 1: Physical facilities in GTU

The undergraduate program in the Department of Architecture started with 30 students in the 2008-2009 academic year, and the quota was increased to 80 in 2018-2019. This situation adversely affects the learning environment in terms of physical possibilities. In this respect, the MIAK final report emphasized the necessity of reorganizing the studios and equipment in parallel with the common space requirements and the student quota increase, and the necessity of the studios to be able to provide continuous production and exhibition order by eliminating the congestion in some studios. It was stated that the existing model studios, library, and computer laboratory were inadequate, and there can be a positive development in studio culture by improving studio equipment and physical environmental conditions.

In line with the MIAK final report, the Department of Architecture has developed long- and short-term solutions. A voluntary design team has been established in this respect. This team has designed "Architectural Street" in different stages, which seems to be possible to complete in the long term regarding the improvement of physical facilities. In the short term, decisions have been made to improve existing physical facilities. **Information sources:** It was stated that the existing model studio and computer laboratory should be improved, and the capacity of the library should be increased by the MIAK visiting team. Decisions related to the development of information resources are also determined by the program as short and long term.

Human Resources: Unpredictable natural causes, loss of academic staff due to layoffs and to 50d framework, inadequate administrative staff are stated as one of the threats in the MIAK interim report by the department.

Figure 2: Actors – Students and Faculty Members

In terms of education and learning characteristics of the program;

Education Degrees and Curriculum: The MIAK visiting team suggested name changes for some courses, and to increase and enrich art, culture and social courses as an elective course. It is also suggested that digital and analog representation tools should be used in a coordinated manner each semester and emphasized that the courses in professional practice and management sciences should be increased. In this direction, the architecture department has begun to work on transforming two different curriculums into one. The course name changes have been made and, new elective courses have been added to the curriculum by the instructors.

Learning/ Studio Culture: The contribution of all faculty members to the architectural design studios, the contribution of the theoretical courses to the coordination of architectural projects in the studio were found positive in terms of enabling a holistic approach by the MIAK visiting team. On the other hand, it was suggested that the studio teams should increase the horizontal and vertical communication. In this respect, it was aimed to organize the meetings held on the basis of the Building Design Department and to emphasize the importance and necessity of horizontal/vertical communication in these meetings.

Figure 3: Learning/ Studio Culture

The Knowledge, Skills and Competencies of the Graduate: It was stated that the questionnaires which were prepared for students and graduates by the university do not meet the MIAK Performance criteria in the MIAK report. Therefore, the MIAK visiting team could not evaluate the knowledge, skills and competencies of the graduates. It has been proposed to establish a graduate information system that will ensure regular communication with the graduates. In this direction, a questionnaire was prepared for the graduates of the Department of Architecture in accordance with the criteria of knowledge, skills, and competencies in the MİAK 2014 conditions document. The days of graduates traditionally are planned by the program.

The GTU Faculty of Architecture- Undergraduate Program was awarded a 3-year accreditation (July 9, 2018 - July 9, 2021) by MIAK as a result of the assessment made under MIAK Accreditation requirements (2014). The MIAK process has made a significant contribution to the Department in terms of better handling of the Undergraduate Education Program established in 2008.

CONCLUSIONS

GTÜ has carried out its accreditation activities on the basis of ISO 9001/10002, THEQC and faculty/department-based accreditation process at the same time in the last 3-4 years. Following the first visit and 1st year evaluations of the ISO 9001/10002 team, the management of GTU decided to continue the ISO 9001/10002 Quality Management System only through the administrative process in the 2020 evaluation, although there are no shortcomings in terms of the academic process. Through specific accreditation systems for faculties and departments, it is aimed to control the quality of education and academic processes of GTÜ as an institution that has already received some accreditation documents and is on the way to receiving some.

GTU Faculty of Architecture, Department of Architecture has been awarded 3-year accreditation by MIAK. However, the UIA-approved Architecture training period is five years and includes two years of internship. Although the undergraduate program of the GTU Department of Architecture has received national accreditation, its graduates are not recognized internationally due to the duration of education.

Although MIAK has been prepared according to international accreditation systems in terms of content, the barriers related to the duration of education have not been overcome yet. As stated in the Architecture and Education Councils, the academic community demands 5 years of academic education + 52 weeks of professional practice + continuous professional development for architectural education in Turkey. The Chamber of Architects (TMMOB), The Communication Group of the Heads of Architecture Schools (MOBBIG), Deans Council of Architecture Faculty (MIDEKON) continue to work in this direction. However, questions about how 5-year training and a minimum of 52 weeks of internship required for international recognition will come true in Turkey Architecture environment wait for solutions taking into account the opinions of all stakeholders in the framework of Architecture Education Policy by Higher Education Institution.

ACKNOWLEDGEMENT

The authors would like to thank the administrators of GTU who started the national and international training and accreditation studies at Gebze Technical University and all Architecture Department academic staff, who contributed to the process of preparing the Self-Assessment Report.

REFERENCES

Url1, http://www.miak.org/index.cfm?sayfa=calismaesaslari (date of access. 17.12.2019)
Url2, International Standard ISO 9001 (2015), Quality Management System- Requirements. https://www.iso.org/standard/62085.html (date of access. 17.12.2019)
Url3, International Standard ISO10002 (2018), Quality Management — Customer satisfaction — Guidelines for Complaints Handling in Organizations. https://www.iso.org/obp/ui/#iso:std:iso:10002:ed-3:v1:en (date of access. 17.12.2019)
Url4, Güchan, N. 2018, Mimarlık Eğitimi Akreditasyonu ve Türkiye'ye özgü sorunlar: 2003- 2018 https://yocam.bilgi.edu.tr/public/docs/calistay/sunumlar/miak-neriman-s-guchan.pdf (date of access. 17.12.2019)
Url5, https://www.naab.org/accreditation/information/ (date of access. 17.12.2019)
Url6https://www.ncarb.org/ (date of access. 17.12.2019)
Url7, https://www.architecture.com/about (date of access. 17.12.2019)
Url8, https://www.uia-architectes.org/webApi/en/about (date of access. 17.12.2019)
Url9, https://www.uia-architectes.org/webApi/uploads/ressourcefile/178/charter2017en.pdf
Url10, http://mobbig.org/ (date of access. 19.12.2019)

TRANSHÜMANST ÇAĞDA ÖĞRENME: EĞİTİMİN DÖNÜŞÜMÜ

Serap Uğur
serapsisman@anadolu.edu.tr

Gülsün MERİÇ
dr.dr.gulsun@gmail.com

ÖZET
2000 yıllarla birlikte hızla yaygınlaşan ve bir çok alanda kendine yer bulan yapay zeka, artırılmış gerçeklik, sanal gerçeklik, hologram, robotik alanındaki gelişmeler ve büyük veri ile şekillenen nesnelerin interneti, akıllı sistemler ve endüstri 4.0 teknolojilerinin yansımaları eğitim alanında da kendine yer bulmuştur. Bu gelişmelerle günümüzde yaygın olarak kullanılan dijital dönüşüm, aslında insanın dönüşümüne hazırlık sürecinin sadece bir ayağıdır. genetik alanında gerçekleşen çalışmalarla birlikte direkt insana yönelik teknolojilerin yaklaştırdığı teknolojik tekillik, yeni bir çağı başlatacak ve transhuman olarak adlandırılan teknoloji entegre edilmiş yeni insan formunun dönemini başlatacaktır. Transhuman'ın teknoloji ile gelişmiş bedeni, neuralink gibi çip sistemleri ile şekillenecek yeni zihinsel yapısı, öğrenmesinin de farklılaşmasına sebep olacaktır. bu yeni insan için yeni öğrenme yapılarının oluşturulması gereğini öngörmek kaçınılmazdır. Bu çalışmada, dönüşen insan için öğrenmede meydana gelebilecek değişimler ve öğrenme sistemlerinin ihtiyaçları ele alınacaktır.

TÜRKİYE'DE YABANCI DİL ÖĞRETİMİNE İLİŞKİN SORUNLAR

PROBLEMS OF FOREIGN LANGUAGE TEACHING IN TURKEY

Dr. Kerim Karabacak
İstanbul Universitesi-Cerrahpasa, Hasan Ali Yucel Education Faculty, İstanbul, Turkey
kerimk@istanbul.edu.tr

ÖZET
Bu araştırma durum belirlemeye yönelik olarak gerçekleştirilen nitel bir araştırmadır. Almanca öğretmen adaylarının Türkiye'de Almanca öğretimine ilişkin sorunların neler olduğuna yönelik görüşlerini almaya yönelik olarak gerçekleştirilen araştırmada, 2018 güz döneminde Almanca öğretmenliği 2. sınıfında öğrenim gören öğretmen adaylarının görüşleri alınmıştır. Örneklem amaçlı örnekleme yöntemlerinden tipik örnekleme yöntemine göre belirlenmiş ve 37 öğretmen adayından oluşmaktadır. Yapılandırmamış görüşme formunun kullanıldığı araştırmada verilerin analizinde içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. Yapılan içerik analizi sonuçlarına göre Almanca öğretmenliğinde öğrenim gören öğretmen adaylarının Türkiye'de Almanca öğretiminde yaşanan sorunlara ilişkin görüşlerinin "öğretim programları", "önem", "öğretmen", "Eğitim yönetimi", "Dilin özelliği" ve "öğrenci" olmak üzere altı ana temada toplandığı belirlenmiştir.
Anahtar kelimeler: Dil Öğretimi, Almanca öğretimi, Almanca öğretimindeki sorunlar, Yabancı dil öğretimindeki sorunlar

ABSTRACT
This research is held a kind of qualitative research that is a situation determination. In the research was carried out to determine of opinions of German Language teacher condidates about German Language Training in Turkey. The research'samply has been determined according to typical sampling method which is a kind of aimed sampling methods. 37 German Language Teacher candidates studying 2rd grade of Education faculty in 2018 were in the samply. A unstructured interview form was used to collect data.by researcher. The collected datas was analyzed through content analysis method. Occording to result of analyze were determined 6 topics that were problems. Determined 6 topics were "curricculum", "importance given German Language", "Teacher", "Educational Administartion", Characteristic of German Language" and "Student".
Keywords: Language Teaching, German Language Teaching, Problems of German Language Teaching, Problems of Foreign Language Teaching.

GİRİŞ

Bir iletişim aracı olan dil insanların bir birlerini doğru bir şekilde anlayabilmeleri, farklı toplumlardaki gelişmeleri takip edebilmeleri ve bu gelişmeleri kendi toplumlarına doğru bir şekilde transfer ederek kullanabilmeleri azısından oldukça önemlidir. Çok farklı coğrafyalarda çok farklı insan toplulukları bulunduğundan net bir şekilde sayısını vermek mümkün olmasa da dünya üzerinde 3000-5000 civarında kullanılan dil olduğu söylenebilir (Koç, 1996).

Insanlar doğduğu anda bulunduğu ortamda ana dilleri ile iltişim kurar. Ancak ilerleyen yıllarda farklı toplumları tanıma, diğer toplumların sahip olduğu hem maddi hemde manevi özellikleri öğrenme isteği duyarak anadilinden farklı dilleri de öğrenme isteğine sahip olabilirler. Bu nedenle örgün eğitim kurumlarında anadilden farklı bir dilin öğretimine yönelik programlar oluşturulmuştur. Türkiye'de ilkokulun ilk yıllarından itibaren yabancı dil öğretimine ilişkin programların yer aldığı görülmektedir. Daha üst öğrenim kademelerine doğru birinci yabancı dilin yanı sıra ikinci bir yabancı dile ilişkin programlarda yer almaktadır. Türkiye'de öğrencilerin öğrenim hayatının ilk yıllarında İngilizce birinci yabancı dil olarak öğretilmeye başlanırken, özel okullarda daha once başlamak ile birlikte ortaöğretimin ilk yıllarında ikinci bir yabacı dil öğretimine zaman ayrıldığı görülmektedir.
Türkiye'de ingilizceden sonra öğretilen ikinci yabancı dil olarak Almancanın 2., Fransızcanın 3. sırada (Tümen, 2006) yer aldığı görülmektedir. İkinci bir yabancı dil bilmenin önemi Türkiye'de farkında olunmasına rağmen yabancı dil öğretiminde istenilen düzeye ulaşılmadığı ve halen birçok sorunların yaşandığı (Demirel, 2004; Aküzel, 2006; Çelebi, 2006; Akdoğan; 2010; Şavlı, 2014; Kuşçu, 2017; Uslu, 2017; Karabacak, 2018) çeşitli araştırmalar ortaya koymaktadır.

Demirel'e göre (2004) dil öğretiminde okuma, dinleme, yazma ve konuşma olmak üzere dört temel beceri vardır. Bu nedenle bireylerin o dili konuşabilmesi, o dilde yazabilmesi, o dilde okuduğunu veya dinlediğini anlayabilmesi gerekir. Birey bir dile ilişkin bu dört beceriye sahip ise o dil tam anlamı ile öğrenmiştir. Türkiye'de ise bu dört becerinin tam olarak öğretilmesi hususunda bir takım sorunların bulunduğu yukarıda ifade edilen araştırmalarda belirtilmektedir. Bu araştırma da yukarıda ifade edilen araştırmlara benzer şekilde özellikle Türkiye'deki ikinci

yabancı dil olarak öğretilen Almanca öğretimine ilişkin sorunları öğretmen adaylarının görüşlerini alarak belirlemek ve çözüm önerileri ortaya koymak amacı ile gerçekleştirilmiştir.

Problem Cümlesi
Eğitim fakültesinin Almanca Öğretmenliği Anabilim Dalı'nda öğrenim gören öğretmen adaylarının, Türkiye'de Alamanca öğretimindeki sorunlara ilişkin görüşlerini nelerdir?

Araştırmanın Önemi
Türkiye'de yabancı dil öğretiminde istenen seviyeye ulaşılamadığı bilinen bir gerçektir. Bu konuda yukarıda ifade edilediği üzere bir çok araştırma gerçekleştirilse de halen sorunların giderilemediği görülmektedir. Bu araştırma bu noktada güncel sorunların ortaya konulması ve çözüm önerilerine yer verilmesi açısından önemli görülmektedir.

Sınırlılıklar
Araştırma yabancı dil öğretiminde Almanca öğretimi ve Almaca öğretman adayları ile sınırlıdır.

YÖNTEM

Araştırmanın Modeli
Araştırma, nitel araştırma yöntemleri arasında yer alan durum araştırması modelinde gerçekleştirilmiştir. Durum araştırmaları var olanı veya oluşmakta olanı derinlemesine inceleme olanağı sağlayan (Chiristenson, Johnson ve Turner, 2015) araştırma modelidir.

Evren ve Örneklem
Amaçlı örnekleme yöntemleri arasında yer alan tipik örnekleme yöntemine göre örneklem belirlenmiştir. Örneklem, 2018 Güz döneminde eğitim fakültesi Almanca öğretmenliği anabilim dalının ikinci sınıfında öğrenim gören 37 Almanca Öğretmen adayından oluşmaktadır.

Veri Toplama Araçları ve Toplanması
Veri toplama aracı olarak yapılandırılmamış görüşme formu kullanılmıştır. Yapılandırmamış görüşmeler ilgili alanda derinlemesine bilgi edinilmesini sağlar (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2008). Öğretmen adaylarına "Size göre Türkiye'de Almanca öğretimine ilişkin sorunları söyler misiniz?" sorusu yönlendirilmiştir. Veriler dersler başladıktan sonra dönem boyunca öğretmen adayları ile görüşmeler gerçekleştirilerek toplanmıştır.

Verilerin Analizi
Verilerin analizinde içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. Birbirine benzeyen veriler belirli kavramlar ve temalar çerçevesinde bir araya getirilmiştir. Daha sonra veriler anlaşılabilecek şekilde düzenlenerek yorumlar da bulunulmuştur (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Araştırmada içerik analizi yollarından "genel bir çerçeve içerinde yapılan kodlama" kullanılmıştır. Bu kodlamada daha önceden belirlenmiş temalara göre kodlama yapılır. Bu kodlama türü ayrıca temalar içerisinde alt temalar var ise onlara da yeni kodlar verilerek incelenir ve düzenlenir (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Yapılan içerik analizine göre Almanca öğretmenliğinde öğrenim gören öğretmen adaylarının Türkiye'de Almanca öğretiminde yaşanan sorunlara ilişkin görüşlerinin "öğretim programları", "önem", "eğitim yönetimi", "öğretmen", "dilin özelliği" ve "öğrenci" ana temalarında toplandığı belirlenmiştir. Bu ana temalar içerinde alt temaların yer aldığı da belirlenmiş ve ana temaların içinde yer alan alt temalara verilen cevapların tekrarlanma sıklığına (frekans) yer verilerek yorumlarda bulunulmuştur.

Bulgular

İçerik analizine göre oluşturulan temalar ve alt temalara ilişkin bulgular aşaıda verilmiştir:

Tablo 1. Öğretim Programları

Tema ve Alt Temalar	f	%
Öğretim Programları	**69**	**93,2**
Gramer ağırlıklı olması	11	15,9
Almanca'ya ayrılan ders saatinin yetersiz olması/az olması	7	9,46
Konuşmaya yönelik pratiğin olmaması	8	10,8
Pratiğe yer verilmemesi/Pratik eksikliği	7	9,46
Okumaya yönelik pratiğin olmaması	5	6,76
Yazmaya yönelik pratiğin olmaması	5	6,76
Dinlemeye yönelik pratiğin olmaması	4	5,41
Programın yetiştirilmeye çalışılması	4	5,41
Uygun öğretim yöntemlerinin kullanılmaması	5	6,76
Aktif öğrenmeye yer verilmemesi	4	5,41
Ders kitaplarının yetersiz olması	3	4,05
Kağıt üzerinde öğretilmeye çalışılması	2	2,7
Geleneksel öğretim yöntemlerinin kullanılması (eski yöntemler)	2	2,7
Derslerde ağırlıklı olarak anlatım yöntemlerinin kullanılması	1	1,35
Değerlendirmenin yazılı sınav sonuçlarına göre yapılması	1	1,35
Görüş belirtmeyen	5	6,76
Toplam	74	100

Tablo 1'de Almanca öğretmeni adaylarının öğretim programları teması kapsamında dil öğretimine ilişkin sorunlara yönelik görüşleri yer almaktadır. 37 Öğretmen adayının 34 ü bu konuda iki sorun ifade ederken bir öğretmen adayı bir, iki öğretmen adayı ise hiçbir görüş belirtmemiştir. Tablo incelendiğinde öğretmen adaylarının %15,9'u gramer ağırlıklı olmasının Almanca öğretimindeki temel sorunlarından birisi olarak göremektedir. %9,46 sı Almanca için ayrılan ders saatinin yetersiz olduğunu, %10,8'i konuşmaya yönelik pratiğin olmamasını, %9,46'sı pratiğe yer verilmemesini, %6,76'sı okumaya, %6,76'sı yazmaya, %5,41'i dinlemeye yönelik pratiğe yer verilmemesini Almanca öğretimindeki önemli sorunlardan kabul etmektedir. Öğretmen adaylarından %5,41'i programın yoğun olmasından dolayı yetiştirilmeye çalışılmasını, %6,76'sı uygun öğretim yöntemlerinin kullanılmamasını, %5,41'i aktif öğrenmeye yer verilmemesini, %4,05'i ders kitaplarının yetersiz olmasını Almanca öğretimindeki sorunlardan görmektedir. Öğretmen adaylarının %2,7'si Almancanın kağıt üzerinde öğretilmeye çalışılmasını, %2,7'si geleneksel öğretim yöntemlerinin kullanılmasını, %1,35'ı derslerde ağırlıklı olarak anlatım yönteminin kullanılmasını, %1,35'I değerlendirmenin sadece yazılı sınavlar ile yapıllmasını sorun olarak göremektedir.

Tablo 2. Önem

Tema ve Alt Temalar	F	%
Önem	**23**	**62,16**
Almanca'ya az önem verilmesi/az rağbet görmemesi	7	18,92
Türkiye'de İngilizce'nin birinci yabancı dil olarak kabul görmesi	6	16,22
Almancaya ilginin az olması	4	10,81
Dil öğretimine gereken önemin verilmemesi	2	5,41
İnsanların kullanmayacakları dili öğrenme isteğinin olmaması	1	2,70
Diğer derslerin (matematik, Fizik vb.) yanında önemsiz görülmesi	1	2,70
Almanca dersine (kendi dersine) öğretmenlerin önem göstermemesi	1	2,70
Okullarda Almanca dersine yer verilmemesi	1	2,70
Görüş belirmeyen	14	37,84
Toplam	37	100

Tablo 2'ye göre Almanca öğretmeni adaylarının %62,16'sına göre Almanca diline verilen önemden kaynaklanan sorunlar söz konusudur. Öğretmen adaylarının %18,92'sine göre Almanca'ya az önem verilmesi/rağbet görememesi, %16,22'sine göre İngilice'nin öncelikli yabacı dil olarak kabul edilmesi, %10,81'ine göre Almanca'ya ilginin az olması Almanca öğretimindeki sorunların başında gelmektedir. Bu öğretmen adaylarının %5,41'ine göre Türkiye'de dil öğrenimine gereken önemin verilmemesi, %2,70'ine göre, insanların Almanca'yı kullanmayacakları bir dil olarak görmesi nedeni ile öğrenmek istememesi, %2,70'ine göre Almanca öğretmenlerinin kendi derslerine gereken önemi göstermemeleri %2,70'ine göre okullarda Almanca dersine yer verilmemesi Almanca öğretimindeki sorunlardandır.

Tablo 3. Öğretmen

Tema ve Alt Temalar	f	%
Öğretmen	**19**	**51,35**
Öğretmenlerin yetersiz olması	9	24,32
Öğretmenlerin Almanca konuşamaması	2	5,41
Dersin önemsiz görülmesinden dolayı öğretmenlerin boş vermiş olması	2	5,41
Anadili Almanca olan öğretmenlerden faydalanılmaması	1	2,70
Öğretmenlerin Almaya'yı görmemiş olmaları	1	2,70
Öğretmenler tarafından gerçek hayatta kullanımı ile ilişkilendirilmemesi	1	2,70
Öğretmenlerin bireysel farklılıkları dikkate almaması	1	2,70
Öğretmenin bilgilerini aktarabilme gücünün olmaması	1	2,70
Öğretmenler tarafından derslerin Türkçe işlenmesi	1	2,70
Görüş belirtmeyen	8	21,62
Toplam	37	100

Tablo 3'de görüldüğü üzere Alamca öğretmeni adaylarının %51.35'ine göre Almanca öğretiminde öğretmenlerden kaynaklı sorunlar buunmaktadır. Hali hazırda görevde bulunan Almanca öğretmenlerinin yetersiz olması (%24,32'sine göre), bu temada yer alan en önemli sorun kaynağıdır. Almanca öğretmeni adaylarının %5,41'ine göre öğretmenlerin Almanca konuşamaması, %5,41'ine göre Almanca öğretmenlerinin boş vermişliği, %2,70'ine göre Anadili Almanca olan öğretmenlerden faydalanılmaması, %2,70'ine göre Öğretmenlerin Almancayı gerçek hayat ile ilişkilendirememeleri, %2,70'ine göre, öğretmenlerin bireysel farklılıkları dikkate almaması, %2,70'ine göre öğretmenlerin bilgilerini aktarabilme gücüne sahip olmaması, %2,70'ine göre öğretmenlerin dersleri Türkçe işlemeleri Almanca öğretimindeki sorunların kaynaklarındandır.

Tablo 4. Eğitim Yönetimi

Tema ve Alt Temalar	f	%
Eğitim Yönetimi	**13**	**35,14**
Sınıfların kalabalık olması	4	10,81
Okullardaki kaynak eksikliği	3	8,11
Küçük sınıflardan itibaren öğretilmeye başlanmaması/9. sınıftan başlaması	2	5,41
Okullardaki yetersizlikler	1	2,70
MEB in sorunları tespit ederek gidermeye çalışmaması	1	2,70
Uzun vadeli planlamanın iyi bir şekilde yapılmaması	1	2,70
Almanca derslerinin tam olarak işlenmemesi (derslerin iptal edilmesi)	1	2,70
Görüş belirtmeyen	24	64,86
Toplam	37	100

Tablo 4'de görüldüğü üzere öğretmen adaylarının %35,14'üne göre Almanca öğretiminde yönetimsel sorunlarda söz konusudur. Öğretmen adaylarından %10,81'ine göre sınıfların kalabalık olması, %8,11'ine göre okullardaki kaynak sıkıntıları, %5,41'ine göre küçük sınıflardan itibaren Almanca öğretimine başlanmaması, %2,70'ine göre okullardaki yetersizliklerin giderilememesi, %2,70'ine göre MEB'in sorunları tespit ederek gidermeye çalışmaması, %2,70'ine göre uzun vadeli planlamanın iyi bir şekilde yapılmaması, %2,70'ine göre de genellikle Almanca derslerinin tam olarak işlenmemesi (iptal edilmesi) Almanca öğretimindeki sorunlar arasında yer almaktadır.

Tablo 5. Dilin Özelliği

Tema ve Alt Temalar	f	%
Dilin Özelliği	**10**	**27,03**
Almancayı öğrenmenin zor olması	4	10,81
Kültürel farklılıklar	3	8,11
Şive farklılıkları	1	2,70
Almancanın zor bir dil olması	1	2,70
Türkçe ile aynı dil grubundan olmaması	1	2,70
Görüş belirtmeyen	27	72,07
Toplam	37	100

Tablo 5'de görüldüğü üzere öğretmen adaylarının %27,03'ü Almanca öğretiminde sorunlardan birisi olarak da "dilin özelliği"ni görmektedir. Öğretmen adaylarından %10,81'ine göre Almanca öğrenmenin zor olması, %8,11'ine göre Alman ve Türk kültürleri arasındaki farklar, %2,70'ine göre şive farkları, %2,70'ine göre Alamanca'nın zor bir dil olması ve %2,70'ine göre de Almanca ve Türkçe'nin aynı dil grubunda olmaması Almanca öğretimindeki sorunlar arasında yer almaktadır.

Tablo 6. Öğrenci

Tema ve Alt Temalar	f	%
Öğrenci	**6**	**16,22**
Öğrencilerin dil öğrenme korkusunun (ön yargılı olmaları) olması	3	8,11
Öğrencilerin Almanca Öğrenmeye Motive olmaması	3	8,11
Görüş belirtmeyen	31	83,78
Toplam	37	100

Tablo 6'da görüldüğü üzere Almanca öğretmeni adaylarının %16,22'sine göre "öğrenci" kaynaklı sorunlar Almanca öğretimine ilişkin sorunlar arasında önemli bir yere sahiptir. Öğretmen adaylarından %8,11'ine göre öğrencilerin dil öğrenme korkusunun başka bir ifade ile ön yargısının bulunması ve %8,11'ine göre ise öğrencilerin Almanca öğrenmeye motive olamaması bu tema altında yer alan sorunlardır.

SONUÇ VE TARTIŞMA

Almanca öğretmeni adaylarından Almanca öğretimine ilişkin sorunlara yönelik görüşlerinin alındığı bu araştırmada, öğretmen adaylarının öğretim programlarından kaynaklanan sorunlara ilişkin oldukça net görüşler ortaya koydukları görülmüştür. Öğretmen adaylarının %93'üne göre Almanca öğretim programından kaynaklı sorunların bulunduğu görüşündedir. Bu nedenle öğretmen adaylarının birinci sırada gösterdiği sorun "eğitim programları" temasını oluşturmaktadır. Özellikle derslerin gramer ağırlıklı olması ve ders saatlerinin yeterli olmaması ön plana çıkan sorunlardandır. Bu sorunların yanı sıra dil öğretiminin temelini oluşturan okuma, yazma, binleme ve konuşma becerilerini arttırmaya yönelik pratik yapma çalışmalarına yer verilmemesi ve geleneksel öğretim yöntemlerinin kulllanılarak, aktif öğrenmeye yönelik ve dil öğretimine uygun yöntem ve tekniklerin kullanılmaması da Almanca öğretimindeki önemli sorunlar arasında yer almaktadır. Akdoğan'a (2010) göre de dil öğretiminde ders saati sayısının az olması önemli bir sorundur. Karabacak'a (2018) göre de özellikle dil becerisinde önemli olan okuma, yazma, konuşma ve dinleme gibi alanlarda öğrencilerin prtik şansını bulamamaları önemli sorunlar arasında yer alnmaktadır.

Almanca öğretimindeki önemli sorunlardan birisi de Almanca diline önem verilmemesinden kaynaklanmaktadır. Bu nedenle ikinci tema ise "önem" olarak belirlenmiştir. İngilizcenin öncelikli dil olarak kabul edilmesinden dolayı Almancaya gereken önemin verilmediği, insanların kullanacakları bir dil olarak görmedikleri için Almancayı öğrenmek istemedikleri sonucuna ulaşılmıştır.

Öğretmen adaylarının yarısından fazlası Almanca öğretmenlerinden kaynaklanan sorunların bulunduğunu ifade etmiştir. Bu nedenle Almanca öğretimindeki sorunların kaynaklardın birisi olarak "Öğretmen" teması da üçüncü sırada yer almıştır. Almanca öğretmenlerinin Almanca'yı iyi bir şekilde konuşamamaları, bu öğretmenlerin boş vermişlikleri, Almancayı günlük yaşamla ilişkilendirememeleri ve derslerin Türkçe işlenmesi Almanca öğretimindeki sorunlar arasında yer almaktadır.

Öğretmen adaylarına göre bir diğer sorun teması "Eğitim Yönetimi"dir. Öğretmen adaylarının üçte biri Almanca öğretiminde yönetim kaynaklı sorunların bulunduğunu ifade etmiştir. Bu sorunların başında iyi bir planlama yapılamaması nedeni ile sınıfların kalabalık olması, okullara yeteri kadar kaynak sağlanamaması, Almanca öğretimine geç başlanması, Almanca derslerinin sık sık iptal edilmesi gelmektedir.

"Dilin özelliği" teması Almanca öğretimindeki beşinci sorun grubunu oluşturmaktadır. Öğretmen adaylarının üçte birine yakını Almanca dilinin sahip olduğu özelliklerden dolayı Almanca öğretiminde sorunlar yarattığı görüşündedir. Öğretmen adaylarına göre Almanca zor bir dildir ve bu nedenle öğrenmesi zordur. Ayrıca Alman ve Türk kültürleri arasındaki farklar ve her iki dilin ayrı dil gruplarından olması da dilin özelliğinden kaynaklanan sorunlar arasında gösterilmiştir.

Almanca öğretimine ilişkin sorunların altıncı ve son teması "öğrenci"dir. öğretmen adaylarının %16,22'sine göre öğrencilerden kaynaklı sorunlar bulunmaktadır. Bu sorunlar ise öğrencilerin dil öğrenmeye ilişkin ön yargıları ve dil öğrenmeye motive olamamalarından oluşmaktadır.

Öneriler

Araştırma sonuçlarına göre aşağıdaki önerilerde bulunulmuştur.

1. Almanca öğretiminde gramer ağırlıklı öğretimden uzaklaşılmalı, aktif ve dil öğretimine uygun yöntem ve teknikler kullanılmalıdır.
2. Özellikle konuşma, okuma, yazma ve dinleme becerilerini geliştirecek pratik yapma şansı öğrencilere tanınmalıdır.
3. Türkiye'deki birinci yabancı dil olarak İngilizcenin kabul görmesi diğer dillere verilen önemini etkilemektedir. Bu nedenle sadece İngilizcenin değil diğer dillerin ve bu dillerin öğrenilmesinin önemi üzerine çalışmalar gerçekleştirilmelidir.
4. Dersi veren öğretmenlerin Almancayı etkili bir şekilde konuşabilmeleri sağlanmalı, dersler Türkçe olarak işlenmemelidir. Özellikle bu konuda Almanya'da belirli bir süre bulunmuş öğretmenlerden faydalanma yoluna gidilebilir.
5. Yabancı dil öğretimine ilişkin uzun vadeli planlar yapılmalı, bu uzun vadeli planlar dikkate alınarak okullara gerekli kaynak sağlanmalıdır.
6. Dil öğretiminde öğrenilecek dile ilişkin özelliklerin daha net bir şekilde görülebilmesi için Avrupa Birliği projeleri kapsamında gerçekleştirilen öğrenci değişim programlarına ağırlık verilmelidir.
7. İmkânlar ölçüsünde öğrenilecek yabancı dilin kullanıldığı ülkelerden gelen konuşmacılardan faydalanılabilir.

8. Öğrencilerin yabancı dil öğrenmeye ilişkin sahip oldukları ön yargıları ortadan kaldıracak rehberlik programları geliştirilebilir ve uygulanabilir.
9. Benzer araştırmalar, farklı dil grupları ile ve diğer öğrenim kademesindeki öğrenciler, veliler ve öğretmenler ile gerçekleştirilebilir.

KAYNAKÇA

Akdoğan, S. (2010). Türkiye' de Yabancı Dil Öğretiminde Karşılaşılan Sorunlar ve Bir Çözüm Önerisi Olarak Yabancı Dil Okullarına Yönelik Öğretmen ve Öğretim Elemanlarının Görüşleri. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.*

Aküzel, G. (2006). İlköğretim 4-8. Sınıflarda Yabancı Dil Öğretiminin Başarısızlık Nedenlerinin İncelenmesi (Adana Örneği), (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi) *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü,.*

Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., Demirel, F. (2013). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.

Chirestenson, L. B., Johnson, R. B. Ve Turner, L. A. (2015). *Araştırma Yöntemleri: Desen ve Analiz (Çev. Ed. A. Aypay)*. Ankara: Anı Yayıncılık.

Çelebi, M. D. (2006). Türkiyede Anadil Eğitimi ve Yabancı Dil Öğretimi. *Erciyes üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi.* 21, 285-307.

Demirel, Ö. (2004). *Yabancı Dil Öğretimi* (2. Basım). Ankara: Pegema Yayıncılık.

Koç, N. (1996). *Anlambilim.* Ankara: Engin Yayınevi.

Karabacak, K (2018). Fransızca Öğretmen Adaylarına Göre Türkiye'de Fransızca Öğretimine İlişkin Sorunlar. *International Conference On Quality in Higher Education.* (7-8 Aralık, 2018) 1(1), 81-86, İstanbul, Turkey

Kuşçu, E. (2017). Yabancı Dil Öğretimi/Öğretiminde <görsel ve İşitsel Araçlar Kullanmanın Önemi. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi,* 43, 213-224.

Şahin, A.E. (2004). Öğretmen Yeterliklerinin Belirlenmesi. *Bilim ve Aklın Aydınlığında Egitim*, *58*, 58-62.

Şavlı, F. & Güler, Ö. (2014). "Writing Errors Frequently Made by Students in French Learning, Their Causes and Solutions / Fransızca Öğreniminde Öğrencilerin Sıkça Yaptığı Yazım Hataları, Nedenleri ve Çözüm Önerileri". *International Journal of Language Academy*, 2(1), 137-150.

Tümen, S. (2006). Kavram Haritalarının Yönteminin Yabancı Dil Öğretiminde Öğrenci Başarısına Etkisi. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi) Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Uslu, B. (2017). Anadili Türkçe Olan 50-74 Aylık Çocuklar İçin Yaşantı Odaklı Yabancı Dil Edinimi Programının İngilizce Öğretimine Etkisi. (Yayınlanmamış Doktora Tezi). *Selçuk Üniversitesi Sosyal BilimleR Enstitüsü.*

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2011). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

ULUSLARARASILAŞMA SÜRECİNDE KIRKLARELİ ÜNİVERSİTESİ
KIRKLARELI UNIVERSITY IN THE PROCESS OF INTERNATIONALISATION

Neziha MUSAOĞLU
İ.İ.B.F, Kırklareli Universitesi, Kırklareli, Türkiye
neziha.musaoglu@klu.edu.tr

Neriman HOCAOGLU BAHADIR
İ.İ.B.F., Kırklareli Üniversitesi, Kırklareli, Türkiye
nerimanhocaog@gmail.com

ÖZET
Küreselleşme çağında bilişim teknolojilerinin hızlı gelişimi, iletişim imkan ve ağlarının bütün dünyayı sarması yanı sıra karşılıklı bağımlılığın artışı beraberinde günümüz koşullarında küresel düzeyde işbirliğini, fikir değiş tokuşunu ve bilgi transferi artışını getirmiştir. Yükseköğretim kurumları değişen bu ortamda bütün paydaşları ile ortaklaşa uyum sağlamak amacıyla tasarladıkları çeşitli uluslararasılaşma stratejileri ve politikalar geliştirmektedirler. Uluslararasılaşma, yükseköğretimde kalite arayışlarının bir sonucu olarak ortaya çıkmıştır. Üniversiteler dünyada akademik kalitesi yüksek üniversitelerle rekabet etme kapasitelerini artırmak amacıyla ders programlarını uluslararası standartlara göre uyumlaştırma, çift diploma programları, araştırma ve geliştirme alanında işbirlikleri, eğitim-öğretim ve araştırma konsorsiyumları kurma gibi çeşitli uluslararasılaşma stratejileri izlemektedirler. 21 yüzyılın bilgi temelli ekonomik düzenin bir parçası olabilmek ve yenilikçilik ile rekabet üstünlüğü elde etme sürecinde dünyadaki gelişmelere paralel olarak Türkiye'de uluslararasılaşma stratejisine uygun olarak son on yıllarda önemli gelişmeler meydana gelmektedir.
Çalışmanın amacı, 2007'de kurulan Kırklareli Üniversitesinde yürütülen kalite çalışmaları kapsamında uluslararasılaşma stratejisinin kapsamını, amaç ve hedeflerini, uluslararasılaşma sürecinde rol alan kurumsal yapı ve aktörleri, uygulamada kullanılan enstrüman çeşitlerini ve bunların üniversitenin kalite güvence sistemi içindeki yeri ve katkılarını ortaya koymaktır.
Anahtar Kelimeler: uluslararasılaşma stratejisi**,** yükseköğretimde kalite, Kırklareli Üniversitesi, yabancı öğrenciler, değişim programları

ABSTRACT
In the era of globalization, the rapid development of information technologies, communication opportunities and networks all over the world, as well as the increase in interdependence have brought global cooperation, exchange of ideas and knowledge transfer in today's conditions. In this changing environment, higher education institutions are developing various internationalization strategies and policies designed in order to harmonize with all of their stakeholders. Internationalization has emerged as a result of the pursuit of quality in higher education. In order to increase their capacity to compete with universities of high quality in the world, universities follow various internationalization strategies such as harmonizing their curriculum with international standards, dual degree programs, collaborations in research and development, establishing education and research and research consortia.21st century knowledge-based economic order in the world in parallel with developments in the process of obtaining a competitive edge through innovation and to be a part of important developments in accordance with the internationalization strategy of the last decade in Turkey occur.
The aim of the study is to reveal the scope, objectives and objectives of the internationalization strategy, the institutional structures and actors involved in the internationalization process, the types of instruments used in practice and their place in the quality assurance system of the university within the scope of the quality studies carried out in Kırklareli University established in 2007.
Key worlds: internationalisation strategy, quality in higher education, Kırklareli University, foreign students, exhange programms

GİRİŞ
Küreselleşmenin baskın etkisiyle bilişim teknolojileri, iletişim ve karşılıklı bağımlılığın arttığı günümüz bilgi çağı koşullarında küresel düzeyde işbirliği, fikir değiş tokuşu ve bilgi transferi tarihte hiç olmadığı kadar hızlı bir ivme kazanmıştır. Yükseköğretim kurumları değişen bu ekosisteme, bütün paydaşları ile ortaklaşa uyum sağlamak amacıyla tasarladıkları çeşitli uluslararasılaşma stratejileri ve politikalarla uyum sağlamaya çalışmaktadırlar. Küresel sistemle bütünleşme olarak tanımlayabileceğimiz uluslararasılaşma olgusu, ülkelerarasında farkındalık yanı sıra eğitim, araştırma, eğitim hizmetleri aracılığıyla karşılıklı etkileşim ve işbirliğini artırmakta böylece kültürel sınırlar ötesinde karşılıklı anlayış ve hoşgörüyü güçlendirmek amacıyla diyalog tesis etmesine katkıda bulunmaktadır. Küreselleşmenin etkisiyle üniversiteler akademik kalitesi yüksek üniversitelerle rekabet etme kapasitelerini artırmak ve uluslararası ranking sistemlerinde yer almak amacıyla ders müfredatlarını uluslararası

standartlara göre uyumlaştırma, çift diploma programları, araştırma işbirlikleri, eğitim-öğretim ve araştırma konsorsiyumları kurma gibi çeşitli uluslararasılaşma stratejileri izlemektedirler.
Uluslararasılaşma olgusu, yükseköğretimde kalite arayışlarının bir sonucu olarak ortaya çıkmıştır. Üniversitelerin klasik bilgi üretme ve aktarma işlevlerine nitelikli insan gücüne aktarılması işlevi de yüklenmektedir."…özellikle teknoloji transferi başta olmak üzere birçok alanda ihtiyaç duyulan bilginin uluslararası nitelikli insan kaynağı ile karşılanması, yükseköğretim kurumlarımızın misyonlarını gerçekleştirmelerine önemli katkı sağlayacağı düşünülmektedir." (YÖK, 2017, s. 3) Bilgi temelli ekonomik düzenin hakim olduğu yirmi birinci yüzyılın temel itici güçlerinden olan inovasyon ve rekabet üstünlüğü elde etme sürecinde bireysel ve kurumsal düzeyde fark yaratmanın bir aracı olarak görülmeye başlanan uluslararasılaşma bağlamında Türkiye'de ulusal düzeyde, tüm üniversitelerde önemli gelişmeler gözlemlenmektedir.
Çalışmamızın amacı, 2007 tarihinde kurulan Kırklareli Üniversitesinde yürütülen kalite çalışmaları kapsamında uluslararasılaşma stratejisinin kapsamını, amaç ve hedeflerini, uluslararasılaşma sürecinde rol alan kurumsal yapı ve aktörleri, uygulamada kullanılan enstrüman çeşitlerini ve bunların üniversitenin kalite güvence sistemi içindeki yeri ve katkılarını ortaya koymaktır. Bu bağlamda çalışmada tümden gelimci bir yol izlenerek ilk başta, küreselleşme, uluslararasılaşma ve kalite değişkenleri arasında teorik bağlantılarının ortaya konulması; İkinci olarak, Türkiye'nin uluslararasılaşma stratejisini genel hatlarıyla açıklanması; Üçüncü olarak Kırklareli Üniversitesi'nin uluslararasılaşma alanındaki gelişmelerin irdelemesi ve son olarak Kırklareli Üniversitesi'nin uluslararasılaşma sürecinin daha verimli ve etkin uygulanmasında yol gösterici olacak tespitler ışığında sürecin iyileştirilmesine yönelik önerilerin geliştirmesi hedeflenmektedir.

Uluslararasılaşmayı kavramlaştırmak

Artan teknoloji, ticaret ve turizmin etkisiyle 21. yüzyılın küreselleşen dünyası sadece siyasal, ekonomik ve sosyal alanda bir rekabetin artmasına yol açmakla kalmamaktadır, eğitim alanında da uluslararası düzeyde git gide artan bir rekabeti de beraberinde getirmektedir. "Küreselleşmenin çok boyutlu etkileri yükseköğretim sistemlerinde uluslararasılaşma olgusu olarak ortaya" çıkmaktadır. (Selvitopu ve Ayhan, 2018, s. 804) Bu ortamda standart ve alan yazınında en çok atıflanan tanım Knight'a aittir. Knight'a göre, "uluslararasılaşma " bir kuruluşun öğretim, araştırma ve hizmet işlevlerine bir uluslararası/külterlerarası boyutun eklemlenmesi sürecidir." (Knight, 1994, Knight&deWit, 1997)
"Yükseköğretimde kalite arayışlarının bir sonucu olarak gündeme gelen uluslararasılaşma, bilgi temelli ekonomik düzenin hakim olduğu yirmi birinci yüzyılın temel itici güçlerinden olan inovasyon ve rekabet üstünlüğü elde etme sürecinde bireysel ve kurumsal düzeyde fark yaratmanın bir aracı olarak görülmeye başlamıştır." (Karadağ, 2016, s. 481) Nitekim Avrupa Parlamentosu tarafından hazırlanan "Internationalization of Higher Education" (2015) başlıklı raporda da belirtildiği üzere yükseköğretimin uluslararasılaşması, bilginin öneminin artması ve küreselleşme ile birlikte meydana gelmiştir ve politik, ekonomik, sosyo-kültürel ve akademik gerekçelerin dinamik kombinasyonu tarafından yönetilmektedir." (Karadağ, 2016, s.482)
Uluslararasılaşma, küreselleşme çağının ortak bir olgusu haline gelmekle birlikte, karmaşık ve çok yönlü bir fenomen olması nedeniyle kavramsallaştırması basit bir olgu değildir. En basit tanımıyla yükseköğretim kurumlarının içselleştirilmesi, kurumu ve kilit paydaşlarını - öğrencileri, fakülteleri ve personeli - küreselleşen bir dünyaya entegre etme sürecidir. Bu yeni süreç, mevcut yapılarda, çalışma tarz ve usulleri yanı sıra zihin setlerinde önemli bir değişimin gerçekleştirilmesini gerektirmektedir. Bir diğer çok genel tanımıyla "Yükseköğretimde uluslararasılaşma, başta öğrenci ve akademisyen olmak üzere yükseköğretim alanına giren tüm uluslararası faaliyet ve işbirliklerini kapsamaktadır." (YÖK, 2017, s. 7)
Alan yazınında uluslararasılaşma olgusuna 4 farklı biçimde yaklaşıldığı görülmektedir: hareketlilik, yeterlik, kültürel yapı ve süreç. (Selvitopu ve Ayhan, 2018, s.804) Hareketlilik yaklaşımının kapsamında akademik hareketlilik, alan çalışmaları, uluslararası öğrenciler ve müfredat çalışmaları yer almaktadır. Yeterlilik yaklaşımında bireyin gelişimini destekleyici faaliyetlere odaklanılır. Kültürel yapı yaklaşımında ise yükseköğretimin geliştirdiği uluslararasılaşma kültürüne ağırlık verilir. (Selvitopu ve Ayhan, 2018, s.804) Süreç yaklaşımında ise uluslararasılaşma, yükseköğrenim kurumlarının uluslararası, kültürlerarası ve küresel bir boyut kazanma süreci kapsamındaki faaliyetleri araştırmak için kullanılmaktadır.
Knight (2004) uluslararasılaşmanın temel gerekçelerini 4 kategoride toplamaktadır: sosyo-kültürel, ekonomik, politik ve akademik. Sosyo-kültürel gerekçe, ulusal kimlik inşası, dünya vatandaşlığı bilincinin gelişimi ve kültürlerarası ortak anlayış geliştirme gibi süreç dinamiklerini içerir. Ekonomik gerekçeler arasında ekonomik kalkınma ve rekabet edebilirlik, işgücü, mali kazançlar gibi konular yer almaktadır. Dış politika, milli güvenlik gibi konular siyasi gerekçeler arasında yer almaktadır. Akademik gerekçeler ise, kurumsal gelişim, kalite, ar-ge politikaları ve uluslararası akademik standartların geliştirilmesine ilişkin program ve uygulamaları kapsamaktadır. (Knight, 2006)

Uluslararasılaşma mekanizmaları ve kazandırdıkları

Günümüz bilim çağında uluslararasılaşmanın, ülkelere başta akademik ve bilimsel, siyasal, sosyo-kültürel ve ekonomik olmak üzere birçok alanda önemli fayda sağlayacağı öngörülmektedir. Bu bağlamda uluslararasılaşma sürecinin dört temel işlevi bulunmaktadır:

- Akademik ve bilimsel etkileşim aracı olma;
- Dış politikada kamu diplomasisi ve kalkınmada işbirliği aracı olma;
- Ülkeler ve kültürlerarası işbirliği aracı olma;
- Ekonomik fayda kaynağı olma. (YÖK, 2017, s. 4)

Akademik ve bilimsel bir etkileşim aracı olarak "uluslararasılaşmanın önemli katkılarından biri, akademik ve bilimsel alanlardaki bilgi birikiminin paylaşımı yoluyla kurumsal kalitenin ve kapasitenin yükselmesine olan katkısıdır." (YÖK, 2017, s.4) Bilgi paylaşımı çeşitli uluslararasılaşma mekanizmaları kullanılarak gerçekleşmektedir:

- Uluslararası düzeyde ekip çalışmaları;
- Ortak projelerin üretilmesi;
- Ortak yayınların yapılması;
- Uluslararası tanınırlık; gibi

İki kutuplu uluslararası sistemin çökmesi sonrası dönemde birçok devlet dış politika amaçlarını gerçekleştirmek amacıyla sert güç yanı sıra yumuşak gücü kullanmaya başlamışlardır. Ulusal çıkarlarını gerçekleştirmek için eğitimi en etkili araçlardan biri olarak görmeye başlayan devletlerin dünyadaki sayısı artmaktadır. (Amirbek, 2014) Özellikle büyük devletler etkin bir yumuşak güç enstrümanı olarak yükseköğretimi kullanma konusuna git gide daha fazla önem vermektedirler. Bu bağlamda, uluslararasılaşmanın kamu diplomasisine olan katkılarını şöyle sıralanabilir.

- Ulusal çıkarın yumuşak güç araçlarıyla gerçekleştirmek; klasik diplomasiyi desteklemek, yaygınlaştırmak ve meşruiyet kazandırmak;
- Yabancı uyruklu öğrencilerin mezun olduktan sonra kendi ülkesi ile öğrenim gördüğü ülkenin ortak menfaatlerini sağlama beklentisi;
- İki ülkenin nitelikli insan gücü ihtiyacını karşılayarak ülkesel kalkınmaya katkı sunmak;
- Dünya barışı ve istikrarına katkı sunmak;
- Farklı olanı tolere etme kültürünün yaygınlaştırılması;
- Ortak evrensel insani değerler paydasında birleşmeye katkı vermek.

Cowan ve Arsenault'a (2008) göre, "Sadece yenilikçi ileri teknoloji ekonomisinin gereksinimlerini karşılayan ve uluslararası eğitim ve bilimsel alana entegre, gelişmiş bir eğitim sistemi, modern devletin "zihinlere yönelik küresel rekabette" en büyük rekabet avantajlarından biri haline gelebilir ve en yetenekli yabancı öğrencileri çekebilir. Yabancı öğrencilere eğitim imkânlarının sağlanması, devletin yumuşak gücünün en önemli araçlarından biridir." (Amirbek ve Ydyrys, 2014, s. 515).

Uluslararasılaşmanın ülkelerin ekonomik kalkınmalarına da ciddi doğrudan ve dolaylı katkıları bulunmaktadır:

- "Sağlam ve verimli ekonomik büyüm;
- Bilimsel dayanakları olan bir ekonominin küresel piyasa koşullarında rekabetedebilirliliğini arttırma;
- Doğrudan katkı: yabancı uyruklu öğrencilerin harcama kalemleri: üniversite harçları, barınma ve sağlık harcamaları, ulaşım giderleri;
- Dolaylı katkı: öğrenim görülen ülkenin üretim kaynaklarını tanıma, mevzuat ve işleyişini bilme, dile hakimiyet, kültürel aşinalık öğrencinin mezuniyeti sonrası öğretim gördükleri ülke ile bağlarını sürdürme". (YÖK, 2017, s. 9)

Sosyo-kültürel açıdan uluslararasılaşmanın sağladığı avantajlara bakıldığında ise farklı kültürler arasında ortak bir dostluk dilinin geliştirilmesi ve farklı kültürlere karşı hoşgörünün güçlendirilmesi (Hayle, 2008) gibi kazanımlar öne çıkmaktadır. Yang'a göre (2002), eski zamanlardan beri var olan uluslararasılaşma, ülkeler arasında öğretim, araştırma ve hizmet işlevleriyle farkındalık ve etkileşimi sağlar ve kültürel sınırların ötesinde karşılıklı anlayışın sağlanması amacıyla diyalogu ifade eder. Mestenhauser ise uluslararasılaşmanın, küresel olarak tanımlanan problem çözme, karar verme, liderlik, düşünme ve akıl yürütme ve iletişim stili kalıplarını temsil ettiğini ifade etmiştir. Uluslararasılaşma ile birlikte eğitim öğretim programının uluslararasılaşması öğrencilere uluslararası bilgi ve beceri kazandırılmasının bir aracı olarak düşünülmektedir. (Bond, 2003) "Jibeen ve Khan (2015)'a göre ise uluslararasılaşma üniversitelerde akademik dinamizmin kazandırılması yoluyla bilimsel çalışmalarda sürdürülebilirliği sağlamanın bir aracıdır. Ayrıca akademik kalitenin arttırılması, öğrenci ve öğretim elemanlarının uluslararası odaklı olmasını sağlaması bakımından önemli görülmektedir." (Karadağ, 2016, s. 483)

Uluslararasılaşmanın meydan okumaları

Olumlu etkileri ve kazanımları yanı sıra uluslararasılaşmanın küresel düzeyde ve kurum bazında olumsuz birçok etkisi de bulunmaktadır. Eleştirel açıdan uluslararasılaşma sürecine yaklaşan Jons, Hoyler gibi araştırmacılar, üniversitelerin şimdi yükseköğretimde metalaşma ve homojenleşmenin bir sonucu olarak küresel bir akademik

kast sisteminin içinde yer aldıklarını ile sürmektedirler. (Erkilla, 2016, s.179) Jons ve Hoyler (2013) 'e göre, üniversitelerin neo-liberalleşmesi ve ranking yarışmasıyla somut bir hal alan performans kültürünün adaptasyonu, "21. yüzyılın başlarında bir Anglo-Amerikan akademik hegemonyasının varlığı" anlamına gelmektedir. (Jons ve Hoyler, 2013, s. 51).

Küresel akademik rekabetin eşitsiz olduğu koşullar altında, bu sıralama sistemi, işlevsel olarak eşdeğer araştırmacılar şeklinde izomorfizm üreten baskılara yol açmaktadır. Küresel akademik seçkinlere katılmak isteyen Batılı olmayan üniversiteler, üst düzey ABD ve İngiltere kurumlarıyla eğitim ittifak kurmaya çalışırlar. Burada, küresel bilgi ağlarının Anglo-Amerikan kalıpları üzerinde birleşmesinden İngilizcenin "küresel dil" olarak yükselmesinden kaynaklandığını belirtmek gerekir. Küresel dünyada İngilizce, lingua academica ve tüm dünyanın lingua americanası haline gelmiştir.

Patel ve Lynch'e (2013) göre, yükseköğretimdeki glokalizasyon, uluslararasılaşma için uygun bir alternatiftir. Glokalizasyon, olumlu bir öğrenme deneyimi kazandırmayı amaçlar ve öğrenenlere yerel sosyo-ekonomik ve siyasal konuların kritik bir akademik ve kültürel değiş-tokuş yoluyla küresel deneyiminin güçlenmesi konusunda ilham verir; küresel ve yerel perspektiflerin harmanıdır. Glokalizasyon, kültürel olarak farklı toplulukların saygılı, ilgi çekici ve ilham verici bir üçüncü kültür alanı için güçlerini kullandığı "üçüncü kültür" inşası kavramı ile pekiştirilir. (Patel ve Sooknanan, 2011, s.6) Glokalizasyon, küreselleşmenin teşvik ettiği kültürel göreceliliği ve etnik merkezciliği reddeder.

Yükseköğrenim düzeyinde yaklaşıldığında uluslararasılaşmanın bir üniversitenin görev ve sorumluluklarında bir takım değişikler yapılmasını zorunlu kıldığı görülmektedir. Üniversiteler bu süreçte misyonlarından başlayarak tüm idari, akademik yapı ve işleyişlerini ulusal ve uluslararası standartlara uygun olarak gözden geçirmek durumundadır. Dönüştürme süreci genelde sıkıntısız gerçekleşmeyen uzun soluklu bir süreçtir. Bu süreçle eşzamanlı olarak üniversiteler farklı eğitim ve araştırma düzeylerinde uluslararası bilimsel işbirliklerin uluslararasılaşmasını sağlamak durumundadırlar. (Zolfaghari, S. ve Zolfaghari, 2009)

"Saat'e (2007) göre, bireysel düzeydeki meydan okumalar, mesleki yetkinlik eksikliği, olumsuz tutumlar, onaylanmamış meslekte yükselme sistemi, sınırlı kişisel bilgi ve tecrübeden oluşurken, kurumsal düzeyde finansal ve insan kaynakları eksikliği ve nihayetinde Türk eğitim sisteminin genel yapısıyla ilgili sorunlar olarak sıralanabilir. Zorluklara değin daha geniş bir bakış açısıyla, Andrade ve Evans (2009), uluslararasılaşmadaki zorlukları uyumluluk sorunları, istihdam, oryantasyon, İngilizce dil sorunları ve akademik destek, sosyal destek ve kampus ağları, kültürlerarası öğrenme, göç ve yasal koşullar gibi tanımlamaktadır. (Karadağ, 2016, s.479)

Türkiye'de yükseköğretim alanında uluslararasılaşma

Türkiye dünyadaki diğer ülkelerde de olduğu gibi küreselleşme sürecinin kaçınılmaz olarak ortaya çıkardığı uluslararasılaşma sürecini, bir zorunluluk olarak kabul etmeye ve ulusal yükseköğretimini bu yeni konsepte uygun bir biçimde yeniden dizayn etmeye 2000li yıllarında başlamıştır. Bu aşamada Avrupa Birliği önemli bir kaldıraç işlevini yerine getirmiştir. 1999 Helsinki Zirvesinde adaylık statüsü verilen Türkiye AB bütünleşme sürecinde önemli bir aşamaya gelmiş ve uygulamaya koyduğu uyum politikalarında eğitim önemli bir yere sahip olmuştur. YÖK Başkanı Saraç, Türk Yükseköğretim sistemi için geliştirilen ulusalararasılaşma stratejisini tanımlarken "Yükseköğretim kurumlarının araştırma ve bilgiyi paylaşmak, kültürlerarası etkileşimi artırmak için kullandıkları en etkili araçlardan biri olan uluslararalılaşma; ülkemizde de yükseköğretimin temel bir unsuru haline gelmiş; yükseköğretim kurumlarımız için geliştirilen stratejiler, bütün dünyada olduğu gibi ülkemizde de önemli bir yere sahip olmuştur." (YÖK, 2017, s. 1) şeklinde bir değerlendirme yaparken dış çevredeki dinamiklerin uluslararasılaşma stratejilerinin hayata geçirilmesindeki önemine dikkat çekmiştir.

Türk yükseköğretim alanının uluslararasılaşması sürecinde üç ana tema öne çıkmaktadır: Yükseköğretime erişim, kalite ve kurumsal kapasite. (YÖK, 2017, s. 1) Bu bağlamda YÖK'ün iki temel stratejik amacı öncelik kazanmaktadır. "Bunlardan ilki Türkiye'nin Yükseköğretim alanında çekim merkezi haline gelmesini sağlamak, ikincisi ise uluslararasılaşmada kurumsal kapasitenin artmasını sağlamaktır." (YÖK, 2017, s.2)

YÖK'ün 2017 yılında yayımladığı ve 2018-2022 yılları arasındaki zaman dilimine kapsayan "Yükseköğretimde Uluslararasılaşma Strateji Belgesi"'nde bu iki ana amaca ulaşmak için belirlenen hedefler şu şekilde tanımlanmıştır:

- "Nitelikli uluslararası öğrenci, öğretim elemanı ile değişim programlarından yararlanan öğrenci ve öğretim elemanı sayılarının artırılması,
- Türk yükseköğretiminin uluslararasılaşması bağlamında desteklenecek pilot devlet üniversitelerin belirlenmesi,
- Uluslararası sıralamalarda ilk 500'de Türk üniversite sayısının artırılması,
- Yabancı dilde eğitim veren programların sayısının artırılması,
- Hedef/odak ülkelerin belirlenmesi ve bu ülkeler üzerinde yoğunlaşılması,
- Yabancı hükümetler ve çok uluslu kurumlar ile imzalanan işbirliği anlaşma sayısının artırılması,
- Kendi ülkelerindeki üniversitelerde çalışmak üzere yabancı öğretim üyesi yetiştirilmesi,
- Özellikle Lisansüstü eğitim için yurtdışına gönderilen öğrencilerin yoğun olarak bulunduğu ülkelerde " akademik müşavir" sıfatıyla personel istihdam edilmesi,
- Uluslararası öğrenciler için ayrılan barınma kapasitesinin artırılması,

- Burs imkanlarının çeşitlendirilmesi hedeflenmektedir." (YÖK, 2017, s. 2)

Türkiye'nin uluslararasılaşma alanında attığı ilk adım, 1999 yılında Avrupa Birliği tarafından uygulamaya konulan Bologna Sürecine 2001 yılındaki üyeliği ile olmuştur. Bologna Sürecinden sonra uluslararasılaşma stratejisi çerçevesinde Türk Yükseköğretim Kurulu tarafından TURQUAS Projesi, Erasmus ve Erasmus +, Türkiye hibeleri, Mevlana Değişim Programı, Ortak Diploma Programları, Proje Temelli Değişim Programları, YABSİS Projesi vb. (YÖK Stratejisi Bildirisi, 2015, s.15) gibi projeler hayata geçirilmiştir.

Bologna Sürecine katılarak Türkiye yükseköğretim alanında "Diploma Eki", Lisans ve Yüksek lisans olmak üzere iki aşamalı derece sistemi, Avrupa Kredi Transfer Sistemi, (European Credit Transfer System, ECTS), öğrenci ve öğretim üyesi hareketliliği gibi uygulamaları hayata geçirerek AB'nin geliştirmeyi hedeflediği Avrupa boyutuna katılmış olmaktadır. Bologna Süreci uygulamaya konulduğu 1999 tarihinden itibaren birkaç kez revize edimiş ve kapsamı genişletilmiştir. 2001 yılında toplanan Prag Zirvesinde, mevcut Bologna Sürecinin 6 hedefine üç yeni hedef daha eklenmiştir:

- Yaşam Boyu öğrenimin teşvik edilmesi,
- Öğrencilerin ve yükseköğretim kurumlarının sürece aktif katılımının sağlanması,
- Avrupa Yükseköğretim Alanı'nın cazip hale getirilmesi

2003 Berlin Zirvesine bu hedeflere 3 hedef daha eklenmiştir: iki aşamalı derece yapısı; diploma ve/veya dereceleri ve öğrenim sürelerini tanınması; kalite güvencesi. 2005 tarihli Bergen Avrupa Eğitim Bakanları Konferansında 2007 yılına kadar gerçekleştirilmesi gereken uygulamalar ve gelişmeler hakkında bir değerlendirme raporunun (Stocktraking Raport) hazırlanmasına karar verilmiştir:

- Avrupa Kalite Güvencesi Birliği (European Association of Quality Assurance, ENQA) tarafından geliştirilen ve Avrupa Yükseköğretim Alanında yer alan yükseköğretim kurumlarına yönelik "Kalite Güvencesi Standartları ve Uygulama Prensipleri" nin üye ülkelerdeki uygulamaları,
- Ulusal Yeterlilikler Çerçevesi Uygulamaları,
- Doktora programları da dahil olmak üzere ortak yükseköğretim programları,
- Yükseköğretimde esnek öğrenim yolları (YÖK, 2017, s. 17)

Bu bağlamda, Türkiye'de ENQA'nın kalite güvence standartları ve uygulama prensipleri temelinde hazırlanan Yükseköğretim Kalite Güvencesi Yönetmeliği ile Türkiye Yeterlilikler Çerçevesinin Uygulanmasına İlişkin Usul ve Esaslar Yönetmeliği yayınlanmış ve uygulamaya konulmuştur. Bu düzenlemelerin gereklerini yerine getirmek üzere önemli bir araç olan "Türk Yükseköğretim Sisteminde Avrupa Yükseköğretim Alanı Yeniliklerinin Uygulanması ve bu Uygulamaların Sürdürülebilirliği" başlıklı TURQUAS projesi, YÖK tarafından 2016 yılında kazanılmış ve uygulamaya konulmuştur. AB fonlarıyla desteklenen bu Projenin temel amaçları arasında yükseköğretim kurumlarında kalite güvence sisteminin kurulması ve kalite kültürünün yaygınlaştırılması ve içselleştirilmesi yer almaktadır. (YÖK, 2017, ss. 17-18)

Türkiye'de öğrenci hareketliliği, Bologna Süreci ile hemen hemen eş zamanlı olarak uygulama konulmuştur. Türkiye, AB tarafından 1987 yılında uygulanmaya başlamış ve genel amaç itibariyle öğrenci hareketliliğini destekleyen bir uygulama olan Erasmus, Erasmus+ programından 1999 Helsinki Zirvesi sonucunda kazandığı aday ülke statüsü gereği yararlanmaya başlamıştır. 2002 tarihinde imzalanmış olan Çerçeve Antlaşması yükümlükleri gereği ve Antlaşma kapsamında kurulan Ulusal Ajans aracılığıyla Türkiye 15 üniversite ile Erasmus programından faydalanmaya başlamıştır. YÖK istatistiklerine göre 2004 yılında Erasmus değişim programından yararlanan toplam öğrenci sayısı 1.441 iken bu sayı 2016 yılında 18.560 a çıkmıştır. 2004-2016 yılları arasında toplam öğrenci sayısı 181. 273'e ulaşmıştır. (YÖK, 2017, s. 20)

Avrupa Birliği'nin inisiyatifiyle uygulamaya konulan Erasmus/Erasmus+ değişim programlarını sürdürürken Türkiye, 2011 yılında, kendisinin öncülüğünde ve bir yumuşak güç aracı olarak Mevlana Değişim programını uygulamaya koymuştur. Mevlana Değişim Programının amacı öğrenci ve akademik personel değişimini gerçekleştirmek suretiyle

- "Türkiye Yükseköğretim alanının uluslararasılaşma sürecine katkıda bulunmak,
- Türkiye'yi yükseköğretim alanında bir çekim merkezi haline getirmek,
- Yükseköğretim kurumlarımızın akademik kapasite ve niteliklerini artırmak,
- Türkiye'nin zengin tarihsel ve kültürel mirasını küresel düzeyde paylaşmak,
- Kültürlerarası etkileşimin artmasıyla, farklılıklara saygı ve anlayış kültürünün zenginleşmesine destek olmaktır." (YÖK, 2017, s. 23)

Mevlana Değişim Programı daha sonra yeniden yapılandırılarak 2016/2017 den başlayarak "ülke odaklı" ve "alan odaklı" olarak uygulanmaya başlanmıştır. "Ülke odaklı" Mevlana Programı uygulamasında 21 ülke yer almaktadır: Arnavutluk, Azerbaycan, Cezayir, Cibuti, Fas, İngiltere, İran, Kazakistan, Kırgızistan, Kosova, Libya, Makedonya, Malezya, Malta, Romanya, Sudan, Suudi Arabistan, Tunus, Türkmenistan, Umman, Yemen. Bu listede sadece iki tane Avrupa Birliği üyesi devletin bulunduğu (İngiltere, Romanya) diğer bütün devletlerin Balkanlar'dan Doğuya doğru uzanan bir coğrafyada yer alması ve çoğunlukla Müslüman nüfusa sahip olması, Mevlana Değişim Programının Türkiye'nin öncülüğünde kurulmuş, Erasmus Programına karşı denge oluşturacak bir değişim programı olarak değerlendirilmesi sonucunu doğurmaktadır.

YÖK istatistiklerine göre 2013/14-2016/17 yılları arasında Mevlana Değişim programından gelen öğrenci olarak toplam 2.025 kişi, giden öğrenci olarak ise 1.548 öğrenci yararlanmıştım. Öğretim elemanı bazında değerlendirildiğinde toplam gelen sayısı 966 iken giden öğretim elemanı sayısı 1097 olduğu görülmektedir. (YÖK, 2017, s. 25)
Yabancı uyruklu öğrencilere ilişkin stratejik yaklaşımına gelince, Türkiye yükseköğretimde bölgesel hub olmayı hedeflemektedir. Yabancı uyruklu öğrencilerin uluslararası düzeyde sayılarının artışı açısından bakıldığında dünyada 1970 li yıllarda 800 000 olan uluslararası öğrenci sayısının 2012 yılında 4,5 milyona ulaştığı görülmektedir. Bu sayının 2022'de 8 milyona ulaşacağı tahmin edilmektedir. Dünyadaki yükseliş trendi Türkiye için de geçerlidir. Yıllar bazında Türkiye'deki yabancı uyruklu öğrenci sayısında da önemli bir artış gözlemlenmektedir. 2000/01 yılında yabancı uyruklu öğrenci sayısı 16. 656 iken bu sayı 2014/15 eğitim öğretim döneminde 72. 178'e ulaşmıştır. 2015/16'da sayı 87.903 iken 2016/17 yılında 108. 076'ya ulaşmıştır. (YÖK, 2017, s. 3) Türkiye'nin dünya genelinde uluslararası öğrencilerden aldığı pay, 0,7. dir. (aynı)
UNESCO (2014) verilerine göre, komşu ülkelerden Türkiye'ye gelen öğrenci girişi, son on yılda % 50 oranında artmıştır. Bu durum Türkiye'nin yükseköğretimdeki bölgesel bir merkez olma potansiyelinin yüksek olduğu olarak yorumlanmaktadır. Türkiye Yükseköğretim Kurulu istatistiklerine göre, Türkiye'deki uluslararası öğrenci sayısı 2000 yılında 16.656 iken 2016 / 2017'de 108.076'ya yükselmiştir. (http://istatistik.yok.gov.tr)
Türk Yüksek Öğretim alanının uluslararasılaşma sürecinde yabancı uyruklu öğrencilere yönelik olarak işlev kazandırılan bir diğer araç "Türkiye Bursları" dır. Uygulamaya konulduğu 2012/13 yılından bu yana bu burstan yararlanan öğrenci sayısı, 23.527 dir. (YÖK, 2017, s.28)
Uluslararasılaşma amacıyla kullanılan bir diğer enstrüman da "Ortak Eğitim-Öğretim Programları" uygulamasıdır. YÖK verilerine göre**,** Türkiye'de 2016 yılında 56 üniversitede 202 ortak program açılmıştır. En fazla ortak program açan üniversiteler arasında İstanbul Teknik Üniversitesi (23), ODTÜ (14), Anadolu Üniversitesi (13), Galatasaray Üniversitesi (11) yer almaktadır. (YÖK, 2017, s. 28)

Kırklareli Üniversitesinde uluslararasılaşma politikaları
2007 yılında kurulan Kırklareli Üniversitesinde uluslararasılaşma sürecinin planlanmasına ilişkin ilk somut adım, 2013-2018 Stratejik Plan ile atılmıştır. Dokümanda Kırklareli Üniversitesinin ideali, kurumu, "dünyanın sayılı eğitim ve bilim merkezlerinden biri haline getirmek" (s. 83) şeklinde ortaya konulmuş ancak bu dönemde geliştirilen bütüncül bir kalite güvence sistemi henüz planlanıp uygulamaya konulmadığı için "uluslararasılaşma" üniversitenin bir stratejisi olarak değil daha ziyade belirlenen hedefler çerçevesinde uygulamaya konulması planlanan politikalar olarak tanımlanmış ve uygulamaya konulmuştur. Yılmaz'a göre, "Uluslararasılaşma literatüründe son yıllarda uluslararasılaşmanın stratejik bir süreç olduğunu vurgulamak için "kurumsal stratejiler" kavramının kullanımı yaygınlaşmaktadır. Bu şekilde yükseköğretim kurumlarındaki uluslararasılaşma çalışmaları "uluslararası faaliyetler" yerine "stratejiler" olarak tanımlanmakta, daha planlı, entegre ve stratejik bir yaklaşıma vurgu yapılmaktadır." (Yılmaz, 2016, s. 1195) Kırklareli Üniversitesinin 2013-2017 Stratejik Planının "…amacı, Üniversitemizin gelişimine orta ve uzun vadede katkı sağlayacak ulusal ve uluslararası düzeyde strateji ve projeler geliştirmek, belirlenen misyon ve vizyon doğrultusunda eylem planları oluşturmak ve uygulamaktır." (http://sgdb.klu.edu.tr/dosyalar/birimler/sgdb/dosyalar/dosya_ve_belgeler/2013-2017%20Stratejik%20Plan.pdf, s. 57). Kırklareli Üniversitesinin 2018-2022 Stratejik Planında, planın amacı bir önceki plandaki ifadeler kullanılarak tekrarlanmaktadır. (http://sgdb.klu.edu.tr/dosyalar/birimler/sgdb/dosyalar/dosya_ve_belgeler/stratejik%20plan%202018-2022%281%29.pdf, s. 17) Buna karşın 2018 yılında ivme kazanan Kalite Kurulu çalışmaları kapsamında uluslararasılaşma stratejisinin bütünsel bir anlayışla bir süreç olarak planlanıp uygulamaya konulmasıyla birlikte "uluslararasılaşma" olgusu üniversitenin stratejik önceliği haline getirilmiştir. Burada Türkiye'deki diğer bütün üniversitelerde olduğu gibi YÖKAK'ın dış çevre katalizörü olarak oynadığı rol son derece önemli olmuştur.
Kırklareli Üniversitesinin uluslararasılaşma politikaları 2013-2017 Stratejik Planında, Balkanlarda yer alan üniversiteler ile öğrenci hareketliliği temelinde işbirliği ve bunu gerçekleştirmede başlıca rol üstlenecek aktörler temelinde tanımlanmıştır.
"*Özellikle Balkan ülkelerinden gelecek öğrenciler için teşvik edici şartlar oluşturularak üniversitenin uluslararasılaşma yolunda ilerlemesi amaçlanmaktadır. Bu bağlamda, üniversite bünyesinde açılan Balkan Dilleri Bölümü ve Balkan Araştırmaları Uygulama ve Araştırma Merkezi'nin faaliyetlerinin, Balkan ülkeleri ilişkileri ve iş birliği imkânlarını artırması beklenmektedir."* (http://sgdb.klu.edu.tr/dosyalar/birimler/sgdb/dosyalar/dosya_ve_belgeler/2013-2017%20Stratejik%20Plan.pdf.)
Kırklareli ilinin coğrafik konumu yani Avrupa Birliği'ne sınırdaş Balkanlar bölgesine yakınlığı ilin tek üniversitesi olan Kırklareli Üniversitesinin "…bölgesel ve uluslararası, akademik ve bilimsel işbirliği faaliyetleri için kolaylıklar" sağlayan en önemli faktörlerden biri olarak öne çıkmaktadır. (aynı, s. 57) **"**Uluslararası akademik çevrelerle işbirliğine önem verilmesi ve özellikle Balkan ülkeleri ile ortak protokoller yapılmış olması" (aynı,s. 59) Stratejik Planda üniversitenin güçlü yönü olarak vurgulanırken ulusal ve uluslararası araştırma bursları ve fonlar (aynı, s. 61) bu bağlamda başlıca fırsatlar olarak değerlendirilmektedir. Üniversitenin 2018-2022 Stratejik Planında Balkanlar (aynı, s. 76), stratejik öncelik olma durumunu korumakla birlikte işbirliği için yönelinilen

bölgelerin sayısında bir artış gözlemlenmektedir: "*…kurum misyonunun ilk cümlesinde, ülkenin yanı sıra Balkanlar, Türki Cumhuriyetleri ve diğer ülkelerdeki bireylere yükseköğretim olanağının sunulması vurgusu yer almaktadır. Stratejik planda işbirliği yapılan uluslararası üniversite sayısının artırılması, uluslararası değişim programlarına katılacak öğrenci sayısını arttıracak proje ve anlaşmalar yapılması gibi hedefler bulunmaktadır*." (Kurum Geri Bildirim Raporu, 2019, s. 36) Asya, Afrika ve Uzakdoğu ülkelerden gelen yabancı uyruklu öğrenci sayılarındaki artışa paralel olarak Balkanlardan başlayarak stratejik odağın Türkiye'nin Batısından Doğusuna ve Güneyine doğru genişlediği gözlemlenmektedir. Bu durum 2018 Kurum İç Değerlendirme Raporuna şu saptamalarla yansıtılmıştır. "*Kırklareli Üniversitesi uluslararasılaşma stratejisi bağlamında, iki yönlü bir strateji izlemektedir. İlk olarak, Üniversitenin Avrupa coğrafyasına yakınlığını bir avantaja çevirme kapsamında Balkanlar'da akademik ve bilimsel işbirliği faaliyetlerini arttırma yönünde çalışmalar yürütülmektedir. Bu çerçevede bölge üniversiteleriyle ikili akademik işbirliği anlaşmaları yapılmakta ve üyesi olduğu Balkan Üniversiteler Birliği çalışmalarına aktif katılımda bulunmaktadır. Uluslararası akademik işbirliği hedefleri, Balkan coğrafyası haricinde Karadeniz'e kıyısı bulunan ülke üniversiteleri, Asya ve Afrika'daki yükseköğretim kurumları ile yeni ilişkiler tesis edilmektedir. Kurumsal stratejinin ikinci boyutunu ise, üniversitemizin uluslararası alandaki tanınırlığını ve saygınlığını arttırmak; buna paralel olarak uluslararası öğrenci sayısını her yıl daha da yükseltmek ve hem Avrupa hem de Asya coğrafyasından çok çeşitli uyruktaki öğrencilere ulaşabilmektir."* (www.klu.edu.tr, s.36) Kırklareli Üniversitesinin uluslararasılaşma stratejisinde belirginlik kazanmaya başlayan bu eğilim, ile YÖKAK'ın 2018-2022 Uluslararası Strateji Belgesinde "2016/17 akademik yılından itibaren geçerli olmak üzere, "ülke odaklı" ve "alan odaklı" hedefler" genel eğilimi (YÖK, 2017, s. 23) ile örtüşmektedir. Bu paralellik, Kırklareli Üniversitesinin Mevlana Değişim Programları çerçevesinde anlaşma imzalanan ülkelerin bölgesel dağılımında daha da belirgin bir durum arz etmektedir.

Kırklareli Üniversitesinin 2013-2017 Stratejik Planında "uluslararasılaşma" kavramı sadece bir kez geçmektedir (s.57). Bu arada "uluslararası" sıfatının kurumun eğitim, araştırma ve imaj amaç, hedeflerinin ve politikalarının tanımlanmasında kullanımın çok yaygın olması, uluslararasılaşma sürecinde kurumsal yapılanma aşamasına geçilmemekle birlikte bu konuda farkındalık ve duyarlılığın mevcut olduğu; uluslararası standartlara uygun ve uluslararası düzeyde eğitim-öğretim ve araştırma politikaları belirlenip uygulanmasına önem verildiği şeklinde değerlendirilebilir.

2018 yılında yayınlanan ve 2018-2022 Stratejik Planı ile uyumlu bir biçimde hazırlanan "Kırklareli Üniversitesi Kurumsal Kalite Politikası"nda üniversitenin uluslararası boyutta amacı tanımlanırken bilimin evrenselliği ve uluslararası değer ve politikalar temelinde kalite çalışmalarının yürütüleceği ifade edilmektedir: "*Kurumsal kalite politikamız, üniversitemizin tüm birimlerinde; bilimsel araştırma, eğitim-öğretim, yönetim organizasyon ve toplumsal gelişime katkı alanlarındaki yükseköğretim sorumluluklarımızı, bilimin evrenselliği ve özgürlüğü, ulusal ve uluslararası yükseköğretim değer ve politikaları doğrultusunda yerine getirmektir. Bu kapsamda kalite politikamız; katılımcılık ve kapsayıcılığı, çok yönlülük ve paydaşlılığı, sürdürülebilirliği, ortak gereksinim-beklentileri ve kurumsal misyon-vizyonumuzu içermektedir*. (http://kalite.klu.edu.tr/dosyalar/birimler/kalite/dosyalar/dosya_ve_belgeler/kurumsal_kalite_politikamiz.pdf.)

Kurumsal Kalite Politikası temelinde Kırklareli Universitesi Kalite Güvence Sistemi geliştirilmiştir ve dört temel alanda – Eğitim-Öğretim, Organizasyon, Ar-Ge ve Toplumla İlişkiler- stratejik bir planlama yapılmıştır. (www.klu.edu.tr.) Kalite Güvence Sisteminin PUKÖ döngüsü temelinde dört boyutta işletilmesi için gerekli kurumsal yapılanma da gerçekleştirilmiştir. Bu bağlamda Eğitim-Öğretim Geliştirme Koordinatörlüğü, Kalite Geliştirme Koordinatörlüğü, Toplumla İlişkiler Koordinatörlüğü ve Proje Geliştirme Ofisi 2018 yılından sonra kurulmuştur. Kurumun uluslararasılaşma stratejisi bu yeni oluşturulan yapılar yanı sıra daha önce kurulmuş ve faaliyette olan Dış İlişkiler Birimi, Erasmus Koordinatörlüğü, Mevlana Koordinatörlüğü, Araştırma Merkezleri, TÖMER ve Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı arasında koordinasyon içinde yürütülmektedir. (Kurum Dış Değerlendirme Raporu, 2019)

Stratejik planlamada uluslararasılaşma

Kırklareli Üniversitesinde hazırlanan birinci Stratejik Planda ulusal /uluslararası işbirliklerinin arttırılmasıyla kurumsal imajın geliştirilmesinin bir başka ifadeyle tanınırlık ve saygınlığın güçlendirilmesinin amaçlandığı görülmektedir. Planda ayrıca belirlenen amaç kapsamında ileriye dönük olarak yapılması planlanan işbirliği sayılarına da yer verilmiştir. (http://sgdb.klu.edu.tr/dosyalar/birimler/sgdb/dosyalar/dosya_ve_belgeler/2013-2017%20Stratejik%20Plan.pdf, s. 91) Ancak ulusal ve uluslararası işbirlikleri şeklinde bir ayrım yapılmadığı için sonuçlarının ölçümlenmesini mümkün olmamaktadır.

2018-2022 Stratejik Planında Üniversitenin uluslararası bir yükseköğretim kurumu olma vizyonu belirtilmiş ve 2016-2017 eğitim öğretim yılında üniversiteye kayıt yaptıran yabancı uyruklu öğrenci sayısı (612) olarak ifade edilmiştir. (http://sgdb.klu.edu.tr/dosyalar/birimler/sgdb/dosyalar/dosya_ve_belgeler/stratejik%20plan%202018-2022%281%29.pdf, 44). 2018-2022 Stratejik Planında üniversitenin tanınırlığın arttırılması ve imajın güçlendirilmesine ilişkin olarak işbirliği yapan ulusal ve uluslararası üniversitelerin sayısının arttırılmasının hedeflendiği görülmektedir. Dolayısıyla ilk stratejik plan ile ikincisi arasında tanınırlığın arttırılması ve imajın güçlendirilmesi konusunda bir paralelliğin olduğunu belirtmek gerekir. Her iki stratejik planda işbirliği yapılması

planlanan üniversite sayıları yer almaktadır. 2018 yılında işbirliği yapılacak üniversite sayısı 140 olarak planlanırken 2018 sonrasında bu sayıya 5'er üniversitenin eklenmesi 2021 ve 2022 yılları için de 10'ar üniversitenin eklenmesi hedeflenmektedir. (aynı, s. 87). Her iki Stratejik Planda ulusal ve uluslararası üniversiteler arasında bir ayrım yapılmamıştır. Ne tür işbirliklerinin bu kapsama dahil edileceği de belirtilmemiştir. Dolayısıyla çok genel, ölçümlenmesi kolay ve belirgin olmayan bir hedef konulmuştur.
2018-2022 Stratejik Planı kapsamında eğitim ve öğretimin kalitesini arttırmak ve sürekli geliştirmek amacına yönelik olarak ulusal ve uluslararası değişim programlarına katılacak olan öğrencilerin sayısının arttırılması için proje ve anlaşmaların yapılması hedeflenmektedir. (aynı, s.91). Bu amaç, genel çerçeve olması açısından ve değişim programlarına katılacak olan öğrencilerin sayısını arttırmayı hedeflemesi açısından son derece önemlidir ancak uluslararasılaşma kapsamında düşünüldüğünde uluslararası değişim programlarını içine alacak proje ve anlaşmalara odaklanmak önem arz etmektedir. Bu alanda yapılabilecek proje ve anlaşmalar 3 grupta toplanabilir: İkili İşbirlikleri, Erasmus Programı ve Mevlana Değişim Programı.

Uluslararasılaşma sürecinin aktörleri ve kullanılandıkları enstrümanlar
Kırklareli Üniversitesinde uluslararasılaşma stratejisinin uygulanmasında aktif olarak yer alan akademik birimler, Dış İlişkiler Koordinatörlüğü, Erasmus, Koordinatörlüğü ve Mevlana Koordinatörlüğü'dür. Kalite Güvence Sisteminin geliştirilmesi ve uygulamaya konulmasından çok önce faaliyete geçen bu birimler, 2018'de kurulan ve Kalite Güvence Sistemindeki dört boyuttan her birini yürütmekle görevlendirilen birimler ile koordinasyon halinde çalışmaktadırlar. Kalite Güvence Sistemine doğrudan dahil olmamakla birlikte Stratejik Planlarla kendilerine yüklenen uluslararasılaşma stratejisini gerçekleştirmede birinci derecede önemli aktörlerdir. Bu birimlerin, spesifik çalışma alanlarına yoğunlaşmasından kaynaklanan farklılaşan bir görev tanımı ve işleyişi söz konusu olmakla birlikte vizyon ve misyon tanımlamalarında Kırklareli Üniversitesinde yürürlükte olan Kalite Politikası ve Kalite Güvence Sistemi ile ortak bir paydada buluşmaktadırlar. Uluslararasılaşmanın planlaması ve uygulamasından doğrudan doğruya sorumlu olan bu birimlerin yaygın olarak kullandıkları enstrümanların başında bölgesel/uluslararası üniversite birliği üyeliği, ikili anlaşmalar, yabancı uyruklu öğrenci hareketliliği, Erasmus/Erasmus+ ve Mevlana Değişim Programı gelmektedir.
Dış İlişkiler Koordinatörlüğünün misyonu, Kırklareli Üniversitesinin saygınlığını arttırmak, verimli bir uluslararasılaşma stratejisi belirlemek, uluslararası öğrenci kazanma stratejisi geliştirmek, işbirliklerini ve işbirliği anlaşmalarını arttırmak, akademik hareketliliği ve aktiviteleri arttırmak ve üniversiteyi temsil etmek olarak belirlenmiştir (http://ir.klu.edu.tr/Yardimci_Sayfalar/943-dokumantasyon.klu). Vizyonun tanımlanmasında ise üniversitenin gelişimine katkı sağlamak, uluslararası projeleri desteklemek ve üstün bir başarıya ulaşmak gibi hedeflere yer verilmiştir.
Belirlenen misyon ve vizyon çerçevesinde Dış İlişkiler Koordinatörlüğünün faaliyetlerine bakıldığında uluslararasılaşma enstrümanı olarak ikili anlaşmalara, uluslararası ve bölgesel işbirliklerine, uluslararası öğrencilere ağırlık verdiği görülmektedir. Kırklareli Üniversitenin 23 yurt dışı üniversite ile ikili anlaşması bulunmaktadır. Bu anlaşmaların 17 tanesi Avrupa'daki üniversitelerle, 6 tanesi de Asya'daki üniversitelerle yapılmıştır. En çok anlaşma imzalanan ülke Bulgaristan'dır. Kırklareli Üniversite'sinin Bulgaristan'dan 6 üniversite ile anlaşması bulunmaktadır. (http://ir.klu.edu.tr). İkili anlaşmaların çoğunlukla Balkanlardaki ve Avrupa Birliği ülkeleri ile imzalanmış olması Stratejik Planlamadaki bölge önceliği ile örtüşmektedir.
Kırklareli Üniversitesinin uluslararası ve bölgesel düzeyde dahil olduğu iki üniversiteler birliği bulunmaktadır. Bunlar Balkan Üniversiteler Birliği ve Toplumsal Kalkınma için Dünya Üniversiteler Birliği'dir. Bu iki birlik üyeliği, Kırklareli Üniversitesinin uluslararası düzeydeki akademik işbirliklerini ikili ilişkiler düzeyi yanı sıra çoklu ilişkiler düzeyine taşıyarak çeşitlendirdiği ve dahil olduğu networkler üzerinden de uluslararasılaşma stratejisini gerçekleştirmede daha fazla imkana sahip olmasını sağlamaktadır. Aynı şekilde Kırklareli Üniversitesi, üyesi bulunduğu Trakya Üniversiteler Birliği aracılığıyla bölgesel bir akademik networke dahil olarak çok paydaşlı bir işbirliği temelinde Trakya bölgesinin kalkınmasına etkin bir katkı sunmaktadır. Ulusal düzeydeki bu network sayesinde elde edinilen deneyim ve sinerji bölgesel ve uluslararası düzeye de aktarılmaktadır. Bölge düzeyindeki bu akademik işbirliği networkleri bir diğer açıdan küreselleşmenin baskın olumsuz etkilerini göğüslemek üzere Batılı olmayan üniversitelerin küresel düzeydeki uluslararasılaşmayı bölgeler düzeyinde glokalizosyon yönelimi ile bertaraf etme çabası olarak da değerlendirilebilir.
Balkan Üniversiteler Birliği, Trakya Üniversitesi'nin girişimi ile 2015 yılında kurulmuştur. Birliğin Edirne'deki ilk toplantısına Balkanlardan 33 üniversite katılmıştır. Balkan Üniversiteler Birliği'nin şu anda 11 Balkan ülkesinden 79 üyesi bulunmaktadır. En fazla üyesi olan ülkeler 19 üye ile Bulgaristan ve 10 üyesi ile Yunanistan'dır. Balkan Üniversiteler Birliği'nde Türkiye'den 11 üniversite yer almaktadır (http://www.baunas.org).
İkinci birlik olan Toplumsal Kalkınma için Dünya Üniversiteler Birliği ise Airlangga Üniversitesi'nin girişimi ile 2018 yılında kurulmuştur. Sekretarya görevini Surabaya/Endonezya'da bulunan Airlangga Üniversitesi yürütmektedir. Surabaya'daki ilk toplantısına 5 kıtadaki üniversitelerden çok sayıda temsilci katılmıştır. Kırklareli Üniversitesi, Türkiye'den katılan tek üniversitedir ve diğer ülkelerden 18 üniversiteyle birlikte kurucu üye

statüsüne sahiptir. Birliğin amacı toplumsal kalkınmadan hareketle yerel toplulukları güçlendirmektir. Kasım 2019'da Birliğin ikinci toplantısı düzenlenmiştir (https://wuacd.unair.ac.id/our-events/).

Kırklareli Üniversite'sinin uluslararasılaşma sürecinde kullandığı en etkin enstrümanlardan bir diğeri de eğitim almak üzere Üniversiteye gelen yabancı öğrencilerdir. Yabancı uyruklu öğrenci sayılarına bakıldığında 2019-2020 eğitim-öğretim döneminde Kırklareli Üniversitesinde 39 farklı ülkeden 1493 yabancı uyruklu öğrenci bulunduğu görülmektedir. Oysaki ilk yıllarda gerek öğrenci sayısı gerekse geldikleri ülke sayısı sınırlıydı. Örneğin 2010 –2011 eğitim-öğretim yılında 6 farklı ülkeden toplam 64 yabancı öğrenci bulunmaktaydı. Yaklaşık on yıllık bir süre içerisinde açılan yeni bölümlerle birlikte yabancı uyruklu öğrenci sayısı da 23 kattan fazla artış göstermiştir. Ülke sayılarında da önemli bir artış söz konusu olmuştur. Bu durum, yabancı uyruklu öğrenci sayısının artışı bakımından stratejik planlarda öngörülen hedeflere ulaşıldığını göstermektedir. Yabancı uyruklu öğrencilerin ülkelere göre dağılımına bakıldığında burada bazı ülkelerden gelen öğrenci sayısının çok fazla olduğu görülmektedir. Örneğin Türkmenistan'dan 880 öğrenci bulunurken Uganda, İsrail, Fildişi, Bangladeş, Norveç ve Makedonya'dan 1'er öğrenci bulunmaktadır. Sayısal olarak öğrenci açısından en kalabalık diğer iki ülke Bulgaristan (149) ve Endonezya'dır (132). Toplam yabancı uyruklu öğrencilerin 7'si enstitülere, 330'u meslek yüksekokullarına ve geri kalanları da fakültelere kayıtlıdır. En çok yabancı uyruklu öğrencinin bulunduğu fakülte ve yüksekokulları sırasıyla; Sağlık Yüksekokulu (253), İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi (224), Fen Edebiyat Fakültesi'dir (151). YÖK'ün Strateji Belgesine göre 2016-2017 yılında Türkiye'ye en fazla yabancı uyruklu öğrenci gönderen 10 ülke listesinde 1. sırada Suriye, 2. sırada Azerbaycan, 3. sırada Türkmenistan ve 10. sırada Bulgaristan yer almaktadır (https://www.yok.gov.tr/Documents/AnaSayfa/Yuksekogretimde_Uluslararasilasma_Strateji_Belgesi_2018_2022.pdf, s. 34). Bu ülkelerden Azerbaycan, Türkmenistan ve Bulgaristan Kırklareli Üniversitesinde de çoğunlukta olan ülkelerdendir ancak Suriye için durum aynı değildir. Çünkü Kırklareli Üniversitesinde 2016-2017 eğitim-öğretim yılında sadece 1 Suriyeli öğrenci bulunmaktaydı ve bugün bu sayı 28'dir. Yabancı uyruklu öğrencilerle ilgili verilebilecek bir diğer sayısal değer de toplam 23.793 öğrencisi olan Kırklareli Üniversitesinin toplam öğrenciler içerisinde yabancı uyruklu öğrencilerinin oranının yaklaşık olarak %6 olduğudur.

Yabancı uyruklu öğrenciler yanı sıra Kırklareli Üniversitesinin izlediği uluslararasılaşma stratejisi kapsamında etkin olarak kullanılan bir diğer enstrüman, öğrenci ve öğretim elemanı hareketliliğidir. Bu alanda sorumlu olarak görev yapan birim, Erasmus Koordinatörlüğüdür. Koordinatörlüğün misyon ve vizyonuna bakıldığında uluslararası bakış açısı net bir şekilde görülmektedir. Koordinatörlüğün misyonu kapsamında Erasmus+ programlarından faydalanmak, saygınlığın arttırılması, ulusal ve uluslararası işbirliklerinin yapılması ayrıca anlaşmaların yapılması ve uygulanması belirtilirken vizyonu kapsamında da Üniversitenin eğitim standartları kapsamında gelişimine katkı sağlamak, yabancı üniversitelerle ilişkileri geliştirmek, araştırmak projelerini teşvik etmek ve kalite açısından üstün bir başarıya ulaşmak gibi hedeflere yer verilmektedir. (http://erasmus.klu.edu.tr/Sayfalar/12179-dokumantasyon.klu).

KA103 ve KA107 kapsamındaki anlaşmalar, Erasmus Koordinatörlüğünün kullandığı bir diğer enstrüman türüdür. Hâlihazırda üniversitenin KA103 kapsamında 18 farklı ülkeden 74 üniversite ile kurumlararası anlaşması ve KA107 kapsamında ise 8 farklı ülkeden 15 üniversite ile anlaşması bulunmaktadır (http://erasmus.klu.edu.tr/Sayfalar/762-kurumlararasi-anlasmalar.klu). Yapılan bu anlaşmalar çerçevesinde üniversitenin hem personeli hem de öğrencileri eğitim verme ve alma hareketliliklerinden faydalanmaktadır. KA103 kapsamında yapılan anlaşmalarla Kırklareli Üniversitesi personel ve öğrencileri için eğitim verme hareketliliği 2010-2011 eğitim-öğretim döneminden beri aktif iken eğitim alma hareketliliği 2011-2012 eğitim-öğretim döneminden beri aktiftir ve hareketlilikten faydalanan personel ve öğrenci sayıları üniversiteye gelen personel ve öğrenci sayısından daha fazladır. Ders verme ve alma hareketliliği kapsamında en çok hareketlilik 2013-2014 eğitim-öğretim yılında gerçekleştirilmiştir ancak bu yıldan sonra ciddi bir düşüş yaşanmıştır. Örneğin 2013-2014 eğitim-öğretim yılında 15 personel ders verme, 16 öğrenci ders alma hareketliliğinden yararlanmıştır ancak bir sonraki eğitim-öğretim döneminde bu sayılar sırasıyla 7 ve 6'ya düşmüştür. Buradaki düşüşün nedeni hem yıllar içerisinde Erasmus hareketliliği yapabilecek olan üniversitelerin sayısının artması hem de Erasmus bütçesinin azaltılmasıdır. Üniversiteye eğitim alma ve verme hareketliliği kapsamında gelen kişi sayısı ise gidenlere oranla daha azdır. Ders verme hareketliliği kapsamında en çok personelin geldiği dönemler 2011-2012 eğitim-öğretim yılı ile 2017-2018 eğitim-öğretim yılıdır ve her iki dönemde de 4'er kişi eğitim verme hareketliliğinden yararlanmıştır. Eğitim almak kapsamında en çok öğrencinin geldiği dönem ise 2012-2013 ve 2013-2014 eğitim-öğretim dönemidir ve her iki dönemde de 7'şer öğrenci gelmiştir. KA107 kapsamında da 2015–2018 yılları arasında 3 ülke ile hareketlilikler gerçekleştirilmiştir. En çok ders verme (3) ve ders alma (7) hareketliliği 2016-2017 eğitim-öğretim döneminde gerçekleşmiştir. KA107 kapsamında üniversiteye hem ders verme hem de eğitim alma hareketliliği için gelen sayıları giden sayılarına göre nispeten daha azdır. Ders verme hareketliliği kapsamında 2015 – 2018 yılları arasındaki her eğitim öğretim yılında 2 kişi gelirken, ders alma hareketliliği kapsamında sırasıyla 2,5,2 öğrenci gelmiştir. Erasmus değişim programı en çok hareketliliğin sağlanabildiği programdır ancak bu fonlardan yararlanan üniversite sayısının artmış olması ve bütçenin de azaltılmış olması nedeniyle Kırklareli Üniversitesinin personel ve öğrencilerinin bu değişim programdan

faydalanma oranının düştüğü görülmektedir. Bu durum, Üniversitenin uluslararasılaşma stratejisi çerçevede belirlenen hedeflere ulaşmasını zorlaştırmaktadır.
Erasmus/Erasmus+ değişim programı yanı sıra Kırklareli Üniversite'sinde uygulanan uluslararasılaşma stratejisinde etkili olan bir diğer enstrüman, Mevlana Değişim Programıdır. Kırklareli Üniversitesinin Mevlana Değişim Programı çerçevesinde 3 kıtada yer alan 9 farklı ülkeden 14 üniversite ile imzaladığı anlaşmaları bulunmaktadır. Bu arada en çok anlaşma yapılan üniversitelerin Avrupa kıtasında yer alması dikkat çekicidir. (http://mevlana.klu.edu.tr). Yapılan anlaşmalar, ülke odaklı Mevlana Değişim Programı ülkeleri ile de paralellik göstermektedir. Kırklareli Üniversitesinde Mevlana Değişim Programı kapsamında öğrenci hareketliliği 2013-2014 eğitim öğretim yılında, personel hareketliliği ise bir sonraki eğitim öğretim yılında başlamıştır. Kırklareli Üniversitesinden toplam 5 öğrenci ve 4 öğretim elemanı Mevlana Değişim Programından faydalanmıştır. Üniversiteye gelen öğrenci sayısı 8 iken öğretim elemanı sayısı 6'dır. Bugüne kadar toplam 23 hareketlilik gerçekleştirilmiştir. En son hareketlilikler de 2015-2016 eğitim-öğretim yılında gerçekleştirilmiştir. Veriler, Mevlana Değişim Programının çok etkin olarak kullanılmadığını göstermektedir. Nitekim Kırklareli Üniversite'sinin 2018-2019 Stratejik Planında Mevlana Değişim Programına ilişkin faaliyetler, üniversitenin zayıf yönü olarak değerlendirilmiştir.

SONUÇ

"2018-2019 Yükseköğretim Değerlendirme ve Kalite Güvencesi Durum Raporu" nda uluslararasılaşma ile ilgili değerlendirmede, üniversitelerdeki uluslararasılaşma sürecinin zayıf olduğu tespiti yer almaktadır ve öneri olarak "kurumun kurum çalışanlarınca bilinir ve paylaşılır uluslararasılaşma politikasının olması ve bu politika çerçevesinde performansın değerlendirilmesi" (https://www.yokak.gov.tr/raporlar/faaliyet-raporlari) gerekliliği yer almaktadır. Bu tespit ve öneri Türkiye'deki birçok üniversite için geçerli olduğu gibi Kırklareli Üniversitesinde uygulanan uluslararasılaşma stratejisi kapsamında gerçekleştirilen çalışmalar ve etkinlikler için de geçerlidir.
Kırklareli Üniversitesi Kalite Politikası temelinde geliştirilen Kalite Güvence Sisteminde eğitim-öğretim, kalite, AR-GE, toplumsal katkı boyutlarında Alt Kalite Güvence Sistemleri geliştirilmiş olmasına karşın uluslararasılaşma süreci Kalite Güvence Sisteminin içine müstakil bir boyut olarak bir alt sistemin odağında yer alacak şekilde tasarlanmamıştır. Üniversitenin uluslararasılaşma stratejisine ilişkin amaç, hedef ve enstrümanlar üniversitenin stratejik planlarında mevcut olup bu alandaki uygulamaların yasal dayanağını oluşturmaktadır. Ancak uygulanan kalite çalışmalarının kapsayıcılığı ve bütünselliği göz önünde bulundurulduğunda uluslararasılaşma stratejisini doğrudan yerine getiren birimlerin çalışmalarının mevcut kalite güvence sistemine dahil edilmesi ve eşgüdümünün sağlanmasında yarar bulunmaktadır.

KAYNAKÇA

Amirbek, A. & Ydyrys, K. (2014). Education And Soft Power: Analysis As An Instrument of Foreign Policy. Procedia, *Social and Behaviorial Sciences*, 143: 514-516.
Andrade, M. S.& Ewans, N. W. (2009). International Students. Strengthening a Critical Resource, New York, NY: Rowman&Littlefield Education.
Bond, S. (2003). Untapped resources, Internationalization of the curriculum and classroom experience. A selected literature review, Ottowa: CBIE.
Erkilla, T. (2016). Global University Rankings and Transnational Politics of Higher Education in The Transnational Politics of Higher Education: Contesting the Global/ Transforming the Local, edited by Meng-Hsuan Chou, Isaac Kamola, and Tamson Pietsch, 178-95, New York: Routledge.
European Parliament, Internationalization of Higher Education. (2015). erişim http:// Europarl.europa.eu/RegData/etudes/STUD/2015/540370/IPOL_STU (2015)540370_EN.pdf, erişim tarihi: 22. 11. 2017
Hayle, E. M. (2008). Educational benefits of internationalizing higher education: The students' perspectives, Quin University, yayınlanmamış Yükseklisans tezi.
Jons, H. & Michael Hoyler, M. (2013). Global Geographies of Higher Education: The Perspective of World University Rankings, Geoforum, *Journal of Physical, Human and Regional Geosciences*, 46 (Supplement C), 45-59.
Karadağ, N. (2016). Yükseköğretimde Uluslararasılaşma Bağlamında Türkiye'de Eğitim Gören Suriyeli Öğrenciler Üzerine Bir Araştırma, *Turkish Studies*, Volume 11/19 Fall, 477-490.
Knight, J. (1994). Internationalization: Elements and chekpoints, Research Monograph, No:7, Ottawa, Canada: Canadian Bureau for International Education.
Knight, J.(2004). Internationalization remodeled: Definition, approaches, and rationales, *Journal of Studies in International Education*, 8 : 15-31.
Knight, J. (2006). Internationalization: Concepts, complexities and challenges. In J. Forest& P. Altbach (Eds.), International Handbook of Higher Education (207-228), Dordrecht, Netherlands: Springer Academic Publishers.
Patel, F. & Sooknanan, P. (2011) Intercultural Communication : Buiding a Global Community, New Delhi, India.

Patel, F.& Hayley, L.(2013). Glocalization as an Alternative to Internationalization in Higher Education: Embedding Positive Glocal Learning Perspectives, *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, Vol. 25, Number 2: 223-230.

Selvitopu, A. & Aydın, A. (2018). Türk Yükseköğretiminde Uluslararasılaşma Stratejileri: Süreç Yaklaşımı Çerçevesinde Nitel Bir İnceleme, *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (H. U. Journal of Education*) 33 (4): 803-823.

Soysal, Y., Radmard, S., Kutluca, A.Y., Ertyepınar, H., Ortaç, F.R., Akdemir, Z.G., &Türk, Z. (2019). Türkiye Yükseköğretimindeki Kavramsal, Olgusal, Tematik ve Yöntembilimsel Tercihler, *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, *Journal of Higher Education and Science*, 9 (1): 17-36.

Yang, R. (2002). University Internationalization: its meaning, rationales and implications, *Intercultural Education*, 13 (1): 81-95.

Yılmaz Vural, D. (2016). Türkiye'deki Devlet Üniversitelerinde Uluslararasılaşma Süreci: Stratejik Planlar Üzerinde Bir Değerlendirme, *Süleyman Demirel Üniversitesi, İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, S. 4: 1191-1212.

Yükseköğretimde Uluslararasılaşma Strateji Belgesi 2018-2022, 30 Haziran 2017, erişim http://yok.gov.tr/Documents/AnaSayfa/Yuksekogretimde_Uluslarara...

Zolfaghari, A., Sabran, M.S, & Zolfaghari, A. (2009). Internationalization of higher education: challenges, strategies, policies and programs, *Online Sublimission*, 6 (5): 1-9.

http://istatistik.yok.gov.tr

https://www.yokak.gov.tr/raporlar/faaliyet-raporlari

http://erasmus.klu.edu.tr/Sayfalar/762-kurumlararasi-anlasmalar.klu

http://ir.klu.edu.tr/Yardimci_Sayfalar/943-dokumantasyon.klu

http://erasmus.klu.edu.tr/Sayfalar/12179-dokumantasyon.klu

http://ir.klu.edu.tr

https://wuacd.unair.ac.id/our-events/

http://mevlana.klu.edu.tr

USING TABA-TYLER MODEL TO EVALUATE WE-BASED 5I COURSES IN TURKISH UNIVERSITIES

Ebru KOC
ebrumelekkoc@gmail.com

ABSTRACT
To enable education curricula to keep up with conditions that change with the knowledge and technology produced, these programmes need to be developed by identifying their strong and deficient aspects and reorganizing them accordingly, and this process requires continuity. The aim of this study is to make an assessment of the Atatürk's Principles and History of the Reform, Turkish Language, and Foreign Language (English) courses, which have begun to be provided via distance learning by many universities in recent years. According to the Taba-Tyler evaluation model, education curricula are evaluated within the framework of five main themes: Learner needs, Objectives, Selecting and organising content, Selecting and organising learning experiences and activities, and Evaluation. 55 undergraduate students, studying in various departments and classes at the education faculty of a state university, participated in the study. As the data collection tool of the research, within the steps of the Taba-Tyler evaluation model, a 35-item questionnaire prepared according to a 5-point Likert scale was used. The first section of the questionnaire consists of variables such as the participants' gender, age, department attended, skill level for computer use, and opportunities for internet use, while the second part consists of statements related to the distance learning process and its components. The findings of the study reveal that the responses given by the students to the statements for the 'Evaluation' and 'selecting &organising content' dimensions in the questionnaire were more positive than the responses they gave to the statements related to the 'selecting & organising learning experiences and activities' dimension.

UZAKTAN EĞİTİMDE KALİTE VE ÖĞRETİM – YÖNETİM SİSTEMLERİNİN ROLÜ

QUALITY IN DISTANCE EDUCATION AND THE ROLE OF LEARNING MANAGEMENT SYSTEMS

Selen KOÇERO AZIZOĞLU
Eğitim Yönetimi Bölümü, Uluslararası Kıbrıs Üniversitesi
21909057@student.ciu.edu.tr
Muesser NAT
Yönetim Bilişim Sistemleri Bölümü, Uluslararası Kıbrıs Üniversitesi
mnat@ciu.edu.tr

ÖZET

Günümüzde uzaktan eğitim artık örgün eğitim kadar önemli bir eğitim yöntemi haline gelmiştir. Uzaktan eğitim sayesinde bilgiye ulaşmak da eğitim vermek de kolaylaşmıştır. Öğrenciler bu bilgileri artık istedikleri ortamda yalnız başlarına bilgisayar kullanarak ulaşabilme olanağına sahipler. Ayrıca bu teknoloji sayesinde öğretim elemanları, kendi öğrencileriyle ilgili daha çok bilgiye sahip olabilmektedirler. Eğitimin hedeflerine ve koşullarına göre gerçekleştirilmesi, eğitimde kalitenin bir göstergesidir. Eğitimde kalite, uzman kişiler tarafından doğru mekanda, doğru zamanda ve eğitimin amacına ve hedefine uygun eğitimlerin verilmesiyle gerçekleşir. Eğitimde kalite, fiziksel kaynaklar, eğitim-yönetim programları, insan kaynakları ve sosyo-kültürel çevrenin zenginliği ile ileriye taşınabilir. Dolasıyla eğitimde kalite düşüncesinin kabullenilmesiyle, diğer alanlardaki kalite kavramına farkındalık oluşturmasına katkı sağlayacaktır. Uzaktan eğitimin yayılmasını engelleyen en önemli sorun yazılım maliyetleridir. Ancak günümüzde bu sorun açık kaynak kodlu yazılımların geliştirilmesiyle neredeyse ortadan kalkmaya başlamıştır. Bu yazılımların en önemlisi Moodle öğretim yönetim sistemidir. Tüm bu gelişmeler göz önünde bulundurularak bu çalışma Moodle'ın uzaktan eğitimin kalitesine olan etkisini ve katıkısını incelemeyi amaçlamaktadır.

Anahtar Sözcükler: Moodle, uzaktan eğitim, eğitimde kalite, öğretim yönetim sistemi, akreditasyon

ABSTRACT

Today, distance education has become as important an educational method as formal education. With the help of distance education, it has become easier to access information and provide education. Students now have the opportunity to access this information in their own environment by using a computer on their own. In addition, faculty members can have more information about their students with these technologies. The realization of the training according to the objectives and conditions is an indicator of the quality of the training. Quality in education is realized by the experts in the right place, at the right time and with the education given in accordance with the purpose and the aim of the education. Quality in education can be moved forward with physical resources, education-management programs, human resources and the richness of the socio-cultural environment. Therefore, it will contribute to raising awareness of the concept of quality in other fields by accepting the idea of quality in education. The most important problem that prevents the spread of distance education is software costs. Today, however, this problem has almost disappeared with the development of open source software. The most important of these software is Moodle learning management system. In view of all these developments, this study aims to examine the impact and contribution of Moodle on the quality of distance education.

Keywords: Moodle, distance education, quality in education, teaching management system, accreditation

GİRİŞ

Küreselleşme, hayat boyu eğitime olan ihtiyaç, teknolojideki hızlı ve yoğun gelişmeler sosyal çevreyi etkilediği gibi eğitim kurumlarını da büyük oranda etkilemiştir. Eğitim kurumları bu gelişmeler sayesinde daha akılcı, yaratıcı, dönüşümcü, bilgiyi daha kaliteli biçimde kullanabilen özellikli bireyler yetiştirme zorunluluğu kapsamında etkilenmektedir. İçinde yaşadığımız bilgi çağı, toplumu daha ileriye taşımıştır. Bireyin sahip olduğu bilgi birikimi toplumun rekabet edebilme gücüne bağlı olmuştur. Eğitimin kalitesini ileriye taşımak isteyen toplumlar, kaliteli insan gücü geliştirmek için, toplumsal değişimlere, teknoloji ve bilime uygun olarak kendilerini sürekli yetiştirmelidir. Kaliteli eğitim, öğretim kurumunun sahip olduğu imkanlarının en iyi şekilde kullanılmasıyla, öğrencinin kendisini tanıyabilmesine, bilgiye ulaşabilmesine, bilgiyi kullanabilmesine, toplumun ihtiyaçlarına cevap verebilmesine, rekabet etmesine olanak sağlayan, eleştiren ve yaratıcı düşünmeye teşvik eden bir eğitimdir. Bunlarla birlikte, eğitimde bilgisayarın kullanılmaya başlanmasıyla eğitim alanındaki ve öğrenme alanındaki değişimler ile birlikte öğrenmen yollarının çeşitliliği ve şekli artış göstermiştir. Teknolojideki hızlı yükseliş, farazi öğrenme ortamlarının artmasına ve buna bağlı olarak bilgi miktarının artması, bilgi kirliliği yaratarak karmaşık bir yapıya bürünmüştür (Yang, Chen, Kinshuk, ve Chen, 2007; Schulte, 2011). İşte tam da bu

noktada yükseköğretim kurumları kaliteli çevrimiçi eğitim sunmak mecburiyetinde kalmaktadır (Darcy, 2009; Yükseltürk ve Bulut, 2007). Bu nedenle bu çalışma eğitim kurumlarında yaygın olarak kullanılan Moodle öğretim yönetim sisteminin uzaktan eğitimin kalitesine olan etkisini ve katıkısını incelemeyi amaçlamaktadır.

Eğitimde Kalite

Başarının değerlendirilmesi, başarının doğruluk payının belirlenmesi ve amaçların gerçekleşme derecesi eğitimde kalite anlamına gelmektedir (Şimşek, 2001). Eğitimin kalitesi fiziksel kaynaklar, insan kaynakları, eğitim - öğretim programları ve sosyo- kültürel çevrenin zenginliği ile ileriye götürülebilir (Okçu, 2008). Kaliteli ürün kavramı, eğitim alanında kaliteli birey olarak gösterilmektedir. Topluma nitelikli bireyler kazandırmak yükseköğretimin en önemli kalite olgusudur (Karahan, 2014). Kalitenin varlığına olan inanç iki yaklaşım ile değerlendirilmektedir. Bunların ilki akreditasyon, diğeri değerlendirme sistemidir. Akreditasyon; eğitim kurumunun, eğitim müfredatının tanınması veya uygun standartları bünyesinde barındırdığına dair belge verilerek kalitesinin onaylanması olarak söylenebilir (Bakioğlu ve Baltacı, 2010). Yükseköğretimde akreditasyon, yükseköğretim kurumunun ulusal veya uluslararası alanda belirli nitelik standartlarına sahip olduğunu ortaya çıkarmayı hedefleyen, buna bağlı olarak yeni tercihte bulunacak öğrenciler için ve kamuoyu tarafından güven duygusu oluşturmaya yönelik bir sistemdir (Tüzün ve vd., 2011). Kısaca yükseköğretimde akreditasyon; akademik kalitenin iyileştirilmesi, saydamlık ve hesap verme sorumluluğudur. Değerlendirme sistemleri ise; mezun sayısı, iş sahibi olan mezun sayısı, mezunların çalışma yerleri ve öğrenci başarıları gibi öğrenme çıktıları ile ilgilenmektedir (Tüzün ve vd., 2011). Öğrenme çıktılarının mezunların iş yerlerindeki performansları ile ilgili yöneticilerinin verdikleri geri dönütler ve bununla beraber eğitim programlarının yeniden oluşturulması ve belli zaman aralıklarında yeniliklerin yapılması yükseköğretimde eğitimin kalitesini yapıcı yönde etkileyecektir. Ortaya çıkan sonuçtan hem iş dünyası hem de öğrenciler fayda sağlayabilecektir. Kaliteyi ortaya çıkarabilmek için aktif öğrenme ortamlarının oluşturulmasına, öğrencilerin konuyu nasıl algıladıklarına dikkat edilmesi gerekmektedir. Tüm bunlara ek olarak da uygun öğretim planlarının tasarlanması ve buna paralel olarak değerlendirme yöntemlerinin değiştirilmesi gerekmektedir (Özer, Gür, ve Küçükcan, 2011).

Uzaktan Eğitim

Uzaktan eğitim; iletişim teknolojileri ve posta hizmetleri ile farklı mekanlarda bulunan öğretmen ve öğrencilerin öğrenme - öğretme etkinliklerini gerçekleştirdikleri bir eğitim modelidir. Bir diğer deyişle; uzaktan eğitim insanların herhangi bir nedenden dolayı örgün eğitimden faydalanamaması durumunda bu eğitim ihtiyacını karşılamak için oluşturulmuş bir yapıdır. Aynı zamanda uzaktan eğitim farklı ders planları, farklı öğretme yöntemleri ve farklı mekanlarda öğretme etkinliklerini gerçekleştiren planlı bir öğrenimdir. Günümüzde teknolojinin sunduğu yenilikleri eğitime entegre etmek için eğitim kurumları bilişim teknolojilerinin metot ve becerilerini kullanmaya başlamışlardır. Öğretmen ve öğrencilere bu eğitim sistemleri bazı fırsatlar sunmaktadırlar. Birincisi; değişik mekanlarda hayatına devam eden öğretim elemanları ve öğrenciler arasında etkin iletişim sağlaması, ikincisi ise; farklı ülkelerdeki eğitim kurumlarından yarar sağlayabilmektedirler. Buna ek olarak uzaktan eğitim programları öğretmenlerin ve öğrencilerin farklı parametrelerden bağımsız tek başına veya grup halinde çalışma ortamına katılmasına sebep olur. Günümüz döneminde öğrencilere öğrenme ile ilgili alışkanlıklarının pekiştirilmesinde, sürekli artan bilgi gereksinimlerini davranışa dönüştürmeye yönelik kullanılabilecek yeni bir öğretim modelidir. Yönetim sistemleri ve e-öğrenme uzaktan eğitimin en önemli parçalarını oluşturmaktadır. Teknolojideki hızlı yükseliş, farazi öğrenme ortamlarının artmasına ve buna bağlı olarak bilgi miktarının artması, bilgi kirliliği yaratarak karmaşık bir yapıya bürünmüştür (Yang, Chen, Kinshuk, ve Chen, 2007; Schulte, 2011). İşte tam da bu noktada yükseköğretim kurumları kaliteli çevrimiçi eğitim sunmak mecburiyetinde kalmaktadır (Darcy, 2009; Yükseltürk ve Bulut, 2007). Tablo 1 uzaktan eğitim ile ilgili yapılan bazı önemli araştırmaları göstermektedir.

E-öğrenme programı tasarım süreçleri	Türkoğlu,2003 Balcı, 2010
Çevrim içi öğrenme ortamında aktif öğrenci katılımının sağlanması için nasıl bir pedagojinin uygulanacağı Öğrenci memnuniyeti ve algısının birden çok uzaktan eğitim dersi deneyimi ile değişimi	Olofsson, 2007 Arbaugh, 2004
İnönü üniversitesinde sistem yaklaşımı açısından uzaktan eğitim merkezi modeli geliştirilmesi	Koyunoğlu, 2008
Yükseköğretim kurumlarının e-öğrenmeye geçiş sürecinde kurumların uzaktan eğitim bileşenlerinin e-öğrenmeye hazır olma durumunun değerlendirilmesine yönelik model önerileri	Darab, ve Montazer, 2011
E-öğrenmede Web 2.0 teknolojileri ve sosyal ağların kullanımı	Martins, Gonçalves, Santos, & Pereira, 2012
Uzaktan eğitimde kalite göstergeleri ve teknoloji temelli uzaktan eğitimin bu göstergeler açısından değerlendirilmesi	Şimşek, 2012
Üniversitelerde teknoloji yoğun uzaktan eğitim sistemlerinin üretim, uygulama ve yönetim süreçlerinin incelenmesi	Engin, 2013

Tablo 1 uzaktan eğitim ile ilgili yapılan araştırmalar

Uzaktan Eğitimde Kalite

Uzaktan eğitim ile öğrencilere verilecek olan eğitim artık daha da kolay hale gelmiştir. Öğrenciler zaman ve mekan farketmeksizin her ortamda bilgiye ulaşabilmektedirler. Açık kaynak kodlu yazılımlar gün geçtikçe kullanımın artmasıyla eğitimin kalitesini ve öğretim araçlarının ilerlemesini geliştirecektir. Nipper (1989) uzaktan eğitimdeki tarihsel süreci bilgi ve iletişim teknolojilerindeki ilerlemeler ile birlikte üç jenerasyon uzaktan eğitim modeli olarak kategorize etmiştir. Birinci jenerasyon, yazılı kaynakları posta yoluyla ilettikleri yazışmaya dayalı bir öğrenme platformunu ifade ederken, ikinci jenerasyon sesli ve görüntülü kasetler ile yazılı kaynakların birlikte kullanıldığı öğrenme ortamını ifade etmektedir. Üçüncü jenerasyon ise öğreten ile öğrenenlerin farklı zamanlarda eş zamanlı ya da eş zamansız internet teknolojileri sayesinde sınıf ortamındaymış gibi iletişime geçebildiği ve eş zamanlı tartışmalar yapabildiği öğrenme platformlarını oluşturmaktadır. Odabaş (2004)'e göre uzaktan eğitimi en fazla üniversiteler tercih etmektedirler. Uzaktan eğitimin basılı yayınlar ve televizyon ile başladığını ancak günümüzde web tabanlı uzaktan eğitim modellerine doğru ilerlediği görülmektedir. Bununla birlikte teknolojinin yaşamımızı bu kadar etkilemesiyle ve de internetin hayatımızın her alanında varlığı sonucu mektup ile başlayan uzaktan eğitim yerini şimdilerde web tabanlı uzaktan eğitime bırakmıştır. Eş zamanlı ve eş zamansız olarak kullanılabilmesiyle Nipper (1989)'in kategorize ettiği üçüncü jenerasyonda yer aldığı ifade edilebilir. Tüm bu gelişmeler sonucunda gün geçtikçe artan web tabanlı uzaktan eğitim programlarının, yükseköğretim kurumlarında, sınıf ortamlarında ne kadar nitelikli eğitim hizmeti sunup sunamadığı konusu karşımıza çıkmaktadır. Bunula birlikte gerçekten kaliteli öğrenmeyi sağlayabildiği ile ilgili endişeler artmakta ve daha nitelikli eğitim hizmeti sunmak konusu dikkat edilmesi gereken en önemli konular olarak gündeme gelmektedir (Simonson, vd. 2011).

Chickering and Gamson (1987) yükseköğretimdeki kalite standartlarını "İyi Uygulama için 7 İlke" başlığı altında sunan ilk çalışmadır. Bu ilkeler;

1. Öğrencilerle öğretim elemanlarının arasındaki iletişim güçlü olması,
2. İşbirliğinin öğrenciler arasında artırılması,
3. Etkili öğrenme yöntemlerinin kullanılması,
4. Gereksinim duyulduğu andan geri dönüt verilmesi,
5. Öğrenme faaliyetleri için gerekli vakit ayrılmasının önemi ifade edilmeli,
6. Öğrenciden ne istendiğinin açıkça bildirilmesi,
7. Her bireyin her öğrencinin birbirinden farklı olduğunu ve farklı öğrenme tarzlarına sahip olduklarının farkında olunmasıdır.

Tüm bu belirtilen ilkeler uzaktan eğitim ile ilgili değil de yüz yüze eğitimdeki kalitenin geliştirilmesine yöneliktir.

Chickering and Gamson (1987)'nın ardından birçok uygulamacı ve araştırmacılar tarafından eğitimin nitelikli oluşu ilgili değerlendirme çalışmaları yaptıkları görülmektedir (Alexander ve Golja, 2007; Alley ve Jansak, 2001; Bridgland ve Goodacre, 2005; Kaban, 2016). Uzaktan eğitimin birçok boyutuna; uzaktan eğitimin kalite standartlarını ortaya koyan çalışmalara bakıldığında değinildiği görülmektedir. En çok ifade edilen ve değinilen boyutlar kategorize edildiğinde öğretme – öğretme süreci, öğretim elemanı, eğitim – öğretim programları, ders oluşturma, kurumun çalışma düzeni, kurumun misyonu ve öğrenme sonucu oluşan çıktılar olarak ifade edildiği görülmektedir (Alley ve Jansak, 2001; Barker, 2007; Chickering ve Gamson, 1987; Kaban, 2016) .

Öğretim Yönetim Sistemleri

Öğretim Yönetim Sistemleri yazılımları, eğitimin içeriğinin paylaşılması ve yönetilmesi için oluşturulmuştur. Öğrenme Yönetim Sistemleri derslere kayıt olma, ödevleri toplama, eş zamanlı olmayan öğrenme kaynağı sunma, sunulan öğrenme kaynaklarını farklı biçimlerde tartışma, paylaşma, sınavlara ilişkin geri bildirim verme öğrenci - öğretmen kayıtları gibi imkanları ağ üzerinden otomatik olarak gerçekleştirmeye yarayan yazılımlardır (Çevik, 2008; Elmas, Doğan, Biroğul ve Koç, 2008). Başka bir deyişle; öğretim elemanlarına ve öğrencilere eş zamanlı ya da eş zamansız mekanlarda bir araya getirme kolaylığı sunar (Karaman, 2011). Öğrenme Yönetim Sistemlerinin hedefi, e öğrenme etkinliklerini kolaylaştırmak ve daha düzenli, programlı yapmaktır. Bu sistemler sürekli takip edilip değerlendirmeye tabi tutulduğu için öğrenim devamlı olarak ilerleyebilmektedir. Bilginin yayılmasında, her zaman teknoloji karşımıza nitelikli bir araç olarak çıkmaktadır (Pardue, 2001). Yaşadığımız yüzyılda iletişim ve bilgi teknolojilerindeki hızlı yenilikler hayatımızın tüm her alanına girmiştir. Bu yenilikler, insanların bilgiye erişme ve öğrenme –öğretme gibi sahip oldukları bazı alışkanlıkları da değiştirmelerine sebep olmuştur (Yang, 2013). Tüm bu gelişmeler eğitim alanında da ciddi farklılıklara yol açmıştır (Selim, 2007; Al-Siraihi Al-Harbi, 2011; Alias ve vd., 2012). Özellikle bilgisayarın yaygın kullanımı ve internetin sonsuz kullanımının artması ile birlikte gelen teknoloji sayesinde, uzaktan eğitim günümüzde ciddi bir ilerleme kaydetmiştir (Tüzün ve vd., 2011). Son yıllarda internetin eğitim alanında kullanımı, eski yıllara oranla artmıştır. Artan teknoloji öğrencilerin öğrenimini de geliştirmektedir. Uzaktan eğitimde yazılım maliyetleri sorun olarak karşımıza çıkmaktaydı ancak günümüzde bu sorun açık kaynak kodlu yazılımların gelişltirlmeye başlanmasıyla yavaş yavaş sorun olmaktan

çıkmaya başlamıştır. Bu yazılımların en önemlisi Moodle yazılımıdır. Moodle terim anlamı olarak "Modular Object Oriented Dynamic Learning Environment" olup Esnek (Modüler) Nesne Yönelimli Dinamik Öğrenme Ortamı olarak çevrilebilir. Herkes tarafından kolayca kullanabilen Moodle, çevrimiçi bir ders yönetim sistemidir. Ücretsiz, açık kaynak kodlu ve web tabanlı bir yazılımdır. 193'ün üzerinde ülkede 75'e yakın dil seçeneği ile tercih edilmektedir. Moodle projesi 2005 yılından beri Martin Dougiamas tarafından desteklenen ve Perth Batı Avusturalya'daki şirketinden yönetilen, çekirdek bir grup ile "Moodle Partners" organizasyon çatısı altında gönüllü kullanıcılar ile geliştirilmeye devam edilmektedir. Veritabanı olarak PostgreSQL veya MySql kullanılmakta, aynı zamanda PHP desteği olan sunucu ortamlarında çalışabilmektedir. Bağımsız olarak çalışma, kolay yönetilebilme, görsel tema zenginliği özellikleri sayesinde rahat kullanılabilme kolaylığı sunmaktadır. Eğitimcilerin ihtiyaçlarını fazlasıyla yerine getirebilecek özellikleri olan özelleşmiş ve pedagojik ilkeleri de dikkate alan çevrimiçi ders yönetim sistemidir. En çok dikkat çeken özelliği hem öğrenci hem de öğretim elemanı tarafından kolayca kullanılabilmesidir. Öğrenme yönetim sistemleri ile yönetilmektedir. Moodle sayesinde öğrencilerin dersleri kayıt altında tutulmakta, ders konuları sunulmakta, öğrencilere ödev verilebilmekte, anketler düzenlenebilmekte, ve hazırlanan formlar öğrencilere kolayca iletilebilmektedir. Bir diğer faydası ise; Moodle üzerinden yapılan tüm ders aktivitelerinin muhafaza edilebilir olması ve daha sonraki senelerde kullanılması, gelecek yıllardaki iş fazlalığını azaltacak olmasıdır. Uzaktan eğitimde Moodle'a neden ihtiyaç duyulduğu şu şekilde anlatılabilir:

- Eğitim hizmetlerini daha büyük topluluklara aktarabilmek,
- Eğitimde imkan ve fırsat denkliğini elde etmek,
- Değişik ortamlarda bulunan öğretim uzmanlarından faydalanmak,
- Çeşitli nedenlerden dolayı okula gelemeyen, yetenekleri, ilgileri, yaşları ve farklı şartlarda yaşayan öğrencilerin gereksinimlerini doyurmak,
- Her bireye kendine özgü yöntem ve hızıyla öğrenme ortamı hazırlayarak geleneksel eğitimin sınırlıklarını ortadan kaldırmaktır.

Öğretim Yönetim Sistemlerinin Kaliteye Olan Etkisi

Eğitimde bilgisayarın kullanılmaya başlanmasıyla eğitim alanındaki ve öğrenme alanındaki değişimler ile birlikte öğrenmen yollarının çeşitliliği ve şekli artış göstermiştir. E-öğrenme, öğrenme kavramına, vakit, ortam ve öğrenme konusunda tercih hakkını kullanma fikrinden dolayı yenilikler getirmiştir. E-öğrenme; öğretmen ve öğrencinin iletişim ve bilişim teknolojilerini kullanarak eğitim ve öğretimde fiziksel olarak aynı ortamda olmadığı bir eğitim yöntemidir. E-öğrenme çoklu öğrenme ortamına zemin hazırladığı gibi, aynı zamanda da sanal ortamda bulunan bilgiler sayesinde öğrencilerin sürekli tekrar yapmalarına da olanak tanımaktadır. Uzaktan eğitimin %80'ini e-öğrenme oluşturmaktadır. Teknolojinin imkanlarını eğitim alanında kullanmak isteyen bireyler bu gelişimi takip etmek zorundadırlar. E-öğrenmenin gelişip hızla ilerleyebilmesi için açık kaynak kodlu yazılımların kullanımının yaygınlaştırılması gerekmektedir. Bu yazılımların eğitimde kullanılmasıyla öğretim araçlarının gelişimi ve eğitsel niteliği daha ileriye taşınacaktır. E-öğrenme yöntemiyle verilen derslerin öğrenme kalitesini arttırdığı yapılan çalışmalarla belirlenmiştir. Yapılan çalışma sonuçlarına göre İnternet Destekli Öğretim etkinliklerinin geri dönütleri yapılan uygulamalara bağlı olarak şöyle ifade edilebilir:

- Derse karşı ilgi uyandırma
- Etkileşimi ders içerikleriyle yükseltme
- Yorum yapabilme ve konu hakkında düşünebilme
- Derse katılımı artırma ve motivasyon sağlama
- Rahat ve birden fazla iletişim kurabilme esnekliği

Sonuç

Eğitim kurumları, öğretim programlarına, akademik statülerine ve değerlendirme parçalarına uygun eğitim yazılımlarını eğitim kurumlarında kullanmalıdırlar. Bununla birlikte uygun öğretim yönetim sistemi oluşturmalıdırlar. Bu stratejik plan oluşturulurken vakit ve maliyet kaybı olmadan, gereksinimler ortaya konulmalıdır. Kurumda çalışan herkes bu sistemden etkilenecektir. Dolasıyla doğru sistemi oluşturmak kurumda motivasyonu sağlayacak ve de artıracaktır. Bu nedenle ihtiyaçlar ortaya konulurken her birey düşünülmeli ve gereksinimler öncelik sırasına konulmalıdır. Öğretim Yönetim Sistemleri ile e öğrenme yaygınlaştırılabilir. Bu sistemlerden en çok tercih edileni Moodle programları ile sunulan çevrimiçi araçlar sayesinde öğrenciler derse çalışarak gelebilmekte, kendi öğrenme gayretinde öğrenebilmekte, geriye dönük çalışma yapabilmekte, kendini deneyebilmekte, sınıfta soru soramadığında soru sorabilmekte, sınıf arkadaşlarıyla ve öğretim elemanlarıyla sınıf dışında da iletişim kurabilmekte, ders içeriklerine istediği mekanda istediği vakitte ulaşabilme gibi imkanlar sunmaktadır. Tüm bu sebeplerden dolayı, eğitim yönetim sistemleri içerisinde açık kaynak kodlu yazılımların bu özellikleri bünyesinde barındırdığı için Moodle eğitim kurumlarında kullanılmaktadır. Yapılan araştırmalar analiz edildiğinde, Moodle'ın en büyük sağladığı kolaylık; sınavların, ders notlarının, ödevlerin sanal ortamda düzenli bir şekilde muhafaza edilebilir ve ileriki yıllarda kullanılabilir olmasıdır. Açık kaynak kodlu yazılımların yaygınlaşması e öğrenmenin hızla gelişmesini sağlayacaktır. Bunlar beraberinde eğitimde kaliteyi ve öğretim

araçlarının gelişmesini artıracaktır. Diğer öğretim yönetim sistemleri ile Moodle kıyaslanacak olursa, bir e-öğrenim sitesinin sahip olması gereken ve eğitsel kaliteyi artıracak birçok özelliği bünyesinde barındırdığı gözlenmektedir. Dolasıyla; öğretim yönteminin kalitesinin artmasıyla, öğrenmenin ve buna bağlı olarak da eğitimdeki_kalitenin artmasına katkı koyacaktır. Unutulmamalıdır ki, eğitim alanında yapılacak olan bir gelişme, sağlık, kültür, ekonomi vs. alanlarındaki gelişmelere de zemin hazırlayabilmekte ve böylece ülkenin kalkınmasına önemli bir katkıda bulunabilmektedir.

KAYNAKÇA

Alexander, S. andGolja, T. (2007). Using Students' Experiences to Derive Quality in an e-Learning System: An Institution's Perspective. Educational Technology & Society, 10(2), 17-33.

Alley L. R. andJansak, K. E. (2001). The Ten Keys to Quality Assurance and Assessment in Online Learning. Journal of Interactive Instruction Development, 13(3), 3-18.

Arbaugh, J. B. (2004). Learning to learn online: A study of perceptual changes between multiple online course experiences. The Internet and Higher Education, 7, 169-182.

Arthur W. Chickering, Z. E. (1987). *Seven Principles for Good Practice in Undergraduate Education.* AAHE Bulletin 3- 7.

Bakioğlu A, Baltacı R. (2010). *Akreditasyon: Eğitimde Kalite.* Nobel Yayın Dağıtım.

Balcı, B. (2010). E-öğrenme programı tasarım süreçleri. In G. Telli-Yamamoto, U. Demiray, & M. Kesim (Eds.). Türkiye'de e-öğrenme: Gelişmeler ve uygulamalar, 83-110. Ankara, Cem Web Ofset.

Bridgland, A. andGoodacre, C. (2005). Benchmarking in Higher Education: a Framework for Benchmarking for Quality Improvement Purposes. In Proceedings EDUCAUSE Australasia. Auckland, New Zealand.

Brown, R. (2000). The New UK Quality Framework. Higher Education Quarterly, 54(4), 323-342.

Chickering , A. W. andGamson, Z. F. (1987). Seven Principles for Good Practice in Undergraduate Education. AAHE Bulletin, 3-7.

Darab, B., & Montazer, G. A. (2011). An eclectic model for assessing e-learning readiness in the Iranian universities. Computers & Education, 56, 900-910.

Darcy, S. M. (2009). The Evolution of Standards for Distance Learning in Higher Education: Back to the Future. PAACE Journal of Lifelong Learning, 18, xx-xx.

Doğan, H. G. (2014). *Yükseköğretim Kurumlarında Web Tabanlı Uzaktan Eğitim Programları Bileşenleri: Uygulamalar Ve Sorun Alanları.* Ankara: Doktora Tezi Hacettepe Üniversitesi.

Elmas, N. D. (2008). Distance Education Application of a Model Lesson With The Moodle Learning Management System. *Journal of Information Technology*, 53-62.

Engin, M. (2013). Üniversitelerde teknoloji yoğun uzaktan eğitim sistemlerinin üretim, uygulama ve yönetim süreçlerinin incelenmesi. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Ankara Üniversitesi.

Grabowska, A. (2003). Searching for Evaluation Procedures for Web Based Courses –Cases From EU Projects. The Quality Dialogue: Integrating Quality Cultures in Flexible, Distance and eLearning (s. 226-231). Rhodes, Greece: European Distance Education Network.

Hopkins,P., Jackson, N.and Webb, R. (2003). Keeping it Up to Scratch Maintaining the Quality of a Large Scale CPD Project in the UK. The Quality Dialogue: Integrating Quality Cultures in Flexible, Distance and eLearning (s. 246-252). Rhodes, Greece: European Distance Education Network.

Kaban, A. (2016). Uzaktan Eğitim Kalite Standartlarının Belirlenmesi . *Kastamonu Eğitim Dergisi* , 720-721.

Karahan, M. (2014). Yüksek öğretimde Kalite Yönetim Sistemi Toplam Kalite Yönetimi Bağlamında Değerlendirilmesi: Selçuk Üniversitesi Hadim ve Sarayönü Meslek Yüksekokulları Örneği. *Atatürk Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 24.

Karaman, S. (2011). Examining the Effects of Flexible Online Exams on Students' Engagement in e-Learning. Educational Research and Reviews, 6(3), 259-264.

Koyunoğlu, F. (2008). Sistem yaklaşımı açısından uzaktan eğitim: İnönü üniversitesi uzaktan eğitim merkezi model önerisi. Yayımlanmamış Doktora Tezi. İnönü Üniversitesi.

Martins, J., Gonçalves, R., Santos, V., & Pereira, J. (2012). Network based model for elearning 2.0. Procedia Social and Behavioral Sciences, 47, 1242-1248.

Nipper, S. (1989). *Third generation distance learning and computer conferencing.* Oxford, UK: Pergamon: Mindweave: Communication, computers and distance education.

Odabaş, H. (2004, Ekim 21-24). İnternet Tabanlı Özel Eğitim Modellinin Bilgi hizmetlerine Yönelik Yükseköğretim Programlarında Kullanımı. Ankara: Kütüphaneciliğin Destanı Uluslararası Sempozyumu.

Okçu, V. (2008). *Eğitimde Toplam Kalite Yönetiminin Uygulanması.* Milli Eğitim (283- 392).

Olofsson, A. D. (2007). Participation in an educational online learning community. Educational Technology & Society, 10(4), 28-38. [Çevrim-içi: http://www.ifets.info/journals/10_4/4.pdf].

Özer, M., Gür, B.S., Küçükcan, T. (2011). Kalite güvenesi: Türkiye yükseköğretimi için stratejik tercihler, Yükseköğretim ve Bilim Dergisi, 1(2), 59-65.Melih İnal, U. A. (2012). Eğitimde Yeniden Yapılanma Ve Kalite Sürecinde Elektronik Seçmeli Dersler . *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 273.

Poumay, M. (2003). Quality Criteria as a Powerful Tool for Training, Awareness Raising and Evaluation Illustrations through Contrasted Uses. The Quality Dialogue: Integrating Quality Cultures in Flexible, Distance and eLearning (s. 179-182). Rhodes, Greece: European Distance Education Network.

Pardue, S. L. (2001). The virtual revolution: Implication for academe. , . *Poultry Science*, 553-561.

Rathsman, I.and Sjölund, M. (2003). The Swedish Net University, Quality Issues. The Quality Dialogue: Integrating Quality Cultures in Flexible, Distance and eLearning (s. 243-245). Rhodes, Greece: European Distance Education Network.

Schulte, M. (2011). The Foundations of Technology Distance Education: A Review of the Literature to 2001. The Journal of Continuing Higher Education, 59(1), 34-4

Simonson, M., Schlosser, C.and Orellana, A. (2011). Distance Education Research: A Review of the Literature. Journal of Computing in Higher Education, 23(2-3), 124-142.

Şimşek, N. (2012). Uzaktan eğitimde kalite göstergeleri ve teknoloji temelli uzaktan eğitimin bu göstergeler açısından değerlendirilmesi. Eğitim Bilimleri ve Uygulama, 11(21), 1- 24.

Türkoğlu, R. (2003). İnternet tabanlı uzaktan eğitim programı geliştirme süreçleri. The Turkish Online Journal of Educational Technology-TOJET, 2(3), 116-126. [Çevrimiçi: http://www.tojet.net/articles/v2i3/2314.pdf], Erişim Tarihi: 28.10.2013.

Tüzün, H., Bilgiç, H. B., Kalaycı, E., ve diğ. (2011). Yerleşik bir dersin web-tabanlı uzaktan eğitim için yeniden tasarımı. İçinde, B. B. Demirci, G. T. Yamamoto ve U. Demiray (Eds.). Türkiye'de E-Öğrenme: Gelişmeler ve Uygulamalar II, Bölüm 13, 175-199. Eskişehir, Türkiye: Anadolu Üniversitesi Yayınları.

Yang, S. J., Chen, I. Y., Kinshukand Chen, N. -S. (2007). Enhancing the Quality of e-Learning in Virtual Learning Communities by Finding Quality Learning Content and Trustworthy Collaborators. Educational Technology & Society, 10(2), 84-95.

Yükseltürk, E.and Bulut, S. (2007). Predictors for Student Success in an Online Course. Educational Technology & Society, 10(2), 71-83.

ÜNİVERSİTE ÖĞRENCİLERİNDE PRESENTEEISM VE PSİKOLOJİK ETKİLERİ ÜZERİNE BİR ARAŞTIRMA

Sevil MÜRTEZAOĞLU
Sakarya University, Sakarya, Turkey
smurtezaoglu@gmail.com

Cansu BAYRAKCI
Üsküdar University, İstanbul, Turkey
cansualann_91@hotmail.com

ÖZET
Bu araştırmada üniversite öğrencilerinin istemeden okulda bulunma davranışlarının nedenlerinin ve araştırılması hedeflenmiştir. Araştırma için gerekli veriler, nitel araştırma yöntemi yoluyla; araştırmacılar tarafından oluşturulan görüşme formu aracılığıyla toplanmıştır. Görüşme formu, 2019-2020 eğitim-öğretim yılında İstanbul'da öğrenimlerine farklı üniversitelerin farklı sınıflarına devam etmekte olan 5 erkek, 5 kız toplam 10 öğrenciye uygulanmıştır. Bu bağlamda öğrencilerin hasta veya uykusuz olmalarına rağmen okula gidip gitmemeleri, ruhsal problemler yaşamalarının okula gitmelerine engel olup olmamaları, istemedikleri halde okula gitmelerinin okuldaki görevlerine odaklanmalarını etkileyip etkilemedikleri, akademik çalışmalarını bitirme konusunda umutsuzluğa kapılıp kapılmadıkları, beklenmedik problemler karşısında çözüm üretip üretemedikleri araştırılmıştır. Araştırmaya katılan üniversite öğrencilerinin istemedikleri halde okula gittiklerinde genellikle bunalmış, mutsuz, huzursuz, öfkeli, yorgun, bitkin, kabullenmiş gibi olumsuz duygulara sahip oldukları görülmüştür. Araştırma sonuçlarına göre, üniversite öğrencilerine yönelik önerilerde bulunulmuştur.
Anahtar kelimeler: Presenteeism, üniversite öğrencileri, psikoloji

GİRİŞ
Kişinin fiziksel olarak iş yerinde olmasına rağmen bedensel ya da psikolojik sebeplerle işe adapte olamaması, var olan potansiyelini gerçekleştirememesi ve çalışmaya yönelik isteğinin bulunmaması presenteeism kavramı ile tanımlanmaktadır. Kişiler ruhsal ya da bedensel hastalıklara karşı kendisini iyi hissetmemelerine rağmen işlerini kaybetmekten korkma, kariyer hedeflerini gerçekleştirememe gibi çeşitli sebeplerle izin kullanmamakta ama bu durum sonucunda da iş yerlerinde performanslarını sergileyememektedirler (Özmen, 2011). Ayrıca bu kişilerin müzik dinlemesi, televizyon izlemesi, online alışveriş yapması, aile ve arkadaşlarıyla internet yoluyla haberleşmesi; hafta sonu ve yaz tatili programlarını, destekledikleri takımın maçlarını, fiziksel ya da ruhsal sorunlarını, kişisel problemlerini vs düşünmeleri gibi etkenler işlerinde verimli olmalarını engellemektedir. Tüm bu nedenlerle presenteeismin işletmeye zararı çalışanın işe gelmemesinden çok daha fazla olmaktadır.

Presenteeismin Nedenleri
Presenteeismin nedenleri literatürde kişisel, örgütsel ve çevresel olmak üzere üç boyutta ele alınmaktadır. Kişilik özellikleri, sağlık sebepleri, kadın olmak, stres ve tükenmişlik kişisel nedenler boyutunu; iş güvencesizliği, yerine atama kolaylığı, aşırı iş yükü, örgüt kültürü, iş tatmini ve mobing örgütsel nedenler boyutunu; trafik ve çevre sorunu ile ekonomik ve siyasi belirsizlikler ise çevresel nedenler boyutunu oluşturmaktadır.

Kişisel Nedenler
Kişilik Özellikleri: İş yaşamına atılan bir birey öncelikle kişilik özelleri ile örgütün içinde yer almaktadır. Kişilik yapısı ile işinin ve içinde bulunduğu örgütün uyumlu olması, bireyin iş hayatındaki başarısını arttırır. Bir örgütün içindeki iletişim bireylerin kişilik yapılarına bağlı olmakla birlikte, her bir çalışan kendisine gönderilen mesaj aynı olsa dahi mesajı kişilik özellikleri dahilinde yorumlamaktadır. Bireylerin aynı mesaja farklı geri dönütler vermesi iş ortamında çatışmaya ve bunun sonucunda preseenteisme neden olabilir (Koçoğlu, 2007).
Sağlık Sebepleri: Presenteeismin sağlıksal nedenlerine bakıldığında baş ağrısı, soğuk algınlığı, astım, diyabet, alerjiler, nezle, grip gibi hastalıkların etken olduğu görülmektedir. Ayrıca hareketsiz yaşam, obezite, sigara ve alkol kullanımının da presenteeismi beraberinde getirdiği söylenilebilir (Mandıracıoğlu, 2013).
Kadın Olmak: Günümüz dünyasında kadınlar hem iş hayatında erkeklerin rollerini üstlenmekte hem de ev hanımlığı, anne ve eş olmanın rollerini barındırmaktadırlar. Özellikle hamilelik, doğum, lohusalık ve emzirme dönemlerinde ev ve iş ortamları arasında sıkışan kadınlar için presenteeism kaçınılmaz olarak ortaya çıkmaktadır (Koçoğlu, 2007).
Stres: Stres fiziksel ve psikolojik etkileri ile birlikte presenteeisme neden olan en temel unsurlardan biridir. Kişinin potansiyelini gerçekleştirmesinin önüne geçen ve işteki verimliliğini azaltan stresi önlemek işletmelerin en önemli hedeflerinden olmalıdır. Çalışanın iş yaşamındaki stresini önlemek için iş ve çevre koşullarını iyileştirmek ve çalışanların motivasyonlarını arttırıcı faaliyetlerde bulunmak hem bireyin hem de işletmenin yararına olacaktır (Bacak ve Yiğit, 2010).

Tükenmişlik: Kişinin kendisini fiziksel ve psikolojik olarak yorgun ve düşük enerjili hissetmesi tükenmişlik olarak tanımlanmaktadır (Budak ve Surgevil, 2005). Tükenmişliğin hem işgören hem de işveren boyutları vardır. Kişinin, iş yaşamında bireysel ya da kurumsal nedenlerle stresinin artması ile tükenmişlik meydana gelebilmektedir. Ayrıca stres kaynaklı presenteeismin de zamanla tükemişlik sendromunu tetiklediği düşünülmektedir (Bayar, 2016).

Örgütsel Nedenler

İş Güvencesizliği: İş güvencesi kavram olarak, çalışanın haksız bir şekilde işten çıkarılmasının engellenmesi ve çalışanların haklarının korunması şeklinde tanımlanmaktadır (Dereli, 2012). İş güvencesizliği kavramı ise küresel ekonomik sıkıntılar ve firmalar arası rekabetin doğurduğu belirsizliği ifade etmektedir. Bu belirsizlik ise çalışanlarda presenteeism görülmesinde etken olmaktadır (Önder ve Wasti, 2003).

Yerine Atama Kolaylığı: Günümüzde işletmeler varlıklarını devam ettirebilmek adına yetenekli çalışanlarının yanı sıra olası durumlar için yerlerine yedeklemesini de yapmaktadırlar. Özellikle çalışanların yokluğu işlerin aksamasına sebebiyet vereceğinden dolayı işletmeler yedekleme yaparak kendilerine güvence altına almak istemektedirler. Bu durum da yerine atama kolaylığına sebep olmakta ve çalışanlarda presenteeismi beraberinde getirmektedir (Özyurt, 2018).

Aşırı İş Yükü: Aşırı iş yükü tanım olarak çalışanlara birim zamanda yapabileceklerinden daha fazla sorumluluğun yüklenmesini ifade etmektedir. İşletmelerin, maliyetlerini düşürmek için ek çalışan almak yerine mevcut çalışana fazladan iş yüklemesi ile birlikte, çalışanlar bu iş yükü altında ruhen ve bedenen ezilmekte ve bunun sonucunda çalışanlarda presenteeism görülmektedir (Koçoğlu, 2007).

Örgüt Kültürü: Örgüt kültürü, örgüt üyelerinin iletişimini, paylaşılan duyguları, tutumları, inançları ve değerleri içinde barındırmaktadır. Örgüt kültürü iş yaşamında çalışanlar için önemli bir bileşendir. Örgütün yapısındaki belirsizlikler, işgörenlere gerekli değeri gösterememe, haklarının korunmaması gibi olumsuz atmosferler çalışanları bedenen ve ruhen etkilemekte ve presenteeismi oluşturabilecek bir zemini ortaya çıkarmaktadır (İşcan ve Timuroğlu, 2007).

İş Tatmini: İş tatmini işgörenin gerçekleştirdiği işten, maddi kazanımından ve iş arkadaşları ile çalışmaktan mutlu olması olarak tanımlanmaktadır. Örgütteki verimli ortamın en önemli göstergelerinden biri iş tatminidir (Toker, 2007). Çalışanlar iş tatminlerini gerçekleştiremediklerinde mutsuz olacaklar bu da fiziksel ve psikolojik rahatsızlara sebep olarak zaman içinde presenteeismi beraberinde getirecektir.

Mobbing: Mobbing kavramı iş yerindeki sosyal stres yapıcılar ve psikolojik bir şekilde uygulanan terör olarak tanımlanmaktadır (Zapf, 1999). Mobbing yapılan ortamlarda işgörenlerin motive olamaması ve örgüte karşı güvensizliği presenteeisme neden olmaktadır (Tutar, 2004).

Çevresel Nedenler

Ekonomik ve Siyasi Belirsizlikler: Günümüzde, dünyada ve ülkemizde yaşanan ekonomik belirsizlikler, işsizlik sorunu ve krizler işgörenler için önemli stres kaynaklarını oluşturmaktadır. Ekonomik sıkıntılar ve siyasal belirsizlikler ile birlikte küçülen işletmeler çalışanlarda işyerine güvensizlik meydana getirmekte ve işten çıkarılma korkusuyla yasal izinlerini kullanmamayı tercih etmelerine neden olmakta ve bu da presenteeismin oluşmasına zemin hazırlamaktadır (Demirbulat ve Bozok, 2015).

Trafik ve Çevre Sorunu: İşyerinin olduğu çevrede yaşanan trafik problemi ve ortaya çıkan gürültü çalışanlar için önemli bir stres kaynağı oluşturmaktadır. Bireylerin kontrol edemedikleri bu durum ruh sağlıklarını etkilemekte ve zamanla presenteeisme neden olmaktadır (Koçoğlu, 2007).

Presenteeismin Sonuçları

Presenteeismin sonuçları verimlilikte azalma, performans düşüklüğü, işgören devri, motivasyonda azalma ve işe devamsızlık olmak üzere beş grupta toplanmaktadır.

Verimlilikte Azalma: Rekabet ortamı, ücret kesintisi ve iş kaybı endişesi gibi birçok etken çalışanların hasta olmalarına rağmen işe gelmelerine neden olmakta fakat işgörenlerin rahatsızlıkları işyerinde etkin şekilde çalışmalarını engellemektedir. Çalışanların hasta olmasına rağmen işe devam etmesi işletmeye fayda sağlayan bir durum gibi görünse de aslında presenteeism ortaya çıkmakta ve etkin bir çalışma söz konusu olmadığı için verimlilik azalmaktadır (Aslaner ve Boylu, 2015).

Performans Düşüklüğü: Performans bir işin gerçekleştirilme düzeyi ya da işgörenin davranış biçimi olarak tanımlanmaktadır (Kalay, 2002). İşgörenlerin ruhsal ve bedensel rahatsızlıkları ile birlikte ortaya çıkan presenteeism, çalışanların işe yönelik hedeflerine ulaşmalarını engelleyerek iş performansını düşürmekte ve böylelikle örgütün verimliliğini etkilemektedir (Bierla ve ark., 2011).

İşgören Devri: İşgören devri, bir işletmede belli bir zaman dilimindeki, çalışanların giriş çıkış hareketleri olarak tanımlanmaktadır (Şimşek ve ark., 2001). İşletmelerin amaçlarına ulaşmaları için işgören alımları kadar işgörenleri işletmede tutmaları da önem taşımaktadır. Presenteeism zamanla işe devamsızlıklara ve hatta işten ayrılmalara sebep olmakta ve bu da işgören devrini beraberinde getirerek işletmelerin başarısını olumsuz etkilemektedir (Baysal ve ark, 2014).

Motivasyonda Azalma: Motivasyon kavramı, bireylerin hedeflerini gerçekleştirme yolunda arzulu ve istekli davranmaları olarak tanımlanmaktadır (Koçel, 1995). Çalışanların iş ortamındaki motivasyonları performanslarını etkileyerek iş yerinde verimli olmalarına katkı sağlamaktadır. Motive olmayan bir işgörende ruhsal rahatsızlıklar ile birlikte fiziksel semptomlar görülebilmekte ve zamanla iş gücü kaybı oluşabilmektedir.
İşe Devamsızlık (Absenteeism): İşe devamsızlık, işgörenin planlanmadık bir biçimde işe gitmemesi durumu olarak tanımlanmakta ve İş akışını olumsuz etkilemektedir (Kaynak ve ark., 1998). Fiziksel ve psikolojik rahatsızlıkları olan bireyler bir süre sonra işe devamsızlık yapmaktadırlar ve böylelikle presenteeism uzun vadede işe devamsızlığa (absenteeisme) yol açmaktadır (Çoban, 2012).

Presenteeisme Karşı Alınabilecek Önlemler
İşgörenler yaşadıkları çeşitli fiziksel ve ruhsel problemleri işyerlerine taşımaktadırlar. İşverenlerin ve yöneticilerin öncelikle çalışanlarının yaşadığı sorunları öğrenmeleri, koşullarını iyileştirmeleri ve örgüt kültüründe olumlu yönde değişimin oluşturulması presenteeismi önlemeye yönelik atılacak ilk adım olmalıdır. Ayrıca işgörenlerin hasta olduğu durumlarda izin verildiğinde daha motive olduklarının ve bu durumun işyerinde verimliliğe etkisi konusunda işletme yöneticilerinin bilgilendirilmesi gerekmektedir (Quazi, 2013).

Çalışanların fikirlerine değer verilmesi, belirli aralıklarla ödüllendirilmesi ve birbirleri ile olan iletişimlerini güçlendirmek adına çeşitli organizasyonlar yapılması da motivasyonlarını ve işe olan bağlıklarını arttırması açısından önemli olacaktır. Ek olarak maliyet kaybı yaşanan işletmelerde psikolojik danışmanlık hizmetinin verilmesi çalışanların daha üretken olmalarını sağlayacaktır (Cankül, 2017).
Bireylerin fiziksel ve ruhsal sağlıkları zaman içinde değişmekle birlikte presenteeismin tamamen önlenmesi mümkün değildir fakat işletme yöneticilerinin presenteeisme yönelik ipuçlarını fark edip önlemler almaları hem çalışanlar için bireysel hem de işletmeler için kurumsal kazanç sağlayacaktır (Koçoğlu, 2007).

BULGULAR
Araştırmanın bulgular bölümünde, üniversite öğrencilerinde presenteeism nedenlerinin belirlenmesi amacıyla uygulanan anketlerin farklı değişkenler açısından yapılan analizleri ve elde edilen bulgular bulunmaktadır. Bu bağlamda sırasıyla cinsiyete göre dağılım, yaşa göre dağılım, üniversitelere göre dağılım, bölüme göre dağılım, sınıfa göre dağılım, hasta veya uykusuz olmalarına rağmen okula gidip gitmemeleri, ruhsal problemler yaşamalarının okula gitmelerine engel olup olmamaları, istemedikleri halde okula gitmelerinin okuldaki görevlerine odaklanmalarını etkileyip etkilemedikleri, akademik çalışmalarını bitirme konusunda umutsuzluğa kapılıp kapılmadıkları, beklenmedik problemler karşısında çözüm üretip üretemedikleri, fiziksel veya ruhsal herhangi bir problem yaşamalarına rağmen okula gitme nedenleri ve istemedikleri halde okula gittiklerinde kendilerini nasıl hissedecekleri açısından araştırma bulgularına bu bölümde yer verilmiştir. E1'den E5'e kadar yapılan katılımcı adlandırması Erkek öğrencilere, K1'den K5'e kadar yapılan katılımcı adlandırması ise Kadın öğrencilere aittir.

Soru 1: ***Kısaca kendinizi tanıtır mısınız? (Ad/Yaş/Üniversite/Bölüm/Yıl)***

Tablo 1. Soru 1 İçin Erkek (E) ve Kadın (K) Katılımcıların Verdikleri Cevapların Analiz Sonuçları

Katılımcılar	Yaş	Üniversite	Bölüm	Yıl
E1	24	Bilgi Üniversitesi	Spor Yöneticiliği	4.Sınıf
E2	18	Boğaziçi Üniversitesi	Elektrik Elektronik Mühendisliği	1.Sınıf
E3	20	Boğaziçi Üniversitesi	İnşaat Mühendisliği	2.Sınıf
E4	24	Yeditepe Üniversitesi	Fizyoterapi ve Rehabilitasyon	4.Sınıf
E5	21	İstanbul Üniversitesi	Hukuk	3.Sınıf
K1	18	Galatasaray Üniversitesi	İşletme	1.Sınıf
K2	20	İstanbul Teknik Üniversitesi	Endüstri Ürünleri Tasarımı	2.Sınıf
K3	17	Bahçeşehir Üniversitesi	Endüstri Mühendisliği	1.Sınıf
K4	19	Bahçeşehir Üniversitesi	Tıp	1.Sınıf
K5	20	Boğaziçi Üniversitesi	Kimya Mühendisliği	2.Sınıf

Tablo 1. incelendiğinde araştırmaya katılan öğrencilerin yarısının kadınlardan yarısının da erkeklerden oluştuğu görülmektedir. Bunun yanı sıra katılımcıların 17-24 yaşları arasında ve tüm sınıf kademelerinden belirlendiği görülmektedir. Katılımcılarının 3'ünün (E2,E3,K5) Boğaziçi Üniversitesi, 2'sinin (K3,K4) Bahçeşehir Üniversitesi, diğerlerinin ise Bilgi Üniversitesi (E1), Yeditepe Üniversitesi (E4), İstanbul Üniversitesi (E5), Galatasaray Üniversitesi (K1) ve İstanbul Teknik Üniversitesi (K2) öğrencisi oldukları görülmektedir. Öğrencilerin presenteeism nedenlerinin belirlenmesi amacıyla uygulanan bu ankette katılımcıların tamamının farklı bölümlerde eğitimlerine devam ettikleri görülmektedir.
Soru 2: ***Hasta veya uykusuz olmanıza rağmen okula gittiğiniz zamanlar oluyor mu?***

Tablo 2. Soru 2 İçin Erkek (E) ve Kadın (K) Katılımcıların Verdikleri Cevapların Analiz Sonuçları

	Kategoriler	
Katılımcılar	Evet	Nadiren
E1	+	
E2	+	
E3	+	
E4	+	
E5		+
K1	+	
K2	+	
K3	+	
K4	+	
K5	+	

Tablo 2. incelendiğinde araştırmaya katılan üniversite öğrencilerinin neredeyse tamamı hasta veya uykusuz olmalarına rağmen okula gittikleri zamanın olduğunu belirtmektedirler. Yalnızca bir öğrencinin (E5) nadiren hasta veya uykusuz olduğunda okula gittiği görülmektedir.

Bir katılımcı (K1) hasta veya uykusuz olmasına rağmen okula gittiği zamanı şu şekilde değerlendirmektedir: *"Eğer çok ağır bir hastalığım yoksa çoğunlukla okula giderim."*
Başka bir katılımcı da (K2) bu konudaki görüşlerini şu şekilde değerlendirmektedir: *"Çoğu zaman uykusuzluğum olmasına rağmen zorunluluktan okula gidiyorum. Eğer fiziksel olarak hastaysam okula gitmem."*
Başka bir katılımcı da (K3) bu konudaki görüşlerini şu şekilde değerlendirmektedir: *"Çoğu zaman fiziksel olarak okula gitmeme engel bir hastalığım yoksa okula giderim."*

Yapılan görüşmeler şunu gösteriyor ki üniversite öğrencilerinin büyük çoğunluğu hasta veya uykusuz olmalarına rağmen okula gitmektedirler. Özellikle fiziksel bir rahatsızlıkları olmadığı zamanlarda büyük çoğunluğunun okula gittikleri anlaşılmaktadır. Bu doğrultuda uykusuzluğun araştırmaya katılan üniversite öğrencilerinin okula gitmelerine engel olmadığı düşünülmektedir.

Soru 3: ***Ruhsal problemler (kaygı/depresyon/odaklanma problemleri/konsantrasyon güçlükleri) yaşamanız okula gitmenize engel oluyor mu?***

Tablo 3. Soru 3 İçin Erkek (E) ve Kadın (K) Katılımcıların Verdikleri Cevapların Analiz Sonuçları

	Kategoriler		
Katılımcılar	Evet	Bazen	Hayır
E1	+		
E2			+
E3			+
E4			+
E5	+		
K1	+		
K2			+
K3			+
K4			+
K5		+	

Tablo 3. incelendiğinde araştırmaya katılan üniversite öğrencilerinin yarısından fazlasının herhangi bir ruhsal problem yaşamalarının okula gitmelerine engel olmadığı anlaşılmaktadır. Bunun yanı sıra bir katılımcının (K5) ruhsal problem yaşamalarının bazen okula gitmelerine engel olduğu ancak üç katılımcının (E1,E5,K1) ruhsal problem yaşamalarının okula gitmelerine engel teşkil ettiği görülmektedir.

Bir katılımcının (K3) bu konudaki görüşü şu şekildedir: *"Ruhsal bir problem yaşadığımda ağlarım ama yine de okula giderim."*

Başka bir katılımcının da (K4) bu konuda görüşü şu şekildedir: *"Ruhsal bir problem yaşamam okula gitmeme engel olmaz. Her koşulda okula gitmek için kendimi zorlarım ancak belki depresyondaysam aksatabilirim. Depresyon dolayısıyla üzgün olduğumda genellikle uyurum."*
Yapılan görüşmeler şunu gösteriyor ki üniversite öğrencilerinin yaşadıkları/yaşayabilecekleri ruhsal problemlerin genellikle okula gitmelerine engel olmayacağı görülmektedir. Yaşadıkları ruhsal probleme rağmen genellikle okula gitmek için kendilerini zorladıkları anlaşılmaktadır. Buna rağmen ruhsal problem yaşamalarının okula gitmelerine engel de olabileceğini belirten katılımcıların olduğu görülmektedir.

Soru 4: ***İstemediğiniz halde okula gittiğinizde okuldaki görevlerinize odaklanabiliyor musunuz?***

Tablo 4. Soru 4 İçin Erkek (E) ve Kadın (K) Katılımcıların Verdikleri Cevapların Analiz Sonuçları

	Kategoriler			
Katılımcılar	Hiçbir Zaman	Ara Sıra	Genellikle	Her Zaman
E1		+		
E2				+
E3			+	
E4	+			
E5				+
K1				+
K2	+			
K3		+		
K4				+
K5			+	

Tablo 4. incelendiğinde istemediğiniz halde okula gittiğinizde okuldaki görevlerinize odaklanabiliyor musunuz sorusuna katılımcılarının yarısına yakınının (E2,E5,K1,K4) her zaman görevlerine odaklanabildikleri, ikisinin (E2,K5) genellikle odaklanabildikleri, ikisinin (E1,K3) ara sıra odaklanabildikleri ancak genellikle odaklanamadıkları, ikisinin (E4,K2) ise hiçbir zaman görevlerine odaklanamadıkları cevabı verilmiştir.

Bir katılımcının (E1) bu konudaki görüşü şu şekildedir: *" Sınavlar haricinde genellikle odaklanamıyorum."*
Benzer ifadeleri kullanarak başka bir katılımcı (K2) da bu konuda şöyle cevap vermiştir: *"Kesinlikle odaklanamıyorum. Sadece kendi sunumum veya sınavım varsa odaklanabiliyorum.*"
Başka bir katılımcının (K3) da bu konudaki görüşü şu şekildedir: *"Sınav veya sunum gibi önemli bir şeyse odaklanabilirim. Yoksa sadece ders dinlenmekse dinlemeyebilirim."*
Öğrencilerinin genellikle yapmaları, gerçekleştirmeleri gereken sınav/sunum gibi bir zorunluluk olmadıkça okuldaki görevlerine odaklanamadıkları anlaşılmaktadır. Bu doğrultuda bir katılımcının (K5) sözleri dikkat çekicidir: *"Ancak zorunlu ders varsa ve odaklanmam gerekiyorsa odaklanabiliyorum."*
Öğrencilerin istemedikleri halde okula geldiklerindeki görev bilinci dikkate alındığında bir katılımcının (K2) görüşleri dikkat çekicidir: *"Evet okuldaki görevlerime odaklanabiliyorum. Madem okula geldim tüm sorumluluklarımı yerine getireyim diye düşünürüm."*
Benzer ifadeleri kullanarak başka bir katılımcı (K4) da şu ifadeleri kullanmıştır: *"Odaklanabiliyorum ancak bunu yapabilmek için çok fazla çaba harcamam gerekiyor. Çaba göstermediğim zaman hemen dikkatim dağılıyor ve odaklanmakta güçlük çekiyorum."*
Öğrencilerin istemedikleri halde okula geldiklerinde gerçekleştirmeleri gereken görevleri yerine getirirken zorlandıkları ancak yine de yerine getirmeye çalıştıkları görülmektedir. Bu durumun ders verimini nasıl etkilediği düşünüldüğünde bir katılımcının (E2) görüşü dikkat çekmektedir: *"Odaklanabiliyorum ancak verimim düşüyor."*

Yapılan görüşmeler şunu gösteriyor ki öğrencilerin istemedikleri halde okula geldiklerinde derslerine odaklanmakta güçlük çektikleri ancak yine de derslerine odaklanabildikleri görülmektedir. Ancak bu durumun ders verimliliğini olumsuz etkilediği düşünülmektedir.

Soru 5: ***Akademik çalışmaları bitirmek konusunda umutsuzluğa kapıldığınız oluyor mu? Beklenmedik problemler ortaya çıktığında farklı çözüm yolları üretebiliyor musunuz?***

Tablo 5. Soru 5 İçin Erkek (E) ve Kadın (K) Katılımcıların Verdikleri Cevapların Analiz Sonuçları

Katılımcılar	Soru 5	Katılımcılar	Soru 5
E1	Hayır + Evet	K1	Hayır
E2	Hayır +Evet	K2	Bazen + Evet
E3	Hayır + Evet	K3	Evet + Evet
E4	Evet + Evet	K4	Hayır + Evet
E5	Evet + Evet	K5	Bazen + Evet

Tablo 5. incelendiğinde erkek katılımcılarının üçünün (E1,E2,E3) akademik çalışmalarını bitirme konusunda umutsuzluk yaşamadıkları, ikisinin (E4,E5) ise akademik çalışmalarını bitirme konusunda umutsuzluğa kapıldıkları görülmektedir. Bunun yanı sıra erkek katılımcılarının tamamı beklenmedik bir problem karşısında farklı çözüm yolları üretebilmektedirler. Öyle ki akademik çalışmalarını bitirme konusunda umutsuzluk yaşayanların bile problemlere alternatif çözüm yolları üretebilmeleri, kaygıları fazla olsa yaratıcı düşünme becerilerinin daha yüksek olmalarından kaynaklanıyor olabilir.

Kadın katılımcıların verdikleri cevaplar incelendiğinde ikisinin (K1,K4) akademik çalışmalarını bitirme konusunda umutsuzluk yaşamadıkları, ikisinin (K2,K4) bazen umutsuzluk yaşadıkları, birinin (K3) akademik çalışmalarını bitirme konusunda umutsuzluğa kapıldıkları görülmektedir.

Umutsuzluk yaşamadığını ifade eden kadın katılımcılardan bir tanesinin (K1) cevabı dikkat çekmektedir: *"Umutsuzluğa kapılmıyorum ancak biraz kaygılanıyorum. Yine de bu beni işimden alıkoymuyor."*

Umutsuzluk yaşadığını ifade eden kadın katılımcılardan bir tanesinin (K3) cevabı da dikkat çekmektedir: *"Evet, umutsuzluğa kapılıyorum. Mesela bu hafta sonu fizik sınavım var ve oturdum ağladım. Geçemeyecek miyim diye endişelendim."*

Bazen umutsuzluk yaşadığını ifade eden kadın katılımcılardan bir tanesinin (K2) cevabı da dikkat çekmektedir: *"Nadiren yetiştiremeyeceğimi düşünüyorum ama bugüne kadar yetiştiremediğim olmadı."*

Bunun yanı sıra umutsuzluk yaşayan, bazen umutsuzluk yaşayan ve umutsuzluk yaşamayan tüm katılımcıların beklenmedik bir problem ile karşılaştıklarında farklı bir çözüm yolu üretebildikleri/üretebilecekleri görülmektedir. Yapılan görüşmeler şunu gösteriyor ki katılımcıların cinsiyeti fark etmeksizin kaygı düzeyinin yaptıkları işleri bitirebilmeleri ve yeni çözümler üretebilmeleri konusunda belirleyici olduğu düşünülmektedir. Nitekim yaratıcı düşünme becerilerinin de kaygı seviyesinden farklı olarak bireylerde bulunduğu düşünülmektedir.

Soru 6: ***Fiziksel veya ruhsal herhangi bir sağlık problemine rağmen okulda var olmanıza neden olan en önemli unsurlar nelerdir?***

Tablo 6. Soru 6 İçin Erkek (E) ve Kadın (K) Katılımcıların Verdikleri Cevapların Analiz Sonuçları

	Katılımcılar									
Kategoriler	E1	E2	E3	E4	E5	K1	K2	K3	K4	K5
Aileye karşı duyulan sorumluluk/yük olmak istememek	+		+	+		+		+		+
Hocalara karşı mahcup olmak istememek						+				
Burs kaybetme korkusu/maddi nedenler								+		
Arkadaş/sosyal çevreden uzak kalma endişesi								+		+
Ders kaçırmak istememek/başarısız olma endişesi		+	+			+		+		+
Devam zorunluluğu				+		+	+	+	+	
Diğer	+		+	+	+					

Tablo 6. incelendiğinde katılımcıların fiziksel veya ruhsal herhangi bir sağlık problemleri olmasına rağmen okula gitmelerine neden olacak en önemli unsurlar sıralanmış, aynı görüşü belirten katılımcılar için maddenin karşısına frekansı belirtilmiştir:

Aileye karşı duyulan sorumluluk/yük olmak istememek (6)
Ders kaçırmak istememek/başarısız olma endişesi (5)
Devam zorunluluğu (5)
Diğer nedenler (4)

Diğer nedenler olarak belirtilen maddelere katılımcıların verdiği cevaplar incelendiğinde bir katılımcının (E1) görüşü dikkat çekmektedir: *"Sınav olması"*

Benzer görüş belirten diğer katılımcılar (E4,E5) da diğer nedenler maddesine *"Sınav olması"* şeklinde cevap vermişlerdir.
Katılımcıların okuduğu okulun veya bölümün kendi istekleri doğrultusunda tercih edip etmemelerinin de herhangi bir ruhsal veya fiziksel sağlık problemleri olmalarına rağmen okula gelmelerini etkileyeceği düşünülmektedir. Öyle ki bir katılımcının (E3) ifadeleri bu görüşü desteklemektedir: *"Hayallerim, sorumluluklarım var. Her şeyin günü gününe hallolması benim için önemlidir."*
Benzer görüş belirten bir diğer katılımcı (K5) da bu konuda şu cevabı vermiştir: *"Gelecek kaygım var. Kendimi geliştirmem gerekiyor."*

Yapılan görüşmeler şunu gösteriyor ki araştırmaya katılan üniversite öğrencilerinin herhangi bir ruhsal veya fiziksel sağlık problemi olmasına rağmen okula gelmelerindeki en önemli etkenlerin ailelerine karşı duydukları sorumluluk bilinci, başarısız olmaktan çekinmeleri, okulun devam zorunluluğu, sınavların olması ve kendini geliştirme çabaları olduğu görülmektedir.

Soru 7: ***İstemediğiniz halde okula gitme davranışı sergilediğinizde kendinizi nasıl hissediyorsunuz?***

Tablo 7. Soru 7 İçin Erkek (E) ve Kadın (K) Katılımcıların Verdikleri Cevapların Analiz Sonuçları

	Katılımcılar									
Kategoriler	E1	E2	E3	E4	E5	K1	K2	K3	K4	K5
Mutsuz	+					+	+	+		+
Huzursuz			+				+	+		+
Suçlu										
Kaygılı				+		+				
Pişman								+		
Rahatsız										
Yetersiz										
Mahcup										
Kabullenmiş		+				+	+			+
Cesur								+		
Güçsüz										
Bunalmış	+	+		+		+	+			+
Kızgın			+							
Öfkeli			+	+						+
Güvenilir			+			+				
İtaatkar							+			
Azimli			+				+			

Tablo 7. incelendiğinde araştırmaya katılan üniversite öğrencilerinin istemedikleri halde okula geldiklerinde en fazla hissettikleri duygular sıralanmış, aynı görüşü belirten katılımcılar için maddenin karşısına frekansı belirtilmiştir:

Bunalmış (6)
Mutsuz (5)

Huzursuz (5)
Kabullenmiş (4)
Öfkeli (3)

Belirtilen duyguların yanı sıra katılımcıların kendi görüşlerini de belirttikleri görülmektedir. Öyle ki bir katılımcı (E1) mutsuz ve huzursuz olmasının yanı sıra *"Yorgun"* olduğunu belirtmiştir.
Benzer görüşlere sahip başka katılımcılar da (E4,K3,K2,K4) hissettikleri duyguların yanı sıra *"Bitkin, yıkılmış, demotive, işkencedeymiş gibi"* olduklarını belirtmişlerdir.
Bunun yanı sıra hedefleri olan öğrencilerin istemedikleri halde okula gelmelerine rağmen olumlu duygulara sahip olabilecekleri düşünülmektedir. Nitekim bu düşünceyi destekleyen bir katılımcının (E3) görüşü şu şekildedir: *"Sorumluluğunu yerine getirmiş"*

Yapılan görüşmeler şunu gösteriyor ki araştırmaya katılan üniversite öğrencilerinin istemedikleri halde okula geldiklerinde genellikle bunalmış, mutsuz, huzursuz, öfkeli, yorgun, bitkin, kabullenmiş gibi olumsuz duygulara sahip oldukları görülmektedir. Bunun yanı sıra hedefleri ve hayalleri olan öğrencilerin istemedikleri halde okula gelmelerine rağmen sorumluluklarını yerine getirdiğinden olumlu duygulara da sahip olabilecekleri anlaşılmaktadır.

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Üniversite öğrencilerinde Presenteeism ve Psikolojik Etkilerini belirlemek için yapılan bu çalışmada İstanbul'da çoğu farklı üniversitelerde öğrenimlerine devam eden 5'i erkek 5'i kadın toplam 10 öğrenci ile görüşülmüş ve üniversite öğrencilerinin tamamına yakınının (%90) hasta veya uykusuz olmalarına rağmen okula gittikleri görülmüştür. Bunun yanı sıra üniversite öğrencilerinin yaşadıkları ruhsal problemlerin presenteeism davranışı göstermelerine daha fazla neden olduğu saptanmıştır. Görüşme yapılan öğrencilerin yarısında presenteeism davranışı sergilediklerinde okuldaki görevlerine her zaman odaklanabildiği görülürken, geri kalanların nadiren odaklanabildiği ya da hiçbir zaman odaklanamadıkları tespit edilmiştir. Araştırmaya katılan üniversite öğrencilerinin yarısının akademik başarılarını bitirmek konusunda herhangi bir umutsuzluğa kapılmadıkları görülürken, katılımcıların tamamı ortaya çıkan beklenmedik problemlerde farklı çözüm yolları üretebildikleri görülmüştür. Araştırma sonucunda öğrencilerin Presenteeism davranışı göstermelerinin en önemli etkenleri ise ailelerine karşı duydukları sorumluluk bilinci, başarısız olmaktan çekinmeleri ,okula devam zorunluluğu ve sınavlar olarak sıralanmıştır. Presenteeism davranışı gösteren öğrencilerin genelde kendilerini bunalmış, mutsuz, huzursuz, kabullenmiş ve öfkeli hissettikleri anlaşılmaktadır. Bunun yanı sıra öğrencilerin istemedikleri halde okula gitmelerine rağmen sorumluluklarını yerine getirdikleri için olumlu duygulara da sahip olmaları araştırmaya katılan öğrencilerin hedefleri olan öğrenciler olduğunu düşündürmektedir.

Yapılan görüşmeler uykusuzluğun araştırmaya katılan öğrencilerde presenteeisme neden olmadığını düşündürmektedir. Öğrencilerin ifadelerinden presenteeism davranışını sergilediklerinde kendilerini zorlayarak okuldaki görevlerine odaklanabildikleri anlaşılmakta olup bu durumun ders verimliliğini olumsuz etkilediği düşünülmektedir. Araştırmaya katılan öğrencilerin okudukları üniversiteler ve bölümleri göz önünde bulundurulduğunda katılımcıların bilişsel kapasitelerinin yüksek oldukları düşünülmekte ve bu da öğrencilerin presenteeism davranışını göstermelerine rağmen sahip oldukları yaratıcı düşünme becerilerinin karşılaştıkları beklenmedik problemlere her zaman alternatif çözüm yolları üretebilmelerini sağladığını düşündürmektedir.

Bu çalışmada üniversite öğrencileri üzerinde araştırdığımız presenteeism davranışı ve psikolojik etkileri gibi presenteeism davranışının farklı değişkenler ile ilişkileri eğitimin en önemli bileşenlerinden olan öğretmenler ve üniversitelerde görev yapan Öğretim Üyeleri üzerinde de çalışılabilir.

KAYNAKÇA

Arslaner, E. ve Boylu, Y. (2015). İş Hayatında Presenteeism: Otel İşletmeleri Açısından Bir Değerlendirme. *Journal of Business Research Turk, 7* (4), 123-136

Bacak B., Yiğit Y. (2010). İşe Devamsızlığın Nedenleri, Ekonomik Sonuçları Ve Azaltılması İçin Alınması Gereken Önlemler. *Girişimcilik ve Kalkınma Dergisi, 5* (1), 29-44

Bayar, A. (2016). Eğitim Kurumlarında Presenteeismin Azaltılmasında Ödüllendirmenin Rolü. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Bahçeşehir Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Baysal, İ. A., Baysal G., Aksu G. ve Aksu N. (2014). Presenteeısm (İşte Varolmama Sorunu) İle Örgütsel Bağlılık Arasındaki İlişki: Adnan Menderes Üniversitesi Akademik Personeli Üzerinde Bir Uygulama. *Electronic Journal of Vocational College, 1* (1), 134-152

Bierla, I., Huver, B. ve Rıchard, S. (2011). Presenteeism At Work: The Influence of Managers. *International Journal of Business And Management Studies, 3* (2), 97-107

Budak, G. ve Surgevil, O., 2005. Tükenmişlik ve Tükenmişliği Etkileyen Örgütsel Faktörlerin Analizine İlişkin Akademik Personel Üzerinde Bir Uygulama. *Dokuz Eylül Üniversitesi İ.İ.B.F. Dergisi, 20* (2), 95-108

Cankül, I. (2017). Dört ve Beş Yıldızlı Otel İşletmelerin Çalışanların Presenteeism (İşte Var Olamama) Düzeylerinin Karşılaştırılması: İzmir Örneği. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara

Çoban, Ö. ve Harman, S. (2012). Presenteeism: Nedenleri, Yarattığı Örgütsel Sorunlar, ve Çözüm Önerileri Üzerine Bir Alanyazın Taraması. *Sosyal ve Ekonomik Araştırmalar Dergisi, 12* (23), 157-178

Demirbulat, Ö. G., ve Bozok, D. (2015). Presenteeism (İşte Varolamama) ile Yaşam Doyumu, Fiziksel ve Ruhsal İyilik Halinin Etkileşimine Yönelik Seyahat Acentası İşgörenleri Üzerinde Bir Araştırma. *KMÜ Sosyal ve Ekonomik Araştırmalar Dergisi*, *16* (27),7-13

Dereli, B. (2012). İş Güvencesizliği Kavramı ve Banka Çalışanlarının İş Güvencesizliğine Yönelik Algılarının Demografik Özelliklerine Göre İncelenmesi. *İstanbul Ticaret Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 11 (21), 237-256.

İşcan, Ö.F.,Timuroğlu, M.K.,(2007). Örgüt Kültürünün İş Tatmini Üzerindeki Etkisi ve Bir
Uygulama. *İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, *21* (1), 119-135

Kalay, F. (2002). İşletmelerde Performans Değerleme ve Bir Uygulama Örneği. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.

Kaynak, T., Adal, Z., Atay, İ., Uyargil, C., Sadullah, Ö., Acar, A., Özçelik, O., Dündar, G., Uluhan, R. (1998). *İnsan Kaynakları Yönetimi.* İstanbul: İstanbul Üniversitesi İktisadi İdari Bilimler Fakültesi Yayını

Koçel, T. (1995). *İşletme Yöneticiliği.*İstanbul: Beta Yayınları

Koçoğlu, M. (2007). İşletmelerde Presenteeism Sorunu ve İnsan Kaynakları Yönetimi Çerçevesinde Mücadele Yöntemleri. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Mandıracıoğlu A. (2013). Presenteeism Olgusu. *Sosyal Güvenlik Dergisi*, *3* (2), 9-17

Önder, Ç. ve Wasti, A. (2003) İş Güvencesi: Kapsamlı Bir Model Testi, 11. Ulusal Yönetim ve Örgüt Kongresi Bildiri Kitabı, Afyon Kocatepe Üniversitesi, 22-24 Mayıs 2003.

Özmen, G. (2011). Presenteizm İle Örgütsel bağlılık ilişkisi: Tekstil Çalışanları Üzerinde Bir Araştırma. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eskişehir

Özyurt, G. (2018). İşte Var Olamama Davranışlarını Etkileyen Bireysel ve Örgütsel Etkenler: Özel Hastanelerde Çalışan Doktorlar Üzerinde Bir Uygulama. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çankaya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Çankaya.

Quazi, H. (2013). *Presenteeism. The invisible cost to organizations.* Hampshire: Palgrave Macmillan.

Şimsek, Ş., Akgemci, T., Çelik, A. (2001). *Davranış Bilimlerine Giriş ve Örgütlerde Davranış*. Ankara: Nobel Yayıncılık

Toker B. (2007). Demografik Değişkenlerin İş Tatminine Etkileri: İzmir'deki Beş ve Dört Yıldızlı Otellere Yönelik Bir Uygulama. *Doğuş Üniversitesi Dergisi,* 8 (1), 92-107

Tutar H. (2004). İşyerinde Psikolojik Destek Sarmalı: Nedenleri ve Sonuçları. *Yönetim Bilimleri Dergisi, 2* (2), 101-128

Zapf D. (1999). Organisational, work group related and personal causes of mobbing/bullying
at work. *International Journal of Manpower*, *1* (2), 70-85.

ÜNİVERSİTEDEKİ E-PORTFOLYO UYGULAMALARININ ÖZ VE AKRAN PUANLAMALARININ MANY FACET RASCH MODELİYLE İNCELENMESİ

İsmail KARAKAYA
ikarakaya2002@gmail.com

Özlem KAYA
safakozlem91@gmail.com

Cennet TOBAS
cennet.tobas@gmail.com

Nazira TURSYNBAYEVA
naztursynbayeva@hotmail.com

ÖZET

Bu çalışmanın amacı yükseköğretimde öğrenci başarısının belirlenmesinde kullanılan elektronik portfolyoların değerlendirilmesi sürecinde ortaya çıkan problemli puanlayıcı davranışlarının belirlenmesidir. Üst düzey zihinsel becerileri kazandırmak amacıyla kullanılan e portfolyolar, başarılı öğrenme çıktılarının kanıtlarının toplandığı, öğrenme ve öğretme ürünlerinin yansıtılabildiği, dönüt, düzeltme ve değerlendirmenin kolaylıkla yapılabildiği bir çoklu değerlendirme aracıdır. Bu anlamda MEB 2023 eğitim vizyonunda e portfolyo uygulamalarına yer vereceğini dile getirmiştir. Bu nedenle öğretmen adaylarının meslek öncesi e portfolyo uygulamaları yapmaları özellikle birey performansını tam anlamıyla ortaya koyabilecek değerlendirmeler yapmaları açısından mesleki gelişimlerine ciddi katkılar sağlayacaktır. Araştırma betimsel bir çalışma olup 2018-2019 eğitim öğretim yılı bahar döneminde Gazi Üniversitesi İngilizce öğretmenliği 3.sınıf öğrencileriyle eğitimde ölçme ve değerlendirme dersi kapsamında 26 öğrenci ile gerçekleştirilmiştir. E portfolyolar geçerliği ve güvenirliği önceden belirlenmiş dereceli puanlama anahtarı ile öğrenciler tarafından puanlanmıştır. Veri seti analizinde veri setinin doğasına uygun analiz yöntemlerinden birisi olan çok yüzeyli Rasch ölçme modeli kullanılmıştır. Sonuç olarak yüksek öğretimde kullanılan elektronik portfolyolara ilişkin birey performansının değerlendirilmesi sürecinde ölçme aracından bağımsız olarak problemli puanlayıcı davranışlarının ölçümlere genellikle karıştığı söylenebilir.

YABANCI DİL KURSLARININ SOSYAL MEDYA REKLAMLARININ TÜKETİCİ DAVRANIŞLARI ÜZERİNDEKİ ETKİSİ: SAKARYA ÜNİVERSİTESİ ÖRNEĞİ

Prof. Dr. Aytekin İşman
Sakarya Üniversitesi, İletişim Fakültesi, İletişim Tasarımı ve Medya Bölümü
isman@sakarya.edu.tr

Nurdan Karasu
Sakarya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü Yüksek Lisans Öğrencisi

ÖZET

İletişimin en önemli öğesi hiç şüphesiz ki dildir. Küreselleşen dünyamızda sınırlar ortadan kalkarken, sadece kişiler arası değil uluslararası iletişim de kaçınılmaz olmuştur. Bu sebeple gerek ticari ilişkiler gerek turizm etkinlikleri gerekse de kişisel münasebetler amacıyla insanların yabancı dil bilmesi gereği doğmuştur. Eğitim müfredatı ikinci dil edinimini küçük yaşlardan itibaren gerçekleştirmeyi hedeflemekte ve bu süreç lisans dönemine kadar devam etmektedir. Lakin, şartlar özel kurumlara da başvurup, özellikle kendi alanında uzman dil kurslarından hizmet almayı gerektirmektedir. Bireyler, kendileri için en verimli olacak dil kursunu çeşitli kriterlere dikkat ederek seçmektedir. Bu kriterlerin içinde en göze çarpanı yabancı dil kurslarının günümüzün en geçerli tanıtım aracı olan sosyal medya kullanım şeklidir.

Tüketicilerin satın alma davranışları, belli bir ihtiyacı gidermek amacıyla gerçekleşir ve birey önce ürün ya da hizmetle alakalı araştırma yapar, içinden birini seçer, satın alır, kullanır ve en nihayetinde tasarruf eder. Bu çalışma, yabancı dil kurslarının sosyal medya reklamlarının hitap ettiği tüketici alım davranışındaki rolüne dair soruya bir cevap bulmak ve bu ilişkideki varsa kurumların adı ve tüketicilerin demografik faktörlerine dair farklılıkları tespit etmeyi amaçlamaktadır.

Araştırmanın literatür bölümünde reklamcılık, internet, sosyal medya, ve tüketici davranışı konuları ile alakalı literatür taraması yapılacaktır. Araştırma aşamasında yabancı dil kurslarının sosyal medya mecralarında gerçekleştirdiği paylaşımlar ve tanıtım çalışmaları incelenecektir. Bu kapsamda, Sakarya'da hizmet veren belli başlı dil kurslarının sosyal medya hesapları mercek altına alınacaktır. Araştırma aşamasında ise hesaplarda yer alan içeriğin tüketici davranışı ile ilişkisini ortaya koymayı hedef alan bir anket uygulanacaktır.

Anahtar Kelimeler: Sosyal Medya, Sosyal Medya Reklamları, Tüketici Davranışı, Yabancı Dil Kursları

GİRİŞ

İletişim aracı olarak dil insanları diğer canlılardan ayırır ve hem düşünme hem de dışa vurmayı mümkün kılar (Ceyhan, 2007). Sınırların ortadan kalktığı günümüz dünyasında, iletişim kurmak için sadece anadil yetersiz kalmaktadır. Küreselleşme ile birlikte yaş, meslek, cinsiyet vb. gibi ölçütlere bakmaksızın, bir yabancı dil edinmek kaçınılmaz olmuştur.

Çok bilinen bir tanıma göre, insanların dünyaya geldiği yerde konuşulmayan, fakat başka bir milletin bireyleri ile iletişim kurmak amacıyla öğrenen dile yabancı dil denmektedir (Turan,2017). İkinci dil, insanın anadilinden sonra öğrendiği ve dünyanın her yerinde, farklı insanlarla anlaşmasını sağlayan dil olarak kabul edilmektedir (Ceyhan, 2007).

Beacco ve Byram'a (2007) göre dil eğitimi, kişilerin dil becerilerini ilerletir ve onlara diğer dillere karşı hoşgörü ve dilin kültürler arası yönü anlamında bilinç kazandırır. Sözer'e (1984) göre, bütün dünyada yabancı dil edinmek sosyal, kültürel ve teknolojik gelişmeler sebebiyle daha da önemli hale gelmiş, uluslararası kültür etkileşimi ve birçok alanda ortaklık imkanlarının artması yabancı dil eğitimi aktivitelerini mecbur bırakmaktadır. Bu sebeple hangi ülkede yaşarsa yaşasın, insanlar ikinci bir dil öğrenmek için bütün imkanlarını seferber ederler. Milli Eğitim Bakanlık müfredatı çok uzun yıllara yaydırılan fakat yoğun olmayan bir dil eğitimi anlayışı benimsediğinden, tam anlamıyla bir dil öğrenmek için farklı çözümler bulmak gerekmektedir. Başından sonuna kadar hem vakit hem de nakit gerektiren bu amaç, ülkemizde de sektörel bir ihtiyaca dönüşmüş ve artan talebi karşılamak üzere bakanlık onayı ile dil kursları açılmaya başlamıştır.

Yabancı dil kurslarında birçok dil öğretilmektedir. En çok öğrenilen dil olan İngilizce 'ye ek olarak Fransızca, Rusça, Almanca ve Arapça öğretilmekte ve Türkiye'de yaşayan yabancılar için Türkçe eğitimi de verilmektedir (Gök, 2004). Günümüzde birçok yabancı dil kursu hem örgün hem de internet üzerinden uzaktan eğitim vermektedir. Böylelikle tüketicilerin eğitim almak için mesafe ve zaman sınırı da ortadan kalkmakta, bu da internet teknolojisinin yadsınamaz bir faydasıdır.

Artan taleple sayısı artan dil kurslarının, kendi içlerinde rekabet düzeyleri de artmış ve tüketiciyi ikna etmek için ellerinde daha güçlü silahları olması zorunlu hale gelmiştir. Bahsi geçen hedefe varmak ancak doğru araçlar kullanarak hem kurumsal potansiyel hem de hizmet kalitesi olarak kendini etkin bir şekilde tanıtarak yapılabilmektedir. Gazete, dergi ve billboard ilanı, el ilanı gibi geleneksel tanıtım faaliyetlerinden hala

yararlanmaya devam eden dil kursları, çağımızın gereği olan internet ve dolayısıyla bireylerin çok fazla zaman geçirdiği sosyal medyadan da yararlanmaya başlamışlardır. Tanıtımda hedef kitle ise elbette tüketicilerdir.
En genel anlamda tüketim, ürün ve hizmetlerin bireyin ihtiyaçlarını karşılamak üzere doğrudan ve son kez kullanmalarıdır (Gülmez ve Dörtyol, 2009). İnsanların hayatta kalmaları için gerekli olan birçok ihtiyacı vardır. Bu ihtiyaçları gidermek amacıyla sarf edilen ekonomik ya da psikolojik her türlü karşılığa tüketim denir (Torlak, 2000). Yabancı bir dil öğrenme, küreselleşen dünyamızda mutlaka giderilmesi gereken ihtiyaçların başında gelmektedir.

Ürün ya da hizmetleri belli bir ücret karşılığında edinen, o ürün ve hizmetten yararlanan kişiye ise tüketici denir. Tüketici davranışı, insanın bu satın alma ve satın aldığı ürün ya da hizmeti kullanmada aldığı kararlar ve gerçekleştirdiği etkinliktir. (Odabaşı, 2008). Tüketiciler bir ürün ve bir hizmet edinmeden kendileri için yararı yüksek ama bedeli düşük ürünleri isterler. Kotler'e (2003) göre tüketicinin eğitimi, yaşı, yaşam dönemi, geliri, yaptığı iş, ekonomik gücü, hayat tarzı ve kişiliği, algılama ve tutum gibi psikolojik ve kişisel etmenler tüketicilerin satın alma davranışlarını etkiler. Satın alma davranışı, tüketicilerin satın aldıkları ürüne göre de değişebilir. Kimi satın almalarda ürünün markası, nitelikleri ve bedeli de kararı büyük ölçüde etkilemektedir. (Yükselen, 2007). Bu sebepledir ki firmaların ve kurumların tüketicilerin satın alma davranışları üzerine yoğunlaşması gerekmektedir.

Parlak'a (2010) göre kurumlar, müşteri bağlılığı yaratmak, marka veya ürün farkındalığını arttırmak, müşteri talep ve beklentilerini yakından izlemek, ürünlerini reklam yoluyla tanıtmak ve pazarlamada rekabet üstünlüğü elde etmek için sosyal medyada etkinlik halindedirler. İnsanlar ise sosyal medyayı dostları ile iletişim kurmak, eski veya güncel arkadaşlarını bulmak, yeni arkadaşlıklar kurmak ve etkileşimde bulmak, gündemdeki yeniliklerden çabuk haberdar olmak, deneyim tecrübelerini paylaşmak, çeşitli gruplarla ilgili gelişmeleri öğrenmek ve eğlenmek gibi nedenlerle kullanmaktadırlar (Parlak, 2010).

Özellikle web 2.0'ın yaygınlaşması ile adeta bir sosyal medya devri başlamış ve bu gelişme geleneksel pazarlama yaklaşımında önemli bir değişime neden olmuştur. Boyutları ve alanları ne olursa olsun, pazarlama yaklaşımlarını genel anlamda internet ve sosyal medyaya dönüştüren şirketlerin sayısı göz önünde bulundurulduğunda, pazarlama ve tanıtım anlamında sosyal medyanın önemi çarpıcı bir şekilde fark edilmektedir (Ammoura, 2015). Bugün, dünya nüfusunun neredeyse yarısı aktif bir şekilde sosyal medya kullanmaktadır ve bu sayı yaklaşık 3,5 milyar insan etmektedir (Kemp, 2019). Bireylerin çoğunun eğlence ya da gündemi takip etmek amacıyla aktif olduğu sosyal medya, firmaların en güçlü tanıtım araçlarından birine dönüşmüştür. Ersoy'a (2017) göre online alışveriş ortamı pazarlama anlayışını ve tüketicilerin davranışlarını değiştirmiş bir olgudur.

Sosyal medya sayesinde işletmeler ve bireylerin karşılıklı iletişim biçimi yenilenmekle kalmamış süreçte gerçekleşen işlemler de farklılık kazanmıştır. İşletmeler sosyal medyadan yararlanarak sadık alıcısına ulaşır, yenilerini edinir, daha fazla tanınır hale gelir, güven aşılar ve marka imajını koruma altına alır (Barutçu ve Tomaş, 2013). Tüketicinin ilgisini daha fazla çekmek ve karar vermelerinde daha ikna edici olabilmek adına sosyal medya platformlarını reklam aracı olarak kullanmaya başlamışlardır.

Yükselen'e (2008) göre reklam, bir kuruluşun kitle iletişim araçları vasıtasıyla hedef aldığı pazara ürünlerini, hizmetlerini ve düşüncelerini aktarmasıdır. Dünyadaki bilimsel gelişmelere paralel olarak en temel tanıtım aracı olan reklamcılık da değişmiş ve gelişmiştir. Bir zamanlar reklamların vazgeçilmez mecrası olan televizyon, gazete, dergi, radyo ve açık hava panoları kullanılmaya devam etmekte, ama eski etki etme güçlerini kaybederek yerlerini büyük ölçüde daha fazla ilgi odağı olan sosyal medyaya devretmişlerdir.

İnternet, tüm dünyada erişimi olan bilgi kaynaklarına denir. İşletmelerin gün geçtikçe daha fazla interneti kullanmaya başlaması bu dünya çapındaki erişim imkanına ve daha da büyüyeceği konusundaki tahmine dayandırılmaktadır (Coshe.com, 2010). Bununla birlikte internet her sektörde farklı boyutlarda hem iletişim hem de tanıtım aracı olarak kullanılmaktadır. Bu şartlarda, internet, diğer pazarlama yöntemleri ile karşılaştırıldığında hem reklam hem de satış anlamında daha etkili olmaktadır (Markham, Watts ve Bound, 2001).

İşte bu amaçla birçok dil kursu, eş zamanlı olarak birden çok sosyal medya platformunu kullanarak aşağıda sıraladığımız hedeflere ulaşmaya çalışmaktadırlar. Bu hedefler Stelzner'ın (2013) yaptığı çalışmaya göre:

1. Marka görünürlüğünü arttırmak,
2. Müşteri ile etkileşim noktası kurmak,
3. Site trafiğini arttırmak,
4. Öncü yönleri vurgulamak,
5. Marka imajını güçlendirmek,
6. Arama sıralamalarında yükselmek,
7. Müşteri zekasını çekmek,
8. Sadık takipçiler oluşturmak,
9. Satışları arttırmaktır.

Bu kanıdan yola çıkarak Türkiye'de hizmet veren yabancı dil kursları sosyal medya platformlarında hesaplar açarak tüketiciyi kendilerini seçmesi konusunda ikna etmek için paylaşımlarda bulunurlar. Bu platformlara örnek olarak Instagram, Twitter, Facebook ve YouTube mecralarını verebiliriz. Bu mecralarda işletme ya da kurumu temsilen bir hesap açılmakta; görevli kadro, verilen hizmet türleri, hizmeti alanlarda ortaya konan gelişme, kişisel tecrübeye dair alıntılar, kullanılan araç gereç, kurs içi yapılan gerek ders içi gerekse ders

dışı etkinliklerle ilgili paylaşımlar yapılarak, bir dil kursu arayışında olan tüketicinin dikkati çekilmeye çalışılmakta, yerinde ve doğru paylaşımlarla tüketici ikna edilmektedir.

İhtiyaçları olan yiyecek, giyecek, içecek, teknolojik ürün gibi birçok tüketimi, araştırmanın örneklem olarak aldığı üniversite gençliği internet üzerinden gerçekleştirmekte ve tercihlerini yaparken en fazla meşgul oldukları sosyal medyadaki paylaşımlardan etkilenmektedirler. Hayatlarının belli bir kısmını işgal edecek, nakit ve vakit ayırmak durumunda kalacakları bir dil kursu için verecekleri karar için de sosyal medya paylaşımlarını dikkate alacaklardır. Tüketici konumundaki gençler, kurum içinde yüz yüze alabilecekleri bazı bilgiler dışında, kurumsal hesaplarda yapılan paylaşımlardaki kullanıcı etkileşimlerini de görerek daha sağlıklı karar vereceklerini düşünmektedirler.

Gençlerin yabancı dil kursu tercihlerini birçok etmen şekillendirmektedir. Bu araştırmada, Türkiye'de yabancı dil kurslarının sosyal medyada gerçekleştirdiği reklam faaliyetlerinin tüketici davranışına etkileri çalışılacaktır.

AMAÇ

Dijital çağın en verimli dönemini yaşadığı bu günlerde, geleneksel alışkanlıklarımız yerini gitgide yenilerine bırakmaktadır. Bu değişiklik, alışveriş etkinliğimizde de kendini etkili bir şekilde hissettirmektedir. Bu etki, her tür yeniliğe çabuk uyum sağlayabilen ve onu daha erken özümseyebilen bir tüketici grubu oluşmasına neden olmuştur. Kırcova'ya (2012) göre bu grup; bilgisayar kullanımına hâkim, farklı ürünlere ilgi duyan, teknolojik yeniliklere meraklı, yüksek öğrenim sahibi, bilgiye değer veren, bir ürün ve hizmete dair ne tür bilgilere ihtiyacı olduğunu bilen, iletişime açık ve genelde de gençlerden oluşan bir gruptur.

Battallar ve Cömert'e (2015) göre tüketici davranışları gibi birçok kurumun pazarlama stratejileri de teknolojik gelişime ayak uydurmak durumunda kalmış ve sosyal medyadan faydalanmaya başlamıştır. Hayatımızın hemen her alanına sızmayı başaran sosyal medya, bireyleri daha bilinçli bir tüketiciye dönüştürmekte ve yapılacak satın alma öncesinde ve sonrasında etkili olmaktadır. Özellikle herkesin rahatlıkla sahip olabildiği mobil cihazlar sayesinde, erişimi ile ilgili herhangi bir sıkıntıya neden olmayan sosyal medya, neredeyse sınırsız bir bilgi edinme fırsatı sunmaktadır. Sadece kurumsal olarak gerçekleştirilen pazarlama etkinlikleri değil, sosyal medyanın imkân sağladığı özgür düşünce ve tecrübe paylaşımı ile özellikle müşteri memnuniyeti ağızdan ağıza kolaylıkla yayılabilmekte ve bu da marka ya da işletme için olumlu sonuçlara neden olmaktadır.

Reklamın amacı bir ürüne dair tanınırlığı arttırmak, marka farkındalığı oluşturup ona değer kazandırmak ve aynı zamanda kurum imaj ve itibarına pozitif bir anlam yüklemektir. Bu yüzdendir ki reklam, üretim ve tasarımdan pazarlama adımına değin her aşamada önemli bir role sahiptir. Reklamın etkisi ürün ya da hizmete dair ticari süreç sona erdikten sonra dahi hissedilmektedir. Reklam insanların zihinlerinde ve algılarında kalıcı izler bırakır ve hatta kültürel akımlara bile sebebiyet verebilir (Gümüş vd., 2014).

Günümüzde teknolojideki ilerleme ile, tüketicilerin satın alma davranışı, zaman sınırlamasının da ortadan kalkmasıyla köklü bir değişikliğe uğramıştır. Diğer bir yandan, rekabet ortamının alevlenmesi ile tüketicilerin kurumların kendileri ve verdikleri hizmetle ilgili olumlu bir tutum geliştirmeleri için ellerinden geleni yapmaktadırlar (Manzano, 2012).

Hem tüketiciler hem de kurum ve firmalar sosyal medyadan faydalanarak yeni ürün ve hizmetleri hem daha kolay hem de çok kısa bir sürede tanıtabilmektedir. Bu hız ve kolaylık işletmeleri daha aktif olarak sosyal medyayı kullanmaları yönünde motive etmektedir (Sarıtaş ve Karagöz, 2017).

Tüketim alışkanlıkları değişen yeni nesil tüketici grubuna dahil edebileceğimiz gençlerin, başta gelen ihtiyaçlarından olan eğitim, zorunlu olana ek olarak, gençlere farklı seçenekler de sunmakta ve onları bilinçli bir tercih yapmaya teşvik etmektedir. Aldıkları zorunlu eğitime dahil olan yabancı dil bilgisi için takviyeye ihtiyaç duyan öğrenciler, kısa sürede daha az maliyetle daha iyi sonuç alabilecekleri bir hizmet bulmak amacıyla, bir yabancı dil kurs arayışına girmektedirler. Üstelik, öğrenciler istedikleri eğitimi internet üzerinden alabileceklerinden ülkenin herhangi başka bir yerinde hizmet veren bir kurumdan da bu hizmeti alabileceklerinden, seçenekleri oldukça fazla olmaktadır. İşte bu durumda, yeni nesil tüketici alışkanlıklarına sahip öğrencilerin arayışı ile yine yeni nesil pazarlama stratejilerinden faydalanan kurumlar ortak bir paydada buluşmaktadır. Bu ortak payda, sosyal medyadır.

İkinci milenyumun en önemli teknolojik yeniliklerinden olan sosyal medya, internet ortamında en fazla vakit geçirilen mecradır. Sosyal platformlar sayesinde bireyler kişisel bilgi ve tecrübelerini paylaşabilmekte ve başka insanlarla da iletişime geçebilmektedir (Akar, 2010). Sosyal medyada bireyler kendilerinin oluşturduğu profillerde yine kendilerine ait içerikleri paylaşarak diğer kullanıcılarla bir bağ ve iletişim kurarlar ve böylece kendilerine ait sanal bir ağa sahip olurlar. Bu yeni medyatik topluluk kişilerarası etkileşime yeni bir boyut kazandırmaktadır (Enders vd., 2008).

Sosyal medya tüketici ve kurum arasındaki iletişimde daha fazla önem kazanmış ve bu iletişim sürecindeki sorunları ortadan kaldırmak için araştırmalar yapılmaya başlanmıştır. Yapılan bu çalışmalar işletmeler için de ilgili akademik disiplinler için de önemlidir. Bunların arasında en önemli olan, ürüne dair mesajların tüketiciye ulaştırılmasında köprü vazifesi gören reklamlardır. Reklam için bugün en geçerli olan araç sosyal medyadır ve yeni araştırmalarda odak noktası sosyal medya ve ürün tanıtımına etkileridir (Gürbüz, 2019).

Bu araştırmada kurum sayısının artmasına paralel olarak rekabet düzeyinin de yükseldiği eğitim sektöründe hizmet veren yabancı dil kurslarının sosyal medyada reklam amaçlı yaptığı paylaşımların hitap ettikleri kitlenin satın alma davranışı üzerinde ne derece etkili olduğunu incelemek amaçlanmaktadır. Bu etkinin farklı demografik nitelikler ve sosyal medya kullanım düzeyi ile ilişkili olup olmadığı da test edilmektedir.

Elde edilen sonuçlarını pazarlama uzmanlarına, sosyal medya kullanıcılarına ve işletmelere sosyal medyada tüketici davranışları anlamında önemli ipuçları sağlaması beklenmektedir. Özellikle araştırmanın odak noktası olan ve hedef kitlesi çoğunlukla üniversite öğrencisi olan yabancı dil eğitimi veren işletmelerin elde edilen sonuçlara göre sosyal medyadaki paylaşım içeriklerini kontrol edip gerekli değişiklikleri gerçekleştirecekleri öngörülmektedir. Bu durumda araştırma, kurumların sosyal medya hesaplarındaki paylaşımlara yeni ve daha etkili bir soluk getirecek ve böylelikle hem tüketici hem de kurum için olumlu bir sonuç verecektir.

ÖNEM

Günümüzde teknolojideki hızla gerçekleşen değişikliklerle, yaygınlaşan internet kullanımı ve özellikle son yılların en fazla talep gören platformu sosyal medya, hayatlarımıza hemen hemen her alanda hükmetmektedir. Sosyal medya, sadece tüketiciler değil işletmeler tarafından da keşfedilmiş ve bir tanıtım aracı olarak geleneksel medyanın tahtını yerinden sallamaktadır. Bireyler, sosyal medyayı hem kişisel paylaşımlarda bulunmak ve sosyal etkileşimde bulunmak amacıyla kullanmanın yanı sıra tüketici rolleri ile ihtiyaçlarını gidermek amacıyla alışveriş etkinliği amacıyla da kullanmaktadırlar. Değişen günümüz imkan ve fırsatları ile geleneksel tüketim alışkanlıklarının yerini alan satın alma amaçlı sosyal medya etkinlikleri, sürecin diğer bir unsuru olan kurum ve işletmelerinde odak noktası haline gelmiştir.

Kurumlar ve işletmeler, her yaştan insanın talep gösterdiği bu sosyal medya platformlarından kurumsal imajlarına artılar katmak, marka değerlerini arttırmak ve sundukları ürün ve hizmetlerin tanıtımını yapmak amacıyla faydalanmaktadırlar. Ulaşımı en elverişli iletişim kaynaklarından biri olan sosyal medya aracılığı ile tüketiciler, ihtiyaç duydukları her türlü bilgi, ürün ve hizmete hızlı ve rahat bir şekilde ulaşabilmektedir. Bilgi almak aşaması ile başlayan alışveriş süreci, sosyal medya kanalıyla satın alma sonrasında da devam edebilmekte; tüketiciler ürün ya da hizmetle ilgili memnuniyet, şikâyet, eleştiri, tavsiye gibi paylaşımları diğer tüketicilerle paylaşmaktadırlar.

Kısaca günümüzün olmazsa olmazı sosyal medya, işletmelerin ticari etkinliklerini büyük bir ölçüde şekillendirmekte ve tüketicilerin satın alma öncesi ve sonrası davranışlarını etkilemektedir. Artan rekabet ortamında kurumlar ve işletmeler, bu yadsınamaz etkileşimden yola çıkarak, tüketicilerin satın alma kararını lehlerinde sonuçlandırmak amacıyla değişik stratejiler geliştirmekte ve bu stratejilerini gerçekleştirmede araç olarak sosyal medyayı kullanmaktadır. Akdeniz (2012), sosyal medyada şirketlerin yer almak istemelerinin sebeplerini şöyle sıralamıştır:

a. İletişim ve pazarlama açısından sosyal medyanın yarattığı fırsat ve avantajlardan faydalanmak.
b. Şirket, marka ve ürünlere ilişkin internet ortamında yer alan olumsuz içeriği kontrol etmek, bunlara cevaplar vermek ve olumsuz durumu avantaja döndürmek.

Birinci neden olarak şirket veya kurum, sosyal medyanın sunduğu imkanların farkında olarak kendine sosyal medyada bir yer edinmektedir. Diğer nedende ise odak noktası daha çok olumsuz paylaşımlardır ve medya takip süreci söz konusudur ve bu durum şirketi sosyal medyada yer almak zorunda bırakmaktadır. Şirketler kendileri adına resmi hesaplar açarken, şirket adını kullanarak sahte hesaplar da açılmakta ve bu ikiliği engellemek için de sosyal medyada mutlaka var olmaktadır (Akdeniz, 2012).

Olgun'a (2015) göre sosyal medya pazarlaması, stratejilerini günümüzün gereği olarak yeni medya araçlarını kullanarak belirlemektedir. Yeni medya araçlarını kullanarak işletmeler, tüketicilerin de hassasiyet gösterdiği coğrafi sınırlılıkları, zaman yönetimini, satış öncesi memnuniyet ve fiyat gibi konuları kolaylıkla çözebilmektedir. Sadece bir sosyal medya hesabı edinerek bir şirket, potansiyel müşterisinin ürüne dair merak ettiği her bilgiye beklemesine gerek kalmadan ulaşabilmesini sağlamaktadır.

Ürün, misyon, vizyon ya da hizmet, kurum tanıtıma katkıda bulunacak her türlü içerik paylaşımını az sürede, aza mal ederek ve daha etkili bir şekilde tüketiciyle buluşturma gücüne sahip bu iletişim aracı göz ardı edildiğinde, işletmeler inanılmaz bir pazarlama fırsatını kaçırmakta ve çağın gerisinde kalmaktadır. Bu bağlamda, sosyal medyanın tüketicilerin satın alma kararını nasıl etkilediği, satın alma öncesi ve sonrası davranışında ne kadar bir fark ortaya koyduğunu ortaya koymak önemlidir.

Bu önem, literatürde de yerini almış ve sosyal medya ve tüketici satın alma süreci arasındaki ilişkiyi inceleyen birçok çalışma yapılmıştır. Çelikten (2014) yaptığı çalışmada, bireylerin sosyal medya geçirdikleri vakit boyunca bilgi alışverişi yaptıklarını, merak ettikleri bir konuyu araştırdıklarını ve istedikleri ürün ve hizmetlere rahatça erişebildikleri bir imkân sağladığı için takip ederek ya da etmeyerek rastladıkları reklam ve kampanyalardan etkilendiklerini ortaya koymuştur. Parlak'a (2010) göre ise, tüketicilerin sosyal medya mecralarında yer alan pazarlama çalışmalarına dair bilgisi vardır ve bu çalışmalara yakın takip halindedirler. Yapılan bu çalışmalardan da yola çıkarak, sosyal medya ve satın alma kararı arasında kuvvetli bir ilişki olduğunu söylemek zor değildir.

Tüketiciler sosyal ağları yoğun bir şekilde kullanmakta ve bu kullanma derecesi ile etkisi altında kalma arasında bir doğru orantı görülmektedir. Bu gerçekten yola çıkarak, rekabet ortamında sivrilmek isteyen birey, işletme ve kurumların sosyal medyada pazarlama etkinliklerinde bulunması kaçınılmazdır (İşlek, 2012).

Ulucan (2017) yaptığı çalışmada Instagram örneğini ele almış ve sosyal medyada gençlerin satın alma öncesi ve sonrasında gerçekleştirdiği etkileşime bakarak sürecin her iki aşamasında da öğrencilerin ortalama %60 oranında etki altında kaldıkları gerçeğine ulaşmıştır. Bu da gençlerin satın alma karar aşamasında olduklarında, Instagram örneğinden yola çıkarak, sosyal medyadan etkilendiklerini göstermektedir.

Literatürde sosyal medyanın tüketicilerin satın alma öncesi ve sonrası kararlarını ne derece etkilediği farklı platformlar ve sektörlerle ele alınmıştır. Bu araştırma, dil öğrenmek isteyen tüketicilerin, eğitim almak için gidecekleri kurumu seçerken sosyal medyadan ne derece etkilendiğini ortaya koymak için yapılacaktır. Araştırmada, yabancı dil kurslarının Facebook, Instagram ve Twitter platformları ele alınacak ve bu platformlardaki paylaşımların Sakarya Üniversitesi öğrencilerinin satın alma öncesi ve sonrası kararlarını ne ölçüde etkilediği incelenecektir. Bu çalışma hem genç tüketiciler hem akademisyenler hem de özel girişimler olan eğitim kurumları için, Türkiye'de sosyal medya kullananların bunu nasıl, ne için, hangi amaçlarla ve ne derece etkili yaptıklarını anlatmak açısından büyük önem arz etmektedir.

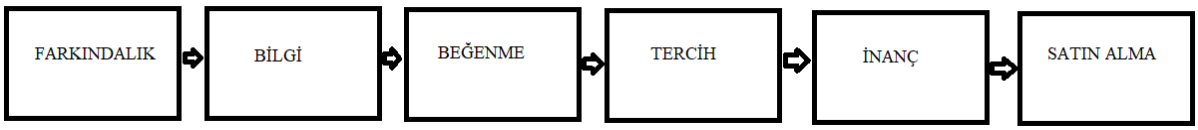
KURAMSAL ÇERÇEVE

Reklam, rekabetin tavan yaptığı günümüzde binlerce çeşit ürün ve hizmeti tüketicinin aklına yazmak için çok büyük bir öneme sahiptir. Bir ürün ya da hizmet tanıtımının kısıtlı şartlar altında üstelik sınırlı bir zaman içinde, istenen sonucu verecek şekilde gerçekleştirilmesi gerekmektedir. Reklamın içeriği, mesajı ve etkisi tüketicinin dikkatini çekmek anlamında oldukça önemlidir. Bu sebeple, reklam etkisi alanda meraka neden olmuş ve tüketicinin reklamla başlayan satın alma davranışının nasıl bir süreçte meydana geldiğine dair birçok çalışma yapılmıştır. Bir pazarlama uygulamasından veya reklamdan insanları satın almaya yöneltmesidir. Bu sebeple, reklam alanında yapılan incelemeler özellikle bu etkiye odaklanmıştır (Utku, 2017).

Bu çalışmalardan bazıları tüketicilerin belli bir süreç içinde hiyerarşik bir şekilde satın almaya yönlendirilmesine vurgu yapmaktadır ve bu çalışmalar Etkiler Hiyerarşisi Modelleri olarak adlandırılmaktadır (Utku, 2017). Bu modeller satın alma sürecinin ana hatlarını çizmektedir (Clow ve Baack, 2016).

Reklamların çoğunun içeriği bu modellerdeki süreç ve aşamalar dikkate alınarak hazırlanmaktadır. İçlerinde en bilineni ve sık başvurulanı AIDA modelidir. Bu modele göre, kabaca, ancak tüketicinin dikkatini çekmeyi başardığınızda satış meydana gelmektedir. Buna ilaveten, satıcı ilgi çekmek için tüketicinin dikkatini korumalıdır. Bir sonraki aşama ise ikna sürecidir. İkna olan tüketici, son aşamada ürünü ya da hizmeti alma eylemini gerçekleştirmektedir (Hackley, 2010).

Lavidge ve Steiner (1961) yaptıkları çalışmada yine reklamın etkisine yoğunlaşmış ve takip eden yıllarda geliştirilen birçok reklam modeli onların etkiler hiyerarşisi modelinden esinlenmiştir (Lavidge ve Steiner 1961; akt. Bendixen, 1993). Lavidge ve Steiner, geliştirdikleri modelde satın almaya giden süreci altı aşamada açıklamıştır. Bu süreç, tüketicinin markadan tamamen habersiz olması ile başlamakta ve şöyle devam etmektedir:



Şekil 1. *Etkiler Hiyerarşisi Modeli (Lavidge ve Steiner,1961).*

Modelde reklama tepki üç farklı kategoride ele alınmıştır: bilişsel (farkındalık, bilgi), duygusal (hoşlanma, tercih) ve davranışsal (inanç, satın alma) (Lavidge ve Steiner 1961; akt. Bendixen, 1993). Lavidge ve Steiner (1961), reklamcılığı insanların bir dizi basamağı yukarı doğru çıkmasını sağlayan bir güç olarak tanımlamıştır.

İlk basamakta üründen habersiz olan tüketici adayı, süreç içerisinde durumlarında güncelleme yaşamakta ve önce haberdar olup sonra ürün veya hizmetin onlara vadettiklerini de öğrenmekte ve her aşama sonunda satın almaya daha fazla yaklaşmaktadır. Ürünü ve hizmeti beğenenler satın almaya daha meyillidir. Bir sonraki aşamada tüketiciler bilgi sahibi olup beğendikleri ürünü diğerlerine tercih etmekte ve bu tercihlerini satın alma istekleri ile bağdaştırarak ürünü edinmenin mantıklı olacağına inanır duruma gelmektedir. En son aşamada ise tüketici, ürün ve hizmeti satın almaktadır. Süreç içinde adım adım geçilen aşamalar arası değişkenlik gösterebilmektedir (Lavidge ve Steiner 1961; akt. Bendixen, 1993).

Kimi durumlarda sürecin başı olan farkındalıktan, tercihe kadar olan mesafe kısa sürebilirken, tercihten son aşama olan satın almaya olan mesafe oldukça uzun sürebilmektedir. Bunun tam tersi de muhtemeldir. Bir başka ihtimal, tüketicinin farklı aşamaları aynı anda geçmesidir. Bir ürünü satın alırken psikolojik ya da ekonomik bağlılık ne kadar artarsa, tüketicinin aşamaları geçmesi daha uzun sürmekte ve her bir adım daha da önem kazanmaktadır. Aksi durumda, bağlılık az olduğunda, aşamalar daha kısa sürede geçilmektedir. Dürtüsel bir satın alma etkinliğinin her zaman önceden var olan bir farkındalık, bilgi, beğenme ya da inançla bağlantısı olmayabilir. Diğer bir açıdan, tüketicinin ihtiyaç duyduğu her ürün böyle bir tavırla alınmaz. Bahsi geçen basamaklarla ilgili olarak ürünler reklamın rolü açısından farklılık göstermektedirler. Bu model, muhtemel alıcıların sıfırdan

başladığını varsaymaktadır. Bazı alıcılar ise haberdar olmadıkları ürünlere karşı olumsuz tutumlar içinde olabilmektedir. Bu durumda ilk iş onların bu olumsuz basamaklardan geçmelerini sağlamaktır (Lavidge ve Steiner 1961; akt. Bendixen, 1993).

Reklamın etkisi veya sonuçları sorunu çok alanlıdır ve bu alana pek çok açıdan bakılabilir. Etkiler hiyerarşisi modelleri çeşitli iletişim faaliyetleriyle karşılaşıldığında tüketicilerin yaşadıkları süreçleri göstermektedir (Aktaş ve Zengin, 2010, s. 32). Farklı etkiler hiyerarşisi modelleri farklı aşamalardan oluşur ve bir aşama gerçekleşmeden diğerine geçilmez. Tüketiciler, bir ürün ya da hizmet satın alırken belli aşamalardan geçmektedir ve bu aşamalar üzerinde reklamların önemli bir etkisi olmaktadır. Bu çalışmada, yabancı dil öğrenmek için bir dil kursu arayışında olan, halihazırda bir kursta eğitim alan ve potansiyel dil kursu öğrencisi durumunda bulunan öğrencilerin, kurum tercihi yapma sürecinde sosyal medya reklamlarından ne derece etkilendiği araştırılacaktır.

LİTERATÜR TARAMASI

Literatüre baktığımızda işletmelerin sosyal medyada yararlandıkları reklam çalışmalarının tüketicilerin satın alma davranışlarına olan etkisine odaklanan birçok araştırmaya rastlamaktayız.

Bu konuda yapılan çalışmalardan ilki Yıldız'a (2014) aittir. Bu çalışmada üniversite öğrencilerinin Apple ve Samsung markasına ait ürünleri arasında bir tercih yaparken sosyal medyadan ne kadar etkilendiklerini belirlemek amaçlanmıştır. Araştırmada bulgulara ulaşmak için 627 üniversite öğrencisi üzerinde bir anket uygulanmıştır.

Sosyal medyanın iki marka tüketicisi üzerindeki etkisinin kıyaslandığı araştırmada bazı farklılıklar ortaya çıkmıştır. Olumlu video paylaşımları Samsung kullanıcılarını etkilerken, Apple kullanıcılarının kendilerinin araştırıp ulaştığı yorumları dikkate aldığı sonucuna ulaşılmıştır. Samsung kullanıcıları kullanım kolaylığını anlatan videolara göre satın almaya yönelirken, Apple kullanıcıları daha çok problem çözme konusuna odaklanmaktadır. Samsung kullanıcıları için indirim ve kampanyalar ön planda iken, Apple kullanıcıları için müşteri memnuniyeti daha önemlidir. Satın alma sonrasında oluşan olumlu kanı anlamında ise iki markanın eşit olduğu görülmektedir. Bu iki ürün kullanıcılarının da ürün tercihi yapmadan önce iyi bir araştırma yaptığını ve bunun sonucunda aldıkları üründen memnun olduklarını ortaya koymaktadır (Yıldız, 2014).

Bu araştırmada ise yabancı dil eğitimi konusunda hizmet veren dil kurslarının sosyal medyadaki reklam çalışmalarının öğrencilerin satın alma kararına etkisine bakılacak ve bahsi geçen araştırmada elde edilen bulgular bu çalışmaya ışık tutacaktır.

İkinci çalışma Köker, Köseoğlu ve Yakın'ın (2018) bir çalışmasıdır. Sosyal medya, tüketicilerin yeni satın alma mecrası haline dönüşmüş ve bunu bilen pazarlamacılar satın alma davranışını teşvik etmek amaçlı çevrimiçi birçok tanıtım etkinliğinde bulunmaktadır. Bu çevrimiçi paylaşımlar ve kampanyalar, onların neden olabileceği ağızdan ağıza dolaşan söylentiler tüketicinin satın alma kararı vermesinde etkili olmaktadır. Söz konusu olan çalışmada, öğrenciler üzerinde bir anket uygulanmış ve onların sosyal medya kullanımlarının satın almayı teşvik edip etmediği araştırılmıştır.

Araştırmada yedi tane hipotez öne sürülmüş ve anket bulgularında şu sonuçlara varılmıştır. Öğrencilerin internette geçirdiği süre ve gün içinde internete girme sıklığı çevrimiçi satın alma üzerinde olumlu yönde bir etkiye sahiptir. Kararı etkileyen bir başka etken markaya olan hayranlıktır. Bir başka bulgu, yeni ürün takiplerinin satın alma üzerindeki etkili olmasıdır. Elde edilen sonuçlara göre, satın alma davranışını etkileyen başka bir faktör, geçmişteki tecrübelerdir. Daha önce çevrimiçi alışveriş yapan öğrencilerin, elektronik ortamdaki satın almaya daha meyilli olduğu ortaya çıkmıştır. Son olarak sosyal medya kullanım amacı ile çevrimiçi satın alma etkinliği arasında bir ilişki tespit edilmiştir. Kullanım nedenleri satın alma niyetini olumlu bir şekilde etkilemiştir (Köker, Köseoğlu ve Yakın, 2018).

Bu çalışmanın araştırmaya katkısı, ileri sürdüğü hipotezleri kanıtlayan anket sonunda elde edilen bulgulardır. Öğrencilerin çevrimiçi olarak sosyal medyada geçirdikleri süre, gün içinde aktif olma sıklıkları ve bunların satın alma davranışlarına etkisi, yabancı dil öğrenmek amacıyla tercih edecekleri kursu seçerken de benzer bir etkiye sahip olabilme ihtimalini taşımaktadır.

Üçüncü çalışma Kıyan ve Dikmen'in (2019) yaptığı Instagram odaklı araştırmadır. Sosyal medya, geleneksel reklam mecralarının yerini almakla beraber çevrimiçi sosyal platformlar kolay ve etkili bir alternatif oluşturmaktadır. Çalışmada, bu platformlardan en popüler olanı Instagram ele alınmış ve ünlü insanların paylaşımlarının kullanıcılardan ne yönde bir tepki aldığını bulmaya çalışılmıştır. Sonuca ulaşmak adına Instagram paylaşımları sayesinde en fazla ücreti kazanan 10 ünlü kişinin hesabı ele alınmış ve toplam 2.505 Instagram görsel paylaşımı incelenmiştir.

Daha önce yapılan literatür çalışmalarında geleneksel ve yeni medyada reklam amaçlı ünlü kullanımının etkileri incelenmiş, ancak kısa ve uzun vadede satın alma kararına etkisi merkeze alınmıştır. Bu çalışma da Instagram'da yer alan reklam amaçlı ünlü paylaşımının tüketiciler üzerindeki etkisine odaklamak istemiş, fakat bu konuda sağlıklı yorum yapacak veriler elde edememiştir. Bu reklamlara verilen tepkiler, beğeni seviyesinde ele alınmak zorunda kalmıştır. Hem açık hem de gizli reklam stratejileri kullanılmış ve bunlara yönelik beğeniler arasında da bir farklılık bulunamamıştır (Kıyan ve Dikmen, 2019).

Sonuç olarak, çalışma Instagram'da gerçekleştirilen reklamcılık etkinliklerini anlamak açısından önem arz etmektedir. Bu etkinliklerin büyük bir kısmında ünlü paylaşımları hakimdir ve bahsi geçen paylaşımların etkileşimi yüksektir. Bu makale için yapılan incelemede, yabancı dil eğitimi veren kursların ya da yabancı dil öğreten bazı uygulamaların da sosyal medyadaki tanıtımlarında ünlü kullandıkları tespit edilmiş ve bunun sosyal medyanın tüketici üzerindeki etkisinde bir fark yaratabileceği öngörülmüştür.

Sosyal medya ve satın alma üzerindeki ilişkisini araştıran bir başka çalışma Kuzucanlı'ya (2018) aittir. Sosyal medyada en fazla vakit geçirenlerin gençlerin olduğu bilinmekte ve farklı platformlarda farklı etkinliklerde bulunan üniversiteli gençlerin, sosyal medyada denk geldikleri reklamlardan ne derece etkilendikleri bu çalışmanın konusu olmuştur. Bu amaca yönelik derinlemesine literatür araştırması gerçekleştirilerek üniversite öğrencilerinin satın alma kararları üzerindeki etkileri; bir anket aracılığı ile ölçülmeye çalışılmıştır.

Harran Üniversitesi'nde öğretim gören 200 öğrenci üzerinde uygulanan anketin sonucuna göre, öğrencilerin büyük bir kısmı sosyal medya reklamlarından etkilenmekte ve onlara güvenmekte ve sosyal medya üzerinden alışveriş yapan öğrencilerin sayısı oldukça yüksektir. Öğrenciler sosyal medyada ilgi gösterdikleri ürünler için gerçekleştirilen yorumların onların satın alma kararı alırken önemli olduğunu ve lakin sosyal medyada takip ettikleri ünlülerin kendi tarzlarını belirlerken etkili olmadığını belirtmişlerdir. Sosyal medyanın markalar ile ilgili bilgi edinmemizi sağlaması ile ilgili öğrencilerin yarıdan biraz fazlası olumsuz cevap verirken, sadece bildikleri markaların ürünlerini aldıklarını belirtmişlerdir. Öğrencilerin %36'lık bir kısmı ise olumlu yanıt vermiş ve sosyal medyada yer alan reklamlar ile yeni markalarla tanıştıklarını söylemişlerdir.

Akar ve Topçu'ya (2011) göre, satın alma davranışları üzerinde sosyal medyada yapılan yerinde etkileyici reklam çalışmaları büyük etkide bulunmaktadır. Kuzucanlı'nın (2018) çalışmasında da bu etkiyi görmekteyiz. Yapılan çalışmada ele alınan örneklemin, bu çalışma ile ortak özelliklere sahip olması, yabancı dil kursu konusunda tercih yapmak durumunda olan öğrencilerin de sosyal medyadaki reklamlardan etkilenebileceği öngörüsüne neden olmaktadır. Kuzucanlı'nın (2018) elde ettiği verilerin, bu çalışmada elde edilecek bulgulara benzerlik gösterip göstermediği de ortaya çıkacaktır.

Beşinci çalışmada Sağlam (2019) günümüzde, bireyleri özellikle de gençleri tüketim yapmaya teşvik eden nedenlerden en önemlisinin sosyal medya olduğunu belirtmiştir. Sosyal medya platformlarında vakit geçiren öğrenciler, bir ürünün farklı çeşitlerini, o ürüne ait kampanya ve indirimlerini, diğer kullanıcıların ürün hakkında yorumlarını kolaylıkla bulabilmekte ve onlarla iletişim kurabilmektedir. Paylaşılan olumlu ya da olumsuz yorumlar marka algısını şekillendirmekte ve tüketicilerin satın alma davranışına yönelik kararları üzerinde etkide bulunmaktadır. Yaptığı çalışmada Sağlam (2019), üniversite öğrencilerinin satın alma konusunda sosyal medya araçlarının ne derece etkisi altında kaldığını bulmaya odaklanmıştır. Çalışmada derinlemesine görüşme (odak grup) yöntemi kullanılmış ve Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Meslek Yüksekokulu'nda öğrenim gören öğrencilerin satın alma konusunda sergiledikleri davranışları sosyal medya platformlarının ne kadar etkilediği araştırılmıştır.

Odak grup görüşmelerinin uygulamasından sonra, elde edilen veriler incelenmiş ve analiz edilmiştir ve kod çeşitliliği ve sıklığı açısından üç tema göze çarpmıştır. Bunlardan ilki online alışveriştir. Online alışveriş de kendi içinde olumlu, olumsuz alışveriş ve referans kişiler/ kanaat önderleri ve web siteleriyle birlikte sosyal medyada ürün ve hizmetlere ilişkin yapılan yorumları içeren üç alt temaya işaret etmiştir. Alışverişte kaynak, yani iletişimi başlatan kişi bazen ürün ya da hizmeti edinmek isteyen kişi olabilirken, bazen ürün ve hizmetin kendisi bazen de o ürün ve hizmete ilişkin yapılan yorumlar olabilmektedir. Kaynak olan kişi güvenilir ve dürüst ise, inanılırlık o kadar artmakta ve tüketici daha fazla satın almaya teşvik edilmektedir. İkinci tema alışveriş deneyimidir. Çalışmaya katılan öğrencilerin çoğu, sosyal medyada pazarlama iletişimi girişimlerine olumlu bir tepki vermiştir. Sağlam (2019), ihtiyacın oluşmasına neden olabilecek ürün videoları, kısa yollar, çevrimiçi kişilerin ürün ve hizmet hakkındaki yorumları satın alma davranışının oluşmasında etkili olduğunu belirtmiştir. Son tema ise sosyal medyanın bir haber alma kaynağı olduğu gerçeğidir. Çalışmaya dahil olan öğrenciler bir ürün ya da hizmet satın alırken online reklam, wiki, banner, televizyon reklamları, market broşürleri ve gazete ilanları gibi pazarlama yollarından etkilendiklerini belirtmişlerdir.

Sağlam (2019), yaptığı çalışmada sosyal medyanın öğrencilerin satın alma davranışı üzerindeki etkisini araştırmış ve bunun için yöntem olarak odak grup yönetimini kullanmıştır. Bu çalışma da aynı etki üzerine yapılacak, fakat yöntem olarak anket uygulaması kullanılacaktır.

Altıncı çalışmada Sarıtaş ve Karagöz (2017), gün geçtikçe tüketicilerin sosyal medyaya olan ilgisinin arttığını ve sosyal medyadaki ürün ve hizmetler hakkında yapılan paylaşım ve yorumların daha fazla ilgi görerek, satın alma davranışını etkilediğini belirtmiştir. Bu gerçekten yola çıkarak 2016-2017 Eğitim-Öğretim yılında Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Zeliha Tolunay Uygulamalı Teknoloji ve İşletmecilik Yüksekokulu'nda öğrenim görmekte olan üniversite öğrencilerinin satın alma öncesi ve sonrası tüketici davranışlarına sosyal medyanın nasıl etki ettiğini incelemişlerdir.

Adı geçen üniversitede gerçekleştirilen ilk araştırma olma özelliğini de taşıyan çalışmada, veri toplama aracı olarak anket formu kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, sosyal medya aracı olarak en çok sosyal ağ sitelerinin kullanıldığı ortaya çıkmıştır. Sosyal medyada kullananların satın almak istedikleri ürün ya da hizmeti satın alma gerçekleşmeden önce araştırdığı yargısına varılmıştır. Elde edilen bulgularda başta demografik olmak

üzere bazı faktörler sebebiyle bazı değişikliklere rastlanmış, ama sonuç olarak sosyal medyanın tüketici satın alma öncesi ve sonrası tüketici davranışları üzerinde bir etkiye sahip olduğu saptanmıştır.

Bu çalışmada, Sarıtaş ve Karagöz'ün (2017) yaptığı çalışmadaki bulgulardan da yola çıkarak tüketicilerin sadece ürün satın alırken değil, hizmet alırken de sosyal medyadaki pazarlama yöntemleri ve kullanıcı yorumlarından etkilendikleri ihtimali üzerine öğrencilerin yabancı dil kursu tercihi yaparken bunlardan ne kadar etkilendiği tespit edilmeye çalışılacaktır.

Bir diğer araştırma Yıldırım ve Kalender'in (2018) yaptıkları çalışmada öğrencilerin satın alma davranışlarının sosyal medyadan ne derece etkilendiğine kavramsal bir bakış atmaktadır. Özellikle yeni neslin davranışlarının tespit edilmesi ve bu davranışların üzerinde teknoloji çağının etkilerini belirlemek için literatürde birçok çalışma yapılmıştır. Çalışmanın amacı tarama modeli yöntemi ile sosyal medyanın üniversite öğrencilerinin satın alma davranışlarına etkisini masaya yatırmaktır. Bu çalışma betimleyici bir çalışmadır ve bulgu ve yorumlar niteldir.

Yıldırım ve Kalender (2018) makalenin ilk kısmında sosyal medya kavramı için genel bir çerçeve çizmiştir. Bu çerçevenin içinde internetin doğuşu, sosyal ağların gelişimi ve hayatımızı kademe kademe dahil olma süreci vardır. Sosyal medya platformları örneklendirilmekte ve sosyal medyanın hem olumlu hem de olumsuz yönlerine parmak basılmaktadır. Bir sonraki bölümde sosyal medya ve üniversite öğrencilerinin satın alma davranışları ile ilgili çalışmalara yer vermektedir. Araştırmanın sonuçlarından biri sosyal medya kullanıcılarının büyük bir çoğunluğunun üniversite öğrencilerinin oluşturması ve kullanım oranının yüksek olmasıdır. Bir başka sonuç sosyal medyanın üniversite öğrencilerinin satın alma öncesi ve sonrası davranışı etkilediği ve ilişkili olduğudur. İncelenen araştırmalara göre sosyal medyanın üniversite öğrencilerinin satın alma niyetleri ya da tutumları üzerinde olumlu yönde etkisi olduğu belirtilmektedir.

Yıldırım ve Kalender'in (2018) derinlemesine yaptığı bu araştırma, bu çalışma için önceki literatür çalışmalarını özetlemesi anlamında çok faydalı olmuştur. Tek eksik yönü, sadece Türkiye'de yapılan çalışmalarla kısıtlı kalmasıdır.

Sekizinci çalışma Torun'a (2017) aittir. Bu araştırma, tüketicilerin internet ve sosyal medya kullanımının ürün veya hizmet satın alma davranışlarında bir değişikliğe neden olup olmadığını bulmayı amaçlamıştır. Sosyal medyanın tüketici davranışına olan etkisini belirlemeye yönelik hazırlanan anketler, alışveriş merkezleri ve şehir merkezlerinde rastgele yöntemle seçilen tüketicilerle yüz yüze görüşülerek yapılmıştır.

Araştırmada uygulanan ankette öncelikle tüketicilerin demografik özelliklerine yer verilmiş ve internet kullanım süreleri, yararlandıkları alışveriş kanalları, internet üzerinden almayı tercih ettikleri ürünler, ürünlerle gördükleri ilk yer ve ürünle ilgili bilgi kaynakları, tercih ettikleri alışveriş siteleri, internet alışverişi yapma sebepleri ve alışveriş için kullandıkları internet sitesinde önem verdikleri noktalar araştırılmıştır. Elde edilen verilerden yola çıkarak, internet ve sosyal medyanın, hız, kolaylık, kolay ulaşım ve zaman tasarrufu, bilgi edinme elverişliliği gibi özellikleri sayesinde tüketicilerin satın alma kararında etkili olduğu ortaya çıkmıştır (Torun, 2017).

Torun'un (2017) yaptığı bu çalışma, bu araştırma için önemlidir. Çünkü sosyal medyanın tüketicilerin satın alma davranışları üzerindeki etkisini ele almıştır ve elde ettiği bulgular bu çalışma için önem arz etmektedir. Anket uygulaması benzerlik gösterirken, örneklemde farklılık gözlemlenmektedir.

Dokuzuncu olarak Çetin ve Kumkale (2016) yaptıkları çalışmada sosyal medya kullanımı ve satın alma niyeti arası ilişkiler araştırmışlardır. Çalışmalarında Edirne-Keşan'da toplamda 191 üniversite öğrencisine anket uygulaması yapmış ve analiz etmişlerdir. Çalışmada faydacı motivasyon da araştırılmıştır.

Araştırmanın bulguları yorumlandığında, tüketicilerin satın alma niyeti davranışı göstermesi ile sosyal medya kullanımı arasında bir bağ olduğu ortaya çıkmıştır. Bir başka sonuç ise; öğrencilerin sosyal medya platformunun ürüne ilişkin uygun kullanımına inandığında, bu inanç, kullanım düzeyinden daha etkili olmaktadır. Kullanım düzeyinin etkisinin azalması, ürün tanıtımında sosyal medyanın daha önemli olmasından ötürüdür. Sosyal medya kullanıcıları, ulaşmak istedikleri ürüne ilişkin dikkat çekici ve fark yaratan unsurlara sosyal medya sitelerinde rastladıklarında, sosyal medyada daha fazla zaman harcamak istememekte ve satın alma niyeti geliştirmektedir. Sonuç olarak, tüketiciler kendilerini özel hissettiren, kendilerine ait ürünler sunduğu düşüncesinde oldukları markalar için sosyal medyayı uzun süre kullanmayı önemsemezler, çünkü satın alma niyeti içindedirler (Çetin ve Kumkale, 2016).

Çetin ve Kumkale'nin (2016) yaptığı çalışma, bu çalışma için önemlidir. Çünkü örneklem alınan grup sosyal medyayı en fazla kullanan yaş grubu olan üniversite öğrencileridir. Bu çalışmada da örneklem aynı gruptan alınacaktır. Bu çalışmadan farklı olarak Çetin ve Kumkale'ye (2016) ait çalışmada satın alma niyeti ile sosyal medya kullanımı arasındaki ilişkiye bakılmıştır.

Onuncu çalışma Bardakçı ve Yemez'e (2017) ait bir araştırmadır. Sosyal medya mecraları sosyal etkileşim amaçlı kullanılmakla birlikte ürün ve hizmetlere ilişkin düşünce ve deneyimler de paylaşılmaktadır. Sosyal medyada yer alan ürün ve hizmet reklamlarının o ürünlere dair tutum, satın alma niyeti ve satın alma davranışları üzerinde etki sahibi olduğu ortadadır. Yaptıkları çalışmada Bardakçı ve Yemez (2017) sosyal medya reklamlarına yönelik tutumun üniversite öğrencilerinin "Satın Alma Niyeti" ve "Satın Alma Davranışı" üzerindeki etkilerini incelemiştir.

Bu doğrultuda tutumun alt boyutları olarak belirlenen "Bilgilendirici Olma", "Rahatsız Edici Olma" ve "Güvenilir Olma" faktörlerinin "Satın Alma Niyeti" ve "Satın Alma Davranışı" faktörlerine etkisi olup olmadığı yol analiziyle incelenmiştir. Elde edilen bulgulara göre, "Bilgilendirici Olma" faktörü "Satın Alma Niyeti" ve "Satın Alma Davranışı" faktörlerini olumlu yönde etkilerken, "Rahatsız Edici Olma" faktörü "Satın Alma Davranışı" faktörünü olumsuz yönde etkilemektedir. Bu bulgular doğrultusunda sosyal medyada yer alan reklamların bilgilendirici olma özelliğinin öğrencilerin satın alma davranışı üzerinde oldukça önemli bir etkisinin olduğu göz önünde bulundurularak bu reklamların yeterince bilgilendirici olarak tasarlanması gerektiği önerilmektedir. Ayrıca reklamların rahatsız ediciliği ne kadar düşük olursa öğrencilerin satın alma davranışını o ölçüde olumlu yönde etkileyecektir (Bardakçı ve Yemez, 2017).

Öğrencilerin yabancı dil öğrenmek üzere eğitim almayı tercih edeceklere kurs konusunda kararlarını verirken, sosyal medya reklamlarının ne kadar etkili olduğuna dair yapılan bu çalışmaya, Bardakçı ve Yemez'in (2017) yine üniversite öğrencilerini örneklem olarak alan bu çalışmasının katkısı olacaktır.

Yukarıda yer verilen on çalışma ve benzer birçok literatür çalışmasının hedefi; geleneksel medya ve eski alışveriş alışkanlıklarının geride kaldığı, sosyal medya ve internetin hayatımızın her alanına hâkim olduğu günümüzde, bu ikilinin alışveriş etkinliklerimiz üzerinde ne kadar etkiye sahip olduğunu araştırmaktır. Elde edilen sonuçlar sosyal medya ve internet kullanımının satın alma davranışları üzerinde etkili olduğuna işaret etmektedir. Daha önce yapılan çalışmalardaki ortak paydanın internet ve sosyal medya kullanımının tüketici davranışı üzerindeki etkisi olduğunu görmekteyiz. Her çalışma olaya kendi payına farklı boyutlar ekleyip, mevcut literatüre katkıda bulunmuştur. Bu çalışmada da aynı paydaya tüketicilerin özellikle yabancı dil kursu seçerken sosyal medyadan ne derece etkilenildiğine bakılacak ve sonuçlar rekabet ortamında bir adım öteye geçmek isteyen kurumlar için faydalı olacaktır.

Günden güne gelişen ve değişen dünyamızda, teknolojinin de ilerlemesi ile tanıştığımız sosyal medya mecraları, artık hayatımızın vazgeçilmez bir kısmı olmuştur. İnsanların hayatını kolaylaştıran, bilgiye erişimini sağlayan ve keyifli zaman geçirmesine de yarayan sosyal medya platformları, tüketim alışkanlıklarında da değişime neden olmuştur. Zaman ve mekân sınırlarını ortadan kaldıran bu platformlar sayesinde neredeyse küresel bir pazar ortaya çıkmış ve artan rekabet ile birlikte işletmeler sosyal medya tanıtımlarına ağırlık vermeye başlamışlardır. Eski önemini yitiren geleneksel tanıtım ve pazarlama stratejileri yerini sosyal medya reklamlarına bırakmış ve bu sebeple bu reklamların tüketici davranışları üzerindeki etkisi bilim adına bir araştırma konusu haline gelmiştir.

Burada yer verilen çalışmalar ve benzer birçoğunda bireylerin sosyal medyada aktif olduğu, sosyal medyayı bir tüketim aracı olarak kullandığı ve sosyal medyanın tüketici kararlarında bir etki sahibi olduğu ortaya çıkmıştır. Bu çalışmada ise eğitim sektöründe hizmet veren dil kurslarının, sosyal medyada tanıtım amaçlı etkinliklerinin hedef kitleleri üzerinde bir etkiye sahip olmadığı ele alınacaktır.

YÖNTEM

Yabancı dil kurslarının sosyal medyadaki reklamlarının tüketicilerin satın alma davranışı üzerindeki etkisini ölçmek amacıyla bu araştırmada nicel yöntem kullanılmış, Sakarya Üniversitesi'nde öğrenci olan ve bir yabancı dil kursuna devam eden öğrencilere online anket uygulaması yapılmıştır. Örneklem seçiminin bu yönde olması Sakarya Üniversitesi'nin ERASMUS projesi ile birçok Avrupa ülkesine öğrenci gönderme imkânı ve bu fırsatı değerlendirmek isteyen öğrencilerin İngilizce eğitimleri için dil kurslarına gösterdikleri talepten kaynağını almaktadır. Örneklemi oluşturan öğrencilere dil kurslarındaki ilgili birimlerle görüşülerek ulaşılmaya çalışılmış ve linkin öğrencilerle paylaşılması sağlanmıştır.

Problem Cümlesi

Yabancı dil kurslarının sosyal medyadaki reklamlarının tüketicilerin satın alma davranışı üzerindeki etkisi ne düzeydedir?

Araştırma Modeli

Bu çalışmada online anket çalışması yapılmıştır. Google formlar vasıtasıyla anket online hale dönüştürülmüş ve anket linki ilgili kurumlarla paylaşılmıştır.

Evren

Bu araştırmanın evreni Sakarya Üniversitesi öğrencileridir.

Örneklem

Araştırma örneklemi, Sakarya Üniversitesi'nde eğitim gören ve aynı zamanda özel girişim olan yabancı dil kurslarında dil eğitimi alan öğrencilerden oluşmaktadır. Özellikle bu kişilere ulaşılmasının nedeni, araştırmanın sağlıklı sonuçları olması açısından oldukça önemlidir. Anket uygulaması için on yedi gün süre tanınmıştır ve örneklem grubu uygulama sonunda toplam 108 kişi olmuştur.

Veri Toplama Aracı

Araştırmada, 'Sosyal Medya Kullanımının Tüketici Davranışlarına Etkisi: Üniversite Öğrencileri Örneği' isimli çalışmada kullanılan anket izin alınarak kullanılmıştır (Karagöz ve Sarıtaş, 2017). Anket, toplam 27 sorudan oluşmaktadır. Bu soruların bir kısmı anketin uygulandığı kişilerin demografik verilerini içerirken, diğer kısımlar sosyal medya kullanımı ve onun satın alma kararına muhtemel etkisi ile ilgilidir. Bazı maddelerde bu çalışmanın odak noktasına yönelik ifade değişikliklerine yer verilmiştir.

Araştırmada kullanılan demografik özellikler için Sosyal Medya Kullanımının Tüketici Davranışlarına Etkisi: Üniversite Öğrencileri Örneği çalışmasında frekans tabloları ve diğer tüm değişkenler için ise güvenilirlik analizi ile araştırma hipotezleri test edilmiştir. Verilerin faktör analizine uygun olup olmadığı Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) Katsayısı ve BarlettSphericity Testi ile kontrol edilmiştir. Araştırmada kullanılan ölçeklerin, güvenilirlik analizleri sonucunda sosyal medya araçlarını kullanma sıklığı ölçeği cronbach's alfa değeri 0,68, satın alma öncesi tüketici davranışı ölçeğinin cronbach' s alfa değeri ise 0,83, satın alma sonrası tüketici davranışları ölçeğinin cronbach' s alfa değeri 0, 85bulunmuştur.

Veri toplama işlemi Google Forms ile oluşturulan link aracılığıyla gerçekleşmiştir. Oluşturulan anketin linki dil kursu yetkililerinin onayı ile kursa devam eden Sakarya Üniversitesi öğrencilerine uygulanmıştır.

Çalışmanın veri toplama aracı ankettir. Veriler rastlantısal örneklem yöntemi ile toplanmıştır. Kullanılan anketin ilk kısmında demografik bilgilere yönelik sorular, ikinci kısmında sosyal medya araçlarına karşı tutuma yönelik sorular ve son iki kısımda ise sosyal medyada satın alma öncesi ve sonrası davranışlara yönelik sorulara yer verilmiştir. Anket soruları Karagöz ve Sarıtaş'a (2017) ait 'Sosyal Medya Kullanımının Tüketici Davranışlarına Etkisi: Üniversite Öğrencileri Örneği' adlı makalede kullanılan anketten uyarlanmıştır. Sosyal medya araçlarına yönelik tutum ölçeği 5 ifadeden oluşmaktadır. Sosyal Medyada Satın Alma Öncesi Tüketici Davranışı 10 ifadeden, Sosyal Medyada Satın Alma Sonrası Tüketici Davranışı 9 ifadeden oluşmuştur. Ölçekler 5'li Likert tipi derecelendirmeyle düzenlenmiş ve araştırmaya katılan öğrencilerin; "kesinlikle katılıyorum 5", "katılıyorum 4", "az katılıyorum 3", "katılmıyorum 2" ve "kesinlikle katılmıyorum 1" seçeneklerinden birini işaretlenmesi istenmiştir. Araştırmaya katılan öğrencilere araştırmanın amacı açıklanarak, sonuçların gizli tutulacağı vurgulanmış gönüllü katılmaları istenmiştir. Anket öğrencilere Google Forms aracılığı ile uygulanmıştır. Ankete toplam 108 öğrenci katılmıştır. Elde edilen veriler SPSS 22.0 sürümünde frekans analizi yapılarak değerlendirilmiştir.

Varsayımlar

1. Öğrenciler sosyal medyada çok fazla vakit geçirmektedir.
2. Öğrenciler gerek kişisel gerekse mesleki nedenlerle bir yabancı dil öğrenmek ve bu yönde bir eğitim almak istemektedir.
3. Üniversite öğrencileri, yabancı dil kurslarının hedef kitlelerinin önemli bir kısmını oluşturmaktadır.
4. Yabancı dil kurslarının sosyal medyada gerçekleştirdiği tanıtım faaliyetleri öğrencilerin satın alma kararında etkilidir.
5. Yabancı dil kursları hakkında sosyal medyada yapılan kullanıcı yorumları öğrencilerin satın alma kararında etkilidir.
6. Öğrenciler sosyal medyayı memnuniyet ve şikâyet belirtmek için kullanmaktadır.
7. Yabancı dil kurslarının sosyal medyada iletişim kurma şekli öğrenci satın alma davranışı üzerinde etkilidir.

Sınırlılıklar

Bu araştırma sadece bir yabancı dil kursuna devam eden Sakarya Üniversitesi öğrencileri ve 1-18 Aralık 2019 tarihleri arasını kapsaması ile sınırlıdır.

Tanımlar

Sosyal medya; bireylerin bilgi paylaşarak ya da tüketerek birbirleriyle etkileşimde bulunmalarını sağlayan web-tabanlı iletişim araçlarının tümüne denir.

Sosyal medya reklamları; kurum, işletme ya da bireylerin kendileri veya ürün ve hizmetlerini tanıtmak amacıyla sosyal medyada gerçekleştirdikleri faaliyetlerdir.

Tüketici davranışı; bireylerin bir ürün ya da hizmeti isteme, ihtiyaç duyma, satın almaya karar verme ve satın alma süreçleridir.

Yabancı dil kursu, bireylerin anadilleri dışında iletişimsel veya akademik amaçlarla yeni bir dil öğrenmesine katkıda bulunmak için hizmet veren eğitim kurumlarına denir.

BULGULAR

Sakarya'da hizmet veren sekiz dil kursunda eğitim gören Sakarya Üniversitesi öğrencilerine ulaşılmaya çalışılan anket uygulamasına toplam 108 öğrenci katılım göstermiştir. Öğrencilerin demografik özellikleri frekans

ve yüzde tanımlayıcı istatistikler ile tablolaştırılmıştır.Çalışmanın bundan sonraki bölümünde bu verilere yer verilecek ve öğrencilerin sosyal medya araçlarını kullanma sıklığı, sosyal medyada satın alma etkinliğine karşı tutumu ve satın alma ve önceki davranışlarına sosyal medyanın etkisine dair veriler paylaşılacaktır.

Tablo 1. Demografik Özellikler

Demografik Özellikler	**N**	**%**
1. Cinsiyet		
Erkek	43	59,8
Kadın	64	40,2
2. Yaş		
17-25	92	86,8
26-35	14	13,2
3. Gelir Düzeyi		
0-1000	63	58,3
1001-2000	15	13,9
2001-3000	6	5,6
3001-4000	13	12,1
4000 ve üzeri	10	9,3

Tablo 1'e baktığımızda, ankete katılanların %59,8'inin kadın olduğu görülmektedir. Katılımcı öğrencilerin büyük çoğunluğu (%86,8)'i 17-25 yaş aralığındadır. Aylık gelire dair öğrencilerin, 0-1000 TL olan aylık gelir grubu %58,3 ile en fazla işaretlenen aylık gelir grubu olarak ortaya çıkmıştır.

Tablo 2. Sosyal Medya Araçlarının Kullanım Sıklığı Ortalama

	N	**%**
Bloglar	12	15,2
Forumlar	14	17,7
Sözlükler	23	29,1
Twitter	35	44,3
Facebook	16	20,3
Instagram	66	83,5
YouTube	67	84,8
Slideshare	3	3,8
Wikipedia	17	21,5

Tablo 2 incelendiğinde, öğrencilerin en fazla kullanılan sosyal medya aracının YouTube ve Instagram olduğu görülmüştür. Bu iki platformu Twitter, Sözlükler ve Wikipedia izlemektedir.

Tablo 3. Sosyal Medyada Satın Alma etkinliğine karşı tutum

	N	**%**
Ürün ve verilen hizmetlere ilişkin sosyal medya paylaşımlarını cazip bulma		
Evet	61	57,5
Hayır	41	38,7
Sosyal medya ile ilgilenmiyorum.	4	3,8
Günlük İnternet Kullanım Sıklığı		
1-2 saat	18	16,8
3-5 saat	68	63,6
6-11 saat	21	19,6
Daha Önce İnternet Üzerinden Alışveriş Yapma		
Evet	104	97,2
Hayır	3	2,8
İnternetten alışveriş yapma sıklığı		
Ayda bir kez	15	14,0
Ayda bir kereden fazla	23	21,5
2-3 ayda bir	43	40,2
Yılda bir kez	26	24,3

Tablo 3'te öğrencilerin sosyal medyada satın alma etkinliğine olan durumu incelenmiştir. Elde edilen verilere göre öğrencilerin yarısından fazlası (%57,5) ürün ve hizmetlerin sosyal medya paylaşımlarını cazip bulmaktadır. Katılımcıların çoğu (%63,6) internette günde 3-5 saat geçirmektedir. Öğrencilerin neredeyse hepsi (%97,2) daha önce internette alışveriş yapmıştır. Öğrencilerin %40'ı iki üç ayda bir ve onu takip eden %24,3'ü ise yılda bir kez internetten alışveriş yapmaktadır.

Sosyal Medyada Satın Alma Öncesi Tüketici Davranışı

Çalışmada katılımcılara uygulanan anketin bir sonraki kısmında onların sosyal medyada satın alma öncesi davranışlarına yönelik sorular sorulmuş ve aşağıdaki sonuçlar elde edilmiştir.

Tablo 4. Bir yabancı dil kursundan hizmet almadan önce kurs ile ilgili sosyal medyada araştırma yaparım.

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	**Kesinlikle katılıyorum.**	41	38,0	41,4	41,4
	Katılıyorum.	29	26,9	29,3	70,7
	Az katılıyorum.	22	20,4	22,2	92,9
	Katılmıyorum.	5	4,6	5,1	98,0
	Kesinlikle katılmıyorum.	2	1,9	2,0	100,0
	Total	99	91,7	100,0	
Missing	**System**	9	8,3		
Total		108	100,0		

Tablo 4'e göre öğrencilerin %41,4'ü Kesinlikle katılıyorum, %29,3'ü Katılıyorum, %22,2'si Az katılıyorum, %5,1'i Katılmıyorum ve %2'si ise Kesinlikle katılmıyorum demiş ve bu oranlara göre öğrencilerin yarısından fazlasının yabancı dil kursu ile ilgili ön araştırma yaptığı belirlenmiştir.

Tablo 5. Kayıt yaptıracağım yabancı dil kursu ile ilgili sosyal medyada güvenilir bilgilere ulaşacağıma inanırım.

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	**Kesinlikle katılıyorum.**	8	7,4	7,6	7,6
	Katılıyorum.	34	31,5	32,4	40,0
	Az katılıyorum.	49	45,4	46,7	86,7
	Katılmıyorum.	8	7,4	7,6	94,3
	Kesinlikle katılmıyorum.	6	5,6	5,7	100,0
	Total	105	97,2	100,0	
Missing	**System**	3	2,8		
Total		108	100,0		

Tablo 5' e göre; sosyal medyada kurum tarafından paylaşılan verilen bilgilere güvenmeye yönelik bu soruya öğrencilerin %7,6'sı Kesinlikle katılıyorum, %39,4'ü Katılıyorum, %46,7'si Az katılıyorum, %7,6's Katılmıyorum ve %5,7'si ise Kesinlikle katılmıyorum demiştir. Buradan yola çıkarak sosyal medya paylaşımlarındaki bilgilere güven konusunda öğrencilerin az da olsa bir çekimserlik yaşadığı görülmüştür.

Tablo 6. Kayıt yaptıracağım yabancı dil kursu ile ilgili sosyal medyada yer alan bilgi tüketici tarafından oluşturulmuşsa o bilgiye güvenirim.

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	**Kesinlikle katılıyorum.**	13	12,0	12,3	12,3
	Katılıyorum.	46	42,6	43,4	55,7
	Az katılıyorum.	38	35,2	35,8	91,5
	Katılmıyorum.	7	6,5	6,6	98,1
	Kesinlikle katılmıyorum.	2	1,9	1,9	100,0
	Total	106	98,1	100,0	
Missing	**System**	2	1,9		
Total		108	100,0		

Tablo 6'ya göre; bu maddeye öğrencilerin %12,3'ü Kesinlikle katılıyorum, %43,4'ü Katılıyorum, %35,8'i Az katılıyorum, %6,6'i Katılmıyorum ve %1,9'u ise Kesinlikle katılmıyorum demiştir. Buradan yola çıkarak tüketici tarafından verilen bilgiye duyulan güvenin daha fazla olduğu görülmüştür.

Tablo 7. Kayıt yaptıracağım yabancı dil kursu ile ilgili sosyal medyada yer alan bilgi satıcı tarafından oluşturulmuşsa o bilgiye güvenirim.

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	**Kesinlikle katılıyorum.**	3	2,8	2,9	2,9
	Katılıyorum.	15	13,9	14,3	17,1
	Az katılıyorum.	51	47,2	48,6	65,7
	Katılmıyorum.	24	22,2	22,9	88,6
	Kesinlikle katılmıyorum.	12	11,1	11,4	100,0
	Total	105	97,2	100,0	
Missing	**System**	3	2,8		
Total		108	100,0		

Tablo 7'ye göre, paylaşılan bilginin yabancı dil kursu ilgilisi olduğunda güven duyma oranını ölçen bu soruya öğrencilerin %2,9'u Kesinlikle katılıyorum, %14,3'ü Katılıyorum, %48,6'i Az katılıyorum, %22,9'u Katılmıyorum ve %11,4'ü ise Kesinlikle katılmıyorum demiştir. Bu durumda öğrencilerin bizzat kurum tarafından verilen bilgilere daha az güven duyduğu ortaya çıkmıştır.

Tablo 8. Kayıt yaptıracağım yabancı dil kursu ile ilgili sosyal medyada sadece daha önceden de tanıdığım kişilerin tavsiyelerine önem veririm.

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	**Kesinlikle katılıyorum.**	17	15,7	16,2	16,2
	Katılıyorum.	45	41,7	42,9	59,0
	Az katılıyorum.	35	32,4	33,3	92,4
	Katılmıyorum.	6	5,6	5,7	98,1
	Kesinlikle katılmıyorum.	2	1,9	1,9	100,0
	Total	105	97,2	100,0	
Missing	**System**	3	2,8		
Total		108	100,0		

Tablo 8'e göre; öğrencilerin %16,2'si Kesinlikle katılıyorum, %42,9'u Katılıyorum, %33,3'ü Az katılıyorum, %5,7'si Katılmıyorum ve %1,9'u ise Kesinlikle katılmıyorum şeklinde cevap vermiştir. Buna dayanarak bir yabancı dil kursu seçerken sosyal medyada daha önceden tanıdıkları bireylerin görüşlerine öğrencilerin çoğu önem vermektedir.

Tablo 9. Kayıt yaptıracağım kurs ile ilgili sosyal medyada popüler olan (takipçisi, arkadaşı çok olan) kullanıcıların tavsiyelerine önem veririm.

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	**Kesinlikle katılıyorum.**	5	4,6	4,7	4,7
	Katılıyorum.	26	24,1	24,5	29,2
	Az katılıyorum.	39	36,1	36,8	66,0
	Katılmıyorum.	19	17,6	17,9	84,0
	Kesinlikle katılmıyorum.	17	15,7	16,0	100,0
	Total	106	98,1	100,0	
Missing	**System**	2	1,9		
Total		108	100,0		

Tablo 9'a göre; öğrencilerin %4,7'si Kesinlikle katılıyorum, %24,5'i Katılıyorum, %36,8'i Az katılıyorum, %17,9'u Katılmıyorum ve %16'sı ise Kesinlikle katılmıyorum şeklinde bu soruyu cevaplamıştır. Buna dayanarak bir yabancı dil kursu seçerken sosyal medyada daha önceden tanıdıkları bireylerin görüşlerine öğrencilerin çoğu önem vermektedir.

Tablo 10. Sosyal medya araçlarında beğendiğim, takip ettiğim bir yabancı dil kursuna gitmeyi tercih ederim.

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	**Kesinlikle katılıyorum.**	14	13,0	13,1	13,1
	Katılıyorum.	49	45,4	45,8	58,9
	Az katılıyorum.	26	24,1	24,3	83,2
	Katılmıyorum.	12	11,1	11,2	94,4
	Kesinlikle katılmıyorum.	6	5,6	5,6	100,0
	Total	107	99,1	100,0	
Missing	**System**	1	,9		
Total		108	100,0		

Tablo 10'a göre; öğrenciler merak ettikleri insanların yanı sıra, hizmetlerine ilgi duydukları kurumların da hesaplarını takip etmektedir. Bu takibin onların tercihi üzerindeki etkisini sorgulayan bu maddeye öğrencilerin %13,1'i Kesinlikle katılıyorum, %45,8'i Katılıyorum, %24,3'ü Az katılıyorum, %11,2'si Katılmıyorum ve %5,6'sı ise Kesinlikle katılmıyorum demiştir. Anlaşıldığı üzere öğrenciler hesabını takip ettikleri bir kursa gitme yönünde kararlarını vermektedirler.

Tablo 11. Sosyal medyada bir yabancı dil kursunun benimle iletişime geçmesi satın alma yönünde beni olumlu etkiler.

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	**Kesinlikle katılıyorum.**	10	9,3	9,4	9,4
	Katılıyorum.	32	29,6	30,2	39,6
	Az katılıyorum.	35	32,4	33,0	72,6
	Katılmıyorum.	15	13,9	14,2	86,8
	Kesinlikle katılmıyorum.	14	13,0	13,2	100,0
	Total	106	98,1	100,0	
Missing	**System**	2	1,9		
Total		108	100,0		

Tablo 11'e göre; bir dil kursunun sosyal medya üzerinden iletişim kurma girişiminin etkisini test eden bu soruyu öğrencilerin %9,4'ü Kesinlikle katılıyorum, %30,2'si Katılıyorum, %33'ü Az katılıyorum, %14,2'si Katılmıyorum ve %13,2'si ise Kesinlikle katılmıyorum şeklinde cevaplamıştır. Öğrencilerin kayda değer bir kısmı bu girişimden olumlu etkilendiklerini belirtmişlerdir.

Tablo 12. Sosyal medya siteleri tüketicilerin yabancı dil kursları ile iletişime geçmesi için uygun bir yerdir.

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	**Kesinlikle katılıyorum.**	7	6,5	6,5	6,5
	Katılıyorum.	43	39,8	40,2	46,7
	Az katılıyorum.	34	31,5	31,8	78,5
	Katılmıyorum.	14	13,0	13,1	91,6
	Kesinlikle katılmıyorum.	9	8,3	8,4	100,0
	Total	107	99,1	100,0	
Missing	**System**	1	,9		
Total		108	100,0		

Tablo 12'ye göre; ankette bu soruya öğrencilerin %6,5'i Kesinlikle katılıyorum, %40,2'si Katılıyorum, %31,8'i Az katılıyorum, %13,1'i Katılmıyorum ve %8,4'ü ise Kesinlikle katılmıyorum şeklinde cevap vermiştir. Bu dağılıma göre katılımcıların büyük bir kısmı sosyal medyayı tüketiciler ve yabancı dil kurslarının iletişimi için uygun bir yer olduğuna inanmaktadır.

Tablo 13. Sosyal medyada yabancı dil kurslarının düzenledikleri kampanyalara katılırım.

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	**Kesinlikle katılıyorum.**	6	5,6	5,7	5,7
	Katılıyorum.	23	21,3	21,7	27,4
	Az katılıyorum.	29	26,9	27,4	54,7
	Katılmıyorum.	37	34,3	34,9	89,6
	Kesinlikle katılmıyorum.	11	10,2	10,4	100,0
	Total	106	98,1	100,0	
Missing	**System**	2	1,9		
Total		108	100,0		

Tablo 13'e göre; katılımcılar bu madde için %5,7'si Kesinlikle katılıyorum, %21,7'si Katılıyorum, %27,4'ü Az katılıyorum, %34,9'u Katılmıyorum ve %10,4'ü ise Kesinlikle katılmıyorum cevaplarını vermiştir. Buna dayanarak öğrencilerin yabancı dil kurslarının sosyal medyada düzenledikleri kampanyalara pek ilgi göstermediği ortaya çıkmıştır.

Sosyal Medyada Satın Alma Sonrası Tüketici Davranışı

Sosyal medyayı tanıtım ve reklam aracı olarak kullanmakta olan yabancı dil kurslarının, buna yönelik paylaşımları satın alma kararını etkilerken, öğrencilerin de satın alma sonrası duygu ve düşüncelerini paylaşmak için sosyal medyayı kullanmaktadırlar. Anketin bu kısmında bu paylaşımların niteliğine yönelik maddeler bulunmakta ve takip eden tablolarda elde edilen veriler değerlendirilmektedir.

Tablo 14. Kayıt yaptırdığım yabancı dil kursundan memnun kalırsam bunu sosyal medyada paylaşırım.

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	**Kesinlikle katılıyorum.**	11	10,2	10,4	10,4
	Katılıyorum.	28	25,9	26,4	36,8
	Az katılıyorum.	29	26,9	27,4	64,2
	Katılmıyorum.	25	23,1	23,6	87,7
	Kesinlikle katılmıyorum.	13	12,0	12,3	100,0
	Total	106	98,1	100,0	
Missing	**System**	2	1,9		
Total		108	100,0		

Tablo 14'e göre; kayıtlı oldukları yabancı dil kursuna dair memnuniyetlerini sosyal medyada paylaşma oranını ölçen bu maddeye öğrencilerin %10,4'ü Kesinlikle katılıyorum, %26,4'ü Katılıyorum, %27,4'ü Az katılıyorum, %23,6'sı Katılmıyorum ve %12,3'ü ise Kesinlikle katılmıyorum cevaplarını vermiştir. Bu maddede bakın bir fikir göze çarpmamıştır ve öğrencileri bir kısmının istekli bir kısmının ise çekimser olduğu görülmüştür.

Tablo 15. Kayıt yaptırdığım yabancı dil kursundan memnun kalırsam bunu kursun sosyal medyadaki hesaplarında paylaşırım.

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	**Kesinlikle katılıyorum.**	9	8,3	8,6	8,6
	Katılıyorum.	31	28,7	29,5	38,1
	Az katılıyorum.	31	28,7	29,5	67,6
	Katılmıyorum.	21	19,4	20,0	87,6
	Kesinlikle katılmıyorum.	13	12,0	12,4	100,0
	Total	105	97,2	100,0	
Missing	**System**	3	2,8		
Total		108	100,0		

Tablo 15'e göre; aynı memnuniyeti kursun hesaplarında paylaşmak konusunda ise öğrencilerin %8,6'sı Kesinlikle katılıyorum, %29,5'i Katılıyorum, %29,5'i Az katılıyorum, %20'si Katılmıyorum ve %12,4'ü ise Kesinlikle katılmıyorum cevaplarını vermiştir. Bu konuda da öğrencilerin çok belirgin bir davranışı göze çarpmamıştır.

Tablo 16. Kayıt yaptırdığım yabancı dil kursundan memnun kalmazsam bunu sosyal medyada paylaşırım.

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	**Kesinlikle katılıyorum.**	18	16,7	17,0	17,0
	Katılıyorum.	31	28,7	29,2	46,2
	Az katılıyorum.	29	26,9	27,4	73,6
	Katılmıyorum.	15	13,9	14,2	87,7
	Kesinlikle katılmıyorum.	13	12,0	12,3	100,0
	Total	106	98,1	100,0	
Missing	**System**	2	1,9		
Total		108	100,0		

Tablo 16'ya göre; kayıtlı oldukları yabancı dil kursuna dair memnuniyetsizliklerini sosyal medyada paylaşma oranını ölçen bu maddeye öğrencilerin %17'si Kesinlikle katılıyorum, %29,2'si Katılıyorum, %27,4'ü Az katılıyorum, %14,2'si Katılmıyorum ve %12,3'ü ise Kesinlikle katılmıyorum cevaplarını vermiştir. Burada yarısından fazlası bu tür bir paylaşımı yapabileceğini dile getirmiştir.

Tablo 17. Kayıt yaptırdığım yabancı dil kursundan memnun kalmazsam bunu kursun sosyal medyadaki hesaplarında paylaşırım.

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	**Kesinlikle katılıyorum.**	15	13,9	14,0	14,0
	Katılıyorum.	28	25,9	26,2	40,2
	Az katılıyorum.	33	30,6	30,8	71,0
	Katılmıyorum.	19	17,6	17,8	88,8
	Kesinlikle katılmıyorum.	12	11,1	11,2	100,0
	Total	107	99,1	100,0	
Missing	**System**	1	,9		
Total		108	100,0		

Tablo 17'ye göre; kayıtlı oldukları yabancı dil kursuna dair memnuniyetsizliklerini sosyal medyada paylaşma oranını ölçen bu maddeye öğrencilerin %14'ü Kesinlikle katılıyorum, %26,2'si Katılıyorum, %27,4'ü Az katılıyorum, %14,2'si Katılmıyorum ve %12,3'ü ise Kesinlikle katılmıyorum cevaplarını vermiştir. Burada yarısından fazlası bu tür bir paylaşımı yapabileceğini dile getirmiştir.

Tablo 18. Kayıt yaptırdığım yabancı dil kursundan memnun kalırsam sosyal medyada diğer kullanıcılara o kursa kayıt olmalarını tavsiye ederim.

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	**Kesinlikle katılıyorum.**	10	9,3	9,4	9,4
	Katılıyorum.	54	50,0	50,9	60,4
	Az katılıyorum.	28	25,9	26,4	86,8
	Katılmıyorum.	10	9,3	9,4	96,2
	Kesinlikle katılmıyorum.	4	3,7	3,8	100,0
	Total	106	98,1	100,0	
Missing	**System**	2	1,9		
Total		108	100,0		

Tablo 18'e göre; sosyal medyada memnun kaldıkları dil kursunu diğer kullanıcılara tavsiye etme fikrine öğrencilerin %9,4'ü Kesinlikle katılıyorum, %50,9'u Katılıyorum, %26,4'ü Az katılıyorum, %9,4'ü Katılmıyorum ve %3,8'i ise Kesinlikle katılmıyorum demiştir. Öğrencilerin yarısından fazlası bu tür bir tavsiyeye sıcak bakmaktadır.

Tablo 19. Kayıt yaptırdığım yabancı dil kursundan memnun kalmazsam sosyal medyada diğer kullanıcılara o kursa kaydolmamalarını tavsiye ederim.

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	**Kesinlikle katılıyorum.**	17	15,7	16,0	16,0
	Katılıyorum.	39	36,1	36,8	52,8
	Az katılıyorum.	28	25,9	26,4	79,2
	Katılmıyorum.	16	14,8	15,1	94,3
	Kesinlikle katılmıyorum.	6	5,6	5,7	100,0
	Total	106	98,1	100,0	
Missing	**System**	2	1,9		
Total		108	100,0		

Tablo 19'a göre; sosyal medyada memnun kalmadıkları dil kursunu diğer kullanıcılara tavsiye etmeme fikrine ise öğrencilerin %16'sı Kesinlikle katılıyorum, %36,8'i Katılıyorum, %26,4'ü Az katılıyorum, %15,1'i Katılmıyorum ve %5,7'si ise Kesinlikle katılmıyorum demiştir. Elde edilen oranlara göre öğrencilerin önemli bir kısmı kurs konusundaki memnuniyetsizliklerinden ötürü başkalarına tavsiye etmeme eğiliminde olduğu anlaşılmaktadır.

Tablo 20. Hizmetinden memnun olduğum yabancı dil kursunun sosyal medyada beni fark etmiş olması memnuniyetimi arttırır.

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	**Kesinlikle katılıyorum.**	18	16,7	17,0	17,0
	Katılıyorum.	42	38,9	39,6	56,6
	Az katılıyorum.	25	23,1	23,6	80,2
	Katılmıyorum.	10	9,3	9,4	89,6
	Kesinlikle katılmıyorum.	11	10,2	10,4	100,0
	Total	106	98,1	100,0	
Missing	**System**	2	1,9		
Total		108	100,0		

Tablo 20'ye göre; öğrenciler memnuniyet paylaşımlarına geri dönüş alması durumunda olumlu izlenimlerinin artacağına yönelik ifade için %17 Kesinlikle katılıyorum, %39,6 Katılıyorum, %23,6 Az katılıyorum, %9,4 Katılmıyorum ve %10,4 ise Kesinlikle katılmıyorum cevabı vermiştir. Öğrencilerin neredeyse yarısı bu fark edilişin memnuniyet oranlarını arttıracağını dile getirmiştir.

Tablo 21. Hizmetinden memnun olmadığım yabancı dil kursunun sosyal medyada beni fark etmiş ve benimle iletişime geçmiş olması fikrimi değiştirmeme sebep olabilir.

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	**Kesinlikle katılıyorum.**	8	7,4	7,5	7,5
	Katılıyorum.	31	28,7	29,2	36,8
	Az katılıyorum.	36	33,3	34,0	70,8
	Katılmıyorum.	19	17,6	17,9	88,7
	Kesinlikle katılmıyorum.	12	11,1	11,3	100,0
	Total	106	98,1	100,0	
Missing	**System**	2	1,9		
Total		108	100,0		

Tablo 21'e göre; memnuniyetsizlik paylaşımına dönüş aldıklarında olumsuz fikirlerindeki değişime yönelik maddeye öğrencilerin %7,5'i Kesinlikle katılıyorum, %29,2'si Katılıyorum, %34'ü Az katılıyorum, %17,9 Katılmıyorum ve %11,3 ise Kesinlikle katılmıyorum cevabı vermiştir. Öğrencilerin önemli bir kısmı fikirlerinin değişebileceği yönünde cevaplar vermiştir.

Tablo 22. Hizmetinden memnun olmadığım yabancı dil kursunun sosyal medyada beni fark etmemiş ve iletişime geçmemiş olması memnuniyetsizliğimi arttırır.

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	**Kesinlikle katılıyorum.**	21	19,4	19,8	19,8
	Katılıyorum.	30	27,8	28,3	48,1
	Az katılıyorum.	26	24,1	24,5	72,6
	Katılmıyorum.	18	16,7	17,0	89,6
	Kesinlikle katılmıyorum.	11	10,2	10,4	100,0
	Total	106	98,1	100,0	
Missing	**System**	2	1,9		
Total		108	100,0		

Tablo 22'ye göre; dile getirdikleri memnuniyetsizliklerine herhangi bir dönüt alamayan öğrencilerin tutum değişimini sorgulayan bu maddeye öğrencilerin %19,8'i Kesinlikle katılıyorum, %28,3'ü Katılıyorum, %24,5'i Az katılıyorum, %17'si Katılmıyorum ve %10,4'ü ise Kesinlikle katılmıyorum cevabı vermiştir. Bu cevaplara göre öğrencilerin yarısından fazlasının memnuniyetsizliklerinin artacağı sonucuna varılmaktadır.

YORUM

Çalışmada uygulanan anketin elde edilen sonuçlarına göre yarısından fazlasını kadınların oluşturduğu öğrenci katılımcıların sosyal medya platformlarında günde yaklaşık 2-3 saat geçirdiği ortaya çıkmıştır. Sosyal medyada yer alan ürün ve hizmet tanıtımlarını cazip bulan öğrenciler, sosyal medyayı daha önce satın alma amaçlı kullanma tecrübesine sahiptir. Öğrenciler sosyal medya aracı olarak en fazla Instagram ve Youtube'u kullanmaktadır. Öğrenciler hizmet almak istedikleri bir yabancı dil kursu tercihinde bulunmadan önce kurum ile ilgili sosyal medyada araştırma yapmakta ve paylaşımlarda verilen bilgilere güven duymaktadır. Sosyal medyada kurs hakkında bir tanıdıklarının verdiği bilgiye, takipçisi oldukları popüler olan insanların verdiği tavsiyelerden daha fazla önem vermektedirler. Takipçisi oldukları bir yabancı dil kursunu tercih etme davranışları daha yüksek iken, kurumun kendileriyle iletişime geçmesinin kararları üzerinde olumlu bir etkiye sahip olduğunu belirtmektedirler. Öğrenciler, yabancı dil kurslarının sosyal medya kampanyalarına iştirak etmeyi pek tercih etmezken, aldıkları eğitimle ilgili memnuniyet durumlarını da sosyal medyada paylaşmaya pek yanaşmamaktadırlar. Memnuniyet ya da tam tersi bir paylaşıma kurum tarafından karşılık alması öğrencilerin izleniminde olumlu bir etki bırakmaktadır.

Sonuç olarak, eğitim almak üzere bir yabancı dil kursu tercihinde bulunmak durumunda olan öğrencilerin satın alma davranışını, sosyal medya paylaşımları şekillendirmektedir.

ÖNERİLER

Araştırmada elde edilen sonuçlara göre, çalışmaya konu olan yabancı dil kurslarına sosyal medya faaliyetleri bakımından şu önerilerde bulunulabilir:

- Yabancı dil kursları hedefledikleri kitle olan gençlerin en fazla zaman geçirdiği sosyal medya platformlarına ağırlık vermeli ve tanıtım faaliyetlerini o mecralarda yoğunlaştırmalıdır.
- Yabancı dil kursları sosyal medya kampanyalarını daha cazip hale getirmelidir.
- Yabancı dil kursları hizmet verdiği öğrencilerin memnuniyetine yönelik paylaşımlara dikkat çekmelidir.
- Yabancı dil kursları kurumsal sosyal medya iletişimine daha fazla önem vermelidir. Kurumsal hesap ya da diğer sosyal medya araçlarındaki paylaşımları takip etmeli ve doğru zamanda yerinde dönütler vermelidir.

KAYNAKÇA

Akar, E. (2010). Sanal Toplulukların Bir Türü Olarak Sosyal Ağ Siteleri-Bir Pazarlama İletişim Kanalı Olarak İşleyişi. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, Vol. 10, 107-122.

Akdeniz, E. (2012). Şirketler sosyal medyada neden yer alır. http://www.ermanakdeniz.com/sirketler-sosyal-medyada-neden-yer-alir [Erişim Tarihi: 19 Kasım 2019].

Aktaş, H., & Zengin, M. (2010). DAGMAR Modeli: Deterjan Reklamları Örneğinde Görsel Bir Çözümleme. *Selcuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*.

Ammoura, A. (2015). The Impact of Social Media Advertising on Consumer Buying Behavior, Yüksek Lisans Tezi, İstanbul.

Bardakçı, S., Yemez, İ., (2017). Sosyal medya reklamlarının üniversite öğrencilerinin satın alma davranışına etkisinin yol analizi ile incelenmesi: Cumhuriyet Üniversitesi İİBB'de bir uygulama. *Uluslararası Hakemli İletişim ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*. Cilt:5. Sayı:15. 135-155. doi:10.17361/UHIVE.2017.2.12

Barutçu, S. ve Tomaş, M., (2013), "Sürdürülebilir Sosyal Medya Pazarlaması ve Sosyal Medya Pazarlaması Etkinliğinin Ölçümü", İnternet Uygulamaları ve Yönetimi Dergisi**,** IV, 1: 5-23.

Battallar, Z.& Cömert, M. (2015). Tüketicilerin Tercihlerinde Sosyal Medyadaki Reklamların Etkisi, Turizm Akademik Dergisi, 2 (1).

Bendixen, M. T. (1993). Advertising effect and effectiveness. European Journal of Marketing, 27 (10), 19-32.

Ceyhan, E. (2007). Yabancı Dil Öğretim Teknolojisi, İstanbul: Morpa Yayınları.

Clow, E. ve Baack, D. (2016). Bütünleşik reklam, tutundurma ve pazarlama iletişimi. (Çev: G. Öztürk). Ankara: Nobel Yayıncılık.

Çelikten, M. *Sosyal Medyanın Etkisi: Kozmetik ürünlerin Satın Alınmasında Bir Uygulama.* Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Nuh Naci Yazgan Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kayseri, 2014.

Çetin., O. I., Kumkale, İ., (2016). Sosyal Medya Kullanım Düzeyi ve Satın Alma Niyeti Arasındaki İlişkide Faydacı Motivasyonun Aracı Etkisi. *Balkan ve Yakın Doğu Sosyal Bilimler Dergisi.* 90-101.

Coshe.com (2000). 'Internet Advertising.' Webvertising. 19-26. SCN Education B. V(drl.). 1.Baskı. Almanya: Vieweg, Gaber.

Enders A., Hungenberg, H., Denker H-P., Mauch S. (2008). The Long Tail of Social Networking. Revenue Models of Social Networking Site. *European Management Journal*, Vol. 26, 199-211.

Ersoy, E. (2017). Tüketicilerin değişen alışveriş alışkanlıkları (online alışveriş). İstanbul Aydın Üniversitesi İletişim Çalışmaları Dergisi, 3(1), 87-129.

Gök, F. (2004) "Eğitim Hakkı: Türkiye Gerçeği," XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı, İnönü Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Malatya: (6-9 Temmuz) s.6.

Gülmez, M. ve Dörtyol, İ. T. (2009). Açıklamalı Pazarlama Sözlüğü. Ankara: Detay Yayıncılık.

Gümüş, S., Gümüş Bilim, H. G. ve Sungur, S. (2014). İnternet Reklamlarının Tüketicinin Satın Alma Davranışlarına Etkileri. Hiperlink Yayınları, İstanbul.

Gürbüz, A. (2019). Sosyal Medyaya ve Sosyal Medyadaki Reklamlara Verilen Değerin Satın Alma Niyeti Üzerine Etkisi: Instagram Kullanıcıları Üzerine Bir Araştırma.

Hackley, C. (2010). Advertising and promotion: An integrated markting communications approach. (2. baskı). London: Sage.

İşlek, M.S. *Sosyal Medyanın Tüketici Davranışlarına Etkileri: Türkiye'deki Sosyal Medya Kullanıcıları Üzerine Bir Araştırma.* Yayımlanmamış Yüksek Lisans tezi, Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Karaman, 2012.

Kemp, S. (2019). People Spend 1/7 of Their Waking Lives on Social Media. https://blog.hootsuite.com/simonkemp-social-media / (Erişim Tarihi: 13.07.2019)

Kırcova, İ. (2012). İnternette Pazarlama, Beta Basım Yayım Dağıtım, 5. Baskı. İstanbul.

Kıyan, Z., Dikmen, E. Ş., 2019. 'Sosyal Medyanın Reklamcılıktaki Rolü: Instagram Üzerine Bir Araştırma.' *İlef Dergisi 6* (1): 121-146. doi: 10.24955/ilef:554036.

Kotler, P. (2003), Marketing Management, International Edition, Prentice Hall, U.S.A.

Köker, N. E., Köseoğlu, Ö., Yakın, M. E-Satın Alma Niyeti İnternet ve Sosyal Medya Kullanımı Tarafından Pekiştiriliyor mu? Üniversite Öğrencileri Üzerine Nicel bir Araştırma, 2018.

Kuzucanlı, G. (2018). Sosyal Medya Kavramının Ürün Satın Bağlamında Değerlendirilmesi: Harran Üniversitesi Öğrencileri Örneği. *İdil Dergisi*, 1521-1530. doi: 10.7816/idil-07-52-07.

Manzano, N., 2012. Explanatory Models of Change of Consumer Behavior. *Journal of I-Business.* 4, PP. 246-255.

Markham,S., R.G. Watts ve W. Bound (2001). Internet Advertising vs. Traditional Advertising. Journal of Promotion Management. 6.1-2.,3—17.

Moriarty, S. E. (1983). Beyond the hierarchy of effects: a conceptual framework. Current Issues and Research in Advertising, 6 (1), 45-56.

Olgun, B. Sosyal Medyanın Tüketici Satın Alma Davranışları Üzerindeki Etkisi. Sosyal Bilimler Elektronik Dergisi, 2015, 4(12), 484-507.

Parlak, F. *Sosyal Medya ve Tüketici Satın Alma Karar Sürecine Etkileri: Nitel Bir Uygulama.* Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Dumlupınar Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kütahya, 2010.

Sağlam, M., (2019). Medya ve Tüketici Davranışları; Üniversite Öğrencileri Üzerinde Bir Nitel Araştırma. *KUSAD.* Cilt:2, Sayı:1. 35-61.

Sarıtaş, A. ve Karagöz, Ş. (2017). Sosyal Medya Kullanımının Tüketici Davranışlarına Etkisi: Üniversite Öğrencileri Örneği.

Sözer, E. (1984). Amerika Birleşik Devletleri'nde Yabancı Dil Öğretmeni Yetiştirme, Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, Cilt: 1, Sayı: 1, 131-146.

Stelzner, M. (2013). 2013 Sosyal Medya Pazarlama Endüstri Raporu

Torlak, Ö. (2000). Tüketim: Bireysel eylemin toplumsal dönüşümü. İstanbul: İnkılap Yayınları.

Torun, E., (2017). Tüketici Satın Alma Davranışları Üzerinde İnternet ve Sosyal Medyanın Yeri ve Önemi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi.* Cilt:16, Sayı:62. 955-970.

Ulucan, D. *Genç Nesil Tüketici Satın Alma Sürecinde Sosyal Paylaşım Sitelerinin Rolü: Üniversite Öğrencileri Üzerinde Bir Araştırma.* Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Bahçeşehir Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul, 2017.

Utku, D. (2017). Etkilerin hiyerarşisi. A. A. Bir ve H. K. Suher (Ed.), Reklam teorileri içinde (s. 382-400). İstanbul: The Kitap.

Yıldırım, S., Kalender, M., (2018). Sosyal Medyanın Üniversite Öğrencilerinin Satın Alma Davranışlarına Etkisi Üzerine Kavramsal Bir Bakış. *Anemon Muş Alparslan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*. Cilt:6, Sayı:4. 569-578.

Yıldız, Y., (2014).Tüketici Davranışları Üzerinde Sosyal Medya Etkileri: Apple ve Samsung Örneği. *Kastamonu Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi.* Cilt:2014, Sayı:4. 5-15.

Yükselen, C., "Pazarlama",2008, Detay Yayıncılık.

Zengin B., Arıcı, S., Konaklama İşletmelerinin Sosyal Medya Kullanım Şekillerinin Tüketici Satın Alma Niyeti Üzerindeki Etkisi. *İşletme Araştırmaları Dergisi.* Cilt:9, Sayı :4. 375-399. doi: 10.20491/isarder.2017.337.

Zümrüt, S. *Sosyal Medya Reklamlarının Tüketici Davranışına Etkisi: Instagram Kullanıcıları Üzerine Bir Çalışma. Yayımlanmamış* Yüksek Lisans Tezi, Nuh Naci Yazgan Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kayseri, 2016.

YÜKSEKÖĞRETİM DEĞERLENDİRME VE KALİTE GÜVENCESİ KAPSAMINDA GERÇEKLEŞTİRİLEN DURUM RAPORLARININ TEMATİK OLARAK İNCELENMESİ: İNGİLTERE VE TÜRKİYE ÖRNEĞİ

Nazire Burçin HAMUTOĞLU
bhamutoglu@sakarya.edu.tr

Emine Nur ÜNVEREN BİLGİÇ
eunveren@sakarya.edu.tr

Muzaffer ELMAS
elmas@sakarya.edu.tr

ÖZET

Küreselleşmenin beraberinde getirdiği en büyük değişimlerden bir tanesi şüphesiz ki yükseköğretim kurumlarındaki kalite geliştirme çalışmalarıdır. Dünya genelinde eğitim-öğretim hizmetlerinde meydana gelen hareketlilik ile birlikte kurumlar uluslararasılaşma yolunda kalite arayışlarına yönelik duyarlılıklarını hızla arttırmaktadır. Bu kapsamda yükseköğretim kurumlarının gerek iç gerekse dış kalite denetim süreçleri ile değerlendirilmesinin kalite güvencesini ortaya koyduğu söylenebilir ki kalite güvencesi kalite standartlarının karşılandığını belirlemek amacıyla yapılan çalışmaların belli bir sistem ve standartlar çerçevesinde izlenmesi ve değerlendirilmesi olarak tanımlanmaktadır. Bu noktada ülkemizde kalite güvence sisteminin değerlendirilmesi amacıyla kurulan Yükseköğretim Kalite Kurulu (YÖKAK) hesap verebilirlik, şeffaflık, öğrenme çıktıları, kanıta dayalı yaklaşım ve yenilikçilik kavramlarına odaklanmaktadır. Bu odak noktasında Yükseköğretim kurumlarının kendi kalite güvence sistemlerini oluşturmalarına ve geliştirmelerine rehberlik etmekte olan YÖKAK'ın üç önemli amacı bulunmaktadır. Bunlardan ilki, yükseköğretim kurumlarının misyon ve hedeflerini gerçekleştirilmesine odaklanan iç kalite sisteminin yapılandırılmasını desteklemek ve bu sistemin dış değerlendirmesini yapmaktır. YÖKAK'ın ikinci görevi, ulusal ve uluslararası akreditasyon kuruluşlarının yetkilendirilmesi ve tanınması süreçlerini yürütmek iken, üçüncü görevi ise yükseköğretim sisteminde kalite güvencesi kültürünün yaygınlaştırılmasıdır. Buna göre, bu çalışmada 2015 yılından bu yana aktif bir şekilde ortaya koyduğu amaçları gerçekleştiren YÖKAK'ın 2016, 2017, 2018 ve 2019 yıllarında değerlendirme ve kalite güvencesi kapsamında ortaya koydukları durum raporlarının tematik olarak incelenmesi amaçlanmaktadır. Ayrıca çalışmada elde edilen sonuçların yükseköğretim sistemini oluşturan kurumların %80'inin denizaşırı olması noktasından hareketle başka ülkelerce talep gören, İngiltere'nin kalite güvence ve değerlendirme sistemi ile karşılaştırılması ve kalite güvencesinde ileriye yönelik yapılabilecek sürdürülebilir gelişim planlarındaki iyileştirmelere yönelik önerilere yer verilmesi amaçlanmaktadır. Son olarak, çalışmada kurumsal özerklik ve liderliğin kalite güvencesi sisteminin kalbini oluşturan YÖKAK'ın yaptığı çalışmalar uluslararasılaşma kapsamında ele alınarak ileriye yönelik misyonların oluşması yönünde öneriler sunulmaktadır.

YÜKSEKÖĞRETİM ÖRGÜT YAPISI İÇERİSİNDE İNFORMAL İLETİŞİMİN YERİ VE ÖNEMİ

Cansu SOYER
cansusoyer@gau.edu.tr

Ayşegül NACAK
aysegulnacak@gau.edu.tr

ÖZET

İletişim insan yaşamının temel bir gereksinimidir. İletişim bu rolü ile birlikte örgüt ve diğer yaşantısal örüntüler için de oldukça önemli bir değere sahiptir. Gerek örgüt içi, gerekse örgütün dış ilişkilerinin daha kaliteli ve daha sağlıklı bir biçimde sürdürülebilmesi açısından iyi bir iletişim ağının sağlanması gerekmektedir. Örgüt içerisinde etkisini gösteren iletişim; formal iletişim ve informal iletişim olmak üzere iki şekilde karşımıza çıkmaktadır. Formal iletişim örgüt içerisindeki iletişimin temel yapısını oluştururken, informal iletişim ise bu yapının düzgün ve etkili bir şekilde çalışmasını sağlayan sisteme benzetilmektedir. Bu doğrultuda, formal iletişim örgüt içerisinde bir gereksinim olarak bilinçli bir şekilde gerçekleştirilirken, informal iletişim daha çok kişilerin kendi aralarında ortaya çıkartmış oldukları doğal bir iletişim şeklinde gerçekleştirilmektedir. İnformal iletişimin çoğu zaman olumsuz bir etki ile zararlı ve gereksiz olduğu savunulurken, bu düşüncenin olumlu yönde katkı sağlaması, fayda göstermesi için çaba sarfedilmesi ve önemi üzerinde durulması gerekmektedir. Yükseköğretim kurumları da örgütsel hedeflerine ulaşmak için formal iletişim yanısıra, informal iletişim kanal ve kaynaklarını da kullanmaktadır. Yükseköğretim kurumları daha kaliteli ve etkili bir iletişim sağlayarak örgütün amaçlarını, hedeflerini ve verimliliğini arttırmak üzere informal iletişim olumlu bir araç görevini üstlenmektedir. Bu çalışma ile informal iletişimin olumlu etkilerinin yükseköğrenim kurumları içerisindeki örgüte sağladığı katkı ve faydalarına değinilecektir.

YÜKSEKÖĞRETİM SÜRECİNDE ULUSLARARASI AKREDİTASYON KOŞULLARININ MİMARLIK EĞİTİMİNE ETKİSİ

THE IMPACT OF INTERNATIONAL ACCREDITATION CONDITIONS IN ARCHITECTURAL EDUCATION WITHIN THE PROCESS OF HIGHER EDUCATION

Çiğdem Polatoğlu, Gökçe Tuna Taygun, Ceylan Irem Gencer
Yıldız Technical University Faculty of Architecture, Department of Architecture
cpolatoglu@gmail.com, gokcetunataygun@gmail.com, iremyaylali@gmail.com

ÖZET
Yıldız Teknik Üniversitesi Mimarlık Fakültesi Mimarlık Bölümü 2010-2016 yılları arasında birinci ulusal ve 2017 yılında 2017-2023 yılları için ikinci altı yıllık ulusal akreditasyona hak kazanmıştır. Birinci Ulusal akreditasyon süresi içinde Mimarlık Bölümü eğitimde kalite çalışmaları bağlamında uluslararası akreditasyon için de çalışmalarına başlamıştır. Bölüm, 2013 yılında NAAB- Ulusal Amerikan Akreditasyon Kurulu'nca kabul edilen başvurusu sonucunda 2015 yılında ikinci değerlendirme ziyaretinden geçmiştir. Devam eden süreçte çalışmalarını tamamlayan program, 2019 yılında gerçekleştirilen üçüncü ziyaret sonrasında 1 Ocak 2019'dan itibaren geçerli olmak üzere dört yıllık Lisans Mimarlık Programı ile altı yıl için uluslararası denklik hakkını elde etmiştir. Mimarlık bölümünün mimarlık programı özelinde yaptığı bu çalışmalar, yükseköğretimde kalite çalışmaları olarak; Uzun vadeli planlama: 2019-2024 Bölüm Stratejik planı, Özdeğerlendirme süreçlerinin geliştirilmesi, 2018 Bologna güncellemesinin gerçekleştirilmesi, ders-staj yönergeleri geliştirilmesi ve mekânların yeniden düzenlenmesini kapsamaktadır. Bu bildiride her bir çalışma, kalite göstergeleri temel alınarak açıklanacaktır.

ABSTRACT
Yıldız Technical University Faculty of Architecture Department of Architecture was found eligible for first national accreditation between 2010-2016 and in 2023 it was eligible for another six-year term of national accreditation between 2017-2023. During the first national accreditation process, works for international accreditation has started within the frame of quality enhancement for education in Department of Architecture. The Department has applied to the National Architectural Accreditation Board (NAAB) for Substantial Equivalency in 2013 and the first and second visits were realized in 2013 and 2015, consecutively. In the following term, the four-years-long Undergraduate Program of Architecture was continued to be enhanced and after the final visit in 2019, the NAAB Substantial Equivalency was acquired for 6 years starting from January 1, 2019. The efforts of the Department of Architecture for the Architecture Program, which can be evaluated within the context of the quality studies in higher education, can be listed as long term planning, 2019-2014 Architecture Department Strategic Plan, improvement of self-assessment procedures, updating of Bologna Process in 2018, improvement of course and internship instructions, and re-organization of education space. Within this paper, every step in the quality works will be explained.

GİRİŞ

Temelleri usta-çırak ilişkisinden doğan Mimarlık eğitiminin yapısı, önce sanat (Ecole des Beaux Arts) sonra bilgi (Orta Avrupa- Alman Ekolü) ve daha sonra da bilim (Anglo-Sakson Ekolü) şeklinde değişmiştir. Bu üçlü üzerinden gelişen mimarlık eğitiminde günümüzde gelinen noktada küreselleşmenin önemli sonuçlarından biri olarak, ulusal düzeyden başlayarak kurum ve giderek öğreticilere göre değişen geniş bir yaklaşım çeşitliliği, demokrasi ve çoğulculuk kavramı gelişmiştir.

Mimarlık eğitimi, kapsadığı bilgi türü ve uygulama alanı ilişkisi nedeniyle neredeyse tüm disiplinlerden farklı bir eğitim kurgusuna sahiptir. Bu durum mesleğe başlangıcı etkilemekte ve eğim süresini de özel kılmaktadır. Her ne kadar hala ülkemizde yükseköğretim kanununda eğitim süresi lisansta dört yıl olarak belirlenmiş olsa da 1996 yılında yayınlanan, 2004 yılında revize edilen ve 2005'te gözden geçirilen UIA/UNESCO Mimarlık Eğitim Şartı'na göre, mimarlık eğitiminin en az beş yıl tam zamanlı olup bunu iki yıllık stajın izlemesi kabul edilmiştir.

Uluslararası ilişkilerin değiştiği günümüzde, dünyada mimarlık mesleğinin geleceği ve alması gereken yeni duruşlar ve mesleğin geleceğinde doğrudan belirleyici olan mimarlık eğitimi her zaman için tartışılmakta ve böylece alanın sürekli iyileştirilmesi, geliştirilmesi sağlanmaktadır; değişen koşullarına göre eğitime yeniden biçim verilmekte ve ülkeler arasındaki farklı uygulamaların en az düzeye indirilerek karşılıklı öğretim üyesi ve öğrenci değişiminin, en önemlisi düşünce akışının artırılmasına çalışılmaktadır.

Mimarlık mesleği, toplumların sosyal, kültürel ve ekonomik gelişimine katkıda bulunur. Bir mimar adayının yetiştirilmesinde aktarılan bilgi, tasarım yetisi ve bütünleştirici beceriler ile birleşerek yapılı çevrenin oluşumunda aktif rol oynar. Mimarlık eğitiminin esasını, bu eğitimin zeminini oluşturacak kavramların öğrenilmesi oluşturmaktadır. Mimarlık kavramlarına ait bilgilerin nasıl iletileceği ve öğrenme biçimlerinin neler olabileceği konusu ise, mimarlık eğitiminin çerçevesi içinde sıklıkla tartışılan bir konudur.

Mimarlık eğitimi ile mimar adayının temel gruplarda belirlenen dersler ile formel bir eğitim alması hedeflenmektedir. Uluslararası Mimarlar Birliği (UIA-International Union of Architects) ve Avrupa Mimarlar Konseyi (ACE-The Architects' Council of Europe) mimar adayının tasarım, bilgi ve beceri alanlarında gelişmesini sağlayan ders programı oluşturulması gerekliliğini vurgulamaktadır. (http://www.mo.org.tr/UIKDocs/UNESCO-UIA-egitimsarti2004.pdf)

TABLO. 1 Mimar Adayının kazanması gereken bilgi ve beceriler kapsamında Mimarlık Eğitimi için Ders Planı Alanları ve Kapsamı (UNESCO-UIA Eğitim Şartı'ndan hazırlanmıştır).

MİMAR ADAYININ KAZANMASI GEREKEN TASARIM – BİLGİ – BECERİYE GÖRE DERS PLANININ KAPSAMI GEREKENLER		
TASARIM ALANI	**BİLGİ ALANI**	**BECERİ ALANI**
*Yaratıcı düşünce, hayal gücü, yenilikçilik,	**Kültürel ve sanatsal:** Yerel mimari, dünya mimarisi, tarihi ve kültürel miras ve öncelikler, güzel sanatlar bilgisi, diğer yaratıcı disiplinler ile mimarlık arasındaki bağlama yönelik farkındalık,	*Düşünceyi sözlü iletişim araçlarının yanı sıra, grafik, sayısal ifade, çizim, maket, benzetim gibi anlatım tekniklerini kullanarak iletebilme yeteneği,
*Bilgi toplama, sorun tanımlama, analiz, sentez, eleştirel düşünce, eylem stratejisi oluşturabilme, yargı yeteneği,	**Toplumsal:** Toplum, işveren ve kullanıcıların gereksinimine yanıt verecek proje tanımı, ergonomik ve mekânsal koşullar çerçevesinde eşitlikçi tutum ve ulaşılabilirlik konularındaki toplumsak bağlamı anlama, yasal prosedürler, felsefe, siyaset ve etik konularının farkında olma,	*Tasarım önerisini araştırma ve geliştirme süreçlerinde gerek eskiz, gerek sayısal ortamda grafik ifadeye dönüştürebilme yeteneği,
*Üç boyutlu düşünme yeteneği,	**Çevresel:** Doğal çevre ve yapılı çevre ayırımı, ekolojik sürdürülebilirlik, koruma ve atık yönetimi, pasif sistemler ve doğal sistemlerin yönetimi konularını anlama, peyzaj mimarlığı, kentsel tasarım, bölgesel ve ulusal planlama ile bunların yerel ve küresel kaynaklarla ilişkisinin farkında olma,	*Yapısal çevreye ilişkin performans değerlendirme sistemlerini anlama.
*Tasarım probleminin çözümünde, tanımlayıcı bilgiyi bütünleştirebilme ve uyarlayabilme yeteneği.	**Teknik:** Malzeme, strüktür ve inşaata ilişkin teknik bilgiler, yapım teknolojilerindeki değişimi anlama, servis, ulaşım, iletişim, bakım ve güvenlik sistemlerini anlama, tasarımın gerçekleştirilmesinde teknik dokümantasyon, şartname, maliyet planlaması ve kontrol süreçlerinin farkında olma,	
	Tasarım: Tasarım kuramı ve yöntemleri bilgisi, tasarım süreçlerini anlama, mimari eleştiri bilgisi,	
	Mesleki: Meslek iş yönetimi, finans ve hukuk bağlamında bilgi, inşaat ve yatırım sektörleri, mali dinamikler ve tesis yönetimi konularını anlama, proje yönetimi ve mesleki danışmalık hizmetlerinin farkında olma, mimarın yasal sorumluluklarını, mesleki etik kurallarını anlama, toplumsal ve uluslararası bağlamda mimarın potansiyel rollerinin farkında olma.	

Mimarlık eğitiminin iyileştirilmesi, değişen dönüşen yaklaşımlar, kavramlar, olgular içinde yeniden düzenlenmesi ve iyileştirilmesi düşüncesi, ülke-kurumlar arasında eşdeğerlik oluşturmak, ama bir yandan da kendine özgü olanı korumak ve yüceltmek/teşvik etmek amacıyla akreditasyon süreçleri başlamıştır. Bugün her ülkenin ilgili meslek alanının eğitim sürecini irdeleyen ulusal akreditasyon kuruluşları bulunmaktadır. Ancak süreç sadece ulusal sınırlar içinde kalmamayı, karşılıklı ilişkilerin, çalışmaların ve değişen sosyal-ekonomik ve çevresel koşulların da bir sonucu olarak ortaya çıkan uluslararası tanınırlığı da sağlamayı gerektirdiği için çeşitli kuruluşlar tarafından

uluslararası düzeyde eşdeğerlik ve/ya da akredite olma süreçlerine ilişkin hizmetler verilmekte ve değerlendirmeler yapılmaktadır.

Bu bildiride, Yıldız Teknik Üniversitesi Mimarlık Fakültesi Mimarlık Bölümü'nün Mimarlık Eğitim Programının 2010 yılından beri sahip olduğu ulusal akreditasyonlar ile 2019 yılı başında aldığı uluslararası eşdeğerliğin; programı, kişileri, mekanları ve yasal/yönetsel kurguyu nasıl geliştirdiği irdelenerek, yüksek öğretimde kalite konusunda etkileri ortaya konmaya çalışılmıştır.

AKREDİTASYON SÜREÇLERİ

Ulusal Akreditasyon Süreçleri

Dünyadaki gelişmelere koşut olarak ülkemizde de mimarlık eğitiminde okullar arasında denklik olması, eğitim hakkı eşitliğinin programlar arasında da yerine getirilmesi ve mimar mezunun yabancı ülkelerdeki meslektaşları arasında yerini bulması amacıyla Mimarlık Akreditasyon Kurulu (**MiAK**) hayata geçirilmiştir. Bir sivil toplum kuruluşu olarak TMMOB Mimarlar Odası desteği ile çalışmalarını yürüten kurul 2019 yılı itibarıyla dernek olma adımlarını tamamlamış ve özerk bir yapıya kavuşmuştur. Kurul daima akademi ile ilişkide olmuş, yönetim kurulu üyeleri Mimarlık Okulları Bölüm Başkanları İletişim Grubu (MOBBİG) Toplantısı'nda seçim ile belirlenmiştir (sadece iki üye meslek odası tarafından belirlenmektedir).

YTÜ Mimarlık Bölümü 2010 yılında ilk defa altı yıllık tam akreditasyon alan okul olarak tüm diğer okullara örnek olmuştur. Devam eden süreçte Bölüm, mimarlık programı ile 2017 yılında ikinci kez altı yıllık süre için tam akreditasyonu sağlamıştır. Ulusal akreditasyon koşulları Tablo 2'de sunulan başlıklar altında programları değerlendirmektedir.

TABLO 2. Ulusal Akreditasyon Koşulları
(http://www.mo.org.tr/miak/belge/dsp-Akreditasyonkosul.pdf den hazırlanmıştır).

AKREDİTASYON KOŞULLARI		
1. PROGRAMLA İLGİLİ GENEL BİLGİ	**2. PROGRAMIN EĞİTİM VE ÖĞRENİM ÖZELLİKLERİ**	**EKLER**
1.1. Programın Bağlı Olduğu Kurum 1.1.1. **Kurumun Genel Özellikleri ve Tarihçesi** 1.1.2. **Kurumun Misyonu ve Vizyonu**	**2.1. Eğitim Dereceleri ve Müfredat**	**EK 1.** TAM ve YARI ZAMANLI ÖĞRETİM ELEMANLARININ ÖZGEÇMİŞ BİLGİLERİ
1.2. Programın Genel Özellikleri 1.2.1. **Programın Tarihçesi** 1.2.2. **Programın Misyonu ve Vizyonu** 1.3. Program-Kurum İlişkisi 1.4. Program Özdeğerlendirme Çalışmaları 1.5. İlerlemelerle İlgili Rapor 1.5.1. **Ziyaret Takımı'nın Bulgularına Yönelik Yanıtlar** 1.5.2. **MiAK Akreditasyon Koşulları'ndaki Güncellemelere Yönelik Yanıtlar**	**2.2. Öğrenme Ortamı ve Başarı Düzeyi**	**EK 2.** MİMARLIK EĞİTİMİ YETERLİLİKLER ÇERÇEVESİ / Bilgi, Beceri ve Yetkinlikler
1.6. Programın Yaklaşımı 1.6.1. **Mimarlık Eğitimi ve Akademik Kapsam** 1.6.2. **Mimarlık Eğitimi ve Öğrenciler** 1.6.3. **Mimarlık Eğitimi ve Meslek Ortamı** 1.6.4. **Mimarlık Eğitimi ve Toplum**	**2.3. Öğrenme Kültürü**	**EK 3.** DERSLER
1.7. İnsan Kaynakları 1.7.1. **Öğretim Elemanları** 1.7.2. **Öğrenciler** 1.7.3. **İdari Kadro**	**2.4. Mezunun Kazanması Gereken Bilgi, Beceri ve Yetkinlikler** **I) Mimarlık - Tasarım / Yaratıcı Düşünme** **II) Mimarlık - Tarih / Kuram, Kültür / Sanat** **III) Mimarlık - Çevre / Kent / Toplum** **IV) Mimarlık - Teknoloji** **V) Mimarlık - Meslek Ortamı**	**EK 4.** İSTATİSTİKSEL BİLGİLER
1.8. Öğrenme Ortamına İlişkin Kaynaklar 1.8.1. **Fiziksel Kaynaklar** 1.8.2. **Bilgi Kaynakları**		**EK 5.** ÖNCEKİ ZİYARETİN ZİYARET TAKIMI RAPORU (Bu bölüm ilk kez başvuran programlar tarafından dikkate alınmayacaktır.)
1.9. Mali Kaynaklar		**EK 6.** ÖNCEKİ ZİYARET SONRASI YILLIK RAPORLAR ve MiAK DEĞERLENDİRMELERİ
		EK 7. KURUMUN YILLIK KATALOĞU

Uluslararası Eşdeğerlik/Akreditasyon Süreçleri

Daha önce açıklandığı üzere ülkemizde lisans eğitim süresinin dört yıl olması mimarlık programlarının tam akreditasyon konusundaki başvurularını önemli ölçüde engellemektedir. Buna karşın YTÜ Mimarlık Bölümü programı uluslararası eşdeğerlik için Amerikan Ulusal Akreditasyon kuruluna başvurmuş ve süreç sonunda 1 Ocak

2019 tarihinden başlamak üzere altı yıl süreyle uluslararası eşdeğerlik hakkı kazanmıştır. 2013 yılında gerçekleşen ilk ziyaret ile başvurusu kabul edilen Bölüm, 2015 yılında 2. ziyaret için hazırlanmıştır. Bu ziyaret sonrası açıklanan raporda;

- Uzun Vadeli Planlama
- Özdeğerlendirme Planı
- Fiziksel kaynaklar (stüdyo mekanları)
- Öğrenci Performans Kriterleri (Öğrenim Çıktıları) konularında çeşitli düzeylerde kendini geliştirme önerileri almıştır.

Nisan 2019'da gerçekleşen **NAAB** 3. Ziyareti sonucunda açıklanan raporda, Program tüm nitelikleri yerine getirmiş ve bazı ölçütler için de karşılamıyor görünmekle birlikte gelişim konusunda gösterdiği çaba takdir edilerek, uluslararası eşdeğerlik belgesi almaya hak kazanmıştır.

Bildiride yer alan eğitim kalitesini iyileştirme çalışmaları ulusal ve uluslararası akreditasyon ve eşdeğerlik süreçleri bağlamında programın çalışmalarını ortaya koymaktadır.

EĞİTİMİ İYİLEŞTİRME ÇALIŞMALARI

Uzun Vadeli Planlama: 2019-2024 Bölüm Stratejik Planı

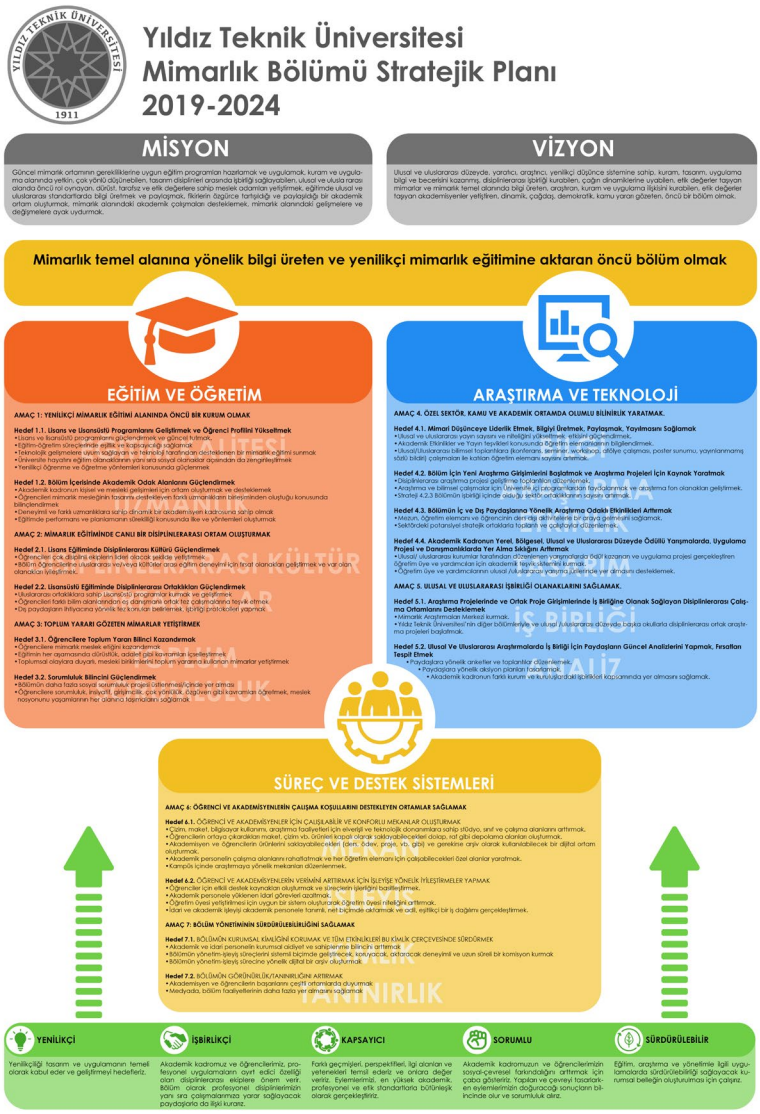
Mimarlık Bölümünün vizyonu ve misyonu bağlamında temel değerlerin geliştirilmesidir. Değişen, dönüşen toplumsal, siyasal, ekonomik ve çevresel durumlar programın daha esnek, kapsayıcı, sürdürülebilir, teknolojik ama yerel olanı öne çıkarmak gibi kavramlar üzerinden geliştirilmesini hedeflemektedir. Tüm çalışmalar, çalışmanın niteliğine göre akademik kadro, öğrenciler, dış paydaşlar, üst yönetim ve idari kadro ile birlikte yapılmıştır. Bazen ayrı ayrı ve bazense ikili üçlü gruplar olarak tüm paydaşların görüşleri alınmış ve katılımları sağlanmaya çalışılmıştır. Bu bağlamda oluşturulan 2019-2024 Bölüm Stratejik Planı'na göre temel değerler aşağıdaki gibi belirlenmiştir:

YTÜ Mimarlık Bölümü akademik-idari personeli ve öğrencileri ile birlikte, akademi, araştırma ve hizmet alanlarında ilerlemeyi destekleyen değerler doğrultusunda faaliyet gösterecektir. Bölümümüzün faaliyetlerinde ilke olarak benimsediği temel değerler şu şekildedir:

- **Yenilikçi-**Yenilikçiliği tasarım ve uygulamanın temeli olarak kabul eder ve geliştirmeyi hedefleriz.
- **İşbirlikçi**-Akademik kadromuz ve öğrencilerimiz, profesyonel uygulamaların ayırt edici özelliği olan disiplinler arası ekiplere önem verir. Bölüm olarak profesyonel disiplinlerimizin yanı sıra çalışmalarımıza yarar sağlayacak paydaşlarla da ilişki kurarız.
- **Kapsayıcı**-Farklı geçmişleri, perspektifleri, ilgi alanları ve yetenekleri temsil ederiz ve onlara değer veririz. Eylemlerimizi, en yüksek akademik, profesyonel ve etik standartlarla bütünleşik olarak gerçekleştiririz.
- **Sorumlu**-Akademik kadromuzun ve öğrencilerimizin sosyal ve çevresel farkındalığını artırmak için çaba gösteririz. Yapıları ve çevreyi tasarlarken eylemlerimizin doğuracağı sonuçların bilincinde olur ve sorumluluk alırız.
- **Sürdürülebilir-**Eğitim, araştırma ve yönetimle ilgili uygulamalarda sürdürülebilirliği sağlayacak kurumsal belleğin oluşturulması için çalışırız.

  Bölümümüzün belirlediği stratejik plan ve eğitim hedeflerini tartışmak, değerlendirmek ve geliştirmek için yılda iki kez tüm öğretim elemanlarının katılımı ile çalışmalar ve toplantılar yapılmaktadır (Şekil 1 ve 2).

Şekil 1. Stratejik plan çalışmaları, bölüm toplantıları



Şekil 2. Stratejik plan

Stratejik Planı'nın en önemli özelliği ölçülebilir ölçütlere bağlı olmasıdır ve hedeflerin gerçekleştirilmesi uluslararası eşdeğerlik sürecinde gözden geçirilen özdeğerlendirme süreçleri bağlamında sınanmaktadır.

Özdeğerlendirme Süreçleri

YTÜ Mimarlık programında öğrenim gören öğrencilerin, mezun olabilmek için 4.00 üzerinden en az 2.00 Genel Not Ortalamasına sahip olmaları ve öğretim programlarında öngörülen tüm derslerden en az DC notu alarak başarılı olmaları gerekmektedir (Bitirme çalışmasından CC almaları gerekmektedir). Mezuniyet için kazanılması gereken minimum AKTS, 240'dır. Öğrencilerin aynı zamanda zorunlu stajlarını belirtilen sürede ve özellikte tamamlamaları gerekmektedir.

Program Çıktıları;

1. Araştırma ve Eleştirel Düşünme Becerisi
2. Grafik Anlatım Becerisi
3. Yasal Sorumluluklar, Etik ve Mesleki Hükümler
4. Tarihi Çevre Koruma ve Restorasyon Konularında Bilgi Sahibi Olmak
5. Dünya Mimarlık Tarihi Konusunda Bilgi Sahibi Olmak
6. Biçimsel Kompozisyon ve Tasarım Becerileri
7.Çevresel Sistemler ve Sürdürülebilir Tasarım
8. Taşıyıcı Sistemler
9. Bina ve Servis Sistemlerinin Entegrasyonu Becerisi
10. Yapı Malzemeleri ve Uygulamaları
11. Yapım Yönetimi ve Uygulama Becerisi olarak tanımlanmıştır.

Program çıktıları ve Bologna sistemi sonucunda hazırlanan müfredat bağlamında,

- 45 adet zorunlu ders bulunmaktadır.
- Seçme derslerin oranı %25 olarak belirlenmiştir. Seçme dersler iki gruba ayrılmıştır; Üniversite sosyal seçimlik (altı adet alınmalı) ve Bölüm mesleki seçme dersleri (11 adet alınmalı).
- Üç adet 30'ar günlük zorunlu staj vardır ve her biri 3 AKTS ile değerlendirilmektedir.

Köklü bir iç-dış paydaş deneyimi olan kurumumuzda, Mimarlık Bölümü de sürekli iyileştirme kapsamında yaptığı düzenli çalışmalarla gerek eğitim programlarını ve gerekse eğitim ortamını çeşitli değerlendirme araçları ile sorgulamaktadır. Şekil 3'te verilen grafiksel ifade de, YTÜ Mimarlık Fakültesi Mimarlık Bölümü'nün öz değerlendirme süreci, aktörler ve ortamlar ile ilgili araçları bütüncül olarak gösterilmiştir.

Programın özdeğerlendirme araçları "sorgulama (anketler), yazılı görüşler, seminerler, toplantılar" olarak sıralanabilir. Bunlar; değişen zamanlarda ve kapsamlarda, iç paydaş olan öğrenciler ve öğretim üyeleri ile dış paydaş olan mezunlar ve işverenlerin programın gelişimi/iyileştirilmesi için uygulanmaktadır. Bunların dışında üst ölçek olarak ulusal ve uluslararası akretditasyon kuruluşlarının koşulları, Türkiye yüksek öğretim kurumu YÖK'un denetimleri, YTÜ Rektörlüğü kalite yönetim sistemi ve ülke planlarına koşut olarak oluşturulan YTÜ Stratejik Planı/ları, programın çalışmalarını etkilemekte ve yönlendirmektedir. Ölçme yöntemi olarak Likert 3 lü ölçek ve Swot analizi kullanılmaktadır.

Özdeğerlendirme süreçleri içinde gerçekleştirilen bazı çalışmalar:

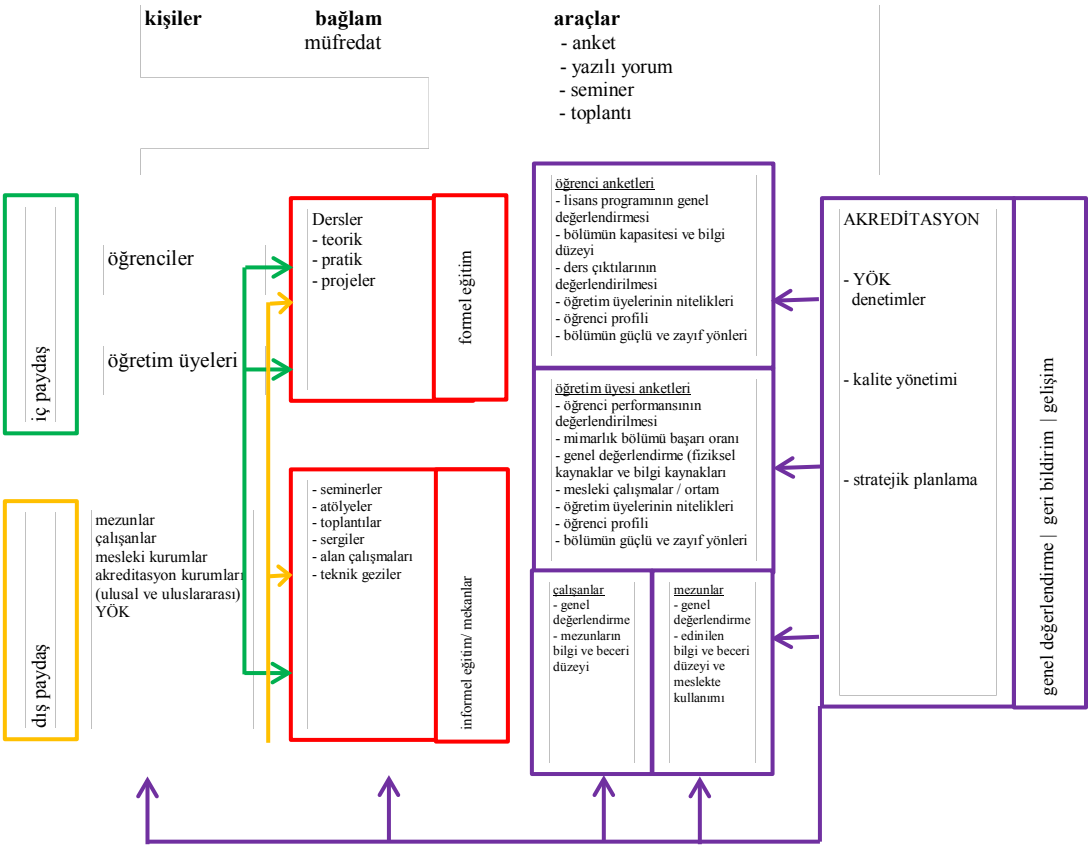
Bologna Güncellemesi

2013 yılında ülkemizdeki tüm okullarla birlikte gündeme gelen Bologna sistemi bilindiği üzere beş yılda bir güncellenmektedir. Bologna Süreciyle hedeflenen, çeşitlilik ile birlik arasında denge kurulmasıdır. Amaç, yükseköğretim sistemlerinin kendine özgü farklılıkları korunarak birbirleriyle karşılaştırılabilir olması ve uyumlu hale getirilmesinden ibarettir. Bu şekilde, bir ülkeden ya da yükseköğretim sisteminden bir diğerine geçişin kolaylaştırılması ve böylece öğrenciler ve öğretim elemanlarının hareketliliği ve istihdamının artırılması planlanmaktadır. Bu bağlamda 2018 yılında ulusal ve uluslararası akreditasyon süreçlerindeki geri dönüşlere göre çeşitli düzeylerde Bologna sistemine temellenen eğitim programında güncelleme yapılmıştır.

- İş Güvenliği ve Sağlığı 1-2 Dersinin Lisans Zorunlu dersi olması
- Seçme ders gruplarının tekrar düzenlenmesi
  - A: Tasarım
  - B: Yapı-Teknoloji
  - C: Tarih-Kuram-Koruma
- Ders içeriklerinin güncellenmesi
- Disiplinler arası işbirliği: yeni seçmeli derslerin eğitim programına eklenmesi:
- Laboratuvar Tasarımı,
- Kentsel Tasarım İlkeleri (ŞBP),
- Disiplinler Arası Proje 1 (GİM),
- Uygulamalı Bilimler için İstatistik (IST)
- Zorunlu seminerler: Mimarlık ve Etik
- MT dersleri yönergesi ve
- Stüdyo Kültürü hazırlanarak öğrencilere duyurulmuştur.

Yönerge Geliştirilmesi

Yasal süreçlerin ve Kurumsal hafızanın devamlılığının temeli olarak, Mimari Tasarım Dersleri, Bitirme Çalışması ve Staj için yönergeler geliştirilmiş, ilgili kurullarda görüşülerek Senato onayı ile kullanıma sunulmuştur.



Şekil 3.Özdeğerlendirme Süreçleri (Kaynak: YTÜ Mimarlık Bölüm Başkanlığı, 2019).

Enformel Çalışmalar/Etkinlikler

Formel eğitim sistemi içinde yapılan çalışmalar yanı sıra **enformel çalışmalar/etkinlikler** programın gelişmesinde çok önemli bir yer tutmakta ve öğrenme sürecinde mimarlığa özgü alanların kavranmasında aslında ne kadar gerekli olduğunu da göstermektedir.

Eğitim Çalıştayı / öğretim üyelerinin değerlendirmeleri:

Bölümümüzde yılda bir kez çeşitli temalar altında eğitim çalıştayı yapılmaktadır. Son eğitim çalıştayı ders kazanımlarının mezunlarının bilgi beceri ve yetkinliklerine etkisi ve lisans eğitiminde bilimsel araştırma düzeyi konularına odaklanmıştır.

Ders kazanımlarının mezunlarının bilgi beceri ve yetkinliklerine etkisi sorusuna verilen bazı yanıtlar aşağıdaki gibidir:

• Öğrencinin derslere aktif katılımı ile bütüncül düşünme ve eleştiri becerisi kazanması için yapılabilecekler gözden geçirilmeli.
• Çok ödev vermek yerine, daha az daha etkili daha kapsamlı ödevler hazırlatmak, Öğrencilerin düşüncelerini yazıya dökememeleri ve raporlar istemek.
• Mezunların uygulamaya yönelik (meslek alanında) hazırlanmalarında kriterlerin yeniden gözden geçirilmesi gerekli.
• Mimari tasarım dersleri ve diğer bölümler arasında ortak stüdyolar olmalı ve yenilikler (sosyal medya, teknoloji vs.) takip edilmeli.
• Temel bazı dersler sadece güz değil, bahar döneminde de açılmalı.
• Disiplinler arası işbirliği kuvvetlendirilmeli, bu doğrultuda farklı uzmanlık alanlarından destek alınmalı.
• Sonuç değil, süreç odaklı bir eğitimin önemli olduğu mimarlık eğitimi süreci boyunca öğrencilere de aktarılarak vurgulanmalı.

Lisans eğitiminde bilimsel araştırma düzeyi sorusuna verilen bazı yanıtlar da aşağıdaki gibidir:

• Öğrencinin edindiği bilgiyi bir dönemden diğer döneme transfer edememesinin ve süreci önemsemeden sonuç odaklı davranışlarının temeli araştırılmalı.
• Eğitim bilimleri, eğitim sosyolojisi, eğitim teknolojisi uzmanlarından alınabilecek seminerlerle eğitim sisteminde yeniden bir yapılandırılmaya gidilmesi düşünülebilir.

• Tasarım stüdyolarında öğrencilerden yenilikçi konularda (yapısal teknolojik vb.) uygulamaya yönelik çözümler üretmesi beklenmeli.
• Bilimsel araştırma ve tasarım etiği verilmeli.
• Lisans eğitiminde bilimsel araştırma düzeyinin dünya ve Avrupa'daki standartlarının neler olduğu araştırılmalı, bu bağlamda diğer üniversitelerde bulunan mimarlık fakültelerinin izlediği süreçlere dair farkındalık kazanılmalı.

Tasarım Eğitimi Forumu
Mimarlık Bölümü öğrencilerinden gelen talep ile 22.05.2018 tarihinde Tasarım Eğitimi Forumu düzenlenmiştir (Şekil 4). Forumun amacı; kendi seçtikleri/belirledikleri öğrenci, akademisyen ve mimari pratik ortamdan misafir öğretim üyelerinden oluşan eğitimin tüm tarafları/aktörleri ile tasarım eğitimini tartışmak olmuş ve öğrencilerin tasarım eğitiminde öğrenme yöntemlerinin ve araçlarının değiştiğini gösteren sonuçlara varılmıştır.

Şekil 4. Tasarım Eğitimi Forumu posteri.

Etkinlikler
YTÜ Mimarlık Bölümü'nde 2016-2017 Bahar, 2017-2018 Güz ve Bahar yarıyıllarında Bölüm, Mimarlık Bölümü Öğrenci Temsilciliği, TAMİR (YTÜ Tarihi Mirası Uygulama ve Araştırma Merkezi) ve öğrenci kulüpleri (TASK-Tasarım Kulübü, MBN-Mimarlık Bunun Neresinde) tarafından 23 enformel etkinlik (panel, seminer, söyleşi, film gösterimi, atölye, gezi) gerçekleştirilmiştir. Etkinliklere katılım ve etkinliklerden kazanılan beceriler, NAAB öğrenim çıktıları aracılığıyla hazırlanan öğrenci anketi ile değerlendirilmiştir (Şekil 5).

10.04.2018

YTÜ MİMARLIK FAKÜLTESİ MİMARLIK BÖLÜMÜ ÖĞRENCİ ANKETİ

Mimarlık eğitiminde enformel etkinliklerin disiplinlerarası etkileşime katkısını ölçmek için 2017 ve 2018 eğitim-öğretim yıllarında YTÜ Mimarlık Fakültesi Mimarlık Bölümü bünyesinde düzenlenen etkinliklere öğrencilerin katılımı ve katkıda bulunduğu becerileri irdelemek amacıyla bu anket oluşturulmuştur. İlginiz için teşekkür ederiz.

MİMARLIK BÖLÜM BAŞKANLIĞI

Anketi yapan öğrencinin sınıfı ☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4

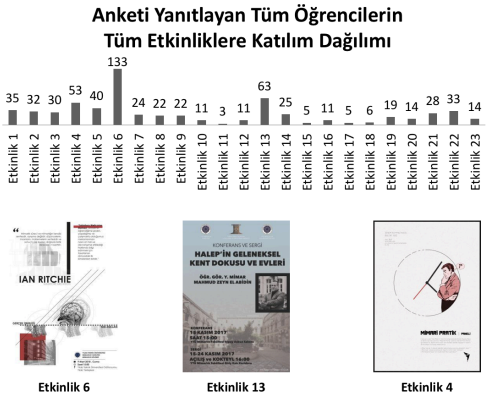
Anketi yapan öğrencinin bulunduğu proje düzeyi ☐ MTG ☐ MT1 ☐ MT2 ☐ MT3 ☐ MT4 ☐ MT5 ☐ MT6 ☐ MT7

		A: Eleştirel Düşünce & Sunum	B: Bütünleşik Yapım, Teknik Beceri ve Bilgi	C: Liderlik ve Mesleki Pratik
MİMARLIK OFİSLERİ VE MİMARİ YARIŞMALAR	Bu etkinliğe katıldınız mı? ☐ Evet ☐ Hayır	☐ A.1 İletişim Becerileri	☐ B.1 Ön Tasarım	☐ C.1 Disiplinlerarası İş Birliği
	Cevabınız EVET ise; gelişiminize katkıda bulunduğunu düşündüğünüz becerileri yandaki listede işaretler misiniz? (BİRDEN FAZLA işaretleyebilirsiniz)	☐ A.2 Tasarım Düşüncesi Becerileri	☐ B.2 Erişilebilirlik	☐ C.2 İnsan Davranışı
		☐ A.3 Görsel İletişim Becerileri	☐ B.3 Sürdürülebilirlik	☐ C.3 Mimarlıkta Müşterinin Rolü
		☐ A.4 Sistem ve Ayrıntı Çözümü	☐ B.4 Alan Tasarımı	☐ C.4 Proje Yönetimi
		☐ A.5 Araştırma Becerileri	☐ B.5 Yaşam Güvenliği	☐ C.5 Uygulama Yönetimi
		☐ A.6 Temel Tasarım Becerileri	☐ B.6 Bütünleşik Tasarım	☐ C.6 Liderlik
		☐ A.7 Örnek Çalışmaların Kullanımı	☐ B.7 Finansal Yükümlülükler	☐ C.7 Yasal Sorumluluklar
		☐ A.8 Doğal Biçimlerin Tasarıma Dönüşmesi	☐ B.8 Çevresel Sistemler	☐ C.8 Etik ve Mesleki Yükümlülükler
		☐ A.9 Tarihsel Gelenek ve Küresel Kültür	☐ B.9 Strüktürel Sistemler	☐ C.9 Toplumsal ve Sosyal Sorumluluklar
	Liste dışında düşündüğünüz katkılar varsa lütfen DİĞER alanına yazınız.	☐ A.10 Kültürel Çeşitlilik	☐ B.10 Yapı Kabuğu Sistemleri	
		☐ A.11 Uygulamalı Araştırma	☐ B.11 Tesisat Sistemleri	
			☐ B.12 Yapı Malzemeleri	

DİĞER:

Şekil 5. Mimarlık eğitiminde enformel etkinliklerin disiplinler arası etkileşime katkısını ölçmek için uygulanan öğrenci anketinin bir bölümü.

YTÜ Mimarlık Bölümü'nde uygulanan anketi yanıtlayan 444 öğrencinin etkinliklere katılım dağılımı ve etkinliklerden kazandığı becerilerin dağılımı sonuçları Şekil 6'daki grafiklerde görülmektedir.



Anketi Yanıtlayan Tüm Öğrencilerin Tüm Etkinliklerden Kazandığı Becerilerin Dağılımı

A: Eleştirel Düşünce & Sunum		B: Bütünleşik Yapım, Teknik Beceri ve Bilgi		C: Liderlik ve Mesleki Pratik	
245	**A.1** İletişim Becerileri	198	**B.1** Ön Tasarım	243	**C.2** İnsan Davranışı
288	**A.2** Tasarım Düşüncesi Becerileri	186	**B.3** Sürdürülebilirlik	169	**C.9** Toplumsal ve Sosyal Sorumluluklar
202	**A.3** Görsel İletişim Becerileri	187	**B.4** Alan Tasarımı	160	**C.1** Disiplinlerarası İş Birliği
193	**A.5** Araştırma Becerileri	164	**B.6** Bütünleşik Tasarım	142	**C.8** Etik ve Mesleki Yükümlülükler
183	**A.10** Kültürel Çeşitlilik	152	**B.2** Erişilebilirlik	130	**C.4** Proje Yönetimi
173	**A.7** Örnek Çalışmaların Kullanımı	151	**B.12** Yapı Malzemeleri	119	**C.3** Mimarlıkta Müşterinin Rolü
159	**A.6** Temel Tasarım Becerileri	130	**B.8** Çevresel Sistemler	118	**C.5** Uygulama Yönetimi
155	**A.9** Tarihsel Gelenek ve Küresel Kültür	101	**B.9** Strüktürel Sistemler	91	**C.6** Liderlik
110	**A.4** Sistem ve Ayrıntı Çözümü	81	**B.10** Yapı Kabuğu Sistemleri	66	**C.7** Yasal Sorumluluklar
107	**A.8** Doğal Biçimlerin Tasarıma Dönüşmesi	80	**B.5** Yaşam Güvenliği		
100	**A.11** Uygulamalı Araştırma	60	**B.7** Finansal Yükümlülükler		
		24	**B.11** Tesisat Sistemleri		

Şekil 6. Etkinliklere katılım dağılımı ve etkinliklerden kazandığı becerilerin dağlımı sonuçları.

FİZİKSEL KAYNAKLAR

Uluslararası akreditasyon süreçlerinde NAAB'ın en önemli koşullarından birisi her bir mimarlık öğrencisinin stüdyolarda (mimari tasarım derslerinde) kendisine ait bir çalışma alanına (masa, pano vb.) sahip olmasıdır. YTÜ Mimarlık Bölümü'nde sekiz tasarım dersi, haftada iki gün toplamda sekiz saattir ve bu dersleri alan öğrenci sayısı yaklaşık 900 kişidir. Bu dersler için 13 adet derslik/atölye kullanılmaktadır. Böylesi bir kurguda Mimarlık Bölümü mevcut bir tarihi binada olmamış olsa bile bu kadar kalabalık bir öğrenci nüfusuna özel alan tahsis etmek çok zordur. Bu nedenle NAAB ile de yapılan görüşmeler sonucunda her bir tasarım dersine birer adet sabit çalışma ortamı (stüdyo) vererek çözüm önerilmiş ve kabul edilmiştir. Ancak bu tür bir düzenlemenin hemen yapılması da çok mümkün değildir ve aşamalı olarak, yeni mekanlar edinildikçe yerine getirilmeye çalışılmaktadır.

Atölye kullanım sürelerinin artırılması (bölüm, dekanlık, rektörlük arasındaki görüşmeler sonucunda) iki proje için 7/24 hizmet veren iki adet **sürekli atölye**, üç gün 7/24 hizmet veren bir atölye ve haftanın iki günü tüm mimari tasarım derslerinin kullanabildiği **açık atölyeler** oluşturularak önemli bir adım atılmıştır. Bu yaklaşımın tüm projeler için sağlanması hedeflenmektedir.

DEĞERLENDİRME

Dış paydaşlarımıza göre okulun ve programın **güçlü yönleri:** Okul yönetimi, akademik kadro ve öğrenciler arasında **güçlü bir ilişki olması; tasarım ve teknik becerinin birlikte** verilmesidir.

2018/19 Bahar döneminde MT7–bitirme çalışması derslerini alan **öğrencilere** göre **güçlü yönler**:

- Okulun prestijinin yüksek olması,
- Akademik kadronun tecrübeli ve yetkin olması,
- Verilen eğitimin oldukça yetkin ve çalışma hayatına dönük olması,
- Tasarım Projelerinde detay çizimlerinin de yer alması,
- Edinilen teknik bilginin yeterliliği,

Ama aynı zamanda geliştirilmesini özellikle vurguladıkları konular ise:

- Uluslararası ve ulusal etkinliklerde daha fazla yer almak,
- Mekânsal olanakların yetersizliği,
- Öğrenci sayısının fazla olması

şeklinde sıralanabilir (Tablo 4).

Öğretim üyelerinin değerlendirmeleri:

Öğretim üyelerimize göre programımızın en güçlü yönleri:

- Ulusal platformlarda önderlik
- Etik değerlere sahip
- Araştırmacı, bilgi üreten, söz sahibi
- Öğrenci çalışmalarının üretkenliği (yarışmalar, sergiler, kulüpler)
- Tasarım bilgi ve becerisine sahip
- Taşıyıcı sistem bilgi ve becerisine sahip

Öğretim üyelerimize göre programımızın geliştirilmesi gereken yönleri:

- Uluslararası platformlarda önderlik
- Disiplinler arası işbirliği
- Bina servis sistemlerinin anlaşılması, bina sistemlerinin bütünleştirilmesi, yapı maliyetleri
- Entelektüellik, yasal hak ve sorumluluklar

TABLO 4. 2017-2019 Yılları program Değerlendirme Sonuçlarının Karşılaştırılması (Öğrenciler)

	2017-2018 BAHAR	2018-2019 GÜZ		DEĞERLENDİRME
Yaratıcılık	1,95	2,22	+	YTÜ Mimarlık Bölümü eğitim programının ders yapısı ve öğrenme bağlamında öğrencilere kazandırdığı niteliklerin değerlendirilmesi
Araştırmacılık	2,32	2,46	+	
Yenilikçi düşünce sistemine sahip olma	1,98	2,15	+	
Kuram bilgi ve becerisine sahip olma	2,20	2,46	+	
Tasarım bilgi ve becerisine sahip olma	2,23	2,39	+	
Uygulama bilgi ve becerisine sahip olma	2,49	2,43	.	
Disiplinler arası işbirliği kurabilme	2,18	1,92	.	
Etik değerler taşıma	2,43	2,46	.	
Entelektüellik	2,11	2,21	+	
Bilgi üreten	2,34	2,35	.	YTÜ Mimarlık Bölümü'nün yetiştirdiği akademisyenlerin değerlendirilmesi
Araştırmacı	2,52	2,46	-	
Kuram ve uygulama ilişkisi kurabilme	2,43	2,35	.	
Ulusal platformlarda önderlik	2,15	2,24	+	
Uluslararası platformlarda önderlik	1,69	1,98	.	
Örnek	2,43	2,26	.	
Söz sahibi	2,46	2,47	.	
Etik değerlere sahip	2,62	2,49	.	
Eleştirel Düşünme	2,48	2,56	+	TASARIM/YARATICI DÜŞÜNME
İletişim	2,40	2,36	.	
Araştırma	2,48	2,50	.	
Tasarlama	2,28	2,45	+	
Dünya Mimarlığı	2,11	2,22	+	TARİH/KURAM, KÜLTÜR/SANAT
Yerel Mimarlık/ Kültürel Çeşitlilik	2,35	2,44	+	
Kültürel Miras ve Koruma	2,60	2,58	.	
Sürdürülebilirlik	2,22	2,19	.	ÇEVRE / KENT / TOPLUM
Toplumsal Sorumluluk	2,60	2,65	+	
Doğa ve İnsan	2,57	2,59	.	
Coğrafi Koşullar	2,62	2,40	.	
Yaşam Güvenliği	2,49	2,45	.	TEKNOLOJİ
Taşıyıcı Sistemler	2,38	2,42	+	
Yapı Fiziği ve Çevresel Sistemler	2,28	2,30	+	
Bina Kabuğu Sistemleri	1,97	1,94	.	
Bina Servis Sistemleri	2,34	2,08	.	
Yapı Malzemeleri ve Uygulamaları	2,18	2,22	+	
Bina Sistemlerinin Bütünleştirilmesi	2,31	2,19	.	
Program Hazırlama ve Değerlendirme	2,57	2,45	.	MESLEK ORTAMI
Geniş Kapsamlı Proje Geliştirme	2,42	2,35	.	
Bina Maliyetinin Gözetilmesi	1,85	1,97	+	
Mimar-İşveren İlişkisi	2,17	2,26	+	
Takım Çalışması ve İşbirliği	2,31	2,36	+	
Proje Yönetimi	2,15	2,25	+	
Uygulama Yönetimi	2,14	2,25	+	
Liderlik	2,25	2,32	+	
Yasal Haklar ve Sorumluluklar	2,11	2,25	+	
Meslek Pratiği	2,22	2,45	+	
Meslek Etiği	2,52	2,57	+	
verdiği eğitimin meslek yaşantısındaki ihtiyaçlara uygunluğu	2,23	3,05	+	YTÜ Mimarlık Bölümü'ne ilişkin genel görüşler
verdiği eğitimin meslek için gereken bilgi ve beceri açısından yeterliliği	2,15	3,15	+	
meslek alanındaki genel durumu	2,49	3,29	+	
görünürlük ve tanınırlığı	2,63	3,50	+	
Meslek yaşantısındaki ihtiyaçlara uygunluğu	2,10	2,94	+	Bölümde düzenlenen informel etkinliklerin değerlendirilmesi
Eğitimi destekleyen bilgi ve beceri açısından yeterliliği	2,13	2,90	+	
Çeşitliliği zengindir (seminer, gezi konferans, atölye…)	1,82	2,70	+	
Süresi yeterlidir	1,79	2,64	+	
Kulüplerin ve öğrenci temsilciliğinin çalışmaları olumludur	1,86	2,53	+	

Tablo 5'te de görüleceği üzere, bölümde kalite geliştirme odaklı yapılan çalışmalar öğretim üyelerinin akademik performansına, lisans ders programının güncellenerek geliştirilmesine, paydaşlarla yapılan etkinliklere olumlu olarak yansımıştır.

TABLO 5. 2017 ve 2018 yılları Kalite hedefleri

PERFORMANS GÖSTERGESİ	ÖLÇÜ BİRİMİ	2017	2018
Öğretim elemanlarının diğer endeksli dergilerdeki bilimsel makale sayıları (SCI, SSCI, AHCI, SCI-Exp. Hariç)	ADET	28	25
Öğretim elemanlarının ulusal ve uluslararası kitap sayıları	ADET	1	2
Öğretim elemanlarının ulusal ve uluslararası kitap bölümü sayısı	ADET	41	37
Öğretim elemanlarının ulusal ve uluslararası konferans (kongre, konferans ve sempozyum) bildiri sayıları	ADET	104	96
Öğretim elemanlarının Web of Science (WoS) kapsamında yer alan atıf sayıları	ADET	30	34
Öğretim elemanlarının diğer endeks ve 11ery tabanlarında yer alan atıf sayıları (Web of Science (WoS) hariç)	ADET	339	370
Öğretim elemanlarının aldığı ulusal ve uluslararası bilim ödülü sayısı	ADET	8	5
Yurtdışında araştırma yapmak için görevlendirilen öğretim elemanı sayısı	SAYI	5	5
Akademik projelerde çalışan lisans öğrenci sayısı	ADET	6	7
Güncellenen ve geliştirilen lisans dersi sayısı	ADET	18	116
Eğitimde akredite olan program sayısı	ADET	2	2
Lisans ve lisansüstü seviyesinde girişimcilik, teknoloji yönetimi ve inovasyon yönetimi ders sayısı	ADET	7	7
Kamu, özel sektör, sivil toplum kuruluşlarında çalışan/çalışmış, alanında uzman kişilere verdirilen seminer ve ders sayısı	ADET	68	68
Paydaşlarla birlikte düzenlenen bilimsel, sosyal ve kültürel etkinlik sayısı	ADET	20	31
Etkinlik memnuniyet oranı (Paydaşlarla birlikte düzenlenen bilimsel, sosyal ve kültürel etkinlikler)	YÜZDE	100	100
Paydaşlarımızla birlikte düzenlenen eğitim sayısı	ADET	3	3

SONUÇ

Programın güçlü yönlerinin korunması ve geliştirilmesi, zayıf yönlerin güçlendirilmesi ve giderilmesi için hem akademik hem de yönetimsel bağlamlarda yoğun çaba harcanmaktadır. Programın güçlü yönlerinin kurumsal kimliğe dönüştürülmesi ve tüm akademik kadro tarafından genel anlayış haline getirilmesine yönelik çalışmalar, tüm katılımcılarla sürekli paylaşılarak sağlanmaya çalışılmaktadır.

Geliştirilen her program pek çok olumlu unsuru içinde barındırmakla birlikte, öngörülen veya öngörülemeyen olumsuzlukları da getirmektedir. Program uygulandıkça olumlu ve olumsuz çıkarımlar bir sonraki programa geri-besleme olarak girdi oluşturmaktadır. Bu geri besleme faaliyetleri eğitimin paydaşları üzerinde gerçekleştirilen anket çalışmalarının yanı sıra çeşitli toplantılarda (program yürütücüleri toplantıları, proje koordinatörleri toplantıları, bölüm kurulu, bölüm akademik kurulu gibi) ifade edilen çıkarımların bileşkesidir. Bu çaba ve anlayış YTÜ Mimarlık Bölümü'nün Kurumsal hedeflerinden "Bilgiye ulaşma yollarını öğrenen, kendisini sürekli geliştiren, çağın dinamiklerine uyabilen günümüz toplumunun değişen ihtiyaçlarına ve çevre koşullarına duyarlı, entelektüel bakış açısına sahip bireylerin yetiştirilebileceği çağdaş eğitim anlayışını ilke edinmek" ilkesi ile örtüşmektedir.

Pedagojik açıdan konuya yaklaşıldığında öğrenci-öğretim üyesi başarılarının ödüllendirilmesi, motivasyon ve sinerji yaratmada çok önemli bir unsurdur. Mevcut durumda motivasyon mekanizmaları daha çok manevi tatmin düzeyinde gerçekleşmektedir. Bu nedenle ödüllendirme mekanizmasının daha gelişmiş biçimlerinin mümkün olan en kısa zamanda hayata geçirilmesi[1] için üst yönetimin inisiyatifi gerekmektedir.

KAYNAKÇA

Nalçakan, H., Polatoğlu, Ç., "Türkiye'deki Ve Dünyadaki Mimarlık Eğitiminin Karşılaştırmalı Analizi İle Küreselleşmenin Mimarlık Eğitimine Etkisinin İrdelenmesi, YTÜ Mimarlık Fakültesi e-Dergisi-MEGARON, cilt 3 sayı 1, 2008, İstanbul, s.79-103.

Polatoğlu, Ç., Gencer, C.İ., Tuna Taygun, G., "Mimarlık Eğitiminde Formal ve Enformal Etkinliklerin Disiplinlerarası Etkileşime katkısı-YTÜ Örneği", 46. Mimarlık Okulları Bölüm Başkanları İletişim Grubu (MOBBİG) Toplantısı, Tema: Disiplinlerarası Etkileşim, Çukurova Üniversitesi, 4 Mayıs 2018.

Polatoğlu, Ç., Köksal Işıkkaya, A., Gençer, C. İ. (ed.), "Architecture Program Report for 2019 NAAB Visit for Substantial Equivalency: Visit Three", İstanbul, 2019.
Polatoğlu, Ç., Tuna Taygun, G., Gencer, C.İ., "Yıldız Mimarlık'ta Eğitimi Yenileme Süreci", 49. Mimarlık Okulları Bölüm Başkanları İletişim Grubu (MOBBİG) Toplantısı, Tema: Eşik, başkent Üniversitesi, Kasım 2019.

Polatoğlu, Ç., Türkyılmaz Canbay Ç., Aytuğ, A., "Mimari Tasarım Eğitimi ve İlk Yıl Tasarım Eğitimi Üzerine Bir Değerlendirme ve Karşılaştırma", Editörler: Ö. Barkul ve A. Ayyıldız Potur, "Mimari Tasarım Eğitimi ve Yaratıcılık", s.79-88, YTÜ Basım Merkezi, ISBN: 978-975-461-472-5, İstanbul, 2011.

Ünver, R., Polatoğlu, Ç., Vural, S.M., "YTÜ Mimarlık Fakültesi, Mimarlık Bölümü'nde 4+1 Yapılanması üzerine Çalışmalar: Kavramsal Program Önerisi", XXVIII. Mimarlık Okulları Bölüm Başkanları İletişim Grubu (MOBBİG) Toplantısı, Trakya Üniversitesi, Edirne, 30 Nisan-1 Mayıs 2009.

Ünver, R., Polatoğlu, Ç., Vural, S.M., "Architectural Education in The Globalizing World; The Experience in YTU", Editors: B.Bolak Hisarlıgil, S. Lökçe, O.Turan, "MIMED Forum IV: Flexibility in Architectural Education", Cambridge Scholars Publishing (CSP), ISBN 1-4438-4265-6, 2013, pp.110-133.

Ünver, R., Polatoğlu, Ç., Vural, M. S., "YTÜ Mimarlık Fakültesi Mimarlık Bölümü, 2008-2009 Eğitim Öğretim Yılı MİAK Değerlendirme Raporu", İstanbul, 11 OCAK 2010.

YTÜ Mimarlık Bölüm Başkanlığı, "YTÜ Mimarlık Fakültesi Mimarlık Bölümü, 2016-2017 Eğitim Öğretim Yılı MİAK Değerlendirme Raporu", İstanbul, 2017.