ULUSLARARASI
YÜKSEKÖĞRETİM KONGRESİ:
YENİ YÖNELİŞLER VE SORUNLAR

INTERNATIONAL
HIGHER EDUCATION CONGRESS:
NEW TRENDS AND ISSUES

ULUSLARARASI YÜKSEKÖĞRETİM KONGRESİ (UYK-2011)

INTERNATIONAL HIGHER EDUCATION CONGRESS

BİLDİRİ KİTABI

CİLT 3

T.C. Yükseköğretim Kurulu

ULUSLARARASI YÜKSEKÖĞRETİM KONGRESİ: YENİ YÖNELİŞLER VE SORUNLAR

INTERNATIONAL HIGHER EDUCATION CONGRESS: NEW TRENDS AND ISSUES

Uluslararası Yükseköğretim Kongresi

Yeni Yönelişler ve Sorunlar (UYK-2011)

27-29 Mayıs 2011, İstanbul

Bildiri Kitabı / Cilt 3

ULUSLARARASI
YÜKSEKÖĞRETİM KONGRESİ:
YENİ YÖNELİŞLER VE SORUNLAR

INTERNATIONAL
HIGHER EDUCATION CONGRESS:
NEW TRENDS AND ISSUES

T.C. Cumhurbaşkanı Sayın Abdullah Gül'ün Himayelerinde

ULUSLARARASI YÜKSEKÖĞRETİM KONGRESİ: YENİ YÖNELİŞLER VE SORUNLAR

Bildiri Kitabı / Cilt 3

Proceedings Book / Vol. 3

Editörler
Prof. Dr. Durmuş Günay, Prof. Dr. Ercan Öztemel

Yardımcı Editör
Prof. Dr. Salih Murat Akkın

Editör Kurulu
Prof. Dr. Hayrunnisa Bolay Belen
Prof. Dr. Muharrem Kılıç
Doç. Dr. Aslıhan Nasır
Doç. Dr. Süphan Nasır
Arş. Gör. Ahmet Çalık

T.C. Yükseköğretim Kurulu

Uluslararası Yükseköğretim Kongresi: Yeni Yönelişler ve Sorunlar (UYK-2011) **Bildiri Kitabı**

Editörler
Prof. Dr. Durmuş Günay / Yükseköğretim Kurulu
Prof. Dr. Ercan Öztemel / Marmara Üniversitesi

Yardımcı Editör
Prof. Dr. Salih Murat Akkın / İstanbul Üniversitesi

Editör Kurulu
Prof. Dr. Hayrunnisa Bolay Belen / Gazi Üniversitesi
Prof. Dr. Muharrem Kılıç / Akdeniz Üniversitesi
Doç. Dr. Aslıhan Nasır / Boğaziçi Üniversitesi
Doç. Dr. Süphan Nasır / İstanbul Üniversitesi
Arş. Gör. Ahmet Çalık / Çukurova Üniversitesi

© 2012, T.C. Yükseköğretim Kurulu

Bu kitabın yayın hakları T.C. Yükseköğretim Kurulu'na aittir. 5846 Sayılı Fikir ve Sanat Eserleri Yasası uyarınca tamamı ya da bir bölümü, resim, tablo, şekil ve grafikler yazılı izin alınmaksızın elektronik ya da mekanik yöntemlerle kopya edilemez, çoğaltılamaz ve yayınlanamaz. Kaynak olarak gösterilmek koşuluyla alıntı yapılabilir.

Günay, Öztemel, Akkın, Bolay Belen, Kılıç, Nasır, Nasır, Çalık (Editörler)
Uluslararası Yükseköğretim Kongresi: Yeni Yönelişler ve Sorunlar (UYK-2011) Bildiri Kitabı
20 x 27 cm, 3 cilt (Takım p-ISBN 978-975-7912-39-2)
Cilt 1: XX + 702 + i-viii sayfa (p-ISBN 978-975-7912-40-8)
Cilt 2: XX + 926 + i-viii sayfa (p-ISBN 978-975-7912-41-5)
Cilt 3: XX + 906 + i-viii sayfa (p-ISBN 978-975-7912-42-2)

Web Editörü / Arş. Gör. Ahmet Çalık
Kapak ve Logo Tasarımı / Tolga Erbay
Yayın Koordinatörü / İlknur Demirel
Tasarım ve Sayfa Düzeni / Nurgül Özcan

Önemli Uyarı
Bu kitabın içeriğinde yer alan ve yazarlarının güncel bilgi düzeyi çerçevesinde bilimsel zeminde oluşturdukları metinlerde sunulan görüşler sahiplerine aittir ve yayımcı, telif hakkı sahibi ya da sponsor için bağlayıcı değildir. Kitapta adı geçen ticari markalar bilgilendirme dışında bir amaçla sunulmamaktadır. Kullanıcıların ilgili üreticilerin ürün bilgi ya da kullanıcı kılavuzlarına bakmaları, şüpheli durumlarda bir uzmana danışmaları önerilir. Editör ekibi, kitabı oluşturan metinlerin hatasız basılması için özen göstermişlerdir. Bununla birlikte, olası hataların yayımcıya bildirilmesi rica olunur.

deomed®

Baskı Hazırlığı / Deomed Yayıncılık
Acıbadem Cad. İsmail Hakkı Bey Sok. Pehlivanoğlu İş Merkezi
No: 7 Kat: 1 Kadıköy 34718 İstanbul
Tel: (0216) 414 83 43 (pbx) Faks: (0216) 414 83 42
www.deomed.com / e-posta: medya@deomed.com
Sertifika no: 17821
Asit içermeyen kağıda basılmıştır.
Baskı / Has Matbaacılık (0212) 629 02 49
Cilt / Güven Mücellit (0212) 518 10 64

Bu kitabın açık erişim elektronik sürümü:
www.uyk2011.org
doi:10.2399/uyk2011
e-ISBN 978-975-7912-43-9

İçindekiler

Cilt 1

Önsöz 1

Preface 3

Bölüm I — Kongre Programı 5

Kongre Bilim Kurulu 9
Kongre Hakem Kurulu 11
Kongre Konu Başlıkları 17
Bilimsel Programı 21

Bölüm II — Protokol Konuşmaları ve Kongre Deklarasyonu 37

Kongre Koordinatörü'nün Açılış Konuşması 39
Kongre Başkanı'nın Açılış Konuşması 41
Sayın Cumhurbaşkanı'nın Açılış Konuşması 45
Kongre Koordinatörü'nün Kapanış Konuşması 51
Uluslararası Yükseköğretim Kongresi Deklarasyonu 53

Bölüm III — Panel Konuşmaları 55

Panel I: Yaşam Boyu Öğrenimin Toplum Üzerindeki Etkisi 57
The Impact of Life-Long Learning on Society
Moderatör: Ömer Demir
Katılımcılar: Lerzan Özkale, Atilla Silkü, Haluk Soran

Panel II: Dünya Çapındaki Üniversite Nitelikleri ve Türk Üniversiteleri 75
World Class University Qualifications and Turkish Universities
Moderatör: Durmuş Günay
Katılımcılar: Yücel Altunbaşak, Abdullah Atalar, Ümran İnan, Hakan S. Orer

Panel III: Güncel Gelişmeler Işığında Yükseköğretimde Yasal Düzenlemeler 91
Legal Regulations in Higher Education Under Current Trends and Developments
Moderatör: M. A. Yekta Saraç
Katılımcılar: Sami Güçlü, Mehmet Tekelioğlu, İzzet Özgenç

Bölüm IV — Davetli Oturum Konuşmacıları 103

The Challenge of Establishing World-Class Research Universities in Developing Countries 105
Jamil Salmi

Developing Innovative and Entrepreneurial Behaviour of Universities Through Introducing Disciplines, Specialities, Chairs, and Institutes of Entrepreneurship 117
Kiril Todorov

Innovative Universities: When, Why and How? 125
Daniel Resnick

Dünya Dinamikleri, Eğitim, Araştırma, Bilim ve Karar Sistemleri Etkileşimi 132
Orhan Güvenen

Financing of Higher Education: Traditional versus Modern Approaches 142
Jandhyala B. G. Tilak

Enterpreneurship Education – Status Quo and Prospective Developments 151
Andreas Kuckertz

The Need for Transdisciplinarity in Higher Education 158
Basarab Nicolescu

University Leadership: Bringing Technology-Enabled Education to Learners of All Ages 162
Richard C. Larson, M. Elizabeth Murray

Knowledge and Power: The New Politics of Higher Education 170
Hans N. Weiler

Sanayi Öncesi Bir İmparatorluğun Modernite Projesinin Etkisi Altında Dönüşürken Yükseköğretimi Yeniden Kurumsallaştırmasının Öyküsü 183
İlhan Tekeli

Yükseköğretimin Finansmanına İlişin Bir Model Önerisi 198
Yücel Altunbaşak

Bölüm V — Davetli Konuşmacılar 203

Araştırma Üniversitesinin Temel Özellikleri 205
Abdullah Atalar

Araştırma Nasıl Yapılır ve Yaptırılır? 211
Zekâi Şen

Research on Internationalisation in Higher Education 231
Barbara M. Kehm

The Roles of Higher Education Institutions in Networked Knowledge Societies 240
Jussi Välimaa

The Future of Research Universities and a New Paradigm 251
Atakan Peker

Strategic Usage of Higher Education Information in a Global Age 256
Akiyoshi Yonezewa

The Idea of the University in the Twenty-First Century: Where's the Imagination? 261
Ronalt Barnett

Technology Enabled Open Education for Innovative Universities 269
Vijay Kumar

A Magic Triangle for Technological Success: University-Government-Industry 273
İbrahim Dinçer

The Role of Higher Education in the Context of Lifelong Learning 283
Barbara Kelly

Prospects of University - Government Sector R&D Interaction 292
Bekir Sami Yılbaş, T. Ayar, A. Z. Şahin

Riyadh Statement on World Class University System 298
Salim Al-Malik

Bölüm VI — Yükseköğretim Felsefesi 301

Neoliberal Eğitim Politikalarının Üniversitelerin İtibarı Açısından Doğurabileceği Riskler 303
Nilgün Dağ, Sümeyra Demirbüken, Eda Atatekin

A Philosophical Framework for Curriculum Planning; Some Islamic Thought Implications 309
Ali Asghar Khandan, Mahdi Sanaei

A Model for the Implementation of Patient-Oriented Pharmacy Education: Clinical Pharmacy and Pharmaceutical Care Courses 317
Fikret Vehbi Izzettin

A Pioneering Endeavour Towards Effective Higher Maritime Education: Problem-Based Learning at Dokuz Eylül University Maritime Faculty 324
Mustafa Kalkan, D. Ali Deveci, A. Güldem Cerit, Yusuf Zorba, Ender Asyalı

Avrupa Birliği Sürecinde Türkiye'de Yükseköğretim 332
Neşet Toku

Bilim Etiğine Aykırı Davranışlar ve Yaptırımlar: Sosyal ve Beşeri Bilimler İçin Bir Çerçeve Önerisi 338
Mehmet Ünal, Metin Toprak, Veysel Başpınar

Cultural Heritage Education: Multidiciplinary Approach 347
Yonca Kösebay Erkan, E. Füsun Alioğlu

Leading University by Managing Paradoxes 353
Robert Biloslavo

Meslek Kültürü ve Etiği 361
Günseli Naymansoy

Ortalama İnsanlardan Ortalama Üstü Fikirler Yaratma: Üniversitede World Cafe Reformu 367
Orhan Adıgüzel, Umut Can Öztürk

Türkiye'de Sosyal Bilim Algısının Negatifliği ve Üniversitenin Misyonu Üzerine 375
Ali Esgin, Fatih Arslan

Sultan III. Selim'in Mühendishane Kanunnamesi ve Mühendishanenin Hocaları 387
Osman Özkul

The Evolution and Transformation of Higher Education: A Content Analysis of Articles Published in Journal of Higher Education 395
Süphan Nasır, Zehra Binnur Avunduk

Geleceğin Üniversitesinde Kayıp Sütunun Araştırılmasına Doğru 404
Harun Taşkın, Abdulkadir Hızıroğlu, Halil İbrahim Cebeci

Türkiye'deki Medya ve İletişim Öğretiminde Teori ve Pratik Dengesi 413
Fahrettin Altun

Üniversitenin Güncel ve Geleneksel Sorunlarının Tespit ve Çözümüne Türk Eğitim Tarihinin Tecrübeleri (Akademisyen Anıları) Işığından Bakmak 423
Mustafa Gündüz

Values, Tools and Skills for Leaders in Higher Education: Are We Learning to Lead Differently for Sustainable Development? 431
Zeynep Hale Öner

Yükseköğrenimde İnsani Bilimlerin Yeri ve İşlevi: Nussbaum 438
Hatice Nur Erkızan

Yükseköğretim ile İlgili Görüş, İlke ve Hedefler 444
Faruk Yalçın Uğurlu

Yükseköğretimde Eğitim Öncelikli Alternatif Yaklaşım 453
Zeynep Delen, Ertuğrul Eriş

Yükseköğretimde Temel Bir Sorun Olarak Yönetsel Özerklik ve Bilimsel Özgürlük Üzerine Bir Tartışma 459
Ahmet Özer

Bölüm VII — Küreselleşme ve Uluslararasılaşma 469

2009–2011 Dönemi Türkiye Bologna Uzmanları Ulusal Takım Projesi Çalışmalarının Üniversiteler Üzerine Etkinliğinin Analizi 471
Fahri Yavuz, Mustafa Terin

Bologna Süreci Kapsamında Sakarya Üniversitesi Örneği Eğitim Öğretim Programlarını Güncelleme Rehberi 478
Mehmet Durman, Muzaffer Elmas, Ali Osman Kurt, Nesrin Kenar

Nevşehir Üniversitesi Örneğinde Avrupa Kredi Transfer ve Biriktirme Sistemi (AKTS) Uygulamaları 483
Filiz Kılıç

Educational Technology Eroding Borders – Collaborative Higher Education Programs Between Izmir Economic University and Suny Fredonia 488
Khalid J. Siddiqui, Turhan Tunalı

Eğitim Fakültesinde ERASMUS Öğrencilerinin Beklentileri ve Deneyimleri 496
Orhan Kumral, Abdurrahman Şahin

Erasmus Çerçevesinde Yurtdışına Giden Öğretim Elemanı ve Öğrencilerin Kurum Kültürüne İlişkin Görüşlerinin Belirlenmesi 504
Tuba Yavaş, Canan Demir, Murat Polat

Erasmus Programı'nın Türkiye Üniversiteleri'ne ve Üniversite Öğrencilerine Etkileri 512
Uğur Tekin

External Dynamics for Internationalization of Higher Education in Turkey 520
Mete Gündoğan, B. Gültekin Çetiner, M. Kutluk Özgüven

Geçmişi İnceleyerek Geleceğe Yeni Bir Bakış 526
Lindita Xhanari (Latifi)

Higher Education Reform in Maghreb Countries: Challenge and Difficulties 530
Meziane Mohammed

Higher Education's Responsibility in a Growing Global Marketplace 539
Robert C. Schneider, Ferman Konukman

Integrating an Interdisciplinary Experience into Design Education 545
Theresa De Lobo

International Universities as Role Models for Internationalization of Higher Education in Turkey 552
B. Gültekin Çetiner, Mete Gündoğan, M. Kutluk Özgüven

Internationalization Through Mobility: The Middle East Technical University Case 559
Ayşegül Daloğlu, Betül Bulut Şahin

Internationalizing the Higher Education in Malaysia: Memorandum of Understanding 567
Saim Kayadibi

Küreselleşerek Değişen Dünyada Yükseköğretim Anlayışı 580
Ercan Tatlıdil, Esma Esgin Günder

Küreselleşme ve Üniversitede Değişim Paradigmaları 588
Halil İbrahim Ülker

Küreselleşme: Türk Yükseköğretimine Etkisi 593
Ali Rıza Erdem

Mobility in Higher Institution: The European Union and Turkey 602
Gönül Oğuz

Rekebetçi Üstünlük Sağlama Çabalarında Eğitim/Öğretim, Bilim/Teknoloji Göstergeleri: AB, Türkiye, ABD, Japonya Örnekleri 622
Sibel Mehter Aykın, Burhan Özkan, Muharrem Certel

Responding Towards Increasing International Student Enrolment in Malaysia 630
Mohd Ismail bin Abdul Aziz, Ho Chin Siong, Lee Chew Tin, Masputeriah Hamzah, Doria Abdullah

Küreselleşme Sürecinde Rus Yükseköğretimi 638
Oxana Manolova

The Analysis of the International Research on the Bologna Process 646
Özcan Konur

Transnational Education, Local Needs and International Recognition 652
Brian Robertson, Fiona Grant, Graeme Bowles

Türkiye'de Bologna Süreci Uygulamaları ve Yansımaları 659
İsmail Bircan, Halil İbrahim Ülker, İclal Şahin

Türkiye ve AB Ülkeleri Yükseköğretim Kurumlarının Kuruluş Amaçları Doğrultusunda Genel Amaç, Vizyon ve Misyonlarının Karşılaştırılması 667
Nezahat Güçlü, Nazife Karadağ

Uluslararası Standartlarda Türk Denizcilik Eğitim Modeli 676
M. Taner Albayrak, Süleyman Özkaynak

Uluslararasılaşma ve Türkiye'deki Üniversitelerin Uluslararasılaşma Anlayışları 682
Füsun Özerdem, Senem Demirkıran

Yeni Üniversiteler İçin Uluslararası Öğrenci Çekim Stratejisi: İstanbul Şehir Üniversitesi Tecrübesi 690
Vügar İmanov

Avrupa Birliği Eğitim Programlarının Azerbaycan'a Uygulamaları: Sorunlar ve Çözüm Önerileri (Erasmus Mundus Örneği) 697
Asiman Guliyev, Fariz Ahmadov, Fidan Mamedova

Toplu Yazar Dizini **i-viii**

Cilt 2

Bölüm VIII — Girişimci Eğitim, İnovasyon ve ARGE Stratejileri 703

An Analysis of the International Research on Higher Education 705
Özcan Konur

Creation and Development of Entrepreneurial Qualities of University Students 712
Kostadin Kolarov

Eczacılık Eğitimi ve Eczacılık Mesleğinde Nasıl Reform Yapabiliriz? 719
Fikriye Uras

Entrepreneurial Capacity of University Students, Bu Ali Sina University (Iran) 725
Heshmatollah Saadi

Entrepreneurial University Model: A Proposal for Turkey 732
Nihat Alayoğlu, Tuğba Karabulut

Entrepreneurship Education: Emerging Trends and Issues for Developing Countries 742
İqbal M. Khan

International Recognition of the Research on Higher Education Carried Out by Turkish Researchers 751
Özcan Konur

Methodological Problems of Entrepreneurship Education in Bulgarian Universities 758
Emil Papazov, Lyudmila Mihaylova

Mühendislik Öğreniminde Yenilikçiliğin İşlevi Üzerine Kuramsal Bir İnceleme 765
Burhan Çuhadaroğlu

The Role and Effect of Istanbul Technical University Maritime Faculty in Terms of New Trends in Maritime Higher Education 774
Nil Güler, Pelin Bolat

From a Disciplinary to a Transdisciplinary Vision of the University: A Space of Knowledge, Culture, Art, Spirituality and Life 782
Domingo Adame

Using Patent Based Education for Increasing Motivation and Innovation Capability of Students 789
Tarık Özkul

Üniversitelerde İnovatif Çalışmaların Gelişim Düzeyini Belirleyen Örgütsel Kültür Faktörleri ve Ahi Evran Üniversitesi Öğretim Elemanları Üzerinde Bir Araştırma 797
Kürşad Zorlu

Üniversitelerdeki Uygulama ve Araştırma Merkezleri: Genel Manzara, Modeller ve Sorunlar 805
Vügar İmanov

Yükseköğretimde İnovasyon 814
İsmail Benek, İsmail Yıldız

Yükseköğretimde Verilen Girişimcilik Eğitiminin Öğrencilerin Girişimcilik Eğilimine Etkisi: Teknik Program ve Sosyal Program Karşılaştırmalı Bir Araştırma 822
Öznur Bozkurt, Zeynep Aslan, Murat Göral

Yükseköğretim Kurumlarında Araştırma ve İnovasyon Kültürünün Oluşturulması 834
Ercan Öztemel

Bölüm IX — Yükseköğretimde Kalite Güvence Sistemi 843

Bolonya Sürecinde Kalite Güvencesi 845
İsmail Yıldız, Gürbüz Aksoy, İsmail Benek

A Case Study on the Processes of Academic Evaluation and Quality Improvement in Turkish Universities 856
Özcan Konur

Çağdaş Yükseköğretimde Yeterlilik Alanlarına Göre Yapısal Değişiklikler: Diş Hekimliği Eğitim Programında Temel Bilim - Klinik Bilim Entegrasyonu 862
Yegane Güven

Educational Service Quality Assessment in an Engineering Program in Turkey 869
Zeynep Ocak, Melek Başak

How Can Universities Quality Assure Independent Student Learning? 875
Evelyne Rugg

İnsan Kaynakları Açısından Kabiliyet Yönetiminin İncelenmesi ve Özel Hastanelerde Uygulama 881
Tamer Keçecioğlu, Ayşe Çiçek

Karmaşık Karar Süreçlerinde Nitel ve Nicel Faktörlerin Ortak Sentezi İçin Bir Yaklaşım: Üniversitelerde Akreditasyon Örneği 888
Müjgan Sağır Özdemir

Lisansüstü Derslerin Yükseköğretim Yeterlikler Çerçevesini Karşılama Düzeyi: Sakarya Üniversitesi Örneği 897
Özcan Erkan Akgün, İsmail Güleç, Mustafa Bayrakçı

Academic Impact versus Quantitative Academic Output: An Analysis of Turkey as a Whole and Top-Ranking Turkish Universities 905
Metin Tunç, Hamza Kandur

Türk Yükseköğretiminde Kurumsal Stratejiler Doğrultusunda Eylem Planlarının Uygulanmasında Ortaya Çıkan Engeller ve Stratejik Yönetim - Ankara Üniversitesi Örneği 913
Fatma Özmen, Duygu Arzu Akdemir

Öğretim Elemanı ve Ders Değerlendirme (ÖEDD) Anketlerine Verilen Puanların Bazı Değişkenlere Göre İncelenmesi 925
Nurdan Kalaycı, Orhan Çimen

Öğretim Elemanlarının Değerlendirme Sürecine İlişkin Algıları 935
M. Çağatay Özdemir, Galip Yüksel, Necati Cemaloğlu, Halük Ünsal

Sectoral Qualifications: A Framework Suggestion 944
Metin Toprak, Armağan Erdoğan, Ömer Açıkgöz

Türkiye Yükseköğretim Kurumları İçin Kalite Güvence Oluşumu Üzerine Model Önerisi 950
İbrahim Belenli, Durmuş Günay, Ercan Öztemel, Ali Demir, Funda Sivrikaya Şerifoğlu, Muzaffer Elmas, Resul Eryiğit, Orhan Aydın, Muharrem Kılıç

Türkiye Yükseköğretimi İçin Kalite Güvencesi Konusunda Stratejik Tercihler 957
Mahmut Özer, Bekir S. Gür, Talip Küçükcan

Türkiye'de Bireysel Akademik Performans Değerlendirmesine Yönelik Web Tabanlı Bir Uygulama 965
Ramazan Acun

Unique International Implementation of Quality Standards System in Maritime Education and Training Throughout the World and in Turkey 974
Osman Kamil Sağ

Üniversite Mezunlarının Alanlarında Asgari Yeterlilik Şartlarının Sağlanması 982
Osman Samsun

Yükseköğretimde Kalite? Sorun, Öğrenciler Anlatsın 989
Nurdan Kalaycı, Murat Alper Başaran, Yasemin Demirhan Yüksel

Üniversite Sıralama Sistemlerinin Anlattıkları ve Türkiye İçin Yeni Bir Sıralama Sistemi Gereksinimi 1003
Oğuzhan Alaşehir, Fatih Ömrüuzun, Nazife Baykal

Üniversite Sıralamaları: Özgün Bir Sınıflandırma/Sıralama Modeli 1010
Orhan Aydın

Yükseköğretim Kurumlarında Uygulanan Öğretim Elemanı ve Ders Değerlendirme Anketlerinin Değerlendirilmesi 1019
Nurdan Kalaycı, Orhan Çimen

Yükseköğretimde Kalite Güvencesi Açısından Muafiyet ve Meslekte Yeterlilik Sınavlarına Dair Öneriler 1031
Beşir Gözübenli

Yükseköğretimde Mesleki ve Yapısal Yeterliklere Akademisyen Seçimi ve Araştırma Ortamının Etkisi 1038
Mehmet Yaman

Kalite Güvencesi ve Kültür 1044
Tamer Gök

Yükseköğretim Kurumlarında Kalite Kültürünün Oluşturulması ve Devamlılığının Sağlanması: Uludağ Üniversitesi Tıp Fakültesi Örneği 1051
Elif Nur Alper

Yükseköğretimde Kalite Güvence Sisteminin Öğrenci Memnuniyeti Açısından Sürdürülebilirlik Değerlendirmesi: Meslek Yüksekokullarında ISO 9000 Kalite Yönetim Sistemi Uygulamaları Örneği 1063
Hasan Kürşat Güleş, Öner Kabasakal, Ömür Hakan Kuzu

Yükseköğretimde Kalite Güvenliği Yaklaşımları ve Avusturya Örneği 1072
Erhan Çalışkan

Yükseköğretimde Kalite ve Akreditasyon 1077
İsmail Altınöz

Yükseköğretimde Kaliteyi Artırmaya Yönelik Eğitim Fakülteleri İçin Karşılaştırmalı Bir Çalışma 1093
Özgül Keleş, Elif Bakar

Yükseköğretimde Liderlik 1099
Vehbi Çelik

Bölüm X — Yükseköğretim Finansmanı 1107

Gelişmiş Ülkeler Yükseköğretim Finansman Modelleri ve Türkiye İçin Model Öneriler 1109
Dilek Teker, Suat Teker

Higher Education in Turkey: Trends Towards Self Steering Public Universities 1120
Gözde Ünal, Ali Çoşkun

Kamu Ekonomisi Kapsamında Yarı Kamusal Hizmet Olarak Yükseköğretimde Dışsallıklar ve Türkiye'de Finansmanı Konusunda Optimizasyon Çözümlemeleri 1127
Özden Görücü

Higher Education Budgeting Reform: Towards Efficiency, Effectiveness and Economy 1135
Fadi Alkaraan, Alaeddin Jaba

The Analysis of the Research on the Financing of Higher Education 1142
Özcan Konur

Türkiye'de Özel Yükseköğretim Kurumlarının Kuruluşu ve Finansmanı 1148
İlhami Söyler, Süleyman Karataş

Türkiye'de Yükseköğretimin Finansmanı: Kriterler, Zorluklar ve Alternatif Stratejiler 1159
Aslı Günay

Türkiye'de Yükseköğretimin Finansmanında Yol Ayrımı: Etkin, Adil ve Cesur Adımlar 1170
M. Hanifi Aslan

Üniversite Performansı ve Devlet Finans Kaynaklarının Dağılımı 1183
Hasan Tosun

Yarı Kamusal Mal Olarak Yükseköğretimin Finansmanı ve Finansman Yöntemlerinin Algılanan Adalet Düzeyi: Sakarya Üniversitesi Paydaş Görüşleri 1191
Naci Tolga Saruç

Yükseköğretim Kurumlarına Ayrılan Finansmanın, Talep Kanalından (Demand-Side) Kullanımı: Dünyadaki Uygulamalar ve Türkiye Projeksiyonu 1201
H. Hüseyin Taşar

Yükseköğretimin Finansmanı ve Türkiye İçin Yükseköğretim Finansman Modeli Önerisi 1210
Haşim Akça

Yükseköğretim Finansmanında Ertelenmiş Maliyete Katılma Yöntemi: Öğrenci Kredileri 1219
Filiz Gölpek

Yükseköğretimin Finansmanında Alternatif Yaklaşımlar 1227
Celal Gülşen, Melek Akpınar

Bölüm XI — Üniversitelerin Yapılandırılması 1235

İlahiyat Fakültelerinde Bölümleşme İhtiyacı ve Gerekçeleri 1237
Adem Korukcu

1933'te Ne Oldu? 2011 Türkiye'sinden 'Son Devrim'in Çözümlemesi 1245
Ferhan Girgin Sağın

A Model Proposal for Restructuring of the Turkish Vocational Higher Education 1253
Meltem Özturan

Açıköğretimde Ölçme ve Değerlendirme: Problemler ve Öneriler 1263
Ayşen Bakioğlu, Ertuğ Can

Araştırma Görevlilerinin Kariyer Gelişimlerine Bölümlerindeki Destek Kültürünün Etkisi 1272
Ayşen Bakioğlu, Dilek Pekince

Araştırma Merkezlerinin Kurumsallaştırılması: Sakarya Üniversitesi Örneği 1281
Tuba Canvar Kahveci, Harun Taşkın, Berna Köksal

Avrupa Birliğinde Öğretmen Yetiştiren Yükseköğretim Kurumları ile Türkiye'de Öğretmen Yetiştiren Yükseköğretim Kurumlarının Karşılaştırmalı İncelemesi 1290
Ebru Kır, Elif Kır

Bilgi Yönetimi ve Aktarımı: Sorunlar ve Çözüm İçin Bir Model Önerisi 1301
Ensar Gül

Değişen ve Farklılaşan Eğitim İhtiyaçlarını Karşılamaya Yönelik Güncel Bir Müzik Öğretmeni Yetiştirme Modeli 1303
Salih Akkaş, Süleyman Cem Şaktanlı, Esra Dalkıran, Zeki Nacakcı, Alaattin Canbay

Dikey Geçiş Sistemi ve Mimarlık Eğitimi: Selçuk Üniversitesi Mimarlık Bölümü Örneği 1312
Mehmet Uysal

Distance Education in Turkey: Past - Present - Future 1325
Yavuz Samur, Ergün Akgün, Bilal Duman

Dump IT: Case for High Efficiency and Effectiveness for Turkish Universities by Gradual Centralisation of All Information Technology Functionalities 1331
M. Kutluk Özgüven, Mete Gündoğan, B. Gültekin Çetiner

Educational Technology Provides Across-Borders Degree Programs 1342
Khalid J. Siddiqui, Gurmukh Singh

Eğitim Fakülteleri İçin Özel Uygulama Okulları 1351
Şahin Oruç

Geleceğin Bilgi İşçilerini Doğru Seçmek: Araştırma Görevlisi Alım Süreci Örneği 1359
Şaban Esen, Orhan Bozkurt

Gelişen ve Değişen Üniversiteler ve Türkiye'de Yükseköğretimde Çevrim İçi Öğretimin Durumu 1365
Hatice Gökçe Bilgiç, Dilek Doğan, S. Sadi Seferoğlu

Güzel Sanatlar Alanında Çalışan Bazı Öğretim Görevlilerin Sanatta Yeterlik Eğitime Almalarına İlişkin Bir Öneri 1373
Kazım Artut

Hayat Boyu Öğrenmede Üniversite Faktörü: "Webderslik ile Akademik Etki Projesi" Örneği 1380
Muammer Yaylalı, Hüseyin Özer, E. Muhsin Doğan, Ergün Aktürk, Hüseyin Daştan, Gürkan Çalmaşur, A. Fatih Aydemir

Higher Education in Agriculture and Related Fields in Turkey: Need for Restructuring Programs Considering Global Trends 1387
Uygun Aksoy, Selçuk Arslan, Mehmet Babaoğlu, Cengiz İkten, Vahap Katkat, Burhan Özkan, Nebahat Sarı, Sevilay Topçu, Servet Yalçın

Merkezi Laboratuvarların Araştırmadaki Önemi: İYTE-MAM Örneği 1394
Mustafa Güden, Sedat Akkurt, Ahmet Emin Eroğlu, Mustafa Muammer Demir

New Horizons for Interprofessional Education in Turkey 1399
Sezer Domaç, Ferda Dokuztuğ Üçsular

Open Educational Resources: Opportunities and Challenges for Turkish Higher Educational Institutions 1405
Engin Kurşun, Kürşat Çağıltay

Öğretim Elemanlarının Yönetsel Uygulamalara İlişkin Algıları ile İşdoyum Düzeyleri Arasındaki İlişki 1411
M. Çağatay Özdemir, Galip Yüksel, Necati Cemaloğlu, Halük Ünsal

Sakarya Üniversitesi Mühendislik Fakültesi Uzaktan (Karma) Eğitim Programlarının SWOT Analizi Yardımıyla Değerlendirilmesi 1420
Ümit Kocabıçak, Gültekin Çağıl, Neslihan Açıkgöz

Stakeholders' Perceptions on Distance Education Delivery Models in International Contexts 1430
W. James Jacob, Enes Gök, Ted D. Serrant

Standard Electronic Devices and Digital Boards for Special Purposes: Advanced Learning and Teaching in University Setting 1438
Fabio Bertarelli, Stefania Padoa, Giacomo Guaraldi, Elisabetta Genovese, Matteo Corradini

Sürdürülebilir Rekabet Üstünlüğü Sağlamada Kurumsal İtibar Yönetimi ve Yükseköğretimde Yapılandırılmasına Yönelik Bir Model Önerisi 1445
Mesut Öncel, Şerafettin Sevim

Tarihî Örneklerin Işığında Üniversitelerin Yeniden Yapılandırılması 1456
Güray Kırpık

The Development, Importance and Evaluation of Distance Education in Turkey: The Case of Istanbul University 1466
Mithat Zeki Dinçer, Füsun İstanbullu Dinçer, Zehra Binnur Avunduk

The Role of Academic Service Learning in Higher Education in 21st Century 1475
Ferman Konukman, Robert C. Schneider

Türkçe Öğretmeni Adaylarının Görüşlerine Göre Türkçe Eğitimi Lisans Programı 1480
Bülent Özkan, Namık Kemal Şahbaz

Türkiye'deki Üniversiteleşme Sürecine Stratejik Yaklaşım 1491
Yavuz Kahraman, Serkan Bayraktaroğlu

Ulusal Müzik Eğitimi Sisteminde Bütünleşme: Müzik Akademileri 1498
H. Seval Köse, Ayşe Meral Töreyin

Universities as Learning Organizations: Dumlupınar University Kütahya Vocational School Sample 1511
Ercan Taşkın, Bülent Ergani

Uzaktan Öğrenim ve İlahiyat Alanına Yansımaları: İlahiyat Lisans Tamamlama Programı (İLİTAM) 1520
Yıldız Kızılabdullah

Üniversite İçi Etkileşim İçin Bir Yöntem: "Kocaeli Üniversitesinin Gelecek Dört Yılı" Çalıştayı 1528
Şükrü Hatun, Ahmet Selamoğlu, Esat Harmancı, Gül Köksal, Safiye Başar, Doğa Başar Sarıipek, Alişan Burak Yaşar, Sezer Şener Komsuoğlu

Üniversite Öğretim Elemanı Yetiştirme Programında "Tolerans Eğitiminin" Yeri ve Önemi 1531
Ercümend Ersanlı, Abdullah Nuri Dicle

Üniversite Yöneticilerinin Yeterlikleri 1536
Erdal Toprakçı, Asuman Bilbay

Üniversitelerde Araştırma Düzeyini Doktora Eğitimi Belirlemektedir 1543
Hakan Sedat Orer

Üniversitelerde Bilimsel ve Yaratıcı Kültür Nasıl Oluşturulur? Kaynak Tabanlı Bir Model Önerisi ve Gerçekleştirme Koşulları 1548
Nurhan Papatya, Gürcan Papatya

Üniversitelerde Uygulama Laboratuvarları 1560
Faruk Yalçın Uğurlu

Üniversitelerde Yeni Bir Yönetişim Modeli 1567
Yunus Çengel

Yükseköğretimde Akademik Danışmanlık Sistemi ile Öğrenci Motivasyonu ve Bilinçlendirme 1576
Hasan Uğur

Yükseköğretimde Çift Anadal Programlarının Bütüncül Değerlendirilmesi: Örnek Bir Çalışma 1582
Elif Polat Hopcan, Sinan Hopcan, Tufan Adıgüzel

Yükseköğretimin Değişen Paradigması ve Eğitimde Üç "C" Yaklaşımı 1589
Mehmet Ali Gülpınar

Üniversite ve Öğretim Teknolojileri Destek Ofisi: Mevcut Durum ve Türkiye Üniversiteleri İçin Gerekliliği 1597
Kürşat Çağıltay

Üniversitelerde Değişim ve Yeni Gerçeklik 1604
Fevzi Yılmaz, Hüseyin Cömert

Üniversitelerin Yapılanmasında Mesleki Kriterler 1613
M. Taner Albayrak, Mahmut Celal Barla, Zehra Akdeniz

Hesap Verme Yükümlülüğüne Dayalı Özerk Üniversite Yönetimi 1619
Fatma Özmen, Cemal Aküzüm, Leyla Aküzüm

Toplu Yazar Dizini **i-viii**

Cilt 3

Bölüm XII — Ortaöğretimden Yükseköğretime Geçiş 1629

Bir Dönemin Anatomisi: Yükseköğretime Girişte Uygulanan Yüksek Katsayılı AOBP Sistemi, Ek Puan Uygulaması ve Sınavsız Geçişin Öğrenci Profilleri Üzerindeki Etkileri 1631
Abdullah Çavuşoğlu, Ömer Açıkgöz

Computerized Adaptive Testing Administration for Entrance to Higher Education Programs 1641
İlker Kalender

Effects of Higher Education Entrance Exam on the Engineering Programs 1647
L. Berrin Erbay

Determinants of University Choice in Turkey 1651
Attila Sezgin, Ayla Oğuş Binatlı

Farklı Yöntemlerle Hesaplanan Test Puanlarının Uygunluk Geçerliği Kapsamında İncelenmesi 1658
Halil Yurdugül, Hakan Atılgan

Mimarlık Eğitimi Kapsamında Ortaöğretimden Yükseköğretime Geçiş İçin Öneriler 1667
İbrahim Bakır, Kemal Reha Kavas, Hacer Mutlu Danacı

Ortaöğretimden Yükseköğrenime Geçişte Bilinçli Tercih Sorunu: Mimarlık Örneği 1675
Deniz Güney, Meltem Vatan

Ortaöğretimden Yükseköğretime Geçişte Özel Yetenek Sınavları ve Kullanılan Puan/Katsayıların Yerleştirmeye Etkisi 1685
Ahmet Serkan Ece

Sanat Eğitimi Veren Yükseköğretim Kurumlarında Uygulanan Yetenek Sınavında Sözlü Mülakat Aşamasının Yeri ve Önemi 1694
Mehmet Emin Kahraman

Türkiye'de Ortaöğretim Kurumları Okuyan Yabancı Uyruklu Öğrencilerin Yükseköğretime Geçiş Problemleri 1700
Mutlu Öner, Alpaslan İnce, Muammer Özbebit, Mete Sipahioğlu

Üniversitelere Giriş Sisteminin Beceri Odaklı Olarak Yeniden Düzenlenmesi 1710
Yunus Çengel

Yükseköğretime Geçiş ve Lisans Yerleştirme Sınavları İçin Puanlama Önerileri 1715
Ali Baykal

Yükseköğretime Geçişte Tercih Kriterlerinin Önceliklendirilmesinin Karşılaştırmalı Analizi 1724
M. Batuhan Ayhan, Faruk Atsay

Yükseköğretime Sınavsız Geçiş Uygulaması ve Yükseköğretim Sisteminde Yarattığı Olumsuz Sonuçlar: Pamukkale Üniversitesi Örneği 1732
Oğuz Karadeniz, Kenan Karagül, Nigar Karagül, Murat Doğan

Bölüm XIII — Vakıf ve Özel Üniversiteler 1741

Azerbaycan Yükseköğretiminde Özel Üniversitelerin Yeri ve Rolü 1743
Ahmed Valiyev

Challenges Facing Higher Education Sector in North Cyprus 1746
Mehmet Altınay, Cahit Ezel

Qafqaz Üniversitesi Örneğinde Azerbaycan Yükseköğretimin Değerlendirilmesi 1755
Cihan Bulut, Şahin Durmaz

The Factors Affecting Beand Creation in Higher Education: An Investigation 1764
Gonca Aslan, Orhan İçöz

The International Research Performance and Ranking of the Foundation Universities in Turkey 1775
Özcan Konur

Vakıf Üniversiteleri ve Personelinin Hukuki Statüsü ile Vakıf Tüzel Kişiliği Kaybı Durumunda Personele Yönelik Düzenleme Önerisi 1783
Serkan Çınarlı, Refik Kiraz

Vakıf Üniversitelerinde Sorunlar, Çözüm ve Model Önerileri: Hukuk Fakülteleri Örneklemesi 1790
Pervin Somer

Vakıf Üniversitelerinde Yeniden Yapılanma 1796
Kadriye Huysal, Ali Sait Sevgener, Doğan Özpınar

Bölüm XIV — Yükseköğretim ve Öğrenci 1805

Challenges and Opportunities for Sustainability: An Exploratory Quantitative Research Among Engineering and Social Sciences Students in a Private University in Istanbul 1807
Zeynep Hale Öner, Füsun Ülengin, Burç Ülengin

Academic Mobility in the Dialogue of Cultures and Sport Education in Bashkortostan 1814
Leyla R. Munirova

Active Learning in Engineering Education: Turkish Air Force Academy Case 1819
Mustafa Er

Açık Ders Malzemelerinin Yükseköğretim Öğrencilerinin Akademik Başarılarına Etkisinin Deneysel Olarak İncelenmesi 1827
Fehmi Soner Mazlum, Adnan Tepecik

An Investigation on the Impact and Outcome of Studying Abroad on UTM Students' Career Development 1833
Mohd Azraai Kassim, Mohd Ismail bin Abdul Aziz, Khairul Anuar bin Abdullah, Doria Abdullah, Dhinapriya Balachandran

Analyzing the Factors in the University Selection Based on AHP: A Case Study Among the Students of Marmara University 1839
Hüseyin Selçuk Kılıç, M. Batuhan Ayhan

Barınma Yerinin Üniversite Öğrencilerinin Kişisel ve Sosyal Gelişimi Üzerindeki Etkilerinin Odak Grup Görüşmesi ile İncelenmesi 1845
Erdal Arlı

Beklenti ve Sonuçlarıyla Farabi Değişim Programından Yansımalar 1850
Tuba Gökçek, Gönül Güneş

Çanakkale Meslek Yüksekokulu İktisadi İdari Programlar Bölümü Öğrencilerinin Kariyer Planlamaları Üzerine Bir Araştırma 1859
Hüseyin Erkul, Dilek Kekeç Morkoç, Cumhur Erdönmez

Çin Halk Cumhuriyetinde Yükseköğretim Sisteminin Reformu ve Gelişimi 1867
Sebahattin Balcı, Hugjiltu Wu

Çoklu Zeka Kuramına Göre Meslek Yüksek Okulu Öğrencilerinin İncelenmesi 1876
İsmail Yüce

E-Learning as a Key Element for Higher Education 1881
Tatyana Shopova

Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Öznel İyi Oluş ve Psikolojik İhtiyaçlarının İncelenmesi 1889
Rezzan Gündoğdu, Yasemin Yavuzer

Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Genel Kültür Derslerine Yönelik Görüşleri: Mersin Üniversitesi Örneği 1896
Mesut Yıldırım, Ayşe Eda Gündoğdu

Establishment of an International University Based on Sustainable Model with Green Campus Principles: Productive Campuses 1906
Mustafa Mahir Kutay, Barış Samir, Mete Gündoğan, B. Gültekin Çetiner, Vahit Bıçak

Future Engineering Education 1915
Banu Çalış, Merve Er

Global Policies and Practices on the Access to Higher Education by Students with Disabilities 1923
Özcan Konur

Kariyer Danışmanlığını Bir Sonraki Adıma Taşımak: Süreç Danışmanlığı Perspektifinde Kariyer Çapaları Kullanımı ve Bir Uygulama 1928
Hasan İbicioğlu, Orhan Adıgüzel, Umut Can Öztürk

Katılımcı Yönetim Modeli Olarak Üniversite Öğrenci Konseylerinin Değerlendirilmesi 1936
Ahmet Katılmış, Yaşar Kop, Hülya Çelik

Kent İçi Üniversitelerin Planlanmasında Dış Mekan Tasarımının Önemi: İstanbul Bahçeşehir Üniversitesi Örneği 1944
Yıldız Aksoy, Züleyha Gültekin Baytok

Lost in Translation or Strategic Learning? United Arab Emirates College Students' Beliefs and Views on Translation 1951
Negmeldin Alsheikh

Öğrenci Adaylarının Tercih Ettikleri Programlara Kayıt Yaptırmama Nedenleri ve Yeniden Yapılandırma: Pamukkale Üniversitesi Araştırması 1958
Mehmet Yılmaz, Oğuz Karadeniz

Öğrenci Konseyi Deneyimi ve Öğrenci Sorunlarının Değerlendirilmesi: Hacettepe Üniversitesi Örneği 1967
Uğur Sadioğlu

Öğrencilerin Üniversite Eğitiminden Beklentileri ve Tercih Ölçütlerine İlişkin Veri Madenciliği Uygulaması 1978
Mustafa Ağaoğlu, E. Serra Yurtkoru

Öğretmen Adayı Öğrencilerin İletişim Teknolojilerini Etik Kullanımlarının İncelenmesi 1986
Ömer Beyhan, Hayriye Sultan Tunç

Öğretmen Adaylarının Öğrenme Stillerinin; Cinsiyetlerine, Üniversitelerine, Alanlarına ve Mesleği Tercih Etme Sıralarına Göre İncelenmesi 1993
Sertel Altun, Deniz Canca

Sağlık Yüksekokulu Öğrencilerinin Yalnızlık Durumlarının Değerlendirilmesi: Sakarya Üniversitesi Örneği 2001
Dilek Aygin, Olcay Semiz, Sevin Altınkaynak

Sakarya Üniversitesi Sağlık Yüksekokulu Öğrencilerinin Memnuniyet Durumlarının Değerlendirilmesi 2007
Dilek Aygin, Olcay Semiz, Sevin Altınkaynak, Emel Sancaklı

Üniversite Öğrencilerinin Askerlik Süresine ve Askere Alma Yöntemlerine İlişkin Görüşleri 2014
Fatih Gürsul, İsmet Yiğitbaşı, Fatma Önay Koçoğlu

Student's Participation in Higher Education Institution's Bodies: Czech Experience 2022
Veronika Kudrová

Yükseköğretim Binalarının Mimari Yapısının İşbilimsel Açıdan Değerlendirilmesi 2029
Gülay Yedekci Arslan, Akın Marşap

Tıpta Uzmanlık Eğitiminin Eksikleri (Anket Erken Sonuçları) 2036
Ömer Karahan, Barış Sevinç, Mehmet Ali Eryılmaz, Ahmet Okuş, Ali Yavuz Karahan, Nergis Aksoy, Serden Ay, Said Bodur

Türkiye'de Üniversite Öğrencilerinin Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Hizmeti İhtiyacı 2044
Erkan Özhan

Üniversitelerin Araştırma Kalitesini Artırmak İçin Lisansüstü Öğrencilerin Ulusal Düzeyde Temsili Gereklidir 2050
Serkan Karaismailoğlu, Şenay Sarmasoğlu, Emre Meral, Erdal Çoşgun, Hakan Sedat Orer

Üniversite Öğrencilerinin Öğrenim Gördükleri Üniversiteyi Seçme Nedenleri ve Üniversitelerine Yükledikleri Roller 2055
Betül Balkar, Sevilay Şahin

Öğrenci Hemşirelere Göre Hemşirelik Eğitiminde Gözlenen Eksiklikler 2064
Nursan Çınar, İnsaf Altun, Dilek Köse

Yükseköğretimde Yaşam Boyu Öğrenme 2067
Yelkin Diker Coşkun, Melek Demirel

Üniversite Son Sınıf Öğrencilerinin Yaşam Boyu Öğrenme Davranışlarının Araştırılması 2076
Sultan Güçlü, Nalan Bostan

Yeni Üniversiteler Öğrencilerin Beklentilerini Ne Ölçüde Karşılıyor? Adıyaman Üniversitesi Örneği 2081
Suat Çapuk

Yükseköğretimde Öğrenci Araştırma Kulüpleri: İstanbul Üniversitesi Diş Hekimliği Fakültesinde 18 Yıllık Bir Deneyim 2090
Yegane Güven

Yükseköğretim Çerçevesinde Öğrenci Konseylerinin Fonksiyonalist-Çatışmacı Yaklaşımlar Açısından Değerlendirilmesi 2097
Metin Kılıç, Emre Öztürk

Yükseköğretim Kurumlarında Öğrenci Sadakati 2104
İbrahim Alper Köse

Yükseköğretim Kurumlarında Sürdürülebilir Kampüs Yol Haritası 2110
Özgül Keleş, Naim Uzun

Yükseköğretim Öğrenci Bilgi Sistemlerinin Problemleri 2118
Fulya Yalçın Aslay, Ahmet Baran, Yavuz Kılavuz

Yükseköğretim Programlarına Yerleştirilen Öğrencilerin Yaşadıkları Sorunlara Yönelik Nitel Bir Çalışma 2124
Murat Tuncer, Feyzi Kaysi

Duygusal Zekâ ve Öğrenci Odaklılığın Yaşam Tatmini ve Akademik Başarıya Etkisi 2133
Elif Boyraz, Sema Polatcı

Bölüm XV — Üniversite, Toplum, Endüstri ve İş Dünyası İlişkileri 2141

2006 Yılında Kurulan 15 Yeni Üniversitenin Akademik, Ekonomik ve Sosyo Kültürel Katkıları 2143
Funda Sivrikaya Şerifoğlu, Nigar Demircan Çakar, İlter Bekar

Ankara İlindeki Üniversite Teknoparklarının Analizi 2154
Hüseyin Kudak, Hakan Şentürk, F. Canan Çilingir

Bölgesel Kalkınmada Üniversite-Sanayi İşbirliği Stratejileri 2163
Süreyya Sakınç, Sibel Aybarç Bursalıoğlu

Critical Keys to Being Successful at Techno-Parks in Turkey 2170
Gamze Sart, Müzeyyen Sevinç

Employment Enhancing Integrative Graduate Education Model 2178
İsmail H. Genç, Emine Genç

Karabük Üniversitesi-Kardemir A.Ş. İşbirliği 2189
Durmuş Kaya, Mustafa Yaşar, Meral Topcu Sulak, Muharrem Eyidoğan, Erhan Sonverdi, Müge Cebeci Pelenk, Ayşegül Uslu

Knowledge and Technology Transfer from Universities to Industries: A Case Study Approach from the Built Environment Field 2195
Yusuf Arayıcı, Paul Coates, Lauri Koskela, Mike Kagioglou

Meslek Yüksek Okullarının Sorunlarına Yönelik Bir Model Önerisi 2203
Emine Demet Ekinci, Tuba Şahinoğlu, Gürkan Çalmaşur, Hüseyin Daştan

Social Engagement versus Academic Engagement: Controversy Today in U.S. Higher Education 2212
Neil Korostoff

Eğitim Fakültelerinde Topluma Hizmet Uygulamaları Dersinin Değerlendirilmesi 2217
Servet Özdemir

Türkiye'deki Üniversitelerde Yaşam Boyu Öğrenim 2225
Nilgün Ulutaşdemir, R. Selçuk Tabak, S. Erhan Deveci, Ebru Öztürk

Üniversite Eğitiminde Disiplinlerarası Çalışma ve Uygulama Eksikliğinin Oluşturduğu Sorunlar ile Çözüm Önerileri 2232
Deniz Güney

Üniversite-Sanayi İşbirliği: DTO-TÜDEV Modeli 2241
M. Taner Albayrak, Süleyman Özkaynak

Üniversite-Sanayi İşbirliği ve Kalkınma Stratejileri: Güney Kore ve Türkiye Karşılaştırması 2247
Özgür Sarı

Üniversite-Sanayi İşbirliğinde Yeni Bir Yaklaşım: 3 Kazan Modeli 2251
Ümit Kocabıçak, İsmail Çetintaş

Üniversite-Yerel Yönetim-Sanayi-Toplum İşbirliğiyle Meslek Yüksekokulları Kurulmasına İlişkin Bir Model 2256
Ayhan Şamandar, Funda Sivrikaya Şerifoğlu, Hakan Polat, Ercan Özgan, Serkan Subaşı, İlyas Temel Şafak

Üniversite-Endüstri Ortak Eğitim Geliştirme Sürecinde Gaziantep Üniversitesi (GAÜN), Naci Topçuoğlu Meslek Yüksekokulu (NTMYO) Örneği 2266
Mehmet Civan, Hasan Saçıkara

Üniversitelerde Sosyal Sermayeyi Artırmada Yöneticilerin Rolü Üzerine Nitel Bir Çalışma 2276
Abdurrahman Ekinci, M. Cevat Yıldırım

Üniversitelerin Bulundukları Bölgelere Sosyo-Ekonomik Etkileri 2285
Selman Yılmaz, Murat Şeker

Öğretim Üyelerinin Sanayi ile İşbirliği Yöntemleri: Ankara'daki Devlet Üniversitelerinde Bir Araştırma 2292
Aysun Çetin, Esra Erenler

Üniversite-Sektör İşbirliği Örneği: Anadolu Üniversitesi Porsuk Meslek Yüksekokulu'nda Makinistlik Eğitimi 2299
Meserret Nalçakan, Mehmet Ektaş

Yükseköğrenimde Bölgesel İşbirliklerinin Geliştirilmesine Yönelik Batı Karadeniz Üniversiteleri Birliği (BKÜB) Örneği 2308
Sezer Şener Komsuoğlu, Mahmut Özer, Muzaffer Elmas, Hayri Coşkun, Burhanettin Uysal, Funda Sivrikaya Şerifoğlu, Ramazan Kaplan

Yeni Teknolojilerin Üretiminde Üniversitelerimizin Offset Kullanımı 2312
Osman Samsun

Bölüm XVI — Diğer Konular 2319

A Multiagent Model for Distance Learning Process at Graduate Level in e-Engineering Management Program 2321
Ayten Yılmaz Yalçıner, Harun Taşkın, Fatih Keskinkılıç, Hasan Şahin

Arama "SWOT Analizi" Çalışması ile Durum Tespiti ve Senaryo Uygulaması ile Geleceğe Ait Öneriler 2329
Hüseyin Başlıgil, Yavuz Özdemir

Bir Grup Üniversite Öğrencisinin Kişisel Yönelimlerinin Değerlendirilmesi 2335
Nurgül Yavuzer, Berke Kırıkkanat

Effects of Social and Cultural Capital on College Students Success: The Case of First Generation College Students in Turkey 2343
Eyyup Esen, Erkan Hasan Atalmış

Maden Mühendisliği Eğitiminde Dünyadaki ve Türkiye'deki Değişimler 2359
Gülhan Özbayoğlu

Mentorship Model for Pre-Service Teacher Education 2365
Ayşe Kızıldağ

Meslek Yüksekokulların Sosyal Programlarına Kayıtlı Öğrencilerin Bilgi Teknolojilerine Yönelik Tutumları 2374
Emel Bahar, Ferudun Kaya, Yeşim Kalyon

Üniversite Öğrencilerinin Sağlıklı Yaşam Biçimi Davranışları 2384
Nursan Çınar, Dilek Köse, Funda Akduran, Kevser Özdemir, Sevin Altınkaynak

Öğretmen Adaylarına Sınıf Yönetim Becerisi Kazandırmada Gerçek Yaşam Problemlerinin Kullanılması 2390
Süleyman Avcı, Tuncay Akıncı, Makbule Soyer, Ayşen Bakioğlu

Professors Teaching Ethics: A Thematic Analysis (Case Study: Imam Sadiq University in Iran) 2398
Meisam Latifi, Hossein Khassaf Mofrad

The Bologna Process and an Interim Outlook on Turkish Higher Education: Views of Authorized People and Instructors on the Applications at Niğde University 2407
Buket Aslandağ Soylu, Tuğba Yanpar Yelken

The Educational Potential of Virtual Learning Communities at Higher Education Level 2414
Maria De Lurdes Martins

Tıp Eğitiminde Senaryolaştırılmış Problemler Kullanmak Duygusal ve Sosyal Problemleri Çözmemize Yarar mı? 2422
Nazan Karaoğlu, Yusuf Mıstık

Türkiye'deki Üniversite Kütüphaneleri: Mevcut Durum ve Gelecek 2426
Sami Çukadar, Gültekin Gürdal, Sönmez Çelik, Kerem Kahvecioğlu

Türkiye'de Yükseköğretimde Büyüme: Yakın Geçmişe Bakış ve Uzun Vadeli (2010-2050) Büyüme Projeksiyonları 2440
Yüksel Kavak

Ülkemizdeki Yüksek Din Öğretimi Programlarının Yerel ve Küresel Perspektiften İncelenmesi 2448
Emine Keskiner, Banu Gürer

Üniversitelerin Sıradüzeni ve Sıralama Ölçütlerinin Ağırlıkları 2458
Engin Savaş, Ali Baykal

Yükseköğretimde Eğitim Hizmetlerinin Pazarlanması: Bir Pilot Araştırma 2465
Hulisi Binbaşıoğlu

Disiplinlerarası Yeni Üniversite ve Türkiye'de Fen-Edebiyat Fakültesi Sorunsalı 2475
Hasan Şimşek, Özge Hacıfazlıoğlu

Lisansüstü Tez Sınavı ve Alternatif Ulusal Tez Merkezi 2485
İlhan Oğuz Akdemir

Üniversite Öğrencilerinin Şehir Çalışmaları Alanı Kavramlarına Yönelik Algılarının Belirlenmesi 2495
Nihal Ekin Erkan, Filiz Çakır Zeytinoğlu

Yükseköğretimin Küresel İnşası 2504
Durmuş Günay, Muharrem Kılıç

İşyerinde Üniversite Kavramının Öğretmen Eğitimine Uygulanması: Okulda Üniversite Modeli 2510
Mustafa Özcan

The Bologna Process and its Impact on Higher Education at Bosnia and Herzegovina: The Case of International University of Sarajevo 2520
Leman Figen Gül, Mehmet Murat Gül

Şehir-Üniversite Bütünleşmesinin Her İki Açıdan Değerlendirilmesi: Osmaniye - Osmaniye Korkut Ata Üniversitesi Örneği 2526
Aslı Sezgin, Orhan Büyükalaca, Aykut Gül

Toplu Yazar Dizini **i-viii**

ULUSLARARASI
YÜKSEKÖĞRETİM
KONGRESİ:
YENİ YÖNELİŞLER VE SORUNLAR
27-29 MAYIS 2011
İSTANBUL / TÜRKİYE

INTERNATIONAL
HIGHER EDUCATION
CONGRESS:
NEW TRENDS AND ISSUES
27-29 MAY 2011
İSTANBUL / TURKEY

Bölüm XII

ORTAÖĞRETİMDEN YÜKSEKÖĞRETİME GEÇİŞ

The Transition from High School Education to Higher Education

27 - 29
MAYIS
2011
İSTANBUL
TÜRKİYE

www.uyk2011.org

Uluslararası Yükseköğretim Kongresi: Yeni Yönelişler ve Sorunlar (UYK-2011)
27-29 Mayıs 2011, İstanbul; 3. Cilt / Bölüm XII / Sayfa 1631-1640

ULUSLARARASI YÜKSEKÖĞRETİM KONGRESİ: YENİ YÖNELİŞLER VE SORUNLAR
INTERNATIONAL HIGHER EDUCATION CONGRESS: NEW TRENDS AND ISSUES

Bir Dönemin Anatomisi: Yükseköğretime Girişte Uygulanan Yüksek Katsayılı AOBP Sistemi, Ek Puan Uygulaması ve Sınavsız Geçişin Öğrenci Profilleri Üzerindeki Etkileri

Abdullah Çavuşoğlu[1], Ömer Açıkgöz[2]
[1]Yıldırım Beyazıt Üniversitesi, Ankara, Türkiye
[2]Kırıkkale Üniversitesi, Ankara, Türkiye

Özet

Ülkemizde uygulanan yükseköğretime giriş sistemi zaman zaman çeşitli değişikliklere uğratılarak yükseköğretim programlarına öğrenci alımında daha iyi niteliklere sahip öğrencilerin ilgili programlara yerleştirilmesi hedeflenmiştir. Bu amaç bazen kasti, bazen de sonucu önceden kestirilemeyen keyfi uygulamalar sonucu hedeflenenden çok farklı profillerde öğrencilerin yükseköğretim programlarına kabul edilmeleri neticesini doğurmuştur. İlk olarak 1998 yılında kararı alınan ve ardından 1999 yılında uygulamaya konularak 2009 yılına kadar devam ettirilen, yükseköğretime giriş sınavının tek aşamalı ve AOBP puanlarının katsayılı olarak hesaplanması ile bazı alanlardaki ek puan uygulamasının etkileri bu çalışmada değerlendirilmiştir. Sınava girişte uygulanan bu sistemin endirekt etkilerinden bir tanesi ortaöğretimin de çarpık bir şekilde yapılaşmasına sebep olması ve sonuçta ortaöğretimdeki pek çok okul türünde yer alan heterojen öğrenci profillerinin giderek homojenleştiği ve sonuç olarak da iyi öğrencilerin belli okullarda yoğunlaşması ile bazı ortaöğretim kurumlarının mezunlarının yükseköğretimle ilgili gelecek potansiyellerinin nerdeyse sıfırlandığı bir durum ortaya çıkmıştır. Bunun kaçınılmaz bir sonucu olarak da ülkenin ihtiyaç duyduğu bazı alanlarda yetişmiş ve kalifiye eleman eksikliği ortaya çıkmıştır. Uygulamanın bir diğer dikkat çekici sonucu ise ilgili bazı yükseköğretim programlarından yetişenlerin profillerinde meydana gelen düşüştür. Söz konusu katsayı uygulamasının olumsuz etkilerini hafifletmek üzere 2002 yılında Yükseköğretim Kurulu kararı ile uygulamaya konulan ve Mesleki Teknik Eğitim Bölgelerinde (METEB) okuyan öğrencilerin sınavsız olarak alanlarındaki Meslek Yüksek Okullarına (MYO) geçmesini sağlayan yaklaşım ise, meslek yüksek okullarındaki öğrenci kalitesinin iyice düşmesine sebep olmuştur. Bu uygulama aynı zamanda MYO 'lara kabul edilen ve meslek lisesi orijinli olmayan öğrenciler ile meslek lise çıkışlı öğrencilerin aralarındaki seviye farkının gittikçe açılmasına sebep olmuş ve öğrencilere aynı müfredatı uygulama konusunda güçlükler ortaya çıkmıştır. Bu çalışma, 10 yıl boyunca uygulamada kalan ve 2010 yılında yükseköğretim kurulunun aldığı bir karar ile etkisi azaltılan katsayılı AOBP uygulaması, ek puan ve sınavsız geçiş uygulamalarının etkilerinin istatistiklere dayalı objektif bir değerlendirmesidir. On yıllık bir uygulamanın muhasebesi gelecek ile ilgili yapılan/yapılacak değişikliklere ışık tutacaktır.

Anahtar kelimeler: Katsayı, AOBP, sınavsız geçiş.

Giriş

Üniversitelere giriş ülkeden ülkeye değişiklik gösteren bir uygulama olmuştur. Bu ülkelerdeki üniversitelerdeki kontenjanlar ve buralara başvuran aday sayısının oluşturduğu arz-talep dengesi çerçevesinde kabul işlemleri gerçekleşmektedir. Diğer taraftan üniversitelere kabul için sadece arz talep dengesi gözetilmemektedir. Öğrencilerin belli bir kalite düzeyinin altında kalmaması için belli eşiklerin aşılması da gerekli olabilmektedir. Uluslar arası düzeyde üniversiteye kabul için farklı uygulamalar yapılabilmektedir. Bu çerçevede en çok bilinen sınav uygulamala-

rı arasında Amerikan orijinli SAT (Scholastic Aptitude Test), ACT (American College Testing) testler ile İngiltere orijinli ACT (American College Testing), Alman orijinli ABITUR ve çeşitli ülkelerde uygulamaları olan Bakalorya sınavları sayılabilir. Ülkemizde ise zaman zaman farklı biçimlerde isimlendirilse de ÖSYS sınavı olarak adlandırılan sınav üniversiteye geçişte ana yöntem olarak kullanılmaktadır. Bu sınavda da hem bir sıralama işlemi gerçekleşmekte ve hem de kaliteden ödün vermemek için belli barajlar öngörülmektedir. Örneğin 2010 ÖSYS sisteminde 100-500 puan aralığında (400 puan üzerinden değerlendirilen) yapılan değerlendirmede ön lisans için adaylardan 140 barajını aşmaları istenmekte (%10 başarı), diğer taraftan lisans programları içinse 180 puan barajının geçilmesi (%20 başarı) eşik değerleri olarak ortaya konmaktadır.

Ülkemizde gerek ortaöğretim yapılanması veya gerekse yükseköğretimdeki programların kategorileri, temelde halk arasında 'sayısalcı' olarak tabir edilen MF (Matematik-Fen), yine aynı şekilde 'sözelci' tabiri ile adlandırılan TS (Türkçe-Sosyal) ve son olarak 'eşit ağırlıkçı' olarak tanımlanan TM (Türkçe-Matematik) olarak tanımlanabilir. Bu kategoriler çerçevesinde yapılan sınav, temelde hedeflenen programın müfredatının aday tarafından başarılabilmesi için gerekli altyapının adayda bulunup bulunmadığını tespit etmeye de yaramaktadır. Dolayısıyla "ilgili kategorideki sınavlardaki başarım potansiyel olarak o programın takibinde de başarıyı getirecektir" varsayımı burada söz konusudur ve bu çok da yanlış olmayan bir yaklaşımdır. ÖSYM'nin ilk kurulduğu yıllar olan 1970'li yılların başından 1998'e kadar yapılan uygulamalarda ortaöğretimden gelen öğrenciler dilerlerse kendi ortaöğretim alanları (yani sözel, sayısal, eşit-ağırlık) ile birebir örtüşmeyen yükseköğretim programlarına sınavda başarılı olmak (sıralamada diğerlerinin önünde yer almak) kaydıyla yerleşebiliyorlardı. Bu sayede lise düzeyinde, örneğin sayısal alanından gelen başarısız bir öğrenci, yine liselerin sözel alanından gelip fakat matematik ve fen testlerinde kendisinden daha başarılı bir öğrencinin gerisinde kalarak MF alanında yerleşmek istediği bir kontenjanı sözel alandan gelen bu arkadaşına bırakabiliyordu. Hem sosyal ve hem de bilimsel anlamdaki bu 'eşitlikçi' yaklaşım yükseköğretim kurulunun 1998 yılında aldığı bir karar ile 1999 sınavında ortadan kaldırılmış ve hem üniversitelerdeki programlardaki öğrencilerin profillerini ve hem de ortaöğretim profillerini onarılması çok güç problemlerin kucağına itmiştir (ülkemizde tüm ortaöğretim yükseköğretime endeksli olarak yapılandığı için).

1999 yılına kadar yapılan uygulamalar özellikle mesleki ve teknik ortaöğretimdeki öğrencilerin gerek nitelik veya gerekse sayısal olarak artan bir eğilim içinde olmasını sağlamış ve mesleki ortaöğretim ile genel ortaöğretim oranlarının herhangi bir dış zorlama olmadan tamamen piyasa dengeleri içinde oluşmasını sağlamıştır. 1995-1998 yılları arasındaki rakamlar incelendiğinde meslek liselerinden yükseköğretime geçiş oldukça düşük olmasına rağmen (diğer lise türlerine nazaran), meslek lisesi ve genel lise öğrenci sayısı oranları %50-%50 düzeyinde rakamlara oturmuştur.

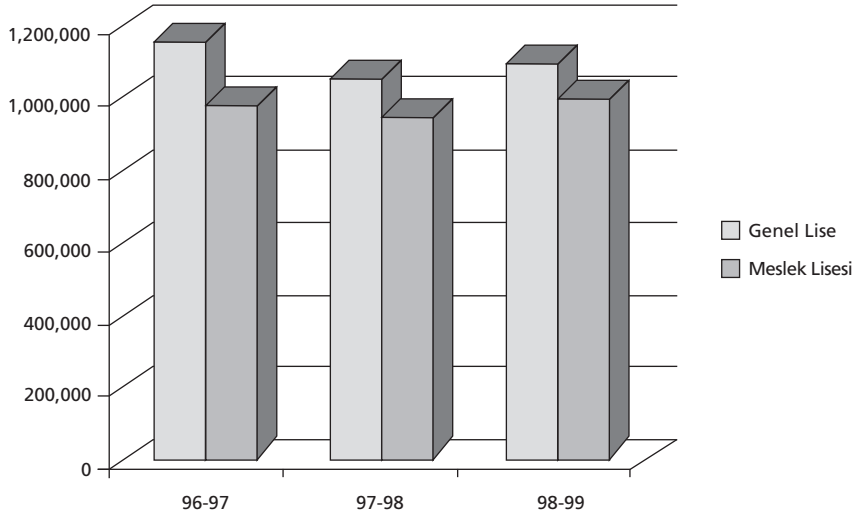
Yükseköğretim kurulu kararları ile ilk olarak 1999 yılında uygulanmaya başlayan ve 2002 yılında derinleştirilerek etkileri kalıcı hale getirilen üniversiteye yerleşmede AOBP bazlı puanlama sistemi önceden var olan 'sayısal', 'sözel', 'eşit ağırlık' ve 'dil' kategorilerine ilave olarak, mesleki ve teknik eğitim yükseköğretim programlarını 'sayısal_1', 'sözel_1', 'eşit ağırlık_1' şeklinde yapılandırarak ilave kategoriler oluşturulmuştur. AOBP puanları, mezun olunan ortaöğretim puanları temelinde oluşturulduğundan ve 'alan dışı' programlar söz konusu olduğunda aşılmaz puan farkları oluştuğundan dolayı yükseköğretime geçiş sınavının nesnelliği ortadan kalkmıştır. Bunun sonucu olarak da, mesleki ve teknik ortaöğretim ile genel ortaöğretim ile ilgili olarak tabii seyrinde oluşan rakamlar takip eden yıllarda dramatik değişiklikler göstermiştir. Bu çalışmada, takip eden bölümlerde, AOBP uygulamasından önce ortaöğretim sisteminin genel durumu irdelenecek ardından, 1999-2009 yılları arasında uygulanan AOBP tabanlı ÖSYS sistemi ve bunun etkilerinin örneklenen birkaç alandaki etkileri ortaya konacaktır. Takip eden bölümde ise, ortaya çıkan problemlere çare olarak düşünülen 'sınavsız geçiş' mekanizmasının nasıl bir ilave probleme dönüştüğü izah edilerek, sonuç ve tartışma kısmında 2010 yılından geçerli olmak üzere yapılan yeni ÖSYS düzenlemesi hakkındaki görüşlerimiz ortaya konacaktır.

1999 Öncesi Durum

Giriş bölümünde de izah edildiği üzere, 1998 yılında alınan ve 1999 yılında ilk defa uygulanan karar gelinceye kadar ortaöğretimde alan kavramı bulunmaktadır. Fakat, bu olgu yükseköğretime geçişte adaya bir avantaj veya dezavantaj sağlayan bir olgu değildir. Bu olgunun yükseköğretime geçişte etkili olmaya başlaması en başta mesleki ve teknik ortaöğretimi derinden etkilemiştir.

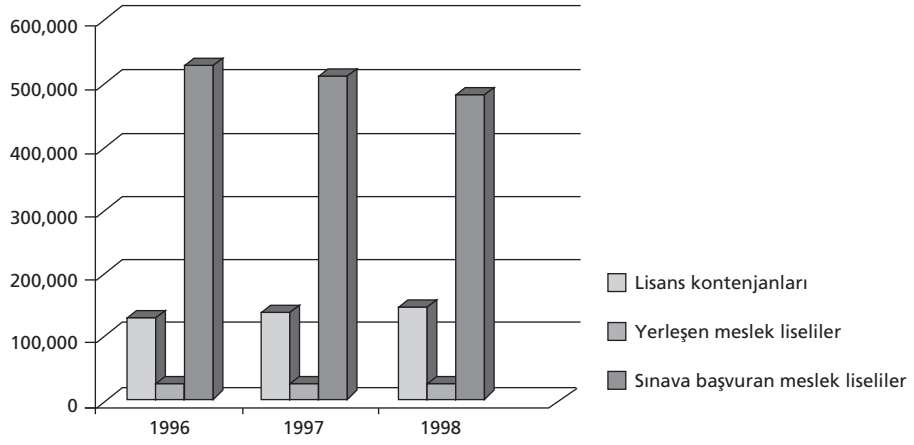
Ülkemizde Cumhuriyetin ilanının ardından teknik eleman ihtiyacını karşılamak üzere 1935'te ilk Sanat Mektepleri açılmıştır. Bu okullar için meslek dersleri öğretmenlerinin yetiştirilmesi ihtiyacı dolayı da Milli Eğitim Ba-

kanlığı tarafından 1937-1938 ders yılında Ankara'da üç yıl süreli eğitim yapan "Erkek Meslek Öğretmen Okulu" açılmıştır. Bu okullar daha sonraki süreçte evrilerek Teknik Eğitim Fakültelerine (TEF) dönüşmüştür. Esasında bu yaklaşımda (meslek liseleri ve mesleki öğretmen okulları) Alman ekolünün etkilerini görmek mümkündür. 12 eylül darbesinin ardından Yükseköğretim kurulunun kurulması mesleki eğitimde Amerikan ekolünün etkisinin görünür hale gelmesine sebep olmuş ve Meslek Yüksek Okulları (MYO) kurulmuştur. Bu okulların tabi-i öğrenci kaynağı durumda olan meslek liseleri ve genel liselerin öğrenci sayıları bakımından durumları (1996-1999) Şekil 1'de verilmiştir. Şekilden de görülebileceği üzere 2 kategorik grupta bulunan öğrenci sayıları birbirine oldukça yakındır.

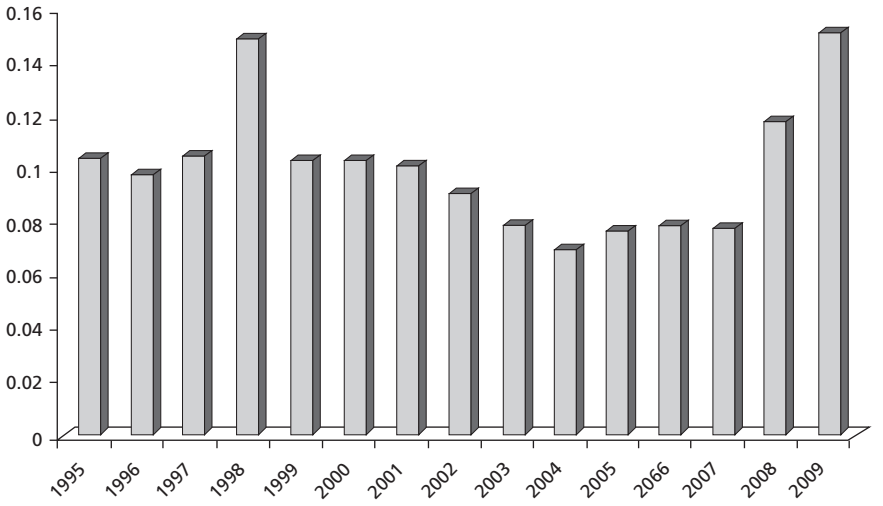


Şekil 1: Ortaöğretimdeki genel ve meslek lisesi öğrenci sayıları (1996-1999).

Meslek liselerinin yükseköğretime geçiş olgusu tartışılırken bunların yükseköğretime gitmemesi bağlamında ortaya atılan gerekçelerden bir tanesi, bu eğitimin genel lise eğitimine göre daha pahalı olması ve yükseköğretime geçiş dolayısıyla 'alan-dışı' programlara yönelmenin israfa yol açacağı söylemidir. Şekil 2 bu savın ne kadar tutarlı olduğunun bir göstergesidir. AOBP bazlı katsayı uygulamasından önceki 3 yılda sınava giren yaklaşık 1.5 milyon öğrencinin 1/3'ü meslek lisesi orijinlidir. Buna karşılık bu öğrenciler yine yaklaşık 130,000 olan lisans kontenjanlarının 25,000'nini doldurabilmişlerdir. Bu öğrencilerin kendi alanları sayılan TEF ve İlahiyat Fakülteleri gibi kontenjanlar da göz önüne alındığı zaman, diğer alanlardaki programlara yerleşme oranları son derece kısıtlı kalmıştır.



Şekil 2: ÖSS Sınavına giren ve lisans programlarına yerleşen ML öğrenci sayıları (1996-1998).



Şekil 3: Genel liselilerin ÖSS başarı yüzdeleri (1995-2009).

Bu dönemin en dikkat çekici tarafı ML öğrenci sayısının, lisans kontenjanlarına yerleşme oranlarının Genel Lise (GL) yerleşme oranlarına göre oldukça düşük olmasına rağmen artış eğiliminde olmasıdır. Bu toplumsal algının bir yansıması olarak değerlendirilebilir. Veliler öğrencilerin potansiyel olarak lisans programlarına gidebilme hakları saklı kalmak kaydıyla, düşük lisans yerleşme oranlarına aldırmadan çocuklarını bu okullara göndermektedir. Bu dönemde lise türleri arasında herhangi bir ayrışma söz konusu olmadığı için liselerin sınav başarısı oranları da kendi aralarında uçurum oluşturmayacak bir dengeye sahipti. Son yıllarda yapılan kontenjan artışları bir kenara bırakılacak olursa (2008 ve 2009 verileri) 1999 öncesi yerleşme başarısı GL mezunları için dahi mümkün olmamıştır. Bu da katsayı uygulaması sebebiyle okullar arasında oluşan hiyerarşik ayrışmanın bir sonucu olarak ortaya çıkan bir durumdur. Şekil 3'de 1999 öncesi ve sonrasında GL mezunlarının lisans programlarına yerleşmedeki başarı oranları yüzde olarak verilmiştir.

1999 Sonrası AOBP ve Katsayı Uygulaması

Yükseköğretim kurulunun 1998 yılında karar alarak 1999 yılında uygulamaya koyduğu tek oturumlu sınav ve katsayı uygulaması burada irdelenecektir. Bu karar çerçevesinde Ortaöğretim Başarı Puanları (OBP) katsayılarla çarpılarak yerleşme puanlarına eklenmeye başlanmıştır. Ardından, 2002 yılında yapılan ve katsayıyı derinleştiren yeni değerlerin kabul edilmesi (0.2-0.5 yerine 0.3-0.8) gerek lisans programlarına yerleşen öğrencilerin profillerini veya gerekse ortaöğretimin okul türleri ve öğrenci profilleri üzerindeki derin izleri ortaya konmaya çalışılacaktır.

Bilindiği gibi 1999 yılınca ÖSYS sınavı puan aralığı 100-300 olarak belirlenmişti. Ortaöğretim Başarı Puanının (OBP, 50-100 arası diploma puanlarından oluşuyordu) alanında 0.5 alanı dışında ise 0.2 katsayıları ile çarpılması sonucu alınabilecek en yüksek puan farkı 30 ile sınırlı kalıyordu. Bu miktar bazı öğrenciler için hala aşılabilir bir miktarı temsil ediyordu. Ardından 2002 yılında yapılan bir değişiklik bu oranı aşılamaz hale getirmiştir. Buna göre OBP'ler aşağıda izah edildiği gibi ağırlıklandırılarak hesaplanmaya başlanacaktı (ÖSYM, 2003).

> *"2003-ÖSS'de uygulanmasına başlanacak olan yöntem, ÖSS ortalaması yüksek olan okullardaki öğrencilerin AOBP'lerini önemli ölçüde artırmaktadır. Örneğin, bu uygulamada, ÖSS ortalaması en büyük olan okulda diploma notu en yüksek olan adayın AOBP'si 100, diploma notu en küçük olan adayın AOBP'si 94,445 olacaktır. Okulun ÖSS ortalaması düştükçe, diploma notu düşük olan öğrencinin alacağı AOBP de azalacak ve ÖSS ortalaması en düşük olan okulun en küçük diploma notuna sahip olan öğrencisinin AOBP'si 50 olacaktır. Bir başka deyişle, okulların en yüksek diploma notuna sahip olan öğrencilerin AOBP'leri arasında bir fark bulunmayacak, her okulda diploma notu en yüksek olan öğrencinin AOBP'si 100 olacaktır. Okulların ÖSS ortalamalarının diğerlerine göre düşük olması, okullardaki diploma notları düşük olan öğrencileri etkileyecek ve ÖSS ortalaması en düşük olan okuldaki en küçük diploma notuna sahip olan öğrencinin AOBP'si 50 olarak hesaplanacaktır. Bu durumda, bir ÖSS döneminde tüm öğrenciler arasında AOBP'si 50 olan sadece bir öğrenci bulunacaktır."*

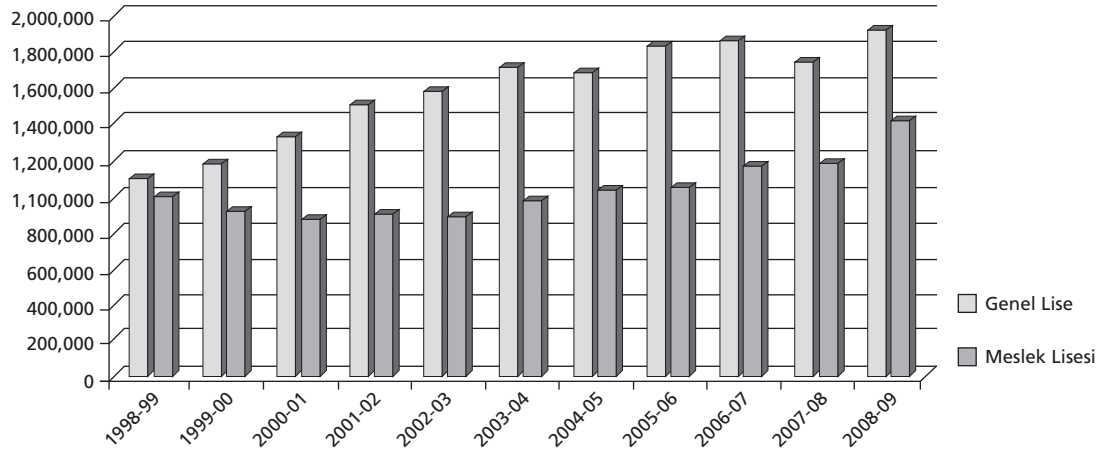
Başka bir deyişle, iyi okullarda kümelenen öğrenciler bunun karşılığını "karşılıksız ikramiye puanlarla" alabileceklerdi. Bu puanın miktarı ise (94.445-50)*0.8 olarak ortaya çıkmaktadır ki, toplamda 35 puan civarındaki (en yüksek) bu potansiyel farkın az gelişmiş bir yerde okuyan bir öğrenci tarafından kapatılması mümkün değildi. Buna karşılık bu yapılan işlem son derece antidemokratik bir biçimde aşağıdaki cümlelerle savunulabilmiştir (ÖSYM, 2003).

> *".....ortaöğretim başarı puanı, okullarda kazanılan bilgi düzeyinin ölçüsü olarak değil, öğrenme gücü ve çalışma alışkanlıkları ile ilgili bir ölçü olarak ÖSYS puanlarına katılmaktadır. Kuşkusuz fen ve anadolu liselerinde okuyan öğrenciler arasında da öğrenme gücü ve çalışma alışkanlıkları yönünden farklar vardır. Ancak, bu farklar öğrenciler seçilmiş olduğu için diğer liselerde olduğu kadar geniş değildir. Bir başka deyişle, çok yetenekli bir grup içinde diploma notu sıralamasına göre en sonda olmak, yetenek dağılımı normal olan liselerin diploma notu sıralamasına göre en sonda olmakla, öğrenme gücü ve çalışma alışkanlıkları açısından bakıldığında, bir değildir. Fen ve anadolu liseleri ile ilgili soruna bir çözüm aranırken bu hususun göz önünde tutulmasının yararlı olacağı düşünülmüştür."*

Bu düzenlemeler sayesinde ortaya çıkan manzara şu şekilde özetlenebilir: okul birincileri değerlendirme dışı bırakılacak olursa, tüm soruları cevaplayan bir öğrenci alanı dışında bir programı tercih ettiğinde en fazla 330 puana ulaşabilmekte ve bu miktarda istenilen programa yerleşmeyi imkansız kılmaktadır. Burada alan ve alan-dışı kavramlarını biraz irdelemek gerekmektedir. Bilindiği üzere liseler Milli eğitim temel yasasında da belirtildiği üzere "iyi bir birey" yetiştirmenin yanı sıra yükseköğretime hazırlık altyapısını oluşturmayı da ayrıca hedeflemektedir. Bu altyapı fen ve matematik ağırlıklı programlar için ilgili dersler olurken sosyal ağırlıklı programlar için Türkçe vb. derslerin ağırlıklı olarak ele alınmasının lise programlarında öncüllenmesi anlamına gelmektedir. Yoksa bu kavram, o alan ile ilgili dersleri ağırlıklı olarak görenlerin görmeyenlere oranla ilgili alandaki sınavda başarısız olsalar öne alınmaları sonucunu doğurmaz/doğurmamalıdır. Fakat ne yazık ki 1999 sonrası uygulama tam da bu sonucu doğuracak düzenlemeleri getirmiştir. Bu uygulama aşağıda da irdeleneceği üzere öncelikle ML öğrencileri açısından en dramatik etkileri yaratmıştır. Burada uygulamanın mesleki ve teknik ortaöğretime olan negatif etkileri OECD 2007 Türkiye raporunda dahi dile getirilmiştir (OECD, 2007).

Katsayı ve AOBP Uygulamasının Öğrenci Profilleri Üzerindeki Etkileri

Katsayı ve AOBP uygulamasının en dramatik etkilerinden bir tanesi ortaöğretim sistemi üzerinde olmuştur. Özellikle mesleki ve teknik eğitimimizin profili katsayı sonrası dramatik bir şekilde değişmiştir. Yukarıda verilen grafiklerdeki 1998 yılına ait veriden başlayarak takip eden 10 yıllık veriler ışığında mesleki ve teknik eğitim alanında gerek ortaöğretim veya gerekse yükseköğretime geçiş üzerindeki etkiler sayılarla irdelenmeye çalışılacaktır.

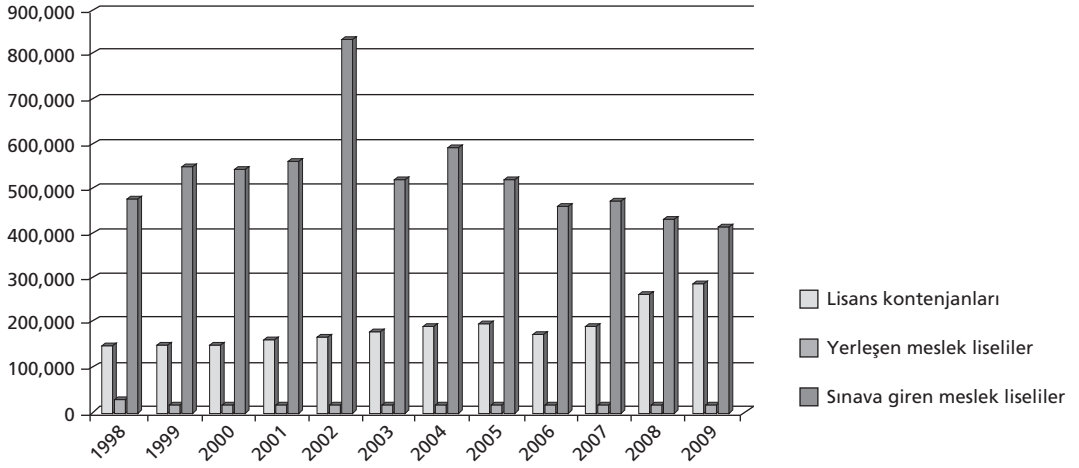


Şekil 4: 1998-2009 yıllarında ortaöğretimdeki genel ve meslek lisesi öğrenci sayıları.

Şekil 4'den de görülebileceği üzere uygulamanın başlatıldığı 1999 yılından hemen sonra mesleki ve teknik eğitime olan talep alabildiğince daralmıştır. Başlangıçta yaklaşık %50-%50 civarından olan öğrenci sayıları mesleki ve teknik ortaöğretim aleyhine %65-%35 oranlarına kadar gerilemiştir. 2009 yılında durumun düzeltileceği yö-

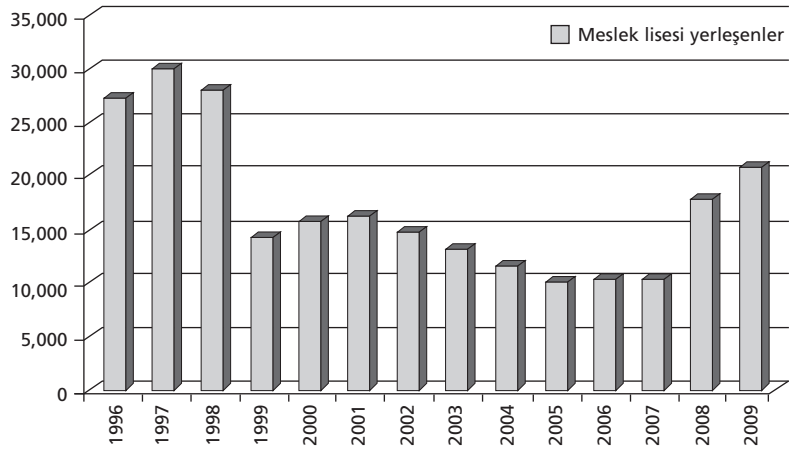
ndeki beklenti dahi bu negatif durumu kısmen de olsa düzeltebilmiştir. Mesleki ve teknik eğitim orijinli öğrencilerin gidebilecekleri alan kontenjanları da son derece kısıtlı hale getirildiğinden bu okullara giden öğrencilerin profilleri de diğer öğrencilere nazaran son derece düşük olmasına sebep olmuştur. Diğer bir deyişle ortaöğretimin en zayıf öğrencileri bu okullara yönelmiştir. Bu da orta ölçekli işletmelerin beklentilerinin karşılanamaması sonucunu doğurmuştur.

Katsayı uygulamasının başlatıldığı 1999 yılına kadar olan süreçte ÖSS sınavına başvuran meslek lisesi kaynaklı öğrencilerin sayısı Şekil 2'de verilen grafikte de görülebileceği üzere yaklaşık 500 bin civarındadır. Bu da ortalama olarak sınava giren yaklaşık 1,400,000 öğrencinin %36'sını oluşturmaktadır. Buna karşılık, lisans kontenjanları ise 130-150 bin civarında seyretmektedir. Meslek liseliler bu kontenjanların yine yaklaşık olarak 30,000 kadarını doldurmaktadır ki bu da sınava giren her 17 meslek liseliden 1 tanesinin lisans programlarına yerleşebildiğini göstermektedir. Buna karşılık genel liselilerden yaklaşık her 7.5 öğrenciden 1 tanesi lisans kontenjanlarına yerleşebilmekte idi. Buraya kadar aktarılmaya çalışılan veriler ışığında ortaya çıkan sonuç, eşit yarışma ortamlarında ortaya çıkan verilere göre genel liseden gelen öğrencilerin meslek liselilere nazaran yaklaşık 2.5 kat daha başarılı olduklarıdır. Bu durum aynı zamanda gerek genel liseyi tercih edenler veya gerekse meslek liselerini tercih edenler için sağlıklı bir durumun işaretçisidir. Bir taraftan, meslek liselerinden gelen başarılı ve kapasiteli öğrenciler lisans düzeyine taşınırken, diğer taraftan mesleki eğitime devam ederek teknisyen olan öğrencilerin profilleri ve kavrayış kapasiteleri açısından bir negatiflik söz konusu olmamaktadır.



Şekil 5: ÖSYS giren ve kazanan ML öğrenci sayıları ile toplam lisans kontenjanları (1998-2009).

Esasında katsayı ve AOBP uygulaması problemi yalnızca mesleki ve teknik ortaöğretim öğrenci sayısının ciddi bir biçimde azalması sonucunu doğurmamıştır. Katsayı uygulamasının bundan çok daha fazla zarar oluşturan sonuçları olmuştur. Katsayı uygulaması ile ilgili değerlendirmeler sürekli olarak İmam Hatip Liseleri bağlamında değerlendirilmiş diğer negatif etkiler kimi zaman farkına varmadan kimi zaman ise bilerek göz ardı edilmiştir. Şekil 5 aslında 98 sonrası süreçte olan biteni açık bir şekilde göstermektedir. İlk uygulamanın başlatıldığı 1999 yılından itibaren -bir önceki yılda yaklaşık 30,000 olan meslek liselilerin lisans programlarına yerleşme oranı- (toplam 130,000 'lik kontenjanın yaklaşık %23'ü) yaklaşık yarı yarıya azaltılarak 15 bin civarına düşürülmüştür (%6'sı). Burada bir taraftan daha düşük profile sahip öğrencilerin başarılarının düşmesi diğer taraftan da bu öğrencilerin gidebilecekleri lisans kontenjanlarının idare tarafından azaltılması ana sebep olarak görülebilir. Burada çarpıcı bir örnek verilecek olursa, İHL mezunlarının gidebildiği İlahiyat Fakültesi kontenjanları 1998 yılında 3,000 civarında iken, takip eden yıllarda bu kontenjanlar 800 rakamına kadar indirilmiştir. Meslek liseliler aleyhine başlatılan bu süreç üniversiteye yerleşebilenlerin sayısını dramatik olarak etkilemiş ve meslek liselilerin üniversitelerde bir yer bulabilmeleri imkansız hale getirilmiştir. Meslek liselilerin üniversite lisans kontenjanlarına yerleşme oranları şekil 5'de verilmiştir. Burada görülebileceği üzere bu öğrencileri yerleşebileceği kontenjanlar süreç içinde azaltılarak adeta bunlar üniversite yasaklısı durumuna düşürülmüşlerdir. Özellikle 2006-07-08 yıllarında bunların lisans kontenjanlarına yerleşebilme sayıları 10,000 civarına gerilemiştir. Bu durum net olarak Şekil 6'da görülmektedir.



Şekil 6: 1996-2009 yıllarında lisans kontenjanlarına yerleşen meslek liseliler.

Katsayı ve AOBP uygulamasının olumsuz yansımaları aşağıda özetlenmiştir:

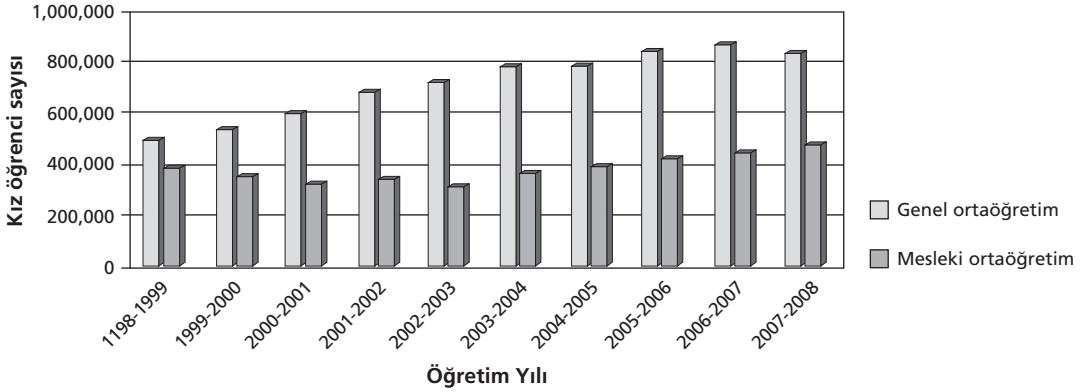
- Toplumsal beklentiler, arz/talep dengeleri vs sonucunda tabii bir şekilde ortaya çıkan ve 90'lı yılların sonuna doğru yaklaşık %50-%50 oranında oluşan meslek lisesi-genel lise dengesi bir daha asla tamir edilemeyecek düzeyde bozulmuştur,
- Katsayı uygulaması ile ilgili ortaya çıkan en dramatik sonuç, toplumdaki meslek lisesi algısının dip yapması ve bu okulların 'gidilebilecek en son adres' olarak algılanmaya başlamasıdır. Gerçekten de okullara sağlanan ve katsayı uygulamasının bir uzantısı olarak çalışarak olumsuz sonuçlara katkı sağlayan AOBP uygulamasından dolayı, ortaöğretimdeki okullar hiyerarşik bir yapıya bürünmüş ve avantajlı okullara yerleşebilmek öğrencilerin öncülleri arasına girmiş ve gittiğiniz ortaöğretim kurumu devam edebileceğiniz üniversitenin bir göstergesi haline getirilmiştir.
- Tüm üniversiteler, tüm lisans programları kabul edebilecekleri en iyi öğrencilerden daha kötü öğrencilere razı olmak zorunda kalmışlardır. Şöyle ki, katsayı yalnız meslek liselilerin önünü tıkamamış aynı zamanda diğer liselilerin eski tabirle 'sayısalcı', 'sözelci', 'eşit ağırlıkçı' olanlarının daha yüksek başarı göstermeleri halinde dahi kendilerinden farklı alanda yarışanların istedikleri programlara katsayı uygulaması yüzünden yerleşememeleridir.
- Önceden meslek liselerine giden öğrencilerin genelde başarılı olan öğrencileri de içeriyor olması, mezuniyet sonrasında üniversite beklentisinin gerçekleşmemesi durumunda bunların piyasaya atılmaları sonucunu doğuruyor ve sanayinin de beklentilerinin karşılanmasını sağlıyordu. Öğrenci sayılarının azalması ve profillerinin kötüleşmesi küçük ve ortaölçekli sanayicilerin istihdam ettiği meslek liselilerin artık bekleneni verememesi durumunu ortaya çıkarmıştır. Bu da sanayicinin bu çerçevedeki şikayetlerinin gittikçe artmasına sebep olmuştur.
- Meslek lisesi mezunlarının kenddilerine öğretmen yetiştiren mesleki ve teknik öğretmen yetiştiren okullara ilave ek puanlarla (diğer liselilerin kapatamayacağı düzeyde yüksek) gönderilmeleri, bu okullardan yetişen öğretmenlerin de kalitesinin düşmesine sebep olmuştur. Bu kapalı döngü birbirini destekleyecek şekilde 10 yıl boyunca çalışmış ve hem öğrencilerin ve hem de öğretmenlerin profillerinde ciddi düşüşler yşanmıştır.
- Bir sonraki bölümde detaylı olarak inceleneceği üzere meslek liselilerin sınavsız olarak Meslek Yüksek Okullarına (MYO) gitmelerinin önünün açılması problemi MYO'lar düzeyine taşımış, problem sayısı daha da artırılmıştır.
- Milli Eğitim Bakanlığı 1999 yılına kadar olan süreçte, mesleki eğitime yönlendirme çalışmaları çerçevesinde pek çok yeni okul açmış, bunları gerekli alet, edevat ve teknik donanımla teçhiz etmiştir. Şekil 3'den de görülebileceği üzere katsayı uygulamasının başladığı 1998-1999 öğretim yılında mesleki ve teknik ortaöğretimdeki öğrenci sayısı 998,000'dir. Katsayı uygulamasının başlamasını takip eden 4 yılda öğrenci sayıları sırasıyla: 916,000, 875,000, 906,000, 886,000 değerlerine düşmüştür. Bu da 100,000 üzerindeki bir öğrenci

kontenjanı için veya başka bir deyişle mesleki ve teknik ortaöğretimdeki toplam kapasitenin %10'unun 4 yıl boyunca atıl kalmasıdır. Bu süreç pek çok teknik alandaki üründe teknolojik ömrün tamamlanması anlamına geldiği için ülkemizin kısıtlı kaynakları heba edilmiştir.

- Mühendislik ve teknik programlarda ciddi bir kalite düşüklüğü ortaya çıkmıştır. Şöyle ki, mesleki ve teknik ortaöğretim mezunları önceden 'sayısalcı' kategorisinde yer alarak ve yaklaşık 100,000 civarındaki kontenjana barajı aşan 300,000 kişiden yerleştirme yapılırken katsayı sonrası bu oran 135,000'den 100,000 kişi yerleştirilmeye başlanmıştır.

Katsayı ve AOBP Uygulamasının Kız Öğrencilerin Mesleki Ortaöğretime Yönelmeleri Üzerindeki Negatif Etkileri

Katsayı ve AOBP uygulamalarının etkilerinin bilimsel veriler ışığında tartışılması, olayla ilgili olarak sağduyunun ortaya çıkmamasına sebep olmuştur. Sosyal ve ekonomik bağlamda toplumsal pek çok travmalara sebep olan söz konusu uygulamalarla ilgili etkiler farklı bir çerçeveden incelenecektir. Burada örnek olarak Mesleki ve Teknik Ortaöğretimdeki (MTO) kız öğrenci sayıları üzerindeki etkiler irdelenecektir.

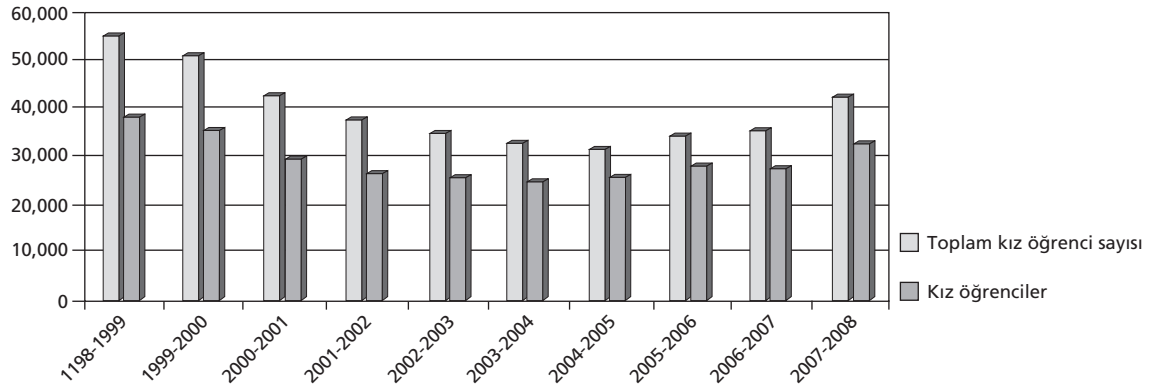


Şekil 7: Genel ve mesleki ortaöğretimdeki kız öğrencilerin yıllar bazındaki değişimi (MEB, 2008).

Milli Eğitim temel kanunu 8. maddesinde "Eğitimde kadın, erkek herkese fırsat ve imkan eşitliği sağlanır" denmektedir. Kız öğrencilerin özellikle MTO sonucunda iş bulabilme oranları oldukça yüksektir. Ayrıca kız çocuklarını okula gönderme konusunda isteksiz olan ailelerin mesleki eğitim söz konusu olduğu zaman bu konuda çok dirençli olmadıkları da ayrıca bilinen bir gerçektir. Şekil 7'de verilen grafikte de açıkça görüldüğü üzere katsayı uygulamasının başladığı tarih olan 1998-1999 öğretim yılında genel ortaöğretimdeki her 10 kız öğrenciye karşılık, mesleki ortaöğretimde 8 kız öğrenci bulunmaktadır. Bu oran, katsayı ve AOBP uygulamaları ile takip eden yıllarda genel ortaöğretim lehine artış kaydetmiş ve 10 kız öğrenciye karşılık 5 kız öğrenci düzeyine kadar düşmüştür. Bu da kızlarımızın özellikle ortaöğretim sonrası istihdam edilebilirliklerini ciddi biçimde düşürmüştür. Burada kız öğrenci sayısının erkek öğrencilere nazaran oldukça yoğun olduğu Sağlık Meslek Liseleri örneği irdelenecektir.

Burada hem ülkemizin okullaşma ve eğitimini tamamlatıp ilerletme yolunda odak grup olarak seçtiği ve istihdam noktasında en avantajlı sahalarından birini teşkil eden sağlık ile ilgili ortaöğretim kurumları olan *sağlık meslek liselerinde okuyan* kız öğrencilerin sayılarının uygulamalardan nasıl etkilendiği Şekil 8'de görülmektedir. *Bu okulda okuyanların toplam sayıları 1999 yılı başlarında 55,000' civarında iken, takip eden yıllarda hızla 30,000'lere düşmüştür (yaklaşık %100 oranında azalmıştır).* Burada ekseriyeti oluşturan kız öğrenci sayıları da 40,000'li rakamlardan 20,000'li rakamlara düşmüş ve kız öğrencilerimize meslek edindirmede en önemli işlevlerden birini yerine getirmeye çalışan (geleceğin ebe, hemşire ve laborantlarını yetiştiren) bu okullar büyük oranda işlevsizleştirilmiştir.

Sağlık meslek lisesinde okuyan toplam öğrenci sayıları ile kız öğrenci sayılarında, Şekil 8'de verilen grafiklerde izlenebildiği kadarıyla, son birkaç yılda göreceli olarak bir miktar artış gözlemlenmektedir. Fakat, burada unutulmaması gereken bir husus bulunmaktadır: 1999 yılı başlarında genel ve mesleki ortaöğretimdeki toplam öğrenci sayısı yaklaşık 2 milyondur. Sağlık meslek liselerinde okuyan yaklaşık 55,000 öğrencinin bu rakam içerisindeki



Şekil 8: Sağlık meslek liselerindeki kız öğrenci sayısının yıllar bazındaki değişimi (MEB, 2008).

yüzdesi %2.75'dir. Grafikte yer alan 2008 yılında ise toplam öğrenci sayısı 3 milyondur. Yani, 1999 yılı başlarında elde edilen oranlar aynen korunabilmiş olsa idi %2.75'lik oran toplamda sağlık meslek liselerindeki öğrenci sayısı 82,500 olacaktı. Aynı şekilde 2008 yılı başlarında bu okullarda kayıtlı bulunan kız öğrenci sayısı 32.000 yerine yaklaşık 57,000 olacaktı.

Meslek Yüksek Okullarına Sınavsız Geçişin Etkileri

Katsayı uygulaması ile mağdur olan ML öğrencileri için MYO 'lara sınavsız geçiş düzenlemesi ilk olarak 2002 yılında uygulamaya konuldu. Bu düzenlemeye dayanarak mesleki ve teknik ortaöğretim mezunlarının sınavsız olarak ön-lisans programlarına yerleşebildikleri ve bunun aslında kendilerini genel lise mezunlarına göre avantajlı duruma getirdiği gerekçesi ile katsayı dengesizliğinin devam etmesi gerektiğini dahi, bu uygulama öne sürülerek savunulmuştur. Esasında, bu uygulamanın 2002 yılında başlatılması bir rastlantı değildir çünkü ML orijinli öğrencilerin lisans programlarına yerleşebilmesi bu yıl en düşük düzeyde gerçekleşmiştir. Bu proje de sonuçları itibarıyla mevcut problemleri gidermek yerine artırmaktan başka bir işe yaramamıştır.

Tablo 1'den görülebileceği üzere sınavsız geçiş ML mezunları için asla cazip bir alternatif olmamıştır. Uygulamanın 2002 yılında yüksek tercihe neden olurken, takip eden yıllarda bu oran hızlı bir şekilde düşmüştür. Örneğin 2002 yılında mezunların %76'sı sınavsız geçiş için başvururken bu rakam 2010 yılında yaklaşık %28'e düşmüştür.

Rakamların niçin bu şekilde oluştuğu hususuna gelince: devlet dairelerinde istihdam söz konusu olduğunda ML mezunları 12. Dereceden işe başlarken, MYO mezunları 10. Derecenin 2. kademesinden işe başlamaktadır. Her iki mezun da teknik kadrolarda istihdam edilmekte (ör: elektrik teknisyeni ve elektrik teknikeri) ve maaş fark-

Tablo 1: MTO öğrencilerin yıllar bazında MYO'lara sınavsız yerleşen sayıları (MEB, 2008 ve çeşitli yıllar).

Yıl	Ön Lisans Programlarına MTO'den Sınavsız Yerleşenler (x1000)	MTO Toplam Mezunları (x1000)
2002	158	207
2003	119	183
2004	120	232
2005	118	211
2006	113	235
2007	118	263
2008	98	108
2009	101	182
2010	75	263
2011	63	-

ları son derece cüzi olmaktadır. Ayrıca MYO mezunlarının ortalama mezuniyet sürelerinin 3 yıldan az olmadığı dikkate alındığında, başlangıçta elde edilen bu derece farkının çok önemli olmadığı görülecektir. Diğer taraftan, çeşitli platformlarda eleştirilen (ÖSYM; *"I Ulusal Meslek Yüksek Okulları Müdürleri Toplantısı"*, *2004*; *"III Ulusal Meslek Yüksek Okulları Müdürleri Toplantısı"*, *2007; "IV Ulusal Meslek Yüksek Okulları Müdürleri Toplantısı"*, 2008). sınavsız geçiş uygulaması MYO 'larda ciddi sorunlara kaynak olmuştur:

- Meslek liselerinin profili düşük öğrencileri MYO 'lara yerleşmeyi garanti olarak gördüklerinden orta öğretimdeki başarı oranları ciddi oranda düşmüştür.
- Bir ortaöğretim kurumunun belli bir programının son sınıfındaki öğrenciler otomatik olarak ön-lisans programının birinci sınıfına kaydoldukları için pedagojik olarak verimsiz bir ortam oluşmaktadır. Bazı ön-lisans programlarında meslek lisesi öğretmenlerin de ders verdikleri düşünülür ise, sadece mekansal bazı değişiklikler ile aynı eğitim müfredatı tekrar edilebilmektedir.
- Programlara sınavsız gelen öğrenciler ile sınavla gelenler arasında seviye farkları oluşmakta ve aynı müfredatı takip eden bu öğrenciler açısından öğretim faaliyetlerini zorlaştırmaktadır.
- Küçük ve orta ölçekli işletmeler istedikleri nitelikte mesleki eleman ihtiyaçlarını karşılayamaz duruma düşmektedirler.

Sonuç ve Tartışma

Geçen 10 yıllık bir süreçte uygulaması yapılan ve Yükseköğretim Kurulu kararı ile 2010 yılından itibaren etkisi azaltılan katsayı uygulaması ne yazık ki tamamen siyasi ve ideolojik tartışmaların arenasında bir tartışma maddesi olmuştur. Bu olay genel olarak eğitim, pedagoji, mesleki ve teknik ortaöğretim bağlamındaki etkileri bağlamında pek değerlendirilmemiştir. Bu çalışmada bilimsel veriler kullanılarak gerek uygulama öncesi (1996–1999 arası) veya gerekse uygulamanın toplamda 10 yılı bulan süreci mercek altına alınmış (1999–2009 arası) ve değerlendirilmiştir. Burada yapılan değerlendirmeler son 15 yılın verilerine dayandığı için esasında "kendi kendini açıklayıcı" özelliğe sahip olup fazla yorum gerektirmemektedir. Fakat geçen süreçte çeşitli basın ve yayın organlarında bazı odakların toplumsal bazı hassasiyetleri uyandırmak için ortaya koymuş oldukları çabaların ne derece nesnel ve objektif verilere dayandığı hususları özellikle açıklanmaya çalışılmıştır.

Yükseköğretim kurulunun 2010 yılından itibaren uygulamaya başlattığı yeni düzenleme katsayı uygulamasının etkilerini büyük oranda azaltmıştır. Fakat AOBP uygulaması ve bunun negatif etkileri hala devam etmektedir. Mesleki ve teknik ortaöğretim bir taraftan dış müdahaleler sonucu toplumsal olarak düşük algılanan bir eğitim kategorisi olarak ortaya çıkarken, sanayi kesiminin beklentilerini karşılayacak nitelikli eleman ihtiyacı konusu hala gündemdedir.

Bu çalışmaya katkı sağlayan yazarların ortak kanaati, eğitim ile ilgili konuların nesnel, demokratik ve bireyin haklarını koruyan devlet yaklaşımının ideolojik değerlendirmeler dışarıda tutularak değerlendirilmesi ve atılacak adımların bu bağlamda gerçekleşmesidir.

Kaynaklar

www.osym.gov.tr "2003 Öğrenci Seçme Sınavı (ÖSS) Puan Hesaplamaları ilgili Değişiklikler"

"Reviews of National Policies for Education" Basic Education in Turkey, OECD 2007 Türkiye Raporu.

"Endüstri Meslek Lisesi ve Teknik Lise Öğrencilerinin ÖSS başarısındaki Düşüş Nedenleri", MEB Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı, Ankara 2008.

1995-2000 Yılları için T.C. Başbakanlık Devlet İstatistik Enstitüsü, Milli Eğitim İstatistikleri Örgün Eğitim Kitapçıkları 1995-1996, 1996-1997, 1997-1998, 1998-1999,1999-2000. Takip eden Yıllar için ise, Milli Eğitim İstatistikleri, Örgün Eğitim ve Milli Eğitim Sayısal Veri Kitapçıkları 2000-2001, 2001-2002, 2002-2003, 2003-2004, 2004-2005, 2005-2006, 2006-2007, 2007-2008 (Asıllarına http://sgb.meb.gov.tr/istatistik/arsiv.html adresinden Erişilebilir).

ÖSYM, ÖSYS Basın Bültenleri İstatistikleri 1995-2009 (www.osym.gov.tr adresinden Arşiv sekmesinden Öğrenci Seçme ve Yerleştirme Sistemi (ÖSYS) seçeneğinden ulaşılabilir).

"IV Ulusal Meslek Yüksek Okulları Müdürleri Toplantısı", 5-8 kasım 2008 KTÜ, Trabzon.

"III Ulusal Meslek Yüksek Okulları Müdürleri Toplantısı", Kasım 2007 ÇÜ, Adana.

"I Ulusal Meslek Yüksek Okulları Müdürleri Toplantısı", 26-27 Kasım 2004 Nevşehir.

Uluslararası Yükseköğretim Kongresi: Yeni Yönelişler ve Sorunlar (UYK-2011)
27-29 Mayıs 2011, İstanbul; 3. Cilt / Bölüm XII / Sayfa 1641-1646

ULUSLARARASI YÜKSEKÖĞRETİM KONGRESİ: YENİ YÖNELİŞLER VE SORUNLAR
INTERNATIONAL HIGHER EDUCATION CONGRESS: NEW TRENDS AND ISSUES

Computerized Adaptive Testing Administration for Entrance to Higher Education Programs

Dr. İlker Kalender
Faculty of Education, Bilkent University, Ankara, Turkey

Abstract

The purpose of the present study is to compare scores obtained from computerized adaptive testing (CAT) procedure with the paper and pencil test administration results of Student Selection Examination (SSE) science subtest. There are two phases in the present study. In the first phase, a post-hoc simulation was conducted to find out relationships between examinee ability levels estimated by CAT and paper and pencil test versions of the SSE. Second phase included an implementation of a CAT administration to a group of examinees to investigate performance of CAT administration. Findings of post-hoc simulations indicated CAT could be implemented by using fewer items and obtaining higher reliabilities compared paper and pencil format of SSE. Correlation between scores estimated by CAT and real SSE was found to be over 0.90. Number of items given to examinees by CAT is half the number of items given in paper and pencil SSE. Correlation between live CAT and real SSE ability estimations was 0.74. Number of items used for CAT administration is also approximately 50% of the items in paper and pencil SSE science subtest. Results indicated that CAT for SSE science subtest provided ability estimations with higher reliability with fewer items compared to paper and pencil format.

Key words: Computerized adaptive testing, student selection and placement, ability estimation.

Introduction

Large-scale test administrations in Turkey are conducted in a way that all examinees take a paper and pencil (P&P) test including the same items at a certain date. The Student Placement Examination, the Foreign Language Examination for Civil Servants, the Entrance Examination for Graduate Studies, etc. are some of the tests that are taken by many examinees. For example, over one million examinees take the Student Selection Examination (SSE) each year. The Foreign Language Examination for Civil Servants is also taken by thousands of examines (Student Selection and Placement Center, 2010).

Among those exams, Student Selection Examination (SSE) that is conducted once a year has a special importance since scores obtained from SSE are used for selection and placement of students to higher education programs in Turkey. One of the principle criticisms on SSE is the fact that difficulty of the items and ability levels of the students do not match. This is a fact that can be confirmed by checking the means of subtests. For example, means of science subtests for the year of 2008 and 2009 are 3.9 and 4.0 out of 30, respectively. Low mean scores for SSE science subtest indicate that there is a problem in balancing item difficulties and examinees' ability levels. Giving unmatched tests to examinees in terms of their ability levels may produce unhealthy item and test parameters and unreliable test scores.

In unmatching paper and pencil tests, since each examinee is given the same items, it is highly possible to receive items that are too easy or too hard. Items that are not suitable for examinee's level provide little information about his/her ability level. Therefore, many items are needed to obtain reliable estimations of abilities. Also, giving inappropriate items in difficulty to examinees can make them bored, tired, etc. and can be waste of time. In addition, examinee can be doing blind guessing due to items that are difficult and this, in turn, increases error of ability estimation. If it is possible to give each examinee a test with an ideal matching to his-her ability level, the problems mentioned above could be solved effectively (Mead & Drasgow, 1993).

The solution for that came from Weiss (1983) suggested that to determine the examinee's ability level, responses previously given in the test could be used to select the next appropriate items for an examinee.

Adaptive Testing

In tailored tests (or adaptive tests suggested by Lord [1980]), items are dynamically selected after each response using the responses given by examinees and next items are selected that is best match to examinee's ability levels from an item bank. Therefore examinees receive items that are most appropriate to their ability levels. Even tough this approach seems fine theoretically, practical applications can be limited due to speed and time requirements. On other hand, using computers for adaptive tests can provide a solution. After computers became available and affordable, adaptive testing has developed rapidly and given name "Computerized Adaptive Testing (CAT)".

Basic idea behind the computerized adaptive testing is to give examinees items only tailored or adapted to their ability levels. Among advantages of CAT over conventional testing, Embretson (1996) states that CAT administration needs fewer items, producing more valid measurement experiences than paper and pencil tests which includes more items. Also Rudman (1987) calls the CAT as the measurement method of 21st century. Also Legg and Buh (1992) reported no significant differences between attitudes and anxiety levels towards CAT for subgroups including different socio-cultural levels.

Advantages and disadvantages of CAT can be listed as follows (Cikrikci-Demirtasli, 1999; Hambleton & Swaminathan, 1984; Rudner, 1998; Sands, Waters & McBride, 1997):

- Time required for implementation of test become lesser,
- Each examinee receives a test tailor to his/her ability level,
- Security is increased since printed question sheet is not used,
- Scoring can be made immediately after testing,
- Test can be given any time,
- Need for paper and pencil diminishes,
- Update of item pool and inclusion or exclusion of items are easy,
- Test standardization is achieved,
- Flexibility regarding item selection is increased,
- Item formats that are not possible to deliver in paper and pencil tests can be used including multimedia, animation, user interaction.

CAT administration is widely used around the world (Weiss, 2010): GMAT (Graduate Management Admission Test), GRE (Graduate Record Examination), CITO, Adaptive Matrices Test (AMT), ASCP (American Society of Clinical Pathologists-Board of Registry Certification Examinations), ASVAB (The Armed Services Vocational Aptitude Test Battery), CAT of Written English for Spanish Speakers, BULATS (Business Language Testing Service) Computer Test, CATE (Computerized Adaptive Test of English), COMPASS series of tests from ACT, LPCAT (Learning Potential CAT), MAP (Measures of Academic Progress), Microsoft Certified Professional Examination, NAPLEX (North American Pharmacist Licensure Examination), NCLEX (National Council Licensure Examinations), STAR Math, Reading, and Early Literacy.

Mathematical framework behind the CAT is Item Response Theory (IRT). In general, IRT have some features that are parallel to needs of CAT. First, scores of examinees are independent of items used. That is, it is not important to which items are taken by examinees. Scores do not differ with response to items. Second, scores of examinees are determined with a SE level for each examinee. In CAT, unlike traditional testing, each examinee's scores are obtained with an individual reliability level. SE values are used to determine individual reliabilities.

Purpose of the Present Study

The purpose of the study is to compare CAT and paper and pencil test results in SSE through a simulation and a real study by including different school types and test lengths.

Very low means for total scores of SSE science subtest led the research to investigate the applicability of CAT format for that subtest. Low mean due to unmatched items / ability levels of examinees provide unreliable test scores and item parameters of low quality. Also the fact that missing rates of science subtest are too high is another factor that directed the researcher to investigate CAT format of SSE science subtest.

Although the present study uses SSE science subtest, results are expected to valid for other subtest (Turkish, mathematics and social science). Also results can be generalized to other large scale testing programs conducted in Turkey such Foreign Language Examination for Civil Servants, the Entrance Examination for Graduate Studies.

Adaptive Testing For Student Selection and Placement in Turkey

Using CAT administration for SSE can provide a number of advantages. First, each examinee who takes SSE receives a test that matches to his or her ability level. By this way, item parameters of good quality and reliable test scores would be obtained. In paper and pencil format of SSE, items do not match to examinees' ability levels and item parameters are of low quality. Providing a correct response to any item could change examinees' ordering significantly. If an examinee gives a correct response to an item by blind guessing he/she could receive higher scores than he/she deserves due to poor item parameters. CAT gives each examinee a test that is tailored to their ability levels and examinee take appropriate items in difficulty. Therefore, examinees exhibit aberrant testing behaviors less such as cheating, anxiety arising from difficulty of test, etc. Also limitations of paper and pencil format in terms of item formats could be overcome by CAT administration. New item formats such as interactive items, multimedia items, etc. can effectively be used in CAT administration. Test scoring is made instantly and therefore there is no need to answer sheeting reading process. Also issues of security and transportation of test booklets are eliminated. Copying detection is also conducted easily by CAT administration since computer records a lot of data for each examinee. There are copying or collusion detection methods that can be applied for CAT administrations (van der Linden, 2008; Wise & Kong, 2005).

Significance of the Present Study

Investigation of CAT format for SSE science subtest makes a significant contribution for findings alternatives of test administration formats to select students for transition to higher education. To that extent, the present study (i) makes a contribution to studies seeking alternatives for methods of selecting and placing student to higher education programs from the dimension of measurement techniques and (ii) provides insight for people those who are related to educational sciences and to educational policies about an alternative test format for SSE, CAT.

Method

The present study has two phases. First phase includes post-hoc simulation studies based on real examinees' responses. In that phase, using post-hoc simulation techniques based on responses of live examinees' responses to past SSEs, scores obtained from simulations and paper and pencil formats of SSEs were compared.

At the second phase, a CAT application to real examinees based on an item bank including previous SSE science subtest items was conducted. Then scores of real students from P&P test and CAT administrations were compared. In post-hoc simulation phase there is no effect on examinees arise from CAT administration since response patterns used for simulations were provided for P&P test administration. Examinees may develop different attitudes in front of computers when they are given CAT format of SSE science subtest.

Data sets that belong to year 2000 to 2007 used in the present study were obtained from Student Selection and Placement Center.

Post-Hoc Simulations

Post-hoc simulation was conducted to find out relationships between examinee scores estimated by CAT and paper and pencil test versions of the SSE. Post-hoc simulation uses real examinee responses and simulates a CAT

administration for each examinee using the item responses as if examinee gives the responses that provided in paper and pencil test in a CAT session.

In simulation, different high school types (state, Anatolian, and private high schools) represented examinee groups that are potential CAT test-takers with different cognitive ability levels. For post-hoc simulations data sets for two different years were used to investigate the effect of number of science items in respective SSE science subtest (2005 science subtest includes 45 items, and 2006 set has 30 science items).

Two test lengths and three school types yielded six samples. By this way, investigation of performance of CAT with different cognitive levels and test lengths using real examinee data became possible. For each of these samples 5000 students were randomly selected.

For simulation phase, EAP ability estimation method and fixed standard error (SE) test stopping rule were used. EAP is a Bayesian ability estimation approach and scores estimated by EAP are always produced. In SSE all-wrong and all-correct response patterns (especially former one) is encountered frequently. Unlike other ability estimation methods such as Maximum Likelihood, EAP in estimates ability levels of examinees in every condition. Standard error thresholds included in the present study changes between 0.50 and 0.10, which correspond to CTT reliabilities 0.75; 0.84; 0.91; 0.96 and 0.99, respectively.

Live CAT

After conducting simulation, a live CAT testing was administered to a group of examinees to observe relationship between scores from CAT and P&P SSE science subtest. Sample of the live CAT phase included 33 participants that were taken SSE 2007 were randomly selected from English Language Preparatory school student at Middle East Technical University. In that phase of the present study, an item bank with 242 items taken from past SSEs was used.

Live CAT session was set to have a SE level of 0.30 and EAP ability estimation method. Participants took CAT format of SSE science subtest from an item bank including items from older SSE science tests.

Results

As can be seen on Figs. 1 and 2, the most striking result that for all conditions (different school types and test lengths), correlations between scores estimated by EAP are higher than 0.80. CAT simulation produced highly correlated scores to P&P. Correlations between scores for EAP are highly invariant for different conditions specified for each simulation.

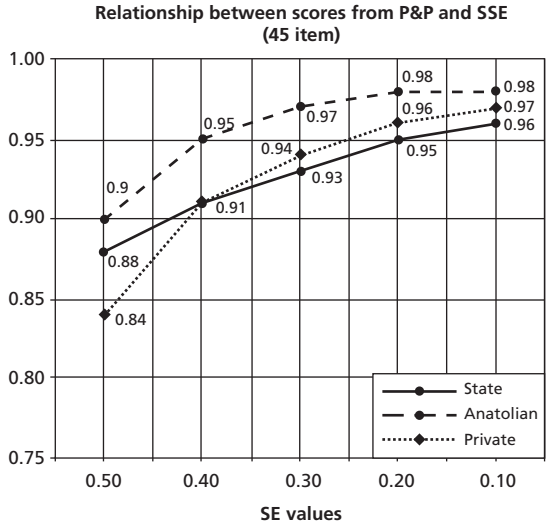


Fig. 1: Correlations of Scores Estimated from P&P and CAT.

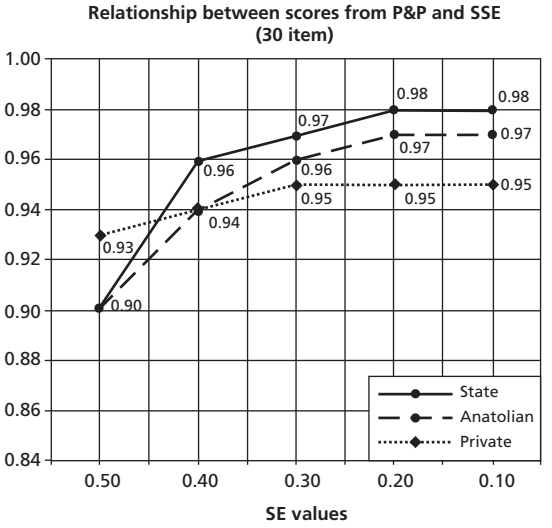


Fig. 2: Correlations of Scores Estimated from P&P and CAT.

Figs. 1 and 2 show that as standard error increases, correlations also increase. For a SE values of 0.10 all correlation are above 0.90. On the other hand, it is an expected situation that to obtain scores with higher standard errors requires more items. Using larger number of items to obtain extremely higher standard errors violates principle CAT advantage (fewer items with higher reliable scores). Therefore it is important to note number of items given examinees by CAT needed for different SE values. Table 1 presents number (percentages) of items given to examinees in simulation phase with respect to each standard error value.

School types and test lengths were not observed as a factor differentiating ability estimations. Simulation conducted for three different school types with different cognitive ability levels yielded high correlations between scores from CAT and P&P formats of SSE. Also 45 and 30 items for in simulation produced no differences.

Table 1: Medians (percentages) of number of items used in simulations.

Test Length	School Type	Threshold of SE <0.50	<0.40	<0.30	<0.20	<0.10
45	State	6 (13.33)	8 (17.78)	14 (31.11)	25 (55.56)	45 (100.00)
	Anatolian	5 (11.11)	9 (20.00)	15 (33.33)	30 (66.67)	45 (100.00)
	Private	6 (13.33)	12 (26.67)	23 (51.11)	39 (86.67)	45 (100.00)
30	State	6 (20.00)	13 (43.33)	19,5 (98.33)	30 (100.00)	30 (100.00)
	Anatolian	4 (13.33)	6 (20.00	9 (30.00)	14 (46.67)	30 (100.00)
	Private	6 (20.00	10 (33.33)	20 (66.67)	30 (100.00)	30 (100.00)

Number and percentages of items required for higher degrees of standard error is much more than those of lower SEs. To reach a SE of 0.10 numbers of items are the same with P&P full test length. All simulation results indicate that to achieve 0.10 degree of SE there cannot be any reduction in the number of items. On the other hand, a SE of 0.30 (equal to CTT reliability of 0.91) can be achieved using reasonable number of items. For example, EAP needs 14 items (in median) to achieve 0.30 SE level compared to 45 items given in P&P SSE. Using a moderate SE value for CAT administration yield half the number of items given in P&P SSE.

Results of the live CAT phase of the present study were also promising. Scores of 33 examinees obtained from live CAT and P&P SSE has a correlation of 0.74. Median of number of the items given to examinees in live CAT administration phase found to be 9.0 indicated a reduction rate of 0.70 of P&P science subtest. Standard errors of scores from live CAT all have values below 0.30, which correspond to 0.91 as classical reliability.

Both simulation and live CAT administrations indicated that CAT format could be used effectively for SSE science subtest. CAT indicated a significant reduction in the number of items given to examinees. Also scores of examinees estimated by CAT are highly correlated to scores from P&P format of SSE.

Discussion

The post-hoc simulation phase was conducted to investigate the performance of CAT strategies on ability recovery. Post-hoc simulation studies yielded results supporting the applicability of CAT administration in SSE science subtest. One of the main advantages of CAT that can be stated as higher reliability with fewer items seemed to be confirmed in the context of the present study. As results indicated, CAT can be used for different school types in Turkish education system.

Correlation between ability estimations of live CAT and P&P SSEs were found to be 0.74, a value high enough to be supporting evidence of applicability for CAT in SSE science subtest and also for other subtest and large-scale testing programs. Correlation could lessen due to some reasons. Students in the sample live CAT phase were given items that the students saw them before when they prepared for higher education entrance examination. Also items given to examinees are mainly developed for moderate ability groups therefore computer algorithm might have difficulty in finding proper items for participants and ability estimations produced can be biased.

In measurement perspective, item bank for CAT SSE should be developed, including items that cover a broad range of difficulty so that computer could find items having proper difficulty for each examinee. Moreover, item

bank should also large enough to avoid reveal of all items in a short period of time. Remembering items or encountering with old items is certainly threads to validity of test. Student Selection and Placement Center have administered examinations for entrance to higher education programs for long ears and have a large item pool. With minor modifications for example on item contents produce a large item pool that can be used in CAT administration.

CAT administration is easy to deliver. Tests can be given at any time. In the context of SSE, examinees can be allowed to take SSE for example 3 times. By this way, anxiety and pressure on examinees can be lowered. Test scoring and security of test documents are other problematic areas in P&P test administration. CAT administration applied in the present study produced examinee scores immediately after test termination. Also since there is no need to use paper-based answer sheets, transportation and security issues were eliminated. Cheating or collusion detection analysis is also possible in CAT as in P&P. Statistical tests using examinees' response times to items were developed by researchers (Wise & Kong, 2005; van der Linden, 2008).

An additional finding obtained from a questionnaire given to participant of live CAT phase of the present study showed that that nearly half of the participant (42.4%) did not take a computer-related course. Despite that, as findings indicated, all examinees were able to use computers without any problem and attend to CAT administration. Thus application of CAT format seemed not to be affected from familiarity a formal course related to computers.

Results of the present study indicated that SSE could be administered using CAT format without any loss of reliability. Using CAT format of SSE science subtest not only produced highly correlated results with P&P SSE scores, also more reliable ability estimates with fewer items.

References

Cikrikci-Demirtaslı, N. (1999). Psikometride yeni ufuklar: bilgisayar ortamında bireye uyarlanmış test. Türk Psikoloji Bülteni, 5(13), 31-36.

Embretson, S. E. (1996). The New Rules of Measurement. Psychological Assessment, 8(4), 341-349.

Hambleton, R. K. & Swaminathan, H. (1984). Item response theory: Principles and applications. Boston: Kluwer-Nijhoff.

Legg, S. M. & Buhr, D. C. (1992). Computerized adaptive testing with different groups. Educational Measurement: Issues and Practice, 11(2), 23-27.

Mead, A. D. & Drasgow, F. (1993). Equivalence of computerized and paper-and pencil cognitive ability tests: a meta-analysis. Psychological Bulletin 1993,

114(3), 449-458.

Rudman, H. C. (1987). The future of testing is now. Educational Measurement: Issues and Practice, 4, 5-11.

Rudner, L. M. (1998). An on-line. Interactive Computer Adaptive Testing Mini Tutorial [Online]. Retrieved from http://edres.org/scripts/cat/catdemo.htm.

(Last visited on 25/12/2010)

Sands, W. A., Waters, B. K., & McBride, J. R. (Eds.) (1997). Computerized adaptive testing: from inquiry to operation. Washington. DC: American Psychological Association.

Student Selection and Placement Center. (2010). Retrieved from http://www.osym.gov.tr. (Last visited on 01/11/2010)

van der Linden, W. J. (2008). Bayesian procedures for identifying aberrant response-time patterns in adaptive testing. Psychometrika. 73(3), 365-384.

Weiss, David J. (1983). Latent trait theory and adaptive testing. In David J. Weiss (ed.). New horizons in testing (pp. 5-7). New York: Academic Press.

Weiss, D. J. (2010). CAT Central: A global resource for Computerized Adaptive Testing Research and Applications [Online]. http://www.psych.umn.edu/psylabs/CATCentral. Last visited on 25/12/2010.

Wise, S. L. & Kong, X. (2005). Response time effort: a new measure of examinee motivation in computer-based tests. Applied Measurement in Education, 18(2), 163-183.

Uluslararası Yükseköğretim Kongresi: Yeni Yönelişler ve Sorunlar (UYK-2011)
27-29 Mayıs 2011, İstanbul; 3. Cilt / Bölüm XII / Sayfa 1647-1650

ULUSLARARASI YÜKSEKÖĞRETİM KONGRESİ: YENİ YÖNELİŞLER VE SORUNLAR
INTERNATIONAL HIGHER EDUCATION CONGRESS: NEW TRENDS AND ISSUES

Effects of Higher Education Entrance Exam on the Engineering Programs

Prof. Dr. L. Berrin Erbay
Faculty of Engineering and Architecture, Eskişehir Osmangazi University, Batımeşelik, 26490 Eskişehir, Turkey

Abstract

In this study, the effects of preparation process for the general entrance exam applied in Turkey on the engineering education are discussed and a solution for an achievable successful graduation is offered. Since Turkey has growing population, a general multiple choice exam is inevitable to a fair selection and placement. The education of engineering students coming from the general selection system requires a new approach for getting contemporary engineers with suitable qualification. The addition of a preparatory year including the education for reading, writing, speaking and fundamental engineering drawing skills can develop the ability of critical thinking instead of improved skills wrongful to engineering education. Active learning techniques for contemporary engineering education will be able to strengthen the proposed solution.

Key words: Engineering education, entrance exam, program outcomes.

Introduction to the Contemporary Engineering - ABET 2009

Between 1960 – 1985 basic features of engineering education were contemplation, abstract thinking and learning, reduction, disintegration, absolute diagnosis, regularization and development, analysis, problem solving, and individuality. Where as the year 2000 and later on, these features have been turned out to be functional thinking, experimental learning, chaos control, governing uncertainty, syntheses, assembling, design and production, formulation of problems, realization of idea, cooperation-team work, and functional engineering.

Changing features of engineering education requires new auditing and accreditation criteria. Since 1933 Accreditation Board for Engineering and Technology (ABET) has been formatting the accreditation criteria for engineering programs in the United States of America. ABET has announced the criteria for accrediting engineering and technology programs which are effective for evaluations during the 2010-2011 Accreditation Cycle and become the responsibility of the program seeking accreditation. Criterion 3 is about Program Outcomes (PO) which includes learned capabilities assessment. ABET explains that program outcomes are narrower statements that describe what students are expected to know and be able to do by the time of graduation; these relate to the skills, knowledge, and behaviors that students acquire in their matriculation through the program. POs are given as follows:

Criterion 3. Program Outcomes [ABET]

A. Baccalaureate degree programs must demonstrate that graduates have:

(a) an ability to apply knowledge of mathematics, science, and applied sciences

Table 1: Comparison of basic features of engineering education.

Analytical model 1960 – 1985	Integrated model 2000 - after
Contemplation	Functional thinking
Abstract thinking and learning	Experimental learning
Reduction and disintegration	Assembling
Regularization and development	Chaos control
Absolute diagnosis	Governing uncertainty
Analyze	Syntheses
Research	Design / process / manufacturing
Problem solving	Formulation of problems
Development of idea	Realization of Idea
Individuality - independency	Cooperation-team work
Technological– scientific basis	Social status / ethics
Engineering science	Core of functional engineering

(b) an ability to design and conduct experiments, as well as to analyze and interpret data
(c) an ability to formulate or design a system, process, or program to meet desired needs
(d) an ability to function on multidisciplinary teams
(e) an ability to identify and solve applied science problems
(f) an understanding of professional and ethical responsibility
(g) an ability to communicate effectively
(h) the broad education necessary to understand the impact of solutions in a global and societal context
(i) a recognition of the need for and an ability to engage in life-long learning
(j) a knowledge of contemporary issues
(k) an ability to use the techniques, skills, and modern scientific and technical tools necessary for professional practice.

Additionally, the criteria for associate degree programs are given as follows:

(a) an ability to apply knowledge of mathematics, sciences, and other related disciplines
(b) an ability to conduct experiments, as well as to analyze and interpret data
(c) an ability to identify, formulate, and solve applied science problems
(d) an ability to function on teams
(e) an understanding of professional and ethical responsibility
(f) an ability to communicate effectively
(g) a recognition of the need for and an ability to engage in life-long learning
(h) a knowledge of contemporary issues
(i) an ability to use the techniques, skills, and modern applied science tools necessary for professional practice

By considering these criteria, the student outcomes must include all abilities for baccalaureate degree programs. The critical point lies under the fact that curriculum should provide the opportunity for teaching and learning these primary abilities and the students should be inquiring.

The required features of engineering students were not clearly stated to candidates during high school education and even worse the placement process is not one developing these features. It is necessary to start an investigation on the skills to be successful in the exam but wrongful to engineering education. One can find an attempt on an analysis of preparation process and skills in the proceeding part.

Candidates for Engineering

Admission of the students to the engineering undergraduate programs of the institutions of higher education in Turkey has been done through a general entrance exam by the Student Election and Placement Center (ÖSYM). The entrance exam is a multiple choice exam. In this study, it is claimed that the preparation process for the exam

improves skills wrongful to engineering education. The skill, practice and the reflection of these into the engineering education is summarized in Table 2. The skills acquired during preparation period are seen on the first column. The practice given in the second column explains the habits settling during this process. The wrongful reflections of skills and practice acquired into the engineering education are presented in the last column.

The candidate should gain the skill of finding the solution soon. This requires a perfect timing and recognization of details for the sake of efficient time consumption by passing details being not necessary at that moment. The correct solution can be sought by elimination with in alternative results already prepared. The effects of the multiple choice exam itself on the engineering education are given in Table 3.

Table 2: Effects of the student election and placement system on the engineering education.

Skill	Practise	Reflection into engineering education
Smart solution	Passing details	Passing the mathematical procedure without considering intermediate but necessary details; Disregarding and leaving off symbols, units, and even sometimes numbers; Focusing on the result only.
Fast determining	Fast decision for either passing over or solving a question at first glance; Jumping from one question to another	Avoiding answering long questions; Suffering from problems having an answer more than a page; Looking forward to finish the calculations; Preferring memorization; Accepting every information as true without criticizing; No discussion on results.
Speed reading	Sight checking	Being run out of patience; Quick step expectancy; Preferring short reading parts; Not reading if possible; Preferring watching instead of reading and writing;
Working by oneself	Individuality	Changing plans by oneself without any instruction; No confirmation; Staying out of team work; Being selfish; Boring during a lecture

Table 3: Effects of the Multiple Choice Exam on the engineering education.

Skill / Habit acquired	Reflection into engineering education
Waiting for the answer available	Instead of solving, waiting for alternative solutions ready to choose and eliminate; Having expectations for well prepared conditions; Being unable of collecting information by using tables and graphics; Being doubtful about the values to be selected; Not solving the problem directly but complaining about the information need to be gathered.
Unguaranteed solution	Wish a unique solution; No trust the ideas of oneself; No tolerance to open ended solutions; Beware of design courses.
Finding a viable unique solution by elimination	Continuous hesitation in no solutions derived already in options; Lack of confidence to solutions obtained by one self; Beg the question.

Another important problem not mentioned in tables rises from the language studies, especially from Turkish grammar. The extensive studies in this areas, unfortunately, do not give any results as well prepared writings and/or oral presentations. The language is used for answering questions only.

A Proposal for Contemporary Engineering Education

By comparing the abilities summarized as the program outcomes with the reflections of the skills and practice acquired during the preparation period and due to the multiple choice exam enables us to realize the solution.

The unique solution is the reforming freshman education. The engineering training must include the principle education for the skills of reading, writing, speaking and fundamental engineering drawings. The education should develop the ability of critical thinking instead of improved skills wrongful to engineering education. Active learning techniques for contemporary engineering education are inevitably necessary to strengthen the engineering education.

Both the frames of European higher education field and Turkish Higher Education Council have a predetermined model for engineering departments. The proposed reform can be applied to the curriculums for the first year or a preparatory year should be added without delay. Due to unsuccessful courses and low grades, 4-year education takes five or six years in general. This means that there are some graduates with mental disorders. Therefore, the preparatory year can not be considered solely as an addition of a year. The improvement will let us have contemporary engineers.

Conclusion

In this study, the effects of preparation process for the general entrance exam on the engineering education are discussed and a solution for an achievable successful graduation is offered. Since Turkey has growing population, a general multiple choice exam is inevitable, the solution can be the addition a preparatory year including the education for writing, speaking and fundamental engineering drawing skills. Active learning techniques for contemporary engineering education will be able to strengthen the proposed solution.

References

ABET (2009), Criteria for Accrediting Applied Science Programs Effective for Evaluations During the 2010-2011 Accreditation Cycle, received from http://www.abet.org/ available 10.03.2011

Erbay, L.B. (2001). "Çağdaş Mühendislik Niteliklerinin Kazandirilmasinda Bilim Atölyesi Ve Lisans Hazirlik Programi Önerisi", IV. National Mechanical Engineering and Education Symposium, 01-02 November, Rapor and Proceedings (TMMOB Chamber of Mechanical Engineering) MMO Yayın No: E/2001/288, (pp 108-113).

Lamascusa, J.S., Jorgensen, J., Zayas, J.L., Velez,J.I., Torres, M.A., Morell, L., (1999). "The Learning Factory: Implementing ABET 2000" Workshop, 10-14 August,Prag, Checoslavaky.

Smerdon, E.T. (1999). Global Challenges in Engineering Education, In Proceedings of Engineering Education in the Third Millenniums, Leuchtturm – Verlag, G.Sağlamer, A.Melezinek ve S.İncecik (Eds), (p. 20).

Yurtseven, H.O. (1999). Progress report on 1996 – 99 outcomes assessment efforts of Purdue school of engineering and technology, IUPUI, In Proceedings of Engineering Education in the Third Millenniums, Leuchtturm – Verlag, G.Sağlamer, A.Melezinek and S.İncecik (Eds), (p. 59).

Uluslararası Yükseköğretim Kongresi: Yeni Yönelişler ve Sorunlar (UYK-2011)
27-29 Mayıs 2011, İstanbul; 3. Cilt / Bölüm XII / Sayfa 1651-1657

ULUSLARARASI YÜKSEKÖĞRETİM KONGRESİ: YENİ YÖNELİŞLER VE SORUNLAR
INTERNATIONAL HIGHER EDUCATION CONGRESS: NEW TRENDS AND ISSUES

Determinants of University Choice in Turkey

Prof. Dr. Attila Sezgin, Assoc. Prof. Dr. Ayla Oğuş Binatlı
Faculty of Economics and Administrative Sciences, İzmir University of Economics, 156, Sakarya Cad. Balçova, 35330, İzmir, Turkey

Abstract

The university choice has lifetime consequences and monetary as well as psychological costs. University choice factors that have emerged as the most important in the empirical literature range from location and to interest in the subject and academic reputation. This paper investigates the factors that affect the university choice of the students in Turkey based on a survey conducted on 1,170 first-year students in a foundation university in Turkey. The literature is dominated by Anglo-Saxon and European countries which have remarkably different systems compared to the Turkish higher education system. A logit model which includes 13 choice factors are investigated. Findings indicate that programs and technological facilities play an important role on university choice. In addition, languages emerge as a significant choice factor for students who choose to attend a university where the medium of instruction is English. We conclude that most important choice factors for students in Turkey are related to academic characteristics of the university.

Key words: Higher education, University, Turkey, Logit model.

Introduction

Until recently, the higher education system in Turkey had been marked with excess demand for higher education by public universities, the only available type of higher education. However, the last decade has seen the rise of "foundation" universities which do not receive state funding and as a result have much higher tuition fees, and some experts now caution against excess supply. The availability of so many options has complicated the choice of university for applicants.

University choice matters because arguably it is one of the most important choices an individual makes in her lifetime. The university choice is a lifetime choice and has effects on an individual's career, happiness, friends, social status and lifetime wages, in short many aspects of her life (Litten, 1980; Yost and Tucker, 1995; Smith and Cavusgil, 1984). Studies that have previously looked at determinants of university choice have almost entirely been about the United States or the United Kingdom. Raposa and Alvez's (2007) analysis on Portugal is a recent exception. University characteristics as well as personal motives have been included in most of the analyses. Due to the fact that most of the literature is on Anglo-saxon and European countries, significant choice factors have similarities across studies and across countries. The Turkish higher education system is remarkably different from countries studied in the literature and herein lies the contribution of our paper.

In this paper, we study the factors that affect the university choice of the students in Turkey. The higher education system in Turkey is a centralized system, very different from the higher education systems of countries which dominate the literature on university choice. The paper has two main contributions. Firstly, we will illumi-

nate the university choice process in Turkey, which has undergone major changes in the recent years and has not been studied in the literature. In addition, we will be able to compare and contrast the significant university choice factors with existing findings in the literature and thus will be able to determine if the choice factors are robust across different higher education systems.

In this paper, we study the factors that affect the university choice of the students based on a survey conducted on 1,170 first-year students in a foundation university in Turkey. We estimate a logit model and study the importance of 13 factors on the choice of university. Findings indicate that programs and technological facilities play an important role on university choice in Turkey.

Background on The Turkish Higher Education System

There are two types of universities in Turkey, public universities which are entirely funded by the government and foundation universities which can be eligible for government funds but are funded by tuition fees or funds from the foundation. The foundation raises money by donations and has an endowment, however, the endowments are very small in comparison to the annual budgets of the universities except for a few exceptions. All universities are governed by the Higher Education Council (YÖK) and are subject to the same rules and regulations with the exception of financial matters. Placement to universities is made centrally through a body affiliated with the Higher Education Council called Student Selection and Placement Centre (ÖSYM). Students have to apply for a seat at the first exam, i.e. the selection exam, which was held at the end of March in 2011. Students who succeed in the first stage, that is who get the scores that give them the option of applying for a place at a university, write a second exam, also centrally planned in June. The second exam consists of several subject exams currently, but has been a single exam for many years consisting of different sections on different subjects. University spots will be allotted by ÖSYM to the applicants who have scored the requisite points and who have applied to be placed at that program. Each program admits students based on scores from particular exams at the second stage or based on questions on different sections. So the students need to have an idea as to what programs they want to apply to before they sit in the second exam, sometime in April. Based on their score at the second level exam, they will fill out a card with their respective choices and ÖSYM will use an algorithm that makes use of scores and the ranking of the programs in the students list of choices. So it is possible for a student to score lower in the exam but obtain a spot ahead of an applicant with a higher score because she ranked it higher. This system has undergone frequent changes but the system in the last four years which is the data we will use is basically what we have described above.

Literature Review

There is a large body of literature on empirical studies on university choice. University choice factors are determined and data is collected through a survey and analyzed by descriptive statistics, factor or conjoint analysis. University choice factors that have been investigated are many but in most studies university location, size of the university, proximity to home, proximity to the city centre, reputation of the university and the department, social life on campus, social life in the town the university resides, dormitories, dining facilities, athletic facilities, library resources have been included as choice factors and availability of subject of interest, reputation of the university and the program, proximity to home are factors that have been found to have a significant effect on university choice. However, there is an indication that choice factors change over time. Studies in the eighties and early nineties have identified the above mentioned factors but more recent studies increasingly show that labor market considerations are becoming an important even dominating factor in university choice.

The literature is dominated by studies about the Anglo-saxon countries. Leading examples include Discenza et al. (1985), Price, Matzdorf, Smith, Agahi, (2003) and Maringe, F. (2006).

Hooley and Lynch (1981) and Krampf and Heinlein (1981) constitute one of the earlier studies on unviersity choice based on two different type of data. Krampf and Heinlein (1981) utilize data on college profiles American College Testing and try to determine factors that influence students' decision to go to a mid-western university in the US. Hooley and Lynch (1981) conduct interviews on 29 students on decision factors for the UK. Lin's (1987) research is based on questionnaires distributed at seven different campuses in the Netherlands. Discenza et al. (1985) undertake a similar study for the US and find that the most important factor was the availability of the subject of interest. According to their study students in the US mainly make their choices based on factors that

are specific to the department, the location of the university and campus facilities do not play an important role in university choice.

A survey that included 20,000 people was conducted in England in 1998. Findings from research based on this survey (Connor et al., 1996; Tackey and Aston, 1999) suggest that the availability of subject of interest is the most important determinant of choice of university, followed by tuition and other costs. As a result, proximity to home is found to be an important factor in university choice.

Price, Matzdorf, Smith, and Agahi, (2003) have conducted face-to-face interviews with 87 students from four different universities in England and found that quality of education, academic prestige, availability of major, library and IT facilities were important determinants of choice of university.

Maringe, F. (2006) has researched the factors that influence university choice in England and has surveyed 387 students about 35 university choice factors and 10 factors regarding choice of subject. The most important finding of the study is that students care more about job prospects and less about interest in the subject when they are making their university choice. This constitutes a different finding from previous studies for the United Kingdom. Previous studies on students in England had found that interest in the subject was the most important factor in university choice.

Veloutsou, Lewis and Paton (2004) surveyed high school seniors in Scotland, Northern Ireland and England and found that programs, academic prestige of departments, academic prestige of the university, dormitory and campus facilities, and job placement of graduates to be the most important determinants in their university choice. Raposa and Alvez (2007) survey 1024 freshmen in Portugal and find that academic excellence, job market prospects and location matter the most.

Murphy (1981), Webb (1993), Chapman (1993), Cocchari and Javalgi (1995), Kallio (1995), Lin (1997), Donnellan (2002), Soutar and Turner (2002), Shanka, Quintal and Taylor (2005), Holdswoth and Nind (2005) also report similar findings. Academic prestige, costs, diversity and flexibility of programs, opinion of family and friends, and with increasing frequency job prospects turn out to be the most important determinants of university choice.

At least in the literature in the English language, university choice models have been predominantly about the Anglo-Saxon higher education systems. In a nutshell, the most important university choice factors until the end of the nineties was interest in the subject but that has been replaced by labor market motives in the last decade.

There is no study on the Turkish higher education system in Turkey, which happens to be quite different from the Anglo-Saxon higher education systems. Placement in higher education is centralized and based on an exam. Up to the nineties, the higher education system was comprised of a handful of state universities that had low tuition fees. In the last two decades higher education alternatives increased, the number of state universities increased from just a few in the seventies to 104 in 2011 and "foundation" universities that are not funded by the state were introduced. Their number in 2011 has reached 62. All these developments have complicated the university choice process in Turkey. A study similar to those existing in the literature will be informative in many ways.

Methodology

The methodology we employ is an empirical model of choice, namely the logit model. Suppose we have n observations, which typically come from a survey, about the characteristics of individuals and information on their choice. Our interest is the probability that a person with certain characteristics will choose to go to one particular university given that she has made the decision to go to a university. This probability is not observable however, the choice is. We observe whether a person with certain characteristics chooses to go to the university we are interested in or some other university.[1]

Let z_i^* be the probability that the individual will choose to go to the university of interest. Let z_i=1 if the individual chooses this university and z_i=0 if she chooses another institution.

$$z_i^* = w_i\gamma + v_i \; z_i = 1 \; \textit{if} \; z_i^* = 0;$$
$$z_i = 0 \; \textit{otherwise}$$

[1] We acknowledge that there is a selection bias here. The attributes of individuals who have decided to go to university may be different from attributes of those who have decided not to which leads to a selection bias. However, we do not have data to investigate the size of this "selection bias". In the literature, this selection bias is ignored as well.

where w_i is a vector of attributes, γ is a vector of unknown parameters and v_i is an independent error term. Then

Prob (z_i*>0) = Prob ($w_i\gamma + v_i$>0)
= Prob (v_i>-$w_i\gamma$)

If v_i has a logistic distribution, then due to symmetricity, we can write

Prob (z_i*>0) = Prob (v_i<$w_i\gamma$)
= F ($w_i\gamma$)

where F is the cumulative distribution function for the logistic distribution.

Data and Results

In this section, the university choice factors of students in Turkey is investigated based on survey information gathered from students of Izmir University of Economics (IUE). Izmir University of Economics was founded in 2001 by a foundation that performs education related tasks and has links to the Izmir Chamber of Commerce.

Table 1: Distribution of respondents by major.

Major	N	%
Computer engineering	50	4.3
Industrial systems engineering	51	4.4
Software engineering	55	4.7
Mathematics	19	1.6
Psychology	91	8
English translation and interpreting studies	15	1.3
Industrial design	72	6.2
Communication design	43	3.7
Interior architecture and environmental design	64	5.5
Architecture	41	3.5
Fashion design	33	2.8
Economics	62	5.3
Business administration	81	6.9
Logistics management	79	6.8
International relations and the european union	116	10
International trade and finance	92	7.9
Public relations and advertising	84	7.2
Mass media and communication	68	6
International trade	13	1
Cullinary arts	32	2.7
Computer programming	5	0.4
Human resources management	4	0.3
Total	**1,170**	**100**

Although the study is based on answers of students who have already chosen IUE, findings can be generalized since students participating the survey have ranked IUE differently. The sample includes 1,170 students for whom IUE was their first choice as well as students who put IUE as their 23rd choice. Therefore, the findings are informative about the significance of different factors in university choice in Turkey.

A survey was conducted to students in their prep[2] year or first year during October and November of 2009. 1,170 students completed the survey. The distribution of the respondents by their choice of major is given in

[2] The medium of instruction at IUE is English. Students who are placed at IUE and do not have sufficient command of the English language, study English at IUE before they start their university courses.

Table 1. 56% of respondents are in their prep year and 44% are freshmen. The survey was designed and conducted with a target of including 30% of the prep and first year students in each major.

The shortcomings of our data are that they are collected from students who have already made a choice and a particular choice for that matter. However, our data set is unique in comparison to the other aforementioned studies in the following way: The higher education system centrally places the students to their declared choices where students who have received a higher score and ranked the program as a top level choice get priority. We were able to ask the students who completed the survey how they ranked the program that they were placed in. So although the data is restrictive in that survey respondents have already been placed so a choice has already been made, it is rich because it includes a ranking of that choice.

46% of respondents declared that IUE was their first choice, 14% and 11% declared that IUE was their second and third choice respectively. The participants were asked how they ranked the program they were placed in at IUE in the survey. They were also asked to name their first three choices.

The respondents were asked to indicate which factors were influential in their choice. Not all factors were evaluated by the respondents. Presumably, the respondent marked the most important factors and to a lesser extent the least important ones, but not all. So there are a lot of missing data. In Table 2, we see that 1,068 respondents out of 1,170 evaluated this factor in their university choice. 78 percent of the respondents indicated that it was an important factor in their choice and 22 percent indicated that it was not. 102 respondents did not evaluate this factor, which in itself possibly indicates that it was not a significant factor.

This study has similarities with a large body of research in the university choice literature. The choice factors investigated cover the factors that most studies have in common as well as the factors that have been found to be the significant determinants in the previous literature. Our data is very similar to what other studies have used but our methodology differs. We estimate a logit model which estimates the probability that an individual that cares about certain factors will choose IUE.

The dependent variable in the model is a binary variable which takes on the value of one if Izmir University of Economics was among the first three choices of the student and zero otherwise. Factors that were included in the model are links to İzmir Chamber Commerce, the location (İzmir), social life on campus, proximity of campus to the city centre, exchange programs, the curricula (novelty, flexibility etc) foundation university, faculty, scholarships, educational infrastructure, languages medium of instruction and second foreign language requirement, friends, promotional activities. Dummy variables based on these factors constitute the independent variables in our model. If these factors were marked as important by the respondent, the dummy variable takes on the value 1 and if the factors was indicated as unimportant the dummy variable takes on the value 0.

Table 3 presents the results. The most important factors are found to be academic characteristics of the university such as the fact that the medium of instruction is English, there is a second foreign language requirement and a variety of second foreign languages are offered. In addition, technological infrastructure as an aid in educa-

Table 2: Choice factors (%).

	Important	Not Important	N
Links to İzmir Chamber of Commerce (izto)	78	22	1,068
Location (İzmir)	94	6	709
Social environment on campus	84	16	680
Proximity to city centre	84	16	675
International exchange programs	90	10	691
Curricula	83	17	655
Type of university (foundation)	66	34	675
Faculty	94	6	690
Scholarships	80	20	742
Technical infrastructure	94	6	800
Foreign languages	97	2.7	918
Friends already enrolled	39	61	903
Promotional visits	55	45	886

Table 3: Results.

	Coefficients	Marginal effects
İzto	0.20 1.22	(0.23) (0.28)
Izmir	0.38 1.47	(0.36) (0.52)
Social life	-0.31 0.73	(0.30) (0.22)
Exchange	-0.05 0.95	(0.38) (0.36)
Curricula	0.85*** 2.35***	(0.28) (0.66)
Type	0.05 1.05	(0.21) (0.22)
Faculty	-0.06 0.94	(0.51) (0.47)
Technology	-1.71*** 0.18***	(0.63) (0.11)
language	1.62** 5.07**	(0.68) (3.44)
City centre	-0.10 0.91	(0.29) (0.26)
Scholarships	0.10 1.10	(0.25) (0.28)
Friends	0.32 1.38	(0.21) (0.28)
Promotion	-0.20 0.82	(0.16) (0.14)

***, ** and * indicate statistical significance at the 1%, 5% and 10% level respectively.

tion is considered to be a significant factor in the students' choice. Existing findings in the literature suggest that friends are important in the student's university choice. We fail to find this effect, however, around 70 percent of students at IUE come from İzmir and its environs so the student has made an implicit choice to be close to her friends if not at the same university as them.

Conclusion

In this paper, we explored the factors that have an influence on the university choice of individuals in Turkey. Even though the Turkish higher education system works in a remarkably different way than Anglo-Saxon and European countries that dominate the literature the findings show some similarities. Academic concerns are found to be significant in the students' choice. However, the academic programs at IUE are designed and frequently reviewed with labor market needs in mind. Thus, we believe, this factor reflects the students' choice is strongly governed by labor market prospects. Our broad conclusion is that the most significant university choice factors generalize across cultures and educational systems.

References

Chapman, R. (1981). A model of student college choice. Journal of Higher Education, 52(5), 490-505.

Chapman, R. (1986). Towards a theory of college selection: a model of college search and choice behavior. Advances in Consumer Research, 246-50.

Chapman, R. (1993). Non Simultaneous relative performance analysis: Meta-analysis from 80 college choice surveys with 55,276 respondents. Journal of Marketing for Higher Education, 4 (1/2), 405- 422.

Coccari, R. & Javalgi, R. (1995). Analysis of students' needs in selecting a college or university in a changing environment. Journal of Marketing for Higher Education, 6(2), 27-39.

Discenza, R., Ferguson, J. M. & Wisner, R. (1985). Marketing Higher Education: Using a Situation Analysis to Identify Prospective Student Needs in Today's Competitive Environment. NASPA, 22(4), 18-25.

Donnellan, J. (2002). The impact of marketer controlled factors on college-choice decisions by students at a public research university. Unpublished doctoral dissertation, University of Massachusetts Amherst.

Holdswoth, D. & Nind, D. (2005). Choice Modelling New Zealand High School Seniors' Preferences for University Education. Journal of Marketing for Higher Education, 15(2), 81-104.

Hooley, G. J. & Lynch, J. E. (1981). Modelling the student university choice process through the use of conjoint measurement techniques. European Research, 9(4): 158–170.

Kallio, R. (1995). Factors influencing the college choice decisions of graduate students. Research in Higher Education, 36(1), 109-125.

Krampf, R. F. & Heinlein, A. C. (1981). Developing marketing strategies and tactics in higher education through target market research. Decision Sciences, 12(2): 175–193.

Lin, L. (1997). What are student education and educational related needs? Marketing and Research Today, 25(3), 199-212.

Litten, L. H. (1980). Marketing Higher Education: Benefits and Risks for the American Academic System. The Journal of Higher Education, 51(1), 40-59.

Murphy, P. (1981). Consumer buying roles in college choice: parents' and students' perceptions. College and University, 56(2), 140-150.

Price, I., Matzdorf, F., Smith, L. & Agahi, H. (2003). The impact of facilities on student choice of university. Facilities, 21(10), 212-222.

Raposa, M. & Alvez, H. (1997). A model of university choice: an exploratory approach. MPRA Paper No. 5523.

Shanka, T., Quintal, V. & Taylor, R. (2005). Factors Influencing International Students' Choice of an Education Destination - A Correspondence Analysis. Journal of Marketing for Higher Education, 15(2), 31-46.

Smith, L. & Cavusgil, T. (1984). Marketing planning for colleges and universities. Long Range Planning, 17(6), 104-117.

Soutar, G. & Turner, J. P. (2002). Students' preferences for university: a conjoint analysis. The International Journal of Educational Management, 16(1) 40-45.

Veloutsou, C., Lewis, J. W. & Paton, R. A. (2004). University selection: information requirements and importance. The International Journal of Educational Management, 18(3), 160–171.

Yost, M. Jr. & Tucker, S. L. (1995). Tangible Evidence in Marketing a Service: The Value of a Campus Visit in Choosing a College. Journal of Marketing for Higher Education, 6(1), 47-67.

Webb, M. (1993). Variables influencing graduate business students' college selections. C & U Feature, 38-46.

ULUSLARARASI YÜKSEKÖĞRETİM KONGRESİ: YENİ YÖNELİŞLER VE SORUNLAR
INTERNATIONAL HIGHER EDUCATION CONGRESS: NEW TRENDS AND ISSUES

Uluslararası Yükseköğretim Kongresi: Yeni Yönelişler ve Sorunlar (UYK-2011)
27-29 Mayıs 2011, İstanbul; 3. Cilt / Bölüm XII / Sayfa 1658-1666

Farklı Yöntemlerle Hesaplanan Test Puanlarının Uygunluk Geçerliği Kapsamında İncelenmesi

Doç. Dr. Halil Yurdugül[1], Yrd. Doç. Dr. Hakan Atılgan[2]
[1]Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Beytepe, 06800 Ankara, Türkiye
[2]Ege Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Bornova, 35100 İzmir, Türkiye

Özet

Test puanları özellikle ülkemizde öğrencilerin başarı sıralamasını belirlemekte etkin olarak kullanılmaktadır. Bu nedenle, test puanlama yöntemlerinin önemi daha çok ortaya çıkmaktadır. Ülkemizde yükseköğretime geçiş sınavlarında öncelikle ağırlıksız madde puanları toplamından öğrencilerin test puanları elde edilmektedir ve daha sonra da şans başarısına göre bu test puanı düzeltilmektedir. Ancak eğitimde başarının ölçülmesinde çoktan seçmeli madde puanlarından elde edilen farklı test puanlama yöntemleri de söz konusudur. Bu yöntemlerin bazıları şu şekilde sınıflanabilir: klasik test kuramına dayalı, madde-yanıt kuramına dayalı ve konjenerik test puanlarına dayalı test puanlama yöntemleri. Bu çalışmada ön plana çıkan test puanlama yöntemlerinin tutarlılıklarının incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın uygulama bölümünde veri kümesi olarak; a) 2009 yılında MEB Ortaöğretim Kurumları için uygulanan Seviye Belirleme Sınavı'na (SBS) giren öğrencilerin madde puanları ve b) bu öğrencilerin ilgili yıllardaki akademik Türkçe, matematik, fen bilgisi ve sosyal bilgiler derslerindeki okul başarı ortalaması ele alınmıştır. Bu sınavdaki Türkçe alt testinden elde edilen ve araştırma kapsamında ele alınan test puanları hesaplanarak öğrencilerin puanları Yükseköğretime Geçiş Sınavları'na benzetilmiştir. Bu araştırmada öncelikle öğrencilerin yukarıda açıklanan test puanlama yöntemlerine göre SBS Türkçe test puanları elde edilerek Spearman sıra sayıları korelâsyonu ile sıralama farklılıkları incelenmiştir. Daha sonraki aşamada ise, öğrencilerin SBS'ndaki Tükrçe puanlarının yanı sıra matematik, fen bilgisi ve sosyal bilgiler puan türleri de hesaplanarak herbir öğrencinin YGS puanları hesaplanmıştır. Bu aşamada farklı test puanlama türleri ile hesaplanan öğrencilerin Türkçe test puanları yine öğrencilerin okul başarı puanları ile uygunluk geçerliği kapsamında korelasyonlarına bakılarak tartışılmıştır.

Anahtar kelimeler: Test puanlama yöntemleri, puanlama geçerliği, ÖSYM.

Giriş

Ülkemizde ilköğretim ve ortaöğretimde öğrenim gören genç nüfusun fazla, buna karşın üst eğitim kurumlarının sınırlı olması nedeniyle bu eğitim kurumlarına yerleştirilecek öğrencilere karar vermek için büyük ölçekli sınavlara ihtiyaç duyulmaktadır. Bu sınavlar; öğrenci nüfusuyla birlikte; bu öğrencilerden ailelerine, öğretmenlerden okul müdürlerine, eğitim alanındaki karar vericilerden eğitim araştırmacılarına kadar birçok kesim bu sınavlara odaklanmakta ve ülke gündemini belirlemektedir. Bu sınavların amacı ise öğrencileri test performanslarına göre sıralamak ve bu sıralama konumları ise öğrencilerin seçilme ya da yerleştirilmesinde yararlanılmaktadır. Bilindiği gibi öğrencilerin test performansları test puanları ile ifade edilir ve test puanları ise öğrencileri bilişsel yeterliklerinin bir göstergesi olmaya aday sayısal değerlerdir. Eğer yapılan testlerin güvenirlik ve geçerlikleri yüksek ise test puanları ölçülmek istenilen öğrencilerin bilişsel yeterliklerin birer kestirici olabilir. Ancak güvenirliği ve geçerliği yüksek bir test yaşama geçirilse bile bazen test puanlama yöntemlerinden dolayı bu geçerlik düşebilir.

Ülkemizde büyük ölçekli sınavlarda kullanılan testlerin puanlanmasında özellikle dört yanlış bir doğruyu götürür ilkesi uygulanmaktadır. Aslında bu "götürme" ifadesi test puanlarındaki bir düzeltme işlemine karşılık gelmektedir. Şöyle ki; çoktan seçmeli testlerde öğrenciye doğru cevabı da içerecek şekilde 5 olası seçenek önerilir ve öğrenciden doğru cevabın seçmesi istenilir. Bu çoktan seçmeli paradigmada bir de paradoks söz konusudur; öğrenci doğru cevabı bilmese de doğru seçeneği işaretleme 0.20 oranında bir şansa sahiptir. Yani öğrencinin test puanına *şans başarısı* olarak da adlandırılan bir puan karışmaktadır ve bu durum testin puanlama geçerliğini düşürmektedir. Gulliksen (1950) bu duruma ilişkin bir çözüm önerisi sunmuştur: Bu yaklaşım, öğrencinin test puanı elde edildikten sonra şans başarısına göre bu puanın düzeltilmesi şeklindedir ve bu yaklaşıma göre, öğrencinin test puanı arttıkça şans başarısı azalmakta ya da test puanı azaldıkça şans başarısı artma eğilimi gösterdiği ilkesi üzerine kuruludur. Bu yaklaşıma yönelik eleştiriler iki boyutta yoğunlaşmaktadır, a) bu düzeltme işlemi "atma" (chance) ile "tahmin etme" (guessing) arasındaki farkı yok saymaktadır ve b) 5 seçenekli maddelerden oluşan bir testte 3 doğru ve 20 yanlışı olan öğrencinin -2 puan almasına neden olacaktır.

Başarı testlerinde öğrencilerin ölçülmek istenilen gerçek puanına ilişkin en iyi kestirim yöntemleri (test puanlama yöntemleri) olmaya aday birçok kestirim yöntemi önerilmiştir. Bu çalışmada bu kestirim yöntemlerinden bazıları ile ülkemizde (özellikle ÖSYM tarafından) uygulanan *şans başarısından arındırılmış kestirim yöntemi* ele alınarak performansları karşılaştırılmıştır. Araştırmaya konu gerçek puan kestirim yöntemleri sırasıyla; klasik test kuramına dayalı a) ağırlıksız test puanları, b) ağırlıklı test puanları, bunun yanı sıra madde-yanıt kuramından elde edilen c) iki parametreli modelden elde edilen test puanları ve son olarak konjenerik test kuramına dayalı d) faktör analitik modelden elde edilen test puanlarıdır.

Araştırmanın uygulama bölümünde veri kümesi olarak; a) 2009 yılında MEB Ortaöğretim Kurumları için uygulanan Seviye Belirleme Sınavı'na (SBS) giren öğrencilerin madde puanları ve b) bu öğrencilerin ilgili yıllardaki akademik Türkçe, matematik, fen bilgisi ve sosyal bilgiler derslerindeki okul başarı ortalaması ele alınmıştır. Bu sınavdaki Türkçe alt testinden elde edilen ve araştırma kapsamında ele alınan test puanları hesaplanarak öğrencilerin puanları Yükseköğretime Geçiş Sınavları'na (YGS) benzetilmiştir. Bu araştırmada öncelikle öğrencilerin yukarıda açıklanan test puanlama yöntemlerine göre SBS Türkçe test puanları elde edilerek sıra sayıları korelâsyonu ile sıralama farklılıkları incelenmiştir. Daha sonraki aşamada ise, öğrencilerin SBS'ndaki Türkçe puanlarının yanı sıra Türkçe, fen bilgisi ve sosyal bilgiler puan türleri de hesaplanarak her bir öğrencinin YGS puanları hesaplanmıştır. Bu aşamada farklı test puanlama türleri ile hesaplanan öğrencilerin Türkçe test puanları yine öğrencilerin okul başarı puanları ile uygunluk geçerliği kapsamında korelâsyonlarına bakılarak tartışılmıştır.

Klasik Test Kuramı ve Test Puanları

Eğitimde genellikle ölçülmek istenilen eğitimsel-psikolojik yapılardır bu yapılar doğrudan gözlenemediği için öğrencilerin gözlenebilir performanslarından kestirilir. Bu nedenle temel ölçme kuramlarından olan klasik test kuramı gözlenen performans (test ya da madde puanı) ile ölçülmek istenilen eğitimsel-psikolojik düzey (gerçek puan) arasındaki doğrusal bir bağıntıyı ön plana çıkarır. Bu bağıntıda test puanı gerçek puanın bir kestiricisidir ve bu gözlenen puanlara hata karışır.

$$X=\theta+e \tag{1}$$

Burada X; test puanı, θ; ölçülmek istenilen gerçek puan ve E ise hata puanıdır.
Bu doğrusal bağıntının varyansı;

$$Var(X)=Var(\theta)+Var(e) \tag{2}$$

şeklindedir ve bu bağıntının gücünü gösteren güvenirlik indeksi (reliability index) ifadesi Eşitlik 3'te verilmiştir (Lord & Novick, 1968).

$$R_X = \frac{Var(\theta)}{Var(X)} = 1 - \frac{Var(e)}{Var(X)} \tag{3}$$

Ancak burada θ doğrudan gözlenemediği için paralel ölçmelerden yararlanılarak geliştirilmiş KR-20, Cronbach alfa, McDonald omega gibi güvenirlik katsayıları kullanılır. Eşitlik 1'deki bağıntıda test puanlarının gerçek puanlara eşit olmasının tek koşulu R_x=1 olma durumudur ki (Charter & Feldt, 2001) bu pratikte olanaksız gibi gözükmektedir.

Eşitlik 3'deki ifadeyi yeniden ele aldığımızda

$$Var(e)=Var(X)(1-R_x)$$
$$[Var(e)]^{1/2}=[Var(X)(1-R_x)]^{1/2} \quad (4)$$
$$SH_e = SS_x\sqrt{(1-R_x)}$$

Burada SH_e, ölçmenin standart hatası ve SSx ise test puanlarının standart sapmasıdır. Eşitlik 4 sayesinde herhangi bir öğrencinin test puanının (X_j) güven aralığı elde edilebilir.

$$P(X_j-1.96SH_e \leq 0 \leq X_j+1.96SH_e)=0.95 \quad (5)$$

Klasik Test Kuramına Dayalı Madde ve Test Puanlama Yöntemleri

Bir test maddelerden oluşur ve dolayısıyla test puanları da özünde madde puanlarının birer fonksiyonudur ve gerek test puanlarının gerekse madde puanlarının amacı da öğrencinin ölçülmek istenilen bilişsel yeterliğini yansız bir şekilde kestirebilmektir. Klasik test kuramı eşit madde güçlüğü ve eşit ayırtedicilik değerleri söz konusu olmak üzere test puanlarının doğrusal bileşimini;

$$X_j=X_1+X_2+...+X_j+...+X_k$$
$$X_j = \sum_{i=1}^{k} X_{ij} \quad (6)$$

Şeklinde yazılır. Burada X_j; j. öğrencinin test puanı, X_i; i. madde puanını ve k ise madde sayısını göstermektedir. Eşitlik 6'da tanımlanan X için, ağırlıksız test puanı ya da Bernoulli ağırlıklandırmalı test puanı olarak adlandırılmaktadır (Rotou, Headrick, & Elmore, 2002). Ancak Birnbaum (1968) pratikte eşit ayıredicilik değerlerine sahip maddelere ulaşmanın zorluğu nedeniyle Eşitlik 6 ile verilen ifade yerine madde ayırt edicilik değerlerine göre ağırlıklandırılmış yeni bir test puanlama yöntemi önermiştir.

$$X_j=w_1X_{1j}+w_2X_{2j}+...+w_iX_{ij}+...+w_kX_{kj}$$
$$X_w = \sum_{i=1}^{k} w_i X_i \quad (7)$$

Burada w_i, i. maddenin ayıredicilik değeridir ve bu değer Birnbaum (1968) tarafından nokta çift serili korelasyon katsayısını önermektedir.

$$R_{nçk}(i) = \frac{\overline{X}_i - \overline{X}}{SS_X}\sqrt{\frac{p_i}{1-p_i}}$$

Bu formülde $R_{nçk}(i)$, i. madde ayırediciliğini ve p_i ise i. maddenin güçlük indeksini göstermektedir.

Ağırlıksız test puanlama da maddelerin özelliklerine yer verilmez iken Birnbaum (1968) Eşitlik 7'de verilen bağıntı ile kısmende olsa test puanlarının hesaplanmasında maddenin karakteristik özelliklerine yer vermiştir. Ancak klasik test kuramı üzerine kurulu birçok test puanlama yöntemi olmasına karşın bu araştırmada ek olarak iki test puanlama yöntemine yer verilmiştir. Bunlar sırasıyla a) Kelley (1947) tarafından önerilen regresyon modeline dayalı ve b) Gulliksen (1950) tarafından önerilen şans başarısından arındırılmış test puanlama yöntemleridir.

$$X_{Kelley} = R_X X + (1-R_X)\overline{X} \quad (8)$$

Burada X, Eşitlik 6'da verilen ağırlıksız test puanlanıdır. Şans başarısına göre düzeltilmiş ağırlıksız test puanları yöntemi ise;

$$X_{ŞB} = X - \frac{Y}{C} \quad (9)$$

Burada Y, yanlış işaretlenen madde sayısı ve C ise çeldirici sayısıdır. (Detaylar için *bkz.* Baykul, 2000)

Madde-Yanıt Kuramına Dayalı Madde ve Test Puanlama Yöntemleri

Klasik test kuramı öğrencilerin test performanslarını belirlerken ya Eşitlik 6'da olduğu gibi aracı değişkenlerden arındırılmış bir şekilde ya da Eşitlik 7'de olduğu gibi kısmen de olsa madde özelliklerinden yararlanmaktadır. Ancak Thurstone (1925) bir öğrencinin test performans hem madde özelliklerinden (item characteristics) hem de öğrencinin özelliklerinden (person characteristics) etkilendiğini ifade ederek bu değişkenlere göre madde-yanıt kuramını önermiştir (Lord & Novick, 1968). Thurstone (1920) bu kuramı birikimli normal dağılıma göre modellemiştir. Rasch (1960) ise bunu üstel dağılıma göre yeniden modelleyerek bir parametreli MYK modelini önermiştir. Bu modelde öğrencinin özellikleri, θ, ve madde özelliklerinden ise sadece madde güçlük parametresine, b, yer verilmiştir.

$$P_i(\theta_j) = \frac{e^{\theta}}{e^{\theta} + e^{b}}$$

$$P_i(\theta_j) = \frac{1}{1 + e^{-(\theta_j - b_i)}} \qquad (10)$$

Burada $P_i(\theta_j)$, j. yeterlik düzeyine (gerçek puana) sahip bir öğrencinin i. maddeyi doğru yanıtlama olasılığını vermektedir. Birnbaum (1968) bu modele ikinci bir madde parametresi (a, madde ayıredicilik parametresi) ekleyerek iki parametreli MYK modelini üretmiştir.

$$P_i(\theta_j) = \frac{1}{1 + e^{-a_i(\theta_j - b_i)}} \qquad (11)$$

Üç parametreli MYK modelinde ise Eşitlik 11'deki modele 3. parametre olarak şans parametresi (c) eklenmiştir.

$$P_i(\theta_j) = c_i + \frac{1 - c_i}{1 + e^{-a_i(\theta_j - b_i)}} \qquad (12)$$

Madde-yanıt kuramındaki doğrusal olmayan bu bağıntılar, j. öğrencinin i. maddeyi doğru yanıtlama olasılığını üretmektedir, ilgili öğrencinin test puanını elde etmek için ise;

$$X_{(MYK)} = \sum_{i=1}^{k} P_i(\theta_j) \qquad (13)$$

bağıntısından yararlanılır.

Konjenerik Test Kuramına Dayalı Madde ve Test Puanlama Yöntemleri

Madde-yanıt kuramı öğrencinin özelliği (θ) ile maddenin özelliklerini (a, b ve c) bir arada kullanmaktadır. KTK ise öğrencinin özelliklerini göz ardı ederek madde özelliklerinden madde güçlük değerinin 0.5 komşuluğunda olması öngörülür. Bu yaklaşım ağırlıklandırılmış madde puanları yaklaşımı (Eşitlik 7) ile aşılmaya çalışılmış ancak öğrenci özelliklerini modele katmak ancak KTK'nın uzantısı olan konjenerik test kuramı (KonTK) ile olanaklı olmuştur. Ancak model çözümlemesi yerini faktör analitik modeline bırakmıştır. Herhangi bir maddenin konjenerik test kuramına göre elde edilmesi

$$X_i = \mu_i + \lambda_i F + E \qquad (14)$$

şeklindedir. Burada μ_i; i. maddenin ortalaması (güçlük değeri), λ_i; i. maddenin ençok olabilirlik yöntemi ile elde edilmiş faktör yük değeri, F; ortak faktör ve E ise hata terimidir. Ancak bu değer gözlenen veriler için geçerlidir, bu bağıntının kestirim biçimi ise;

$$X_i = \mu_i + \lambda_i F \qquad (15)$$

tanımlanmaktadır. McDonald (1999) bu bağıntıyı Eşitlik 8'de verilen Kelley regresyon yaklaşımına uyarlayarak yeni bir test puanı yöntemi önermiştir:

$$X_{KonTK} = \left[\sum_{i=1}^{k} \frac{\lambda_i^2}{\psi_i^2}\right]^{-1} \sum_{i=1}^{k} \left[\frac{\lambda_i}{\psi_i^2}\right](X_{ij} - \mu_i) + \sum_{i=1}^{k} \mu_i \qquad (16)$$

Burada ψi^2, i. maddenin tekil varyansı (unique variance) göstermektedir.

Yöntem

Bu çalışmada çoktan seçmeli test maddelerine ilişkin öğrenci performanslarının puanlama (test puanlama) yöntemleri ele alınarak bir karşılaştırma yapılmıştır. Öncelikle ele alınan test puanlama yöntemleri:

- Klasik test kuramına dayalı ağırlıksız test puanları (Eşitlik 6)
- Klasik test kuramına dayalı ağırlıklı test puanları (Eşitlik 7)
- Klasik test kuramına dayalı Kelley regresyon test puanları (Eşitlik 8)
- Klasik test kuramına dayalı şans başarısından arındırılmış test puanları (Eşitlik 9)
- Madde-yanıt kuramına dayalı 2 parametreli model test puanı (Eşitlik 13)
- Madde-yanıt kuramına dayalı 3 parametreli model test puanı (Eşitlik 13)
- Konjenerik test kuramına dayalı faktör analitik model test puanı (Eşitlik 13)

Veri Kümesi

Bu karşılaştırmalar kulanılan veri kümesi; 2009 yılındaki uygulanan Ortaöğretim Kurumları Seviye Belirleme Sınavı'na giren 32568 öğrencinin Türkçe, matematik, fen bilgisi ve sosyal bilgiler alt testlerindeki maddelere verdikleri yanıtlardan oluşmaktadır. Bu veri kümesi seçkisiz olarak belirlemek yerine Ankara'da öğrenim gören ve sınavda A kitapçığını kullanan öğrencilerden oluşmuştur.[1] Bunun nedeni ise sonuçların ÖSYM'deki puan hesaplamalarında kullanılan ağırlıklı ortaöğretim başarı puanına (AOBP) ulaşabilmek içindir. Bilindiği gibi, ÖSYM, AOBP hesaplarken okul verilerini de kullanmaktadır.

Aynı zamanda bu öğrencilerin ortaöğretim kurumlarındaki Türkçe dersindeki karne notları da uygunluk geçerliği kapsamında çözümlemelerde kullanılmıştır. Bunun için bu karne puanların güvenilir ve geçerli ölçme araçlarıyla yapıldığı bu araştırmanın en önemli sayıtlısıdır.

Veri Çözümlemesi

Araştırmanın amacına yönelik olarak, araştırmaya konu olan 7 farklı test puanlama yöntemi özellikle Türkçe ve matematik alt testleri için elde edilmiş ve bu 7 farklı test puanların a) öncelikle Spearman sıra sayıları korelasyon değerleri elde edilmiş ve daha sonra b) karşılaştırmaları uygunluk geçerliği için her bir test puanı ile ilgili alt test için karne notları arasındaki regresyon değerleri elde edilmiştir. Basit doğrusal regresyon modellerinde örneğin Türkçe testinde elde edilen test puanı bağımlı değişken, öğrencilerin karne notları ise bağımsız değişken olarak elde edilmiştir. Bu modellerin çözümlenmesinde elde edilen standartlaştırılmış regresyon katsayılarının değerleri (korelasyon) rapor edilmiştir.

Test puanları için yapılan bu uyum karşılaştırmalardan sonra ÖSYM puan hesaplama modelleri kullanılarak önce AOBP ve sonra da öğrencilerin YGS[2] puanları elde edilmiştir. Araştırma kapsamındaki her bir test puanlama yöntemlerine dayalı YGS puanları elde edilerek bir de bu şekilde bir karşılaştırmaya gidilmiştir.

Bulgular

Araştırmanın bulgular bölümünde ÖSYM'nin dört alt testinin tümü yerine özellikle Türkçe alt testi ön plana çıkartılmıştır. Veri kümesinden elde edilen bu alt testi madde özellikleri Tablo 1'de verilmiştir.

[1] Bu araştırmada veri kümesi olarak ortaöğretim kurumları seviye belirleme sınavı verileri kullanılmak zorunda kalınmıştır. Bunun en önemli nedeni, ÖSYM'de bulunan YGS ve/veya LGS verileri istenmesine karşın olumlu yanıt alınamadığı içindir. Zorunlu bir şekilde SBS verileri kullanılmış ve ÖSYM puan hesaplamalama modeline benzetilmiştir.

[2] Çalışmada Türkçe alt testi temel alındığı için YGS puanı olarak YGS-3 ağırlıklandırılması kullanılmıştır. Detayları için bkz: http://www.osym.gov.tr/dosya/1-55820/h/obpaobpyonerge2010.pdf.

Tablo 1: Türkçe alt testindeki maddelerin psikometrik özellikleri.

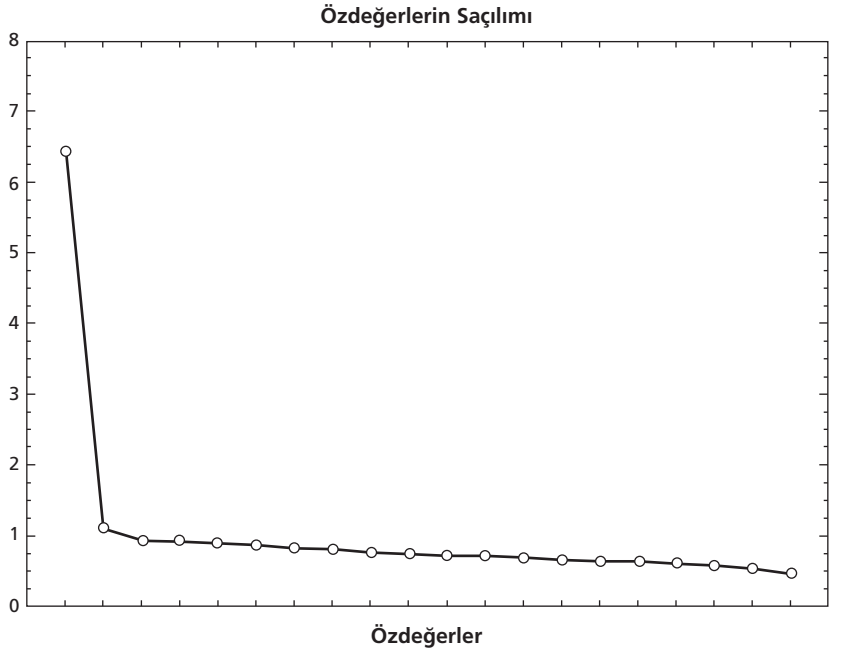
Maddeler	MYK-2P		MYK-3P		KTK		KonTK	
	a_i	b_i	a_i	b_i	c_i	P_i	R_{ix}	λ_i
1	0,561	-0,422	0,888	0,251	0,261	0,582	0,450	0,395
2	0,561	-1,106	0,846	-0,175	0,356	0,708	0,424	0,372
3	0,340	-0,562	0,380	-0,136	0,113	0,575	0,346	0,266
4	0,904	-0,852	0,970	-0,696	0,086	0,713	0,533	0,519
5	0,463	-0,792	0,489	-0,589	0,071	0,633	0,400	0,339
6	0,407	-2,219	0,413	-2,034	0,079	0,802	0,314	0,260
7	0,718	-0,426	0,881	-0,111	0,141	0,597	0,510	0,474
8	0,397	0,231	0,425	0,392	0,048	0,464	0,377	0,307
9	0,654	-0,872	0,731	-0,578	0,134	0,684	0,468	0,428
10	0,577	-0,249	0,801	0,229	0,189	0,549	0,460	0,407
11	0,583	-0,647	0,710	-0,212	0,174	0,629	0,452	0,404
12	0,306	0,442	0,321	0,601	0,038	0,446	0,328	0,245
13	0,741	-0,354	0,954	-0,015	0,154	0,582	0,518	0,484
14	0,907	-0,595	1,157	-0,273	0,166	0,652	0,548	0,536
15	0,815	-0,776	0,871	-0,624	0,077	0,686	0,518	0,496
16	0,075	13,015	1,243	2,750	0,146	0,162	0,114	0,021
17	0,600	-0,251	0,653	-0,079	0,068	0,551	0,472	0,423
18	0,585	0,428	1,231	0,800	0,194	0,412	0,453	0,397
19	1,215	-1,381	1,307	-1,217	0,139	0,853	0,495	0,497
20	0,338	0,241	0,608	1,061	0,251	0,468	0,342	0,258
21	0,776	0,039	0,952	0,237	0,091	0,488	0,532	0,493

Burada; a; madde yanıt kuramından elde edilen madde ayırdedicilik parametresi, b; madde güçlük parametresi ve c ise maddeyi şansla yanıtlama parametresidir. Diğer yandan p, madde güçlük indisi ve Rix ise madde ayırt edicilik indisidir. Son olarak λ ise madde-faktör bağıntısını veren faktör yükünü göstermektedir. Bu üç modelden en katı varsayıma sahip olan madde-yanıt modelidir ve bu varsayımlar özellikle tekboyutluluk ile yerel bağımsızlıktır. Ancak istatistiksel ilişkilerden dolayı tekboyutluluk varsayımı gerçeklendiğinde yerel bağımsızlık varsayımı da gerçeklendiği (Hambleton ve Swaminathan, 1985) için araştırmada ele alınan veri kümesinin tekboyutluluğu sınanmıştır. Bu nedenle Türkçe alt testindeki 21 maddeye ilişkin madde puanlarının tetrakorik korelasyon üzerine kurulu temel bileşenler analizinden elde edilen özdeğerler elde edilmiş ve tekboyurluluk indisi (birinci özdeğerin ikinci özdeğere oranı) elde edilmiştir.

Buna göre birinci özdeğer 6,48 ve ikinci özdeğer 1,08 olduğu için tekboyutluluk indisi 6,00 olarak edilmiştir ve tekboyutluluk için gerekli olan 4,00 değerinden büyük olduğu için veri kümesinin tekboyutlu olduğu kararına ulaşılmıştır (Şekil 1).

Araştırma kapsamındaki 36,568 öğrencinin yedi farklı test puanlama yöntemi ile elde ettikleri puanlar arasındaki parametrik olmayan Spearman sıra sayıları korelasyon değerleri Tablo 1'de vermiştir. Bu korelasyon değerleri öğrencilerin sıralamasındaki uyumu göstermektedir. Eğer iki puanlama yöntemi arasındaki korelasyon 1,000 olursa (mükemmel uyum) her iki puanlama türü öğrencileri aynı şekilde sıralamakta olduğu şeklinde yorumlanabilir. Buna göre Ağırlıksız test puanı (Eşitlik 6) ile Kelley regresyon yöntemi (Eşitlik 8) ile elde edilen test puanları arasında mutlak bir uyum söz konusudur. Ancak ÖSYM tarafından kullanılan şans başarısından arındırılmış test puanlama yöntemini (Eşitlik 7) ele aldığımızda; Tablo 2'de ŞBP olarak gösterilen bu test puanları ile ağırlıksız test puanları arasında 0,997 uyum söz konusudur. Diğer bir ifade ile her 1000 öğrencide 3 öğrenciyi farklı şekilde sıralamaktadır. Yine şans başarısından arındırılmış test puanı; her 1,000 öğrencide, 2 parametreli madde-yanıt kuramı ve konjenerik test kuramına göre elde edilen test puanlarına göre 16 öğrenciyi farklı sıralamaktadır. Tablo 2'de en uyumsuz puanlama yöntemi olarak şans başarısından elde edilen test puanları görülmektedir.

Test puanlama yöntemlerindeki bu bağıl değerlendirmenin ardından bu puanlar ile öğrencilerin ortaöğretim Türkçe başarı notları regresyon çözümleme sonuçları Şekil 2'de gösterilmiştir.



Şekil 1: Veri kümesinin özdeğer saçılımı.

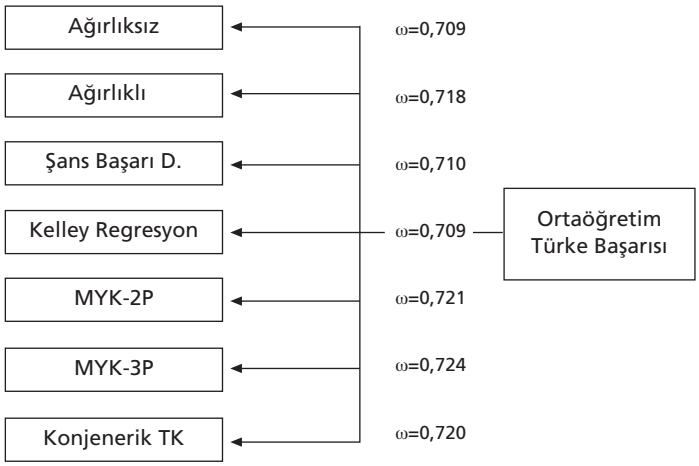
Şekil 2'de verilen ortaöğretim Türkçe başarı puanları ile öğrencilerin yedi farklı test puanları üzerindeki standartlaştırılmış regresyon katsayılarına göre Türkçe başarı puanları ile en iyi uyumu gösteren test puanlarının sırasıyla madde-yanıt kuramı ile konjenerik test kuramından elde edilen test puanları olduğu görülmektedir. Bunların dışında dikkat çeken bir diğer sonuç ise ağırlıklandırılmış madde puanlarından elde edilen (Eşitlik 7) test puanları arasındaki uyumun da yüksek olduğu görülmektedir. Bu sonuç Tablo 3'te verilen belirtme katsayılarında daha iyi görülmektedir:

Tablo 2: Test puanları arasındaki sıra sayıları korelasyon değerleri.

Ağırlıksız	**Ağırlıklı**	**ŞBP**	**Kelley**	**MYK-2P**	**MYK-3P**	**KonTK**	
Ağırlıksız	**1,000**						
Ağırlıklı	0,995	**1,000**					
ŞBP	0,997	0,992	**1,000**				
Kelley	1,000	0,995	0,997	**1,000**			
MYK-2P	0,987	0,997	0,984	0,987	**1,000**		
MYK-3P	0,985	0,995	0,982	0,985	0,999	**1,000**	
KonTK	0,987	0,997	0,984	0,987	1,000	0,998	**1,000**

Öğrencilerin Türkçe karne notları, ağırlıklı test puanı, madde-yanıt kuramına dayalı 2 ve 3 parametreli modelden elde edilen test puanları ile konjenerik test kuramına dayalı test puanlarının %52'sini açıklamaktadır. Diğer taraftan Türkçe karne notları, klasik test kuramına dayalı ağırlıksız test puanları, şans başarısından arındırılmış test puanları ve Kelley regresyonundan elde edilen test puanlarının %50'sini açıklamaktadır.

Son olarak; şu ana kadar yapılan işlemler öğrencilerin test puanlarına ilişkin bulgulara dayandırılmıştır. ÖSYM öğrencilerin bu test puanlarından AOBP gibi dışsal değişkenlerden sınav (YGS) puanları üretmektedir. Bu araştırmada ayrıca öğrencilerin her bir madde puanına göre YGS puanları elde edilerek sıralama korelasyonları incelenmiştir (Tablo 4).



Şekil 2: Ortaöğretim Türkçe başarı puanlarının test puanları üzerindeki standartlaştırılmış regresyon katsayıları.

Buna göre; AOBP ile elde edilen YGS puanları arasındaki korelasyonların Tablo 2'deki korelasyon değerlerine göre az da olsa bir yükselme gözlendiği, aynı zamanda puan türleri arasındaki uyumu çok azda olsa artırdığı gözlenmiştir.

Tablo 3: Ortaöğretim Türkçe başarı puanlarının test puanlarını açıklama oranları.

Belirtme katsayısı (R^2)	
Ağırlıksız	0,50
Ağırlıklı	0,52
ŞBP	0,50
Kelley	0,50
MYK-2P	0,52
MYK-3P	0,52
KonTK	0,52

Tablo 4: YGS puanları arasındaki sıra sayıları korelasyon değerleri.

Ağırlıksız	**Ağırlıklı**	**ŞBP**	**Kelley**	**MYK-2P**	**MYK-3P**	**KonTK**	
Ağırlıksız	**1,000**						
Ağırlıklı	0,996	**1,000**					
ŞBP	0,997	0,992	**1,000**				
Kelley	1,000	0,996	0,997	**1,000**			
MYK-2P	0,989	0,997	0,985	0,987	**1,000**		
MYK-3P	0,989	0,996	0,984	0,987	1,000	**1,000**	
KonTK	0,989	0,998	0,984	0,987	1,000	1,000	**1,000**

Sonuç ve Tartışma

Bu araştırmada 7 farklı test puanlama yöntemi ele alınarak karşılaştırmalı olarak incelenmiştir. Araştırmada ön plana çıkan en önemli bulgu; ağırlıklı test puanı, madde-yanıt kuramına dayalı 2 ve 3 parametreli ve de son olarak konjenerik test kuramına dayalı test puanlarının kendi aralarında çok yüksek uyum gösterdiği ortaya çıkmıştır. Bu

test maddelerinin ortak özellikleri ise maddelerin psikometrik özelliklerinin puanlamada birer etken olarak kullanıldığı yöntemlerdir. Kaldı ki; madde-yanıt kuramına dayalı 2 ve 3 parametreli ve konjenerik test kuramına dayalı test puanlarının mutlak bir uyumu söz konusudur; bu test puanlama yöntemleri puanlamalara madde özelliklerinin yanı sıra öğrencinin yeterlik düzeylerini de puanlamaya katmasıdır. Bu sonucu daha açık hale getirmek için bir örnek verilebilir; bir A maddesi ele alınsın ki, sınava giren her 10 kişiden sadece 1'i doğru yanıtlamış olsun; yine bir B maddesi ele alınsın ki bu maddeyi de her 10 kişiden 9'u doğru yanıtlamış olsun. Klasik test kuramına dayalı test puanlama yöntemlerinde her iki maddede eşit düzeyde puanlanmaktadır. Ancak bu da puan gruplarına göre öğrenci yeterliklerinin sağlam kestirilmesini engellemektedir. Bu nedenle; puanlama da maddenin ve öğrencinin özelliklerini puanlama yöntemine dahil eden yöntemlerin öğrenci puanlarını daha iyi kestirdiği düşünülebilir. Öğrencilerin ortaöğretimdeki başarı puanlarına göre de en iyi test puanlama yönteminin ise madde-yanıt kuramına dayalı 3 parametreli model olduğu görülmektedir. Bu modelin özel bir yanı ise madde ve öğrenci özelliklerinin yanı sıra maddeyi şansla yanıtlama olasılığını da modele dahil etmesidir. Bilindiği gibi; ÖSYM, çoktan seçmeli testleri bir paradoksu olan maddeyi şansla doğru yanıtlama olasılığını dikkate alarak test puanlarının şans puanından arındırılmış test puanlama yöntemini kullanmaktadır. Diğer yandan madde-yanıt kuramına dayalı 3 parametreli modeli de bu kaygıyı gözetmektedir. Ancak her iki test puanlama yöntemi arasındaki uyumsuzluk düzeyi; her 1000 öğrenciden 16'sını yanlış sıralamaktadır (*bkz.* Tablo 2- ŞBP ile MYK-3P korelasyonu).

Burada ele alınan klasik test kuramı üzerine kurulu test puanlama yöntemlerinin önemli bir özelliği ise hesaplama ve açıklama kolaylığıdır. Ancak madde-yanıt kuramına ve konjenerik test kuramına dayalı test puanlamalar kompleks model çözümlemeleri gerektirdiği için bu denli yaygın kullanılmamaktadır. Bununla birlikte, bu kompleks modellerin çözümlenmesinde bilgisayarlar kullanılmaktadır. Özellikle GRE, SAT ve TOEFL gibi sınavlar bireyselleştirilmiş sınavlar olarak tasarlanmış ve test puanlarının çözümlenmesinde madde-yanıt kuramı kullanılmaktadır. Ülkemizde de grupla test uygulaması yerine uygulama kolaylığı ve öğrenci yeterliklerini daha sağlam kestirimi amacıyla bu tür bireyselleştirilmiş bilgisayar testleri tasarlanıp var olan sınavlar yerine kullanılabilir.

Kaynaklar

Baykul, Y. (2000). Eğitimde ve Psikolojide Ölçme: Klasik Test Teorisi ve Uygulaması. Ankara: ÖSYM Yayınları.

Charter, R. A. & Feldt, L. S. (2001). Confidence intervals for true scores: Is there a correct approach? Journal of Psychoeducational Assessment . 19; 350-364.

Gulliksen, H. (1950). Theory of mental tests ; John Wiley.

Hambleton, R.K. & Swaminathan, H. (1985). "Item response theory: Principles and applications". Boston: Kluwer.

Lord, F. M., & Novick, M. R. (1968). Statistical theories of mental test scores. Reading, MA: Addison-Wesley.

Rotou, O., Headrick, T. C., & Elmore P. B. (2002). A Proposed Number Correct Scoring Procedure Based on Classical True-Score Theory and Multidimensional Item Response Theory , International Journal of Testing, 2(2), 131-141.

Uluslararası Yükseköğretim Kongresi: Yeni Yönelişler ve Sorunlar (UYK-2011)
27-29 Mayıs 2011, İstanbul; 3. Cilt / Bölüm XII / Sayfa 1667-1674

ULUSLARARASI YÜKSEKÖĞRETİM KONGRESİ: YENİ YÖNELİŞLER VE SORUNLAR
INTERNATIONAL HIGHER EDUCATION CONGRESS: NEW TRENDS AND ISSUES

Mimarlık Eğitimi Kapsamında Orta Öğretimden Yükseköğretime Geçiş İçin Öneriler

Yrd. Doç. Dr. İbrahim Bakır, Yrd. Doç. Dr. Kemal Reha Kavas, Arş. Gör. Hacer Mutlu Danacı
Akdeniz Üniversitesi, G. S. F. Mimarlık Bölümü, Kampus 07058 Antalya, Türkiye

Özet

Ülkemizin yükseköğretim tarihinde Mimarlık Eğitimine öğrenci alımı için farklı seçme yöntemleri uygulanmıştır. Mimarlık disiplini kültürel birikim, sanatsal duyarlılık ve yetenek ile üç boyutlu mekân algısı, teknik ve sayısal bilgilerin birlikteliğini gerektirir. Fen Bilimleri'nin öngördüğü sayısal yetenek düzeyi ile Sanat ve Tasarım disiplinlerinin gerektirdiği özel yetenekler Mimarlık Bölümlerine yerleştirilen öğrencilerin seçimi için önemlidir. Günümüzde Mimarlık Bölümleri Sözel ve Sayısal Bölümlerden oluşan Üniversite Yerleştirme Sınavları ile ve Matematik Puanına odaklanan bir ölçüt sistemiyle öğrenci kabul etmeye başlamışlardır. Bu tecrübe göstermektedir ki matematiksel düşünce gücünün kazandırdığı soyut düşünme yeteneği mimarlık eğitiminde gerekli bir özellik olmasına rağmen üç boyutlu mekânsal algı ve tasarıma dönük alternatifli düşünme kültürünün oluşturulmasında yeterli olamamıştır. Benzer problemler Mimarlık Temel Alanında sınıflandırılan İç Mimarlık, Peyzaj Mimarlığı vb. disiplinler için de geçerlidir. Sağlık Bilimleri, Sosyal Bilimler ve Fen Bilimleri başlıkları altında kategorize edilen Temel Alanlar ve Mesleki disiplinlere ilişkin lisans programlarına öğrenci kabulü esnasında hâlihazırdaki üniversite sınavındaki ölçütler nettir. Mimarlık, İç Mimarlık ve Peyzaj Mimarlığı ile birlikte diğer sanat ve tasarım disiplinlerinin eğitimine kabul edilecek öğrencilerin seçim süreci de aynı netlikte oluşturulmalıdır. Üniversite Sınavı'nda mekânsal algı, sanatsal duyarlılık vb. konulardaki yeterlilikleri ölçen bölümlerin eklenmesi mümkündür. Bu bildiride yukarıda ifade edilen problemlere çözümler önerilmektedir.

Anahtar kelimeler: Üniversite sınavı, öğrenci seçme, mimarlık, iç mimarlık, peyzaj mimarlığı, tasarım.

Giriş: Mimarlık ve Mimarlık Eğitimi

Mimarlık, insanların çeşitli ihtiyaçlarını gidermek amacıyla gerçekleştirdikleri eylemlere kabuk oluştururken doğal çevrenin olumsuz yönlerinden korunma ve olumlu yönlerinden faydalanma bilim ve sanatıdır. Tarih boyunca insanlığın yaşam mekânlarının tasarım ve inşasını gerçekleştirmiş olan mimarlık toplumların yaşam kalitesini belirleyen ve evrensel öneme sahip bir meslektir (Rasmussen, 2009). Mimarlık, tarih boyunca sanatsal yetenek ile teknik ve sayısal bilgilerin birlikteliğini gerektiren bir disiplin olmuştur.

Mimarinin hem sanat hem de bilim olma durumu mimarlıkla ilgili en erken tarihsel kaynaklardan biri olan Romalı Mimar Vitruvius'a (M.S. 1. yy.) ait "Mimarlık Üzerine On Kitap" adlı eserde de belirtilmektedir (Vitruvius, 1960). Vitruvius mimarlığın sahip olması gereken üç koşuldan bahseder: Utilitas (İşlevsellik, kullanışlılık), Firmitas (sağlamlık, dayanıklılık), Venustas (estetik, güzellik). "Sağlamlık" yapı bilgisi ve teknoloji boyutunu, "güzellik," estetik duyarlılığı, "işlevsellik" ise sosyal ve psikolojik ihtiyaçlar hakkında bilgi sahibi olmayı gerektirir. Bu üç ilke tarih boyunca mimari yapıların değerlendirme ölçütleri olarak görülmüş ve mimari yapıtların üçünü de sağlaması esas alınmıştır.

Melez bir bilgi kategorisine sahip olan mimarlıkta eğitimin nasıl olması gerektiği tarih boyunca sorgulanmıştır (Kostof, 1977). Mesleki eğitim mimarlığın çok boyutluluğuna karşılık verecek biçimde tasarlanmalıdır (Al & Teymur, 1997 ve Gürsoy, 2004). Özellikle iletişim imkânlarının arttığı ve bilginin hızlı ve sürekli bir biçimde değiştiği günümüzde "bilgi toplumu" paradigması vurgulanmaktadır (Mattelart, 2004 ve Gültan, 2003). Bu bağlamda mimarlık mesleğinin altyapısında yer alan bilginin evrensel değeri daha da öne çıkmıştır (Alexander, 1979 ve Habraken, 2000) Yükseköğretim kurumları mesleği evrensel düzeyde icra etme yetki ve kabiliyetlerine sahip profesyonelleri yetiştirmeyi hedeflemektedirler. 2000'lerden itibaren dünya yükseköğretimi gündemine oturan Bologna Süreci ile ulusal ve uluslar arası ölçeklerde tanımlanabilir mesleki yeterlilikler ve akreditasyon süreçleri yürürlüğe girmiştir.

Bu akreditasyon ölçütleri uyarınca ülkemizde YÖK ve MİAK (Mimarlık Akreditasyon Kurulu) tarafından tanımlanan Mimarlık Mesleki Yeterlilikleri Mimarlık öğrencisinden üç boyutlu mekânsal algı, verilerden hareketle problem çözme yetisi, teknik bilgi vb. Fen Bilimlerine dönük yetkinlikler, ayrıca tarih, kültür ve toplum ile ilgili Sosyal Bilimlere dönük yetkinlikler beklemektedir. Bu süreçte mimarlık eğitiminin çok yönlülüğü vurgulanmıştır (Akıncıtürk, 2001; Aytıs, 2010 ve Seyithanoğlu, 2001).

YÖK tarafından Mimarlık Temel Alanı ve yeterliliklerin netleştirilmesi ile mimarlık eğitimini, mühendislik, güzel sanatlar vb. disiplinlerin eğitiminden ayıran özgünlükler de belirginleşmiştir. Dolayısıyla Mimarlık Temel Alanı ile ilişkili olan Mimarlık, İç Mimarlık, Peyzaj Mimarlığı ve Şehir – Bölge Planlama Bölümleri kapsamında ortaöğretimden yükseköğretime geçişte güncel gelişmeler ile uyumlu düzenlemeler gereklidir. Çalışmamızda öncelikle mimarlık eğitiminde öğrenci seçiminin tarihsel altyapısı özetlenmiş ve güncel ihtiyaçlar ışığında bu alan için yeni bir öneri sunulmuştur.

Türkiye'de Mimarlık Öğrencisi Seçme Sistemi: Tarihçe ve Sorunlar

Tarihçe

Mimarlık eğitimimiz Osmanlı yönetim sisteminde Batı'yı takip eden reformların yoğunlaştığı 19. yy.'a kadar büyük bir değişikliğe uğramamıştır. İmparatorluk inşaat sisteminde mimarın eğitimi tamamen uygulamaya dönük ve usta – çırak ilişkilerinde temellenen bir süreçti. Mimaride Osmanlı İmparatorluğu merkezi otoritesi kendi içinde mesleki bir hiyerarşiye sahip "Hassa Mimarlar Ocağı" tarafından temsil edilmekteydi. Osmanlı geleneğinde mimarlık eğitimi askeri eğitimle bütünleşmiş bir biçimdeydi. Devşirme usulü ile İmparatorluk coğrafyasından toplanan "acemi oğlanlar" askerliğin gereği olarak inşaat işlerinde çalışırlar ve Yeniçeri unvanı kazandıklarında gerekli yetkinliğe sahip olabilirlerse Mimarlar Ocağına kabul edilerek uygulamalı bir gelişim sürecine başlarlardı (Tökmeci, 2003, pp. 43-45).

Tarihsel veriler, Fransa gibi Batı ülkelerinde de Osmanlı'dakine benzer mimarlık eğitimi sisteminin uygulandığını göstermektedir. 1671'de Fransa Kraliyet Mimarlık Akademisi'nin kurulması mimarlık mesleğinin askeri hizmetlerden bağımsızlaşması yolunda önemli bir adım olarak görülebilir. III. Selim Dönemi'ndeki Nizam-ı Cedid hareketi kapsamında Batı'dan getirilen uzmanlarca Askeri Kara Mühendishanesi kurulmuştur (1795). II. Mahmut Dönemi'nde Hassa Mimarlar Ocağı mensuplarının bu kurumun sınavlarına tabi tutulmasıyla mimarimizde uygulama dışında kuramsal ders zorunluluğu getirilmiş oldu (1801) (Tökmeci, 2003, pp. 45-46). Askeri Kara Mühendishanesi'nin I. Abdülmecit döneminde "savaş mühendisliği" ve "mimarlık" olmak üzere iki uzmanlık alanına ayrılmasıyla (1847) Osmanlı yükseköğretimine Batılı anlamda mimari terimler girdi ve "mimarlığın hem bir sanat, hem de bir bilim olduğu fikri" vurgulandı. Buna karşın mimarlık – mühendislik arasındaki mesleki farklar henüz net bir şekilde tanımlanmadı (Tökmeci, 2003, pp. 47-48).

II. Abdülhamit Dönemi'nde Fransız Güzel Sanatlar Akademisi sistemini örnek alan Sanayi-i Nefise Mektebi (1883) ve mühendislik odaklı Alman teknik okul sistemini örnek alan Hendese-i Mülkiye / Sivil Mühendislik Mektebi (1884) kurulmuştur. Hendese-i Mülkiye'de 1937 yılında mimarlık ve inşaat mühendisliği bölümleri birbirinden ayrılana kadar mimarlık ve inşaat mühendisliği aynı meslek olarak kabul gördü. 1944'te İstanbul Teknik Üniversitesi adını alan kurumda Mimarlık Bölümü ayrı bir Fakülte haline geldi. 1940'larda ülkemizde Mimarlık eğitimi sadece Güzel Sanatlar Akademisi (bugünkü Mimar Sinan G.S.Ü.) ve İTÜ'de verilmekteydi. ABD ile yakın ekonomik-kültürel ilişkiler çerçevesinde 1955'te Ankara'da ODTÜ'nün ilk fakültesi olarak Mimarlık Fakültesi kuruldu.

1960 itibarı ile ülkemizde mimarlık eğitimi veren dört kurum vardı: İDGSA (İstanbul Devlet Güzel Sanatlar Akademisi – bugünkü Mimar Sinan Güzel San. Üniv.), İDMMA (İstanbul Devlet Mimarlık Mühendislik Akademisi, bugünkü Yıldız Tek. Üniv.), İTÜ (İstanbul Teknik Üniversitesi) ve ODTÜ (Orta Doğu Teknik Üniversitesi). Bu okullar eğitim felsefeleri, hedefleri, içerikleri, öğrenci seçme sistemleri açılarından ciddi farklılıklar gös-

termekteydi. Ortak özellikleri ise kendilerine özgü eğitim felsefelerine uygun olarak sanat ve tasarım bilgisini ölçen Özel Yetenek Sınavları ile öğrenci kabul etmeleridir. Örneğin 1950'lerde İTÜ'de sınavların iki aşamalı olup, ilk aşama klasik matematik sınavı, ikinci aşama ise mekân algısına dönük bir özel yetenek sınavıydı. Matematik sınavı soyut düşünce ve geometriye dayalıydı. Problem yorumlama ve alternatif çözüm üretme becerisini ölçülmekteydi. Özel yetenek sınavında ise değişik ölçekteki obje ve mekânlar ile ilintili görsel algı, oran, orantı, çizgi ile düşünme becerisi vb. ölçülmekteydi.

1970'lerin ortalarından sonra ise mimarlık okullarının akademi olarak Anadolu'ya yayılmasıyla birlikte (Bakır & Kalfaoğlu, 2010) diğer bölümlerde de olduğu gibi mimarlık eğitimi de merkezi bir sistemle yapılmaya başlandı. Özel Yetenek soruları ortadan kaldırıldı ve ölçmede sayısal bölümlere ağırlık verildi. Mimarlık ve mühendislik öğrencileri aynı puan türü ile değerlendirildi. Bu sınavlarda mimarlık bölümünü seçecek olan öğrenciler Matematik ile birlikte Fizik, Kimya, Biyoloji'den oluşan Fen grubu dersleri yanında imaj üzerinde hızlı düşünmeyi ve biçimsel ilişkiler kurmayı ölçen merkezi yetenek sorularını da cevaplayarak Mühendislik grubuyla birlikte puan toplamak durumundaydı.

Müfredat, vizyon, eğitim süreleri ve öğrenci seçme sistemi açılarından çeşitlilikler gösteren yükseköğretim kurumları 1981 sonrasında YÖK vasıtasıyla ortak bir eğitsel çerçeve, öğretim süresi ve öğrenci seçme sistemi etrafında toplandı. Mimarlık Bölümlerine giriş ÖSYM Merkezi Sınavı ile sağlandı. Bu sınav sisteminin yürürlüğe girmesiyle Mimarlık Bölümleri Sözel ve Sayısal Bölümlerden oluşan Üniversite Yerleştirme Sınavları ile ve Matematik Puanına odaklanan bir ölçüt sistemiyle öğrenci kabul etmeye başladılar. Bu sistem günümüze kadar sürdü. 2010 yılı itibarı ile ÖSYM Merkezi Sınavı'nda MF (Matematik-Fen) puan türü ilgili disiplinlere göre dört kategoriye ayrılmıştır (Tablo 1).

Tablo 1: ÖSYM 2010 merkezi sınavı MF puan türleri – bölüm ilişkileri.

MF Puan Türü	İlgili yükseköğretim programları
MF-1	Matematik ağırlıklı temel bilim programları
MF-2	Fen ağırlıklı temel bilim programları
MF-3	Sağlık bilimleri
MF-4	Mühendislik ve teknik programlar

Kaynak: ftp://dokuman.osym.gov.tr/2010/.../2010_OSYS_GenelBilgiler.pdf

Tablo 1'deki MF puan türleri sınavın değişik bölümlerinin puan hesabındaki ağırlık yüzdelerine göre farklılaşmaktadır (Tablo 2).

Tablo 2: ÖSYM 2010 merkezi sınavı MF puan türü – test ağırlıkları.

Puan	Testlerin Ağırlıkları (% olarak)								
Türü	Türkçe	T. Mat.	Sos. B.	Fen. B.	Mat.	Geo.	Fiz.	Kim.	Bio.
MF-1	11	16	5	8	26	13	10	6	5
MF-2	11	11	5	13	16	7	13	12	12
MF-3	11	11	7	11	13	5	13	14	15
MF-4	11	14	6	9	22	11	13	9	5

Kaynak: www.osym.gov.tr/dosya/1-56726/h/puandag.pdf

Mimarlık bölümlerine öğrenci seçimi için MF-4 Puanı esas alınmaktadır. "Mühendislik ve Teknik Programlar" başlığıyla ele alınan kategoride mimarlık bölümünü seçecek öğrencilerin yukarıda ifade edilen ağırlık yüzdeleri ile değerlendirilmesi mimarlık disiplininin çok boyutlu içeriğine aykırıdır.

Mimarlık bölümlerinde öğrenci seçme sürecinin tarihçesinden sonra mimarlık temel alanı hakkında YÖK tarafından yapılan güncel çalışmalara da kısaca göz atmak faydalı olacaktır.

Uluslar arası mesleki ilişkilerin üst seviyeye ulaştığı ve mesleki yeterliliklerin evrensel ölçütler ile tanımlanmaya çalışıldığı günümüzde YÖK, mesleki alanları tanımlamak için ciddi çalışmalar yapmıştır. Bu kapsamda Mimarlık Temel Alanı ve kapsadığı Bilim Alanları Tablo 3'te gösterilmektedir.

Tablo 3: YÖK mimarlık temel alanı kapsamındaki bilim alanları.

	Mimarlık temel alanı
Kod	**Bilim Alanı**
801	Mimarlık
802	Şehir ve Bölge Planlama
803	Endüstri Ürünleri Tasarımı
804	İç Mimarlık
805	Peyzaj Mimarlığı

Kaynak: http://www.yok.gov.tr/content/view/1060: erişim: 15 / 11 / 2011

Burada verilen Bilim Alanları Üniversiteler Arası Kurul tarafından Doçentlik Sınavları'nda esas alınan çerçeveyi tanımlamaktadır. Temel alan aynı zamanda Mimarlık, İç Mimarlık, Peyzaj Mimarlığı, Şehir ve Bölge Planlama Lisans Programlarının ana temalarını da içermektedir. Dolayısıyla bu temaların Öğrenci Seçme Sistemi'nde de verimli bir şekilde ele alınması gereklidir.

Ölçülebilir ve şeffaf standartlar temelinde bir Avrupa Yükseköğretim Alanı kurmayı hedefleyen Bologna Süreci uyarınca YÖK tarafından tanımlanan Ulusal Yeterlilikler Çerçevesi ve MİAK (Mimarlık Akreditasyon Kurulu) tarafından tanımlanan Mimarlık Temel Alan Yeterlilikleri ülkemizde Mimarlık ve ilgili lisans programları mezunlarının sahip olması gereken yeterlilikleri listelemektedir. Mezunlardan beklenen yetkinlikler ortaöğretimden yükseköğretime geçişte esas alınacak ölçütler konusunda da fikir vermelidir. Temel alan yeterlilikleri mezunlardan beklenenleri anlattığı gibi mimarlık eğitimi almaya uygun öğrencileri seçme ölçütlerinde ve sınavdaki ağırlık yüzdelerinde de dikkate alınmalıdır.

Mimarlık Temel Alan Yeterlilikleri arasından öğrenci seçme ölçütleri için dikkate değer anahtar sözcükler "konuşma ve yazma, etkin okuma, yazma, dinleme ve konuşabilme), eleştirel düşünme, soru geliştirme, soyut düşünme, alternatif çözüm üretme, karşıt görüşleri değerlendirebilme, iyi sorgulanmış sonuçlara ulaşabilme ve bunları benzer ölçüt ve standartlarla test edebilme, grafik anlatım, biçimsel ifade, üç boyutlu mekânsal algı düzeyi, insan davranışlarını, fiziksel çevre ile insan arasındaki etkileşimi anlama yetisi, kültürel farklılıklar, farklı kültürleri karakterize eden gereksinim istek, davranış kalıpları, sosyal ve mekânsal örüntülerin farklılığını anlama becerisi, strüktürel davranış ilkelerini kavrama" olarak sıralanabilir.

Mimarlık disiplinin çok yönlülüğünü ortaya koyan Mimarlık Temel Alanı - Bilim Alanları (Tablo 3) ve yukarıda özetlenen Mimarlık Temel Alan Yeterlilikleri bilgi türü olarak zengin bir yelpaze sunmaktadır. Bu yelpazenin Tablo 2'de ortaya konan MF-4 puan türü tarafından doğru biçimde temsil edilmediği düşüncesindeyiz. Bu bağlamda ortaya çıkan temel sorunlar bir sonraki bölümde özetlenerek çözüm önerileri sunulacaktır.

Sorunlar

Mimarlık Hakkında Toplumsal Bilinç ve Öğrenci Seçme Sistemi

Mimarlık toplumların yaşam kalitesi açısından çok önemlidir. Ülkemizin bulunduğu coğrafya mimarlık kültürü açısından eşsiz zenginliklere sahiptir. Tarihi çevre ve kültürel miras hakkındaki bilincin arttırılması ve bu kültürel mirastan öğrenilen zaman üstü ilkeler doğrultusunda geleceğin tasarlanması mimarlık disiplinin sorumluluğudur (Kavas, 2010). Buna karşın mimarlık hakkındaki bilgi eksikliği maalesef eğitim düzeyi gözetmeksizin toplumumuzun her kesiminde hissedilmekte ve mimarlık ile mühendislik arasındaki fark bilinmemektedir. Geçmişte mimarlık ve inşaat mühendisliği bütünleşikti fakat günümüzde farklı mesleki yeterlilikler gerektirmektedirler. Mimarlık ve mühendislik disiplinlerine uygun karakter, bilgi ve donanım altyapısı farklıdır. Bu durum ortaöğrenimde rehberlik hizmetleri ile öğrenci seçme sisteminde yeterli değerlendirilmemektedir.

Çeşitli imkânsızlıklar dolayısıyla ortaöğretimde rehberlik hizmetleri yeterli değildir. Var olan rehberlik hizmetlerinin niteliğini kontrol eden bir mekanizma bulunmamaktadır. Bir toplumun geleceğini şekillendirecek gençlerin meslek seçimlerinde kaliteli danışmanlık alamamaları ortaöğretimden yükseköğretime geçişte ciddi bir boşluk oluşturmaktadır. Eğitimin bu kritik aşamasında kişisel özelliklere uygun meslek seçimi konusunda yapılacak hatalar gelecekte toplumun genelini etkileyecek düzeyde mesleki tatminsizlik sorunlarına yol açmaktadır. Her disiplin için geçerli olan bu sorun, mimarlık kapsamında da çözülmelidir.

Mimarlığın mühendislik disiplinlerinden farkı konusundaki bilgisizlik ortaöğretimin son senelerinde meslek seçme aşamasındaki öğrencilerin hatalı tercihlerde bulunmalarına yol açmaktadır. Mimarlık ve mühendislik bölümlerinin aynı puan türü üzerinden değerlendirilmesi de bu yanlış anlamaları desteklemektedir. YÖK tarafından Sağlık Bilimleri, Sosyal Bilimler ve Fen Bilimleri başlıklarında sınıflandırılan lisans programlarına öğrenci seçiminde değerlendirme ölçütleri nettir. MF-1, MF-2 ve MF-3 puan türlerinin karşılık geldikleri meslek grupları (Tablo 1) ve bunların sınavdaki ağırlık yüzdeleri (Tablo 2) birbirleriyle uyumlu görünürken mimarlığın mühendislik dallarıyla birlikte MF-4 ile eşleştirilmesi sorunludur.

Mimarlık Temel Alanı Disiplinleri ve Öğrenci Seçme Sistemi

Mimarlık Temel Alanı uzmanlarına (mimar, iç mimar, peyzaj mimarı, şehir ve bölge plancısı) duyulan ihtiyaç her geçen gün artmaktadır. Türkiye'deki dinamik nüfus nicelik ve nitelik bakımından üst düzeyde mekânsal üretime ihtiyaç duymaktadır. Gelir ve eğitim düzeylerinin artması yaşam kalitesinin mekân tasarımı üzerinden arttırılması konusunda beklentileri arttırmıştır. Bu gelişmelere paralel olarak, gün geçtikçe cazip bir meslek halini alan mimarlık ile birlikte Şehir ve Bölge Planlama, İç Mimarlık ve Peyzaj Mimarlığı da hızla gelişerek ilgi görmeye başlamışlardır (Güzer, 2002, pp.31-33).

Mimarlık ve ilgili mesleklere yönelik talebin artmasıyla birlikte mimarlık eğitimi kapsamında ortaöğretim – yükseköğretim geçişinin nasıl formüle edileceği giderek daha zor bir soru haline gelmiştir. Sorun mimarlığı da aşmaktadır. İç Mimarlık gündeme oturmuştur. Değişen mekânsal ihtiyaçlar neticesinde artık yeni yapıların tasarım ve inşası kadar var olan yapıların dönüştürülerek yeni ihtiyaçlara cevap aranması da önem kazandı (Brooker & Stone, 2010). Söz konusu ihtiyaçlar çerçevesinde İç Mimarlık programlarının yükseköğretim kurumlarında hızla arttığı gözlenmektedir. İç Mimarlık gibi adında "mimarlık" terimini taşıyan bölümlerde öğrenci seçme sistemi sorgulanmayı beklemektedir. Mimarlığa ilişkin özelleşmiş çalışma alanlarının ve alt disiplinlerin de gelişmesiyle birlikte bu disiplinlerin yetki, sorumluluk sahalarının ve üniversite eğitim programlarındaki hedeflerinin net bir biçimde tanımlanması önemli bir sorun olarak karşımıza çıkmaktadır (Bakır & Sungur, 2010).

Ayrıca Mimarlık temel alanı bölümleri birbirlerinden farklı fakülteler içerisinde yer aldıklarından öğrenci seçiminde farklı sınav ve eğitim metodu uygulamaktadırlar. Bazı mimarlık bölümleri Mimarlık Fakülteleri içerisinde yer alırken, bazıları Mühendislik veya Güzel Sanatlar Fakülteleri'nde bulunmaktadır. İç Mimarlık bölümleri de benzer şekilde Mimarlık, Güzel Sanatlar, Sanat ve Tasarım vb. Fakültelerde yer alırken, değişik Peyzaj Mimarlığı bölümleri Mimarlık, Ziraat ve Orman Fakültelerinde yer almaktadır. Eğitim temelinde sağlanamayan birlik nedeniyle bu disiplinler arasında terminoloji ve metot bütünlüğü oluşamamaktadır. Yükseköğretimdeki eksikler profesyonel yaşamda birlikte çalışacak meslek insanları arasında koordinasyon sorunlarına da yol açmaktadır.

Öğrenci seçme sistemi açısından değerlendirildiğinde ise tüm Mimarlık, Şehir-Bölge Planlama ve Peyzaj Mimarlığı bölümlerinin Merkezi Sınav ve MF-4 puan türüyle öğrenci aldıkları görülmektedir. İç Mimarlık ve Çevre Tasarımı Bölümlerinin bazıları Merkezi Sınav (MF-4) ile öğrenci alırken Güzel Sanatlar Fakültelerine bağlı bulunanlar Özel Yetenek Sınavları ile öğrenci seçmektedirler. Söz konusu Özel Yetenek Sınavları'nın temel ilkeleri ve puan hesaplama yöntemleri YÖK tarafından belirlense de içerikleri bölümlerin bağlı bulundukları Güzel Sanatlar Fakülteleri tarafından oluşturulmaktadır. Bu sınavlar ağırlıklı olarak resim ve desen yeteneğini değerlendirdiklerinden mimarlık disiplinleri için kaçınılmaz olan üç boyutlu mekân algısı ve soyut düşünce yetilerini sağlıklı bir şekilde ölçememektedirler.

Önceki bölümde ifade edildiği gibi ortaöğretim – yükseköğretim arasında rehberlik hizmetleri sahasındaki boşluk ile birlikte mimarlık konusunda toplumsal bilinç eksikliği, iç mimarlık, peyzaj mimarlığı vb. meslekleri seçmek isteyen ve / veya buralara yönlendirilen öğrencilerin mesleğe ve eğitimine ne kadar yatkın oldukları konularında belirsizliklere yol açmaktadır. Bu sebep ile Mimarlık Temel Alanı alt disiplinlerinin tanımlanması, eğitimlerinde terminolojik ve mesleki dil birliğinin sağlanması ve bu meslekleri seçmek isteyen öğrencilere bilgi aktarıcı eğitim programlarının düzenlenmesi gibi hayati öneme sahip çalışmalar ilgili meslek örgütlerince (Mimarlar Odası, İç Mimarlar Odası, Peyzaj Mimarları Odası, Şehir Plancıları Odası) yürütülmelidir.

Ortaöğretimin sonunda meslek seçecek öğrencilerin gelecekleri hakkında bilinçlenmeleri konusunda Bologna Süreci'nin de olumlu etkileri olacaktır. Öğrenci odaklı eğitim anlayışı noktasında köklü bir reform hedefleyen Bologna Süreci ile programların eğitim felsefeleri, misyon ve vizyonları, amaçları, müfredatları ve ders içerikleri web ortamlarında toplumla paylaşılarak bilgi ve bilinç düzeyinin arttırılması mümkün olmaktadır. Bologna Süreci'nin ortaöğrenimi kavrayıcı bir şekilde gelişimi mimarlık eğitiminde ortaöğretim – yükseköğretim ilişkisindeki sorunları azaltacaktır.

Sonuç ve Öneriler

YÖK tarafından Sağlık Bilimleri, Sosyal Bilimler ve Fen Bilimleri başlıkları altında kategorize edilen Temel Alanlar ve Mesleki disiplinlere ilişkin lisans programlarına öğrenci kabulü esnasında hâlihazırdaki üniversite sınavındaki ölçütler nettir. Mimarlık, İç Mimarlık ve Peyzaj Mimarlığı ile birlikte diğer tasarım disiplinlerinin eğitimine kabul edilecek öğrencilerin seçim süreci de aynı netlikte oluşturulmalıdır.

Bu konuda çözümler önermek için öncelikle yukarıda özetlenen sorunlarla ilgili uygulamaya yönelik somut tespitlerin yapılması ve Tablo 2'deki MF-4 Puan Türü ağırlıklı yüzdelerini daha detaylı olarak incelemek gerekmektedir:

Türkçe ağırlık yüzdesinin (%11) uygun olduğu düşünülebilir çünkü bu bölümdeki değerlendirme sisteminin Mimarlık Temel Alan Yeterlilikleri'ndeki "konuşma ve yazma, etkin okuma, yazma, dinleme ve konuşabilme, eleştirel düşünme, karşıt görüşleri değerlendirebilme," vb. yetileri ölçmektedir.

Temel Matematik ağırlık yüzdesi de (%15) uygundur çünkü bu bölümdeki değerlendirme sisteminin Mimarlık Temel Alan Yeterlilikleri'ndeki "soyut düşünme, iyi sorgulanmış sonuçlara ulaşabilme ve bunları benzer ölçüt ve standartlarla test edebilme" vb. yetileri ölçmektedir.

Bunlara karşın, Mimarlık Temel Alan Yeterliliklerindeki "insan davranışlarını, fiziksel çevre ile insan arasındaki etkileşimi anlama yetisi, kültürel farklılıklar, farklı kültürleri karakterize eden gereksinim istek, davranış kalıpları, sosyal ve mekânsal örüntülerin farklılığını anlama becerisi" vb. hususlar göz önüne alındığında MF-4 Sosyal Bilimler ağırlık yüzdesi (%6) Mimarlık için düşüktür. Mimarlık öğrencisi seçme ölçütlerindeki Sosyal Bilimler ağırlık yüzdesi Mühendislik bölümlerine uygulanandan yüksek olmalıdır.

Buna karşın Fen Bilimleri ağırlık yüzdesi (%9) bağıl olarak yüksek görünmektedir. Bu noktada yapılacak bir değişim ile Mimarlık Temel Alan Yeterliliklerinden türetilen "strüktürel davranış ilkelerini kavrama" yetileriyle ilişkili olan "Fizik" bölümüne ağırlık verilmesi daha doğru olacaktır.

Matematik ağırlık yüzdesi (%22) bağıl olarak yüksek görünmektedir. Matematiksel düşünce gücünün soyutlama ve üç boyutlu algı konularına katkısı çok önemli olsa da Matematik yüzdesinin Temel Matematik veya Mühendislik dallarına uygulanana eşit düzeylerde değerlendirilmesi abartılıdır. Matematiksel düşünce gücü tek başına üç boyutlu mekânsal algı ve tasarıma dönük alternatifli düşünme kültürünün oluşturulmasında yeterli değildir. Bu bağlamda Geometri bölümüne ağırlık verilmelidir.

MF-4 Puan Türü Geometri ağırlık yüzdesi (%11), Mimarlık bölümü ölçütü için bağıl olarak düşük görünmektedir. Mimarlıkta biçimsel ve mekânsal algı ve alternatif çözüm geliştirme kapasitesinin yükselmesine karşılık gelen geometri bilgisine daha çok ağırlık verilmelidir. Matematik yüzdesinin düşürülerek farkın geometriye katılması önerilebilir.

Fen Bilimleri Dalları incelendiğinde ise, Mimarlık eğitimi açısından kritik öneme sahip olmayan Kimya (%9) ve Biyoloji (%5) ağırlık yüzdeleri asgariye çekilmeli ve bunların arasında Fizik en yüksek yüzdeye sahip olmalıdır çünkü bu bölüm "üç boyutlu mekansal algı düzeyi, soyut düşünce gücü ve strüktürel davranış ilkelerini kavrama" açısından önem taşımaktadır.

Yukarıdaki önerilerin gerçekleştirilmesi yeterli değildir. Merkezi sınav ile birlikte tüm ortaöğrenime hâkim olan çoktan seçmeli sınav mantığının kendisi mimarlık ve diğer tasarım disiplinlerinin özüne aykırıdır. Tasarımda tek ve evrensel bir doğru yoktur ve tasarım probleminin çözümü doğrusal nitelikte değildir. Sorgulama, alternatif üretme, problemlere göre geri-besleme ve bağlama özgü birden çok çözüm önermek tasarım için kaçınılmazdır. Bununla birlikte ülkemizde üniversite eğitimi talep eden nüfusun fazlalığına karşın üniversite kontenjanlarının yetersizliği ve seçim ölçütleri koymanın zorluğu nedeniyle çoktan seçmeli mantık en objektif yöntem olarak görüldüğünden en azından kısa vadede bu sınav mantığının değiştirilmesi mümkün görülmemektedir.

Bu eksiklikleri mümkün olduğunca gidermek amacıyla merkezi sınava Mimarlık Temel Alanı Yeterliliklerine dönük bir Tasarım Puan Türü'nün (TAS) yürürlüğe konmasını öneriyoruz. TS, TM ve MF Puan Türlerinin yanı sıra değerlendirme sisteminde yer alacak TAS Puan Türü Mimarlık, İç Mimarlık, Peyzaj Mimarlığı, Şehir ve Bölge Planlama, Endüstri Ürünleri Tasarımı vb. Tasarım temelli disiplinleri tercih eden öğrencilerin daha verimli bir şekilde seçilmesine olanak sağlayacaktır. Uygulanması halinde değişik bölümlere göre alt varyasyonları TAS-1, TAS-2, vb. şekillerde oluşturulabilecek bu Puan Türü aynı zamanda Sınav Kitapçığına ilgili yeterlilikleri ölçen bir "Tasarım" Bölümü'nün eklenmesiyle de güçlenecektir (Tablo 4).

Tablo 4: Öneri: TAS ve MF-4 puan türlerinin karşılaştırmalı olarak ağırlık yüzdesi dağılımları.

Puan	**Öneri: Testlerin ağırlıkları (% olarak)**									
Türü	**Türkçe**	**Tem. Mat.**	**Sos. Bil.**	**Fen. Bil.**	**Mat.**	**Geo.**	**Fiz.**	**Kim.**	**Bio.**	**Tas.**
TAS	11	14	8	7	15	13	10	5	5	12
Puan	**Uygulanan dağılım: Testlerin ağırlıkları (% olarak)**									
Türü	**Türkçe**	**Tem. Mat.**	**Sos. Bil.**	**Fen. Bil.**	**Mat.**	**Geo.**	**Fiz.**	**Kim.**	**Bio.**	
MF-4	11	14	6	9	22	11	13	9	5	

Yeni eklenecek bölümün soru içerikleri Mimarlık Temel Alanı uzmanları tarafından hazırlanmalıdır. Tasarım Bölümü eklenerek yukarıda değinilen ağırlıklı yüzde değişiklikleri yapıldığında önerimiz olan TAS Puan Türü'nün açılımları ve halihazırda uygulanan MF-4 ile karşılaştırmalı olarak aşağıdaki şekilde oluşmaktadır:

Kaynaklar

Akıncıtürk, N. (2001). Mimarlıkta Uygulamaya Yönelik Eğitim Bilinci. I. Mimarlık ve Eğitim Kurultayı Bildiriler Kitabı (pp.129-140). İstanbul: TMMOB Mimarlar Odası Genel Merkezi ve İstanbul Büyükkent Şubesi

Al, Y. & Teymur, N. (Eds.). (1997) Mimarlık Eğitimi ve…, Ankara: TMMOB Mimarlar Odası Ankara Şubesi

Alexander, C. (1979). The Timeless Way of Building. New York: Oxford University Press.

Aytıs, S. (2010). Mimarlık Formasyonunun Diğer Disiplinlerdeki Önemli Rolü ve Eğitimdeki Yeri. İçinde Mimarlık Eğitiminin Dünü Bugünü Yarını Ulusal Sempozyum Bildiriler Kitabı, Konya: Selçuk Üniversitesi Mimarlık Bölümü

Bakır, İ. & Sungur, M. (2010). Mimarlığın İçi – Dışı. Mimarlık Eğitiminin Dünü Bugünü Yarını Ulusal Sempozyum Bildiriler Kitabı (pp.178-186). Konya: Selçuk Üniversitesi Mimarlık Bölümü

Bakır, İ. & Kalfaoğlu, S. (2010). Konya'da Mimarlık Eğitiminin 40 Yılı ve Kente Etkileri. Mimarlık Eğitiminin Dünü Bugünü Yarını Ulusal Sempozyum Bildiriler Kitabı (pp.178-186). Konya: Selçuk Üniversitesi Mimarlık Bölümü

Brooker, G. & Stone, S. İç Mekan Tasarımı Nedir?. (çev.: Z. Y. Halu) İstanbul: Yapı Endüstri Merkezi Yayınları

Gültan, S. (2003). Bilgi Toplumu Sürecinde Avrupa Birliği ve Türkiye. Ankara: Ankara Üniversitesi Avrupa Toplulukları Araştırma ve Uygulama Merkezi.

Gürsoy, A. (2004). Antropoloji, İnsan Yerleşimleri ve Etik. İçinde A. Şentürer, Ş. Ural & F.U. Sönmez (Eds.), Etik – Estetik (pp. 12-21). İstanbul: Yapı Yayın

Güzer, C.A. (2002). Konut Üzerine De(ne)meler. Ankara: Mimarlar Derneği 1927

Kavas, K.R. (2010). Mimarlık Eğitimi ve Tarihsel Bilgiden Türetilen Ekolojik Yaklaşımlar. Mimarlık Eğitiminin Dünü Bugünü Yarını Ulusal Sempozyum Bildiriler Kitabı (pp.237-250). Konya: Selçuk Üniversitesi Mimarlık Bölümü

Kostof, S. (Eds.). (1977) The Architect: Chapters in the History of the Profession, New York: Oxford University Press.

Habraken, N.J. (2000). The Structure of the Ordinary: Form and Control of the Built Environment. Cambridge: MIT Press.

Mattelart, A. (2004). Bilgi Toplumunun Tarihi, (çev.:H.Y.Altınel). İstanbul: İletişim Yayınları.

Rasmussen, S.E. (2009). Yaşanan Mimari. (çev.: Ö.Erduran) İstanbul: Remzi Kitabevi.

Seyithanoğlu, K.M. (2001). Eleştirel ve Düşünsel Bir Uğraş olarak Mimarlık ve Kemal Aran. E.Aközer & R.N.Öğüt (Eds.), Mimarlık, Eğitim, Gelenek ve Yenilik (Kemal Aran'a Armağan) (pp 7 – 12). Ankara: ODTÜ Mimarlık Fakültesi Yayınları.

Tökmeci, E.Ö. (2003). Mimarlık Eğitiminde Ulusal Gelişmeler ve Gelecek. II. Mimarlık ve Eğitim Kurultayı: Mimarın Formasyonu Nedir? Ne Olmalıdır? (pp. 43-54) Ankara: TMMOB Mimarlar Odası Genel Merkezi.

Vitruvius (1960). The Ten Books on Architecture. (trans.:M.H.Morgan) New York: Dover Publications.

Elektronik Referanslar

http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-policy/doc44_en.htm
http://www.bologna.yok.gov.tr.
http:// www.miak.org
ftp://dokuman.osym.gov.tr/2010/.../2010_OSYS_GenelBilgiler.pdf
http://www.osym.gov.tr/dosya/1-56726/h/puandag.pdf
http://www.yok.gov.tr/content/view/1060

Uluslararası Yükseköğretim Kongresi: Yeni Yönelişler ve Sorunlar (UYK-2011)
27-29 Mayıs 2011, İstanbul; 3. Cilt / Bölüm XII / Sayfa 1675-1684

ULUSLARARASI YÜKSEKÖĞRETİM KONGRESİ: YENİ YÖNELİŞLER VE SORUNLAR
INTERNATIONAL HIGHER EDUCATION CONGRESS: NEW TRENDS AND ISSUES

Ortaöğretimden Yükseköğrenime Geçişte Bilinçli Tercih Sorunu: Mimarlık Örneği

Yrd. Doç. Dr. Deniz Güney, Dr. Meltem Vatan
Yıldız Teknik Üniversitesi Mimarlık Fakültesi, Beşiktaş, 34349 İstanbul, Türkiye

Özet

Günümüzde Türkiye'de uygulanan lise eğitimi ve üniversite tercih sürecinde öğrencilerin alan seçimi, dolayısıyla meslek seçimindeki sistemin sorgulanması gerekmektedir. Birçok öğrenci bilinçsiz olarak tercih yapmakta ve üniversite eğitiminin ilk yıllarında tercihlerinin hatalı olduğunu fark ederek sorun yaşamaktadır; bazen tamamen okulu bırakarak yeniden sınava girmek, bazen de sevmediği/sevemediği bir bölümü vasat bir başarı düzeyi ile bitirmeye gayret ederek sadece bir diploma almayı hedeflemektedir. Bu sorunlu süreç öğrencinin ailesine maddi manevi külfet getirmekte, öğrencinin zaman ve enerji kaybetmesine yol açmakta ve devlet bütçesini gereksiz yere tüketmektedir. Buna ek olarak seçme sınavında çok az bir fark ile sıralamada geride kalan bir öğrencinin yerini işgal etmektedir. Uzun vadede alan değiştiremeyen öğrenci sevmediği bir mesleği yapmak zorunda kalacağı için başarısız ve mutsuz, verimsiz bir meslek mensubu olarak hayatına devam edecektir. Bu çalışmanın amacı, öğrencilerin liseden itibaren alan seçimi sürecinin, Mimarlık Bölümü 1., 2. ve 3. sınıf öğrencileri arasında yapılan ve iki yıl süren anket çalışması ile Mimarlık Bölümü öğrencileri arasında araştırılmasıdır. Öğrencilere liseden üniversiteye geçiş sürecinde, bilinç düzeylerini sorgulayan sorular sorularak mevcut durum incelenmiştir. Ayrıca ilerleyen sınıflarda öğrencilerin tercihlerine bakıştaki farklılaşma da incelenmeye çalışılmıştır. Beklentilerinin karşılanıp karşılanmadığı bu nedenle lise eğitiminde yeterli yönlendirme yapılıp yapılmadığı, seçme sınavındaki puan türü ile Mimarlık Bölümü eğitiminde aldığı derslerin örtüşüp örtüşmediği sorgulanmıştır.

Anahtar kelimeler: Yükseköğretim, orta öğretim, tercih, mimarlık, bilinç, meslek.

Giriş

Dünyada belli başlı ülkelerin üniversiteye giriş sistemleri incelendiğinde farklı uygulamaların olduğu görülmektedir. Bu sistemlerin ortaya çıkmasında devletlerin yönetim biçimi, üniversite kontenjanları, üniversitelerin özerklikleri, ülkenin öncelikleri ve kültür gibi çok sayıda etmen etkilidir. Bu nedenle tek bir doğru üniversite giriş sisteminin olduğunu söylemek mümkün değildir (Helms, 2008). Bununla birlikte bazı genel eğilimleri görmek mümkündür. Tablo 1'de gösterildiği gibi çok sayıda Avrupa ülkesi (İngiltere, Fransa, Almanya, Finlandiya, Avusturya, İsrail vs.) lise bitirme ya da olgunluk sınavları (A-levels, matura, baccalauraet, Abitur, maturità) uygulamaktadır (Günay, Gür, 2009). Buna ek olarak, Çek Cumhuriyeti, Arnavutluk, Polonya, İtalya, İsviçre, Makedonya, Hong Kong, Singapur ve Malta gibi çok sayıda ülkede çeşitli biçimlerde lise bitirme sınavları yapılmaktadır. Lise bitirme sınavlarının bu kadar yaygın olması, lise eğitimini güçlendirme ve üniversitelere iyi öğrencileri seçme kaygısına dayanmaktadır. Bu ülkelerinin çoğunda, olgunluk sınavında başarılı olan tüm öğrenciler üniversitelere doğrudan yerleştirilir. Bazı ülkelerde ise olgunluk sınavlarının yanında ders notları ve üniversitelerin belirleyeceği diğer koşullar da üniversite girişinde etkilidir.

Türkiye'de üniversite giriş sistemi, Öğrenci Seçme ve Yerleştirme Merkezi (ÖSYM) tarafından yapılan merkezi sınava dayanır. Merkezi sınavdaki başarı ile lise ders notlarının etkisi (ortaöğretim başarı puanı) birlikte hesaplanarak bir başarı puanı elde edilmekte ve üniversite tercihleri bu puan sıralamasına göre yapılmaktadır. Bazı bölümler için ayrıca, her bir üniversitenin kendisinin yaptığı, yetenek sınavları da uygulanmaktadır.

Tablo 1: Dünyada üniversite giriş sistemlerinin karşılaştırılması (Günay, 2009).

	Lise bitirme sınavları (olgunluk sertifikası)	Üniversite giriş sınavı - merkezi	Üniversite giriş sınavı – kurum tarafından yapılan	Lise notları	Standart yetenek sınavı	Referanslar, mülakat vb.
ABD				√	√	√
İngiltere	√					√
Fransa	√					
Fransa (seçkin okullar)	√		√			
Avustralya	√			√		
Almanya	√					
Avusturya	√					
Hollanda	√					
Finlandiya	√					
İspanya		√		√		
İsrail	√				√	
İsveç				√	√	
Japonya		√	√			
Norveç				√		
Kanada				√		
Çin Halk Cumhuriyeti		√				
Rusya		√				
Rusya (bazı üniversiteler)			√			
Türkiye		√		√		

Dünyada Üniversite Giriş Sistemleri

ABD'de merkezi bir yükseköğretim seçme ve yerleştirme sistemi yoktur. Her üniversite kendi kabul şartlarını belirlemekte ve uygulamakta özgürdür. Genellikle üniversite başvurusu için öğrencilerden; bir tür yetenek testi olan SAT ya da bir tür başarı testi olan ACT sonuç belgesi, lise notları, okul ve sınıf sıralaması (derecesi), müfredat dışı etkinlikleri, niyet mektubu ve öğretmenlerden alınmış tavsiye mektuplarını içeren bir dosya istenir. Öğrenciler, belli bir fakülteye kabul edilir fakat bölüm seçme ve değiştirme olanakları da vardır.

İngiltere'de üniversite programlarına kabul için, en belirleyici faktör olan, İleri-düzey (A-level) veya eşdeğeri lise bitirme sınavlarında (en az) iki dersten başarılı olma koşulu vardır. Ayrıca, iş tecrübesi, niyet mektubu ve referans mektubu gibi hususlar da etkili olur. Üniversiteler bunların dışında başka sınavlar veya belgeler isteyebilir. Örneğin, tıp veya diş hekimliği fakültelerine başvuru için, klinik yetenek testi (UKCAT) istenir. Giriş koşullarını genellikle belirlemekte özgür olan üniversitelere başvurular UCAS (University and Colleges Admissions Service) adlı bir kuruluş aracılığıyla yapılmakta olup seçme (kabul) kararı, üniversitelere aittir.

Fransa'da 1808 yılından beri uygulanan, ulusal ölçekte ve klasik formatta (açık uçlu) sorular içeren, lise bitirme sınavı ya da olgunluk sınavını (baccalauréat) geçmek, üniversiteye giriş için gerekli tek koşuldur. Sınava üç alanda girilir: 1- Fen Bilimleri, 2- Sosyal ve Ekonomik Bilimler, 3- Edebiyat (Sözel). Seçkin olarak görülen üniversitelere (Grandes Écoles, Instituts D'études Politiques, Instituts Universitaires de Technologie, vs.) gitmek isteyen öğrenciler, olgunluk sınavı dışında, üniversitelerin düzenlediği başka sınavlara da girmek zorundadır (Ministère des Affaires Étrangères, 2007).

Avustralya'da eğitim eyaletlerin sorumluluğundadır. Her öğrenciye, eyaletler tarafından düzenlenen lise bitirme sınavları ile okul notlarının bir kombinasyonuna karşılık gelen bir ENTER (Equivalent National Tertiary Entrance Rank) skoru verilir. Tercihlerini merkezi birimlere ileten öğrenciler ENTER skorlarına göre ülke çapında sıralanır (Victorian Tertiary Admissions Centre, 2004) ve bilgisayar tarafından otomatik olarak yerleştirilir. ENTER skorları olmayan veya düşük olan öğrenciler, mülakat veya yetenek testi gibi alternatif yöntemlerle değerlendirilebilmektedir.

Almanya ve Avusturya'da lise bitirme sınavlarını başarıyla geçebilen lise mezunlarına Abitur sertifikası verilir. Öğrenciler bu olgunluk belgesiyle, üniversiteye gidebilirler. Bazı bölümlere (örneğin tıp) rağbet çok fazladır ve bu bölümlere yerleşebilmek Abitur'da belli bir minimum puanı ya da ortalamayı almak gerekir.

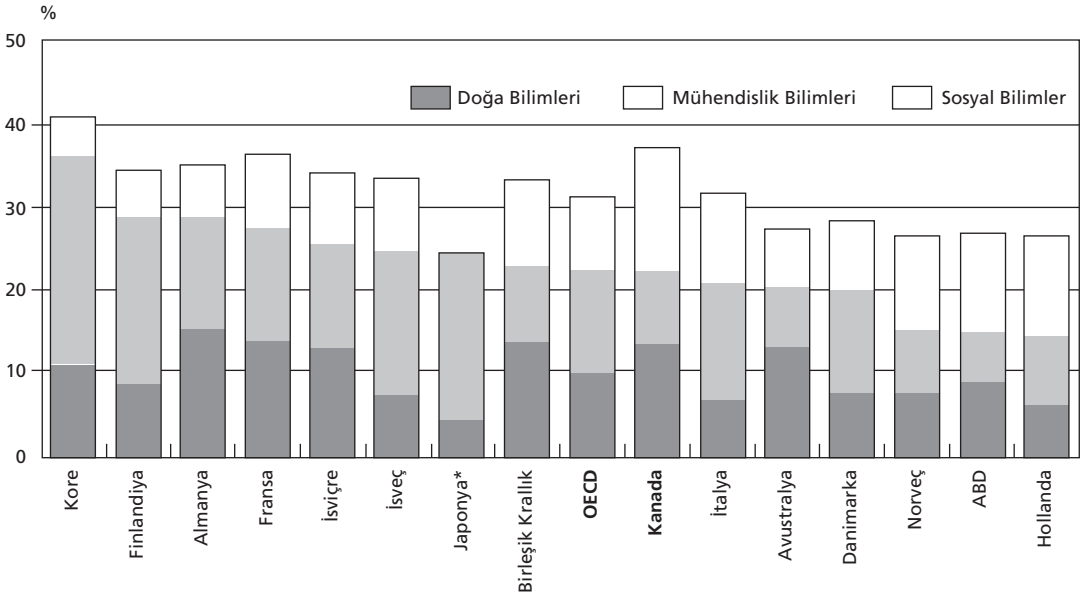
İsveç'te üniversiteye girişte kullanılan en önemli ölçütler, öğrencinin lisedeki notları ve standart bir yetenek sınavında aldığı puandır. Yetenek sınavı yılda iki kez yapılır. Üniversiteler, kontenjanlarının az bir kısmını, başvurulan alanla ilgili bilgi ve tecrübesi olan kişilere ayırabilir (Swedish National Agency for Higher Education, 2008).

Japonya'da üniversiteye girişte, öğrenciler arasında ciddi bir rekabet vardır. Öğrencilerin tamamı merkezi bir seçme sınavına girmek zorundadır. Ardından üniversitelerin yaptığı ikinci bir sınava girerler. Yerleştirme, genellikle bu sınavların ortalamasına göre yapılır.

Kanada'da özel bir üniversite giriş sınavı yoktur. En önemli ölçüt lisede alınan dersler ve bu derslerin notlarıdır.

Çin Halk Cumhuriyeti'nde üniversite giriş sınavına girmek zorunludur. Genellikle lise son sınıftaki öğrenciler sınava girer fakat daha erken yaşlardaki öğrencilerin de sınava girme hakları vardır. Öğrencinin sınavda aldığı puan, matematik, Çince, Fen, Sözel, Yabancı Dil gibi test alanlarına göre ağırlıklı olarak hesaplanır.

Rusya'da üniversiteye girişte fırsat eşitliği sağlamak, rüşveti önlemek ve öğrenciler için başvuru masraflarını azaltmak için 1999'da, pek çok bölgede kabul gören, merkezi sınav sistemi uygulanmaya başlamıştır. Eğitim Bakanlığı, merkezi sınavı veya kendi sınavlarını kullanmakta üniversiteleri özgür bırakmıştır (Clark, 2005).



Şekil 1: Seçilen OECD ülkelerinde bilim ve mühendislik alanlarında tercih edilme yüzdeleri (OECD Education database, 2007).

Şekil 1 OECD (Organisation for Economic Co-operation and Development) verilerine göre Doğa Bilimleri, Mühendislik Bilimleri ve Sosyal Bilimler arasındaki tercih edilme istatistiklerini göstermektedir (OECD Education database, 2007). Burada görüldüğü gibi gelişmekte olan ülkelerde mühendislik bilimlerinin ağırlığı yüksektir. Buna paralel olarak doğa bilimleri de aynı ölçekte ağırlık kazanmıştır.

Türkiye'de Mevcut Üniversite Giriş Sınav Sistemi

2011 - 2012 Eğitim - Öğretim yılında üniversitelere yeni alınacak öğrencilerin seçimi ve tercihlerine göre yerleştirilmesi ÖSYM - Öğrenci Seçeme ve Yerleştirme Merkezi tarafından yapılacaktır. Genel adı, Öğrenci Seçme ve Yerleştirme Sistemi - ÖSYS olan ve Yükseköğretime Geçiş Sınavı - YGS ile Lisans Yerleştirme Sınavı - LYS olarak iki aşamada uygulanacaktır. Bunun yanı sıra 4702 Sayılı Kanun uyarınca, mesleki ve teknik ortaöğretim kurumlarından mezun olan/olacak öğrenciler, bitirdikleri programın devamı niteliğindeki meslek yüksek okulları ile açıköğretim ön lisans programlarına sınavsız girme hakkına sahip olup yerleştirme ÖSYS kapsamında yapılacaktır.

Türkiye'de mevcut sınav sistemi; Türkçe, Sosyal Bilimler, Temel Matematik ve Fen Bilimleri alanlarına göre ayrılmış test gruplarından, çoktan seçmeli olarak uygulanan testlerden oluşmaktadır. Testlere verilen cevaplar her test için ayrı ayrı değerlendirilerek her bir alan için standart puan hesaplanacaktır. Hesaplanan standart puanlar belirlenen ağırlıklara göre aday ağırlıklı YGS puanı hesaplanacaktır. YGS puanlarının en az birinden 180 ve üstü puan alan öğrenciler LYS'lere girme hakkı kazanacaktır.

LYS sınav alanları Matematik sınavı (LYS 1), Fen Bilimleri Sınavı (LYS 2), Edebiyat - Coğrafya sınavı (LYS 3), Sosyal Bilimler sınavı (LYS 4) ve Yabancı Dil Sınavı (LYS 5) olarak her biri farklı günde olmak üzere ayrı ayrı yapılacaktır.

Öğrencilerin yükseköğretim kurumlarına yerleştirilmelerini sağlayacak puan hesabında YGS ve LYS testlerindeki puanlarına ek olarak ortaöğretim başarı puanı katkısı da olacaktır.

Türkiye'de Öğrencilerin Üniversite Tercihi

Türkiye'de genel olarak ortaöğretim eğitim sistemi ve eğitim modelleri geliştirme ve kaliteyi artırma amacıyla sık aralıklarla değişmektedir. Yakın zamana kadar temel eğitim ilkokul 5 yıl ve herkes için zorunlu, devamında ortaokul 3 yıl olmak üzere 8 yılda tamamlanmaktaydı ve ardından düz lise için 3 yıllık bir lise eğitimi gelmekteydi. Yabancı dil ağırlıklı eğitim veren okullar 5 yıllık ilkokul ardından en az bir yıl hazırlık sınıfı okutarak 7 yılda ortaokul ve lise eğitimi vermekteydi. Bu eğitim, 90'lı yılların ortalarına kadar klasik sistem uygulanarak ortaöğretimde okul türlerine göre değişmekle birlikte düz liselerde Matematik, Fen, Türkçe/Edebiyat, Sosyal şubeler olmak üzereyken bundan sonra kredili sisteme geçiş yapılarak lise eğitiminde bazı derslerin seçmeli bazı derslerin zorunlu olması ile yine şubelere ayrılarak eğitim sürdürülmüştür. Bu zamana kadar olan uygulamada düz lise 3 yılda tamamlanırken kredili sistem ile birlikte bu süre, öğrencinin başarısına bağlı olarak 2.5 yıla kadar indirilmiştir.

Yine 90'lı yılların ortalarından sonra, özellikle sonlarına doğru Anadolu ve Fen Liselerinin yanı sıra yabancı dil ağırlıklı eğitim veren Süper Liseler yaygınlık kazanmıştır. Süper Liselerin artması ile birlikte pek çok okulda yabancı dil ağırlık kazanarak temel öğretim 8 yıla çıkarılmış ve yabancı dil ağırlıklı eğitim kurumlarına geçiş önceki hali ile ortaokul, bugünkü uygulamada 8. sınıf sonrasına alınmıştır. Bu durumda hazırlık okutan okullar en az bir yıl hazırlık ve devamında 3 yıl lise eğitimi verir hale gelmiştir. Yakın bir zamanda ise liseler 4 yıla çıkarılmıştır.

Tercih Sıralaması ve Meslek Seçimi

Türkiye, gelişmekte olan bir ülke olup genç nüfusu oldukça çoktur. Bu gerçek göz önüne alındığında genç nüfusun eğitim kalitesi ve ülkenin eğitim politikası önem kazanmaktadır. Giriş bölümünde anlatılan temel eğitim süreçleri oldukça dinamik ve değişken bir eğitim sisteminin varlığını göstermekte ve bu değişiklikler; ülke ekonomisi, gelecek kaygısı, işsizlik oranı gibi somut gerçekler bağlamında değerlendirildiğinde lise eğitimini tamamlayan ve üniversiteye devam etmeye karar veren gençlerin üniversite ve meslek seçiminin güçlüklerini ortaya koymaktadır.

Temel eğitim sürecinde bölüm/dal seçimi yapacak öğrenciler gelecekte yapmayı düşündükleri mesleği genel olarak düşünmek, bu konuda karar vermek durumundadır. Eğitim gördükleri alan/dala göre üniversite sınav puanları hesaplanmakta ve seçme ve yerleştirme yapılmaktadır. Bu aşamada, öğrenci eğilimi genel alanı belirleme yönünde olup, özel olarak bir meslek tercihi yapma yönünde değildir. Üniversite sınavında birden fazla seçenek hakkı olduğu için aynı lise alanına giren pek çok farklı mesleği tercih hakkı doğmaktadır. Birden fazla meslek tercihi yapabilme olanağının sunulmuş olması öğrencinin seçim ölçütlerini doğrudan etkilemektedir. Bir mesleğe tutku, herhangi bir konuda uzmanlaşma yerine pek çok şeyi yapabileceğinin rahatlığı ve sadece bir diploma alma kaygısına dönüşebilmektedir. Bir öğrenci aynı anda tıp doktoru, mimar, mühendis ya da eczacı olabilme şansına sahiptir ve aynı anda birbirinden çok farklı uygulama alanları olan ve farklı beceri gerektiren bu meslek dallarından tümünü kendisi için isteyebilir ve uygun görebilir hale gelebilmektedir.

Üniversite sınavı öncesinde, genelde bu şekilde bir eğilim ile alan seçimi yapıldığından, pek çok öğrenci sadece puanına göre bir üniversite kazanmakta ve oraya kayıt yaptırmaktadır. Böyle bir seçim sürecinin sancıları meslek hayatında başarısızlığa ya da üniversite öğreniminin ilk yılında okulu bırakarak yeniden sınava hazırlanma sürecine girmekle sonuçlanmaktadır. Böyle bir sonuç öğrencinin ruhsal halini etkilemekte, ailesine gereksiz ekonomik yük getirmekte, gelecek için ideallerini sönümlemekte ve zaman kaybına neden olmaktadır. Öğrenci özelinde yapılan bu değerlendirme daha genellenerek ele alındığında ülke ekonomisi ve kalkınma/gelişme potansiyeline de zarar verdiği açıktır.

Mimarlık Bölümü Tercih Koşulları

Mimarlık Bölümü tercihi MF4 puan türüne göre hesaplanmaktadır. ÖSYM'nin 2011 YGS sınavı başvuru kılavuzunda verilen MF4 puan türü hesabındaki test ağırlıkları Tablo 2'de verilmiştir. Mimarlık Bölümünü tercih edecek öğrenciler; Lise, Yabancı Dil Ağırlıklı Lise, Özel Lise, Anadolu Lisesi, Yabancı Dille Öğretim Yapan Özel Lise, Fen Lisesi, Özel Fen Lisesi, Askeri Lise, Polis Koleji, Akşam Lisesi, Özel Akşam Lisesi, Açıköğretim Lisesi ve Çok Programlı Lise türü öğretim kurumlarının Fen, Fen Bilimler, Klasik Fen, Matematik ve Tabii Bilimler bölümlerinden mezun olan öğrencilerdir (ÖSYM, 2011).

Tablo 2: MF4 Puan türü hesabı için test ağırlıkları.

YGS				LYS				
Türkçe	**Sosyal Bilimler**	**Temel Matematik**	**Fen Bilimleri**	**Matematik**	**Geometri**	**Fizik**	**Kimya**	**Biyoloji**
%11	%6	%14	%9	%22	%11	%13	%9	%5

Mimarlık Eğitimi Kapsamı

Türkiye'de mimarlık bölümü öğrencileri yetenek sınavına tabi tutulmadan, üniversite sınavında Matematik puanı ağırlıklı olmak üzere seçilmektedir. Mimarlık eğitiminin mühendislik eğitimi ile eş tutulması eğilimi yıllardır akademik çevrede tartışılmakta ve mimarlık için 4 yıllık eğitimin yetersiz kaldığı ifade edilmektedir. Mimarlık Kurultayı III'te Ekinci; "Türkiye'de mimarlık sanatsal özünden uzaklaşmaktadır. Mimarlık, tarih boyunca oluşturduğu birikim ile güzel sanatların ana dalıdır ve teknik bir meslek olmaktan daha çok fikir, yaratıcılık, ideoloji, felsefeye dayalı tasarım sanatıdır, mühendislik değildir" ifadelerini kullanıştır (Mimarlık Kurultayı III, 2005).

Dersler ve Öğretim Planları

Türkiye'de Mimarlık eğitimi sanat, tasarım becerisi, analitik düşünme yeteneği, üç boyutlu kavrama yeteneği, parça-bütün arasında ilişki kurabilme, doğal ve yapılı çevre arasındaki ilişki, tümden gelim, tümevarım olgularının kavranması gibi becerileri kazandırma ve tüm bu ölçütlerde insanın tekil ve toplum ölçeğindeki yeri ve işlevini kavratmaya dayanmaktadır.

Mimarlık lisans eğitimi 4 yıl olarak yapılmakta ve yurt dışında "Bachelor's Degree" tanımına karşılık gelmektedir. Bölüm dersleri ve öğretim planları üniversitelere göre bazı farklılıklar göstermekle birlikte temel ölçütler ülke geneli için geçerlidir. Temel tasar ilkeleri, tasarı geometri ve teknik resim bilgisi, mimari proje, mimari ifade teknikleri, mimarlık tarihi, yapı ve malzeme bilgisi, taşıyıcı sistem kavramı, şehircilikte temel ilkeler, yapı - çevre ilişkisi gibi temel konuların yanı sıra bu konuların alt dallarında daha ayrıntılı bilgi veren pek çok ders verilmektedir. Öğrencilerin genel kültürünü geliştirme ve diğer bölümler arasında ilişki kurmalarını sağlamak için üniversite seçimlik dersleri de Mimarlık eğitiminde önemli bir yer tutmaktadır. Ayrıca üniversitelerin tüm bölümlerinde olduğu gibi aydın, ana dilini düzgün kullanabilen, ülke tarihini bilen, temel sayısal yetenekleri kazandıran Türkçe, İnkılap Tarihi, Matematik gibi servis dersleri verilmektedir.

Mimarlık Bölümü'nde en önemli olarak görülen ve eğitim programında en geniş yer tutan şüphesiz mimari tasarım projeleridir. Haftada bir tam gün ya da iki yarım gün atölye olarak yürütülen proje dersleri, proje yürütücüsü öğretim üyesi gözetiminde, her bir öğrencinin bireysel tasarımlarını geliştirmeleri ilkesine dayanır. Öğrenciler, tasarımlarını geliştirmek ve farklı görüş alışverişlerini paylaşmak üzere dönem içinde bir ya da iki kez ara jüri ve bitmiş projelerini savunmak üzere dönem sonunda asıl jüri karşısına çıkarlar. Proje tasarımları sürecinde çevre

analizi, arazi maketi gibi çalışmalar grup halinde yürütülse de proje tasarımı bireysel olduğu için grup çalışması genelde sadece zorunlu olan ortak işlerin yapılması biçiminde gerçekleşmektedir. Disiplinler arası çalışma çok yaygın olmamakla birlikte bazı stüdyolarda bu çalışmalar da denenmektedir. Ancak bunların mimarlık eğitimi sürecinde baş aktör olmadıkları mutlaktır (Erten, S., Çimen, D., Burat, S., 2005).

Mimarlık eğitiminin genel durumu, gelişmeler, AB uyum süreci, kaliteyi artırma gibi konuların Mimarlık ve Eğitim Kurultayları düzenlenerek tartışılmaktadır. İlk Mimarlık ve Eğitim Kurultayı, Mimarlar Odası ve üniversiteler arası işbirliği ile 2001 yılında yapıldı ve devamında iki yılda bir sürdürülerek beşincisi 2009 gerçekleştirildi. Her kurultayda bir tema seçilerek mimarlık eğitimi ve pratiği konusunda fikirler, sorunlar, çözüm önerileri gibi konular tartışılarak görüş alışverişi yapılmakta ve kurultay sonrasındaki tüm oturumlar kitap halinde yayına dönüştürülmektedir.

Mimarlık Bölümü'nde Öğrenim

Mimarlık Bölümü'nün müfredatı, ders yükü, öğrencilerin derslerinde başarılı olabilmek ve ödevlerini yapabilmek için ihtiyaç duydukları süre diğer bölümlere göre çok daha fazladır. Mimarlık derslerinde öğrencilerin çevrelerini tanıması, mevcut çevrede tasarım yapması, yeniden düzenleme, tarihi yapı yaklaşımı, pratik meslek hayatındaki süreci kavramak için belediye gibi yerel yönetimler, Mimarlar Odası başta olmak üzere meslek odaları ile ilişkiler, doğru malzeme ve teknoloji seçimini yapabilmek için çeşitli üretici firmalar ile görüşmeleri, meslek alanındaki son gelişmeleri takip etmek için fuarlara katılmaları beklenir. Bu sürecin önemli bir kısmı okul ve ev dışında yapılan araştırmalar, görüşmeler, görsel veri elde etmek için çevre analizi, yapı analizini belgeleyen resimler çekmekten oluşmaktadır. Tüm bu veriler tasarım sürecindeki başarıyı artıran, meslek hayatına yönelik tecrübe edindiren aktivitelerdir. Tüm bu aktiviteler sonucunda elde edilen bilgiler ve kazanılan tecrübelerin tasarım sürecine aktarılması için masa başında geçirilmesi gerekli uzun saatler vardır.

Üniversite seçimlerindeki bilinçsizlik, çok sayıda tercih yapma olanağının olması ve Mimarlık Bölümü'nün ağır ders programı, özellikle, birinci sınıf öğrencileri arasında bölümü bırakma ve yeniden sınava hazırlanma kararı ile sonuçlanabilmektedir. Pek çok yeni kavram, terim bir arada, hızlı ve oldukça yüklü olarak öğrenciye sunulmakta ve ödev yükü oldukça ağır olan bir eğitim sürecine giren öğrenciler, hayal ettikleri üniversite ortamını bulamadıklarına kanaat edip bu karara varabilmektedir.

Mimarlık eğitimi uygulamaya yönelik sürdürüldüğü için diğer meslek grubu eğitimleri ile karşılaştırıldığında mimarlık öğrencileri mezun olduklarında yapabilecekleri işleri daha erken kavrama ve iş hayatında daha erken atılma olanağına sahiptir.

Yıldız Teknik Üniversitesi Mimarlık Bölümü Özelinde İnceleme

2010 yılında üniversite giriş sınavını kazanarak Yıldız Teknik Üniversitesi Mimarlık Bölümü'nde okumaya hak kazanan öğrencilerin profili incelendiğinde aşağıdaki grafikler ortaya çıkmaktadır. Mimarlık Bölümünü tercih eden öğrencilerin %59.7'si lise sonrasında ara vermeden, %33.6'sı ise ara vererek gelmektedir (Şekil 2).



Şekil 2: Mimarlık Bölümünü kazanan öğrencilerin öğrenim geçmişi.

Mimarlığa gelen öğrencilerin %67.2'si kazandıkları üniversitenin olduğu şehir dışından, %32.8'i ise yaşamakta oldukları şehirden gelmektedir (Şekil 3). Öğrencilerin büyük kısmının ise İstanbul, daha sonra Ankara, İzmir, İstanbul ve Antalya şehirlerinden geldikleri görülmektedir. Bu durumda öğrencilerin farklı bir şehre özellikle İstanbul gibi devasa bir metropole alışmaları gerekmektedir.

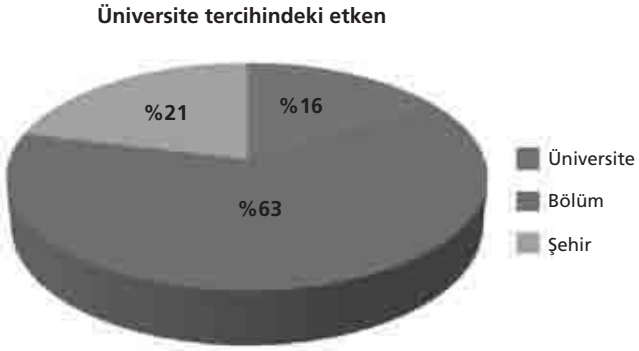
	Yerleşen sayısı	% Oranı
Aynı şehirden gelenler	44	%32.8
Şehir dışından gelenler	90	%67.2



Şekil 3: Mimarlık Bölümünü kazanan öğrencilerin geldikleri bölgeler ve illere göre dağılım.

Anket Çalışması ve Sonuçları

Bölümde yaklaşık 300 birinci ve ikinci sınıf öğrencisine 2 yıl boyunca anket uygulanmıştır. 14 soruluk bu anket ile mimarlık eğitimi alan öğrencilerin, meslek tercihi süreci öncesi ve sonrası yaklaşımları, çalışma tempoları, derslerle ilgili düşünceleri, geleceğe bakışları incelenmiştir. Birinci soru, "Üniversite tercihinizde aşağıdakilerden hangisi birinci etkendir?" olarak düzenlenmiş ve öğrencilerin %63'ü tercihlerindeki birinci etkenin bölüm, %21'i şehir, %16'sı üniversite ismi olduğunu belirtmiştir (Şekil 4).



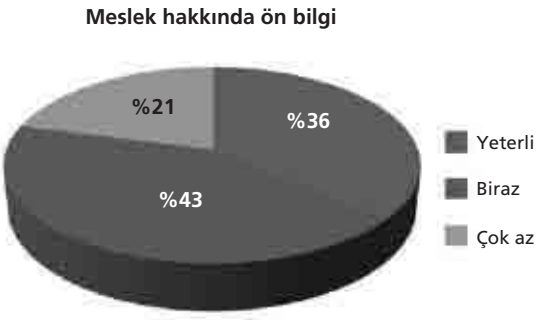
Şekil 4: Üniversite tercihinde birinci etken nedir?

İkinci soruda, "Üniversite için birinci tercihiniz Mimarlık Bölümü müydü?" sorulmuştur. %51'i birinci tercihlerinin Mimarlık Bölümü olduğunu, %49'u ise farklı bölümleri birinci tercih yaptıklarını belirtmiştir (Şekil 5).

Üçüncü soru "Mimarlık bölümü tercihinde bulunmadan önce mimarlık mesleği ile ilgili bilginiz var mıydı?" olarak düzenlenmiştir. Öğrencilerin %43'ü bölümle ilgili ön bilgilerinin az olduğu, %36'sı yeterli ön bilgisi olduğu, %21'i ise çok yetersiz bilgisinin olduğunu belirtmiştir (Şekil 6).

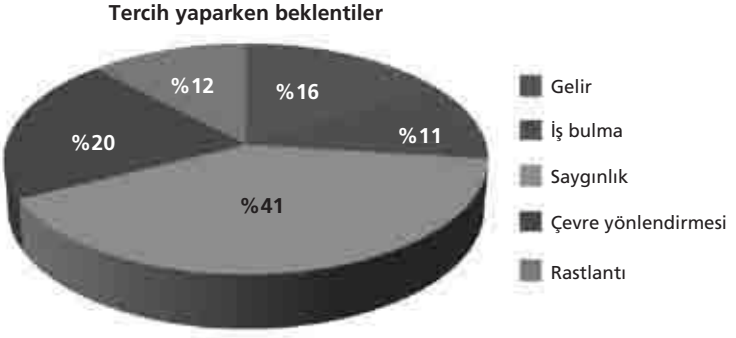


Şekil 5: Bölüm bazında birinci tercihi.



Şekil 6: Mimarlık bölümü hakkında tercih öncesi bilgi sahipliği.

Dördüncü soruda "Mimarlık tercihinizde aşağıdaki beklentilerinizin hangisi birinci etkendir?" sorulmuştur. Öğrencilerin %41'i mimarlık mesleğinin toplumda sahip olduğu saygınlık nedeni ile tercih ettiklerini, %20'si çevre yönlendirmesi (aile, okul, arkadaş) nedeni ile tercih ettiklerini, %16'sı meslek hayatında yüksek gelir beklentisi nedeni ile tercih ettiklerini, %12'si tercihlerinin rastlantı olduğunu, %11'i kolay iş bulabileceğini düşündüğü için tercih ettiklerini belirtmiştir (Şekil 7).



Şekil 7: Mimarlık bölümü tercihini yaparken beklentiler.

Beşinci soru, "Üniversite tercihinizde Mimarlık Bölümü'nden sonraki tercihiniz hangi bölümdür?" olarak düzenlenmiştir. Öğrencilerin %52'si çeşitli mühendislik dallarını tercih ettiklerini, %30'u diğer bölümleri, %8'i tıp fakültesi, %7'si eczacılık, %3'ü ise sosyal bölümler tercih ettiklerini belirtmiştir (Şekil 8).



Şekil 8: Mimarlık bölümü sonrası tercih edilen bölüm.

Altıncı soruda, "Bugün (Mimarlık bölümüne başladıktan sonra) tercihinizin yerinde olduğunu düşünüyor musunuz?" sorulmuştur. Öğrencilerin %68'i tercihlerinden dolayı mutlu olduğunu ancak %29'u kararsız olduklarını, %3'ü ise mutluk olmadıklarını ifade etmiştir (Şekil 9).



Şekil 9: Mimarlık tercihinin yerindeliği.

Sonuçlar ve Değerlendirme

Üniversite tercihi, insanların meslek sahibi olması ve yaşamlarının geri kalan kısmında sahip oldukları meslekle hem hayatını kazanmaları hem de başarılı olabilmeleri için çok önemlidir. Türkiye'nin gelişmesi için önemli bir bölüm olan mimarlık, dünyada söz sahibi olan inşaat firmaları aracılığı ile çalışan mimarlar olması bakımından da ülke için özel bir önem taşımaktadır. Ancak üniversite ve bölüm tercihlerinde çok bilinçli olmayan öğrenciler, tercih ettikleri üniversite ve bölüme geldiklerinde ciddi hayal kırıklığı yaşayabilmekte, başarısız olmakta ve böylece ya bölüm değiştirmeye çalışarak yıllar kaybetmekte veya sevmedikleri bir mesleği yapmaya zorlanarak verimsiz bir çalışan olmaktadır. Mimarlık özelinde bu durum anketler aracılığı ile incelenmeye çalışılmıştır. Elde edilen sonuçlar birçok bölümde yaşanan sorunları ve geri beslemeleri desteklemektedir. Yapılan araştırmaya göre öğrencilerin yarıya yakını ilk tercih ettikleri bölüme girememektedir. Tercihlerinde ise bölüm ismin çok etkili olduğu, ancak şehir tercihinin üniversite tercihinin önünde olduğu görülmektedir. Mimarlık bölümü tercihinde yeterli ön bilgiye sahip olma oranı ise oldukça düşüktür. Bu durum tercihler sonrasında hayal kırıklığına uğrama ihtimalinin yüksek olduğunu göstermektedir. Yapılan anket çalışmasında da tercihinden dolayı kararsız veya mutsuz olan öğrenci oranının yüksek olduğu söylenebilir. Bölüm tercihinde ise şaşırtıcı olan bölümün bu nedenle mesleğin toplumdaki saygınlığının en önemli etken olduğu, para kazanma beklentisinin ise çok daha az etkili olduğu görülmektedir. Ayrıca öğrencilerin tercihlerinde aile çevresi ve arkadaşlarının ciddi bir etkisinin olduğu görülmektedir. Mimarlık dışında ise öğrenciler en fazla diğer mühendislik bölümlerini tercih etmektedir.

Yapılan çalışma doğrultusunda öğrencilerin tercihlerinde bilinçlendirilmesinin önemi ortaya çıkmaktadır. Üniversite ve meslek tercihindeki tek kriterin sadece merkezi sınava bağlı olması çeşitli sorunlar oluşturmaktadır. Dünyadaki örnekler incelendiğinde tek başına merkezi sınavın yanı sıra ilave sınavlar yapılara çeşitlilik ve kalitenin artırılması hedeflenmiştir. Türkiye'de bilinçlendirmenin sağlanması için öğrencilerin tercihlerindeki üniversite ve bölümleri doğrudan görebilecekleri, sorularını doğrudan iletebileceği ortamlara ihtiyaç vardır. Bazı üniversitelerin tercih dönemlerinde düzenlediği etkinlikler bu anlamda yararlı ama yeterli değildir. Ayrıca öğrencilerin bu meslekleri yapan meslek kuruluşları ve aktif meslek sahipleri tarafından bilgilendirilmesi de oldukça yararlı olacaktır. Ayrıca üniversite sürecinde mobilizasyonun oldukça yüksek olduğu, üniversite için gelen öğrencilerin yarısından fazlasının yaşadıkları şehir dışında olan bir bölüm tercih etmeleri nedeni ile şehir değiştirdikleri görülmektedir. Bu durumda öğrencilerin üniversite ve bölümlerine adaptasyon sürecinde şehre alışmaları ve sevebilmelerinin gelecekteki başarıları için önemli katkısı olduğu dikkate alınarak çeşitli düzenlemelerin yapılmasının gereği görülmektedir.

Kaynaklar

Çokuğraş, I. (2005). Mimarlık ve Eğitim Kurultayı - III, Mimarlık ve Eğitim Yeniden Yapılanırken, TMBMOB, İstanbul.

Erten, S., Çimen, D., Burat, S., (2005), Türkiye'de Kentsel Tasarım Proje Yarışmaları ve Disiplinlerarası Çalışmayı Öğrenme Süreci, Planlama, 2005/3.

Günay, D., Gür, B. S. (2009). Dünyada Üniversiteye Giriş Sistemleri ve ÖSS, Türkiye'nin 2023 Vizyonunda Üniversiteye Giriş Sistemi Kongresi, 16-17 Nisan 2009, Atılım Üniversitesi, Ankara.

Güney, D. (2009). İnşaat Mühendisliği Eğitiminde Disiplinlerarası Çalışma Eksikliğinin Giderilmesi, 1. İnşaat Mühendisliği Eğitimi Sempozyumu, 6-7 Kasım 2009, Antalya.

Helms, R. M. (2008). University Admission Worldwide. Education Working Paper Series, Number 15. Washington, D.C.: The World Bank.

Elektronik Referanslar

Clark, N. (2005). Education Reform in the Former Soviet Union. World Education News and Reviews, 18(6). Erişim tarihi: 24 Mart 2009: http://www.wes.org/eWENR/05dec/feature.htm

İKÜ Arge merkezi, www.dogrutercih.com, Erişim tarihi: 07 Nisan 2011

Ministère des Affaires Étrangères. (2007). The Education System in France. Erişim tarihi:22 Mart 2009: http://ambafrance-us.org/IMG/pdf/education_system.pdf

OECD Education database, (2007), Erişim tarihi: 12 Ocak 2009, http://www.oecd.org/topicstatsportal/0,2647,en_2825_495609_1_1_1_1_1,00.html#498370

ÖSYS Başvuru Klavuzu. (2011). Erişim tarihi: 31 Aralık 2010: http://www.osym.gov.tr

Swedish National Agency for Higher Education. (2008). New Entrants to Higher Education. Erişim tarihi: 22 Mart 2009: http://www.hsv.se/highereducationinsweden/studyingatheis/newentrantstohighereducation.4.28afa2dc11bdcdc557480002489.html

Victorian Tertiary Admissions Centre. (2004). ENTER into tertiary education. Erişim tarihi: 24 Mart 2009: http://www.vtac.edu.au/pdf/publications/enterbook.pdf

Uluslararası Yükseköğretim Kongresi: Yeni Yönelişler ve Sorunlar (UYK-2011)
27-29 Mayıs 2011, İstanbul; 3. Cilt / Bölüm XII / Sayfa 1685-1693

ULUSLARARASI YÜKSEKÖĞRETİM KONGRESİ: YENİ YÖNELİŞLER VE SORUNLAR
INTERNATIONAL HIGHER EDUCATION CONGRESS: NEW TRENDS AND ISSUES

Ortaöğretimden Yükseköğretime Geçişte Özel Yetenek Sınavları ve Kullanılan Puan/Katsayıların Yerleştirmeye Etkisi

Doç. Dr. Ahmet Serkan Ece
Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü, Gölköy, Bolu, Türkiye

Özet

Üniversiteler, özel yetenek gerektiren programları öğrenci alımlarında önkayıt (aranan şartlar- tarih- belgeler), sınav ortamı ve soruları, sınavın uygulanması, sonuçların ilanı ve belirlenen öğrencilerin kesin kayıtları gibi tüm aşamaları kendileri gerçekleştirmektedirler. ÖSYM'nin son 11 içindeki Yükseköğretim Programları ve Kontenjanları Kılavuzunda, özel yetenek gerektiren programlara öğrenci alımları *özel yetenek gerektiren eğitim programları* (Antrenörlük Eğitimi, Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği, Müzik Öğretmenliği, Resim-iş Öğretmenliği, Rekreasyon, Spor Bilimleri ve Spor Yöneticiliği) ile ilgili işlemler ve *eğitim programları dışındaki özel yetenek gerektiren programlar* (Devlet Konservatuvarları, Güzel Sanatlar ve Tasarım Fakülteleri, İletişim Fakülteleri, Mesleki Eğitimi Fakülteleri vb. ilgili programları) olmak üzere iki ayrı uygulama, değerlendirme üzerinden olmaktadır. Bu araştırmanın amacı, yukarıda ifade edilen kılavuzda yeralan, eğitim programlarının uygulamakta olduğu özel yetenek sınavlarında, müzik ve resim öğretmenliği sınav uygulaması örnekleminden hareketle, mevcut durumunu ortaya koymak ve özellikle yerleştirme puanında kullanılan YGS (Yükseköğretime Geçiş Sınavı), AOBP (Ağırlıklı Orta Öğretim Başarı Puanı) ve ÖYS (Özel Yetenek Sınav) puan türlerinin yerleştirme puanı üzerindeki etkilerini belirlemektir. Elde edilen verilerin sonucuna göre, özel yetenek gerektiren eğitim programlarına öğrenci alımları sırasında, söz konusu kılavuzda yer alan puanlar ve bu puanlara ait katsayıların, yine kılavuzda belirlenen esaslara göre bir dizi istatistiksel işlemlerin sonucunda gerçekleştiği, yerleştirme esas alınan puanların (AOBP, ÖYS, YGS) adayların yerleştirme puanları ile elde ettikleri sıralamadaki yerlerini büyük ölçüde değiştirdiği ve söz konusu puan türlerinden YGS ve AOBP sınavsonuçlarının özel yetenek sınavlarının yaklaşık olarak üçte ikisini oluşturduğu, bunun özellikle özel yetenek sınavları için çok dikkat çekici bir sonuç oluşturduğu neticesine ulaşılmıştır.

Anahtar kelimeler: Özel yetenek, yetenek sınavları, katsayılar.

Giriş

Ülkemizde her yıl binlerce öğrenci gerek yapılan merkezi sınavla (Öğrenci Seçme ve Yerleştirme Sınavı) gerekse üniversitelerin kendi bünyelerinde gerçekleştirdikleri sınav uygulamaları ile (Özel Yetenek Sınavları) ile bir yükseköğretim programına kayıt yaptırmaktadırlar.

Üniversitelerin lisans programlarına giriş sınavları Öğrenci Seçme ve Yerleştirme Merkezi (ÖSYM) tarafından gerçekleştirilirken, özel yetenek gerektiren programlara öğrenci alımları yükseköğretim kurumlarının kendileri tarafından gerçekleştirilmektedir. Üniversiteler sınav başvuru şartlarını ve koşullarını kendileri belirliyor, aday başvurularını (ön kayıtlarını) alıyor, sorularını oluşturup, yine kendi uygulama yöntemleri ile (bir veya birkaç aşamalı) sınav ve değerlendirme işlemlerini tamamlayıp, öğrencilerini alıyorlar.

Üniversiteler bünyelerinde barındırdıkları özel yetenek gerektiren programlara göre farklı uygulamalar içerisinde bulunmaktadırlar. Örneğin güzel sanatlar fakültelerinde yapılan özel yetenek sınavları sonrasında uygulanmakta olan puan ve katsayılar ile aynı üniversitenin beden eğitimi öğretmenliği programına öğrenci alımı sırasında uygulanan işlemler farklılık göstermektedir. Bu farklılık, yükseköğretim kurumunun her yıl hazırladığı *yükseköğretim programları ve kontenjanları kılavuzu*'nda yer alan açıklamalardan kaynaklanmaktadır.

Eğitim Programları Dışındaki Özel Yetenek Gerektiren Programlar ile ilgili İşlemler

YÖK, kılavuzda belirtildiği gibi[1] eğitim programları dışındaki özel yetenek gerektiren programlara (Devlet Konservatuvarları, Güzel Sanatlar ve Tasarım Fakülteleri, İletişim Fakületleri, Mesleki Eğitimi Fakülteleri vb. ilgili programları) öğrenci alım sınavlarında ve sonrasında uygulanacak olan yerleştirme aşamasında, kullanılması düşünülen puan türlerinin (ek puanlar, katsayılar) belirlenmesini yine programların kendilerine bırakmıştır.

Tablo 1: Çeşitli üniversitelerin eğitim programları dışındaki özel yetenek gerektiren programlarına ön kayıt şartları ve sınav sonrası uyguladıkları katsayılar.

Kurumlar	Önkayıt /YGS			Yerleşme Puanına Yansıma Oranlar		
	Alan –	Alan Dışı–	Alan+Alan Dışı	[YGS]-	[AOBP]-	[ÖYSP-SP]
Ankara Ünv.Dev.Konsv.	[140]	[180]	.....	[Klavuzda yer alan katsayılar][2]		
Hacettepe Üniv. Dev. Konsv.	[140]	[180]	.....	[ ]	[ ]	[ ]
Akdeniz Üniv. Dev. Konv.	.....	Taban puan	.....	[ ]	[ ]	[ ]
Zonguldak KEÜ GSF	[140]	[180]	.....	[ ]	[ ]	[ ]
TOBB Eko.Tek Üniv. GSF	[ ]	[ ]	----[140].....	[+%30]	[+%10]	
Hacettepe Üniv. GSF	.....	Taban puan	.....	[ ]	[ ]	[ ]
9 Eylül Üniv. GSF	.....	Taban puan	.....	[ ]	[ ]	[ ]

Tablo 1'de çeşitli üniversitelerin bünyelerinde yer alan eğitim programları dışında özel yetenek gerektiren programlar için ön kayıt ve sınav sonrasında uyguladıkları puan türü ve katsayılardaki çeşitlilik bulunmaktadır. Görüldüğü gibi Ankara Devlet Konservatuvarın alan ve alan dışından başvuru yapan adaylar için kılavuzda yer alan, eğitim programları için uygulanan puan türü ve katsayılarını kullanırken, Hacettepe ve Akdeniz üniversiteleri devlet konservatuvarları sınav sonrasında sadece kendi uyguladıkları yetenek sınav puanlarına göre sıralama yapmakta, adayların YGS ve AOBP'lerini yerleştirmeye eklememektedirler. Konservatuvarlardaki bu uygulama çeşitliliği üniversitelerin güzel sanatlar fakültelerinde de söz konusudur.

Özel Yetenek Gerektiren Eğitim Programları ile İlgili İşlemler

Özel Yetenek Gerektiren Eğitim Programları (Antrenörlük Eğitimi, Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği, Grafik Öğretmenliği, Mesleki Resim Öğretmenliği, Müzik Öğretmenliği, Resim-iş Öğretmenliği, Rekreasyon, Seramik Öğretmenliği, Spor Bilimleri ve Spor Yöneticiliği) için yerleştirmeye esas olan puanlarının hesaplanmasında 3 puan türü ve katsayıları kullanılmaktadır:

1. Özel Yetenek Sınavı Puanı – Standart Puan (ÖYSP-SP)
2. Ağırlıklı Ortaöğretim Başarı Puanı (AOBP)
3. Yükseköğretime Geçiş (YGS-P) deki dört puan türünden en yükseği

Yerleştirme Puanı (YP) yukarıdaki puanların belli ağırlıklarla hesaplanıp toplanmasından elde edilmektedir. Özel Yetenek Sınav Puanının (ÖYSP) ağırlıklandırmaya girebilmesi için, puanların önce ÖYSP dağılımının ortalaması ve standart sapması hesaplanmakta sonra standart puanlara çevrilmesi gerekmektedir. ÖYSP dağılımının ortalaması ve standart sapması bulunduktan sonra kılavuzda yer alan formüller yardımı ile her aday için "ÖYSP Standart Puanı" hesaplanır. Tüm bu puanların standart hale getirilmesinin ardından adayın yerleştirme puanı hesaplanırken aşağıdaki katsayılar kullanılmaktadır:

[1] *Bkz:* Öğrenci Seçme ve Yerleştirme Sistemi (ÖSYS) Yükseköğretim programları ve Kontenjanları Klavuzu (2010) sayfa:13.Ankara.

[2] Ankara Üniv. Devler Konsv. Özel Yetenek Sınav Giriş Kılavuzu (2010).

a) Aday aynı alandan geliyorsa (Örneğin Müzik Öğretmenliği programı için aday GSL'nin müzik alanından geliyorsa)

Yerleştirme Puanı: (**katsayı***ÖYSP-SP) + (**katsayı***AOBP) + (**katsayı***YGS-P)

b) Aday diğer alanlardan geliyorsa (Örneğin Müzik Öğretmenliği programı için aday genel lisenin sosyal bilimler alanında geliyorsa)

Yerleştirme Puanı: (**katsayı***ÖYSP-SP) + (**katsayı***AOBP) + (**katsayı***YGS-P)

Tablo 2: 1999-2011 yılları arasında özel yetenek gerektiren eğitim programlarında kullanılmakta olan puan türleri ve katsayılar.

Yıllar	**Puan türleri ve katsayılar**										
	YP =	**[ÖYSP-SP]**	**+**	**[AOÖBP]**	**+**	**[YGS-P][3]**		**/ Toplam Katsayı**	**– Fark**
1999	(belirlenen puan türleri ve katsayılar için herhangi bir oran bulunmamaktadır)								
2001	=	1.3	+	0.65	+	0.52 (**Alandan gelen**)		/ 2.47	- (**0.45**)
2001	=	1.3	+	0.2	+	0.52 (Alan dışından gelen)		/ 2.02	
2002	=	1	+	0.65	+	0.55 (**Alandan gelen**)		/ 2.2	- (**0.28**)
2002	=	1	+	0.2	+	0.72 (Alan dışından gelen)		/ 1.92	
2004	=	1	+	0.52	+	0.36 (**Alandan gelen**)		/ 1.88	- (**0.25**)
2004	=	1	+	0.16	+	0.47 (Alan dışından gelen)		/ 1.63	
2010	=	1	+	0.11	+	0.22 (**Alandan gelen**)		/ 1.33	- (**0**)
2010	=	1	+	0.08	+	0.25 (Alan dışından gelen)		/ 1.33	
2011 yılı	**=**	**[ÖYSP-SP]**	**+**	**[**		**AOBP**	**] + [YGS]**		
2011	=	1.17	+	**[(0.11*AOBP) + (0,03*AOBP)]**			+ 0.22 (alandan)	/ 1.53	-(**0.03**)
2011	=	1.17	+	[		**(0.11*AOBP)**	] + 0.22 (alan dışı)	/ 1.5	

Yukarıda açıklanan işlemlerden sonra adayların yerleştirme puanları belirlenir ve bu puanlar yükseköğretim kurumunun öğrenci kontenjanına göre yukarıdan aşağıya sıralanarak asil ve yedek öğrenciler listelenir.

Tablo 2'ye genel olarak bakıldığında, 1999 da özel yetenek gerektiren eğitim programları için belirlenen puan türleri ve katsayılar üzerine herhangi bir oran kullanılmazken (programlar sadece özel yetenek sınav sonuçlarına göre adaylarını belirliyorlar), geçen 11 yıl içinde güzel sanatlar liselerinin mezun vermesi, genel liselerdeki alan/kol dağılımları nedeniyle adaylar *alan ve alan dışından gelenler* olarak ayrılmış, söz konusu adaylar için çeşitli puan türleri ve katsayılar belirlenmiş ve katsayılarda farklı yıllarda 4 kez çeşitli değişikliğe uğratılmıştır.Uygulanan katsayıların toplamları incelendiğinde, toplamların alandan gelen adaylar yönünde olduğu (0.45 / 0.28 / 0.25) ve 2010 yılında uygulanan son değişikle katsayı toplamlarının eşitlendiği, dolayısı ile geçmiş yıllarda oluşan farkın kapandığı (0) görülmektedir.

2011 yılı Öğrenci Seçme ve Yerleştirme Sistemi (ÖSYS) Kılavuzuna göre, bir önceki yılda, alan ve alan dışından gelenlerin eşitlenmiş olan katsayı toplamları tekrar alandan gelenler yönünde 0.03 oranında artış göstermektedir. Ayrıca ÖSYM yayınladığı kılavuzda bu yıl 10 yıl aradan sonra ilk kez, adayların ÖYSP'lerini 1.17 gibi bir katsayı ile çarpılmasını, alandan gelen adayların ise AOBP puanlarının 2 farklı katsayı ile çarpılması ve yerleştirme puanına eklenmesi gerektiğini ifade etmektedir.

Problem Durumu

Ülkemizde Özel Yetenek Sınavları ile her yıl yüzlerce öğrenci bir yükseköğretim programına yerleşmektedir. Bu programlara girişte YÖK, *Eğitim Programları* ve *Eğitim Programları Dışındaki Özel Yetenek Programları* olmak

[3] Üniversiteye giriş sınavları, taramanın yapıldığı 11 yıl içerisinde farklı isimler (ÖSS, ÖYS, YGS) adı altında gerçekleşmiştir.

üzere 2 farklı uygulama gerçekleştirmektedir. Eğitim programlarına öğrenci alımları sırasında uygulanacak puan ve katsayıları (geçen 11 yıl içinde 4 kez değiştirilmiş) ve uygulanacak istatistik işlemlerini belirlerken; eğitim programları dışındaki özel yetenek gerektiren programlara öğrenci alımlarını ve uygulanacak katsayıları olduğu gibi yükseköğretim kurumlarının kendilerine bırakmış, sınavların esnek bir puanlama çerçevesinde gerçekleşmesine olanak sağlanmıştır.

2004-2009 yılları arasında yükseköğretimin eğitim programlarına özel yetenekle öğrenci alımı sırasında uygulanmakta olan puanlar (özel yetenek sınav puanları-ağırlıklarındırılmış orta öğretim puanları-yükseköğretime geçiş puanları) ve bu puanlara ait katsayıların yerleştirme puanları üzerindeki yüzdelik ağırlıkları yüksektir. (Ece, Şengül, 2006; Yayla, 2006). Adaylar özel yetenek gerektiren programlara, özel yetenek sınav sonuçları ile değil de, daha çok üniversite giriş sınav puanları ve orta öğretimden getirdikleri puanlar ile girmektedirler. Başka bir ifade ile adayların yerleştirme sıralamalarını, büyük oranda YGS ve AOBP belirlemektedir.

2004-2009 yılları arasında uygulanan katsayılar 2010 yılından itibaren değiştirilmiştir. Yeni katsayılar yerleştirme puanlarını nasıl etkilemektedir?

Bu verilerden hareketle araştırmanın temel amacı, eğitim programları ve eğitim programları dışındaki özel yetenek gerektiren programlara öğrenci alımları sırasındaki uygulama farklılıklarına dikkat çekmek, ayrıca Tablo 2'de detaylı ifade edilen ve 2010 yılından itibaren ÖSYM klavuzunda yer alan yeni katsayıların, adayların yerleştirme puanları üzerindeki ağırlıklarını ve bu ağırlıkların, adayların yerleştirme sıralamalarını (asil-yedek) nasıl değiştirdiğini ortaya koymaktır.

Yöntem

Araştırma, Özel Yetenek Sınavlarında uygulanmakta olan puan ve katsayıların geçen 11 yıl içindeki değişimlerinin ortaya konması ve bu katsayılardaki değişimlerin adayların yerleştirme puanları üzerindeki ağırlıklarının belirlenmesi amacıyla tarama modelinde desenlenmiştir.

Tarama modelleri geçmişte ya da halen varolan bir durumu varolduğu şekli ile betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımlarıdır (Karasar, 2006).

Araştırmanın evrenini, ülkemizde *Eğitim Programlarında* (*Müzik eğitimi*, *Resim İş Eğitimi*, *Beden eğitimi programları*) uygulanacak olan tüm Özel Yetenek Sınavları oluşturmaktadır. Araştırmanın çalışma gurubu, Abant İzzet Baysal Üniversitesinde uygulanmakta olan 2008 yılı Müzik Özel Yetenek Sınavları, 2010 yılı Müzik ve Resim Eğitimi Özel Yetenek Sınavlar ve bu sınavlara giren adaylar ve adaylara ait sınav sonuçlarından oluşmaktadır.

Araştırmada verilerin toplanması, adaylara ait yazılı sınav verilerinin doküman incelemesi yolu ile sağlanmıştır. Yıldırım ve Şimşek (2006)'e göre, doküman incelemesi araştırılması hedeflenen olgu veya olgular hakkında bilgi içeren yazılı metaryallerin analizini kapsar. Ayrıca çeşitli üniversitelerin özel yetenek gerektiren programların giriş sınavları yönergeleri ve internet siteleri taranmıştır. Kılavuzda ifade edildiği gibi, her adaya ait puanlar standartlaştırılırken çeşitli istatistik işlemlerinden geçmektedir. Bu işlemler sonrasında her adaya ait YGS, AOBP ve ÖYSP'lerinin yerleştirme puanları üzerindeki yüzdelik ağırlıklarının tablolarda farklılıklar göstermektedir. Bu farklılık, adaylara ait puanların standantlaştırılması sırasındaki işlemler nedeniyle, o yıl sınava giren aday sayılarından (alan ve alan dışından gelen), adayların yüksek veya düşük AOBP ve/veya YGS puanları ile gelip gelmemelerine göre değişiklik göstermektedir.

Elde edilen veriler ölçme-değerlendirme ve matematik alanındaki birer uzman yardımı ile de analiz edilerek, özel yetenek sınavlarında uygulanan katsayıların yerleştirme puanları üzerindeki yüzdelik ağırlıkları belirlenmiş ve tablolarla sunulmuştur.

Bulgular ve Yorum

1) 2004-2009 ve 2010 yıllarında ÖSYM kılavuzunda yer alan, eğitim programlarına özel yetenekle öğrenci alımları sırasında kullanılmakta olan puan türleri ve katsayıların dağılımları, katsayı farklılıkları ve bu puan ve katsayıların yerleştirme puanları (YP) üzerindeki yüzdelik ağırlıkları nedir?

Tablo 3'te görüldüğü gibi ülkemizde tüm eğitim programlarının (özellikle müzik eğitimi, resim eğitimi, beden eğitimi programlarında) özel yetenek sınavlarında yukarıda belirtilen katsayılar kullanılmaktadır. 2004-2009 yılla-

Tablo 3: Eğitim programlarına özel yetenekle öğrenci alımları sırasında kullanılmakta olan puan türleri ve katsayılar (2004-2009 yılları arası; 2010 yılı).

	Puan türleri ve katsayılar							
	YP =	**[ÖYSP-SP]**	**+**	**[AOÖBP]**	**+**	**[YGS-P]**	**/ Toplam Katsayı–**	**Fark**
2004-2009 Yılları arası katsayılar	=	1	+	0.52	+	0.36 (Alandan)	/ 1.88	- (**0.25**)
	=	1	+	0.16	+	0.47 (Alan dışından)	/ 1.63	
2010 yılı katsayıları	=	1	+	0.11	+	0.22 (Alandan)	/ 1.33	- (**0**)
	=	1	+	0.08	+	0.25 (Alan dışından)	/ 1.33	

Tablo 4: Eğitim programlarına özel yetenekle öğrenci alımları sırasında kullanılmakta olan puan türleri ve katsayıların yerleştirme puanları üzerindeki yüzdelik ağırlıkları (2004-2009 yılları arası; 2010 yılı).

	Aday sayısı N	**ÖYSP ağırlığı (%)**	**AOBP ağırlığı (%)**	**YGS ağırlığı (%)**	**Toplam % [AOBP + YGS]**
2004-2009 yılları arası					
Alandan gelen	106	30	26	44	70
Alan dışından gelen	42	29	8	63	71
2010 Yılı					
Alandan gelen	88	34.6	26.4	39	65.4
Alan dışından gelen	42	34.2	18.6	47.2	65.8

rında uygulanmakta olan katsayılarda ve özellikle alandan gelen (güzel sanatlar liseleri, genel liselerin müzik, sanat alan mezunları) adaylar yönünde bir fark (0.25) bulunduğu görülmektedir. Yükseköğretim Kurumu yayınladığı kılavuzla, bu yıl ilk kez alan ve alan dışından bu sınavlara girecek olan adaylara uygulanan katsayılar toplamı eşitlenmiş, (1.33) dolayısıyla, her iki alandan gelen adaylar için katsayı toplamların da bir farklılığa yer vermemiştir.

Tablo 4'te, elde edilen veriler doğrultusunda toplam aday sayıları (alan ve alan dışından gelen [148;130]) birbirine yakın iki ayrı katsayı uygulaması olan (2004-209; 2010) özel yetenek sınav sonuçlarının, yerleştirme puanları üzerindeki yüzdelik ağırlıkları görülmektedir. 2004-2009 yılların arasında uygulanmakta olan katsayılara göre; sınava hem alandan hem alan dışından giren adaylar için ÖYSP'nın ağırlığı (%30; %29) hesaplanırken, AOBP alandan gelen adaylar için %26, alan dışından gelen adaylar için %8 olarak etkili olmuştur. Ayrıca YGS (o zamanki adı ile ÖSS) sınavının ağırlığı alandan gelen adaylar için %44 olurken, alan dışından gelen adaylar için %63 gibi oldukça yüksek bir oranda etkili olmuştur. Yine tüm sınav içinde alandan gelen adaylar için (AOBP+YGS =%70) Özel Yetenek Sınavının ağırlığı %30 olarak; alan dışından gelen adaylar için (AOBP+YGS =%71) ise %29 olarak gerçekleşmiştir.

İki ayrı katsayının sonuçlarının, sınavın uygulandığı yıllara göre karşılaştırırsak, tüm sınav içerisinde özel yetenek sınavlarının ağırlığının bir önceki katsayılara göre arttığı (%34), AOBP'nın ağırlığının alandan gelen adaylar içinde değişmedi, fakat alan dışından gelen adaylar için yaklaşık 10 puan artışla %18 civarlarında bulunduğu, üniversiteye giriş sınav sonuçlarının yerleştirme puanları üzerindeki ağırlığının ise, hem alandan hem alan dışından gelen adaylar için düştüğü görülmektedir.

2) 2004-2009 ve 2010 yıllarında ÖSYM klavuzunda yer alan, eğitim programlarına özel yetenekle öğrenci alımları sırasında kullanılmakta olan puan türleri ve katsayıların dağılımları adayların sıralamalarını nasıl değiştirmektedir?

Yukarda verilen örnekte araştırma çalışma gurubunda yer alan üniversitelerin Müzik Özel Yetenek sınavları sonuçlarına göre, sınavın 2. aşamasından sonra sıralamaya giren 65 aday bulunmaktadır. Tablo 5'te bu adaylardan alandan gelen 60 aday için adayların yerleştirme puanları (YP) hesaplanırken ÖYSP %33.5, AOBP %26, YGS %40.5 etkili olurken; alan dışından gelen 5 aday için ÖYSP %28.5, AOBP %19 ve YGS %52.5 etkili olmuştur.

Tablo 5: 2010 ÖSYM kılavuzunda yer alan puan ve katsayıların alandan ve alan dışından gelen adayların yerleştirme puanı üzerindeki yüzdelik ağırlıkları [Müzik eğitimi sınavları örneğinde N:65].[4]

	Aday sayısı N	ÖYSP ağırlığı (%)	AOBP ağırlığı (%)	YGS ağırlığı (%)	Toplam % [AOBP + YGS]
Alandan gelen	60	33.5	26	40.5	66.5
Alan dışından gelen	5	28.5	19	52.5	71.5

Özel yetenek sınavları, *alandan gelen adaylar* için, toplamda %66.5 sınav öncesinde getirdikleri puanlardan, %33.5'i özel yetenek sınavından sağlanmaktadır. *Alan dışından gelen adaylar* için, toplamda %71.5 sınav öncesinde getirdikleri puanlardan, %28.5'i özel yetenek sınavından sağlanmaktadır. Sonuç olarak özel yetenek sınavları alandan gelen adaylar için tüm sınavın %33.5'ini, alan dışından gelenler için tüm sınavın %28.5'ini oluşturmaktadır. Bir başka ifade ile, özel yetenek sınavları her iki alandan gelen adaylar için sınavın yaklaşık olarak üçte birini oluşturmaktadır.

Tablo 6'ya gore, ÖYSP (işitme-çalgı-ses) toplamında 100 tam puan üzerinden 90,450 alan, yetenek sıralamasında 1. olan 102 nolu aday; AOBP ve YGS sınavlarının yüksek olması nedeniyle kesin yerleştirme puanına göre sıralamasında bir değişiklik yaşamazken, 79,600 puan ile ham yetenek sıralamasında 6. olan, alan dışından sınava giren 277 nolu aday AOBP ve YGS puanlarının eklenmesi ile 6 sıra gerileyerek 12 sıraya; yine 269 nolu aday 24 sıra gerileyerek 31. sıraya (1. yedek) ; 266 nolu aday yetenek sıralamasında 16. olmasına rağmen 35 sıra gerileyerek 51. sıraya (21. yedek) yerleşmektedir.

Tablo 6: 2010 ÖSYM kılavuzunda yer alan puan ve katsayıların alandan ve alan dışından gelen adayların yerleştirme puanı üzerindeki yüzdelik ağırlıkları [Müzik eğitimi sınavları örneğinde N:65].[4]

Aday No	ÖYSP (işitme-çalgı-ses)	ÖYSP Sıralama*	YP Sıralama	Sıralamadaki değişiklik	AOBP puanı	YGS puanı
102 (A)**	90.450	1	1	0	465,019	350,927
258 (A)	80.275	4	17	-13	351,223	269,112
277 (AD)	79.600	6	12	-6	317,239	332,226
269 (A)	78.400	7	31 (1. yedek)	-24	337,534	231,530
229 (A)	75.175	10	38 (8. yedek)	-28	318,432	220,774
266 (A)	72.400	16/65	51 (21. yedek)	-35	281,432	201,187
197 (AD)**	51.600	61 / 65	23	+38	415,744	351,999
209 (AD)	57.350	49	10	+39	445,018	386,833
184 (A)	59.475	45	20	+25	441,022	301,836
2 (A)	59.950	43	15	+28	473,022	323,709
152 (A)	60.400	41	5	+36	500,000	365,912

*2. aşamaya 65 aday girmiştir. **(A) Sınava alandan başvuran aday. (AD) Sınava alan dışından başvuran aday.

Yine tabloya göre, 197 nolu alan dışından sınava giren aday, 51,600 özel yetenek müzik sınav sonucu ile 65 aday içerisinden 61 olmasına rağmen, AOBP ve YGS sınavlarının eklenmesi ile 38 sıra yukarı çıkarak yerleştirme içerisinde 23. olmuş ve asil adaylar arasına girmiştir. 152 aday nolu alandan gelen aday, 60,400 özel yetenek puanı ile yetenek sıralamasında 41. olmasına rağmen, AOBP tam puan (500,00) olması ve YGS puanının yüksek olması sebebi ile 36 sıra yükselerek sonuç yerleştirme sıralamasında 5. sıraya gelmiş ve asil adaylar içerisinde yer almıştır.

[4] Adaylara ait standart puanların hesaplanması sırasında ÖYSP dağılımının ortalaması ve standart sapması hesaplanmakta sonra standart puanlara çevrilmesi gerekmektedir. ÖYSP dağılımının ortalaması ve standart sapması bulunduktan sonra kılavuzda yer alan formüller yardımı ile her aday için "ÖYSP Standart Puanı" hesaplanır. Bu nedenle puanların yerleştirme puanı üzerindeki yüzdelik ağırlıkları, statik bir durum sergilemekte, o yıl sınava giren aday sayılarından (alan ve alan dışından gelen), adayların yüksek veya düşük AOBP ve/veya YGS puanları ile gelip gelmemelerine göre değişiklik göstermektedir.

Tabloda yer almamasına rağmen, 2010 yılında 2. aşama sınavına da girerek sıralamaya hak kazanan 65 adaydan yetenek sıralamasına (ham yetenek) göre ilk 30'da yer alan adayların yaklaşık üçte biri (10 kişi) yerleştirme sonucunda kontenjanın yer aldığı ilk 30 kişi içine giremezken; yetenek sıralamasına göre son 30'da yer alan adayların yine yaklaşık üçte biri (10 kişi) kesin yerleştirme puanına göre ilk 30'a girmeyi başarmıştır.

Yukarıda verilen örnekte araştırma çalışma gurubunda yer alan üniversitelerin Resim Özel Yetenek sınavları sonuçlarına göre, sınavın 2. aşamasından sonra sıralamaya giren 130 aday bulunmaktadır. Tablo 7'de bu adaylardan alandan gelen 88 aday için adayların yerleştirme puanları (YP) hesaplanırken ÖYSP %34.6, AOBP %26.4, YGS %39 etkili olurken; alan dışından gelen 42 aday için ÖYSP %34.2, AOBP %18.6 ve YGS %47.2 etkili olmuştur. Özel yetenek sınavları, *alandan gelen adaylar* için, toplamda %65.5 sınav öncesinde getirdikleri puanlardan, %34.5'i özel yetenek sınavından sağlanmaktadır. *Alan dışından gelen adaylar* için, toplamda %65.8 sınav öncesinde getirdikleri puanlardan, %34.2'i özel yetenek sınavından sağlanmaktadır. Sonuç olarak özel yetenek sınavları alandan gelen adaylar için tüm sınavın %34.5'ini, alan dışından gelenler için tüm sınavın %34.2'ini oluşturmaktadır. Bir başka ifade ile, özel yetenek sınavları her iki alandan gelen adaylar için sınavın yaklaşık olarak üçte birini oluşturmaktadır.

Tablo 7: 2010 ÖSYM kılavuzunda yer alan puan ve katsayıların alandan ve alan dışından gelen adayların yerleştirme puanı üzerindeki yüzdelik ağırlıkları [Resim Eğitimi Sınavları Örneğinde N:130].

	Aday sayısı N	ÖYSP ağırlığı (%)	AOBP ağırlığı (%)	YGS ağırlığı (%)	Toplam % [AOBP + YGS]
Alandan gelen	88	34.6	26.4	39	65.4
Alan dışından gelen	42	34.2	18.6	47.2	65.8

Tablo 8'e göre, resim özel yetenek sınavına giren ve tam puan (100,000) alarak yetenek sıralamasında 130 aday içerinden 1. olan adayın, AOBP ve YGS sınav puanlarının düşük olmasından 83 sıra düşerek kesin yerleştirme sıralamasında 84. sıraya (54.yedek) kadar gerilediği; 16 numaralı alan dışından sınava giren adayın 98,200 puanla ÖYSP sıralamasında 15., YP sıralamasında ise 48 sıra gerileyerek 63. sıraya (33.yedek) düştüğü ve yine 94,400 puan alarak 130 aday içerisinden 30. olan bir diğer adayın , AOBP ve YGS sonrasında yerleştirme puanının 60 sıra gerileyerek 90. sıraya kadar düştüğü anlaşılmaktadır.

Tablo 8: 2010 yılında resim yetenek sınavına giren adayların OYSP, YP (yerleştirme puan) sıralamaları, sıralama değişiklikleri ve AOBP/YGS puanlarından örnekler.

Aday No	ÖYSP sıralama*	ÖYSP Sıralama	YP değişiklik	Sıralamadaki puanı	AOBP puanı	YGS
1 (A)**	100,000	1	84	-83	267,427	200,093
7 (A)	98,800	6	48	-42	271,769	251,250
9 (AD)	98,800	8	62	-54	263,957	237,198
16 (AD)	98,200	15	63	-48	353,015	208,810
31 (A)	94,400	30/130	90	-60	313,004	191,270
116 (A)	76,000	105	24	+81	463,533	293,148
102 (A)	73,600	101	16	+85	500,000	303,205
99 (A)	72,700	98	11	+87	500,000	327,673
85 (A)	80,800	84	6	+78	500,000	333,608
74 (A)	83,000	73	5	+68	498,116	325,567

*2. aşamaya 130 aday girmiştir. **(A) Sınava alandan başvuran aday. (AD) Sınava alan dışından başvuran aday.

Yine tabloya göre, 76,000 yetenek puanı ile 130 aday arasından 105. olan 116 aday numaralı alandan başvuru yapan bir aday, 81 sıralık bir yükselme ile 24. sıraya; 101 sıradaki bir aday 85 sıralık bir yükselme ile 16. sıraya; 98.

sıradaki aday, 87 sıralık bir yükselme ile 11.sıraya; son olarak 73. ÖSYP bir bir aday ise yine yüksek AOBP ve yüksek (diğer adaylara göre) YGS ile 68 sıra yükselerek 5. asil sıraya kadar ilerlemektedir. Adayların aldığı yüksek YGS ve tam puan şeklindeki AOBP'leri adayların kesin kayıttaki yerleştirme sıralarının değişmesinde önemli rol oynamışlardır. Adayların yüksek puanları dikkat çekicidir.

Tabloda yer almamasına rağmen, 2010 yılında resim özel yetenek 2. aşama sınavına da girerek sıralamaya hak kazanan 130 adaydan yetenek sıralamasına (ham yetenek) gore ilk 30'da yer alan adayların yaklaşık üçte biri (10 kişi) yerleştirme sonucunda kontenjanın yer aldığı ilk 30 kişi içine giremezken; yetenek sıralamasına gore son 30 da yer alan adayların yine yaklaşık üçte biri (10 kişi) kesin yerleştirme puanına göre ilk 30'a girmeyi başarmıştır.

Sonuç ve Öneriler

Özel yetenek gerektiren programlar öğrencilerini 2 farklı uygulama sonucunda belirlerler. Eğer bağlı oldukları kurum öğretmen yetiştirme üzerine bir program uygulamıyorsa, yapılan özel yetenek sınavlarının önkayıt aşamaları ve sonrasındaki katsayılar programın kendileri tarafından belirlenmektedir. Eğitim programlarına yönelik olarak uygulanacak puan türleri ve katsayıları ise yükseköğretim kurumu hazırladığı bir kılavuz yardımı ile detaylı olarak ifade etmektedir.

Ülkemizde son 11 yılda eğitim programları için yapılacak olan özel yetenek sınavlarındaki puanlara ait katsayılar 4 kez değişikliğe uğramıştır. Daha önceki yıllarda özellikle alandan gelen adaylara yönelik bir toplam katsayı avantajı bulunmakta iken, özellikle 2010 yılında yapılan değişiklikler ile sözkonusu toplam katsayı avantajı alandan ve alan dışından gelen adaylar için eşitlenmiş, sıfırlanmış, dolayısı ile sona ermiştir. 2011 yılı ile kılavuzunda ise sözkonusu katsayı değişikliği tekrar farklı oranlarda uygulanmaya başlanmıştır.

2004-2009 yılları arasında uygulanmakta olan katsayılar ile 2010 yılında ilk kez uygulanmaya başlayan katsayıların yerleştirme puanları üzerindeki yüzdelik ağırlıkları karşılaştırıldığında, özel yetenek sınavlarının (ÖYS) ağırlığının bir önceki katsayılara göre arttığı, AOBP'nin alandan gelen adaylar için yerleştirme puanları üzerindeki ağırlığının aynı kalırken, alan dışından gelenler için ağırlığının arttığı, YGS puanlarının ise daha önceki yıllara göre yerleştirme puanları üzerindeki ağırlığının azaldığı sonucuna ulaşılmıştır.

2010 yılında özel yetenek gerektiren eğitim programı için uygulanan puan türleri ve bu puanlara ait katsayılar da, daha önceki yıllarda olduğu gibi yine adayların yerleştirme puan sıralamalarını oldukça etkilemektedir. Özellikle adaylar YGS ve AOBP deki yüksek puanlarla, programların yaptığı yetenek sınavlarında (ÖYS) düşük alsalar bile üst sıralara yükselmekte, yetenek puanlarına göre sıralamada üst sıralarda olan adayların önlerine geçebilmektedirler. Bu sonuçlar diğer araştırma (Gökbulut, 2004; Yayla, 2006; Ece, Sazak, 2006; Altınkurt, 2006) sonuçları ile benzerlik, bazı temel alanlarda birebir örtüşme göstermektedir.

Ülkemizdeki özel yetenek sınavlarında yerleştirme puanlarının belirlenmesinde adayların ham yetenek puanları değil de, ortaöğretimden getirdikleri başarı puanları (AOBP) ile özellikle yükseköğretime geçiş sınavlarından aldıkları puanların (YGS) bu kadar belirleyici olmaları düşündürücüdür. Mevcut uygulamalarla, yetenek puanları orta hatta düşük adayların yüksek AOBP ve YGS puanları ile özel yetenek sınavlarında dereceye girmeleri bir sorun olmasının yanında, aynı adayların 4 yıllık lisans programlarını da beklenilen bir seviyede tamamlamaları pek mümkün gözükmemektedir.

Elde edilen sonuçlar doğrultusunda;

a) Güzel sanatlar bölüm başkanlıklarına, YGS puanlarının yerleştirme puanları üzerindeki etkisini azaltabilmek için, söz konusu bölümlere başvuru sırasında kullanılmakta olan YGS taban puanlarını yükseltmeleri konusunda çalışmalar içerisinde olmaları,

b) Yükseköğretim kurulu ve ÖSYM yetkililerine, mevcut puan ve katsayıların alan uzmanlarınca tekrar ve yeniden çalışması, YGS sınav sonuçlarının yerleştirme puanları üzerindeki etkilerinin en az özel yetenek sınavları kadar olması ve/veya özel yetenek sınavlarına ait puan katsayılarının eşit (%40 / %40) , AOBP katsayısının da %20 gibi bir oranlarda kurgulanması konusunda çalışmalar içerisinde olmaları,

c) Eğer uygulanmakta olan bir *özel yetenek sınavı* ise, ki mevcut kılavuzlarda puan türleri ve katsayılar bu başlık adı altında yer alıyor, yerleştirme puanlarında yapılan sınav ağırlığının daha fazla olması gerekmektedir. Güzel sanatlar eğitimi bölümleri mevcut sistemde yaptıkları sınavlarda, sınav toplamının ancak %30-35'ine müdahale edebiliyorlar. Bir başka ifade ile özel yetenek sınavları ve puanları tüm sınavın yaklaşık üçte birini oluşturmaktadır. Bu sonuçtan hareketle bu alanda yetkili ve ilgililere, katsayı ve puan türlerinin tekrar çalışılması konusunda hassas davranmaları

d) Eğitim programları dışında özel yetenek gerektiren programlardan mezun öğrencilerin de, gerekli formasyonları alarak öğretmen olabildikleri düşüncesinden hareketle, bu programlara öğrenci alımlarındaki uygulanacak puan türü ve katsayıların da (Özakay, 2004) keyfilikten uzaklaştırılarak bir kararla birleştirilmesi,

e) araştırmacılara; mevcut katsayılarla programlarda okuyan öğrencilerin YGS puanları ile alan ve alan dışı derslerine ait not ortalamaları arasındaki ilişkilerin araştırılabileceği,

f) aday öğrencilerin Özel yetenek sınav puanları ile lisans dönemlerinde yer alan alan ve alan dışı dersler arasındaki ilişkilerinin incelendiği araştırmalar yapmaları,

g) özel yetenek sınavlarında yetenek puanlarına göre alt sıralarda olup, yüksek oranlarda YSG ve AOBP puanları ile asil listelere giren ve daha sonra lisans eğitimlerine devam eden adayların lisans dönemlerindeki başarı durumlarının incelendiği tarama araştırmaları içerinde olmaları önerilmektedir.

Kaynaklar

Altınkurt, L.(2006). Üniversitelerdeki Güzel Sanatlar Eğitimi Programları Giriş Sınavı Sonuçlarının Değerlendirilmesi (Dumlupınar Üniversitesi Güzel Sanatlar Fakültesi Örneği). Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, Sayı :15.

Ankara Üniv (2010).Devler Konservatuvarı Özel Yetenek Sınav Giriş Kılavuzu.

Ece,A.S., Sazak, N.(2006). Özel Yetenek Sınavlarında Öss & Aoöb Puanlarının Yerleştirme Puanları İçerisindeki Yeri Ve Adayların Öss Puanları İle Akademik Ortalamaları Arasındaki İlişkilerin İncelenmesi (Aibü Örneği).Ulusal Müzik Eğitimi Sempozyumu Bildirisi, 26-28 Nisan 2006, Pamukkale Ünv. Eğt. Fak. Denizli.

Gökbulut, N. (2004). Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir-Ağrı-Erzincan Eğitim Fakülteleri Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümleri, Resim-İş ve Müzik Eğitimi Anabilim Dalı Örneğinde Özel Yetenek Sınavı Puanlarının Değerlendirilmesi" Gazi Üniversitesi Sanat Eğitimi Sempozyumu, Ankara: Gündüz Eğitim ve Yayıncılık.

Karasar, N. (2006) Bilimsel Araştırma Yöntemi. Nobel Yayın Dağıtım,16. basım. s:77, Eylül.

ÖSYM (1999). Yükseköğretim Programları ve Kontenjanları Kılavuzu. Ankara

ÖSYM (2001). Yükseköğretim Programları ve Kontenjanları Kılavuzu. Ankara

ÖSYM (2002). Yükseköğretim Programları ve Kontenjanları Kılavuzu. Ankara

ÖSYM (2004). Yükseköğretim Programları ve Kontenjanları Kılavuzu. Ankara

ÖSYM (2010). Yükseköğretim Programları ve Kontenjanları Kılavuzu. Ankara

ÖSYM (2011). Öğrenci Seçme ve Yerleştirme Sistemi (ÖSYS) Kılavuzu. Ankara

Özakay. B.(2004). ÖSS puanının ve Ağırlıklı Ortaöğretim Başarı Puanının(AOBP) Özel Yetenek Sınavı Puanı(ÖYSP) üzerindeki etkileri ve Yerleştirme Puanına (YP) Yansımaları. Yayınlanmamış bildiri. Erciyes Üniversitesi Güzel Sanatlar Fakültesi. Kayseri.

Yayla, A.A (2006). Müzik Eğitimi Anabilim Dalları Özel Yetenek Sınavlarında ÖSS ve Ağırlıklı Orta Öğretim Başarı Puanlarının Yerleştirme Puanına Etkisi. Ulusal Müzik Eğitimi Sempozyumu Bildirisi, 26-28 Nisan 2006, Pamukkale Ünv. Eğt. Fak. Denizli.

Yıldırım, A. Şimşek, H. (2006) Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri. Genişletilmiş 5. baskı, Seçkin Yayıncılık, Ekim, s: 187. Ankara.

ULUSLARARASI YÜKSEKÖĞRETİM KONGRESİ: YENİ YÖNELİŞLER VE SORUNLAR
INTERNATIONAL HIGHER EDUCATION CONGRESS: NEW TRENDS AND ISSUES

Uluslararası Yükseköğretim Kongresi: Yeni Yönelişler ve Sorunlar (UYK-2011)
27-29 Mayıs 2011, İstanbul; 3. Cilt / Bölüm XII / Sayfa 1694-1699

Sanat Eğitimi Veren Yükseköğretim Kurumlarında Uygulanan Yetenek Sınavında Sözlü Mülakat Aşamasının Yeri ve Önemi

Arş. Gör. Mehmet Emin Kahraman
İstanbul Kültür Üniversitesi, Sanat ve Tasarım Fakültesi, Sanat Yönetimi Bölümü, İstanbul, Türkiye

Özet

Özel yetenek gerektiren sanat eğitimi programlarına seçme ve yerleştirme işlemleri yükseköğretim kurumları tarafından yürütülmektedir. Ülkemizde yükseköğretim kurumlarına öğrenci seçiminde uygulanan yetenek sınavı modeli; çizim ve uygulama olarak birkaç aşamalı olmaktadır. Sanat eğitimi programlarında dört yıllık eğitim-öğretim sürecinde öğrenciye farklı disiplinleri içeren eğitim müfredatı sunulmaktadır. Öğrencilerin dört yıllık eğitim sürecinde göstereceği başarı; genel kültür birikimi ve sanatsal aktivitelere olan ilgisiyle doğru orantılı gerçekleşecektir. Yetenek sınavı uygulamasını sanat eğitimi alacak öğrencilerin seçiminde yetersiz olarak gören bazı vakıf ve devlet üniversiteleri farklı teknik ve aşamalar gerçekleştirerek öğrenci kalitesini yükseltme çabalarına girişmektedirler. Uygulanan yetenek sınavı sonrası sanat eğitimi alacak öğrencilerin yetersizliği, eğitim kurumunun kalitesinde önemli gerilemelere neden olmaktadır. Öğrenci seçiminde uygulamalı yetenek sınavı sonrası mülakat aşamasıyla yaşanılacak yanlış seçimlerin önüne geçilebilecektir. Öğrencilerin bölümden beklentilerinin öğrenilebileceği ve öğrenciyi bekleyen eğitim döneminin içeriğinin anlatılabileceği mülakat aşaması sayesinde daha bilinçli ve istekli öğrencilerin seçimi sağlanabilecektir. Üniversitenin seçici kurulu tarafından yöneltilecek sorularla, adayın kültürel durumu ve sanata olan ilgisi öğrenilebilecektir. Bu sayede dört yıllık eğitim görecek öğrencinin, önceden tanınması ile alacağı eğitim sürecinde öğrenciye uygulanacak eğitim modellerinin hazırlanmasına da imkân verecektir. Önceden eğitim alacağı öğrenim kurumunu yakından tanıyacak öğrenci adayları doğru karar verebilecek ve eğitim sürecinde yüksek başarı gösterebilecektir.

Anahtar kelimeler: Yetenek sınavı, mülakat, sanat eğitimi.

Giriş

Mülakat veya görüşme, belli ve ciddi bir amaçla yüz yüze gelen iki veya daha fazla kişinin soru-cevap yöntemiyle nesnel ve öznel bilgi toplamak için, etkileşim içinde yaptıkları bir seçme yontemidir (Çetin, 2004, s:23). Seçim aşaması bireyin ihtiyaca karşı yetkinliklere sahip olmasını sorgulamaktır. Mülakat tekniği ferdin kendini ifade etmesi yönünden sınav teknikleri içinden etkili olanıdır. Mülakatlar, işletmelerin eleman seçiminde sıklıkla kullandıkları bir araçtır. Testler ve değerlendirme merkezi gibi yöntemlerden daha fazla tercih edildiği görülmektedir (Erdoğan, 1991, s:65).

Çoktan seçmeli sınav tekniğini kullanan yükseköğretim kurumlarında ise bu tekniğin kullanım nedeni sınava başvuru sayısının bir buçuk milyon kişi olmasıdır. Farklı türden bir sınavın uygulanmasının ve değerlendirilmesinin zorluğu nedeniyle kalabalık sayıdaki bu topluluğa bilgilerini ölçebilecek en etkili yöntem olarak çoktan seçmeli test tekniği kullanılmaktadır. ÖSYM'nin hazırladığı test içeriği ise öğrencinin sayısal ve sözel bilgilerini değerlendirmesine yönelik sorular içermektedir. Öğrencinin cevapladığı soru sayısı ise başarısının göstergesi olarak ka-

bul edilmektedir. Fakat sayısal ve sözel bilgiler içeren sorularda sanat eğitimi içeren soru sayısı oldukça az ve yetersizdir. Çünkü tamamıyla uygulamaya yönelik disiplinler içeren sanat kurumları, Öğrenci Seçme ve Yerleştirme Merkezi'nin düzenlediği sınavdan başarılı olan öğrencilerin sanat eğitimine hazır olduklarını düşünmemektedirler. Bu doğrultuda eğitim-öğretim dönemi öncesi öğrencilerin yeteneklerini ölçmek için uygulamalı sınava tabi tutmaktadırlar. Düzenlenen sınavın amacı öğrencinin alacağı eğitime uygun çizim bilgisinin olduğunu araştırmaktır. Öğrencinin alacağı 4 yıllık eğitim içinde dersleri takip edebilmesi ve başarılı olabilmesi için çizim yapabilme veya enstrüman çalabilme özelliklerine sahip olması gerekmektedir. Yetenek sahibi olan fertlerin başarılı olabileceği bu bölümlerde uygulamalı sınav aşaması gerekli görülmektedir.

Sanat eğitimi veren yükseköğretim kurumlarımız görsel/işitsel/gösteri sanatları adı altında üç grupta inceleyebilmekteyiz. Yükseköğretim kurumlarında bu fakülteler kısaca sanat ve tasarım fakültesi ile konservatuar olarak iki gruba ayrılmaktadır. Bu fakültelerin altında birçok anabilim dalları ve bölümler bulunmaktadır. İç mimarlık ve çevre tasarımı ile peyzaj mimarisi bölümleri gibi LYS sınavında başarılı öğrencilerin eğitim alabilecekleri bölümler olabilmesine karşın resim, tasarım, şan, sahne tasarımı gibi tamamıyla eğitim öncesi belli bilgi ve çizim/çalgı bilgisi gerektiren bölümlerde bulunmaktadır. Daha öncede belirtildiği gibi bu bölümler LYS sınavı sonrası uygulamalı sınavlara tabi tutulmaktadırlar. Fakat sanat ve tasarım fakülteleriyle konservatuarlara bağlı sanat yönetimi, iletişim sanatları, oyunculuk, tiyatro gibi bazı bölümler ise yetenek sınavı dışında öğrencinin kendini ifade edebilme yeteneğini ölçebilmek için mülakat sınavı aşaması da uygulanmaktadır. Tanımda da belirtildiği üzere mülakatın diğer seçme yöntemlerine göre sağladığı avantajlar, adayla bire bir iletişime geçildiği için tepkilerini ölçebilme, konuşma tarzını kavrama, beden dili ve dış görünüşleri ile ilgili bilgi toplayabilme imkânı vermesidir.

LYS Puan Türleri

Öğrenci Seçme ve Yerleştirme Merkezi (ÖSYM) tarafından yükseköğretim kurumlarında eğitim almak isteyen öğrencileri belirlemek için iki aşamalı uygulanan Yükseköğretim Geçiş Sınavı (YGS) ve Lisans Yerleştirme Sınavlarını (LYS) düzenlemektedir. İlk aşamayı geçebilen öğrenciler Sanat eğitimi veren ve yetenek sınavıyla alan kurumlara ve Açık öğretim Fakülteleri'ne başvuru yapabilmektedir. LYS'de puan türleri ise MF-1, MF-2, MF-3, MF-4, TM-1, TM-2, TM-3, TS-1, TS-2 ve DİL-1, DİL-2, DİL-3 olarak değişmektedir. MF grubu eski sistemde "Sayısal", TM grubu "Eşit Ağırlıklı", TS grubu da "Sözel" puan türlerine karşılık gelmektedir. MF ile ilgili puan türlerinde, Matematik, Geometri, Fizik, Kimya ve Biyoloji sorularının ağırlığı çeşitli oranlarda değişmektedir. TM ile ilgili puan türlerinde Matematik, Geometri, Türk Dili ve Edebiyat ile Coğrafya-1 testleri, TS ile ilgili puan türlerinde Türk Dili ve Edebiyatı, Coğrafya-1, Tarih, Coğrafya-2 ve Felsefe grubu testleri yer almaktadır. DİL puan türünde ise LYS'de dil sorularının ağırlığı alt puan türlerine göre değişmektedir. DİL-1'de ikinci aşama sınavındaki dil sorularının ağırlığı yüzde 65, DİL-2'de yüzde 50, DİL-3'de yüzde 20 olacaktır. Sınavın birinci aşaması olan YGS, DİL puanlarını, DİL-1 alt puanında yüzde 35, DİL-2 alt puanında yüzde 50, DİL-3 alt puanında ise yüzde 80 oranında etkileyecektir.

LYS Puanlarına Göre Lisans Programları

MF-1 puanı ile İlköğretim Matematik Öğretmenliği, Matematik Öğretmenliği, Matematik, Bilgisayar Bilimleri, Astronomi ve Uzay Bilimleri programlarına ,

MF-2 puanı ile Fen Programları, Biyoloji, Biyoloji Öğretmenliği, Fizik, Fen Bilgisi Öğretmenliği, Kimya programlarına,

MF-3 puanı ile Tıp, Eczacılık, Veteriner, Ebelik (Fakülte), Hemşirelik (Fakülte), Beslenme ve Diyetetik (Fakülte), Biyokimya, Fizyoterapi ve Rehabilitasyon (Fakülte), Genetik ve Biyomühendislik, Moleküler Biyoloji ve Genetik programlarına,

MF-4 puanı ile Bilgisayar Mühendisliği, Bilişim Sistemleri Mühendisliği, Elektrik Mühendisliği, Elektronik Mühendisliği, Endüstri Mühendisliği, Balıkçılık Teknolojisi Mühendisliği, Kentsel Tasarım ve Peyzaj Mimarlığı, Biyomedikal Mühendisliği, Çevre Mühendisliği, Uçak Mühendisliği, Deri Mühendisliği, Peyzaj Mimarlığı, Orman Mühendisliği, Otomotiv Mühendisliği, Nükleer Enerji Mühendisliği, Kimya Mühendisliği, Tekstil Mühendisliği, Yazılım Mühendisliği, Uzay Mühendisliği programlarına puan türü ile öğrenci yerleştirilecektir.

TM-1 puanı ile Ekonomi, İktisat, Maliye, Muhasebe ve Finans Yönetimi, Bankacılık ve Finansman (Fakülte), Çalışma Ekonomisi ve Endüstri İlişkileri, İnsan Kaynakları Yönetimi (Fakülte) programlarına;

TM-2 puanı ile Hukuk, Sınıf Öğretmenliği, Kamu Yönetimi, Siyaset Bilimi, Uluslararası İlişkiler, Avrupa Birliği İlişkileri ;

TM-3 puanı ile Arkeoloji, Antropoloji, Çocuk Gelişimi (Fakülte), Felsefe Grubu Öğretmenliği, Psikoloji, Sosyoloji programlarına girilebilmektedir.

TS-1 puanı ile türüyle Coğrafya Öğretmenliği, Sosyal Bilgiler Öğretmenliği, Halkla İlişkiler ve Tanıtım, Medya ve İletişim; Radyo, Sinema ve Televizyon; TS-2 puan türüyle Tarih, Tarih Öğretmenliği, Türk Dili ve Edebiyatı Öğretmenliği, Türkçe Öğretmenliği, Sanat Yönetimi gibi programlara girilebilmektedir.

Dil puan türlerinde ise genellikle İngilizce, Almanca ve Fransızca ile ilgili bölümler DİL-1, Batı dilleri ile ilgili bölümler DİL-2, Doğu dilleri ile ilgili bölümler de DİL-3 puan türüyle öğrenci almaktadır.

Puanlama kategorisinde MF-1, MF-2, MF-3, MF-4, TM-1, TM-2, TM-3, TS-1, TS-2 ve DİL-1, DİL-2, DİL-3 puanlarından hiçbir kategorinin sanat eğitimi içerikli değerlendirme sonucu olmadığı görülmektedir. Uygulama ile ilgili bilgiyi ölçmede çoktan seçmeli test yönteminin sağlıksız ve yetersiz olacağı da anlaşılmaktadır. Öğrencinin gelişimini sağlaması için verilecek derslerden ziyade öğrencinin özellikle kendini ifade edebilmesi ve topluluk karşısında konuşma becerisine sahip olmasını da ölçmek mülakat sınavlarının amaçları içerisindedir. Örneğin Sanat ve Tasarım Fakültelerine bağlı bulunan Sanat Yönetimi programının içeriği sanatçının reklamını yapabilen ve sanat piyasasında sanatçıyı temsil eden ve destekleyen bilgili ve yönetici vasfı bulunan sanat yönetmeni yetiştirmektir. Böyle bir bölümde LYS sınavındaki başarısının yanı sıra öğrenci adayının hitabet başarısının bulunması gerekmektedir. Liderlik ve yöneticilik vasfının bulunacağı bireylerin meslekte başarılı olacağı düşünülerek LYS sınavı sonrası alım aşamasında mülakat aşaması gerekmektedir.

Sanat Eğitimi Programlarında Uygulanan Sınav Metotları

Sanat ve Tasarım Fakülteleri ile Konservatuara bağlı anabilim dalları ve bölümlerde öğrenci seçiminde uygulamaya yönelik aşamalı sınavlar uygulanmaktadır. Yetenek sınavları adıyla uygulanan bu sınavlar, çizim, imgesel, desen, enstrüman uygulaması, ses bilgisi ölçme, performans uygulamaları gibi çeşitlilik göstermektedir. Sanat ve Tasarım Fakültelerine bağlı; baskı sanatları, animasyon, endüstri ürünleri tasarımı, eski yazı, geleneksel Türk el sanatları, grafik tasarım, halı, kilim ve eski kumaş desenleri, heykel, iç mimarlık ve çevre tasarımı, iletişim tasarımı, moda ve tekstil tasarımı, plastik sanatlar, resim, sahne dekorları ve kostümü tasarımı, sanat tasarımı, seramik, cam, tekstil tasarımı, tezhip gibi bölümler bulunmaktadır. Konservatuara bağlı alt bölümlerinin sayısı da düşünülürse disiplinlerin fazla olması uygulamalı sınavlarının aşamalarını ve içeriklerini de farklılaştırmaktadır.

Sanat eğitimi programlarına ve Spor Akademilerine başvurmak için adayların LGS'ye girmeleri zorunludur. Sanat programlarında okumak isteyen adaylar öğrenci seçme ve yerleştirme sınavı sonrası doğrudan istediği yükseköğretim kurumuna başvuruda bulunmaktadır. Sınav ve değerlendirme işlemleri de ilgili yükseköğretim kurumu tarafından yürütülmektedir. Uygulamalı olan bu yetenek sınavı sonrası eğitime uygun olduğu görülen adaylar seçilmektedir. Uygulamalı sınavda öğrencinin çizim yeteneği, enstrüman kullanabilme özelliği, bilgisayar bilgisi yada oyunculuk yeteneği ölçülebilmektedir. Yetenek sınavları adayların bilgisini ölçme ve değerlendirmeye yönelik olduğundan, adayın psikolojik yapısını ve bölümle ilgili bilgi düzeyini ölçmeye yönelik olmamaktadır. Yazılı sınav uygulamasıyla bu açık kapatılmaya çalışılsa da yetersiz olmaktadır. Yazılı sınav uygulaması ise lisans eğitimi sürecinde fazla kullanılmayıp, lisansüstü eğitim programına öğrenci alımında daha fazla uygulanmaktadır. Bunun nedeni başvuru sayısının fazla olmasından dolayı yazılı metinlerin okunup notlandırılma sürecinin uzun sürmesidir.

Yetersiz sınav programı sonrası öğrenci profiline uygun kişiliğe sahip olduğu bilinmeden eğitim-öğretim sürecine başlanmaktadır. Dört yıllık süreç sonrası kontenjanın tamamı doldurularak eğitime başlanan öğrencilerin bir bölümü eğitim sürecini tamamlamaktadırlar. Uygulanan yetenek sınavı sonrası sanat eğitimi alacak öğrencilerin kapasitesindeki yetersizlik eğitim kurumunun kalitesinde önemli gerilemelere neden olmaktadır. Yetenek sınavı uygulamasını sanat eğitimi alacak öğrencilerin seçiminde yetersiz olarak gören bazı vakıf ve devlet üniversiteleri farklı teknik ve aşamalar gerçekleştirerek öğrenci kalitesini yükseltme çabalarına girişmektedirler.

Öğrencilerin bölümden beklentilerinin öğrenilebileceği ve öğrenciyi bekleyen eğitim döneminin içeriğinin anlatılabileceği mülakat aşaması sayesinde daha bilinçli ve istekli öğrencilerin seçimi sağlanabilmektedir. Bölümün seçici kurulu tarafından yöneltilecek sorularla öğrencinin kültürel durumu. Blüme ve sanata olan ilgisi öğrenilebilmektedir. Bu sayede dört yıllık eğitim görecek öğrencinin önceden tanınması ile alacağı eğitim sürecinde öğrenciye uygulanacak eğitim modellerinin hazırlanmasına da imkân vermektedir. Önceden eğitim alacağı öğrenim kurumunu yakından tanıyacak öğrenci adayları da doğru karar verebilecek ve eğitim sürecinde yüksek başarı gös-

terebilecektir. Ayrıca öğrenci seçiminde uygulamalı yetenek sınavı sonrası mülakat aşamasıyla yaşanılacak yanlış seçimlerin önüne geçilmektedir. Öğrencilerin dört yıllık eğitim sürecinde göstereceği başarı; genel kültür birikimi ve sanatsal aktivitelere olan ilgisiyle doğru orantılı gerçekleşeceği için mülakat aşamasında özellikle bu sorulara cevap aranmaktadır.

Seçeceği öğrenci adaylarını yakından tanıma düşüncesiyle uygulamalı yetenek sınavına mülakat aşamasını da ekleyen İstanbul Kültür Üniversitesi, Sanat ve Tasarım Fakültesi'ne bağlı bölümler, başarılı sonuçlar aldıkları mülakat aşamasını her yıl uygulama kararı almıştır. Alınan kararın nedeni kendilerini bekleyen eğitim müfredatı ve içeriğinin bilincinde olup, okul sonrası meslek seçiminde istekli ve kararlı adımlar atan gençlerin eğitimlerini tamamladıkları gözlenmesidir. Mülakat aşamasıyla doğru bölüm tercihinde bulunup, dört yıllık eğitim sürecine hazır, istekli, bireylerin seçimiyle birlikte, doğru mesleğe karar verdiğini ispatlayan öğrencilerin alımı da sağlanmaktadır. Üniversitenin Sanat ve Tasarım Fakültesine bağlı İç Mimarlık ve Çevre Tasarımı, İletişim Tasarımı ve Sanat Yönetimi bölümlerinde dönem sonu derslerde öğrencilere uygulanan anket sonuçları incelendiğinde mülakat aşaması sonrası eğitime başlayan öğrenci profilinin daha bilinçli ve başarılı oldukları görülmektedir. Doğru kararın anlaşılması için de fakültelerin oluşturduğu jüri üyeleri uygun mülakat tekniği kullanmaktadır. Sınav sonrası sağlıklı bir ölçme ve değerlendirme işlemi de yapılmaktadır.

Mülakat Teknikleri

Eleman alımlarında işverenlerin kullanıp geliştirdikleri mülakat teknikleri bulunmaktadır. Kullanıldıkça beğenilen ve iyi sonuçlar veren bu tekniklerden öne çıkanları şirketler ve yükseköğretim kurumlarınca uygulanmaktadır. Mülakat tekniklerini Sayın Koç, dört ana grup altında toplamaktadır.

Yapılandırılmış Mülakat Tekniği

"Yapılandırılmış mülakat sorulacak temel ve anahtar sorularla ilgili üst düzey bir hazırlığın yapıldığı, böylelikle bütün adaylara benzer soruların sorulduğu bir tekniktir" (A.S. Denisi, R. W. Griffin, 2008, 231). Bu teknik ile sanat eğitimi alacak öğrencilerin eğitim sürecinde bilmesi gereken temel bilgileri ölçme ve değerlendirmeye yönelik bir tekniktir.

Durumsal Mülakat Tekniği

Bu teknikte adaya ilgili pozisyonda karsılaşabileceği olayları içeren senaryolar verilir. Önemli olan senaryolar hayal bile olsa is ortamında karşılaşılabilecek nitelikte olmasıdır. Bu teknik; reklam, grafik gibi iletişim tasarımı gibi bölümlere öğrenci alımında uygulanabilecek düzeye sahiptir.

Davranışsal Mülakat Tekniği

Bu tekniğin temel varsayımı adayın gelecekteki davranışlarının, geçmiş davranışlarının bir yansıması olacağıdır. Bu amaçla adaya geçmişte yaşamış olduğu olayları nasıl ele aldığına yönelik sorular sorulur. Stresli bir ortamda nasıl karar aldığı, hangi verileri değerlendirdiği, takım arkadaşları arasındaki koordinasyonu nasıl sağladığı ve niye bu şekilde davrandığı gibi sorular bu teknikte sıklıkla karşılaşılabilecek türdendir (G. Dessler, 2008, 258). Bu tür bir mülakat tekniği liderlik ve yöneticilik vasfı gerekli olan, iş performansını arttırmak için düzgün kipler oluşturması gereken, sanat yönetimi ve işletmeciliği gibi bölümlerde uygulanabilir.

Stres Mülakatları

Stres mülakatlarında amaçlanan, adayın dengesini nasıl koruduğu, uyum yeteneğini ve beklenmeyen olaylar karsısında kendisini ne kadar çabuk toparladığını görmektir. Daha çok finans ve bankacılık sektörü gibi stresli ortamlarda yürütülen isler için uygulanan bu mülakat tekniğinde mülakatçı farklı yöntemler kullanarak adayda stres yaratılmaya çalışılır ve sonuçları gözlemlenir. İhtiyaca cevap verecek bir teknik olduğu için sanat eğitimi veren kurumlarda değerlendirilebilir.

Mülakat aşamaları lisans eğitimine geçişle birlikte yüksek lisans eğitim sürecine geçişte de kullanılan bir tekniktir.

Mülakatın Değerlendirilmesi

Ölçme işleminin doğru teknikle uygulanmasının ardından değerlendirme aşamasına geçilmektedir. Fakat mülakat tekniğinde değerlendirme aşaması ölçme sürecinde de işleyebilmektedir. Yani aday mülakat yapılan mekandan ayrılırken hakkında verilen olumlu/olumsuz karar hakkında bilgilendirilebilmektedir. Bu tür bir uygulama dışında mülakat aşamasının ardından jüri üyeleri ölçme sürecinde verdikleri puanların ortalamasını hesaplayarak değerlendirme sürecini tamamlayabilirler. Doğru değerlendirme süreci için ölçme sürecinin yani mülakat aşamasının yeterli ve düzgün olması gerekmektedir.

Jürinin adaya ait cevapları doğru yorumlayabilmesi çok önemlidir. Mülakatçı adayın kullandığı sözcüklerden, sözcüklerin söylenme seklinden ve en önemlisi adayın vücut dilinden faydalanmalıdır. Vücut dili, kişinin içinde bulunduğu psikolojik durumu, duygu ve düşüncelerini istemsiz olarak, görülebilen beden hareketleri, giyim tarzı ve vücuttaki fiziksel değişiklikler yardımıyla ortaya çıkaran bir iletişim aracıdır. Beden diliyle ifade edilenler kullanılan sözcüklerle birlikte değerlendirilmelidir. Ancak bazı durumlarda sözcüklerin arkasında yatan gerçekleri istem dışı olarak sallanan bir ayak, öne eğilmiş bir bas ya da kasınan bir burun gün ışığına çıkarabilir. Önemli olan tüm verilerin birbiriyle tutarlı olmasıdır (C. D. Fisher, 2006, 342).

Mülakat esnasında adayı tüm yönleriyle tanımaya çalışmak ve pozisyona uygunluğunu araştırmak için sözlü ya da sözsüz olsun iletişime büyük önem verilmelidir. Etkin bir iletişimin en büyük düşmanı ise mülakata odaklanamayıp adayı dinleyememektir.

Sonuç ve Öneriler

Sanat eğitimi veren kurumların yetiştireceği öğrenci profilinin seçiminde YGS ve LYS'nin yetersiz kaldığı gözlenmektedir. Gerekli bilgi ve donanıma sahip öğrencilerin seçiminde izlenen yolların başında uygulama sınavı gelmesine rağmen yükseköğretim kurumlarının bu aşamayı yetersiz gördüğü de mezunların sayılarından anlaşılmaktadır. Bölümü tercih eden öğrencilerin az bir kısmının mezun olabildiği fakültelerde doluluk oranları da zamanla azalmaktadır.

Mesleklerinde başarılı fertlerin yetiştirilmesini amaçlayan eğitim kurumları, uygulamalı sınavlar sonrası mülakat yöntemiyle de öğrenci adaylarını yakından tanıma fırsatı yaratmaktadırlar. Fakat sübjektif davranılması gerekilen mülakat aşamasında jüri üyeleri bazen hatalar yapılabilmektedir. Bu hataların en aza indirilmesi için yükseköğretim kurumlarınca gerekli önlemlerin alınması gerekmektedir. Bu önlemlerin bazıları jüri üyelerine yönelik olmasına karşın bir kısmı da adaya yönelik olmaktadır.

- Adaylara ön yargılı yaklaşılmamalıdır.
- Aday özgeçmişi iyi incelenmelidir.
- Mülakat soruları ve içeriği önceden hazırlanmalıdır.
- Mülakat esnasında sorulacak sorular önceden planlanmalı ve aynı konuyla ilgili soruların ardı ardına gelmesine dikkat edilmelidir.
- Amaç adayla ilgili bilinmeyenleri öğrenmek olduğundan hiçbir soru anlamsız olmamalıdır.
- Mülakat öncesi adaya bölüm hakkında bilgisi ölçülüp gerekirse bilgilendirilmelidir. Daha sonra mülakata geçilmelidir.
- Adayın mesleğinde engel teşkil etmeyecek fiziksel görüntüsü veya eksikliği mülakat sürecine yansıtılmamalıdır
- Zıtlık yapılmamalıdır. Yani jüri üyesi mülakat aşamasında adayı daha önceki adaylarla karşılaştırma yapmamalıdır.
- Bölüm içeriği kavranmalıdır.
- Vücut dilini iyi kullanmalıdır.
- Çok az/fazla konuşulmamalıdır.
- Adayın yanlış bilgi beyanında bulunması doğrultusunda karşılaşacağı hukuksal aşamalardan yazılı ya da sözlü şekilde bilgi verilmelidir. Ve bu sürecin mülakat aşamasında da geçerli olduğu belirtilmelidir.
- Adayın konuştuğu zaman sözü kesilmemeli veya bir konu hakkında yoğunlaşmışken başka konular hakkında sorular sorulmamalıdır.
- Kapalı sorular sormak ya da ayrıntılarla gereğinden fazla uğraşmamak gerekir.

- Adayla göz teması kurmak gereklidir.
- Mülakat süresince aday ya da jüri dışında başka şeylere odaklanılmamalı, huzursuz görünmemeli ve fiziksel ortamın eksiklikleri de konuşma sürecine yansıtılmamalıdır.
- Jürinin adayı çağıracağı mekânın mülakata uygun fiziksel şartlar bulunmalıdır. Dışarıdan gelen fazla ya da yetersiz ışık, ses, ısı gibi olumsuz ortamlar olmamalıdır.
- Adayların mülakat bitimi diğer adayları etkilememesi için salonda birden fazla giriş çıkış olmalıdır. Bu sayede içeri alınacak aday mülakat bitiminde farklı bir kapıdan mekândan ayrılmalıdır.
- Mülakat süresince sakin olunmalı ve ani tepkilerden kaçınılmalıdır.
- Araştırma sonuçları ve önerileri farklı disiplinlerde kullanıma hazır olup değişikliğe uygundur.

Kaynaklar

BOUDREAU Milkovich, 2005, Human Resource Management, 8.Basım, USA: Irwin

ÇETİN Canan, 1990, Personel Seçiminde Görüşme, İstanbul: Çağlayan Basımevi

DENİSİ, Angelo S., Ricky W.Griffin, 2008, Human Resources Management, 3rd Edt. (USA: Houghton Mifflin Company)

DESSLER Gary, 2008, Human Resource Management, 11th Edt., (USA: Pearson-Prentice Hall

DOZ Yves, 1997, "Managing Core Competency for Corporate Renewal: Towards a Managerial Theory of Core Competencies", Andrew Campbell ve Kathleen Sommers, Core Competency Based Strategy, London: International Thompson Business

ERDOĞAN İlhan, 1991, İşletmelerde Personel Seçimi ve Başarı Değerleme Teknikleri, İstanbul: Küre Ajans

FİSHER Cynthia D., Lyle F. Schoenfeldt, James B. Shaw, 2006, Human Resource Management, 6th. Edt. (USA: Houghton Mifflin Company,)

KEKEZOĞLU Evrim, 2004, "Personel Seçiminde Mülakat Süreci ve Bir Araştırma", MÜ Sosyal Bilimler Enstitüsü (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), İstanbul

ÖZDİLLER İlhan, 2001, "Neden Yetkinlik", Human Resources

ULUSLARARASI YÜKSEKÖĞRETİM KONGRESİ: YENİ YÖNELİŞLER VE SORUNLAR
INTERNATIONAL HIGHER EDUCATION CONGRESS: NEW TRENDS AND ISSUES

Uluslararası Yükseköğretim Kongresi: Yeni Yönelişler ve Sorunlar (UYK-2011)
27-29 Mayıs 2011, İstanbul; 3. Cilt / Bölüm XII / Sayfa 1700-1709

Türkiye'de Ortaöğretim Kurumlarında Okuyan Yabancı Uyruklu Öğrencilerin Yükseköğretime Geçiş Poblemleri

Bilim Uzm. Mutlu Öner[1], Yrd. Doç. Dr. Alpaslan İnce[2], Bilim Uzm. Muammer Özbebit[3], Mete Sipahioğlu[1]

[1]Mustafa Germirli Anadolu İmam Hatip Lisesi, Mimar Sinan Mah. Murat Cad No:2 38020 Kocasinan, Kayseri, Türkiye
[2]Nevşehir Üniversitesi İnce Kara SMYO, Nevşehir, Türkiye
[3]Ahmet Eren Anadolu Lisesi, Kocasinan, Kayseri, Türkiye

Özet

Dünyada, birçok alanda hızlı değişim ve dönüşüm yaşanmaktadır. Buna bağlı değişen ve gelişen şartlarda her alanda yeni ihtiyaçları da beraberinde getirmektedir. Eğitim, bilim, teknoloji, ekonomi, sanayi ve ulaşım alanlarındaki hızlı gelişmeler dünyadaki iç ve dış göçleri hızlandırmaktadır. Son yıllarda Türkiye'de pek çok il de bu durumdan etkilenmiştir. Kayseri'de bu şartlardan etkilenerek eğitim, sağlık, turizm ve ekonomi alanında önemli gelişmeler yaşanmaktadır. Bütün bunların bir sonucu olarak da ilimize yönelik iç ve dış göçler artmıştır. Özellikle dışarıdan gelen göçmenlerin arasında dünyanın farklı ülkelerinden gelen yabancı uyruklu öğrencilerin olması dikkat çekmektedir. Kayseri ortaöğretim kurumlarında okuyan yabancı uyruklu öğrencilerinin profili incelendiğinde; Yabancı uyruklu öğrenciler, Türk kökenli gurbetçi çocukları, mülteci ve sığınmacı öğrencilerden oluşmaktadır. Kayseri Milli Eğitim Müdürlüğünün 2010-2011 yılı verilerine göre 58 farklı ülkeden toplam 737 yabancı uyruklu öğrenci ilk ve ortaöğretim kurumlarında eğitim-öğretim görmektedir. Bunlardan %93.55'i yükseköğrenimlerini Türkiye'de devam etmek istemektedir. Yabancı uyruklu öğrencilerin yükseköğretimlerini ülkemizde sürdürebilmeleri için YÖK tarafından belirlenen kriterleri yerine getirmeleri gerekmektedir. Buna göre her yıl yapılmakta olan Yabancı Uyruklu Öğrenci Sınavı (YÖS) 2009-2010 öğretim yılı itibariyle kaldırılmıştır. Böylece her üniversiteye kendi kriterlerine göre yabancı uyruklu öğrenci alma imkânı tanınmıştır. Öğrencilerin üniversitelerin kabul kriterlerini bilmemeleri, yapılacak sınavların içeriğinin bilinmemesi ve her sınav için ayrı bir maliyetin olması gibi nedenler öğrencileri olumsuz etkilemekte ve kaygı düzeylerini artırmaktadır. Bu çalışmada ülkemizde liselerde okuyan yabancı uyruklu öğrencilerin yükseköğretime geçişte yaşamış oldukları sorunlarını belirlemek ve bunlara çözüm önerileri getirilmesi amaçlanmıştır. Bu amaçla, YÖK tarafından ortaöğretimde okuyan yabancı uyruklu öğrencilere gerekli rehberliğin yapılarak, her üniversite için yapılacak sınavların belli bir sistemle standarda bağlanmasında fayda görülmektedir.

Anahtar kelimeler: Geçiş problemleri, yabancı uyruklu öğrenci, yükseköğretim.

Giriş

Ülkesi dışında bir öğrenim kurumuna devam eden öğrenci uluslar arası öğrenci olarak tanımlanmaktadır (Dato-on, 2000, 428). Ülkeler için yabancı uyruklu öğrenciler, olayları uluslararası düşünmenin en önemli öğesi olarak görülmelidir (Altback 1990, 4-5). Son yıllarda dünyada pek çok insanın yer değiştirmeleri ve farklı eğitim ortamlarına dahil olmalarından dolayı eğitimde uluslararasılaşma kavramı gündeme gelmiştir. Yükseköğretimde uluslararasılaşma kavramı çok yönlü bir kavramdır. Müfredat, yabancı dil öğretimi ve kültür gibi pek çok kavramı içine almaktadır (Gürüz, 2008, 6). Eğitimde uluslararasılaşma ile uluslar arası düşünce, yabancı dil yeterlilikleri, esnek düşünme, hoşgörü ve empati kurma gibi kavramlar ön plana çıkmaya başlamıştır (Hayden & Rancic & Thompson, 2001, 10-11).

Dünyada yabancı uyruklu öğrencilerin büyük bir kısmını üçüncü dünya ülkelerinden gelen öğrencilerden oluşmaktadır. Ülkelerindeki siyasi ve ekonomik şartlar onları buna zorlamaktadır. Özellikle sanayileşme ile birlikte bu talepler daha da artacaktır. Bu gün dünyada birçok ülke yabancı uyruklu öğrencileri ülkelerine çekmek için planlama ve stratejiler geliştirmeye çalışmaktadır. Uluslar arası öğrenci sayısı globalleşen dünya pazarında finansal anlamda da önemli bir yer tutmaktadır (Gürüz, 2008, 24). Dünya pazarında ABD , İngiltere, Avustralya ve Kanada ilk sıralarda yer almaktadır. Özellikle Avustralya, Malezya, Yeni Zelanda, Singapur ve İngiltere gibi ülkeler yükseköğretim sektörünü ihracat sanayine dönüştürmeye çalışmaktadır (OECD, 2006, 9).

Bugün dünyada bir buçuk milyon yabancı öğrenci ülkesinin dışına bir başka ülkede okumaktadır. Yabancı öğrenci sayıları da yıllara göre artış göstermektedir (Gürüz, 2008, 117 & Perkin, 2006, 54). 184 ülkede 17,000'in üzerinde yükseköğretim kurumu vardır ve bu da yığınların buralara geçiş fırsatları gün geçtikçe geliştirmektedir. Örneğin 1952 yılında Batı Avrupa'da yabancı uyruklu öğrenci oranı %04.50 iken 1985 yılında %24.30'a çıkmıştır1993 yılı MEB verilerine göre ülkemizdeki yükseköğrenim 859,484 öğrenci içersindeki yabancı uyruklu öğrencilerin sayısı toplam öğrenci sayısının %1'dir. Bu durum 2003 yılında ABD'de %4.6 oranındadır (Hacettepe, 2010, 2). Son yıllarda hükümet ve YÖK'ün bu oranın artırılması konusunda çalışmaları yapmaktadır. Ülkemizdeki yükseköğrenimde mevcut durum bu iken ilk ve ortaöğretimdeki durumu belirlemek için yapılmış herhangi bir çalışma ve araştırma yoktur. Oysaki diğer ülkelerde liselerde de (kolejlerde) yabancı uyruklu öğrencilerin eğitim-öğretim görmeleri dikkatleri çekmektedir.

Tarihsel süreç içerisinde ülkemizde toplu olarak yabancı uyruklu öğrenci getirilmesi 1992-1993 yıllarına dayanmaktadır. Ülkemize ikili ve çoklu kültürel antlaşmalarla ve özel protokollerle yabancı uyruklu öğrenci getirilmektedir. 1990'lı yıllarda soğuk savaşın sona ermesinden sonra değişen dünya konjonktürü Türk dış politikasında parametre değişimine neden olmuştur. Böylece yeni Türk kültür dış politikası gereği Türkçesinin yaygınlaştırılması, yurtdışında okullaşmaya gidilmesi ve yurt dışında burslu ortaöğretim ve yükseköğretime öğrenci getirilmesi planlandı (Ergin & Türk, 2010; 36-40). Bütün bu çalışmaların sonucunda yurtdışından yabancı öğrenciler "Büyük Öğrenci Projesi" adı altında lise ve yükseköğrenim görmek için ülkemize gelmişlerdir.

Büyük Öğrenci Projesi eğitim alanında Türk kültür dış politikasının yeraldeki en önemli ayağını oluşturmaktadır. Büyük Öğrenci Projesinin temel amacı, yabancı uyruklu öğrencilerin ilgi ve yeteneklerine, ülkelerinin gereksinimlerine ve Türkiye'deki üniversitelerin ayırdığı kontenjanlara göre yükseköğrenim imkânı vermek, bu öğrencilerin kazandıkları bilgi ve beceri ile Türkiye ve Türkler hakkındaki iyi izlenimlerle ülkelerine dönmelerini temin ederek kültürel ilişkilerin gelişmesini sağlamaktır (Ahmetbeyoğlu, 2007, 401). Özellikle yükseköğretim de Orta Asya'dan gelen her on öğrenciden ancak biri eğitim-öğretimlerini tamamlayarak ülkelerine dönmektedir. Bu durumunda temel nedeni olarak gelen öğrencilerin ilk ve ortaöğretimde kazandıkları bilgi ve becerilerin Türkiye'deki eğitimin altında olmasındandır. 2009 verilerine göre ülkemizde okuyan yabancı uyruklu öğrencilerin neredeyse yarıya yakını (%45.8) Orta Asya'dan gelmektedir. Fakat öğrenimlerini sürdüren her üç öğrenciden biri mezun olabilmektedir. Bu durum Türk hükümeti tarafından acilen çözüm bulunması gereken önemli bir sorundur. Aksi takdir de Türkiye'nin büyük meblağlar harcayarak yaptığı bu projeden istenilen verim alınamayacaktır (Ahmetbeyoğlu, 2007;406; Ergin & Türk, 2010;36-40). Milli Eğitim Bakanlığının 1997 yılı verilerine göre 9,444'ü üniversite 223'ü orta öğretim olmak üzere toplam 9,667 tane Türk Cumhuriyetlerinden öğrenci ülkemizde okumaktadır.

Türk eğitim sistemi içerisinde ilk ve ortaöğretim kurumlarında Milli Eğitim Bakanlığı merkez ve taşara teşkilatlanmasında yabancı uyruklu öğrencilerle ilgili organize bir yönetim ve yapılanma yoktur. Kayseri Milli Eğitim Müdürlüğü bünyesinde kurulan YÖKMER (Yabancı Uyruklu Öğrenci Koordinasyon Merkezi) bir anlam da bu alandaki ilk örnek çalışmalardan biri konumundadır (YÖKMER, 2011 a, 3). Yabancı uyruklu öğrencilerle ilgili ülkemizdeki işlemler 2922 sayılı "Türkiye'de Öğrenim Gören Yabancı Uyruklu Öğrencilere İlişkin Kanun" ve bu kanuna dayalı olarak çıkartılan 85/9830 sayılı yönetmelik hükümleri ve ilgili mevzuatların ışığında yürütülmektedir. Bu kanuna göre Türkiye'de öğrenim gören yabancı uyruklu öğrencilerle ilgili işlemler başta Milli Eğitim Bakanlığı Dış İlişkiler Genel Müdürlüğü ve Yurtdışı Eğitim ve Öğretimi Genel Müdürlüğü olmak üzere Dışişleri Bakanlığı, İç İşleri Bakanlığı, YÖK ve TÖMER tarafından yürütülmektedir. Ayrıca "Türkiye'de Öğrenim Gören Yabancı Uyruklu Öğrencilere İlişkin Yönetmeliğe" göre;

- Öğrenim yapmak için Türkiye'ye gelen yabancı uyruklu öğrencileri öğretim kurumlarına yerleştirmek üzere gerekli tedbirleri almak ve ilk ve orta öğrenim öğrencilerinin rehberlik hizmetlerini yürütmek,
- Öğrencilerin durumunu izlemek, haklarında bilgi toplamak, toplanan bilgileri değerlendirmek ve ilgili kurum ve kuruluşlara bildirmek Milli Eğitim Bakanlığının görevleri arasında yer almaktadır (Resmi Gazete, 1985).

Dünyanın bütün ülkelerinde ortaöğretimden bağımsız ya da özerk yükseköğretime geçiş, bu geçişin zorunlu kıldığı seçme, seçilme ve yerleştirilme işlemleri her ülkede önemli güçlüklere ve şikâyetlere yol açmaktadır (Aslan,

2004, 40). Ülkemizde 1970'li yılların başından itibaren her yıl artan oranda günümüze gelen yükseköğretime geçiş sorunu, hali hazırda da eğitimin öncelikli sorunları arasında yer almaktadır. Toplumun hemen hemen her kesimini yakından ilgilendirdiği için kamuoyunun gündeminden hiç düşmemiştir. Ülkemizde yükseköğretime geçişin sağlıklı, akılcı ve kalıcı bir çözüme kavuşturulmasının temel koşulu, eğitimi sistem bütünlüğü içerisinde almak ve ortaöğretimi gerçek işlevine kavuşturmaktır. Ülkemizdeki ortaöğretim kurumlarında öğrenim gören toplam öğrencilerin %65'inden fazlası genel liselere, yaklaşık %35'i ise mesleki-teknik liselere devam etmektedir. Bu durum son derece sakıncalı bir durumdur (Aslan, 2004, 36).

Ülkemizde yabancı uyruklu öğrencilerin eğitim görebilmeleri için YÖK tarafından kriterleri belirlenen ulusal veya uluslar arası geçerliliği olan sınavlardan (Tablo 1) birinden öğrencinin başarılı olması gerekmektedir. Düzenli olarak yapılan YÖS sınavı 2010 tarihinde yapılıp yapılmayacağı belirsizliği sonrasında Mayıs 2010 tarihinde son defa yapılmıştır. 17 Mart 2010 tarihli Yükseköğretim Genel Kurul toplantısında alınan karar uyarınca düzenlenen yurtdışından öğrenci kabulüne ilişkin esaslar son şekli verilerek 2004-2005 eğitim-öğretim yılından itibaren yapılan merkezi YÖS kaldırılmıştır (YÖK, 2010).

Eğitimde temel amaç, öğrencilerin ilgi ve yetenekleri doğrultusunda gelişmelerini sağlayacak planlamaları yapmaktır. Her insanın belli bir alana ilgisi ve bir alanda yeteneği vardır. Eğer öğrencilerin yetenekleri doğrultuda eğitim yapılırsa eğitimin verilirse asıl amaca uygun bir çalışma yapılmış olacaktır (Aslan, 2004, 47). Bu temel nokta yabancı uyruklu ve diğer tüm öğrenciler için geçerlidir.

Tablo 1: YÖK tarafından kabul edilen uluslar arası sınavlar.

Sıra	YGS'ye eşdeğer alternatif sınavlar ve belgeleri
1	YÖS (Yabancı Uyruklu Öğrenci Sınavı)
2	TCS (Türk Cumhuriyetleri Sınavı)
3	YÇS (Yurt dışında çalışanların çocukları için yükseköğretime giriş sınavı)
4	SAT (Scholastic Aptitude Test)
5	ACT (American College Testing)
6	GCE-A-Level (General Certificate Education)
7	Uluslararası Bakalorya (IB-Int. Baccalaureate)
8	Suriye Bakaloryası (Al-Shahada-Al-Thanawiyya)
9	Lübnan Bakaloryası (Baccalauréat Libanais)
10	Fransız Bakaloryası
11	ABITUR - Almanya
12	Tawjihi - Ürdün ve Filistin
13	Gaokao - Çin
14	Senegal Bakaloryası
15	Diplome Debirestan ve Pişdaneşgahi – İran
16	Matura- Avusturya vb.
17	TÜBİTAK proje yarışmalarında derece yapmak

Materyal ve Metot

Bu araştırmada 2010-2011 yılında Kayseri'de lise son sınıfta okuyan (Tablo 2) yabancı uyruklu öğrencilerin yükseköğretime geçişlerinde yaşadıkları problemleri tespit etmek için yapılmıştır. Bu amaçla Kayseri'de orta öğretim kurumlarında okuyan 126 öğrenciden 93'üne yükseköğretime geçişlerinde yaşadıkları problemlerin belirlenmesi amacıyla anket uygulandı ve yüz yüze görüşerek problem nedenleri belirlendi. Araştırmada bazı öğrencilerin sorularını anlamamalarında dolayı soruların açıklanması yapıldı. Bu da ister istemez zaman ve ekonomik kaybına neden olmuştur. Sonuçta elde edilen veriler literatür bilgileri ile yorumlandı. Bu çalışma Kayseri'de okuyan yabancı uyruklu öğrencilerle sınırlıdır.

Bulgular

Kayseri İl Milli Eğitim Müdürlüğü verilerine göre 2010-2011 yılında Kayseri'de 58 ülkeden 737 yabancı uyruklu öğrenci ilk ve orta öğretim kurumlarında eğitim-öğretim görmektedir. Bu çalışmada Kayseri'de okuyan 79'u

(%84.9) erkek, 14'ü (%15.1) kız 30 ülkeden (Tablo 3) toplam 93 yabancı uyruklu öğrenciye yükseköğretime geçişlerinde yaşadıkları problemlerin belirlenmesi amacıyla anket uyguladık. Kayseri'de eğitim-öğretim gören yabancı uyruklu öğrencilerin profilleri incelendiğinde Yabancı uyruklu öğrenci, sığınmacı öğrenci ve Türk soylu gurbetçi öğrenciler şeklindedir (Tablo 4).

Tablo 2: Kayseri'de okuyan yabancı uyruklu öğrencilerin sınıflara göre dağılımı.

İlköğretim		Lise	
Sınıf	**Öğrenci sayısı**	**Sınıf**	**Öğrenci Sayısı**
1	12	9	195
2	28	10	139
3	15	11	128
4	21	12	126
5	19	**Toplam**	588
6	23		
7	16		
8	15		
Toplam	**149**		**737**

Yabancı uyruklu öğrencilerin milliyetleri açısından incelendiğinde Avrupa ülkelerinden gelenlerin (Almanya, Avusturya, İsviçre, Hollanda ve Fransa) 403 Sayılı Türk Vatandaşlığı Kanunu ve 5901 Sayılı Kanun kapsamında Türk vatandaşlığından çıkan, Türk soylu gurbetçi çocuklarının olduklarının tespit ettik. Kayseri'de okuyan sığınmacı öğrencilerin büyük bir bölümü lise öğrenimlerine devam etmemektedirler. Bunun nedeni ikametgâh sürelerinin kısa olması ve üçüncü bir ülkeye gitmek istemelerindendir. Ayrıca ilde ikili kültür antlaşmalarına bağlı yabancı uyruklu öğrencilerde bulunmaktadır.

Tablo 3: Yabancı uyruklu öğrencilerin ülkelere göre dağılımları.

Sıra	Ülke Adı	Sayı	Sıra	Ülke Adı	Sayı	Sıra	Ülke Adı	Sayı
1	Afganistan	3	11	Kazakistan	6	21	Uganda	3
2	Arnavutluk	9	12	Kırgızistan	3	22	Almanya	5
3	Azerbaycan	6	13	Kongo	1	23	Fransa	2
4	Bosna-Hersek	2	14	Kosova	2	24	Hollanda	3
5	Burkina Faso	1	15	Madagaskar	2	25	Irak	1
6	Gana	4	16	Moğolistan	2	26	Lübnan	1
7	Gürcistan	4	17	Nijerya	2	27	İran	2
8	Hindistan	5	18	Raunda	4	28	İsviçre	1
9	Kamerun	4	19	Sırbistan	2	29	Avusturya	3
10	Karadağ	1	20	Tanzanya	5	30	KKTC	4

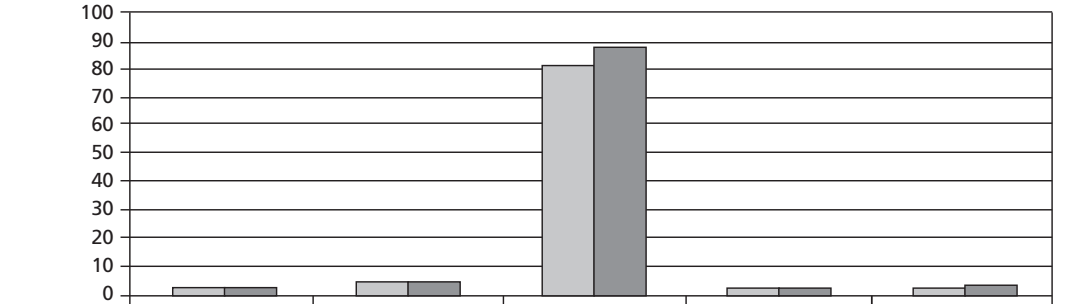
Tablo 4: Yabancı uyruklu öğrencilerin profilleri.

Öğrencinin profili	Sayı	Yüzde (%)
Yabancı uyruklu öğrenci	530	71.91
Sığınmacı öğrenci	141	19.13
Türk soylu gurbetçi öğrenci	86	11.67
Toplam	**737**	**100.0**

Tablo 5: Yabancı uyruklu öğrencilerin alanlara göre dağılımları.

Alan türü	Sayı	Yüzde (%)
Sayısal	40	43.01
Sözel	40	43.01
Eşit-Ağırlıklı	10	10.75
Yabancı Dil	3	03.20

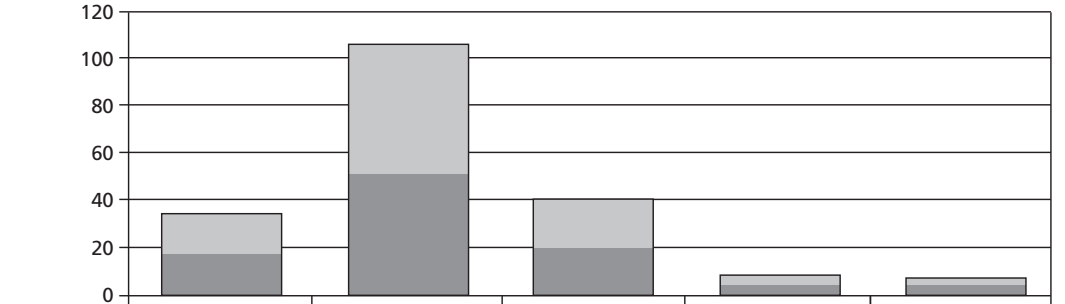
Kayseri'de okuyan yabacı uyruklu öğrencilerin %88.2'si (82) 3-5 yıldan beri ikamet etmektedirler. Yabancı uyruklu öğrencilerin Türkiye'de bulunma süreleri Şekil 1'de verilmiştir. İlimizde bulunan öğrencilerin 82'si (%87.1) meslek lisesinde 11 (%22.9) genel liselerde okumaktadır. Yabancı öğrencilerin alanlara göre dağılımları Tablo 5'de verilmiştir.



	0-1 yıl	1-3 yıl	3-5 yıl	5-7 yıl	7+ yıl
Sayı	2	4	82	2	3
Yüzde	2.2	4.4	88.2	2.2	3.2

Şekil 1: Yabancı uyruklu öğrencilerin Türkiye'de bulunma süreleri.

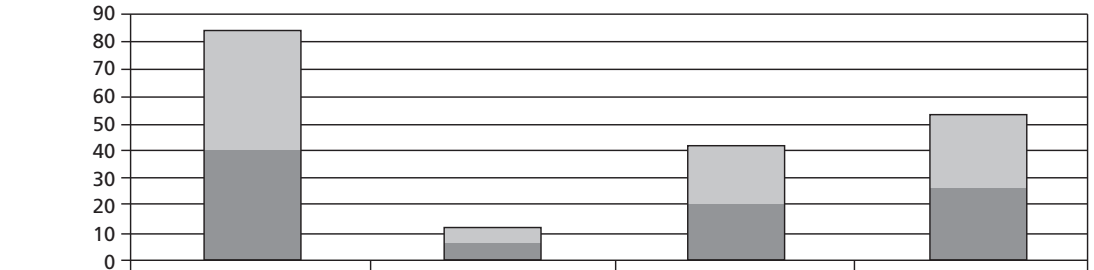
Yapılan çalışmada öğrencilerin %21.51 (20) Sosyal ve Fen bilimlerinde, %18.28 (17) Türkçe-Matematik, Yabancı diller ve diğer alanlarda %02.20 (2) güzel sanatlarda kendilerini yeterli görmektedirler. Buna göre okullarda almış oldukları alan eğitimlerinin yükseköğretime geçmelerinde 6'sı (%06.45) oldukça yeterli, 25'i (%26.88) yeterli, 39'u (%41.93) kısmen, 12'si (%12.90) oldukça yetersiz, 11'i (%11.83) yetersiz cevabını vermişlerdir. Öğrencilerin Türkçe seviyelerinin yükseköğretime geçmelerinde yeterlilik durumları Şekil 2'de verilmiştir.



	Oldukça yeterli	Yeterli	Kısmen	Oldukça yetersiz	Yetersiz
Sayı	17.2	54.84	20.43	4.3	3,23
Yüzde	16	51	19	4	3

Şekil 2: Öğrencilerin Türkçe seviyelerinin yeterlilik durumları.

İlimizde okuyan öğrencilerin 23'ü (%24.73) üniversiteye giriş sınavlarına yönelik rehberlik alırlarken 70'i (%75.27) rehberlik almamaktadırlar. Buna göre yabancı uyruklu öğrencilerin %93.55 (87) ülkemizde yükseköğrenimlerini ülkemizde sürdürmek isterken %6.45 (6) sürdürmek istememektedir (Şekil 3). Bunun içinde Tablo 6'da verilen sınavlara girmek istemektedirler.



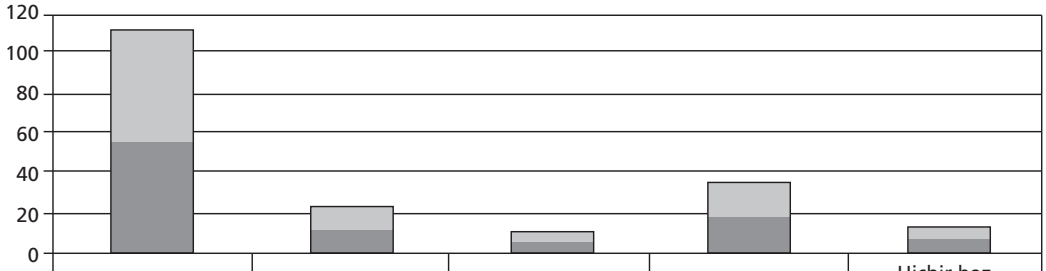
	Dini-Kültürel	Yönlendirme	Dev. burs	Eğitimin caz. ol.
Sayı	44.09	6.45	21.51	27.96
Yüzde	41	6	20	26

Şekil 3: Öğrencilerin ülkemizde yükseköğrenim görme nedenleri.

Öğrencileri %58.06 yükseköğretime geçmek için sınavlara kendi kendilerine çalışırlarken %06.45 hiçbir hazırlık yapmıyorum şeklindedir (Şekil 4). Burada dikkat çekçi durum yabancı öğrencilerin büyük bir kısmının bilinçsizce diğer Türk öğrenciler gibi Yükseköğretime Geçiş Sınavına (YGS) hazırlanmaktadırlar.

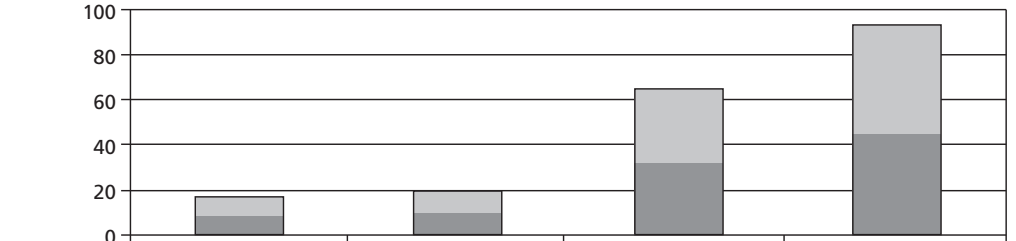
Tablo 6: Yabancı uyruklu öğrencilerin yükseköğretime için girecekleri sınavlar.

Sınavın Adı	Sayı	Yüzde (%)
TCS	19	20.43
Üniversitelerin yapacağı sınavlarla	24	25.81
Diploma notu ile	27	29.03
SAT	16	17.20
Diğe r……	12	12.90
YÖS 2010	6	06.45
Toplam	**93**	**100**



	Kendi kendime	Özel ders alarak	Özel derse giderek	O.K.D ederek	Hiçbir haz. yapmıyorum
Sayı	58.06	11.83	5.37	18.28	6.45
Yüzde	54	11	5	17	6

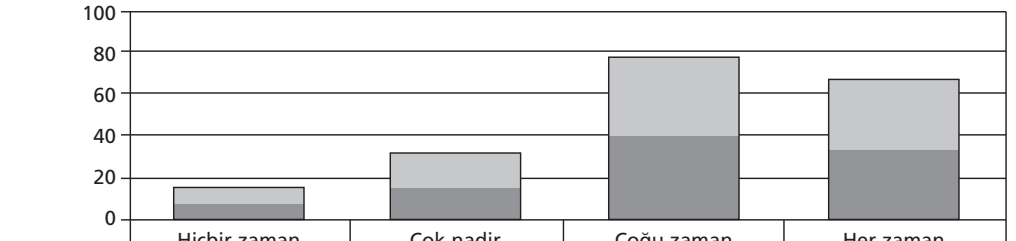
Şekil 4: Yabancı uyruklu öğrencilerin üniversite sınavına hazırlanma şekilleri.



	Hiçbir zaman	Çok nadir	Çoğu zaman	Her zaman
Sayı	8.6	9.68	33.33	48.39
Yüzde	6	9	31	45

Şekil 5: Öğrencilerin yükseköğretime geçişle ilgili kaygıları.

Yabancı uyruklu öğrencilerde diğer öğrenciler gibi yükseköğretime geçişle (Şekil 5) ve sınavlara hazırlanma (Şekil 6) konusunda kaygılar taşımaktadırlar. Yükseköğretime geçişle ve sınavlara hazırlanma ile ilgili olarak öğrencilerin kaygılarının artmasındaki ana neden olarak merkezi olarak yapılmakta olan Yabancı Uyruklu Öğrenci Sınavındaki (YÖS) belirsizlikler ve kaldırılmasının söylemektedirler. Özellikle ülkemizde okuyan Türk vatandaşlığından çıkan Türk soylu gurbetçi çocukları ve 2010 YÖS sınavına girip yeterli puanı alan öğrencilerde bu kaygı daha fazladır.



	Hiçbir zaman	Çok nadir	Çoğu zaman	Her zaman
Sayı	7.53	16.13	38.71	34.41
Yüzde	7	15	39	32

Şekil 6: Yabancı uyruklu öğrencilerin sınav kaygıları.

Yabancı uyruklu öğrencilerin tamamı merkezi sınavın kaldırılmasının kendi aleyhlerine oldukları yönündedir. Merkezi sınavın kalkması sonucunda her üniversitenin kendi kriterlerine göre öğrenci alacağını bununda büyük bir maliyetinin olacağına inanmaktadırlar. Ayrıca üniversitelerin yapacakları sınavlarda ne gibi soruların sorulacağının tam olarak bilinmemesi, bu durumun üniversiteden üniversiteye değişiklik göstermesi ve son dönemde harçların aşırı miktarda artırılması öğrencilerin kaygılanmalarına neden olduğunu tespit ettik. Bütün bunların sonucunda yabancı uyruklu öğrencilerin yaşamış oldukları problemler Tablo 7'de verilmiştir.

Tartışma ve Sonuç

Dünyada, birçok alanda yaşanan hızlı değişim ve dönüşüm, olayları uluslar arası ölçekte düşünmeyi gerektirmektedir. Bundan dolayı ülkeler için yabancı uyruklu öğrenciler, olayları uluslar arası düşünmenin önemli öğesi olarak ele alınmalıdır (Altback 1990, 4-5). Ülkemiz uluslar arası öğrenci ya da yabancı uyruklu öğrenci getirme konusunda diğer ülkelere nazaran çok geç kalmıştır. 1992 yılında soğuk savaşın sonlanması ile Türk dış politikasında önemli değişikliklerin bir sonucu olarak çoklu kültürel antlaşmalarla yurtdışından burslu ortaöğretim ve yükseköğretime yabancı uyruklu öğrenci getirilmiştir (Ergin & Türk, 2010; 36-40). Örneğin Kayseri'de 58 ülkeden 737 yabancı uyruklu öğrenci bulunmaktadır (Tablo 2).

Tablo 7: Yabancı uyruklu öğrencilerin yaşamış oldukları problemler.

Tercih sırası	Başlıca problemler	Öncelik
1	Üst Öğrenime Geçememe Korkusu	83
2	Ekonomik Nedenler	78
3	Uyum Sağlayamama	65
4	Bürokratik İşlemler	55
5	Kültürel Farklılıklar	51
6	Kendini İfade Edememe	49
7	Yasal Haklarını Bilmeme	44
8	Sosyal Ortamlarının Olmaması	37
9	İletişim Kuramama	28
10	Yeteneklerini Kullanamama	21
11	Türkçeyi Kullanamama	18
12	Diğer	13

Uluslar arası öğrenci sayısı globalleşen dünya pazarında önemli bir finansman kaynağıdır (Gürüz, 2008, 24). Dünya pazarında ABD , İngiltere, Avustralya ve Kanada ilk sıralarda yer alırken Avustralya, Malezya, Yeni Zelanda, Singapur ve İngiltere gibi ülkeler yükseköğretim sektörünü ihracat sanayine dönüştürmeye çalışmaktadır (OECD, 2006, 9). Bütün dünyada yabancı uyruklu öğrenci sayıları yıllara göre artış gösterirken ülkemizde bu oran ilerlemeyip sabit kalmaktadır. 1993 yılı MEB verilerine göre yabacı uyruklu öğrencilerin sayısı toplam öğrenci sayısının %1'i iken ABD'de 2003 yılında bu oran %4.6'dır. Son yıllarda hükümet ve YÖK bu oranın artırılması konusunda çalışma yapmaktadır.

Dünyanın bütün ülkelerinde ortaöğretimden yükseköğretime geçişte her ülkede önemli sorunlar yaşanmaktadır. Genel olarak ele alındığında ülkemizdeki yükseköğretime geçişte yaşanılan problemin temelinde ortaöğretimde öğrenim gören öğrencilerin %65'inden fazlası genel liselerde, %35'i ise mesleki-teknik liselere devam etmelerinden kaynaklanırken (Aslan, 2004, 36) bu çalışmada ülkemizde okuyan yabancı uyruklu öğrencilerin %87.1'i meslek lisesinde %22.9'u genel liselerde okumaktadır. Buna göre okullarında almış oldukları bölüm /alan dersleri (Tablo 5) ve dil öğrenme yeterliğini (Şekil 2) gündeme getirmektedir. Öğrencilere göre okullarda almış oldukları alan eğitimlerinin yükseköğretime geçmelerinde 6'sı (%06.45) oldukça yeterli, 25'i (%26.88) yeterli, 39'u (%41.93) kısmen, 12'si (%12.90) oldukça yetersiz, 11'i (%11.83) yetersiz cevabı şeklindedir. Bu durum öğrenciler Türkçe seviyelerinin yükseköğretime geçmelerinde daha yeterlilik görmektedirler (Şekil 2).

Yabacı uyruklu bir öğrencinin yükseköğretimini ülkemizde sürdürebilmesi için Tablo 1'de verilen kriterleri yenine getirmelidir. İlimizde bulunan 30 ülkeden (Tablo 3) 93 lise son sınıf öğrencisi Tablo 6'da verilen sınavlar girmek istemektedir. Öğrencileri %58.06 yükseköğretime geçmek için sınavlara kendi kendilerine çalışırlarken %06.45 hiçbir hazırlık yapmıyorum şekildedir (Şekil 4). Burada dikkat çekçi durum yabancı öğrencilerin büyük bir kısmının bilinçsizce diğer Türk öğrenciler gibi Yükseköğretime Geçiş Sınavına (YGS) hazırlanmaktadırlar.

İlimizde okuyan yabancı uyruklu öğrencilerin yükseköğretime geçişle ilgili %75.27 rehberlik almamaktadırlar. Bunun içinde yabancı uyruklu öğrencilerin bu konuda özel bir rehberlik hizmeti verilmelidir. Bunun bir sonucu olarak da yükseköğretime geçişle ilgili sınavlara tek başlarına hazırlanmaktadırlar (Şekil 4). Buna göre yabancı uyruklu öğrencilerin %93.55'i ülkemizde yükseköğrenimlerini ülkemizde sürdürmek istemektedirler. Bunun altında yatan en önemli neden %49.09'la dini ve kültürel etkenlerdir (Şekil 3).

YÖK'ün ve hükümetin ülkemizdeki yabancı öğrenci sayısını artırmaya yönelik başlatmış oldukları çalışmada geçiş dönemi yaşanmaktadır. Son yıllarda ÖSYM tarafında yapılan merkezi YÖS sınavındaki değişiklikler ve belirsizlikler ile sınavın kaldırılması öğrencileri olumsuz etkilemiştir. Yabancı uyruklu öğrencilerde diğer öğrenciler gibi yükseköğretime geçişle (Şekil 5) ve sınavlara hazırlanma (Şekil 6) konusunda kaygılar taşımaktadırlar. Yükseköğretime geçişle ve sınavlara hazırlanma ile ilgili olarak öğrencilerin kaygılarının artmasındaki ana neden olarak merkezi olarak yapılmakta olan Yabancı Uyruklu Öğrenci Sınavındaki (YÖS) belirsizlikler ve kaldırılmasının söylemektedirler. Bu durum özellikle ülkemizde okuyan Türk vatandaşlığından çıkan Türk soylu gurbetçi çocukları ve 2010 YÖS sınavında başarılı olup yeterli puanı alan öğrencilerde bu kaygı daha fazladır. Bütün bunla-

rın dışında ilimizde okuyan öğrencilerin yaşamış oldukları sorunların başında yükseköğretime geçiş problemi gelmektedir. Bunları burs alama ve uyum problemleri takip etmektedir (Tablo 7). Ayrıca son dönemdeki üniversitelerin yabancı uyruklu öğrencilerle ilgili harçları fazla miktarda artırmaları da öğrencilerin yükseköğretime geçişleri ilgile ilgili kaygılarını artırmaktadır.

Ülkemizde yükseköğretime gelen öğrencilerin büyük bir kısmı Türk ve Akraba topluluklarından gelen Büyük Öğrenci Projesi kapsamındaki öğrencilerdir. Özelikle yükseköğretim de Orta Asya'dan gelen her on öğrenciden ancak biri eğitim-öğretimlerini tamamlayarak ülkelerine dönmektedir. 2009 verilerine göre ülkemizde okuyan yabancı uyruklu öğrencilerin neredeyse yarıya yakını (%45.8) Orta Asya'dan gelmektedir. Fakat öğrenimlerini sürdüren her üç öğrenciden biri mezun olabilmektedir (Ahmetbeyoğlu, 2007; 406; Ergin & Türk, 2010; 36-40). Bu sorunun en az indirilmesi için özellikle ikili kültür antlaşmaları ile getirilen yabancı uyruklu öğrencilerin temel eğitimlerin ülkemizde başlatılmasında yarar vardır. Çünkü lise öğreniminin tamamını Türkiye'de alan bir yabancı uyruklu öğrencinin sosyal uyumu ve Türkçeyi öğrenmeleri daha hızlı, kolay ve başarılı olacaktır. Buna bağlı olarak da bu öğrencilerin yükseköğretime geçişleri ve süreklilikleri de problemsiz olacaktır.

Ülkemizde ortaöğretim ve lise düzeyinde yabancı uyruklu öğrencilere rehberlik ve koordinasyon yapacak koordinasyon birimlerine şiddetle ihtiyaç duyulmaktadır. Böylece kurumlar arasındaki yetki ve görev kargaşası önlenerek Kayseri'de yapılan uygulamaya benzeri Yabancı Uyruklu Öğrenci Koordinasyon Merkezleri (YÖKMER) açılabilir.

Ülkemizde yabacı uyruklu öğrencilerle ilgili araştırmalar sayısal ve nitelik olarak az ve sınırlıdır. Ülkemizdeki yabancı uyruklu öğrencilerin sayılarını artırmak ve mevcut problemlerinin çözülmesine yönelik olarak gerekli akademik çalışmaların yapılması son derece önemlidir.

Fazla ilgilenilmeyen bu konuda kısa ve uzun vadeli planlamalar yapılarak ülkemizdeki yabancı uyruklu öğrenci sayısının arttırılabilir. Böylece ülkemizin önemli bir eğitim üssü olması sağlanarak milli ekonomiye yeni bir kaynak, yeni bir lokomotif kazandırılabilir. Ayrıca geçiş döneminde öğrencilerin yaşadıkları sınav ve ekonomik kaygıları da yapılacak düzenlemelerle hızla ortadan kaldırılmalıdır. Ülkemizde okumak isteyen yabancı uyruklu öğrencilere harçlar ve burs verilmesi konusunda pozitif ayrımcılık yapılmalıdır.

Sonuç olarak; Ülkemizin dünyada yürütmüş olduğu aktif dış politika ve bölgesel olaylardan dolayı Türkiye birçok ülke için model bir ülke olarak görülmektedir. Bundan dolayı tarihten gelen misyonuna paralel olarak bölgesel gelişmelere paralel olarak birçok ülkeden öğrenciler için kaliteli eğitim amacıyla hedefledikleri güvenilir ve huzurlu bir ülke konumundadır. Bu nedenle sadece yükseköğretime değil eğitimin her aşamasında ülkemizde yabancı uyruklu öğrenci getirilmesi için uluslar arası ölçekli stratejik planlamaya şiddetle ihtiyaç duyulmaktadır. Böylece yapılacak planlı çalışmalarla Türkiye önemli bir eğitim ülkesi olma yolunda hızla ilerleyebilir.

Kaynaklar

Altbach P., G. (1990) Impact and Adjustment: Foreign Students in Comparative Persperctive, OECD Seminar on Higher Education and the Flow of Foreign Students, April 26-28, Hannover, OECD Center for Education Research and Innovation,

Ahmetbeyoğlu, A., (2007). Türk Cumhuriyetlerinden Türkiye'ye eğitim için gelen öğrencilerin karşılaştıkları meseleler: Öztürk Necdet, Satan Ali (Ed): Türk dünyasının problemleri ve çözüm önerileri, 401-407.

Aslan, M., (2004). Eğitim Sistemimizin Kapanmayan Yarası-Yükseköğretime Geçiş, Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, Sayı:16, 37-51.

Can, N., (1999). Türk Cumhuriyetleri Uyruklu Öğrencilerle İlgili Kurumlarda Örgütsel Göstergeler (Kayseri Örneğinde İki Araştırma), Erciyes Üniversitesi Yayınları No:118, Kayseri

Dato-on, M. C., (2000) Cultural Assimitalation and Consumption Behavior: A Methodological Inversitigation, Journal of Managerial Inssues, 12, 428.

Ergin, G., & Türk, F., (2010). Türkiye'de öğrenim gören Orta Asyalı öğrenciler, Sosyal ve Beşeri Bilimler Dergisi, Cilt:2, Sayı:1, 36-40.

Hacettepe (2011) Yabancı Uyruklu Öğrencilerin Hacettepe Üniversitesi'nde Lisans ve Lisansüstü Öğrenimine Kabulleri, www.iso.hacettepe.edu.tr/yabanciuyrukluogrencilericin.pdf Erişim tarihi 3.01.

Hayden M.C., Rancic B.A. & Thopmson J.J., (2001). Being International: student and teacher perceptions from international schools, Oxford Review of Education, Vol.26, No.1

Gürüz, K., (2008) Higher Education and International Mobility in the Global Knowlegde of Economy, State University of New York Press, 6-117

OECD (2006) Ekonomik İşbirliği ve Geliştirme Teşkilatı (OECD) Eğitim Müdürlüğü Eğitim Araştırma ve Yenilikleri Merkezi (CERI) Yükseköğretimin Geleceği Projesi, 1-9

Perkin, H., (2006). History of universities. In International handbook of universities, pt. 1 (2 pts.), ed. J. J. F. Forester and P. G. Altbach, 159–206. Dordrecht, The Netherlands: Springer.

Resim Gazete (1985). Türkiye'de Öğrenim Gören Yabancı Uyruklu Öğrencilere İlişkin Yönetmelik, Resmi Gazete Tarih Sayısı: 30 Nisan 1985 – 18740

YÖK, (2010). 17 Mart 2010 Tarihli Yükseköğretim Genel Kurul Toplantısında Alınan Karar Uyarınca Düzenlenen Yurtdışından Öğrenci Kabulüne İlişkin Esaslar Son Şekli

YÖKMER, (2011 a). Yökmer amaçları, www.kayseriarge.org/yokmer Erişim tarihi: 04.01.2011

YÖKMER, (2011 b) Yabacı uyruklu öğrenci sayısal verileri, http://www.kayseriarge.org/yokmer/belge/sayisalveri2010.doc Erişim tarihi 3.01.2011

ULUSLARARASI YÜKSEKÖĞRETİM KONGRESİ: YENİ YÖNELİŞLER VE SORUNLAR
INTERNATIONAL HIGHER EDUCATION CONGRESS: NEW TRENDS AND ISSUES

Uluslararası Yükseköğretim Kongresi: Yeni Yönelişler ve Sorunlar (UYK-2011)
27-29 Mayıs 2011, İstanbul; 3. Cilt / Bölüm XII / Sayfa 1710-1714

Üniversitelere Giriş Sisteminin Beceri Odaklı Olarak Yeniden Düzenlenmesi

Prof. Dr. Yunus Çengel
Yıldız Teknik Üniversitesi, Makine Fakültesi, Beşiktaş, 34349 İstanbul, Türkiye

Özet

Bu makalede liselerin üniversitelere girişe yönelik test merkezleri olmaktan çıkarılıp öğrencileri gerçek hayat becerileri ile donatan eğitim kurumları haline getirilmesi ve bunun en başarılı öğrencilerin üniversiteye giriş sıralamasını etkilemeden yapılması hakkındadır. Teklif edilen düzenleme, lise mezunlarının sahip olmaları istenen bilgi ve becerilerin belirlenmesi ve üniversite giriş sınavının da büyük etapta bu bilgi ve becerileri ölçmeye dayandırılması eksenlidir. Örneğin üniversiteye giriş sınavında bir kaç bilgisayar sorusu olması, tüm lise mezunlarının bilgisayar konusunda ciddi beceri sahibi olmasını sağlıyacaktır. Üniversiteye hazırlık kursları da kendilerini bilgisayarlarla donatacak, ve kursiyerlerine en yüksek seviyede bilgisayar becerisi kazandırma yarışına gireceklerdir. Benzer şeyler güzel yazma, yabancı dil, sağlık bilgisi, sportif faaliyetler, ve sanat faaliyetleri için de yapılabilir ve bu tür faaliyetler için öğrencilere direk puan verilebilir (lise başarı notunun üniversiteye giriş sınav sonuçlarına direk olarak eklenmesi gibi). Spor, kültür ve sanat etkinlikleri alanında ögrencilerin birer portföyünün olması ve bu faaliyetlere katılım ve başarının bir şekilde üniversiteye girişte bir puan karşılığı olması, liseleri bu tür faaliyetlerin merkezi haline getirecektir. Keza, bir konu hakkında öğrencilerin bir makale yazmasının üniversite giriş sınavının bir parçası yapılması, tüm lise mezunlarının en yüksek seviyede kendilerini yazılı olarak ifade etme becerisi kazanmalarının ve imla kurallarını öğrenmelerinin önünü açacaktır. Teklif edilen bu system üniversiteye kimlerin gireceğini muhtemelen pek değiştirmiyecektir. Ancak üniversiteye giren ve girmeyen her lise mezununun lise sonrası hayata gerçek hayat becerileri ile donanmış olarak daha yüksek bir özgüven ve kişisel gelişmişlik zeviyesinde başlamasını ve liselerin de anlamlı eğitim yuvası olmasını sağlıyacaktır.

Anahtar kelimeler: Üniversiteye giriş, ortaöğretim müfredatı, beceri kazanımı, sınav sistemi.

Giriş

Liselerde müfredatı yasal olarak Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) belirler. Ancak gerçek lise müfredatını belirleyen kurum YÖK bünyesindeki Öğrenci Seçme ve Yerleştirme Merkezi (ÖSYM)'dir. Bunun da sebebi, lise eğitiminin üniversiteye giriş odaklı olması, liselerin başarılarının üniversiteye yerleştirebildiği öğrenci oranı ile ölçülmesi, ve üniversiteye giriş sınavı konu ve kriterlerinin ÖSYM tarafından belirlenmesidir. Bunun doğal sonucu olarak liselerde şeklen MEB müfredatı uygulanır görülürken aslen Yükseköğretime Geçiş Sınavı (YGS) ve Lisans Yerleştirme Sınavı (LYS) hazırlığı yapılmakta, ve ağırlıklı olarak hedefleri ÖSYM tarafından belirlenen program uygulanmaktadır. O kadar ki YGS-LYS'ye dahil olmayan dersler ciddiye alınmamakta, ve hatta o derslerin saatlerinde YGS-LYS hazırlığı yapılmaktadır. Örneğin bir kaç yıl öncesine kadar yükseköğretime giriş sınavı soruları esas olarak Lise 1 müfredatına dayalıydı, ve dolayısıyla Lise 2 ve Lise 3 dersleri göstermelik olarak yapılıyordu. Li-

se 2 ve 3 dersleri de sınav kapsamına alınınca, birdenbire bu sınıflarda da dersler ciddiye alınmaya başladı. Yani MEB nasıl bir müfredat hazırlarsa hazırlasın, sonunda ortaöğretim kurumlarında ne yapılacağını ve hangi derslerin çalışmaya değer olduğunu belirleyen kurum, üniversiteye giriş anahtarını elinde tutan ÖSYM'dir.

Yakın bir işbirliği içinde olması gereken bu iki kurumun birbirinden kopuk olması, bir sorumsuzluk ve eğitimde misyonsuzluk örneğidir, ve ülke için bir talihsizliktir. Bu iki başlılığın sona erdirilmesi ve lise eğitimine bir ciddiyet getirilmesi için ÖSYM'nin MEB bünyesine alınması, veya en azından YGS-LYS içeriğinin MEB tarafından belirlenmesi bir zarurettir. Aksi taktirde liselerde etkin bir eğitim beklemek hayaldir, ve mevcut uygulama MEB'nın elini kolunu bağlamaktadır.

Lise müfredatı ve YGS-LYS konu başlıkları arasındaki uyumsuzluk bir boşluk yaratmış, ve bu boşluğu adeta "üniversiteye giriş liseleri" olan ve sayıları MEB liseleriyle yarışan üniversiteye hazırlık kursları doldurmuştur. Lise öğrencileri de gündüzlerini MEB liselerinde geçirmek, ve akşam ve haftasonları da malî külfetine katlanıp YGS-LYS liselerine gitmek zorunda bırakılmışlardır. Durumun farkında olan birçok lise, bilhassa özel liseler, öğrencilerine her hafta üniversiteye giriş deneme sınavı vermekte, ve bu sınav sonuçları öğrencilerin neredeyse yegane başarı göstergesi olmaktadır. Liselerin işlevinin üniverseteye girişte bir basamak taşı haline gelmesi, iddialı liseleri ikinci sınıf bir üniversiteye hazırlık dershanesi statüsüne indirgemiştir. Üniversite iddiası olmayan liselerde ise dersler genellikle ilgisizlik ortamı içinde heyecansz bir şekilde yapılmakta, ve ciddi öğrenciler liseden kurtarabildikleri zamanlarını dershanelerde geçirmektedirler.

Lise Eğitiminin Amacı

Bu çarpıklıklara son verip Lise eğitimini rasyonel bir zemine oturtmanın başlangıç noktası gereksiz ayrıntılardan sıyrılıp büyük resme bakmak, ve ağaçlarla uğraşmayı bırakıp ormana odaklanmaktır. Burada sorulacak birinci soru da lise eğitiminin hedefinin veya misyonunun ne olduğu, ve bu kadar kaynak aktardığımız lise eğitiminden neyin amaçlandığıdır. Resmî belgelerde bu misyon kulağa hoş gelen yaldızlı ama içi boş sözlerle ifade edilmiş olabilir. Ancak görünüşe bakılırsa Türkiye'de lise eğitiminin tek bir gayesi vardır, ve o da öğrencileri YGS-LYS'ye hazırlamak. Yani belirlenen konularda en kısa zamanda en fazla soruyu en kestirme yollardan çözme becerisini kazanmak. Gerçekten de öğrencilerimiz testlere girip geçme konusunda gayet beceri sahibi. Ancak bu becerinin kimseye bir faydası yoktur. Çünkü hiçbir işveren bir lise mezununa bu becerisinden dolayı iş vermez ve hiçbir lise mezunu bu becerisine dayanarak bir iş yeri açmaz. İlk ve orta öğretimde öğrencilere gerçek dünyada kendilerini "yararlı" kılacak hangi becerilerin kazandırıldığı ciddi şekilde sorgulanmalıdır. Her lise mezunu üniversiteye girebiliyor olsaydı, mevcut uygulamayı yine anlayışla karşılamak mümkündü. Ama her yıl üniversite sınavlarında ögrencilerin çoğu yerleştirilemedikleri için başarısız sayılıyor, ve bu ezici çoğunluk 18 yılını ve kendine güvenini kaybetmiş olarak ve pazarlanabilir bir becerisi olmadan hayat mücadelesine terkediliyor. Tablo bu kadar vahim olduğu halde yıllardır bu konuda ciddi bir şey yapılmamış olmasını anlamak mümkün değildir.

Acaba, hangi aklı başında bir sanayici ürünlerinin çoğunun ıskartaya çıkarılmasına ve atılmasına seyirci kalabilir ve herşey yolundaymış gibi davranabilir? Eğer liselerin gayesi gerçekten öğrencileri üniversite sınavına hazırlamak ise, bu işi dershaneler çok daha iyi yapıyorlar. O zaman gayesi öğrencilerini üniversiteye yerleştirmek olan ama bunu bile hakkıyla yapamıyan liselere ne gerek var? Boğaziçi Üniversitesi eski rektörü Prof. Dr. Üstün Ergüder'in dediği gibi "Bizde lise eğitimi yok" (Sabah Gazetesi, 12 Haziran 2005). Hatta lise engeli yüzünden yeterince dershaneye gidemeyen birçok öğrenci, mezuniyet sonrası ilk yılı "dershane yılı" olarak görmekte, mali külfetine katlanıp üniversiteye hazırlanmaktadır. Üniversiteye giden yolun sahte rapor alıp liselerden kaçmakta olduğuna bakılırsa, liseler üniversiteye girişe destek değil köstek olan kuruluşlar haline gelmişlerdir. Bu tür düzmece raporlarla da öğrenciden doktora kadar her kesim sahtekarlığa alıştırılmakta, ve sahtekarlık meşruiyet kazanıp bir hayat tarzı olarak kurumsallaşmaktadır.

Durum böyle iken 3 yıl olan genel liseler de 4 yıla çıkarıldı, ve mezunların gerçek hayata atılması bir yıl ertelendi. Yani öğrenciler hayatlarının en verimli bir yılını daha test çözmeye harcamaya mahkum edildi. Aslında yapılması gereken tam tersi bir uygulamayla 4 yıllık liseleri 3 yıla indirmek, ve çoğu üniversite kapılarından geri çevrilecek olan öğrencilerin çok geç kalmadan toplum içinde yaşam becerileri kazanmasını saglamaktı. Devlet de tasarruf ettiği para ile bilgisayar, daktilo, vs kursları açar (veya mevcut kursları destekler), ve gençleri gerçek hayata hazırlardı.

Bazılarına uçuk gibi görünen bu fikirler, ABD'de pratikte yaygın olarak uygulanır. ABD'de lise mezunlarının yaklaşık üçte biri üniversite veya yüksek okula gitmek yerine kendi tercihleriyle okul içi ve dışında kazandıkları be-

ceriler ile işe girmekte ve yaşamlarını sağlıyabilmektedir. Ve halka meslek kazandırma kursu açanlara devlet mali destek sağlamakta, ve öğrencilere de – yaşları ne olursa olsun – burs vermektedir. Böylece eğitim yaygınlaşmakta ve değişen şartlara göre devamlı güncellenmektedir. Türkiye'de izinsiz kurs açanlara verilecek ceza tartışlıırken, ABD'de özel sector eğitimin her kademesinde önemli bir yer tutmaktadır, ve ihtiyaç olan hizmeti yerinde sunarak devletin yükünü hafifletmektedir. Bu özel kursların denetimini de halk yapar – beğenmediği kurslara gitmiyerek veya gitmişse kaydını sildirerek, öğrencisiz kalan kursun kapısına kilit vurdurur.

Lise Eğitimine Rasyonel ve Demokratik Bir Yaklaşım

Demokratik yaklaşım, kararlarda çoğunluğun esas alınmasını, ancak azınlığın da haklarının teminat altına alınmasını gerektirir. Her 3 yeni lise öğrencisinden 2'sinin üniversiteye giremiyeceği dikkate alınırsa, bu yaklaşım lise eğitiminde üniversiteyi kazanamıyacak olanların esas alınmasını, ancak kazanacak olanların da madur edilmemesini gerektirir. Yani lise eğitiminin esas gayesi, üniversiteye giremiyecek olan %60-70 oranındaki büyük öğrenci kitlesini gerçek hayata hazırlamak, ve onları mezuniyetten sonra topluma katkı yapacak ve iş hayatında fonksiyonel kılacak becerileri kazandırmak olmalıdır. Aksi taktirde ne kadar reform yapılırsa yapılsın lise eğitimi gayesiz, ruhsuz, ve heyecansız olmaya ve gençleri gerçek hayattan soyutlamaya devam edecektir. Sonunda iş dünyası kalifiye işgücü sıkıntısı çekerken lise mezunları da iş yokluğundan yakınacaklardır. Geçerli bir becerisi olmadan işe alınanlar ise verimsiz çalışacak, ve işletmenin kârlılığını düşüreceklerdir. Beceri sahibi bir kişinin yapabileceği bir işe birden fazla eleman almak zorunda kalan işveren de maliyetleri kontrol altında tutabilmek için çalışanların ücretlerini düşük tutmak zorunda kalacaktır. Modern ülkelerde bile 4 yıllık bir üniversiteyi bitirme oranının %30 cıvarında olduğu dikkate alınırsa (ABD'de 2008'e 25 yaş üstü yetişkin nüfusn sadece %29'u 4 yıllık bir üniversite mezunuydu), gençlerin en değerli yıllarını mekanikleşerek üniversiteye hazırlıkla geçirmenin akıl dışılığı ve lise çağında geçerli beceriler kazandırmanın önemi daha da açık görülür.

Lisede pazarlanabilir ve gerçek hayata dönük beceriler kazanan öğrenciler derslerine daha büyük bir ilgiyle yaklaşacak, ve hatta bir kısmı daha lisedeyken çalışıp gelir elde edebilecektir. Beceri ve özgüven kazanan öğrencilerin üniversiteye girme dışında da seçenekleri olacak, ve üniversite kapılarındaki yığılma azalacaktır. Bu yaklaşımda geniş tabanlı bir mutabakat sağlanırsa, sıra lise mezunu bir gencin sahip olması arzu edilen becerilerin belirlenmesine gelir. Bu da iş dünyası, toplum kuruluşları, ve eğitimcilerin birlikte çalışmasıyla mutabakat sağlanarak halledilebilir. Böyle bir yaklaşım, lise mezunlarına gerçek hayat becerileri kazandırmakla kalmayacak, aynı zamanda iş dünyası ve aileleri eğitimde partner ve faal oyuncu konumuna getirecektir. Bu birliktelikten en büyük faydayı da merkezî rol oynayan liseler göreceklerdir. Aşağıda bunun nasıl sağlanabileceğine dair örnekler sunulmuştur.

Liselerin Mezunlarını Gerçek Hayata Hazırlama Misyonu

Liselerde ciddiye alınacak dersleri ve dolayesi ile "gerçek" müfredatı MEB'in değil ÖSYM'nin belirlediğine bakılırsa, işe bu iki kurumu tek bir yönetim altına alarak veya en azından birlikte çalışmasını sağlıyarak iki başlılığı önlemekte başlamak lazımdır. Yoksa davul birinde tokmak başkasında gibi bir manzara ortaya çıkar. Üniversiteye girişle ilgili problemi kalıcı bir şekilde çözmek için üniversiteye giriş sınavlarının konu başlıkları MEB tarafından belirlenmeli, ve hatta ÖSYM'nin YGS-LYS ile ilgili kısmı gerekirse MEB bünyesine aktarılmalıdır.

ÖSYM ve MEB arasında yakın bir koordinasyon sağlanmasından sonra yapılacak ilk iş, geniş katılımlı istişarelerle bir lise mezununun sahip olması gereken bilgi ve becerilerin belirlenmesi, ve lise müfredatı ve YGS-LYS'nin bu bilgi ve becerileri kazandırma ve ölçmeye yönelik olarak tekrar formüle edilmesidir. Burada dikkat edilmesi gereken şey, YGS-LYS'nin müfredatı desteklemesi ve bir kopukluğa meydan verilmemesidir.

Mevcut müfredatta öğrenciye genel bir kültürel altyapı oluşturmaya yönelik Türkçe, Matematik, Fen Bilgisi, ve Sosyal Bilimler gibi temel dersler (tabi ki çok daha modernleştirilmiş ve ezbercilikten arındırılmış olarak) müfredatın ve YGS-LYS'nin omurgası olarak kalmaya devam edebilir. Ama YGS-LYS'de bu klasik konulardan sorulan sorular YGS-LYS puanının üçte ikisini aşmamalıdır. Keza, cevabı bir kaç harf veya rakam olan bazı sorularda, öğrenci cevaplarını cevap kağıdına direk olarak girmeli, ve 'sunulan seçeneklerden en iyisini bulma' alışkanlığının oluşması önlenmelidir. Liseleri engelli üniversiteye hazırlık kursu görüntüsünden çıkarmak ve öğrencilere gerçek hayat becerileri kazanmaya teşvik etmek için YGS-LYS puanının en az üçte biri şu alanlardan gelmelidir:

1. Bilgisayar Becerisi: Günümüzde bilgisayar eğitiminin yeri ve önemi hakkında çok şey söylemeye gerek yoktur. MEB'nın ciddî gayretleri ile bugün neredeyse tüm liseler bilgisayar donanımlı ve internet bağlantılıdır ve

öğrencilere uygulamalı bilgisayar dersleri verilmektedir. Ancak bu derslerin yeterince ciddiye alındığı söylenemez. YGS-LYS'de soruların belli bir oranının Internet, Windows, WORD, ve Excel kullanımı gibi temel becerileri ölçmesi, teknoloji kullanımının gereken ilgiyi görmesini sağlayacak, ve hatta üniversite hazırlık kurslarının bile bilgisayar eğitimi sunmasını sağlayacaktır.

2. Hızlı Daktilo Becerisi: Bugün lise çağında olan gençler, gelecekte zamanlarının önemli bir kısmını bilgisayar başında epostadan dilekçe yazmaya, form doldurmaktan rapor hazırlamaya kadar çok şeyi klavye kullanarak yapacaklar, ve hızlı daktilo becerisi olmayan kişiler geleceğin bilgi tabanlı ekonomisinde adeta "özürlü" olacaklardır. O yüzden günümüzde hızlı daktilo becerisine sahip olmak, okur-yazar olma kadar önemli hale gelmiştir, ve bu beceri öğrencilere okullardaki mevcut bilgisayarlarda daktilo programları kullanarak kolaylıkla kazandırabilir. Dakikada yazılan kelime sayısı ile ölçülen bu beceri de kolaylıkla ölçülebilir, ve YGS-LYS puanının belli bir kısmı daktilo sınav sonucuna dayandırılabilir. Bu puandan mahrum kalmak istemeyen ve hatta YGS-LYS puanının bir kısmını garantiye almak isteyen öğrenciler daktiloyu şevkle öğrenecek, ve hızlı yazma becerilerinden dolayı ödevlerini de bilgisayarda yapmaya başlıyacaklardır.

3. Genel Sağlık Bilgileri: Türkiye'de genel sağlık konularında ve ilaç kullanımında korkutucu boyutta bir cehalet vardır, ve lise ve hatta üniversite mezunları bundan istisna değildir. Liselerde gıdaların besin değerinden yaygın olarak kullanılan ilaçların yan etkilerine, koruyucu tıptan sıkça görülen hastalıkların belirtilerine, sigaranın zararlarından yüksek tansiyona kadar bir çok konuda temel bilgiler verilebilir. Sadece antibiyotiklerin bilinçsizce kullanımının önlenmesi bile büyük bir kazanım olacaktır. YGS-LYS'de soruların belli bir oranının genel sağlık bilgilerini ölçmesi, öğretmen ve öğrencilerin bu konulara ciddi olarak eğilmesini sağlayacak, ve genç yaşta doğru bilgi ile techiz edilen öğrenciler hem ailelerini eğitecek, hem sağlık kuruluşlarıyla daha bilinçli bir iletişim kurabilecek, ve hem de ömürlerini daha sağlıklı olarak geçireceklerdir.

4. Genel Trafik Bilgisi: Türkiye'de motorlu araç kullananların sayısı ile beraber trafik kazaları da hızla artmaktadır, ve yetersiz trafik eğitimi bundan kısmen sorumludur. Okullarda verilen trafik bilgisi ciddiye alınmamaktadır, ve sürücü adayları bu eksikliklerini trafik kurslarında gidermeye çalışmaktadırlar. YGS-LYS'de soruların bir kısmının trafik bilgisini ölçmesi, okullarda trafik eğitiminin ciddiye alınmasını ve trafik konusunda bilinçli bireylerin yetişmesini sağlıyacaktır. Hatta YGS-LYS'nin trafik kısmından belli bir puanı aşan adaylar ehliyet için zorunlu Trafik kurslarından muaf tutulabilir, ve böylelikle kurslar için sarfedilen kaynaklardan ciddi tasarruf sağlanabilir.

5. Genel Kültür ve Dünya Olayları: Lise ve hatta üniversite öğrencilerinin ülke ve dünya gündeminden habersizliği, ve dünyada olup bitenleri algılıyabilme ve olayları objektif olarak irdeliyebilme becerisinden yoksunluğu hayret vericidir. Hızla değişen dünyamızda bireylerin adeta cam bir fanus içinde kalarak yaşamlarını devam ettirebilmeleri mümkün değildir. Öğrenciler genç yaşta kitap, dergi, ve gazete okumaya teşvik edilmeli, ve gerçekçi kararlar verebilmeleri için kendilerini dışarıda nasıl bir dünyanın beklediğini bilmelidir. YGS-LYS sorularının bir kısmının geleceği etkiliyebilecek önemde güncel konulardan olması (magazin, spor, ve kısır siyasi çekişme türü şeyler hariç), öğrencileri dünya vatandaşlığına hazırlıyacak, ve geniş bir perspektif oluşturmalarına ve çevrelerini daha bilinçli olarak algılamalarına ve değişen şartlara uyum sağlamalarına yardımcı olacaktır.

6. Sanat, Spor, ve Ders Dışı Faaliyetler: Liselerin YGS-LYS'ye odaklı olması liseleri adeta test merkezlerine çevirmiş, ve YGS-LYS kapsamı dışındaki ders ve faaliyetler adeta yok olmaya yüz tutmuştur. Halbuki sağlıklı bir eğitim öğrencilerin çok yönlü olarak gelişmelerine imkan veren bir eğitimdir, ve okullar öğrencileri robotlaşmaya itmemelidir. Bu da ders dışı faaliyetlerle sağlanır. Öğrencilerin şevkle sportif faaliyetlere katılmasını, bir müzik aleti çalmasını, tiyatrolarda rol almasını, okulu değişik etkinliklerde temsil etmesini sağlamanın yolu, YGS-LYS puanının bir kısmının bu tür faaliyetlere katılmaya bağlanmasından geçer. Bu puan her öğrencinin ders dışı faaliyetlerinin detaylı bir dökümüne dayalı olarak okullarca belirlenip YGS-LYS'ye gönderilebilir. Mevcut sistemde YGS-LYS puanının yaklaşik dörtte birinin öğrencinin lisedeki başarısından geldiği dikkate alınırsa, YGS-LYS puanına bu tür ilaveler bir zorluk oluşturmaz.

7. Güzel Yazma: Liselerdeki Güzel Konuşma ve Yazma dersleri YGS-LYS'de bir karşılık bulamadığı için genellikle ciddiye alınmamakta, ve öğrenciler imla kurallarını ve hatta düzgün bir dilekçe yazmasını bile öğrenmeden liseden mezun olmaktadırlar. Halbuki güzel yazma, güzel düşünmenin bir sonucudur, ve öğrenciler düşüncelerini etkin bir şekilde ifade etmeyi öğrenmeden liseden ayrılmaktadırlar. Güzel yazma derslerine işlevlik kazan-

dırmanın yolu, YGS-LYS puanının bir kısmının imla kurallarının kullanımına ve verilen bir konuda bir yazı yazmaya bağlanmasından geçer. Bu tür sınavlar ÖSYM tarafından YGS-LYS'nin bir parçası olarak verilebileceği gibi, il bazında Milli Eğitim Müdürlükleri tarafından da verilip bağımsız bir kurul tarafından değerlendirilebilir ve öğrenci puanları ÖSYM'ye bildirilebilir. Veya öğrencinin lise öğretimi boyunca Güzel Konuşma ve Yazma derslerinden aldığı notların ortalaması bu amaçla kullanılabilir. Bu fikri biraz uçuk ve uygulanamaz bulanlara şunu hatırlatmak gerekir ki YGS-LYS'nin ABD'deki karşılığı olan SAT (Scholastic Assessment Test) sınavında 25 dakikada verilen bir konu ile ilgili bir kompozisyon yazmak bu sınavın değişmez bir parçasıdır. Her kompozisyon uzman iki kişi tarafından okunup değerlendirilir.

8. Yabancı Dil: Liselerimizde yabancı dil eğitimi, tam bir trajedidir. Dünyada herhalde yabancı dil öğretmeye bizim kadar çok zaman ve kaynak ayırıp bizim kadar az öğrenen başka bir ülke yoktur. Bunun da sebebi yine eğitimin ruhsuz ve gayesiz olması, neyin ne için yapıldığının bilinmemesidir. Modern dünya yabancı dili müfredatlarına haftada birkaç saat koyarak öğretirken, biz Anadolu liselerinde bir seneyi yabancı dil eğitimine ayırdığımız halde bunu başaramıyoruz. Belki yine bunun da sebebi yabancı dil bilgisinin birkaç bölüm dışında üniversiteye girişte bir faydası olmamasıdır. Bu problemi çözmenin ve yabancı dil eğitimine bir ciddiyet getirmenin yolu yine YGS-LYS'de soruların belli bir oranının yabancı dil üzerine olmasıdır. Böylelikle üniversite adayları, yabancı dili YGS-LYS'ye hazırlanmanın bir parçası olarak öğrenme gayreti içinde olacaklardır.

Tabi ki bu liste uzatılıp kısaltılabilir, ve ihtiyaca göre değiştirilebilir. Ancak şu hiçbir zaman unutulmamalıdır ki liselerin amacı, öğrencileri üniversite ile beraber gerçek hayata adım atmaya hazırlamak, ve mezunlarını sosyal hayatta ve iş hayatında gerekli temel becerilerle donatmaktır. Böylelikle lise eğitimi bir anlam kazanacak, ve liseler YGS-LYS ile beraber gerçek hayat konularının da konuşulduğu modern ve hayat dolu çağdaş kurumlar haline gelecektir. Örneğin ABD'de her lise mezunu isterse üniversiteye girebildiği halde 2008'de liseyi bitirenlerin sadece %69'u üniversiteye gitmeyi tercih etmiştir. Bunda lise mezunlarının neredeyse tamamının bir mesleki beceri ile mezun olmasının etkisi büyüktür. Güney Kore, 1995 yılından beri eğitim reformunun bir parçası olarak üniversiteye giriş sisteminde kademeli olarak köklü değişiklikler yapmış, ve 2002 yılında burada anlatılana paralel bir sistemi uygulamaya koyarak liselerin aslî görevlerine dönmelerini ve öğrencilerin çok yönlü gelişimine anlamlı bir katkı yapmalarını sağlamıştır.

Teklif edilen sistemde üniversiteyi kazanamamak hüsranlı bir bitiş değil, gerçek hayata yeterince donanımlı ve özgüvenli olarak hızlı bir başlangıç olacaktır. Sonunda, müşterisi iyice azalan birçok üniversite hazırlık kursu, standartlarını iş dünyası ile istişare ederek devletin belirlediği ve maddi destek verdiği meslek eğitim kurslarına dönüşecek, ve birçok lise mezunu bir yılını dershanelerde ezberlerini pekiştirme yerine, düşük bir ücretle veya burslu olarak ilgi duydukları bir mesleğin esaslarını ve inceliklerini öğreneceklerdir. Liselerdeki özgürlükçü ortamda fikren, ruhen, ve anlayışça gelişen bireyler, daha anlamlı, daha verimli, ve daha tatmin edici bir hayat yaşıyacaktır. Bu da genel refah ve kültür seviyesini yükseltecek, ve Türkiye'yi AB standartlarında (hatta ötesinde) saygın bir ülke haline getirecektir. Ve 10 sene sonra AB kapılarını serbest dolaşıma açtığında, hayretle kapıya Türkiye tarafından kimsenin gelmediğini görecektir. Açıkça görülüyor ki YGS-LYS, dikkatli çalışmalar ve geniş katılımlı istişarelerle, en başarılı lise mezunlarını üniversiteye gönderirken dışarıda kalan büyük çoğunluğun gerçek hayat becerileri ile donatılmış olarak topluma katkı yapmaya hazır bireyler haline gelmesini sağlıyacak bir şekle dönüştürülebilir. Bu değişim, ülke için büyük bir kazanım olacaktır ve ortaöğretim kurumlarına bakış değişecektir.

Kapanış

Üniversiteye giriş sistemi, liselere işlevlik kazandıracak ve lise mezunlarını beceri sahibi yapacak şekilde yeniden düzenlenmelidir. Hatta her genel lise mezununun bir meslek sahibi olması, ve bu mesleki becerinin sertifikalandırılması sağlanmalıdır. Bu, çok programlı bölgesel meslek okulları açarak sağlanabilir. Meslek sertifikasına üniversiteye girişte bir puan karşılığı verip lise başarı notu gibi YGS-LYS puanına etki etmesi düşünülebilir. Lise mezunları bir meslek sahibi olunca üniversite önündeki yığılma da azalacak, ve piyasanın ara eleman talebi büyük etapta karşılanacaktır.

Uluslararası Yükseköğretim Kongresi: Yeni Yönelişler ve Sorunlar (UYK-2011)
27-29 Mayıs 2011, İstanbul; 3. Cilt / Bölüm XII / Sayfa 1715-1723

ULUSLARARASI YÜKSEKÖĞRETİM KONGRESİ: YENİ YÖNELİŞLER VE SORUNLAR
INTERNATIONAL HIGHER EDUCATION CONGRESS: NEW TRENDS AND ISSUES

Yükseköğretime Geçiş ve Lisans Yerleştirme Sınavları İçin Puanlama Önerileri*

Prof. Dr. Ali Baykal
Boğaziçi Üniversitesi Eğitim Fakültesi, 34342 İstanbul, Türkiye

Özet

Bu çalışmada seçme sınavlarında uygulanan ham puan, düzeltilmiş puan, standart puan, ortaöğretim başarı puanı (OBP), ağırlıklı ortaöğretim puanı (AOBP) konusunda gözlenen yetersizlikler irdelenmiştir. Seçme sınavlarının ortaöğretim üzerindeki olumsuz etkilerine karşı ortaöğretime güç kazandırmak için kullanılan AOBP içindeki "A" parametresi seçme sınavlarında okulun gösterdiği başarıya bağımlıdır. AOBP'nin aynı okulun öğrencileri arasında ve farklı okullar arasında yolaçtığı adaletsiz ve bilimselliğe aykırı sonuçları gösterilmiştir. Dört yanlışın bir doğruyu götürmesi ve AOBP uygulamasının bir an önce yürürlükten kaldırılmasının zorunluluğu vurgulanmıştır. Bu yetersizlikleri gidermenin dışında daha geçerli ve güvenilir puanlar elde etmek için dört değişik yöntem ortaya konmuştur. İki değerli (1/0) puanlama ile elde edilen ham puanlardan türetildikten sonra ham puan yerine konulan madde standart puanları, sorunun zorluk derecesi, sorunun ayırt etme gücü ve belirsizlik (entropi) göstergeleri daha önce uygulanmış bir genel yetenek testinde sınanmıştır. Önerilen türev puanların değerlendirmesinde Spearman-Brown güvenilirlik göstergesinde sağlanan artış ölçüt alınmıştır. Güvenilirliğe en yüksek katkıyı entropi göstergesinin yaptığı doğrulanmıştır.

Anahtar kelimeler: Ağırlıklı ortaöğretim başarı puanı, entropi, madde istatistikleri, test puanlama.

Giriş

Zaman zaman adı değiştirilen yükseköğretime öğrenci seçme ve yerleştirme sınavının milyonlarca bireyin ve tüm toplumun yaşamında çok çetrefil, çok derin ve çok kapsamlı belirleyici etkileri vardır (OECD, 2005). Bu yüzden eğitim sistemimizdeki her olumsuzluğun nedeni, her ertelemenin bahanesi, her girişimin engeli olarak seçme sınavları öne sürülür. Öğrenci sanata, edebiyata, spora uzak mı? Sınav yüzündendir. Üniversite eğitiminde, lise eğitiminde nitelik gittikçe düşüyor mu? Nedeni seçme sınavıdır. Ortaya koyduğu başarısızlıklardan, yadsınamaz biçimde sergilediği fırsat eşitsizliğinden, varlığını kanıtladığı toplumsal ayrımlardan bile seçme sınavı sorumludur. Sanki seçme sınavı olmasa herkes iş bulacak, seçme sınavları kalkarsa fabrikalarda üretim artacak, kitap satışları tavan yapacaktır.

Bir yandan her günahın mayası olan seçme sınavları öte yandan da her derdin devasıdır. Ortaöğretimi düzeltmek mi gerekiyor? Seçme sınavı iki aşamalı yapılır. OBP'nin ağırlığı arttırılır. Fen liselerinden kaçış mı var? AOBP eklenir. Eğitimde anahtar nerede kaybedilmiş olursa olsun ışık hep seçme sınavlarında aranmaktadır (T.C. YÖK, 2005).

[*] Bu çalışma Boğaziçi Üniversitesi Bilimsel Araştırma Projeleri Koordinatörlüğü tarafından desteklenen 6038 kodlu "Ölçüm Verilerinin Entropi Göstergeleri ile İrdelenmesi" başlıklı proje kapsamında yapılmıştır.

Mezunlarının istihdamı hariç eğitim sistemimizdeki pek çok sorunu çok aşamalı bir puanlama sistemi ile çözmeye kalkışıyoruz. Oysa bu puanların hepsi hakkında bazı sorunlar var. Bunlar arasından başlıca örnekler kısaca tartışılacak ve bazı yeni puanlama önerileri sunulacaktır.

Sınavlarda Kullanılan Puanlar

Ham Puanlar

Katılımcılara cevap seçenekleri verilen sorulardan oluşan sınavlarda anahtar cevapla tutarlı cevapların her biri için katılımcı bir tam puan alır. Boş ve yanlış cevaplara ise "sıfır" puan verilir. Katılımcının toplam başarısı bütün sorulardan aldığı puanların toplamıdır. İki karşıt değerli (dichotomous) bu puanlama bütün maddelerin eşit önemde ve değerde olduğu varsayımına dayalıdır. Sorulara öznel ağırlıklar vererek puanlama yöntemi ise başka hiçbir sakıncası olmasa bile öznelliği dolayısıyla geçerli bir yaklaşım değildir (Thorndike, 1988).

Düzeltilmiş Puanlar

Şans değişkeninin tanımı gereği tümüyle rastlantısal olması ve hiçbir başka etkenle ilişkili olmaması beklenir. Şans ölçümü güvenilir olmadığı oranda geçerli olan tek yaşamsal örnektir. Şans, rastgele (gelişigüzel) değiştiği için şans başarısı her tür ölçmede rastgele hatanın en somut örneğidir. Örneğin, sadece ve sadece şans ölçen bir zar ya da rulet gibi bir araç şanstan başka bir amaç için geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olamaz. Özet olarak, çoktan seçmeli sınavlarda ölçülen başarının içinde bir şans payı olması olasılığı yüksektir. Sınavlarda "şans başarısı" hem sınav güvenilirliğini hem de geçerliliğini etkileyen bir hata kaynağıdır. Şanstan başka boyutların ölçülmek istendiği durumlarda ise şans, rastlantının, gelişigüzel değişimin ya da oluşumun gerçek bir örneğidir. Ölçmede rastlantısallık da ölçme güvenilirliğinin karşıtıdır. Kısacası, ölçme verilerine rastlantısallıktan (tesadüften, şanstan) uzak oldukları oranda güven duyulur (Zimmerman & Williams, 2003).

Şans eğitimde ölçülmek istenen bir değişken olamayacağı göre "şans başarısını" düzeltme çabalarının haklı bir gerekçesi vardır. Şanslı insan mı daha çok yanlış yapar yoksa şanssız insan mı? Başka bir soruşla, şans doğru yanıt sayısının mı yoksa yanlış yanıt sayısının mı artmasına yol açar? Uygulanan şans başarısını düzeltme yaklaşımı yanlışların şanssızlıkla yapıldığını kabul etmektedir. Her yanlış cevap için doğru cevap sayısından 0,25 puan kesilir. Bu yaklaşım yanlış cevapların tutturulamayan tahminler yüzünden olduğu ve yanlış sayısının seçenek sayısı ile orantılı bir şans başarısı olduğu varsayımına dayanıyor. Adayın cevaplarının yarısı boş, yarısı yanlış olsa ve hiç doğru cevabı olmasa bile adaya kumarbaz muamelesi yapılıyor. "Tutturduğun doğru cevapları geri ver" diye tutturuluyor. Kısacası yanlış bilgi, yeteneksizlik ya da şanssızlık yoktur, ama şans mutlaka vardır deniyor. Doğru cevap sayısından yanlış cevap sayısının dörtte biri çıkarılarak bulunan sayı adayın ilgili testteki başarısını gösteren ham puan olarak anılıyor. İşlem gördüğü halde nasıl ham oluyor? Çoktan seçmeli testlerde şans başarısının mutlak bir sınırı yoktur. Herhangi bir adayın soruların hepsini tümüyle şansla cevaplayarak tam puan alması da olanaklıdır. Hatta bütün adayların şansla tam puan olmaları da olasıdır. Düzeltme işleminin temel varsayımı, "tüm yanlışların rastgele tahminler yüzünden" olduğudur. İkinci varsayım da rastgele tahminlerin seçenek sayısı ile orantılı bir bölümünün de tutturulmuş olmasıdır (Turgut, 1971: 11-12). Kamu oyuna şans sayesinde başarının arttığı inancı aşılanarak düzeltme formülü yıllardır uygulanmaktadır. Bu da yanlış bilgiyi yok sayan, başarısızlığa şanssızlık gözüyle bakan, sonra da katılımcıya şanssızlığı nedeniyle ceza kesen bir yöntemdir. Katılımcı hiç doğru yanıtı olmazsa eksi puan alacaktır. Eksi bilgi ya da yeteneğin anlamsızlığı ve tanımsızlığı bir yana bırakılsa bile formül kendi varsayımı ile de çelişmiş olmaktadır. Çünkü katılımcı tahminde bulunduğu (yanlış yanıtladığı) sorularla oranlı sayıda soruyu tutturmuş olacaktı.

Düzeltme formülü ayrıca şansın her öğrenci için, her soruda eşit düzeyde olduğunu da doğru saymaktadır. Oysa madde analizlerinde yanıtların seçeneklere dağılımı incelediğinde bunun hiç de böyle olmadığı görülmektedir ve bundan sonra da görüleceği de kesindir. Şans başarısını düzeltme formülünün en büyük sakıncası madde analizlerinde –özellikle ortalamanın üzerinde puan alan öğrencilerde çok sayıda boş yanıt gözlenmesidir. Cezalandırma formülünün uygulamadan kaldırılması öğrencilerin yaygın yanılgıları hakkında güncel ve kapsamlı veriler elde edilebilecektir (Mandinach, 2006). Yaygın olarak uygulanan "yanlışların doğruyu götürmesi" yönteminin ne bilişsel ne de duyuşsal gerekçeleri kabul edilebilir. Bilgisizleri avutmaktan, bilgiçleri susturmaktan başka yararı olmayan bu yöntemden vaz geçilmelidir.

Standart Puanlar

Her test için ayrı ayrı olmak üzere *son sınıfta okumakta olan adayların* ilgili testten aldıkları ham puanlar kullanılarak o testin ortalama ve standart sapması bulunur. Daha sonra, bu ortalama ve standart sapma kullanılarak tüm adaylar için ortalaması 50, standart sapması 10 olan standart puanlar hesaplanır. Puan deyip geçtiğimiz şey metre, kilo, lira, saat v.b. gibi eşdeğer büyüklükte önceden tanımlanmış bir birim olmadığı için standartlaştırma zorunludur. Matematik ham puanı ile Türkçe ham puanlarının eşdeğer birimler olmadığı da bellidir. Öyleyse Tarih, Coğrafya ve Felsefe nasıl olup da eşdeğer sayılarak "Sosyal" ham puanı oluşturuyor? Aynı biçimde Fizik, Kimya ve Biyoloji sorularının da türdeş sayılarak "Fen" ham puanına dönüştürülmesi de izomorfizm hatasıdır. Test kuramları her test sorusunu başlı başına bir "ölçek" sayarlar. Geleneksel geçerlilik ve güvenilirlik formüllerinin en gelişmişleri soruların (maddelerin) her birinin ortalama ve standart sapmalarını hesaba katar. Otuz yıl önce bilgisayarlar bu kadar yüksek hızlı ve geniş sığalı değillerdi. Bu yüzden o zamanlar test ölçeğinde standartlaştırmak uygulama kolaylığı bakımından zorunluydu. Bu çağda her soruyu bağımsız bir ölçek olarak saymakta hiç bir sakınca yoktur (Rust & Golombok, 2009).

Ağırlıklı Puanlar

YGS'de Türkçe, Sosyal Bilimler, Temel Matematik ve Fen Bilimleri testlerinden her biri için bir standart puan hesaplanır ve hesaplanan standart puanlar ile Tablo 1'deki ağırlıklar kullanılarak Ağırlıklı YGS Puanları (AYGS) hesaplanır. AYGS puanlarının her biri kendi içinde en küçüğü 100 en büyüğü 500 olan puanlara dönüştürülerek YGS-1, YGS-2, YGS-3, YGS-4, YGS-5 ve YGS-6 puanları oluşur. AYGS puanları YGS puanlarına dönüştürülürken, ilgili testlerin her birinden 4 ham puan alan adayların 140 YGS puanı; 8 ham puan alan adayların da 180 YGS puanı almaları sağlanır. http://www.yok.gov.tr/content/view/798 (Erişim tarihi: 11.04.2011)

Milli Eğitim Bakanlığının umursamadığı lise müfredatının sorumluluğunu da ÖSYM üstleniyor (T.C. YÖK, 2005). Dersanelerde olsa bile liselerde YGS ve LYS diye iki ayrı müfredat yoktur. Zaten YGS ya da LYS lise bitirme sınavı değildir. Öğrenciler liseden kurul kararlarıyla değil de hak edilmiş tam başarıyla mezun olsalar bile bu sınavlar olacaktır. YGS ve LYS öğrencilerin Türkçe, Matematik, Fen Bilimleri, Sosyal Bilimler ve Yabancı Dil kazanımlarını yokluyor. Bu testlerden alınan standart puanlardan –sezgisel katsayılarla- ağırlıklı puanlar hesaplanacak. Bu arada aşılması gereken bir puan parajı var. Sinemaya, pikniğe hatta okula gitmeyip test üstüne test çözenler bu puan barajını kolaylıkla aşabilir.

Ortaöğretim Başarı Puanları (OBP)

Yükseköğretime girişe ilişkin usul ve esaslar 2547 sayılı Yükseköğretim Kanunu'nun 45. maddesi ile düzenlenmiştir. Bu kanun maddesine göre; bir sınav yapılması, ortaöğretimdeki başarının dikkate alınması, lise birincilerine ayrı bir kontenjan verilmesi, ortaöğretimdeki mesleki alanının devamı olan yükseköğretim programlarını tercih eden adaylara ek puan verilmesi, yasal zorunluluktur. Bu yüzden OBP aşağıdaki formülle her okulda her öğrenci için ayrı ayrı hesaplanmaktadır.

$$OBP = 500 - (M - x) / (M - m) * 400$$

c) eğer OBP > 500 ise OBP = 500 yapılır
d) eğer OBP < 100 ise OBP = 100 yapılır

Bu formülde M adayın okuduğu okuldaki en yüksek diploma notu. "m" okuldaki en küçük diploma notu, "x" de diploma notu oluyor. OBP'nin bazı özellikleri aşağıda sıralanmıştır:

1. OBP'nin yerleştirmede kullanılması yasal bir zorunluluktur. Ama yukarıdaki biçimde hesaplanması ne yasal bir zorunluluk ne de bilimsel bir gerekliliktir.
2. Bir lise bütün mezunlarını aynı ortalama ile mezun edemez. Bir zamanlar çok moda olan ve pek çok eğitim bilimcinin akademik derecesini alırken alkışladığı ama şimdi umursamadığı "tam öğrenme" amacını inkâr eder. Ya da bir lise "benim mezunlarım ancak geçer not alacak kadar başarılı olabildiler" de diyemez. İlle de öğrencilerinin diploma notları arasında farklılaştırma yapmak zorundadır. Bu yüzden bazı okul yöneticilerinin bütün öğrencilerini 100, sadece bir tanesini de 99 diploma notu ile mezun ederek mezunlarını kayırdıkları söylentisi yaygındır. ÖSYM bu söylentiye inanıyor, belki de biliyor. Bu yüzden 1,700,000 öğrencinin OBP'sini 7,500 lise için ayrı ayrı hesaplamak için her liseden ÖSS'ye giren adayların diploma notları üzerinde 16-20 değişkenli bir işlem uyguluyor. Bu değişkenler arasında büyük "M"ler var, küçük "m"ler var, adı

konmayan deltalar var, "N"ler var, "n"ler yok. Bunlardan "x" ile simgelenenlerin tanımları şöyle: Diploma notlarının ortalaması, En küçük diploma notu, En büyük diploma notu, Varsa, en büyük diploma notunun altında en az 4 adayın sahip olduğu ilk diploma notu. Yoksa başka şeyler. Varsa, en küçük diploma notunun altında en az 8 adayın sahip olduğu ilk diploma notu… Yoksa bambaşka işlemler. Bazen 3 standart sapma ileri gidiliyor. Bazen 4 standart sapma geri geliniyor. İşlemlerin her birinin hesabı bir başkasına koşullu... 5'lik sistemde not veriliyorsa 2'nin altındaki notlar önce 2 sayılıyor ve ortalama ve standart sapmalar hesaplanıyor. 10'luk sistemde ise 5'in altındaki notlar önce 5 sayılıp benzer işlemler yapılıyor. Sonra beşli not sisteminde 2'nin altında olup 2 yapılan diploma notları (onlu not sisteminde de 5'in altında olup 5 yapılan diploma notları) eski değerlerine döndürülüyor. 7,500 lise için bu hesapları kim, ne zaman yapıyor? Yapılanları kim denetliyor? Belli değil!

3. Ne yapılırsa yapılsın okullar arasında, sınıflar arasında, öğretmenler arasında oranlı ölçek düzeyinde ölçüm birliği sağlamak olanaksızdır. Aynı not ortalamasına sahip olan okullar arasındaki çok somut nitelik farkları olduğunu ve bundan sonra da olacağını biliyoruz. Bu yüzden bu karmaşık, bulanık, gizemli ve zahmetli işlemlere gerek yok. Okullardan alınan notlar yerine mezunların sıralanmış başarı dizimleri istenebilir. Bu dizimlere Q-sort tekniği uygulananırsa hem okullar hem de ÖSYM rahat eder (Guilford, 1954; Thorndike, 1988).

Ağırlıklı Ortaöğretim Başarı Puanı (AOBP)

B1. Ortaöğretim Başarı Puanları, ortaöğretim kurumlarının ilgili yıldaki Yükseköğretime

Geçiş Sınavı (YGS) puan ortalamalarına göre ağırlıklandırılacak ve her aday için Sözel, Sayısal ve Eşit Ağırlıklı olmak üzere 3 Ağırlıklı Ortaöğretim Başarı Puanı (AOBP-SÖZ; AOBP-SAY ve AOBP-EA) hesaplanacaktır.

B2. Yükseköğretim programlarına yerleştirmede kullanılan puanların hesaplanmasında, Ağırlıklı Ortaöğretim Başarı Puanları kullanılacaktır.

B3. Ağırlıklı Ortaöğretim Başarı Puanları hesaplanırken adayın Ortaöğretim Başarı Puanı (OBP) ile, okulun adayın mezun olduğu yıla ilişkin YGS İstatistikleri kullanılacaktır. Eğer bir okul için, aday sayısı YGS istatistiklerinin elde edilmesi için yeterli değilse ya da yeterli dağılım bulunmuyorsa, bu okullar için ağırlıklandırma işlemleri ÖSYM Yürütme Kurulunun vereceği kararlar doğrultusunda yürütülecektir.

B4. Okul YGS İstatistiklerinin Hesaplanması

Her yıl her okul için Sözel, Sayısal ve Eşit ağırlıklı puan türlerinin her biri için aşağıdaki YGS istatistikleri oluşturulur:

X. Bir okulun son sınıf düzeyindeki öğrencilerinin YGS puanlarının ortalaması.

A: Okul ortalamalarının (X) 100-450 arası notlara dönüştürülmesi ile elde edilen notlar:

$$A = 100 + 350 * (X - Xmin) / (Xmax - Xmin)$$

X_{max}: YGS'deki en büyük puan ortalaması
X_{min}: YGS'deki en küçük puan ortalaması

Bu "A" parametresi öğrencilerin okuldaki başarılarını değil okulun YGS'deki başarısını ölçer. Yukarıdaki formüllerin uygulanması ile her okul için Sayısal, Sözel ve Eşit Ağırlıklı olmak üzere üç YGS puan ortalaması (X değeri) ve üç A değeri hesaplanacaktır. Herhangi bir yılda Xmax ve Xmin sabit olacakları için okulların alacağı A katsayısının YGS başarılarına göre değişimi doğrusal olacaktır. Bu durum Tablo 1'de açıkça görülebilir.

B5. Adayların Ağırlıklı Ortaöğretim Başarı Puanlarını Hesaplama Algoritması AOBP Hesaplama Formülü:

$$AOBP = A + (500-A) [(OBP-100)/400)]$$

Bu formülü seçme sınavını ciddiye alanlar değil seçme sınavlarını ezber ölçen, şans ölçen bir uygulama olarak karalayanlar dayattılar. Hani ÖSS (şimdi YGS) ezber ölçüyordu, hani ÖSS yaratıcılığı öldürüyordu, hani ÖSS yüzünden çocuklar test makinesi oluyorlardı?

Neden o zaman AÖBP (Ağırlıklı ÖSS Başarı Puanı) değil de AOBP deniyor?

Önce bakalım "A" katsayısı ne yapıyor? O yıl YGS'de en başarılı lisenin bütün öğrencileri için A=450, en başarısız lisenin bütün öğrencileri için de A=100 oluyor.

Tablo 1: Okulun A katsayısının YGS başarısına göre değişiminin kurgu örneği.

YGS	Xmax	Xmin	X	A
L01	450	100	100	100
L02	450	100	150	150
L03	450	100	200	200
L04	450	100	250	250
L05	450	100	300	300
L06	450	100	350	350
L07	450	100	400	400
L08	450	100	450	450

Tablo 2, 100-450 arasında değişen "A" ile 100-500 arası değişen "OBP" parametrelerine göre AOBP'nin hangi değerleri alabileceğini gösteriyor.

Tablo 2: AOBP'nin "A" ve "OBP" parametrelerine göre değişimi.

A	OBP				
	100	200	300	400	500
450	450.0	462.5	475.0	487.5	500.0
400	400.0	425.0	450.0	475.0	500.0
350	350.0	387.5	425.0	462.5	500.0
300	300.0	350.0	400.0	450.0	500.0
250	250.0	312.5	375.0	437.5	500.0
200	200.0	275.0	350.0	425.0	500.0
150	150.0	237.5	325.0	412.5	500.0
100	100.0	200.0	300.0	400.0	500.0

Bu tabloya göre YGS'de en başarılı lisenin en başarılı öğrencisi ile en az başarılı öğrencisi arasındaki AOBP farkı 50 puan. YGS'de en az başarılı lisenin en başarılı öğrencisi ile en az başarılı öğrencisi arasındaki AOBP farkı ise 300 puan olacaktır. Okul birincileri için hiçbir sorun gözükmüyor. Ama liseyi 400 OBP ile tamamlayanların AOBP'leri arasında 87.5 puan fark olabilecek. YGS'de en az başarılı lisenin birincisi YGS'de en başarılı lisenin sonuncusundan ancak 50 AOBP ileride olabiliyor. YGS şampiyonu lisede sonuncu olan aday YGS'de en az başarı gösteren lisenin sonuncusundan 350 AOBP daha fazlasını hak ediyor!

Türkiye'deki her lisenin her birinin –her puan türü için ayrı ayrı olmak üzere ve 100-450 arasında değişen- bir tek "A"sı var. Her lisenin "A"sı o puan türünde o lisenin bütün öğrencileri için aynı. Bir okulun YGS'deki ortalamasını kim yükseltir? Çalışkan öğrenciler.

Okulun YGS ortalamasını kim düşürür? Nisbeten daha başarısız öğrenciler?

"A" parametresi aynı lise içinde bütün öğrenciler için tek olduğundan okul ortalamasını yükselten öğrenciler okul ortalamasını düşüren öğrencilere göre hak ettiklerinden daha az yararlanabilecekler. AOBP'nin yaptığı; "seçkin" liselerin "ortalamanın altındaki" mezunlarını "ortalamanın altındaki" liselerde "başarılı" öğrencilerin önüne geçirmektir. Ortaöğretim başarısı böyle mi pekiştirilir? Ortaöğretim başarısını ödüllendirmek buysa cezalandırmak nasıl olabilir? Yani okullarını aynı başarı ile bitiren öğrencilerden YGS'de ortalaması yüksek liseden gelenler arkadaşları sayesinde daha yüksek AOBP alırken YGS ortalaması düşük liseden gelenler de arkadaşları yüzünden daha düşük AOBP almaktadırlar. Liselerin düzeyi illere göre de farklılaştığından AOBP iller arasında zaten var olan eşitsizliği de gittikçe daha çok keskinleştiriyor. Oysa AOBP gençleri okulda tutacak, ortaöğretimin değerini YGS etkisine karşı koruyacaktı… Bir yandan okul başarısını seçme sınavlarına karşı korumaya çalışılırken öte yandan okulun başarısını seçme sınavları ile ölçmek hangi nesnellik ve tutarlılık ilkesi ile savunulabilir? Bilime aykırı, adalet duygularını rencide eden, kendi mantığı ile çelişen AOBP bir an önce yürürlükten kaldırılmalıdır.

Sınavın Kapsamı ve Yerleştirme

Akıldan hiç çıkarılmaması gereken acı gerçek seçme sınavlarından herkesin başarılı çıkmasının olası olmadığıdır. Yükseköğretim arzı aynı kaldığı sürece ne tür ve kaç tane sınav yapılırsa yapılsın yükseköğretime seçilebilenlerin sayısı değişmeyecektir. Ancak, sınavlara herkesin umut ve güven duygusu ile girmesi gerekir (Ridgway, Nicholson, McCusker, 2006).

Soruların kolaylaşması, puanlama yöntemlerinin sadeleşmesi, sınav sonuçlarının katsayılarla ters yüz edilmemesi v.b. öneriler de doğrudan ya da dolaylı olarak metin içinde belirtilmişti. Son olarak tercih kapsamı konusunda bir-kaç öneriyi hatırlatmakta yarar var. Sınav kapsamı yükseköğretim programlarının içeriğine uygun değildir, olması da gerekmez. Bilgisayar mühendisliğine öğrenci seçimi için bilgisayar sorusu, öğretmenlik programı için program geliştirme sorusu, ilahiyat fakültesine gidecek öğrenciye fıkıh sorusu sormak gerekmiyor. Bu nedenle tercihler program bağlamında değil fakülte ya da bölüm hatta küçük üniversiteler için puan türü bağlamında olabilir. Örneğin fen-edebiyat fakültelerine anabilim dalı bağlamında değil puan türü bağlamında öğrenci alınabilir. Eğer bir fakülteye 300 öğrenci alınacaksa bunları 30 fizik, 30 kimya, 30, matematik, 20 istatistik, 25 psikoloji, 25 sosyoloji, 20 felsefe v.b. kümeciklerde yapmanın sağlam bir gerekçesi yoktur. Bu fakülteye aynı sayıda öğrenci sadece ilgili bölümlerin gerektirdiği puan türlerine göre yerleştirilebilir. Bölüm ve anabilim dalı ayrımları saydam ve nesnel ölçütlerle yapılması koşuluyla fakültelere bırakılabilir. Bunun başka hiçbir yararı olmasa bile tercih işlemi sadeleşir, kâğıt israfı azalır. Sınav -ne yazık ki tıpkı denemez ama- büyük ölçüde voltmetre, termometre, terazi ya da saat gibi bir ölçme aracıdır. Saate müdahale ederek zamanı ileri ya da geri alamayız. Prizde voltaj yoksa ikide bir voltmetre değiştirmek boşuna çabadır. Hastanın ateşi termometre ile değil doğru ilaç ile düzeltilir. Terazinin ibresini bozarak fazla kilolarımızdan kurtulamayız. Her araç gibi sınavlar da geliştirilebilir (Boudett, City, Murnane, 2008). Bu gelişimi sağlamak için öncelikle maddenin yapısal geçerliliği, sınavın kapsam geçerliliği, puanlamada nesnellik sağlanmalıdır. Sınav uygulandıktan sonra puanlamada kullanılacak sayısal değerler de özellikle başarı sıralamasının geçerli ve güvenilir olmasında önem ve öncelik taşır.

Puanlama Önerileri

Bu çalışmada dört değişik puanlama ölçütü denenmiştir. Bütün yöntemlerde önce doğru yanıtlara 1, yanlış ve boş yanıtlara 0 puan verilmektedir. Bu puanlamaya iki değerli (binary) puanlama olarak anılabilir. İkinci adımda istatistiksel yöntemlerle elde edilen madde göstergeleri ikili puanlamada doğru yanıtlara verilen 1 puanın yerine konmaktadır. Boş ve yanlışlar sıfır olarak kabul edilmektedir. Şans başarısı için düzeltme yapılmamaktadır. Bu yöntemlerin hepsi değişik zamanlarda değişik sınavlarda denenmiş ve olumlu sonuçlar alınmıştır. Bu çalışmada önerilen tüm puanlama yöntemleri Temmuz 1998'de yükseköğretim mezunlarına bir banka tarafından uygulanan DMB08GYT kodlu bir genel yetenek testi üzerinde denenmiştir. DMB08GYT kodlu testin istatistikleri Tablo 3'te verilmektedir.

Önerilen yöntemleri değerlendirme ölçütü olarak Spearman-Brown eş yarılar güvenilirlik katsayısında sağlanan artış ele alınmıştır.

Tablo 3: DMB08GYT kodlu genel yetenek testinin istatistikleri.

Alt ölçek	Sayısal	Sözel	Görsel	Tüm Test
Madde sayısı	14	42	24	80
Katılımcı sayısı	660	660	660	660
Ortalama	12,033	27,312	17,100	56,445
Varyans	4,547	12,727	18,026	56,144
Standart sapma	2,132	3,567	4,246	7,493
Minimum	1,000	6,000	2,000	13,000
Maksimum	14,000	37,000	24,000	71,000
Ortanca	13,000	28,000	17,000	57,000
Cronbach alpha	0.699	0.458	0.798	0.781
Madde güçlük ortalaması	0.860	0.650	0.712	0.706
Madde-test ilişki ortalaması	0.455	0.213	0.425	0.243
Çift serili madde-test ilişki ortalaması	0.743	0.333	0.610	0.376

Standart Madde (Soru) Puanları

Bu yöntemde bütün maddelerin iki değerli (1/0) sistemle verilen puanlar -ortalamaları 5, standart sapmaları 1 olan- standart puanlara çevrilmiştir. Katılımcıların toplam başarı puanları madde standart puanlarının toplamından elde edilmiştir.

Maddenin Zorluk Derecesi

Bir maddeye verilen yanlış ve boş yanıtlar toplamının toplam katılımcı sayısına oranı maddenin zorluk derecesi olarak kabul edilebilir. Madde ne kadar zor ise verilen yanıt o kadar değerlidir varsayımıyla sorunun zorluk derecesi anahtarla tutarlı yanıtlara yüklenmiştir. Maddenin zorluk derecesi sezgisel bir varsayımın görgül bir verisidir. Maddenin nitel zorluğunu ya da önemini göstermez. Hiç önemi olmayan sorular çok zor olabileceği gibi çok gerekli olduğu için yanıtını herkesin öğrendiği sorular çok kolay olacaktır. Bu açıdan maddenin zorluk göstergesinin nitel geçerliliği oldukça tartışmalıdır (Hambletone, 1978).

Sorunun Ayırt Etme Gücü

İkiye ayrımlı ilişki (point biserial correlation) yöntemi ile bütün maddeler için ayrı ayrı olmak üzere katılımcıların madde puanları ile toplam test puanları arasındaki ilişki katsayıları hesaplanmıştır. Bu katsayılar maddenin ayırt etme gücü olarak yorumlanır (Guilford, 1954).

$$r_{pb} = \frac{M_1 - M_0}{S_n}\sqrt{\frac{n_1 n_0}{n^2}}$$

r_{pb}: Madde-test puanları arasındaki keskin ayrımlı ilişki katsayısı

M_1: Maddeyi doğru yanıtlayanların test ortalaması

M_0: Maddeyi doğru *yanıtlayamayanların* test ortalaması

S_n: Toplam puanların standart sapması

n_0: Maddeyi doğru yanıtlayanların sayısı

n_1: Maddeyi doğru yanıtlayamayanların sayısı

n: Toplam katılımcı sayısı

Her maddenin ayırt etme gücünün aynı zamanda maddenin puan ağırlığı olabileceği kabul edilerek anahtarla tutarlı cevaplara yüklenmiştir. Boş ve yanlış cevaplara "sıfır" verilmiştir. Katılımcıların testi oluşturan maddelerden topladıkları ayırt etme gücü katsayılarının toplamı katılımcıların başarı ölçütü olarak kabul edilmiştir (Bond, 2004).

Entropi Göstergesi ile Puanlama

Çoktan seçmeli test maddelerinde boş cevaplar nedeniyle gerçek seçenek sayısı görünenden bir fazladır. Çoktan seçmeli bir testte katılımcıların yanıtlarının -boş yanıtlar da dahil- cevap seçeneklerine dağılımı bir belirsizlik içerir. Bu belirsizliğin niceliği Claude Shannon (1949) tarafından geliştirilen entropi göstergesi ile hesaplanabilir (McGill, 1954; Garner, 1956).

$$H(X) = -\sum_{x=A}^{F} p(x)\mathbf{In}p(x)$$

H(X): Çoktan seçmeli test sorusunda gözlenen toplam belirsizlik (Entropi)

$p(x)$: Çoktan seçmeli bir testte x seçeneğinin katılımcılarca işaretlenme oranı

x: Testte x seçeneği (x=A, B, C, D, E, F) işaretleyen katılımcılar

Entropi kararsızlığın, belirsizliğin, dağınıklığın, gelişigüzelliğin ölçüsüdür. Sınırlı sayıda seçenek olduğunda belirsizliğin en yüksek değeri seçeneklerin eşit olasılıklı olduğu durumda ortaya çıkar. Bir test maddesinde gözlenen entropinin beklenen (maksimum) entropiye oranı o test maddesinde çözülen belirsizlik oranını gösterir (Shannon & Weaver, 1945). Bu sayısal değer soruyu doğru yanıtlayanlara puan olarak verilebilir.

Maddeleri anahtarla tutarlı yanıtlara 1, boş ve yanlış yanıtlara 0 vererek yapılan tek aşamalı puanlama sisteminde bütün maddeler eşit ağırlıklıdır. Geliştirilen dört yeni puanlama yöntemi iki değerli puanların türevlerinin ikinci aşamada madde puanı olarak değerlendirilmesine dayalıdır. Her biri 5 seçenekli 80 sorudan oluşan DMB08GYT kodlu genel yetenek testine verilen cevaplar iki değerli puanlama da dahil olmak üzere beş değişik puanlama sistemi ile ayrı ayrı puanlanmıştır. Her puanlama sistemi için ayrı ayrı olmak üzere testin tek ve çift sayılı sorularından oluşan iki ayrı yarısından alınan puanlar arasındaki ilişki katsayısı ve buna bağlı olarak da Spearman-Brown eş yarılar güvenilirlik katsayısı hesaplanmıştır. Bulgular Tablo 4'tedir.

Tablo 4: DMB08GYT kodlu genel yetenek testinin farklı puanlama yöntemleri ile elde edilen Spearman-Brown Güvenilirlik katsayıları.

Ham puan yerine konan türev puanlar	Eş yarılar ilişkisi	Spearman-Brown Güvenilirliği	Ham puanlarla türev puanlar arasındaki ilişki
İki değerli (1/0) ham puanlar	0.684	0.812	1.000
Standart madde puanları	0.716	0.835	0.986
Maddenin zorluk derecesi	0.499	0.666	0.932
Maddenin ayırt etme gücü	0.764	0.866	0.977
Entropi	0.902	0.949	0.974

Sonuç

Ham puanlarla türev puanlar arasındaki ilişkiler yüksektir. Bu bütün ham puan türevlerinin "doğru yanıtlanmış" soru sayılarının önemini koruması bakımından olumlu bir durumdur. Doğru yanıt sayılarına aykırı sıralamalar en azından sınavın görünüş geçerliliğini zedeler.

Madde puanlarını standartlaştırma yönteminin verdiği sonuçlar da olumludur. Ancak bu yöntemle erişilen güvenilirlik düzeyi ulaşılanlar arasında üçüncü sıradayken, ham puanla en yüksek ilişkiyi göstermiştir. Bu da ham puanları madde standart puanlarıyla değiştirme zahmetine değmeyeceğini göstermektedir.

Sorulara "zor" oldukları oranda yüksek puan vermek diğer yöntemlerle kıyaslandığında en az güvenilirlik sağlayan bir yöntem olmuştur. Maddenin ayırt etme gücü entropi yönteminden sonra en yüksek güvenilirlik artışını sağlamıştır. Ancak unutmamak gerekir ki bu ölçüt bir "korelasyon" değeridir. Yani bazı durumlarda eksi değerler alabilir. Eksi puan ise hem kuramsal hem hem de uygulama bakımından kolay savunulabilir bir yaklaşım olmayacaktır.

Öğrenmeyi "sıfır" olduğu noktadan başlayarak ölçmeye çalışan, "hata ve gerçeğin" normal dağıldığına dayanan yaklaşımın yetersizliği görülmektedir. Tutarlılık ve sürekliliğin "sıfır" olduğu noktada dağınıklık ve belirsizliğin dorukta olması beklenir. Dolayısıyla başarı "yok" sayıldığı noktaya göre değil varlığının en belirsiz olduğu noktaya göre ölçülebilir.

Öğrenme belirsizliğin azalmaya başladığı noktada gerçekleşmeye başlamaktadır.

Sıralamaya dayalı değerlendirmelerde güvenilirlik, öğrenciler arasındaki değişkenliğin büyük olması ile sağlanır. Oysa güvenilirlik tutarlılık ve yinelenebilirlik demektir. Tutarlılık ve yinelenebilirlik ise değişkenliğe koşullu değildir. Üstelik öğrenme ölçüsünün güvenilebilir olması için gelişigüzellikten ayırt edilebilir olması gerekir. Öğrencilerin gelişigüzel dağılım gösterdikleri durumlarda da geleneksel yöntemlerle -seyrek rastlansa bile- yüksek güvenirlik katsayıları bulmak olanaklıdır. Dolayısıyla bireyin ya da bireylerin davranışlarının dağılımı belirsizlikten uzaklaştığı oranda güvenilir olarak ölçülebilir.

Tablo 4'ten açıkça görüldüğü gibi entropi yöntemi testin içinde var olan en tutarlı sıralamayı ortaya çıkarabilmiştir. Öğrenmenin ölçülmesinde başlıca güçlük gerçek sıfır noktasının ve eşit aralıklı birimlerin yokluğundan kaynaklanmaktadır. Geleneksel yaklaşımda başarı, ölçeğe özgü bir sıfır noktasından başlayıp anahtarla tutarlı yanıtlar sayılarak ölçülür. Öğrenciler, sınav ve sayılarla ilgili göstergeler bu işleme dayalı olarak elde edilir. "Gerçek ve hata" araştırmacının amaçlarına bağlı olarak ve birbirlerine göre çeşitli biçimlerde tanımlanabilir. Entropi ölçümü hiçbir dağılım sayıtlısına koşullu değildir. Sıfır noktası keyfi değil nesneldir. Entropi doğrudan doğruya gelişigüzel hatanın ölçüsü olduğu için ayrıca dört yanlışın bir doğruyu götürmesi işlemine de gerek yoktur.

Sonuç olarak entropinin geçerli ve güvenilir bir puan göstergesi olduğu doğrulanmıştır.

Kaynaklar

Bond, T. G. (2004). Validity and assessment: A Rasch measurement perspective. Metodologia de las Ciencias del Comportamiento, 5(2), 179–194.

Boudett, K.P., City, E.A., Murnane, R.J. (Eds.). (2008). Data Wise. Harvard Education Press.

Garner, W.R. & McGill, W.J. (1956). The relation between ınformation and variance analysis. Psychometrika. 21-3 (September1956), 219-228.

Guilford, J.P. (1954). Psychometric methods. New York: McGraw-Hill, 1954

http://www.yok.gov.tr/duyuru/konferans_konusmacilari.htm (Erişim tarihi: 1 Şubat 2006).

http://www.yok.gov.tr/content/view/798 (Erişim tarihi: 11.04.2011)

Hambleton, R.K. et al. (1978). Criterion-referenced testing and measurement. Review of Educational Research. 48:1, (Winter 1978), 1-47.

Mandinach, E.B., et al. (2006). The ımpact of data-driven decision making tools on educational practice:a systems analysis of six school districts. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, San Francisco, April 9, 2006.

McGill, W.J. (1954). Multivariate information transmission. Psychometrika. 19:2, (June 1954), 97-116.

OECD (Nisan 2005). Ulusal eğitim politikalari incelemesi: türkiye cumhuriyeti'nde temel eğitimin incelenmesi. İktisadî işbirliği ve kalkınma teşkilâtı, türkiye eğitim incelemesi uzmanlar taslak raporu.

Ridgway, J., Nicholson, J. McCusker, S. (2006). Reasoning with evidence–new opportunities in assessment.

http://www.dur.ac.uk/resources/smart.centre/Publications/ridgwayicots7assess.pdf.

(Erişim tarihi April 1st, 2011).

Rust, J., Golombok, S. (2009). Modern psycometrics. (Third edition). London: Routledge, Taylor and Francis.

Shannon, C.B., Weaver, W. (1949). The mathematical theory of communication. Urbana: The University of lllinois Press.

T.C. Yükseköğretim Kurulu.(Kasım 2005). Türk yükseköğretiminin bugünkü durumu.

Thorndike, R.L. (1988). Reliability. Keeves, J.P. (Ed.). Educational Research, Methodology, and Measurement. New York: Pergamon, 330-344.

Turgut, M.F. (1971). Şans başarısının test puanlarına etkisi. Ankara: ODTÜ.

Turgut, M.F. (1975). Theories of error and estimating the errors of measurement, Hacettepe Bulletin of Social Sciences and Humanities. 7:1-2,1-20.

Zimmerman, D.W., & Williams, R.H. (2003). A new look at the influence of guessing on the reliability of multiple-choice tests. Applied Psychological Measurement, 27, 357-371.

ULUSLARARASI YÜKSEKÖĞRETİM KONGRESİ: YENİ YÖNELİŞLER VE SORUNLAR
INTERNATIONAL HIGHER EDUCATION CONGRESS: NEW TRENDS AND ISSUES

Uluslararası Yükseköğretim Kongresi: Yeni Yönelişler ve Sorunlar (UYK-2011)
27-29 Mayıs 2011, İstanbul; 3. Cilt / Bölüm XII / Sayfa 1724-1731

Yükseköğretime Geçişte Tercih Kriterlerinin Önceliklendirilmesinin Karşılaştırmalı Analizi

Öğr. Görv. Dr. M. Batuhan Ayhan, Faruk Atsay
[1]Marmara Üniversitesi Mühendislik Fakültesi, Göztepe, 34722 Istanbul, Türkiye
[2]Manisa Fen Lisesi Müdür Yardımcısı, Güzelyurt Mah. İngolstad Bulvarı, Manisa, Türkiye

Özet

Ortaöğrenimi bitiren bir öğrenci için en zor karar üniversite tercihi olmaktadır. Öğrenci belki de hayatı boyunca yanlış bir tercih durumunda pişmanlık duyacak ya da doğru tercih yaparak mutlu bir hayat sürdürecektir. İşte böyle kritik bir karar sürecine bilimsel bir çalışma ile katkıda bulunmak amacıyla yükseköğretime geçişte tercih kriterleri belirlenmiş ve bu kriterler "Şehir", "Üniversite", Bölüm", ve "Puan" ana başlıkları altında detaylandırılarak ortaöğretim ve yükseköğretim öğrencileri tarafından bir anket ile derecelendirilmesi metoduyla öğrencilerin bu önemli karar aşamasında ne kadar bilinçli ve tutarlı olduklarının karşılaştırmalı bir analizi sunulmaktadır. Sunulan çalışmada öncelikle Türkiye'deki yükseköğretim sistemine geçişin kısa bir tarihçesi verilmektedir. İkinci kısımda öğrencilerin yükseköğretime geçişte dikkate aldıkları tercih kriterleri 4 ana başlıkta incelenmekte ve detayları listelenmektedir. Bir sonraki kısımda ise belirlenen ana ve alt kriterlerin hazırlanan bir anket ile hem ortaöğretim hem de yükseköğretim öğrencileri tarafından derecelendirilmeleri belirtilmiştir. Bu iki farklı anket uygulamasının sonuçları kıyaslanarak öğrencilerin yükseköğretim tercihlerini yaparken kullandıkları tercih kriterlerinin farkı ortaya konmaktadır.

Anahtar kelimeler: Derecelendirme, seçme kriterleri, yükseköğretim.

Giriş

Türkiye'de yükseköğretime geçiş cumhuriyetin ilanından 1960'lı yıllara kadar genel olarak sınavsız başvuru sistemi ile gerçekleşmiştir. Buna olanak sağlayan en büyük etken arz talep dengesizliğinin yok denecek kadar az olmasıdır. Dolayısıyla bu dönemde birçok fakülte kendisine başvuran mezunları sınavsız kabul etmiştir. Fakat zamanla kontenjanlarını aşan bir taleple karşılaşan fakülteler seçme işini, genellikle şu yolların birini izleyerek yapmıştır (Arslan, 2007):

(a) Başvuru sırasını dikkate almak ve kontenjan kadar adayı kabul ettikten sonra kayıtları durdurmak,
(b) Fakültede verilen eğitimin niteliğini dikkate alarak liselerin fen ya da edebiyat kolu mezunlarını kabul etmek,
(c) Başvuranları lise bitirme derecesine göre sıralayarak bu sıraya göre öğrenci almak.

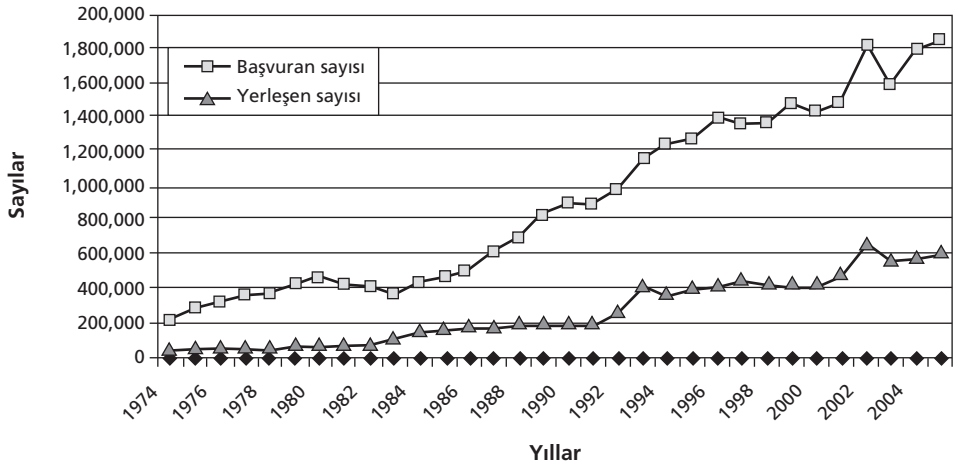
1974 yılına kadar, devam eden süreçte ise sürekli artan talep karşısında İTÜ'nün önderliğini çektiği bazı üniversiteler tarafından o üniversiteye girmek isteyen adaylar için sınav yapılmaya başlandı. Fakat bu yöntem de bazı sorunları beraberinde getirdi. Özellikle 1950 yılından sonra Amerika Birleşik Devletleri'ndeki bölge üniversitelerinden esinlenerek kurulan Ege, Karadeniz Teknik ve Erzurum Üniversiteleri ile birlikte; öğrencilerin, sınavlara katılabilmek için ülke içerisinde şehirden şehire koşuşturmak zorunda kalmalarına yol açmıştır (Gür ve Küçükcan,

2009). Bunun ülke ekonomisine doğurduğu maddi külfetin yanı sıra, öğrencilerin aynı gün ve saatlere rastlayabilen sınavlardan birine katılıp diğerine katılamama durumlarıyla karşı karşıya kalmalarına neden olmuştur. Bu sistemin bir diğer sorunu ise öğrencilerin, birden fazla üniversitenin sınavına girerek ön kayıt yaptırıp, sonra başka bir üniversiteye geçmesi ile kesin kayıtların yapılmasını ve üniversitelerin öğretim yılını başlatmasını sürekli geciktiriyor olmasıydı. Üniversite sayısı 10'un altında olmasına karşın, ülke çapında bir karışıklık yaşanıyordu.

Bu ve benzeri sebeplerden ötürü 1974 yılında Üniversitelerarası Kurul, üniversiteye giriş sınavlarının tek merkezden yapılmasını uygun bulmuş ve 1750 sayılı Üniversiteler Kanunun 52. Maddesine dayanarak 22 Kasım 1974 tarihinde Üniversitelerarası Öğrenci Seçme ve Yerleştirme Merkezi'ni (ÜSYM) kurmuştur (Arslan, 2007). Bu merkez aday sayılarındaki artış ile birlikte, sınavlarda çok sorulu ve objektif testlerin hazırlanması, başvurma, puanlama, seçme ve yerleştirme, sonuçlarını bildirme gibi işlemlerde sorumlu olarak bilgi-işlem yöntem ve araçlarından yararlanarak 1981 yılına kadar faaliyetini sürdürmüştür.

Ülkemizde sınav hizmetlerinin çoğalması ve yaygınlaşması ile birlikte 1981 yılında Öğrenci Seçme ve Yerleştirme Merkezi (ÖSYM) adını aldı ve Yükseköğretim Kurulu'na (YÖK) bağlandı. Böylelikle ülkemizde yükseköğretime geçiş yasayla belirlenmiş ve sınava bağlanmıştır. 1981 yılında ÖSYM'nin kuruluşu ile birlikte öğrenci seçme ve yerleştirme sınavları olarak iki basamaklı bir sisteme geçilmiştir. 1982 yılında ortaöğretim başarı puanının eklenmesi ile birlikte öğrencilerin sadece sınav odaklı değil ortaöğrenime de önem vermeleri sağlanmıştır. 1999 yılında tek basamaklı sınav sistemine geri dönülmüş ve 2002 yılında ise meslek yüksekokullarına sınavsız geçiş düzenlemesi başlamıştır. 2010 yılından itibaren uygulanmakta olan mevcut sistemde ise iki basamaklı farklı bir sınav uygulamasına geçilmiştir.

Yükseköğretime geçiş değişik sistemlerle yürütülmeye çalışılmasının yanı sıra yapılan öğrenci seçme ve yerleştirme sınavındaki arz talep dengesinin de giderek açılması bir başka sorun olarak ortaya çıkmaktadır. 2010 yılı verilerine göre Türkiye'de 95'i devlet üniversitesi, 51'i vakıf üniversitesi olmak üzere toplamda 146 üniversite olmasına karşın talep miktarındaki ciddi artış aradaki dengesizliği de arttırmaktadır (TED, 2010). 1980 yılında 466,963 olan başvuru sayısı 2007 yılında 1,776,443 olmuştur (Gür ve Küçükcan, 2009). Başvuran ve bir yükseköğretim kurumuna yerleşen öğrenci sayısındaki dengesizliğin artışı Şekil 1'de net bir şekilde görülmektedir.



Şekil 1: Yıllara göre yükseköğretime başvuran ve yerleştirilen öğrenci sayıları (YÖK, 2007).

Görüldüğü üzere Öğrenci Seçme ve Yerleştirme Sınavı sistemi 1974 yılından bu yana çağın ve ihtiyaçların gerektirdiği üzere birçok farklı değişikliklere uğramış fakat arz talep dengesizliğinin önüne geçilememiştir. Bu değişikliklerin hep daha iyi bir sistem arayışı amacında olmasına rağmen, değişimin olduğu yıllarda sınava girecek öğrenciler üzerinde belirsizlik ve karmaşa durumunu ortaya çıkarmıştır. Fakat bundan daha önemli ve göz ardı edilen temel sorun öğrencilerin üniversite tercihi sırasında çok bilinçli olmamalarıdır. Öğrenciler hayatlarının en önemli ve kritik dönemlerinden biri olan gençlik çağında yaşamlarını tümüyle etkileyecek doğru bir mesleği dolayısıyla doğru bir üniversite seçim kararı ile karşı karşıyadır. Çünkü kendine uygun meslekte olan bireyler toplumda işlerini isteyerek yapar, mesleğinde ilerler, mutlu ve verimli olarak yaşamlarını sürdürürler (Sarıkaya ve Khorshid, 2009).

İşte bu sebepten ortaöğretimden yükseköğretime geçerken öğrencilerin bu bilince sahip olmaları ve doğru bir tercih yapmaları gerekmektedir. Hâlbuki birçoğu ya bu bilince sahip değildir ya da doğru bir tercih yapabilmek için gerekli ve doğru verilere ulaşamamaktadır. Sınav sisteminin getirmiş olduğu yanlış sonuçlardan biri olarak, genelde sınavdan alınan puana göre tercih yapılmakta ve birçoğu sevmediği ya da yetkin olmadığı mesleklerde eğitim görmek zorunda kalmaktadır. Buna ek olarak ileride keyif almadığı bir mesleği yapmaktan duyacağı sıkıntı hem kişiye iş stresini yüklemekte hem de toplumların ilerlemesine bir engel teşkil etmektedir.

Kişilerin hem bireysel yaşam tatmini arttırmak hem de toplumların gelişmesine önemli bir katkı sağlayacak olan meslek tercihinin doğru yapılabilmesi için yükseköğretim tercihleri bazı önemli kriterlere göre yapılmalıdır. Fakat bu kriterlerin önem derecesi kişiden kişiye değişebildiği gibi, bireyin yaş ve olgunluk seviyesine göre de değişebilir. Bu çalışmada literatürde belirlenen bazı kriterlerin önem dereceleri yapılan bir anket çalışması ile hem ortaöğretim hem de yükseköğretim kurumlarında okuyan öğrencilerin tercihleri ortaya konmuştur. Bu 2 farklı anket çalışması ile kişilerin yaş gruplarına göre belirlenen bu kriterlere verdikleri önem dereceleri arasındaki farklılıklar sergilenmektedir.

Tercih Kriterleri

Önceki bölümde anlatıldığı gibi yükseköğretime geçiş sisteminde arz talep dengesizliğinin artması, sistemlerin sürekli değişmesi gibi sorunların yanı sıra göz ardı edilen belki de en önemli sorun öğrencilerin üniversite tercihinde doğru karar verememeleridir. Karar vermek mevcut verileri değerlendirerek durumu kavrama ve alternatif seçeneklerin getireceği sonuçları gözden geçirerek en uygun seçimi yapmak olarak tanımlanabilir (Alkan, 2006).

Öğrencilerin tercih sürecinde sahip olması gereken bu veriler seçecekleri "Üniversiteler", "Meslek veya Bölüm", ve öğrenim görecekleri "Şehir" ile ilgili bilgiler olması gerekmektedir. Fakat birçoğunun ellindeki tek mevcut veri aldıkları "Sınav Puanı" olduğu için üniversite seçiminde yanlış tercihlerle karşılaşılabilmektedir. İlerleyen kısımlarda bu 4 kriterin alt kriterleri tanımlanmakta ve doğru tercih için göreceli ağırlıklarının analizi işlenmektedir.

Sınav Puanı

Öğrencilerin geçirmiş oldukları zorlu bir sınav hazırlığı ve stresli bir sınav süreci sonunda sahip oldukları tek net bilgi girdikleri sınavdan bölümlerine göre aldıkları puandır. Mevcut sistemde her bir öğrenciye bölümlerine göre ayrı birer "Net Puan" gönderilmekle birlikte sınava giren diğer adaylarla kendini kıyaslayabilmesi için "Yüzdelik Dilim" bilgileri de iletilmektedir. Sahip olunan tek bilgi bu iki veri olduğu için birçok öğrenci diğer kriterleri hiç hesaba katmaksızın üniversite tercihlerini gerçekleştirmektedir.

Üniversiteye girişi için yapılan sınavdan alınan "Net Puan" öğrencinin bölümüne göre değiştiği gibi sonradan eklenecek olan ortaöğretim başarı puanı ile birlikte de değişebilmektedir. Dolayısıyla tercih yapılırken alınan "Net Puan" üzerinden bir karar vermek oldukça sağlıksızdır.

Diğer taraftan; sınav sistemi ve alınan puanlar sürekli değiştiği için, "Yüzdelik Dilim" göstergesi öğrenci tercihlerinde daha önemli bir yer tutmaktadır. Tercih edilecek üniversite veya bölümün bir önceki seneki yüzdelik dilimi genelde pek değişmediği için bu alt kritere göre daha tutarlı tercihler yapılabilmektedir.

Üniversite Tercihi

Yükseköğretime geçiş sürecinde sınavda alınan puandan daha önemlisi öğrenim görülecek üniversitesinin tercihidir. Belirli bir mesleği tercih eden bir öğrenci için eğitim görülecek üniversite de çok önemlidir (Ortaş, 2011). Ülkemizdeki üniversitelerin sağlamış olduğu çeşitli imkanlar ve hizmetler aynı seviyede olmadığı için tercih yapılırken bu etkenlerin de göz önünde bulundurulması gerekir. Bu faktörler; "Yurt Barınma Olanakları", "Burs İmkanları", "Kampüs/ Şehir Üniversitesi Olması", "Üniversitenin Popülaritesi", "Sosyal İmkanları", ve "Yurt Dışı Bağlantıları" olarak sıralanabilir.

Tercih sürecinde alternatif üniversitelerin sağladıkları "Yurt ve Barınma Olanakları" özellikle şehir dışında öğrenim görecek öğrenciler için son derece önemlidir. Çünkü yetişkinliğe ilk adım atan bu öğrencilerin bir çoğu ilk etapta kalacakları bir yurt sorunu ile karşılaşmaktadır. Bu sorunu etkin bir şekilde çözemeyenlerin yükseköğrenim hayatlarında başarılı olmaları beklenemez.

Maddi durumu sıkıntılı olan bazı öğrenciler için de üniversitenin sağlamış olduğu "Burs İmkanları" oldukça önemli bir kriter haline gelebilmektedir. Hatta birçok vakıf üniversitesi ve bazı devlet üniversiteleri başarılı öğrencileri kendilerine çekebilmek amacıyla sınavda belli derecelere girmiş öğrencilere burs sağlamaktadır.

Üniversite tercihindeki bir diğer önemli kriter ise üniversitenin "Kampüs ya da Şehir Üniversitesi" özelliğidir. Bazı öğrencilere göre şehrin sunduğu bütün imkanlara kolayca erişimi sağlayabilecek bir şehir üniversitesi (örnek: Marmara Üniversitesi) daha önemli iken, kimilerine göre ise, istedikleri her şeyi bulabildikleri ve tamamıyla kendilerine ait bir alanda yaşayabilecekleri kampus üniversitesi (örnek: Sabancı Üniversitesi) tercih edilmektedir.

Üniversite seçimini etkileyen en önemli etkenlerden biri ise "Üniversitenin Popülaritesi"dir. Üniversitenin saygınlığı, köklü bir kurum olması ve tanınmışlığı tercih yapacak bireyin kararını etkileyen önemli faktörlerdir. Gençlik çağının en önemli özelliklerinden biri olan çevre tarafından kabul edilme içgüdüsünü, bu yaştaki bireyler popülaritesi yüksek bir üniversiteye girerek tatmin etmeye çalışmaktadırlar.

Üniversitelerin sunduğu "Sosyal İmkanlar" da tercih kriterleri arasında önemli bir yer tutmaktadır. Bahar şenliklerinin etkinliği, klup faaliyetlerinin çeşitliliği, halk oyunları ya da müzik ve resim gibi sanatsal kursların üniversite bünyesince sağlanması, kantin ve kafeterya sayısının ve niteliğinin gençliğe yetecek seviyede olması öğrencilerin üniversite tercihinde etkin olması beklenmektedir

Son dönemde yaygın olarak uygulamaya geçen Erasmus ve Farabi gibi uygulamalarla birlikte üniversitelerin "Yurt Dışı Bağlantıları" da tercih kriterleri arasında önemli bir yer edinmektedir. Artık öğrencilerin bir çoğu üniversitede okurken aynı zamanda yurt dışı tecrübesini yaşayabilmek için bir veya iki dönemliğine öğrenci değişim programları ile yabancı üniversitelerde eğitim görebilmektedirler.

Bölüm/Meslek Tercihi

Aslında bir çok öğrenci yükseköğretime geçerken bölüm daha doğrusu meslek tercihi yapmaktadırlar. Çünkü seçtikleri bölüme göre bir meslekte çalışma ihtimalleri çok yüksektir ve toplum tarafından saygı duyulan, iş bulma oranı yüksek olan mesleklerde çalışmak isteyen genç nesil en önemli seçim kriteri olarak "Bölüm/Meslek" tercihi olarak görmektedir. Fakat toplumda var olan genel kanının aksine; bireylerin saygı duyulan bir meslekte çalışmasından daha önemlisi çalıştığı meslekte saygı duyulan biri olmasıdır. Bunun için kişin kendini ve seçeceği mesleği iyi tanıması ve severek isteyerek çalışacağı bir mesleği seçmesi gerekmektedir. Bu sebepten ötürü bölüm veya meslek tercihi yaparken "Mesleğe Duyulan İlgi", "Meslek İçin Kişisel Yetkinlik", "Bölümün Eğitim Kalitesi", "Mesleğin İş Bulma Oranı" ve "Mesleğin Popülaritesi" gibi alt kriterlere dikkat edilmesi gerekir (Göksu ve Güngör, 2008).

Meslek tercihindeki belki de en önemli kriter "Mesleğe Duyulan İlgi" olması gerekmektedir (Yıldız, 2008). Çünkü hiçbir kişi ilgi duymadığı bir işte başarılı olamaz. Her ne kadar o işin gerektirdiklerini yerine getirebilse de sevmediği bir işte çalışan bir kişi mesleğinde saygı duyulan biri olamaz.

Bir önceki benzer şekilde "Meslek İçin Kişisel Yetkinlik" ölçülmesi zor ama dikkat edilmesi gereken bir diğer kriterdir. Kan görmeye dayanamayan bir kişinin sadece sınavdan yüksek puan alması sonucu tıp eğitimi alması ve doktor olması ne kadar tahammül edilemez ise, o kişinin yerinde bu işi hakkıyla yapabilecek kişin aldığı düşük puan sebebiyle başka bir eğitim görmesi sonucu bu imkandan faydalanamaması toplum açısından da büyük bir sorundur. Dolayısıyla tercih sürecinde öğrencilerin kişisel yetkinliklerini iyi analiz edebilmeleri gerekmektedir.

Diğer taraftan seçtiği mesleğin gereksinimlerini kazanabilmek için okuyacağı bölümün de "Eğitim Kalitesi" gerek derslikler ve laboratuarlar düzeyinde gerekse öğretim kadrosu açısından yeterli olması gerekmektedir.

Üniversitede okuyabilmek ciddi bir yatırım gerektirdiği için, mezun olunduğunda işsiz kalmak genç neslin en büyük korkularındandı. Bu sebepten, bölüm tercihi yapılırken "Mesleğin İş Bulma Oranı" da önemli bir diğer kriterdir.

Meslek seçimindeki bir diğer kriter ise "Mesleğin Popülaritesi"dir. Öğrencinin arkadaş çevresi, aile baskısı ve toplumda ön planda tutulan meslekler öğrenciye "Saygın bir Meslekte çalışırsam kendimi topluma kanıtlarım" psikolojisini aşılamakta ve her ne kadar diğerlerine göre önemsiz bir kriter olmasına karşın ön plana çıkmaktadır.

Şehir Tercihi

Yükseköğretime geçiş sürecinde tercihleri etkileyen bir diğer etken ise öğrenim görülecek şehrin seçilmesidir. Aslında Üniversite tercihine paralel olmasına karşın benzer özelliklerdeki birden çok üniversitenin seçiminde "Şe-

hir Tercihi" ön plana çıkmaktadır. Şehrin "Aileye Uzaklığı", "İklim Şartları", sağladığı "Yurt ve Barınma İmkanları", sunduğu "Sosyal İmkanlar", ve "Asgari Geçim Standardı" öğrencilerin şehir tercihindeki alt kriterlerini oluşturmaktadır.

Ailesinden ilk defa ayrılacak olan bir çok yeni üniversite öğrencisi için, "Aileye Uzaklığı" önemli bir etkendir. Tatillerde yolda geçirilecek zaman ve harcanacak maddi kaynaklar düşünüldüğünde memleketlerine yakın şehirleri tercih etmeleri beklenmektedir.

Diğer taraftan şehrin "İklim Şartları" da şehir tercihinde önemlidir. Çünkü genel olarak insanlar çoğunlukla kar ve soğuk olan bir yerde eğitim görmektense iklim şartlarının daha ılıman olduğu bölgeleri tercih etmektedirler.

Şehrin sağladığı "Yurt ve Barınma İmkanları" ve "Sosyal İmkanlar" da aynı üniversitenin sağladığı yurt ve sosyal imkanlarına paralel olarak şehir tercihi yapacak öğrenciler için önemli birer alt kriterdir.

Ekonomik olarak kısıtlı bir çok öğrenci için büyük şehirlerde okumak hem ulaşım hem barınma giderlerini arttıracağı için seçilecek şehrin bir öğrenci için "Asgari Geçim Standardı" da önemli bir alt kriterdir.

Analiz

Yapılan analizde belirlenen 4 ana kriterin ve her birinin açıklanan alt kriterlerinin göreceli ağırlıkları hem ortaöğretim hem de yükseköğretim kurumlarında okuyan öğrenciler tarafından ayrı ayrı belirlenecek ve aralarındaki farklılıklar ortaya serilecektir.

Ortaöğretim Sonuçları

Yapılan anket çalışması ile 2 farklı ortaöğretim kurumuna gönderilen 150 sayıda anketin 98 adedi değerlendirilebilir bir ölçütte geri dönmüş ve bu sonuçlara göre belirlenen 4 ana kriterin ve alt kriterlerin göreceli önem dereceleri aşağıdaki Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1: Ana ve alt kriterlerin ortaöğretim öğrencileri tarafından derecelendirilmesi.

Ana kriterler	Alt kriterler	Ağırlık
Yerleştirme puanı kriteri		**30.15**
	Yerleştirme puanı	28.97
	Yerleştirme yüzdelik dilimi	70.83
Üniversite kriteri		**21.16**
	Yurt barınma olanakları	16.35
	Burs imkanları	15.32
	Kampüs/şehir üniversitesi olması	19.47
	Üniversite popülaritesi	20.56
	Sosyal imkanları	13.69
	Yurtdışı bağlantıları	14.61
Bölüm/meslek kriteri		**28.31**
	Mesleğe duyulan ilgi	19.23
	Meslek için kişisel yetkinlik	14.15
	Mesleğin popülerliği	9.25
	Mesleğin iş bulma oranı	28.59
	Mesleğin beklenen ortalama ücreti	28.79
Şehir kriteri		**20.37**
	Yurt barınma imkanları	24.60
	Aileye uzaklığı	19.03
	İklim şartları	16.45
	Sosyal imkanları	23.61
	Asgari geçim standartları	16.64

Tablo 1'de görüldüğü üzere ortaöğretim öğrencileri yükseköğrenim tercihlerini yaparken en önemli etken (%30.15) olarak sınavdan aldıkları "Yerleştirme Puanı"nı görmektedirler. Her ne kadar seçecekleri bölüm ve edinecekleri mesleğin önemli olmasını düşünmelerine rağmen, bu kriterin %28.31'lik önem derecesi ile ikinci planda kaldığı gözlemlenmektedir. Tercih edecekleri üniversitenin önemi ise %21.16'lık bir ağırlıkla üçüncü sırada yer almaktadır. Eğitim görecekleri şehrin tercihlerinde etkinlik derecesi ise %20.37 gibi pek de azımsanmayacak bir öneme sahiptir.

Her bir ana kriterin alt kriterleri incelendiğinde ise; "Yerleştirme Yüzdelik Dilimi"nin tercih yaparken önemli bir ağırlığa sahip olduğu gözlemlenmektedir. Tercih edilecek üniversitenin seçiminde ise "Üniversite Popülaritesi" birinci sırayı almaktadır. Gençlik çağındaki öğrencilerin çevresinden etkilenmesi ve popülaritesi, saygınlığı, yüksek üniversiteleri tercih etmesi beklenen bir sonuçtur. İlgi çekici nokta ise ortaöğretim kurumlarında eğitim gören öğrencilerin büyük bir çoğunluğunun bölüm ya da meslek tercih ederken, "Mesleğe Duyulan İlgi" ve "Meslek İçin Kişisel Yetkinlik" unsurlarını üçüncü ve dördüncü plana atarak "Mesleğin Beklenen Ortalama Ücreti" ve "Mesleğin İş Bulma Oranı"na %30'lara yakın derecede önem vermesidir. Diğer bir ifadeyle öğrenciler parasal unsurları meslek tatminine tercih etmektedir. Her ne kadar ekonomik açıdan kısa vadede mantıklı görünen bu durum uzun vadede, çalıştığı meslekten memnun olmayan mutsuz bireyler ortaya çıkaracak ve toplumun ilerlemesine ket vuracaktır. "Şehir Kriteri" altında incelenen diğer unsurlar kıyaslandığında, öğrencilerin ilk etapta şehrin sağlamış olduğu "Yurt ve Barınma İmkanları"na önem verdiği görülür. Bu da ilk defa ailesinden uzakta yaşayacak bir birey için beklenen bir sonuçtur. "Sosyal İmkanlar"ın %23.61 gibi yüksek bir önem ile ikinci sırada yer alması da gençlik çağının beklentileri kapsamında şehrin sosyal beklentilere cevap verebilmesi gerektirdiğini doğurmaktadır.

Yükseköğretim Sonuçları

Yapılan anket çalışması ile Marmara Üniversitesi Mühendislik fakültesinde öğrenim gören 100 öğrenci ile görüşülmüş ve 83 adedi değerlendirilebilir bir ölçütte geri dönmüş ve bu sonuçlara göre belirlenen 4 ana kriterin ve alt kriterlerin göreceli önem dereceleri aşağıdaki Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2: Ana ve alt kriterlerin ortaöğretim öğrencileri tarafından derecelendirilmesi.

Ana kriterler	Alt kriterler	Ağırlık
Yerleştirme puanı kriteri		**16.93**
	Yerleştirme puanı	31.48
	Yerleştirme yüzdelik dilimi	68.52
Üniversite kriteri		**23.89**
	Yurt Barınma olanakları	10.99
	Burs imkanları	9.15
	Kampüs/şehir üniversitesi olması	23.25
	Üniversite Popülaritesi	20.63
	Sosyal imkanları	15.35
	Yurtdışı ğağlantıları	20.64
Bölüm/meslek kriteri		**39.84**
	Mesleğe duyulan ilgi	21.95
	Meslek için kişisel yetkinlik	23.80
	Mesleğin popülerliği	7.79
	Mesleğin iş bulma oranı	26.93
	Mesleğin beklenen ortalama ücreti	19.27
Şehir kriteri		19.33
	Yurt barınma imkanları	19.40
	Aileye uzaklığı	22.13
	İklim şartları	11.09
	Sosyal imkanları	32.24
	Asgari geçim standartları	15.27

Tablo 2'de görüldüğü üzere yükseköğretim öğrencileri tercih yapılırken en önemli etken (%39.84) olarak "Bölüm/Meslek Tercihi" unsurunu görmektedirler. Bölüm tercihine bağlı olarak "Üniversite Tercihi" ise %23.89 ile ikinci sırada yer almaktadır. Ortaöğretim öğrencilerinin birinci sırada gördükleri "Yerleştirme Puan" kriteri ise %16.93 ile son rıada yer almaktadır. Bu sonuç yükseköğretim tercihi yapılırken aslında puana göre değil bölüm/meslek ve de üniversiteye göre tercih yapılması gerektiğini ortaya koymaktadır.

Her bir ana kriterin alt kriterleri incelendiğinde ise; "Yerleştirme Yüzdelik Dilimi"nin tercih yaparken, ortaöğretim öğrencilerinin değerlendirmelerine benzer şekilde, önemli bir ağırlığa sahip olduğu gözlemlenmektedir. Tercih edilecek üniversitenin seçiminde ise "Kampüs/Şehir Üniversitesi" kriteri birinci sırayı almaktadır. Burada dikkate çekici husus ise, "Üniversitenin Yurt Dışı Bağlantıları"nın olması %20.64 önem derecesi ile ikinci sırada yer almaktadır. Diğer bir ifade ile öğrenciler üniversite tercihi yaparken aslında üniversitenin evrenselliği ve yurt dışı imkânlarının araştırılması gerektiğine inanmaktadırlar. Bölüm/Meslek tercihinin alt kriterleri incelendiğinde "İş Bulma Oranı"nın yine birinci sırada yer aldığı gözlemlense de "Meslek İçin Kişisel Yetkinlik" ve "Mesleğe Duyulan İlgi" unsurları da %23.80 ve %21.95 önem dereceleri ile ikinci ve üçüncü sırada yer almaktadır. Bunun açıklaması ise üniversite öğrencilerinin orta öğretim öğrencilerine göre biraz daha bilinçlendiği ve iş bulmanın hala önemli olmasına rağmen meslek tatmininin de sağlanması gerektiği inancını ortaya koymasıdır. Şehir tercihi yapılırken şehrin sağlamış olduğu "Sosyal İmkanlar"ın %32.24 ile birinci sırayı alması ve orta öğretim öğrencilerinin birinci sırada gördüğü "Yurt ve Barınma İmkanları"nın ancak %19.40 ile üçüncü sırada yer alması ise, üniversite öğrencilerinin bir şekilde yurt ve barınma ihtiyaçlarını çözebildikleri fakat sosyal imkanlar konusunun yaşları itibariyle daha çok önem kazanması ile açıklanabilir.

Karşılaştırma Sonuçları

Yapılan iki farklı anket çalışması ile orta öğretim kurumlarında okuyan öğrencilerin yükseköğretime geçerken yapacakları tercihlerde en önemli kriterin "Yerleştirme Puan"ı olduğu görülmesine rağmen, üniversite öğrencileri tarafından aslında "Bölüm/Meslek" tercihinin daha önemli olması gerektiği belirlenmiştir. Doğrusu da bu olması gerekirken sınav sistemi sebebiyle öğrenciler aldıklara puana göre tercih yapmaktadırlar.

Üniversite seçimi konusunda ise orta öğretim öğrencileri üniversitenin "Popülaritesi"ni ön planda tutarken yükseköğretim öğrencileri ise üniversitenin "Yurt Dışı Bağlantıları"nı önemli görmektedir. Üniversitelerin asli görevlerinden biri olan evrenselliği sağlamanın geçerliliğini ortaya koymaktadır.

Bölüm/Meslek tercihinde ise ortaöğretim öğrencilerinin büyük bir çoğunlukla mesleğin iş bulma oranı ve beklenen ortalama ücretini önemli görürken (toplamda %57.38), üniversite öğrencileri ise –iş bulma oranı yine birinci sırada kalmak kaydı ile- mesleğe duyulan ilgi ve kişisel yetkinliği ikinci ve üçüncü plana çıkarmaktadır. Bu da bizlere iş bulmanın önemli olmasına rağmen meslek tatminin de göz ardı edilmemesi gerektiğini sunmaktadır.

Şehir tercihi yapılırken orta öğretim öğrencileri kendilerini ilk etapta ilgilendirecek önemli bir sorun olan "Yurt ve Barınma" imkanlarını birinci derecede değerlendirirken, üniversite öğrencileri ise yaşları itibariyle şehrin sağlamış olduğu "Sosyal İmkanlar"ın daha önemli olduğuna inanmaktadır.

Sonuç ve İleri Çalışmalar

Yapılan bu çalışma ile orta öğretimden yükseköğretim kurumuna geçişte öğrencilerin karşılaştıkları karar verme problemine sistematik bir açıdan yaklaşılmış ve tercih kriterleri 4 ana başlık altında toplanmıştır. Her bir başlığın alt kriterleri araştırılmış ve hazırlanan bir anket ile hem orta öğretim öğrencilerinin hem de yükseköğretim öğrencilerinin bu kriterlere vermiş oldukları önem dereceleri incelenmiştir.

Her iki grubun yapmış olduğu anketler sonucunda tercih yapmak durumunda olan ortaöğretim öğrencilerinin "Puan" esaslı bir tercih yaptıkları belirlenmiş yükseköğretimde okuyan öğrencilere sorulduğunda ise aslında "Bölüm/Meslek" esaslı bir tercihin yapılmasının daha önemli olduğu belirlenmiştir.

Bir diğer önemli sonuç ise ortaöğretim öğrencilerinin meslek tercihi yaparken mesleğin iş bulma oranını ve beklenen ortalama ücretini çok daha fazla göz önüne alırken, üniversite öğrencileri ise aslında "Mesleğe Duyulan İlgi" ve "Kişisel Yetkinlik" ile meslek tatminin de ön planda olması gerektiğini vurgulamıştır.

Bu analiz daha ileri götürebilecek çalışmalar arasında kriterleri ve alt unsurları göreceli olarak önemlerini ortaya koyabilecek bir analitik hiyerarşik karar verme modeli sayılabilir. Bu model ile hem öğrencilerin anket tutarlılığı ölçülür hem de her bir kriterin ağırlık derecesi daha doğru bir şekilde ortaya çıkar.

Belirlenen kriterler ilgili alanda yapılan literatür taraması ile elde edilmiş olup, eklenebilecek ya da değiştirilebilecek her türlü ilave kriter ile analizin geçerliliği kuvvetlenecektir.

Sonuç olarak bu çalışma amaçlandığı gibi yükseköğretime geçişte belirlenen kriterlerin ortaöğretim ve yükseköğretim öğrencileri tarafından derecelendirilmesini gerçekleştirmiş ve her iki grubun değerlendirme farklılıklarını ortaya koymuştur. Yukarıda belirtilen sonuçlara ek olarak üniversitelerin de kendilerini hangi yönlerde geliştirmelerine dair bir stratejik harita çıkarmalarına yardımcı olabilecek bir çalışmadır.

Kaynaklar

Alkan, A. (2006). AHP'de Dilsel Karsılastırma Sürecinin Bulanık Mantıkla Gerçeklestirilmesi, Yayımlanmamıs Yüksek Lisans Tezi, Kocaeli Üniversitesi, Fen Bilimleri enstitüsü, Kocaeli.

Arslan, M. (2007). Eğitim Sistemimizin Kapanmayan Yarası- Yükseköğretime Geçiş. Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, Sayı 16(1), 37-51.

Göksu, A., ve Güngör, İ. (2008). Bulanık Analitik Hiyerarsik Proses Ve Üniversite Tercih Sıralamasında Uygulanması. Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi. 13 (3) 1-26.

Ortaş, İ. (2011). Üniversite Tercihleri neye ve hangi kritere gore yapılmalıdır? Alındığı Kaynak: http://www.turk.internet.com/portal/yazigoster.php?yaziid=24567 Son Erişim Tarihi: 07.04.2011.

Sarıkaya, T., ve Khorshid, L., (2009). Üniversite öğrencilerinin meslek seçimini etkileyen etmenlerin incelenmesi: Üniversite öğrencilerinin meslek seçimi. Türk Eğitim Bilimleri Dergisi, 7(2), 393-423.

TED (Türk Eğitim Derneği) Özet Rapor (2010). Ortaöğretime ve Yükseköğretime Geçiş Sistemi. 1. Basım Ankara ISBN: 978-9944-5128-8-6

YÖK (Yükseköğretim Kurumu) Raporu (2007). Türkiye'nin Yükseköğretim Stratejisi. Ankara ISBN: 978-975-7912-32-3

Yıldız, K. (2008). Meslek Seçilmesinde Bilinmesi Gerekenler. Alındığı Kaynak: http://www.dogrutercih.com/rehber/meslek-seciminde-bilinmesi-gerekenler-514/ Son Erişim Tarihi:13.04.2011.

ULUSLARARASI YÜKSEKÖĞRETİM KONGRESİ: YENİ YÖNELİŞLER VE SORUNLAR
INTERNATIONAL HIGHER EDUCATION CONGRESS: NEW TRENDS AND ISSUES

Uluslararası Yükseköğretim Kongresi: Yeni Yönelişler ve Sorunlar (UYK-2011)
27-29 Mayıs 2011, İstanbul; 3. Cilt / Bölüm XII / Sayfa 1732-1739

Yükseköğretime Sınavsız Geçiş Uygulaması ve Yükseköğretim Sisteminde Yarattığı Olumsuz Sonuçlar: Pamukkale Üniversitesi Örneği

Doç. Dr. Oğuz Karadeniz[1], Öğr. Gör. Kenan Karagül[2], Öğr. Gör. Nigar Karagül[3], Uzm. Murat Doğan[4]

[1]Pamukkale Üniversitesi, İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi, Çalışma Ekonomisi ve Endüstri İlişkileri Bölümü, Kınıklı- Denizli, Türkiye
[2]Pamukkale Üniversitesi, Honaz MYO, Lojistik Programı, Honaz-Denizli, Türkiye
[3]Pamukkale Üniversitesi, Honaz MYO, İşletme Yönetimi Programı, Honaz-Denizli, Türkiye
[4]Pamukkale Üniversitesi, Bilgi İşlem Dai. Bşk., Kınıklı-Denizli, Türkiye

Özet

Sınavsız geçiş uygulaması ile, meslek lisesi mezunlarının ön lisans programlarına sınavsız geçebilmesini sağlayan uygulama ile meslek liselerinde öğrenim gören, başarı seviyesi düşük öğrenciler ön lisans programlarına kolaylıkla geçmeye başlamışlardır. Uygulama sınavsız geçen öğrencilerin ön lisans programlarında başarısız olmalarına, yükseköğretimi bırakmalarına ya da sınavla üniversiteye yerleşen öğrencilere göre daha uzun sürede programlarını bitirmelerine neden olmaktadır. Çalışmanın amacı, yükseköğretim sistemine sınavsız geçiş uygulamasının yükseköğretim sistemi üzerindeki olumsuz etkilerini tespit etmektir. Bunun için Pamukkale Üniversitesi'ne bağlı 7 meslek yüksekokulunda 2002-2006 yılları arasında öğrenim gören 10,697 öğrencinin veri tabanından sınavla ve sınavsız geçen öğrencilerin mezuniyet oranları, okul terk etme oranları, başarı ortalamaları ve okul bitirme süreleri karşılaştırılmıştır. Verilerden elde edilen sonuçlara göre sınavla gelen öğrencilerin mezuniyet oranı %67.5 iken, sınavsız gelenlerin %45'tir. Sınavla ön lisans programlarına yerleşenlerin mezuniyet süreleri arasında anlamlı farklılık vardır. Sınavsız üniversiteye girenler, sınavla girenlere göre daha uzun sürede programlardan mezun olmaktadır. Sınavsız geçiş uygulaması, mevcut programların eğitim-öğretim kalitesini düşürürken, sınavsız gelen öğrencilerin yarısından fazlasının öğrenimlerini bırakmasına ya da sınavla gelen öğrencilere göre daha uzun sürede okul bitirmelerine neden olmaktadır. Bu durum hem üniversitelere, hem de sınavsız geçen öğrencilerin ailelerine ek maliyet yüklemektedir.

Anahtar kelimeler: Meslek yüksekokulu, mezuniyet süresi, mezuniyet başarısı, sınavsız geçiş.

Giriş

Mesleki ve Teknik Orta Öğretim Kurumlarından mezun olan öğrencilerin istedikleri taktirde bitirdikleri programın devamı niteliğindeki programlara sınavsız geçişini öngören uygulama 2002-2003 öğretim yılından itibaren uygulamaya konulmuştur. Meslek liselerinden sınavsız yükseköğrenime geçen öğrencilerin niteliğinin düşüklüğü yükseköğrenimdeki başarılarını olumsuz olarak etkilemektedir. Sınavsız geçen öğrencilerin başta meslek dersleri olmak üzere tüm derslerde sınavla geçen öğrencilere oranla daha düşük başarı elde etmeleri, yüksekokuldan ayrılma oranlarının yüksekliği ve yüksekokulu bitirme süresinin sınavla gelenlere oranla uzunluğu temel problem alanları olarak belirlenmiştir. Çalışmanın amacı meslek yüksek okuluna sınavsız geçişin sonuçlarının değerlendirilmesi ve mevcut sorunlara yönelik çözüm önerileri sunulmasıdır.

Araştırmanın Kapsamı ve Yöntem

Araştırma Pamukkale Üniversitesi'ne bağlı Bekilli, Bozkurt, Buldan, Denizli ve Honaz Meslek Yüksekokullarını kapsamaktadır. Araştırmada öncelikle Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı veri tabanından söz konusu yüksekokul-

lara sınavla ve sınavsız geçen öğrencilerin genel başarı, meslek yüksekokulu bırakma yüzdeleri ve okul bitirme süreleri elde edilmiştir.

Literatür

Meslek yüksekokullarına sınavsız geçiş ile ilgili araştırmaların etkileri üzerine yapılan araştırmalar az sayıdadır. Kuşkusuz bunda üniversitelerin sınavsız geçen öğrenciler ile ilgili veri tabanlarında yeterli bilgi olmaması ya da olan verilere kimi zaman teknik olanaksızlıklar nedeniyle ulaşılamaması söz konusu alanda çalışmaların yetersiz olmasına neden olmaktadır.

Bununla beraber sınavsız geçişin meydana getirdiği sorunlar ile ilgili yapılan çeşitli araştırmalar söz konusu uygulamanın sonuçları ile ilgili önemli ipuçları vermektedir. Kırıkkale MYO'nda yapılan bir araştırmada sınavsız geçiş sonucu teknik programlarda Türkçe ve matematik derslerinde başarı yüzdelerinin düştüğü, mezuniyet oranlarının ise %60.9'dan %27.8'e gerilediği tespit edilmiştir. Aynı çalışmada teknik programlarda yeterli öğretim görevlisi bulunmamasından dolayı, eğitim öğretimin meslek liselerinden gelen öğretmenlerle sürdürülmesi ve mali sorunlar nedeniyle yeni açılan programlara alt yapı oluşturulamaması bir diğer sorun olarak tespit edilmiştir (Güler & Uzun, 2005, s. 459). Bolvadin MYO öğrencileri üzerine yapılan bir başka araştırmada ise lise mezunu öğrencilerin meslek lisesi mezunlarına oranla daha başarılı oldukları belirlenmiştir. Çalışmada tespit edilen bir diğer husus ise meslek lisesi mezunlarının davranış bozukluğu içinde bulunmalarıdır (Karabulut & Taktak, 2005, s. 44) . Amasya'da yapılan bir çalışmada ise sınavsız geçiş uygulaması ile meslek yüksekokullarına kayıt yaptıran öğrencilerin mezun olma oranının azaldığı, kayıt silinme oranlarının ise arttığı tespit edilmiştir (Şimşek & Kurt, 2009, s. 2936).

Sınavsız geçiş uygulaması ile birlikte meslek yüksekokullarından mezun olan öğrencilerin ortalama başarı puanlarının hızla düştüğü görülmektedir. Sağlık Hizmetleri Meslek Yüksekokulu'nda yapılan bir araştırmaya göre; mezun öğrencilerin not ortalamaları 2000 yılında 76.5, 2001 yılında 77.5 olarak belirlenmiştir. Söz konusu başarı oranları sınavsız geçişin başladığı 2001 yılını takiben 2002 yılında 72.8, 2004 yılında 71.3, 2005 yılında 70.2, 2006 yılında da 69.4 olarak gerçekleşmiştir (Akyurt et al., 2008, s. 166). Aynı çalışmada genel lise mezunlarının sağlık meslek lisesi mezunlarına göre daha başarılı oldukları ortaya konmaktadır (Akyurt et al., 2008, s. 161). Sınavla gelen öğrencilerin sınavsız gelen öğrencilerden daha başarılı olduğu Zonguldak Alaplı Meslek Yüksekokulu'nda yapılan bir araştırmada ortaya konmuştur (Henden & Tunç, Meslek Teknik Öğretimde Sınavsız Geçiş Uygulamaları, 2005).

Meslek yüksekokullarında çalışan akademik personel sınavsız geçişin etkilerini yakından gören ve eğitim sisteminin bir parçası olarak bundan etkilenen kimselerdir. Trakya Üniversitesi'ne bağlı 18 meslek yüksekokulunda görevli 252 akademik personel üzerine yapılan bir anket çalışmasının sonucu sınavsız geçiş sisteminin değerlendirilmesi açısından önemli bulgular içermektedir (Eker, Aralık 2003). Söz konusu çalışmaya göre, ankete katılan akademik personelin %74.14'ü sınavsız geçişin eğitim öğretim kalitesini düşürdüğü kanısındadır. "*Sınavsız geçiş projesi ile gelen öğrencilerin temel bilimlerdeki (Türkçe, Matematik, Fen Bilimleri) seviyeleri yüksektir*" önermesine öğretim üyelerinin %84.5'i "*Sınavsız geçiş projesi ile gelen öğrencilerin öğrenme istekleri fazladır*" önermesine %69'u, "*Sınavsız geçiş projesi ile gelen öğrenciler okuma alışkanlığına sahiptirler*" önermesine %70.7'si kesinlikle katılmamakta, "*Sınavsız geçiş projesi ile gelen öğrenciler çalışmasalar bile sistemin onları mezun edeceğine inanmaktadırlar*" önermesine ise %56.9'u, "*Sınavsız geçiş projesi ile gelen öğrencilerin mesleki bilgi ve becerileri yetersizdir*" önermesine ise %56.9'u kesinlikle katılmaktadırlar (Eker, Aralık 2003).

Sınavsız gelen öğrencilerin başarı durumlarını etkileyen pek çok faktör olabilir. Ancak bunlardan en önemlisi, ilköğretimden başlayan başarısız öğrenim hayatının sınavsız geçiş yoluyla yükseköğretime yansıması şeklinde ortaya çıkmasıdır. Gerçekten de Türk eğitim sistemi, son yıllardaki reformlara ve gelişmelere rağmen, ezbere dayalı, sorgulamayan bir yapının yanında, eğitime yeterli kaynağın ayrılamaması, öğretmen ve okul yetersizliği, kalabalık sınıflar gibi nicel sorunlarla da karşı karşıyadır (Karadeniz, Köse, & Durusoy, 2007, s. 141). 2005 yılı itibariyle Öğrenci Seçme Yerleştirme Merkezi verilerinden yapılan analize göre, ÖSS sınavına giren öğrencilerin sözel ortalamaları 100 üzerinden 35.1, sayısal ortalamaları ise 12.8 olarak hesaplanmıştır (Karadeniz, Köse, & Durusoy, 2007, s. 140). Sınava giren öğrencilerin bile başarı ortalaması bu kadar düşükken, sınavsız üniversiteye yerleşen öğrencilerin üniversitede başarısız olabileceklerini tahmin etmek hiç de güç değildir.

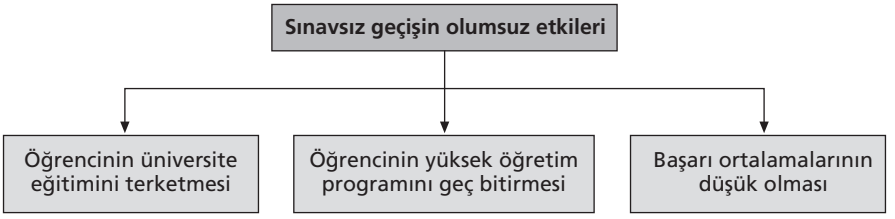
Diğer yandan sınavsız üniversiteye geçenlerin başarısız olması eğitimdeki fırsat eşitsizliğinin yükseköğretim sistemine yansıması şeklinde de yorumlanabilir. Gelir seviyesi düşük, yoksul ailelerden gelen öğrenciler, ilköğretim sırasında kalabalık sınıflarda yeterli eğitimi alamamakta, dershaneye gidememekte ve en başarısız olanlar meslek liselerine kaydolmaktadır. Dolayısıyla sorununun kaynakları büyük ölçüde eğitim sisteminin kendi içindedir.

Yükseköğretime sınavsız geçen öğrenciler üzerine yapılan bir başka araştırmaya göre, sınavsız üniversiteye geçen öğrencilerin anne ve babalarının eğitim seviyesi ilkokul seviyesinde yoğunlaşmaktadır. Söz konusu durum öğrencilerin başarı durumlarını da olumsuz yönde etkilemektedir (Henden, 2006, s. 165).

Yükseköğretime sınavsız geçen öğrenciler, büyük oranda ders ile ilgili araç, gereç ve materyale sahip değildirler ve başarı oranları düşüktür (Şimşek & Kurt, 2009, s. 2937). Aynı çalışmaya göre, sınavsız gelen öğrenciler, okudukları programlardan memnun değildirler, tesadüfen ya da aile baskısı ile programları tercih etmişlerdir (Şimşek & Kurt, 2009, s. 2936-2937). Sınavsız gelen öğrencilerin bir çoğu aynı liseden, hatta, aynı sınıftan grup olarak meslek yüksekokullarının programlarına sınavsız yerleşmekte ve lisedeki ortamlarını devam ettirmektedirler. Yapılan bir araştırma söz konusu durumun, öğrencilerin üniversiteli olamamasına, sosyalleşememesine ve başarı düzeylerinin düşmesine neden olduğunu ortaya koymaktadır (Çakılcı, Kandilli, & Süerkan, 2009, s. 2943). Hereke ve O. İsmet Uzunyol Meslek Yüksekokulları'nda yapılan bir araştırma söz konusu tespitleri doğrular niteliktedir. Yapılan araştırmaya göre; meslek yüksekokullarına ÖSS'yi kazanarak kayıt yaptıran öğrencilerin 43 ilden geldikleri, sınavsız geçişle gelen öğrencilerin çoğunlukla aynı liselerden geldikleri ve tek tip davranışa sahip oldukları tespit edilmiş, söz konusu durumun öğrenci kaynaşma sürecini olumsuz yönde etkilediği sonucuna ulaşılmıştır (Çelik & Dinçel, 2005, s. 383).

Araştırmanın Bulguları

Sınavsız geçişin mesleki yükseköğretim üzerine etkisi ile ilgili elde ettiğimiz bulguları üç ana başlık halinde toplayabiliriz. Bunlar; sınavsız meslek yüksekokuluna giren öğrencinin eğitimi terk oranının sınavla gelenlere göre yüksek olması, öğrencinin yükseköğretim programını sınavla gelenlere göre geç bitirmesi ve başarı ortalamalarının düşük olmasıdır (Şekil 1).



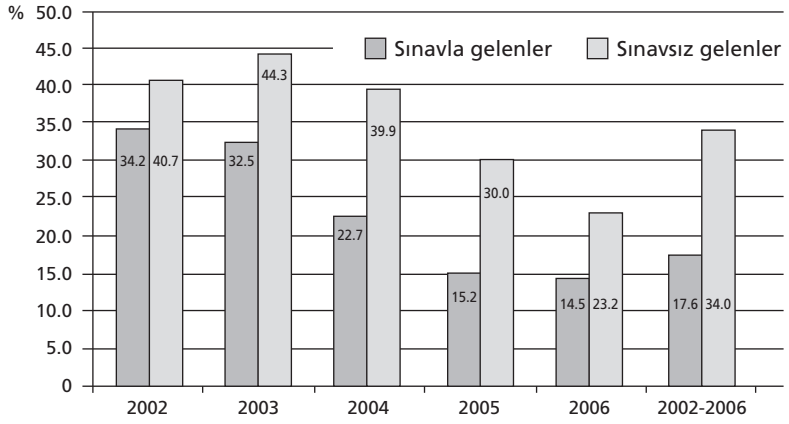
Şekil 1: Sınavsız geçişin mesleki eğitim üzerine etkisi.
Kaynak: Çalışma kapsamında oluşturulmuştur.

Meslek Yüksekokullarına Sınavsız Gelen Öğrencinin Üniversite Eğitimini Terk Etme Oranının Yüksekliği

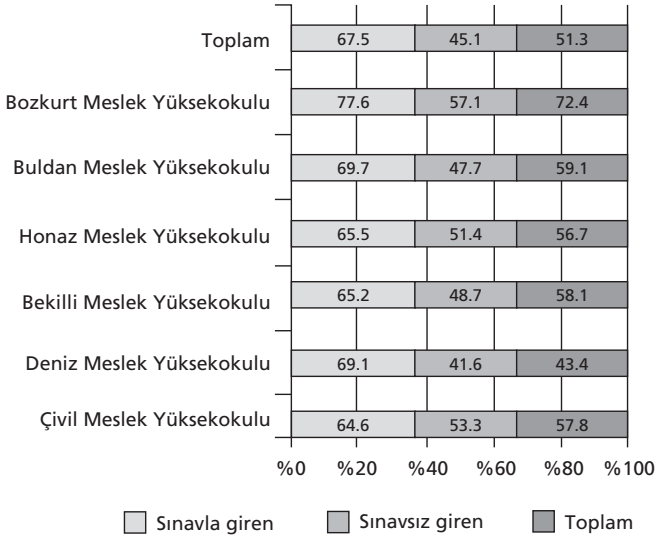
Şekil 2'de Pamukkale Üniversitesi önlisans programlarına sınavla ve sınavsız girenlerin okulu terk etme oranları verilmiştir. Şeklin incelenmesinden de anlaşılacağı üzere, Pamukkale Üniversitesi Meslek Yüksekokullarında, 2002-2006 yılları arasında, sınavla ön lisans programlarına girenlerin %17.6'sı, sınavsız girenlerin ise %34'ü ön lisans programlarını terk etmişlerdir. Sınavsız gelenlerin yüksekokulu terk oranları neredeyse sınavla gelenlerin iki katıdır.

Şekil 3'de Pamukkale Üniversitesi Meslek Yüksekokulları 2002-2006 dönemi arasındaki öğrencilerin mezuniyet oranları verilmiştir.

Şeklin incelenmesinden de anlaşılacağı üzere Pamukkale Üniversitesi önlisans programlarına sınavla girenlerin %67.5'i programlardan mezun olurken, söz konusu oran sınavsız geçişlerde %45.1'e gerilemektedir. Bir başka anlatımla MYO programlarına sınavla girenlerin üçte ikisinden fazlası, sınavsız girenlerin yarısından azı mezun olabilmektedir. Mezuniyet oranlarına ilişkin tablo incelendiğinde, sınavlı geçiş için en yüksek mezuniyet oranı %69 ile Denizli Meslek Yüksekokuluna ait iken, yine sınavsız geçen öğrenciler için en düşük mezuniyet oranı %41 ile Denizli Meslek Yüksekokuluna aittir (Burada şu anda kapalı olan Bozkurt Meslek Yüksekokulu dikkate alınmamıştır. Bu hesaplama okulda kayıtlı olan öğrenci sayısı (Sınavlı/Sınavsız/Tüm) ile mezunlar (Sınavlı/Sınavsız/Tüm) arasındaki oranlama ile bulunmuştur).



Şekil 2: Pamukkale üniversitesi meslek yüksekokullarına sınavla ve sınavsız girenlerin okulu terk etme oranları.
Kaynak: (Pamukkale Üniversitesi, 2011)'den elde edilen verilerden çalışma kapsamında oluşturulmuştur.



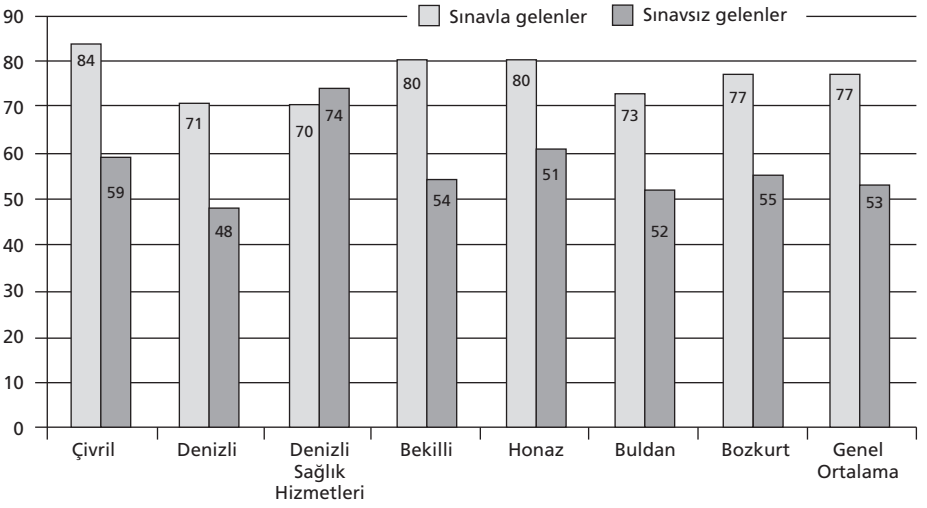
Şekil 3: Pamukkale üniversitesi meslek yüksekokulları 2002-2006 yılları arası öğrenci mezuniyet oranları.
Kaynak: (Pamukkale Üniversitesi, 2011)'den elde edilen verilerden çalışma kapsamında oluşturulmuştur.

Meslek Yüksekokullarına Sınavla ve Sınavsız Geçen Öğrencilerin Başarı Oranları

Pamukkale Üniversitesi Meslek Yüksekokullarına sınavla ve sınavsız girenlerin 2005-2006 yılına ait akademik başarı ortalamaları Şekil 4'de verilmiştir. Şekil 4'ün incelenmesinden de anlaşılacağı üzere MYO'na sınavla girenlerin genel başarı ortalaması %77 iken, sınavsız gelenlerin genel başarı ortalaması %53'dür. Denizli Sağlık Hizmetleri MYO hariç tüm meslek yüksekokullarında sınavsız giren öğrencilerin sınavla gelen öğrencilere oranla düşük bir başarıya sahip oldukları görülmektedir.

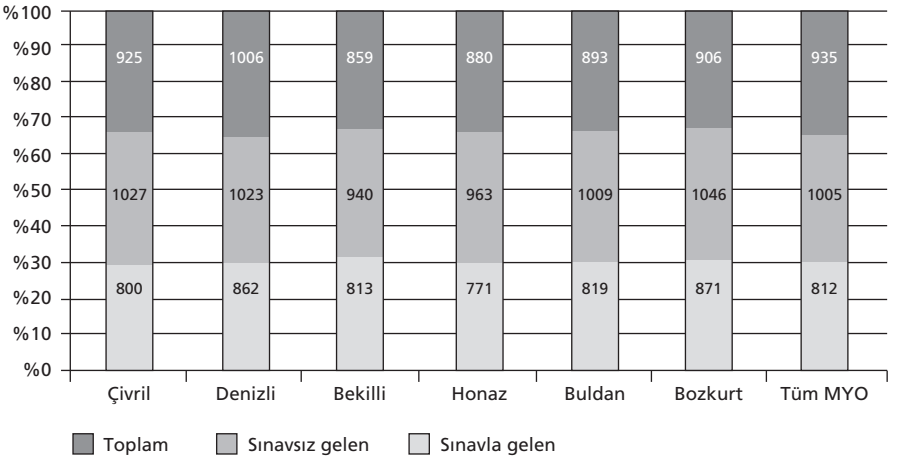
Meslek Yüksekokullarına Sınavla ve Sınavsız Gelen Öğrencilerin Programları Bitirme Süreleri (Gün)

Meslek yüksekokullarına sınavla ve sınavsız gelen öğrencilerin okul bitirme süreleri (gün) olarak şekil 5'de gösterilmiştir. Şekil 5'in incelenmesinden de anlaşılacağı üzere sınavla yükseköğretim programlarına gelen öğrencilerin okul bitirme süreleri 771 gün ile 871 gün arasında değişirken, sınavsız geçenlerin ise mezuniyet sürelerinin 940 gün ile 1,045 gün arasında değiştiği görülmektedir.



Şekil 4: Pamukkale üniversitesi meslek yüksekokullarına sınavla ve sınavsız girenlerin akademik başarı oranları (%) 2005-2006. **Kaynak:** (Pamukkale Üniversitesi, 2011)'den elde edilen verilerden çalışma kapsamında oluşturulmuştur.

Şekil 5'de okullar bazında tüm, sınavlı ve sınavsız olmak üzere ortalama mezuniyet süreleri ve tüm yüksekokulların öğrencilerinin geneli için yine tümü, sınavlı ve sınavsız olmak üzere açık bir şekilde mezuniyet sürelerinin farklı olduğu açıkça görülmektedir.



Şekil 5: Meslek yüksekokullarına sınavla ve sınavsız gelen öğrencilerin programları bitirme süreleri (Gün)
Kaynak: (Pamukkale Üniversitesi, 2011)'den elde edilen verilerden çalışma kapsamında oluşturulmuştur.

Tüm okullar ve ayrı ayrı okul bazında ortalama mezuniyet süreleri arasında fark olup olmadığı istatistiksel olarak test edilmiştir. Tablo 1'de Pamukkale Üniversitesi Meslek Yüksekokullarına sınavla ve sınavsız gelen öğrencilerle ilgili istatistiklere yer verilmiştir.

$H_0: \mu_{0i} = \mu_{1i}$
i: Okul sınavlı geçiş ile sınavsız geçiş öğrencilerinin ortalama mezuniyet süreleri eşittir.
i: (310, 320, 350, 370, 380, 500, 550, A)

$H_1: \mu_{0i} \neq \mu_{1i}$
i: Okul sınavlı geçiş ile sınavsız geçiş öğrencilerinin ortalama mezuniyet süreleri eşit değildir.
i: (310, 320, 350, 370, 380, 500, 550, A)

Tablo 1: Pamukkale üniversitesi meslek yüksekokullarına sınavla ve sınavsız gelen öğrencilerle ilgili istatistikler.

S. No	MYO	Baş. yılı	Bitiş yılı	Öğrenci sayısı	Mezun sayısı	Mez. süre ortalaması	Mez. süre hata KT	Mez. sür. varyans	Mez. sür. Std. sapma	Hesaplama türü*	Mez. süre min (gün)	Mez. süre mak (gün)
1	Çivril	2002	2006	818	473	925.39	44989535.06	95115.29	308.4	**0**	668	2,359
2	Çivril	2002	2006	328	212	799.75	6152199.75	29019.81	170.35	**1**	668	1,699
3	Çivril	2002	2006	490	261	1,027.45	32772076.65	125563.51	354.34	**2**	669	2,359
4	Denizli	2002	2006	5034	2186	1,006.09	237924624.2	108840.17	329.9	**0**	627	2,482
5	Denizli	2002	2006	327	226	862.32	11300227.76	50001.007	223.6	**1**	635	1,806
6	Denizli	2002	2006	4707	1960	1,022.67	221414545.7	112966.6	336.1	**2**	627	2,482
7	Bekilli	2002	2006	1081	628	858.59	33969871.82	54092.15	232.57	**0**	682	2,342
8	Bekilli	2002	2006	615	401	812.67	11952489.85	29806.7	172.64	**1**	682	2,288
9	Bekilli	2002	2006	466	227	939.7	19678617.62	86689.94	294.43	**2**	684	2,342
10	Honaz	2002	2006	2010	1139	880.21	72177279.12	63368.98	251.73	**0**	659	2,143
11	Honaz	2002	2006	750	491	771.19	7072400.61	14404.07	120.01	**1**	668	1,579
12	Honaz	2002	2006	1260	648	962.83	54846223.32	84639.23	290.92	**2**	659	2,143
13	Buldan	2002	2006	1562	923	893.11	58203586.59	63059.14	251.11	**0**	667	2,181
14	Buldan	2002	2006	811	565	819.44	14470965.38	25612.32	160.03	**1**	675	1,771
15	Buldan	2002	2006	751	358	1,009.38	35826033.03	100072.71	316.34	**2**	667	2,181
16	Bozkurt	2002	2006	192	139	906.33	9328886.77	67114.29	259.06	**0**	675	1,732
17	Bozkurt	2002	2006	143	111	871.05	5672907.67	51107.27	226.06	**1**	677	1,623
18	Bozkurt	2002	2006	49	28	1,046.17	2970238.1	106079.93	325.69	**2**	675	1,732
19	Tüm	2002	2006	10697	5488	934.6	476503724.4	86826.48	294.66	**0**	627	2,482
20	Tüm Sınavlı	2002	2006	2974	2006	811.88	58461580.08	29143.35	170.71	**1**	635	2,288
21	Tüm Sınavsız	2002	2006	7723	3482	1,005.3	370425750.3	106383.04	326.16	**2**	627	2,482

*Hesaplama türü (0: Tümü, 1: Sınavla gelen öğrenciler, 2: Sınavsız gelen öğrenciler)

Kaynak: (Pamukkale Üniversitesi, 2011)'den elde edilen verilerin analizi yoluyla çalışma kapsamında oluşturulmuştur.

Tüm okullar için Z istatistiği, %5 anlam düzeyinde, $Z_{0.05/2}$ = 2,58 kritik değeri ile karşılaştırılarak karara varılacaktır.

$$Z = \frac{\bar{X}_1 - \bar{X}_2}{\sqrt{\frac{S_1^2}{n_1} + \frac{S_2^2}{n_2}}}$$

Z istatistiği aşağıdaki formülle hesaplanmıştır.

Okulların tümü için ve tek tek okullar için Z istatistiklerinin hesaplanmış sonuçları aşağıda yer almaktadır. Z istatistikleri doğrudan veri tabanından yazılım aracılığıyla hesaplatılmıştır.

Z_{310} = 9.159644 > $Z_{\alpha/2}$ = 2,58 (Çivril Meslek Yüksekokulu)

Z_{320} = 9.601979 > $Z_{\alpha/2}$ = 2,58 (Denizli Meslek Yüksekokulu)

Z_{370} = 5.947258 > $Z_{\alpha/2}$ = 2,58 (Bekilli Meslek Yüksekokulu)

Z_{380} = 15.15273 > $Z_{\alpha/2}$ = 2,58 (Honaz Meslek Yüksekokulu)

Z_{500} = 10.53818 > $Z_{\alpha/2}$ = 2,58 (Buldan Meslek Yüksekokulu)

Z_{550} = 2.686536 > $Z_{\alpha/2}$ = 2,58 (Buldan Meslek Yüksekokulu)

Z_A = 28.80764 > $Z_{\alpha/2}$ = 2,58 (Pamukkale Üniversitesi Tüm Meslek Yüksekokulları)

Yukarıdaki istatistikler incelendiğinde, her bir MYO bazında ve Pamukkale Üniversitesi Yüksekokullarının tümü için H_0 hipotezi reddedilir. Yani tüm meslek yüksekokulları tek tek analiz edildiğinde %5 anlamlılık düzeyinde sınavlı geçiş yapan öğrenciler ile sınavsız geçiş yapan öğrencilerin ortalama mezuniyet süreleri arasında fark vardır. Pamukkale Üniversitesindeki tüm yüksekokullar toplu olarak ele alındığında yine %5 anlamlılık düzeyinde sınavlı geçiş yapan öğrencilerle, sınavsız geçiş yapan öğrencilerin ortalama mezuniyet süreleri arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık göstermektedir.

Sonuç ve Öneriler

Yükseköğretime sınavsız geçiş yükseköğretimin kalitesini olumsuz yönde etkilemektedir. Üniversite öğretimi görmek için temel yetkinliklere sahip olmayan meslek lisesi öğrencileri, sınavsız olarak üniversiteye geçmekle, hem lisedeki başarısızlıklarını üniversiteye taşımakta, hem de önlisans programlarının başarı seviyelerini düşürmektedirler. Pamukkale Üniversitesi Meslek Yüksekokullarında 2002-2006 yılları arasında öğretim gören ve üniversiteye sınavla ve sınavsız giren öğrencilerin başarı durumları karşılaştırılmıştır. Çalışma sonucunda sınavla ön lisans programlarına yerleşenlerin okulu terk etme oranlarının sınavla gelenlerin iki katı olduğu, sınavla gelenlerin, %67.5'inin sınavsız gelenlerin ise %45.1'inin mezun olabildiği tespit edilmiştir. Sınavla gelenler ile sınavsız gelenlerin önlisans programlarını bitirme süreleri arasında da anlamlı farklılık bulunmaktadır. Sınavsız geçiş mevcut haliyle, mesleki yükseköğretim sistemine zarar verir niteliktedir. Mesleki yükseköğretim pahalı bir eğitim türüdür. Sınavsız geçen öğrencilerin yarısından fazlasının okullardan mezun olamaması, üçte birinin okulları terk etmesinin maliyetini hem devlet hem de aileler üstlenmektedir. Kuşkusuz, yükseköğretimde maliyet hesaplama zorlukları dikkate alındığında, söz konusu hesaplamanın ayrı bir çalışma konusu olacağı göz ardı edilmemelidir.

Çalışmamız evreni itibariyle Pamukkale Üniversitesi Meslek Yüksekokullarının tamamını inceleyen ilk çalışmadır. Kuşkusuz konu ile ilgili daha fazla çalışmanın yapılması ve sınavsız geçişin maliyetinin Türkiye genelinde incelenmesi gerekmektedir. Bunun için sınavsız geçişin etkilerini takip etmek üzere ülke genelinde bir izleme sisteminin oluşturulması ve sınavsız geçişin yarattığı olumsuzluklar, nedenleri ve ülke ekonomisine maliyeti konusunda daha detaylı araştırmalar yapılamasının ve söz konusu araştırma sonuçlarına göre sınavsız geçişle ilgili yeni politikalar üretilmesinin yerinde olacağı kanısındayız.

Kaynaklar

Akyurt, N., Şahin, H., Demirbaş, B., Özkan, N., Gayef, A., Bekiroğlu, N. et al. (2008). Marmara Üniversitesi Sağlık Hizmetleri Meslek Yüksekokulu'na Sınavlı ve Sınavsız Geçiş İle Kayıt YaptıranÖğrencilerin Mezuniyet Başarılarının Karşılaştırılması. Fırat Sağlık Hizmetleri Dergisi, 2 (7), 155-169.

Çakılcı, K., Kandilli, İ., & Süerkan, R. (2009). Sınavsız Geçişle Gelen Öğrencilerin Adaptasyon Eksikliğinin Analizi. 1.Uluslararası 5.Ulusal Meslek Yüksekokulları Sempozyumu, 27-29 Mayıs 2009 (s. 2938-2944). Konya: Selçuk Üniversitesi Kadınhanı Faik İçil Meslek Yüksekokulu.

Çelik, F., & Dinçel, G. (2005). Meslek Yüksekokullarına Sınavsız Gelen Öğrencilerin Yapı Araştırması. 3 üncü Ulusal Meslek Yüksekokulları Sempozyumu 28-30 Eylül 2005 (s. 382-386). Burdur: Süleyman Demirel Üniversitesi Burdur Meslek Yüksekokulu.

Eker, S. (Aralık 2003). Meslek Yüksekokullarına Sınavsız Geçişin Öğrenci Başarılarına Etkisi. 04 14, 2011 tarihinde Mevzuat Dergisi: www.mevzuatdergisi.com adresinden alındı

Güler, F., & Uzun, İ. (2005). Meslek Yüksekokullarına Sınavsız Geçiş Getirdikleri ve Çözüm Önerileri. 3 üncü Ulusal Meslek Yüksekokulları Sempozyumu 28-30 Eylül 2005 (s. 456-460). Burdur: Süleyman Demirel Üniversitesi Burdur Meslek Yüksekokulu.

Henden, R. (2006). Üçüncü Yılında Sınavsız Geçiş Uygulamaları: Alaplı Meslek Yüksekokulu Örneği. ZKÜ Sosyal Bilimler Dergisi , 2 (4), 157-168.

Henden, R., & Tunç, A. (2005). Meslek Teknik Öğretimde Sınavsız Geçiş Uygulamaları.Milli Eğitim Dergisi, S.160 04 14, 2011 tarihinde http://yayim.meb.gov.tr/dergiler/165/henden.htm adresinden alındı

Karabulut, A., & Taktak, F. (2005). Öğrenci Profili. 3 üncü Ulusal Meslek Yüksekokulları Sempozyumu (s. 43-47). Burdur: Süleyman Demirel Üniversitesi Burdur Meslek Yüksekokulu.

Karadeniz, O., Köse, S., & Durusoy, S. (2007). Türkiye'de Beşeri Sermayenin Değerinin Arttırılması ve Etkin Kullanımı (Fırsatlar-Engeller). E. O. Karadeniz içinde, Avrupa Birliği Yolunda Eğitim ve Beşeri Sermaye (s. 124-155). Ankara : Gazi Kitapevi.

Pamukkale Üniversitesi. (2011). Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı Veri Tabanı. Denizli.

Şimşek, E., & Kurt, Ü. (2009). Sınavsız Geçiş Sisteminin Yeniden Gözden Geçirilmesi Gerekliliği (Amasya Meslek Yüksekokulu Örneği). 1.Uluslararası 5.Ulusal Meslek Yüksekokulları Sempozyumu, 27-29 Mayıs 2009 (s. 2927-2937). Konya: Selçuk Üniversitesi Kadınhanı Faik İçil Meslek Yüksekokulu.

ULUSLARARASI
YÜKSEKÖĞRETİM
KONGRESİ:
YENİ YÖNELİŞLER VE SORUNLAR
27-29 MAYIS 2011
İSTANBUL / TÜRKİYE

INTERNATIONAL
HIGHER EDUCATION
CONGRESS:
NEW TRENDS AND ISSUES
27-29 MAY 2011
İSTANBUL / TURKEY

Bölüm XIII

VAKIF VE ÖZEL ÜNİVERSİTELER

Foundation and Private Universities

27 - 29
MAYIS
2011
İSTANBUL
TÜRKİYE

www.uyk2011.org

Uluslararası Yükseköğretim Kongresi: Yeni Yönelişler ve Sorunlar (UYK-2011)
27-29 Mayıs 2011, İstanbul; 3. Cilt / Bölüm XIII / Sayfa 1743-1745

ULUSLARARASI YÜKSEKÖĞRETİM KONGRESİ: YENİ YÖNELİŞLER VE SORUNLAR
INTERNATIONAL HIGHER EDUCATION CONGRESS: NEW TRENDS AND ISSUES

Azerbaycan Yükseköğretiminde Özel Üniversitelerin Yeri ve Rolü

Prof. Dr. Ahmed Valiyev
Odlar Yurdu Üniversitesi Rektörü, Bakü, Azerbaycan

Özet

Bu çalışmada, Azerbaycan yükseköğretiminde özel üniversitelerin yeri ve rolü ele alınmaktadır. Üniversitelerde öğrencilerin eğitiminin yapısal oluşumunun temelini oluşturan detaylı istatistik veriler ve analizler sunulmaktadır. Devlet ve özel üniversitelerinde değişik dallarda eğitim programları ve standartları karşılaştırılmakta ve özel üniversitelerin yeniliklere daha açık olmasından dolayı daha avantajlı durumda olduğu fakatlarla ortaya konulmaktadır. Azerbaycan'da özel üniversitelerinin devlet üniversitelerinden daha esnek, daha mobil ve daha atılımcı yapıya sahip olması somut örneklerle sunulmaktadır. Ayrıca bu çalışmada özel *üniversitelerin Bologna Sürecine* adaptasyonu devlet üniversitelerine kıyasla daha kolay olabileceğine dikkat çekilir. Son yıllarda özel üniversitelerle devlet üniversiteleri arasındaki rekabetin artmasının Azerbaycan'da eğitim seviyesine olumlu etkileri bu çalışmada yer almaktadır. Azerbaycan'ın ekonomik olarak gücenmesine bağlı olarak özel üniversitelere yatırımların artmasından dolayı ortaya çıkan reel durum analiz edilmiştir. Özel üniversitelerin yurtdışındaki üniversitelerle ilişkilere daha çok önem vermesi, daha deneyimli ve bilgili öğretim elemanlarına sahip olma çabalarının eğitimdeki kaliteye etkileri ve yan etkileri analiz edilmiştir. Bildiride özel üniversitelerin Azerbaycan yükseköğretimine ve ekonomisine büyük katkılar sağladığı ve vazgeçilemez kurumlar olduğu saptanmıştır.

Anahtar kelimeler: Azerbaycan yükseköğretimi, özel üniversiteler.

Giriş

Değişen ve gelişen dünya şartlarında ülkeler ortak problemlerle karşı karşıya gelmektedir. Hızlı toplumsal değişmeyi karakterize eden en önemli özelliklerden bir eğitimdir. Eğitim bütünleşen dünyanın rekabetçi ortamında ülke statülerini belirleyen önemli unsurlardan biridir. Eğitimin en önemli aşamalarından biri olan Yükseköğretim sisteminin çağımızın taleplerine cevap verecek şekilde organizasyonu ve gelişimindeki ortaya çıkan problemlerin ortak çabalarla çözülmesi şart olmuştur. Yükseköğrenimin temel taşlarından olan üniversiteler yaratıcı düşüncenin ve özgün fikirlerin serpilip geliştiği evrensel kurumlardır. İster devlet, isterse de özel üniversiteler en büyük sermaye olan bilginin ana kaynağıdır. Üniversitelerde eğitim seviyesinin artırılması ve daha dinamik hale getirilmesi arayışları tüm dönemlerde eğitim bilimcileri ve yöneticileri için güncel olmuştur.

Günümüzde Cumhurbaşkanı İlham Aliyev'in belirlediği ve temelini petrol sermayesinin, insan sermayesine dönüştürülmesi gibi bir temel prensibin oluşturduğu kalkınma stratejisi sosyo-ekonomik yapının tüm alanlarında başarıyla gerçekleştirilmektedir (Aliyev, 2009). Bu amaçla tüm ülkede en yüksek uluslararası standartlara sahip okulların inşaa edildiğini özellikle belirtmek gerekir. Son yıllarda, Azerbaycan'da en güncel teknolojilerden faydalanarak, orta eğitimin maddi ve teknik temelinin bu derecede hızlı ve kaliteli gelişimi sağlanmıştır. Dünya Bankası ve Birleşmiş Milletler Kalkınma Programı gibi saygın uluslararası kurumların verilerine göre, Azerbaycan ekonomik büyüme hızına göre dünyada önde gelen ülkeler arasında ön sıralarda yer almaktadır. Bu önemli başarı

Cumhurbaşkanı İlham Aliyev'in yürüttüğü istikrarlı ekonomi stratejisi sayesinde elde edilmiştir. Tabii ki, bu strateji çerçevesinde ekonomik büyüme sürecinin gidişatına etki edecek önemli faktörler arasında kalite-kontrolün yükseltilmesi, şeffaf ve eşit rekabet ortamının sağlanması yer almaktadır. Bu başarının sürekliliği için anahtar rolü ülkenin yükseköğretim kurumları üstlenmelidir (Günay, 2007; Azerbaycan Eğitim Kanunu, 2009).

Bu anlamda, Azerbaycan yükseköğretiminde özel üniversitelerin yeri ve rolünün mercek altına alınması ve incelenmesi önem arz etmektedir. Bu amaçla pilot üniversite olarak Odlar Yurdu Üniversitesi (OYU) seçilerek özel üniversitelerin faaliyet alanı, eğitim ve öğrenim durumu incelenmiştir.

Tartışma

Üniversite, mevcut ve beklenmeyen sorunları çözmeye elverişli, esnek yapıya sahip, küresel eğilimleri gözeterek; yerel, ulusal ve uluslararası hedefleri birleştiren, derinlikli, kapsamlı ve bilgelikle ortaya konulmuş bir vizyona sahip olmalıdır.

Yakın geçmişte SSCB'nin çöküşüne kadar Azerbaycan'da özel öğretim kurumları faaliyet gösteremezdi. Bağımsızlığına kavuştuktan sonra piyasa ekonomisine geçiş ile Azerbaycan'da özel üniversiteler kurulmaya başlanmıştır. Değişik nedenlerden dolayı özel üniversitelerin bazıları kapandı ve günümüzde Azerbaycan'da 16 (on altı) özel üniversite faaliyetini sürdürmektedir. İstatistik verilere göre 2009–2010 tarihlerinde, ülkede faaliyet gösteren 53 üniversiteden 37'sini devlet üniversitesi oluşturmaktadır. Üniversitelerin büyük bir bölümü başkent Bakü'de bulunmakta ve Bakü dışında 8 küçük üniversite faaliyet göstermektedir. Ülkede öğrencilerin toplam sayısı 139,194 olup bunlardan 117,934 öğrenci devlet üniversitelerinde ve 21,260 öğrenci özel üniversitelerde eğitim görmektedir. Tüm nüfusun geneli dikkate alındığında hemen-hemen 10,000 nüfusun yaklaşık 161-i öğrencilerden oluşmaktadır. Kuşkusuz, Azerbaycan'da eğitim sisteminin gelişimi ve büyümesi için büyük olanaklar olmasının yanı sıra büyük talep de vardır.

Azerbaycan'da özel üniversitelerde eğitim gören öğrencilerin sayısı devlet üniversitelerine nispeten az olup yaklaşık 1,000-2,500 civarındadır. Hiç kuşkusuz, özel üniversitelerin varlığı yükseköğretimde bir rekabet ortamının oluşumunu sağlamıştır. Günümüzde özel üniversitelere devlet tarafından mali desteğinin olmamasına rağmen, özel üniversiteler eğitim sürecinde yenilikçi yöntemlerin uygulanmasına öncülük etmekte ve çeşitli girişimlerle mevcut olanakların kullanımında daha başarılı olmaktadırlar. Örneğin, üniversitelerde kredi sistemi ilk kez Hazar Üniversitesi'nde, bilgisayar teknolojisi desteği ile yapılan sınavlar Odlar Yurdu Üniversitesi bünyesinde uygulanmıştır. ISO (International Standards Organization-Uluslararası Standartlaştırma Örgütü) bazında yüksek eğitimde kalitenin sağlanması amacı ile ilk olarak Kafkas Üniversitesinde komisyon oluşturulmuştur. Bunun gibi birçok örnek gösterilebilir. Özel üniversiteler birçok Uluslararası fonlarla işbirliği yaparak birçok önemli etkinliği hayata geçirirler. Bu işbirliğinin temel amacı üniversitelerde bu fonları kullanarak eğitim sürecinin gelişimine katkı sağlamaktır.

2010 yılından itibaren devlet ihtiyaç duyduğu bazı dallarda eleman yetiştirmek için "vauçer sistemi" olarak adlandırılan yeni bir sistemi uygulamaya koymuştur. Bu sitemin anlamı, eğitim düzeyi yüksek olan gelişmiş ülkelerdeki üniversiteler içinden öğrencinin seçtiği üniversitedeki tüm eğitim masraflarının devlet tarafından karşılanmasıdır. Aynı öğrenciye hem devlet, hem de özel üniversitelerde eğitim alabilme şansı tanınır. Eğitim sektöründe rekabetin gelişiminde "vauçer sistemi" öncül bir mekanizma olarak önemli bir rol oynamakta olup bu sisteminin geliştirilme olanaklarının olduğu gözlenmektedir.

Azerbaycan'ın bugünkü eğitim sisteminin önemli görevlerinden biri yeni ekonomik düzende, üniversite öğrencilerinin teorik ve pratik hazırlığı arasındaki farkı aradan kaldırmayı sağlamaktır. Bu bakımdan kadro hazırlığı süreci piyasa ekonomisi ilkelerine uygun olmalıdır. Bu amaçla, Odlar Yurdu Üniversitesi olarak (OYU), üniversitemizde sistemli bir şekilde eğitim programları ve ders içerikleri güncelleştirilmektedir. Bologna süreci çerçevesinde yeni yöntemler daha geniş kapsamda kullanılmaktadır; Gelişmiş ülkelerin öncül üniversitelerinin standartlarına uygun olan ve onların eğitim programına ciddi şekilde uyum gösterme koşulu ile ortak işbirliği anlaşmalarımız mevcuttur. Üniversitenin gelişimi için "Tempus" programı çerçevesinde daha geniş olanaklar kullanılmaya başlanılmıştır.

Üniversitenin yapısı ve yürütülmesi, bilimin ne olduğuna dair belirli bir felsefi zemin üzerine oturmalıdır. Üniversitenin felsefesi, epistemolojik bir zemini, olmalıdır. Üniversite, coşku ve aşk dolu bir atmosfer ister (Günay, 2007). 2005 ve 2006 yıllarında, Odlar Yurdu Üniversitesi danışmanları ve uzmanları tarafından üniversitelerin karşılaştığı önemli konulardan biri olan diploma almış mezunların iş bulma düzeyinin tespit edilmesi konulu bir soru-cevap anket çalışması hayat geçirilmiştir. Bu anket çalışmasında, iş piyasasıyla içli dışlı olan diğer bir ifade ile daha "pratik üniversite" özelliğini taşıyan üniversitelerin belirlenmesi için "umut" göstergesi adlı bir araştırma yapılmıştır. Bu gösterge, Azerbaycan'ın dört devlet ve dört özel üniversitesinde 4,630 soru anketi bazında değerlendirilmiştir. Araştırma yapılan üniversitelerde yaklaşık 42,000 öğrenci eğitim görmektedir. Yapılan anketler sonucu, özel üniversite-

lerdeki öğrencilerin iş bulma oranı devlet üniversitelerine göre daha yüksek olduğu ortaya çıkmıştır. Başarıyı getiren en önemli etkenler, özel üniversitelerin ayakta kalması için piyasanın taleplerine cevap verecek şekilde kendi programlarındaki değişiklikleri daha hızlı yapma isteği ve daha esnek yapıya sahip olmalarıdır. Ayrıca, öğrencilerin iş bulma konusunda eğitim ve öğretim boyunca "umut" göstergesinin yüksek tutulması için ek çaba göstermeleridir.

Özel ve devlet üniversiteleri mezunlarının diplomaları tek bir standarda sahiptir ve bu diplomalar Azerbaycan Eğitim Bakanlığı tarafından verilmektedir. Devlet veya özel üniversitelerde eğitim ve öğretim almak için başvuruda bulunan adaylar için, öğrenci seçme ve yerleştirme sınavı devletin oluşturduğu tek bir merkez tarafından yapılmaktadır. Bu merkez tarafından üniversitelere yerleştirmek için ortak puanlama sistemi oluşturulmaktadır. Azerbaycan Eğitim Bakanlığı tarafından devlet veya özel üniversitelerin tüm ihtisas ve bilim dalları ile ilgili eğitim programları ortak bir şekilde belirlenir ve kontrol edilir. Açıktır ki birçok öğretim üyesi ve profesörler aynı zamanda hem özel, hem de devlet üniversitelerinde çalışmaktadırlar. Böylece devlet üniversitelerinde olduğu gibi özel üniversitelerdeki eğitimin kalite ve seviyesi devlet standartlarına uygundur. Özel üniversiteler olarak öğretim elemanlarına daha cazip olanaklar sunulduğu için eğitimin kalitesi devlet üniversitelerinden daha üst seviyededir.

Uluslararası eğitim sistemi ile bütünleşmek yolunda olan OYU'da kurulduğu günden itibaren eğitim sürecinde en modern uluslararası teknolojiler kullanmaya çalışmıştır. Bu doğrultuda üniversitemiz Amerika Birleşik Devletleri, İngiltere, Almanya, İtalya, İsviçre, Türkiye, Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti ve Rusya'nın önde gelen yükseköğretim kurumları ile bir dizi önemli işbirliği anlaşması imzalamıştır. Kurumsal yöneticilik alanında ABD'nin Lincoln Üniversitesi ile üniversitemiz arasında ortak işbirliği programına başlanılmıştır. Bu program tamamlandıktan sonra öğrencilerimiz her iki üniversite tarafından karşılıklı olarak tanınan BBA veya MBA diplomalarını elde etmektedirler. Odlar Yurdu Üniversitenin mezunları Avrupa ve Amerika ülkelerinde kolayca iş bulabilecekleri bilinci içerisindedirler. Ayrıca, mezun olan öğrencilerimizin birçoğu Almanya, ABD, Fransa ve benzeri gibi birçok yabancı üniversitede Yüksek Lisans düzeyinde eğitimlerini devam ettirmektedirler. Türkiye ve Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti üniversiteleri ile birlikte hem kadro seçimi, hem de bilim alanında ortak çalışmalar yapılmaktadır. Örneğin, uzun yıllardır üniversitemiz öğretim üyeleri ve Süleyman Demirel Üniversitesi öğretim üyeleri ortak bilimsel araştırma ve projeler gerçekleştirmektedirler. Bunların yanı sıra 22-23 Eylül 2011 tarihlerinde Bakü'de Odlar Yurdu Üniversitesinde Süleyman Demirel Üniversitesi ve diğer kuruluşlarla birlikte uygulamalı mekanik ve modern bilgi teknolojileri konulu uluslararası sempozyum düzenlenecektir. Bu kongrede söz konusu alanlarda bilime yön veren dünyaca ünlü bilim adamları davetli konuşmacı olarak yer alacaktır.

Sonuç

Tüm bu başarılara rağmen, üzülerek ifade etmeliyim ki kardeş ülke olan Türkiye'de Azerbaycan'ın özel üniversitelerine karşı net bir tavır yoktur. Örneğin, yöneticisi olduğum OYU nün diploması halen Türkiye'de tanınmamaktadır. Üniversitenin rektörü olarak, YÖK yönetiminden tüm eğitim sürecinin kontrolü ve Azerbaycan Eğitim Bakanlığı standartlarına titizlikle uyup uymadığını denetlemek için eğitim alanındaki uzmanların inceleme yapmak üzere gönderilmesi için müracaata bulundum. Bu konuşmam aracılığı ile YÖK yönetimine, ilgili uzmanların gönderilmesi talebi ile yeniden müracaat ediyor ve tüm harcamaların Odlar Yurdu Üniversitesi tarafından karşılanacağını beyan ediyorum.

Umarım ki kardeş ülke Türkiye Cumhuriyetinin yetkili kurumları ile anlaşarak bu soruna çözüm bulacağız. Odlar Yurdu Üniversitesi diplomalarının YÖK tarafından tanınması üniversitemizin Türkiye üniversiteleri ile işbirliğinin önemli ölçüde gelişmesine olanak sağlayacaktır.

Genelde, özel üniversiteler eğitim ve öğretim sisteminde kendi yerlerini bulmayı başarmışlardır. Özel üniversitelerin gelecekteki gelişimlerini toplumun talepleri ve eğitim hizmetinin serbest piyasa kanunları belirleyecektir. Daha büyük fayda elde etmek için özel üniversiteler sadece kendi aralarında değil, aynı zamanda diğer ülkelerin başarı kazanmış üniversiteleri ile daha geniş işbirliği hayata geçirmelidirler. Özel üniversitelerin belirleyici özellikleri esneklik, inovasyonlara giriş ve pratik sonuçlara yönlendirmek olarak tanımlanır.

Kaynaklar

Aliyev, İ. (2009). Azerbaycan Respublikası yükseköğretiminde 2009-2013 tarihleri arasında reformlar üzerine devlet programı. Azerbaycan Cumhurbaşkanının, 295 No'lu Kararnamesi, Bakü, 22 Mayıs 2009.

Azerbaycan Respublikasının "Eğitim Kanunu", Bakü, 2009.

Günay, D. (2007). Yirmi birinci yüzyılda üniversite, değişim çağında yükseköğretim. İzmir, Yaşar Üniversitesi Yayını,77-88, Editör: Coşkun C. Aktan.

ULUSLARARASI YÜKSEKÖĞRETİM KONGRESİ: YENİ YÖNELİŞLER VE SORUNLAR
INTERNATIONAL HIGHER EDUCATION CONGRESS: NEW TRENDS AND ISSUES

Uluslararası Yükseköğretim Kongresi: Yeni Yönelişler ve Sorunlar (UYK-2011)
27-29 Mayıs 2011, İstanbul; 3. Cilt / Bölüm XIII / Sayfa 1746-1754

Challenges Facing Higher Education Sector in North Cyprus

Prof. Dr. Mehmet Altınay[1], Cahit Ezel[2]

[1]1School of Tourism and Hospitality Management,, Eastern Mediterranean University, Famagusta, North Cyprus
[2]Faculty of Business and Economics, Eastern Mediterranean University, Famagusta, North Cyprus

Abstract

Higher education institutions have been facing serious challenges throughout the world. Insufficient financial resources, fierce global competition, declining enrolments are few examples of a large bundle of problems. Globally prevailing challenges have become even more serious for North Cyprus higher education sector. Today, there are two foundation and three private universities in North Cyprus, offering degrees in undergraduate and graduate levels. Universities in North Cyprus, which mostly offer English medium programs, recruit students mainly from Turkey, North Cyprus and from various Middle-East, Asian, and African countries. This study basically aims to identify the challenges confronting the higher education sector which seriously contributes to the economic, social, cultural, and political development of North Cyprus. Most importantly, the study aims to develop policy recommendations to be adopted by the universities and the state authorities. Expert Panel Methodology was employed to gather experts' opinion about the challenges and to formulate policy guidelines regarding how these challenges can be tackled. The study shows that the challenges facing North Cyprus higher education sector can be grouped as "internal" and "external". "Internal" challenges include issues that can be tackled within the institutions utilizing internal and external resources. On the other hand, "external" challenges are those issues that are beyond the control of universities and need to be tackled even more cautiously. The findings of the study also show that there is a grave need for a detailed strategic plan and policies to be developed at state level for the sustainable development of the higher education sector in North Cyprus.

Key words: Expert panel methodology, higher education, north cyprus, strategic plan, university.

Introduction

Since the establishment of Higher Technological Institute (HTI) by the state in 1979, higher education sector has shown remarkable advancement in North Cyprus. The progress achieved by the HTI encouraged the private sector to invest in higher education which resulted in rapid development of the sector in terms of student numbers and campus infrastructure. Consequently, higher education sector has become a leading actor in the economic, social, cultural, and political development of North Cyprus. According to official figures, higher education sector accounts for 6.7 percent of Gross Domestic Product (at 1977 prices) of North Cyprus in 2008 (SPO, 2011). However, the rapid and remarkable progress of the sector has almost stagnated in recent years due to a number of factors. A policy shift is urgently needed to identify the challenges causing the stagnation and to take necessary steps to reactivate the higher education sector. This study basically aims to identify the challenges that confront the higher education sector of North Cyprus and to develop policy recommendations to be adopted by the universities and the state authorities.

The Development of Higher Education Sector in North Cyprus

Following the peace operation in 1974, Turkish Cypriots established their own administration in the northern part of the island. The leadership of the new Turkish Cypriot administration realized the need for educating and training qualified technical staff. Therefore, in 1979, HTI was established in Haspolat quarter of northern part of Nicosia (*Lefkoşa*) to educate young Turkish Cypriots and in 1980 HTI was moved to the premises of a small technical school in Famagusta (*Gazimağusa*). HTI, which adopted English as a medium of instruction, started to offer three-year programs in Civil, Mechanical, and Electrical Engineering leading to a Diploma in Technician Engineering. Following the mutual agreement between Turkish and North Cyprus governments, a new law was ratified in North Cyprus Assembly in 1986 and with the full support of YÖK and Middle East Technical University (METU), the HTI was transformed to a state-trust university and assumed the name of Eastern Mediterranean University (EMU). The university was then fully accredited by YÖK which granted international recognition to the degrees and diplomas awarded by EMU despite the non-recognition of the North Cyprus in international arena.

Successful development of EMU made the state and private individuals to realize the substantial economic benefits of higher education and thus higher education sector was envisaged as an alternative economic sector to compensate to a state whose international non-recognition had crippled the tourism and agricultural sectors on which it relied. Private universities began to spring up around North Cyprus. In 1985, Girne American University (*Girne Amerikan Üniversitesi*) was established in Kyrenia (*Girne*) by a local businessman. This was followed by Near East University (*Yakın Doğu Üniversitesi*) which was established in 1988 in Nicosia (*Lefkoşa*) as a privately owned higher education institution. In 1989, European University of Lefke (*Lefke Avrupa Üniversitesi*) was established in Lefka (*Lefke*) region as a non-profit seeking university by the Cyprus Science Foundation. This was the second foundation (*vakıf*) university established in North Cyprus. Private sector continued to invest in higher education and in 1992 another privately-owned university was established in Kyrenia region and assumed the name International American University (*Uluslararası Amerikan Üniversitesi*). However, this university discontinued its operation in 1999 because of financial and administrative problems. Finally, Cyprus International University (*Uluslararası Kıbrıs Üniversitesi*) was established in Nicosia in 1997 by a local businessman as a private university.[1]

The successful development of the North Cyprus higher education sector attracted the attention of Turkish universities. In 2002, METU established a campus in Morphou (*Güzelyurt*) region. İstanbul Technical University have completed the necessary procedures to establish a campus in North Cyprus and soon it will start recruiting students. Moreover, the applications of Çukurova University and Gazi University are in progress.

Stagnating Higher Education Sector

The shortage of supply of higher education institutions in Turkey until mid-2000 forced Turkish students to look for alternatives elsewhere. North Cyprus became an offshore center of training services for Turkish students (EUA, 2007). High demand from Turkish students[2] basically made an immense contribution to the development of the sector. The total number of students has increased not only in numbers but also a diversification of students in terms of nationality has been realized.[3]

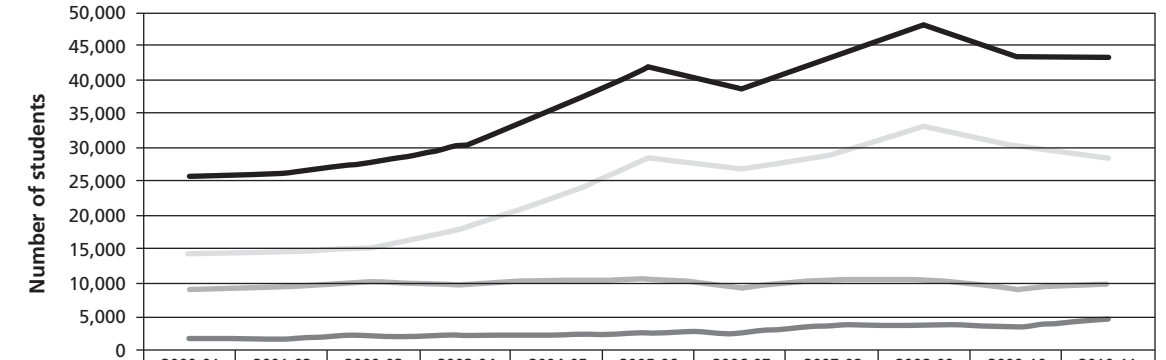
Although the higher education sector in North Cyprus achieved substantial development in the last three decades, the rapid and remarkable progress of the sector has almost stagnated in recent years. Fig. 1 shows the recent decline in the total number of students which mostly accounted for by the decrease in intakes from Turkey.[4] A small increase in Turkish Cypriot and overseas student numbers has not been sufficient to offset the loss of students from Turkey. In simple terms, the decline of students can be explained by the increase in the num-

[1] Besides, in Nicosia, Anadolu University's "Open University" Faculty (Turkish University) has been offering degrees on various disciplines through distance education. Nicosia houses another higher education institution called Atatürk Teachers Training Academy which has been training young Turkish Cypriots as primary school teachers (only Turkish Cypriots can enroll to the programs) since 1937.

[2] Today, Turkish students accounts for about 66 percent of the total student population in North Cyprus universities and Turkish Cypriot and overseas students accounts for about 23 percent and 11 percent respectively.

[3] Currently, students from more than sixty different countries (e.g. Iran, Nigeria, Palestine, Pakistan, Jordan, Ghana, Azerbaijan, etc.) are enrolled to North Cyprus universities.

[4] In recent years, the number of students from overseas countries (Turkey is not regarded as an overseas market) has gone up but still the higher education institutions in North Cyprus heavily rely on Turkish market for student recruitment.



	2000-01	2001-02	2000-03	2003-04	2004-05	2005-06	2006-07	2007-08	2008-09	2009-10	2010-11
Turkish	14,632	14,830	13,307	18,398	22,626	28,565	28,565	29,191	33,202	30,264	28,488
TRNC	9,232	9,539	10,137	9,922	10,371	10,3586	10,3586	10,660	10,646	9,251	9,836
Other	1,901	1,952	2,304	2,285	2,476	2,714	2,714	3,638	4,059	3,813	4,937
Total	25,765	26,321	27,748	30,605	35,473	41,865	41,865	43,489	47,907	43,328	43,261

Fig. 1: Distribution of student population of North Cyprus universities according to nationality and academic years.

Source: (SPD, 2011)

ber of newly opened universities (public and private) in Turkey, international economic crises and European universities established particularly in the surrounding countries. However, any attempt to rely the current alarming situation on this explanation would be a myopic analysis and will impede any attempts to identify the core reasons behind the problem.

A more comprehensive and multidimensional analysis needs to be conducted to identify all the factors which have been threatening the higher education sector in North Cyprus. This study basically aims to identify the challenges confronting the higher education sector and moreover to develop policy recommendations to be adopted by the universities and the state authorities for the sustainable growth and development of the sector.

Research Methodology: Expert Panel Method

The ultimate aim of this research is to identify the challenges that have been threatening the future of North Cyprus's higher education sector and to develop policy recommendations. The nature of the research requires the opinion of respondents who have extensive knowledge and experience in higher education. In other words, gathering expert opinion is the key element of this research and therefore a choice need to be made between the two most popular methods, namely the Delphi method and Expert Panel method which have been used extensively in various disciplines to gather expert opinion (Orsi et al., 2011, Wang, 2011, Oliver, 2002, Kazantzis et al., 2010, Kuentzel and Heberlein, 2006).

The Delphi technique is a widely used and accepted method for gathering data from respondents within their domain of expertise (Hsu and Sanford, 2007). In Delphi studies, following the definition of the problem, a number of consecutives questionnaires are sent to the selected experts until a consensus is reached about the identified problem. In this research, the Delphi method would be an ideal research tool to achieve the aim of the research, however, time and financial constraints impeded the researchers to select this method. As an alternative, Expert Panel method was employed to gather experts' opinion about the challenges that have been threatening the higher education sector of North Cyprus and to formulate policy recommendations. Expert panel, like Delphi, is a widely used method to evaluate a situation, program, or a policy. Expert panels are usually made up of independent specialists recognized in the fields covered by the evaluated program in the evaluation process, usually a mechanism for synthesizing information from a range of sources, drawing on a range of viewpoints, in order to arrive at overall conclusions (Evalsed, 2009). An expert panel is also important in forcing the expert to discuss the bases of their argumentation among each other and the decision maker (Pulkkinen and Simola, 2000). This method is relatively cost and time effective in the sense that the experts are met in a single location once so that the research can be conducted at a much shorter time and with relatively fewer financial resources. Shortly, this type of qualitative data collection based on expert opinion has a role to play in elucidating the understanding of the challenges facing North Cyprus higher education sector.

Application of Expert Panel

In this study, the expert panel is comprised of the representatives of North Cyprus universities and YÖDAK. A detailed letter was mailed to the universities and YÖDAK to explain the aim of the study and to invite at least one expert from each institution. An expert profile was identified and the institutions were asked to select their representatives accordingly. The experts were expected to have extensive knowledge and experience in higher education sector (not just a lecturer but someone who have had administrative duties). Moreover, the experts were expected to be open-minded, capable of working in a group, analytical, and unbiased.

A single (and naturally a long) meeting was held at one of the universities where experts gathered in a meeting room to identify the challenges facing North Cyprus higher education sector and to discuss how and to what extend each identified challenge will have an impact on the sector. An external expert (not affiliated with any university and YÖDAK) was invited as an independent moderator to guide the meeting and to organize the experts' comments. The meeting was organized in such a way that four consecutive rounds took place. In the first round, each expert was asked in turn to identify the challenges (as internal and external) which were noted and projected on a screen. In the second round, the experts were asked to review all the listed items and to agree on a final list of challenges. This was followed by another round where the experts were demanded to make comments and suggest recommendations regarding how these challenges can be tackled. In the final round, the experts were asked to contribute to the development of a policy recommendation.

Internal and External Challenges Facing North Cyprus Higher Education Sector

Nowadays, North Cyprus universities are confronting with serious challenges such as declining of student population, financial problems and student attrition. The findings of the expert panel show that the challenges facing North Cyprus universities are not limited to these issues.

The Internal Challenges

The "internal" challenges are basically the factors which are rooted from mismanagement of resources, lack of policies or poor implementation of policies at university level. These are the challenges that can be controlled or corrected if policies are developed and necessary precautions are taken by the universities.

Declining Student Numbers

Total student numbers has declined in recent years and it is believed that this trend is likely to continue particularly in terms of students from Turkey. This is a considerable threat to the viability of higher education sector since all universities heavily rely on student intakes to cover their financial obligations. Mostly, the decline in student admission is accounted for by the newly opened universities in Turkey and fierce competition in world higher education market. Panel members acknowledged that measures should be put in place urgently to push up student numbers again.

Student Attrition

Student attrition is a serious problem in North Cyprus universities. Although the universities do no publicly announce the total number of drop-out students, the expert panel members all agreed that the numbers are high and a comprehensive policy is urgently needed to identify the reasons for student attrition and develop programs to curb down number of drop-out students.

Image Problem

The image of North Cyprus universities in Turkey have eroded in recent years. During particular periods, certain media organizations publish/broadcast news about casinos, high living cost, low academic quality, nightclubs, etc. in North Cyprus. These types of intentional news have adversely affected the image of North Cyprus universities particularly in the eyes of the Turkish families who play a crucial role in the decision process of the students. According to the panel members all universities in collaboration with the government and YÖDAK should initi-

ate a comprehensive media campaign to improve the negative image of North Cyprus universities in Turkish public opinion.

Competitiveness and Transparency

North Cyprus universities need to improve their competitiveness and transparency to be able to attract more students from Turkey and international student market. To be more competitive, North Cyprus universities should take some measures to enhance their financial resources, recruit higher caliber academic staff and students, offer more updated and contemporary academic programs and improve their scores in internationally accepted university ranking systems (e.g. Webometrics). Moreover, universities should design and implement European Credit Transfer and Accumulation System (ECTS) and Diploma Supplement (DS) in order to improve international transparency and to facilitate academic and professional recognition of their qualifications.

International Accreditations

All universities in North Cyprus are obliged to get an approval first from YÖDAK and then YÖK before offering any academic program. North Cyprus universities follow these conditions very religiously since most of their students are from Turkey. However, accreditation by YÖK should be supported by international accreditations to increase international student population. International accreditation is an important element to evidence the level of education quality. Some of the North Cyprus universities have paid great attention to have some of their departments/programs accredited by well-known, universally recognized accreditation bodies such as ABET, TEDQUAL, AACSB, ASIIN, MIAK, etc. All universities need to pay utmost attention to get accredited by such international organizations in order to improve the quality of education and their competitiveness.

Diversification of Student Markets and Promotion Activities

North Cyprus universities overwhelmingly rely on Turkish market. Considering the recent changes in the Turkish student market, North Cyprus universities need to change their strategies towards market diversification. Although Turkish market will still be the primary market, penetrating into new markets and expanding the current overseas markets will be an option to compensate the mitigating number of students from Turkey. New and existing markets can only be developed if promotion activities are diversified and intensified. North Cyprus universities should allocate more financial resources for their promotional activities (e.g. attending university fairs, distributing more promotional materials, recruiting more efficient agents/representatives, and making more advertisement on media and internet). Financial support for promotional activities is also expected from the government in return for the considerable contribution of the universities to the economy.

Political Interference into University Administration and Institutionalization

Political interference comes from the appointment of the top administration and certain key positions by politicians in the foundation universities. In private universities political interference is limited; the owners of the universities allow certain degree of political interference in order to keep smooth relationships with the government. The appointment of more qualified people to key managerial positions will lead to better management of limited resources (particularly financial). Politicians should support the management of universities with specialists for a better and more effective management. Development of organizational culture and institutionalization of the universities are also highly needed to achieve higher education standards. Rules and regulations on student admissions, examinations, academic promotion, employment, etc. need to be ratified and made available to all the stakeholders for the sake of accountability and transparency.

University-Industry Relations

North Cyprus is a typical small island economy where large high-tech industries do not exist. Therefore, compared to large developed countries, universities do not have much opportunity to collaborate with the industry for technological innovation. University-industry collaborations benefit universities not only in financial terms but also assist to improve its research capability which in turn improves its reputation in international higher educa-

tion market. North Cyprus universities have made some attempts to develop relations with the industry (e.g. EMU, GAU and NEU Techno-Parks) but these attempts have not reached to the desired level. North Cyprus universities have the man-power and basic facilities to possibly offer services to the existing small-scale industries or may even step ahead and develop relationships with the industries in the neighboring countries. Moreover, government can enhance and diversify ongoing collaboration with local universities.

Research Capability

The financial contribution to universities for research by the North Cyprus government is limited. Researchers can get some research grants from the Scientific and Technological Research Council of Turkey (TÜBİTAK) but even this is regarded as insufficient. Moreover, researchers in North Cyprus universities cannot benefit from large scale research grants offered by international organizations (e.g. EU FP7 Project) due to political non-recognition. More budget need to be allocated by the government for enhancing the research activities at the universities. Government can establish a special fund, for example, imposing special taxes on selected imported items (e.g. tobacco, alcohol, luxury goods, etc.) and transfer this amount to the universities.

Financial Support by Government and Development of Additional Financial Funds

North Cyprus universities' financial resources heavily rely on student tuition fees. Due to fierce competition the universities hesitate to raise tuition fees high enough to make sufficient level of investment into infrastructure and education quality. Therefore, generally speaking, they tend to reduce the cost by reducing the salaries or making investments in infrastructure and academic quality under the desired level. Government support is essential for the financial liability of the universities however it has been limited and it seems it will not change in foreseeable feature due to serious government budgetary problems. Financial support is provided by Turkey to North Cyprus universities in different forms, however this is also limited. North Cyprus universities need to develop a mechanism to raise more non-government based financial resources for the sustainability of their operations. Consultancy works and donations by alumni can be a partial solution to the problem.

Strategic Planning

Strategic plans are the roadmaps which identify the paths that universities should follow to reach their short and long term goals. They guide university administrations in core areas such as education quality, research, students, and finance and also lead the university administration to identify the ways that will enable them to grow and develop in those areas. EMU is the first higher education institution in North Cyprus that prepared a strategic plan. Other universities are working on their strategic plans and the panel of experts agreed that it is important (particularly for promotional and accreditation purposes) to finalize the plans and post them on their official websites.

The External Challenges

"External" challenges are those issues that are beyond the control of universities. Simply, they cannot be controlled or corrected by the universities alone and sometimes requires policies to be developed and implemented at government level.

Competition

Intensified competition in Turkish and international higher education market has adversely affected North Cyprus universities in recent years. Declining of student population stems from the fierce competition particularly in the Turkish market. In recent years, new public and private universities have been established in Turkey and there are more in the pipeline (104 state universities, 62 private universities and 7 private schools admit student in Turkey –(HEC, 2011)). Nowadays, Turkish high-school graduates have higher chance to get admission from a Turkish university. Moreover, universities teaching in English language have been established in new European Union (EU) member countries (e.g. Bulgaria) and they are attracting students from Turkey. Attracting students from overseas markets has also become difficult because of competition and recent global financial problems.

Overseas students studying in North Cyprus usually come from Middle-East, Asian, and African countries. Recently, new local and foreign universities have been established in these countries and nowadays students who wish to pursue their higher education in their countries have more options.

Living Cost

Living cost (accommodation, food, transportation, clothing, entertainment, etc.) in North Cyprus is generally lower compared to many European countries. However, particularly students from Turkey, who constitute the most of the student population in North Cyprus universities, complain that North Cyprus is an expensive place to live. Moreover, students with tight budget have limited opportunity to work at part-time jobs to cover some of their expenses.

Limited Access to Student Exchange Programs

Political non-recognition of North Cyprus obstructs students studying at North Cyprus universities to benefit from Bologna Process, EU scholarships, and student exchange programs (e.g. Erasmus) which is a big attraction in student recruitment (*see* Arslan and Güven, 2007) for a detailed account of the implications of political non-recognition to North Cyprus universities). Political non-recognition also hampers establishment of academic collaboration agreements with overseas universities. North Cyprus universities have already established a number of collaboration agreements with overseas universities however student exchange is still very limited.

Distance Education

Many universities in the world nowadays are offering paper-based or online distance education courses. Particularly, recent developments in computer technology have provided an excellent environment to diversify the courses offered through distance education and to expand the student market. Particularly students who have limited budget or cannot abandon their profession prefer to enroll to such courses. Shortly, distance education courses are competing with North Cyprus universities particularly for postgraduate courses in certain disciplines. Although some North Cyprus universities are already offering some distance education courses in order to reach to the potential students particularly from neighboring countries, their efforts need some more time to attain the intended targets.

YÖDAK (Higher Education Planning, Evaluation, Accreditation and Coordination Council of North Cyprus)

The main objective of YÖDAK[5] is to plan, evaluate, accredit, and also review the higher education institutions in their internal quality activities and monitor and control current higher education institutions and any institution to be established within the boundaries of North Cyprus. Also, YÖDAK is responsible for the planning of the higher education sector and responsible for guiding the accreditation operations, navigating the activities, and providing coordination among different higher education institutes. It is nowadays striving to establish its organization in cooperation with respectable international organizations. YÖDAK could be more effective in due course in achieving its duties by improving its resources mainly financial and human capital. Restructuring and strengthening of YÖDAK is a must to make it more effective and operational.

Conclusion and Reccomendations

This study was simply an attempt to identify the "internal" and "external" challenges confronting the higher education sector which seriously contributes to the economic, social, cultural, and political development of North

[5] North Cyprus Assembly ratified the "Higher Education Institute Establishments, Mission, Control and Accreditation" Law in 1993 to establish YÖDAK (Yükseköğretim Planlama, Denetleme, Akreditasyon ve Koordinasyon Kurulu - Higher Education Planning, Evaluation, Accreditation and Coordination Council). In 2005, a new law was ratified to meet the demands of developments both within and outside North Cyprus and to make YÖDAK more academic and professional

Cyprus. Most importantly, the study aimed to develop policy recommendations to be adopted by the universities and the state authorities. In this final section, the findings of the expert panel will be compiled to formulate policy guidelines regarding how these challenges can be tackled. The study shows that the challenges facing North Cyprus higher education sector can be studied as challenges which can be tackled by the universities themselves and challenges which demands a nationwide policy.

Micro Level Solutions

- The most important challenge facing North Cyprus universities is declining student population which results from decreasing number of intakes and attrition. Therefore, universities need to formulate more aggressive promotion campaigns both in Turkey and abroad. Moreover, attrition problem should be dealt seriously and special retention programs need to be developed in the universities to curb down the number of drop-out students.
- International accreditations and academic collaboration agreements should be expanded to strengthen the link between universities and similar institutions abroad. This issue is also important for promotional purposes and improving the education system.
- Universities should be financially sound so that they can allocate financial resources in academic quality and infrastructure. Therefore, all universities must develop projects to improve their financial resources.

Macro Level Solutions

- Collaboration among the universities should be strengthened to establish a strong unity and to act collaboratively for promotion and also to struggle in international arena for better recognition. For example, participation to Bologna process can only be achieved by acting as one; by acting individually, North Cyprus higher education sector cannot be a part of student exchange programs such as Erasmus or research programs such as EU FP7. Also, the negative image of North Cyprus universities in Turkey can be eliminated (or at least minimized) through collaborative publicity programs.
- All North Cyprus universities should prepare and revise strategic plans which will provide an opportunity for the individual universities to identify the threats and opportunities they are facing and also to clarify their strengths and weaknesses. The realization of these issues will enable them to develop tactics and plans and to minimize (or eliminate) their major internal and external challenges.
- YÖDAK needs to be strengthened in terms of staff, facilities and financial resources. The law regarding the activities and responsibilities of YÖDAK need to be updated according to international standards and trends. Moreover, the use of the financial and human capital resources should not be at the discretion of the politicians and it should not be affected by the changing governments. Unless this has been achieved, YÖDAK will not be able to develop an international level quality assurance system which is a must to enhance the education quality of the North Cyprus universities.
- Government should be more supportive financially and politically to the North Cyprus higher education sector. Although the government has acknowledged the volume of the political, social, cultural, and economic contribution of universities to North Cyprus, its support has not been satisfactory. More lobbying and awareness campaign needs to be carried out at government level and this also demand collaborative action from the universities side. Individual efforts can only solve short-run individual problems.
- Government, in collaboration with universities and the private sector should take some measures to reduce the total cost of studying in North Cyprus universities (e.g. special discount cards for students that can be used to buy food, air tickets, etc.).

References

ARSLAN, K. & GÜVEN, H. 2007. Universities in North Cyprus and the Right to Education. 38. International Congress of Asian and North African Sudies (ICANAS 38). Ankara, Turkey.

EUA 2007. European University Association Institutional Evaluation Programme - Eastern Mediterranean University Institutional Evaluation Report. Famagusta, North Cyprus.

EVALSED. 2009. Sourcebook 2: Methods and Techniques - Expert Panels. Available: http://ec.europa.eu/regional_policy/sources/docgener/evaluation/evalsed/sourcebooks/method_techniques/collecting_information/expert_panels/index_en.htm [Accessed 21 February, 2011].

HEC. 2011. Higher Education Council of Turkey - Universities in Turkey [Online]. Available: http://www.yok.gov.tr/en/content/view/527/222/ [Accessed 18 March 2011].

HSU, C.-C. & SANFORD, B. A. 2007. The Delphi Technique: Making Sense of Consensus. Practical Assesment Research & Evaluation [Online], 12. Available: http://pareonline.net/getvn.asp?v=12&n=10 [Accessed 12 February 2011].

KAZANTZIS, N., ARNTZ, A. R., BORKOVEC, T., HOLMES, E. A. & WADE, T. 2010. Unresolved Issues Regarding Homework Assignments in Cognitive and Behavioural Therapies: An Expert Panel Discussion at AACBT. Behaviour Change, 27, 119-129.

KUENTZEL, W. F. & HEBERLEIN, T. A. 2006. From Novice to Expert? A Panel Study of Specialization Progression and Change. Journal of Leisure Research, 38, 496-512.

OLIVER, I. 2002. An expert panel-based approach to the assessment of vegetation condition within the context of biodiversity conservation: Stage 1: the identification of condition indicators. Ecological Indicators, 2, 223.

ORSI, F., GENELETTI, D. & NEWTON, A. C. 2011. Towards a common set of criteria and indicators to identify forest restoration priorities: An expert panel-based approach. Ecological Indicators, 11, 337-347.

PULKKINEN, U. & SIMOLA, K. 2000. An Expert Panel Approach to Support Risk-Informed Decision Making. Available: http://www.stuk.fi/julkaisut/tr/stuk-yto-tr172.pdf [Accessed 27 February 2011].

SPO. 2011. TRNC State Planning Organization - Economic and Social Indicators [Online]. Available: http://www.devplan.org [Accessed 12 March 2011].

WANG, S.-C. 2011. Expert Panel: A New Strategy for Creating a Student-Centred Learning Environment for Software Applications. International Journal of Art & Design Education, 30, 113-122.

Uluslararası Yükseköğretim Kongresi: Yeni Yönelişler ve Sorunlar (UYK-2011)
27-29 Mayıs 2011, İstanbul; 3. Cilt / Bölüm XIII / Sayfa 1755-1763

ULUSLARARASI YÜKSEKÖĞRETİM KONGRESİ: YENİ YÖNELİŞLER VE SORUNLAR
INTERNATIONAL HIGHER EDUCATION CONGRESS: NEW TRENDS AND ISSUES

Qafqaz Üniversitesi Örneğinde Azerbaycan Yükseköğretiminin Değerlendirilmesi

Doç. Dr. Cihan Bulut, Dr. Şahin Durmaz
Qafqaz Üniversitesi, Bakü-Sumgayt Yolu, 16.km, Xırdalan, AZ0101 Bakü, Azerbaycan

Özet

Globalleşen günümüz dünyasında ülkelerin gelişme ve kalkınmasındaki en önemli faktörlerden birisi o ülkenin özelliklerine ve ihtiyaçlarına uygun eğitim sistemlerinin oluşturulması olmuştur. 1990 sonrasında serbest piyasa ekonomisine geçen Azerbaycan, küresel rekabette kendine mahsus yeri almak üzere hızla gelişmektedir. Bu süreçte alınan yeni teknolojilerin verimli kullanımı, ülke ihtiyaçlarına uygun donanımlı eleman yetiştirilmesi ve ortaya çıkan problemlere çözüm teklifleri üretilmesi gereklidir. Bu noktada üniversitelere oldukça önemli görevler düşmektedir. Eğitim-öğretime artan talep ve devletin eğitim standartlarını muasır seviyeye yükseltme isteği yükseköğretim alanında önemli ilerlemeler sağlamış, devlet üniversiteleri yanında bu sahadaki yarışı arttıracak olan özel üniversiteler de faaliyete başlamıştır. Özel Qafqaz Üniversitesi de Türkiye'nin eğitim tecrübesiyle yetiştirdiği kaliteli kadrolar ve öncü uygulamalarıyla, tercih sıralaması ve mezunların istihdam edilmesinde ilk sıralardaki yerini almıştır. Bu çalışmada Azerbaycan Yükseköğretimin mevcut durumu, gelişme perspektifleri Qafqaz Üniversitesi örneğinde değerlendirilmiştir. Bu değerlendirmede Azerbaycan'da yükseköğretimin mevcut durumu, Bologna Sürecine uyum çalışmaları, eğitim programlarının iyileştirilmesi, öğretim elemanı yetiştirilmesi, yeni öğretim teknolojilerinin temini, araştırma çalışmalarının gelişimi, altyapı imkânlarının arttırılması, toplumsal hizmetler, uluslararasılaşma, yükseköğretimin mali sisteminde yapılan yenilikler ve teklifler esas alınmıştır. Netice de bazı problemlere rağmen, dünya standartlarını yakalama azminde olan ve hızla gelişen bir yapının oluşmakta olduğu müşahede edilmiştir.

Anahtar kelimeler: Azerbaycan, yükseköğretim, Qafqaz Üniversitesi.

Giriş

18 Ekim 1991'de SSCB'nin dağılmasıyla bağımsızlığını elde etmiş olan Azerbaycan, başlangıçta birçok sosyo-ekonomik problemle karşılaşmakla beraber zamanla bu problemlerini çözebilmiş, hatta bağımsız bir devlet olarak, uluslararası ekonomik ve politik düzende belirleyici unsur olmaya başlamıştır. Petrol ve petrol dışı sektörlerin kalkınmasıyla ilgili önemli programlar uygulanmış ve yeni uygulamalara devam edilmektedir. Gelinen noktada, elbette ki problemler olmakla beraber çok önemli sosyo-ekonomik başarılar elde edilmiştir. Ülke yönetiminin hedef ve programlarına göre bu çalışmaların ve başarıların devam edeceği açıkça görülmektedir.

Değişik sektörlerde yaşanan hızlı gelişim beraberinde eğitim-öğretime daha fazla önem verme, bilgiye ve gelişmeye daha fazla yatırım yapma ihtiyacını ön plana çıkarmaktadır. Ülke yönetiminin sosyal kalkınmada başarının temelinin "insan kaynağı" olduğuna, onun etkili ve verimli kullanılmasının gerekliliğine olan inancıyla bu konuya verilen önem daha da artmıştır.

Petrol gelirlerinin insani gelişim amaçlı olarak kullanımı, değişik sosyal amaçlı devlet proğramlarına "kara kızılın insan kapitaline çevrilmesi hedefi" şeklinde yansımıştır. Kalkınmanın sadece maddi ihtiyaçlarla ilgili olmayıp, insanların sosyal şartlarının geliştirilmesi ile de ilgili olduğu benimsenmektedir. Dolayısıyla milli gelir artışı yanında; eğitim, sağlık, sosyal ve kültürel gelişmelere de önem verilmektedir. Bilinmektedir ki, hususiyle eğitime daha fazla önem verme, bireysel gelişmenin yanında toplumsal, ekonomik ve sosyal kalkınmayı da sağlamaktadır.

Azerbaycan eğitim sahasında bu önemli gelişmeler yaşanırken, yapılması gereken ve aşılması gereken önemli mesafelerin olduğu da inkar edilemez. Birleşmiş Milletler Eğitim, Bilim ve Kültür Kurumu UNESCO'nun İstatistik Enstitüsü'nün 2011 yılı Eğitim Gelişme İndeksi (The EFA Development Index) açıklamalarına göre Azerbaycan 127 ülke arasında 23. yerde bulunmaktadır. Postsovyet ülkelerinden Kazakistan 4. sırada bulunurken, Estonya 20, Gürcistan 30, Kırgızistan 42, Ermenistan 43, Özbekistan 48. sırada yer almaktadır (UNESCO, 2011).

Azerbaycan'ın hızlı gelişim sürecinde her sahada yaşanan değişim ve gelişim faaliyetleri dikkatleri çekerken, eğitim sektörüne yansımaları gerek devlet gerekse özel sektöre ait eğitim kuruluşlarının sergilemiş olduğu performans ilgili çevrelerin merakını artırmaktadır. Bu çalışmada bu konulara ışık tutulmaya çalışılmaktadır.

Azerbaycan'da Yükseköğretimin Tarihi Gelişimi

Azerbaycan'da yükseköğretimin tarihi gelişimi üç aşamada ele alınabilir: Birinci aşama Azerbaycan Halk Cumhuriyeti dönemi (1918–1920), ikinci aşama Sovyet hâkimiyeti dönemi (1920–1991) ve üçüncü aşama 1991 yılından başlayarak günümüze kadar devam eden bağımsız Azerbaycan Cumhuriyeti dönemidir (Habibbeyli, 2008:5).

Azerbaycan'da Eğitim Bakanlığı ilk defa, 28 Mayıs 1918 tarihinde kurulan Azerbaycan Halk Cumhuriyeti hükümetinin aynı tarihli kararı ile maarif ve tahsil sahaları üzerine Halk Maarifi Nazırlığı adıyla kurulmuştur. Bakanlar Kurulunun 30 Haziran 1918 tarihli kararıyla Halk Maarifi Nazırlığı'nın ortaöğretim, yükseköğretim ve meslek okulları olmak üzere üç şube halinde faaliyet göstermesi kabul edilmiştir (ARTN, 2011a).

Sovyetler Birliği'nin dağılmasıyla bağımsızlığına kavuşan Azerbaycan'da, 1988 yılında yeniden Halk Tahsil Nazırlığı kurulmuştur. 1993 yılında ismi değiştirilerek bugünkü kullanılan şekliyle Tahsil Nazırlığı'na dönüştürülmüştür. Azerbaycan'da bulunan yükseköğretim kurumları Tahsil Nazırlığına bağlı olarak faaliyet göstermektedir.

1993 yılında yükseköğretim lisans ve yüksek lisans olmak üzere iki aşamalı hale gelmiştir. İlk defa bu tarihte 23 üniversitede, üç yüz bölüme lisans öğrencisi yerleştirilmiştir. 1997 yılında 23 devlet ve 9 özel üniversiteye yüksek lisans öğrencisi almak için izin verilmiştir (ARTN, 2011b).

Azerbaycan üniversitelerine lisans ve yüksek lisans seviyesinde öğrenci alımı TQDK (Talebe Qabulu Devlet Komisyonu) tarafından düzenlenen merkezi sınav ile gerçekleştirilmektedir. Doktora seviyesine öğrenci seçimi ise Ali Atestasiya Komisyonu'nun koordinasyonu ile üniversiteler tarafından yapılmaktadır.

Azerbaycan Devleti, 17–18 Mayıs 2004 tarihinde Eğitim Bakanı Misir Merdanov'un Strazburg şehrinde yapılan toplantıda attığı imzayla Bologna Sürecine dâhil olmuştur (Pirmemmedov ve Ağamaliyev, 2004:8). 2005 yılından itibaren Bologna Deklarasyonu çerçevesinde yeni ıslahatlar hayata geçirilmiştir. Lisans eğitimiyle ilgili standartlar belirlenmiş, yükseköğretim kurumlarında kredili sistemin uygulanması kararı alınmıştır. Bu karar gereğince 2006–2007 eğitim döneminde 10 üniversitede başlayan uygulama 2009–2010 eğitim yılında bütün devlet üniversitelerinde teşmil edilmiştir (ARTN, 2011b).

Bu süreçte Azerbaycan eğitiminin dünyaya entegre olması için yeni kanun ve programlar hazırlanmıştır. Bunlar arasında "Azerbaycan Respublikasının ali tahsil müesseselerinin Avrupa ali t?hsil mekanına integrasiyası ile bağlı bazı tedbirler hakkında" kararname, "2008–2012 Azerbaycan Respublikasının ali tahsil sisteminde islahatlar üzere Devlet Programı", "Ali tahsilin bakalavr pillesi ihtisaslarının siyahısı" bulunmakta olup bu programlar için devlet standartları hazırlanmış ve yükseköğretim kurumlarında uygulanmaya başlanmıştır. Azerbaycan eğitimi için önemli merhalelerden birisi de Eğitim Kanunu'nun kabul edilmesidir. 5 Eylül 2009 tarihinde «Tahsil hakkında Azerbaycan Respublikasının Kanunu» tasdik olunmuştur (Merdanov, 2010:36).

Eğitim Harcamaları ve Azerbaycan Yükseköğretimi

Bilindiği gibi eğitime yapılan harcamalar fiziksel sermayeye yapılan yatırımlarda olduğu gibi, mevcut tüketimden vazgeçerek gelecekteki kazançları artırmak amacıyla insan kapitaline, yani fertlerin bilgi ve beceri birikimini çoğaltmaya yönelik yatırımlar şeklinde değerlendirilmektedir. Çünkü iktisadi hayatta en önemli üretim faktörü

olan bireylerin verimliliklerinin ve üretkenliklerinin artmasında esas görev eğitime düşmektedir. Bilginin ve beşeri sermayenin temel alındığı bilgi asrında bu önemin daha da arttığı görülmektedir (Kareena ve Manoj, 2010:137).

Eğitimin hem ferdi, hem ictimai, hem de iktisadi boyutunun olması, devlet tarafından üretilmesini ve kontrol edilmesini gerekli kılmaktadır. Bilgi toplumu olmanın temel gereği olan bilginin üretiminde, özellikle gelişmekte olan ülkelerde ihtiyaç olan büyük kaynakların karşılanması bu gerekliliği artırmaktadır (Karaaslan, 2005:37).

Eğitim yatırımlarının milli gelir içindeki payının optimal seviyesi için, belli bir oran üzerinde konsensus sağlanamamıştır. Santiago Deklarasyonu'nda (1965) %4'ler tartışılırken, Tokyo Konferansı'nda (1980) %5 hedef olarak gösterilmiş, Addis Abama Konferansı'nda %6'lara odaklanılırken, Uluslararası 21. Yüzyıl Eğitim Komisyonu'nca (1996) gelişmekte olan ülkelerin %6'ların altına düşmemesi gerekli görülmüştür. Ancak uygulamada bugün bile birçok ülkede bu yatırımların payı %6'ların altında kalmaktadır. Mesela birçok Asya ülkesinde bu oran ortalama %4'lerde iken, bazılarında %2.5'lerdedir. Önemli sayıdaki ülkede bu oran 1990'dan 2007'ye düşmüş bulunmaktadır. Bazı Afrika ülkelerinde bu oran %3.5-3'ler arasında değişmektedir (Varghese, 2010:213).

Birleşmiş Milletler Kalkınma Teşkilatı 1990 yılından beri ülkelerin gelişmişlik düzeylerini ölçmek için İnsani Gelişme İndeksi (Human Development Indeks-HDI) adı altında yayınlar yapmaktadır. Her yıl yayınlanan bu raporlarda, bir toplumun gerçek zenginliğini yansıtan eğitim, sağlık, gelir artışı ve yaşam beklentisi gibi sağlıklı bir yaşam ortamını ifade eden veriler yeralmaktadır. Sosyal sahalara, özellikle eğitim ve sağlık konularına gösterilen hassasiyet, bu konulara yapılan yatırımlar Azerbaycan'da olumlu neticelerini göstermektedir.

İnsani Gelişme İndeksi verileri incelendiğinde Azerbaycan'ın bölgesinde sürekli inkişaf eden bir ülke olduğu görülmektedir. Tablo 1'de görüldüğü gibi İnsani Gelişim Endeksi'nde (HDI) 169 ülke arasında 2009'da 86. sırada yeralan Azerbaycan 2010'da 67. sıraya yükselmiştir.

Tablo 1: İnsani gelişme göstergeleri açısından Azerbaycan ülke profili.

Sağlık	Ortalama yaşam süresi: 70.8
Eğitim	Ortalama eğitim süresi: 10.2
Gelir	Kişi başına düşen gelir seviyesi SGP: 9800 dolar
Eşitsizlik	Gelir dağılımı eşitsizliği: 0.614
Yoksulluk	Çok boyutlu yoksulluk endeksi (k büyük veya 3 eşit): 0.021
Cinsiyet	Cinsiyet eşitsizliği endeksi, değer: 0.553
Sürdürülebilirlik	Düzeltilmiş net tasarruf (GSMH %'si): -0.1
İnsan güvenliği	Ülke kökenine göre mülteciler (bin): 16.3
Bileşik endeksi	HDI değeri: 0.713
İnsani gelişme endeksi	Derece: 67

Kaynak: UNDP, 2010

Birleşmiş Milletler'in İnsani Gelişme Raporu'na göre 132 ülkenin eğitim harcamalarının milli gelir içindeki payının ağırlıklı ortalaması %4.9 iken, Küba, Vanuatu, Lesotho gibi ülkelerde %10'nun üzerinde, Yemen, Brunei, Mongalistan gibi ülkelerde %9'larda, Danimarka, Guyana, Malezya'da %8'lerde, Amerika, İngiltere, Fransa, İsviçre, Meksika gibi ülkelerde %5'in biraz üzerinde, İran, İtalya, Umman, Almanya İspanya, Honkong'da %4'lerin üzerinde, Rusya, Japonya, Türkiye, Romanya'da %3.5'lerde, Ermenistan, Azerbaycan, Kırgızistan, Kazakistan'da %3'lerde, listenin sonunda bulunan Pakistan, Birleşik Arap Emirlikler, Endenozya, Ekvator gibi ülkelerde %1'ler seviyesinde seyretmektedir (www.nationmaster.com: 10.04.2011).

Azerbaycan'da 2010 yılında eğitime ayrılan kaynak 1.276 milyar manat olmuştur. Bu rakam 2009 bütçesine nispeten 129 milyon manat daha fazladır (%10.0). 2011 yılı için eğitime ayrılan miktar 1.338 milyar manat olarak nazarda tutulmuştur ki, bu da geçen yıla nispeten 61.3 milyon manat daha çoktur (Tablo 2). Öğrenci başına düşen yıllık harcama Tablo 3'de gösterilmiştir.

Eğitim yatırımları için Cumhurbaşkanlığı Fonu'ndan ayrılan miktar 2010 yılında 80,4 milyon manat olup, bu miktar 2009 yılına kıyasla 6.7 milyon manat daha fazla miktarda gerçekleşmiştir. Eğitim Bakanı tarafından verilen bilgiye göre 2011 yılında yatırımlar için ayrılan miktar 86,3 milyon manat olarak planlanmaktadır (Merdanov, 2011:42).

Tablo 2: Azerbaycan'da eğitim harcamalarının devlet bütçesi içerisindeki yeri.

	2010 yılı		2011 yılı (Planlanan)	
	(1000 azn)	(%)	(1000 azn)	(%)
Umumi bütçe	12,275.300		12,748.300	
Eğitim harcamaları	1,276.900	10.4	1,338.163	10.5

Kaynak: Merdanov, 2011:42

Tablo 3: Azerbaycan'da öğrenci başına düşen yıllık harcama.

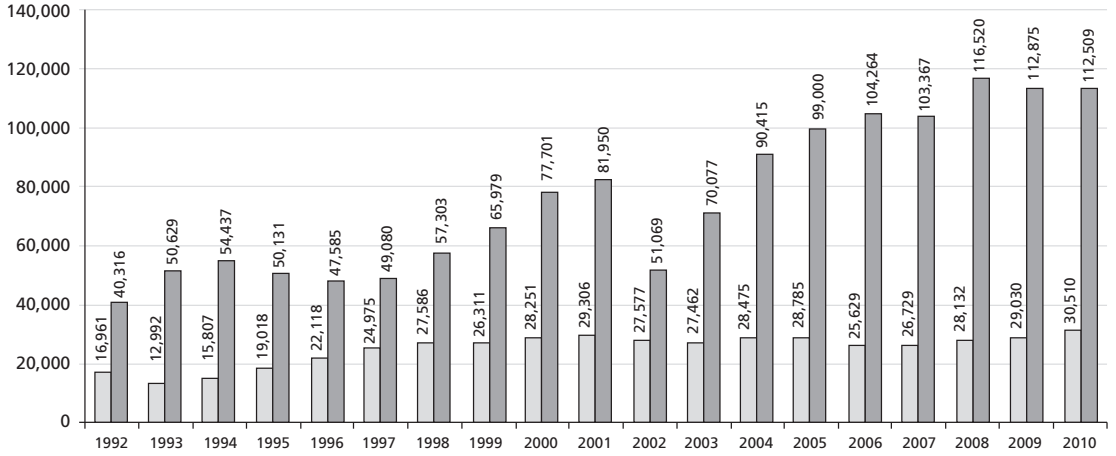
	Öğrenci başına düşen yıllık harcama (AZN)		
	2008	2009	2010
Okul öncesi eğitim	703	810	816
İlköğretim	420	545	550
Mesleki orta öğretim	943	1,108	1,133
Genel orta öğretim	566	741	750
Yükseköğretim	986	1,358	1,548
Yükseköğretim (Devlet burslu)	-	-	1,700

Kaynak: Merdanov, 2011:43

Azerbaycan Yükseköğretim Sistemi ve Qafqaz Üniversitesi

Azerbaycan yükseköğretim kurumlarına lisans ve yüksek lisans seviyesinde öğrenci alımı devlet tarafından kurulmuş olan TQDK (Talebe Qabulu Devlet Komisyonu) tarafından hayata geçirilmektedir. Bu kurum tarafından yapılan merkezi sınav ile öğrenciler üniversiteye yerleşmektedir. Şekil 1'de 1992-2010 yılları arasında üniversite sınavına başvuran öğrenciler ve sınav neticesinde bir yükseköğretim kurumuna yerleştirilmiş öğrenci sayısı arasındaki kıyaslama mevcuttur. Buradan görüleceği üzere yıllara göre üniversitede okumak isteyen gençlerin sayısındaki artışa rağmen yükseköğretim kurumlarının kontenjanlarında önemli ölçüde değişiklik olmamıştır.

2010–2011 döneminde sınava giren öğrencilerden sadece %26.19'u üniversiteye girebilmiştir. Bunlardan %33.58'i devlet bursu (%32.60 devlet, %0.98 özel üniversiteler) ile öğrenim görmeye hak kazanan öğrencilerdir. Kendi imkânlarıyla eğitim alacak öğrenciler ise %66.42 (%56.18 devlet, %10.24 özel üniversiteler) olmuştur (TQDK, 2010:31).



Şekil 1: 1992–2009 arası yükseköğretim kurumlarına başvuru ve yerleştirme sayıları.
Kaynak: TQDK, 2010:24

Günümüz itibarıyla Azerbaycan'da 51 adet yükseköğretim kurumu faaliyet göstermektedir. Tablo 4'te Devlet ve Özel üniversitelerin sayısı, bu kurumlarda okuyan öğrenciler ve faaliyet gösteren akademik personel ile ilgili bilgiler verilmiştir.

Tablo 4: Azerbaycan'da bulunan devlet ve özel üniversiteler.

Devlet Üniversiteleri	**2008/2009**	**2009/2010**	**2010/2011**
Kurum sayısı	35	37	36
Öğrenci sayısı	112,730	117,934	120,488
Akademik kadro	12,655	12,813	13,161
Özel Üniversiteler	**2008/2009**	**2009/2010**	**2010/2011**
Kurum sayısı	15	16	15
Öğrenci sayısı	23,857	21,260	19,588
Akademik kadro	2,168	2,120	1,839

Kaynak: Merdanov, 2010:187

Azerbaycan'da 2010–2011 Eğitim dönemi itibarıyla eğitim almakta olan yabancı öğrenci sayısı 6173 adettir. Bu öğrenciler arasında en yüksek oranı %56 ile Türkiye vatandaşları oluşturmaktadır. Diğer ülkeler sırasıyla %22 İran, %4 Çin, %3 Türkmenistan ve Rusya, %2 Pakistan ve Irak, %8 ise diğer milletlere aittir (Merdanov, 2011:344).

Azerbaycan'da tahsil alan yabancı öğrenci sayısı en yüksek rakama 7,150 öğrenci ile 2008–2009 döneminde ulaşmıştır. 2002 yılında 1864 olan yabancı öğrenci sayısı, 2010–2011 eğitim dönemi itibarıyla 6,173 olarak gerçekleşmiştir (Merdanov, 2011:342). Son yıllarda artan rekabet ve alternatif eğitim imkânları Azerbaycan üniversitelerinde eğitim alan yabancı öğrenci sayısının düşmesine sebep olmuştur.

Azerbaycanlı öğrencilerin yurtdışında eğitim görmek üzere tercih ettikleri yollar çeşitlidir. Bunlardan en fazla olanı kendi imkânlarıyla dünyanın farklı ülkelerinde eğitim alanlardır ki Eğitim Bakanlığı verilerine göre bu sayı on binden fazladır. İkinci olarak kullanılan imkân Türkiye, Rusya, Çin gibi ülkelerin Azerbaycan için ayırdıkları kontenjanlardır ki, bu kontenjanlar sayesinde 816 Azerbaycan vatandaşı belirtilen ülkelerde lisans, yüksek lisans, doktora, tıpta uzmanlık vb. sahalarda yükseköğrenim almak üzere yurtdışına çıkmıştır. Üçüncü yol ise Azerbaycan Devleti tarafından uygulanan "2007–2015 yılları arasında Azerbaycan Gençlerinin Yurtdışında Eğitim Görmeleri için Devlet Programı" çerçevesinde farklı ülkelerde eğitim gören öğrencilerdir ki bunların sayısı 2010 yılı itibarıyla 712 rakamına ulaşmıştır (Merdanov, 2010:203-204).

Yurtdışında eğitim alan Azerbancanlı talebelerin 2010 yılı içerisinde Azerbaycan Milli Eğitim Bakanlığına diplomalarının tanınması için yaptıkları başvuru sayısı 1,060 adettir. Bu öğrencilerin büyük ekseriyeti Türkiye ve Bağımsız Devletler Topluluğu ülkelerinde eğitim almışlardır. Diğer bir kısmı ise Avrupa, Amerika, Asya ve Arap ülkelerinde yükseköğretim eğitimi alanlardır. Denklik başvurusu kabul edilmeyen öğrencilerden 37 tanesi Rusya Federasyonu, 23 tanesi Gürcistan, 3 adedi Ukrayna, 2 adedi ABD ve 1 adedi Kazakistan'da eğitim görenlerdir (Merdanov, 2011:361-362).

2010 yılında Eğitim Kanunu'nun kabul edilmesinden sonra Eğitim Bakanlığı bünyesinde Akreditasyon Şubesi kurulmuştur. 2010 yılında 15 yükseköğretim kurumu akredite sürecinden geçmiş ve beş yıl için lisansları yenilenerek faaliyetlerini devam ettirmelerine izin verilmiştir (Merdanov, 2011:329).

10 Şubat 2010 tarihinde Azerbaycan Cumhurbaşkanı tarafından imzalanarak uygulanmaya başlanan "Yükseköğretim Kurumlarında Yeni Maliye Sistemi" yükseköğretim alanında atılmış önemli adımlardan biri olmuştur. Buna göre 2010–2011 eğitim döneminden başlayarak devlet, belirlenen branşlarda puan ve tercih sıralamasına göre seçilen öğrencilerin öğrenim masraflarını üstlenmiştir. Bu tarihe kadar bu imkân sadece devlet kurumlarına tanınırken bu karar ile özel üniversitelerde devlet burslu öğrenci alma imkânına kavuşmuştur. Devlet ve özel üniversitelerin beraberce iştirak ettikleri bu yarış, ilerleyen yıllarda artan rekabet ile hem eğitim kalitesinin yükselmesini netice verecek, hem de başarılı talebeler için daha geniş bir tercih imkânı sağlayacaktır.

2010–2011 döneminde Devlet Bursu ile Öğrenci Okutma Programı'na ülkede faaliyet gösteren 51 yükseköğretim kurumundan 35 tanesi iştirak etmiştir. Bu kurumların 27'si devlet üniversitesi, 8'i ise özel üniversitedir (Merdanov, 2011:298). 2010 yılı yerleştirme sınavı neticelerine göre Qafqaz, Hazar, Garb ve Azerbaycan üniversiteleri haricinde diğer özel üniversiteler bu programda başarılı olamamıştır. TQDK'nun yayın organı olan Abituriyent dergisi bu neticeyi başarılı ve sınava iyi hazırlanmış öğrenciler tarafından ismi belirtilen dört kurum haricinde diğer özel üniversitelerin tercih edilmediği şeklinde yorumlanmıştır. Aynı kaynakta verilen bilgiye göre özel üniversiteler içerisinde en yüksek netice Qafqaz Üniversitesi'ne aittir. Devlet burslu olarak öğrenim hakkı kazanan öğrencilerden 279'u özel üniversiteleri tercih etmiştir. Bu öğrencilerin %91.4'ü Qafqaz Üniversitesi'ni seçmişlerdir (TQDK, 2010:125).

Azerbaycan yükseköğretiminde önemli bir yere sahip olan Qafqaz Üniversitesi Türkiyeli yatırımcılar tarafından Azerbaycan Tahsil Nazırlığı'nın kararıyla 1993 yılında eğitim-öğretim faaliyetlerine başlamış ve Bakanlar Kurulu'nun 11 Eylül 1995 tarihli 203 sayılı kararıyla resmiyet kazanmıştır. Azerbaycan'da kurulan ilk yabancı yükseköğretim kurumu hüviyetine sahip olan Qafqaz Üniversitesi, Türkiye ile Azerbaycan arasında bir eğitim köprüsü görevini üstlenmiştir. Üniversitenin kuruluş gayesi; Azerbaycan-Türkiye işbirliğinin aktif katılımcısı olarak her iki ülkenin bilimsel, pedagojik ve teknik birikimlerini birleştirerek Azerbaycan'ın, dünya devletleri arasında üst düzeyde yer alması için, bilimsel bakış açısına, yerel ve evrensel değerlere sahip, uluslararası standartlarda yüksek eğitimli insanlar yetiştirmektir (Özeren, 2007:98).

Qafqaz Üniversitesi, Azerbaycan Eğitim Bakanlığı tarafından "Özel Statülü Pilot Eğitim" uygulamasına izin verilen ilk yükseköğrenim kurumudur. Bu çerçevede eğitim programları Türkiye ve Batı ülkelerindeki üniversiteler esas alınarak hazırlanmış ve Azerbaycan'da ilk defa "kredili ders geçme sistemi" uygulanmıştır (Saniç, 2008:1).

Qafqaz Üniversitesi, Azerbaycan yükseköğretim alanında önemli bir yere sahiptir. Bu durum Azerbaycan Eğitim Bakanı Misir Merdanov tarafından "Qafqaz Üniversitesindeki eğitim ve öğretim sürecini öğreniyor, takip ediyor ve diğer üniversitelerimize örnek olarak görüyoruz" sözleriyle ifade edilmektedir. Üniversitede Mühendislik, İktisadi ve İdari Bilimler, Hukuk ve Eğitim olmak üzere dört fakülte bünyesinde faaliyet gösteren 22 bölümde lisans eğitimi verilmektedir. Sosyal ve Fen Bilimleri Enstitüsü bünyesinde ise 15 anabilim dalında yüksek lisans eğitimi, 2 anabilim dalında MBA programı ve 7 alanda doktora eğitimi verilmektedir. Üniversiteyle ilgili bilgiler Tablo 5'te görülmektedir. Eğitim dili İngilizce, Azerbaycan Türkçesi ve Türkiye Türkçesidir. İngilizce eğitim veren bölümlerde eğitim süresi bir yıl hazırlık olmak üzere beş yıl, Azerbaycan ve Türkiye Türkçesi'nde eğitim veren bölümlerde ise 4 yıldır (Rapor, 2011:2).

Tablo 5: Azerbaycan Özel Qafqaz Üniversitesi.

Öğrenci Sayısı	**Lisans**	**Yüksek lisans**	**Doktora**	**Toplam**
Kız öğrenci sayısı	726	90	13	829
Erkek Öğrenci Sayısı	1,453	239	21	1,713
Toplam	2,179	329	34	2,542
Milliyetlere göre	**Azerbaycan**	**Türkiye**	**Diğer**	**Toplam**
Öğretim elemanı sayısı	183	36	4	223
İdari personel sayısı	140	9	3	152
Öğrenci sayısı	2,182	308	52	2,542

Kaynak: Rapor, 2011:1

Qafqaz Üniversitesi, Azerbaycan ÖSYM tespitlerine göre, Azerbaycan'da ÖSS sınavlarının yapıldığı 1996'dan günümüze en çok tercih edilen özel üniversitedir. Öğrenci Yerleştirme Merkezi tarafından en fazla devlet burslu öğrenci gönderilen özel üniversitedir. Qafqaz Üniversitesi, 2010 yılı sınavında öğrenci tercih etme sıralamasına göre özel üniversiteler arasında 1. sırada, tüm üniversiteler arasında 3. sıradadır. TQDK istatistiklerine göre 2010 yılı sınavında 181 öğrenci 600 ve daha yüksek puan ile (tam puan 700) Qafqaz Üniversitesine girmiştir. En yüksek puan alan öğrencilere verilen Cumhurbaşkanlığı Bursu'nu kazanan 25 öğrenci, Qafqaz Üniversitesini tercih etmiştir (TQDK, 2010:22).

İlk olarak 1998 yılında mezun veren üniversite, bugüne kadar 2332 Lisans; 226 Yüksek Lisans; 2 Doktora olmak üzere 2560 mezun vermiştir. Hâlihazırda mezunların %87'si çalışmaktadır. Mezunların 336'sı Azerbaycan dışında; Türkiye, Rusya, Amerika, Almanya başta olmak üzere 46 farklı ülkede çalışmakta ya da eğitimini devam ettirmektedir (Rapor, 2011: 2).

Son beş yılda Qafqaz Üniversitesi 22 uluslararası bilimsel konferansa ev sahipliği yapmış, öğretim elemanları tarafından 21 monografi yayınlanmış ve 500'ün üzerinde bilimsel yayın yapılmıştır. Qafqaz Üniversitesi dünyanın 17 farklı ülkesinde faaliyet gösteren 35 üniversite ile işbirliği anlaşması yapmıştır (Rapor, 2011:3).

Qafqaz Üniversitesi, bir dünya üniversitesi olma hedefini benimsemiş ve bu istikamette tüm birimlerinde Stratejik Plan çalışması yaptırmıştır. Kalite çalışmalarını İSO 9000 ve Bologna Süreci çerçevesinde sürdürmektedir. Bunlar arasında öğrenci ve personelin yönetime katılımı, bilgi paylaşımı, Özdeğerlendirme yapılması, birimlerin kalite/performans göstergelerinin ölçülmesi, tüm birimlerde müşteri memnuniyet anketleri uygulanması (öğrenci, ders değerlendirme ve iç müşteri anketi), iç ve dış denetim yapmak ve yaptırmak sayılabilir. Öğrenci ve personel otomasyon sistemi, WEB sayfasının güncel tutulması ile hızlı, şeffaf ve güvenilir bilgi paylaşımı sağlanmaktadır.

Üniversitede Bologna Süreci çerçevesinde derslerin öğrenim çıktılarını belirlenmesi, ders bilgi paketinin hazırlanması, ECTS hesaplanması ve ders müfredatlarının revize edilmesi gibi faaliyetler yerine getirilmiştir. Mobilitenin artması ve birçok üniversite ile kurulmuş işbirlikleri sayesinde Amerika ve Avrupa üniversiteleri ile lisans ve yüksek lisans seviyesinde ikili diploma programları açılmış, öğrenci ve öğretim elemanlarının değişimi hayata geçirilmiştir.

Akademik ve Sosyal Danışmanlık sistemiyle öğrencilerin ders kayıtlarının yapılması, başarı durumlarının takip edilmesi, Üniversite-Aile işbirliği programları çerçevesinde ailelerin ziyaret edilmesi ve veli toplantıları teşkil edilmesi vb. faaliyetler bu coğrafyada yenilik olarak görülmektedir

Kariyer Planlama ve Sürekli Gelişim Merkeziyle üniversite iş dünyası arasında işbirliği imkânları arttırılarak staj, proje ortaklığı, seminerler, sponsorluklar, kariyer günleri gibi faaliyetler öğrencilerin okudukları dönemde pratik bilgiyle tanışmaları ve mezun olduklarında daha kolay ve tecrübe sahibi olarak işe yerleşmeleri sağlanmaktadır.

Günümüzde Azerbaycan'da üniversitelerin kent dışına taşınması ve kampus şeklinde planlanması gündeme gelmektedir. Bunun sebebi üniversitelerin büyük çoğunluğunun Bakü'de yerleşmiş olması, şehir içinde yer azlığı ve fiyatların yüksekliği sebebiyle yeni binalarla büyümelerinin zorluğudur. Bu nedenle Qafqaz Üniversitesi modern kampusu ile bu sahada örnek olmaktadır.

Hulasa, Qafqaz Üniversitesi Türkiye ve dünya tecrübesini Azerbaycan kanunlarına ve ihtiyaçlarına uygunlaştırarak Azerbaycan'a getirmekte diğer taraftan yetiştirdiği talebelerle Azerbaycan insanına ait, bilgi, kültür ve tecrübeyi Amerika, Avrupa, Türkiye ve pek çok ülkeye taşımaktadır.

Azerbaycan Yükseköğretiminde Başlıca Sorunlar

Yükseköğretim sistemi, köklerini eski Sovyet sisteminde bulan merkeziyetçi bir yapıda olup, kurumların farklılaşmasına fazla imkân vermemiştir. Yeni Eğitim Kanunu ve Bologna sürecinin getirdiği yapılanma ile bu konuda yenilikler ve gelişmeler yaşanmaktadır.

Yükseköğretimde okumak isteyen öğrenci sayısı ile kontenjanlar arasında önemli farklar olduğundan genç nüfusun belli kısmı üniversite okuyamama veya istediği branşta yükseköğrenim görememe sıkıntısı ile karşılaşmaktadır.

Bağımsızlık sonrası geçiş sürecinde, üniversitelerde bilgiye dayalı rekabet sisteminin yokluğu, liyakatın yerini başka faktörlerin alması nedeniyle yükseköğretim sistemi yıllarca kendini geliştirememiştir.

Yükseköğretimde okullaşma oranının düşüklüğü ve öğretim elemanı eksikliği devam ederken, hem gerekli planlamaların yapılamaması hem değişik sosyoekonomik nedenlerle akademisyen olma isteğinin gelişememesi nedeniyle üniversiteler yıllarca imkansızlıklar içinde varlıklarını sürdürmeye çalışmışlardır.

Üniversiteler topluma ve toplumsal sorunlara fazla duyarlı olamamışlar, üniversite-iş dünyası ilişkileri geliştirilememiştir. Bu konuda yeni planlar, devlet programları ve üniversitelerin değişik girişimleri devam etmektedir.

Üniversite programları, iş dünyasının ihtiyaçlarını karşılayacak şekilde hazırlanmadığından yıllarca yüksek işsizlik rakamlarına rağmen kalifiye eleman yokluğu kendini hissettirmiştir. Mevcut durumda çok hızlı gelişen iş dünyasının ihtiyaçlarına cevap verememe problemi eskisi kadar olmasa da devam etmektedir.

Bilgi toplumu olmanın gerektirdiği niteliklerden uzak olma, bilgi temelli ekonomik rekabetin oluşumunda yükseköğretim kurumlarının yetersiz olduğu ve gerekli katkıyı sağlayamadıkları görülmektedir. Gerek bilimsel endeksli yayınların yetersizliği, gerekse patent, lisanslama ve teknoloji transferi konularındaki yetersizlik bunun sonucu olarak ortaya çıkmaktadır.

Akademisyenlerin gerek pedogojik ve bilimsel yetersizliği, gerek performans değerlendirme ve ölçme kriterlerine bağlanmaması, gerek rehavetten uzaklaştırıcı motivasyon ve ödüllendirme mekanizmasına sahip olamaması, gerekse maaş ve ücretlerindeki yetersizlik nedeniyle bilimsel gelişme, geliştirme konularında önemli zorluklar yaşanmaktadır.

Ayrıca üniversitelerde önemli altyapı yetersizliği devam etmektedir. Kütüphanelerin, bilgi işlem bölümlerinin, teknik donanımların, laboratuvarların, kültürel ve sportif imkanların yetersizliği kendini göstermektedir.

Sonuç ve Öneriler

Üniversiteler dünyanın birçok yerinde gerekli bilgileri üreterek, analiz edip yorumlayarak ilgili çevrelerle paylaşmaktadırlar. Devlet yöneticilerine, genç nesillere, iş dünyasına, ihtiyacı olan herkese doğru, sağlıklı çözüm önerileri sunmaktadırlar. Dolayısıyla ülkelerin sağlıktan eğitime, ekolojiden üretime, ekonomik rekabetten uluslararası ilişkilere, güvenlikten savunmaya, kısaca her konuda ihtiyaçları olan doğru gelişim formülü üniversitelerin kaliteleri ile bağlantılı bir yapı oluşturmaktadır.

Üniversitelerin kendilerinden beklenen sorumlulukları yerine getirebilmeleri için gerekli altyapıları oluşturmaları, akademik kadroları sağlamaları, değişimlere ve yeniliklere zamanında uyum sağlamaları gerekmektedir. Ancak küreselleşmenin getirdiği hızlı değişimlere (teknolojik, demografik, kültürel vs) uyum sağlamak mevcut imkanlarla kolay olmamaktadır. Ayrıca ülke veya bölge şartlarının getirdiği yetersizliklerle bu zorluklar daha da artmaktadır. Bu da üniversitelerin bireysel veya kollektif olarak çözüm arayışlarını sürdürmelerine, bu konuda yapılacak işlerin devletler seviyesinde önem verilmesine neden olmaktadır.

Azerbaycan yükseköğretimi de global zorlukların yanında; üniversite sayısının yetersizliği, giriş sisteminin fırsat eşitliği sağlayamaması, üniversitelerin merkeziyetçiliği, akademik imkanların yetersizliği, iş dünyasının ihtiyaçlarına gerekli cevabı verememesi, kalite farklılıklarının olması, bilimsel üretimin zayıflığı, rekabet eksikliği, alyapı yetersizliği, kütüphanelerin imkansızlığı, derslerin işlenişlerindeki zayıflık, kültürel ve sportif faaliyetlerdeki yetersizlikler gibi sıkıntıları bulunmaktadır.

Bu zorluklar geleceğe yönelik tutarlı ve sürdürülebilir politikalarla çözülmeye çalışılmaktadır. Devlet hem uluslararası gelişmeleri yakından takip etmeye, hem ülke içindeki yetersizlikleri çözmeye çalışmaktadır. Buna göre Bologna süreci ile ilgili ciddi yapısal değişimler yaşanırken, yeni eğitim kanunları ve eğitim programları yapılmakta, başarılı insanların devlet imkanlarından faydalanarak gerek yurtiçi gerekse yurtdışı üniversitelerde parasız okuması fırsatları oluşturulmakta, eğitim-öğretim faaliyetlerinin vergiden muaf olması düşünülürken, devletçe desteklenme yolları aranmaktadır. Yaşam boyu öğrenme anlayışı oluşturulmaya, geliştirilmeye çalışılmaktadır. Genç ve dinamik nüfus avantajı ile nitelikli eğitim-öğretim avantajını yakalama yolunda ilerlemeye çalışan Azerbaycan'da, gerek insan kaynakları, gerekse sosyal ve siyasal gelişimler adına üniversitelerden beklentiler artarak devam etmektedir.

Ülkede bulunan devlet ve özel üniversiteler arasında önemli bir yer edinmiş Qafqaz Üniversitesi, yeni teknoloji ve eğitim öğretim metotlarını kullanması, ülkede ilk defa kredili sistemin tatbiki, Bologna sürecine uyum çalışmaları, üniversite iş dünyası işbirliği, müşteri memnuniyetini merkez alan kalite yönetim anlayışı, modern kampusu, mezunlarının tamamına yakınının iş sahibi olması, uluslararası işbirlikleri ve bilimsel konularda yapılan başarılı çalışmalarıyla Azerbaycan'ın hızla gelişmesi sürecine önemli katkıda bulunabilecek bir konumdadır.

Kaynaklar

ARTN, (2011a), Azerbaycan Respublikası Tahsil Nazirliyi. Nazirlik: Ümumi malumat. http://edu.gov.az/view.php?lang=az&menu=292 erişim tarihi: 02.04.11

ARTN, (2011b)Azerbaycan Respublikası Tahsil Nazirliyi. Ali ve orta ihtisas tahsili: Ümumi malumat. http://edu.gov.az/view.php?lang=az&,menu=110, erişim tarihi: 02.04.11

Habibbeyli, İ. (2008). Boloniya prosesi ali mekteblerin hayatında yeni merhale kimi. Boloniya Prosesi Kontekstinde Azerbaycan Tahsili Elmi Praktik Konferansın Materyalleri, Qafqaz Üniversitesi, Bakü.

http://www.nationmaster.com/graph/edu_edu_spe-education-spending-of-gdp, Education Spending (% of GDP) by Country, erişim tarihi:10.04.2011.

Karaaslan, E.(2005). Kamu Kesimi Eğitim Harcamalarının Analizi. Maliye Dergisi, Sayı 149, Mayıs–Aralık.

Kareena, B., Manoj, K.D. (2010), A Comparative Analysis of Higher Education System of India with Other Countries. American Journal of Scientific Research, EuroJournals Publishing, Inc.

Merdanov, M. (2010). Azerbaycan Tahsili: İslahatların Uğurlu Neticeleri 2009-2010. Şerq-Gerb Neşriyatı, Bakü.

Merdanov, M. (2011). "2010. ilin yekunları v? 2011-ci ild? qarşıda duran v?zif?l?r" http://edu.gov.az/upload/file/HESABAT/kollegiya2011.rar, Erişim:08.02.2011

Özeren, E. (Eds.). (2007). Haydar Aliyev ve Çağ Öğretim: İtimade Sadakatle 15 Yıl. Bakü.

Pirmemmedov, İ., Ağamaliyev, R. (2004). Boloniya Prosesi ve Azerbaycan Konteksti. Bakü, Çaşıoğlu Neşriyatı.

Rapor, (2011). Qafqaz Üniversitesi, Yayınlanmamış Rapor, Genel Sekreterlik, Bakü.

Saniç, A. (2008). Boloniya prosesi ali mekteblerin hayatında yeni merhale kimi. Boloniya Prosesi Kontekstinde Azerbaycan Tahsili Elmi Praktik Konferansın Materyalleri, Qafqaz Üniversitesi, Bakü.

TQDK, (2010). 2010/2011-ci tedris ili üçün talebe qabulu neticelerinin elmi-statistik tahlili, Abituriyent Dergisi, ?12, Aralık, Bakü.

UNDP, (2010). Country profile of human development indicators, http://hdrstats.undp.org/en/countries/profiles/AZE.html, erişim tarihi:12.04.2011.

UNESCO (2011). Education for All Global Monitoring Report 2011, http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/ED/pdf/gmr2011-efa-development-index.pdf, erişim tarihi: 06.04.2011.

Varghese, N.V. (2010). Strategies for Financing Education, Public Funding and Changing Aid Modalities. Journal of Educational Planning and Administration, Volume XXIV, No. 3, July.

ULUSLARARASI YÜKSEKÖĞRETİM KONGRESİ: YENİ YÖNELİŞLER VE SORUNLAR
INTERNATIONAL HIGHER EDUCATION CONGRESS: NEW TRENDS AND ISSUES

Uluslararası Yükseköğretim Kongresi: Yeni Yönelişler ve Sorunlar (UYK-2011)
27-29 Mayıs 2011, İstanbul; 3. Cilt / Bölüm XIII / Sayfa 1764-1774

The Factors Affecting Brand Creation in Higher Education: An Investigation

Ph.D. Candidate Gonca Aslan, Professor Orhan İçöz
Faculty of Economics and Business Adminisration, Yaşar University, Üniversite Caddesi, No: 35-37, Ağaçlı Yol, Bornova 35100 İzmir, Turkey

Abstract

The values, reproduced with the phenomenon of globalization has led significant changes in some orientations of higher education institutions in the world as well as in Turkey. In compliance with the increase in the number of universities and dramatic changes in demand, the education concept has diversified. As a result of this trend, the higher education institutions struggle to differentiate themselves from their competitors. As long as the educational opportunities varied, the decision making process for the students has become more complex. Therefore, prospective students have started to examine all alternatives in a detailed way among competing universities before making their final decisions. In this study, the effects of branding in the Foundation Universities in İzmir and how this approach perceived and interpreted by both current and prospective students has been investigated. On the basis of Aaker's (1997) brand personality scale, two different types of survey prepared and applied to 200 students in total. One survey is implemented to the current students of one foundation univesity in Izmir in order to reveal students' perceptions of university image, education satisfaction and Foundation University satisfaction. The other one is implemented to prospective students in three private institutions in order to understand their Foundation University Perceptions and Expectations. According to the results; honesty, leader and femininity factors have positive impact on expectations while honesyt, leader,ruggedness and extraordinary factors have positive impact on the satisfaction of existing students. The prospective students' expectations and perceptions have been explained by honesty, modernnes, leader and sophisticated factors. As seen, the existing and prospective students have different perceptions of Foundations Universities. If it's expected to lead the existing perceptions of both current and prospective students, differences should take into consideration and build desired image.

Key words: Branding, brand personality, foundation universities, competition.

Introduction

The complexity and ambiguity of today's globalized, rapidly changing and developing world makes it difficult to exist in every sector. This dynamic and changing environment effects not only business but also higher education sector. In this blurred picture, it's hard to see the focal point of events and push the right button. The most important factors that determine the future of the higher education sector depends on how they manage change successfully and how well prepared they're. Due to this reason, from now on, universities should be something more than just providing education to the scholars. They should incorporate innovativeness and put forward their core competences in order to gain competitive advantage.

As seen today, there are no major differences between products or services. Everyone is using the same technology in order to produce goods or provide services and information was never as accesible as today. Meanwhile, the consumers are more conscious than ever before; while they are solicitous to purchase best product/service,

they prefer brands that can communicate with them better and arouse a feeling . Therefore, brand and branding become crucial concepts that should be considered precisely.

In this study, creation of the brand for higher education intstitutions and the effects of branding on the Foundation Universities in İzmir and how branding approach perceived and interpreted by both current and prospective students has been investigated through brand personality traits. As Aaker (1996) points out, brand personality as one of the core dimensions of the brand identity and perhaps as the closest variable to the consumers' decision making process on buying. At this point,when think about students as consumers, their decision making process is very sensitive to multiple components. This sensivity arise from not only the nature of the higher education concept but also the dramatic changes and improvements both domestic and international.

Immaterial and perishable nature of service sector makes difficult for customers to make their choices among vast services. Therefore, brands help consumers to feel more safe in their choices. Branding increases the value of the service and help consumers to form a basis for their choices. If service sector considered as not beeing tangible, visible or having physical characteristics that can be valued, then the significance of branding concept could be understand better. As Kornberger (2010, xiii) points out, *"brands become an organization's lifeline to the external environment. As such, they fundamentally challenge how we think about the identity of organizations, their culture and their capacity to innovate. Branding becomes a new management framework that turns old wisdoms upside down by conceptualizing the organization from the outside in"*.

Literature Review

Branding

According to Aaker (1991, 7) brand is a distinguish name and/or symbol (such as logo,trademark or package design) intended to identify the goods or services of either one seller or a group of sellers, and to differentiate those goods or services from those of competitors. Kapferer (1994, 9) pointed out that *"branding is much more than the naming per se or the creation of an external indication that the product or service has received an organization's imprint or its mark"*. The common themes are that a brand is more than just a combination of a name, a design, a symbol or other features that differentiate a good or a service from others (Dibb 1997, 201). Thus, an important goal of branding is to create strong emotional ties with consumers and thereby satisfy functional as well as symbolic needs (Park et al., 1986). So maybe it is possible to say branding means provide functionality and create meaning in a way. According to Bulotaite (2003) *"a brand is nothing more than the total impression of images, emotions, experiences and facts that an organization has created in public mind"*.

Branding is not simply a collection of new business tools or a mere reflection of cultural change in society at large. Rather, it is a new kind of thinking that has deeply infiltrated the way we manage organization and markets, production and consumption. The new logic of branding puts markets and mindsets first and ensures that internal operations follow their demands. Brands become an organization's lifeline to the world (Kornberger, 2010:22).

Brand Personality

Aaker (1997) defined brand personality as the set of human characteristics that consumers associate with a brand. In this manner, attention to the emotional and symbolic, pseudo human personality aspects of a brand provides a consumer with additional reasons beyond utilitarian or functional characteristics, to connect with a brand (Keller, 2008:54-55). Critically, to the extent that brands develop unique personalities, they can be differentiated in the consumers' minds and accordingly choice preferences can be affected (Freling and Forbes, 2005; Crask and Laskey, 1990).

According to theories of animism, brands too can have their own personality. Indeed human beings feel the need to personify objects in order to help their interactions with the intangible world (Louis&Lombart, 2010). All contacts, whether direct or indirect, that consumers have with a brand generate and impact the perceptions of the brand personality traits (Plummer, 1984). According to Caprara et al. (2001), personality is a valid metaphor for brands whose latent idea is that a consumer grows affinities towards brands based on his personality. A consumer can thus identify himself in relationship to a brand based on the adequacy between his own personality and that ascribed to the brand.

In an analogous study, Govers and Schoormans (2005) found that the realization of product-personality congruence positively affected consumer preference and they pointed out consumers may have their own preference for the brand and product in compliance with their brand personality and personality traits or their own concepts.

Freling and Forbes (2005) found that brand personality positively affects product evaluations and purchase intentions. Brand personality has a great influence on choice, where consumers treat the personality of the brand as a reflection and an extension of their own personalities (Schiffman and Kanuk, 2004). A number of personality traits can characterise a brand in a similar way that they characterise individuals (Plummer, 1985), and businesses may market these traits in a manner to suit the needs of customers, particularly to those with similar personalities to the brand.

Consequently, a range of arguments indicates that brand personality provides a mechanism for marketers to distinguish or differentiate products and services. Further, since brand personality appears to be less imitable than other product attributes, the dimension of brand personality may yield a more sustainable competitive advantage (Ang and Lim, 2006). Using brand personality can help; better understanding of characteristics of the brand, contributes the differentation of brand identity, playing guidance role in communication activities, creates brand equity.

Although the work of Aaker inspired the majority of the research on brand personality, some researchers come up with different criticism about it. Some authors think that brand personality definition covers not only personality but also several other characteristics such as age, gender and so forth (Azoulay & Kapferer, 2003; Bosnjak, Bochmann, & Hufschmidt, 2007). Austin et al. (2003) concern the non –generalizability of the factor structure for analyses at the respondent level (for a specific brand or within a specific product category). A third criticism relates to the non-replicability of the five factors cross-culturally (Azoulay & Kapferer, 2003). Besides this shortcoming led several researchers to construct a country-specific brand personality scale. Some researchers are in a struggle for developing new personality scales in order to eliminate mentioned shortcomings. For instance, Geuens et al. (2009) have developed a new brand personality measure that is consist of five dimensions (*responsibility*, *activity*, *aggressiveness*, *siplicity and emotionality*). They have proved that the dimensions are reliable and valid and that the scale can be used for studies across different competitors within a specific product category, for studies on an individual brand level and for cross-cultural studies.

The Importance of Branding for Higher Education Institutions

Marketing theories and concepts, which have been effective in business, are gradually now being applied by many universities with the purpose to gain competitive advantage (Hemsley - Brown & Oplatka, 2006; Temple & Shattock, 2007). Branding is maybe one of the most applied marketing concept within higher education institutions. A new vocabulary such as branding, corporate communication, identity, and reputation has emerged in academia, making higher education organizations more aware of the link between what they "stand for" in terms of values and characteristics, and how they are perceived (Waeraas & Solbakk, 2008). Bennett and Ali-Choudhury (2009) characterised a university's brand as *'a manifestation of the institution's features that distinguish it from others, reflect its capacity to satisfy students' needs, engender trust in its ability to deliver a certain type and level of higher education, and help potential recruits to make wise enrolment decisions'*.

Soutar and Turner (2002) report that course, academic reputation, campus atmosphere, type of institution (age), proximity to home, family recommendations, acquaintances (friends studying) would help students in the decision making processes, and stress that some factors will be more important than others. It's for sure that decision making process for prospective students is very complex and they are more conscious than ever before. They are aware of their options and would like to find best option for themselves instead of being satisfied with less. Arguably, the intangible nature of educational services causes promises to represent particularly important components of a university brand (Balmer and Gray 2003) due to the need to emphasise clues associated with physical evidence of the brand's values (de Chernatony and Segal-Horn, 2003).

According to Nadiri, Kandampully, and Hussain (2009) higher education institutions are actively seeking to determine what student expectations and perceptions of the educational service provided. The reason of these attempts of higher education instutions are obvious. Dizzying speed of the 21st centruy, considerable changes take place in every field of business as well as in higher education. With the globalization, a significant convergence between the different educational models cause covert and open competition. The higher education institutions compel to compete not only for science but also finding demand, recruiting qualified academic staff and personel, creating financial resources for education and research and constituting brand awareness because of the competition in this ambiguous environment, dramatic changes in student typology, development of different systems in education (Rehber, 2007, 235). That's why some authors have suggested that the higher education sector has begun to function like an industry (Gumport 2000), and that the modern university now seems more like a *"stakeholder university"* than a *"republic of scholars"* (Bleiklie and Kogan, 2007).

Higher education branding is stil an ongoing dispute. Waeraas and Solbakk (2009) point out that many authors are optimistic, seeing branding as an instrument for improving competitiveness and reputation, whereas others emphasize that branding is not a rational tool, but just a myth or a symbol that universities use to demonstrate conformity to their institutional environments. As Temple (2006) suggested that much of what is described as branding in higher education would be better labelled as reputation management, or even public relation. He believes that branding, as a route to success, is the illusion. Although there are different approaches to branding within higher instutition, due to having diverse stakeholders, universities try to interrelate and communicate with all the parties affected by the existence of a university in order to transmit the right message and image.

Methodology

Objective of the Research

The objective of the this study is to reveal the effects of branding on the Foundation Universities in Izmir and how branding approach perceived and interpreted by both current and prospective students.

Sample, Data Collection and Measures

As a part of field study, survey was employed as research method based on the structured questionnaire that used for data collection and random sampling used as sampling technique. There were prepared two different types of questionnaire for current and prospective students. A-self administered questionnaire was randomly distributed to 108 students attending the chosen Foundation University. After contacting three private institutions' counsellors, they have delivered questionnaires in order to apply 110 students who are preparing to university exams. The counsellors asked to deliver questionnaires to students who attend different preference groups *(Turkish-Mathematics*, *Science-Mathematics and Language)*. Of the 218 questionnaires were collected, 18 were incomplete and the remaining 200 were valid for analysis. It should be noted that, altough the universe is very large and all university candidates and the foundation university students in Izmir are the target group, and sample is relatively few, this study was devised as a preliminary investigation for the further studies.

Aaker's (1997) brand personality scale was assesed in order to reveal how it would work for university setting. Item responses were on a 5-point Likert-type scale ranging from 1=strongly disagree to 5= strongly agree. The Cronbach's alfa coefficient for each personality trait exceeded 0.70 and the reliability of the scale in general is 0.94. In order to measure current students' satisfaction, Singh's (1996) job satisfaction items were revised and adapted to university setting. The current students' expectation items revised and adapted from previous work of Becker and Palmér (2009). The reliability of the scales are as follows; higher education expectation scale *(Cronbach's* α= *0.89 and item total correlations between 0.61 and 0.78 where the number of items 5*), higher education satisfaction scale (Cronbach's α= 0.84, item total correlations between 0.65 and 0.81 where the number of items 6), foundation university satisfaction scale (*Cronbach's* α= *0.88*, *item total correlations between 0.63 and 0.84 where the number of items 4*). For prospective students' expectations, new scale was developed and the realiability of the scale is; foundation university expectations (*Cronbach's* α= *0.85*, *item total correlations between 0.60 and 0.73*, *where the number of items 4*). In order to measure prospevtive students' foundation university perception, items again revised and adapted from Becker and Palmér's (2009) previous work and the reliability of the scale as follow; (*Cronbach's* α= *0.79*, *item total correlations between 0.45 and 0.60*, *where the number of items 5*).

Within the scope of multiple linear regression analysis, seven brand personality factors were appointed as independent variables and effects of these factors on dependent variables *(expectations*, *education satisfaction*, *foundation university satisfaction are dependent variables for for current students; expectations and perceptions are dependent variables for prospective students)* were investigated.

Findings

Factor Analysis

Exploratory factor analysis was conducted to obtain the most relevant factor solution for this study. Thirty-nine items were analysed using principal component extraction with Varimax rotation. The analysis includes seven factors with eigenvalues higher than 1, which reflect seven personality dimensions for Foundation Universities. All

traits, which have at least 0.30 loadings on one of the seven factors, are accepted as the determinants of each dimension. As a result, seven-factor solution explains 33.164 percent of the total variance.

Table 1: Results of factor analysis.

	Pattern Matrix						
	Component						
Variable	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**	**6**	**7**
Down-to-earth	.695						
Family-oriented	.643						
Honest	.792						
Sincere	.854						
Real	.728						
Wholesome	.673						
Original					.464		
Friendly					.568		
Hard working					.411		
Intelligent					.530		
Technical					.543		
Corporate					.483		
Cheerful		.379					
Trendy		.778					
Spirited		.662					
Cool		.660					
Young		.740					
Up-to-date		.454					
Contemporary		.524					
Good looking		.616					
Daring				.447			
Small-town				.573			
Masculine				.633			
Tough				.775			
Rugged				.577			
Outdoorsy				.628			
Exciting							.646
Imaginative							.653
Unique							.473
Independet			.510				
Reliable			.471				
Secure			.450				
Successful			.570				
Leader			.470				
Confident			.677				
Upper class			.632				
Glamorous						.537	
Charming						.716	
Smooth						.741	

Factors defined as;
Factor 1 - Honesty: down-to-earth, family-oriented, honest, sincere, real, wholesome
Factor 2 - Modernness: cheerful, trendy, spirited, cool, young, up-to-date, contemporary, good looking
Factor 3 - Leader: independent, reliable, secure, successful, leader, confident, upper class
Factor 4 - Ruggedness: daring, outdoorsy, masculine, tough, rugged, small town
Factor 5- Sophisticated : original, friendly, hard working, intelligent, technical, corporate
Factor 6 - Femininity: glamorous, charming, smooth
Factor 7- Extraordinary :exciting, unique, imaginative

Regression Results - University

The Relationship Between Factors and Current Students' Expectations from University

Table 2: Seven factors coefficients for the current students' expectations from foundation university regression.

Coefficientsa									
Model	**Unstandardized coefficients**		**Standardized coefficients**			**95.0% confidence interval for B**		**Collinearity statistics**	
	B	**Std. error**	**Beta**	**t**	**Sig.**	**Lower bound**	**Upper bound**	**Tolerance**	**VIF**
1 (Constant)	3,357	.083		40,457	.000	3,192	3,522		
REGR factor score 1 for analysis 1	.379	.071	.448	5,298	**.000**	.237	.521	.982	1,136
REGR factor score 2 for analysis 1	.089	.089	.086	.946	.337	-.091	.262	.880	1,136
REGR factor score 3 for analysis 1	.210	.082	.228	2,555	**.012**	.047	.373	.880	1,136
REGR factor score 4 for analysis 1	.127	.086	.135	1,467	.146	-.045	.299	.823	1,214
REGR factor score 5 for analysis 1	.092	.082	.097	1,126	.263	-0.070	.255	.940	1,064
REGR factor score 6 for analysis 1	.160	.077	.178	2,077	**.041**	.007	.313	.960	1,042
REGR factor score 7 for analysis 1	.130	.089	.139	1,468	.146	-.046	.306	.786	1,272

Current students' expectations from Foundation University = 3,357 + 0.379*Honesty + 0.210*Leader + 0.160*Femininity

Anova has been used to test overall fit of the model and the test is significant, F(8,91)=6.44, p<.05. Honesty (β= .38, p=.000 <.05), Leader (β= .21, p=.012), Femininity (β= .21,p=.012 <.05). As it's seen first, third and sixth factors have positive impact on current students' expectations from Foundation University.

Table 3: Regression result for current students' expectations from Foundation University.

Model Summaryb				
Model	**R**	**R square**	**Adjusted R square**	**Std. error of the estimate**
1	.601	.361	.305	.77587

R^2= .361 and the current students' expectations from Foundation University is explained by honesty, leader and femininity factors.

The Relationships Between Factors and Current Students' Education Satisfaction

Current students' education satisfaction = 3,100 + 0.333*honesty + 0.225*leader + 0.149*ruggedness + 0.219*extraordinary

Anova has been used to test overall fit of the model. This test is significant, F(8.91) = 9.50, p<.05. Honesty (β= .333, p=.000 <.05), Leader (β= .225, p=.001<.05), Ruggedness (β= .149, p=.012 <.037), Extraordinary (β= .219, p=.003 <.05). As it's seen first, third, fourth and seventh factors have positive impact on current students' education satisfaction.

R^2= .455 and the current students' education satisfaction is explained by honesty, leader, ruggedness and extraordinary factors.

Table 4: Seven factors coefficients for the current students' education satisfaction regression.

Coefficientsa									
Model	**Unstandardized coefficients**		**Standardized coefficients**			**95.0% confidence interval for B**		**Collinearity statistics**	
	B	**Std. error**	**Beta**	**t**	**Sig.**	**Lower bound**	**Upper bound**	**Tolerance**	**VIF**
1 (Constant)	3,100	.068		45,917	.000	2,966	3,234		
REGR factor score 1 for analysis 1	.333	.058	.447	5,725	**.000**	.217	.448	.982	1.018
REGR factor score 2 for analysis 1	.072	.072	.082	.993	.323	-.072	.215	.880	1,136
REGR factor score 3 for analysis 1,149	.225	.067	.278	3,368	**.001**	.092	.358	.880	1,136
REGR factor score, 4 for analysis 1	.149	.070	.181	2,121	**.037**	.009	.289	.823	1,214
REGR factor score 5 for analysis 1	.119	.067	.143	1,787	.077	-.013	.251	.940	1,064
REGR factor score 6 for analysis 1	.103	.063	.130	1,643	.104	-.022	.228	.960	1,042
REGR factor score 7 for analysis 1	.219	.072	.265	3,042	**.003**	.076	.362	.786	1,272

Table 5: Regression result for the current students' education satisfaction.

Model Summaryb				
Model	**R**	**R square**	**Adjusted R square**	**Std. error of the estimate**
1	.675	.455	.407	.63124

The Relationship Between Factors and Foundation University Satisfaction

Table 6: Seven factors coefficients for the current students' Foundation University satisfaction regression.

Coefficientsa									
Model	**Unstandardized coefficients**		**Standardized coefficients**			**95.0% confidence interval for B**		**Collinearity statistics**	
	B	**Std. error**	**Beta**	**t**	**Sig.**	**Lower bound**	**Upper bound**	**Tolerance**	**VIF**
1 (Constant)	3,185	.072		44,469	.000	3,043	3,327		
REGR factor score 1 for analysis 1	.425	.062	.491	6,893	**.000**	.303	.548	.982	1,018
REGR factor score 2 for analysis 1	.045	.077	.044	.585	.560	-.107	.197	.880	1,136
REGR factor score 3 for analysis 1	.275	.071	.291	3,874	**.000**	.134	.416	.880	1,136
REGR factor score 4 for analysis 1	.222	.075	.232	2,975	**.004**	.074	.370	.823	1,214
REGR factor score 5 for analysis 1	.108	.071	.111	1,527	.130	-.032	.248	.940	1,064
REGR factor score 6 for analysis 1	.144	.067	.156	2,170	**.033**	.012	.276	.960	1,042
REGR factor score 7 for analysis 1	.284	.076	.296	3,712	.000	.132	.436	.786	1,272

Foundation University satisfaction = 3,185 + 0.425*Honesty + 0.275*Leader +
0.222*Ruggedness + 0.144*Femininity + 0.284*Extraordinary

Anova has been used to test overall fit of the model. This test is significant, F(8,91)=13.7, p<.05. Honesty (β= .425, p=.000 <.05), Leader (β= .275, p=.000 <.05), Ruggedness (β= .222, p=.004 <.05), Femininity (β= .144 ,p=.033 <.05,), Extraordinary (β= .284, p=.000 <.05. As it's seen first, third, fourth and seventh factors have positive impact on education satisfaction.

Table 7: Regression result for the Foundation University satisfaction.

Model Summaryb				
Model	**R**	**R square**	**Adjusted R square**	**Std. error of the estimate**
1	.739	.546	.506	.66977

R^2= .546 and the current students' Foundation University satisfaction is explained by honesty, leader, ruggedness, femininity and extraordinary factors.

In Foundation University regression results, the variance inflation factors ranged from 1,018 to 1,272, suggesting that using regression for analysis was appropriate, based on the lack of multicollinearity.

Regression Results - *Private Institutions*

The Relationship Between Factors and Prospective Students' Expectations From Foundation Universities

Table 8: Seven factors coefficients for the prospective students' expectations regression.

Coefficientsa									
Model	**Unstandardized coefficients**		**Standardized coefficients**			**95.0% confidence interval for B**		**Collinearity statistics**	
	B	**Std. error**	**Beta**	**t**	**Sig.**	**Lower bound**	**Upper bound**	**Tolerance**	**VIF**
1 (Constant)	3,236	.086		37,466	.000	3,065	3.408		
REGR factor score 1 for analysis 1	.235	.090	.226	2,610	**.011**	.056	.414	.984	1,016
REGR factor score 2 for analysis 1	.202	.079	.231	2,544	**.013**	.044	.360	.893	1,119
REGR factor score 3 for analysis 1	.326	.085	.348	3,834	**.000**	.157	.495	.898	1,113
REGR factor score 4 for analysis 1	.034	.088	.036	.382	.703	-.141	.208	.817	1,225
REGR factor score 5 for analysis 1	.274	.085	.293	3,229	**.002**	.105	.442	.895	1,117
REGR factor score 6 for analysis 1	.115	.087	.118	1,318	.191	-.058	.288	.924	1,083
REGR factor score 7 for analysis 1	.182	.095	.184	1,920	.058	-.006	.370	.801	1,249

Prospective students' expectations from Foundation Universities = 3.236 + 0.235*Honesty + 0.202*Modernnes + 0.326*Leader + 0.274*Sophisticated

Anova has been used to test overall fit of the model. This test is significant, F(8,91)=5.55, p<.05. Honesty (β= .235, p=.011 <.05), Modernness (β= .202, p=.013 <.05), Leader (β= .326, p=.000 <.05), Sophisticated (β= .274, p=.002 <.05,). As it's seen first, second, third and fifth factors have positive impact on prospective students' expectations.

R^2= .328 and prospective students' expectations from Foundation Universities explained by honesty, modernness, leader and sophisticated factors.

Table 9: Regression result for prospective students' expectations.

Model Summaryb				
Model	**R**	**R square**	**Adjusted R square**	**Std. error of the estimate**
1	.573	.328	.269	.79366

The Relationship Between Factors and Prospective Students' Perception

Table 10: Seven factors coefficients for the prospective students' perception regression.

Coefficientsa									
Model	**Unstandardized coefficients**		**Standardized coefficients**			**95.0% confidence interval for B**		**Collinearity statistics**	
	B	**Std. error**	**Beta**	**t**	**Sig.**	**Lower bound**	**Upper bound**	**Tolerance**	**VIF**
1 (Constant)	3,111	.067		46,524	.000	2,978	3,244		
REGR factor score 1 for analysis 1	.349	.070	.399	5,001	**.000**	.210	.487	.984	1,016
REGR factor score 2 for analysis 1	.230	.061	.313	3,735	**.000**	.108	.352	.893	1,119
REGR factor score 3 for analysis 1	.300	.066	.381	4,557	**.000**	.169	.431	.898	1,113
REGR factor score 4 for analysis 1	.065	.068	.084	,960	.340	-.070	.200	.817	1,225
REGR factor score 5 for analysis 1	.158	.066	.202	2,412	**.018**	.028	.289	.895	1,117
REGR factor score 6 for analysis 1	.050	.067	.061	.739	.462	-.084	.184	.924	1,083
REGR factor score 7 for analysis 1	.095	.073	.115	1,298	.198	-.051	.241	.801	1,249

Prospective Students' Perception= 3,111 + 0.349*Honesty + 0.230*Modernnes + 0.300*Leader + 0.158*Sophisticated

Anova has been used to test overall fit of the model. This test is significant, F(8,91)=8.57, p<.05. Honesty (β= .349, p=.000 <.05), Modernness (β= .230, p=.000 <.05), Leader (β= .300, p=.000 <.05), Sophisticated (β= .158, p=.018 <.05,). As it's seen first, second, third and fifth factors have positive impact on prospective students' perceptions.

Table 11: Regression result for prospective students' perception.

Model Summaryb				
Model	**R**	**R square**	**Adjusted R square**	**Std. error of the estimate**
1	.655	.430	.379	.61447

R^2= .430 and prospective students' perceptions explained by honesty, modernness, leader and sophisticated factors.

In private institution regression results, the variance inflation factors ranged from 1,016 to 1,249, suggesting that using regression for analysis was appropriate, based on the lack of multicollinearity.

Discussion

According to the results, prospective students' perceptions and expectations explained with the same factors; honesty, modernness, leader and sophisticated (Tables 8 and 10) which is very reasonable. Because, if we consider prospective students' perception as an input, in this case their expecations will be formed through what they percieve and become an output. Corporate Marketing & Communications Department of Foundation University should examine the results and see if the foundation university is successful to create desired brand image within prospective students. The current students' results should be considered in the same way. "*Is school successful to transmit the right message to its major stakeholder?*" If there's no congruity between desired and existing image, the reasons should be investigated and the solutions should be generated in order to get back into track. In this sense, study could review as one of internal control instrument for the university.

As seen current and prospective students' approaches to Foundation Universities differentiate. In order to succeed in perception management, Foundation Universities conduct different strategies. However, only one dimension is not enough to evaluate students' satisfaction and expections. Thus, further research should involve more aspects that provide insight into students' satisfaction and expectations.

Concluding Comments and Reccomendations for Further Studies

The main limitation is that the study was conducted over one foundation university in Izmir. A future study could include other foundation universities in Izmir or even in Turkey. Thus, the results could enable to benchmark within all foundation universities. Besides, other internal stakeholders such as; academicians, personnel, administrative staff, board of trustees should take into consideration in order to view overall internal stakeholders' approach to branding efforts. Since higher education institutions have multiple stakeholders, further studies should investigate different stakeholders' approaches (for instance, external stakeholders such as parents, friends, suppliers, etc..) to the Foundation Universities. Future research might investigate the differences in terms of branding between the state universities and the foundation universities in Turkish Education System.

References

Aaker, D. A. (1991). Managing Brand Equity. The Free Press, NY

Aaker, D. (1996). Building Strong Brands. The Free Press, New York, NY

Aaeker, J., (1997). Dimensions of Brand Personality. Journal of Marketing Research, 34, 347-356

Ang, S. H., Lim, E. A. C., (2006). The influence of metaphors and product type on brand personality perceptions and attitudes, Journal of Advertising, Vol. 35 No. 2, pp. 39-53

Azoulay, A., Kapferer, J., (2003). Do brand personality scales really measure brand personality? Journal of Brand Management, Vol. 11 No. 2, 143-55

Austin, J. R., Siguaw, J. A., Mattila, A. S., (2003). A reexamination of the generalizability of the Aaker brand personality measurement framework, Journal of Strategic Marketing, Vol. 11, June, 77-92

Becker, C., Palmér, S., (2009). Branding in Universities: identity versus image, Published master dissertation, Lulea University of Technology

Benett, R. and Ali-Choudhury, R., (2009). Prospective students' perceptions of university brands: An empirical study, Journal of Marketing for Higher Education, 19 (1): 85–107

Balmer, J., Gray, E., (2003). Corporate brands: what are they? What of them? European Journal of Marketing, 37(7/8):972–997

Bleiklie, I., Kogan, M., (2007). Organization and governance of universities, Higher Education Policy, 20(4), 477- 493

Bulotaite, N., (2003). University Heritage – an Institutional Tool for Branding and Marketing Higher Education in Europe, 28(4), 6

Caprara, G. V., Barbaranelli, C., Guido G., (2001). Brand personality: how to make the metaphor fit? Journal of Economic Psychology, Vol. 22 No. 3, 377-95

Chapleo C., (2004). Interpretation and Implementation of Reputation/Brand Management by UK University Leaders. International Journal of Educational Advancement, Vol:5, No: 1, 7-23

Crask, M. R., Laskey, H.A., (1990). A positioning-based decision model for selecting advertising managers, Journal of Advertising Research, Vol. 30 No. 4, August/September, 2-8

de Chernatony, L., Segal-Horn, S. (2003), "The criteria for successful service brands", European Journal of Marketing, 37(7/8): 1095–1118

Dibb, S., Simkin, L., Pride, W., Ferrell, O., (1997). Marketing Concepts and Strategies, 3rd edition, Boston: Houghton Mifflin Company

Freling, T. H., Forbes, L. P., (2005). An examination of brand personality through methodological triangulation, Journal of Brand Management, Vol. 13 No. 2, 148-62.

Geuens M., Weijters B., De Wulf K., (2009). A new measure of brand personality, International Journal of Researh in Marketing, 26, 97-107

Govers, P. C. M. and Schoormans, J. P. L. (2005). Product personality and its influence on consumer preference, The Journal of Consumer Marketing, Vol. 22 Nos 4/5, pp. 189-97

Gumport, P. J. (2000). Academic restructuring: Organizational change and institutional imperatives, Higher Education, 39(1), 67-91

Hemsley–Brown, J., Oplatka, I., (2006). Universities in a competitive global marketplace, International Journal of Public Sector Management, 19, no. 4, 316-338

Kantanen H., (2007), "Do we live up to our brand propositions? Organisational identity, university image and stakeholders perspectives in Stensaker B. and D'Andrea V. (eds.), Branding in Higher Education. Exploring an Emerging Phenomenon, EAIR Series Research, Policy and Practice in Higher Education, 56-72

Kapferer J. N., (1994). Strategic Brand Management, The Free Press, NY

Keller L. K., (2008). Strategic Brand Management, Pearson, 3rd edition

Kornberger M., (2010). Brand Society, Cambridge University Press

Louis, D., Lombart C., (2010). Impact of brand personality on three major relational consequences (trust, attachment, and commitment to the brand), Journal of Product & Brand Management, 19/2, 114–130

Nadiri, H., Kandampully, J. Hussain, K. (2009). Students' perceptions of service quality in

higher education, Total Quality Management, 20 (5), 523-535

Park, C. W., Jaworski, B, J., Macinnis, D. J., (1986). Strategic barnd concept-image management, Journal of Marketing, 50(4), 135-145

Plummer, J., (1985). How personality makes a difference, Journal of Advertising Research, Vol. 24, No. 6, 27-31

Rehber E., (2007). Dünyada Değişen Yükseköğretim ve Kalite Anlayışı-Değişim Çağında Yükseköğretim, Global Trendler-Paradigmalar-Yönelimler, Yaşar Üniversitesi

Singh J., Verbeke W., Rhodas G. K., (1996). Do Organizational Practices Matter in Role Stress Process? A Study of Direct and Moderating Effects for Marketing-Oriented Boundary Spanners, Journal of Marketing, Vol. 60, 69-86

Soutar N. G., Turner, P. J., (2002). Students' preferences for university: A conjoint analysis, The International Journal of Educational Management 16 (1), 40-45.

Schiffman, L.G., Kanuk, L. L., (2004). Consumer Behavior, Prentice-Hall, Upper Saddle River, NJ.

Temple, P., (2006). Branding Higher Education: illusion or reality? Perspectives: Policy and Practice in Higher Education, 10: 1, 15-19

Temple, P., Shattock, M., (2007). What does Branding mean in higher education? Stensaker B. and D'Andrea V. (eds.) Branding in Higher Education Exploring an Emerging Phenomenon, EAIR Series Research, Policy and Practice in Higher Education, 73-82

Waeraas& Solbakk, (2009). "Defining the esence of a university: lessons from higher education branding, High Educ, 57, 449-462

Uluslararası Yükseköğretim Kongresi: Yeni Yönelişler ve Sorunlar (UYK-2011)
27-29 Mayıs 2011, İstanbul; 3. Cilt / Bölüm XIII / Sayfa 1775-1782

ULUSLARARASI YÜKSEKÖĞRETİM KONGRESİ: YENİ YÖNELİŞLER VE SORUNLAR
INTERNATIONAL HIGHER EDUCATION CONGRESS: NEW TRENDS AND ISSUES

The International Research Performance and Ranking of the Foundation Universities in Turkey

Lect. Özcan Konur
Faculty of Engineering, Şırnak University, 73000 Şırnak, Turkey

Abstract

It is a well-known fact that higher education has significantly expanded in Turkey since 1980s with a significant increase in both the number of universities and students, as well as the number of the academic staff. The establishment of the foundation universities has been a significant aspect of this expansion. Although the research output of Turkish universities has increased substantially in recent years, little is known about the international research performance of these foundation universities. With the development of national and institutional policies promoting the enhancement of the research performance of Turkey paralleling similar initivates at a global scale, it is timely to have a look into the research performance of the foundation universities to test the hypothesis that the foundation universities have propensity for the better research performance. The research performance of these universities is scientometrically analysed in an historical perspective starting from the 1980s. These universities are ranked both in terms of the number of publications and the number of citations they receive.

Key words: Turkey, foundation universities, scientometric analysis, research evaluation, research productivity.

Introduction

It is a well known fact that the higher education system has expanded enormously in recent years in Turkey with nearly 2 million students excluding open education and with nearly 42,000 professors, associate professors and assistant professors during the academic yaer 2009/2010 (Higher Education Council, 2011a-b, Student selection and Placement Centre, 2010).

One of the major changes in the landscape has been the introduction of the evaluation criteria based on the global recognition of the research in general as a measure of the research quality as in other countries such as in Australia (Baskurt, 2011; Butler, 2003; Gokceoglu et al., 2008, Onder et al., 2008).

A number of studies have been carried out to reflect upon the international recognition of the research carried out in Turkey in various academic disciplines. Gokceoglu et al. (2008) studied the global contribution of the Turkey in Earth Sciences. They argued that a number of institutional factors were behind this increase such as the increased support for the research at both national and institutional levels with regard to tenure and promotions as well as financial incentives.

Onder et al. (2008) evaluated the research on social sciences in Turkey until 2005 and found that the research performance has improved in recent years mainly resulting from the regulatory and organisational changes where a number of incentives were provided for publishing in indexed journals.

Baskurt (2011) assessed effects of the number of academic staff and research funding as well as the general research support initiatives on the research performance of Akdeniz University for the period from 1996 to 2009 and he found that the changes in both the number of academic staff who are active in research and the total amount of research funding each year might explain the general research output except for the period from 2002 to 2008.

Gulgoz et al. (2002) analysed the research performance of Turkey in social sciences for the period between 1970 and 1999 and found that there had been a high rate of increase in the number of publications. Furthermore, the citation performance had declined over time in part due to the difficulties encountered by the Turkish academics in joining global research networks.

A number of studies were also carried out on various aspects of institutional and national research performance in Turkey (e.g. Konur, 2008a-3, 2009a-c).

The foundation universities have been expanding enormously since the 1980s and have attracted a significant attention (e.g., Mizikaci, 2010). Although the research output of Turkish universities has increased substantially in recent years, little is known about the international research performance of these universities. With the development of national and institutional policies promoting the enhancement of the research performance of Turkey, it is timely to have a look into the research performance of the foundation universities to test the hypothesis that the foundation universities have propensity for the better research performance.

Materials and Methods

The traditional methods of scientometric research as applied in many scientific fields were applied in this study.

A search was carried out in the Science Citation Index-Expanded (SCIE) and Social Sciences Citation Index (SSCI) using the Web of Knowledge database (v.4.10- Web of Science) of the Thomson Scientific Inc., in April 2011.

As Cronin (2001) argued, these indices have established themselves as the gold standard for the retrieval of the scientific information; becoming preferred indices for the scientometric analysis.

First, the names of the foundation universities were taken from the handbook for the foundation universities (HEC, 2011b). The statistical data for each university were obtained from the databook by the Student Selection and Placement Centre of Turkey (SSPC, 2010). Next, the data relating to the research performance of each foundation university were collected using Web of Knowledge database. The search was refined restricting the research to “article”, “review” and “proceedings papers”.

A citation analysis was carried out using the “create citation report” tool of the Web of Knowledge database. The information relating to the “sum of the times cited”, “average citations per item”, “h-index” was noted down.

Results and Discussion

The Foundation Universities

There were 34 foundation universities in Turkey listed in the handbook published by the Higher Education Council in 2011 (HEC, 2011b). There were 4,173 academic staff (Professors, associate professors, and assistant professors) and 177,608 students including 2,147 doctoral students in these institutions during the academic year 2009/2010 (SSPC, 2010). The average number of students per academic staff was 43 and 13% of these students were graduate students. The sector comprises nearly 10% of the total number of students and academic staff in universities in Turkey.

The Table 1 shows that the foundation universities have distinct features in terms of the foundation years, number and type of the faculties, number of academic staff, number of students, number of Ph.D. students, and the student per academic staff ratio. They have mainly been located in Istanbul, Ankara, and Izmir.

The Research Output of the Foundation Universities

The analysis of the research output is a main segment of the scientometric analysis of the research performance of the individuals, institutions, and countries (Konur, 2008a-c, 2009a-c, 2011).

Table 1: The foundation universities.

	University	Location	Found date	Faculties	Faculty No.	Total student no.	Ph.D students	Student per faculty
1	Acibadem University	Istanbul	2007	Health Sciences, Medicine	25	359	0	14
2	Atilim University	Ankara	1996	Engineering, Fine Arts, Management, Science and Literature	128	4,712	23	37
3	Bahcesehir University	Istanbul	1999	Architecture, Economics, Engineering, Law Science and Literature	148	10,026	39	68
4	Baskent University	Ankara	1993	Commercial Sciences, Communication, Dentistry Education, Engineering, Fine Arts, Medicine Science and Literature	539	9,392	111	17
5	Beykent University	Istanbul	1997	Economics, Engineering, Fine Arts, Law Science and Literature	152	11,104	31	73
6	Bilkent University	Ankara	1984	Economics, Education, Engineering, Fine Arts, Humanitarian Sciences, Law Management, Music Sciences	320	12,346	482	39
7	Cag University	Mersin	1997	Economics, Science and Literature	43	2,461	0	57
8	Cankaya University	Ankara	1997	Economics, Engineering, Law Science and Literature	77	3,891	0	51
9	Dogus University	Istanbul	1997	Arts, Economics, Engineering, Law Science and Literature	98	4,535	21	46
10	Fatih University	Istanbul Ankara	1996	Economics, Engineering, Law Medicine, Science and Literature	263	10,299	52	39
11	Gediz University	Izmir	2008	Economics, Engineering	14	383	0	27
12	Halic University	Istanbul	1998	Architecture, Engineering, Fine Arts, Management, Science and Literature	112	4,872	8	44
13	Isik University	Istanbul	1996	Economics, Engineering, Fine Arts, Science and Literature	57	2,799	14	49
14	Istanbul Arel University	Istanbul	2007	Communication, Economics, Engineering, Fine Arts, Science and Literature	52	5,263	0	101
15	Istanbul Aydin University	Istanbul	2003	Communication, Economics Education, Engineering, Fine Arts, Law Science and Literature	43	11,646	0	271
16	Istanbul Bilgi University	Istanbul	1996	Architecture, Communication Economics, Law Science and Literature	165	10,750	100	65
17	Istanbul Bilim University	Istanbul	2006	Medicine, Science and Literature	51	1,420	0	28
18	İstanbul Kultur University	Istanbul	1997	Arts, Economics, Engineering, Law Science and Literature	159	6,791	95	43

Table 1 [*continued*]: The foundation universities.

	University	Location	Found date	Faculties	Faculty No.	Total student no.	Ph.D students	Student per faculty
19	Istanbul Ticaret University	Istanbul	2001	Commercial Sciences, Communication, Engineering, Law Science and Literature	82	5,494	0	67
20	Izmir Ekonomi University	Izmir	2001	Communication, Computing Economics, Fine Arts, Science and Literature	94	6,107	27	65
21	Izmir University	Izmir	2007	Economics, Engineering, Science and Literature	11	829	0	75
22	Kadir Has University	Istanbul	1997	Communication, Economics, Engineering, Fine Arts, Law Science and Literature	81	4,784	187	59
23	Koc University	Istanbul	1993	Economics, Engineering, Humanities, Law Science	176	4,133	78	23
24	Maltepe University	Istanbul	1997	Architecture, Communication, Economics, Education, Engineering, Fine Arts, Law Medicine Science and Literature	200	7,241	32	36
25	Meliksah University	Kayseri	2008	Economics, Engineering, Scienceand Literature	23	195	0	8
26	Okan University	Istanbul	1999	Economics, Engineering, Fine Arts, Law Science and Literature	47	5,333	0	113
27	Ozyegin University	Istanbul	2007	Economics, Engineering	20	408	0	20
28	Piri Reis University	Istanbul	2008	Engineering, Marine Sciences	7	140	0	20
29	Sabanci University	Istanbul	1996	Economics, Engineering	166	3,646	201	22
30	TOBB Ekonomi ve Teknoloji University	Ankara	2004	Economics, Engineering, Fine Arts, Law Science and Literature	93	2,655	14	29
31	Ufuk University	Ankara	1999	Economics, Education, Law Medicine, Science and Literature	100	1,641	0	16
32	Yasar University	Izmir	2001	Communication, Economics, Engineering, Fine Arts, Law Science and Literature	96	4,162	9	43
33	Yeditepe University	Istanbul	1996	Commercial Sciences, Communication, Dentistry Economics, Education, Engineering, Fine Arts Health Sciences, Law Medicine Pharmacy Science and Literature	503	17,357	623	35
34	Zirve University	Gaziantep	2009	Communication, Economics Education, Engineering, Law	28	434	0	16
				Total	4,173	177,608	2,147	43

Data Source: Student Selection and Placement Centre (2010); Higher Education Council (2011b)

The data on the research output of 34 foundation universities were given in the Table 2 in the order of the decreasing number of papers per academic staff. The average number of paper per academic staff is 4.0 papers.

The first 10 foundation universities show performance above this average term. Bilkent University is the most prolific research institution with 11.9 papers per academic staff in the presence of 3,798 papers published between 1987 and 2011. Bilkent University was followed by the Koc University (8.7 papers per academic staff), the Baskent University (7.1 papers per academic staff), the Cankaya University (6.7 papers per academic staff), and the Sabanci University (6.3 papers per academic staff).

It is notable that the top three institutions produced 53.5% of 17,130 papers produced by the foundation universities, providing the evidence for the uneven distribution of the research output among foundation universities.

Table 2: The ranking of the foundation universities by the research output.

Rank	University	Paper no	Paper No (%)	Publication years	Papers per faculty
1	Bilkent University	3,798	22.2	87-11	11.9
2	Koc University	1,524	8.9	93-11	8.7
3	Baskent University	3,844	22.4	95-11	7.1
4	Cankaya University	514	3.0	99-11	6.7
5	Sabanci University	1,046	6.1	97-11	6.3
6	Acibadem University	151	0.9	05-11	6.0
7	TOBB Ekonomi ve Teknoloji University	533	3.1	04-11	5.7
8	Isik University	309	1.8	97-11	5.4
9	Atilim University	543	3.2	00-11	4.2
10	Fatih University	1,076	6.3	97-11	4.1
11	Ozyegin University	71	0.4	08-11	3.6
12	Dogus University	312	1.8	00-11	3.2
13	Istanbul Bilim University	158	0.9	06-11	3.1
14	Kadir Has University	224	1.3	99-11	2.8
15	Izmir Ekonomi University	256	1.5	02-11	2.7
16	Izmir University	30	0.2	08-11	2.7
17	Yeditepe University	1,235	7.2	97-11	2.5
18	Ufuk University	186	1.1	04-11	1.9
19	Bahcesehir University	242	1.4	01-11	1.6
20	Okan University	75	0.4	06-11	1.6
21	İstanbul Kultur University	225	1.3	98-11	1.4
22	Zirve University	39	0.2	09-11	1.4
23	Maltepe University	216	1.3	97-11	1.1
24	Piri Reis University	7	0.0	09-11	1.0
25	Cag University	34	0.2	03-11	0.8
26	Istanbul Bilgi University	140	0.8	99-11	0.8
27	Beykent University	109	0.6	01-11	0.7
28	Istanbul Aydin University	29	0.2	01-11	0.7
29	Meliksah University	17	0.1	09-11	0.7
30	Yasar University	70	0.4	03-11	0.7
31	Halic University	68	0.4	03-11	0.6
32	Gediz University	7	0.0	10-11	0.5
33	Istanbul Ticaret University	40	0.2	07-10	0.5
34	Istanbul Arel University	2	0.0	09	0.0
	Average				4.0

The Citation Analysis of the Foundation Universities

The citation analysis is another segment of the scientometric analysis of the research performance of the individuals, institutions, and countries (Konur, 2008a-c, 2009a-c, 2011).

The data on the citation analysis of 34 foundation universities were given in the Table 3 in the order of the decreasing H-index, a recent measure of the research performance (e.g. Garcia-Perez, 2009). The table also contains data on the number of total citations received by each university (absolute number and %), average number of citations, and number of citations per academic staff. The average number of citations per faculty was 24.6.

The first 5 foundation universities show performance above this average term. Bilkent University was the most prolific research institution with H-index of 72 and with 118.5 citations per academic staff in the presence of 37,915 citations. Bilkent University was followed by the Koc University (H-index of 48; 78.6 citations per academic staff), the Sabanci University (H-index of 38 and 55.4 citations per academic staff), the Baskent University (H-index of 33 and 28.2 citations per academic staff), and the Cankaya University (H-index of 30 and 45 citations per academic staff).

It is notable that the top four universities received 74.1% of the 102,746 citations, suggesting the dominance of these institutions among foundation universities and providing the evidence for the uneven distribution of the citations among the foundation universities.

Table 3: The ranking of the foundation universities by the citation impact.

Rank	University	Citations	Citations %	Average number of citations	H-index	Citations per faculty
1	Bilkent University	37,915	36.9	10.0	72	118.5
2	Koc University	13,830	13.5	9.1	48	78.6
3	Sabanci University	9,192	8.9	8.8	38	55.4
4	Baskent University	15,185	14.8	4.0	33	28.2
5	Cankaya University	3,464	3.4	6.7	30	45.0
6	Yeditepe University	4,529	4.4	3.7	27	9.0
7	Fatih University	4,866	4.7	4.5	26	18.5
8	Atilim University	2,941	2.9	5.4	21	23.0
9	Dogus University	1,435	1.4	4.6	20	14.6
10	TOBB Ekonomi ve Teknoloji University	1,970	1.9	3.7	19	21.2
11	Kadir Has University	1,060	1.0	4.7	17	13.1
12	İstanbul Kultur University	1,029	1.0	4.6	17	6.5
13	Isik University	1,055	1.0	3.4	15	0.0
14	Bahcesehir University	690	0.7	2.9	13	4.7
15	Izmir Ekonomi University	880	0.9	3.4	12	9.4
16	Maltepe University	589	0.6	2.7	12	2.9
17	Istanbul Bilgi University	452	0.4	3.2	11	2.7
18	Ufuk University	398	0.4	2.1	9	4.0
19	Beykent University	228	0.2	2.1	8	1.5
20	Istanbul Bilim University	206	0.2	1.3	7	4.0
21	Istanbul Aydin University	106	0.1	3.7	6	2.5
22	Yasar University	145	0.1	2.1	6	1.5
23	Halic University	127	0.1	1.9	6	1.1
24	Ozyegin University	99	0.1	1.4	5	5.0
25	Okan University	67	0.1	0.9	5	1.4
26	Acibadem University	114	0.1	0.8	5	4.6
27	Cag University	68	0.1	2	4	1.6
28	Izmir University	37	0.0	1.2	4	3.4
29	Zirve University	30	0.0	0.8	3	1.1
30	İstanbul Ticaret University	23	0.0	0.6	2	0.3
31	Istanbul Arel University	3	0.0	1.5	1	0.1
32	Piri Reis University	6	0.0	0.9	1	0.9
33	Gediz University	2	0.0	0.3	1	0.1
34	Meliksah University	5	0.0	0.3	1	0.2
	Average			6.0		24.6

As Leydesdorff (1998) notes “citations support the communication of specialist knowledge by allowing authors and readers to make specific selections in several contexts at the same time”. Thus, the citation analysis, based on the citations made by the authors provide valuable information on the scientific impact of the research. As Baird and Oppenheim (1994) argue, “citation studies remain a valid method of analysis of individuals', institutions', or journals' impact, but need to be used with caution and in conjunction with other measures”.

Conclusion

It has been established that despite the increasing importance of the foundation universities in Turkey, the scientometric evaluation of the research performance of these universities has not yet been carried out and this paper has been the first ever such study.

Results provide helpful insights into the research performance of these universities based on the basic institutional data. The foundation universities have distinct features in terms of the foundation years, number and type of the faculties, number of academic staff, number of students, number of Ph.D. students, the student per academic staff ratio, and undergraduate/graduate student ratio. They have mainly been located in Istanbul, Ankara, and Izmir.

The results show that 34 foundation universities published 17,130 papers receiving 102,746 citations as a whole. The average number of papers produced by these universities was 4 papers per academic staff and the average citations per academic staff was 24.6 citations and average number of citations for each published paper was 6.0.

However, the close examination of the data show that the performance of 34 foundation universities were not the same.

Bilkent University, Koc University, Baskent University, Cankaya University, and Sabanci University were the top institutions producing 53.5% of 17,130 papers, providing the evidence for the uneven distribution of the research output among foundation universities.

Bilkent University, Koc University, Sabanci University, and Baskent University received 74.1% of the 102,746 citations, suggesting the dominance of these institutions among foundation universities and providing the further evidence for the uneven distribution of the citations among the foundation universities.

This first-ever scientometric study on the research performance and ranking of the foundation universities in Turkey shows that the scientometric analysis has a great potential to gain valuable insights into evaluation of the research performance of these institutions (Konur, 2008a-c, 2009a-c).

References

Baird, L. M.; Oppenheim, C. (1994) Do citations matter. Journal of Information Science, 20(1), 2-15.

Baskurt, O. K. (2011) Time series analysis of publication counts of a university: what are the implications? Scietometrics, 86 (3): 645-656.

Butler, L. (2003) Explaining Australia's increased share of ISI publications - the effects of a funding formula based on publication counts, Research Policy, 32(1), 143-15.

Cronin, B. (2001) Bibliometrics and beyond: Some thoughts on web-based citation analysis. Journal of Information Science, 27(1), 1-7.

Garcia-Perez, M. A. (2009) The Hirsch H Index in a non-mainstream area: methodology of the behavioral sciences in Spain. Spanish Journal of Psychology, 12(2), 833-849.

Gokceoglu, C.; Okay, A. I.; Sezer, E. (2008) International earth science literature from Turkey - 1970-2005: Trends and possible causes. Scientometrics, 74(3), 409-423.

Gulgoz, S.; Yedekcioglu, O. A.; Yurtsever, E. (2002) Turkey's output in social science publications: 1970-1999. Scientometrics, 55(1), 103-121.

Higher Education Council (2011a) State Universities 2011 (Ankara, Higher Education Council).

Higher Education Council (2011b) Foundation Universities 2011 (Ankara, Higher Education Council).

Konur, O. (2008a) A preliminary study on the publication behaviour of the academic staff affiliated with Namik Kemal University Faculty of Agriculture In: Yardimci, H. (Ed.) Agriculture, Veterinary and Biological Sciences Serial Publishing 2. Editorials Workshop, pp. 107-130. (Ankara, ULAKBIM).

Konur, O. (2008b) Rules and journals regarding the papers published by the Faculties of Medicine of Turkey. In: Yilmaz, O. (Ed.) Serial Publishing in Health Sciences- 2008, pp. 127-131. (Ankara, ULAKBIM).

Konur, O. (2008c) The Report on the Namik Kemal University Publications indexed by the ISI Indices in 2007 (Tekirdag, Namik Kemal University).

Konur, O. (2009a) The publishing and citation performance of the senior members of the academic staff of the Namik Kemal University. 1980-2009 (May) (Namik Kemal University, Tekirdag).

Konur, O. (2009b) The Report on the ISI-indexed Papers Published by the Namik Kemal University in 2008 (Tekirdag, Namik Kemal University).

Konur, O. (2009c) Namik Kemal University Abstracts: 2009 Abstracts & Citations, (Tekirdag; Namik Kemal University).

Konur, O. (2011) The scientometric evaluation of the research on the algae and bio-energy. Applied Energy. Doi: 10.1016/j.apenergy.2010.12.059.

Leydesdorff, L. (1998) Theories of citation? Scientometrics, 43(1), 5-25.

Mizikaci, F (2010) Isomorphic and diverse institutions among Turkish foundation universities. Egitim ve Bilim-Education and Science, 35(157), 140-151.

Onder, C.; Sevkli, M.; Altinok, T.; Tavukcuoglu, C. (2008) Institutional change and scientific research: A preliminary bibliometric analysis of institutional influences on Turkey's recent social science publications, Scientometrics, 76(3), 543-560.

Student Selection and Placement Centre (SSPC) (2010) Higher Education Statistics Book 2009-2010. (Ankara, Student Selection and Placement Centre).

Uluslararası Yükseköğretim Kongresi: Yeni Yönelişler ve Sorunlar (UYK-2011)
27-29 Mayıs 2011, İstanbul; 3. Cilt / Bölüm XIII / Sayfa 1783-1789

ULUSLARARASI YÜKSEKÖĞRETİM KONGRESİ: YENİ YÖNELİŞLER VE SORUNLAR
INTERNATIONAL HIGHER EDUCATION CONGRESS: NEW TRENDS AND ISSUES

Vakıf Üniversiteleri ve Personelinin Hukuki Statüsü ile Vakıf Tüzel Kişiliği Kaybı Durumunda Personele Yönelik Düzenleme Önerisi

Yrd. Doç. Dr. Serkan Çınarlı, Arş. Gör. Refik Kiraz
İzmir Üniversitesi Hukuk Fakültesi, Gürsel Aksel Bul. No:14 35350 Üç Kuyular-İzmir, Türkiye

Özet

Vakıf üniversitelerinin kapanması durumunda, malvarlığı ve öğrencilerin durumları yetersiz de olsa düzenlenmişken; bu konuda personel ile ilgili hiçbir düzenleme yapılmamasından doğan belirsizlik, bu kurumlarda çalışan özellikle genç akademisyenler üzerinde önemli bir baskı oluşturmaktadır. Vakıf üniversiteleri devlet tarafından, kanunla ve kamu tüzel kişisi olarak kurulmaktadır. Yasayla kurulma zorunluluğunun doğal sonucu olan "kamu tüzelkişiliği" niteliği, üniversitelerin yapısına uygun bir özellik olduğundan, vakıflar tarafından kurulan üniversitelerin de kamu tüzelkişiliğine sahip olduğu kabul edilmektedir. Vakıf üniversitelerinin bazıları, kontenjan boşluklarının sonucu olarak, ilerleyen zamanlarda kapanma ihtimali ile karşı karşıya kalabilirler. Bu ihtimale karşı, bu konuda bir düzenleme yapılması kaçınılmazdır. 2547 sayılı yasanın Ek 15. Maddesinde oldukça yetersiz bir madde olmakla birlikte, vakıf tüzel kişiliğinin sona ermesi veya üniversitenin faaliyetinin bitmesi halinde mevcut durum tanımlanmışken vakıf üniversitesi personeli hakkında hiçbir düzenleme yapılmamıştır. Anayasal ve yasal düzenlemeler ile yargı kararları muvacehesinde, "öğretim elemanları" ile yaptığı "iş sözleşmelerinin" İş ve Borçlar Kanunu anlamında birer "hizmet akdi" olarak değil, 657 sayılı Devlet Memurları Kanunu anlamında birer "idari hizmet sözleşmesi" olduğu anlaşılmaktadır. Bir başka deyişle, vakıf üniversitelerinde akademik personel "işçi" statüsünde değil, "kamu görevlisi" statüsünde istihdam edilmektedir. Çözüm olarak, özellikle Anayasa değişikliği ve yasa düzenlemesi gereklidir. Vakıf üniversitesi akademik personelinin mesleki güvenceleri ve özlük hakları bakımında devletçe kurulan yükseköğretim kurumları akademik personeline ait güvence ve haklara benzer bir düzenleme yapılması gereklidir. Vakıf üniversitesinin Tüzel Kişiliği'nin sona ermesi durumunda, vakıf üniversitesi akademik personelinin devlet üniversitesinde devam edecek olan eğitim faaliyeti ile beraber özlük hakları bakımdan bir düzenleme yapılması iş barışı adına isabetli olacaktır.

Anahtar kelimeler: Akademik personel, idari personel, hukuki statü, personel, vakıf üniversiteleri.

Giriş

Vakıf üniversitelerinin hukuki statüleri ve özellikle, personelinin durumu ile ilgili yasal düzenlemelerdeki yetersizlikler, birçok konuda belirsizliklerin olmasına yol açmıştır. Özellikle vakıf üniversiteleri personelinin hukuki statüsü, yargı kararları ile netleşmiştir. Vakıf üniversitelerinin kapanması durumunda, malvarlığı ve öğrencilerin durumları yetersiz de olsa düzenlenmişken; bu konuda personel ile ilgili hiçbir düzenleme yapılmaması ve bu durumdan doğan belirsizlik, bu kurumlarda çalışan özellikle emekliliği hak etmemiş genç akademisyenler üzerinde önemli bir baskı oluşturmaktadır.

Bu çalışmamızda, mevcut durumun yasal mevzuattaki düzenlemesini irdeledikten sonra yargı kararları ışığında (Anayasa Mahkemesi kararları ve Danıştay kararları) uygulamasına değinip, aksaklıkları belirttikten sonra, önerimizi sunacağız.

Vakıf Üniversitesitelerinin Hukuki Statüsü

Vakıf üniversitesi personelinin hukuki statüsüne geçmeden önce, Vakıf üniversitelerinin hukuki statüsünü incelemekte yarar vardır. Üniversiteler, bilimsel, mali ve idari özerklikle yönetilen, hizmet yerinden yönetim kuruşlarıdır (Giritli, Bilgen, Akgüner, 2006). Anayasamızda da düzenleme altına alınan üniversite özerkliği ve gereklerinin devlet-vakıf üniversitesi farkı gözetmeksizin yasama, yürütme, yargı organlarını ve idari makamları bağlayan temel bir hukuk normu olduğu aşikârdır (Giritli, Bilgen, Akgüner, 2006). Anayasa'mıza göre; hem devlet hem vakıf üniversiteleri ancak devlet eliyle ve kanunla kurulan, üniversite öğretim üyesi olarak adlandırılan akademik meslek mensuplarının topluluğundan oluşan bir tüzel kişiliktir (Giritli, Bilgen, Akgüner, 2006). 2547 sayılı kanunda ister devlet ister vakıf üniversitesi olsun genel üniversite tanımını "Bilimsel özerkliğe ve kamu tüzelkişiliğine sahip yüksek düzeyde eğitim- öğretim, bilimsel araştırma, yayın ve danışmanlık yapan; fakülte, enstitü, yüksekokul ve benzeri kuruluş ve birimlerden oluşan bir yükseköğretim kurumudur." şeklinde yapmaktadır.

Anayasa Mahkemesi Kararları Doğrultusunda Tanımlama

Anayasa Mahkemesi'nin 30.05.1990 tarih ve 1990/2 Esas ve 1990/10 sayılı kararına göre, yasayla kurulma ilkesi, hem devlet üniversiteleri hem de vakıf üniversiteleri için geçerlidir. Vakıfların yükseköğretim kurumları kurmasına olanak tanıyan 2547 sayılı yasanın Ek 2. madde ve sonraki maddelerde, bu yasada gösterilen yöntem ve ilkelere uymak koşuluyla, vakıfların, yükseköğretim kurumları ya da bunlara bağlı birimlerden birini veya birden fazlasını kurabilecekleri öngörülmüştür. Ayrıca vakıf yükseköğretim kurumlarının da 2547 sayılı yasada gösterilen biçimde kurulması gerektiği; böylece, vakıf yükseköğretim kurumlarının da yasayla kurulması zorunluluğu, kesin bir sonuç olarak belirginleştiği belirtilmiştir.

Yasayla kurulma zorunluluğunun doğal sonucu olan "kamu tüzelkişiliği" niteliği, üniversitelerin yapısına uygun bir özelliktir. Devlet ya da vakıflar tarafından kurulması bu konuda bir ayrım gerektirmemektedir. Vakıflar tarafından kurulan üniversitelerin kamu tüzelkişiliğine sahip olduğu yine anılan kararda (Anayasa Mahkemesi, Esas: 1991/21, Karar Sayısı: 1992/42, Karar Tarihi: 29.6.1992, R.G. Tarih-Sayı: 31.03.1993-21538) belirtilmiştir. Anayasa Mahkemesi, her ne kadar bu tespitini yaparken açık anayasal hükümlere dayanmasa da, kamu tüzel kişisi olarak kabul ettiği vakıf üniversitelerinin kanunla kurulması gerektiği sonucuna varmıştır (Yıldırım, 2005). Bu durumun Anayasa'nın 130. maddesinin son fıkrasında öngörülen malî ve idarî konulardaki serbestlikle çatışmadığı, vakıf üniversitesi olmanın yasa temeliyle kamu tüzelkişisi sayılmayı engellemediği gibi, kamu tüzel kişisi olmanın da malî ve idarî konularda istediği kuralları ve düzeni seçip uygulamayı engellemediği belirtilmiştir. Vakıf üniversiteleri akademik çalışmalar, öğretim elemanlarının sağlanması ve güvenlik yönlerinden Anayasa'nın devlet eliyle kurulan yükseköğretim kurumları için öngördüğü kurallara bağlıdır. Bunların dışındaki konularda kurucu vakıflar, kuruluş yasasının ve üniversite organlarının belirlediği ilkeler ve ayrıntılara göre çalışacağı ve üniversitenin önemi ve özelliği gereği kamusal ayrıcalıklardan da yararlanabilecekleri kazanç amacı gütmeyen, kamu yararına çalışan bir üniversite için bu yaklaşımın, doğal bir beklenti olduğunun üzerinde durulmuştur (Anayasa Mahkemesi, Esas: 1990/2, Karar:1990/10, Tarih: 30.05.1990). Anayasa Mahkemesi, Bu kararda açıkça belirttiği gibi vakıfların "üniversite" adı ile kuracakları yükseköğretim kurumlarını, Anayasa m.130 gereği birer kamu tüzel kişiliğe haiz kurumlar olarak kabul etmektedir.

Bu kararın yansıması akabinde çıkarılan kuruluş kanunlarında, vakıflarca kurulacak üniversitelerin kamu tüzel kişisi olacakları, açıkça hüküm altına alınmıştır. Bu durum; özel üniversitelerin kurulmasını olanaksız kılarak, mevcut sistemimizdeki tüm üniversiteleri aynı statüye dahil etmesi ve aradaki tek farkınsa sadece vakıf üniversitesinin kuruluşunu bir vakfın yapmış olması sonucunu doğurmaktadır (Yıldırım, 2005). Anayasa Mahkemesi bir kararında (Anayasa Mahkemesi, Esas: 1991/21, Karar: 1992/42, Tarih: 29.6.1992) devlet üniversitelerinin bazılarına özel statü vererek yönetimlerine üst yönetim kurulu bünyesinde Cumhurbaşkanınca atanan kimselerin katılmasını aykırı bulmuştur. Bu halde; özel hukuk tüzel kişisi olan vakfın ve yöneticilerinin, kamu tüzel kişisi kabul edilen vakıf üniversitesinin işleyişinde yetki sahibi olması durumuna nasıl bir çözüm getirdiği önemli bir hal almaktadır. Bu karara bakıldığında, vakıf üniversitelerinin yönetiminde mütevelli heyetinin bulunması da anayasaya aykırı sayılmalıdır. Ancak Anayasa Mahkemesi kamu tüzel kişileri olarak nitelendirdiği vakıf üniversitelerinin idari yapılarındaki farklı hükümlerin Anayasa ihlali olmadığına, gerekçe göstermeden karara varmıştır.

Danıştay Kararları Doğrultusunda Tanımlama

Danıştay'ın vakıf üniversitelerine bakışı, vakıf üniversitelerinin hukuki statüsünü şekillendirmekte önemli bir yere sahiptir. Danıştay 6. Dairesi bir kararında (Danıştay, 6.Daire, Esas: 1998/2072, Karar: 1999/6209, Tarih:

07/12/1999; aynı yönde Danıştay, 6.Daire, Esas: 2002/946, Karar: 2003/4410, Tarih: 22/9/2003) "Türkiye Cumhuriyeti Anayasa'sının *"Yükseköğretim Kurumları" başlıklı 130. maddesinde Üniversitelerin tanımı yapıldıktan sonra Devlet tarafından yasayla kurulacakları belirtilmiş, Yasada gösterilen usul ve esaslara göre kazanç amacına yönelik olmamak koşuluyla Vakıflar tarafından da Devletin gözetim ve denetimine tabi yükseköğretim kurumları kurulabileceği açıklanmış, Vakıflar tarafından kurulan yükseköğretim kurumlarının mali ve idari konular dışındaki akademik çalışmaları, öğretim elemanlarının sağlanması ve güvenlik yönlerinden Devlet eliyle kurulan yükseköğretim kurumları için Anayasa'da belirtilen hükümlere tabi bulunduğu kuralları yer almıştır.*

Yukarıda yer alan Anayasal düzenleme ile Akademik çalışmaları, öğretim elemanlarının sağlanması ve güvenlik yönlerinden herhangi bir ayrım gözetilmeksizin vakıflar tarafından kurulan yükseköğretim kurumlarının devlet tarafından kurulan yükseköğretim kurumları ile eşit statüde olduğu belirlenmiştir.

Bu çerçevede değerlendirildiğinde, kamu hizmeti yaptığı tartışmasız olan vakıf üniversitelerinin bu hizmeti yerine getirmekte kullandığı yapılarının resmi bina olduğu açıktır.

Bu durumda, uyuşmazlık konusu yönetmelik değişiklikleri ile getirilen vakıf üniversitelerine ait bina ve tesislerin resmi bina olarak nitelendirilmesi yönündeki düzenlemede kamu yararına aykırılık bulunmamaktadır." şeklindeki kararını vermiştir.

Keza; İdari Dava Daireleri Genel Kurulunun bir kararında da (Danıştay, İdari Dava Daireleri Genel Kurulu, Esas: 2003/329, Karar: 2005/2153, Tarih: 16/6/2005) "*…Anayasal düzenleme ile akademik çalışmaları, öğretim elemanlarının sağlanması ve güvenlik yönlerinden herhangi bir ayrım gözetilmeksizin vakıflar tarafından kurulan yükseköğretim kurumlarının devlet tarafından kurulan yükseköğretim kurumları ile eşit statüde olduğu belirlenmiştir…*

…,kamu hizmeti yaptığı tartışmasız olan, Anayasa Mahkemesinin yukarıda anılan kararında da belirtildiği üzere yasayla kurulan ve kamu tüzel kişiliğine sahip bulunan vakıf üniversitelerinin bu hizmeti yerine getirmekte kullandığı yapılarının resmi bina olduğunun kabulü gerekmektedir." şeklinde bir karar vermiştir.

Danıştay 11. Dairesi bir kararında (Danıştay, 11.Daire, Esas: 2004/5058, Karar: 2006/5350, Tarih: 20/11/2006) "*..2809 sayılı Yükseköğretim Teşkilatı Hakkındaki Kanuna 4281 sayılı Yasa ile eklenen ek 40. maddesi ile vakıf yükseköğretim kurumlarına ilişkin hükümlere tabi olmak üzere kamu tüzel kişiliğine sahip olarak kurulan vakıf üniversitesinin anılan kanun ve 2547 sayılı Yasa hükümlerinde belirtilen kamu hizmetini yürütmekle görevlendirilmiş olması, dolayısıyla, özel hukuk tüzel kişilerine oranla üstün ve ayrıcalıklı kamu gücüne sahip olması nedenleriyle kamu kurumu olarak değerlendirilmesi gerektiğinden…"* bahsetmektedir.

Görüldüğü üzere; Danıştay verdiği bu kararlarla, vakıf üniversitelerini Anayasa Mahkemesi'nin kararları doğrultusunda, kamu tüzel kişiliğine haiz kurulan vakıf üniversitelerini kamu hizmetini yürütmekle görevli kamu gücü ile donatılmış bir kamu kurumu olarak görmektedir.

Doktrin Görüşleri Doğrultusunda Tanımlama

1982 Anayasa'sının 130/2 maddesinden de anlaşıldığı üzere, vakıf üniversitelerinin sıradan özel ya da tüzel kişilik tarafından kurulamayacağı; vakıf üniversitelerinin adından anlaşılacağı gibi sadece vakıflar tarafından kurulabileceği ve kar amacı güdemeyeceğidir (Günday, 2004).

Gözler; uygulamada vakıf üniversitelerinin devlet tarafından, kanunla ve kamu tüzel kişisi olarak kuruluşunu ve ayrıca kanunda, kurulan vakıf üniversitesinin kamu tüzel kişiliğine sahip olduğunun ayrıca ve açıkça belirtilmesi hususunu eleştirmektedir. Bu uygulamanın, Anayasa'nın 130. maddesinin 2. fıkrasına göre *"vakıf tarafından kurulması"* ilkesine uygun düşmediğinden bahisle Anayasa'ya aykırılık teşkil ettiği görüşündedir (Gözler, 2010).

Anayasa Mahkemesi, vakıfların "üniversite" adı ile kuracakları yükseköğretim kurumlarını, AY m.130 gereği birer kamu tüzel kişiliğe sahip olduğunu kabul etmektedir. Anayasamızın 123. maddesinin 3. Fıkrasında yer alan *"kamu tüzel kişiliği ancak kanunla ya da kanunun verdiği açık yetkiye dayanarak kurulur"* ifadesi Prof. Dr. Metin Günday'ın çok haklı olarak belirttiği gibi, kamu tüzel kişiliğini Anayasa'dan alan ve bazı hizmet yönünden yerinden yönetim kuruluşları dışında kalan, öteki hizmet yönetim kuruluşlarının kanun koyucu tarafından kurulabilmesini sağlamak amacına yöneliktir (Günday, 2004). Dolayısıyla kurucu irade, her ne kadar özel bir kişi olan vakfa ait olsa da ortaya çıkan kuruluş görev ve yetkiler bakımından kamusaldır. Bu yüzden; vakıf üniversiteleri özel kişi olarak değerlendirilemez (Yayla, 2009).

Yasal Durum

Vakıf üniversitelerinin bazıları, kontenjan boşluklarının sonucu olarak, ilerleyen zamanlarda kapanma ihtimali ile karşı karşıya kalabilirler. Bu ihtimale karşı, bu konuda bir düzenleme yapılması kaçınılmazdır. 2547 sayılı yasanın Ek Madde 15 - (Ek: 2880 - 17.8.1983 / m.32) "*Vakıf tüzel kişiliğinin herhangi bir şekilde nihayete ermesi halinde, Vakıf yükseköğretim kurumu tüzelkişiliği devam eder ve Vakıf tarafından yükseköğretim kurumu tüzelkişiliğine tahsis edilen her türlü taşınır ve taşınmaz mal, araç-gereç, malzeme, para ve ekonomik değeri olan haklar yükseköğretim kurumunun mülkiyetine geçer.*

Bu durumda Vakıf yükseköğretim kurumu mütevelli heyeti üyeleri ile yükseköğretim kurumu yöneticilerinin seçilmesi yetkisi, Yükseköğretim Kurulunun olumlu görüşü üzerine Vakıflar Genel Müdürlüğünce bir başka vakfa devredilir

Vakıf yükseköğretim kurumunun faaliyetlerinin durdurulması halinde durdurulma süresince, kapatılması halinde ise temelli olarak, kurumun idaresi Yükseköğretim Kurulunca eğitim ve öğretimi sürdürmek veya tamamlamak üzere uygun bir Devlet Yükseköğretim kurumunun vesayetine verilir."

Madde incelendiğinde görüleceği üzere, ilk olarak vakıf tüzel kişiliğinin sona ermesi durumunda, vakıf üniversitesi tüzel kişiliğinin devam edeceği ancak vâkıfa ait tüm malvarlığının yükseköğretim kurumuna geçeceği ve bu durumda mütevelli heyeti ve kurum yöneticilerinin seçiminin Yükseköğretim Kurulunun görüşü alındıktan sonra, Vakıflar Genel Müdürlüğünce başka bir vakfa devir edilecektir. Yükseköğretim kurumu olarak vakıf üniversitesinin faaliyetlerinin durdurulması ve kapatılması halinde eğitim ve öğretimi sürdürmek veya tamamlamak üzere bir devlet yükseköğretim kurumuna devir edileceği belirtilmektedir. Oldukça yetersiz bir madde olmakla birlikte, vakıf tüzel kişiliğinin sona ermesi veya üniversitenin faaliyetinin bitmesi halinde mevcut durum tanımlanmışken vakıf üniversitesi personeli hakkında hiçbir düzenleme yapılmamıştır.

Gene 2547 sayılı yasanın Ek 5. maddesinde "*Vakıf mütevelli heyetinin yükseköğretim kurumunda görevlendirilecek yöneticiler ve öğretim elemanları ile diğer personelin sözleşmelerini yapacağı, atamalarını ve görevden alınmalarını onaylayacağı*", *hükme bağlanmış; Ek 8. maddesinde de "öğretim elemanlarının niteliklerinin Devlet Yükseköğretim kurumlarındaki öğretim elemanlarının nitelikleri ile aynı olacağı*" hükmü yer almıştır.

Nihayet, 2809 sayılı Yükseköğretim Teşkilatı Hakkındaki Kanuna eklenen ek maddelerle kurulan tüm vakıf üniversitelerinin, "*yükseköğretim kurumlarına ilişkin hükümlere tabi olmak üzere kamu tüzel kişiliğine sahip kuruluşlar*" olduğu belirtilmiştir.

Vakıf Üniversitesi Personelinin Hukuki Statüsü

Vakıf üniversitelerinin hukuki statülerinin kamu tüzel kişiliği olmasının yanında, idari ve mali yönden özerk olmaları ve yasal düzenlemelerdeki yetersizlikler birçok konuda belirsizliklerin olmasına yol açmıştır. Özellikle vakıf üniversitelerinin personelinin hukuki statüsü, yargı kararları ile netleşmiştir. Vakıf üniversitelerinin kapanması durumunda malvarlığı ve öğrencilerin durumları yetersiz de olsa düzenlenmişken, bu konuda personel ile ilgili hiçbir düzenleme yapılmaması ve bu durumun yarattığı belirsizlik, bu kurumlarda çalışan özellikle emekliliği hak etmemiş genç akademisyenler üzerinde önemli bir baskı oluşturmaktadır.

Akademik Personel İdari Personel Ayrımı

Devlet üniversite personelinin çoğunluğu, aynı zamanda üniversitelerin ilgilileri durumunda olup, durumları mevzuat ile güvence altına alınmıştır; bununla birlikte büro personeli (idari personel), devlet memurları kanununa tabidir (Duran, 1982). Ancak vakıf üniversitelerindeki uygulamaya baktığımızda, sözleşme ile personel çalıştırılması tercih edilen yol olmaktadır.

Akademik personeli, yükseköğretim kurumlarında çalışan personel olarak tanımlamak mümkündür (Sayan, s.211). Akademik personelle ilgili olarak bugün yürürlükte olan kanun 11.10.1983 tarihli ve 2914 sayılı Yükseköğretim Personel Kanunu'dur. Bu kanun, 2547 sayılı Yükseköğretim Kanunu'na tabi öğretim elemanlarının aylık, ödenek ve diğer özlük haklarını düzenler. Bu kanunda hüküm bulunmayan hallerde ise 2547 sayılı Yükseköğretim Kanunu'yla, Devlet Memurları Kanunu hükümleri uygulanır (Yükseköğretim Personel Kanunu mad. 20). 2914 sayılı kanuna göre akademik personel: a) Öğretim üyeleri sınıfı, b) Öğretim görevlileri ve okutmanlar sınıfı, c) Öğretim yardımcıları olmak üzere üç sınıfa ayrılmaktadır.

Kimi kamu kurumu 657 sayılı kanuna göre personel çalıştıracağı öngörülürken kimi kurumları da kadro gösterilerek sözleşmeli personel çalıştıracağı öngörülmektedir (Gözübüyük, 2007). Devlet üniversitelerinde idari per-

sonelin büyük çoğunluğunu devlet memurları oluşturmaktadır. 657 sayılı kanundaki tanımı ile Devlet Memuru, devlet ve diğer kamu tüzel kişiliklerinde görev yapan, genel idare esaslarına göre yürütülmesi gereken hizmetlerde çalışan, asli ve sürekli görevleri üstlenmiş olan kamu personelidir. Bu asli ve sürekli görevler; genel politika tespiti, araştırma, planlama, programlama, yönetim ve denetim işleri olarak 657 sayılı DMK' de belirtilmiştir.

Kamu personeli sisteminin temeli olan memur, Özellikle modern devletle birlikte, hükümdara kul olmaktan çıkarak özgür bir kişiye dönüşüp ve devlet adına vatandaşa hizmet vermeye başladığından, memurun yaptığı işin "sürekli bir hizmet" olması nedeniyle, görevinde kalıcı olması gerekmektedir (Sayan, 208). Bu durum kamu hizmetlerinin kesintiye uğramaması bakımından önemlidir.

Fakat vakıf üniversitelerine baktığımızda; idari personel sisteminin sözleşme rejimi ile belirlendiğini görmekteyiz. Sözleşme rejimi, kariyer yerine "iş tanımını" esas alan ve personelin herhangi bir statüye ya da iş güvencesine sahip olmadığı çalışma türünün hâkim olduğu bir rejimdir (Sayan, s.208). Sözleşmeli personel, ne işçi ne de memurdur. Sözleşmeli personel, mutlak bir iş güvencesi olmadığı için memur değildir ve sözleşmesi belirli periyotlarla yenilenir. Öyle ki; memur, çalışma koşullarını karşılıklı belirleme olanağına sahip olmadığı için de işçi değildir. 657 sayılı DMK' den önceki dönemde, sözleşmeli personel statüsü, özel meslek bilgisi ve uzmanlığı olan elemanı çalıştırmak için değil, memurlara ödenenden farklı bir ücret sistemi yaratmak için oluşturulmuştur. Amaç, sözleşmeyle çalışan bu personele, memurlardan daha fazla ücret ödemektir.

İşçi olarak çalıştırma, kamu kesiminde tamamen iş hukukuna bağlı olarak çalıştırma anlamına gelir. Bugün iş hukukunu yönelik yürürlükte olan kanun ise, 4857 sayılı İş Kanunudur.

Akademik Personelin Danıştay Kararları Doğrultusunda Hukuki Statüsü

Mevzuattaki düzenlemelerden ve Anayasa Mahkemesinin kararlarından yola çıkan Danıştay 8. Dairesi, vakıf üniversitelerinden Yeditepe Üniversitesi hakkında açılan bir davada, "*…kamu tüzel kişiliğinin idari yargının görev alanının belirlenmesinde kullanılan ölçütlerden biri olduğundan..*" *bahsetmektedir. Danıştay*, "*…kamu tüzel kişilerinin amacının kamu yararı, faaliyet konularının ise kamu hizmeti olduğunu…*" *belirtmiştir. Keza "özel hukuk tüzel kişilerine nazaran üstün ve ayrıcalıklı kamu gücüne sahip olduklarını ve tek taraflı işlemlerle yeni hukuki durum yaratabildiklerini, bu nedenle personelinin kamu hukukuna tabi olduğunu" kabul etmiştir. Ayrıca "…kamu hizmeti görmek amacıyla davacı öğretim üyesi ile yapılan 'iş sözleşmesinin' kamu hukukuna tabi 'idari hizmet sözleşmesi' olduğunu, davacının iş akdinin feshine ilişkin işlemin yargısal denetiminin 'idari yargı' yerlerinde yapılması gerektiğini…"* hükme bağlamıştır.

Buna karşılık, Danıştay'ın yukarıda mezkûr, aynı Dairesinin verdiği bir başka karara göre, akademik personel kadrosu dışında görev yapan personel ile yapılan *"iş sözleşmeleri"* Devlet Memurları Kanunu anlamında bir *"idari hizmet sözleşmesi"* değil, İş ve Borçlar Kanunu anlamında *"hizmet akdi"* (iş sözleşmesi) sayılmaktadır.

Nitekim Başkent Üniversitesi'nde akademik kadro dışında İdari ve Mali İşler Daire Başkanı olarak görev yapan *"davacının iş akdinin feshine ilişkin Üniversite Üst Disiplin Kurulu kararı"* ile bu karara onay veren *"Mütevelli Heyet kararının" iptali istemiyle dava açılmıştır. İş sözleşmesinin eki niteliğindeki "Başkent Üniversitesi Personel Yönetmeliğine tabi ve işçi statüsünde olan davacının, hakkında yapılan soruşturma sonucunda iş akdinin feshine yönelik Disiplin Kurulu kararına karşı açılan davanın görüm ve çözüm yerinin idari yargı olmadığı"* gerekçesiyle, Ankara 5. İdare Mahkemesince *"görev yönünden"* reddedilmiştir. Ankara 5. İdare Mahkemesi'nin 06.07.2004 gün ve Esas: 2004/1533, Karar: 2004/1271 sayılı kararı Danıştay 8. Dairesi tarafından "onanarak temyiz istemi reddedilmiştir".

Ayrıca Danıştay İdari Dava Daireleri Kurulu 2010/5 YD İtiraz sayılı kararında *"vakıf yükseköğretim kurumlarında niteliği belirtilen kamu hizmetinin yürütülmesi için istihdam edilen akademik personel ile Vakıf yükseköğretim kurumu arasında akdedilecek sözleşmenin "idari hizmet sözleşmesi" niteliğinde bulunduğunun kabulü zorunludur. Nitekim idari sözleşme, Danıştay İçtihadı Birleştirme Genel Kurulu'nun 4.7.1964 günlü, E: 1964/4, K: 1964/344 sayılı kararında belirtildiği üzere, bir kamu hizmetinin yürütülmesi için yapılan sözleşmedir. İdari sözleşmenin uygulanmasından doğan uyuşmazlıkların çözümünde görevli yargı yeri de idari yargıdır."* hükmüne varmıştır.

Doktrinde Yapılan Tanımlamalar

2547 sayılı kanunun 5 maddesinde "*…Yükseköğretim kurumunda görevlendirilecek yöneticiler ve öğretim elemanları ile diğer personelin sözleşmelerini yapar, atamalarını ve görevden alınmalarını onaylar, yükseköğretim kurumunun bütçesini onaylar ve uygulamaları izler, ayrıca vakıfça hazırlanan yönetmelik hükümlerine göre diğer görevleri yürütür."* demektedir.

Kamu tüzel kişisi olan vakıf üniversitesinin personeli de kamu personeli olacaktır. Kamu tüzel kişileri, kanunda hukuki durumları belirlenenler haricinde personel çalıştıramazlar. Dolayısıyla vakıf üniversitelerinin personelinin de hukuki statüsü kanunla düzenlenmelidir (Yıldırım, 2005). Kamu tüzel kişilerinin memur ve diğer kamu görevlileri çalıştırmaları, Anayasa'nın 128. maddesinin amir hükmüdür. İşçi statüsünde olmayan personelle yapılacak sözleşmeler, idari sözleşme niteliğinde olup doğması muhtemel ihtilaflar da idari yargının çözüm alanına girecektir. Danıştay, akademik personel dışında kalan ve akademik kadro dışında görev yapan iş kanununa tabi çalışan idari mali işler daire başkanının işçi statüsünde olduğunu ve iş akdinin feshine ilişkin davanın görüm ve çözümünde idari yargının görevli bulunduğuna karar vermiştir (Danıştay, 8. Daire, Esas: 2004/5942, Karar: 2005/57, Tarih: 11/1/2005).

Mevcut uygulamaya baktığımızda; vakıf üniversitelerindeki öğretim elemanı istihdamının hizmet sözleşmesiyle sağlandığını görmekteyiz. Ancak bu uygulama, kamu tüzel kişiliğine aykırı ve kamu hukuku kurallarını ihlal eder vaziyettedir. Aynı statüdeki devlet üniversitelerinde, memur ve diğer kamu görevlileri (işçiler hariç) gibi aynı işi yapan vakıf üniversitesi personeli, uyuşmazlık halinde, idari yargı yerlerine başvurabileceklerdir. Anayasa Mahkemesi'nin yerleşik kararları, kamu tüzel kişilerinin kamu hizmetine yönelik sözleşmelerini idari sözleşme niteliğinde kabul etmektedir.

Yasal Durum

Vakıf Yükseköğretim Kurumları Yönetmeliği'nin 23/2. maddesi uyarınca *"Vakıf yükseköğretim kurumlarında görev alacak olan akademik ve idari personelin çalışma esasları 2547 sayılı Kanun'da devlet üniversiteleri için öngörülen hükümlere tabidir. Bu personelin aylık ve diğer özlük hakları bakımından ise, 4857 sayılı İş Kanunu hükümleri uygulanır".*

2809 sayılı Yükseköğretim Teşkilatı Hakkındaki Kanunda Vakıf üniversiteleri için *"yükseköğretim kurumlarına ilişkin hükümlere tabi olmak üzere kamu tüzel kişiliğine sahip" bir kuruluş olarak kurulduğunu hüküm altına almıştır. Keza, Anayasal ve yasal düzenlemeler ile yargı kararları muvacehesinde, "öğretim elemanları"* ile yaptığı *"iş sözleşmelerinin"* İş ve Borçlar Kanunu anlamında birer *"hizmet akdi"* olarak değil, 657 sayılı Devlet Memurları Kanunu anlamında birer *"idari hizmet sözleşmesi"* olduğu anlaşılmaktadır. Bir başka deyişle, vakıf üniversitelerinde akademik personel *"işçi"* statüsünde değil, *"kamu görevlisi"* statüsünde istihdam edilmektedir. Böyle olunca, işyerinde istihdam edilen "işçi sayısına" akademik personelin dâhil edilmemesi gerekmektedir.

Sonuç ve Öneriler

2547 sayılı kanunun ek 11. Maddesinde *"Vakıflarca kurulacak yükseköğretim kurumlarında, beklenen eğitim - öğretim düzeyinin yetersizliğinin Yükseköğretim Kurulunca tespit edilmesi ve durumun düzeltilmesi için gerekli uyarı ve önerilerin sonuçsuz kalması halinde bu kurumun faaliyeti Yükseköğretim Kurulunca durdurulur."* demektedir. Faaliyetten alıkonan vakıf üniversitesinin birçok unsuru, vakıf yükseköğretim kurumları yönetmeliğinin 26/son fıkrasınca *"Faaliyetten alıkonan yükseköğretim kurumunun öğrencileri bu Yönetmeliğin 9 uncu maddesinin birinci fıkrasının (g) bendi uyarınca belirtilen yükseköğretim kurumunda öğrenimlerine devam ettirilirler. Kapatılan yükseköğretim kurumunun taşınır ve taşınmaz mallarından derslikler, her türden laboratuarlar, kitaplar, bunları içeren yapılar, spor tesisleri, öğrenci yurtları ile öğretim elemanları lojmanları gibi eğitim-öğretimle ilgili her türlü taşınmaz mal, araç-gereç ve malzeme ile tüm ayni ve nakdi haklar devralan yükseköğretim kurumunun mülkiyetine geçer"* demektedir. Fakat vakıf üniversitesinin, kurucu vakıfça belirlenen hami devlet üniversitesinde aynı programların bulunmaması ihtimali ve vakıf üniversitesinin akademik personeli hakkında herhangi bir ibare kullanılmamıştır.

Bu anlamda, kamu görevlisi olduğu kesin olan vakıf üniversitesi akademik personelinin, vakıf üniversitelerinin faaliyetlerinin sona ermesi ile eğitim öğretime devam edilecek olan kamu üniversitesine intibaklarının yapılacağına ilişkin bir düzenleme yapılmasını gerektirmektedir. Aksi durumun kabulü halinde, devredilen devlet üniversitesinde hem eğitim öğretimin sağlıklı yürümesi mümkün olmayacaktır hem de vakıf üniversitesi personelinin geleceğe yönelik kaygılar duymaksızın çalışması üretkenlik açısından büyük önem arz edecektir.

Yargı kararları dışında, elbette yasa ve özellikle Anayasa değişikliği gereklidir. Bu konuda Türkiye Barolar Birliği'nin Anayasa değişikliği önerisi (Türkiye Barolar Birliği, 2007) çok önemlidir. Söz konusu Anayasa önerisinin 141. maddesinin 8. fıkrası şöyledir: *"Vakıflar tarafından kazanç amacına yönelik olmamak koşuluyla kurulacak yükseköğrenim kurumlarının akçalı ve yönetsel konular dışındaki akademik çalışmaları, öğretim esasları, akademik personelin sağlanması, yükselme usul ve esasları, meslek güvenceleri ve özlük hakları bakımından devletçe kurulan yükseköğrenim kurumları için Anayasada belirtilen hükümlere bağlıdır."*

Bu düzenlemede olduğu gibi, vakıf üniversitesi akademik personelinin mesleki güvenceleri ve özlük hakları bakımında devletçe kurulan yükseköğretim kurumları akademik personeline ait güvence ve haklara benzer bir düzenleme yapılması önemlidir. Vakıf üniversitesinin Tüzel Kişiliği'nin sona ermesi durumunda, vakıf üniversitesi akademik personelinin devlet üniversitesinde devam edecek olan eğitim faaliyeti ile beraber özlük hakları bakımdan yapılacak düzenleme, yukarıda da belirtildiği gibi iş barışı adına büyük yarar sağlayacaktır.

Kaynaklar

Kitap

Duran, L. (1982). İdare Hukuku Ders Notları, İstanbul, Fakülteler Matbaası.

Giritli, İ. & Bilgen, P. & Akgüner, T. (2006). İdare Hukuku, İstanbul D&R Yayıncılık.

Gözler, K. (2010). İdare Hukuku Dersleri, Bursa, Ekin.

Gözübüyük, A. Ş. & Tan, T. (2007). İdare Hukuku, Ankara, Turhan.

Günday, M. (2002). İdare Hukuku, Ankara İmaj, Yayıncılık.

Günday, M. (2004). İdare Hukuku, Ankara, İmaj.

Yayla, Y. (2009). İdare Hukuku, İstanbul, Beta.

Yıldırım, T. (2005). Türkiye'nin İdari Teşkilatı, Ankara, Alkım.

Elektronik Referanslar

Anayasa Mahkemesi, Esas: 1990/2, Karar: 1990/10, Tarih: 30.05.1990. Kaynak: www.kazanci.com.tr erişim tarihi: 04.04.2011

Anayasa Mahkemesi, Esas: 1991/21 Karar: 1992/42 Tarih: 29.6.1992. Kaynak: http://tinyurl.com/383lqjf erişim tarihi: 07.01.2010

Anayasa Mahkemesi, Esas: 1991/21 Karar: 1992/42, Tarih: 29.6.1992. Kaynak: http://tinyurl.com/383lqjf erişim tarihi: 07.01.2010

Danıştay İçtihadı Birleştirme Genel Kurulu, Esas: 1964/4, Karar: 1964/344, Tarih: 4.7.1964. Kaynak: http://www.danistay.gov.tr erişim tarihi: 07.01.2011

Danıştay, İdari Dava Daireleri Genel Kurulu, Esas: 2003/329, Karar: 2005/2153, Tarih:16/6/2005. Kaynak: www.kazanci.com.tr erişim tarihi: 04.04.2011

Danıştay İdari Dava Daireleri Kurulu, YD İtiraz no: 2010/5. Kaynak: http://www.danistay.gov.tr/e2010_5.htm erişim tarihi: 07.01.2011

Danıştay, 6.Daire, Esas:1998/2072, Karar: 1999/6209, Tarih: 07/12/1999. Kaynak: http://www.danistay.gov.tr/kerisim/ erişim tarihi: 04.04.2011

Danıştay, 6.Daire, Esas:2002/946, Karar: 2003/4410, Tarih: 22/9/2003. Kaynak: www.danistay.gov.tr erişim tarihi: 04.04.2011

Danıştay, 8. Daire, Esas: 1998/6329, Karar: 1999/5758, Tarih: 3.11.1999. Kaynak: http://www.danistay.gov.tr erişim tarihi: 07.01.2011)

Danıştay, 8. Daire, Esas: 2004/5942, Karar: 2005/57, Tarih: 11.1.2005. Kaynak: www.kazanci.com.tr erişim tarihi: 04.04.2011

Danıştay, 11.DAİRE, Esas:2004/5058, Karar: 2006/5350, Tarih: 20/11/2006. Kaynak: www.kazanci.com.tr erişim tarihi: 04.04.2011

Sayan, İ. Ö. Türkiye'de Kamu Personel Sistemi: İdari, Askeri,Akademik, Adli Personel Ayrımı Kaynak: http://tinyurl.com/5stsfhq erişim tarihi: 04.04.2011

Türkiye Barolar Birliği, (2007). Türkiye Cumhuriyeti Anayasa Önerisi. Kaynak: http://eski.barobirlik.org.tr/yayinlar/kitaplar/2007_Anayasa%20Taslagi_TBB.pdf erişim tarihi: 03.01.2011

ULUSLARARASI YÜKSEKÖĞRETİM KONGRESİ: YENİ YÖNELİŞLER VE SORUNLAR
INTERNATIONAL HIGHER EDUCATION CONGRESS: NEW TRENDS AND ISSUES

Uluslararası Yükseköğretim Kongresi: Yeni Yönelişler ve Sorunlar (UYK-2011)
27-29 Mayıs 2011, İstanbul; 3. Cilt / Bölüm XIII / Sayfa 1790-1795

Vakıf Üniversitelerinde Sorunlar, Çözüm ve Model Önerileri: Hukuk Fakülteleri Örneklemesi

Doç. Dr. Pervin Somer
Kadir Has Üniversitesi Hukuk Fakültesi, Cibali-Fatih, 34083 İstanbul, Türkiye

Özet

Artan hukuk fakültelerinin sayısıyla birlikte yapılan eğitimin giderek belli bir standarttan uzaklaşmaya başlamış; bu sorun başta YÖK olmak üzere üniversiteler, barolar ve diğer meslek kuruluşlarını çözüm arayışına itmiştir. Hukuk eğitimi ve mesleğe kabul sürecinde olması gerekenler, atılması gereken adımlar, soruna sebep olan etkenler giderilmeden amaca ulaşmayacaktır. Sorunu üreten düzeydeki bir algılama ile o soruna çözüm üretilebilmek mümkün değildir. Örneğin "yeni hukuk fakültelerinin açılması" doğal ve mantıklı geliyorsa, fakültelerin açılma hızına paralel bir hızla öğretim üyesinin yetiştirilmesi mümkün olmadığına göre, öğretim üyelerinin sayısal yetersizliğinden kaynaklanan eğitim sorununu çözebilmek de mümkün değildir. Benzer şekilde her yeni açılan üniversitenin öğrenci kontenjanına kattığı fazlalıktan kaynaklanan, gitgide daha düşük taban puanla öğrenci alımının önüne geçebilmek de mümkün imkânsızdır. Sadece hukuk fakülteleri açısından değil Vakıf Üniversitelerinde genel olarak öğrenci ve öğretim üyeleri açısından yaşanan sorunlar vardır ve bu sorunlar göründüğünden çok daha büyüktür. Bu bildiride hukuk eğitimi özelinde vakıf üniversitelerinde yaşanan sorunlar ve genel olarak çözüm yolları ve model önerileri ele alınmıştır. Bu bildiride ortaya konulan görüş ve değerlendirmeler, somut deneyim ve gözlemlere dayanması, özgün olması açısından hiçbir kaynağa atıf yapılmamıştır.

Anahtar kelimeler: Vakıf üniversitesi, hukuk fakültesi, eğitim kalitesi.

Giriş

Türkiye'de Hukuk eğitiminin sorunları ve çözüm önerileri uzun bir süredir Akademia'yı meşgul etmektedir. İçinde bulunulan tablodan artık kimse memnun değildir. Fakültelerde öğrenci kalitesinden, Barolar ve Adalet Bakanlığı'nda mezun kalitesinden şikayetler gün geçtikçe artmaktadır. Nitekim YÖK'de en son 10-11 Aralık 2009'da Erzurum'da bu konuyla ilgili geniş çaplı bir toplantı düzenlemiştir. Ne var ki bu toplantının üzerinden yaklaşık iki yıl geçmesine karşın hiçbir şey daha iyiye gitmediği gibi başka sorunlar da eklenmiştir; nitekim bazı vakıf üniversiteleri bünyesinde yeni açılan hukuk fakültelerinin öğretim üyesi temin etmelerinde gelinen nokta aşağıda ele alınacaktır.

Türkiye'nin de içinde yer aldığı Kara Avrupa'sı (Roma-Germen) hukuk sistemine dahil olan ülkelerin hukuk fakültesi eğitim stratejilerine, programlarına, öğretim üyesi ve öğrenci kalitesine, oranlarına bakıldığında yıllardır istikrarlı bir şekilde devamlılığın ön planda olduğu, öğrenci sayılarının kısıtlı olduğu ve siyasi sebeplerle hiçbir iktidarın bunu değiştirme gibi "hamasi" heveslere kapılmadığı da tespit edilecektir: Bunlar arasında uzun yıllardır büyük oranda değişmeyen standart ders programları, akademik geleneklere bağlılık, akademik yeterlilikten taviz vermeden akademisyen yetiştirilmesi, öğretim üyelerinin akademik olarak kendi geleceklerini görebilme avantajları, liselerin eğitim kalitesi ve hukuk fakültelerine iyi not ortalamaları ile öğrenci seçimi, seçilen öğrencilerin hukuk fakültesinde okuma ve az sayıda meslek mensubu içine girme yönündeki bilinçleri, öğrencileri mezun etme-

nin değil iyi öğrencileri mezun etmenin her zaman asıl olduğu bir anlayış, hukuk eğitimlerini ve eğitim stratejilerini her türlü siyasi bakış açısından vareste tutmaya gösterdikleri özen, mesleğe kabul sınavlarının ciddiyeti ve tavizsiz bir şekilde uygulanması başta Almanya, Fransa ve İsviçre olmak üzere bu ülkelerdeki hukuk eğitiminin kalitesini olumlu yönde etkileyen başlıca unsurlar olarak dile getirilebilir.

ABD veya İngiltere'deki sistem bizim hukuk sistemimizin dışında olmakla birlikte hukuk eğitiminin nitelik ve niceliği açısından ortaya çıkan olumlu sonuçlar özellikle vurgulanmalıdır. ABD de hukuk fakültesine bir başka alanda lisans eğitimini bitiren öğrencilerden seçim yapılması; öğrencinin yaşı ve bilinç düzeyi, herhangi bir üniversite eğitimi sürecinden geçtiği için geldiği algılama seviyesi de vurgulanmalıdır; keza aynı sistem Rusya'da ve Japonya'da da geçerlidir. Bu ülkelerdeki öğretim üyeleri Türkiye'deki hukuk fakültelerinin ve bu fakültelerde okuyan öğrenci sayısının karşısında şaşkınlıklarını gizleyememektedir. Başta hukuk fakülteleri olmak üzere alınan tüm öğrencilerin, iyi-kötü, yeterli-yetersiz diye ayırt edilmeden mezun olabildiği tek sistem Türkiye'de işliyor gözükmektedir. Bu noktada, ortalama iki yılda bir çıkan öğrenci aflarının yarattığı yozlaşmayı da eklemek gerekir.

Hukuk eğitimi ve mesleğe kabul sürecinde olması gerekenler, atılması gereken adımlar, soruna sebep olan etkenler giderilmeden amaca ulaşmayacaktır. Sorunu üreten düzeydeki bir algılama ile o soruna çözüm üretilebilmek mümkün değildir. Örneğin "yeni hukuk fakültelerinin açılması" doğal ve mantıklı geliyorsa, fakültelerin açılma hızına paralel bir hızla öğretim üyesinin yetiştirilmesi imkansız olduğu gibi, öğretim üyelerinin sayısal yetersizliğinden kaynaklanan eğitim sorununu çözebilmek de mümkün değildir. Benzer şekilde her yeni açılan üniversitenin öğrenci kontenjanına kattığı fazlalık kaynaklı, gitgide daha düşük taban puanla öğrenci alımının önüne geçebilmek de olanaklı değildir. "Sosyal ve siyasi baskılara boyun eğmek" zorunda kalınıyorsa ve bu nedenlerle avukatlık sınavı bir türlü yapılamıyorsa, meslek mensuplarının kalitesinden verilen ödün rutinleşir. "Üniversiteler ve yöneticilerinin kendilerini baskı altında hissettikleri" anlayış giderilmeden ve çözümler demokratik platformlardaki verilerle karşılaştırılmadan, atılan adımlar sonuçsuz kalacaktır. Kaldı ki dönemlik uygulamanın getirdiği zaman kaybı bir yanda dururken, ders sayılarının ve saatlerinin azaltılması için birbirleriyle yarışan hukuk fakültelerinin de sorundan şikayet etmeye hakları yoktur. Büyük olasılıkla üç-beş yıl sonra tekrar "yeni bulduğumuz" modelin de işe yaramadığından hareketle yeni toplantılar yapılacak, yeni çözüm modelleri tartışılmaya başlanacaktır.

Hukuk Fakültelerinde Eğitimin Kalitesini Etkileyen Sorunlar

Hukuk Fakültelerinde yaşanan sıkıntılar "sistem kaynaklı", "öğrenci kaynaklı" ve öğretim üyesi kaynaklı" olmak üzere üç ana başlıkta toplanabilir. Bu sorunların neredeyse tamamı hem devlet hem de vakıf üniversiteleri bünyesinde kurulan hukuk fakülteleri için geçerlidir. Şüphesiz aşağıda belirtilen başlıklara yenilerini eklemek ya da bunları daha alt başlıklara ayırabilmek mümkündür. Bu bildiride sistem kaynaklı sorunlara ağırlık verilmiştir; aslında diğer sorunlar da görüleceği gibi doğrudan veya dolaylı şekilde bu konuyla bağlıdır.

Sistem Kaynaklı Sorunlar

a) Hukuk fakültelerinin sayısının arttırılması, yeni açılan hukuk fakültelerinin çok sayıda öğretim üyesinin bulunduğu şehirlere uzaklığı ve mevcut birikimin değerlendirilmesindeki güçlükler

Yeni kurulan devlet ve vakıf üniversiteleri bünyesinde hukuk fakülteleri açılmaktadır. Siyasi tercihler, bilhassa vakıf üniversiteleri için hukuk fakültesi öğrenci maliyetinin diğer bölümlere göre daha düşük olması, öğrenci kontenjanını doldurma avantajı, üniversite sınavına giren öğrenci sayısının yarattığı baskı gibi etkenlerle hem devlet üniversitelerinde hem de vakıf üniversitelerinde hukuk fakülteleri açma yönünde bir yarış başlamıştır. Hangi sebeple olursa olsun bu konuda doğru bir stratejinin izlenmemesinin yarattığı sorunlar, bir yandan sistemden kaynaklanırken bir yandan da bizatihi sistem sorunu oluşturur hale gelmiştir. Sayıları altmışı geçen hukuk fakülteleri yetişmiş öğretim üyesi, araştırma görevlileri ve kütüphane gibi alt yapı oluşturulmadan açılmaktadır.

Ankara, İstanbul gibi büyük şehirlerdeki hukuk fakültelerinin kadrolarında yer alan öğretim üyeleri ortalaması, açılan fakültelerin norm kadrolarında olması gereken öğretim üyesi ihtiyacına karşılık verememektedir. Sadece 2011 yılında yaşananlar özetlenecek olursa sanırım konu kendiliğinden açıklığa kavuşacaktır. YÖK tarafından 2008-2009 akademik yıldan itibaren hukuk fakültelerinin öğrenci alabilmesi için norm kadroları içeren bir yazı gönderildi. Esasen kadrolu öğretim üyesi ve araştırma görevlisi zorunluluğu getirilmesi ilkesel olarak gerekliydi, zira vakıf üniversiteleri genellikle iki-üç öğretim üyesini kadrolarına alıp, mali politikalar nedeniyle kadroya almaktansa "dışarıdan" derse öğretim üyesi çağırmayı tercih ediyorlardı. Araştırma görevlisi de alınmayınca anabilim dalları bakımından sınavların yapılması da dahil çok ciddi sıkıntılar yaşanıyordu. Ancak asıl sorun şu noktada ortaya çıktı: YÖK kadrolu öğretim üyesinin zorunlu olduğu anabilim dallarını kazuistik olarak saymayı tercih et-

ti. O dönemde açılmış olan hukuk fakülteleri bu sayılı anabilim dallarındaki eksiklerini tamamlamaya çalışırken 2011 yılında yeni açılan hukuk fakülteleriyle birlikte mesele içinden çıkılmaz hale geldi. Zira yazıda sayılan altı anabilim dalında görev yapan toplam öğretim üyesi sayısı yetersiz kaldı. Etik olmayan gelişmelere ve pazarlıklara karşın bu anabilim dallarında öğretim üyeleri temin edilemedi. Öğretim üyesi bulamayan ve bu nedenle öğrenci kontenjanı verilmesi tehlikeye giren üniversitelerden gelen talep ve baskı nedeniyle YÖK geri adım atmak zorunda kaldı; norm kadro zorunluluğunu zamana yayarak öğrenci kontenjanı verilmesini herhangi altı anabilim dalından öğretim üyesi istihdamı şartına bağladı. Tüm üniversitelerin öğretim üyeleri ve araştırma görevlilerine ilişkin bilgiye sahip olması gereken YÖK'ün baştan itibaren planlı ve tutarlı davranması gerekirdi. Eğer bu yapılabilseydi her hukuk fakültesi rekabet etmek amacıyla alanında iyi olan öğretim üyelerini kadrolarına katabilecekler, diğer alanlardaki eksik kadroları da görevli oldukları başka üniversiteden derse çağırmak suretiyle en iyi eğitimi öğrencilerine sunabileceklerdi. Ancak bu fırsat kaçırılmış oldu.

b) Devamlı değişen sistemin getirdiği sakıncalar

Gerek üniversite sınavlarında, hukuk fakültesi eğitim ve sınav sisteminde gerekse öğretim üyesi yetiştirilmesi-atanması-yükseltilmesi gibi esasa ilişkin yapıda kısa süreli ve geçiş süreci öngörmeden değişiklikler yapılmaktadır. Mevcut uygulama veya değişikliklerin olumlu ya da olumsuz etkilerine ilişkin veriler toplanmamakta, toplananlar değerlendirilmemekte veya sonuçlar manupüle edilmektedir. Bu durum doğal olarak objektiflikten uzak bir uygulamayı ve belirsizliği de beraberinde getirmektedir. Ne öğrenciler ne de akademik kadrolar kısa, orta ve uzun vadede önlerini görebilmekte; bu durumun getirdiği motivasyon eksikliği nitelik ve nicelik bakımından hukuk eğitimini olumsuz etkilemektedir.

c) Derslerin dönemlik yapılması ve bunun sonucunda her yarıyıl vizeler için uzun zaman kaybı

Öncelikle vakıf üniversitelerinde başlayan bu yanlış uygulamayı standart uygulamaya (yıllık ders programı) çevirmek yerine başta İstanbul ve Marmara Üniversitesi Hukuk Fakülteleri olmak üzere devlet üniversiteleri dönemlik sisteme geçirilmiştir. Böyle bir sistemde doğal olarak öğrenci başarılı olsun ya da olmasın birinci dönemin ders konularından sorumlu tutulamamaktadır. Oysa hukuk fakültelerinde ders programı, hangi dersin hangi sınıfta okutulacağı, derslerin ve konuların birbiriyle öncelik ve bağlantı ilişkisi hukuk formasyonu için son derece önemlidir. On dört haftadan oluşan bir yarıyılın yaklaşık iki haftası vizelerle geçmektedir. Bilindiği gibi hukuk fakültelerinde konu ve kitapların kapsamı her gün bir dersin sınavının yapılmasına elverişli değildir; bununla birlikte zorunlu olarak her gün yapılan sınavlar öğrencinin başarısını olumsuz etkileyici nitelik taşımaktadır. Öğrenci sayısının fazla olduğu fakültelerin bu sınavları teste dönüştürmüş olması, otomasyona bağlı not sisteminin beş-on gün içinde kapanması ve bu kısa sürede kağıt okuma, liste yapma not girme gibi son derece önemli olan aşama öğretim üyesini zamanla yarışır hale getirmiştir.

d) Bütünlemenin kaldırılması, yerine yaz okulunun ikame edilmiş olması

Yarıyıl (dönemlik) uygulamanın bir özelliği bütünleme sınavlarına yer verilmemesi, bunun yerine yaz okullarının ikame edilmesidir. Bu uygulama içinde öğretim üyeleri yıl içinde zaman yetersizliğinden erteledikleri bilimsel çalışmalarını yapamadıkları gibi dinlenme imkanını dahi kaybetmişlerdir. Yedi hafta ve açılan dersin yıl içindeki ders saatinin iki katı olarak yapılan uygulama doğal olarak öğrencilerin başarısız oldukları dersler itibariyle çakışmayı da beraberinde getirmektedir. Toplam on veya on iki kredi ile sınırlı olarak ders alınabilmekte, dolayısıyla öğrenciler başarısız oldukları tüm dersleri telafi imkanını bulamamaktadır. Bahar yarıyılını takip eden hafta başlayan yaz okulları öğrencilerin ve öğretim üyelerinin en yorgun oldukları döneme denk gelmesi her iki tarafın da motivasyonunu olumsuz etkilemektedir.

e) Alt yapıya, bilhassa kütüphanelere gerekli önemin verilmemesi

Vakıf üniversitelerinin büyük bir kısmı bina, yurt, yemekhane, kütüphane gibi temel gereksinimleri temin etmeden herhangi bir apartman dairesinde eğitime başlamak üzere fakülteler açabilmektedir. Sıradan bir ortamda eğitime başlayan hukuk fakültesi öğrencisinin mesleki itibarı ve bunun gereklerini de fark edemez. Kaldı ki çoğu üniversite, hukuk fakültesi için tek yatırım olan kütüphaneye gereken önemi vermemekte, mali kısıtlamalar sebebiyle bilimsel kaynaklar temin edilememektedir. Oysa hep örnek verdiğimiz Almanya, Fransa ya da İsviçre'deki hukuk fakültesi öğrencileri derslerden arta kalan zamanlarını geç saatlere kadar kütüphanelerde geçirmekte ve her bilimsel kaynağı elinin altında bulabilmektedir. Bu eksiklik akademik kadroların bilimsel çalışmalarını da olumsuz etkilemektedir. Vakıf üniversitelerinin uygulamalarına göre genellikle tam gün fakültede bulunması gereken öğretim üye ve yardımcıları araştırma için diğer kütüphanelere gidebilme imkanı bulamamakta, izin almaları sorun olabilmektedir.

f) Sınırlı olarak sayılmış anabilim dalı zorunluluğu sebebiyle Hukuk Fakültelerinin kendilerini ön plana çıkarabilecekleri alan eksikliği

YÖK Yürütme Kurulu kararıyla hukuk fakülteleri için on üç anabilim dalı sayılarak Roma Hukuku, İnsan Hakları Hukuku, Avrupa Birliği Hukuku, Karşılaştırmalı Hukuk gibi mevcut veya yeni gelişmekte olan alanlar alınan anabilim dalı olmaktan çıkarılmıştır. Dolayısıyla bu alanlarda yetişen ve/veya yetişmekte olan öğretim üye ve yardımcılarının bilgi-birikimlerinin önü kesilmiştir. Daha sonra bir başka karar ile yukarıda belirtilen alanlarda anabilim dalının kurulması üniversitelerin tercihine bırakılmıştır. Ancak pek çok üniversite çeşitli sebeplerle bu alanlarda anabilim dalı kurmamayı tercih etmişlerdir. Şüphesiz tüm hukuk fakülteleri için belli bir standardın belirlenmesi bir zorunluluktur. Ne var ki, bu yöntemle hukuk fakültelerinin birbirlerine oranla bir alanda öne çıkmalarının ve rekabet etmelerinin de önüne geçilmiştir.

g) Artan hukuk fakültesi sayısı ve öğrenci kontenjan artışının taban puanı aşağı çekmesi ve giderek daha niteliksiz öğrencinin hukuk fakültelerine kayıt olabilmeleri

Hukuk fakültelerinde dersler konferans usulü verilmektedir. Vakıf Üniversitelerinin aldıkları ortalama öğrenci sayıları bir kenara bırakılırsa, sürekli artan devlet üniversiteleri hukuk fakültelerine her yıl yüzlerce öğrenci kayıt yaptırmaktadır. Herhangi bir dersten başarısız olan öğrencilerin de sayısı eklendiğinde öğretim üyesinin bu kadar öğrenciyle, olması gereken gibi ders yapabilme, öğrenci ile birebir ilişki kurabilme, onları kütüphaneye yönlendirecek şekilde ödev verebilme ve bu ödevlen değerlendirme imkanı ortadan kalkmaktadır. Almanya örneğinde olduğu gibi hukuk fakültelerinin ve aldıkları öğrenci sayıları sınırlandırılmalı; mevcut fakültelerden önümüzdeki on yılda bile tamamlanamayacak eksiklikleri bulunanlar daha iyi koşullara sahip olanlarla birleştirilerek bazıları kapatılmalıdır. Böylelikle mevcut sınırlı kontenjan içinde daha iyi öğrenciler bu fakültelere girebilmek için yarışacak ve dolayısıyla fakülteler de puan ve bununla doğru orantılı olarak nitelikli öğrenci yapıları itibariyle birbirleriyle rekabet edebilme imkanına kavuşacaktır.

Öğrenci Kaynaklı Sorunlar

Hukuk fakültelerini tercih eden öğrencilerin orta öğretim düzeyleri oldukça düşüktür. Lise eğitimindeki kalite kaybı doğal olarak hukuk eğitimine yansımaktadır. Öğrenci lise yıllarında araştırmaya yöneltilmediğinden sorgulama bilinci gelişmemekte, mantık kurgulamasından yoksun kalmaktadır. Üniversite sınavlarının test şeklinde yapılması ve genellikle öğrencilerin lisedeki son iki yılı sadece test çözerek geçirmeleri sosyal bilimler alanında yapacakları eğitim için onları olumsuz etkilemektedir. Hukuk eğitimine başlama yaşlarının düşük olması, alt yapı eksiklikleri, vakıf üniversitelerinin bir kısmına göreceli olarak düşük puanla girebilme imkanları gibi nedenlerle, öğrencilerin alacakları hukuk fakültesi diplomalarının tüm yaşamlarında belirleyici olacağına ve meslek eğitimi aldıklarına yönelik algılama eksikleri de dikkat çekicidir. Mesleğe giriş sınavlarının çeşitli sebeplerle ertelenmesi nedeniyle mezun kalitesinde standart tutturulamamaktadır.

Bilindiği gibi vakıf üniversitelerinin tamamında hazırlık sınıfları mevcuttur ve öğrenci burada İngilizce dersler almaktadır. Küreselleşen dünya ile entegrasyon dikkate alındığında bunun eleştirilecek bir tarafının da kalmadığı söylenebilir; ne var ki İngilizce hazırlık sınıflarının asıl fakülte eğitimi ile bağlantısının kopuk olması, pedagojik olarak öğrencileri rehavete sürükleyen bir program uygulanması üzerinde durulması gereken bir noktayı oluşturur. Bir yıllık dil eğitimine rağmen öğrenci hukuk fakültesine başladığında basit hukuk metinlerini bile okuyup anlama seviyesine gelemediği dersleri veren öğretim üyelerinin ortak tespitleridir.

Yeni gelişen bilim ve teknoloji çerçevesinde, küreselleşme ve AB hukuk sistemine entegrasyon sürecinde ortaya çıkan yeni alanlarla birlikte dört yıllık süre hukuk eğitimi için yeterli değildir. Giderek önem kazanan yeni alanlar hukuk fakültelerinde ders müfredatını da güncellemeyi gerekli kılmaktadır. Bununla birlikte vakıf üniversitelerinde toplam ders saatlerinin ve kredilerin azaltılmasına yönelik baskılar bu yeni alanların öğrencilere ana ders olarak okutulmasını imkansız kılmaktadır. Seçimlik derslerin içine yerleştirilen bu yeni alanların önemini öğrenci kavrayamamakta; kolay-zor geçilir ders ayırımı içinde not kaygısıyla hareket etmektedir.

Çan eğrisi/bağıl sistem-şartlı geçme gibi farklı uygulamalar öğrenciyi çalışmaya değil mevcutla idare etmeye yöneltmektedir. Bu sistemde öğrenci ya sınıfta en yüksek not alana göre oranlanmaktadır ki hukuk fakülteleri için not ortalamalarının çok yüksek olamadığı bilinen bir gerçektir. Veya öğrenci dört yıl boyunca kaldığı derslerden genel not ortalaması ile geçebilmektedir. Genlikle kaldığı dersler temel derslerden oluşmakta, not ortalamasıyla geçmesini kolaylaştıran dersler de seçimlik dersler olmaktadır. Sonuçta her ikisinde de gelinen nokra, öğrencilerin kolaycı yöntemi ya da yöntemin kolaylık sağlayan tarafına meyletmeleri ve sistem gereği neredeyse yarım yamalak hukuk bilgisiyle mezun olabilmeleridir. Bilinç ve donanım eksikliği burada da kendini göstermektedir. Hu-

kuk fakülteleri için asgari geçme notu belirlenmeli ve tüm hukuk fakültelerinde geçerli olmak üzere bu not 60 puanın altında tespit edilmemeli, ana dersler şartlı geçme kapsamından çıkarılmalıdır.

Yarıyıl sisteminin en önemli dezavantajı bütünleme sınavlarının kaldırılmış olması ve bunun yerine uygulanan yaz okullarıdır. Öğrencinin ve öğretim üyesinin en yorgun olduğu akademik yılsonunda eğitimine başlanan yaz okullarında motivasyon tamamen düşüktür. Ayrıca mali ve pedegojik açıdan öğrenci ve öğretim üyesini karşı karşıya getirmektedir. Hukuk fakülteleri için tekrar bütünleme sistemine dönülmeli, böylelikle hem öğrenciye hem de öğretim üyesine çalışabilme ve dinlenebilme imkanı sağlanmalıdır.

Öğretim Üyesi Kaynaklı Sorunlar

Öğretim üyesi kaynaklı sorunları sadece ana başlıkları ile ele almak yeterli olacaktır; zaten sorunun temel kavramları kendini açacak özellikleri de taşımaktadır.

- Araştırma Görevlisi olarak istihdam edilecek kişilerin müracaatlarında, adayların ALES gibi teknik sınavlarla elenmeleri ve kurumların akademisyenliği özveriyle yapabilecek kişileri seçmelerinde önlerinde duran katı sınırlamalar

- Doktora yeterlik sınav düzeylerinde düşüş
- Doktora tezlerinde görülen kalite kaybı ve akademik etik kurallarına uyulmadan yapılan bilimsel yayınlar
- Yeterli ve yetkin öğretim üyesi eksikliği
- Öğretim üye ve yardımcılarının gelirlerinin (maaş ve ücretler) yetersizliği
- Hukuk fakültelerinde kürsü geleneğinin yok olması, vakıf üniversitelerinin "az eleman çok iş" anlayışının kürsü sistemini imkansız kılması
- Yeni yetişen ve mesleğin başında olan akademisyen adayların kürsü geleneğinden yoksun, örneklemeden uzak kendi başlarına yeni yöntemler oluşturma çabaları
- İstanbul Ankara gibi büyük şehirlerin dışında açılmış olan hukuk fakülteleri öğretim üyelerinin "kadro ihtiyacı nedeniyle" süratle yetiştirilmelerine rağmen bu kişilerin çeşitli sebeplerle bu kadroları boşaltmaları
- Öğretim üyesi - araştırma görevlisi ve öğrenci arasındaki ilişkilerin akademik sistem aleyhine gelişmesi
- Vakıf üniversitelerinin öğretim üyelerine bakış açıları, onları herhangi bir vasıfsız çalışandan ayırma nezaketini göstermeden "ikame edilir" bulmaları ve bu yaklaşımı sürdürmeleri
- Atama ve yükseltme kriterlerinin bir vakıf üniversitesinden diğerine önemli ve asli değişiklikler içermesi, bu uygulamanın getirdiği adaletsiz ve hakkaniyete uygun olmayan sonuçların öğretim üye ve yardımcıları üzerindeki olumsuz etkileri

Model Önerileri

Türkiye'de başta YÖK olmak üzere, Barolar, Adalet Bakanlığı, Adalet Akademisi ve tüm hukuk fakülteleri öğretim üyelerinin de farkında olduğu, katıldığı eleştiri hukuk fakültelerinin yeniden yapılandırılması ihtiyacıdır. Bu ihtiyaç çerçevesinde kendi içinde tutarlı birkaç model önerilebilir ve bunlardan herhangi biri "karma model uygulama " kolaycılığına kaçmadan eğitimin bir parçası haline getirilebilir.

1. Model: Standart Hukuk Eğitimi

Şu anda Türkiye'deki hukuk fakültelerinden devlet veya vakıf olsun fark etmeksizin, birbirine eş bir program bulabilmek mümkün değildir. YÖK Yürütme Kurulu tarafından anabilim dalları belirlenmişse de bu anabilim dallarının büyük kısmı ders programlarında sadece bir yarıyıl ve ortalama iki saatlik yer alabilmektedir. Anabilim dallarından hangilerinin dönemlik olabileceği ve asgari kaç saatlik bir ders yapılması gereği her bir ders için ayrı ayrı belirlenmelidir. Hukuk Fakültelerinin programlarının yapılandırılmasında, en başta yapıldığı gibi içinde bulunduğumuz Kara Avrupası hukuk sistemi çerçevesinde başarılı eğitim veren ve mezun kalitesinden de ödün vermeyen Almanya, Avusturya veya İsviçre'deki hukuk fakültelerinin programları esas alınabilir.

2. Model: Bolonya Süreci ile Uyumlu Hukuk Eğitimi

Ülkemizin de içinde bulunduğu 2012 Bolonya süreci dikkate alındığında, bu süreç hukuk fakültelerinin yeniden yapılandırılması bakımından avantaja dönüştürülebilir. Aceleye getirilmeden, sadece şekli uyum gayretine gi-

rilmeden, planlama yapılarak hukuk fakültesi program değişiklikleri 2012 ye kadar olan süreçte daha sağlıklı ve Avrupa ülkeleri hukuk fakülteleri ile koordineli bir şekilde yapılandırılabilir. Halen hukuk fakültelerinin de dahil olduğu Bolonya sürecine ilişkin çalışmalar devam etmekte olup önümüzdeki yaklaşık iki yıllık süre, fakülte programlarının yenilenmesine ilişkin bir avantaj olarak kullanılabilir. Bolonya sürecinde diğer bilim alanlarından farklı olarak 3+(1 veya 2)+3 modeli yerine lisans eğitiminin 4 yıllık olmasına dikkat edilmelidir; dolayısıyla 4+2+3 uygulaması hukuk fakülteleri için daha uygun görülmektedir. Ancak bu süreçte hukuk fakültelerinin kendine özgü yapısı ve mezunlarının yer alacağı mesleğin özellikleri dikkatten kaçırılmamalı ve diğer disiplinlere uygun düşen ama hukuk fakülteleri için olumsuz sonuç verecek dayatmalardan kaçınılmalıdır.

Avrupa'daki hukuk fakülteleri tümüyle Bolonya sürecine geçme noktasında çekinceli davranmakta ve pilot uygulamalar ile sonuçları gözlemlemeyi tercih etmektedir. Bu dikkate alındığında Türkiye'de de bazı hukuk fakülteleri pilot fakülte olarak belirlenebilir; oralardaki eğitim çıktıları kontrol edildikten sonra tatmin edici bulunursa sistem tüm hukuk fakültelerine yayılabilir.

3. Model: Uzmanlaşmayı Hedefleyen Hukuk Eğitimi

Hukuk fakülteleri 5 yıllık lisans eğitiminin ilk üç yılının ağırlıklı olarak temel derslere ayrıldığı, geri kalan iki yılın öğrencinin uzmanlaşmasına dönük derslerle takviye edildiği bir ders programı tercih edilebilir. Uzmanlaşmaya yönelik dersler özel hukuk, kamu hukuku, ceza hukuku ve uluslar arası hukuk gibi hukukun değişik alanların da olacağından, bu alanların gelişmesine ve bu alanlardaki güncel konuların daha ayrıntılı incelenmesine de uygun düşecektir. Eğitimin son iki senesi uzmanlaşma alanını destekleyen seçimlik derslere ağırlık verilerek yapılandırılmalıdır.

Yukarıda da ifade edildiği gibi yapılabilecek en büyük yanlış karma model uygulamasıdır. Bununla birlikte her bir model bazı hukuk fakülteleri belirlenerek çapraz kontrol yöntemiyle değerlendirilebilir. Bu yöntemin denenmesi halinde hem devlet hem de vakıf üniversiteleri içinden seçim yapılmalı ve sonuçlar karşılaştırılmalıdır. Bu öneriye ek olarak her bir modeli uygulayacak hukuk fakülteleri için ortalama bir standart (yabancı dil, öğretim üyesi sayısı, araştırma görevlilerinin istihdamı gibi) getirilmelidir.

Sonuç

Hukuk fakülteleri için yukarıda ele alınan sorunlara ilişkin çözüm önerileri bilimsel platformlarda objektif kriterlere göre oluşturulmalıdır. Özellikle vakıf üniversitelerinde öğretim üyesi yetersizliğinden dolayı fakülte ve yönetim kurullarının bile teşekkül edemediği dikkate alınacak olursa sadece dekan/rektör düzeyinde yapılacak toplantılar ve alınacak kararlar bireysel olmaktan veya kişisel tercihleri yansıtmaktan öteye geçemez; bu nedenle çok daha geniş katılımlı toplantılarla herkes tarafından benimsenecek planlama yapılmalıdır. Bu bağlamda şu ilkeler başlangıç için esas alınabilir

- Hukuk Fakültesinin eğitim süresi beş yıla (hazırlık sınıfı hariç) çıkarılmalıdır.
- İngilizce hazırlık sınıfına öğrencinin lisans eğitimi destekleyecek İngilizce ve Türkçe temel dersler (hukuk başlangıcı, siyasi tarih, uygarlık tarihi, genel hukuk tarihi gibi) konulmalıdır.
- Yarıyıl uygulamasından tam yıl uygulamasına geçilmeli, bütünleme sınavları verilmelidir.
- Hukuk Fakülteleri için kontenjanların boş kalması kaygısından uzak asgari bir puan belirlenmeli ve ek kontenjanlar dahil olmak üzere bu puanın altına inilmemelidir.
- Öğrenci kontenjanları azaltılmalı, yeni hukuk fakülteleri açılması süreci durdurulmalıdır.
- Öğrencilerin bir dersten başarılı sayılması için gerekli asgari puan (50-60/100) belirlenmeli, mezuniyet için yazılı ve sözlü sınavlar getirilmelidir.
- Her meslek mensubunun uzmanlaştığı günümüz dünyasında hukuk fakültesi mezunlarının da henüz lisans eğitimi sırasında istedikleri bir alanda uzmanlaşmasının önü açılmalıdır.
- Hakimlik ve avukatlık mesleğine giriş ve staja ilişkin düzenlemeler uzman mezunların nitelik ve nicelik olarak doğru kullanılabilmesine yönelik olarak gözden geçirilmeli ve gerekli değişiklikler yapılmalıdır.
- Özellikle vakıf üniversitelerinin öğrenci, öğretim üyesi ve eğitim kalitesi açısından objektif, uzun vadeli ve tutarlı yöntemler belirlenmelidir. Özellikle vakıf üniversitelerinin hukuk fakültelerinin mezunları açısından ciddi boyutta formasyon farklılığı ve şikayetler mevcuttur; bunların giderilmesi için meslek sınavları en kısa sürede getirilmelidir.

ULUSLARARASI YÜKSEKÖĞRETİM KONGRESİ: YENİ YÖNELİŞLER VE SORUNLAR
INTERNATIONAL HIGHER EDUCATION CONGRESS: NEW TRENDS AND ISSUES

Uluslararası Yükseköğretim Kongresi: Yeni Yönelişler ve Sorunlar (UYK-2011)
27-29 Mayıs 2011, İstanbul; 3. Cilt / Bölüm XIII / Sayfa 1796-1803

Vakıf Üniversitelerinde Yeniden Yapılanma

Kadriye Huysal[1], Prof. Dr. Ali Sait Sevgener[2], Doğan Özpınar[3]
[1]İstanbul Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Beyazıt, İstanbul, Türkiye
[1]Haliç Üniversitesi, Personel Şube Müdürü, Şişli, İstanbul, Türkiye
[2]Haliç Üniversitesi Rektörü, İstanbul, Türkiye
[3]Haliç Üniversitesi Personel Daire Başkanı, İstanbul, Türkiye

Özet

Günümüz dünyası; küreselleşme, rekabet ve teknolojik değişim süreci içinde bulunmaktadır. Bu gelişmeler, işletmeleri olduğu kadar kurumları da uluslararası ölçütlere uymaya zorlamaktadırlar. Her alanda oldukça yoğun bir rekabet ve değişim sürecinin yaşanmakta olduğu çağımızda, bu değişimden etkilenen sektörlerden birinin de eğitim sektörü olduğu rahatlıkla söylenebilir. Geleceğe yapılacak en büyük yatırımın eğitime yapılacak yatırım olduğu da bir gerçektir. Böylelikle işletmelerin yanı sıra yükseköğretimde alternatif bir imkân sunan vakıf üniversiteleri de artan sayıları ile birlikte bu rekabet ortamında ayakta kalabilmek, değişimi yakalamak ve başarılı olmak istiyorlarsa, değişime ayak uydurmak zorundadırlar. Bu anlamda şimdiye kadar yapılan iyileştirme tekniklerinin yükseköğretim sistemimizde etkili bir sonuç vermediği görülmektedir. Bununla birlikte vakıf üniversitelerindeki yapılanmanın eksik ve tezatlıkları içinde barındırması ve birçok vakıf üniversitesinin kurumsallıktan uzak olduğu bir gerçektir. Durumlarında çarpıcı sonuçlara ihtiyacı olan vakıf üniversitelerinin değişim karşısında ayakta kalabilmelerinin etkili yollarından biri değişimi anlayarak yeniden yapılandırılmalarıdır. Çalışmamızda yükseköğretim sisteminin ve vakıf üniversitelerindeki akademik ve idari yönden yapılarındaki eksiklikler belirtilmektedir. Sayıları her geçen gün artan vakıf üniversitelerinin tarihi ve şu anki durumları üzerine bir değerlendirme yapılmıştır. Bu anlamda "Vakıf Üniversitelerinde Yeniden Yapılanma" adı altında vakıf üniversitelerinin yeniden yapılanmalarının gerekliliği üzerinde durularak, belli bir standardın temini için bir model geliştirilmiştir. Son yıllarda eğitim sistemi üzerine yapılan çalışmalar, eğitimde uluslararası standardın yakalanması amacıyla gerçekleşmiştir. Bu durum aynı zamanda ülkemizde de bu sürece uyum sağlanılması gerektiğinden bu yapılanma içerisinde önceliğin eğitimde alternatif kurumlar olan vakıf üniversitelerine verilmesi önemli bir gerekçe oluşturmaktadır.

Anahtar kelimeler: Vakıf üniversiteleri, yeniden yapılanma, yükseköğretim sistemi..

Giriş

Üniversitelerin amacı, iş hayatının gereksinim duyduğu yeterli bilgi birikimine sahip insan kaynağını yetiştirmek, çeşitli alanlarda yapılan araştırmalarla farklı bilim dallarına ve sektör çalışmalarına katkı sağlamaktır. Yükseköğretime alternatif bir eğitim fırsatı sunan vakıf üniversiteleri sayılarının giderek artması ve değişimin hızlı yaşanmasıyla birlikte büyük bir rekabet ortamında bulunmaktadırlar. Bu rekabet ortamının "kaliteli ve uluslar arası düzeyde bir eğitim" ve "akademik çalışmaları ile sektöre öncü" gibi sıfatlara sahip olmaları gerekmektedir. Günümüzde teknolojinin hızla gelişmesi, eğitim sektörünün uluslar arası düzeyde akredite olması, öğrencilerin yükseköğretimden beklentilerinin artmasıyla birlikte yükseköğretim kurumlarının sorumlulukları giderek artmaktadır. Gerek devlet, gerek vakıf üniversitelerinde bu beklentilerin gerçekleştirilmesinde karşılaşılan konusunda uzman akademik personel, finansal kaynaklar gibi farklı kısıtlar vardır. Etkin bir yükseköğretim için, üniversitelerin bu kısıtlı kaynaklarını en verimli şekilde kullanmaları son derece önemlidir (H. Ünal, 2008).

Değişimin kaçınılmaz olduğu günümüzde, eğitim örgütleri bir yandan yaşanan değişimlerden etkilenirken, aynı zamanda toplumsal bir kurum olarak değişimi başlatmak ve yönlendirmek sorumluluğu ile yükümlü olduklarından, değişimin hem nedeni hem de bir sonucudur. Bu kurumlarda değişim süreci, bilgi ve deneyim gerektiren, isteklilik ve gönüllülük esasına dayanan kolay olmayan bir süreçtir. (Serpil, 2006, p.55).

Türkiye'nin yükseköğretimde yeniden yapılanmaya gitmesi gerektiği muhakkaktır. Sorun sadece 2547 sayılı kanun kapsamında değil, yükseköğretim kurumlarını ilgilendiren mali hükümler ve hatta personel rejimi de söz konusu olduğunda ihtiyaçları karşılamayan bir sistemle karşı karşıya kaldığımız açıktır. Bu yönden bakıldığında yükseköğretim kurumlarıyla birlikte özellikle vakıf yükseköğretim kurumlarının idari, akademik ve mali açıdan yeniden yapılanmaları, gelişen teknolojik alt yapıya sahip, vizyon ve misyonları doğrultusunda yol almaları gerekmektedir. İnsan faktörünün önem kazandığı bu durumda finans açısından yeterli kaynağa sahip olmanıza rağmen kurumları ayakta tutanların çalışanları olduğunu da unutmamak gereklidir. Hem akademik hem de idari kadrolar yükseköğretim kurumlarının performanslarında rol oynayan iki önemli faktördür. Bu çalışmada vakıf üniversitelerinin tarihi safhaları incelenmiş, günümüzdeki durumları akademik ve idari yapılanmaları açısından değerlendirilmiş ve bir model oluşturulmaya çalışılmıştır.

Türkiye'de Yükseköğretim Sistemi

Ülkemizde yükseköğretim 1924 yılında çıkarılan bir kanunla Darülfünun-u Osmani adını taşıyan ilk üniversite ile başlamıştır. Aynı dönemde; Bakanlıkların ihtiyaç duyduğu elemanları yetiştirmek üzere, meslek okulu niteliğinde bazı yükseköğretim kurumları kurulmuştur. 1883 yılında kurulan Hendese-i Mülkiye; 1909 yılında Mekteb-i Alisi adını almış; ve İstanbul Teknik Üniversitesi"nin çekirdeğini oluşturmuştur. Bunun yanı sıra Robert Koleji ve lisesinin de temelleri atılmıştır. Daha sonra Kemal Atatürk, 1931 yılında yükseköğretimi modernleştirmek için köklü reformlar başlatmıştır. 1933 yılında İstanbul Darülfünunu'nu kaldırıp yerine İstanbul Üniversitesi'ni öngören 31 Mayıs 1933 tarihli 2252 sayılı kanun; toplam 14 maddeden oluşmuş ve üniversitenin kuruluş aşamasına kadar olan bir yıllık ara dönemi düzenlemiştir. Kanunun 2. maddesi ile; hem üniversiteyi kurma hem de bir yıl içinde üniversitenin kuruluş kanunu hazırlama görevleri Milli Eğitim Bakanı'na verilmiştir. 1946 yılında ise "Üniversiteler Kanunu Tasarısı Gerekçesi"nde de özellikle özerklik kavramına değinilmiş, 2252 sayılı ve 31 Mayıs 1933 tarihli kanunla getirilen geçici deneme devresinin yeterliği kanaatine varıldığına dikkat çekilmiş, fakültelere de özerklik ve tüzel kişilik verilmesinin uygunluğu belirtilmiştir. Bunun yanında, üniversite öğretim mesleğinin gösterdiği özellikler dolayısıyla, bu meslek için devlet memurları hakkındaki genel hükümlerin yeterli olmadığı, bu meslek sahipleri için de özel hükümler getirilmesinin gereği üzerinde durulmuştur. Yine aynı gerekçede; üniversite üyeleri için araştırma, öğretim nasıl bir görev ise; kurumun kendi kendisini yönetmesinin de bir ödev olduğuna değinilmiştir. 1933 düzenlemesinden farklı olarak; 1946 düzenlemesiyle, Milli Eğitim Bakanlığı'nın etkin denetimi ortadan kaldırılmıştır. Zira Senatolarca ve Üniversitelerarası Kurul'ca verilecek kararların Milli Eğitim Bakanı'nca onaylanması veya reddi söz konusu olmamıştır. Milli Eğitim Bakanı'nın tek yetkisi, verilen kararı 15 gün içinde geri göndermek olmuştur. Bu eyleme karşı Üniversitelerarası Kurula aynı konu üzerinde bir ay içerisinde karar alma ve Milli Eğitim Bakanı'na bildirme yetkisi tanınmıştır. Özetle, 1946 yılında, 4936 sayılı kanunla Türkiye'de üniversiteler yeni ve ileri bir statüye kavuşturulmuştur. 1950'li yıllarda büyük kentler dışında da üniversitelerin açılması gündeme gelmiş ve 1959 yılında üniversitelerin sayısı 9'a çıkmıştır (Özge, 2008). Bununla birlikte üniversiteler, ilk defa 1961 yılında Anayasa'nın 120. maddesiyle Anayasal bir kurum haline getirilmiştir. Yapılan bu Anayasa değişikliğini takiben Üniversiteler Kanunu'nun da değiştirilmesi üzerinde durularak, 20 Haziran 1973 tarihli ve 1750 sayılı Üniversiteler Kanun'u kabul edilmiştir. 1981 yılında ise 2547 sayılı kanuna geçiş yapılmış ve bu kanunu takiben 1983 yılında 2908 sayılı Yükseköğretim Kurumları Teşkilatı Kanunu ile yükseköğretim kurumlarının kapsamı, işleyişi ve teşkilatlanması bu kanunlar çerçevesinde yeniden düzenlenmiştir.

Vakıf Üniversitelerinin Gelişimi

Dünyada büyüyen yükseköğretim yapısındaki gelişmelere bakıldığında bazı ülkelerde özel öğretim kurumlarının yükseköğretim sistemleri içerisindeki payının %50'lerin üzerinde olduğu görülür. Yükseköğretimde özelleşme oranındaki artış belirli ülkelerle sınırlı değildir. Dünya genelinde, özel yükseköğretim kurumlarında eğitim öğretim gören öğrencilerin oranı 1985'de yaklaşık %18 iken, son yıllarda bu oran %35'e yaklaşmıştır. Bununla birlikte, Fransa ve Almanya gibi ülkelerde özel yükseköğretim kurumu oranı halen düşüktür. Türkiye'de, özel yükseköğretim kurumu bulunmamakla birlikte vakıf üniversiteleri, öğrenciden alınan ücretler açısından bu statüde değerlendirilse bile ülkemizdeki bu oran yaklaşık %8'lere ulaşmaktadır.

Türk yükseköğretimine ilk kez 1984 yılında giren vakıf üniversiteleri, zaman içerisinde artan sayıları ve büyüyen öğrenci kapasiteleriyle bir kamu kurumu olarak, devlet üniversitelerinin yanında yer almaktadır. İlk vakıf üniversitesi, 1984 yılında kurulan ve 1986-1987'de eğitime başlayan Bilkent Üniversitesidir. Bunu, 1992 yılında kurulan Koç Üniversitesi, 1994'de kurulan Başkent Üniversitesi izlemiş ve vakıf üniversitesi sayısı 1996'da 8'e, 1997'de 15'e, 1999'da 20'ye, 2001'de 23'e, 2002'de 24'e, 2006'da 25, 2008'de 33 ve bugünkü durumuyla ise bu sayı 62'ye ulaşmıştır. Bu üniversitelerin dışında üniversite ile bağlantısı olmayan vakıf meslek yüksekokulları da bulunmaktadır. Vakıf meslek yüksekokullarının sayısı ise 2011 yılı itibariyle 7'dir. Vakıf yükseköğretim kurumları öğrenci sayısı 2005 yılında 81,794 (Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı, 2007, p.214.) iken 2009 yılı itibariyle bu sayı 166,157 olmuştur (Milli Eğitim Bakanlığı, 2009). Bu gösteriyor ki vakıf yükseköğretim kurumlarına talep gün geçtikçe artmaktadır.

Vakıf Üniversitelerinde Eğitim Öğretim

Vakıf üniversiteleri artan sayılarıyla birlikte eğitim kaliteleri açısından değerlendirmeye alındığında, devlet üniversitelerindeki eşdeğer programlara giren öğrencilere göre daha düşük puanla öğrenci alması nedeniyle, eğitimin nitelikleri hep eleştiri konusu olmaktadır. Örneğin; bazı mühendislik dallarını seçen öğrenciler, nitelikleri ve aldıkları puanlar itibari ile bu dalların gerektirdiği alt yapıya sahip olamadan eğitim-öğretim görerek yükseköğrenimlerini tamamlıyorlar. Vakıf üniversitelerinde tercih oranının yüksek oluşu bu üniversitelerde verilen eğitimin niteliği için elbette iyi bir göstergedir. Yapılan bir araştırmaya göre, üniversite tercihinde öğrencilerin yalnız %29.7'si üniversite kadrosunun niteliğinden etkilenmektedirler. O halde tercih oranının yüksek oluşunda başka etkenler de bulunmaktadır. Öğrencilerin büyük kentlerde ve ailelerinin yanında okumak istemeleri ve vakıf üniversitelerinden istedikleri programlara yerleşme şansları bulabilmeleri, bu etkenler arasındadır.

Vakıf Üniversitelerinde Yasal Dayanak

Vakıf üniversitelerinin yasal dayanağı, Anayasanın 130. uncu maddesinde; "Çağdaş eğitim-öğretim esaslarına dayanan bir düzen içinde milletin ve ülkenin ihtiyaçlarına uygun insan gücü yetiştirmek amacı ile; ortaöğretime dayalı çeşitli düzeylerde eğitim-öğretim, bilimsel araştırma, yayın ve danışmanlık yapmak, ülkeye ve insanlığa hizmet etmek üzere çeşitli birimlerden oluşan kamu tüzelkişiliğine ve bilimsel özerkliğe sahip üniversiteler Devlet tarafından kanunla kurulur. Kanunda gösterilen usul ve esaslara göre, kazanç amacına yönelik olmamak şartı ile vakıflar tarafından, Devletin gözetim ve denetimine tâbi yükseköğretim kurumları kurulabilir. Vakıflar tarafından kurulan yükseköğretim kurumları, malî ve idarî konuları dışındaki akademik çalışmaları, öğretim elemanlarının sağlanması ve güvenlik yönlerinden, Devlet eliyle kurulan yükseköğretim kurumları için Anayasada belirtilen hükümlere tâbidir" yer almıştır.

Vakıf yükseköğretim kurumlarının hangi usulde olacağı ise, 2547 sayılı Yükseköğretim Kanununun Ek Madde 3 (Ek: 17/8/1983 - 2880/32 md.) maddesinde gösterilmiştir. Vakıflarca kurulacak yükseköğretim kurumlarındaki akademik organların, devlet yükseköğretim kurumlarındaki akademik organlar gibi düzenleneceği ve onların görevlerini yerine getireceği,

- Öğretim elemanlarının niteliklerinin devlet yükseköğretim kurumlarındaki öğretim elemanlarının niteliklerinin aynısı olduğu,
- Devlet yükseköğretim kurumlarında çalışmaları yasaklanmış veya disiplin yoluyla bu kurumlardan çıkarılmış kişilerin, vakıf yükseköğretim kurumlarında görev alamayacakları,
- Vakıf yükseköğretim kurumlarının eğitim-öğretim esasları, öğretim süreleri ve öğrenci hakları ile ilgili hususların 2547 sayılı kanun hükümlerine tabi olduğu,
- Bu kurumların mali, idari ve ekonomik konularda yükseköğretim kurulunun gözetim ve denetimine tabi oldukları belirtilmektedir.

Aynı kanunun Ek Madde 2'de ise; "Vakıflar; kazanç amacına yönelik olmamak şartıyla ve mali ve idari hususlar dışında, akademik çalışmalar, öğretim elemanlarının sağlanması ve güvenlik yönlerinden bu kanunda gösterilen esas ve usullere uymak kaydıyla, Yükseköğretim kurumları veya bunlara bağlı birimlerden birini veya birden fazlasını ya da bir üniversite veya yüksek teknoloji enstitüsüne bağlı olmaksızın, ekonominin ihtiyaç duyduğu alanlarda yüksek nitelikli işgücü yetiştirmek amacıyla, bu kanun hükümleri çerçevesinde kalmak şartıyla meslek yüksekokulu kurabilir. Bu meslek yüksekokulu, kamu tüzel kişiliğini haiz olup, Yükseköğretim Kurulunun görüşü alınarak Bakanlar Kurulu kararı ile kurulur. Kurulacak meslek yüksekokullarına meslek ve teknik eğitim bölgesinde gereksinim duyulması esastır." şeklinde belirtilmiştir.

Vakıflar tarafından kurulan vakıf üniversiteleri, devlet üniversiteleri gibi kanunla kurulmakta olup, kamu tüzel kişiliğine sahip, eğitim ve öğretim yönünden ise devlet üniversitelerinde olduğu gibi 2547 sayılı kanun hükümlerine tabi tutulmuştur. Geçici maddelerle düzenlenen vakıf yükseköğretim kurumları hali hazırda sadece Vakıf Yükseköğretim Kurumları Yönetmeliği çerçevesinde bazı düzenlemeler yapılabilmiştir.

Vakıf Üniversitelerinin Yönetim Yapısı

Devlet üniversitelerinin yönetim yapısı, 2547 sayılı Yükseköğretim Kanunu ve 2914 sayılı Yükseköğretim Personel Kanunu ile akademik personelin özlük hakları ve işleyişi; akademik yapılanmada ise Üniversitelerde Akademik Teşkilat Yönetmeliği, idari personelin teşkilat yapılanması ve işleyişi ise; Yükseköğretim Üst Kuruluşları ile Yükseköğretim Kurumlarının İdari Teşkilatı hakkında 124 sayılı hükmünde Kararname ile ana hatlarıyla belirlenmiştir. Diğer taraftan 657 sayılı Devlet Memurları Kanunu bu üniversitelerde önemli destekleyici bir unsur olmaktadır. Vakıf Üniversitelerinin yönetim yapısı, akademik ve idari olmak üzere ikiye ayrılır. Akademik yapı aynen devlet üniversitelerinde olduğu gibi organize edilerek, senato ve yönetim kurulları aracılığıyla, 2547 sayılı kanun ve ilgili yönetmelik hükümlerine göre icra edilmekte; *idari yönetim ise*, *birçok farklılıkları olmakla beraber*, *124 sayılı Kanun hükmündeki kararname hükümlerine benzer şekilde ifa edilmeye çalışılmaktadır*. Vakıf üniversitelerini devlet üniversitelerden ayıran en önemli husus; mali yönetimin ve istihdam onayının Mütevelli Heyeti'nin elinde olmasıdır. Vakıf üniversitelerinde öğretim elemanları sözleşme usulü ile çalıştıklarından, mütevelli heyet, öğretim elemanlarının göreve alınması, ücretlerinin tespiti, üniversite harcamalarının belirlenmesi ve genel olarak üniversite bütçesinin oluşturulması suretiyle parasal yetkiyi kullanma görevini yürütür. Rektör, Mütevelli Heyetin doğal üyesi olmakla birlikte, genelde mütevelli heyet tarafından alınan kararların uygulayıcısı konumundadır. Vakıf Üniversitelerinde İdari ve Akademik yapılanma, Yükseköğretim Kanununun bir maddesine atıf yapılarak Devlet Üniversitelerinde olduğu gibi düzenlenmesi öngörülmüştür. Daha sonra Vakıf Yükseköğretim Kurumları Yönetmeliği yayınlanarak Vakıf Üniversitelerinin kendilerince çıkartılacak Ana Yönetmelikleriyle İdari ve Akademik yapılanmalarının düzenlenmesi istenilmiştir. *Her vakıf üniversitesi idari yapılanmasını kendi Ana Yönetmelikleri doğrultusunda farklı bir şekilde yapılandırmış kendi aralarında bile devlet üniversiteleri gibi idari organizasyonlarını gerçekleştirememiştir*. *Diğer taraftan*, *Vakıf Yükseköğretim Kurumlarının*, *yukarıda belirtilen yönetmelikle yürütülmesinde önemli sorunlar yaşanmaktadır*. *Bunların en önemlisi de; istihdam şekillerinde ortaya çıkmaktadır*. *Devlet üniversitelerinde özellikle İdari Teşkilatı ile personelin görev tanımları*, *görevde yükseltilmeleri 657 sayılı Devlet Memurları kanunu ve ilgili yönetmeliklere göre belirlenmiş fakat Vakıf üniversitelerinde personel hakları*, *görev tanımları*, *personel istihdam esasları ve benzeri konularda 657 sayılı Devlet Memurları Kanunu yerine*, *4857 sayılı İş Kanununa göre hareket edilmiştir*. "İşverenler ile bir iş sözleşmesine dayanılarak çalışan işçilerin, çalışma şartları ve çalışma ortamıyla ilgili hak ve sorumluluklarına ilişkin" bu kanun, hem idari hem de akademik personele işçi haklarıyla aynı hakları vermiştir. Her ne kadar Vakıf Üniversiteleri İdari Personel Teşkilat yapılanmalarını ve personel istihdamlarını ana yönetmelikleriyle Devlet üniversiteleri gibi düzenlenmesi öngörülmekte ise de, *hukuki paralelliğin sağlanmasında gerekli yasal düzenlemelerin yapılamamış olması uygulamalarda önemli farklılıkları ve mağduriyetleri de beraberinde getirmektedir (İstihdam*, *görev ve unvan ihdasları*, *Sosyal Güvenlik Kurumları farklılıkları*, *pasaport ayrıcalığı v.b. gibi)*.

Vakıf Üniversitelerinin Finansman Yapısı

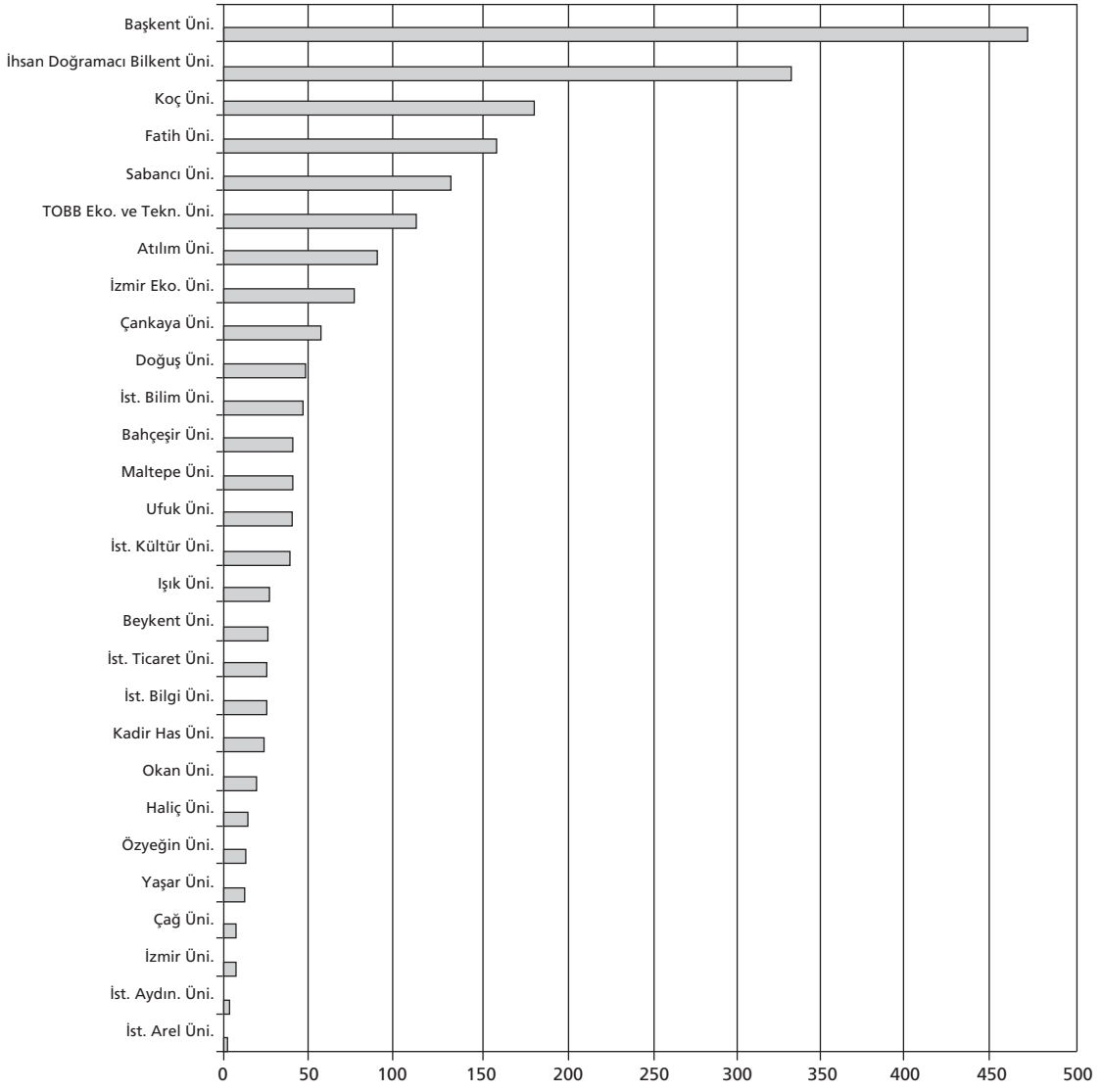
Vakıf üniversiteleri üç ayrı finansman kaynağına sahiptir.

- Kurucu vakfın katkısı
- Öğrenci harçları
- Devlet yardımıdır.

Bu üç ayrı gelen gelirlerin oranları, vakıf üniversitelerine göre değişmektedir. Vakıf üniversitelerini, gelirlerinin dağılımları bakımından iki gruba ayırmak mümkündür. İlk gruptaki vakıf üniversitelerinde güçlü bir kurucu vakıf bulunup gelirlerin büyük oranı bu kaynak tarafından karşılanmaktadır. İkinci gruptakilerde ise, üniversite gelirlerinin büyük oranı öğrenci harçlarından sağlanmaktadır. Vakıf üniversitelerinin sayıca büyük bölümü ikinci gruba girmektedir. Vakıf üniversitelerine yapılan devlet yardımından yararlanılması, bazı kriterlere bağlanmış ve hangi koşullarda devlet yardımı alabileceği, 2547 sayılı yasanın Ek Madde 18'de açıklanmıştır. Devlet yardımının bazı kriterlere bağlanmasının sebebi ise, vakıf üniversitelerinin, öğretim üyesi yetiştirmelerini, burslu öğrenci kontenjanlarını artırmalarını ve gelişmelerini özendirici yükümlülükler taşımalarını sağlamaktır.

Vakıf Üniversitelerinin Araştırma Faaliyetleri

Köklü bir geçmişe sahip olmamalarına karsın, vakıf üniversitelerinin en azından bir kaçının, araştırma faaliyetleri bakımından bugün oldukça iyi bir konumda olduğu söylenebilir. 2009 yılında vakıf üniversitelerinde SCI+SSCI+AHCI'te yayımlanan yayın sayısına göre sıralamasına göre ise Şekil 2'de verilmiştir (YÖK, 2009).



Şekil 2: Vakıf Üniversitelerinde SCI+SSCI+AHCI'te yayımlanan yayınların sayısı (2009).

Vakıf Üniversitelerini Yeniden Yapılanmaya İten Faktörler

Son yıllarda vakıf üniversitelerinin ve özel üniversitelerin sayısındaki artıştan dolayı eğitim anlamında rekabet ortamı fazlalaşmaktadır. Türkiye'nin, yükseköğretimdeki dünyadaki gelişmelere kayıtsız kalması mümkün değildir. Gerek yükseköğretime olan talebin karşılanması, gerekse devlet üniversitelerinin üzerindeki kontenjan baskısının azaltılması bakımından, vakıf üniversiteleri, üzerinde durulması gereken bir seçenek durumundadır. İlk kez 1984'de bir vakıf üniversitesinin kurulması ile Türk Yükseköğretimine giren vakıf üniversitelerinin sayısı giderek artmış ve 2006 yılı sonunda 25'e, 2008 yılında bu sayı 33'e, 2011 yılının ilk üç ayında 62'ye ulaşmış ve daha önce ülkenin belirli bölgelerinde bulunan vakıf üniversiteleri bu yıl itibariyle birçok ile yayılmıştır.

Devlet üniversitelerindeki gibi, vakıf üniversiteleri de üç ayrı performans kriterine göre değerlendirilebilir. Bu kriterler; eğitim-öğretim, araştırma faaliyetleri ve topluma hizmettir. Günümüz Türkiye'sini geleceğe taşıyan iş adamlarıdır. Ancak, iş hayatının gayretleri Türkiye'yi belli bir sınıra kadar ilerletebilir. Eğer Türkiye, kaybettiği bilimin çekirdeğini yeniden oluşturamazsa gelişmiş ülkelerin arasına katılamaz. Üniversitelerden beklentilerin gerçekleşebilmesi için, yapılarının da gerçekçi ve beklentilere uygun olması gerekir. Günümüzde üniversitelerin idari yapıları, ya tamamen devlet kurumu, ya da özel şirket ve vakıf niteliğindedir. Bu şekildeki tekli tip bir idari yapıdan bilimsel ve düşünce özgürlüğünü oluşturması beklemek hatadır. Hem maddeten hem de yönetim açısından hür olmayan kurumlar özgür ortam oluşturamazlar. Böyle kurumların sadece adları üniversite olur. Kendisi tek yerden yönetilemeyen bir kurumun, çoğulcu yapılara hoş görülü davranması, yöneticilerin demokratlık anlayışlarıyla doğru orantılı olur. Bu nedenle üniversitelerin yönetimleri çoğulcu bir yapıya dönüştürülmelidir (Küpçü, İ.H., 2005). Bununla birlikte üniversitelerde öğretim üyelerine idari görevler verilmesi de üniversiteleri araştırma ve bilim yapma anlamında teşvik edici bir hareket değildir. Üniversitelerden beklenen hizmetleri yerine getirmek için, saf bilim adamı tipini oluşturmak gereklidir. *Rektörlük, dekanlık, bölüm başkanlıkları ve yardımcılıkları gibi idari görevler, bilimle uğraşmak isteyen bir öğretim üyesi için engel teşkil etmektedir. Ayrıca, idari göreve gelmek isteyen ve bu makama gelen öğretim üyeleri, bilimsel ya da siyasi rakiplerine karşı tarafsız olamazlar. Tüm bunlar vakıf üniversiteleri ve devlet üniversitelerinde eksik görülen noktaların başında gelmektedir. Bütün hayatı bilim, araştırma yapma ve ders verme üzerine geçen bir Öğretim Üyesinin veya Öğretim Elemanının en verimli olacağı dönemlerde bir ve birden daha fazla tamamen bürokrasi kuralları içerisinde idari görevlerle yükümlendirilmesi, ders yüklerinin bazı durumlarda sıfıra veya yarıya indirilmesi, eğitim-öğretimden ve öğrenciden uzaklaştırılması Türk Yükseköğretim Sistemine ve gelişmesine yönelik yapılan en büyük engel niteliğinde görülmelidir. Buradaki ana unsur, 2547 sayılı kanundaki idari görevlerin akademik personel tarafından deruhte edilmesi hükümleri yetişmiş eğitim kadrosunun yanlış yerlerde istihdamına dolayısıyla israfına neden olmaktadır. Türk Yükseköğretim Kurumlarının çoğunda öğretim elemanları sayıları çok yetersiz olmasının yanında mevcut sistemin bir öğretim üyesine yüklediği birden fazla idari görevler göz önünde bulundurulduğunda bu üniversitelerdeki öğrencilerin ne kadar eğitim ve öğretim olanakları ve fırsat eşitliğinden faydalanabilecekleri son derece açıktır. Bu itibarla Türkiye'deki öğretim elemanları ve öğrenci sayıları oranları, öğrencilerin eğitimdeki kalitelerinin artırılması, üniversitelerin esas işlevlerinin yerine getirilmesi ve toplumsal faydalarının sağlanılması bakımından öğretim elemanlarının temsili idari görevler haricinde tüm idari görevlerinin yetişmiş idari personel kadroları tarafından yürütülmesinin gerekliliği tartışılmalıdır.* Eğitimde radikal ve çarpıcı sonuçlar almanın, giderek yükseköğretime olan talebin artmasına bağlı olarak zorunlu bir hal aldığı açıktır.

Sonuç

Rekabet şartlarının belirlenmesi, kalitenin önemi ve tercih edilebilirlik kıstasları günden güne değişmekte ve bu değişimin içerisinde ayakta kalmak isteyen tüm organizasyonlar bu değişime ayak uydurmak zorundadır. Bir ülkenin geleceğe yönelik en büyük yatırımı olan eğitim sistemimizin bir bölümü olan Vakıf üniversitelerinin Yeniden Yapılanmasına yönelik yapılan genel değerlendirmeler göstermektedir ki, özetlenen sorunların yakın gelecekte çözülmemesi, vakıf üniversitelerinin önemli bir bölümünü, 1970'li yıllarda yaşanan özel üniversitelerin akıbeti ile karşı karşıya getirebilir. Böyle bir durumla karşılaşılmamasında;

- Vakıf üniversitelerinde yaşanmakta olan kalıcı problemleri çözümleyecek yeniden yapılanma model ve teknikleri uygulanmalıdır.
- Öncelikle yönetmelikle idare edilen vakıf üniversitelerinin her türlü düzenlemelerini ve işleyişini kapsayan ayrı ve yeni bir kanunun Yükseköğretim Kurulu tarafından hazırlanmasının gerekliliği görülmektedir. Kanun bir zorunluluk arz etmekte olup bütçe planlaması stratejik planlar çerçevesinde gerçekleştirilmelidir.

Bu anlamda 5018 sayılı Mali Kamu Kontrol Kanununun aşağıda belirtilen uygulama sürecine bakıldığında;

5018 sayılı Mali Kamu Kontrol Kanunun uygulama zorlukları olmakla birlikte, kalkınma planları ve programlarda yer alan politika ve hedefler doğrultusunda kamu kaynaklarının etkili, ekonomik ve verimli bir şekilde elde edilmesi ve kullanılmasını, hesap verebilirliği ve mali saydamlığı sağlamak üzere, kamu mali yönetiminin yapısını ve işleyişini, kamu bütçelerinin hazırlanmasını, uygulanmasını, tüm mali işlemlerin muhasebeleştirilmesini, raporlanmasını ve mali kontrolü düzenlemek amacıyla hazırlanan bu kanun, bir devrim niteliğinde olup bu kanunun devlet kurumlarında uygulanabileceği gibi vakıf üniversitelerinin de bu uygulama süreçlerine yapısal olarak katılmaları gereklilik arz etmektedir.

Kamu idarelerinin orta ve uzun vadeli amaçlarını, temel ilke ve politikalarını, hedef ve önceliklerini, performans ölçütlerini, bunlara ulaşmak için izlenecek yöntemler ile kaynak dağılımlarını içeren bu kanunun getirdiği;

”Her türlü kamu kaynağının elde edilmesi ve kullanılmasında görevli ve yetkili olanlar, kaynakların etkili, ekonomik, verimli ve hukuka uygun olarak elde edilmesinden, kullanılmasından, muhasebeleştirilmesinden, raporlanmasından ve kötüye kullanılmaması için gerekli önlemlerin alınmasından sorumludur ve yetkili kılınmış mercilere hesap vermek zorundadır.” hükümleri ile *hesap verme sorumluluğu*,

“Kamu idareleri; kalkınma planları, programlar, ilgili mevzuat ve benimsedikleri temel ilkeler çerçevesinde geleceğe ilişkin misyon ve vizyonlarını oluşturmak, stratejik amaçlar ve ölçülebilir hedefler saptamak, performanslarını önceden belirlenmiş olan göstergeler doğrultusunda ölçmek ve bu sürecin izleme ve değerlendirmesini yapmak amacıyla katılımcı yöntemlerle stratejik plan hazırlarlar.” hükümleri ile *stratejik planlama ve performans esaslı bütçeleme*,

“Kamu idareleri, kamu hizmetlerinin istenilen düzeyde ve kalitede sunulabilmesi için bütçeleri ile program ve proje bazında kaynak tahsislerini; stratejik planlarına, yıllık amaç ve hedefleri ile performans göstergelerine dayandırmak zorunda olmaları” hükümleri ile *bütçelerini*, *stratejik planlarında yer alan misyon*, *vizyon*, *stratejik amaç ve hedeflerle uyumlu ve performans esasına dayalı olarak hazırlama*,

“Üst yöneticiler, idarelerinin stratejik planlarının ve bütçelerinin kalkınma planına, yıllık programlara, kurumun stratejik plan ve performans hedefleri ile hizmet gereklerine uygun olarak hazırlanması ve uygulanmasından, sorumlulukları altındaki kaynakların etkili, ekonomik ve verimli şekilde elde edilmesi ve kullanımını sağlamaktan, kayıp ve kötüye kullanımının önlenmesinden, mali yönetim ve kontrol sisteminin işleyişinin gözetilmesi, izlenmesi ve bu Kanunda belirtilen görev ve sorumlulukların yerine getirilmesinden Bakana; mahalli idarelerde ise meclislerine karsı sorumludurlar.” hükümleri *üst yöneticilerin hesap verme sorumluluğu*”,

“Kamu gelir, gider, varlık ve yükümlülüklerinin etkili, ekonomik ve verimli bir şekilde yönetilmesini, Kamu idarelerinin kanunlara ve diğer düzenlemelere uygun olarak faaliyet göstermesini, her türlü mali karar ve işlemlerde usulsüzlük ve yolsuzluğun önlenmesini, karar oluşturmak ve izlemek için düzenli, zamanında ve güvenilir rapor ve bilgi edinilmesini, iç kontrol faaliyetlerinin nesnel risk yönetim analizlerine göre belirlenmiş en riskli alanlar üzerinde yoğunlaşmasını, sağlamak” hükümleri ile *iç kontrolün sağlanması*,

“Bütçeyi hazırlamak, izleyen iki yılın bütçe tahminlerini yapmak, bütçe kayıtlarını tutmak, bütçe ilke ve esasları çerçevesinde, ayrıntılı harcama programı ve hizmet gereksinimleri dikkate alınarak, ödenek gönderme belgelerini düzenlemek, harcama yapılması ve gelir elde edilmesine ilişkin mali işlemleri yürütmek, bütçe uygulama sonuçlarına ilişkin verileri toplamak, değerlendirmek ve bunların raporlanmasını sağlamak, idarenin bütçe kesin hesabını hazırlamak, stratejik plan ve performans programlarının hazırlanmasını koordine etmek ve sonuçlarının konsolide edilmesi çalışmalarını yürütmek, idarenin mülkiyetinde veya kullanımında bulunan taşınır ve taşınmazlara ilişkin kayıtları tutmak, mali kanunlar ile ilgili diğer mevzuatın uygulanması konusunda harcama yetkililerine gerekli bilgileri sağlamak.” hükümleri ile *mali hizmetler biriminin oluşturulması*,

“İç denetim, kamu idaresinin çalışmalarına değer katmak ve geliştirmek için kaynakların ekonomiklik, etkililik ve verimlilik esaslarına göre yönetilip yönetilmediğini değerlendirmek ve rehberlik yapmak amacıyla yapılan bağımsız ve nesnel güvence sağlayan danışmanlık faaliyetidir. Bu faaliyetler, idarelerin yönetim ve kontrol yapıları ile mali işlemlerinin risk yönetimi, yönetim ve kontrol süreçlerinin etkinliğini değerlendirmek ve geliştirmek yönünde sistematik, sürekli ve disiplinli bir yaklaşımla ve genel kabul görmüş standartlara uygun olarak gerçekleştirilir. İç denetim, iç denetçiler tarafından yapılır” hükümleri ile *iç denetimin sağlanılması*,

“Sayıştay tarafından yapılacak harcama sonrası dış denetimin amacı, genel yönetim kapsamındaki kamu idarelerinin hesap verme sorumluluğu çerçevesinde, yönetimin mali faaliyet, karar ve işlemlerinin; kanunlara, kurumsal amaç, hedef ve planlara uygunluk yönünden incelenmesi ve sonuçlarının Türkiye Büyük Millet Meclisine raporlanmasıdır.” hükümleri ile *dış denetimin sağlanılması*, gibi 5018 sayılı Kamu Mali Yönetimi ve Kontrol Kanunuyla merkezi planlamadan stratejik planlamaya, merkezi yönetimden yerinde yönetime, hiyerarşik yönetimden katılımcı ve paylaşımcı yönetime, kuralcı ve bürokratik içe dönüklükten saydam ve hesap verebilmeye, ferdi odaklıktan çıktı ve hedef odaklığa, mevzuata uygunluktan performans denetimine geçiş anlayışının *vakıf yükseköğretim kurumlarında da* yer alması gerekmektedir.

Bu kanun içerisinde Özel Bütçe Kapsamındaki İdareler olarak,

- Yükseköğretim Kurulu
- Üniversiteler
- İleri Teknoloji Enstitüleri de yer almaktadır. Dolayısıyla vakıf üniversitelerinde mali kontrol ve yapılanmalarının öz denetim sağlamaları aynı paralelde düzenlemeleri kaçınılmaz gözükmektedir.

Bununla birlikte vakıf üniversiteleri,

- Stratejik planları değerlendirmede kurumsallaşma süreci hızlandırılmalı,
- Norm kadro uygulamasına geçilmeli, kurumsal kadrolaşma hızlandırılmalıdır,
- Öğretimde kalite hedefleri belirtilmeli,
- Öğretim elemanlarının yayın sayılarında belirli hedefler belirlenmeli,
- Eğitim öğretim belirli bir teknoloji altına inmemeli bunun için yöneticiler belirli bir bütçe ayırmalı,
- Ar-Ge'ye ayrılan payın düşük olduğu vakıf üniversiteleri bu konuya gereken önemi ve bütçeyi ayırmalı,
- Akademik personelin idari görevlerde istihdam israfı önlenmeli ve eğitimle iç içe olmaları sağlanmalı,
- Kaliteli ve nitelikli idari personel istihdamına yönelip, akademisyenlerin bilim akademisyenlik mesleklerinden uzaklaşmamalarını sağlanılmalı,
- Vakıf üniversitelerinde istihdam edilen idari görevlilerin görev tanımları, istihdam esasları, görevde yükseltilmeleri, belirlenecek norm kadrolara göre yeniden düzenlenmeli,
- Vakıf üniversitelerinin stratejik planlarında, kurumsallaşmalarında norm kadro oluşturamamaları bir zafiyet olarak görülmelidir.

Bugün devlet üniversitelerinde, kuruluşlarında ihdas edilen kadrolar ve genel bütçe içerisinden tahsis edilen bütçe imkânları çerçevesinde tarifi yapılmış uygulamalarla 5/10 yıllık gelişme planlarına göre hareket edilmektedir. Vakıf üniversitelerinde de benzer bir uygulama ile o kurumun gelişimine, öğrenci sayısının artışına, çalışanlarının kadro/görev ilerlemelerine ve benzer ihtiyaçlara cevap verebilecek, ileriye doğru politika üretebilecek serbest/kullanılabilir ve kapalı/izne bağlı olarak kullanılabilir akademik ve idari kadro ihdasları kontrol edilebilir şekilde düzenlenmelidir.

Görüldüğü üzere, eğitim sistemimizde doğal olarak eğitim kurumlarındaki pastada payı olan vakıf üniversitelerinde de ciddi bir yeniden yapılanma ihtiyacı görülmektedir.

Diğer taraftan Avrupa Birliği'ne giriş sürecinde ülkemizin de içinde olduğu Bologna ve Lizbon süreçleri gibi çalışmaların gerek etkileri, gerek radikal kararları, çarpıcı sonuçları, gerekse dünya standardizasyonuna uygunluğu, vakıf yükseköğretim kurumlarının da yeniden yapılanma süreçlerinde bir gerekçe oluşturmalıdır.

Kaynaklar

Apiş, Ö., (2008). Üniversite Özerkliği, Received from http://www.turkhukuksitesi.com/makale_854.htm. erişim tarihi: 13.04.2011(*)

Kalaycı, S., (2006). Eğitim Fakültelerinin Yeniden Yapılanması ve Kurumsallaşma, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Çanakkale.

Kanunlar ve Kararlar Müdürlüğü, TBMM, (2010). Türkiye Cumhuriyeti Anayasası 130. Madde, Yükseköğretim Kurumları, Received from www.tbmm.gov.tr/anayasa/anayasa_2010.pdf. erişim tarihi: 20.03.2011

Köpçü, İ.H., (2005), Üniversitelerin Görevleri ve Yeniden Yapılanma, Received from www.ihkupcu.com/makale/univ.htm erişim tarihi: 13.04.2011

MEB, Milli Eğitim Bakanlığı, (2009). 2008 - 2009 Öğretim Yılı Vakıf Üniversitelerinde Okuyan Öğrenci Sayılarına İlişkin Bilgiler, Received from http://yogm.meb.gov.tr/Vakifogrenci.htm erişim tarihi:01.04.2011

Özden, Ünal H., 2008, Veri zarflama analizi (VZA) ile Türkiye'deki vakıf üniversitelerinin etkinliğinin ölçülmesi, Istanbul University Journal of the School of Business Administration, Cilt/Vol:37, Sayı/No:2, 2008, 167-185

Türkiye Cumhuriyeti Başbakanlık, (2003). Kamu Mali Yönetimi ve Kontrol Kanunu, Received from http://www.mevzuat.gov.tr/Metin.Aspx?MevzuatKod=1.5.5018&MevzuatIliski=0&sourceXmlSearch= erişim tarihi: 28.03.2011

YÖK, Yükseköğretim Kurulu, (2007). Vakıf Üniversiteleri Raporu, Received from http://www.univder.org/vakif_rap.pdf erişim tarihi:01.04.2011

YÖK, Yükseköğretim Kurulu, (2009). 2009 Yılı Yayınlarının Yayın Sayısına Göre Sıralaması, Received from http://www.yok.gov.tr/content/view/320/ erişim tarihi:29.03.2011

(*)"Üniversite Özerkliği" başlıklı makalenin tüm hakları yazarı Özge Apiş'e aittir ve makale, yazarı tarafından Türk Hukuk Sitesi (http://www.turkhukuksitesi.com) kütüphanesinde yayınlanmıştır.

ULUSLARARASI
YÜKSEKÖĞRETİM
KONGRESİ:
YENİ YÖNELİŞLER VE SORUNLAR
27-29 MAYIS 2011
İSTANBUL / TÜRKİYE

INTERNATIONAL
HIGHER EDUCATION
CONGRESS:
NEW TRENDS AND ISSUES
27-29 MAY 2011
İSTANBUL / TURKEY

Bölüm XIV

YÜKSEKÖĞRETİM VE ÖĞRENCİ

Higher Education and Students

27 - 29
MAYIS
2011
İSTANBUL
TÜRKİYE

www.uyk2011.org

Uluslararası Yükseköğretim Kongresi: Yeni Yönelişler ve Sorunlar (UYK-2011)
27-29 Mayıs 2011, İstanbul; 3. Cilt / Bölüm XIV / Sayfa 1807-1813

ULUSLARARASI YÜKSEKÖĞRETİM KONGRESİ: YENİ YÖNELİŞLER VE SORUNLAR
INTERNATIONAL HIGHER EDUCATION CONGRESS: NEW TRENDS AND ISSUES

Challenges and Opportunities for Sustainability: An Exploratory Quantitative Research Among Engineering and Social Sciences Students in a Private University in Istanbul

Zeynep Hale Öner[1], Fusun Ülengin[1], Burç Ülengin[2]
[1]Dogus University, Acibadem Zeamet Sok. NO:23 Kadikoy 34722 Istanbul, Turkey
[2]Istanbul Technical University, Isletme Fakultesi, Macka 34367 Istanbul, Turkey

Abstract

There is an expectancy of the synergistic nature of sustainable development and education (cf.http://www.desd.org/). Thus, higher education may contribute significantly to the promotion of sustainability through the design of curriculum. The aim of this paper is to understand the perceptions of higher education students on sustainability in a private University in Istanbul. Thus, an empirical study investigating the perceptions regarding the concept of sustainability among the industrial engineering and social sciences (economics/business administration) students of a private University in Istanbul was carried out in March, 2011. A total number of 153 industrial engineering and 83 social sciences students have been surveyed about the concept of sustainability, sustainable development and its relation to education. The results show that the concept of sustainability and its implications for the engineering education is both varied in terms of its societal/ individual impact and unclear for the sample surveyed. Moreover, they have conflicting views about the changing expectations of engineering education, how sustainability can be integrated into engineering context and the methods for teaching engineering in classes. The social sciences students' understanding of sustainability proved to be significantly different than the engineering counterparts. Thus these results show a non uniform understanding of sustainability among students from this two different departments and needs to be addressed as a topic for teaching in classes.

Key words: Engineering and social sciences education, sustainability, private university, Turkey.

Introduction

Higher Education Institutions have the potential to contribute to the promotion of sustainability via intellectual leadership in demonstrating how a sustainable society can be achieved (Evangelinos et al, 2009)

During the entire financial and economic crisis, the purpose of the education has been affected in terms of its purposes i.e. for what kind of society and economy in the future should education prepare learners. These types of questions have been an important part of Education for Sustainable Development (EDS) and the new urgency and relevance forced it into the Bonn Declaration: Investment in Education for Sustainable Development is an investment in the future (http://www.esd-world conference2009.org/fileadmin/download/ ESD 2009 _ Bonn Declaration080409.pdf).

The WSSD-World Summit on Sustainable Development (Johannesburg, 2002) re-emphasized the vital role of education not only in building awareness of the need for sustainable development, but also in fostering the necessary changes to bring it about at all levels.

In line with this emphasis, the Unesco draft proposal of August (2003) describes sustainable development as essentially an educational enterprise and summarizes the four pillars of education i.e.

1. Recognition of the challenge-learning to know
2. Collective responsibility and constructive partnership-learning to live together
3. Acting with determination-learning to do
4. The indivisibility of human dignity –learning to be.

Based on the above argument of the Unesco draft, our study sets out to explore the understanding and perception of sustainability and sustainable development concepts in the minds of the industrial engineering students in a private University in Istanbul. Sustainability education in the global context:

Within this framework, Davidson et al. (2010) show that few engineering schools have made major updates to take into account the importance of sustainability.

Crofton, F. (2000) underlines that engineers' knowledge, skills and/or practices for sustainable development are deficient. The research underlines that engineering educators, engineering schools and professional associations should support and encourage initiative and leadership, set new standards and help engineers contribute to sustainable development more effectively.

Correia et al. (2010) mention that a student should achieve scientific literacy during his/her career in higher education to be able to achieve the education for sustainability. Education for sustainability requires creating new interfaces between science, technology, society, environment and ethics.

Evangelinos et al. (2009) investigate the constraints of the universities to respond to the challenges of the Greek universities to the challenges of sustainability and their main consequences. They show that the cooperation and participation of all interested parties, level of information to promote sustainability, the organizational structure and financial constraints are the main constraints against the initiative aimed at sustainability.

Juanes-Najera (2006) presents a framework for a new academic and professional culture focusing on sustainability for Mexico. The research focuses on the view that students must learn new and sustainable ways of looking at the world, and a prerequisite for teaching this concept to students is a change in the academic culture of institutions of higher education.

The Turkish Context

Ulengin et al. (1999) specify an industrial engineering curriculum, which will answer the changing needs of the new millennium. For this purpose, at the first stage, a survey is conducted with universities and a conjoint analysis is conducted with the academics to specify the relative importance of different categories of courses. Istanbul Technical University Senate has already specified the percentages of social and natural science- related courses, as well as profession- related courses within the total credit hours of the curricula of any faculty. The aim of the university is to be in line with the general requirements of Accreditation Board for Engineering and Technology (ABET) and to get accredited by this institution in the near future. That is why the only renewable portion of the curricula, which is totally controllable by a faculty, is the configuration of its profession-related courses as well as the teaching tools for an effective and student–centered learning mechanism.

At the first stage of the research concerning the appropriate configuration of the profession-related courses, first of all, a survey is conducted with 24 U.S. universities and colleges offering bachelor degrees in Industrial Engineering, Operations Management or Industrial Management (Shahram et al. 1996) is investigated. Subsequently, the Industrial Engineering programs offered by a sample of Turkish universities offering Industrial Engineering education as well as the program of Turkish Air Force Academy are evaluated. The Turkish universities selected are Istanbul Technical University (İTU), Bosphorus University (BU), Bilkent University, Middle East Technical University (METU), Marmara University (MU), Galatasaray University (GU), Istanbul University (İU), Yıldız Technical University (YTU). Based on the description of the profession-related courses and credits offered by the Industrial Engineering programs of these universities, 5 main categories of courses are obtained:

1) Basic Engineering Courses (BE) (Dynamic, Thermodynamics, Materials, Machine Tools and Machine related courses, Measurement, Technical Drawing, Electronics and Electro techniques, Mechanics, Hydraulics).
2) Operations Research / Decision / Computer and Decision Support Related Courses (OPDEC) (Modeling, Optimization, linear programming, System Dynamics, Decision Analysis, Probability and Statistical Decision Making, Stochastic Models, Queuing, CPM, Dynamic Programming, Project Planning,

Simulation, Network Models, Expert Systems, Decision Support Systems, Data Base Building and Reporting.

3) Manufacturing and Production Related Courses (PROD) (Manufacturing Technology and Management, Production Planning and Management, Manufacturing Design, Production Systems, Inventory/Materials management and Control, Purchasing Management, Supply Chain Management, Quality Control, Quality Assurance, Reliability Engineering, and other production related courses).
4) Management / Economics (MAN) (Micro and Macro Economics, Econometrics, Public Economics, Cost Accounting, Finance, Business Management Theory and Applications, Organization, Service management, Marketing, Total Quality Management, Planning and Control and other management related courses).
5) Human Factors and Social Sciences (HUMSOC) (Work Study, Ergonomics, Work Evaluation, Work Safety, Work Law, Human Resource Management and Planning, International Relations, Human and Eco system interaction, Environment Planning, Environmental Impact.)

Soysal et al. (1999) propose a revisited graduate program for Istanbul Technical University, Management Faculty, Industrial Engineering Department. At the first stage of the study, a "benchmarking survey" is conducted with 15 accredited and well-known American Universities. In fact, Bilkent, Middle East Technical University (METU) and Bosphorus Universities are also selected from Turkey because recently, they both made comprehensive revisions in their graduate programs. In the second stage of the study, a cluster analysis was made in order to classify different programs of the surveyed universities according to the similarity of their courses, which were previously grouped under 33 categories. In the third stage, Analytical Hierarchy Process is conducted with the academics of the department in order to reveal their opinions about the relative importance of those clusters in achieving the best graduate curricula which will best reflect the mission of Istanbul Technical University, Industrial Engineering Department. At the final stage, the complete list of all the courses that were previously grouped under 33 categories is prepared for the clusters found most suitable (i.e. having the highest priorities) by the academicians and an opinion survey is conducted again with the same academicians of the department. They were asked to select and rank four required and six elective courses for each cluster that have previously selected out of the list of courses given to them. The final programs for the selected clusters are prepared based on the Borda scores received by the courses assessment of other humanity and social science courses.

The researches conducted in Turkey show that, even in the very reputable universities, the sustainability concept does not receive the necessary attention. However, the 3rd millennium is expected to be a challenge with its highly dynamic circumstances that is driven by the combination of population growth, resource depletion and rising expectations of given standards. This will force the firms to restructure and to become leaner in order to compete successfully in the marketplace, both domestically and globally. Finding ways to provide competitive advantages will continue to be a great concern for many countries. Industry experts agree that industrial education will continue to play an important role in providing such advantages but they increasingly complain that, in its current status, it fails to satisfy even today's industry needs. A closer cooperation and collaboration among academics and practitioners is expected to improve this situation. Therefore, the industrial engineering profession is facing the greatest challenge of its history, which will undoubtedly determine its future. Today's industrial engineer must be able to adapt himself/herself to the rapid fluctuations of the consumer market, new technologies, solve interdisciplinary challenges and consequently should see that sustainable development is the challenge for engineering for the decades to come.

Empirical Study

A quantitative analysis has been carried out in order to investigate the perception of engineering and social sciences students about sustainability, sustainable development and expectations of their education at a private university in Istanbul, Turkey.

Methodology

For the investigation of the perceptions and attitudes of higher education students, a questionnaire was distributed to the industrial engineering and social sciences students studying in both in Turkish and English taught curriculum.

Based on a thorough literature review of engineering, social sciences and education journals, the construction of the questionnaire was based on the main issues and definitions about sustainable development, sustainability and education. A total of 29 questions were asked on a Likert scale of 5 with 0 indicating no idea (*see* Appendix).

The demographic data concerning gender, age, department, and year of the study were questioned. The male student population is 53% and the female is 47%. First year students are 18% of the population, 43% second year, 34% third year students and 5% is the seniors. 34% of the tested sample is consisted of social sciences students and the 66% is engineering students. The questionnaire was pre-tested on a small sample of students in order to indicate any possible misunderstandings. The statistical process of the data was conducted with SPSS10. 0.

Results

The total sample of engineering and economic/business students is grouped in 4 segments. In segment 1, students form the 26% of the sample and differ in their views for questions 1, 18, 24, and 28 i.e. multi dimensionality of sustainability, economical, environmental and societal dimensions, cultural aspect of sustainable development, the societal role of education and scenario based educational approach to projects.

In segment 2, students form the 14% of the sample and have contrasting views with respect to questions 2, 3, 4, 5, 11, 13, 17, 21, 22, 24, 26, 27 and 29. These questions are on the multidimensional perspective of the sustainability, awareness raising and expectations of education.

Segment 3 has 39% of the sample and differs in view with respect to questions 8, 9, 11 and 22 i.e. sustainability is change oriented and participation focused with a future orientation. The education should be based on individual projects with a focus on the connection between the society and the technology.

The fourth segment formed by the 22% of the sample which has contrasting views on questions 12, 15, 25 and 27 that is, the role of education in equipping students with social and business competencies, aim of sustainable development to cater for the future, expectations of the education to solve problems and teacher oriented teaching.

Question 25, which is about the lectures' presentation and techniques in teaching, reflects three contrasting views among the four segments.

The multivariate tests show that the department of the students i.e. engineering or economics/business has a significant F test value of .027 (less than .005). The other factors such as gender, class, year of studies do not show any significant results. Moreover, the interaction effects have no significance.

The Levene test analysis shows the following findings.

In the total sample of students, views of students who are on a scholarship are significantly different than other non scholars with respect to questions 1, 10, 11, 14, 15, 16, 18 and 28 that is sustainability is multidimensional, cultural, holistic and future focused view about sustainability, scenario based education.

The economics/business student sample reflects such significant differences with respect to questions 11, 15, 16, 18 and 21 that are centered on the theme of awareness for education at different levels of the society with a holistic and future focused view.

The engineering student sample reflects significant differences on questions 10, 11, 12, 15, 16, 24 that is the need for community oriented projects for sustainability, multidimensionality of sustainability and holistic view with a future focus.

The gender variable creates the significantly different views on the following questions with respect to different departmental groups.

In the total sample, questions 3, 5, 7, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20 and 21.

In the engineering sample, questions 7, 10, 12, 14, 15, 16, 19 and 21.

In social sciences sample, questions 1, 5, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 20 and 28.

The factor analysis of the social sciences (economics/business students) sample

The factor analysis resulted in 8 factors. They are analyzed and named as follows:

Factor 1: multidisciplinary and participative decision making with a cultural and futuristic focus for a fair development in humanity.

Factor 2: sustainability definition: active citizenship, awareness for a change.

Factor 3: project based education.

Factor 4: sustainable development in relation to the whole community reach in terms of awareness for societal needs in favor of mental change.

Factor 5: changing expectations of education in terms of video based, problem solving techniques for a view of multidimensional sustainability.

Factor 6: tie between technology and society at large.

Factor 7: sustainable development priorities are water

Factor 8: expected integration of social sciences and engineering classes with innovative practices.

An analysis of the engineering students are as follows

There is a significant difference between sexes with respect to the following questions i.e. questions 7, 10, 12, 14, 15, 16, 18, 21, and 22. Female students rate higher on these questions i.e. when we analyze the differences between the students on scholarships with non scholars, there is a significant difference in answers to questions 11, 15, 16, 18 and 21. The students on scholars rate highly to these questions that is they think sustainable development has a cultural dimension, awareness is necessary at work, school and other mediums of society, develops appropriate reactions to the transformation of earth resources into service with a consideration to the needs and wants of the society, cares the future generations needs.

There is a significant difference in sex with respect to questions 7, 10, 12, 14, 15, 16, 18, 21, and 22. The female students rated these stated questions higher than male counterparts i.e. agreed more with the statements. Sustainability integrates production, consumption and innovation practices into engineering education, it enables companies to integrate economic, social and environmental issues in their work process in a holistic way , aims to create awareness on active citizenship by forming change agents at work, school and other spheres of the society, creates appropriate reactions in transforming world resources into service and considers society s needs and wants, cares future generations without hampering existing needs, has cultural dimension, engineering education should equip students with social and management skills as well as problem solving types of activities in class.

There is a significant difference between ratings of students of english curriculum and turkish curriculum with respect to questions 7, 11, 22, 25, 26. The students in the english curriculum industrial engineering classes rated higher than the students in the turkish curriculum with respect to these questions. Thus the two groups of curriculum have different views on sustainability on issues such as the role of sustainability in engineering education in terms of its connective role of technology and science, integrative role of production, consumption and innovation, preferred types of educational methods used, and role of engineering education in preparing students to the industry in terms of social, communication, planning and interpersonal and organizational problem solving skills.

The factor analysis of engineering students resulted in 11factors. They were analyzed and named as follows:

Factor 1: sustainable development priorities are water and environment with a focus on cultural dimension.

Factor 2: sustainable development in relation to the whole community reach in terms of awareness on equality, fairness, and mental change with changing attitudes.

Factor 3: multi dimensionality of sustainability i.e. environment, economy and social i.e. holistic view of sustainable development.

Factor 4: education in terms of project based, scenario based case studies which connect education with the future societal needs.

Factor 5: sustainability in terms of innovation practices in production, consumption and integrated education (business and engineering aspects) to meet future needs.

Factor 6: change in behavior in usage of electricity, water due to method of learning by games, role plays.

Factor 7: sustainability is to create collective change through awareness in personal and social responsibility.

Factor 8: education based on individual projects to create active citizenship/awareness building.

Factor 9:education through society based projects.

Factor 10: sustainability as waste management.

Factor 11: sustainability as a inter-disciplinary decision making

Conclusion

This quantitative analysis shows us that the views of industrial engineering student sample in this private university are dispersed on the sustainability issue and its implications on the engineering education. Moreover, it is more detailed and significantly different than the social sciences department. One group perceives sustainability as a community project and is aware of its societal impact, whereas the other group thinks it is a social responsibility issue at the individual level. The third group seems not to have adequate knowledge on the issue and its implication on the engineering education. Thus, there is vagueness about the different dimensions of sustainability definitions both among the engineering and social sciences students in the sample. The preferred methods for education seems to be varied as some students prefer game and lecture as means of education whereas others prefer project based, case study and experiential methods.

Students are not fully aware that sustainability is multi dimensional i.e. transformative, societal, interdisciplinary, and cultural and requires multi-disciplinary decision making , it integrates production, consumption and innovation practices as well as social sciences into engineering/social sciences education and the need for awareness raising at the societal level.

As a summary, sustainability necessitates an integrated framework, where the framework elements are organizational units through which objectives and their supporting actions can be achieved. That is why, in order to create an accurate curriculum focusing on sustainability, the global objectives, enterprise targets and industry strategies should be investigated in detail and the courses should be developed in a way to provide connecting path between global and individual activities. A model for the design and development of environmental training materials that help students to understand global environmental issues, how they are interrelated and different perspectives of different actors should be emphasized.

As a further study, a second questionnaire may be sent to faculty members of Industrial Engineering department in the same university. Subsequently the study can be enlarged to comprise the other departments of the engineering faculty. Eventually, the questionnaires may be sent to the engineering/social sciences programs of the top 50 Turkish higher education institutions in order to make a benchmark analysis and to highlight the current situation of engineering/social sciences education in Turkish universities.

Appendix: Survey. 1 totally disagree 2 do not agree 3 neither agree nor agree 4 agree 5 totally agree 0 have no idea.

Q1- Sustainability is multi dimensional: economical, environmental and social dimensions.
Q2- Sustainability requires multidisciplinary decision making.
Q3- Water is a priority in countries for sustainable development.
Q4- Environment is an important issue for sustainable development in societies.
Q5- Recycling is an important issue for sustainable development in societies.
Q6- Sustainability is achieved by integrating social sciences into engineering context.
Q7- Sustainability integrates production, consumption and innovation practices into engineering education.
Q8- Sustainability creates wanted future scenarios by a participatory approach.
Q9- Sustainability is change.
Q 10-Sustainability enables companies to integrate economic, social and environmental issues in their work process in a holistic way.
Q11- Engineering education ties technology and society.
Q12- Engineering education should equip students with social and management skills.
Q13- Sustainability is realized by individuals' personal and social responsibility awareness.
Q14- Sustainability aims to create awareness on active citizenship by forming change agents.
Q15- Sustainable development does not lessen future generations' capability to see their needs with a pressure on today's needs.
Q16- Sustainable development develops appropriate reactions while transforming earth resources into service and considers society s needs and wants.
Q17- Sustainable development is a balancing factor between environment, economy and society.
Q18- Sustainable development has a cultural dimension.
Q19- Sustainable development aims development alternatives to benefit all humanity in an equal and fair distribution.

Appendix [*continued*]: Survey. 1 totally disagree 2 do not agree 3 neither agree nor agree 4 agree 5 totally agree 0 have no idea.

Q 20- There is a need for behavioral and mental change for a worldwide sustainable development.

Q 21- For sustainable development awareness raising is necessary at work, school and other mediums of society.

Q 22- I want to work for my projects on an individual basis.

Q 23- I want my projects to be based on group-work.

Q 24- I want my projects to be based on societal needs.

Q 25- I think my lecturers' presentations are necessary and sufficient.

Q 26- I want my lessons to be based on video and games.

Q 27- I want my classes to be directed towards problem solving.

Q 28- I want my lessons to be based on future scenarios.

Q 29- My lessons cause a behavioral change in my attitudes to usage of water, electricity and environment.

References

Batterham, R.J. (2006). "Sustainability-The Next Chapter". Chemical Engineering Science, 61, pp.4188-4193.

Bonn Declaration (2009). http://www.esd-world-conference-2009.org/ fileadmin/ download/ ESD2009_BonnDeclaration080409.pdf retrieved on 06/08/2010.

Correia, P.R., Valle, B.X., Dazzani, M., Infante, Malachias, M.E. (2010), The Importance of scientific literacy in fostering education for sustainability: Theoretical considerations and preliminary findings from a Brazilian experience. Journal of Cleaner Production, 18,pp. 678-685.

Crofton, F. (2000), "Educating for Sustainability: Opportunities in undergraduate engineering". Journal of Cleaner Production, 8, pp. 397-405.

Davidson, C.L., Hendrickson, C.H., Matthews, H.S., Bridges, M.W., Allen, D.T., Murphy, C.F., Allenby, B.R.,Crittenden, J.C., Austin, S. (2010), Preparing future engineers for challenges of the 21st century: Sustainable engineering, Journal of Cleaner Production, 18, pp.698-701

Evangelinos, K.I., Jones, N., Panoriou, E.M. (2009), Challenges and opportunities for sustainability in regional universities: A case study in Mytilene, Greece. Journal of Cleaner Production, 17, pp.1154-1161.

Juarez-Najera, M., Dieleman, H., Turpin-Marion, S. (2006), Sustainability in Mexican Higher Education: towards a new academic and professional culture. Journal of Cleaner Production, 14, 9-11, pp.1028-1038.

Johannesburg, (2002). http://www.johannesburgsummit.org/html/documents/summit_docs/ criticaltrends_ 1408. pdf. retrieved on 06/06/2010.

Soysal, A. , Ülengin, F., Şahin Ş.Ö., and Topçu, Y.İ.,(1999). "New Trends in Industrial Engineering Education on the Threshold of the 3rd Millenium", Engineering Education in the Third Millennium Proceedings , Vol.2, pp.785-790.

Unesco draft proposal of August (2003). DESD resource page.www.bcca.org/ief/desd.htm. retrieved on 05/05/2010.

Ülengin, F., Ülengin, B., Şenol, K. (1999). "Expectation from Industrial Engineering in the 3rd Millenium", Engineering Education in the Third Millennium Proceedings, Vol.2, pp.779-784.

ULUSLARARASI YÜKSEKÖĞRETİM KONGRESİ: YENİ YÖNELİŞLER VE SORUNLAR
INTERNATIONAL HIGHER EDUCATION CONGRESS: NEW TRENDS AND ISSUES

Uluslararası Yükseköğretim Kongresi: Yeni Yönelişler ve Sorunlar (UYK-2011)
27-29 Mayıs 2011, İstanbul; 3. Cilt / Bölüm XIV / Sayfa 1814-1818

Academic Mobility in the Dialogue of Cultures and Sport Education in Bashkortostan

Assoc. Prof. Ms. Leyla R. Munirova
Bashkir State Pedagogical University named after M. Akmullah (Ufa). Education Department, 3a, Octyabrskaya str. Ufa 450000, Bashkortostan, Russian Federation

Abstract

The main directions of research in the world science of modern philosophy and sociology of education in Russia and abroad, determines the development of comparative pedagogy in the dialogue of rapprochement of cultures in the world, theory and technology education for all n a modern society in the context of academic mobility of educators from higher school education in the society. The paper analyzes the pedagogical concept of foreign countries, carried out comparative analysis, identifies patterns of development European Education , adopting foreign experience in the educational reforms in Russia and the Republic of Bashkortostan. The focus is on building students' readiness for evidence-based use of foreign pedagogical experience in solving problems of modern educationAnd development of future research position as teacher-comparativists to improve the quality of higher education and professional development of competent teachers of physical culture, the establishment of the academic mobility as a result of learning (Learning Outcomebased Approach) in the development of implementation and evaluation of educational programs and opportunities to use the credit system ECTS (European Credit Trasnfer System)in the structure of modern pedagogical university in sport and culture.

Key words: Higher education, university, sports-educational environment, academic mobility, comparative education, sociology of physical culture and sport, sport pedagogy, olympic pedagogy, genetics and molecular biology, sports, mobile genetic elements, innovative models of genetics Sport, professional competence, the competence approach in education, national and international organizations (UNESCO, UNICEF, the Russian Student Sport Union).

Modern education is characterized by the development, integration of academic mobility of future teachers in the dialogue of cultures of East and West. Cultural and educational environment of higher education requires appropriate solutions to ensure the authenticity of the Russian education necessary to enter the national education in the general context of European trends of globalization. The transition to an information society and the formation of a unified European educational space within the framework of UNESCO 2010 year on the cultural dialogue and national reconciliation 2011year in Bashkortostan. This involves the introduction into the educational process of the university a concept of academic mobility "as personality traits in a teacher training and competencies of the graduate study of criteria for learning outcomes (Learning Outcomes), using a credit system (European Credit Transfer System) to assess the competence of future teachers to meet the requirements of European standards.

Bashkir State Pedagogical University named after M.Akmullah is working to coordinate UNESCO's education in universities and schools of Bashkortostan in the development of mechanisms for the integration of scientific and educational activities and integrated scientific and educational structures.

UNESCO center of academic mobility has its specific areas:

Education -a promotion of UNESCO's education through intercultural dialogue, inter-university cooperation of UNESCO Chairs (UNESCO UNITWIN), a network of UNESCO Associated Schools, Education for All, participation in the Bologna Process, , the European Credit Transfer System (ECTS) /comparative educacion of West and East/

Science - the formation of professional competence: development of scientific research, international programs of UNESCO, grants, projects, conferences and forums in the development of international and national mobility (Ministry of Education and Science, Ministry of Education of Bashkortostan).

Culture - a sociocultural portrait of turkish speaking students in cultural - educational environment, students' social adoption of migrants, ethnic culture and intercultural communication, and youth subculture. (TURKSOY, Ministry of Culture of Belarus, the House of Friendship of Peoples Republic of Bashkortostan, World Kurultai of Bashkortostan).

Sports and tourism - the socialization of the individual in sport and educational environment, Olympic education, inclusive education, museum and ethnographic tourism, festivals, sports and culture. (Ministry of Youth Policy of Sport and Tourism).

Information and Communication - media education. The creation of electronic textbooks, educational portal and sites within the sustainable development of society. (Union of Youth of Russia, Bashkortostan)

Activities of Academic Student Mobility within the Dialogue of Cultures and Sport Education.

1) Under the leadership of UNESCO Committee of Bashkortostan (in cooperation with the House of Peoples' Friendship RB) it was opened the center "Academic Student Mobility within the Dialogue of Cultures of Global Education" - a leader Assoc.Prof. Munirova LR (2010.) Teachers of the department carry out the guidance of the participants of the UNESCO Associated Schools and educational institutions, implementing programs of international cooperation (Gymnasiums ? 3, ? 16, ? 93, Lyceum ? 5 and experimental school departments) within the scientific and methodological support for infrastructure development students of science university and graduate students under the leadership of teachers. The Department initiated the opening of UNESCO Clubs in rural schools of Bashkortostan (Tuimazinsky, Yaprykovo, Mechetlinsky , BolsheUstikinskoe, Duvansky, Mihaylovka Secondary Schools) - 2008, 2009 years.
2) The department cooperates with leading universities in Moscow and the Republic of Tatarstan, implementing innovative projects of UNESCO in the capital formation (prof.Yuri A. Goryachev – Head UNESCO chair of the Moscow Institute of Open Education, a member of the Coordinating Council of UNESCO, the Russian Federation and the Department of Education of Moscow, director of the Center for Interethnic Education Ethnosphere; prof.D.I. Latyshina – Pedagogy of primary school Moscow State Pedagogical University, the author of the textbook "Pedagogy of interethnic communication", "History of Islamic Culture", "History of the Tatar people", "History of the Russian people" for the elementary school, a member of the Association "Ethnic Processes in the capital's metropolitan area", prof. N.M. Pruss - Rector, Head of UNESCO Chair in University Management TISBI, a member of the Coordinating Council of UNESCO, the Russian Federation, prof.E.R.Tagirov - Director of the Institute of Culture and Peace, member of the opening of the Bologna clubs in Russia, joint work with Kurultay RB, RB, Academy of Sciences (Institute of Humanitarian Studies RB , kand.sots.n. Sultanmurat I.G.). The House of Friendship of the Peoples Republic of Bashkortostan is studying the social portrait of the students (student workers) in education (Aznaev V.R., Leaders of youth centers of Azerbaijan, Tajikistan, Kazakhstan, Turkey), the activities on the formation of civic consciousness, a culture of peace and interethnic harmony in joint actions with the media (participation in the programs of the BashkortostanTV, All Ufa, radio programs, "Yuldash", the newspaper" The Republic of Bashkortostan", under the guidance of the Open Centre for UNESCO BSPU Akmullah students, undergraduates and graduate students of conferences, round tables and master classes on social and academic mobility of teachers in the structure of the competent approach to education and the design of multicultural models of system convergence and interaction of inter-institutional and academic structures in the training of a new type specialist.
3) Undergraduate and graduate students take participation in the conferences on international education and programs of UNESCO in the modern higher and secondary education under the guidans of UNI TWIN (bilateral partnership and university interaction - Moscow, Kazan, Russia. 2009-2011). The center established international links with the University of Akdeniz - Antalya (Turkey) and Swiss Education Group -

management of tourism, the World Organization of the Turkic-speaking peoples TURKSOY - Ankara (Turkey),conduct comparative studies at the University of Otto - Friedrich Bamberg (Deutschland), 2010 – 2011 and SRHE Annual Research Conference.- (Celtic Manor, Newport, South Wales, UK, 2010). The concept of the department on a multifunctional model of specialist training a new type for transformation of modern pedagogical high school, focuses on the methodology, theory and technology of cross-cultural management in education, Ethnic and religious tolerance and the strengthening of intercultural dialogue and ethno-cultural unity of the peoples of Bashkortostan. (DEVELOPMENT OF MODERN SCHOOL-GYMNASIUM IN THE DIALOGUE OF CULTURES OF GLOBAL EDUCATION)

4) There were organized projects, programs in integration of festivals of Education, Culture and Sport (academic mobility of students in a dialogue of cultures and sport, socialization of the individual in sport - educational environment "Professional competence teacher in the educational environment of the university," Comparative Education in the dialogue of cultures and peoples of the world "," Social Portrait of the modern Turkic-speaking teacher ") - 2009, 2010, 2011. Follow the projects grant makers on the functional mobility of the teacher (prof. Gayazov A.S. The minister of education in Bashkortostan), social adaptation of the Turkic-speaking students in the youth subculture. Executed projects of grant activities on functional mobility of sport teachers (prof.Gayazov AS.) It was won a grant of the Ural, history, economics, culture "Social Portrait of a teacher of physical culture in contemporary rural school RB "(leader Prof. A.S. Gayazov).There were published ''Methodology of ethnopedagogy "(Prof. A. Gayazov C.) "Comparative Pedagogy," "The formation of professional competence of future teachers in the educational environment of the university" (Assoc. prof. Munirova L.R.) and prepared for publication "UNESCO - Education in Modern Pedagogical University", "International Academic Mobility Program and UNESCO» (graduate and undergraduate students), 2010 - 2011.

Suggested methods and approaches, the overall work plan for the entire duration of the project and expected results of social and correctional practices of modern pedagogy of high school, recreational and recreational and rehabilitation activities in Education, Culture and Sports (theoretical - research and analysis of scientific literature on the study; systematization, classification, analysis, synthesis, comparison, theoretical modeling, empirical - a synthesis of pedagogical experience, observation, questioning, testing, interview, survey, expert assessment methods of mathematical statistics), diagnosis of cognitive abilities of individuals with the use of valid tests and molecular genetic typing, A comprehensive program of works by modern means of communication and educational technologies for the development of cognitive abilities.

The university created the center "academic mobility of students in a dialogue of cultures of the global Education'' for International Relations and Mobility, which is competent to joint research activities of young scientists, regulatory academic mobility at the University. Training seminars and conferences within the project study the norms of reactions depending on the molecular genetic features and environmental conditions of the environment." Sport pedagogy in the context of the direction of the HEALTH-molecular-genetic aspects of "implies:

- Formation of public health culture
- Increasing motivation to maintain their health
- Conduct additional clinical examination of the working population

Passport Health-formation of the working population

- Drawing up an individual program for the rehabilitation and disease prevention.

In order to promote the internationalization of educational trajectories a research team published a monograph book for students, undergraduates and graduate students.

Predominant way of academic mobility of teachers and university staff will have the support of European and domestic cooperation in the academic youth (partner universities and organizations), which implies:

- Promotion of students, active citizenship in science, education, culture, information, sport and communication;
- Strengthening solidarity and tolerance among students for social cohesion in academic mobility;
- Strengthen mutual understanding between students of different countries and societies;
- The creation of quality support systems for academic youth action;
- Promotion of national and European cooperation in the academic field of youth.

This project will allow students to learn ways to implement research position in comparative education, a system of forms and methods of a holistic educational process in the context of transforming the functions of Pedagogy, Genetics, Sports and competences of graduates as outcomes of training in professional development of competent teachers, the development of its academic mobility in the structure of modern pedagogical university.

Pedagogical University Sports clubs and teams, located in the study of molecular genetic aspects of health and perform research on screening of children involved in sports and genotyping of professional athletes. Monitoring healthy students, the introduction of a healthy lifestyle through education and training process.

Social and academic mobility of students of faculty of physical culture

(Kseniya Moskvina - the Olympic games in Beijing, the record-holder of the European Championship, Vadim Borovik-1 in the Paralympic games in swimming, Oxana Savchenko- 4-time World Champion in swimming, Tukhvatullin Radmir - 2 place in the university in intercollegiate Thekvando.Sbornaya BSPU Basketball - Champions RB, stritbolisty - winners of the regional round of the championship of Russia on the street basketball. Murtazin Robert - winner of the Russian Festival of Parkour, Women's Team of the Bashkir State Pedagogical University in Russian Lapta -1 place at the Cup of Russia).

The results of the program are the integration into the European educational space, increasing the mobility of vocational education, increase the export of educational services, including expansion of cooperation with European countries in the field of quality assurance (increase in the number of universities, passing the institutional and specialized accreditation and quality management system based on international standard). We introduce a system that ensures comparability of qualifications through the introduction of easily comparable degrees, the Bologna student documents (European table of courses, the Diploma Supplement (Diploma Supplement)), ECTS credits in the accumulation and translation as a format. Increases the number of universities that meet international requirements and ratings, which leads to an increase in academic mobility of students.

Under the leadership of center it was prepared a training-methodical complex "Sport Education", published a monograph for students, bachelors (Actual problems of sports pedagogy in the modern world as a comparison of the features of the general and specific trends, Laws and laws governing the development of education in the global, regional, national, federal level focuses on the formation of professional competence as a set of key basic and special skills essential professional activity), assurance in higher education (ESG, Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area), as well as national and international criteria of quality educational programs:

Available the scientific basis of the collective project (Scientific conferences)

1) The right to education for all: international experience and practice of the Moscow school: Proceedings of the International Seminar of UNESCO. - Moscow - 2010.
2) Theory and practice of continuous psychological and pedagogical education: problems, searches, prospects: - Kazan: TSHPU - 2009.
3) Etnodidaktika peoples of Russia: problems of training and education in a competitive educational environment: - Proceedings of the International Scientific and Practical Conference .- Nizhnekamsk. Nizhnekamsk Municipal Institute.
4) Seminar - Workshop "Education around the world and the International Education Fair. Marketing and promotion of international education in Russia Kazan - Moscow, 2010.
5) Seminar - Workshop "Bologna clubs in high schools of Russia". Kazan Institute of Culture and Peace, the International Academy of Education in Europe and Asia.
6) activity-related paradigm as a condition for personal development in education: the International Scientific and Practical Conference. Ufa: Bashkir State Pedagogical University.
7) The role of youth in innovative modernization of Russia: the Interregional Scientific and Practical Conference. Ufa, USATU, 2010.
8) Actual Problems of Physical Culture, Sport and Tourism: International Scientific and Practical Conference, Ufa, USATU, 2010.
9) Humanist heritage of the Enlightenment in culture and education: Proceedings of the IV International scientific-practical conference. - Ufa.
10) Days of Science BSPU - organization of round tables, teachers and students.

11) Participation in the conference "Education. Science. Careers "Ufa, 2010.

The organization of conferences in the pilot schools' development of a modern grammar school in the dialogue of cultures of the global education - the opening of UNESCO Club. Gymnasium ? 16 .Ufa.

Organization of workshops and seminar on "Socialization of the individual in sport and educational environment" (secondary school Yaprykovo).

References

The Right to Education for All: international experience and practice of the Moscow School: Proceedings of the International Seminar of UNESCO. - Moscow: Publishing House of Moscow Open University - 2010

Problems of comparative pedagogy in the modern innovation educational space/ Theory and practice of continuous psychological and pedagogical education: problems, searches, prospects: - Kazan: TSHPU, - 2009

Development of academic mobility of future teachers in the educational environment of high school/ Etnodidaktika of peoples of Russia: problems of training and education in a competitive educational environment: - Proceedings of the International Scientific and Practical Conference .- Nizhnekamsk: Univ NMI - 2010.

Integration of European education systems in the national high school

printing/ Activity-related paradigm as a condition for personal development in education: Proceedings of the International Scientific and Practical Conference. - Ufa: Izd BSPU, 2010

The study of comparative pedagogy in the modern university.

printing/ Herald BSPU im.M.Akmully. - Ufa .- 2010. - ? 1. - C.6-12

Academic mobility of students in sports and educational environment of the modern pedagogical university

printing/ The role of youth in innovative modernization of Russia: Proceedings of interregional scientific-practical conference. Ufa, USATU, 2010

The formation of competence of the teacher of physical culture in sport and educational environment

printing/ Topical Problems of Physical Culture, Sport and Tourism: Proceedings of the International Scientific Conference, Ufa USATU, 2010

Modern pedagogy in the modern world

/ Enlightenment humanist heritage in culture and education: Proceedings of IV international scientific-practical conference. - Ufa: Izd BSPU, 2009

Socialization of the personality of the teacher in sports and educational environment/ Enlightenment humanist heritage in culture and education: Proceedings of the international scientific-practical conference. - Ufa: Izd State Pedagogical University, 2009.

The teacher's role as a communicative leader in the development of academic mobility of younger students/ Enlightenment humanist heritage in culture and education: Proceedings of the international scientific-practical conference on December 11. - Ufa: Izd BSPU, 2009

Comparative pedagogy: a teaching manual

Study bachelor didactic discipline "Comparative Pedagogy''

Ufa: Izd State Pedagogical University, 2010. - 200c.

The formation of professional competence of future teachers in the educational environment of high school/ Study bachelor core professional competencies in the disciplines of teaching cycle. Ufa: Izd State Pedagogical University, 2010. - 160s.

Socio-cultural development of personality in sports and educational environment/ The study of social pedagogy students of the Faculty of Physical Education. Ufa: Izd State Pedagogical University, 2010. - 100c. (In press)

Academic mobility of students in modern pedagogical university

The implementation of a European competence approach among the students of high school. Ufa: Izd State Pedagogical University, 2010. - 200c.

ëooperative Learning in the Classroom/ Dalid W. Johnson, Roger T. Johnson, Edythe Johnson D. W. & Johnson R. í. Learning together and alone: Cooperative, competitive, and individualistic learning (4th ed.). Boston: Allyn & Bacon. Johnson Holubec. – ASCD – USA- 1994.

Overcoming Inequality: Why Governance Matters. EFA Global Monitoring Report.- OXFORD University Press: UNESCO Publishing; France, 2009.

www.unesco.ru,

www.un.org

www.cepes.rohttp:

Uluslararası Yükseköğretim Kongresi: Yeni Yönelişler ve Sorunlar (UYK-2011)
27-29 Mayıs 2011, İstanbul; 3. Cilt / Bölüm XIV / Sayfa 1819-1826

ULUSLARARASI YÜKSEKÖĞRETİM KONGRESİ: YENİ YÖNELİŞLER VE SORUNLAR
INTERNATIONAL HIGHER EDUCATION CONGRESS: NEW TRENDS AND ISSUES

Active Learning in Engineering Education: Turkish Air Force Academy Case

Dr. Mustafa Er
Hava Harp Okulu Dekanlığı, Yeşilyurt 34149 İstanbul, Türkiye

Abstract

Completing their education, engineers are supposed to acquire not only technical skills but also communication skills which will help them to be an effective team member and leader. Unfortunately in many engineering programs the focal point is technical skills. In order to prepare engineering students for their professional life, engineering curriculums should include activities aiming at enhancing teamwork skills. In this paper a project -started at Turkish Air Force Academy in 2008 and still going on- to promote active learning in engineering classes will be presented. Instead of passively listening to traditional lectures, students are provided with opportunities to interact and solve problems that really help them to activate the theory introduced by the books and instructors. The results of this study indicate that the active learning approach resulted in higher achievement than the traditional lecture teaching approach.

Key words: Active learning, engineering education, teamwork.

Introduction

Throughout the years, preparing the individuals for a demanding life and providing the society with socially and intellectually mature citizens have been one of the most important missions of schooling. Assuming this noble mission, educators have sought ways to fulfill the individual's need of being proficient enough to cope with the challenges of the world. In a world constantly changing, it is an essential responsibility of a university to prepare its graduates for real life situations. Especially engineering programs have to cope with the ongoing changes in the outside world. So, faculties are expected to train and teach their students not only to survive in the rapidly changing outer world but also to lead that change for the sake of the organizations they work for. Graduates of higher education institutions are expected to demonstrate high levels of proficiency in problem solving, interpersonal communication, teamwork, time management, and communication Technologies (Harvey, Moon, & Geal, 1997). Unfortunately, in engineering programs many lack those skills due to the emphasis on mastering knowledge of the field. Today engineering graduates need to have a broad perspective of the issues concerning their profession such as social, environmental and economic issues, but they haven't. Actually, they are graduating with good knowledge of fundamental engineering science, but they don't know how to apply that in practice.

This problem basically stems from the traditional teaching strategies used in engineering classes. Textbook based traditional teaching practice is a reflection of behaviorism. Behaviorism focuses on the objectively observable aspects of learning and seeks to explain animal and human behavior entirely in terms of observable and measurable responses to environmental stimuli. According to behaviorists, behavior is a physiological reaction to environmental stimuli and they reject the exploration of mental processes as unscientific. Throughout the behaviorist reign which lasted till 1970s, the learner has been regarded as a passive member of the classroom which is shaped by the holy dominance of the omnipotent instructor.

For years lecturing is widely used to present a large amount of information to a large number of students who are passively watching the instructor. However, learning from teaching is not automatic and presentation of information does not always lead to the transfer of information from the instructor to the student. Furthermore, even if the information is successfully transferred to the student, it will be of no use to a student if it is not retained. The effectiveness of traditional teaching methods and constructivist approaches[1] to teaching are illustrated in the learning pyramid, shown in Fig. 1, developed by the National Training Institute at their Bethel, Maine campus in the early nineteen sixties.

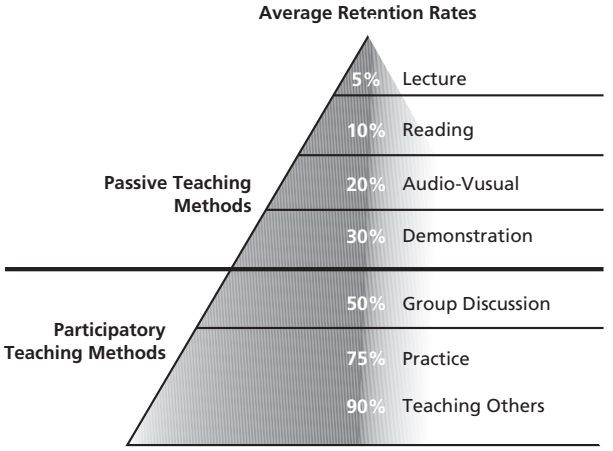


Fig. 1. The learning pyramid.
(Adapted from National Training Institute, Bethel, Maine)

Fortunately, beginning from the second half of the twentieth century experts in the field of education and psychology have conducted extensive research to get a clear picture of classroom and to figure out the dynamics of the learning. Findings of those researches pointed out that traditional approaches ignoring the individual learner have failed in explaining mysterious reciprocal relationships among the essential components of the classroom i.e. the learner, the instructor and the context they exist. Emerging as a counter movement in education, based on the research data, new approaches in instruction pointed out the importance of the learner and his/her perceptions, expectations, motivation, beliefs, attitudes, strategies and metacognitive processes mediating achievement (Wittrock, 1986).

Active Learning

Active learning goes hand in hand with the constructivism theory, where a close link between social interaction and knowledge is fundamental (Elby, 2000). A constructivist perspective views learners as actively engaged in making meaning, and teaching with that approach looks for what students can analyze, investigate, collaborate, share, build and generate based on what they already know, rather than what facts, skills, and processes they can parrot. To do this effectively, a teacher needs to be a learner and a researcher. Constructivist teachers strive for greater awareness of the environments and the participants in a given teaching situation in order to continually adjust their actions to engage students in learning. (Dougiamas, 1998).

Active learning, which entails any class activity that involves students doing things and thinking about the things that they are doing, stands as an important pedagogical practice. Active learning, through which students become active participants in the learning process, is an important means for development of higher level thinking (Bonwell and Eison, 1991). In one report on American higher education, a former president of Harvard University stated the need to change the emphasis of instruction away from transmitting fixed bodies of informa-

[1] Unlike behaviorists, constructivists think that learners construct their own knowledge. Constructing knowledge means that students are active participants in a learning process by seeking to find meaning in their experiences. In a literal sense, learners construct their subjective experiences, and this result becomes knowledge (Sener, 1997)

tion toward preparing students to engage in a continuing acquisition of knowledge and understanding as the most apparent need in the colleges (Bok, 1986).

Active learning enhances the quality of student learning as students learn by creating meaning rather than memorizing information transmitted by the teacher. Active learning as a means to achieve qualitative, that is "deep," learning has become an accepted form of learning and teaching in higher education (Haack, 2008). In order to promote active learning in classrooms using student-centered instructional strategies is a must. At that point the question that should be asked is "Which instructional strategies should be used to facilitate active learning?"

Enabling the faculty to use active learning strategies in classes, case based scenarios and cooperative learning are widely used to actively involve students with course concepts and issues. Cases refer to stories, actual events, or fictitious events approximating reality that require decision-making and encourage critical thinking. Case-based learning is an interactive student-centered exploration of real life situations. Case-based learning has been extensively used in several areas of professional education such as law, medicine, clinical health, and business as an alternative to the traditional lecture as an instructional method (Artan, 2007). Cases are used to trigger and initiate the learning and they place events in a context or situation to promote active learning. Williams (2004) summarizes the benefits of case use for teaching and learning, stating that it allows learners to apply theoretical knowledge to real school contexts, reason critically about complex situations, recommend courses of actions, develop self-knowledge and recognize own assumptions, clarify personal beliefs about teaching, compare and evaluate their own and others' perspectives, and develop the practice of reflection.

Cooperative learning as a form of active learning is a general title for a set of classroom teaching methods where students work in small groups to help one another study academic subject matter (Tan, Sharan & Lee, 2006, p. 4). During cooperative learning activities students are held accountable for their contribution, participation and learning. Students are also provided incentives to work as team in teaching others and learning from others (Slavin, 2000). In a cooperative lesson, students are involved in the process of learning in an active way: Learning requires students' direct and active involvement and participation i.e. learning is something students do, not something that is done to students (Johnson, Johnson & Holubec, 1994, p. 4).

Educational research has shown that academic achievement is positively influenced by the amount of active participation of students in the learning process (Gardner et al., 1994). Several educators in the field of mathematics education conducted studies using cooperative learning and found increase in students' mathematics achievement (Isik and Tarim, 2009). Shimazoe and Aldrich (2010) reports benefits of cooperative learning for students such as promoting deep learning of materials, achieving better grades, learning social skills and developing positive attitudes toward autonomous learning.

Active Learning in Turkish Air Force Academy

Turkish Air Force Academy (TuAFA) is a military academy with a mission; to educate, train, and inspire the cadets in becoming motivated officers who will aspire to become combat pilots leading Turkish Air Force. TuAFA offers undergraduate education in the fields of electronics, computer, industrial and aeronautics engineering. The aim of the undergraduate education of TuAFA is to educate cadets who have leadership skills and who are capable of coping with the future challenges. Graduates of TuAFA receiving their engineering degrees are also assigned as first lieutenants. So, they are quite different from other state universities in that all of them are expected to be leaders who will be in charge of teams trained to die for their leaders. Those officer engineers are supposed to master not only the engineering science but also the teamwork and problem solving skills necessary for leading their staff.

Enabling the cadets to become future leaders, making them active participants in the learning process should be the first step. Searching for the ways to achieve this end, a TuAFA team analyzed current active learning practices in engineering faculties. Problem based Learning (PBL) was one of the noteworthy practices used in an engineering faculty. But the case analyzed was a pure PBL model that was implemented in fully problem based methodology. The implementation was generally without any lectures or tutorial sessions, and students were typically working in a small group. Furthermore, it was stated that a PBL building made up of small size classrooms for group works is a must for carrying out PBL sessions. TuAFA team's report presented the fact that application of PBL in TuAFA will entail new classrooms and instructors.

This report led the faculty to apply case based scenarios through the principles of active learning. In order to change the current teaching practices of the academy and TuAFA senate has proposed integration of active learn-

ing into the present engineering curriculum. The integration was suggested to cover 50% of the engineering courses and 100% of the social science courses. So, TuAFA witnessed a great instructional paradigm shift from traditional to active in the year 2008. The senate also decided to apply active learning in engineering courses at all levels of instruction i.e. freshman, sophomore, junior and senior classes.

Teacher Training

Adopting an innovation in an institution teacher readiness is one of the basic determinants of success. It's a fact that in order to apply a teaching method effectively, the teachers must have sufficient knowledge about not only the knowledge about the subject but also the method of teaching in question. Since empowering the faculty staff to adopt active learning methods is regarded as a key factor of success, TuAFA instructors enrolled a seven week in service training program carried out by a visiting professor -a well known teacher trainer in active learning practices- in 2008. Training sessions started with the theoretical background of active learning and continued with sample practices in different fields of study. At first, advocates of traditional lectures in engineering education objected the feasibility of the active learning in their classes and presented plenty of excuses such as prospective problems related to keeping up with the syllabus, student attitudes and fear of losing control in classes. At the end of this training, completing a 21 hours face to face education and doing the assigned tasks for three months, those instructors defending the use of traditional lectures in undergraduate education changed their minds and became ready to apply the active learning techniques in their classes.

Participants

Participants in this study were the third-year engineering students at the Turkish Air Force Academy. A total of 438 students participated to the study and 217 of those students were in lecture group while 221 of them were in active group. Based on the courses they took both groups are divided into four subgroups for the analysis. For the active group students small-group case based sessions were carried out for 15 weeks in 2008-2009 academic year Fall term. For each course instructors were the same for both active and lecture groups.

Methods

After ensuring teacher expertise in active learning practices, for promoting students' active involvement in the learning process the following teaching practices are carried out both inside and outside the classrooms.

The case sheets with clear description of the scenarios and the tasks to be accomplished were made available to the students prior to each class session allotted to active learning practices. Each week students had at least one or two sessions discussing cases related to the subject matter of the week. The problems were based on the textbook, and each problem presented real life situations. During presentation sessions, the students were divided into four or five groups based on their academic achievements and the instructor was identified as a facilitator for each session. Role of the facilitator was limited to keep students focused on learning objectives and to ensure group dynamics. Students were required to acquire the learning objectives individually through group discussions. Topics discussed during case based learning sessions were evaluated by including these contents during midterm and final examinations. Sample TuAFA engineering courses chosen for this study are Aerodynamics 1, Aerodynamics 2, Production Planning and Control, and Facility Layout all of which are three credit, junior-level courses taught by the same instructor in both lecture and active groups. Prior to the initiation of active learning methodology, those courses had been taught by following a traditional, teacher centered lecture format.

Results

Descriptive statistical number, percentage, and standard deviations were used to describe the study sample. Comparison of means was done using t-test. The level of significance selected for this study was $p<0.05$ level.

Fig. 2 shows percentages of students' Aerodynamics 1 grades for both study groups. It was observed that a significant difference of students' grades for both study groups (significant $p<0.05$). This figure shows that for good, very good and excellent grades the percentages reported are higher in active teaching strategy group than the percentages in lecture teaching strategy group. Furthermore, the percentages reported for pass grade is higher in lecture teaching strategy group. For fail grade, in both student groups percentages are below 10%.

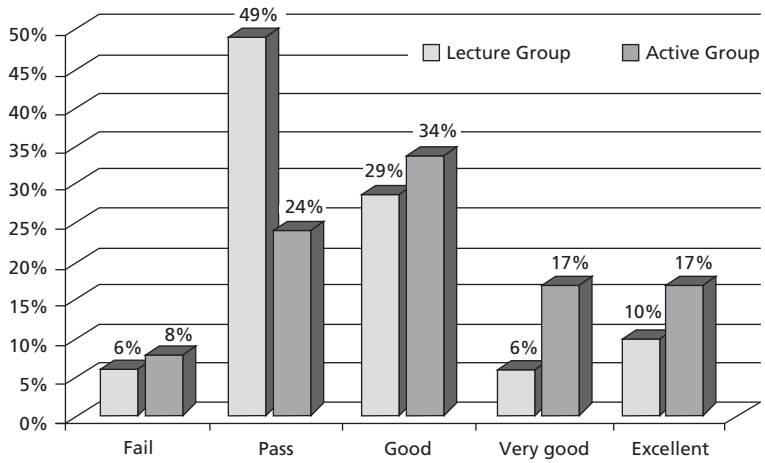


Fig. 2: Aerodynamics 1: Percentages of students' grades for both groups.

Table 1 shows mean and standard deviation for active and lecture teaching strategy study groups. It was observed that the mean for the former group was 64.97 while the mean for the latter was 59.59. p value (0.0236) showed that the difference between the means was statistically significant (significant p <0.05).

Table 1: Mean and standard deviation of grades for Aerodynamics 1.

Groups	N	Mean	SD	t-value	df	p-value
Aerodynamics 1. lecture	49	59.59	11.125	-2.300	93	0.0236
Aerodynamics 1. active	47	64.97	11.785			

Fig. 3 shows percentages of students 'Aerodynamics 2 grades for both study groups. It was observed that a significant difference of students' grades for both study groups (significant p<0.05). This figure shows that the highest percent was 43% reported for good grade in active teaching strategy group. While the lowest percent was 2% was reported for fail grade for active teaching strategy group. Furthermore, the figure shows that 84% of the students acquired good, very good and excellent grades in active teaching strategy group. On the other hand for the same grades the percentage of lecture teaching strategy group is 60%.

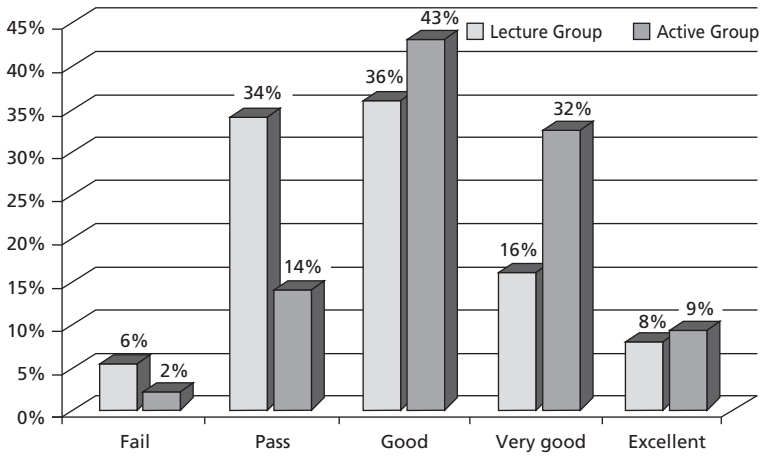


Fig. 3: Aerodynamics 2: Percentages of students' grades for both groups.

Table 2 shows mean and standard deviation for active and lecture teaching strategy study groups. It was observed that the mean for the active teaching strategy group was 67.15 while the mean for the lecture teaching strategy group was 63.12. p value (0.0367) showed that the difference between the means was statistically significant (significant p <0.05).

Table 2: Mean and standard deviation of grades for Aerodynamics 2.

Groups	N	Mean	SD	t-value	df	p-value
Aerodynamics 2. lecture	50	63.12	9.728	-2.119	92	0.0367
Aerodynamics 2. active	44	67.15	8.746			

Fig. 4 shows percentages of students 'Production Planning and Control grades for both study groups. It was observed that a significant difference of students' grades for both study groups (significant p<0.05). This figure shows that the highest percent was 50% reported for excellent grade in active teaching strategy group while the lowest percent was 5% was reported for fail grade for the same group. On the other hand, the figure shows that 84% of the students acquired good, very good and excellent grades in active teaching strategy group.

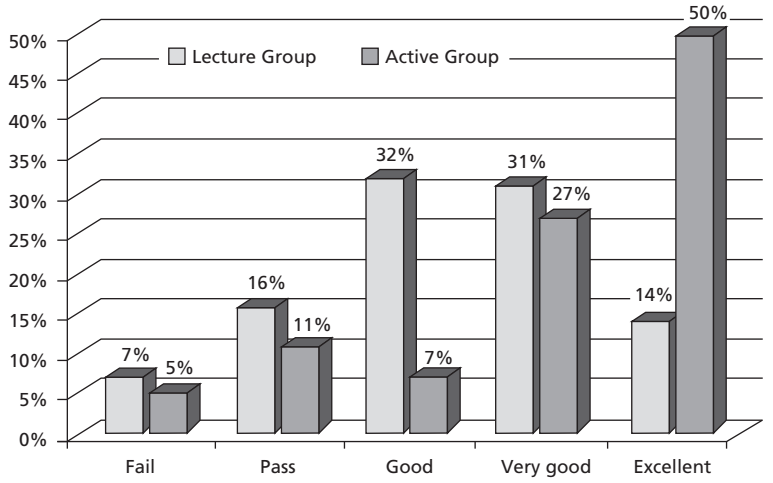


Fig. 4: Production Planning and Control: Percentages of students' grades for both groups.

Table 3 shows mean and standard deviation for active and lecture teaching strategy study groups. It was observed the mean for the active teaching strategy group was 76.89 while the mean for the lecture teaching strategy group was 67.84. p value (0.0002) showed that the difference between the means was statistically significant (significant p<0.05).

Table 3: Mean and standard deviation of grades for production planning and control.

Groups	N	Mean	SD	t-value	df	p-value
Production planning and control-lecture	69	67.84	11.332	-3.813	102	0.0002
Production planning and control-active	56	76.89	14.538			

Fig. 5 shows percentages of students 'Facility Layout grades for both study groups. It was observed that there wasn't a significant difference of students' grades for both study groups (significant p<0.05). This figure shows that

the highest percent was 43% reported for good grade in lecture teaching strategy group. On the other hand the percent for excellent grade was reported as 20% for active teaching strategy group while fail grade reported was 0% for the same group. The figure also shows that 77% of active teaching strategy group students and 83% of lecture teaching strategy group students acquired good, very good and excellent grades in active teaching strategy group.

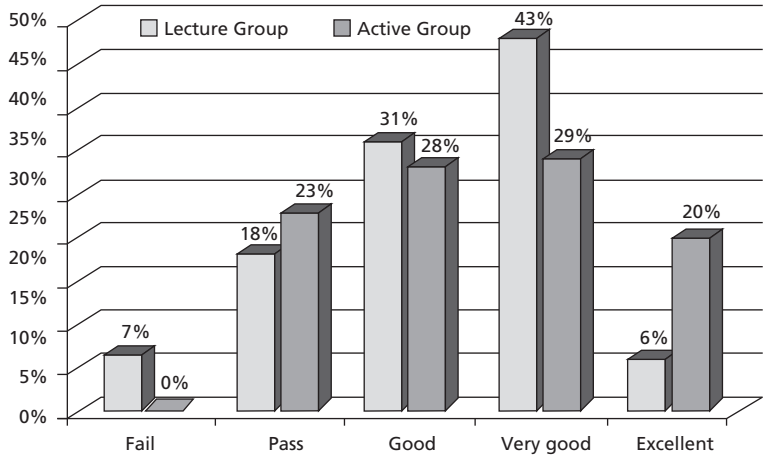


Fig. 5: Facility Layout: Percentages of students' grades for both groups.

Table 4 shows mean and standard deviation for active and lecture teaching strategy study groups. It was observed the mean for the former group was 68.12 while the mean for the latter was 67.69. Although the mean of the active teaching strategy group is slightly higher than the lecture teaching strategy group, p value (0.8153) showed that the difference between the means was not statistically significant (significant $p<0.05$).

Table 4: Mean and standard deviation of grades for facility layout.

Groups	N	Mean	SD	t-value	df	p-value
Facility Layout Lecture	49	67.69	9.712	-0.234	107	0.8153
Facility Layout Active	74	68.12	10.228			

Discussion

The current study provides important data on the use of active learning on four different courses for aeronautical and industrial engineering students in Turkish Air Force Academy context. Using junior students' end of the term grades at the department of aeronautical and industrial engineering as a case, the effects of active learning and lecture methods on students' achievement were compared. The results of this study indicate that the active learning approach resulted in higher achievement than the traditional lecture teaching approach. For three courses the end of the term scores of the active teaching strategy group show a significant relation between active learning method and achievement of engineering students in these courses. The results show that the active learning method helped students learn the engineering courses more effectively. In other words, the findings suggest a positive effect and the influence of active teaching strategy on students enrolled in the TuAFA third year undergraduate engineering program. The reason for the increase in students' achievement could be caused by the students' involvement in group works in which the tasks were related to real life situations. Active learning gives more opportunities for students to discuss, solve problems, create solutions, provide ideas and help each other.

It should be kept in mind that learning takes place through active effortful information processing by students who constantly perceive and interpret the inputs given by the instructors and peers. So, in order to attain our goals

pertaining to syllabus, students must be placed in the center of the teaching and learning cycle. Shifting the focal point from a teacher-centered approach to a student-centered approach places an increasing responsibility on learners for their own learning. The learners reason conceptual relations and construct their own conceptualizations and solutions to problems. Hence, students should not depend on teachers to learn; instead, they should be independent learners throughout their lives.

Conclusion

Turkish Air Force Academy case proved that active learning used in a traditional curriculum, can promote learning among engineering students. Learning environments enriched by case based scenarios enabled the students to participate, act, react, and reflect both individually and in groups of three or four. To conclude, the findings of this research reveal that the likelihood of positive results is quite high if active learning is implemented effectively. This study provides strong evidence to support using active learning method to increase engineering students' success in engineering courses. So, there is an urgent need to redesign learning environment of engineering education system. This will inevitably require redesigning the engineering curriculum to enable the engineering students to achieve better learning in their fields. In the light of the findings, educational programs of engineering faculties should include activities making the students gain proficiency in problem solving, interpersonal communication, teamwork, time management, and communication skills. From the results of the study, some suggestions for further studies can be made. First, this study could be repeated with different groups of students in the following years. Second, the study could be extended to include both engineering courses and social science courses like history, foreign language and sociology. Third, we can also see if there is a significant difference in learning outcomes according to various instructional strategies other than active learning.

References

Artan, A. E. (2007). Case-based discussions in an educational psychology course: Problem solving processes and interactions. Unpublished doctoral dissertation, University of Pittsburgh, USA.

Bok, E. L. (1986). Higher learning. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Bonwell, C.C. ve Eison, J.A., (1991). "Active learning: Creating excitement in the classroom" The George Washington University, Higher Education Report No:1

Christensen, C. R., & Hansen, A. (1987). Teaching and the case method. Boston: Harvard Business School.

Dougiamas, M. (1998). A Journey into Constructivism. Received from http://dougiamas.com/writing/constructivism.html erişim tarihi: 08.04.2011

Elby, A (2000) What students' learning of representations tells us about constructivism. The Journal of Mathematical Behavior, Volume 19, Issue 4, 4th Quarter 2000, pp. 481-502

Gardner, R., Heward, W. L. & Grossi, T. A. (1994) 'Effects of Response Cards on Student Participation and Academic Achievement: A Systematic Replication with Inner-city Students During Whole-class Science Instruction', Journal of Applied Behavior Analysis 27(1): 63–71

Haack,K. (2008). UN Studies and the Curriculum as Active Learning Tool. International Studies Perspectives 9, 395–410.

Harvey, L., Moon, S., & Geal, V. (1997). Graduate's work: Organizational change and student's attributes. Birmingham, UK: Centre for Research into Quality and the Association of Graduate Recruiters, University of Central England.

Isik, D. and Tarim, K.(2009). The effects of the cooperative learning method supported by multiple intelligence theory on Turkish elementary students' mathematics achievement. Asia Pacific Educ. Rev., 10: 465-474.

Johnson, D., Johnson, R., and Holubec E. (1994). Cooperative learning in the classroom,Alexandria, VA: ASCD

Sener, J. (1997) Constructivism: Asynchronous Learning Networks. ALN Magazine , 1:1.

Shimazoe, J. and H. Aldrich, 2010. Group work can be gratifying: Understanding and overcoming resistance to cooperative learning. Coll. Teach., 58: 52-57.

Shulman, L.S. "Paradigms and Research Programs in the Study of Teaching: A Contemporary Perspective". pp. 6-9

Slavin, R.E. (2000). Educational Psycholoy theory and Practice. Boston: Allyn and Bacon.

Tan, I. G., Sharan, S., and Lee, C. K. (2006). Group investigation and student learning. An experiment in Singapore schools. Marshall Cavendish International, Singapore.

Williams, M. (2004). Exploring the effects of a multimedia case-based learning environment in pre-service science teacher education in Jamaica. Unpublished doctoral dissertation, University of Twente, The Netherlands

Wittrock, M.C. (1986). "Students' Thought Processes". Bulunduğu Eser: M. Wittrock, (Ed.), Third handbook of research on teaching. New York: Macmillan, pp. 301-310.

Uluslararası Yükseköğretim Kongresi: Yeni Yönelişler ve Sorunlar (UYK-2011)
27-29 Mayıs 2011, İstanbul; 3. Cilt / Bölüm XIV / Sayfa 1827-1832

ULUSLARARASI YÜKSEKÖĞRETİM KONGRESİ: YENİ YÖNELİŞLER VE SORUNLAR
INTERNATIONAL HIGHER EDUCATION CONGRESS: NEW TRENDS AND ISSUES

Açık Ders Malzemelerinin Yükseköğretim Öğrencilerinin Akademik Başarılarına Etkisinin Deneysel Olarak İncelenmesi

Öğr. Gör. Fehmi Soner Mazlum[1], Prof. Dr. Adnan Tepecik[2]
[1]Fatih Üniversitesi Ankara Meslek Yüksekokulu, Ostim, 06370 Ankara, Türkiye
[2]Başkent Üniversitesi Güzel Sanatlar Tasarım ve Mimarlık Fakültesi, Bağlıca, 06810 Ankara, Türkiye

Özet

Toplumsal yapıdaki "değer ve tekniklerin" değişmesi (Özden, 2000: 13); bilginin, eğitimcinin, öğrenmenin ve öğrencinin eğitimdeki yeri ve rolünü hızla değiştirmektedir. Günümüzde; öğreten merkezli eğitim yerine öğrenen merkezli eğitim anlayışı, bilgiyi depolama yerine bilgiyi kavrama, yorumlama, kullanma ve yeniden yapılandırma becerilerini kazanan bir öğrenci profili ve okul sınırlarını aşan bir eğitim sürecinden sıkça söz edilmektedir. Bu ortamın oluşturulabilmesi için de farklı teknik ve stratejiler üzerinde araştırmalar yapılmaktadır. Yoğun olarak dile getirilen ve savunulan konulardan biri ise internetin öğrenme sürecinde geniş olanaklar sağlayabileceğidir. İnternet teknolojilerinin yükseköğretimde kullanımı ile ilgili güncel çalışmalar incelendiğinde "Açık Ders Malzemeleri"nin önemli bir araştırma konusu olduğu görülmektedir. Akademisyenlerin, hazırladıkları ders notları, sunumları, proje taslakları, ders içerikleri vb. materyallerini, karşılık beklemeden internet üzerinden herkesin kullanımına açması olarak tanımlanabilen "Açık Ders Malzemeleri" uygulaması ilk olarak Amerika Birleşik Devletleri'nde The Massachusetts Institute of Technology (MIT)' de 2001 yılında başlamıştır. Dünyadaki uygulamaları her geçen gün artan "Açık Ders Malzemeleri" ile ilgili ülkemizde yaygınlaşmanın görece daha yavaş olması bu araştırmanın hareket noktasıdır. Ön test-son test kontrol gruplu deneysel desen ile gerçekleştirilen araştırmanın çalışma grubu, Dumlupınar Üniversitesi Güzel Sanatlar Fakültesi Grafik Bölümü 4. sınıf öğrencilerinden oluşmaktadır. 2010-2011 eğitim öğretim yılı güz yarıyılında okutulan "Grafik Üretim Teknikleri" dersi için hazırlanan ders malzemeleri, Dumlupınar Üniversitesi'nin açık ders malzemeleri sitesi bulunmadığı için araştırmacı tarafından hazırlanan internet sitesinde (www.masaustuyayincilikdersi.com), yayınlanmıştır. 6 hafta süren uygulama sürecinde, deney grubu ve kontrol grubu öğrencileri aynı şartlarda, aynı öğretim elemanından, aynı sunumlarla ders işlemiştir. Araştırma sonunda yapılan başarı testi ile açık ders malzemelerinden faydalanan deney grubu öğrencileri lehine anlamlı fark bulunmuştur.

Anahtar kelimeler: Açık ders malzemeleri, açık eğitim kaynakları, İnternet destekli eğitim.

Giriş

Her geçen gün yaşantımızdaki yeri ve önemi artan bilgisayar ve internet kavramları ile birlikte; toplumun doğası sanayi devriminden bu yana görülmeyen benzersiz bir değişim yaşamaktadır. Artık bilgi; internet kullanıcıları için, dilediği zaman, dilediği yerden ulaşılabilir ve kullanılabilir hale gelmiştir. Bu gelişmeler, üniversiteler için de, herkes tarafından erişilebilen bir öğrenme ortamı sağlamak için büyük avantajlar yaratmaktadır (Aggarwall ve Bento, 2000:2).

Uzun zamanlar boyunca insanoğlu tarafından öğrenme ve öğretim birlikte anılmıştır. İletişim teknolojileri gelişene kadar eğitim faaliyetleri için eğitici ve öğrenenin aynı anda, aynı zamanda, aynı mekânda bulunması zorun-

luluğu bulunmaktaydı. Fakat radyo, televizyon, internet teknolojileri sayesinde bu zorunluluk ortadan kalkmıştır. Özellikle internet tabanlı veya internet destekli öğretim yöntemleriyle artık isteyen kişi, istediği zaman, istediği yerde eğitim faaliyetlerine katılabilmektedir.

İnternet destekli eğitim kısaca, "bilgisayar ve ağ teknolojilerinin eğitim amacıyla kullanılmasıdır şeklinde tanımlanabilir. Farklı bir ifadeyle; internet destekli eğitim, bilgi ve bilgisayar teknolojilerinin öğrenme deneyimleri oluşturmak için kullanılmasıdır" (Horton, 2006:2).

"İnternet destekli eğitimin başlıca avantajları evrensel erişim ve bilgi güncelleme kolaylığıdır. Ayrıca ilgili konular arasında geçişlerin ve istenilen konulara yoğunlaşabilmenin kolay olması; öğrencilerin kendi öğrenmeleri konusunda aktif olduğu, bilgiyi arayıp yapılandırdığı modern eğitim kuramlarından yapılandırmacı öğretime ve konnektivizme de uygun bir eğitim ortamı oluşmasını sağlar" (Chumley, Heidi ve Cynthia, 2002:3).

"Geleneksel eğitimin "aynı anda, aynı ortamda, belli bir gruba eğitim" yaklaşımının bulunduğu eğitim kavramı, "herhangi bir zamanda, herhangi bir yerde, herkese eğitim" biçiminde değişmektedir" (Aggarwall ve Bento., 2000: 2). Bu değişimin üniversitelerde kendini göstermesi ise internet tabanlı uzaktan eğitim veya internet destekli öğretim uygulamaları olarak gözlenmektedir. İnternet teknolojilerinin yükseköğretimde kullanımı ile ilgili güncel çalışmalar incelendiğinde "Açık Ders Malzemeleri"nin önemli bir araştırma konusu olduğu görülmektedir.

Dünyadaki uygulamaları her geçen gün artan Açık Ders Malzemeleri ile ilgili ülkemizde yaygınlaşmanın görece daha yavaş olması bu araştırmanın hareket noktasıdır.

Açık Ders Malzemeleri

Asırlar boyunca üniversiteler, bilginin ve insanlığın gelişimine katkı sağlayacak araştırma ve laboratuvar çalışmalarından elde edilen sonuçların depolandığı alanlar olarak görülmüştür. Aynı dönemlerde üniversiteler sadece toplumun çok küçük bir kesiminde yer alan imtiyaz sahibi kişilerin faydalanabildiği yerlerdi. Yükseköğrenim eğitimi alma fırsatı son elli yıllık dönemde; sadece gelişmiş ülkelerdeki zengin kesimin faydalanabildiği bir imkânın ötesine geçerek, gelişmekte olan ülkelerden birçok kişinin elde edebildiği ve nispeten kolay ulaşılabilen bir hak olmuştur. 2002 yılında dünyanın en prestijli üniversiteleri arasında kabul edilen Massachusetts Teknoloji Enstitüsü (The Massachusetts Institute of Technology - MIT), Açık Ders Malzemeleri (ADM) projesini başlatarak geniş kitlelerin bilgiye ulaşmasındaki önemli bir engeli ortadan kaldırılmıştır (Johansen ve Wiley, 2010:1042).

İnsan Hakları Evensel Bildirgesinin 26. Maddesinde yer alan "her bireyin eğitim hakkı vardır, teknik ve mesleki öğretimden herkes istifade edebilmelidir" açıklamasından hareketle; bireylerin evrensel eğitim hakkına erişmesine olanak sağlayan (Caswell, Henson, Jensen and Wiley, 2008) MIT ADM projesi öğretim materyallerinin birleşik biçimde sunulduğu geniş kapsamlı geliştirilmiş ilk projedir (Johnstone, Poulin, 2002:48).

Açık ders malzemeleri (ADM) projesi; üniversitede ders veren akademisyenlerin hiçbir karşılık beklemeden, kendi oluşturdukları sunum, ders notu, video, okuma parçaları, deneme sınavları, ders izlencesi vb. ders malzemelerini diğer eğitimcilerle, öğrencilerle, yaşam boyu öğrenme deneyimi yaşamak ve güncel bilgilere ulaşarak kendisini bir konuda geliştirmek isteyen herkesle, kolay erişilebilir bir arama sistemiyle ücretsiz olarak paylaşılmasıdır.

4 Nisan 2001 tarihinde MIT Rektörü Charles M. Vest, üniversitenin hemen hemen bütün ders materyallerini 10 yıl içerisinde internet üzerinden ücretsiz erişime sunacağını açıklamıştır. Bu yeni program, Massachusetts Teknoloji Enstitüsü Açık Ders Malzemeleri Projesi (MIT-OpenCourseWare-OCW) olarak tanınmaktadır. MIT ADM Projesinde öncelikli amaç; tüm dünyadaki eğitimciler, öğrenciler ve bireysel öğrenicilerin hemen hemen tüm MIT ders materyallerine ücretsiz erişebilmesini sağlamaktır (Caswell, Henson, Jensen and Wiley, 2008).

MIT'nin hedefi dünya genelinde tüm üniversitelerin izleyip örnek alacağı ve gelişmesine katkı sağlayacağı bir model oluşturmaktı. MIT ADM Projesinden beklenen önemli sonuçlardan birisi de, bu uygulamanın bir harekete dönüşmesi ve dünya genelinde eğitimcileri ve öğrencileri etkilemektir (Margulies, 2004).

MIT'de ADM Projesinin çekirdek ekibinde yer alan Miyagawa, açık ders malzemelerini aslında yayıncılık girişiminin yirmi birinci yüzyıla adaptasyonu olarak tanımlamaktadır (Lerman ve Miyagawa, 2002). Uzaktan eğitim girişimi olarak kabul edilemeyecek bir uygulama olan ADM sitesinin temeli sadece öğretim materyallerinden oluşan bir koleksiyon oluşturmaktır. Sunulan elektronik materyallerden nasıl faydalanacaklarına kullanıcıların kendileri karar verecektir.

İnternetin, bilgi ve öğretim materyalleri paylaşımı için kullanılması aslında yeni bir uygulama değildir.

Pek çok üniversitede öğretim elemanlarının bireysel olarak öğretim materyallerini paylaştıkları, herkesin ulaşabileceği internet siteleri vardır. Bu noktada doğal olarak sorulması gereken soru şudur: "Hâlihazırda var bu uygulamalardan ve bu internet sitelerinden ADM'yi ayıran nedir?" ADM'yi bu çok çeşitli inisiyatiflerden ayıran yönler şu şekilde sıralanabilir: (a) MIT'nin önerdiği tüm dersler için sistematik olarak web siteleri oluşturma hedefi, (b) öğretim elemanlarının bireysel anlamda çok fazla çaba harcamadan web sitelerini oluşturabilmeleri için yardımcı olacak bir merkezi destek organı kurulmasına yönelik planları, (c) tüm dersleri kapsayan tek bir aranabilir organize yapının oluşturulması, (d) MIT'nin üniversite operasyonlarının kalıcı bir özelliği olarak ADM web sitesine verdiği destek, (e) sunulan derslerin "görünüş açısından" tutarlı olmasını hedefleyen ancak çok da fazla sınırlayıcı olmayan bir plan sunması ve (f) kar amacı gütmeyen eğitim ve araştırma amaçlı tüm çalışmalarda ADM materyallerinin özgürce ve açıkça yeniden kullanılabilmesine izin verme yönünde aldıkları karar (Lerman ve Miyagawa, 2002).

Uygulamaya başlandığı 2002 yılından itibaren yoğun bir ilgi gören MIT ADM Projesi kısa süre içerisinde etki alanını genişletmiştir.

Margulies, “Açık paylaşımın yeni modeli” isimli çalışmasında, MIT ADM ile ilgili önemli verileri paylaşmıştır. Margulies’in tespitlerine göre: 2004 yılı itibariyle MIT ADM sitesini günde ortalama olarak 11.000 kişi ziyaret etmiştir, bu da ayda çeyrek milyon kişiden fazla ziyaretçi demekti. Ziyaretçilerin yaklaşık %45’i Amerika ve Kanada’dan ders materyallerine erişirken Güney Amerika Ülkeleri dışında Çin, İngiltere, Almanya, Hindistan ve Brezilya en çok ziyaretin yapıldığı ülkelerdi. Ziyaretçilerin yaklaşık %52’si kendilerini “kendi kendine öğrenen kişi” olarak tanımlarken, %31’i kendilerini “bir eğitim kurumunda kayıtlı öğrenci”, %13’ü ise eğitimci olarak tanımlamıştır. Biliyoruz ki MIT ADM projesinde eğitimciler öncelikle ulaşılması hedeflenen kişiler arasındadır. Çünkü onlar sayesinde MIT ADM çok daha fazla kişiye ulaşırken dünya genelinde eğitim alanında güçlü bir etki ulaştırabilecektir. MIT ADM internet sitesinde kullanıcılara ders materyallerini incelemelerindeki öncelikli amaçlarının ne olduğuna yönelik yapılan ankette; eğitimcilerin %57’si kendi derslerinde kullanmak veya ders müfredatlarını geliştirmek için kullandıklarını belirtmiştir. %33’ü araştırmalarını geliştirmek amacıyla, %7’siyse öğrencilerinin tavsiyesi sonucunda MIT ADM sitesini kullandıklarını söylemiştir (Margulies, 2004).

MIT ADM sitesi 2009 yılının Ekim ayında ise aylık 1.2 milyon ziyaretçi sayısına ulaşmıştır (Perkins, 2010:14).

Bu veriler de göstermektedir ki MIT ADM projesi başlangıcından sonra kısa bir süre içerisinde tüm dünyada akademik çevrelerde tanınmış ve derin etkisini hissettirmiştir.

Türkiye’de Açık Ders Malzemeleri ile İlgili Uygulamalar

Türkiye’de her geçen yıl üniversite sayısının artması, hem öğretim elemanı hem de Türkçe ders kaynakları eksikliği, MIT’deki uygulamasına benzer şekilde internet üzerinden, ülke çapında herkese açık, ücretsiz ve kaliteli ders kaynaklarının oluşturulması ve sunulması fikri, TÜBA’nın gündeminde ilk olarak 2006 yılının ortalarında yer almış ve böyle bir projenin başlatılması oy birliği ile uygun görülmüştür. Türkiye’de açık ders malzemeleri konusundaki faaliyetler, Türkiye Bilimler Akademisi’nin (TÜBA) 19 Ekim 2006’da üniversite rektörlerine ilettiği bir mektupla başlamıştır. Yürütülen çalışmalar kapsamında Ulusal Açık Ders Malzemeleri Konsorsiyumu (UADMK) kurulmuştur. Bu konsorsiyum Temmuz 2010’dan itibaren MIT ADM Konsorsiyumuna yabancı üye olmuştur (Türkiye Bilimler Akademisi, 2011).

Metot

Neden sonuç ilişkilerinin incelendiği bu çalışma, ön test-son test kontrol gruplu deneysel desen ile gerçekleştirilmiştir.

Nicel araştırma yöntemlerinden faydalanılan araştırma için; Dumlupınar Üniversitesi Güzel Sanatlar Fakültesi Grafik Bölümü 4. sınıfında masaüstü yayıncılık teknolojileri konusunu içeren “Grafik Üretim Teknikleri” dersi için 6 haftalık ders müfredatı hazırlanmıştır.

Hazırlanan ders müfredatına uygun olarak oluşturulan açık ders malzemeleri ile desteklenen ve desteklenmeyen dersler, öğrenci başarıları doğrultusunda incelenmiştir. Bu amaçla, ders malzemelerinin sunulacağı bir web sitesi ile (www.masaustuyayincilikdersi.com) 6 haftalık ders programı ve öğrenci başarılarının ölçümü için ölçme aracı ve ders başlangıcında öğrencilerin hazır bulunuşluk düzeylerini ölçmek için ön test geliştirilmiştir.

"Deneysel desenlerde bağımsız değişkenler manipüle edilip, iç geçerliği korumak için istenmedik değişkenler kontrol altına alınır ve bağımlı değişkenler üzerinde ölçme yapılır" (Büyüköztürk, 2001). Ön test ile deney ve kontrol gruplarını oluşturan öğrencilerin giriş davranışları ölçülerek, programın uygulanmasından sonra yapılan son test ile deney ve kontrol grupları arasında programla ilgili oluşan davranış değişiklikleri ölçülmüştür. Araştırmada bağımsız değişken masaüstü yayıncılık konusu için geliştirilen program, bağımlı değişken ise öğrenci başarısıdır.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu, 2010-2011 eğitim öğretim yılı güz yarıyılında Dumlupınar Üniversitesi Güzel Sanatlar Fakültesi Grafik Bölümünde "Grafik üretim teknikleri" dersini alan 1. Öğretim 4. Sınıf öğrencileri oluşturmaktadır.

Araştırmanın çalışma grubunun seçimi öncesinde Türkiye'deki üniversitelerin güzel sanatlar fakülteleri grafik bölümü kontenjanları ve müfredatları incelenmiştir. Sonuçta müfredatında masaüstü yayıncılık teknolojileri konusunda dersin bulunduğu üniversitelerden öğrenci sayısı bakımından en yüksek sayıda öğrenci Dumlupınar Üniversitesi Güzel Sanatlar Fakültesi Grafik Bölümünde tespit edilmiştir. Fakülte yönetiminin de araştırma konusunda destek sağlaması ve istekli olması nedeniyle araştırma bu üniversitede gerçekleştirilmiştir.

Çalışma Grubuna İlişkin Bulgu ve Yorumlar

Araştırmanın çalışma grubu olarak seçilen Dumlupınar Üniversitesi Güzel Sanatlar Fakültesi Grafik Bölümü 4. Sınıf öğrencilerinden deney ve kontrol grupları oluşturulurken cinsiyet ve ön bilgi düzeyleri açısından birbirine yakın gruplar oluşturulmaya çalışılmıştır. Ayrıca katılımcıların masaüstü yayıncılık konusuna ilişkin ön bilgi düzeyini belirleme testinde öğrencilere bilgisayar ve internet kullanma sıklıkları ve erişim imkânları da sorulmuştur. Deney grubu öğrencileri oluşturulurken bu öğrencilerin kendilerine ait her an kullanabilecekleri bir bilgisayarlarının olması ve internet erişimi imkânlarının da bulunması gereği gözetilmiştir.

Tablo 1: Katılımcı ve cinsiyet tablosu.

Katılımcı / Cinsiyet	Cinsiyet		Toplam
	Erkek	Kız	
Deney grubu sayısı	11	9	20
Kontrol grubu sayısı	9	10	19
Toplam sayı	20	19	30

Deney ve kontrol grubu ile ilgili katılımcı ve cinsiyet dağılımı Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 2: Ön test puanlarının ortalamalarının farklılığının incelenmesi.

Grup	N	Mean	Std. Deviation	t	p
Deney grubu	18	39.7222	10.21421	.408	.686
Kontrol grubu	17	38.2353	11.34559	.407	.687

Deney ve kontrol gruplarını oluşturan öğrencilerin hazır bulunuşluk düzeylerini belirlemek üzere yapılan ön test sonuçları Tablo 2'de verilmiştir.

Ön test puanlarının ortalamalarının farklılığı için student-t testi uygulanmıştır. Uygulanan test sonucunda, deney ve kontrol gruplarının ön test puanlarında istatistiksel olarak anlamlı fark olmadığı tespit edilmiştir. Deney grubu öğrencilerinin ön test puanlarının ortalaması 39.722 iken, bu değer kontrol grubunda 38.235 olmuştur. Aradaki sayısal fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmamıştır. Başka bir anlatımla deney ve kontrol grubu öğrencilerinin seviyelerinin birbirine denk olduğu söylenebilir.

Sonuçlar

Araştırmada yanıtı aranan soru; masaüstü yayıncılık teknolojileri alanında hazırlanarak internet ortamına paylaşılan açık ders malzemelerinin, üniversite öğrencilerinin akademik başarısını artıran bir etmen olup olmadığıyla ilgilidir.

Bu soruyu yanıtlamak amacıyla, 6 haftalık uygulama sonrasında deney grubu ve kontrol grubu öğrencilerinin yapılan son test sonuçlarından aldıkları başarı puanları karşılaştırılarak anlamlı bir farkın bulunup bulunmadığı belirlenmeye çalışılmıştır. Elde edilen değerler Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3: Son test puanlarının ortalamalarındaki farklılığının incelenmesi.

Grup	N	Mean	Std. Deviation	t	p
Deney grubu	20	70.125	11.906	2,594	.014
Kontrol grubu	19	60.131	12.147	2,593	.014

Son test puanlarının ortalamalarının farklılığını belirlemek için student-t testi uygulanmıştır. Uygulanan test sonucunda, deney ve kontrol gruplarının son test puanlarında istatistiksel olarak anlamlı fark bulunduğu tespit edilmiştir. Deney grubu öğrencilerinin son test puanlarının ortalaması 70.125 iken, bu değer kontrol grubunda 60.131 olmuştur. Aradaki sayısal fark istatistiksel açıdan anlamlıdır.

Bu sonuca dayalı olarak; masaüstü yayıncılık teknolojileri konusunda hazırlanan açık ders malzemelerinin sistemi kullanan öğrencilerin başarısını arttıran bir etmen olduğu söylenebilir.

Tartışma

Araştırmadan elde edilen sonuç ve yorumlar aşağıda sunulmuştur:

I. Araştırmaya katılan öğrencilerden deney grubunda yer alan ve açık ders malzemelerini kullanan öğrencilerin, kontrol grubunda yer alan ve açık ders malzemelerini kullanmayan öğrencilere göre son test başarı puanları açısından daha başarılı oldukları tespit edilmiştir. Bu sonuç; yükseköğretim düzeyindeki derslerde açık ders malzemelerini kullanmanın öğrencilerin başarısını arttıracağı şeklinde yorumlanabilir.

II. Araştırma sonuçları doğrultusunda; açık ders malzemelerinin üniversiteler için en önemli eğitsel kaynaklardan olabileceği düşünülmektedir.

III. Yaşam boyu öğrenmenin öneminin giderek arttığı günümüzde açık ders malzemelerinin bu konuda kaliteli bilgi kaynaklarına kolaylıkla ulaşabilme açısından önemli bir araç olabileceği düşünülmektedir.

IV. Araştırmada inceleme sorusu olarak ele alınmayan, ancak süreç içerisinde karşılaştığımız ve açık ders malzemelerinin faydasına yönelik diğer bir sonuç ise, açık ders malzemelerinin Türk Yükseköğretim sistemine getirebileceği olanaklardır. Araştırma sırasında kontrol grubu öğrencilerinin internette rastgele ulaşım sonucunda erişebilme olanağı bulunan açık ders malzemelerine şifre ile açılabilme özelliği eklendiğinden sistemden faydalanmak isteyen herkes araştırmacı ile irtibata geçerek şifreleri edinmek istemiştir. Açık ders malzemelerinin diğer faydalarını da belirleme amaçlı yapılan bu uygulama sonucunda 6 haftalık uygulama sırasında; Atatürk Üniversitesi İletişim Fakültesi, Düzce Üniversitesi Akçakoca Meslek Yüksekokulu ve Gaziantep Üniversitesi Meslek Yüksekokulu'ndan Masaüstü Yayıncılık dersini veren öğretim elemanları araştırmacıya ulaşarak açık ders malzemelerini kendi derslerinde kullanabilmek için izin ve şifrelere istemişlerdir. Bu sonuç doğrultusunda; açık ders malzemelerinin üniversitelerdeki kaynak eksikliklerini giderebilme açısından ve özellikle yeni açılan üniversiteler için eğitim kalitesini artırabilmek için önemli bir katkı olabileceği düşünülmektedir.

Kaynaklar

Aggarwall, A., Bento, R. (2000). Web-Based Education. Aggarwall, A. (Ed), Web-Based Learning and Teaching Technologies: Opportunities and Challenges, Hershey: Idea Group Publishing.

Büyüköztürk, Ş, (2001). Deneysel Desenler Öntest-Sontest Kontrol Grubu Desen ve Veri Analizi, Ankara: Pegem A Yayınevi.

Caswel, T., Henson, S., Jensen, M., Wiley, D., (2008). Open Educational Resources: Enabling Universal Education, International Review of Research in Open and Distance Learning, Volume: 9, Number: 1, P.5-16.

Chumley, H., Heidi, S., Cynthia L. (2002 October). Web-Based Learning: Sound Educational Method or Hype? A Review of the Evaluation Literature Academic Medicine, 77-10, P. 86-93.

Horton, W. (2006). E-Learning by Design, San Francisco: Pfeiffer Publishing.

Johansen, J., Wiley, D. (2010). A sustainable model for OpenCourseWare development, Educational Technology Research and Development, Vol.58, 1042-1055.

Johnstone, S., Poulin, R. (2002). What is Opencourseware and why does it Matter?, Change, Vol. 34, No. 4 (Jul. - Aug., 2002), 48-50.

Lerman, S., Miyagawa, S. (2002). Open Course Ware: A Case Study in Institutional Decision Making, Academe: OnlineMagazine of the American Association of University Proffessors, September-October 2002, Volume 88, Number 5.

Margulies, A. (2004). A New Model for Open Sharing: Massachusetts Institute of Technology's OpenCourseWare Initiative Makes a Difference, PlosBiology, August 2004, Web: http://www.plosbiology.org/article/info:doi/10.1371/journal.pbio.0020200 adresinden 24 Aralık 2010'da alınmıştır.

Özden, Y. (2000). Eğitimde Yeni Değerler, Ankara: Pegem A Yayınevi.

Perkins, R., (2010). Reflections on Relief: Open Educational Resources, TechTrends, Volume 54, Number 3, 14-15.

Türkiye Bilimler Akademisi (2011). Tüba Açık Ders Malzemeleri Projesi 2006-2011. Ankara: Türkiye Bilimler Akademisi. www.acikders.org.tr/dokumanlar/acikders_proje_tanitim_06-11.pdf adresinden 12 Ocak 2011'de alınmıştır.

Uluslararası Yükseköğretim Kongresi: Yeni Yönelişler ve Sorunlar (UYK-2011)
27-29 Mayıs 2011, İstanbul; 3. Cilt / Bölüm XIV / Sayfa 1833-1838

ULUSLARARASI YÜKSEKÖĞRETİM KONGRESİ: YENİ YÖNELİŞLER VE SORUNLAR
INTERNATIONAL HIGHER EDUCATION CONGRESS: NEW TRENDS AND ISSUES

An Investigation on the Impact and Outcome of Studying Abroad on UTM Students' Career Development

Prof. Ir. Dr. Mohd Azraai Kassim, Assoc. Prof. Dr. Mohd Ismail bin Abdul Aziz,
Assoc. Prof. Dr. Khairul Anuar bin Abdullah, Doria Abdullah, Dhinapriya Balachandran
Office of Deputy Vice Chancellor (Academic & International), Universiti Teknologi Malaysia, 81310 Skudai, Johor Bahru, Malaysia

Abstract

Study abroad programs in Universiti Teknologi Malaysia (UTM) offers enormous potential for participating students to develop their skills, knowledge and gain valuable experience before entering their working life. Since 2009, the university has successfully sent more than 3000 students for the study abroad programme. Students are given the opportunity to participate in a number of study abroad programmes coordinated by UTM and its partner universities abroad, such as one semester abroad, internship abroad, and short-term educational visits. The Global Outreach Program (GOP) is the most popular and common study abroad programme in UTM. A study is conducted to evaluate the impact and outcome of the students' participation in study abroad programmes, particularly the GOP. The study aims to understand students' advantage in cross-culture experience and exposure on global issues to their future career. This study also includes an employer perception survey on the impact of these international experiences on the students' outlook and performance as employees. The results are expected to assist UTM in developing effective internationalization strategies for the future. This study also highlights the advantage of the GOP, being a short term study abroad programme, towards UTM students' development.

Key words: Career development, employer perception, internationalization, study abroad.

Introduction

The terms "study abroad", "international experience", "education abroad" are used interchangeably by higher education practitioners to describe students' international exposure academically, culturally and professionally. The American Council on Education (2000) defines "international experience" as international exposure that is inclusive of learning a foreign language, hosting international students, or studying, working or travelling abroad. Students are encouraged to have overseas experiences as a way to expand their international and cross-cultural perspectives. Other advantages of international experience include increased interpersonal skills and a broadened understanding of international practices (Sideli, Dollinger, and Doyle, 2003), increased tendency of going mobile professionally after their period of study (Jahr and Teichler, 2007), and higher starting salary upon entry into the labor market (Messer and Wolter, 2007).

Although international exposure is beneficial to students' personal and professional development, there are still concerns on whether the international exposure is only advantageous to groups that could afford such opportunities. Higher education institutions (HEIs) are undertaking initiatives to democratize study abroad for all students in respective institutions. An established trend among HEIs, in an effort to mobilize a higher percentage of students internationally, is to develop study abroad programmes that are of shorter duration such as summer schools, short term attachments and educational visits. Such programme offers more flexibility and provides greater equity

in international education by eliminating or reducing barriers, particularly those related to financial and time constraints, which are commonly cited as key inhibitors of participation (Sindt, and Pachmayer, 2009).

Universiti Teknologi Malaysia (UTM) is catching on the trend by encouraging its students to go abroad, especially short-term programmes. One of the initiatives in place is Global Outreach Programme (GOP), a short term study abroad programme typically lasting one to two weeks, where students gain new academic, cultural and international experience. This programme is launched in 2009, and is coordinated by the Office of International Affairs. More than 1,000 students benefited from this programme since its launch, and the university is aiming 5,000 students to participate in GOP in 2011.

Given the increase of student participation in study abroad programmes, the benefit derived from such implementation merits investigation. Additional research should be carried out to demonstrate the values and actual outcomes of students' participation in study abroad programmes. This will assist the administrators in developing specialized recruitment techniques that is aligned with the national movement to democratize and intensify study abroad programs. An increased understanding of study abroad programmes will help international educators better articulate and demonstrate needs at the departmental level and impact institutional policy related to international education. The understanding will also allow faculty and third party providers to appropriately plan curricula to bolster diversity and international engagement in learning.

This paper describes an ongoing study on the impact and outcome of study abroad programmes on students' career development. The study involves UTM students who have gone on study abroad programmes, as well as employers of UTM graduates, who are aware of the graduates' study abroad experiences. It is hoped that the study will shed light on the effectiveness of study abroad initiatives undertaken by UTM, especially in the individual students' learning and international experiences, as well as the impact of such initiatives towards their career development.

Method

Sample

The sample is drawn from UTM students who have attended the study abroad programmes, specifically the GOP and are currently being employed. All samples vary in the degree of cultural and language preparation, the nature of the program that the students undertake, and their interaction in their employment lifestyle.

Survey Questionnaire

Two sets of questionnaires are constructed for both the graduates and their employers. A set of questionnaire is constructed for the graduates where participants are asked to share their cross-cultural experience, their economic and job scope in the foreign country, and in what way and to what extent is their interaction with the locals. A different set of questionnaire is also constructed for the graduates' employers, concentrating on the employers' experience with the graduates that have gone abroad.

The questions were designed to help administrators to better understand the outcomes of participation in study abroad programmes. The data will be used to identify specific learning outcomes and to enhance program offerings to offer best practices for interactive learning. Program design factors that may be influential include language and cultural preparation, the nature of the intellectual work during the study abroad, and guided reflection on the experience.

Procedure

The questionnaire was sent to a list of graduates identified. At present time, a total of 49 students and 10 employers have participated in this study.

Results

Students

The respondents are asked on the country of which the study abroad programme took place. Fig. 1 shows the breakdown of countries visited by the respondents.

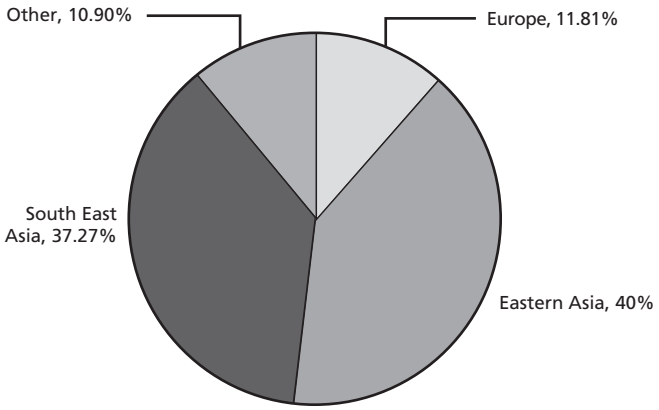


Fig. 1: Countries visited by the respondents.

From the Fig. 1, it can be concluded that most respondents are traveling within Eastern Asia for their study abroad programmes, visiting Japan (21.82%), China (7.27%), Taiwan (7.27%), South Korea (1.82%) and Hong Kong (1.82%). This is followed by South East Asia with 37.27%, with countries visited Indonesia (18.18%), Singapore (10.91%), Thailand (7.27%) and Cambodia (0.91%). The remaining 11.81% of respondents visited the U.K, Germany and Italy, and 10.9% visited India and the US. Japan, Indonesia and Singapore are favourite destinations for respondents' study abroad programmes as students have keen interest in these neighbouring countries' technology, economy, study and work culture.

Next, the respondents are asked of the challenges faced during their stay overseas. Fig. 2 summarises the challenges faced by the respondents.

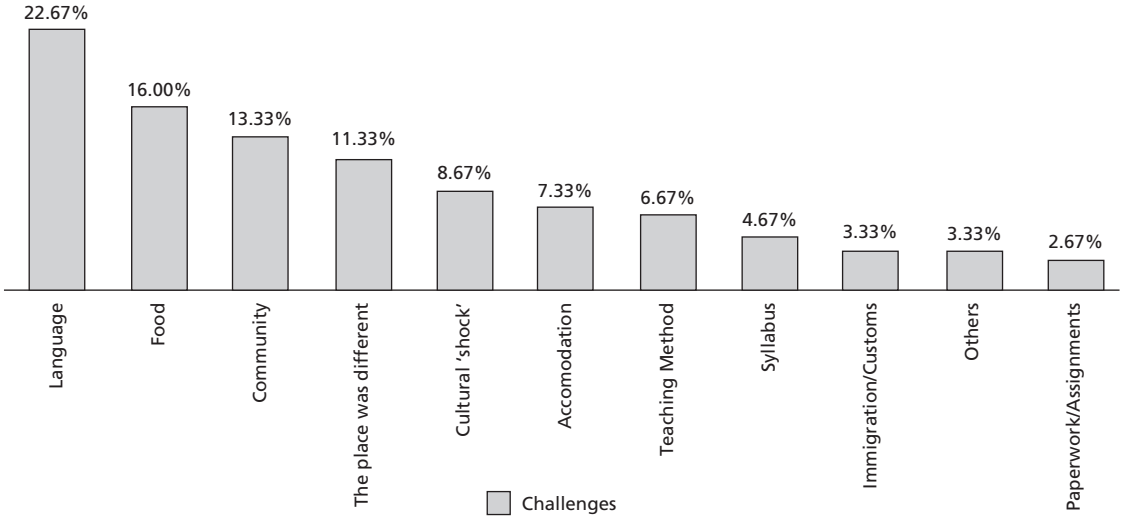


Fig. 2: Challenges faced by UTM students during their GOP studies.

Most respondents cite language (22.67%) as a major challenge faced while staying abroad. This is followed by challenges in adapting to the food (16%), the community (13.33%) and different living environment (11.33%). It is interesting to note that only a small percentage of the respondents face major challenges in paperwork or assignment. The challenges cited by respondents are typical of challenges cited by international students as they try to adapt to their host countries (Goe, 1998; Qing Gu, 2001; Christine J. Yeh, 2003). Such challenges present opportunities for the respondents to develop personally and professionally, as they would need to find solutions to the challenges head-on in a new environment.

The last section of the questionnaire deals with the respondents' perception on their personal growth after their participation in study abroad programmes. The growth is measured through four categories i.e. the students' personal development, academic commitment, intercultural development, and career development. Table 1 below details the students' perception.

Table 1: Students perception.

Categories	Sub-categories	Percentage
Personal development	Increase Self Confidence	79.25%
	Increase Maturity (ability to tolerate & accept other points of view, & ability to think before you act or speak)	82.31%
	Had a lasting impact on world view	84.69%
Academic commitment	More interested in academic studies	73.81%
	Influenced subsequent educational experiences	79.59%
	Reinforced commitment to foreign language study	74.83%
	Get to know the global education scene & job available internationally	82.65%
Intercultural development	Helped me better understand my own cultural values & biases	82.31%
	Influenced me to seek out greater diversity of friends	83.67%
	Continues to influence interactions with people from different cultures	85.03%
Career development	Acquired skill sets that influenced career path	77.21%
	Ignited an interest in a career direction pursued after the experience	77.89%

It can be concluded that in general, the respondents' participation in study abroad programmes have a lasting impact on their personal growth. A higher percentile of respondents reported experiencing increased maturity (82.31%), increased world view (84.69%) and understanding of the global education scene and job availability internationally (82.65%), and better intercultural development. The respondents also reported a positive growth in self confidence (79.25%) besides having a boost-up in their career development, in terms of having increased interested in future career direction (77.89%) and acquisition of skill sets for future career path (77.21%).

The items measured in the categories are also a measurement of students' perception towards their graduate attributes. The university has identified a range of attributes and generic skills which will enable the graduates to function effectively in a wide range of social and professional contexts. These include having sound disciplinary and professional knowledge, high self esteem and effective skills in communication, team working, problem solving and lifelong learning. The skills are further streamlined into UTM Graduate Attributes, consisting of seven attributes expected from UTM graduates: communication skills, critical thinking and problem solving skills, team working skills, information management and lifelong learning skills, entrepreneurship skills, leadership skills and proactiveness as well as ethics and integrity. Based on the table above, students who have been on study abroad programmes have positive perception towards their graduate attributes, which would greatly assist them in adapting to the labor market.

Employer

Data collection for employer analysis is still ongoing as only 10 employers have submitted their response for this study. Hence, the results presented will only be representative of the available data.

The data analysis showed that there respondents are generally satisfied with the impact of study abroad programmes on their employees and are supportive of more participation from students on similar programmes.

Respondents are asked on their preference of employing graduates with study abroad experiences. Fig. 3 summarizes their responses.

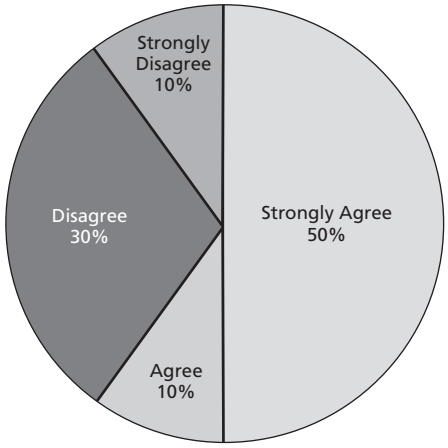


Fig. 3: Employers' preference on employing graduates with study abroad experiences.

The employers' perception on UTM graduates who have been on study abroad programmes are summarized in Table 2.

Table 2: Employers' perception on UTM graduates.

Categories	Sub-categories	Percentage
Communication skills	Able to speak good English	73.33%
	Willing to learn other languages	66.67%
	Able to write & handle business with international partners	68.33%
Work quality&efficiency	Dedication to work	81.67%
	Integrity to perform task work with honesty	76.67%
	Ability to work independently & ability to work as a team	80.00%
	Able to view issues in a broader perspective	71.67%
	Willingness to learn new skills	80.00%
Personality	Demonstrate strong leadership	75.00%
	Very resourceful and possess initiative	75.00%
	Willingness to travel abroad	76.67%
	Able to take challenges	76.67%
	Have a good attitude	78.33%

Generally, the respondents have a fairly positive perception towards UTM graduates with study abroad experiences. Items under two categories, namely work quality and efficiency, as well as personality scored, on average, more than 75%. The employers are satisfied with the graduates' dedication to work (81.67%), ability to work independently and ability to work as a team (80%) and willingness to learn new skills (80%). They are also satisfied with the graduates' integrity (76.67%), willingness to travel abroad (76.67%) and their ability to take on challenges (76.67%). It is assumed that similar results will be obtained from employers, supporting previous studies on employers' perception towards students with study abroad experiences (Detering, 2010; Orahood, Kruze and Pearson, 2004; Trooboff, Vande Berg and Rayman, 2008).

Discussion and Conclusion

Student mobility is accorded considerable importance in the internationalisation of higher education, as the cross-border movements not only benefit the students, but also the HEIs at large. The importance of this dimension

has been supported by annual studies conducted by the Organisation for Economic Cooperation and Development (OECD), as well as reports from International Association of Universities (IAU), Association of International Educsation (NAFSA), United Nations Educational, Scientific and Cultural Organisation (UNESCO), and other international organizations concerning international education.

An important push factor that needs to be in place is students' own initiatives to take part in study abroad programmes. Students need to be aware of the benefits of study abroad programmes and look forward to participate in at least one programme throughout their studies in university. Participation in study abroad programmes should be made a norm in the academic culture, similar to that implemented by universities abroad, where students are given credits and acknowledgement for their international experiences.

The ongoing study is a positive indication towards UTM's implementation of study abroad programmes. From the results above, it can be generalised that students benefit the most out of their study abroad experiences, in terms of personal development, academic commitment, intercultural development and career development, while employers prefer to engage with graduates having the right attributes to act and function effectively at work. More data and follow up should be carried out to verify this generalisation in the future to understand not only the impact and outcome of study abroad programmes on the students' career development, but also the characteristics required by the employers, which could be developed through students' participation in study abroad programmes.

GOP is an effort undertaken by UTM towards democratizing study abroad programmes. This programme is opened to all students and is only executed within a short period of time, typically one to two weeks. Such implementation has similar impact to that of long term study abroad programmes, referring the studies conducted by Detering (2010), Orahood, Kruze and Pearson (2004), Trooboff, Vande Berg and Rayman (2008), where students are involved in programmes with a minimum duration of one semester. The outcome highlighted through this study shows that students' international experience, regardless of duration, will have an impact towards students' personal and professional development.

This study also calls for more support and initiatives from UTM to encourage more students to participate in study abroad programmes. Currently, students taking part in the GOP are given RM 1,000 seed fund each, while the rest of the funding derived from students' own contribution, such as external sponsorship and fund raising activities. More collaboration with HEIs from neighbouring countries, especially in Eastern Asia should be done in enabling international mobility programmes within this region in the areas of short-term study attachments, one semester exchanges abroad and short term study trips, since this is a favourable region for students in their study abroad programmes. On top of that, students should also be exposed to available international associations or funding bodies that support international mobility.

References

Christine J.Yeh (2003), International students' reported English fluency, social support satisfaction and social connectedness as predictors of acculturative stress. Counseling Psychology Quarterly 16: 15-28.

Dolores Messer and Stefan C. Wolter. (2007). Are student exchange programmes worth it? Higher Education 54: 647–663.

Goe, K (1998). Ethnic communities within the university: an examination of factors influencing the personal adjustment of international students. Research in Higher Education, volume 39, pg 699-725.

Gu, Q (2009). Maturity and interculturality: Chinese students' experiences in UK higher education. European Journal of Education 44: 37-52.

Michelle L. Detering. (2010). The Impact of Study Abroad on a Students' Future Job Prospects. Received from https://www.msu.edu/user/deterin1/studyabroad.htm, available on March 22, 2010.

Sideli, K., Dollinger, M. and Doyle, S. (2003). Indiana University's Kelley School of Business: A case study in the successful recruitment of business students for study abroad through program development and curricular integration. In G.T.M Hult and E.C. Lashbrooke (Eds.), Study Abroad Perspectives and Experiences from Business Schools, Boston: JAI.

Sindt, P. and Pachmayer, A. (2009). Identifying the Outcomes of Short Term Study Abroad. Received from http://www.iienetwork.org/page/85022/, available on March 22, 2010.

Stevan Troonboff, Michael Vande Berg and Jack Rayman. (2008). Employer Attitudes toward Study Abroad. Frontiers: The Interdisciplinary Journal of Study Abroad 15: 17-33.

Tammy Orahood, Larisa Kruze and Denise Easley Pearson. (2004). The Impact of Study Abroad on Business Students' Career Goals. Frontiers: The Interdisciplinary Journal of Study Abroad 10: 117-130.

Volker Jahr and Ulrich Teichler. (2007). Graduates' International Experience and Mobility. In U. Teichler (ed.), Careers of University Graduates, 211–224.

Uluslararası Yükseköğretim Kongresi: Yeni Yönelişler ve Sorunlar (UYK-2011)
27-29 Mayıs 2011, İstanbul; 3. Cilt / Bölüm XIV / Sayfa 1839-1844

ULUSLARARASI YÜKSEKÖĞRETİM KONGRESİ: YENİ YÖNELİŞLER VE SORUNLAR
INTERNATIONAL HIGHER EDUCATION CONGRESS: NEW TRENDS AND ISSUES

Analyzing the Factors in the University Selection Based on AHP: A Case Study Among the Students of Marmara University

Res. Asst. Hüseyin Selçuk Kılıç, Inst. Dr. M. Batuhan Ayhan
Engineering Faculty, Marmara University, 34722 Istanbul, Turkey

Abstract

One of the most important decisions to be made in life is to choose the most proper university. While making a decision in such a situation, there are a lot of factors affecting this process. The aim of this study is to determine these factors and their importance levels. Those factors are important for the universities for analyzing and developing themselves. For this aim, in this study, a two step methodology is proposed. Within this context in the first step, the probable factors affecting this process are determined and a survey is conducted for choosing the five most preferred criteria. In the second step, the relative weights of these predetermined five criteria are investigated by an additional questionnaire based on AHP structure among the students of Marmara University. The results of this study reveal the students' preference criteria which are expected to enlighten the strategic road maps of the universities.

Key words: AHP, decision making, university selection.

Introduction

Deciding the most proper university is one of the most important decisions to be made in life. Since by selecting the university; the students decide not only the higher education program but also the occupation to be assigned in rest of their lives. However the decision progress is not straightforward for the teenagers who are only nineteen in general. By the definition of decision making; it is to select the most proper one within the alternatives by apprehending the existing information evaluating the expected results of different choices. (Alkan, 2006). Selecting the higher education program is also important because the students also decide their profession career. By selecting an improper occupation to their personal expectations and competencies provides nothing but unsatisfied individuals in their social life. On the other hand; those, who work in proper jobs, achieve successful outcomes in their profession and become an impulse in the raise of societies (Sarıkaya and Khorshid, 2009). However the decision progress is so complicated because of the lack of important required information to assess the different alternatives. Students should be aware of their capabilities and the requirements of the related professions. Also, they need to have the conscious of their expectations from their future potential occupations in social life.

Assuming that they have the related information about their profession selection, the decision process is not over yet. For instance; once the student decides to be an engineer or more specifically industrial engineer, s/he should elect which university to attend. In order to assess the choices they need to compare some of the crucial notions about both the university and the location of the university. Unfortunately all of the universities in Turkey cannot provide the equal education opportunities for all. Simply some of the universities offer a foreign language

aided education system while the others not. In general, the universities which offer foreign language aided programs are more preferred since the graduates from these universities are believed to have more chance to get a better job (Yıldız, 2008). Improperly in Turkey, the university selection basically depends on the points taken from the higher education entrance exams (Ortaş, 2011). However there are some more important factors in deciding the university.

Since the main aim of this study is to determine these factors and their importance levels; the literature is reviewed to explore the important factors at first. These factors can be grouped in two classes representing the "University Selection Criteria" and "City Selection Criteria". While selecting the university "Academic Staff", "Foreign Language", "Foreign Connection", "Scholarship", "Popularity", and "Entrance Score" of the universities are found to be important criteria. Regarding the city of university selection; "Cultural and Social" aspects of a city, "Cost of Living" conditions, "Distance to Family" and the "Climate Conditions" of the city are also important criteria to be considered in the university selection process (Ortaş, 2011; Göksu and Güngör, 2008; Yıldız, 2008). Those factors, which are also important for the universities for analyzing and developing themselves, are explained in detail.

In a recent study some of these university preference criteria have been listed as; the accommodation conditions, scholarships, socio-cultural statue, education quality and the academic staff of the universities (Göksu and Güngör, 2008). However as implied before, the criteria should be gathered in two classes as the university and the city conditions.

Assuming the higher education program is decided, it is also important to decide the university. Since the "*Academic Staff*" of the universities is crucial to handle the required knowledge, the competency of the staff is one of the important factors to be considered. Furthermore, a program which is supported by a "*Foreign Language*" – in general English- leads to better career opportunities when graduated. Parallel to foreign language education, the universities which have "*Foreign Connection*" provides the students to have the chance of travelling abroad and education from the international staff. Moreover the "*Infrastructures*" of the universities do not have the same capabilities. Since the higher education is not only a position to learn the requirements of the profession, the social facets of the university are as much important as the academic staff regarding the university preference process. The universities which can offer accommodation facilities to the students as well as the social and cultural events, enhances the students capabilities. As another factor, "*Scholarship*" provided by the university to the successful students may have an important role in the selection process of some poor but successful students.

Although previously mentioned five factors are thought to be more important, the "*Popularity*" of a university, which is the perception of the university name by the social environment, plays an important role in the selection process. As the last but not the least and may be the most important factor as the selection criteria is the "Entrance Score" of the universities. In Turkey, most of the decisions are carried on the scores taken from the university entrance exam and lead to improper placements for the students.

On the other hand, the city of the university is also considerable to select the university. Since every city has different properties with respect to higher education system. For example the "*Cultural and Social*" aspects of a city definitely affect the students' preferences. Additionally "*Cost of Living*" in a city is also important factor for every students, since they do not have any other income except their parents founds. Moreover the "*Distance to Family*" can be considered another factor regarding both the transportation cost and time for any vacation time. As the last the "*Climate Conditions*" may be another factor for the students, who cannot stand on very cold or hot weather.

In the following sections these 11 criteria are studied and the selected important 5 of them is analyzed in order to determine a preference list by implementing an analytical hierarchy process (AHP). However it is better to explain the general framework of AHP at first. Finally conclusion part is given.

AHP Methodology

AHP method which is used to determine the relative importance of a set of activities in a multi criteria decision problem is developed by Saaty (1980). AHP is a very useful method. As Bertolini et al. (2006) states, some of the

main advantages of AHP methodology are the hierarchical structure that allows understanding all the variables included with their relationship, the structured representation of the decisional problem and finally the integration of all the judgments with structured links.

There are three main parts of AHP methodology, these are the structure of the model, the pair wise comparison of the elements (alternatives, criteria) and the last part is calculation of the weights. In the literature, AHP has been extensively used in solving many different kinds of decision making problems such as weapon selection, evaluation and pre-allocation of operators, performance measurement, forestry decision making (Dağdeviren et al., 2009; Şen and Çınar, 2010; Aydogan, 2011; Kaya and Kahraman, 2011)

In the first part, the elements of AHP structure (objective, criteria and alternatives) are determined as a hierarchical structure. In the second part, by the help of the comparison matrices, each of the criteria and all of the alternatives with respect to each of the criteria are compared. In the comparison process, as shown in Table 1, a scale developed by Saaty (1990) is used in such a comparison matrix shown in Table 2. Intermediate values (2, 4, 6, 8) can also be assigned for stating importance level. For inverse comparisons, reciprocals of the numerical values such as 1/3, 1/5 etc. are used.

Table 1: Scale used in the pair wise comparison.

Numerical value	Importance level
1	Equal
3	Moderately
5	Strongly
7	Very strongly
9	Extremely

Table 2: Pair wise comparison matrix.

A	Criterion 1	Criterion 2	…	…	Criterion n
Criterion 1	1	x	y	z	d
Criterion 2	1/x	1	e	f	g
…	1/y	1/e	1	h	i
…	1/z	1/f	1/h	1	j
Criterion n	1/d	1/g	1/i	1/j	1

Case Study

A case study is conducted among the students in Marmara University Engineering Faculty. The study consists of two steps. In the first step, eleven probable criteria which are mentioned before in the introduction part are presented to the students for the selection of the five most preferred ones via a questionnaire. In the second part, the importance of the chosen five most preferred criteria are tried to be found by AHP. For this reason, comparison matrices are presented to the students and required AHP steps are applied.

Determining the Five Most Preferred Criteria

While determining the probable criteria affecting the university selection process, literature is deeply reviewed and the observations are also considered. A questionnaire is made among 66 students and the numbers of choices for each criterion are shown in Table 3.

As it is seen in Table 3, the five most preferred criteria are the cultural and social properties of the city where university is located; the rank of the university according to the university entrance exam score; the education language of the university (English), the academic staff of the university and finally the popularity of the university.

Table 3: The probable criteria and number of choices for each criterion.

No	Criteria	# of Choice
1	The cultural and social properties of the city where the university is located.	51
2	The expense of life in the city where university is located.	5
3	The weather conditions of the city where university is located.	4
4	The distance between the city of university and home town.	28
5	The physical properties of the university (accommodation facilities, cultural and social centers)	30
6	The rank of the university according to the university entrance exam score.	51
7	The education language of the university (English)	51
8	The monetary opportunities that the university provides.	5
9	The academic staff of the university	46
10	The foreign relations of the university	24
11	The popularity of the university.	32

Determining the Importance Levels of the Five Most Preferred Criteria Via AHP

After obtaining the five most preferred criteria as a result of the first questionnaire. In the second part the importance levels of these criteria are found via AHP. But different from the entire AHP methodology, in this case study, there are no alternatives. So to find the importance levels of the criteria, comparison matrixes and required operations stated by Saaty (1980) are applied.

A questionnaire is made among the students and a comparison matrix shown in Table 4 below is constructed according to each student's answers. The consistency ratios are calculated and the ones which are under 0.1 are discarded. For one of the consistent questionnaires, the operation steps are shown below.

Table 4: Comparison matrix.

	Cr.1	Cr.2	Cr.3	Cr.4	Cr.5
Cr.1	1	1/5	1/3	5	7
Cr.2	5	1	3	7	9
Cr.3	3	1/3	1	5	7
Cr.4	1/5	1/7	1/5	1	3
Cr.5	1/7	1/9	1/7	1/3	1

The pair wise comparison matrix is shown in Table 4. Related operations are made on this matrix.

Table 5: Matrix showing priority vectors.

	Cr.1	Cr.2	Cr.3	Cr.4	Cr.5	Priority vector
Cr.1	0.107	0.112	0.071	0.273	0.259	0.164
Cr.2	0.535	0.56	0.642	0.382	0.333	0.490
Cr.3	0.321	0.187	0.214	0.273	0.259	0.251
Cr.4	0.021	0.080	0.043	0.055	0.111	0.062
Cr.5	0.015	0.062	0.031	0.018	0.037	0.033

The priority matrix in Table 5 is performed by dividing each element of the comparison matrix by its column total. The priority vector in the last column is obtained by finding the row averages.

For estimating consistency ratio, firstly the weighted sum matrices are found

Weighted sum matrix =

$$=0.164*\begin{bmatrix}1\\5\\3\\1/5\\1/7\end{bmatrix}+0.490*\begin{bmatrix}1/5\\1\\1/3\\1/7\\1/9\end{bmatrix}+0.251*\begin{bmatrix}1/3\\3\\1\\1/5\\1/7\end{bmatrix}+0.062*\begin{bmatrix}5\\7\\5\\1\\1/3\end{bmatrix}+0.033*\begin{bmatrix}7\\9\\7\\3\\1\end{bmatrix}$$

All the elements of the weighted sum matrices are divided by their respective priority vector element and the following results are obtained.

$$\frac{0.884}{0.164}=5.378,\ \frac{2.792}{0.490}=5.695,\ \frac{1.446}{0.251}=5.767,\ \frac{0.313}{0.062}=5.052,\ \frac{0.167}{0.033}=5.118$$

Then for finding λ_{max}, the average of these values is calculated.

$$\lambda_{max}=\frac{(5.378+5.695+5.767+5.052+5.118)}{5}=5.402$$

After finding λ_{max}, the consistency index, CI, is found as follows:

After selecting the appropriate random consistency ratio, RI, from the Table 6 below, we find

RI = 1.12

Table 6: Average random consistency.

Size of matrix	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Random consistency	0	0	0.58	0.9	1.12	1.24	1.32	1.41	1.45	1.49

We calculate the consistency ratio, CR, as follows:

$$CR=\frac{CI}{RI}=\frac{0.1}{1.12}=0.089$$

After applying the steps of AHP for one of the consistent questionnaires, the importance weight of each criterion is found and shown in the last column of the Table 5. Then, the similar steps are performed for every consistent questionnaire and average values of the priority vectors for all consistent questionnaires are shown in Table 7. As it is seen, there are three criteria which have very near importance weights, these are the cultural and social properties of the city where the university is located (weight = 0.235), the rank of the university according to the university entrance exam score (weight = 0.233) and the education language of the university (English) (weight = 0.226). The last two criteria in respect of importance are the popularity of the university (weight = 0.175) and the academic staff of the university (weight = 0.131).

Table 7: The importance weights of the criteria.

Criteria	Average importance weights
The cultural and social properties of the city where the university is located.	0.235
The rank of the university according to the university entrance exam score.	0.233
The education language of the university (English)	0.226
The academic staff of the university	0.131
The popularity of the university.	0.175

Conclusion

In this study, the criteria affecting students' university selection are analyzed for providing information to the universities to enlighten their road maps. For this aim, a two step methodology is used. In the first step, the probable factors that can affect the university selection are determined regarding both the literature and observations. After determining the probable criteria, a questionnaire is performed for choosing the five most preferred criteria. In the second step the importance weights of the five chosen criteria are found via AHP. The criteria and their importance weights in parenthesis are; the cultural and social properties of the city where university is located (0.235); the rank of the university according to the university entrance exam score (0.233); the education language of the university (0.226), the popularity of the university (0.175) and finally the academic staff of the university (0.131). As it is seen from the importance weights, the first three criteria have nearly the same importance and outweigh the last two. Hence the universities should pay attention to these 3 criteria at most. Although it may be considered as, the existing universities cannot change their location, they can add some social and cultural events in their body and change their education language. On the other hand, the universities which are on the stage of foundation can take into consideration all of these criteria.

For further studies, different decision making methods can be used for determining the importance weights of the criteria. Depending on the subjective structure of the decision making process, fuzzy logic can be embedded in order to sustain the precision of the relative weights of the criteria.

References

Alkan, A. (2006). AHP'de Dilsel Karsılastırma Sürecinin Bulanık Mantıkla Gerçeklestirilmesi, Yayımlanmamıs Yüksek Lisans Tezi, Kocaeli Üniversitesi, Fen Bilimleri enstitüsü, Kocaeli.

Aydoğan E.K., (2011). Performance Measurement Model For Turkish Aviation Firms Using The Rough-AHP and TOPSIS methods under fuzzy environment. Expert Systems with applications. 38(4), 3992-3998.

Bertolini, M., Braglia, M. and Carmignani, G., (2006). Application of the AHP methodology in making a proposal for a public work contract, International Journal of Project Management, 24(5), 422-430.

Dağdeviren, M., Yavuz S., and Kılınç, N., (2009). Weapon selection using the AHP and TOPSIS methods under fuzzy environment. Expert Sysyems with applications. 36(4), 8143-8151.

Göksu, A. and Güngör, İ. (2008). Bulanık Analitik Hiyerarsik Proses Ve Üniversite Tercih Sıralamasında Uygulanması. Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi. 13 (3) 1-26.

Kaya T. and Kahraman C., (2011). Fuzzy Multiple Criteria forestry decision making based on an integrated VIKOR and AHP approach. Expert Systems with Applications. 38(6), Pages 7326-7333.

Ortaş, İ. (2011). Üniversite Tercihleri neye ve hangi kritere gore yapılmalıdır? Received from http://www.turk.internet.com/portal/yazigoster.php?yaziid=24567 Last Access: 07.04.2011.

Saaty, T. L. (1980). The analytic hierarchy process. New York: McGraw-Hill.

Saaty, T. L. (1990). How to Make a Decision: The Analytic Hierarchy Process, European Journal of Operational Research, 48(1), 9-26.

Sarıkaya, T. and Khorshid, L., (2009). Üniversite öğrencilerinin meslek seçimini etkileyen etmenlerin incelenmesi: Üniversite öğrencilerinin meslek seçimi. Türk Eğitim Bilimleri Dergisi, 7(2), 393-423.

Şen C.G., and Çınar G., (2010). Evaluation and pre-allocation of operators with multiple skills: A combined fuzzy AHP and max-min approach. Expert Systems with applications. 37(3), 2043-2053.

Xiaobing Y., Shunsheng G., Jun G. and Xiaorong H., (2011). Rank B2C e-commerce websites in e-alliance based on AHP and fuzzy TOPSIS, Expert Systems with Applications, 38, 3550-3557.

Yıldız, K. (2008). Meslek Seçilmesinde Bilinmesi Gerekenler. Received From http://www.dogrutercih.com/rehber/meslek-seciminde-bilinmesi-gerekenler-514/ Last Access: 13.04.2011.

Uluslararası Yükseköğretim Kongresi: Yeni Yönelişler ve Sorunlar (UYK-2011)
27-29 Mayıs 2011, İstanbul; 3. Cilt / Bölüm XIV / Sayfa 1845-1849

ULUSLARARASI YÜKSEKÖĞRETİM KONGRESİ: YENİ YÖNELİŞLER VE SORUNLAR
INTERNATIONAL HIGHER EDUCATION CONGRESS: NEW TRENDS AND ISSUES

Barınma Yerinin Üniversite Öğrencilerinin Kişisel ve Sosyal Gelişimi Üzerindeki Etkilerinin Odak Grup Görüşmesi ile İncelenmesi

Yrd. Doç. Dr. Erdal Arlı
Kocaeli Üniversitesi Karamürsel Meslek Yüksekokulu, Karamürsel, İstanbul, Türkiye

Özet

Ülkemizde üniversiteyi kazanan öğrenciler çoğunlukla ailelerinin yanında kalmaktadırlar. Ancak gidip gelme olanağının bulunmadığı ya da güç olduğu uzaklıktaki bir üniversiteyi kazandığında kendisinin ve ailesinin çözmek zorunda olduğu konulardan biri de barınmadır. Barınma yeri alternatifleri devlet yurdu, özel yurt ya da kiralık bir ev olabilmektedir. O yaşına kadar ailesinin yanında yaşayan genç, farklı bir ortamın içerisinde kendini bulmaktadır. Bu yaşam gence sosyalleşme, sorumluluk ve paylaşma bilinci, topluluk içerisinde hayatını yönetebilme, iyiyi-kötüyü ayırt edebilme gibi özellikler de kazandırabilmektedir. Bu araştırmanın temel amacı, barınma yerinin kişisel sosyal gelişim üzerindeki etkilerini belirlemektir. Araştırma Kocaeli Üniversitesi Karamürsel Meslek Yüksekokulu'nda öğrenim gören yurtta/evde kalan öğrencilere uygulanmıştır. Araştırma için, her biri 8'er katılımcı ve bir yardımcıdan oluşan beş odak grup görüşmesi yapılmıştır. Soru ve yanıta dayalı olarak yapılan çalışmada genelden özele 3 adet soru yöneltilmiştir. Grup üyeleri yurt ve evde kalan öğrencilerden oluşturulmuş, maksimum çeşitlilik örneklemesi yapılmıştır. Sonuçlara göre, yurtta/evde kalmanın öğrencilere kazandırdığı en önemli katkıların başlıca bilgi paylaşımı, olgunlaşma, insanları tanımayı öğrenme, iyiyi ve kötüyü ayırt edebilme, güvenmeyi öğrenme, daha ölçülü harcama yapabilme, geniş arkadaş çevresine sahip olma, paylaşmayı öğrenme, kararlarını özgürce alabilme olduğu görülmektedir. Bunun yanısıra katılımcılar gerek devlet yurdunda gerekse ev ortamında ders çalışma için her türlü ortamın mevcut olduğunu, grup halinde çalışmanın başarılarını arttırdığını ifade etmişlerdir.

Anahtar kelimeler: Barınma yeri, kişisel ve sosyal gelişim, öğrenci ve yükseköğretim.

Giriş

Yükseköğrenime devam eden öğrencilerin barınma alternatiflerinden biri olan yurtların temel amacı, öğrencilerin çağın gereklerine uygun, modern ortamlarda huzur ve güven ortamı içerisinde barındırılması, sosyal, kültür ve sportif yönden gelişmeleri için gerekli olan her türlü hizmetin yerine getirilmesidir. Bu olanaklardan bir yükseköğrenime kayıtlı olmak şartıyla, ailesi yurdun bulunduğu şehir veya Büyükşehir Belediye sınırları dışında oturan, ülkemize eğitim ve öğretim görmek üzere gelen Türk Cumhuriyetleri ve Toplulukları öğrencileri, ülkemiz ile kültür anlaşması bulunan ülkelerin öğrencileri, yabancı uyruklu öğrencilerden ikamet tezkeresine sahip olanlar yararlanabilmektedir (http://www.kyk.gov.tr). Devlet yurtlarının yanı sıra özel yurtlar da bir öğrencinin barınma alternatifleri arasında yer almaktadır. Yurtların yanı sıra diğer bir barınma alternatifi tek ya da birkaç arkadaş ile birlikte evde kalmak tercih edilen diğer alternatiflerdendir.

Barınma Yeri Konusunda Yapılan Araştırmalar

Yediyüzotuzaltı üniversite öğrencisi üzerine yapılan bir araştırmada, öğrencilerin %62.4'ünün kiralık evde kalmayı tercih ettiği belirlenmiştir (Kızılçaoğlu, Aralık-2003:87-105). Beşyüzellibeş üniversite öğrenci üzerine yapılan diğer bir araştırmada, öğrencilerin %17.69'unun ailesiyle, %8.30'unun yalnız yaşadığı belirlenmiştir. Aynı araştırmada öğrencilerin %72.56'sının arkadaşlarıyla birlikte yaşamayı tercih ettiği tespit edilmiştir (Kaslı ve Serel, 2008:99-113). Ocak-Mart 2009 tarihlerinde İstanbul Bilgi Üniversitesi Gençlik Çalışmaları Birimi tarafından 425 öğrenci ile yüz yüze yapılan "Gençler ve Barınma' konulu araştırmada öğrencilerin %38.2'sinin öğrenci evi/kiralık evde, %34.2'sinin ailesinin yanında ve %10.9'unun yurtta kaldığı belirlenmiştir. Eğer tercih etme imkanınız olsaydı nerede kalmak isterdiniz sorusuna katılımcıların %67.8'inin öğrenci evi/kiralık ev cevabını verdiği görülmektedir (Özer ve Kurtaran, www.scribd.com).

Odak Grup Görüşmesi

Odak grup görüşmeleri nitel veri toplamada önemli bir işleve sahiptir. Nitel araştırma desen ve yöntemleri içerisinde sınırları belirlenmiş bir konuya odaklanmış ve grupla yapılan görüşme tartışma tekniği odak grup görüşmesi olarak ifade edilebilir (Yıldırım ve Şimşek, 2008:151). Odak grup görüşmesi önceden belirlenmiş bir konu hakkında, önceden belirlenmiş bir grup katılımcının düşüncelerini öğrenmek için planlanmış bir tartışmalar serisidir (Baş ve diğerleri, 2008:103). Odak grup görüşmeleri bir 'düşünceleri öğrenme' yöntemidir. Odak grup görüşmelerinin 6-8 katılımcıdan oluşturulması önerilir. Bu teknikle araştırmacı, bireysel görüşme yöntemi kullanıldığında ulaşmasının zor olabildiği sayıda katılımcıyı araştırmaya dahil edebilmektedir. Odak grup görüşme yöntemi pazarlama alanında, müşteri memnuniyeti, yükseköğretim programlarında öğrencilerin beklentilerinin karşılanma düzeyi gibi araştırmalarda etkinlikle kullanılmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2008:156). Görüşmelerde açık uçlu ve yorum gerektiren sorular sorulmalıdır (Baş ve diğerleri, 2008, s:106). Sorular sohbet tarzına ve günlük dil kullanımına uygun olmalı ve teknik dilden arındırılmış olmalıdır (Kruger ve Casey, 2000:157).

Bu araştırmada da veri toplama aracı olarak odak grup görüşmelerinden yararlanılmıştır.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amaçları,

1. Barınma yerinin sosyalleşme ve başarı üzerindeki etkilerini,
2. Üniversite öğrencilerinin gelecekte çocuklarının öğrenimine yönelik düşüncelerini, belirlemektir.

Araştırmanın Yararı

Bu araştırma sonuçlarının, ailesinden uzakta öğrenim gören üniversite öğrencilerinin karşılaştığı sorunlar ile elde ettikleri kazanımlar konusunda ailelere, öğrencilere ve bu alanda çalışma yapan akademisyenlere fikir vereceği düşünülmektedir.

Araştırmanın Sınırı

Bu araştırma Kocaeli Üniversitesi Karamürsel Meslek Yüksekokulu'nda öğrenim gören, bölgedeki özel ve devlet yurtları ile kiralık evde barınan öğrencilere uygulanmıştır.

Yöntem

Araştırma için, her biri 8'er katılımcı ve bir yardımcıdan oluşan beş odak grup görüşmesi yapılmıştır. Her bir görüşme 70-90 dakika arası sürmüştür. Soru ve yanıta dayalı olarak yapılan görüşmelerde genelden özele 3 adet soru yöneltilmiştir. Soruların sohbet ve günlük kullanım tarzına uygun olmasına dikkat edilmiştir. Soruların anlaşılabilirliği için 8 kişilik bir grupla ön test yapılmıştır. Katılımcıların U şeklinde oturmaları sağlanmış ve masalara birer kalem ve kâğıt konulmuştur. Giriş kısmında araştırmanın amacı açıklanmış, katılımcıların kısaca kendilerini tanıtmalarıyla görüşmelere başlanmıştır. Grup üyeleri devlet yurdu, özel yurt ve kiralık evde kalan öğrencilerden oluşturulmuş, maksimum çeşitlilik örneklemesi yapılmıştır.

Katılımcılara aşağıdaki sorular sorulmuş ve tartışmaya açılmıştır:

1. Yurtta veya evde kalmak size olumlu veya olumsuz neler kattı? Önceki durumunuz ile şu anki durumunuz arasında ne gibi farklılıklar oluştu?
2. Yurtta veya evde kalmanın ders çalışma ve derslerinizdeki başarıya olan etkileri nelerdir?
3. Gelecekte çocuğunuz olsa sizden uzakta öğrenim görmesine nasıl yaklaşırsınız?

Bulgular

Barınma Yerinin Sosyalleşme Üzerindeki Etkileri

Odak görüşmelerinde ilk olarak yurtta veya evde kalmanın olumlu ve olumsuz yönleri sorulmuştur. Verilen cevaplardan en önemlileri şunlar olmuştur;

Katılımcılar, aileden uzakta eğitim görmenin, yurtta veya kiralık evde yaşamanın kendilerine olan güvenlerini attırdığını, kendi ayakları üzerinde kalabilme yeterliği kazandırdığını ifade etmişlerdir. Katılımcılardan Necati Rize' de ikamet ettiğini, Karamürsel'de arkadaşlarıyla evde kaldığını belirtmiş, aileden uzak yerde kalmanın kendisini olgunlaştırdığını, insanları tanımayı öğrettiğini, iyiyi ve kötüyü ayırt edebilmeyi öğrendiğini belirtmiştir. Lise yıllarında hayatın sorumluluğunun farkında olmadığını, ailesinden ayrıldıktan sonra bunu anlamaya başladığını ifade etmiştir. Necati, dışarıda eğitimin bir avantaj olduğunu, ailesinin yanında kalan arkadaşlara göre hayata 1-0 önde başladığını düşünmektedir. Necati ile aynı düşünceyi paylaşan Eskişehir'de ikamet eden Ferit, aileden uzakta yaşamanın kendisi için en olumsuz yönünün dengeli beslenememe olduğunu ifade etmiştir. Aynı olumsuzluğu Eskişehir'den gelen ve 14 yaşından bu yana yurtta kalmaya başlayan Umut'da dile getirmiş, ilk zamanlarda aileden uzakta kalmanın kendisine zor geldiğini, alışamadığını ancak ilerleyen zamanlarda bu durumun kendisine iyiyi kötüyü ayırt etmede, insan ilişkileri kurma ve yürütmede çok şeyler kattığını belirtmiştir. Ayrıca, bir adım atarken iki defa düşündüğünü ifade etmiştir. Edirne'den gelen Ekrem de 14 yaşından bu yana yurtlarda kaldığını, insanların yapacağı hareketleri önceden tahmin edebilme tecrübesine sahip olmayı bu sayede kazandığını belirtmiş, 'eğer ailemle kalsaydım bunları öğrenemezdim' demiştir. Giresun'dan gelen ve evde arkadaşlarıyla kalan Arzu, liseden bu yana ailesinden uzakta okuduğunu, okuduğu lisede sınıfta tek bayan olduğunu ve bunun kendisi üzerinde olumsuzluk oluşturduğunu söylemiştir. Erkek arkadaşlarının arasında onlar gibi hareket etmeye, düşünmeye, konuşmaya başladığını belirtmiş ancak üniversitede yurtta ve evde kalan kız arkadaşları sayesinde bunu aştığını ifade etmiştir. Bandırma'dan gelen Ozan yurtta kalmanın diğer arkadaşları gibi kendisine sosyalleşme sağladığını, liseye oranla arkadaş grubunun daha genişlediğini belirtmiştir. Ayrıca ailenin çocuk üzerine fazla düşmemesi gerektiğini, ileride bir çocuğun nasıl olsa yalnız kalacağını, hem işinde hem de kuracağı ailede problemleri kendisinin çözmek zorunda olacağını ve bunları da bu yaşta öğrenmesi gerektiğini, yurt yaşamının bunları ona sağladığını belirtmiştir. Antalya'dan gelen Demir, hayatın toz pembe yüzünü kaldırmayı burada öğrendiğini, aynı zamanda paranın değerini anladığını belirtmiş, lise yıllarında yaptığı savurganlıkları düşünmek bile istemediğini söylemiştir. Nevşehir'den gelen Halim'de artık parasını daha dikkatli harcamayı öğrendiğini, 'ileride hepimiz kendi ailemizi kuracak ve evimizi geçindireceksek, şimdiden hayatı yönetmeyi öğrenmemiz gerekir' demiştir. Ayrıca ailesiyle birçok şeyi konuşamadığını ama arkadaşları ile bunları rahatça paylaşabildiğini belirtmiştir. Ankara'dan gelen Salim'de yurtta kalmaya başladıktan sonra paranın değerini anladığını ve daha ölçülü harcamaya başladığını belirtmiştir. Kırklareli'nden gelen Melike'de parasını ölçülü kullanmayı öğrendiğini, ayrıca lise yıllarında insanlara çok zor güvendiğini ama artık güvenmeye başladığını ve bunun kendisini hayata bağladığını belirtmiştir. En önemlisi paylaşmayı öğrendiğini etrafında başka insanlarında olduğunun farkına vardığını ifade etmiştir. İstanbul'dan gelen Hülya'da, Melike gibi paylaşmayı burada öğrendiğini, insanları tanımadan güvenmeyi öğrendiğini, daha önceden sorunları çözmek için bir çaba sarf etmediğini ama şimdi arkadaşlarını kaybetmemek için çözüme gittiğini, önceden arkadaşlarını kaybetmek gibi bir korkusunun olmadığını ama şimdi bundan korktuğunu belirtmiştir. Muğla'dan gelen Berna' da artık paylaşmayı öğrendiğini ve kendine güvendiğini belirtmiştir. Burada farklı kültür ve şehirlerden arkadaşlar edindiğini, arkadaşlarıyla kardeş gibi olduğunu ifade etmiş, yurtta/evde yaşamanın kendisine çok şeyler kattığını, kararlarını özgürse alabildiğini ifade etmiştir. Manisa'dan gelen Ali, daha önceden suskun ve içine kapanık biri olduğunu, insanlarla kolay iletişim kuramadığını ancak şimdi arkadaşları sayesinde bunu aştığını, hem kendisine güveninin hem de ailesinin kendisine güveninin arttığını belirtmiştir. Akhisar'dan Samet'te kendine olan güveninin arttığını, herkesi tanıyıp sonra samimi olmayı burada öğrendiğini söylemiştir. Samsun'dan gelen Ahmet insanları daha önceden kendisi gibi gördüğünü, herkesin kendisi gibi düşündüğünü zannettiğini ancak daha sonra yurt ortamında çok sayıda insanı tanımasıyla bunun böyle olmadığının farkına vardığını belirtmiştir.

Barınma Yerinin Başarı Üzerindeki Etkileri

Derslerine olan etkileri sorulmuş, verilen cevaplardan en önemlileri şunlar olmuştur;

Necati kendisini olumlu etkilediğini, anlamadığı yada çözemediği bir konu olduğunda yanı başında yardım alacağı arkadaşlarının bulunduğunu, kaçırdığı derslerin notlarını ve anlamadığı konularda arkadaşlarından yardım aldığını, motivasyonu düştüğünde ders çalışan arkadaşlarını görünce kendini toparladığını belirtmiştir. Ogün'de Necati ile aynı düşüncede olduğunu ailesinin yanındayken ders çalışamadığını, ancak yurtta ister istemez arkadaşlar çalıştıkça kendisinin de ders çalıştığını, birçok sınava grup halinde çalıştıklarını söylemiştir. Yine katılımcıların birçoğu evinde ders çalışmak için fiziki mekan sıkıntısı olduğunu, kendilerine ait bir odanın bulunmadığını, bu yüzden ders çalışamadıklarını, yurtta kendilerine ders çalışmak için birçok imkanın verildiğini belirtmişlerdir. Hamit de arkadaşlarının ders çalıştığını görmenin kendisini azimlendirdiğini, yurtta dayanışma olduğunu, takıldığı konularda yardım alacağı arkadaşlarının bulunduğunu belirtmiştir. Salim evde ders çalışamadığını, notları kötü iken yurda çıkmasıyla birlikte ders çalışmaya başladığını ve notlarını yükselttiğini söylemiştir. Salim'in aksine Bahattin, önceden yurtta kaldığını ancak, kalabalık ve uzayan sohbetler nedeniyle ders çalışamadığını ve bu yüzden tekrar ailesinin yanına çıktığını belirtmiş, aynı zamanda bunda maddiyatında önemli rol oynadığını ifade etmiştir. İsmet, ailesinin yanında kaldığını, kendisine ait bir odasının olduğunu belirtmiş, bu şekilde daha iyi ders çalıştığını söylemiştir. Aynı zamanda yemek, çamaşır gibi sorunlarla uğraşmadığını ve bu açıdan şanslı olduğunu ifade etmiştir. Mahmut ailesinin yanında kaldığını belirtmiş, kendisine ait bir odasının bulunduğunu, ancak zamanının çoğunun yollarda geçtiğini ve bunun kendisini yorduğunu belirtmiştir. Ailesi ile kalan Fırat, sınav döneminde eksik notu olduğunda ya da anlamadığı bir konu olduğunda danışacak bir arkadaş bulamamanın sıkıntısını yaşadığını ve dayanışma ortamı nedeniyle yurtta kalmayı çok isteğini belirtmiştir.

Katılımcıların Gelecekte Çocuklarının Aileden Uzakta Öğrenimine Yönelik Düşünceleri

Gelecekte çocuğunuz olsa sizden uzakta öğrenim görmesine nasıl yaklaşırsınız sorusu sorulmuş, Necati, 'kız olursa yurtta veya evde kalmasına izin vermen, yanına yerleşirim, erkek olursa izin veririm' demiştir. Arzu buna itiraz etmiş kız-erkek ayırımı yapmanın doğru olmadığını bir kızında başının çaresine bakabileceğini belirtmiştir. Salim de Necati'ye katılmadığını, her bireyin kendi ayakları üzerinde durmayı öğrenmeyi gerektiğini belirtmiş, kız ya da erkek olarak ayırım yapmanın doğru olmadığını ifade etmiştir. Tarık ise Necati'ye katıldığını, ortamın kötü olduğunu, kötü niyetli insanların bulunduğunu belirtmiştir. Berna, kötü niyetli insanların bir erkeği de kötü yola itebileceğini, bunun cinsiyetle ilgisinin olmadığını belirtmiştir. Melike de, Berna ile aynı düşüncede olduğunu bir kızında ileride aile kuracağını, iş yaşamında zorluklarla karşılaşabileceğini ve bu yüzden onunda hayat tecrübesine sahip olması gerektiğini belirtmiştir. Şebnem, hayatın bayanlar için daha zor olduğunu bu yüzden bayanların da genç yaşta zorlukları öğrenmeleri gerektiğini belirtmiştir. Fuat, ise kız çocuğuna göz kulak olmanın zor olduğunu ama erkek için böyle bir şeyin geçerli olmadığını belirtmiş, 'kız çocuğum olursa kendi oturduğum ilde bir yer kazanmasını isterim' demiştir.

Sonuç

Ülkemizde üniversiteyi kazanan öğrenciler çoğunlukla ailelerinin yanında kalmaktadırlar. Ancak gidip gelme olanağının bulunmadığı ya da güç olduğu uzaklıktaki bir üniversiteyi kazandığında, kendisinin ve ailesinin çözmek zorunda olduğu konulardan biri de barınmadır. Barınma yeri alternatifleri devlet yurdu, özel yurt ya da kiralık bir ev olabilmektedir. O yaşına kadar ailesinin yanında yaşayan genç, farklı bir ortamın içerisinde kendini bulmaktadır. Bu araştırma sonuçlarına göre, ailesinden uzakta yurt veya ev ortamında kalan öğrencilerin bundan memnun oldukları ve birtakım kazanımlar elde ettikleri görülmektedir. İfade edilen düşüncelere göre, en önemli katkısının kendi ayakları üzerinde durmayı, iyiyi-kötüyü ayırt etmeyi, başkalarının davranış, fikir ve düşüncelerine saygı göstermeyi, paylaşmayı ve harcamalarını kontrol edebilmeyi öğrenme yönünde olduğu görülmektedir. Elde edilen bulgulara göre, ailesinde fiziksel koşullar nedeniyle öğrencinin kendine ait bir odanın bulunmayışı da öğrenciyi yurda ve kiralık eve yönlendirmektedir. Katılımcıların verdiği cevaplara göre, yurt veya ayrı ev ortamında arkadaşlar arası bilgi paylaşımının, beraber ders çalışmanın yaygın olduğu, kaldıkları evlerde ders çalışmak için imkanların mevcut olduğu, kaldıkları devlet yurdunda bunun için her türlü imkanın sağlandığı anlaşılmaktadır. Diğer yandan yurt veya evde kalmaya başladıktan sonra öğrencilerin kendine olan güvenlerinin arttığı, kendilerini daha olgun hissettikleri ve gelecekte iş ve aile yaşamına hazır hissettikleri görülmektedir.

Katılımcıların gelecekte kendi çocuklarının eğitimlerine bakış açılarına bakıldığında, bayan ve erkek katılımcıların düşünceleri arasında farklılıklar olduğu görülmektedir. Erkek öğrencilerin çoğunluğu kız çocukları olursa dışarıda okumasına sıcak bakmadığını belirtirken, bayan öğrenciler kız-erkek ayırımını yapılmasının doğru olmadığını, kızların da başının çaresine bakabileceğini, gelebilecek kötülüğün erkekler içinde geçerli olduğunu ve hayatın bayanlar için daha zor olduğunu belirtmiş, bu yaşlarda hayatı öğrenmeye hakkı olduklarını ifade etmişlerdir.

Kaynaklar

Baş T., Çamır, M.,Özmaldar. B., (2008), Nitel Araştırma Yöntemleri, Seçkin Yayınevi, Ankara, s:103

Kaslı, M., Serel,A., (2008), Üniversite Öğrenci Harcamalarının Analizi ve Bölge Ekonomilerine Katkılarını Belirlemeye Yönelik Bir Araştırma, Celal Bayar Üniversitesi, İ.İ.B.F. Yönetim ve Ekonomi, Cilt:15, Sayı:2, ss:99-113

Kızılçaoğlu, A., (Aralık-2003), Necatibey Eğitim Fakültesi Sosyal Bilgiler Öğretmeni Adaylarının Profili,Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, Cilt: 6, No:10, ss:87-105

Kruger, R.A. ve Casey, M.A., (2000), Focus group: A Practical Guide For Applied Research, 3rd.ed.,Thousand Oaks, CA: Stage, p:157

Özer, B.S., Kurtaran,Y. (Ocak-Mart 2009), Gençler ve Barınma, www.scribd.com, Erişim Tarihi: 04.01.2011

Yıldırım, A., Şimşek, H., (2008), Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri, Seçkin Yayınevi, 6.Baskı, Ankara, s:151

www.kyk.gov.tr, Erişim Tarihi:14.01.2011

ULUSLARARASI YÜKSEKÖĞRETİM KONGRESİ: YENİ YÖNELİŞLER VE SORUNLAR
INTERNATIONAL HIGHER EDUCATION CONGRESS: NEW TRENDS AND ISSUES

Uluslararası Yükseköğretim Kongresi: Yeni Yönelişler ve Sorunlar (UYK-2011)
27-29 Mayıs 2011, İstanbul; 3. Cilt / Bölüm XIV / Sayfa 1850-1858

Beklenti ve Sonuçlarıyla Farabi Değişim Programından Yansımalar

Yrd. Doç. Dr. Tuba Gökçek, Yrd. Doç. Dr. Gönül Güneş
Karadeniz Teknik Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Söğütlü, 61335 Trabzon, Türkiye

Özet

Yükseköğretim Reform Hareketleri kapsamında yer alan "Yükseköğretim Kurumları Arasında Öğrenci ve Öğretim Üyesi Değişim Programı", kısaca "Farabi Değişim Programı" olarak adlandırılmaktadır. İlk olarak 2009-2010 eğitim-öğretim döneminde uygulanmasına başlanan program, öğrenci veya öğretim üyelerinin bir veya iki yarıyıl süresince kendi kurumlarının dışında bir yükseköğretim kurumunda eğitim ve öğretim faaliyetlerine devam etmelerini amaçlamaktadır. Bu çalışmada Farabi öğrenci değişim programından yararlanmış olan eğitim fakültesi öğrencilerinin görüşleri alınarak programın genel değerlendirilmesi yapılmıştır. Araştırmanın asıl amacı; Farabi Değişim Programına başvuran öğrencilerin programdan faydalanma sebepleri, beklentileri ve programın onlara sağladığı katkıları ayrıntılı olarak irdelemektir. Araştırmanın örneklemini; KTÜ Fatih Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümünden Farabi Değişim programından faydalanan 30 öğrenci oluşturmaktadır. Çalışmanın verileri, öğrencilere uygulanan açık uçlu sorulardan oluşan anket formu yardımıyla elde edilmiştir. Verilerin analizi, nitel veri analizi yöntemleri kullanılarak, öğrencilerin konu hakkındaki benzer ve farklı düşünceleri kodlanarak yapılmıştır. Çalışma sonunda öğrencilerin ailevi, farklı bir üniversite ortamı ve eğitimi tanıma, istedikleri üniversitede okuma, sosyal ve kültürel anlamda kendilerini geliştirme ve kaliteli bir eğitim alma gibi nedenlerden dolayı Farabi programına başvurdukları ortaya çıkmıştır.

Anahtar kelimeler: Farabi değişim programı, lisans öğrencileri, eğitim fakültesi.

Giriş

İçinde yaşadığımız dünyanın son zamanlardaki en önemli olgusu küreselleşme olgusudur. Küreselleşme, beraberinde yenilikleri ve değişimleri de getirmektedir. Bu noktada bireylerin ve toplumların çevrelerindeki değişimlere duyarsız kalmamaları, birbirlerinin eylem ve deneyimlerinden etkilenmeleri, bunları paylaşmaları ve yaymaları zorunlu hale gelmektedir. Toplum yapısında meydana gelen gelişmeler; nüfusun farklılaşması, ekonomik dönüşüm, yaşam tarzlarının değişmesi küreselleşmenin yol açtığı önemli değişim konularından sadece bazılarıdır. Bütün bunlar bilginin küresel düzeyde paylaşımı ve yayılması ile yakından ilişkili görünmektedir (Balay, 2004). Küreselleşme ve bilgi toplumunun dinamik ve halen devam eden oluşumlar olduğu dikkate alındığında eğitim, eğitimli insan, öğrenme, öğretmen ve öğrenci gibi kavramların yeniden tartışılması gerekmektedir (Özden, 2002). Küreselleşme ve bilgi toplumuna geçiş, örgütler gibi bireylerin taleplerini de etkilemektedir. Zira yaşam boyu öğrenme anlayışı, eğitim ve öğrenme ile ilgili sorumluluğu, bireysel gelişime vurgu yapmak suretiyle bireylere de yüklemektedir (Avrupa Komisyonu, 2010). Küresel bilgi toplumunda eğitimsel değişim, yeni döneme uyum sağlayabilen öğrencilerin yetiştirilmesini ifade eder (Tezcan, 2002; akt: Balay, 2004). Bilgi toplumu

olma yolunda eğitimden ve eğitim sisteminden beklenen de kendini tanıyan, geliştiren, sorgulayan, duyarlı bireyler yetiştirmektir (Balcı, 2000).

Küreselleşmenin neden olduğu değişim ve yenileşme süreci, yükseköğretim sistemlerini de etkilemektedir. Küreselleşmenin yarattığı bilgi toplumu ile yükseköğretime olan talep artmakta, üniversiteler öğretimde kaliteyi iyileştirmek için kurumlar arası işbirliği yaparak öğrenci hareketliliğini teşvik etmektedirler (Maiworm, 2001; Usher, 2009). Nitekim kurumların eğitimdeki başarılarının arkasındaki etkenlerden birisi; eğitimde dışa açılmaları ve bu konuda öğrencilerine fırsatlar sunmaları, onların bireysel gelişimlerine katkı yapmalarıdır (Önder ve Balcı, 2010). Böylece sosyal sistemler olarak yükseköğretim kurumları, kurumun içindeki ve dışındaki beklentileri karşılamak amacıyla farklı ve yeni uygulamaları yürürlüğe koymaya çalışmalıdırlar (Özdemir, 1998).

Eğitim alanında ülkeler arasında ortak anlayışlar geliştirmek amacıyla işbirliğiyle uygulamaya konan öğrenci değişimi projeleri de bu uygulamalar arasında yer almaktadır. Değişim kişiye mesleki bilgisinde kazanç, yaşam deneyimi ve kendi kurumundaki çalışmalarda yeni bir bakış açısı sağlaması, karşılıklı bilgi alışverişini artırması ve kişisel gelişimi desteklemesi bakımından yararlıdır (Stastna, 2001). Beulah Rohlich (1993) eğitimcilerin yıllardır uluslararası değişim programlarının "zenginleştirici bir deneyim" olduğuna inandıklarını söylemektedir. Yakın zaman öncesinde Avrupa ülkeleri arasında başlatılan ve şu anda ülkemizin de üye olduğu Avrupa Topluluğu Erasmus eğitim projesi kapsamında öğrenci ve personel değişimleri gerçekleştirilmektedir. Türkiye, Avrupa Birliği Eğitim ve Gençlik Programlarına 1 Nisan 2004 tarihinde tam üye olarak katılmış, 31 Aralık 2006'da bu ilk dönem sona ermiştir. Ocak 2007-Aralık 2013 dönemini kapsayan tarihler arasında ise Erasmus Programı ikinci döneme girmiştir. Bu dönemde eğitimle ilgili tüm alt program ve faaliyetler bütüncül bir yaklaşımla tek bir program olacak şekilde Yaşamboyu Öğrenme Programı (LLP) çatısı altında birleştirilmiştir (TUA, 2008; akt: Uysal ve Şahin, 2008).

Bu projelerin paralelinde ülkemizde de 2009-2010 eğitim-öğretim döneminden itibaren Yükseköğretim Kurumları Arasında Öğrenci ve Öğretim Üyesi Değişim Programı uygulanmaktadır. Kısaca "Farabi Değişim Programı" olarak adlandırılan bu program üniversite ve yüksek teknoloji enstitüleri bünyesinde ön lisans, lisans, yüksek lisans ve doktora düzeyinde eğitim-öğretim yapan yükseköğretim kurumları arasında öğrenci ve öğretim üyesi değişimini içermektedir. Ancak, ön lisans ve lisans programlarının hazırlık ve birinci sınıfında okuyan öğrenciler bu değişimden yararlanamazlar. Farabi Değişim Programı, öğrenci veya öğretim üyelerinin bir veya iki yarıyıl süresince kendi kurumlarının dışında bir yükseköğretim kurumunda eğitim ve öğretim faaliyetlerine devam etmelerini amaçlamaktadır. Değişim, iki yükseköğretim kurumu arasında imzalanan Farabi Değişim Programı Protokolü ile gerçekleştirilir (URL-1, 2011). Açıklanan verilere göre bu programdan yararlanmayı hak eden öğrenci sayısı ilk döneminde 496 iken 2010-2011 eğitim öğretim yılı bahar yarıyılında bu sayıda artış olmuş ve rakam 637'ye yükselmiştir (URL-2, 2011).

İlginin giderek arttığı böyle bir programın öğrencilere yaşattığı deneyimler ve Yükseköğrenim Kurumuna yansımaları ile ilgili bilgi sahibi olmanın, programın devamlılığı ve faydalılığı bakımından önemi inkâr edilemez. Literatür incelendiğinde öğrenci hareketliliğiyle ilgili yapılan uluslararası karşılaştırmalı çalışmaların sadece hareketliliğe başvuran öğrenci ile ilgili olmayıp, onların çalışma programları ve yurtdışı deneyimleri, gittikleri ülkedeki yaşam koşulları, yurtdışındaki öğrenime uyumları, akademik başarılarını değerlendirme gibi birçok konuda kapsamlı bir tablo sunmakta olduğu görülmektedir (Maiworm, Steube, & Teichler, 1991; Teichler, 1996; Teichler & Maiworm, 1994). Ayrıca, ulusal ve uluslar arası düzeyde Erasmus gibi yurtdışı değişim programları hakkında öğrencilerin sınıf yönetiminin boyutlarına ilişkin görüşleri, bu programların rolü, geliştirilmesi ve uygulanması ile katılımcılara sağladığı yararlar, giden ve gelen öğrenciler üzerindeki etkileri, onların farklı ülkelere gitme nedenleri, değişim programları ile dil öğrenimleri arasındaki ilişki bakımından da çalışmaların bulunduğu tespit edilmiştir (Ault ve Martell, 2007; Messer ve Wolter, 2007; Yağcı vd., 2007; Mirici vd., 2009; Yiğit vd., 2009; Önder ve Balcı, 2010; Boyacı, 2011) Ancak, Farabi programının ülkemizde son iki yıldır uygulanmasına rağmen değişim öğrencilerinin uygulama hakkındaki görüşleri, programdan beklentileri, gittikleri yükseköğretim kurumlarındaki öğretim hizmetinin niteliği ve öğrencilere sağladığı katkılara ilişkin çalışmalara rastlanmamıştır. Literatürde bu konuda bir boşluğun olduğu göze çarpmakta ve mevcut çalışmanın yapılma ihtiyacı gündeme gelmektedir.

Bu çalışmada Farabi öğrenci değişim programından yararlanmış olan Eğitim Fakültesi öğrencilerinin görüşleri alınarak, öğrencilerin programa başvurma sebepleri, programdan beklentileri ve programın onlara sağladığı katkılar hakkında genel bir değerlendirme yapılması amaçlanmıştır.

Metot

Bu çalışmada, öğrencilerin programdan beklentileri ve programın öğrencilere katkılarına ilişkin görüşlerini detaylı olarak sunmak amacıyla eğitim bilimlerinde yaygın olarak kullanılan nitel araştırma yaklaşımlarından biri olan "özel durum çalışması" yöntemi kullanılmıştır. Özel durum çalışması; araştırmacıya, özel bir durum veya olay üzerinde yoğunlaşabilme ve çalışmada yer alan değişik faktörleri tanımlayabilme fırsatı vermesi sebebiyle (Yin, 1994; Bogdan ve Biklen, 1998) bu araştırmada tercih edilmiştir.

Araştırma Grubu

Araştırmanın verileri evrenden amaçlı örnekleme yöntemiyle seçilen örneklem üzerinden toplanmıştır. Çalışma, Farabi Öğrenci Değişim programından yararlanmış Karadeniz Teknik Üniversitesi (KTÜ), Fatih Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümü öğrencileri ile yürütülmüştür. İlköğretim Bölümünün Okulöncesi Öğretmenliği, Sınıf Öğretmenliği, Sosyal Bilgiler Öğretmenliği, Fen Bilgisi Öğretmenliği ve Matematik Öğretmenliği Anabilim dallarından olmak üzere toplam 30 öğrenci (23 kız, 7 erkek) bu çalışmanın araştırma grubunu oluşturmaktadır.

Verilerin Toplanması

Araştırma kapsamında veriler geliştirilen açık uçlu anket yoluyla toplanmış ve bu amaçla "Farabi Öğrenci Anket Formu" oluşturulmuştur. Çünkü çalışma özel durum çalışmasıdır ve amacı gereği ankete katılanlardan özgün cevaplar alınması gerekmektedir. Bunu sağlama yollarından biri de açık uçlu anket uygulamasıdır. Bu formda 10 açık uçlu soruya yer verilmiş ve 5 öğrenci ile anket formunun pilot çalışması yapılmıştır. Pilot uygulamanın ardından anket formunda yer alan sorular tekrar gözden geçirilmiş ve değerlendirme sonuçları uzman görüşüne sunulduktan sonra, formda yer alan sorulara son şekli verilmiştir. Anket sorularının geliştirilme aşaması tamamlandıktan sonra örneklemdeki öğrencilerden 2009-2010 Bahar dönemi Farabi değişim programından yararlanarak K.T.Ü'ye geri dönmüş olan öğrencilere anket formu elden verilmiş ve doldurmaları sağlanmıştır. Ancak 2010-2011 Güz-Bahar dönemi için gönderilen ve henüz programı tamamlamamış olan öğrencilere ise mevcut mail adresleri aracılığıyla form ulaştırılarak çalışmaya katılmaları sağlanmıştır.

Verilerin Analizi

Açık uçlu sorulara verilen cevaplardan elde edilen veriler, nitel veri çözümleme yolları kullanılarak içerik analizine tabi tutulmuştur. Kodlama işlemi yapılarak veriler için kod listesi geliştirilmiştir. Daha sonra bu kodlamalar belirli kategoriler altında toplanarak temalar oluşturulmuştur. Temalar belirlenirken uzman görüşleri alınarak çalışmanın güvenirliği artırılmaya çalışılmıştır. İçerik analizi ile oluşturulan temalar ait frekans tabloları kullanılmış ve veriler tablolarla sunulmuştur.

Bulgular ve Yorum

Bu bölümde araştırma verilerinin analizi sonucu bulgular frekans dağılımları biçiminde ve araştırmaya katılanların görüşlerinden doğrudan alıntılar yapılarak desteklenmiştir. Bulguların sunumunda öncelikle öğrencilerin Farabi programından faydalanma ve gidecekleri üniversiteyi seçme sebepleri belirtilmiş; daha sonra gidecekleri üniversiteden beklentileri ve programın öğrencilere sağladığı katkılar tablolar halinde verilmiştir. Son olarak, öğrencilerin yeniden Farabi programına başvurmak isteyip istemedikleri nedenleriyle birlikte ortaya çıkarılmıştır.

Öğrencilerin Farabi Programından Faydalanma ve Gidecekleri Üniversiteyi Seçme Nedenleri

Bu kısımda öğrencilerin Farabi değişim programından yararlanma ve gidecekleri üniversiteyi seçmelerinin temel nedenleri sunulmuştur. Bu nedenlere ilişkin tablolar Tablo 1 ve 2 adı altında aşağıda verilmiştir.

Tablo 1'de görüldüğü gibi öğrencilerin büyük bir kısmı (%35) ailevi nedenlerden dolayı Farabi öğrenci değişim programından yararlanmak istediklerini belirtmektedir. Bunun yanı sıra eğitsel açıdan farklı bir üniversite (merak ettiği) ortamı ve eğitimi tanımak (%26.7), istediği üniversitede okumak (%6.7) ve kaliteli bir eğitim almak

Tablo 1: Öğrencilerin Farabi değişim programından yararlanma nedenlerine yönelik görüşleri.

	Temel Nedenler	f	%	Örnek görüşler
Kişisel nedenler	Ailevi	21	35	"Memleketimde okuma hayalim ve aileme yakın olmak istemem." "…Aileme yakın olmak istediğimden dolayı başvuru yaptım.." "Ailemin İzmir'de bulunması…"
	Ekonomik	5	8.3	"Bursa ihtiyacım olduğu için…"
	Sağlık	1	1.6	"Sağlık sorunlarım vardı bundan dolayı"
Eğitsel nedenler	Farklı üniversite ortamı ve eğitimi tanıma	16	26.7	"Eskişehir'i merak ettiğim için ve eğitimime katkı sağlayacağını düşündüğüm için.." "…buradaki eğitimin nasıl bir şekilde işlediğini merak ettiğimden…"
	İstediği üniversitede okuma	4	6.7	"Hayalimdeki üniversite…" "Selçuk Üniversitesinde okumayı çok istediğim için.."
	Kaliteli eğitim	4	6.7	"Kaliteli bir üniversite eğitimi…" "Öncelikle Ankara'da bir üniversiteye geldiğim için kendimi akademik anlamda daha iyi geliştireceğime inanıyor olmam."
Sosyal nedenler	Sosyal ve kültürel anlamda gelişim	9	15	"…Büyük şehirde üniversite okumanın bana ileriki hayatımda daha çok şey katacağını düşündüm."
	Toplam	**60**	**100**	

(%6.7) gibi nedenlerden dolayı bu programa başvurduklarını ifade eden öğrenciler de olmuştur. Ayrıca öğrencilerin başvuru nedenlerinin %15'ini sosyal ve kültürel anlamda kendilerini geliştirme gerekçesi oluşturmaktadır. Benzer olarak Messer ve Wolter (2007) öğrencilerin değişim programlarına başvurma sebeplerini ilk sırada yabancı dil öğrenimi almak, daha sonra ise özel alan bilgilerini geliştirmek olarak bulmuşlardır. Ancak bu çalışmada öğrenciler sosyalleşmeyi önemli bir gerekçe olarak belirtmemişlerdir.

Öğrencilerin Farabi değişim programına başvururken gidecekleri üniversiteyi tercih etmelerini etkileyen faktörler aşağıda Tablo 2'de sunulmuştur.

Tablo 2: Öğrencilerin gidecekleri üniversiteyi tercih etmelerini etkileyen faktörler.

Faktörler	f	%
Sosyal ve kültürel anlamda fayda	22	33.3
Aileye yakın olma	21	31.8
Daha iyi eğitim alacağına olan inanç	10	15.2
Üniversitenin ve bölümün imkânları	9	13.6
Diğer (Ekonomik ve akademik)	4	6.1
Toplam	**66**	**100**

Tablo 2'den de görüldüğü gibi öğrencilerin büyük bir çoğunluğu (%33.3) gidecekleri üniversiteyi tercih ederken kendilerine sosyal ve kültürel anlamda katkı sağlayacağına inandıkları için tercih ettiklerini belirtmişlerdir. Aynı zamanda yine birinci gerekçeye yakın bir yüzde (%31.8) ile öğrenciler tercih yaparken ailelerine yakın veya aynı illerdeki üniversiteleri seçtiklerini ifade etmişlerdir. Öğrenciler, üçüncü etmen olarak daha iyi bir eğitim alacaklarını (%15.2) ve gidecekleri üniversitenin ve bölümün imkânlarının daha iyi olacağını (%13.6) düşündükleri için bu üniversiteyi tercih ettiklerini belirtmişlerdir. Ayrıca, Tablo 2'de açığa çıkan etmenlerin yanı sıra diğer faktörler olarak öğrencilerin %6.1'i ekonomik ve akademik kariyer nedenlerini tercih sebebi olarak göstermişlerdir. Bunlardan bir öğrenci gelecekte akademik kariyer yapmak istediği üniversiteyi tanımak istediğinden bu üniversiteyi tercih ettiğini ifade etmiştir.

Öğrencilerin Farabi Programından Beklentileri ve Programın Öğrencilere Sağladığı Katkılar

Farabi programından yararlanan eğitim fakültesi öğrencilerinin gidecekleri üniversiteden beklentilerine yönelik bulgular Tablo 3'de, programın öğrencilere sağladığı katkılar ise Tablo 4'de verilmiştir.

Tablo 3: Farabi programından yararlanan öğrencilerin gidecekleri üniversiteden beklentilerine yönelik görüşleri.

Beklentiler	f	%	Örnek görüşler
Mesleki açıdan iyi bir eğitim	19	39.6	"Eğitim düzeyinin kendi üniversitemdeki gibi kaliteli olması beklentisi ile gittim."
			"Çok güzel bir eğitim alacağımı düşünüyordum…"
			"Okul öncesi eğitimi alanında kaliteli hocaların olacağını düşünüyordum…"
			"Eğitim kalitesinin en üst seviyede olduğunu, bölümümle ilgili alanında uzman hocaların eğitim verdiğini sıkı bir disiplin içerisinde alanında uzman yetiştirme amacı olan bir okul olarak Gazi Üniversitesinden beklentilerim oldu."
Sosyal ve kültürel anlamda gelişim	18	37.5	"…Büyük şehirde okuyacak olmanın ufkumu daha çok açacağına inanıyordum." "Sosyal açıdan daha iyi olacağını düşünüyordum."
			"…sosyal açıdan arkadaş çevremin de genişleyeceğine dair beklentilerim vardı."
			"…insanlarla olan ilişkilerimi daha ileri götürmek."
			"Farklı bir sosyal çevre ile değişik görüşlere sahip öğretim elemanları ile etkileşimde bulunmak."
Akademik anlamda kolay bir yıl geçirmek	3	6.3	KTÜ' de uygulanan eğitimin zor olduğunu bildiğim için burada daha kolay ve sıkıntısız bir eğitim yılı geçireceğimi düşünüyordum."
			"Sadece tek bir beklentim vardı o da KTÜ ye göre daha kolay bir yıl geçirmekti."
Diğer	4	8.3	"Farabi Değişim Programını uzatabilmek ve gittiğim üniversitede 4. Sınıfta da kalabilmek en büyük beklentimdi…"
			"…gideceğim üniversitenin adı bir dönem bazı siyasal olaylar ile anıldığı için bazı çekincelerim vardı."
Beklentisi yok	4	8.3	"Ondokuzmayıs Üniversitesi bildiğim bir ortam olduğu için pek fazla beklentim yoktu."
			"Açıkçası çok bir beklentim yoktu."
Toplam	**48**	**100**	

Tablo 3'deki bulgulara göre; Farabi programından yararlanan öğrencilerin gidecekleri üniversiteden beklentilerini mesleki açıdan iyi bir eğitim (%39.6), sosyal ve kültürel anlamda gelişim (%37.5) gibi görüşlerle ifade etmişlerdir. Bununla beraber gideceği üniversitede akademik anlamda daha kolay bir yıl geçirmeyi (%6.3) bekleyen öğrencilerde olmuştur. Ayrıca tabloda diğer başlığı altında "memleketimde okuma keyfi" veya "programın süresini uzatıp orada bitirmek" gibi beklentiler ifade eden öğrencilerle birlikte "gideceği üniversite ile ilgili korkusu olduğunu belirten bir öğrenci de vardır. Öğrencilerin (%8.3) ise başvurduğu üniversiteden hiçbir beklentisi olmadığına yönelik görüş bildirmiştir.

Farabi programının öğrencilere katkılarına ve beklentilerinin karşılanıp karşılanmadığına ilişkin görüşler Tablo 4'de sunulmuştur. Çalışmaya katılan 22 öğrenci (%73.3) Farabi programının kendilerine çeşitli açılardan katkıları olduğunu ifade etmişlerdir. Ancak 7 öğrenci (%23.3) ise bu programın beklentilerini karşılamadığını ve kendilerine katkısı olmadığını belirtmiştir. Katılımcı öğrencilerden biri ise bu konuyla ilgili hiçbir yorum yapmamıştır.

Tablo 4'den görüldüğü gibi öğrencilerin büyük bir kısmı, bu programın sosyalleşmelerine katkısı olduğu yönünde görüş bildirmişlerdir. Şahin (2007)'nin çalışmasında Erasmus deneyimini yaşayan Türk öğrencilere, programın diğer katkılarının yanı sıra sosyokültürel açıdan da deneyim kazandırdığı ortaya çıkmıştır. Ayrıca öğrenciler kültürel, ekonomik, akademik başarı ve kişisel ve mesleki gelişim açısından da programın kendilerine katkı sağladığını belirtmişlerdir. Benzer olarak Önder ve Balcı (2010)'nın çalışmasına katılan Erasmus öğrencilerinin değerlendirmelerine bakıldığında, görüşlerin en fazla akademik olanaklardan memnuniyet, ikinci olarak ise bireysel gelişime katkı bakımından olduğu ortaya konmuştur. Bununla birlikte değişim öğrencileri programın onlara

Tablo 4: Farabi Programının öğrencilere katkılarına ilişkin görüşler.

	Katkılar	f	Örnek görüşler
Katkısı oldu	Sosyal yönden	14	"…ve sosyal olarak katkısı oldu yeni arkadaşlar edindim."
			"Farklı insanlar farklı hocalar farklı bir sistem görüp tecrübe etmiş oldum."
			"Farklı insanlarla iletişim arkadaşlık kurmak güzel oldu."
	Kültürel yönden	9	"Ankara'nın olanaklarından faydalandığımı düşünüyorum. Tiyatrolarıyla, seminerleriyle kendimi geliştirdim."
	Kişisel ve mesleki gelişim	7	"…değişik düşüncelere sahip öğretim elemanları ile etkileşimde bulunmam kişisel gelişimim açısından faydalı olduğunu düşünüyorum."
			"Kendimi birçok alanda geliştirdim, alanımla ilgili çeşitli seminerlere katılıyorum."
			"Aradığım uzmanlara rahatlıkla ulaşabiliyorum… Kendimi alanımda geliştirmemde o kadar faydalı oldu ki…"
	Farklı üniversite ortamı	6	"Farabi programı benim büyük bir üniversite ortamı görmemi sağladı."
			"Farklı bir üniversite gördüm…."
			"…başka üniversitelerde nasıl eğitim aldıklarını gözlemledim bu yönlerden beklentilerimi karşıladı."
			"…Bu üniversitedeki eğitimi görme imkanım oldu."
	Ekonomik yönden	4	"Maddi katkısı oldu."
			"…Bursundan yararlanıyorum."
	Akademik başarı	2	"Bu program genel ortalamamı yükseltmek için büyük bir olanak sağladı. KTÜ'ye göre daha kolay bir sene geçirdim."
Katkısı olmadı	Sosyal ve akademik tatminsizlik	5	"Eğitim öğretim yönünden pek yararı olmadı. Buradaki alan hocalarından çok daha şeyler bekliyordum…"
			"Aldığım eğitim olarak beklentilerimi karşılamadı…"
			"Akademik açıdan fazla bir şey kattığını söyleyemem aksine kaybettirdi."
	Uyum	2	"…ve yaşadığım en önemli problem gelmiş olduğum sınıfın çok soğuk bireylerden oluşuyor olması nedeniyle arkadaş ortamı oluşturmakta çok zorlandım."

farklı bir üniversite ortamı tanıma fırsatı sağlaması yönünden katkısı olduğunu açıklamışlardır. Farabi programından beklediklerini bulamayan öğrenciler ise, sosyal ve akademik anlamda tatminsizlik ve uyum sorunu yaşadıklarını dile getirmişlerdir.

Öğrencilerin Farabi Programına Yeniden Başvurmak İsteyip İstememe Nedenleri

Çalışmaya katılan öğrencilerden 21'i (%70) programa yeniden başvurmak istediklerini, 9'u (%30) ise başvurmak istemediklerini ifade etmiştir. Tablo 5'de Evet ve Hayır diyen öğrencilerin bu cevaplarına yönelik belirtmiş oldukları gerekçeler sunulmuştur.

Tablo 5'deki cevaplardan da görüldüğü gibi "Evet" diyen öğrenciler çoğunlukla eğitim ve kendini geliştirme açısından programın yararlı olduğunu düşündüklerini dile getirmiştir. Eğitim açısından olumlu görüş bildiren öğrenciler genelde büyük şehirlerdeki üniversitelere gittikleri için imkân olsaydı tekrar aynı üniversiteye veya merkezi şehirlerdeki başka üniversitelere (Gazi, Marmara, İstanbul, ODTÜ, Ege, Anadolu Üniversitesi gibi) gitmeyi istediklerini belirtmişlerdir. Kendini geliştirme bakımından da büyük illerde dershane öğretmenliği, özel ders, yabancı dil kursu, part-time çalışma imkânı gibi olanakların olmasını yeniden başvurmak istemelerinde en önemli gerekçeler olarak açıklamışlardır. Özellikle büyük şehirlere giden öğrenciler olanaklarından dolayı hayatlarının daha zengin ve ortamın daha güzel olduğunu vurgulamışlardır. Bir öğrenci ise mesleki hayatında etiketin önemli olacağını, bu nedenle gittiği üniversiteyi eğitiminden dolayı değil adı için tercih ettiğini söylemiştir.

Öğrencilerin çoğunun belirttiği bir diğer sebep ise gittikleri illerde ailelerinin olması veya memleketlerine yakın üniversitede okuma isteğidir. Öğrenciler, aile yanında rahat bir öğrencilik yaşadıklarını, özlem çekmedik-

Tablo 5: Öğrencilerin Farabi programına başvurmak isteme/istememe nedenleri.

Evet (%70)	Hayır (%30)
"Eğitimim açısından yararlı ve güzel bir program."	"KTÜ'nün imkânları ve akademik durumunu düşününce başvurmazdım."
"Kendimi alanımda geliştirdim."	"Son senemi ve mezuniyeti kendi okulumda yaşamak istiyorum."
"Alan hocalarımı çok sevdim."	"KTÜ'yü, hocalarımı ve arkadaşlarımı çok özledim."
"Ders geçme kaygısı yok, başarım arttı."	"KTÜ'yü çok seviyorum. Bana hayatı öğretti."
"Hayatım çok güzel ve çok zengindi."	"KTÜ'yü oldukça seviyorum."
"Benim için güzel bir ortamdı."	"Başka bir ortama alışmaya çalışmak yerine KPSS sınavına odaklanmak gerek."
"Ailemin yanında rahat bir öğrencilik geçiriyorum."	"Derslere, hocalara ve arkadaşlara alışmada adaptasyon zorluğu…"
"Aileme yakınım özlem çekmiyorum."	"Bir kez denemek yeterli bence!"
"İstanbul şehrini istediğim için ve ailem burada yaşadığı için isterim."	"Ben amacıma ulaştım, bu kadar yeterli."
"Farklı ortamları ve farklı uygulamaları görmek için isterim."	
"Değişik yerler keşfetmeyi seviyorum."	
"Arkadaşlarımın olması ve büyük şehirde okuma isteği."	
"KPSS sınavında başarıyı artırabilecek çalışmalarda bulunma açısından kalırım."	
"Burs alma ve aileye yakınlık gibi avantajları var."	
"Part-time çalışma imkânı var."	

lerini, mutlu olduklarını ifade etmişlerdir. Ayrıca, bu program sonucu öğrencilerin başarısı da olumlu etkilenmiş; bu durumu bir kısmı aileye yakın olmaya bazıları ise gönderildikleri üniversitenin ders geçme bakımından daha rahat olmasına bağlamışlardır. Son olarak, Farabi programı öğrencileri değişik yerler görmek, farklı ortamlarda bulunmak ve farklı eğitim uygulamalarını görmek istediklerinden dolayı bu programa yeniden başvurmayı arzu ettiklerini belirtmişlerdir.

Programa başvurmak istemeyen öğrenciler ise kendi üniversitelerinin imkânlarını, akademik koşullarını daha iyi bulduklarından; dördüncü sınıf olanlar son sene ve mezuniyetlerinde kendi üniversitesinde bulunmak istediklerinden ve adaptasyon sorunu yaşamamak için yeniden programa başvurmayı düşünmediklerini söylemiştir. İki öğrenci ise bu sürenin yeterli olduğunu ve amaçlarına ulaştıklarını ifade etmiştir.

Sonuçlar ve Öneriler

Yapılan çalışmanın bulguları, öğrencilerin ailevi, farklı bir üniversite ortamı ve eğitimi tanıma, istedikleri üniversitede okuma, sosyal ve kültürel anlamda kendilerini geliştirme ve kaliteli bir eğitim alma gibi nedenlerden dolayı Farabi programına başvurduklarını ortaya çıkarmıştır. Çalışmanın bulgularının açığa çıkardığı bir diğer sonuç; öğrencilerin Farabi programından yararlanırken gidecekleri üniversiteyi tercih etme nedenlerinin öncelikle bu üniversitenin kendi gelişimlerine sosyal ve kültürel anlamda katkı sağlayacağına inanmaları ve ailelerine yakın olma istekleridir. Aynı zamanda öğrencilerin gidecekleri üniversitede daha iyi akademik koşullar olacağını düşünmeleri de bir diğer neden olarak tespit edilmiştir. Ayrıca, öğrenciler Farabi programını tercih etme nedeni olarak bir de maddi gerekçeleri ileri sürmüşlerdir.

Çalışmada, Farabi programından yararlanan öğrencilerin gidecekleri üniversiteden beklentilerinin ise mesleki açıdan iyi bir eğitim, sosyal ve kültürel anlamda gelişim ve akademik anlamda daha kolay bir yıl geçirme isteği olduğu tespit edilmiştir. Öğrencilerin çoğunluğunun bu beklentilerinin Farabi değişim programı sayesinde karşılandığı ve programın kendilerine başta sosyal ve kültürel anlamda olmak üzere kişisel ve mesleki gelişim yönünden de katkıları olduğu ortaya çıkmıştır. Ancak öğrencilerin bir kaçının Farabi programından beklediklerini bulamadıkları, sosyal ve akademik anlamda tatminsizlik ve uyum gibi sorunlar yaşadıkları belirlenmiştir. Çalışmanın bir başka sonucu; çalışmaya katılan öğrencilerin büyük bir çoğunluğunun (%70) birbirinden farklı gerekçelerle Farabi programına yeniden başvurmak istediğini, yarısından azının ise (%30) bu programa yeniden başvurmak istemediğini açığa çıkarmıştır.

Çalışmanın sonuçlarını kullanarak, öğrenci değişim programlarına katılmanın öğrencilerin diğer öğrencilerle işbirliğini artırarak sosyal bir değişime yol açtığını ve böylece bilgi toplumu oluşumunu desteklediğini söyleyebiliriz. Bu nedenle bulundukları kurumlarda öğrenciler değişim programları hakkında bilinçlendirilmeli ve katılımları kolaylaştırılmalıdır.

Farabi programına katılan öğrencilerin programa yeniden başvurmak istemeleri, memnuniyetlerini gösterdiğinden dolayı yükseköğretim kurumlarında yönetimler tarafından öğrenci değişim anlayışı desteklenerek hareketlilik hızlandırılabilir. Uzun vadede öğrencilerimizin ulusal boyutta da olsa diğer öğrencilerle rekabet etme çabası göstermesi, farklı sosyal ve kültürel ortamlar içine girmeleri mesleki ve kişisel değişim ve gelişimleri bakımından kendi çıkarlarına olacaktır.

Çalışmanın verileri sadece Farabi programı başladığından beri farklı üniversitelere gönderilen KTÜ ilköğretim bölümü öğrencileriyle sınırlandırıldığından Farabi yararlanıcılarının ancak küçük bir bölümünden veri toplanabilmiştir. Bu nedenle, benzer çalışmaların diğer üniversitelerin farklı bölümlerinde uygulanması hem kurumlar arası hem de bölümler arası karşılaştırma şansı yaratacaktır. Edinilen deneyimler ve gelen geribildirimler sayesinde kurumların programın işlerliğini daha etkin kılması ve gerekli önlemleri alması mümkün olacaktır. Öte yandan, üniversite ve bölümlerin kendi eğitimlerini değerlendirme ve diğer üniversitelerle karşılaştırabilmeleri bakımından sadece giden öğrenci boyutunun değil, gelen öğrenci açısından da durumun ortaya çıkarılması önem taşımaktadır. Ayrıca, bu çalışma, Farabi programının öğrencilere mesleki ve kişisel gelişim anlamlarında katkıda bulunduğunu ortaya koymuştur. Dolayısıyla, gelecek araştırmalarda öğrenci değişim programlarının öğrencilere kazandırdığı mesleki değerler veya öğrencilerin bilgi ve becerisi üzerindeki etkisinin neler olduğu incelenebilir.

Kaynaklar

Ault, D.E., & Martel, K. (2007). The Role of international exchange programs to promote diversity on college campuses: A case study, Journal of Teaching in International Business, 18(2/3), 153-177. doi:10.1300/J066v18n02_08

Avrupa Komisyonu (Europian Comission: Education and Training). (2010). The Erasmus Programme. http://ec.europa.eu/education/programmes/llp/erasmus/index_en.html , erişim tarihi:16 Mart 2011.

Balay, R. (2004). Küreselleşme, Bilgi Toplumu ve Eğitim, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, 37(2), 61-82.

Balcı, A. (2000). İkibinli yıllarda Türk milli eğitim sisteminin örgütlenmesi ve yönetimi", Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi, 6 (24), 495-508.

Bogdan, R. C. & Biklen, S. K., (1998). Qualitative research in education: An introduction to theory and methods. Needham Heights, MA: Allyn, Bacon.

Boyacı, A. (2011). Erasmus Değişim Programı Öğrencilerinin Geldikleri ve Türkiye'de Öğrenim Gördükleri Üniversitedeki Sınıf Yönetimine İlişkin Karşılaştırmalı Görüşleri (Anadolu Üniversitesi Örneği), Eğitim ve Bilim, 36(159), 270-282.

Önder, R.K. & Balcı, A. (2010). Erasmus Öğrenci Öğrenim Hareketliliği Programının 2007 Yılında Programdan Yararlanan Türk Öğrenciler Üzerindeki Etkileri, Ankara Avrupa Çalışmaları Dergisi, 9(2), 93-116.

Maiworm, F., Steube, W., & Teichler, U. (1991). Learning in Europe. the Erasmus experience: A survey of the 1988–1989 Erasmus students, Higher Education Policy Series 14, London: Jessica Kingsley Publishers.

Maiworm, F.M. (2001). Erasmus: Continuity and change in the 1990s. European Journal of Education, 36(4), 459-472.

Messer, D. & Wolter, S.C. (2007). Are student exchange programs worth it? Higher Education, 54, 647–663. DOI 10.1007/s10734-006-9016-6.

Mirici, İ.H., İlter, B., Saka, Ö. & Glover, P. (2009). Eğitim amaçlı değişim programları ve erasmus yoğun dil kursları: Türkçe kursları için bir örnek olay, Eğitim ve Bilim, 34(152), 148-159.

Özdemir, S. (1998). Eğitimde örgütsel yenileşme, Ankara, Pegem Yayınevi, s.25-29.

Özden, Y. (2002). Eğitimde dönüşüm: Eğitimde yeni değerler. (4. Baskı), Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Rohlich, B.F. (1993). Expecting the worst (or the best!): What exchange programs should know about student expectations. Occasional Papers in Intercultural Learning, 16. The AFS Center for the Study of Intercultural Learning. (ERIC Document Reproduction Service No. ED368289)

Stastna, V. (2001) Internationalisation of higher education in the Czech Republic- the impact of European Union programmes. European Journal of Education, 36, 473-491.

Şahin, İ. (2007). "Perceptions of Turkish Exchange Students of the European Union' Erasmus Program". Thesis submitted to the Institute for the Graduate Studies in the Social Sciences in partial fulfillment of the requirements for the degree of Master of Arts. Boğaziçi University.

Teichler, U. (1996). Student mobility in the framework of Erasmus: Findings of an evaluation study. European Journal of Education, 31(2), 153–179.

Teichler, U., & Maiworm, F. (1994). Transitions to work: The experiences of former ERASMUS students. London: Jessica Kingsley Publishers.

URL-1. (2011). https://farabi.yok.gov.tr/ ,Yükseköğretim kurumları arasında öğrenci ve öğretim üyesi değişim programı, erişim tarihi: 12 Ocak 2011.

URL-2. (2011). https://farabi.yok.gov.tr/?page=duyuru ,Yükseköğretim kurumları arasında öğrenci ve öğretim üyesi değişim programı, Duyurular, erişim tarihi: 12 Ocak 2011.

Usher, A. (2009). Ten years back and ten years forward: Developments and trends in higher education in Europe region. Paper presented at UNESCO Forum on higher education in the Europe Region: Access, values, quality and competitiveness. (21-24 Mayıs,2009) http://www.cepes.ro/forum/pdf/Usher%20Regional%20%20Report.pdf erişim tarihi: 10 Mart 2011

Uysal, Ö. & Şahin, Ö. (2008). Yaşam Boyu Öğrenme Programının Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Bölümü Öğrencileri Açısından Değerlendirilmesi: Anadolu Üniversitesi Örneği, VIII. Uluslararası Eğitim Teknolojileri Konferansı Bildiriler Kitabı, s.899-905.

Yağcı, E., Ekinci, C.E., Burgaz, B., Kelecioğlu, H. & Ergene, T. (2007). Yurt dışına giden Hacettepe Üniversitesi Erasmus öğrencilerinin memnuniyet düzeyleri, Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 33, 229-239.

Yiğit, E. Ö., Köstereliođlu, M.A., Sezer, T. & Köstereliođlu, İ. (2009). Erasmus Experiences of Exchange Students, 1. Uluslararası Eğitim Araştırmaları Kongresi, (Çanakkale; 1-3 Mayıs, 2009) http://oc.eab.org.tr/egtconf/pdfkitap/pdf/71.pdf erişim tarihi 12.09.2010

Yin, R.K. (1994). Case Study Research: Design and Metods. Sage Press, London.

Uluslararası Yükseköğretim Kongresi: Yeni Yönelişler ve Sorunlar (UYK-2011)
27-29 Mayıs 2011, İstanbul; 3. Cilt / Bölüm XIV / Sayfa 1859-1866

ULUSLARARASI YÜKSEKÖĞRETİM KONGRESİ: YENİ YÖNELİŞLER VE SORUNLAR
INTERNATIONAL HIGHER EDUCATION CONGRESS: NEW TRENDS AND ISSUES

Çanakkale Meslek Yüksekokulu İktisadi ve İdari Programlar Bölümü Öğrencilerinin Kariyer Planlamaları Üzerine Bir Araştırma

Doç. Dr. Hüseyin Erkul, Öğr. Gör. Dilek Kekeç Morkoç, Öğr. Gör. Cumhur Erdönmez
Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Çanakkale Meslek Yüksekokulu, Terzioğlu Kampüsü, 17100 Çanakkale, Türkiye

Özet

Yaşadığımız dönemin en belirgin özelliklerinden birisi, değişimin birçok alanda çok hızlı gerçekleşmesidir. Teknolojik, ekonomik, siyasal, sosyal ve kültürel alanlarda yaşanan hızlı ve etkileşimli değişim, kurumları ve bireyleri etkilemektedir. "*Küreselleşme*" olarak adlandırılan bu dönemin belirgin özellikleri; artan rekabet ortamında ekonomik anlamda ulusal sınırların kalkması, malların, sermayenin, işgücünün ve hizmetlerin serbest dolaşımı, merkezi yönetimlerin sadece düzenleyici olarak rol alması, gibi değişimler sayılabilir. Günümüzde, mesleki beceri kazandırması, bilimsel araştırmalar yapılması, eğitilmiş nitelikli insangücü yetiştirilmesi, bilimsel bilgi üretilmesi ve üretilen bilgilerin toplumla paylaşılması açısından üniversiteler bu değişimin önemli aktörlerinden biridir. Bu aktörün önde gelen paydaşlarından biri de meslek yüksekokullarıdır. Meslek yüksekokulları; çeşitli mesleklere yönelik olarak ara insangücü yetiştiren, öğrencilerini lisans eğitiminin ikinci kademesine hazırlayan, bir yandan bilimsel düşünce gücü kazandırırken bir yandan da çağdaş uygarlığın yaratıcı, bilgili ve becerili bireylerini hayata hazırlamayı amaç edinmiştir. Bu araştırmanın amacı; Çanakkale Meslek Yüksekokulu (ÇMYO) İktisadi ve İdari Programlar Bölümü (İİPB) öğrencilerinin kariyer planlamalarını etkileyen etmenler konusunda durum saptaması yaparak (betimleme), bağımlı ve bağımsız değişkenler arasındaki ilişkiyi neden-sonuç bağlamında açıklamak, bu ilişkileri sınayıp gelecekle ilgili uygulanabilir çıkarımlarda bulunmaktır. Araştırmamızın hipotezi: "ÇMYO-İİPB'de yaşanan; fiziksel yetersizlikler, öğretim programlarındaki değişiklikler, öğretim elemanlarının nitelikleri, sosyal-kültürel etkinlikler, staj uygulamaları, teknoloji kullanımı ve öğrencilerin okula alınış biçimlerindeki farklılıklar öğrencilerin kariyer planlamalarını olumsuz etkilemektedir". Araştırmada, *betimsel yöntem*" kullanılmıştır.

Anahtar kelimeler: ÇEKAP modeli, iktisadi idari program, kariyer, kariyer planlama, meslek yüksekokulu.

Giriş

Meslek yüksekokulları; belirli mesleklere yönelik ara insan gücü yetiştiren, öğrencileri lisans öğretiminin ikinci kademesine hazırlayan, bir yandan bilimsel düşünme gücü kazandırırken bir yandan da çağdaş uygarlığın yaratıcı, bilgili ve becerili bireylerini hayata hazırlamayı amaç edinmiştir.

Günümüzde meslek kazandırması, bilimsel araştırma yapılması, eğitilmiş nitelikli insangücü yetiştirilmesi, bilgi üretilmesi ve üretilen bilgilerin toplumla paylaşılması açılarından üniversitelerin önemi her geçen gün artmaktadır. Yaşadığımız dönemin en belirgin özelliklerinden birisi, değişimin çok hızlı yaşanmasıdır. Teknolojik, ekonomik, siyasal, toplumsal ve kültürel alanlarda yaşanan hızlı ve etkileşimli değişim, ülkeleri ve bireyleri etkilemektedir. Küreselleşme koşullarında, rekabetin arttığı ve bireyin ön plana çıktığı bilgi toplumuna geçiş her alanda görülmektedir.

Bu araştırmada; ÇMYO-İİPB öğrencilerinin kariyer planlamalarını etkileyen fiziksel ve beşeri eğitim ortam koşulları ile ilgili olarak şu soruya cevap aranmıştır: ÇMYO'daki fiziksel yetersizlikler, öğretim programlarındaki değişiklikler, öğretim elemanlarının nitelikleri, sosyal kültürel etkinliklerin azlığı, staj uygulamalarının verimsizliği, teknoloji kullanımındaki sorunlar öğrencilerin ve öğrencilerin YGS sınavını kazanıp okumaları ile sınavsız geçişten yararlanarak okula alınış biçimleri kariyer planlamalarını etkilemekte midir?

Araştırmanın Kurumsal Çerçevesi

Araştırmanın kuramsal çerçevesini ÇMYO-İİPB öğrencilerinin kariyer planlamalarını etkileyen fiziki-beşeri eğitim ortamı koşulları, uygulama çalışmaları ve varolan durumlar oluşturmaktadır.

Araştırmadaki Kavramların İşlevsel Tanımları

Meslek: Bir kişinin hayatını kazanmak, geçimini sağlamak için yaptığı iş olarak tanımlanmaktadır. Mesleki tercihlerin önemi ilk olarak 1890'lı yıllardan itibaren ABD'de kabul görmüş ve George Merril önderliğinde öğrencileri mesleklerden haberdar etmeye yönelik ilk çalışmalar yapılmıştır (Torun vd. 2009:2321).

Meslek Yüksekokulu: 2547 Yükseköğretim Kanunu'nun 3. maddesinin "ı" bendinde "Belirli mesleklere yönelik ara insangücü yetiştirmeyi amaçlayan dört yarıyıllık eğitimöğretim sürdüren bir yükseköğretim kurumudur" biçiminde tanımlanmıştır (YÖK, 1981).

Kariyer: "Bir meslekte zaman ve çalışmayla elde edilen aşama, başarı ve uzmanlık" ve "Bir meslekte uzmanlık" olarak tanımlanmaktadır (http://tdkterim.gov.tr). En yaygın anlam olarak kariyer; seçilen bir iş hayatında ilerlemek ve bunun sonucunda daha fazla para kazanmak, daha fazla sorumluluk üstlenmek, daha fazla statü, güç ve saygınlık elde etmektir (http://www.ceis.org.tr). Başka bir tanımla kariyer; "Bireyin, başlangıç yaptığı, yaşamının üretken yıllarını kullanarak geliştirdiği ve genelde çalışma hayatının sonuna dek sürdürdüğü iş ya da pozisyon"dur. Diğer bir tanımla kariyer; kişinin çalışma hayatında, işe ilişkin tecrübeleri, aktivitesi ve hiyerarşik pozisyonunu gösteren bir bileşke anlamı da taşımaktadır (Uzun, 2003:11).

Kariyer Planlama: Kişinin gelecekte beklediği yaşam isteğine bağlı olarak ortaya koyduğu hedeflere ulaşması için bir süreç tasarlamasıdır. Kariyer; aslında iş yaşamında başladığı düşünülen kavramın bireyin iş yaşamına adım atmadan çok önceki dönemlerde, özellikle eğitim görmeyi düşündüğü alanı seçme, karar verme sürecinde ve üniversite eğitimi süresince önemli olduğu görülmektedir. (http://coop.bahcesehir.edu.tr). Diğer bir tanıma göre kariyer planlama; kişinin kendisinin başlattığı, bugününü ve geleceğini planladığı ve bu planın şirket kanalıyla sürdürüldüğü bir süreçtir (http://www.milliyet.com.tr). Kısaca kariyer planlama; bireyin hayatı boyunca yapmayı tasarladığı görevleri, ulaşmak istediği hedef ve pozisyonları kısacası kendi geleceğini birbirine kenetleyen halkalar halinde planlaması anlamına gelmektedir (http://acikarsiv.ankara.edu.tr).

Araştırma Konusunda Daha Önce Yapılmış Çalışmalar

Kariyer planlama konusunda daha önceden yapılan çalışmalar (literatürde) incelenerek, elde edilen bulgular aşağıda özetlenmiştir.

Gençlerin kariyer planlamalarında yakın çevrenin etkili olduğu (Adıgüzel, 2008), kişisel özellikler, yetenekler, ekonomik faktörler, mesleğin saygınlığı kariyer planlamada temel belirleyiciler olduğu (Sav, 2008) ve ülkemizde kariyer tercihinde, değerler gibi bireye yönelik öğelerin, sınav gibi bir çevresel faktörün etkisinin önemli olduğu tespit edilmiştir (Koca, 2009). Yapılan çalışmalarda üniversite öğrencilerinin kendi alanları ile ilgili geleceğe yönelik bir kariyer gelişim plânlarının olmadığı saptanmıştır (Sağdıç ve Demirkaya, 2009). Öğrencilerin üçte birinin ilk yıl içinde iş bulabileceklerini, ilk işlerinde en fazla üç yıl çalışmayı, yarısından çoğunun da yurt dışında çalışmayı düşündükleri aynı zamanda işlerinde üst düzey bir yönetici pozisyonunu ilk üç yıl içinde elde edeceklerini düşünmektedirler. Meslek yüksekokullarında verilen temel yabancı dil eğitiminin yetersiz olduğu ve ikinci bir yabancı dil öğrenmek istedikleri, kendilerini geliştirmek için kurs ve seminerlere katılmayı planladıkları da çalışmaların sonuçları arasındadır (Gürkan, Dönmez, Küçükaltan, 2010).

ÇMYO ve İİPB'ninTanıtılması

ÇMYO 1976 yılında MEB ÖEDB'na bağlı olarak Gıda Teknolojisi Programı ile eğitimöğretime başlamıştır. ÇMYO 2547 YÖK Kanunu ve 41 sayılı KHK ile önce Trakya Üniversitesi'ne, 1992 yılında ÇOMÜ'ye bağlanmıştır. 2002-2003 eğitim-öğretim yılından itibaren 4702 sayılı Kanun gereği; METEP kapsamında; sınavsız geçiş ile öğrenci alınmaya başlanmıştır.

ÇMYO-İİPB'de beş program yer almaktadır. Bunlar; Büro Yönetimi ve Yönetici Asistanlığı, İşletme Yönetimi, Muhasebe ve Vergi Uygulamaları, Yerel Yönetimler ve Halkla İlişkiler Programıdır.

Muhasebe ve Vergi Uygulamaları Programı öğrencilerin mezun olduklarında iş hayatında bütün ticari, ekonomik, kültürel bilgi ve becerilerinin yanında herhangi bir işletmenin genel muhasebe, maliyet muhasebesi, banka muhasebesi gibi bölümlerinde üstlenebilecekleri görevleri kısa sürede uyum sağlayabilmeleri yönünde eğitim verilmektedir.

İşletme Yönetimi Programı ekonomideki gelişmeler sonucunda niceliksel ve niteliksel artış gösteren işletmelerin hızla ara eleman ihtiyacı artmaktadır. Günümüzde kamu, özel ve çokuluslu işletmelerde değişik birim ve kademelerde ara yönetici kadrolarına ihtiyaç duyulmaktadır. Programda öğrencilere; bilgisayar destekli ders programıyla, bilgisayar teknolojisini bilen elemanlar yetiştirilmesi ve meslek edindirme amaçlanmıştır.

Büro Yönetimi ve Yönetici Asistanlığı Programı'nın hedefi, gelişen teknolojiyi izleyen ve teori ile pratiği birleştirebilen, çağdaş ve özgüvene sahip yönetici asistanları yetiştirmektir. Programda asistanlık eğitiminde önemli yer tutan bilgisayar ve büro araçlarını kullanma becerisi, kurulmuş olan laboratuarlarda verilmektedir.

Halkla İlişkiler Programı kapsamında öğrencilerin tüm işletmelerin gereksinimi olan halkla ilişkiler konusunda istihdam edilecek düzeyde yetişmeleri amacıyla öğrencilere sadece güncel, teorik ve kavramsal bilgiler değil, bu bilgilerin iş hayatında nasıl kullanılması gerektiğine dair uygulamalarda verilmektedir.

Yerel Yönetimler Programı belediyelerin, il özel idarelerinin, kalkınma ajanslarının, STK'ların, üniversitelerin ve diğer kamu kurum ve kuruluşlarının gereksinimlerine uygun; gerekli bilgilerle donatılmış olarak ve bütünsel bakış açısıyla ara eleman yetiştirilmesini sağlayan bir programdır.

Araştırmanın Bulguları ve Değerlendirme

Araştırmanın evreni ÇOMÜ, örneklemi ise ÇMYO 2010-2011 eğitim-öğretim yılı Güz yarıyılı, İİPB 1. ve 2. sınıflarında (Ö.Ö-İ.Ö) öğrenim gören öğrenciler oluşturmaktadır.

Araştırmada, ÇMYO 2010-2011 eğitim-öğretim yılı Güz yarıyılı, İİPB'de kayıtlı toplam 956 öğrenciden, 576'sı üzerinde anket uygulanmıştır.

Araştırmada, ÇMYO-İİPB öğrencilerinin okul ortamının kariyer planlamaya uygun olup olmadığını belirlemeye yönelik oluşturulan ölçeğin ölçüm güvenirliği araştırılmış, ölçüm yeterli düzeyde güvenilir bulunmuştur (cronbach's alpha istatistiği=0.726). Ölçümde yer alan sorulardan güvenirliği düşüren herhangi bir soru olup olmadığı incelenmiş, silindiğinde güvenirliği yükselten herhangi bir soruya rastlanmamıştır.

Sorularda en düşük ortalama 2.19 puanla "staj uygulamalarının verimsizliği öğrencilerin kariyer planlamalarını olumsuz etkiler" sorusunda elde edilmiştir. En yüksek ortalama ise, 2.45 ortalama ile "öğretim elemanlarının nitelikleri öğrencilerin kariyer planlamalarını olumsuz etkilemektedir" sorusundan elde edilmiştir. Ölçekte yer alan tüm soruların genel ortalaması 2.31 olarak hesaplanmıştır. Bu sonuç, Ölçek bir bütün olarak ele alındığında, öğrencilerin bulundukları fiziki ve beşeri ortamın, kariyer geliştirmeye yönelik olmadığı, şeklinde algılanabileceği söylenebilir.

Ölçekte yer alan soruların toplanabilirliğini de incelenmiş ve ölçeğin toplanabilir olduğu bulunmuştur (F= 3.224; P=0.073). Ölçek toplanabilir bulunduğundan öğrencilerin farklı özelliklerine göre, kariyer planlamalarına yönelik ortam algılarında fark olup olmadığı toplam skorlar üzerinden incelenmiştir. Bunun için ölçek de yer alan her bir soru toplanarak ortalaması hesaplanmış ve her bir öğrencinin ortama ilişkin ortalama kariyer puanı hesaplanmıştır. Güvenilirlik analizi sonuçları ve maddelere ait betimleyici istatistikler Tablo 1'de verilmiştir.

Araştırmada cinsiyete göre, ortamdan kariyer algılamalarına yönelik, öğrencilerin algılamaları arasında fark olup olmadığı bağımsız çift örneklem t testi ile araştırılmış ve anlamlı farklar bulunmuştur. Buna göre erkek öğrencilerin kız öğrencilere göre ortam algıları daha yüksek bulunmuştur. Sonuçlar Tablo 2'de gösterilmiştir. Kız öğrenciler erkek öğrencilere göre ortamın kariyer planlamaya daha uygun olmadığını düşünmektedirler.

Tablo 1: Kariyer planlaması ölçeği güvenirlik analizi sonuçları.

Maddeler	Ortalama	Std. Sapma	Soru Bütün Korelasyon	Soru Silindiğinde Cronbach's Alpha
Fiziksel yetersizlikler öğrencilerin kariyer planlamalarını olumsuz etkilemektedir.	2.21	.986	.381	.706
Öğretim programlarındaki değişiklikler öğrencilerin kariyer planlamalarını olumsuz etkilemektedir.	2.23	1,049	.430	.696
Öğrencilerin alınış biçiminden kaynaklanan öğrenci profili öğrencilerin kariyer planlamalarını olumsuz etkilemektedir.	2.39	.995	.400	.702
Öğretim elemanlarının nitelikleri öğrencilerin kariyer planlamalarını olumsuz etkilemektedir.	2.45	1,189	.445	.692
Sosyal-kültürel etkinliklerin azlığı öğrencilerin kariyer planlamalarını olumsuz etkilemektedir.	2.34	1,141	.476	.684
Staj uygulamalarının verimsizliği öğrencilerin kariyer planlamalarını olumsuz etkilemektedir.	2.19	1,137	.468	.686
Teknoloji kullanımındaki sorunlar öğrencilerin kariyer planlamalarını olumsuz etkilemektedir.	2.34	1,176	.456	.689

Öğrenciler mezun olduğu lise türüne göre kariyer geliştirmeye yönelik ortam algıları arasında fark olup olmadığı tek yönlü varyans analizi ile araştırılmış ve anlamlı farklılıklar bulunmuştur (F=6.336; P=0.002). Bu farklılıkların hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için Bonferroni çoklu karşılaştırma testine başvurulmuş ve genel lise (2.1907 ±0.6926) ile meslek lisesi (2.3965±0.6325) çıkışlı öğrencilerin ortam algıları arasında fark vardır. Buna göre genel lise çıkışlı öğrenciler ortamın kariyer planlama algılamasını daha düşük bulmuşlardır.

Tablo 2: Cinsiyete göre öğrencilerin kariyer planlama farklılık testi.

	Cinsiyet	N	Ortalama	Std. sapma	t	p
Ortam Puanı	Kız	362	2.2522	,68562	-2,547	0.011
	Erkek	214	2.3999	,64932		

Öğrencilerin önlisans eğitimine sınavlı veya sınavsız geçişle yerleştirmelerine göre ortamdan kariyer planlama algılamaları arasında fark olup olmadığı bağımsız çift örneklem t testi ile araştırılmış ve fark bulunmamıştır. Öğrencilerin örgün ya da ikinci öğretimde okumalarına göre ortamda kariyer planlamaları algılamaları arasında fark olup olmadığı araştırılmış ve fark bulunmamıştır.

İşletme Yönetimi Programı 2. sınıf örgün öğretim öğrencileri ile Muhasebe ve Vergi Uygulamaları Programı 2. sınıf örgün öğretim öğrencileri arasında kariyer planlamaları algılamaları arasında fark olup olmadığı araştırılmış ve fark bulunmamıştır. İşletme Yönetimi 2. sınıf ikinci öğretim öğrencileri ile Muhasebe ve Vergi Uygulamaları Programı 2. sınıf ikinci öğretim öğrencileri arasında kariyer planlamaları algılamaları arasında fark olup olmadığı araştırılmış ve fark bulunmuştur (t=-2.017; P=0.047). Muhasebe ve Vergi Uygulamaları Programı 2. sınıf ikinci öğretim öğrencilerinin işletme 2. sınıf ikinci öğretim öğrencilerine göre ortamdan kaynaklanan kariyer planlaması algılamaları daha olumsuz bulunmuştur.

Büro Yönetimi ve Yönetici Asistanlığı Programı 2. sınıf örgün öğretim öğrencileri ile Halkla İlişkiler Programı 2. sınıf öğrencileri arasında ortamdan kaynaklanan kariyer planlamaları algılamaları arasında fark olup olmadığı araştırılmış ve fark bulunmamıştır.

Yerel Yönetimler Programı 2. sınıf örgün öğretim öğrencileri ile Muhasebe ve Vergi Uygulamaları 2. sınıf örgün öğretimler arasında ortamdan kaynaklanan kariyer planlamaları algılamaları arasında fark olup olmadığı araştırılmış ve fark bulunmamıştır.

Öğrencilere bölümlerini tercih etme nedenleri sorulmuş, %98'i (565) "iş olanakları olması" seçeneğini birinci dereceden önemli bulmuştur.

ÇMYO sorunlarının çözümüne yönelik görüş ve önerilerin birinci öncelikleri tablolar halinde verilmiştir.

Tablo 3: ÇMYO'da fiziksel yetersizliklerin giderilmesi için öneriler.

	1		2		3		4		5	
	F	**%**	**F**	**%**	**F**	**%**	**F**	**%**	**F**	**%**
Yeni bir ÇMYO binası yapılmalıdır.	**290**	**50.3**	75	13.0	68	11.8	116	20.1	27	4.7

Öğrencilerin "ÇMYO'da fiziksel yetersizliklerin giderilmesi için önerileri nelerdir?" sorusuna verdikleri cevaplar analiz edilmiş ve öğrencilerin %50.3'ü "Yeni bir ÇMYO binası yapılmalıdır" önerisine birinci derecede katılmışlardır.

Tablo 4: ÇMYO öğretim programlarının daha düzenli hale getirilmesi için öneriler.

	1		2		3		4		5	
	F	**%**	**F**	**%**	**F**	**%**	**F**	**%**	**F**	**%**
Öğretim programları mesleki uygulamaya yönelik olmalıdır.	**221**	**38.4**	117	20.3	93	16.1	129	22.4	16	2.8

Öğrencilerin "ÇMYO öğretim programlarının daha düzenli hale getirilmesi için öneriler nelerdir?" sorusuna verdikleri cevaplar analiz edilmiş ve öğrencilerin %38.4'ü "Öğretim programları mesleki uygulamaya yönelik olmalıdır" önerisine birinci derecede katılmışlardır.

Tablo 5: Öğrencilerin MYO'lara alınış biçimi ile ilgili özelliklerine ait öneriler.

	1		2		3		4		5	
	F	**%**	**F**	**%**	**F**	**%**	**F**	**%**	**F**	**%**
Öğrencilerin tümü YGS puanlarına göre alınmalıdır.	**230**	**39.9**	125	21.7	77	13.4	111	19.3	33	5.7

Öğrencilerin "MYO'lara alınış biçimi ile ilgili özelliklerine ait öneriler verdikleri cevaplar analiz edilmiş ve öğrencilerin %39.9'u "Öğrencilerin puanlarına göre alınmalıdır" önerisine birinci derecede katılmışlardır.

Tablo 6: Öğretim elemanlarının nitelikleri ile ilgili görüşlere ait öneriler.

	1		2		3		4		5	
	F	**%**	**F**	**%**	**F**	**%**	**F**	**%**	**F**	**%**
Öğretim elemanları MYO özelliklerine (uygulama yapabilme, konusunda uzman vb.) uygun olmalıdır.	**293**	**50.9**	102	17.7	111	19.3	45	7.8	25	4.3

Öğrencilerin "Öğretim elemanlarının nitelikleri ile ilgili görüşlere ait önerileri nelerdir?" sorusuna verdikleri cevaplar analiz edilmiş ve öğrencilerin %50.9'u "Öğretim elemanları MYO özelliklerine (uygulama yapabilme, konusunda uzman vb.) uygun olmalıdır" önerisine birinci derecede katılmışlardır.

Öğrencilerin "ÇMYO'daki Sosyal ve Kültürel Etkinlikler ile ilgili Önerileri nelerdir?" sorusuna verdikleri cevaplar analiz edilmiş ve öğrencilerin %32.6'sı "Öğrencilere yönelik sosyal ve kültürel faaliyetler arttırılmalı, dersler kadar önemli olduğu vurgulanmalıdır" önerisine birinci derecede katılmışlardır.

Tablo 7: ÇMYO'daki sosyal ve kültürel etkinlikler ile ilgili öneriler.

	1		2		3		4		5	
	F	**%**	**F**	**%**	**F**	**%**	**F**	**%**	**F**	**%**
Öğrencilere yönelik sosyal ve kültürel faaliyetler arttırılmalı, dersler kadar önemli olduğu vurgulanmalıdır.	**188**	**32.6**	185	32.1	131	22.7	65	11.3	7	1.2

Tablo 8: Öğrencilerin staj uygulamalarının daha verimli olması için öneriler.

	1		2		3		4		5	
	F	**%**	**F**	**%**	**F**	**%**	**F**	**%**	**F**	**%**
Staj uygulamaları öğretim elemanlarınca yerinde denetlenmelidir.	**243**	**42.2**	97	16.8	73	12.7	138	24.0	25	4.3

Öğrencilerin "Staj uygulamalarının daha verimli olması için önerileri nelerdir?" verdikleri cevaplar analiz edilmiş ve öğrencilerin %42.2'si "Staj uygulamaları elemanlarınca yerinde denetlenmelidir" önerisine birinci derecede katılmışlardır.

Tablo 9: Öğrencilerin teknoloji kullanımı ile ilgili görüşleri ile ilgili öneriler.

	1		2		3		4		5	
	F	**%**	**F**	**%**	**F**	**%**	**F**	**%**	**F**	**%**
Her sınıfta projeksiyon cihazı kurulu olmalı ve sınıfa ait bilgisayar notebook vs. bulunmalıdır.	**320**	**55.6**	85	14.8	65	11.3	72	12.5	34	5.9

Öğrencilerin "Öğrencilerin teknoloji kullanımı ile ilgili görüşleri ile ilgili önerileri nelerdir?" sorusuna verdikleri cevaplar analiz edilmiş ve öğrencilerin %55.6'sı "Her sınıfta projeksiyon cihazı kurulu olmalı ve sınıfa ait bilgisayar notebook vs. bulunmalıdır" önerisine birinci derecede katılmışlardır.

Tablo 10: Kariyer planlamanızla ilgili sorunlara ait öneriler.

	1		2		3		4		5	
	F	**%**	**F**	**%**	**F**	**%**	**F**	**%**	**F**	**%**
Kariyer planlama konusunda bize rehberlik edecek birim yok.	**190**	**33.0**	201	34.9	114	19.8	57	9.9	14	2.4

Öğrencilerin "Kariyer planlamanızla ilgili sorunlara ait önerileri nelerdir?" sorusuna verdikleri cevaplar analiz edilmiş ve öğrencilerin %33'ü "Kariyer planlama konusunda bize rehberlik edecek birim yok" önerisine birinci derecede katılmışlardır. İstatistiksel analiz sonucunda elde edilen bulgular çalışmanın özetinde belirttiğimiz hipotezimizi doğrulamış ÇMYO öğrencilerinin kariyer planlamalarını, fiziksel ve beşeri ortamın koşullarının olumsuz olarak etkileyen nedenlerin giderilmesi için Çok Eklemli Kariyer Planlama (ÇEKAP) Modeli çözüm önerisi olarak geliştirilmiştir.

Çok Eklemli Kariyer Planlama (ÇEKAP) Modeli

Modelin Önemi: Meslek yüksekokullarında ön lisans düzeyinde eğitim-öğretim gören gençlerin yakın geleceklerine yönelik kaygılarını en aza indirmek, belirsizlikleri gidermek ve vizyonlarını güçlendirmek açısından model çok önemlidir. Çünkü ÇEKAP Modeli ile öğrenciler yakın gelecekte içinde yer alacakları meslek, üst öğrenim ve hayata yönelik bilgilendirilecek, kendilerine belirli dönemlerde rehberlik ve meslek tanıtımı yapılacak, kendilerini keşfetmeleri sağlanacaktır.

Modelin MYO'larda uygulanması; bezginlik ve ümitsizlik içine düşmüş, hayatı boş vermiş, panik olmuş öğrencileri bireysel düzeyde ele alarak, gerekli yardım ve desteği vererek kariyer planlamayla, rekabet ortamına kazandırmak açısından da önemlidir.

Modelin Amacı: Meslek yüksekokullarında ara eleman olarak yetiştirilen, bir üst öğrenime ve hayata hazırlanan gençlerin yetiştirilmesindeki engelleri ortadan kaldırmak ya da en aza indirmek, oluşturulacak bir uzman ekiple gerekli rehberlik ve okulun kariyer planlama açısından fiziki eğitim ortamının denetimini yapmaktır. Ayrıca, özel sektör, yerel yönetimler, meslek kuruluşları, kurumlar ve STK'larla işbirliği ortamını oluşturmak, modelin en önemli amacını ortaya koymaktadır.

Modelin Organizasyon Yapısı: "ÇEKAP" ÇOMÜ Rektörlüğü şemsiyesi altında, belediye, il özel idaresi, ticaret ve sanayi odası, kalkınma ajansı, ilgili STK'lar, İŞKUR, meslek kuruluşları, özel sektör ve yerel basının temsilcilerinin oluşturacağı bir "ÇEKAP Yönetim Kurulu" ve bir "ÇEKAP Yürütme Kurulu"ndan teşkil olacaktır. "ÇEKAP Yönetim Kurulu"; "ÇEKAP Yürütme Kurulu"nun hazırlayacağı yıllık çalışma programı ve bütçesinin onaylanması, karar alma ve kariyer planlama açısından fiziki eğitim ortamının denetimi ile görevli ve yetkili olacaktır. "ÇEKAP Yönetim Kurulu" üyeleri dört yılda bir yenilenecek, toplantılar salt çoğunlukla yapılıp kararlar salt çoğunlukla alınacaktır. "ÇEKAP Yürütme Kurulu"; "ÇEKAP Yönetim Kurulu"nun üyeleri arasından seçilecek iki üye ve ÇOMÜ Rektörlüğünün bünyesindeki MYO'lardan atayacağı üç üyeden oluşacaktır. "ÇEKAP Yürütme Kurulu" dört yıl süreli görev yapacak ve iki yılda bir üyeleri arasından bir başkan, bir başkan vekilini seçecektir.

Modelin İşleyişi: "ÇEKAP" Merkezi ÇOMÜ bünyesinde merkezi durumdaki ÇMYO'da oluşturulacaktır. Bu merkezde "ÇEKAP Yürütme Kurulu" üyeleri görev yapacaklardır. Bu merkezde bir yandan öğrencilere kariyer planlama konusunda rehberlik yapılırken bir yandan da MYO'larda öğrencilerin kariyer planlamalarını etkileyen fiziki ve beşeri eğitim ortamı koşulları sürekli olarak gözden geçirilip her yarıyıl sonu "ÇEKAP Yönetim Kurulu"na rapor sunulacaktır.

"ÇEKAP Yönetim Kurulu"nda temsilcisi bulunan belediye, il özel idaresi, ticaret ve sanayi odası, kalkınma ajansı, ilgili STK'lar, İŞKUR ve yerel basının yöneticileri öğrencilerle bir araya gelerek atölye çalışmaları, araştırma projeleri, iş imkanları, iş dünyasının beklentileri ve stajlar konusunda bilgi ve deneyim paylaşacaklardır.

Öğrenciler haftanın programlanmış günlerinde "ÇEKAP" Merkezi'ne giderek "ben okulu bitirince kendimi nerede görmek istiyorum?" sorusunun cevabını "ÇEKAP" Merkezi'ndeki uzmanlarla birlikte arayacaklardır.

Modelin Sağlayacağı Yararlar

- Kariyer planlamada; özel sektörün, STK'ların, yerel medyanın, meslek kuruluşlarının, kurum ve kuruluşların işbirliği içinde katılmasıyla ve ortak akıl gerçekleşecektir.
- Çoğunlukla dağınık ve tesadüfi olarak gerçekleştirilen kariyer planlama çalışmaları kurumsallaşarak daha etkili ve verimli olarak sunulacaktır.
- Öğrencilerin yakın geleceklerine yönelik kaygıları, belirsizlikleri ve amaçsızlıkları en aza indirilerek kendilerini daha güçlü ve güdülenmiş olarak hissetmeleri sağlanacaktır.
- Meslek yüksekokullarının fiziki ve beşeri eğitim ortam koşulları, uygulama çalışmaları ve var olan durumları gözden geçirilerek stratejik bir anlayışla iyileşmeler gerçekleştirilecektir.
- Öğrencilerin yakın gelecekteki meslekleri ve üst öğrenimle ilgili farkındalık düzeyleri yükseltilecek ve vizyon geliştirmelerinde rehberlik edilecektir.

Sonuç

Araştırmamızda, ÇMYO-İİPB öğrencilerinin kariyer planlamaları ile ilgili olarak "ÇMYO'daki fiziksel yetersizlikler, öğretim programlarındaki değişiklikler, öğretim elemanlarının nitelikleri, sosyal kültürel etkinliklerin az-

lığı, staj uygulamalarının verimsizliği, teknoloji kullanımındaki sorunlar, öğrencilerin YGS sınavını kazanıp okumaları ile sınavsız geçişten yararlanarak okula alınış biçimleri kariyer planlamalarını etkilemekte midir?" sorularının cevabı aranmış, hipotezde ortaya konulduğu gibi ÇMYO öğrencilerinin kariyer planlamalarını, fiziksel ve beşeri eğitim ortamının koşullarının öğrencilerin kariyer planlamalarını olumsuz olarak etkilediği, öğrencilerin fiziksel ve beşeri ortamı olumsuz olarak algıladıkları istatistiksel analizle doğrulanmıştır.

Araştırmada belirlenen sorunlara çözüm olarak; Tablo 4-10'daki birinci derecedeki öneriler ve "ÇEKAP" Modeli, ÇMYO-İİPB özelinde ve genelde de ÇOMÜ'de bulunan MYO'larda uygulandığı takdirde öğrencilerin mesleğe aidiyet duyguları gelişecek, geleceğe kaygıyla bakmaları azalacak ve kendilerine daha akılcı yön çizmeleri gerçekleşecektir. Bunun yanı sıra başta özel sektör, yerel yönetimler, kurumlar, meslek kuruluşları, STK'lar ve medya işe koşulacak, ortak akıl yaratılacaktır.

Kaynaklar

ADIGÜZEL, O., (2008). Türkiye'de Gençlerin Kariyer Planlamasını Tetikleyen Faktörler ve Üniversite Hazırlık Öğrencileri Üzerine Bir Araştırma, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Kütahya Dumlupınar Üniversitesi.

ERDOĞAN, H. T. (2009). Bireysel Kariyer Planlama ile Kişisel Basarı Arasındaki İlişkiye Yönelik Dumlupınar Üniversitesinde Bir Uygulama, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi Kütahya Dumlupınar Üniversitesi.

GÜNEY Ç., G. DÖNMEZ, D. KÜÇÜKALTAN, D. (2010). Turizm Alanında Eğitim Gören Öğrencilerin Kariyer Hedefleri: Ön Lisans Öğrencileri Üzerine Bir Araştırma, 11. Ulusal Turizm Kongresi, 2-5 Aralık, Kuşadası, s. 352.

KOCA, A. İ., (2009). Üniversite Öğrencilerinin Değerleri ve Bireysel Özellikleri ile Kariyer Tercihleri Arasındaki İlişki: Çukurova Üniversitesi'nde Bir Araştırma, Yayınlanmamış: Yüksek Lisans Tezi, Adana.

SAĞDIÇ, M., DEMİRKAYA, H., (2009). Üniversite Öğrencilerinin Kariyer Gelişim Planlarına İlişkin Yaklaşımlar, Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, Sayı: 26, Yıl:1, s.233-246.

SAV, D., (2008). Bireysel Kariyer Planlamada Etkili Olan Faktörler ve Üniversitelerin Etkisi Üzerine Bir Araştırma, Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi, Süleyman Demirel Üniversitesi Isparta.

TORUN, E., ÇELİK, A., OTAR S., Meslek Yüksekokul Öğrencilerinin Program Tercihlerinde Rol Oynayan Etkenlerin Belirlenmesi KOÜ Arslanbey MYO Örneği, UMYOS,

1.Uluslararası 5. Ulusal Meslek Yüksekokulları Sempozyumu Kitapçığı- Konya,.Cilt. 1.

UZUN T., (2003). İnsan Kaynakları Yönetimi'nde Etkin Bir Yöntem: Kariyer Planlaması, Cilt: 5, Sayı: 2, Sıra: 11, No: 149. http://www.isguc.org, erişim tarihi 27.12.2010.

http://tdkterim.gov.tr/bts/?kategori=verilst&kelime=kariyer&ayn=tam (18.11.2010).

http://coop.bahcesehir.edu.tr/coopFiles/File/ebook6.pdf erişim tarihi (18.11.2010).

http://www.ceis.org.tr/dergiDocs/malale1.pdf (27.12.2010).

http://acikarsiv.ankara.edu.tr/fulltext/4498.pdf (27.12.2010).

http://www.milliyet.com.tr/ozel/isyasam/000507/haber/10.html (27.12.2010).

Uluslararası Yükseköğretim Kongresi: Yeni Yönelişler ve Sorunlar (UYK-2011)
27-29 Mayıs 2011, İstanbul; 3. Cilt / Bölüm XIV / Sayfa 1867-1875

ULUSLARARASI YÜKSEKÖĞRETİM KONGRESİ: YENİ YÖNELİŞLER VE SORUNLAR
INTERNATIONAL HIGHER EDUCATION CONGRESS: NEW TRENDS AND ISSUES

Çin Halk Cumhuriyetinde Yükseköğretim Sisteminin Reformu ve Gelişimi

Prof. Dr. Sebahattin Balcı[1], Prof. Dr. Hugjiltu Wu[2]

[1]Kırgızistan-Türkiye Manas Üniversitesi Rektör Vekili, Bişkek, Kırgızistan

[2]Kırgızistan-Türkiye Manas Üniversitesi Edebiyat Fakültesi, Doğu Dilleri Bölümü Öğretim Üyesi, Çin Halk Cumhuriyeti İç Moğolistan Üniversitesi Eski Rektör Yardımcısı, Kırgızistan-Türkiye Manas Üniversitesi, Bişkek, Kırgızistan

Özet

Bu çalışmada Uzak Doğuda sürekli gelişmekte ve büyümekte olan Çin Halk Cumhuriyetinde eğitimin genel durumu, yükseköğretimde reform çalışmaları, deneyim ve yeni vizyonları hakkında genel bilgiler sunulmakta, bununla birlikte Çin'de eğitim-öğretimin genel yapısı, yükseköğretim sisteminin tarihi gelişimi, idari yapısı ve Bologna süreci ile ilgili çalışmalara da yer verilmektedir. Buradan hareketle, Çin Halk Cumhuriyetinde siyaset (policy) ve eğitim sistemindeki reformlarla ilgili analizler yapılmış, küresel faktörler olarak önde gelen ülkelerin yükseköğretim sistemleriyle Çin Halk Cumhuriyeti yükseköğretim sisteminin karşılaştırılması yapılmıştır.

Anahtar kelimeler: Çin, yükseköğretim'de reform, analiz, karşılaştırmalar, politikalar.

Giriş

Günümüzde küresel ekonomi başdöndürücü bir hızla büyümekte ve gelişmektedir. Bu durumla paralel olarak, bilimsel ve teknolojik çalışmalar da hızla gelişmekte ve küresel boyutta gözlemlenen rekabet, uluslararası faktörler adına heyecan verici boyutlara ulaşmaktadır. Uluslararası rekabetin söz konusu olduğu böylesi zorunlu koşullarda ülkelerin bilimsel yeterliliklerinin de uluslararası rekabet açısından değerlendirilmesi gerekmektedir. Bu anlamda en önemli belirleyici ölçüt olarak bilimsel altyapının geliştirilmesinde nitelikli insan kaynakları olgusunun gün geçtikçe artan stratejik bir öneme sahip olduğunu görmekteyiz. Aynı zamanda, insan kaynakları, uluslararası rekabet anlamında en önemli stratejik kaynak olmaktadır. Bu nedenle, dünyadaki ülkeler, gelişmişlik düzeyine bakılmaksızın, yüksek kalitedeki bilim adamlarını ve en son buluşları yapan insanları yetiştirmeyi ülkeyi çağdaşlaştırma, kalkındırma ve geliştirmede önemli bir gösterge olarak tanımlamaktadırlar.

1978 yılından beri, Çin'de reform ve açıklık siyaseti (policy) uygulanmasından bu yana, Çin'deki ekonomi 32 yıl boyunca devamlı büyüyüp dünyanın ikinci büyük ekonomisi haline gelmiş ve dünyayı şaşırtan bir başarı elde edilmiştir. Çin'de gerçekleştirilen bu başarı bilim ve bilim adamlarının çalışmaları ve katkıları ile doğrudan ilgilidir. Çin Cumhurbaşkanı Hu Jin-To, 13.07.2010 tarihinde Pekin'de yapılan Çin Eğitim İşleri Toplantısında şöyle demektedir: "...Eğitim ise milletleri yeniden güçlendirmenin ve sosyal yapıyı geliştirmenin temelidir. Aynı zamanda ülke ve halkların kalitesini arttırmak, insanların her yönden gelişmesini sağlamanın en temel yoldur " ve "ülkeyi güçlendirmek için mutlaka eğitimi de güçlendirmek lazımdır". Çin hükümeti ve halk şöyle düşünüyor: yeni dönemin şartları altında, ekonomik gelişme ve sosyal refahı iyi ve hızlı sağlamak için bilim ve teknolojinin de ilerlemesi ve çalışanların kalitesinin yükseltilmesini ve bürokratik işlerin sadeleştirilmesini sıkıca dayanak alıp, çok büyük nüfuslu bir ülkeden, insan gücü zengin olan, güçlü bir ülkeye dönüşümünü sağlamak gerekir; böyle bir tarihi ilerleme süreci içinde eğitim, ülkenin çağdaşlaşmasını sağlamak için bütün işler içindeki yeri ve işlevi bakımından, daha da ön plana çıkıyor; zira eğitimin gelişmesi ülkenin ekonomik ve sosyal ilerlemesine sağlanan şartlar ve desteklerle ayrılmaz bir

bütündür; ekonomik gelişme ve sosyal ilerleme, ülkenin çağdaşlaşmasını sağlamak, her yöndeki düzeyin yükseltilmesi, günden güne bütün halkların kalitesinin yükseltilmesi, yüksek kalitede yaratıcı insanların yetiştirilmesine dayanmaktadır; eğitimin, çağdaşlaşmayı sağlamadaki işlevi de günden güne büyümekte ve güçlenmektedir; özel olarak yükseköğretim kurumlarında toplanan çok meşhur bilim insanları, üst düzey yetenekteki uzmanlar, çok önemli yaratıcı bilimsel sonuçlar elde etmekte, ülkenin sosyal gelişmesi ve halkın yeni başarılara ulaşmasında önemli bir katkıda bulunmaktadırlar; eğitim günden güne ekonomik gelişme ve sosyal ilerlemede her yönden en temel itici güç işlevi üstlenmektedir. Bunun için, Çin'in genel olarak ekonomik ve sosyal gelişmesinde eğitimin de belli bir plan dahilinde gelişmesine öncelik vermek, eğitim harcamalarını garanti altına almak, ülkenin kamu zenginliklerini eğitim ve insan gücü zenginliklerine yeniden açma şartına yeterli önceliği vermek, öncelikli olarak eğitimi geliştirmek ve ülkenin insan gücü zenginliğini oluşturmak, çağdaşlaşmayı teminde tüm işlerle sıkıca bağlantılandırıp insan gücü güçlü bir ülkeyi kurmak sistemini, işleyiş biçimini, ve kuralları oluşturmakla birlikte ülkenin hızlı bir şekilde ekonomik ve sosyal gelişimi için kuvvetli bir itici güç de oluşturulmuştur.

Çin dünyadaki nüfusu en çok olan ülkedir. Çin'deki Milli İstatistik bürosunun 13.10.2010 tarihindeki en son verilerine göre Çin'in kıtadaki nüfusu 1,340,004,033 kişidir. Bu sayı dünya nüfusunun (6,800,000,000) yaklaşık 1/5'idir. Bu nedenle Çin'deki eğitim dünyadaki eğitim içinde önemli bir yer tutmaktadır. Bu sebeple Çin'deki eğitimin genel durumunun nasıl olduğu ve özellikle Çin'deki yükseköğretimin tarihi gelişimi ve mevcut durumu, Çin ile başka ülkelerin karşılaştırılması durumunda hangi farklı özelliklerin olduğu, Çin'deki yükseköğretimde de son yıllarda yürütülen reform çalışmalarının ve yeni vizyonların neler olduğu, uluslararası yükseköğretim çalışmalarında ne gibi yeterliliklerin olduğu, sorularına bizlerin dikkat etmesi ve bu soruların cevabının anlaşılması gerekmektedir.

Çin'de Eğitimin Genel Durumu

Sayısal Verilerle Çin'de Eğitim

2009 yılının resmi verilerine göre Çin'de hâlihazırda muhtelif türlerden toplam okul sayısı 550,000'den fazladır. 2008 yılındaki okullu öğrenci sayısı 320,990,000'dir. Öğretmen ve destek hizmeti veren personel sayısı 16,920,000'dir. Eğitim alan insanların sayısı toplamda 337,910,000'dir. 1985 ve 2008 yılları arasında eğitim alanların oranı ülke nüfusunun %22.0 ila %29.6'sı arasında olmuştur.

Çin Yükseköğretiminin Genel Durumu

Lisanüstü Eğitim

Günümüzde Çin'de 796 üniversite ve araştırma enstitülerinde lisansüstü düzeyinde eğitim verilmektedir. Yüksek lisans ve doktora öğrencilerinin toplam yönetici öğretim üyesi sayısı 223,944 kişidir (doktora 13,376, yüksek lisans 171,796, her ikisinde görevli olan 38,772'dir.). Lisansüstü eğitim gören toplam öğrenci sayısı 1,404,942'dir (246,319 doktora, 1,158,623 yüksek lisans). Hem çalışan hem de lisansüstü eğitim alan öğrenci sayısı ise 394,300'dür.

Yükseköğretim (Lisans, Önlisans)

2009 yılında Çin'de genel lisans öğretimi yapan kurum sayısı 2,305'tir (üniversite düzeyinde 1,090, yükseköğretim kurumu düzeyinde 1,215 olmak üzere). Çalışan kesime yönelik üniversite düzeyinde yükseköğretim yapan kurum sayısı 384, özel sektörde yükseköğretim yapan resmi kurum sayısı 812'dir.

Yükseköğretimde eğitim gören öğrenci sayısı toplam 21,446,600; çalışan kesimden yüksek eğitim alan öğrenci sayısı 5,413,500'dür. Sanal ortamdan uzaktan yüksek eğitim alan öğrenci sayısı 4,172,700'dür.

Yükseköğretim düzeyinde akademik ve idari birimlerde görevli eleman sayısı toplam 2,111,451'dir (üniversite düzeyinde 1,512,099, yüksek okul düzeyinde 592,918, diğerleri 6,434'tür.). Bunun içinde akademi üyesi öğretim elemanı 1,295,248'dir. Çalışan insanlara yönelik görev yapan öğretim elemanı sayısı 84,196'dır. Özel sektörde görevli öğretim elemanı sayısı ise 38.075'tir.

Ortaöğretim

2009 yılı verilerine göre Çin'de orta eğitim yapan kurum sayısı 87,665 toplam görevli sayısı 7,083,647'dir (öğretmen 5,922,807).

İlköğretim

Günümüzde Çin'deki ilköğretim okul sayısı 322,094 görevli sayısı 6,218,272 (öğretmen 5,667,481). Öğrenci sayısı 102,822,900'dür.

İş Okulu

Çin'de iş okulu sayısı 72 bu okullardaki görevli sayısı 2,669 öğrenci sayısı 9,200'dür.

1.2.6. Özel Eğitim Okulları

Günümüzde Çin'de özel eğitim veren okulların sayısı 1,672, görevli sayısı 47,466'dır. Toplam öğrenci sayısı 428,100 kişidir.

Okul Öncesi Eğitim

Okul öncesi eğitim veren kurumların sayısı 138,209; görevli sayısı 1,570,756; öğrenci sayısı 26,578.100'dür.

Çin'de Eğitim Sistemi

İlköğretimde eğitim süresi 5-6 yıldır (ortaokul-3 yıl, lise 2-3 yıl). Ziraat ortaokulu 2-3 yıl, meslek okullarında 3 yıllık eğitim yapılır. Teknik okullarda 2-3 yıllık eğitim yapılır. Uzman yetiştiren ortaokullar 3-4 yıl eğitim vermektedir (lise mezunları 2 yıl). Yetişkinlere yönelik orta eğitim okullarının süresi 2-3 yıldır. Genellikle 4 yıllık, bazı dallarda 5 yıllık eğitim yapan yüksek eğitim üniversiteleri ve kolejler vardır. Açık devre televizyon yayınları ile (açık öğretim) yüksek eğitim veren okulların eğitim süresi 4-5 yıldır. İkinci öğretim ise 5-6 yıldır. Dışarıdan sınav vererek diploma alma imkânı da vardır. Yüksek lisans ve doktora derecelerinde eğitim süresi genellikle 2-3 yıldır.

Çin'de Akademik Unvan Sistemi

1980 yılında "Çin Halk Cumhuriyeti Akademik Unvan Alma Yönergesi" yürürlüğe koyuldu. Çin'de akademik unvan olarak lisans, yüksek lisans ve doktora olmak üzere üç unvan derecesi vardır. 1980'den bu yana 330,000; doktora 2,730,000 yüksek lisans ve 18,270,000 lisans unvanları verilmiştir. Yine Çin günümüze kadar 37 ülke ile yükseköğretim diplomasının ve unvanlarının denkliğini tanıma için sözleşmeler imzalamıştır. 190'dan fazla ülke ve bölgelerden gelen yabancı öğrencilere çeşitli düzeylerde eğitim ve unvanlar verilmiştir.

Milliyetlerin Eğitimi

Çin Halk Cumhuriyeti 56 farklı milliyetten oluşan birleşik bir ülkedir. Bu nedenle hükümet tarafından her bir milliyetin eğitiminin aynı düzeyde geliştirilmesine önem verilmektedir. 2001 yılına kadar Çin'deki özerk bölgelerdeki ilkokul sayısı 100,000'i aşmaktadır. Ortaokul sayısı 12,000'den fazladır. Çeşitli yükseköğretim kurumlarının sayısı 150'ye yaklaşmıştır ve çeşitli okullardaki öğretmen sayısı 925.000'dir. Azınlık durumundaki milliyetlere mensup öğrencilerin sayısı 18,524,900'dür. Bu rakam ise ülke çapındaki tüm öğrenci sayısının %7'sini teşkil etmektedir (bu öğrencilerin derslere katılım oranı %98'dir). Tüm ülkedeki toplam 10,000'den fazla okulda 21 farklı milliyetin dili ile (ve yazısı) ve Çince ile olmak üzere iki dilde eğitim yapılmaktadır. Bu okullarda eğitim gören öğrencilerin sayısı 6 milyondan fazladır. Her yıl tercüme ve redaksiyon yapan azınlıklara mensup milliyetlerin eğitim materyalleri 3,500'den fazladır ve toplamda 100 milyonu aşmaktadır.

Yabancı Öğrencilere Yönelik Eğitim

Çin Halk Cumhuriyetinin kurulduğu dönemden bu güne kadar ülke dışından gelen 1,690,000 yabancı uyruklu öğrenci çeşitli eğitim kurumlarında eğitim görmüştür. 2009 yılında 190 ülke ve bölgeden 238,184 yabancı uyruklu öğrenci gelmiş, 610 üniversitede öğrenim görmüştür. Bunların içinden Çin hükümetinden burs alan öğrenci sayısı da 18,245 olmuştur (lisans; 74,472, yüksek lisans; 14,227, doktora 4,751). 2020 yılına kadar ülke dışından 500,000 yabancı öğrencinin gelmesi planlanmaktadır.

Çin'de Eğitimin Finansmanı

Çin'deki eğitim giderleri hükümet ve yerel yönetimler tarafından eğitim bakanlığına ayrılan bütçe, her province ve özerk bölgenin hükümeti tarafından eğitim için ayırılan bütçesi ve diğer bakanlıkların eğitime ayırmış oldukları bütçe ve kamudan gelen özel kaynaklardan (yardım, bağış v.s.) oluşan gelirlerle karşılanmaktadır. Bunların içinden sadece Çin Milli Eğitim Bakanlığı'nın 2010 yılı için planlamış olduğu harcamaların miktarı 127,632,847,900 Yuandır (19,635,823,000 USD). Bununla birlikte Çin Hükümeti Maliye Bakanlığınca ayrılan ödenek 48,290,019,000 Yuandır (7.429,233,700 USD). Bunun içinde Milli Eğitim Bakanlığı'nın 2011 yılı eğitim

harcamalarına ayrılan para ise 115,178,405,600 Yuandır (17,719,755,000 USD). Bilimsel araştırmalara ayrılan para ise 2,484,662,500 Yuan (382.255.770 USD).

Çin'de Yükseköğretimin Tarihi Gelişimi ve Mevcut Durumu

Çin'in Eğitim Tecrübesi

Çin, 1949 yılında Çin Halk Cumhuriyeti'nin kuruluşundan bugüne, eğitim işlerine önem verip özellikle son 30 yılda daha önemli işler yapıp dünyadaki en büyük eğitim sistemini kurup milyarlarca insanın eğitim alma hakkını sağlayıp, büyük bir başarı elde etti. Böyle bir tarihi süreç içinde, Çin'de eğitimi geliştirme yasasını sürekli kılma ve köklü bir kavrayış sonucunda aşağıdaki önemli bakış açıları oluştu:

1) Eğitim ülke ve milletin gelişmesinin en temel faktörüdür. Hükümeti, eğitimi geliştirme ve yönetme görevlerini açıklayıp, eğitimi öncelikle geliştirip eğitim ve sosyo-ekonomik gelişme arsındaki dengeyi geliştirerek, ülkenin meseleleri içinde eğitimin esaslı, öncelikli ve kapsayıcı yer ve fonksiyonlarını ortaya koymuştur.
2) Eğitimin en temel amacı moral, bilim, sağlık, estetik gibi her alanda ilerlemiş, çalışan, nitelikli insanları yetiştirmektedir. Bu sebeple, öğrencilerin sağlıklı geliştirilmesi için okul, her türlü işlerin başlangıcı ve ulaşıldığı yer olmalıdır.
3) Eğitim faktörünün gelişmesini canlandırma gücü ise reform ve kapıların açılmasıyla olur. Mutlaka bilimlerin miras bırakılması ve yenileştirilmesi birleştirilip, çağdaşlaştırılmalı, dünyadaki yeni gelişmeler takip edilmeli ve gelecekteki ihtiyaca göre planlanmalı, eğitim sistemi ve eğitim-öğretim reformu kesintisiz olarak derinleştirilmelidir.
4) Eğitim, halkların yaşamlarını iyileştirmek ve sosyal ahengi sağlamakta önemli bir yoldur. Mutlaka insanı temel alarak, eğitimin eşit olmasını geliştirip, halkların hukukuyla eğitim alma haklarını sağlamalıdır.
5) Eğitim faktörünün gelişmesinin en önemli elementi öğretmendir. Bu nedenle, öğretmenler ve öğretim elemanlarına dayanarak eğitim kurallarına sadık kalıp, toplum içinde eğitimcilere gereken değer verilmelidir.

Çin Yükseköğretiminin Tarihi Gelişimi ve Değişimi

60 yıl boyunca Çin Halk Cumhuriyeti yükseköğretim bakımından büyük bir değişim ve gelişim göstermiştir. Söz konusu gelişim ile ilgili veriler Tablo 1-4'de görülmektedir.

Tablo 1: Çin yükseköğretim sisteminin gelişimi.

	1949	1978	2009
Kurum sayısı	205	598	2,305
Çalışan sayısı	46,000	518,000	2,111,500
Öğretim elemanı sayısı	16,100	206,300	1,295,200
Örgün yükseköğretimden mezun sayısı	116,500	856,300	21,446,600
Lisansüstü eğitim alanların sayısı	629	10,934	1,404,942
Yeni kayıt sayısı (lisans)	30,600	401,500	6,394,900
Yeni kayıt sayısı (lisansüstü)	242	10,708	510,953

Tablo 2: Ortaöğretimden yükseköğretime devam (100,000).

	1991	2000	2008
Öğrencilerin yükseköğretime devam	304	723	2,042

Tablo 3: Yüzdeler.

	1991	1995	2000	2005	2009
Yükseköğretim kurumlarına gidenlerin yüzdesi (%)	3.5	7.2	12.5	21.0	24.2

Tablo 4: Öğretim elemanı ve öğrenci oranı.

	1993	1995	2000	2005	2008
Öğretim elemanı başına düşen öğrenci sayısı	8.00	9.83	16.30	16.85	17.23

Yukarıdaki veriler Çin'de yükseköğretimin büyüklüğü, derecesi ve artı değerler bakımından çok geliştiğini göstermektedir.

Çin Halk Cumhuriyetindeki Yükseköğretim ve Bazı Ülkelerle Karşılaştırmalar

Amerika'daki Yükseköğretimin Genel Durumu

Amerika'da üç çeşit yükseköğretim kurumu bulunmaktadır (Tablo 5).

1) Community College, Technical College, Vocational or Technical Institute.

2) College (4 yıllık eğitim)

3) Üniversiteler, Teknoloji Üniversiteleri,

Tablo 5: ABD'de yükseköğretim.

	2 yıllık T=D+Ö	4 yıllık T=D+Ö	Devlet (D)	Özel (Ö)	Toplam
Kurum sayısı	1,677=1,032+645	2,675=653+2,022	1,685	2,667	4,352
Öğrenci S, (TZ)	3,248,723	9,474,559	8,530,344	4,192,438	12,722,782
Öğrenci S, (YZ)	4,272,683	3,432,246	6,280,298	1,424,631	7,704,929
Öğrenci S, (TZ+YZ)	7,521,406	12,906,305	14,810,642	5,617,069	20,427,711

Community College, College, University ve University of Technology'lerin akademik unvan verme yetkisi vardır. Amerika'daki yükseköğretim kurumları içerisinde resmi ve kar amacı gütmeyen özel yükseköğretim kurumları bulunmakla birlikte, kar amaçlı kişisel girişim olarak açılmış özel üniversiteler de vardır. Amerika'da kredili öğretim yapılmakta ve her öğretim döneminde 16-18 kredi alınarak 4 yıllık yükseköğretim sürecinde toplam 120 ila 128 kredi almak gerekmektedir. Amerika'da akademik unvanda 5 derece vardır. 1) Önlisans adayı, 2) Lisans, 3) Yüksek lisans, 4) Doktora ve Ana dal akademik uzmanlığı.

Amerika'da iki dönemli, üç dönemli ve yaz dönemi olmak üzere üç farklı eğitim yapma sistemi vardır.

Amerika'da üniversite giriş sınavları yoktur ve liselerden mezun olanların %60'tan fazlası üniversiteye gidebilmektedir. Amerika'da yükseköğretimin mali kaynaklarının çoğu hükümetin ayırdığı bütçeden, öğrencilerden gelen harçlardan ve kurumun gelir getirici eğitim faaliyetlerinden oluşmaktadır.

Çin ve Amerika'daki Yükseköğretimin Karşılaştırılması

Yukarıdaki verilere göre Çin'de yükseköğretim kurumlarının sayısının Amerika'ya göre daha az olduğu anlaşılmaktadır. Buna karşılık Çin'de yükseköğretimdeki öğrenci sayısı Amerika'dakinin çok üstündedir (Tablo 6). 2006 yılında Amerika'da 51,000 doktora unvanı verilmiştir. Öte taraftan, Çin'de aynı yıl verilen doktora unvanı sayısı 49,000 olmuştur. 2007 yılında Çin'deki 'doktora unvanlı insan sayısı sürekli artmış 50,000'in üzerine çıkmıştır. 2008 yılında Çin'de doktora unvanlı insan sayısı devamlı artış göstererek Amerika'yı geçmiş, söz konusu yılda Çin dünyada en fazla doktora unvanı veren ülke olmuştur. 2009 yılı verilerine göre Çin'de mezun olan doktora öğrencisi sayısı 48,658 olmuş, yeni kayıt olmuş doktora öğrencisi sayısı da aynı yıl 61,911 olmuştur. Hali hazırda yükseköğretim kurumlarında öğrenim gören doktora öğrencisi sayısı 246,319'dur. Genel bir bakış açısına göre dünyadaki en iyi yükseköğretim sistemi Amerika'da bulunmaktadır. Günümüzde "Nobel Ödülü" alanların %70'i Amerika'da çalışmaktadır. 2001 yılındaki bir araştırmaya göre dünya ölçeğinde yazılmış bilimsel- teknolojik makalelerin %30'u ve genel olarak bilim dünyasında en çok kullanılan makalelerin %44'ü Amerika'nın yükseköğre-

Tablo 6: Karşılaştırılmalar.

	Çin	Amerika
Yükseköğretim kurumu sayısı	3,501	4,352
Öğrenci sayısı (örgün)	21,446,600	12,722,782
Yetişkin öğrenci sayısı	5,413,500	8,051,775
Web üzerinden yükseköğretim	4,172,700	Verilere ulaşılamadı
Doktora unvanı verebilen yükseköğretim kurumları sayısı	310	253

tim kurullarındaki bilim adamlarınca kaleme alınmıştır. Amerika'daki yükseköğretim alan insan nüfusu diğer ülkelere oranla oldukça yüksektir. Çin Sosyal Bilimler Akademisinin yayınladığı rapora göre Çin Halk Cumhuriyeti'nin bu alandaki rekabet gücü son 20 yılda ivme kazanmış, 1990 yılında dünya sıralamasında 73. sıradan 17. sıraya kadar yükselmiştir. 2050 yılında da Amerika'dan sonra 2. güçlü ülke olacağı yönünde yorumlar yapılmaktadır.

Japonya'da Yükseköğretimin Genel Durumu

Japonya'da toplam 1,200'den fazla yükseköğretim kurumu vardır. Yükseköğretim Kurumlarındaki öğrencilerin sayısı 3,000,000'dur. Yükseköğretim sisteminde iki türlü okul vardır. Birisi uygulamalı bilimlerdir, diğeri üniversitelerdir ve bu kurumlarda lisans, yüksek lisans ve doktora olmak üzere üç derece verilmektedir. Üniversiteler içinde devlet üniversitesi, kamu üniversitesi ve özel üniversiteler olmak üzere 3 tür üniversite vardır. Bunların tümü resmi olarak devlet tarafından denetlenmektedirler. Bu üniversiteler 4 yıllık lisans eğitimi (124 kredili) verenler -tıp ve benzeri bölümlerde 188 krediye çıkmaktadır- ve 2-3 yıllık lisansüstü, 2 yıllık yüksek lisans ve 3 yıllık doktora eğitimi verenler olarak çeşitlenmektedir.

Rusya'daki Yükseköğretimin Genel Durumu

1992 yılından önce Rusya'nın üniversitelerinin çoğu devlet üniversitesiydi. Çok az üniversite özel üniversiteydi. 1992 yılından sonra Rusya'nın eğitim sisteminde devlet üniversitelerinin yanında özel üniversiteler de yer almaya başlamıştır. 10 yıl sonra ise üniversite sayısı toplam 1,327'ye ulaşmıştır. Bunlar arasında devlet Yükseköğretim kurumlarının sayısı 560'tan fazla, özel üniversitelerin ise 700'den fazla olmuştur. Yükseköğretim Kurumlarında öğretim sistemi eski ve yeni sistem olarak birlikte yürütümektedir.

3.4.1. Eski Eğitim Sistemi

Eski eğitim sisteminde Yükseköğretimin süresi 5-5.5 yıldır. Mezun olanlar yükseköğretim diploması alabilmektedirler. Aynı zamanda elektrik ve inşaat mühendisi, ekonomi mühendisi ve ziraat mühendisi ünvanlarını almaktadırlar. Bu diplomaları aldıktan sonra 3-4 yıllık öğrenimin ardından bir tez savunması yapıp "magister" ünvanı da alabilmektedirler. Magister'den sonra 5-10 yıl araştırma yaparak belli bir bilim dalında yöneticilik yapanlar doktora savunmasından sonra doktora ünvanı alabilmektedir.

Yeni Eğitim Sistemi

20. yüzyılın başlarında Sovyetler Birliği'nin ekonomik durumu kötüleşmeye başladığında ücretli öğrenci kabul ederek ekonomik şartların iyileştirme yoluna gidilmesiyle yeni öğretim sistemine geçilmeye başlanmıştır. Yeni Yükseköğretim sisteminde ve lisans üstü eğitimde 4 aşamalı bir süreç söz konusudur.

1) Önlisans Eğitimi: Bu eğitime dahil olanlar 2 yıl temel bilimsel eğitim aldıktan sonra önlisans eğitimi diploması alarak herhangi bir iş bulabilmekte ve isterlerse sürekli eğitim de alabilmektedirler.
2) Lisans Eğitimi: Önceki önlisans eğitimine ek olarak 2 yıl daha sistemli, uygulamalı 2+2 toplam 4 yıl bilimsel eğitim yaptıktan sonra öğrenciler lisans diploması alabilmektedir ve aynı zamanda lisans ünvanı da alabilmektedirler.
3) Yüksek Lisans Eğitimi: Yükseköğretim Kurumları eğitim-öğretim planlaması ile temel Yükseköğretimden sonra öğrencilere 2 yıllık daha uygulamalı bilimsel eğitim verilerek 4 (2+2) + 2 yıllık olmak üzere toplam 6 yıl eğitim yaptırıp yüksek eğitim diploması verilmektedir. Ayrıca, isteyen öğrenciler "magister" tezini de savunabilmektedir.
4) Yüksek lisansüstü eğitim ise önceki eski öğretim sistemiyle aynıdır.

Çin'de Eğitim Sisteminde Reform Çalışmaları ve Gelişmeler

Son 30 yıldan bu yana Çin'de eğitim reformu sürdürülmüş, bu reformla birlikte bilim insanlarını yetiştirme tarzları yenilenmiş, eğitim sistemi reformu ve eğitim yönetimi sistemi derinleştirilip, uluslararası ölçeklerde eğitim işbirliğine gidilerek her türlü eğitim mübadelesi güçlendirilmiş, eğitimin gelişmesini ve yeniden üretme sistemlerini engelleyici olgular ortadan kaldırılmıştır. Tüm bu gelişmelerle Çin'deki eğitim sisteminin, Çin'deki ekonomik sistemin ve sosyal refahın oluşmasını ve bilimsel gelişmeye uygun hale gelmesini, hareketli, verimli ve daha açık olmasını sağlayacak yeni bir sistem kurulmuştur. Çin'de eğitimin kalitesine önem verilip, eğitimin kalitesine odaklanılıp bu bakış açısı tüm bireylere kazandırılmış, benimsetilmiş, yükseköğretimin kalitesiyle bu bireyleri yönlendiren idari ve iş sistemleri kurulmuştur. Bundan başka, eğitimin çapı ve kalitesinin tek vücut olarak eğitimin içeriğinin geliştirilmesine önem verilip okulların özelliğinin olması ve yüksek düzeyde eğitimin yapılması öngörülmektedir.

Reformun Yükseköğretim üzerindeki Sonuçları

1. Okullaşma sistemi bakımından: Hükümet tarafından sadece hükümetin okul açma sistemi değiştirilerek, reformla özelleşmenin önü açılarak çok yönlü, çok amaçlı okulların da açılmasına imkan tanınmıştır.
2. Mali Sistem Bakımından: Öncesinde sadece hükümet tarafından ayrılan bütçe varken, reformdan sonra hükümetin maliyesinin önemli bir kısmını ifade eden, çok yönlü bir şekilde eğitim bütçesine gelir kaynağı oluşturuldu.
3. İdari sistemin reformu bakımından: Milli Eğitim Bakanlığı ve her province ve özerk bölgelerde üniversiteleri birlikte kurup birlikte idare etme, ülke içinde ve dışında da işbirliğine giderek birleşik eğitim yapma, üniversitelerin birleşmesiyle üniversitelerin bütünleşik bir örgüt bünyesinde, imece yöntemiyle çalışma ve her milliyet bakanlığına bağlı üniversiteleri yerel hükümete verip idare ettirme hususunda reform yapılarak çok etkili sonuçlar elde edilmiştir. Aynı zamanda merkezi Devlet Eğitim Bakanlığı ve yerel hükümet eğitim yönetim bürosu arasında bütünü düşünerek planlanması yapılmıştır.
4. Yükseköğretim kurumlarına giriş sınavının reformu bakımından: Giriş sınavları 3 + X olacak şekilde yapılmakta olup internet üzerinden öğrenci alımı de gerçekleştirilmektedir.
5. Kurum içi idari sistem bakımından ıslah çalışmaları daha da derinleştirilmekle birlikte yükseköğretim kurumlarındaki uygulamaların toplumsal ihtiyaçlara göre yürütülmesi ve otokontrol sistemi dâhilinde özerkliğin güçlendirilmesi yoluna gidilmiştir.
6. Yükseköğretim sisteminde açılan bilim dallarının niceliksel bakımdan geliştirilmesine bakıldığında, 1993'ten önceki 813 farklı bilim dalı sayısı 504 bilim dalına sayına indirilmiş, 1998 yılında bu sayı 249'a kadar düşürülmüştür. Böylelikle kalitenin arttırılması sağlanmıştır.
7. Öğretim reformu bakımından bakıldığında öncelikle eğitimin kalitesinin yükseltilmesi, uygulamaların 21. yüzyıla ait çağdaş bir yapıya dönüştürülmesi adına, yeni öğretim içindeki müfredatın içeriklerinin daha da derinleştirilmesi yoluna gidilmiştir. Uluslararası arenada ilerleme tecrübeleri edinip, yeni öğretim şekilleri kullanılarak temel bilim dallarında araştırmacı yetiştirmek üzere birçok merkezler kurulmuştur. Aynı zamanda eğitim-öğretimin kalitesini denetleme sistemi de kurulmuştur.

Çin'de Eğitim Reformunu Hızlandırıcı ve Kaliteyi Yükseltici Çalışmalar

"21. Yüzyıla Ait Eğitimi Yeniden Canlandırma Eylem Planı" Yapılması ve Sürdürülmesi.

1999 yılında bu eylem planı başlatılmış ve özellikle yüksek derecedeki yeni hedefler doğrultusunda üstün nitelikli bilim insanları yetiştirilip Yükseköğretim Kurumlarının ülke adına kurulmasında aktif rol oynanmıştır.

"211 Projesi"nin Gerçekleştirilmesi

Bu proje kapsamında 1996 yılından bu yana yükseköğretim kurumlarına önem verilip dünyadaki en ilerlemiş üniversiteleri ve önemli bilim dallarını kurmak hedeflenmiştir ve bu hedefler uygulamaya konulmuştur.

Bu projenin amacı ise, 21. yüzyılda yaklaşık 100 üniversiteyi ve bir çok önemli bilim dallarını dünya düzeyinde kurma projesidir.

"985 Projesi"

1998 yılından sonra 39 üniversiteye önemli ölçüde destek verip dünyanın birinci derecedeki yüksek düzey üniversitelerini kurma projesidir.

"Çan-Can Bilim Adamı Motivasyon Projesi"

1998-2006 yıllarında 97 yükseköğretim kurumundan 799 özel profesör, 308 raportör profesör davet edilmiştir. 14 başarılı bilim adamına da ödül verilmiştir.

"Yeni Yüzyıla Geçişte Başarılı Bilim Adamları Yetiştirme Projesi"

1997 yılından beri yürütülen beşeri ve sosyal bilimler dalında 45 yaşından genç, başarılı bilim adamlarını yetiştirme projesidir.

"Bahar Projesi"

Ülke dışında öğrenim gören veya görevli olan bilim adamlarının ülkeye davet edilerek bilimsel çalışmalarını sürdürmeleri ve her türlü desteğin sağlanması projesi.

Bu projelerin devreye sokulması neticesinde Çin'deki yükseköğretimin düzeyi yükselmiş, dünya klasmanında üst seviyelere erişmiştir. Mesela, Çin'deki Pekin Üniversitesi, Çin-Hua Üniversitesi ve Fu-Dan Üniversitelerinin dünya sıralamaları Tablo 7'de verilmiştir.

Tablo 7: Çin'de bazı üniversitelerin dünya sıralaması.

	Pekin Üniversitesi	Çin-Hua Üniversitesi	Fu-Dan Üniversitesi	Klasman
2006	14	28	116	THES
2007	36	40	85	THES
2008	50	56	113	THES
2009	52	49	103	USNews

'Sıralama metodu aynı kalmasına rağmen, 2004 yılında Çin'in ilk 500 üniversitesinden 16'sı sıralamaya girmişken 2010 yılında bu rakam iki katından daha fazla artarak 34'e yükselmiştir' şeklinde Chaina Daily gazetesinde 'Shangai Jiao Tong' üniversitesinin ifadesi yer almıştır.

Çin'deki Eğitimin Geleceği

2010 yılında Çin'de "Ülkenin Orta ve Uzun Vadede Eğitim Reformu ve Gelişme Planının Ana Hatları" (2010-2020) belirlendi. Bu planlamaya göre gelecek 10 yıldaki eğitimin reform ve gelişme durumu şöyle olacaktır:

1. Çin'in gelecekteki yükseköğretiminin başlıca staratejik amacı yükseköğretimde başta gelen ülkelerden biri olmaktır.
2. Reform ve yeni bir akım oluşturmanın motor gücü ile eğitimi güçlü bir şekilde geliştirmektir.
   a) Yükseköğretim kurumlarına giriş sınavları sistemindeki reformu derinleştirip kurumların çeşitleri ile giriş sınavları yapmaya başlayıp çeşitli şekillerde öğrenci kayıtları yapma mekanizmaları kurmak.
   b) Yükseköğretim kurumu açma sistemlerinde reformlar yapıp eğitimi 'kamu refahı ilkesi'ni muhafaza etmek kaydıyla kar amacı gütmeyen özel yükseköğretim kurumlarını ilerleterek, hükümet tarafından temel alınan, eğitime sosyal katkıyla okulların sahiplenilmesini sağlayan, yükseköğretimin okul açma sistemini çok yönlü bir şekilde oluşturan, yükseköğretim kurumları kurma şekilleri çeşitli olan, hareketli ve canlı bir yükseköğretim sistemi oluşturmak.
   c) Yönetim sistemindeki reformu derinleştirerek "Ülke ve province yönetimlerinin iki katlı idare province ile birlikte homojen bir yapıda idare etme ilkesini temel alma" sistemini iyileştirip hükümetin provincelerdeki yönetimlerle güçbirliği hakkını genişleterek, province'lerde yükseköğretim kurumlarını hukuka uygun olarak açma haklarının sağlanıp kendilerini geliştirme imkanının tanınması, yükseköğretim kurumlarını idare etme ve kontrol etme makanizmalarının oluşturulması sağlanmaktadır.
   d) Kurum içi yönetim sisteminin reformu derinleştirilerek kuruluşlara işleyiş itibariyle daha açık, daha hareketli ve daha yaratıcı bir mekanizma ile yükseköğretim kurumları içinde onarıcı bir yapı oluşturulmaktadır.

e) Yönetim sisteminin içindeki eğitim-öğretim reformlarını derinleştirip sistemi toplumsal gereksinimlere yönlendirmek, öğrencilerin yeteneklerinin geliştirilmesini merkeze almak, bilim adamlarını yetiştirme yöntemlerini yenilemek, bilim adamlarının yeterlik sınamalarını yapacak çeşitli sistemleri geliştirmekir

3. Yükseköğretimin kalitesini arttırarak güçlü bir ülke olmak.
4. Yükseköğretim Kurumlarının farklılaşmasını sağlayıp, türlerine göre yönetim sistemlerini gerçekleştirmektedir.
5. Uluslararası en ileri eğitim kavramlarını ve deneyimlerini alarak uluslararası bilim adamları yetiştirilmektedir.
6. Eğitime ayrılan bütçeyi arttırıp eğitimin öncelikle gelişmesini sağlamaktadır. 2012 yılında eğitimin maliyet harcamalarının ülkenin üretim hacminin %4'ü olması hedeflenmektedir. 2010 yılında ülkenin milli geliri 39,798,300,000,000 Yuandir.(yaklaşık 6,057,579,900,000 USD). Ülke milli gelirinin (GDP) %4'ü eğitim bütçesine ayrıldığında Gayri Safi Milli Hasılanın 242,303,200,000 USD olması beklenmektedir. Bu sonuçlar da bize Çin Hükümetinin eğitim reformları ve eğitimin ıslahı konusundaki azmini göstermektedir.
7. Çin'de eğitim-öğretim reformunda yeni, yüksek bir dalga gerçekleştirilmektedir. 2010 yılında Çin Cumhurbaşkanlığı tarafından "Ülkenin eğitim sisteminde reform denemesi yapma duyurusu" tüm ülkeye tebliğ edilerek Çin'deki eğitim reformu yeniden başlatılmıştır.
    1) Bilim insanlarının yetiştirilmesi sisteminde ve metodunda reform yapıp yükseköğretimin bilim insanlarının yetiştirilme kalitesini yükseltmek,
    2) Yükseköğretimin yönetim şekillerinde de reform yapıp çağdaş bir üniversite sistemini kurmak,
    3) Toplumsal ve ekonomik gelişim gereksinimlerine paralel olarak yükseköğretim kurumlarının kurulma usullerinde reform yapmak.

Sonuç

Yükseköğretimin gelişmesi bakımından Çin yüksek bir başarı elde etmiştir. Çin'deki eğitim prensiplerinin, eğitim politikalarının (policy), eğitim reformunun, uluslararası düzeyde muhakkak pozitif anlamları vardır. Özellikle, Çin gibi nüfusu bu denli büyük bir ülkede eğitimin büyüklüğü, eğitimin kalitesi, eğitimin derecesi, eğitimin getirisi bu yönlerden hızlı bir şekilde gelişip *büyük bir eğitim ülkesi*nden *güçlü bir eğitim ülkesi*ne dönüşmüş ve nüfusu çok büyük bir ülkeden insan kaynakları bakımından çok daha güçlü bir ülke olmak gibi tarihi bir değişim sürecine girilmiştir. Böyle bir değişimin geçiş süreci ortasında Çin, bir takım değerli eğitim reformları ve vizyonları alıp dünyadaki klasmanlarda birinci derecede özellikli olan bilim dalları kurarak toplumun ve ekonominin gelişimine uygun yüksek derecedeki bilim insanlarını yetiştirmek ve uluslararası düzeyde gelişen deneyimleri benimseyip her şeyi yeniden yapılandıracak bir ülkeyi oluşturmak bakımından başarılı uygulamaları gerçekleştirmektedir. Bundan sonrasında, Çin'deki tecrübelerin tanıtılması, ülkelerin yükseköğretimdeki gelişmelerinin başarı sonuçlarının paylaşılması, ve eğitim işinin daha da geliştirilmesi hedeflenmiştir. Umarız, dünyadaki her ülkenin hızla gelişmesinde yükseköğretimin daha işlevsel olduğunu görürüz; bunun böyle olmasını arzu ediyoruz.

Kaynaklar

Zhou Yuan-qing Milli Eğitim Bakanı Eski Yardımcısı, (24 Mart 2010) "Yüksek Eğitimin Reform ve Gelişmesinin Temel İlkeleri Dosyası" Guangming Günlük Gazetesi

Yang Jirui: (23 Şubat 2011) "Çin Üniversitelerinin Girişimcilik Eğitiminin Uluslar Arası Tecrübelerinden İstifade Edilmesi; girişimcilik eğitiminin misyonu ağır, yolu uzaktır." Guangming Günlük Gazetesi

Çin Halk Cumhuriyeti Eğitim Bakanlığı resmi web sayfası: WWW.MOE.GOV.CN erişim tarihi 6 Mart 2011

Çin Xinhua web sayfası. www.xinhuanet.com erişim tarihi 6 Mart 2011

Baike web sayfası. www.chinabaike.com erişim tarihi 9 Mart 2011

Çin Eğitim Haberleri web sayfası. www.jyb.cn erişim tarihi 13 Mart 2011

Çin Yabancı Öğrenciler web sayfası. www.cscse.edu.cn erişim tarihi 13 Mart 2011

Çin Eğitim Bakanlığının istatistik materyalleri. WWW.MOE.GOV.CN erişim tarihi 16 Mart 2011

Çin İstatistik Bürosunun istatistik materyalleri. WWW.MOE.GOV.CN erişim tarihi 20 Mart 2011

U.S. Census Bureau, Statistical Abstract of the United States. www.census.gov erişim tarihi 12 Nisan 2011

İES National Center Education Statistıcs http://www.nces.ed.gov erişim tarihi 12 Nisan 2011

ULUSLARARASI YÜKSEKÖĞRETİM KONGRESİ: YENİ YÖNELİŞLER VE SORUNLAR
INTERNATIONAL HIGHER EDUCATION CONGRESS: NEW TRENDS AND ISSUES

Uluslararası Yükseköğretim Kongresi: Yeni Yönelişler ve Sorunlar (UYK-2011)
27-29 Mayıs 2011, İstanbul; 3. Cilt / Bölüm XIV / Sayfa 1876-1880

Çoklu Zekâ Kuramına Göre Meslek Yüksekokulu Öğrencilerinin İncelenmesi

İsmail Yüce
Kırklareli Üniversitesi, Teknik Bilimler Meslek Yüksekokulu, Tekstil Teknolojisi Bölümü, Kırklareli, Türkiye

Özet

Günümüz eğitim sisteminde öğrencilerin çözmesi gereken en önemli sorunu sınavlardır. Türkiye'de yapılan bu sınavlarda genellikle sözel ve sayısal zeka türleri önem kazanmaktadır. Yapılan araştırmalarda zeka türleri 8 sınıfa ayrılmıştır. Sözel zeka ve sayısal zeka da bu sınıflandırmada yer almaktadır. Ancak yapılan bu sınavlarda ve verilen eğitim sisteminde diğer altı zeka türü göz ardı edilmektedir. Okullarda bu zeka tiplerinden sadece bir ya da ikisi kullanılırsa zeka tipi bunun dışında kalan öğrencilerin yetenekleri ikinci plana itilecektir. Öğrencilerin potansiyellerini açığa çıkarmak için diğer zeka türlerine de önem verilmeli ve eğitim sistemi bu alanda düzenlenmelidir. Bu bağlamda yapılan bu araştırma ile Kırklareli Üniversitesi Teknik Bilimler Meslek Yüksekokulunda eğitim gören öğrencilerin zeka türleri incelenmiş ve zeka envanteri oluşturularak okudukları program ile ne oranda ilişkili oldukları belirlenmeye çalışılmıştır.

Anahtar kelimeler: Çoklu zeka, zeka envanteri, sözel zeka, sayısal zeka.

Giriş

Gardner tarafından 1983 yılında ortaya konan çoklu zeka kuramına göre, insan zekası tek bir faktörle açıklanamayacak kadar çok sayıda yeteneğin bileşiminden oluşmaktadır. Bireylerin sahip olduğu bu yetenekleri "Zeka alanları" olarak tanımlayan Gardner'e göre, 8 farklı zeka alanı bulunmaktadır. Bu yüzden her bireyin öğrenme performansı değişiklik gösterir. Öğrencinin pasif ve öğretmenin aktif olduğu bir öğretim anlayışı yerine çağdaş öğretim yöntem ve tekniklerinin etkin bir şekilde kullanıldığı, öğretimin öğrencilerin ihtiyacına ve ön bilgilerine göre düzenlendiği, öğrencinin öğretim sürecine aktif olarak katıldığı, öğrenmede sorumluluk aldığı, fikirlerini paylaşma ve yapılandırma fırsatı bulduğu öğrenci merkezli öğretim anlayışı ön plana çıkmaktadır. Öğrenci merkezli öğretim anlayışını ön plana çıkaran yaklaşımlardan biri de Çoklu Zekâ Kuramıdır. Çoklu zeka kuramına göre, öğrencilerin farklı zekâ alanlarına sahip oldukları bilinmektedir. Farklı zeka alanları öğrencinin bir konuyu öğrenmesinde önemli yer tutar (Kutluca ve ark., 2009). Bu yüzden bir bireyin öğretim yaşantısında farklı zeka alanları göz önüne alınarak buna göre öğretim yöntemleri geliştirilmelidir.

Zeka Nedir?

Howard Gardner'ın 1983 yılında "Düşünüş Biçimi: Çoklu Zeka Kuramı" adlı eserinde ortaya koyduğu "Çoklu Zeka Kuramı", zekanın sadece dil ve matematik zekasını hesaba katan klasik zeka testi ve zeka tanımlamasını tarihe karıştırmıştır. Gardner, zekanın iki değil yedi yönü olduğunu savunmuştur. Böylece sadece matematikte ve dilde başarılı olanlar değil, müzikte, sporda, dansta, iletişimde, doğada, resimde kendini gösterenlerin ve kendini iyi tanıyanların da zeki olduğunu ortaya çıkarmıştır (Demirel, 2004).

İlk zeka testine 1904 yılında, Fransız psikolog Alfred Binet ve bir grup arkadaşının çalışmaları ile başlandı. Bu testler daha sonra geliştirilerek IQ testleri adı ile anılmaya başlandı. Zekaya ilişkin olarak geliştirilen geleneksel yapıdaki bu anlayış ve "IQ tarzı düşünme" sonucu, insanlar genel olarak ikiye ayrıldı: zeki olanlar ve zeki olmayanlar. Ancak Gardner'ın çoklu zeka teorisi bu anlayışa karşı çıkmış ve insan zekasının ve yeteneklerinin çeşitli olabileceği ve geliştirilebileceği tezini savunarak çoklu zeka teoremini ortaya atmıştır (Saban, 2002).

Zeka Alanları ve Özellikleri

Sözel - Dilsel Zeka

Sözel-dilsel zeka, dili etkili bir biçimde kullanma, kelimelerle ve seslerle düşünme, dildeki kompleks anlamları kavrayabilme, insanları ikna edebilme, dildeki farklı yapıları fark edebilme, yeni yapılar oluşturabilme, farklı dilsel kalıplarla ilgilenme becerisidir (Yavuz, 2004). Bu zeka türüne aynı zamanda okuma, yazma ve konuşma zekası da denebilir. Bu zeka türü gelişmiş kişiler kelimeleri etkili ve akıllıca kullanma yeteneğine sahiptirler. Hikaye, fıkra, masal anlatma gibi becerileri yüksek olurlar ve güçlü hafızaları vardır. Kelime oyunlarını ve kitap okumayı severler. Bu kişiler aynı zamanda iyi bir taklit yeteneğine de sahiptirler. En iyi öğrenme yolları; yazarak, okuyarak, kelime oyunlarıyla, görüşme ve tartışmalarla ve dinleme materyalleriyle gerçekleşir. Bu kişilerin başarılı olabilecekleri meslekler arasında edebiyat, şiir, arşivcilik, hatiplik, hukuk ve siyaset gelir (Saban, 2002).

Mantıksal - Matematiksel Zeka

Matematiksel-mantıksal zeka, sayılarla çalışma, muhakeme etme, tümevarım ve tümdengelim teknikleri ile düşünebilme, soyut ve sembolik problemleri çözebilme, kavramlar, düşünceler ve fikirler arası kompleks ilişkileri algılayabilme becerisidir (Yavuz, 2004). Mantıksal-matematiksel zekası güçlü olan bir kişi; Olayların oluşumu ve işleyişi hakkında çok soru sorar. Sayılarla çalışmayı ve hesaplama yapmayı, mantıksal bulmacaları çözmeyi, satranç veya dama gibi çeşitli stratejik oyunları oynamayı, nesneleri kategorilere ayırmayı veya olayları belli bir mantıksal ilişki içinde düzenlemeyi çok sever. Bu zekası gelişmiş bireylerin en iyi öğrenme yolları; Akıl yürüterek, soyut modelleri tasarlayarak, sayılarla düşünerek, ilişkileri ve bağlantıları kurgulatarak öğrenmedir. Çalışma alanları olarak muhasebe, matematik, mühendislik bilimleri, istatistik, bilgisayar, ekonomi örnek olarak verilebilir (Büyükalan Filiz, 2003).

Görsel - Uzamsal Zeka

Bu zeka türünde üç boyutlu bir nesnenin şekil ve görüntüsünü hayal edebilme ya da bir başka deyişle, dünyayı doğru algılama ve algılama üzerine gördüklerini yansıtabilme yeteneğidir (Demirel, 2004). Burada, nesneyi görmeden zihinde canlandırma ve ayrıntıları görebilme söz konusudur (Şahin ve Çakar). Bu zeka alanına sahip bireyler dış dünyadan edindikleri izlenimleri bir mimar ya da bir ressam gibi dekore ederek değişik yeni durumlar veya şekiller yaratabilirler. Görsel-uzamsal zekası güçlü olan bir kişi; Renklere karşı çok hassas ve duyarlıdır, haritaları, çizelgeleri, diyagramları veya tabloları sadece düz metinden oluşan yazılı materyallere kıyasla daha kolay okur ve anlar. En iyi öğrenme yolları zihinsel resimler oluşturarak, çizerek, desen oluşturarak, imgeleri düzenleyerek ve hayal ederek öğrenmedir. Bu zeka türü gelişmiş bireyler ressam, artist, fotoğrafçı, mühendis, kameraman, mimar, heykeltıraş, tasarımcı gibi meslek dallarında daha başarılı olabilirler (Hoşgörür ve Katrancı, 2007).

Kişisel - İçsel Zeka

Bir kişinin kendisini tanıması ve kendisi hakkında sahip olduğu bu bilgi ve anlayış ile çevresinde uyumlu davranışlar sergilemesi yeteneğidir. Bu kişiler özgürlüğüne düşkündürler, bireysel çalışmaktan daha çok zevk alırlar. Kendisi hakkında düşünürler, hayattaki başarılarından ve başarısızlıklarından ders almasını bilirler. Bu zeka türü yüksek olan kişiler psikolog, yazar, sosyal hizmet uzmanı, dini lider, sanatçı gibi alanlarda başarıyla çalışabilirler (Saban, 2002).

Bedensel - Kinestetik Zeka

Bedensel zeka alanı, bir bireyin bir problemi çözmek, bir model inşa etmek veya bir ürün meydana getirmek için vücudunun belli organlarını kullanabilme kapasitesidir (Saban, 2002). Diğer bir deyişle hareketlerle, jest ve mimiklerle kendini ifade etme, beyin ve vücut koordinasyonunu etkili bir biçimde kullanabilme becerisidir. Bir veya birden çok sporla uğraşır, uzun süre hareketsiz oturamazlar (Büyükalan Filiz, 2003). Bu kişiler en iyi yaparak-yaşayarak, hareket ederek ve ilk elden tecrübe ederek öğrenirler. Bu zeka türü gelişmiş bireyler; dans, heykeltıraş, teknik direktör, aktör, cerrahlık gibi alanlarda başarıyla çalışabilirler (Saban, 2002).

Doğacı - Varoluşçu Zeka

Gardnerin 1995'te ortaya attığı sekizinci zeka türüdür. Bu zekaya sahip olanlar, doğal kaynaklara ve sağlıklı bir çevreye ilgi duyarlar, flora ve faunayı tanırlar (Demirel, 2004). Bu zekası gelişmiş kişiler araştırma yapmayı sever. Doğadaki canlıları incelemekten hoşlanır. İnsanın varoluşunun nedenlerini ve kendi varoluşunu düşünür. Doğadaki hemen her canlının yaşamına ilgi duyarlar. Bu zekası yüksek kişiler; zooloji, botanik, biyoloji, jeoloji, meteoroloji, arkeoloji, çiçekçilik gibi alanlarda başarılı olabilirler (Saban, 2002).

Sosyal - Bireyler Arası Zeka

Sosyal zeka, bir insanın bir öğretmen, bir terapist ya da bir pazarlamacı gibi çevresindeki insanların duygularını isteklerini ve ihtiyaçlarını anlama, ayırt etme ve karşılama kapasitesidir. Sosyal zekası güçlü olan kimselerin bir grup içersinde grup üyeleriyle işbirliği yapma, onlarla uyumu içinde çalışma ve bu kişilerle etkili olarak sözlü ve sözsüz iletişim kurma gibi yetenekleri söz konusudur. Bu zekası gelişmiş kişiler; psikoloji, rehberlik, öğretmenlik, siyaset gibi alanlarda başarıyla çalışabilirler (Saban, 2002).

Müziksel - Ritmik Zeka

Kişinin bir besteci, bir müzisyen ya da bir şarkıcı gibi müzik formlarını algılaması, ayırt etmesi ve ifade etmesi kabiliyetidir. Müziksel zekası güçlü olan insanlar, sadece müziksel eserleri kolaylıkla hatırlamazlar, aynı zamanda olayların oluşumunu ve işleyişini müziksel bir dille düşünmeye, yorumlamaya ve ifade etmeye çabalarlar. Bu zekası gelişmiş kişiler; müzik, müzik eleştirmenliği, bestecilik, orkestra şefliği gibi alanlarda başarıyla çalışabilirler (Saban, 2002).

Yöntem

Bu araştırmanın evrenini Kırklareli Üniversitesi Teknik Bilimler Meslek Yüksek Okulunda eğitim gören, birinci ve ikinci sınıfta çeşitli bölümlerden rastgele seçilmiş 207 öğrenci oluşturmaktadır. Betimsel nitelikte bir araştırmadır. Veri toplama aracı olarak Armstrong (1999) tarafından geliştirilen ve Saban (2002) tarafından çevirisi yapılan "Eğitimciler İçin Çoklu Zeka Alanları Envanteri" kullanılmıştır. Verilen cevaplar 5 ayrı kategoride değerlendirilmiştir. Eğer anket sorusu öğrenciye hiç uygun değilse 1 puan, çok az uygunsa 2 puan, kısmen uygunsa 3 puan, oldukça uygunsa 4 puan ve tamamen uygunsa 5 puan vermiştir. Öğrencinin her zeka türünden aldığı puanlar toplanarak hangi zeka tipinde kaç puan aldığı ortalama ile hesaplanmıştır. Eğer öğrenci 1-1.4 arası bir puan aldıysa o zeka tipi gelişmemiş, 1.5-2.4 arası bir değerdeyse az gelişmiş, 2.5-3.4 arası değerdeyse orta seviyede gelişmiş, 3.5-4.4 arası bir puandaysa gelişmiş ve 4.5-5 arası bir puan aldıysa çok gelişmiş olarak sınıflandırılabilir (Tablo 1). Ayrıca öğrencilere hangi bölümde okudukları, yaşları ve cinsiyetleri sorulmuştur. Tablo 2'de öğrencilerin cinsiyetlerine göre dağılımı verilmiştir. Tablo 3'te test uygulanan öğrencilerin okudukları programlara göre dağılımları verilmiştir.

Tablo 1: Alınan ortalama puanlara göre zeka gelişiminin değerlendirilmesi.

Alınan puan	Seviye
1-1.4 arası	Gelişmemiş
1.4-2.4 arası	Az gelişmiş
2.5- 3.4 arası	Orta seviyede gelişmiş
3.5-4.4 arası	Gelişmiş
4.5-5 arası	Çok gelişmiş

Tablo 2: Öğrencilerin cinsiyetlerine göre dağılımı.

Cinsiyet	Frekans (f)	Yüzde (%)
Kız	110	53
Erkek	97	47
Toplam	**207**	**100**

Tablo 3: Öğrencilerin bölümlerine göre dağılımı verilmiştir.

Bölüm	Frekans (f)	Yüzde (%)
Gıda teknolojisi	70	34
Tekstil teknolojisi	59	28
Elektrik	26	13
Mekatronik teknolojisi	13	6
Bilgisayar teknolojisi	24	12
İnşaat teknolojisi	15	7
Toplam	**207**	**100**

Bulgular ve Yorumlar

207 öğrenci üzerinde uygulanan test sonuçları bu bölümde verilmektedir. Tablo 4'te öğrencilerin sahip olduğu zeka envanteri verilmiştir. Puanlama 1-5 arasında yapılmıştır.

Tablo 4: Öğrencilerin zeka türüne göre dağılımı.

Zeka Tipleri	X
Sözel-dilsel zeka	3.09
Mantıksal-matematiksel zeka	3.55
Görsel-uzamsal zeka	3.86
Kişisel-içsel zeka	3.55
Bedensel-kinestetik zeka	3.68
Doğacı-varoluşçu zeka	3.53
Sosyal–bireyler arası zeka	3.82
Müziksel-ritmik zeka	3.29

$X_{ort.}$ =3.55
Standart sapma: 0.256
Varyasyon katsayısı: %7.2

Tablodan görüldüğü üzere öğrencilerin sahip olduğu en yüksek zeka türü Görsel-uzamsal zeka ile Sosyal bireyler arası zeka türüdür. En düşük zeka türü ise Sözel-dilsel zekadır. Tablo 5'te ise bölümlere göre zeka ortalamaları verilmiştir.

Görüldüğü üzere gıda bölümünde görsel-uzamsal zeka en yüksek, sözel-dilsel zeka ise en düşük değerdedir. Gıda bölümünün ders yükü kimyasal ve matematiksel işlemlere dayalı olduğu için bu bölümü matematiksel-mantıksal zeka türü daha çok ilgilendirmektedir ve bu zeka türü de yüksek gelmiştir.

Tablo 5: Bölümlere göre zeka dağılımı.

Zeka Türü/Bölüm	Gıda	Tekstil	Elektrik	Bilgisayar	İnşaat	Mekatronik
Sözel-dilsel zeka	3.16	3.12	2.85	3.42	3.13	2.92
Mantıksal-matematiksel zeka	3.7	3.21	3.65	3.38	3.87	3.31
Görsel-uzamsal zeka	3.87	3.94	3.81	3.83	3.93	3.69
Kişisel - içsel zeka	3.57	3.6	3.38	3.71	3.6	3.54
Bedensel- kinestetik zeka	3.77	3.52	3.65	3.67	4	3.38
Doğacı - varoluşçu zeka	3.47	3.47	3.81	3.54	3.6	3.23
Sosyal – bireyler arası zeka	3.69	3.97	3.81	3.79	4.13	3.77
Müziksel-ritmik zeka	3.24	3.4	3.08	3.38	3.4	3.54

Tekstil bölümünde en yüksek zeka türü sosyal-bireyler arası zeka türüdür. En düşük zeka türü ise sözel-dilsel zeka türüdür. Tekstil bölümünde ki dersler matematiksel-mantıksal zeka türü ve görsel-uzamsal zeka türünü içermektedir. Görsel-uzamsal zeka türü yüksek gelmiştir fakat matematiksel-mantıksal zeka türü düşük gelmiştir.

Elektrik bölümü incelendiğinde en yüksek puanlar görsel-uzamsal, doğacı-varoluşçu ve sosyal-bireyler arası zeka türleridir. En düşük ise sözel-dilsel zeka alanıdır. Elektrik bölümündeki dersler matematiksel-mantıksal zeka ile ilişkili olduğundan bu zeka türündeki puanda tatmin edicidir.

İnşaat bölümünde ise sosyal-bireyler arası zeka türü ile bedensel-kinestetik zeka türleri en yüksek gelen zeka türleri arasındadır. En düşük gelen zeka türü ise sözel-dilsel zekadır.

Mekatronik bölümünde sosyal-bireyler arası zeka yüksek gelmiştir. Bu bölümde de diğerleri gibi sözel-dilsel zeka zayıftır.

Tüm bölümler incelendiğinde sözel-dilsel zeka türü düşüktür. Bu zeka türünü geliştirici faaliyetlere ağırlık verilmesi gerekmektedir. Aynı zamanda öğrencilere bu zeka türünü geliştirmek için kitap okuma alışkanlığı küçük yaşlarda kazandırılmalıdır.

Kaynaklar

Büyükalan Filiz, S. (2003) Çoklu zeka kuramı, Gazi Üniversitesi, Eğitim ve Denetim Dergisi, Ekim 2003/Sayı:1 Demirel, Ö. (2004). Öğretme sanatı, Ankara, Pegem A Yayıncılık.

Hoşgörür, V., Katrancı M. (2007) Sınıf ve beden eğitimi ve spor öğretmenliği öğrencilerinin baskın zeka alanları (Kırıkkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Örneği), Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 24, 33-42

Kutluca, T., Çatlıoğlu, H., Birgin, O., Aydın, M., Butakın V. (2009) Çoklu zekâ kuramına göre geliştirilen etkinliklere dayalı öğretime ilişkin öğretmen ve öğrenci görüşleri, Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi, 12 , 1-16.

Saban, A. (2002). Çoklu zeka teorisi ve eğitim, Ankara, Nobel Yayın Dağıtım.

Şahin, H., Çakar E. Eğitim fakültesi öğrencilerinin çoklu zeka kuramına göre zeka alanlarıyla öğrenme stratejileri arasındaki ilişkinin incelenmesi Erişim yeri: http://oc.eab.org.tr/egtconf/pdfkitap/pdf/387.pdf Erişim Tarihi: 02.03.2011

Yavuz, K.E. (2004). Çoklu zeka teorisi ve uygulamaları, Ankara, Ceceli Yayınları.

Uluslararası Yükseköğretim Kongresi: Yeni Yönelişler ve Sorunlar (UYK-2011)
27-29 Mayıs 2011, İstanbul; 3. Cilt / Bölüm XIV / Sayfa 1881-1888

ULUSLARARASI YÜKSEKÖĞRETİM KONGRESİ: YENİ YÖNELİŞLER VE SORUNLAR
INTERNATIONAL HIGHER EDUCATION CONGRESS: NEW TRENDS AND ISSUES

E-Learning as a Key Element for Higher Education

Assoc. Prof. Dr. Tatyana Shopova
SWU „Neofit Rilski", Blagoevgrad, Bulgaria

Abstract

Information and communication technologies (ICT) stand out as one of the most important factors which form the society in the twenty-first century. The new paradigm of modern education incorporates primarily the requirement for informatization of education as an important factor for its development. The EU's e-learning which is part of the eEurope strategy of the European Union addressed the participants involved in education and learning, with an appeal to realize the importance of new technologies in the learning and education. After defining the e-Learning and its role in the higher education, the author discusses the impact of new technology on the creation of student-centred learning and educational practice, offering new more flexible learning methods. The purpose of this paper is to show the South-West University in Bulgaria as a part of the European higher education whose focus on real problems of education and the use of information and communication technology in the learning process is one of its priorities. The development and deployment of e-learning recourses in education system is of great benefit for the university; integrating digital technology into the educational environment can increase the efficiency and the effectiveness of higher education system. The paper presents the study results from the Center of New Media and Digital Culture at the SWU to establish the students` attitude towards e-learning, to establish their access to computers and the Internet as well as e-resources and tools of the University library.

Key words: European education politics, E-learning, higher education.

Introduction

One of the most important features of the society in 21st century is the radical change of the place and the role occupied by the knowledge in all areas of life. Possession of the full range of knowledge and skills to "identify, locate, evaluate, organize and effectively create, use and communicate information to address issues or problems at hand; it is a prerequisite for participating effectively in the Information Society, and is part of the basic human right of life long learning" (UNESCO, 2003).

As we know in 1980 Daniel Bell in his book "The Social Framework of the Information Society" emphasized the role of knowledge and information in contemporary society and the reorganization of education based on computer training and "technology merger of phone, computer, cable TV and DVDs" (Bell, 1986: p.330).

As the modern knowledge and science researches underline the role of knowledge in the all human activities is so significant that it is necessary to be re-formulated the concept of the development itself. These concepts are to be reviewed in the sense whether there is an ability to produce, acquire, disseminate and use knowledge. In his book, Post-capitalist society, Peter Drucker expresses the view that "knowledge is always referencing the sphere

of being, of existence. And suddenly, almost immediately began to consider knowledge as a sphere of action. It became one of the types of resources, a consumer services. At all times, knowledge was a private commodity. Now, virtually overnight it became a public good" (Drucker, 1994: p. 19). Knowledge today becomes information with practical value when it starts to be used for the production of knowledge in systematic innovation and innovation in society, economy, and education.

New digital technologies emerge transition to a society that is characterized by a qualitatively new structure, organization and public relations. It's about relationships based on global access to knowledge, education, communication and culture. This society is defined in the documents of the European Commission as a "knowledge society", which is democratically mature, associated with unprecedented advances in science.

Current trends related to the development of information society, also outline a new policy on the research, education and innovation.

The convergence of computer, telecommunications and audiovisual technologies which was made possible by the information revolution is changing the face of education. Digitization of information caused the emergence of new models of education, based on interactivity, and individualization of the learning process. The new approach to these technologies is important. They can be seen not just as tools but also as means of obtaining information, of formation of new ways of communication, affecting also the thinking and creative abilities of man.

It is especially important in this regard, the development of Internet, which has become a global communication channel for transmission of multimedia messages, sharing texts, pictures, sound, animation and video which facilitate and expand access to diverse information and simultaneously suggest more active creative participation of users. There is already a tendency of transition to a digital representation of all types of information. Internet seeks to integrate all means of communication, computer, telephone, radio and video services, connecting them in a "cyberspace". It is not surprising that educators today are increasingly turning to this dynamic area that promises to radically alter current practice of education.

The new paradigm of modern education incorporates primarily the requirement for informatization of education as an important factor for its development. The documents of UNESCO rightly underlines that "the development of „human capital", including an open, integrated and intercultural education combined with skills training in ICT is essential for Information Society. The future society is based on "capabilities to identify, produce, process, transform, disseminate and use information to build and apply knowledge for human development" (UNESCO, 2005: p. 27) which is source of sustainable growth and democratization of public processes. This formulation is a direct evidence of the humanitarian approach to the solving the problem of preparing people to the knowledge civilization. It carries semantic dominant of the social development of technical means on human adaptation to life in the information society.

The current paper is considered as a response of the new activities and programs of the European Union, especially eLearning which is part of the e-Europe Strategy of the European Union based mainly on the activity "European Information Society".

The EU's eLearning initiative called the participants involved in education and training with an appeal to aware of the importance of new technologies in modern education and training systems and undertakes the continuous self-improvement.

The development of European higher education, part of which is Bulgarian, is connected with the comprehensive modernization in all areas of learning, research and innovations, and improving the coordination, flexibility and adaptation to the needs of society. The South-West University in Bulgaria with its efforts to informatization of the education and training contributes to the formation of a democratic and open society in response to the aims of „Digital Agenda for Europe Programme" (8/12/2010) - a part of the Europe 2020 strategy. It strives to input innovative transformation of the provision of education and training to promote objectives of "smart, sustainable and inclusive growth notably by equipping citizens with skills and competences which the European economy and European society need in order to remain competitive and innovative, but also by helping to promote social cohesion and inclusion" (Council of the European Union, 2011).

E-Learning in European Educational Politics

Information and communication technologies (ICT) stand out as one of the most important factors which form the society in the twenty-first century. Adapting to the globalization and the construction of the most dynamic

economic area based on knowledge, has identified new challenges to the EU's education policy. European Commission invited Member States to establish “an ambitious program to modernize the social and educational system”. The "Education and Training 2010 Work Programme” adopted in March 2002 by the EU Council identifies the requirement of introducing “urgent reforms” in European education systems by 2010, concerning the quality of education and training, and providing access to all. Special attention was paid to the key competencies that Europe's citizens need to acquire in order to adapt to rapid changes in socio-economic life, those from which people need for their personal and cultural development and active citizenship.

Because of the established delay in the process of integrating ICT into the education, the European Commission introduced the initiative “e-Learning (eLearning: Designing Tomorrow's Education) „as a lever for change and as an opportunity for increased quality, convenience, diversity and effectiveness” (Commission of the European Communities, 2003). E-learning initiative was situated in line with the Lisbon strategy and focused on using of ICT for education and training. Council and Commission emphasize the role of ICT “of increasing importance in open learning environments and virtual teaching”. The Commission laid the foundations for concrete and sustainable action as „focusing attention Digital literacy, School twinning, and Virtual campuses, whilst reinforcing its monitoring of the eLearning Action Plan”. Among the advantages, presupposed opportunities for improvement of working and employment of people can be identified: effective integration of information and communication technologies in education and training, development of high-quality digital learning; ensuring online resources available online; facilitating access to cultural resources such as libraries, museums and archives; innovative training support involving the use of technologies; support to forums for cooperation and exchange of information and more.

In the modern society eLearning can be used as a useful tool for achieving better access to education and lifelong learning for all citizens. E-Learning programme focused on developing synergies between programs Socrates-Minerva, eEurope 2005, e-accessibility, e-skills, etc., on the one hand and the new priorities of digital literacy, virtual campuses and partnerships between schools via the Internet on the other hand.

Under the influence of ICT, but more important, was the continued development of skills and competencies in the new pedagogical practice and the innovation in teaching, learning and education. Precisely this issue has become particularly important for the majority of Member States.

The documents of UNESCO highlight that the practices of eLearning “offers personalized monitoring coupled with flexibility in the management of learning and greater autonomy in the acquisition of knowledge” (UNESCO, 2005: p. 84). The eLearning term includes a wide range of uses of such technologies involving computer work (Computer-based training), Web-based training which offers the participants various interactive tools for unlimited multimedia access, Internet-based training, in which the learner can take advantage of online discussions in newsgroups, video conferencing, e-mail correspondence, ets. It has different forms, CD\DVD-based (offline), network - Intranet or Internet-based (online), and involves the use of multiple applications and processes of presenting dynamic content to learners. The eLearning participant (student or teacher) gets more freedom of choice the places and time for studying. The learning material can be presented in a much more extensive, accessible and attractive way and the digital content can more easily be updated and supported. Through various forms of e-learning the ability of learner to concentrate, perception and memory increases, thanks to interactivity, the different content type, the possibility of immediate feedback, etc. Especially important is the emphasis on school provision of multimedia job opportunities in the new media environment, establishing the skills and habits to use the new information and communication tools.

The Irish company SkillSoft notes that the eLearning delivers several key advantages compared to traditional training methods: it is distinguished by the ease of widely distributed content; it may to deliver a learning experience that is self-directed, self-paced, and highly interactive; eLearning resources can be rapidly and continually updated to keep pace with the ever-changing technical and economic environment.; it has “anytime, anywhere” availability and allowance for learner self-pacing (SkillSoft, 2011).

E-Learning in Higher Education

The increasing influence of globalization and the emerging information society, set new requirements for all areas of social life, including to higher education. An important priority of the European Union became the effective encouragement of new organizational models for European higher education (virtual universities) and European

Exchange Schemes (virtual mobility), building on existing European cooperation structures (Erasmus, Bologna process) and provides "e-learning dimension" to their operational tools.

"E-education" began to implement in the prestigious universities in Europe and worldwide. Through the universal access to online courses and degrees, it causes the existing paradigm in higher education. As outlined in the Declaration of UNESCO the higher education in twenty-first century "should promote the creation of appropriate learning environment by equipment for distance learning to the completeness of virtual universities, not knowing distances and creating new systems of quality education In cooperation with not only the social and economic development and democratization, but for other priorities of society" (UNESCO, 2005: p. 19).

In our country in 2004 Bulgarian Virtual University (BVU) is already initiated and established. It aims to provide comprehensive technical and methodological support for regional universities in their transition to e-learning in particular - to create computer labs for e-learning in the absorption of software platforms for e-learning in developing web-based courses, the creation of virtual libraries, centers for distance learning, virtual universities.

A part of the Bulgarian virtual educational space is the South-West University which has become a significant factor in the higher education system as an attractive center for the young people not only of the region but also from all Bulgaria and neighbouring countries. The focus on real problems of education and the uses of information and communication technology in the learning process is one of the priorities of the University. In Southwest University there are already sufficient modern facilities and technical equipment, and built-in general information system. The access to the current scientific and educational information significantly expanded primary databases were created for the academic staff, for the research potential, for the doctoral students. It was decided and then the preparation for accession to the ECTS began.

Students in E-Learning Educational Environment

The paper focuses on the role of ICT and the new innovative approaches to teaching and learning based on the use of software applications, multimedia products and web-based information. E-Learning has an important role in the new Higher Educational Environment in the digital age which creates student-centred learning and educational practice, offering new more flexible learning methods. The modernization of education suggests that the students not only have to acquire skills and habits to work with the growing volume and more sophisticated information streams but have to possess ability to get new knowledge, independently to build the overall cognitive process in the surrounding IT environment. Most experts agree that the perspectives of education development in the twenty-first century require sharper focus on the communication ability, capacity for teamwork, for critical thinking, for adapting to change, for innovation, creativity and familiarization with new technologies (Guttman, 2003).

The enhancement of information literacy skills of the students can contribute to improving their outcomes because they are no longer passive consumers of the educational programs and services, but active participants in the educational process. Their learning and employability skills related to the effective use of information sources are important prerequisite for increasing students` responsibility for their own learning.

In the new IT environment of special importance is the human adaptation to ever-changing conditions of working and life that requires development of a number of key competencies associated with effective and efficient use of IC technologies. In this regard, the students` training gets a new dimension. For more flexible adaptation to a lifelong learning the role of digital competence acquires special importance. Its construction requires confident and critical use of information technology for learning, work and communication. This is supported by basic skills in ICT: using computers to recover, evaluate, maintain, produce, present and exchange information. And also to communicate and participate in collaborative networks via the Internet.

Through the use of digital technology in the learning process the students acquire skills to identify different sources of information in applications such as electronic media or video, to communicate through newsgroups, online discussion forums, web blogs or chat rooms, to search databases of local and global networks and create their own sites. It is suggested that the students also understand how to support the information society's creative potential and innovation, how to understand problems of legality and reliability of the information. Work in the information society requires a critical and reflexive attitude towards available information and responsible use of the interactive media. The use of enormous integrated set of computer and internet tools and resources in the new learning environments allows students to achieve more efficient and effective training.

The paper highlights the key role of South-West University for improvement and development of the educational process supported by modern technology; for facilitating e-learning to help students develop and enrich their learning skills in IT environment. The SWU guarantees an appropriate e-learning environment for effective and qualitative training process.

The information provision of the SWU is vital to the quality of the student learning. The students have access to various information sources that may help them to resolve precisely formulated and clearly outlined tasks specified by the teachers.

The material and information service for teachers and students is carried out in several ways: through the work of the University Library; through information centers; through computer databases; through the virtual university. The built e-learning platform of the University is providing round the clock access to web-based e-learning content. An important condition for acquiring knowledge and skills is the existence of electronic resources in the University Library of South-west University "N. Rilski". For eight years this system has proved its reliability for scientific purposes. Every day in the base are entering approximately 20000 new books. The program access and use of the system improves with each passing day - students can be informed through the links to other specialized but popular sites with similar content. The searches can also be done in the 11 databases simultaneously. The computerized equipment at the University meets the requirements of modern development of the educational system in Bulgaria. University has several computer labs connected to the Internet available to all teachers and students. Information centers include the University WWW server 18. They are published materials related to teaching and research, and information on administrative services for students - results and schedules for conducting entrance and semester exams, results and contact information at the university. In the university exists and center for distance learning which encourages teachers to develop their subjects for this modern and practical way of learning.

Research Method

The team from the Center for New Media and Digital Culture conducted a survey in October-December 2010 among 30 students of the Department of Culturology at the South-west University. Its objectives were to establish what the students` access to computers and Internet is; whether the students use the library's electronic resources of the University; how the student use of internet tools and recourses helps them to improve their learning process. The present study, a part of the project "E-learning in Higher Education - European Dimensions" which is taking place in the SWU should follow the students` perceptions of e-learning and its benefits; the level of utilization of digital competence of young people at the university; their motivation to work and creative expression in the new multimedia environment.

By conducting two focus groups the students allow us to get a great deal of information, sharing openly their thoughts and opinions. As we know focus groups is one of the so called "qualitative methods" in sociology and can be used as a powerful means to collect subjective data. During a focus group session the respondents who expressed their visions helped us determine the degree of involvement of students in the e-learning environment. The first set of questions concerns the ability of students to:

- Work with PC and operating system.
- Word processing.
- Use of applications for e-tables.
- Work with databases.
- Create and use presentations.

The second set of questions designed to ascertain the students' access to Internet and the use of various tools and resources in their training purposes - search engines on finding and retrieving information, e-journals, e-dictionaries and references, e-books, videos, e-museums and galleries. Students had to answer the following questions: Do they use Internet and different e-resources for training purposes? Are they able to use the most common tools such as email, online discussion forums, web chats and more via the Internet? Can they independently retrieve, analyze and interpret the information needed for the implementation of learning tasks? Is the educational content in electronic form sufficient for the preparing students in their learning process?

Results

According to the percentage of students who have access to computers and the Internet has increased significantly compared to past years. Computer used by students in learning process (Computer-Assisted Learning) can help them to remember better the material and to self-evaluate? Computer training and literacy is important condition for expanding access to new technologies, to provide more favourable position of young people when they come into the labour market. The study showed that majority of students surveyed have access to computers (96%) and the Internet (80%) (Fig. 1). They can use successfully the computer tools such as text and graphics editors, databases, e-tables, presentation packages in order to participate in processing information and etc. Therefore, students have no big difficulties in preparing their tasks, determined by lecturers. It appears that 97 per cent of them use computers for researching information in Internet.

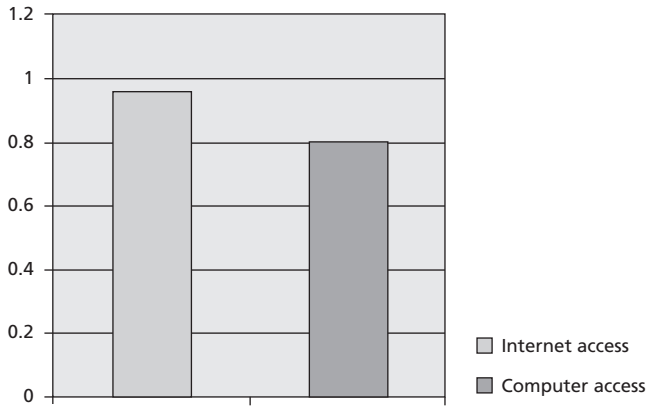


Fig. 1: Students' access to computers and the internet.

Half of the students said that they have daily Internet access, 70% have Internet access at the University and 45% have Internet access at home (Fig. 2). Students have pointed out that their contacts to a majority of lecturers via e-mails allow them to share their ideas and decisions. They can actively interact with teachers and other colleagues, and thus reinforce their knowledge. Internet access provided by the University covers e-mailing, access to major subscribed databases and library collections.

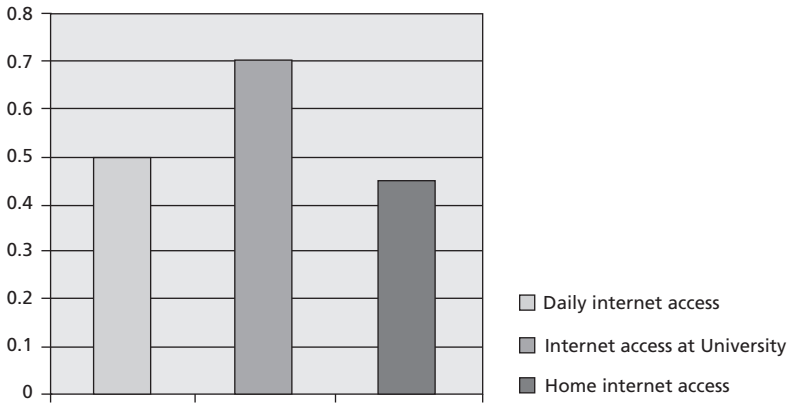


Fig. 2: Students' access to internet.

Students' Internet usage outlines new approaches to training and learning that will lead to the improvement of learning environment and the process of students' evaluating. Providing a wide range of ideas and debates leads to maximizing the knowledge and experience of students to increase their cognitive work with information.

Digital technologies offer new and more flexible learning opportunities by using the computer applications and electronic resources which provide interactive training material.

For academic purposes students use in the first place search engines most especially Google (97%), followed by e-journals (84%), e-dictionaries and guides (72%), video materials (71%), e-museums and galleries (16%) (Fig. 3).

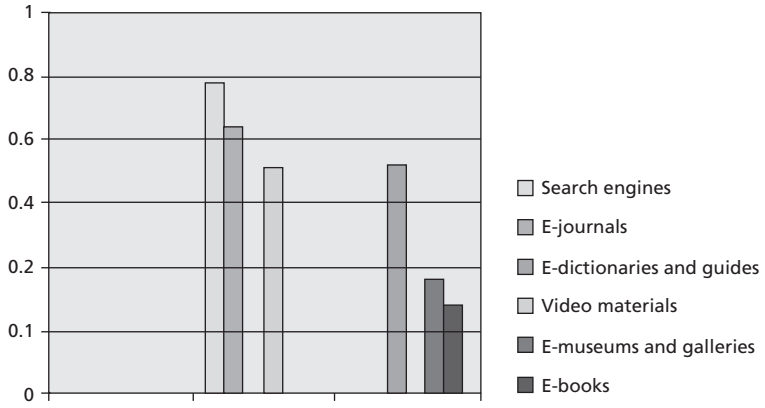


Fig. 3: Type of e-recourses used by students.

Students have full access to the University Library at SWU; they know well the priorities for use of electronic information about EBSCO publishing. The students are facilitated in their daily scientific searches and elaborations by the advantages of the electronic publication of information because in addition to the specialized bibliographic information, they receive the full content of actual publication. But the study found that the students have not yet acquired a permanent habit to take advantage of the e-library.

The study showed that the improvement of digital literacy of the students can contribute to improving their outcomes during their training. Students felt that the e-learning environment in the SWU made them more motivated and more responsible in their learning activities.

It is important to emphasize that the students' participation in the contemporary digital environments of learning requires not only ensuring effective access to computer labs and Internet, access to electronic library resources and to other information products and services. It is necessary to understand how the use of certain skills in interactive environment helps students in their effective participation in the learning process in a creative and innovative way. Equipped with the latest interactive computer technology, they have the advantage not only to emerge as objects of the educational process, to receive and store necessary information but also to act as individuals, as active creators in the new e-learning environment thanks to the wide opportunities for expression of their initiative, creative and selective behaviour. The creative online activity for students involves not only seeking information, but also creating and sharing new content, provoking their participation in conversations fuelled by that content.

According to this, the efforts of the teachers should be focused on supporting different appropriate ways to use interactive information and communication media which will increase the students' abilities for more effective approach to information suggesting its critical and competent assessment, creative use of sources to solve specific problems and to manage information in a responsible manner.

Conclusion

The development of new information technologies is expanding the range of information resources; it is also creating conditions for the formation of a global informational, educational and cultural space and therefore changes occur in the educational system of the XXI century. ICT can actually become a real tool for improving the entire education process, helping to overcome the main disadvantages of traditional system.

The paper underlines the significant role of the South-West University for enhancing the e-culture and providing a high level of e-learning for students in the process of acquisition and improvement of key competencies

for active participation in the educational process. An important conclusion is the establishment of the University and upgrading the higher education system in the SWU in a comprehensive and extensive scientific and enriching science learning environment that encourages the opportunities for educational services, subject to the market needs. And the need for lifelong improvement of qualification.

To make ICT an integral part of the educational policy of our country, it is necessary to solve many important problems related to the role of the government, related to the proper planning of educational area which implies the integration of ICT in the education process. Particular attention should be paid to the role of universities to expand knowledge through researches in the field of ICT, the experiments with the use of new technologies in education and development of software for learning courses. It is essential to attract investment in technology to meet the needs of the education system.

References

Bell, D. (1986). The Social Framework of the Information Society," //„New technocratic wave of the West", Moscow: "Progress", 330-342.

Commission of the European Communities (2003). Brussels, 30.7.2003, E Learning: Designing Tomorrow's Education. Received from http://www. elearningeuropa. info/ extras/pdf/mid_term_en.pdf).

Council of the European Union (2011). Council conclusions on the role of education and training in the implementation of the 'Europe 2020' strategy, 2011/C 70/01.Official Journal of the European Union, 4.3.2011. Received from http://eur-lex.europa.eu

Drucker, P. F. (1994). Post-capitalist Society. NY, HarperCollinsPulishers, NY, 1994, 232 p. ISBN 0-88730-661-6.

Guttmann, C. (2003). Education in and for the information Society. Unesco Publications for the WSIS, 2003.

SkillSoft (2011). The Benefits of ELearning, 15.02.2011. Received from http://www.skillsoft.com/infocenter/e_learning.asp).

UNESCO (2005). Towards Knowledge Societies. World Report, ISBN 92-3-204000-X. Received from http//www.unesco.org/publications,

UNESCO (2003). Towards an Information Literate Society. The Prague Declaration Prague, Czech Republic, 20-23 September 2003. Received from http://portal. unesco. org

Uluslararası Yükseköğretim Kongresi: Yeni Yönelişler ve Sorunlar (UYK-2011)
27-29 Mayıs 2011, İstanbul; 3. Cilt / Bölüm XIV / Sayfa 1889-1895

ULUSLARARASI YÜKSEKÖĞRETİM KONGRESİ: YENİ YÖNELİŞLER VE SORUNLAR
INTERNATIONAL HIGHER EDUCATION CONGRESS: NEW TRENDS AND ISSUES

Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Öznel İyi Oluş Düzeyleri ve Psikolojik İhtiyaçlarının İncelenmesi

Dr. Rezzan Gündoğdu[1], Yrd. Doç. Dr. Yasemin Yavuzer[2]
[1]Aksaray Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, 68100, Aksaray, Türkiye
[2]Niğde Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, 51100, Niğde, Türkiye

Özet

Bu çalışmanın amacı eğitim fakültesi öğrencilerinin öğrenim görülen lisans programı ve cinsiyet değişkenlerine göre öznel iyi oluş ve psikolojik ihtiyaçlarının incelenmesidir. Araştırmaya Aksaray üniversitesi Eğitim fakültesinin çeşitli lisans programlarında öğrenim görmekte olan 331 öğrenci katılmıştır. Araştırmada öğrencilerin öznel iyi oluş düzeylerini belirlemek için Tuzgöl (2005) tarafından geliştirilen Öznel İyi Oluş Ölçeği; psikolojik ihtiyaçlarını belirlemek için Deci ve Ryan (2000) tarafından geliştirilen. Kesici, Üre, Bozgeyikli ve Sünbül (2003) tarafından Türkçe uyarlaması yapılan Temel Psikolojik İhtiyaçlar Ölçeği kullanılmıştır. Verilerin analizinde çoklu varyans analizi (MANOVA) uygulanmıştır. Öğrenim görülen lisans programının ve cinsiyetin öğrencilerin temel psikolojik ihtiyaçlar ve öznel iyi oluş puanları üzerindeki temel etkileri anlamlı bulunmuştur. Öğrenim görülen lisans programı ve cinsiyet değişkenlerinin öğrencilerin temel psikolojik ihtiyaçlar ve öznel iyi oluş puanları üzerindeki ortak etkisi ise anlamlı bulunmamıştır. Araştırma sonucunda elde edilen bulgulara dayalı olarak bazı önerilerde bulunulmuştur.

Anahtar kelimeler: Öznel iyi oluş, psikolojik ihtiyaçlar, üniversite öğrencileri.

Giriş

Psikoloji insanlara kendi güçlerini ve kapasitelerini geliştirmelerinde yardım ederek ve hasarlarını gidererek akıl hastalıklarını iyileştirmek üzerinde çalışmıştır. Psikolojik yardım hizmeti verenler ise bireylere problemlerini çözmeye ve hastalıklarının üstesinden gelmeye yardım ettiklerinde kendilerini başarılı saymışlardır (Carruthers ve Hood, 2004). Danışma psikolojisi insanların iyi oluşlarını arttırarak sıkıntıyı ve uyumsuzluğu azaltmak, krizleri çözmek ve yaşama becerilerini arttırmak gibi geniş bir uygulama alanıyla yardım sunmaktadır (Society and Counsellig Psychology, 2003).

Seligman ve Csikszentmihalyi'ye göre (2000), psikolojinin olumsuz duygular üzerinde durmasının sebebi, olumsuz duygu ve yaşantıların daha acil bir durum olarak algılanması ve bu yüzden olumlu duygu ve yaşantılardan daha önemli olarak görülmesidir. Son yıllarda psikopatoloji odaklı yaklaşımlara tepki olarak insanların güçsüzlüklerinin değil insan doğasının psikolojik gücünü araştıran yeni bir yaklaşım; "pozitif psikoloji" ortaya çıkmıştır (Fava ve Ruini, 2003; Martin ve diğerleri, 2003; Seligman ve Csikszentmihalyi, 2000). İyi oluş kavramı pozitif psikolojide olumlu fonksiyonları temel alan bir kavramdır (Myers ve Diener, 1995; Ryan ve Deci, 2001). Öznel iyi oluş, sadece olumsuz unsurların yokluğu değil, aynı zamanda olumlu bilişsel ve ruhsal özelliklerin varlığı anlamına gelmektedir. Diğer bir ifade ile öznel iyi olma belli ruhsal sorunların yokluğundan daha fazlasıdır. Yani hoş duygulanım, hoş olmayan duygulanım ve yaşam doyumu ögelerinden oluşmaktadır (Tuzgöl-Dost, 2005). Öznel iyi oluş, bireyin yaşamdan aldığı doyumu içerecek şekilde bireyin bilişsel ve duygusal durumu olarak ifade edilmektedir (Tuzgöl, 2004). Diener (1984)'a göre öznel iyi oluşun üç ögesi vardır. Öznel iyi oluş ilk olarak özneldir,

bireyin değerlendirmelerinde yer alır. İkinci olarak olumlu ölçümleri kapsar. Üçüncü olarak da öznel iyi oluş ölçümleri tipik olarak kişinin yaşamının tüm yönlerinin genel bir değerlendirmesini içerir.

Ryan ve Deci (2001), iyi oluşu anlamaya yönelik yaklaşımları psikolojik işlevsellik (eudamonik) ve hazcılık (hedonik) olmak üzere iki ana perspektife ayırarak netleştirmeye çalışmıştır. Hazcı perspektif; iyi oluşu haz, öznel mutluluk ve doyum olarak tanımlar. Hazcı perspektifte iyi oluş, olumsuz duygulardan çok olumlu duyguların yaşanması ve hayatın çeşitli alanlarından alınan doyumla ilişkilidir. Bu perspektifte temel olan şey bireyin yaşamına ve yaşamdan aldığı mutluluk ve doyumuna ilişkin kendi öznel değerlendirmeleridir. Psikolojik işlevsellik perspektifi, iyi oluşu, kendini gerçekleştirme, anlamlılık, canlılık ve potansiyelini tam olarak kullanma ile açıklar. Bu perspektifte bireyin öznel değerlendirmeleri değil teoriler tarafından belirlenen sağlıklı davranış ölçütleri iyi oluşun temel göstergesi olarak kabul edilir (Diener, 1984; Diener, Suh, Lucas ve Smith, 1999; Fava ve Riuni, 2003).

İnsan davranışları, belli alanlardaki ihtiyaçlarına bağlı olarak ortaya çıkabilmekte ve şekillenebilmektedir (Çelikkaleli ve Gündoğdu, 2005). İhtiyaç "biyolojik ya da psikolojik bir gerekliliğin; bireyi bir amaca doğru harekete geçiren yoksunluk durumu" olarak tanımlanmıştır (Darley ve ark. 1991; Akt; Çelikkaleli, 2004). İhtiyaç insanlara özgü; güdü, motivasyon, istek, gereksinim, arzu, ümit ve başarma isteği gibi yüksek dürtülerdir. İhtiyaç, içten ya da dıştan meydana gelen bir hareketle beyin bölgesinde oluşan bir baskı ve itici bir güç ya da gereksinim hissi olarak da açıklanır. Bütün psiko-sosyal ihtiyaçlar genellikle temel ihtiyaçlar olarak adlandırılırlar (Eysenck, Arnold ve Meili, 1972; Akt: Kesici, Üre, Bozgeyikli ve Sünbül, 2003). Psikolojik ihtiyaçları ele alan kuramlardan biri olan özbelirleme kuramında temel psikolojik ihtiyaçlar özerklik, yeterlik ve ilişkili olma olarak üç tanedir. Bu ihtiyaçlardan özerklik, bireyin kendi eylemlerini başlatması ve seçim yapması, yeterlik ihtiyacı, bireyin çevresini iyi bir şekilde etkileme isteği, çevreyle etkili bir biçimde etkileşimde bulunma kapasitesi ve çevreyle başederken kendini yeterli hissetmesi, ilişkili olma ihtiyacı ise bireyin içinde bulunduğu sosyal çevrede ait olma duygusunu yaşamasıdır (Cihangir-Çankaya, 2009). Bu çalışmada bu kuram temel alınmıştır.

Temel psikolojik ihtiyaçların doyurulmasına izin veren ortamlar öznel iyi oluşu da kolaylaştırmaktadır (Deci ve ark., 2001). İhtiyaçların doyurulamaması durumu ise, mutsuzluk vericidir (Wilson, 1967; Yavuz, 2006). Temel psikolojik ihtiyaçlar; cinsiyetleri, grupları ya da kültürleri ne olursa olsun tüm insanları ilgilendirmektedir. Eğer bireyler bu ihtiyaçlarını doyurabilirlerse, tam olarak fonksiyonda bulunabilirler ve gelişim gösterebilirler. Ancak ihtiyaçların doyumu engellenirse, bireylerin ruh sağlıkları bozulur ve tam olarak fonksiyonda bulunamazlar (Deci ve Ryan, 2002, Williams, Cox, Hedberg ve Deci, 2000). Ryan ve Deci (2000), psikolojik ihtiyaçların iyi oluşun ortaya çıkmasında temel faktörler olarak görürken, Ryff (1989)'ın yaklaşımında ise ihtiyaçlar psikolojik iyi oluşu tanımlamada kullanılmaktadır. Bunların yanı sıra ihtiyaçlar terimini yaygın olarak kişinin bilinçli istekleri, arzuları ve güdüleri ile açıklayan Temel İhtiyaçlar Kuramı temel ihtiyaçların bireyin ruh sağlığı ve öznel iyi oluşu ile ilişkisine odaklanmaktadır (Cihangir-Çankaya, 2005). Psikolojik ihtiyaçların doyurulma düzeyinin doğrudan insanların iyi olma düzeyleri ile ilişkili olduğunu gösteren araştırmalar bulunmaktadır (Reis, Sheldon, Gable, Roscoe ve Ryan, 2000; Sheldon ve Niemiec, 2006; Cihangir-Çankaya, 2005; Cihangir-Çankaya, 2009; Özer, 2009; Türkdoğan, 2010).

Öznel iyi oluş ve temel psikolojik ihtiyaçların doyumuna ilişkin algıların demografik değişkenlerle ilişkisini inceleyen araştırmalar farklı sonuçlar ortaya koymaktadır. İlgili yazında öznel iyi oluş düzeyinin cinsiyete (Sarı, 2003; Diener, Osihi ve Lucas, 2003; İlhan, 2005; Cenkseven ve Akbaş, 2007), gelir düzeyine (Chow, 2007; Tuzgöl, 2004), sınıf düzeyine (İlhan, 2005; Saygın, 2008), öğrenim görülen lisans programına (Çelikkaleli ve Gündoğdu, 2005) göre farklılaştığı bulgularına ulaşan araştırmalar bulunmaktadır. Bununla birlikte öznel iyi oluş düzeyinin cinsiyete (Hampton ve Marshall, 2000; Katja, Piva, Marja-Terttu ve Pekka, 2002; Melin, Fugl-Meyer ve Fugl-Meyer, 2002; Mahon, Yacheski ve Yacheski, 2005; Tuzgöl-Dost, 2006; Saygın, 2008; Cihangir-Çankaya, 2009), öğrenim görülen lisans programına (Yavuz, 2006) göre değişmediğini gösteren araştırmalar da bulunmaktadır. Benzer bir şekilde temel ihtiyaçların doyumuna ilişkin algıların cinsiyete (Aydın, 1993; Çelikkaleli ve Gündoğdu, 2005; Türkdoğan, 2010), sınıf düzeyine (Aydın, 1993; Türkdoğan, 2010) göre değiştiğini gösteren araştırmalarla birlikte temel ihtiyaçların doyumuna ilişkin algıların sınıf düzeyine (Çelikkaleli ve Gündoğdu, 2005) göre değişmediğini gösteren araştırmalar da bulunmaktadır.

Üniversite öğrencilerinin psikolojik ihtiyaçları ve öznel iyi oluşları ile ilişkili faktörlerin belirlenmesi, yapılacak psikolojik danışma çalışmaları için yol gösterici olabilirken alınacak önlemler konusu için de yardımcı olabilir. Üniversite öğrencilerinin öznel iyi oluşları toplum için de önem taşımaktadır. Moller'e (1996) göre, bir ulusun gelecekteki refah düzeyi, öğrencilerin iyi oluşlarına bağlıdır. Özellikle lider kişilik özelliği taşıyan öğrencilerin durumu, ülke geleceği için bir yatırım niteliğindedir. Öznel iyi oluş düzeyleri yüksek temel ihtiyaçları karşılanmış, yaşamda mutlu olan bir genç nüfusa, dünya üzerindeki her toplumun ihtiyacı vardır. Yakın geleceğin yetişkinleri, öğ-

retmenleri, ebeveynleri olacak olan üniversite öğrencilerinin kendilerini hayat içerisinde nasıl hissettikleri konusu, mutlu bir toplumda mutlu bir şekilde yaşamak isteyenler açısından oldukça önemli görülmektedir. Bu araştırmanın amacı; eğitim fakültesi öğrencilerinin öznel iyi oluş düzeyleri ve psikolojik ihtiyaçları öğrenim görülen lisans programı ve cinsiyet değişkenlerine göre incelemektir. Böyle bir çalışmanın öğretmen adayları üzerinde gerçekleştirilmesi, öğretmen yetiştiren kurumlar için önemli bilgiler sağlayabilecektir. Öğretmen adaylarının iyi olma düzeylerinin yükseltilmesi, onların mesleki verimlerini olumlu etkileyecektir. Çalışmanın aynı zamanda yükseköğretimde psikolojik danışma ve rehberlik hizmetleri için de önemli bulgular sağlayacağı düşünülmektedir.

Bu çalışmada araştırma grubunu oluşturan üniversite öğrencilerinin aynı zamanda toplumun yeni kuşaklarını yetiştirecek öğretmen adayları olduğu dikkate alınarak bu grubun öznel iyi oluş ve psikolojik ihtiyaçlarının ortaya konması önem taşımaktadır. Bu araştırmanın bu konuya ışık tutarak üniversite öğrencilerinin ya da öğretmen adaylarının öznel iyi oluş ve psikolojik ihtiyaçlar konusunda alınacak önlemler için katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Yöntem

Araştırma Modeli

Bu araştırmada. eğitim fakültesi öğrencilerinin öznel iyi oluş düzeyleri ve psikolojik ihtiyaçları öğrenim görülen lisans programı ve cinsiyet değişkenlerine göre incelenmiştir. Araştırmada genel tarama modellerinden betimsel tarama modeli kullanılmıştır.

Araştırma Grubu

Araştırma grubu. Aksaray üniversitesi Eğitim fakültesinin çeşitli lisans programlarında öğrenim görmekte olan toplam 600 öğrenciden oranlı örnekleme yöntemiyle seçilmiş 331 eğitim fakültesi öğrencisinden oluşmaktadır. Araştırmaya katılan öğrencilerin 205'i (%61.9) kız. 126'sı (%38.1) erkektir. 45'i (%13.6) İngilizce öğretmenliği. 62'si (%18.7) matematik öğretmenliği. 34'ü (%10.3) sınıf öğretmenliği. 33'ü (%10) fen bilgisi öğretmenliği. 88'i (%26.6) sosyal bilgiler öğretmenliği. 69'u (%20.8) psikolojik danışma ve rehberlik lisans programında öğrenim görmektedir. Öğrencilerin yaşları 17-25 arasında değişmekte olup yaş ortalaması 18.11'dir.

Veri Toplama Araçları

Bu araştırmada öğrencilerin öznel iyi oluş düzeylerini ölçmek amacıyla Tuzgöl (2004) tarafından geliştirilen Öznel İyi Oluş Ölçeği. psikolojik ihtiyaçlarını belirlemek amacıyla Deci ve Ryan (2000) tarafından geliştirilen. Kesici. Üre Bozgeyikli ve Sünbül (2003) tarafından Türkçe'ye uyarlanan Temel Psikolojik İhtiyaçlar Ölçeği ve bağımsız değişkenlerle bilgi elde etmek amacıyla araştırmacılar tarafından geliştirilen Kişisel Bilgi Formu kullanılmıştır.

Öznel İyi Oluş Ölçeği (ÖİÖ): Tuzgöl (2004) tarafından geliştirilen Öznel İyi Oluş Ölçeği 46 maddeden oluşmaktadır. Ölçeğin amacı bireylerin yaşamları hakkındaki bilişsel değerlendirmeleri ile yaşadıkları olumlu ve olumsuz duyguların sıklığı ve yoğunluğunu belirleyerek öznel iyi oluş düzeylerini saptamaktır.

Öznel iyi oluş ölçeği yaşam alanlarına ilişkin kişisel yargılar ile olumlu ve olumsuz duygu ifadelerinden oluşmaktadır. Cevaplama sistemi her ifade için "(5) Tamamen Uygun". "(4) Çoğunlukla Uygun". "(3) Kısmen Uygun". "(2) Biraz Uygun" ve "(1) Hiç Uygun Değil" olarak beşli Likert ölçeği şeklindedir. Her bir maddenin puanları "5 ile 1" arasında değişmektedir. Ölçek maddelerinin 26'sı olumlu 20'si olumsuz ifade şeklindedir. Olumsuz ifadeler 2. 4. 6. 10. 13. 15. 17. 19. 21. 24. 26. 28. 30. 32. 35. 37. 38. 40. 43 ve 45. maddelerdir. Olumsuz ifadelerin puanlaması tersine çevrilerek yapılmaktadır. Ölçekten alınabilecek en düşük puan 46. en yüksek puan 230'dur. Yüksek puan öznel iyi oluş düzeyinin yüksek olduğuna işaret etmektedir. ÖİÖ'nin Cronbach Alfa güvenirlik katsayısı .93 olarak bulunmuştur. Ayrıca, ölçeğin kararlılık katsayısını bulmak amacıyla araştırma örnekleminde yer alan 39 kişilik bir gruba araç iki hafta ara ile iki kez uygulanmış ve Pearson momentler çarpım korelasyon katsayısı .86 olarak bulunmuştur. ÖİÖ'nin güvenirlik katsayıları ölçeğin, üniversite öğrencilerinin öznel iyi oluş düzeylerini ölçmek amacıyla güvenle kullanılabileceğini göstermektedir.

Temel Psikolojik İhtiyaçlar Ölçeği (TPİÖ): Deci ve Ryan (2000) tarafından geliştirilen. Kesici. Üre ve ark.(2003) tarafından Türkçe'ye uyarlaması yapılan Temel Psikolojik İhtiyaçlar Ölçeği; 21 maddeden oluşan ve Çok Doğru (5). Doğru Değil (4). Biraz Doğru (3). Doğru (2) ve Hiç Doğru Değil (1) arasında değişen 5 dereceli Liket tipi bir ölçektir. Ölçek; Özerklik İhtiyacı, Yeterlik İhtiyacı ve İlişki İhtiyacı olmak üzere üç alt ölçekten oluşmaktadır. Bireylerin alt ölçeklerden aldıkları puanlar arttıkça o psikolojik ihtiyacı diğer ihtiyaçlara göre daha faz-

la hissettiği kabul edilmektedir. Ölçeğin ölçüt bağıntılı geçerlik çalışmasında ise, Edwards Kişisel Tercih Envanterinin başarma, özerklik ve yakınlık alt ölçekleri ile Temel Psikolojik İhtiyaçlar Ölçeğinin yeterlik, özerklik. ve ilişki alt ölçekleri arasında korelasyon katsayıları hesaplanmış ve sırasıyla .39, .58 ve .36 olarak bulunmuştur ($p<0.05$). Ölçeğin Cronbach-Alpha iç tutarlılık katsayısı hesaplanmış ve tüm ölçek için .76 (Bu araştırma kapsamında toplanan veriler ile iç tutarlık katsayısı hesaplanmış ve .85 bulunmuştur.). özerklik alt boyutu için .73. yeterlik alt boyutu için .61 ve ilişki ihtiyacı için .73 olarak bulunmuştur.

Verilerin Çözümlenmesi

Araştırmanın bağımlı değişkenleri olan ÖİOÖ ve TPİÖ alt ölçeklerinden elde edilen puanların dağılımı incelenmiş ve normal dağıldığı gözlenmiştir. MANOVA'nın sayıltılarından varyans-kovaryans matrislerinin homojenliği Box M testi ve Levene test ile incelenmiştir. Analiz sonucunda ölçüm setlerinin ikili kombinasyonları için grup kovaryanslarının (Box's M= 1.121; p=0.09) ve elde edilen özerklik ($F_{(11\text{-}319)}$=1.437; p=0.06), yeterlik ($F_{(11\text{-}319)}$=.801; p=0.63), ilişki ($F_{(11\text{-}319)}$=1.128; p=0.34) ve öznel iyi oluş ($F_{(11\text{-}319)}$=1.228; p=0.16) puanlarının varyanslarının eşit olduğu görülmüştür. Öğrenim görülen lisans programı ve cinsiyet bağımsız değişkenlerinin birden fazla bağımlı değişken üzerindeki etkisini (özerklik, yeterlik, ilişki, öznel iyi oluş) incelemek amacıyla çoklu varyans analizi (MANOVA) uygulanmıştır. Bulgular doğrultusunda farkın kaynağına Bonferroni testi ile bakılmıştır. Sonuçların yorumlanmasında .05 anlamlılık düzeyi kabul edilmiştir. Toplanan veriler SPSS-WINDOWS 16.0 paket programıyla çözümlenmiştir.

Bulgular

Tablo 1 incelendiğinde eğitim fakültesinin çeşitli lisans programlarında öğrenim görmekte olan öğrencilerin cinsiyetleri açısından özerklik, yeterlik ve ilişki puanlarının birbirine yakın olduğu, sınıf öğretmenliği erkek öğrencilerinin ise öznel iyi oluş puanlarının düşük olduğu gözlenmektedir. Toplam puanlar açısından incelendiğinde Sosyal Bilgiler Öğretmenliği öğrencilerinin yeterlik puanlarının daha yüksek olduğu, sınıf öğretmenliği öğrenci-

Tablo 1: Öğrencilerin öğrenim gördükleri lisans programlarına ve cinsiyetlerine göre özerklik, yeterlik, ilişki ve öznel iyi oluş puanlarının ortalama ve standart sapma değerleri.

Lisans programı	Cinsiyet	n	Özerklik		Yeterlik		İlişki		Öznel iyi oluş	
			$\overline{X}$	Ss	$\overline{X}$	Ss	$\overline{X}$	Ss	$\overline{X}$	Ss
İng. Öğrt.	K	28	23.35	2.97	19.50	2.42	27.14	2.83	175.32	18.06
	E	17	22.94	2.68	19.70	1.92	25.76	2.68	162.11	35.40
	T	**45**	**23.20**	**2.84**	**19.57**	**2.23**	**26.62**	**2.83**	**170.33**	**26.42**
PDR	K	49	23.24	2.52	18.95	2.37	25.91	2.81	171.06	23.31
	E	20	22.85	2.90	18.35	2.64	25.65	2.68	155.70	20.88
	T	**69**	**23.13**	**2.62**	**18.78**	**2.44**	**25.84**	**2.75**	**166.60**	**23.55**
Mat. Öğrt.	K	45	23.11	2.66	19.06	2.20	25.95	2.08	170.64	24.94
	E	17	23.70	3.05	19.00	2.31	26.64	2.82	171.58	23.94
	T	**62**	**23.27**	**2.76**	**19.04**	**2.22**	**26.14**	**2.31**	**170.90**	**24.47**
Sınıf Öğrt.	K	20	22.70	1.94	18.70	2.12	26.65	2.27	163.70	19.30
	E	14	20.92	4.61	18.00	2.21	24.28	3.58	146.35	17.76
	T	**34**	**21.97**	**3.37**	**18.41**	**2.16**	**25.67**	**3.08**	**156.55**	**20.34**
Fen Bil. Öğrt.	K	20	23.10	2.44	19.25	2.38	25.20	2.28	171.15	29.60
	E	13	22.61	2.14	19.53	3.04	27.76	2.74	157.76	24.65
	T	**33**	**22.90**	**2.30**	**19.36**	**2.61**	**26.21**	**2.74**	**165.87**	**28.15**
Sos. Bil. Öğrt.	K	43	23.00	2.87	20.48	2.48	26.74	3.10	160.90	25.10
	E	45	22.73	3.23	19.64	2.50	25.91	2.85	161.28	25.30
	T	**88**	**22.86**	**3.04**	**20.05**	**2.51**	**26.31**	**2.99**	**161.10**	**25.06**
Toplam	K	205	23.11	2.61	19.38	2.39	26.26	2.67	168.71	23.98
	E	126	22.69	3.20	19.16	2.49	25.96	2.95	159.88	25.70
	T	**331**	**22.95**	**2.85**	**19.29**	**2.43**	**26.15**	**2.78**	**165.35**	**24.98**

lerinin öznel iyi oluş puanlarının daha düşük olduğu görülmektedir. Bu farklılıkların anlamlı olup olmadığını incelemek amacıyla çok yönlü varyans analizi (MANOVA) yapılmıştır. Öğrencilerin öğrenim gördükleri lisans programlarına ve cinsiyetlerine göre özerklik, yeterlik, ilişki ve öznel iyi oluş puanlarının çok yönlü varyans analizi (MANOVA) sonuçları Tablo 2'de gösterilmiştir.

Tablo 2: Öğrencilerin öğrenim gördükleri lisans programlarına ve cinsiyetlerine göre özerklik, yeterlik, ilişki ve öznel iyi oluş puanlarının çok yönlü varyans analizi (MANOVA) sonuçları.

Etki	λ	F	Denence (Sd)	Hata (Sd)	p
Kesişim	.007	11435.151	4.000	316.000	.000
Lisans Prog.	.885	1.963	20.000	1049.000	.007*
Cinsiyet	.962	3.087	4.000	316.000	.016*
Lisans Prog. X Cinsiyet	.909	1.535	20.000	1049.000	.061

*p<.05

Tablo 2 incelendiğinde, öğrenim görülen lisans programının (λ=.885; F= 1.963, p<.05) ve cinsiyetin (λ=.962; F= 3.087, p<.05) öğrencilerin temel psikolojik ihtiyaçlar ve öznel iyi oluş puanları üzerindeki temel etkilerinin anlamlı olduğu görülmektedir. Hangi bağımlı değişkenin anlamlılığa katkı sağladığını anlamak amacıyla ANOVA yapılmıştır. ANOVA sonuçlarına göre, öğrenim görülen lisans programı temel etkisi açısından yeterlik (F=3.938, p<.05) ve öznel iyi oluş (F=2.309, p<.05) puanlarının; cinsiyet temel etkisi açısından ise öznel iyi oluş (F=10.473, p<.05) farklılaştığı saptanmıştır. Farkın kaynağına Bonferroni testi ile bakılmış yeterlik puanlarındaki farklılığın Sosyal Bilgiler Öğretmenliği öğrencileri ($\overline{X}$=20.05) ile PDR ($\overline{X}$=18.78) ve Sınıf Öğretmenliği öğrencileri ($\overline{X}$=18.41), arasında olduğu görülmüştür. Bu bulguya göre, Sosyal Bilgiler Öğretmenliği öğrencileri PDR ve Sınıf Öğretmenliği öğrencilerine göre yeterlik ihtiyacını daha fazla hissetmektedirler. Ayrıca, öznel iyi oluş puanlarındaki farklılığın Matematik Öğretmenliği öğrencileri ile ($\overline{X}$=170.90) Sınıf Öğretmenliği öğrencileri ($\overline{X}$=156.55) arasında olduğu belirlenmiştir. Cinsiyet açısından bakıldığında ise kızların öznel iyi oluş düzeyi ($\overline{X}$=168.71) erkeklere ($\overline{X}$=159.88) göre daha yüksektir.

Öğrenim görülen lisans programı ve cinsiyet değişkenlerinin öğrencilerin temel psikolojik ihtiyaçlar ve öznel iyi oluş puanları üzerindeki ortak etkisi (λ=.909; F= 1.535, p>.05) ise anlamlı bulunmamıştır.

Sonuç ve Tartışma

Bu araştırmanın amacı, eğitim fakültesi öğrencilerinin öznel iyi oluş düzeylerinin ve temel psikolojik ihtiyaçlarının öğrenim görülen lisans programı ve cinsiyet değişkenleri açısından incelemektir. Araştırma bulgularından biri Sosyal Bilgiler Öğretmenliği öğrencilerinin PDR ve Sınıf Öğretmenliği öğrencilerine göre yeterlik ihtiyacının daha fazla olduğudur. Çelikkaleli ve Gündoğdu (2005) yaptıkları araştırmalarının sonucunda, öğretmen adaylarının özerklik ve ilişki ihtiyaçları arasında programlara göre anlamlı fark olduğunu bulmuşlar ancak yeterlik ihtiyaçları arasında anlamlı fark bulamamışlardır. Yeterlik ihtiyacı bireyin yapacağı görevleri nasıl ve ne şekilde etkili olacağı ve bundan sağladığı doyum üzerinde durur (Kesici, 2008). Bu araştırma kapsamında ortaya çıkan bu farkın nedeni olarak öğrencilerin farklı puan türüne göre öğrenim gördükleri bölümlerden aldıkları eğitimlerin etkisi olduğu söylenebilir.

Araştırmanın diğer bulgusu, Matematik Öğretmenliği öğrencilerinin öznel iyi oluş düzeylerinin Sınıf Öğretmenliği öğrencilerinden daha yüksek olduğudur. Yavuz (2006) Psikolojik Danışma ve Rehberlik (PDR) Bölümü, İletişim ve Mühendislik Fakülteleri öğrencileri ile gerçekleştirdiği araştırmasının sonucunda, PDR Bölümü, İletişim ve Mühendislik Fakülteleri 1. ve 4. sınıf öğrencilerinin öznel iyi oluş düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık bulamamıştır. Bu araştırmada ortaya çıkan farkın nedeni olarak öğrencilerin farklı puan türüne göre öğrenim gördükleri bölümlerden aldıkları eğitimlerin etkisi olduğu söylenebilir. Ayrıca uzun vadede düşünüldüğünde öğrencilerin karşılarına çıkan KPSS sınavı ve öğretmen atamalarının getirdiği sıkıntılar öznel iyi oluş düzeyini etkiliyor olabilir.

Araştırma bulgularından diğeri, kızların öznel iyi oluş düzeyi erkeklere göre daha yüksektir. Bunun yanında Diener, Osihi ve Lucas (2003), yaş, cinsiyet, ırk, eğitim, gelir düzeyi ve medeni durum gibi demografik değişken-

lerle öznel iyi oluş arasında zayıf bir ilişki olduğunu ileri sürmektedirler. Sarı (2003), üniversite öğrencileri ile gerçekleştirildiği çalışmasında İyilik Hali Envanterinin alt ölçeklerinden alınan puanların, cinsiyet değişkenine göre değişip değişmediğini incelediği araştırmasının sonucunda, iyilik halinin alt boyutları olan iç tutarlılık, sevgi ve çevresel duyarlılık alt ölçeklerinde erkek öğrenciler lehine, sosyal ilgi ve empati alt ölçeğinde ise kız öğrenciler lehine anlamlı farklılıklar olduğu bulgusuna ulaşmıştır. İyi oluşla cinsiyet ilişkisini inceleyen araştırma sonuçları farklı sonuçlar vermektedir. Bazı araştırmalar iyi oluşun cinsiyete göre farklılaştığını ortaya koymuştur (Sarı, 2003; Diener, Osihi ve Lucas, 2003; İlhan, 2005; Cenkseven ve Akbaş, 2007). Bazı araştırmalar ise iyi oluşla cinsiyet arasında anlamlı bir ilişki olmadığını ortaya koymuştur (Hampton ve Marshall, 2000; Katja, Piva, Marja-Terttu ve Pekka, 2002; Melin ve Fugl-Meyer, 2002; Mahon ve Yacheski, 2005; Tuzgöl-Dost, 2006; Saygın, 2008; Cihangir-Çankaya, 2009). İçinde yaşadığımız toplumun kültürel özelliklerine bakarak kadınların ve erkeklerin cinsiyet farklılıkları sosyal rol beklentilerini de değiştirmekte böylece bireylerin duygusal beceri ve tutumlarında da farklılıklar ortaya çıkmaktadır. Erkeklerin kadınlardan daha önemli bir konuma yerleştirildiği toplumumuzda, erkekler yaşam içinde pek çok alanda daha etkin ve avantajlıdırlar. Erkeklerle aynı seviyeye gelmek için uğraşan, çaba gösteren kızların ise erkeklerden daha yüksek öznel iyi oluşa sahip oldukları söylenebilir. Çünkü üniversite eğitimi alan genç kızlar kendilerini hayatta erkeklerle eşit seviyeye gelmiş olarak görebilirler. Ancak yaşadığımız kültürün erkeklere yüklediği ağır sorumluluklar ve beklentiler de bulunmaktadır. Üniversite eğitimini tamamlayacak olan genç erkeklerin yaşayacakları iş bulup-bulamama kaygısı, ekonomik sorunlar, aile kurma, çocuk sahibi olma ve yetiştirme sorumluluklarını üstlenme gibi yükümlülüklerin erkeklerin depresyon, kaygı, psikolojik ihtiyaçların doyumu ve öznel iyi oluş vb. durumlarda kız öğrencilerle aralarındaki farkın nedeni olabilir.

Araştırmadan elde edilen sonuçlar ışığında öğretmen yetiştiren kurumların öğretmen adaylarının öznel iyi oluş düzeylerini arttırıcı ve ihtiyaç doyumlarını destekleyici bir ortam yaratmaları önemlidir. Bireylerin öznel iyi oluş düzeyleri ve psikolojik ihtiyaçları davranışlar üzerinde etkili olduğu için, kişilerin öznel iyi oluş düzeyleri ve psikolojik ihtiyaçları ile ilgili araştırmalar farklı değişkenlerle yapılmalıdır. Ayrıca elde edilen bulguların yükseköğretimde verilen psikolojik danışma ve rehberlik hizmetleri için de önemli olduğu düşünülmektedir. Üniversite öğrencilerinin öznel iyi olma düzeylerinin arttırılması için, onların temel psikolojik ihtiyaçlarını giderebilecekleri fırsatlar yaratmak yararlı olabilir.

Kaynaklar

Aydın, O. (1993). Sınıf Öğretmeni Adaylarının Psikolojik İhtiyaçları ile Öğretmenlik Tutumları Arasındaki İlişki. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Carruthers, C. P., ve Hood, C. D. (2004). The power of positive: leisure and wellbeing. Therapeutic Recreation Journal, 38, (2), 225- 245

Cenkseven, F. ve Akbaş, T. (2007). Üniversite Öğrencilerinde Öznel ve Psikolojik İyi Olmanın Yordayıcılarının İncelenmesi. Türk PDR Dergisi, 3(27), 43-62.

Chow, H.P. H. (2007). Psychology well-being and scholastic achievement among university students in a Canadian prairie city. Social Psychology of Education. 10, 483-493.

Cihangir-Çankaya, Z. (2005). Öz-Belirleme Modeli: Özerklik Desteği, İhtiyaç Doyumu, İyi Olma. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Cihangir-Çankaya, Z. (2009). Özerklik desteği, temel psikolojik ihtiyaçların doyumu ve öznel iyi olma: öz belirleme kuramı, Türk PDR Dergisi, 4 (31), 23-31.

Çelikkaleli, Ö. (2004). Lise Öğrencilerinde Sosyal Yetkinlik Beklentisi Ve Psikolojik İhtiyaçlar. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Mersin Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Mersin.

Çelikkaleli, Ö., ve Gündoğdu, M. (2005). Eğitim fakültesi öğrencilerinin psikolojik ihtiyaçları, İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 6 (9), 43–53.

Deci, E., ve Ryan, R. (2000). The "what" and "why" of goal pursuıts: human needs and he self determination of behaviour. Psychological Inquiry, 11(4), 227-269.

Deci, E., Ryan, R., Gagne, M., Lronr, D., Usunov, J., ve Kornazheva, B. (2001). Nee satisfaction, motivation and well-being in the work organizasions of a former esatern bloc country: a cross-cultural study of self determination. Personality And Social Psychology Bulletin, 27(8), 930-942.

Deci, E., ve Ryan, R. (2002). Self-Determination Theory. (Erişim Tarihi: 08-02-2011).

http://Psych.Rochester.Edu/Sdt/Theory.Html

Diener, E. (1984). "Subjective well- being", Psychological Bulletin, 95(3): 542- 575

Diener, E., Suh, E. M., Lucas, R. E. ve Smith, H. L. (1999). "Subjective well- being: Three decades of progress", Psychological Bulletin, 125(2): 276- 302.

Diener, E. (2000). Subjective well-being. American Psychologist, 55 (1), 34–39.

Diener, E., Oishi, E., ve Lucas, E. (2003). Personality, culture and subjective wellbeing: emotional and cognitive evaluations of life. Annual Review Of Psychology. 54, 403-425.

Fava, G. A., ve Ruini, C. (2003). Development and characteristics of a well-being enhancing psychotherapeutic strategy: Well-being therapy. Journal of Behavior Therapy and Experimental Psychiatry, 34, 45-63.

Hampton, N. Z. ve Marshall, A. (2000). Culture, gender, self efficacy and life satisfaction: A comparison between Americans and Chinese people with spinal cord injures. Journal of Rehabilitation, 66(3), 21-29.

İlhan, T. (2005). Öznel İyi Oluşa Dayalı Mizah Tarzları Modeli. Yayınlanmamış Yüksek Lisans, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Katja, R., Paivi, A. K., Marja-Terttu, T. ve Pekka, L. (2002). Relationships among adolescent subjective well- being, health behavior and school satisfaction, Journal of Shool Health, 72(6), 243- 249.

Kesici, Ş., Üre Ö., Bozgeyikli, H. ve Sünbül, A., M. (2003). Temel psikolojik ihtiyaçlar ölçeğinin geçerlik ve güvenirliği. VII. Ulusal PDR Kongresi Bildiri Özetleri Kitabı, Malatya.

Kesici, Ş. (2008). Yeni psikolojik ihtiyaç değerlendirme ölçeğinin Türkçe formunun geçerlik ve güvenirlik çalışması: doğrulayıcı faktör analizi sonuçları. Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 20, 493-500.

Mahon, N.E., Yarcheski, A. ve Yarcheski T.J. (2005). Happiness As Related To Gender And Health İn Early Adolescents. Clinical Nursing Research, 14(2), 175–190.

Martin, R. A., Puhlik-Doris, P., Larsen, G., Gray, J., ve Weir, K. (2003). "Individual differences in uses of humor and their relationship to psychological well-being: Development of the humor styles questionnaire." Journal of Research in Personality, 37, 48-75.

Melin, R., Fugl-Meyer, K.S. ve Fugl-Meyer, A.R. (2002). Life satisfaction ın 18 to 64 year old swedes: ın relation to education, employment, situation, health and physical activity. Journal Of Rehabilitation Medical, 35, 84-90.

Moller,V.(1996). Life satisfaction and expectations for the feature in a sample of university students South African. Journal of Psychology.27,1,16-36.

Myers, D. ve Diener, A. (1995). Who is happy?. Psychological Science, 6(1), 10-20.

Özer, G. (2009). Öz-Belirleme Kuramı Çerçevesinde İhtiyaç Doyumu, İçsel Güdülenme Ve Bağlanma Stillerinin Üniversite Öğrencilerinin Öznel İyi Oluşlarına Etkileri. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Ankara.

Reis, H., Sheldon, K., Gable, S., Roscoe, J., ve Ryan, R. (2000). Daily well-being: the role of autonomy, competence and relatedness. Personality And Social Psychology Bulletin, 26(4), 419-435.

Ryan, R., ve Deci, E. (2000). The "What" and "why" of goal pursuits: human needa and self determination of behavior. Psychological Inquiury, 11(4), 227-268.

Ryan, R. M., ve Deci, E. L. (2001). On happiness and human potentials: A review of research on hedonic and eudaimonic well-being. Annual Review of Psychology, 52, 141-166.

Ryff, C. D. (1989). Happiness is everthing or is it? Explorations on the meaning of psychogical well- being, Journal of Personality and Social Psychology, 57(6), 1069- 1081.

Sarı, T. (2003). Wellness and Its Correlates Among University Students: Relationship Status, Gender, Place of Residence and GPA. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, The Middle East Technical University, The Graduate School of Social Sciences, Ankara.

Saygın, Y. (2008). Üniversite Öğrencilerinin Sosyal Destek, Benlik Saygısı Ve Öznel İyi Oluş Düzeylerinin İncelenmesi. Yayınlanmamış, Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya

Seligman, M. E. P. ve Csikszentmihalyi, M. (2000). Positive psychology: an introduction. American Psychologist, 55 (1), 5-14.

Sheldon, K. M., ve Niemiec, C. (2006). It's not just the amount that counts: balanced need satisfaction also affects well-being. Journal of Personality and Social Psychology, 91, 331-341, http://ehis.ebscohost.com (01.03.2011).

Society of Counseling Psychology (2003). What is a counseling psychologist? Erişim tarihi 01-03-2011 http://www.div.17.org/education/whatis.htm (

Tuzgöl, M. (2004). Üniversite Öğrencilerinin Öznel İyi Oluş Düzeyleri. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Tuzgöl- Dost, M. (2005). Üniversite öğrencilerinin yaşam doyumunun bazı değişkenlere göre incelenmesi. Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi 2,(22), 132-143

Tuzgöl-Dost, M. (2006). Üniversite öğrencilerinin iyi oluş düzeyleri. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi 31, 188-197

Türkdoğan, T. (2010). Üniversite Öğrencilerinin Temel İhtiyaçların Karşılanma Düzeyinin Öznel İyi Oluş Düzeyini Yordamadaki Rolü. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Pamukkale Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Denizli.

Williams, G., Cox, E., Hedberg, V., ve Deci, E. (2000). Extrinsic life goals and health risk behaviours in adolescents. Journal Of Applied Social Psychology, 30 (8), 1756-1771.

Yavuz, Ç. (2006). Rehberlik Ve Psikolojik Danışmanlık Öğrencilerinde Öznel İyi Olma Hali, Psikiyatrik Belirtiler Ve Bazı Kişilik Özellikleri: Karşılaştırmalı Bir Çalışma. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

ULUSLARARASI YÜKSEKÖĞRETİM KONGRESİ: YENİ YÖNELİŞLER VE SORUNLAR
INTERNATIONAL HIGHER EDUCATION CONGRESS: NEW TRENDS AND ISSUES

Uluslararası Yükseköğretim Kongresi: Yeni Yönelişler ve Sorunlar (UYK-2011)
27-29 Mayıs 2011, İstanbul; 3. Cilt / Bölüm XIV / Sayfa 1896-1905

Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Genel Kültür Derslerine Yönelik Görüşleri: Mersin Üniversitesi Örneği

Mesut Yıldırım, Ayşe Eda Gündoğdu
[1]Niğde Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri ABD, Eğitim Programları ve Öğretim Bölümü, Niğde, Türkiye
[2]Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Türkçe Eğitimi Bölümü, Mersin, Türkiye

Özet

Bu araştırmanın amacı, Eğitim Fakültesi lisans programlarında yer alan 'genel kültür' derslerinin, işlevsellikleri ile içerik ve materyal açısından yeterlilik düzeylerini öğretmen adaylarının görüşleri çerçevesinde değerlendirmektir. Araştırma 2010-2011 eğitim-öğretim yılı bahar yarıyılında Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nde, Fen Bilgisi Öğretmenliği, İlköğretim Matematik Öğretmenliği, İngilizce Öğretmenliği, Okul Öncesi Öğretmenliği, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık, Sınıf Öğretmenliği ve Türkçe Öğretmenliği bölümlerinde 4. sınıfta lisans eğitimi görmekte olan 302 öğretmen adayı ile gerçekleştirilmiştir. Araştırma verileri "Eğitim Fakültesi Genel Kültür Dersleri İşlevsellik ve Yeterlilik Ölçeği" aracılığıyla toplanmış ve elde edilen verilerin analizinde SPSS 17 istatistik paket programından yararlanılmıştır. Araştırmada, öğretmen adaylarının 'genel kültür dersleri'ni orta düzeyde işlevsel buldukları ve ders içerikleri ile materyallerini nitelik ve nicelik bakımından orta düzeyde yeterli buldukları belirlenmiştir. Cinsiyet değişkeni açısından öğretmen adaylarının 'genel kültür dersleri'ne yönelik görüşlerinde anlamlı fark görülmüştür. Bunun yanı sıra araştırmada, öğretmen adaylarının görüşlerinde, okudukları bölümlere göre yalnızca 'genel kültür dersleri'nin 'bilişsel ve duyuşsal beceriler kazandırma' işlevi açısından anlamlı farklılığın olduğu; 'sosyal ve entelektüel beceriler kazandırma, günlük yaşama aktarabilme becerisi kazandırma ve kültürel değerleri aktarma' işlevlerine yönelik ise anlamlı farklılığın olmadığı belirlenmiş ve son olarak 'içerik ve materyallerin niteliği ve yeterliliği' faktörüne yönelik görüşlerinde ise anlamlı farklılığın olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır.

Anahtar kelimeler: Eğitim fakültesi, genel kültür dersleri, lisans programları, öğretmen adayları.

Giriş

Eğitim; evrenin ve yaşam sistemlerinin hikâyesini bilmek, bu hikâyede bireylerin rolünü tanımak olarak tanımlanabilir. Eğitimin öncelikli amacı ise, kişilerin üstlendikleri bu rolleri yerine getirebilmelerini sağlamaktır (Langford, 1999).

Bir eğitim sisteminin en önemli öğesi, öğrenme-öğretme sürecinin en önemli değişkenlerinden birisi şüphesiz öğretmendir. Öğretmenin, öğrenciyi ve eğitim programlarını etkileme gücü diğer öğelere nazaran daha yüksektir (Karagözoğlu, 1987:271). Öğrenci ile devamlı bir şekilde etkileşim halinde olan öğretmen eğitimin amaçları doğrultusunda davranış değiştirmekle sorumludur (Varış, 1988:117). Eğitimin niteliği ve kalitesi de büyük ölçüde öğretmenlerin niteliği ile doğru orantılıdır. Bu açıdan, öğretmenlerin gerek hizmet öncesinde gerekse hizmet içinde iyi bir biçimde yetiştirilmesi önem taşımaktadır. Öğretmen, öğrenmeyi ilerletmek, geliştirmek, desteklemek amacıyla öğrencinin çevresinde uygun eğitim durumları düzenlemekten sorumlu kişidir. Öğrenme-öğretmen sürecinin etkili olabilmesi için öğretmenin, akademik eğitim sürecinde edindiği teknik bilgilerini kendi kişilik özelikleri ile bütünleştirip kullanması gerekir (Celep, 2005; Şahin, 2004a).

Yalnızca akademik bilgi düzeyi öğretmenlik mesleği için yeterli değildir. Temel görevlerinden biri de öğrencinin sosyalleşmesi ve toplumsal kültürü öğrenciye aktarmak olan öğretmenin bu görevini başarıyla yerine getirebilmesi için içinde yaşadığı toplumu, kültürel özellikleri ile birlikte tanıması gerekir (Erden, 1998). Nitelikli bir öğretmenin genel kültür, alan bilgisi ve öğretmenlik meslek bilgisi yönünden yeterli olması gerekmektedir (Küçükahmet, 2000). Garmston (1998) bir öğretmende bulunması gereken altı temel özelliği *"öğreteceği konu alanına dönük bir alan bilgisine sahip olmak, alanına özgü konuların öğrencilere aktarılmasında zengin bir öğretim yöntemleri bilgisine sahip olmak, öğrencilerin fiziksel ve psikolojik gelişimleri, onların öğrenme stilleri hakkında bilgi sahibi olmak, kendisinin güçlü ve zayıf yönlerinin farkında olmak, çalıştığı kurumdaki meslektaşları ile sağlıklı bir iletişimde bulunmak, öğrencilerin bilişsel gelişim düzeyleri ve bilişsel öğrenme süreci hakkında bilgi sahibi olmak"* şeklinde özetlemiştir (Akt. Yaşaroğlu, 2005). Bu kadar çok yönlü beceri isteyen bir mesleğin eğitimi de kuşkusuz büyük bir titizlikle programlanmalıdır.

Cumhuriyetin kuruluşundan günümüze, öğretmen yetiştirme, Türk eğitim tarihinin en önemli konularından biri olmuştur. Öğretmen yetiştirmede ilk önemli adım, Cumhuriyetten önce var olan "Öğretmen Okulları" ve "Yükseköğretmen Okulu"nun, Öğretim Birliği Yasasına ve Cumhuriyetin eğitim ilkelerine göre yeniden yapılandırılarak geliştirilmesi olmuştur. Ortaokullara öğretmen yetiştirmek üzere kurulan "Gazi Eğitim Enstitüsü", daha sonra açılacak "Eğitim Enstitüleri" için yeni bir öğretmen yetiştirme modeli olarak tanınmaktadır. Köye öğretmen yetiştirilmesi, Cumhuriyetin öncelikli hedefleri arasında gelmiştir. Bu amaca yönelik olarak açılan "Köy Öğretmen Okulları", "Köy Eğitmen Kursları" ile başlayan model arayışları, özgün yapısıyla "Köy Enstitüleri" modelini ortaya çıkarmıştır.

Öğretmen yetiştirme açısından, 85 yıllık Cumhuriyet döneminde bazı önemli kilometre taşları bulunmaktadır. Bunlardan biri de Milli Eğitim Bakanlığı bünyesinde yer alan öğretmen yetiştiren kurumların, 1982'de "Eğitim Fakültesi" adı ile üniversite bünyesine alınması kararıdır. Daha sonra 1997 yılında gerçekleştirilen "Eğitim Fakültelerinde Yeniden Yapılanma" çalışması yapılmıştır. Yükseköğretim Kurulu tarafından başlatılan bu çalışma ile öğretmen yetiştirme, bazı istisnaları dışında tamamen eğitim fakültelerine verilmiş ve bu fakültelerde, ilköğretime öğretmen yetiştiren bölüm ve programları öne çıkaran yeni bir yapılanmaya gidilmiştir.

Eğitim fakültelerinde yapılanma ile ilgili ikinci çalışma, 2006 yılında başlatılmıştır. Bu çalışma kapsamında, öğretmen yetiştirme programları, uygulayıcılardan gelen talepler doğrultusunda güncelleştirilmiş, 1997 programlarının zayıf kalan genel kültür boyutu zenginleştirilmiş, geçmiş yıllardaki uygulamanın ışığında, yapılanma ile ilgili bazı yeni düzenlemelere gidilmiştir (Eşme, 2007). Bu düzenlemelerin en önemlilerinden biri de her programın özelliklerinin dikkate alınarak alan ve alan eğitimi dersleri %50-60, öğretmenlik meslek bilgisi dersleri %25-30 ve genel kültür dersleri %15-20 oranlarında olacak biçimde belirlenmesidir. Bir önceki düzenlemede genel kültür derslerinin ağırlığı %12.5 iken söz konusu derslerin oranlarının arttırılması, öğretmenlerde bulunması gereken genel kültür oluşumuna da dikkat çekmektedir (YÖK, 2007).

Öğretmenlerin sahip olmaları gereken alan bilgisi ve meslekle ilgili bilgi ve becerileri yanında bazı alanlarda da ek bilgilere gereksinimleri olmakta, öğretmen adaylarının geniş bir dünya görüşüne ve genel kültüre sahip olmaları beklenmektedir (Şişman, 1999:11). Bu bağlamda genel kültür derslerinin en önemli işlevinin eğitimin temel amacıyla da paralel olarak, kültürlenmeye katkıda bulunmak olduğu mutlak bir gerçektir.

Bir meslekten söz edilebilmesi için o mesleğin 'alan bilgisi'nin olması ve bu alan bilgisinin mutlaka belli bir "Genel Kültür"ün üzerine yerleştirilmesi gerekmektedir (Çetin, 2009). Bu kapsamda eğitim fakültelerinde eğitim alan öğretmen adayları genel kültür, konu alanı bilgisi ve öğretmenlik meslek derslerini almak zorundadırlar. Genel kültür dersleri farklı alanlarda bilgi ve yetenek geliştirmeyi amaçlar. Öğretmen sahip olduğu genel kültür ile topluma uyum sağlayabileceği gibi, toplumun sorunlarını görme ve çözümüne de katkıda bulunacak düzeye gelmiş olacaktır (Ekici, 2008). Toplumun gittikçe daha karmaşık bir yapı oluşturması, sahip olunan kültürel içeriğin hızla artması bireyin gündelik yaşayışının gerektirdiği faaliyetler bireylerin kültürlenmesini zorunlu kılmaktadır (Şahin, 2004b). Söz konusu kültürlenme kavramının içerisine iletişim becerileri, teknolojiyi kullanma, tarih bilincine sahip olma, toplumsal duyarlılığa sahip olma gibi çeşitli özellikler dâhil olmaktadır ve bu özelliklerin öğretmen yetiştirme programının içerisine çeşitli dersler aracılığıyla dağıldığı görülür.

Araştırmanın Önemi

Bilindiği gibi iyi bir öğretmenin mesleki özellikler ve kişisel özellikler olmak üzere iki temel özelliğe sahip olması gerekir. *Mesleki özellikler;* genel kültür, alan bilgisi, öğretmenlik meslek bilgisidir. *Kişisel özellikler;* kişinin

mesleğe yatkınlığı, öğretmenliğin gerektirdiği örnek olma, model olma niteliklerini içerir (Kavcar, 2002). Bu anlamda, genel kültür dersleri hem mesleki hem de kişisel özelliklere yönelik hazırlanmıştır. Genel kültür derslerinin yalnızca mesleki özelliklerden zengin bir genel kültüre sahip olmayı değil, aynı zamanda kişisel özelliklerden mesleğe yatkınlık ve model olmaya yönelik eğilimleri de olumlu yönde etkilemesi beklenmektedir.

Yeni programda yer alan genel kültür dersleriyle temel olarak aydın bir kişide bulunması gereken entelektüel donanımı kazandırmak hedeflenmiştir (YÖK, 2007). Öğretmen adaylarının söz konusu değişikliklere yönelik görüşleri önem taşımaktadır. Herhangi bir derste öğretilen bilgilerin ne ölçüde öğrenildiğini ölçmek kolaydır. Ancak burada ölçülen üretim sürecindeki faaliyetlerin ürünün niteliklerine olan etkisi değil, sadece öğrencinin o dersle ilgili neleri öğrendiğinin ölçülmesidir. Oysaki üretim sürecindeki faaliyetlerin ürünün niteliklerine olan etkisi, daha çok verilen eğitimin kalitesi ile ilgilidir (Karaca, 2008:77). Bu açıdan araştırma, öğretmen adaylarının görüşleri doğrultusunda, verilen eğitimin kalitesini belirleyebilecek temel bir öğe olarak genel kültür derslerinin işlevsellik düzeylerini belirlemesi açısından önemlidir.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, *Eğitim Fakültesi lisans programlarında yer alan 'genel kültür' derslerinin işlevsellikleri ile içerik ve materyal açısından yeterlilik düzeylerini öğretmen adaylarının görüşleri çerçevesinde değerlendirmektir*. Bu bağlamda alt problemler şu şekilde belirlenmiştir:

1. Öğretmen adaylarının görüşleri çerçevesinde genel kültür derslerinin;
   a. İşlevsellikleri ne düzeydedir?
   b. İçerik ve materyal açısından yeterlilikleri ne düzeydedir?
2. Öğretmen adaylarının genel kültür derslerinin işlevselliğine yönelik görüşlerinde;
   a. Cinsiyete göre anlamlı fark var mıdır?
   b. Okudukları bölüme göre anlamlı fark var mıdır?

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Araştırma betimsel tarama modeline dayalı olarak yapılmıştır. Bu yolla, Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi son sınıf öğrencilerinin genel kültür derslerinin işlevselliklerine yönelik görüşleri genel tarama modellerinden ölçek uygulaması yoluyla belirlenmeye çalışılmıştır. Karasar (2009)'a göre, tarama modelleri geçmişte ya da halen var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlamaktadır. Bunun yanı sıra nicel çalışmalar, ölçülmek istenen özelliğin üzerindeki herhangi bir etkeni inceleyerek değişkenler arasındaki neden-sonuç ilişkilerini tespit etme ve sonuçları karşılaştırma amaçlarıyla yapılmaktadır (Ekiz, 2003).

Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini, Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi 4. Sınıfta öğrenim görmekte olan tüm öğretmen adayları; örneklemini ise, 2010-2011 Eğitim Öğretim Yılı Bahar Yarıyılında Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi 4. Sınıfta öğrenim görmekte olan 302 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Örneklem dâhilindeki öğretmen adaylarının cinsiyete ve okudukları bölüme göre demografik özellikleri Tablo 1'de sunulmuştur.

Araştırmanın alt problemlerine yanıt aramak amacı ile verilerin toplanması için ilgili araştırmaların yanı sıra YÖK'ün belirlediği Genel Kültür derslerinin amaçları incelenmiş ve bu doğrultuda programda yer alan söz konusu derslerin işlevselliğinin belirlenmesi için 25 maddeden oluşan "*Eğitim Fakültesi Genel Kültür Dersleri İşlevsellik ve Yeterlilik Ölçeği*" araştırmacılar tarafından geliştirilmiştir. Ölçek üçlü derecelendirme ölçeği tarzında hazırlanmış ve maddelere ait seçenekler "tamamen katılıyorum-kısmen katılıyorum-tamamen katılmıyorum" şeklinde belirlenmiştir. Ölçeğin birinci bölümünden alınacak toplam puanlar "18-54" aralığında; ikinci bölümünden alınacak toplam puanlar ise "7-21" aralığındadır. Ancak ölçekte yer alan aralıkların eşit olduğu düşüncesinden hareket edilerek, gerek ölçeğin tamamı gerekse ölçeğe ait faktörlerden elde edilen puanlar, madde sayısına bölünerek (Tablo 2) 1-3 arasında elde edilen değerler üzerinden açıklamalar yapılmıştır.

Tablo 1: Öğretmen adaylarının cinsiyete, bölüme ve genel not ortalamalarına göre dağılımları.

Değişken	Grup	f	%
Cinsiyet	Bayan	175	57.9
	Erkek	127	42.1
	Toplam	**302**	**100.0**
Bölüm	İngilizce	47	15.6
	Sınıf	57	18.9
	Fen bilgisi	28	9.3
	İlköğretim Matematik	26	8.6
	Okul öncesi	59	19.5
	Türkçe	58	19.2
	Rehb.ve Psik. Dan.	27	8.9
	Toplam	**302**	**100.0**

Tablo 2: Ölçekte madde seçeneklerine ait sınırlar.

			Birinci Bölüm		İkinci Bölüm	
Seçenekler		**Sınırı**	**İşlevsellik Düzeyi**	**Puan Aralığı**	**Yeterlilik Düzeyi**	**Puan Aralığı**
Tamamen katılıyorum	(3)	3.00 - 2.34	Yüksek	54.00 - 42.12	Yüksek	21.00 - 16.38
Kısmen katılıyorum	(2)	2.33 – 1.67	Orta	41.94 - 30.06	Orta	16.31 - 11.69
Tamamen katılmıyorum	(1)	1.66 – 1.00	Düşük	29.88 - 18.00	Düşük	11.62 - 7.00

Eğitim Fakültesi Genel Kültür Dersleri İşlevsellik ve Yeterlilik Ölçeği'nin Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması

Araştırmada gerçek grup üzerinden elde edilen verilere Faktör Analizi uygulanmış ve yapı geçerliliğinin belirlenmesi için Temel Bileşenler Analizi Tekniği (Principal Component Analysis) kullanılmıştır. Faktör analizi bir faktörleştirme ya da ortak faktör olarak adlandırılan yeni değişkenleri ortaya çıkarma veya madde faktör yük değerleri aracılığıyla değişkenlerin işlevsel tanımlarını elde etme işlemlerini kapsayan bir süreçtir (Büyüköztürk, 2010). Yapılan faktör analizinden elde edilen sonuçlara göre, ölçekte yer alan maddelerin faktör yük aralıkları ".459-.806" aralığında olduğu ve ölçekten atılmayı gerektirmedikleri belirlenmiştir. Büyüköztürk (2010), faktör yük değerlerinin ".45" ve üzeri çıkmasının seçim için iyi bir ölçü olduğunu belirtmiştir. Faktör analizi sonucu ölçeğin birinci bölümünde özdeğeri 1'den büyük olan 4 faktör bulunmuş; ikinci bölümde yer alan 7 madde ise tek faktörde toplanmıştır. Oluşan faktörlerin isimleri ve faktörlere ait KMO değerleri ve iç tutarlılık katsayıları Tablo 3'te sunulmuştur. Ayrıca ölçekte yer alan 25 maddeye ilişkin madde analizleri, ölçeğin faktör yapısı ve güvenirlik değerleri Tablo 4'te belirtilmiştir.

Tablo 4'te görüldüğü üzere, birinci bölümde yer alan 4 faktörün birlikte toplam varyansın %57.08'ini açıkladıkları ve ikinci bölümde oluşan bir faktörün tek başına toplam varyansın %51.34'ünü açıkladığı belirlenmiştir. Bunun yanı sıra faktörlere ait iç tutarlık katsayısı (α) değerlerinin de yeterli düzeyde olduğu görülmektedir.

Tablo 3: Analiz sonucu oluşan faktörler ve faktörlere ait değerler.

Bölümler	Faktör Numarası	Faktörler	Madde Sayısı	KMO	Bartlett's Test Değeri	α
Bölüm 1	**Faktör 1**	Bilişsel ve duyuşsal beceriler kazandırma işlevi	7			
	Faktör 2	Sosyal ve entelektüel beceriler kazandırma işlevi	5			
	Faktör 3	Günlük yaşama aktarabilme becerisi kazandırma işlevi	4	,914	1910,249 (p=.000)	,896
	Faktör 4	Kültürel değerleri aktarma işlevi	2			
Bölüm 2	**Faktör 5**	İçerik ve materyallerin niteliği ve yeterliliği	7	,830	788,389 (p=.000)	,838

Tablo 4: Varimax döndürme sonrası faktör ve madde analizi sonuçları.

Bölüm 1												Bölüm 2		
Faktör 1			**Faktör 2**			**Faktör 3**			**Faktör 4**			**Faktör 5**		
Özdeğer = 3.709 Varyans (%) = 20.608 α = ,783			Özdeğer = 2.649 Varyans (%) = 14.719 α = ,723			Özdeğer = 2.110 Varyans (%) = 11.725 α = ,712			Özdeğer = 1.805 Varyans (%) = 10.028 α = ,702			Özdeğer = 3.594 Varyans (%) = 51.340 α = ,838		
MN	**OV**	**YD**	**MN**	**OV**	**YD**	**MN**	**OV**	**YD**	**MN**	**OV**	**YD**	**MN**	**OV**	**YD**
2	,610	,696	5	,568	,720	8	,587	,544	1	,703	,806	19	,571	,609
3	,587	,666	7	,575	,612	9	,484	,459	13	,544	,650	20	,559	,599
4	,535	,658	10	,548	,497	11	,683	,787				21	,554	,744
6	,552	,634	15	,491	,572	14	,708	,721				22	,643	,802
12	,550	,615	17	,529	.577							23	,629	,793
16	,614	,712										24	,478	,692
18	.478	,526										25	,561	,749

(α: Cronbach's alpha; MN: Madde No; OV: Ortak varyans; YD: Faktör yük değeri)

Verilerin Analizi

Araştırma verileri SPSS 17 istatistik programından yararlanılarak analiz edilmiştir. Araştırmada elde edilen verilerin çözümlenmesinde frekans ve yüzde analizlerinin yanı sıra anlamlı farklılık testlerinde öncelikle varyansların homojenliğinin tespiti için Levene Testi uygulanmış ve analiz sonucu tüm varyansların homojen olduğu görülmüştür. Bu doğrultuda cinsiyet değişkeni için bağımsız gruplar t-testi, bölüm değişkeni için tek yönlü varyans analizi (ANOVA) uygulanmış; anlamlı farklılığın hangi gruplar arasında olduğunun belirlenmesi için Post Hoc testlerinden Scheffe testine başvurulmuştur.

Bulgular

Bu bölümde, 302 öğretmen adayına uygulanan *'Eğitim Fakültesi Genel Kültür Dersleri İşlevsellik ve Yeterlilik Ölçeği'*nden elde edilen verilerin analizi sonucunda ulaşılan bulgulara araştırmanın alt amaçları doğrultusunda yer verilmiştir.

1. Birinci Alt Probleme Yönelik Bulgular

Bu bölümde, öğretmen adaylarının görüşleri çerçevesinde *'genel kültür dersleri'*nin işlevsellik düzeyleri ile ders içerik ve materyallerinin yeterlilik düzeylerine ilişkin bulgulara yer verilmiştir.

a. Genel Kültür Derslerinin İşlevsellik Düzeyi

Öğretmen adaylarının görüşleri çerçevesinde, *'genel kültür dersleri'*nin işlevsellik düzeyleri Tablo 5'te verilmiştir.

Tablo 5 incelendiğinde öğretmen adaylarının %27.5'inin *'genel kültür dersleri'*ni yüksek düzeyde; %57.3'ünün orta düzeyde ve %15.2'sinin ise düşük düzeyde işlevsel buldukları belirlenmiştir. Bu bulguya göre 'genel kültür dersleri'nin genel olarak orta düzeyde işlevsel olduğunu söylemek mümkündür. Ayrıca bu dersleri yüksek düzeyde işlevsel bulanlar da önemli bir yüzdeye sahiptir.

Tablo 5: Genel kültür derslerinin işlevsellik düzeyi.

İşlevsellik düzeyi	**f**	**%**
Yüksek	83	27.5
Orta	173	57.3
Düşük	46	15.2
Toplam	**302**	**100.0**

b. Genel Kültür Ders İçerik ve Materyallerinin Yeterlilik Düzeyi

Öğretmen adaylarının görüşleri çerçevesinde eğitim fakültesi genel kültür ders içerik ve materyallerinin yeterlilik düzeyleri Tablo 6'da sunulmuştur.

Tablo 6: Genel kültür ders içerik ve materyallerinin yeterlilik düzeyleri.

İşlevsellik düzeyi	**f**	**%**
Yüksek	54	17.9
Orta	154	51.0
Düşük	94	31.1
Toplam	**302**	**100.0**

Tablo 6'dan elde edilen bulgulara göre, öğretmen adaylarının %17.9'unun genel kültür ders içerik ve materyallerini nitelik ve nicelik bakımından yüksek düzeyde yeterli; %51'inin orta düzeyde yeterli ve %31.1'inin ise düşük düzeyde yeterli buldukları belirlenmiştir. Bu doğrultuda genel kültür ders içerik ve materyallerinin niteliksel ve niceliksel açıdan orta düzeyde yeterli oldukları yönünde bir yorum yapmak mümkünken; düşük düzeyde yeterli bulanların da önemli bir yüzdeye sahip oldukları görülmektedir.

2. İkinci Alt Probleme Yönelik Bulgular

Bu bölümde öğretmen adaylarının *'genel kültür dersleri'*nin işlevselliğine yönelik görüşlerinde cinsiyet ve bölüm değişkenlerine göre anlamlı farklılığın olup olmadığına ilişkin bulgulara yer verilmiştir.

a. Cinsiyete Göre Anlamlı Farklılığın Belirlenmesi

Öğretmen adaylarının, *'genel kültür dersleri'*nin işlevselliğine yönelik görüşlerinin cinsiyete göre t-testi sonuçları Tablo 7'de verilmiştir.

Tablo 7'de cinsiyet açısından öğretmen adaylarının 'genel kültür dersleri'ne yönelik görüşlerine ilişkin veriler analiz edilmiş ve şu bulgulara ulaşılmıştır:

Cinsiyetlerine göre öğretmen adaylarının *'Bilişsel ve duyuşsal beceriler kazandırma işlevi'* faktörüne yönelik görüşlerinde '.05' önem düzeyine göre anlamlı farklılık vardır [$t_{(300)}$=2.024, p<.05]. Bu farklılığın, *'Bilişsel ve duyuşsal beceriler kazandırma işlevi'* faktörüne ait puan ortalamaları erkek öğretmen adaylarından daha yüksek olan bayan öğretmen adaylarından kaynaklandığı söylenebilir ($\overline{X}_{\text{bayan}}$=14,49; $\overline{X}_{\text{erkek}}$=13.72).

Tablo 7: Öğretmen adaylarının, 'Genel Kültür Dersleri'nin işlevselliğine yönelik puanlarının cinsiyete göre t-testi sonuçları.

Faktör Numarası	**Faktörler**	**Cinsiyet**	**N**	$\overline{X}$	**S**	**Sd**	**t**	**p**
Faktör 1	Bilişsel ve duyuşsal beceriler kazandırma işlevi	Bayan	175	14.49	3.35	300	2.024	,044*
		Erkek	127	13.72	3.12			
Faktör 2	Sosyal ve entelektüel beceriler kazandırma işlevi	Bayan	175	10.93	2.43	300	2.622	,009*
		Erkek	127	10.16	2.62			
Faktör 3	Günlük yaşama aktarabilme becerisi kazandırma işlevi	Bayan	175	8.45	1.84	300	2.277	,023*
		Erkek	127	7.95	1.95			
Faktör 4	Kültürel değerleri aktarma işlevi	Bayan	175	4.45	1.02	300	2.368	,019*
		Erkek	127	4.16	1.12			
Faktör 5	İçerik ve materyallerin niteliği ve yeterliliği	Bayan	175	13.86	3.49	300	2.366	,019*
		Erkek	127	12.89	3.59			

*p<0.05

Öğretmen adaylarının *'Sosyal ve entelektüel beceriler kazandırma işlevi'* faktörüne yönelik görüşlerinde cinsiyet açısından '.05' önem düzeyine göre anlamlı fark bulunmuştur [$t_{(300)}$=2.622, p<.05]. Bunun nedeni bayan öğretmen adaylarının *'Sosyal ve entelektüel beceriler kazandırma işlevi'* faktörüne ait puan ortalamalarının erkek öğretmen adaylarından daha yüksek olmasından kaynaklıdır ($\overline{X}_{bayan}$=10.93; $\overline{X}_{erkek}$=10.16).

Cinsiyet değişkeni açısından öğretmen adaylarının *'Günlük yaşama aktarabilme becerisi kazandırma işlevi'* faktörüne yönelik görüşlerinde '.05' önem düzeyine göre anlamlı fark vardır [$t_{(300)}$=2.277, p<.05]. Bu farklılığın kaynağı, *'Günlük yaşama aktarabilme becerisi kazandırma işlevi'* faktörüne yönelik bayan öğretmen adaylarının erkek öğretmen adaylarından daha yüksek ortalamaya sahip olmaları şeklinde belirlenmiştir ($\overline{X}_{bayan}$=8.45; $\overline{X}_{erkek}$=7.95).

Cinsiyetlerine göre öğretmen adaylarının *'Kültürel değerleri aktarma işlevi'* faktörüne yönelik görüşlerinde '.05' önem düzeyine göre anlamlı farklılık vardır [$t_{(300)}$=2.368, p<.05]. Bu farklılığın, *'Kültürel değerleri aktarma işlevi'* faktörüne ait puan ortalamaları erkek öğretmen adaylarından daha yüksek olan bayan öğretmen adaylarından kaynaklandığını söylemek mümkündür ($\overline{X}_{bayan}$=4,45; $\overline{X}_{erkek}$=4,16).

Cinsiyete göre öğretmen adaylarının *'İçerik ve materyallerin niteliği ve yeterliliği'* faktörüne yönelik görüşlerinde '.05' önem düzeyine göre anlamlı farklılığın olduğu tespit edilmiştir [$t_{(300)}$=2.366, p<.05]. Bu farklılığın, 'İçerik ve materyallerin niteliği ve yeterliliği' faktörüne ait puan ortalamalarında bayan öğretmen adaylarının erkek öğretmen adaylarından daha yüksek olmasından kaynaklandığı söylenebilir ($\overline{X}_{bayan}$=13.86; $\overline{X}_{erkek}$=12.89).

b. Eğitim Görülen Bölüme Göre Anlamlı Farklılığın Belirlenmesi

Tablo 8'de bölümlerine göre öğretmen adaylarının, *'genel kültür dersleri'*nin işlevselliğine yönelik puanlarına ilişkin betimsel değerler sunulmuştur.

Tablo 8: Bölümlerine göre öğretmen adaylarının, 'Genel Kültür Dersleri'nin işlevselliğine yönelik puanlarına ilişkin betimsel değerler.

Faktörler	**Faktör 1** (Bilişsel ve duyuşsal beceriler kazandırma)			**Faktör 2** (Sosyal ve entelektüel beceriler kazandırma)			**Faktör 3** (Günlük yaşama aktarabilme becerisi kazandırma işlevi)			**Faktör 4** (Kültürel Değerleri Aktarma)			**Faktör 5** (İçerik-materyallerin niteliği ve yeterliği)		
Bölümler	**N**	$\overline{X}$	**S**	**N**	$\overline{X}$	**S**	**N**	$\overline{X}$	**S**	**N**	$\overline{X}$	**S**	**N**	$\overline{X}$	**S**
(1) İngilizce	47	16.3	3.8	47	11.3	3.0	47	9.0	2.1	47	4.6	1.2	47	16.1	3.9
(2) Sınıf	57	13.7	3.2	57	10.7	2.3	57	8.4	1.8	57	4.2	1.1	57	13.5	3.1
(3) Fen Bilgisi	28	13.3	2.6	28	10.1	2.7	28	8.0	2.1	28	4.4	1.1	28	13.4	3.6
(4) İlköğretim Matematik	26	13.8	3.2	26	10.6	2.5	26	7.9	1.6	26	4.2	1.2	26	12.8	3.0
(5) Okul Öncesi	59	14.1	3.0	59	10.6	2.2	59	8.2	1.8	59	4.4	0.9	59	14.0	2.9
(6) Türkçe	58	13.9	3.1	58	10.0	2.4	58	7.9	1.8	58	4.1	1.1	58	11.2	2.9
(7) Rehb.ve Psik. Dan.	27	13.5	3.0	27	10.9	2.8	27	8.1	1.8	27	4.5	1.0	27	13.1	3.7
Toplam	302	14.2	3.3	302	10.6	2.5	302	8.2	1.9	302	4.3	1.1	302	13.5	3.6

Tablo 8'de bölümlere göre öğretmen adaylarının *'genel kültür dersleri'*ne yönelik görüş ortalamalarına bakıldığında Faktör 1'e yönelik görüşlerde en yüksek ortalamaya sahip bölümün "İngilizce Öğretmenliği" (16.28) ve en düşük ortalamaya sahip bölümün ise "Fen Bilgisi Öğretmenliği" (13.67) olduğu; Faktör 2'ye yönelik görüşlerde en yüksek ortalamaya sahip bölümün "İngilizce Öğretmenliği" (11.3) ve en düşük ortalamaya sahip bölümün ise "Türkçe Öğretmenliği" (10.02) olduğu; Faktör 3'e yönelik görüşlerde en yüksek ortalamaya sahip bölümün "İngilizce Öğretmenliği" (9.0) ve en düşük ortalamaya sahip bölümün ise "Türkçe Öğretmenliği" (7.86) olduğu; Faktör 4'e yönelik görüşlerde en yüksek ortalamaya sahip bölümün "İngilizce Öğretmenliği" (4.57) ve en düşük ortalamaya sahip bölümün ise "Türkçe Öğretmenliği" (4.12) olduğu; Faktör 5'e yönelik görüşlerde en yüksek ortalamaya sahip bölümün "İngilizce Öğretmenliği" (16.09) ve en düşük ortalamaya sahip bölümün ise "Türkçe Öğretmenliği" (11.19) olduğu görülmektedir. Bu değerler arasında anlamlı bir farklılığın olup olmadığını belirlemek için tek yönlü varyans analizi (ANOVA) uygulanmış ve analiz sonuçları Tablo 9'da sunulmuştur.

Tablo 9: Öğretmen adaylarının, 'Genel Kültür Dersleri'nin işlevselliğine yönelik puanlarının bölümlere göre ANOVA sonuçları.

Faktör	Faktörler	Varyansın kaynağı	KT	sd	KO	F	p	Scheffe
Faktör 1	Bilişsel ve duyuşsal beceriler kazandırma işlevi	Gruplar arası Grup içi Toplam	266,625 2964,425 3231,050	6 295 301	44,437 10,049	4,422	,000*	1>2, 1>3 1>6, 1>7
Faktör 2	Sosyal ve entelektüel beceriler kazandırma işlevi	Gruplar arası Grup içi Toplam	53,317 1885,001 1938,318	6 295 301	8,886 6,390	1,391	,218	-
Faktör 3	Günlük yaşama aktarabilme becerisi kazandırma işlevi	Gruplar arası Grup içi Toplam	40,870 1045,438 1086,308	6 295 301	6,812 3,544	1,922	,077	-
Faktör 4	Kültürel değerleri aktarma işlevi	Gruplar arası Grup içi Toplam	7,048 339,498 346,546	6 295 301	1,175 1,151	1,021	,412	-
Faktör 5	İçerik ve materyallerin niteliği ve yeterliliği	Gruplar arası Grup içi Toplam	653,169 3151,682 3804,851	6 295 301	108,862 10,684	10,190	,000*	1>2, 1>4, 1>6, 1>7, 5>6

*p<0.05

Tablo 9'da bölümlere göre öğretmen adaylarının '*genel kültür dersleri*'ne yönelik görüşlerine ilişkin veriler analiz edilmiş ve şu bulgulara ulaşılmıştır:

Eğitim gördükleri bölüme göre öğretmen adaylarının '*Bilişsel ve duyuşsal beceriler kazandırma işlevi*' faktörüne yönelik görüşlerinde '.05' önem düzeyine göre anlamlı farklılık vardır [$F_{(6\text{-}295)}$=4.422, p<.05]. Bu farklılığın, hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek üzere yapılan Scheffe testinden elde edilen bulgulara göre, İngilizce Öğretmenliği Bölümü'nde öğrenim görmekte olan öğretmen adaylarının, *Bilişsel ve duyuşsal beceriler kazandırma işlevi*' faktörüne yönelik görüşlerinin aritmetik ortalamasının Sınıf, Fen Bilgisi ve Türkçe Öğretmenliği ile Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Bölümlerinde öğrenim görmekte olan adayların görüş ortalamalarından yüksek olması farklılığa yol açmaktadır.

Bölümlerine göre öğretmen adaylarının '*Sosyal ve entelektüel beceriler kazandırma işlevi*' [$F_{(6\text{-}295)}$=1,391, p>.05]; 'Günlük yaşama aktarabilme becerisi kazandırma işlevi' [$F_{(6\text{-}295)}$=1.922, p>.05] ve '*Kültürel değerleri aktarma işlevi*' [$F_{(6\text{-}295)}$=1.021, p>.05] faktörlerine yönelik görüşlerinde '.05' önem düzeyine göre anlamlı farklılık yoktur.

Öğretmen adaylarının '*İçerik ve materyallerin niteliği ve yeterliliği*' faktörüne yönelik görüşlerinde bölüm değişkeni açısından '.05' önem düzeyine göre anlamlı farklılık vardır [$F_{(6\text{-}295)}$=10.190, p<.05]. Yapılan Scheffe testinden elde edilen bulgulara göre, İngilizce Öğretmenliği Bölümü'nde öğrenim görmekte olan öğretmen adaylarının, '*İçerik ve materyallerin niteliği ve yeterliliği*' faktörüne yönelik görüşlerinin aritmetik ortalamasının, Sınıf, İlköğretim Matematik ve Türkçe Öğretmenliği ile Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Bölümlerinde öğrenim görmekte olan adayların görüş ortalamalarından yüksek olmasının farklılığın kaynağı olduğu bulgusuna ulaşılmıştır.

Tartışma ve Sonuç

Bu bölümde, araştırmadan elde edilen bulgulara yönelik sonuçlar tartışmalarla birlikte ve araştırmanın alt amaçları paralelinde sunulmuştur.

1. Öğretmen adaylarının '*genel kültür dersleri*'ni %57.3 oranında orta düzeyde işlevsel ve %27.5 oranında yüksek düzeyde işlevsel buldukları belirlenmiştir. Bu sonuçlar doğrultusunda eğitim fakültesinde öğretmen adaylarına verilen '*genel kültür dersleri*'nin işlevselliklerinin %84.8 oranında orta ve yüksek düzeylerde olduğu görülmüştür. Bu durumda öğretmen adaylarının söz konusu dersleri, '*genel kültür dersleri*'nin amaçları doğrultusunda işlevsel buldukları düşünülmektedir. Çetin (2009) yapmış olduğu çalışmada, öğretmenlik meslek bilgisi derslerini "önemli" bulan öğrencilerin diğerlerine oranla tutum puanlarının daha üst düzeyde olduğunu ortaya koymuştur. Bu sonuçlara göre öğretmen adaylarının öğretmenlik meslek bilgisi dersle-

rini ve bu derslerle eşgüdümlü bir şekilde yürütülmesi gereken *'genel kültür dersleri'*ni yüksek oranlarda önemli ve işlevsel bulduklarını söylemek mümkündür.

2. Öğretmen adaylarının genel kültür ders içerik ve materyallerini nitelik ve nicelik bakımından %51 oranında orta düzeyde yeterli ve %31.1 oranında düşük düzeyde yeterli buldukları belirlenmiştir. Elde edilen bu sonuçlara göre 'genel kültür dersleri'ne yönelik içerik ve materyallerin nitelik, nicelik ve ulaşılabilirlik açılarından %82.1 oranında orta ve düşük düzeyde yeterli olduklarını ve bu durumda söz konusu derslerin içerik ve materyal açısından büyük oranda yetersiz olduklarını söylemek mümkündür.
3. Araştırmada cinsiyet açısından öğretmen adaylarının *'genel kültür dersleri'*ne yönelik görüşlerinde anlamlı farklılığın olup olmadığı araştırılmıştır.

Cinsiyetlerine göre öğretmen adaylarının;

a. *'Bilişsel ve duyuşsal beceriler kazandırma işlevi'* faktörüne yönelik görüşlerinde,
b. *'Sosyal ve entelektüel beceriler kazandırma işlevi'* faktörüne yönelik görüşlerinde,
c. *'Günlük yaşama aktarabilme becerisi kazandırma işlevi'* faktörüne yönelik görüşlerinde,
d. *'Kültürel Değerleri Aktarma işlevi'* faktörüne yönelik görüşlerinde,
e. *'İçerik ve materyallerin niteliği ve yeterliliği'* faktörüne yönelik görüşlerinde anlamlı farklılık vardır. Tüm faktörlerde cinsiyet açısından görülen bu farklılıkların, bayan öğretmen adaylarının ölçekten aldıkları puanların erkek öğretmen adaylarından daha yüksek olmasından kaynaklandığı görülmüştür. Bu sonuçlardan yola çıkarak bayan öğretmen adaylarının *'genel kültür dersleri'*nin çeşitli boyutlarda işlevselliklerine ve ders içerik ve materyallerinin yeterlilik düzeylerine yönelik, erkek öğretmen adaylardan daha olumlu tutumlara sahip oldukları söylenebilir.

Benzer bir sonuç, Çetin (2009)'in öğretmenlik meslek bilgisi derslerine yönelik yapmış olduğu araştırmada da bulunmuş ve elde edilen sonuç doğrultusunda Eğitim Fakültesi 4. sınıf öğrencilerin öğretmenlik meslek bilgisi derslerine yönelik tutum puanları cinsiyet değişkenine göre farklılaştığı; kız öğrencilerin istenen yöndeki tutum puanlarının erkek öğrencilere oranla daha üst düzeyde olduğu belirlenmiştir. Bu durumda bayan öğretmen adaylarının gerek meslek bilgisi dersleri gerekse de *'genel kültür dersleri'*ne yönelik erkek öğretmenlerden daha olumlu tutumlara sahip oldukları tespit edilmiştir.

4. Araştırmada bölümlere göre öğretmen adaylarının 'genel kültür dersleri'ne yönelik görüşlerinde anlamlı farklılığın olup olmadığı araştırılmıştır.

Bölümlere göre öğretmen adaylarının;

a. *'Bilişsel ve duyuşsal beceriler kazandırma işlevi'* faktörüne yönelik görüşlerinde anlamlı farklılık vardır. Bu farklılık, İngilizce Öğretmenliği Bölümü'nde öğrenim görmekte olan öğretmen adaylarının, *'Bilişsel ve duyuşsal beceriler kazandırma işlevi'* faktörüne yönelik görüş ortalamalarının, Sınıf, Fen Bilgisi ve Türkçe Öğretmenliği ile Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Bölümlerinde öğrenim görmekte olan adayların görüş ortalamalarından yüksek olmasından kaynaklanmaktadır. Buna göre, İngilizce Öğretmeni adayları, aldıkları eğitimin niteliğine bağlı olarak bilişsel ve duyuşsal beceriler kazandırma işlevi açısından *'genel kültür dersleri'*nin, 'çok yönlü düşünme, farklı düşüncelere açık olma, eleştirel düşünme vb.' beceriler konusunda daha geniş perspektife sahip olmalarına fayda sağladıklarını, diğer bölümlerden daha fazla oranda düşünmektedirler. Şen (2009)'in Türkçe öğretmeni adayları üzerine yapmış olduğu araştırmada Türkçe öğretmeni adaylarının "orta düzeyde" eleştirel düşünme becerisine sahip oldukları ortaya konmuştur. *'Genel kültür dersleri'*nin bir amacının da bireylere eleştirel düşünme becerisi kazandırmak olduğu düşünüldüğünde, iki çalışmada da elde edilen bulguların birbiriyle örtüştüğü ve Türkçe öğretmeni adaylarının, eleştirel düşünme becerisini de kapsayan *'genel kültür dersleri'*nin *'bilişsel ve duyuşsal beceriler kazandırma işlevi'*ne yönelik tutum puanlarının diğer bölümlere nazaran daha düşük çıktığı belirlenmiştir.
b. *'Sosyal ve entelektüel beceriler kazandırma işlevi'*, *'Günlük yaşama aktarabilme becerisi kazandırma işlevi'* ve *'Kültürel değerleri aktarma işlevi'* faktörlerine yönelik görüşlerinde anlamlı farklılık yoktur. Bu sonuçlara göre öğretmen adaylarının *'genel kültür dersleri'*nin belirtilen işlevlere yönelik görüşlerinin okudukları bölümlere göre anlamlı derecede farklılık göstermediği söylenebilir.
c. *'İçerik ve materyallerin niteliği ve yeterliliği'* faktörüne yönelik görüşlerinde anlamlı farklılık vardır. İngilizce Öğretmenliği Bölümü'nde öğrenim görmekte olan öğretmen adaylarının, *'İçerik ve materyallerin niteliği ve yeterliliği'* faktörüne yönelik görüş ortalamalarının, Sınıf, İlköğretim Matematik ve Türkçe Öğ-

retmenliği ile Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Bölümlerinde öğrenim görmekte olan adayların görüş ortalamalarından yüksek olması bu farklılığa yol açmaktadır. Bu durumun, İngilizce Öğretmenliği Bölümü'nde öğrenim görmekte olan öğretmen adaylarının '*genel kültür dersleri*'ne yönelik Türkçe içerik ve kaynakların yanı sıra, yabancı kaynaklara ulaşma konusunda diğer bölümlere nazaran daha avantajlı olmalarından kaynaklandığı düşünülmektedir.

Araştırmadan elde edilen sonuçlar doğrultusunda şu öneriler geliştirilmiştir:

1. Öğretmenlik eğitimi süresince, bu mesleğe ilişkin kültürün oluşmasında '*genel kültür dersleri*'nin öneminin yeterince açıklanması,
2. '*Genel kültür dersleri*'nin, amaç, içerik ve ders materyallerine yönelik yapısının yeniden gözden geçirilerek öğretmen adaylarının ve çağın ihtiyaçlarına uygun olarak düzenlenmesi ve geliştirilmesi,
3. Nitelikli bir öğretmende bulunması gereken bilgi, beceri ve kültürün kazanılmasında '*genel kültür dersleri*'nin önemini konu edinen nitelikli ve geniş çaplı çalışmaların yapılması.

Kaynaklar

Büyüköztürk, Ş. (2010). Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı-istatistik araştırma deseni, SPSS uygulamaları ve yorum. (12. Baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Celep, C. (2005). Meslek olarak öğretmenlik. Ankara, Anı Yayıncılık. ss. 23-49.

Çetin, F. (2009). Eğitim fakültesi öğrencilerinin öğretmenlik meslek bilgisi derslerine yönelik tutumları. Gazi Üniversitesi Endüstriyel Sanatlar Eğitim Fakültesi Dergisi. Sayı:25, ss. 58-64

Ekici, G. (2008). Sınıf yönetimi dersinin öğretmen adaylarının öğretmen öz-yeterlik algı düzeyine etkisi. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (H. U. Journal of Education). s. 35, ss.98-110.

Ekiz, D. (2003). Eğitimde araştırma yöntem ve metodlarına giriş. Ankara: Anı Yayıncılık.

Erden, M. (1998). Öğretmenlik mesleğine giriş. İstanbul: Alkım Yayınları.

Eşme, İ. (2007). Türkiye'de mesleki ve teknik eğitimin bugünkü durumu ve sorunları. Uluslararası Mesleki ve Teknik Eğitim Konferansı Bildiri Kitabı. Yükseköğretim Kurulu Yayını.

Garmston, R. J. (1998). Becoming expert teachers. Journal of Staff Development. 19, ss. 60-63.

Karaca, E. (2008). Eğitimde kalite arayışları ve eğitim fakültelerinin yeniden yapılandırılması. Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi. Sayı: 21, ss. 61-81.

Karagözoğlu, G. (1987). Yükseköğretime geçişte öğretmenlik mesleğine yönelme. Öğretmen Yetiştiren Kurumların Dünü-Bugünü-Geleceği Sempozyumu. Ankara.

Karasar, N. (2009). Bilimsel araştırma yöntemi, Ankara: Nobel Yayın-Dağıtım.

Kavcar, C. (2002). Cumhuriyet döneminde dal öğretmeni yetiştirme. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi. Cilt: 35, Sayı: 1-2.

Küçükahmet, L. (2000). Öğretmenlik mesleğine giriş. Nobel Yayınları. Ankara.

Langford, D. P. (1999). Eğitimde kalite yönetimi. Kalder Yayınları (Çev:Meltem Süngür), No:20. İstanbul.

Şahin, A. E. (2004a). Eğitimle ilgili temel kavramlar. İçinde Veysel Sönmez (Eds.), Öğretmenlik mesleğine giriş. Ankara, Anı Yayıncılık. ss. 1-24.

Şahin, A. E. (2004b). Meslek ve öğretmenlik. İçinde Veysel Sönmez (Eds.), Öğretmenlik mesleğine giriş. Ankara, Anı Yayıncılık. ss. 261-306.

Şen, Ü. (2009). Türkçe öğretmeni adaylarının eleştirel düşünme tutumlarının çeşitli değişkenler açısından değerlendirilmesi. Journal of World of Turks. Vol. 1, No. 2. ss. 69-89.

Şişman, M. (1999). Öğretmenlik mesleğine giriş. Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Varış, F. (1988). Eğitimde program geliştirme. A.Ü.Eğitim Fakültesi Yayınları. Ankara, 119.

Yaşaroğlu, F. (2005). Bir meslek olarak öğretmenlik. İçinde Durmuş Ekiz ve Haydar Durukan (Eds.). Öğretmenlik mesleğine giriş. İstanbul, Lisans Yayıncılık. ss. 31-78.

YÖK. (2007). Öğretmen yetiştirme ve eğitim fakülteleri (1982-2007). Ankara.

ULUSLARARASI YÜKSEKÖĞRETİM KONGRESİ: YENİ YÖNELİŞLER VE SORUNLAR
INTERNATIONAL HIGHER EDUCATION CONGRESS: NEW TRENDS AND ISSUES

Uluslararası Yükseköğretim Kongresi: Yeni Yönelişler ve Sorunlar (UYK-2011)
27-29 Mayıs 2011, İstanbul; 3. Cilt / Bölüm XIV / Sayfa 1906-1914

Establishment of an International University Based on Sustainable Model with Green Campus Principles: Productive Campuses

Dr. Mustafa Mahir Kutay[1], MBA Barış Samir[2], Prof. Dr. Mete Gündoğan[3], Prof. Dr. B. Gültekin Çetiner[4], Prof. Dr. Vahit Bıçak[5]

[1]National Productivity Center, İstanbul Regional Director, Istanbul, Turkey
[2]Mechanical Engineer, Project Developer, Istanbul, Turkey
[3]Bartın University, Vice Rector, Bartın, Turkey
[4]Yalova University, Faculty of Engineering, Yalova, Turkey
[5]Police Academy, Institute of Security Sciences, Ankara, Turkey

Abstract

Nowadays, financing higher education is getting more difficult by governments. Therefore, universities focus their full efforts in balancing their budgets to maintain a certain standard of education and to pursue the latest developments with the rest of the world. In this manner, implementing "the sustainable model" is the key element for a university for guaranteed income and guaranteed savings without getting affected by budget cuts, fluctuations in the economy, possible energy crisis, etc. Therefore, to maintain the certain level of assured income and savings, greening of university campuses has gained much more importance due to social responsibility perspective towards environmental and energy issues. Initiatives are in abundance to create both awareness and realization for green campuses. The real success is not guaranteed in many cases due to the difficulty of both physical and organizational problems on converting existing infrastructures. Therefore, the most important step is to plan the sustainable model to start from beginning. It is hoped that the paper will help towards self-financing of newly established universities in Turkey for building sustainable campuses which eventually will not rely on governmental budgets. This paper, proposes setting up a new structure and way of thinking of a university campus based on the sustainable model with green campus principles (ideas) which includes generating an income from energy production with the idle local resources. Less energy consumption and zero waste, along with trading the carbon emissions that are trapped through green implementations are the main objectives of this approach. The paper gives results of a feasibility study for a newly established university (Bartın University) which may be immediately applicable to a midsized university campus based on the production of biogas from locally available waste provided that the support for input may be obtained on a continuous basis. The importance of establishment of a (an international) university (and its campus) based upon the sustainable model with green campus principles is also discussed with respect to internationalization of higher education in Turkey.

Key words: Sustainable model for universities, green campus, internationalization.

Introduction

Government-oriented financing in higher education system regarding its quality of education and equal opportunity is not always sufficient for competing among the world-class institutions, given the present situation. A university's corporate and financial structure is affected by the non-university structures that constitute the other forces in government body. The university education as an organization is very expensive and costly to governments. Therefore, unless provided by other financing parties, other instruments and sources need to be sought to fund Higher Education System.

Limited resources of government allocations for universities create hardship in building a sustainable model to provide a quality education and research. High demand for developing academic staff at the obligatory standard, producing academic publications, conducting innovative research and development, purchasing necessary equipment in the favor of university community, promoting successful students, attracting high-scorers in the university entrance exams, providing the proper medium in terms of human health, pursuing environmental implementations are all challenging issues for managing a university financially.

It is expected that many of campuses will begin a painful transformation, as they move from 19th century education factories -with dormitories, sports teams, and great tradition- to a future that needs to be planned carefully from now. The reason is: costs of universities have reached unsustainable levels as evidenced by high default on student fees in many universities in the world. It is inevitable that many private universities will go out of the business due to the financial difficulties being faced. Cost effectiveness and efficiency challenges direct many private institutions to perform online. It is estimated that, by 2020, 80% of all private education will happen online and many of private institution campuses will have either closed or to be transforming into a different kind of institutions like hospitals, residential areas etc.

Currently, Turkey is facing a booming era of opening new universities. The number of universities reached almost a number of 170 from 70s only recently. The new campuses are on the planning stage seeking first to acquire the places to build upon the new campuses. Their population for students and academic staff are increasing exponentially and hence demanding more costs for government. With these increasing costs, universities will focus their full efforts in balancing their budgets to maintain a certain standard of education and to pursue the latest developments with the rest of the world.

We propose herein "*a sustainable model*" as the key element for a university for guaranteed income and guaranteed savings without getting affected by budget cuts, fluctuations in the economy, possible energy crisis, etc. Therefore, to maintain the certain level of assured income and savings, *greening of university campuses* has gained much more importance due to social responsibility perspective towards environmental and energy issues. Initiatives are in abundance to create both awareness and realization for green campuses. Despite (no logical) efforts made by existing (Turkish) universities to make them greener even with the most fundamental restructuring, the real success is not guaranteed in many cases due to the difficulty of both physical and organizational problems on converting the existing infrastructure. Therefore, the most important step is to plan the sustainable model to start with. Unfortunately! That point is kept at later stages or ignored totally. Therefore, building from scratch with a unique vision must be focused on to be much easier and efficient way than trying to make major changes at the later stages.

This paper proposes setting up a new structure and way of thinking of a university campus based on *the sustainable model* with green campus principles (ideas) which includes generating an income from energy production (electric and thermal) with the idle local resources. Less energy consumption and zero waste, along with trading the carbon emissions that are trapped through green implementations are the main objectives of this approach.

Such a campus requires a unique planning, set up and vision on management of four essential elements namely internal operations, research, educational settings and building of a community who are keen and aware of principles of a sustainable campus of this type. The paper addresses the aforementioned four key issues with regards to energy generation, energy efficiency, water efficiency, energy and atmosphere, materials and resources, locations and linkages (transportation issues), and finally awareness and education. Such way of thinking will produce better implementations for environmentally friendly horizons.

A feasibility study was made given for a newly founded university, Bartın University, based on the sustainable model principles suggested here in the paper. As starting point, energy needs of the university were planned to be biogas produced from municipal waste and chicken manure. Although the model was built for the campus of Bartın University, it may be applicable to a midsized university campus having similar characteristics with the area selected.

The importance of establishment of a (an international) university (and its campus) based upon *the sustainable model with green campus principles* is also discussed with respect to internationalization of higher education in Turkey.

Sustainable Campus Models for Turkey

Currently, Turkey's dependency on fossil fuels reached 75%. In addition, the natural gas dependency up to 50% in its power production is creating another source of uncertainty driven by the regional political tensions, supply constraints and price fluctuations (MEF Report, 2010). As pointed out in Energy Ministry's 2008-17 projections, Turkey is about to reach natural limitations in locally available (hydro and lignite) energy sources and to enter a period of potential power shortage. Last October, the power consumption exceeded the 17,157 Megawatt hour production, that is supplemented by imports from neighboring countries. Combined with World Bank's long-term demand projection of 7% /year, this translates into an annual investment of 2,500-3,500 MW and hence a $30-45 billion opportunity for global investors within the next decade. Several studies by independent organizations indicate that the renewable energy sources have the potential to grab a significant portion in those new investments. From that perspective, biogas is offering an excellent investment opportunity with an untapped potential in Turkey.

On the other hand, colleges and universities are ideal leaders in addressing the issue of climate change, awareness of environment etc. Examining the implementation of sustainability principles and ideas, as well as new approaches at the community level will help to understand importance of future planning for productive campuses. More specifically, understanding how and why local principals pursue innovative sustainability approaches will help clarify the conditions needed to promote additional efforts in this area.

The resulting growth in the production of goods enabled by the industrial revolution has raised the demand for and input of new and virgin materials and subsequently increased the output of waste materials and environmental pollutants. Global warming, ozone depletion, natural resource depletion, biodiversity loss, decreased air quality, and many other critical environmental issues need urgent solutions to mitigate long-term and irreversible damage.

Academic institutions must play an important role in future environmental planning (as well as re-planning themselves). These institutions are an integral part of the automobile-intensive, high-consumption, waste-intensive global landscape. They use large tracts of land and consume large quantities of natural resources. They are part of urban, suburban, and rural communities, which, in turn, directly impact the ecological footprint (Beatley, 2000). Academic institutions have the means to improve global and local sustainability through green planning and building. College and university planners are getting more and more aware of the need to become a sustainable "green" campus. Interpretations of the green agenda are numerous, as are the terms to describe it, including sustainable development, eco-urbanism, green urbanism, green building, energy efficiency, saving, productivity and high performance building. There is a growing need to educate campus administrators, faculty, staff, students, planners, designers, builders, and community about these ideas and to formulate a common understanding with common definitions. A campus community needs be created which improves, based on sustainability measures, energy conservation and efficiency, resource efficiency in areas of water use, transportation/mobility, land use, site and landscape.

Creation of green buildings is essential by focusing on indoor air quality, energy conservation and efficiency and resource efficient materials. A typical project for a sustainable campus may aim at reducing overall water usage, exceeding energy efficiency standards, generating electricity on site through some renewable energy sources, using rainwater or re-circulated gray water to reduce potable water use, recycling or salvaging, and using low- or non-volatile organic compound-emitting materials to ensure exceptional indoor air quality.

Building a sustainable campus model requires two basic functions namely conservation and income generation. Conservation is related to green principles whereas income generation is necessary for self-financing the institution. The formula to overcome the financial hardship and create a sustainable model in universities depends on effectiveness and efficiency of performing these two main functions at all levels of management and student environment. These functions cannot be replaced with one another and the formula cannot function without any one of them.

Conservation Function

The objective of conservation could be in any area; manner, practice, routine or procedure which imposes all type of resources (energy, water, paper, green area, etc.) to be consumed in a responsible way. However, conservation is not always a matter of responsible manner that could be expected from the university community; it is a mat-

ter of leading the community by providing the basis for it. It is clear that the most powerful tool for conserving is to make the campus sustainable through the implementation of green campus practices. By necessary leadership, the community will be enforced to internalize the conservation ethic, ending up in environmentally and financially sustainable mechanisms.

In order to reach the targeted conservation level in terms of natural and financial resources, there are certain executions to accomplish by the management of the university.

The Green Campus Principles

A culture needs to be developed based on some green campus principles among campus community as proposed in this section.

First, establishment of a conservation ethic should be maintained among students by introducing courses and encouraging students and all campus community. The campus should be a living laboratory for all to demonstrate and practice conservation ethics.

Recycling and solid waste reduction should be similarly promoted by ensuring that the university community is aware of any potential hazards posed by materials used on campus (e.g. batteries). Performing waste stream analysis on monthly basis and recognizing performance may be achieved by organizing waste reduction competitions among the dormitories or different campus units. Any department or organization that reduces its waste output may be awarded. Resource recovery practices should also be encouraged to divert the waste into valuable organic matter, e.g. utilize students to get the food leftovers turned into organic fertilizer.

Conserving energy is perhaps one of the most important green campus principles. Implementations of energy saving include improved management of heating, lighting and electricity consumption. Energy conservation cannot be implemented without student involvement. Educating students about energy consumption and its impact on the environment as well as what it costs them as consumers are important. Energy conservation contests may be held between dormitories. At the end of these contests, prizes may be given to create an incentive to conserve energy. When renovating an old building, or building a new one, consider applications that allow the maximum daylight in along with newer, more efficient equipment. All the practices should be monitored and reported to be improved continuously.

Energy generation is directly related to financial sustainability especially when the electricity is produced in excess amount and sold to bring a continuous income. Renewable energy is the main issue of a green campus. Renewable energy systems pay for themselves in the mid-term, which makes them a perfect choice for an institutional setting. Campuses considering developing on-site generation will be much more energy efficient if they utilize combined heat and power. This system can be used both for centralized electricity and heating system (hot water generation). Combined heat and power utilizes the same fuel for two jobs and is thus more efficient than separate electric and heating generation. Renewable energy source is dependent on the campus area itself and surroundings. Areas with low cloud cover and low obstruction should be considered for the installation of photovoltaics (PV). Campuses in climates with reliable wind resources should consider this technology. Consideration should be taken for integrating renewable sources for heating and cooling such as ground based heat pump. Ground Based Heat Pump is another possible form of heating/cooling.

Wastewater and water management are the other issues to take care in a green campus. Rainwater capture technologies reduce water consumption and enable rainwater to be used for various things such as watering plants, flushing toilets. Employing water saving fixtures for faucets and showers, implementing gray water systems in dormitories will also help.

It is also important the way we design the environment for buildings, recreational areas, sports areas, etc. Construction of a new building should take the surrounding environment into consideration. Using nature as a means to help regulate building functions is a good choice. These passive systems are the most cost effective ones as they only require properly orienting a building at the design phase and ensuring that a building is constructed to properly utilize this orientation. Roofs with plants on them, called "green roofs", can moderate the effects of solar radiation on roofs during summer months by providing added insulation on the roof. Deciduous trees on the south side of buildings help seasonally regulate temperatures. The trees shade the building in the summer and allow sunlight to pass through them into the house in the winter. Sky lights are another example of natural systems. Every day that sunlight can be used to light a room, that much less light is required from manmade sources.

Income Generation Function

Sustainability could not be achieved without an income that is foreseen in the mid-term. Furthermore, the income should not be affected by the fluctuations in the economy, exchange rates or other politically volatile circumstances.

So, what might be the guaranteed source and the generation method of income that would not be disturbed by those negative impacts stated above? One of the sources for the certain income may be biomass energy and the cash generation method may exploit this energy through waste to energy facilities.

Waste to energy (WTE) systems use many different conversion technologies to produce electricity and heat. Power can be generated by co-firing a small portion of biomass/municipal waste on existing power plants, anaerobic digestion of biological residues, burning biomass in conventional steam boilers and biomass gasification.

To power these systems, "waste to energy" can be based on a wide range of feedstocks such as agricultural residues, municipal wastes, used industrial oil, fuel wood, animal wastes and other fuel derived from biological sources.

The total recoverable bioenergy potential for Turkey from main agricultural residues, livestock farming wastes and municipal wastes as given in the literature is estimated to be about 16.92 Mtoe/year (million tons of oil equivalent) which is approximately 17% of Turkey's total primary source of energy (According to 2009 data). Thus Turkey has a significant and idle potential of waste that could be utilized in university owned & operated waste to energy facilities.

According to EU, the growth rate in solid waste per capita in Turkey between 2005 and 2020 is expected to reach 25%. Within the accession framework, EU and Turkey opened the environment chapter in late 2009 leading to a new environmental regulation that is expected to take effect between 2011 and 2012. As a result, the municipal solid waste and agricultural waste management will go through a major transformation. Combined with the lack of waste management, this could lead to a significant increase in GHG emission potentially offsetting the carbon emission reduction in the whole EU area.

According to the Ministry of Environment and Forestry, 1 ton solid waste can reduce between 180 and 400 kg CO_2 emission in case it is recycled in waste treatment or waste-to-energy plants. On the other hand, agricultural and livestock industries will have to manage their waste and prove that their waste streams are recycled according to the new regulation which is expected to be in compliance with EU standards. The available agricultural and animal residues in Turkey have been estimated to be roughly equal to 22–27% of energy consumption in Turkey according to a recent EU study (AGRO-WASTE, 2006)). TUBITAK, the representative of the Energy Ministry in this study predicts with a realistic scenario that animal waste alone could provide feedstock for an installed capacity of 944 MW. Considering the fact that the feedstock from animal waste make up 1/6th of all available organic waste stream from agriculture and livestock industries, we can predict that the realistic installed capacity from organic waste from these industries could reach 5,650 MW in total (MEF Report, 2010). Within the coverage of new renewable energy law (Law 6094, 2011), waste to energy (WTE) is taking the highest feed-in-tariff (FIT) reflecting the state's intention to prioritize the management of waste streams.

Case Study: A Feasibility Study for Bartın University

An analysis was made for Bartın University as a case study in this paper. Let us first give some figures for the university. Total number of students is 3,736 whereas total number of employees makes up 421 of which 251 are academic staff and the remaining 170 is administrative staff. The total annual amount of energy costs was nearly 300,000 TL according to 2010 data which includes electricity and heating. The local sectors were examined to find the most appropriate sources as renewable energy in Bartın area. Qualitative and quantitative factors were taken into account to decide. When the initial investment costs (*see* Table 1 for comparison of costs) were also considered, the agricultural waste and municipal solid waste were found to be proper renewable energy sources to utilize in energy generation in the university body based on the following assumptions.

- It is assumed in the calculations that university waste stream for waste to energy processes is on continuous basis with 70 ton/day for chicken manure and 100 ton/day municipal and university waste.
- The waste stream given above is unlimited and free of charge

- The agriculture/livestock industry and municipalities are willing to get rid of the waste; a voluntary delivery could be maintained between the waste owners and the university as a continuous stream.
- These waste streams could be used as a source in a waste to energy facility owned and operated by the university
- The university can generate its own energy in terms of electricity and heating (hot water) through two separate waste to energy processes:
  - Waste combustion facility using the solid waste of university and municipality
  - Biogas facility using the organic agricultural waste via anaerobic fermentation

Table 1: Cost comparisons for renewable energy resources.

	2005	2010-2020
Natural gas	3—4	
Coal	3.5—4.5	
Natural gas with CCS		4—6
Coal with CCS		5—8
Nuclear	5—7	4—8
Biomass co-firing	2.5—5	2.5—5
Biomass CHP	6—15	5—12
Wind onshore	5—8	2—4
Wind offshore	9—12	3—8
Marine tidal/wave	13—20	<15
Solar temperate climate	50—80	15—25
Solar tropics	20—40	5—15

CCS: Carbon capture and storage; CHP: Combined heat and power
Source: Imperial College, London, October 2005

Processes to Produce Energy in Campus

The energy production proposed herein uses two different processes. This section summarizes the two energy production processes; first waste combustion using the solid waste of university and municipality, and then biogas production using the organic agricultural waste via anaerobic fermentation. The quantitative results are given later.

Energy from Solid Waste of University and Municipality

Two waste to energy facilities converts the energy from combustion of solid waste to electricity and recovers and recycles the metals contained in the waste. Municipal and university solid waste (MUSW), depending upon the moisture and energy content of the waste materials, is a good fuel source. The thermal treatment of MUSW results in the generation of 500-600 kWh of electricity per ton of MUSW combusted. Some WTE facilities often recover another 600 kWh in the form of steam or hot water that is used for district heating.

Outcomes of the process are electricity generation, heating, ash, waste elimination, and carbon credits as explained below. During the process, the heat generated by combustion is transferred to steam that can flow through a turbine to generate electricity. The access heat from the cooling cycle of the machines is utilized as hot water for commercial or residential purposes. It could be used to heat the facilities as well as a hot water source for the showers, etc. The remaining ash is inert and can be sold as a construction material to help pave roads, lay down asphalt, or produce concrete. Surprisingly, on a volumetric basis, the facility will generate approximately 1 truck of ash for every 125 trucks of waste coming into the plant. By combusting the waste in specially designed units at high temperatures, its original volume reduces to one tenth, thus eliminating undesired volumes and handling process for both the university and the surrounding municipality. A carbon credit is a generic term for any tradable certificate or permit representing the right to emit one tonne of carbon or carbon dioxide equivalent (tCO_2e). Carbon credits and carbon markets are a component of national and international attempts to mitigate

the growth in concentrations of greenhouse gases (GHGs). One carbon credit is equal to one ton of carbon dioxide, or in some markets, carbon dioxide equivalent gases.

As of July, 2008, energy recovered from WTE plants in the US is greater than all wind and solar energy combined. Waste to energy systems are ideal for universities that use lots of electricity and/or hot water for heating, lighting etc.; especially when their sources are unlimited and free of charge!

Energy from Agricultural and Livestock Waste (Biogas / Biogas Process)

Bioenergy is the energy contained in "Biomass". Biomass means any plant-derived organic matter available on a renewable basis. The capture of solar energy as fixed carbon via photosynthesis is the key initial step in biomass production:

Agricultural and livestock residues are among Turkey's major potential energy resources for biomass. Crops and livestock represent almost 90% of the agricultural sector in Turkey, with forestry and aquaculture contributing the rest. The type and quantity of crops that form the basis of the agricultural sector in Turkey (wheat, barley, tobacco, cotton, rice, etc.) give rise to huge amounts of agricultural residues. These residues are treated in an uncontrolled manner; either burnt in open-air fires or disposed of to decay. Either case, they give rise to significant environmental impacts while at the same time useful resources are wasted in the expense of imported fuels.

The potential benefits of this project are significant since the exploitation of agricultural waste is actually a win-win case. The sources of biomass may be chicken manure, cow manure, wood, woodchips, paper, trash, corn, maize, sugar cane, canola, sunflower, linseed, soy beans, grains, switch grass, animal waste (slaughtering), sewage, food scraps, hemp, wheat straw, vegetable oil, algae, silage, bagasse, whey, rice husks, olive husks, and many more.

Outcomes of the process are electricity generation, heating, organic fertilizer, and carbon credits. The methane generated by anaerobic digestion is transferred to combined heat and power machines to generate electricity. Heat and carbon credits are consumed similar to the previous process. The remaining compost after the anaerobic digestion process is used as a rich organic fertilizer and sold with a high value on the market compared to synthetic fertilizers. The biogas plant is the perfect fertilizer-making machine and it has been tested all over the world. There is virtually no better way to digest or compost manure and other organic material than in a biogas plant. Both processes reduce the solid waste (agricultural and municipal) by 90% thus reduces landfilling. WTE avoids the conversion of greenfields to landfills.

Income Generation for Bartın University

The two waste to energy processes -combustion and biogas- were analyzed to estimate how much revenue could be realized by these two operations simultaneously. Please note that if the electricity generate is sold to the grid, the government purchases it on the price of 0.133 $/kWh (Law 6094, 2011)

Before starting the calculations, a series of rational assumptions should be made as follows:-*From the combustion process:*

- The smallest plant produces anywhere around 350 kW/h per ton of waste
- 100 ton/day process produces 100 x 350 kW = 35,000 kWh_e / day (conservative approach)
- 50,000 kW / day process sums up to 35,000 kWh x 365 = 12,775,000 kWh_e / year

The total revenue generated from combustion of municipal waste is:

- 12,775,000 kWh_e x 0.133 $ = 1,699,075 $ / year

From the biogas (anaerobic digestion) process:

- A plant that could process 70 ton/day chicken manure is around 1 MW/h (1,000 kW/h) of capacity
- 70 ton/day chicken manure biogas process produces 23,288 kWh_e / day
- 23,288 kWh_e / day sums up to 23,288 kWh_e x 365 = 8,500,000 kWh_e / year

The total revenue generated from anaerobic digestion of chicken manure is:

- 8,500,000 kWh_e x 0.133 $ = 1,130,500 $/year

Summing up the revenues from two processes (1,699,075 $ / year + 1,130,500 $ / year) thus makes a total revenue of electricity generation equal to 2,829,575 $ / year

3,290 tons of organic fertilizer generation is expected per year. Organic fertilizer could be sold around 75€/ton so the total revenue generated from anaerobic digestion of chicken manure is 246,750 € / year

It is assumed that after 2012, Turkey will be trading its carbon reduction credits in the foreign exchange markets on regular basis of 1 ton of CO_2 traded at 10 €. Therefore, 15,000 ton CO_2 /year captured from each process summing up to 30,000 ton CO_2/year make a total revenue of carbon credit resulting 300,000 € / year.

Finally, grand total for the renewable energy income of university/year becomes

2,095,981 € + 246,750 € + 300,000 € = 2,642,731 € = 5,549,735 TL (parity €/TL=2.10 taken)

The figures are all approximate and subject to change in case of precise calculation. We have only studied the feasibility for a biogas facility, which in turn has the similar pay back periods with the waste combustion systems.

If more waste could be delivered to university and the waste to energy process capacity is higher, the income generation would be much greater. Taking into account a mid-sized university in Turkey to benefit from such a project, the recent cost spent for energy would be far below the compensation of the "waste to energy" income (*see* Table 2).

Table 2: Final calculations for the campus (averaged for years).

Revenue generated from waste to energy facilities	+ 5,549,735 TL/year
Less: Operation expenses of these facilities (25%)	- 1,387,433 TL/year
Less: Lighting expense (2010 data of Bartın University)	- 146,939 TL/year
Less: Energy expense for heating (2010 data of Bartın University)	- 123,805 TL/year
Remaining amount after deduction of heating and electricity expenses	+ 3,891,558 TL/year

Since the electricity and the heating will be generated by the "waste to energy" utility, there won't be any lighting and heating expense, however we preferred to include it in the calculations just to show the capability of turnover in a mid-sized university.

The total initial investment was estimated to be approximately 10 million Euros (4.7 M for biogas plant and 5.3 M for combustion plant). The pay back period was calculated to be less than 8 years. It was assumed that the university either uses its own capital or other source of funding without additional burden of interests.

Establishment of an International University on Green Principles

Turkey needs to establish an international university based on the green campus principles proposed here and a sustainable model depending on the renewable sources of the area where the campus is to be setup. The university may be a thematic one with faculties and programs related to green from social sciences to engineering and technology. Such a university may be a leading higher education institution within our region. It has to be designed from beginning for the best practices of a sustainable model to generate an income level of financial independence without the support of government. By applying the green practices, the international campus will help achieve the vision of Turkey to become among the largest top ten economies by 2023.

Conclusion

For self-financing of newly emerged Turkish universities, a sustainable university model based on the green principles was proposed here in this paper. It is only with this sustainable level that Turkish State Universities can take advantage of opening doors to new innovations and worldwide research competency. As for the funding these "waste to energy" utilities, government could allocate low rate, long term credit lines that would benefit universities to form a sustainable model as having more income than its expenses. It is also proposed that an international university adopting the sustainable model using the green campus principles described herein should be established. Such a university will promote Turkish Higher Education system abroad and hence help internationalization of our Higher Education.

References

AGRO-WASTE (2006) "Exploitation of Agricultural Residues in Turkey", (LIFE 03 TCY/ TR /000061), a project conducted between 2004 and 2006 by 4 partners from 3 EU countries in Turkey

Beatley, T (2000) "Green Urbanism, Learning from European Cities". Washington, D.C. Island Press

Law 6094, (2011) "Law on Use of Renewable Energy Resources for producing electricity", Official Gazette, 8 Ocak 2011, Number: 27809

MEF Report, (2010) "Evaluation of Energy Sector in Turkey, Ministry of Environment and Forest", October 2010

Uluslararası Yükseköğretim Kongresi: Yeni Yönelişler ve Sorunlar (UYK-2011)
27-29 Mayıs 2011, İstanbul; 3. Cilt / Bölüm XIV / Sayfa 1915-1922

ULUSLARARASI YÜKSEKÖĞRETİM KONGRESİ: YENİ YÖNELİŞLER VE SORUNLAR
INTERNATIONAL HIGHER EDUCATION CONGRESS: NEW TRENDS AND ISSUES

Future Engineering Education

Banu Çalış, Merve Er
Industrial Engineering Dept., Marmara University, Istanbul, Turkey

Abstract

Engineering education is all about creating technological skill and ability to build systems, methods, methodologies as well as any constructional units depending on the field of interest. In this paper the future engineers' education approach is investigated under several factors, such as: innovation, entrepreneurship, creativity, intelligence to solve problem, analytical thinking and communication skills. The purpose of the study is to define the requirements that an engineer should have and develop a future profile for engineering. Some of the existing literatures related to the current and future engineering education are analyzed and the most important characteristics for educated engineers are summarized in a table. Then a questionnaire is asked to students, academicians and employers both engineers and managers from different branches and sectors in order to determine the priorities for different characteristics of future engineers. The results of the survey study are summarized in order to guide the engineering education.

Key words: Engineering education, future trends in engineering, new approaches in engineering.

Introduction

Engineering education is all about creating technological skill and ability to build systems, methods, methodologies as well as any constructional units depending on the field of interest. The concept of engineering comes from the Latin word "ingenium" which is meaning cleverness (Oxford Concise Dictionary, 1995). The usage of engineering word in Turkey comes from a Persian word "Andaâhten" which means taking measurements (Günay, 2001).

There are a lot different definitions of engineering. The American Engineers' Council for Professional Development has defined engineering as: "The creative application of scientific principles to design or develop structures, machines, apparatus, or manufacturing processes, or works utilizing them singly or in combination; or to construct or operate the same with full cognizance of their design; or to forecast their behavior under specific operating conditions; all as respects an intended function, economics of operation and safety to life and property." (ECPD, 1941).

The Accreditation Board for Engineering and Technology defines engineering as: "The profession in which a knowledge of the mathematical and natural sciences gained by study, experience, and practice is applied with judgment to develop ways to utilize, economically, the materials and forces of nature for the benefit of mankind." (ABET, 1998).

Engineering history provides a good observation and understanding of engineering context from earliest days to today, and brings out contribution of educational stories to professionalism. A lot of studies have been done to

increment the quality level of engineering education (*see* Tasneem & Nor Azmi, 2008 for example). As a result of these studies hundredths of engineering branches have come into existence.

First of all a brief history of engineering is provided in order to establish a baseline. Following that, basic characteristics of future engineering are addressed. A prioritization study was carried out on the basis of a questionnaire sent out. The questionnaire was prepared and sent to students, scientists and practitioners in various fields of engineering in order to highlight potential developments and trends as well as new issues. The result of the survey is discussed in the following sections of the paper. This is followed by discussions and the results of the study.

Historical Development of Engineering

The history of engineering is as old as the sense of wonder of humanity. In the literature the first known engineer is Imhotep who built a famous stepped pyramid of King Zoser located at Saqqarah in 2550 BC (Basiran, 2007) He was the first person who used columns in architecture. But this study includes known parts of history that basically defines the development of engineering; under four basic revolutions phases: 1. Before Scientific Revolution phase, 2. Industrial Revolution phase, 3. Second Industrial Revolution phase, and 4. Computer age.

Before Scientific Revolution phase includes practical engineering studies underlying the sense of wonder and the imagination of future. In those days engineering was defined as power and life quality which are meaning increment of survival time and supplying individual needs.

Agricultural society was dominant where land was the main source of power. Although building, hunting, fishing, tool-making etc. were not associated with the engineering in the sense of today's understanding. These were main motivation for creating the concept of engineering. This revolution engineers were craftsmen who were using very simple approaches such as using trial and error techniques. In progressive term, the modern engineering mentality was shaped during the Scientific Revolution that is possibly begun in 16th century. Scientific revolution also led to the Industrial Revolution which played a major role in modernization of world in 18th century.

Although the industrial revolution was initiated in England, the first engineering application performed by France that hosts the military engineering and the first engineering school "The Corps des Ponts et Chaussees that is opened in France in 1747 is the first engineering school in the world" (Valley, 2006). After 1760 technology and science have been integrated with each other with the first industrial revolution (Günay, 2001).Later developments of design bridges, harbors and buildings is caused to appearence a technical term "civil engineering" which is entered the lexicon as non-military projects. In that days there were only two kinds of engineering: military and civil engineering so need for military and civil engineers who does mechanical and architecture works to a changed to scientific professional became great. (Encyclopedia Britannica).

The origins of different engineering fields occurred during the second industrial revolution from the 1870s to the 1914s. During the early 19th century in England, mechanical engineering was recognized as a separate branch of engineering to provide new manufacturing techniques and design related engines (Stark, 2009). From this time, "engineers in industry work not only with machines but also with people, to determine, for example, how machines can be operated most efficiently by the workers" (Okpighe, 2010). .

The biggest changes in engineering were realized in the information age. In this phase, "Intensive engineering research produced not only new technologies but also bodies of powerful systematic knowledge: the engineering sciences and systems theories in information, computer, control, and communications."(Wiki). Science-based engineering branches were enhanced and electricity, telecommunications, and mass production concepts were developed by engineers. As engineering science matured after the war, microelectronics, computers, and telecommunications jointly produced information technology.

In Turkey, engineering education first started by military purposes as in the most of the countries in the world. The first engineering school founded in Turkey is named "Hendesehane" that is opened in Istanbul in 1773 with the aim of training navy personnel in geometry, geography and navigation (Gençoğlu & Gençoğlu, 2005a). The first civil engineering school was "Mühendis Mekteb-i Alisi" and transformed into the Istanbul Technical University in 1944. While the number of engineers in Turkey was 8000 in 1955, it increased to 450,000 in 2003 (TMMMB).

In 2008 there were totally 54 different engineering branches in Turkey; some have similar names and curriculum (Haldenbilen et al., 2008). Five engineering programs which have the most student quota are respectively; machine, electric-electronical, agriculture and computer engineering.

Future Engineering Education

The future of engineering education is important for progress in any field or any sector. The current education systems depend on university curriculums and individual engineering efforts. In this part of study, future engineering trends and issues are investigated under a literature review. Findings from the literature are summarized under 21 characteristics and can be seen in Table 1. Then these characteristics are asked to engineers from different organization, academicians from different universities and engineering students in Marmara University in Turkey. In Table 1, the rows from 1 to 20 define the references that are used to decide and evaluate the expected characteristics of educated engineers. The columns show that characteristics. The symbol of "x" is used as intersection of reference and characteristic if this characteristic is highlighted in corresponding reference. As a result of the analysis of the literature, these results are found:

1. The most expectations from an engineer are adapting to new trends, professionalism and good communication skills.
2. Secondary expectations are system approach, creativity, taking risk and making judgments, lifelong learning, having high ethical standards, and the ability of problem solving.
3. Tertiary's are managing globalism (managing foreign cultures), innovation, analytical skill, practical ingenuity, being market oriented, and good technical knowledge.
4. The last level expectations are competitiveness, complexity, leadership, teamwork, environmental approach, and understanding of process model.

Table 1: The emphasized characteristics of engineering in literature.

	System approach	Complexity	Globalism (managing foreign cultures)	Competitiveness	Innovation	Market oriented	Analytical skills	Practical ingenuity	Creativity	Communication skills	Leadership abilities	High ethical standards	Professionalism	Lifelong learning	Adapt new trends	Process model approach	Taking risk and making judgments	Technical knowledge	Problem solving ability	Environmental approach	Team work ability
1	x	x	x																		
2				x																	
3					x																
4					x	x															
5			x				x	x	x	x	x	x	x	x							
6															x						
7	x	x										x				x	x				
8					x				x	x								x			
9	x	x											x		x			x	x		
10	x						x	x	x	x		x	x	x	x		x		x		
11	x		x			x						x	x				x				
12	x		x		x	x						x			x		x		x		
13					x	x			x								x			x	
14	x								x	x			x	x				x	x	x	x
15													x	x	x				x		
16						x				x	x	x	x		x		x				
17									x	x								x			
18			x	x					x	x			x	x	x	x					
19					x		x	x		x		x		x	x		x		x		x
20	x		x	x		x	x	x	x	x				x	x		x	x	x		x
Total	8	2	6	3	6	6	4	4	8	9	2	7	9	7	9	2	8	5	7	2	3

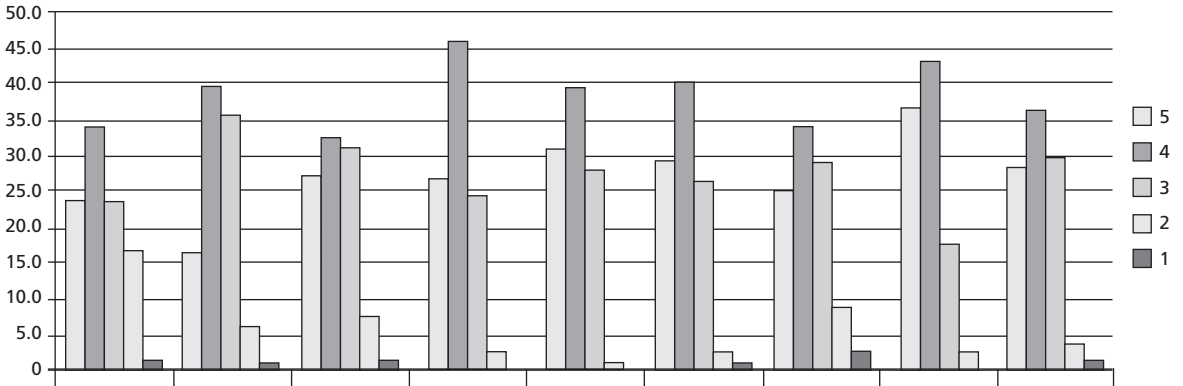
1. Coates, 2000; 2. Sunthonkanokpong, 2011; 3. Xu, 2008; 4. Enhancement, 2006; 5. Future, 2011; 6. Wei, 2005; 7. Bloom &Krathwohl, 1984; 8. Robinson et al., 2005; 9. Perkins, 2000; 10. Köksal & Eğitman, 1998; 11. ABET, 2007-2008; 12. EESD, 2004; 13. ECUK, 2005; 14. Woods et al., 2000a; 15. Marc, 2009; 16. ASoME, 2010; 17. Woods et al., 2000b; 18. Irandoust, 2000; 19. Gençoğlu et al., 2005a; 20. Gençoğlu et al., 2005b.

It is straightforward to meet these complex challenges as well as urgent human needs, we need a general frame integrated interdisciplinary research questions and activities, and to merge data, approaches, and ideas across spatial, temporal, and societal scales (AC-ERE-2003). Other understanding from the survey study is that students also need a good understanding of necessary information about developing a new process, design phases of new machines, and how they can do these. For an effective learning, a student must know the development of the existing inventions.

Survey Study

The main purpose of this survey is identifying the expectations of future engineering education in the light of knowledge that is supplied from 219 participants that including 77 future engineers (engineering students), 45 academicians and 97 employers (both engineers and managers from different companies). Note that, a survey is performed under six topics such as; i) Assessment of the state of the art of the engineers ii) Highlighting the expected characteristics of future engineers, iii) Pointing out the importance of computer abilities, iv) Defining the progressing sectors motivated by engineering, v) Choosing student summer placement vi) Determining the time to start summer placement.

The study is extended to make an assessment of the state of art in engineering based on certain criteria such as team working, engineering ethics, verbal and written communication skills, professional behavior, technical knowledge, problem solving skill, presentation ability as well as creativity (*see* Fig. 1).

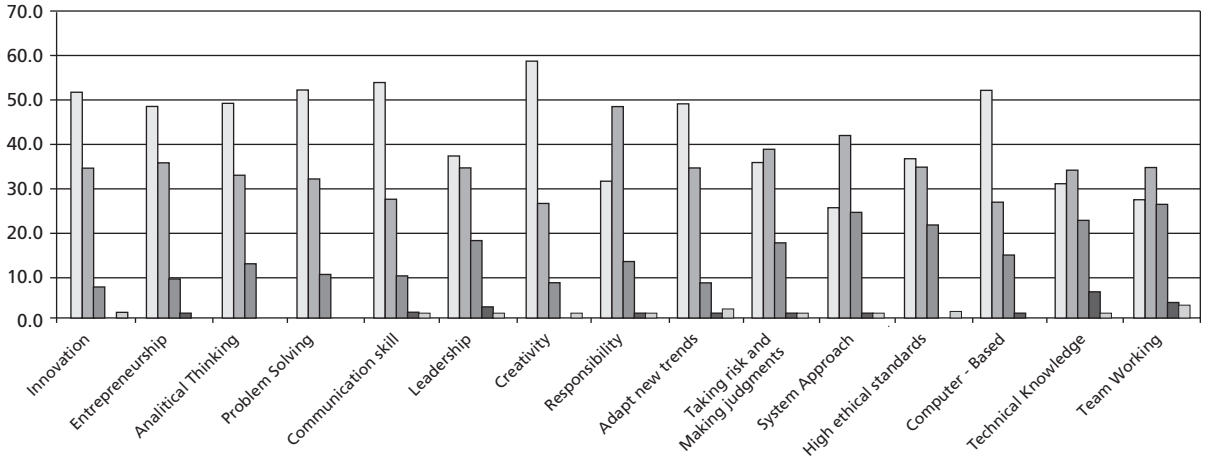


	Verbal Communication	Written Communication	Team Work	Ethical& Professional Pehavior	Technical Knowledge	Problem Solving Skill	Presentation Capability	Computer-Based Study	Creativity
5	23.7	16.7	27.3	27.0	30.8	29.1	25.3	36.7	28.6
4	34.2	39.7	32.5	45.9	39.7	40.4	34.2	43.0	36.4
3	23.7	35.9	31.2	24.3	28.2	26.6	29.1	17.7	29.9
2	17.1	6.4	7.8	2.7	1.3	2.5	8.9	2.5	3.9
1	1.3	1.3	1.3	0.0	0.0	1.3	2.5	0.0	1.3

Fig. 1: The evaluation of the current status of engineers.
*5: very high ability, 4: high ability, 3: normal ability, 2:low ability, 1:very low ability

According to the survey the following conclusions are drawn. Note that the engineering in industry currently lacks, verbal communication capability, this justifies the need for networking and communication skill which was highlighted by the survey similarly current engineers spent more effort on computer based activities as well as trying to improve knowledge, this is also in line with the result of the survey as it was the needs pointed out that are the main short comings of today's.

As shown in Fig. 2, there is a tendency to disregard traditional engineering knowledge as opposed to keeping well interest on knowledge driven methodologies. Moreover creativity of engineers seems to be dominative engineering curriculum as it received the highest score of all, this is surely in line with the basic requirements of life long learning. It is clearly pointed out that there are not much enough requests on traditional engineering knowledge.



5	54.3	51.1	51.6	55.3	56.8	39.1	62.4	33.0	51.6	37.6	26.9	55.4	32.6	28.4
4	37.0	38.0	34.7	34.0	29.5	37.0	28.0	51.1	36.3	40.9	44.1	28.3	35.9	36.8
3	7.6	9.8	13.7	10.6	10.5	19.6	8.6	13.8	8.8	18.3	25.8	15.2	23.9	27.4
2	0.0	1.1	0.0	0.0	2.1	3.3	0.0	1.1	1.1	2.2	2.2	1.1	6.5	4.2
1	1.1	0.0	0.0	0.0	1.1	1.1	1.1	1.1	2.2	1.1	1.1	0.0	1.1	3.2

Fig. 2: The percentages of the scales for characteristics of future engineers.

This conclusion can be easily drawn that network and communication skill of engineer are found to be one of the most important and well desired attributes among the other. As expected engineers with these capabilities will be very much successful then those who are poor in that.

As indicated in Fig. 3, information systems such as ERP –MRP as well as related software development activities are dominating elements of the need for the possessing computer abilities in engineering.

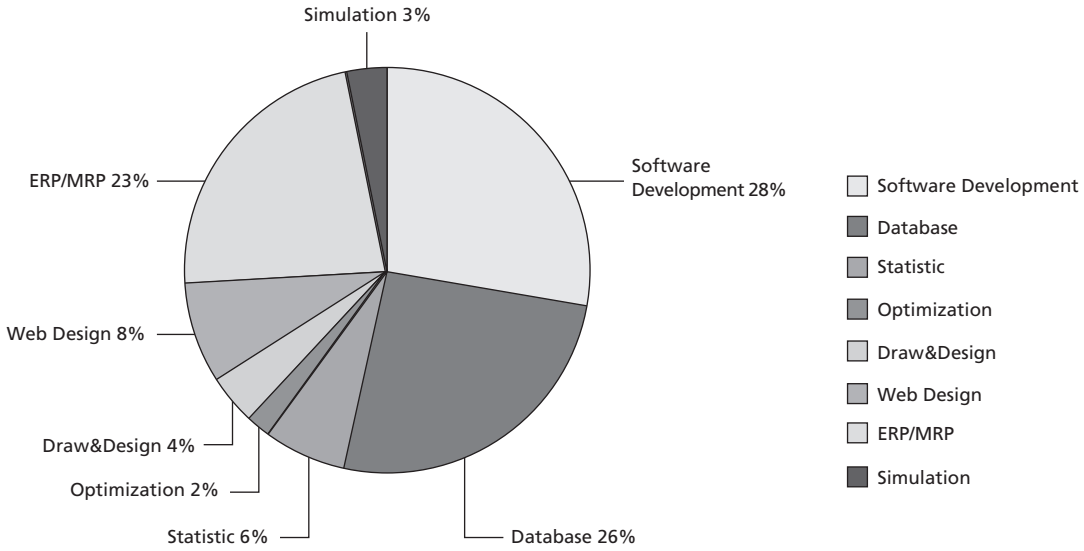


Fig. 3: The percentages of the required computer abilities for engineers.

As it is seen in Fig. 4, informatics and data processing seems to be sustaining their popularity for a while especially agent based information systems would be dominating engineering society requiring special attention on

specified technology such as artificial intelligence. Due to limited amount of resource, it is well anticipate that some critical element such energy is going to be at the hard of every kind of engineering activity which directly implies certain attention in this designing engineering education program.

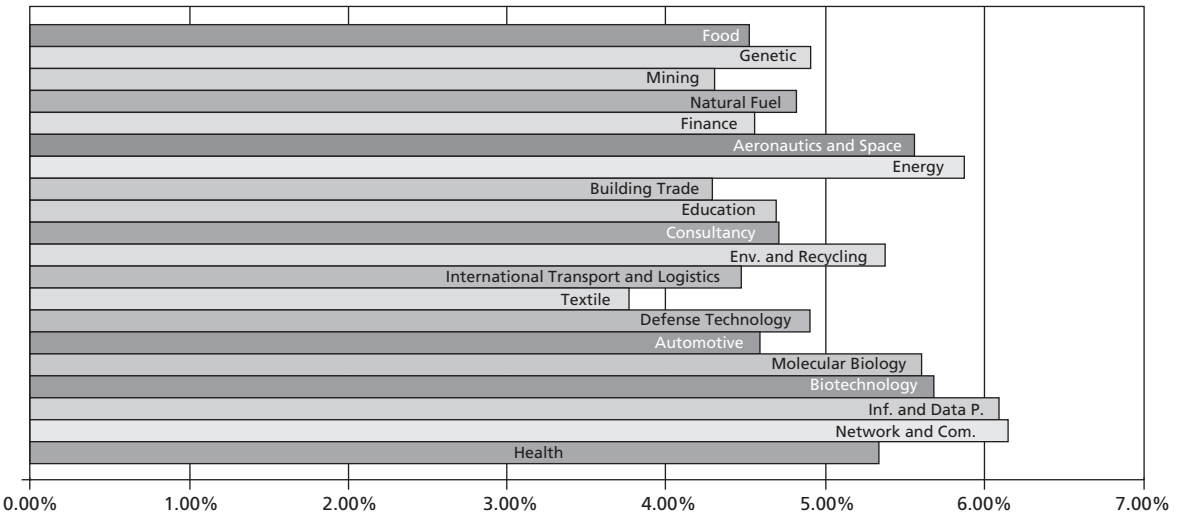


Fig. 4: The progressing sectors on rise.*

*All sectors that are investigated are: Food, Genetic, Mining, Natural Fuel, Finance, Aeronautics and Space, Energy, Building Trade, Education, Consultancy, Environment and Recycling, International Transport and Logistics, Textile, Defense Technology, Automotive, Molecular Biology, Biotechnology, Informatics and Data Processing Network and Communication and Health.

From the engineering student point of view, it is important to notice that similar skill such as communication, networking, computing competency as much more preference than GPA and IQ test score, this should be clear indication of changing engineering curriculum to satisfy the needs of the industry and prepare the student as alien with these needs (*see* Fig. 5). It is also important to note that traditional engineering knowledge and capability to use computer based tools should never be ignored as they are the main baseline for possessing an engineering degree. The survey should be understood in such a way that the needs pointed out are the main shortcomings of today's engineers.

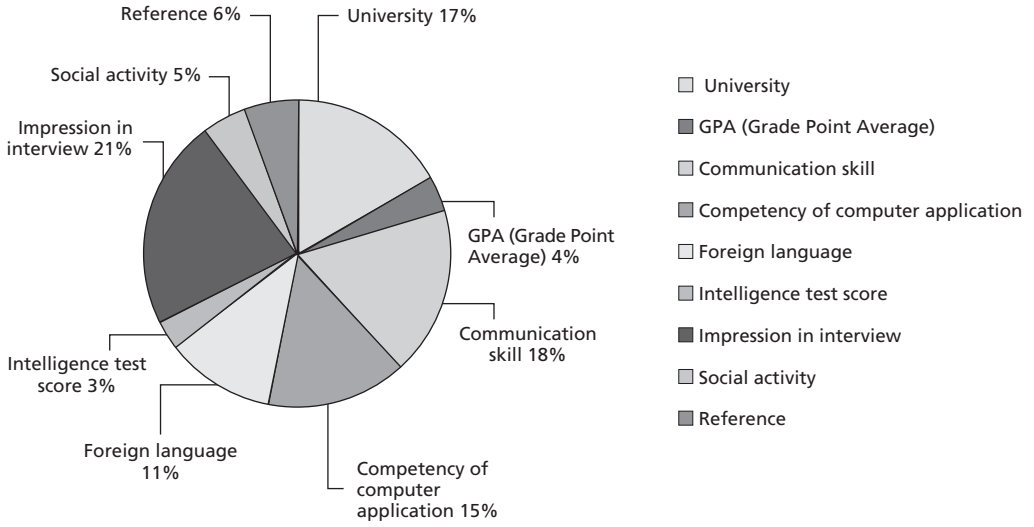


Fig. 5: The percentages of the selection criteria for student summer placement.

Conclusion

The main purpose of this survey is to identify the expectations of future engineering education based on prioritized criteria that is determined by some literature review. A questionnaire was prepared and sent to students, scientists and practitioners in various fields of engineering in order to highlight potential developments and trends as well as new issues.

We propose the future engineering education to tend to the following areas;

- information-intensive approaches rather than technology-intensive approaches
- re-configuring the departments according to the needs and the developments in the progressing sectors
- reconfiguring or strengthening the curriculums in order to educate high-quality engineers that can respond to the requirements and the trends in the market

The future work of this study is to compare the expectations of the academicians and the market participants, display the differences of their approaches for future engineering characteristics, and prepare a comprehensive profile for future engineering education to satisfy the criteria which are defined in the study.

References

ABET (1998). Accreditation Board for Engineering and Technology, Inc., 1998 ABET Accreditation Yearbook. Baltimore.

ABET, "2007-2008 Criteria for Accrediting Computing Programs-Proposed Changes", http://www.abet.org/forms.shtml, 14-26.

AC-ERE (2003). Advisory Committee for Environmental Research and Education). 2003. Complex Environmental Systems: Synthesis for Earth, Life and Society in the 21st Century. Arlington, VA: National Science Foundation. Available online at 01.03.2011.

ASoME (2010). Guide to the Engineering Management Body of Knowledge Published by American Society of Mechanical Engineers.).

Basiran, Z.B. (2007). Educating Early Awareness of New Construction Philosophy. Master of Science Thesis, University Teknologi Malaysia.

Bloom, B.S. & Krathwohl D.R., (1984). Taxonomy of Educational Objectives. Handbook 1: Cognitive Domain. Addison-Wesley, New York.

Coates, J.F. (2000). Innovation in the Future of Engineering Design, Technological Forecasting and Social Change 64, 121–132.

ECPD (1941). Engineers' Council for Professional Development , the predecessor of ABET) Science 94 (2446), 456.

ECUK - Engineering Council, UK (2005), www.engc.org.uk, (viewed: 10 November 2005).

EESD (2004). Engineering Education for Sustainable Development: Declaration of Barcelona, International Conference Barcelona, October 27-29, 2004, available at: https://www.upc.edu/eesd-observatory/BCN%20Declaration%20EESD_english.pdf (accessed 12 July 2008).

Engineers' Council for Professional Development definition on Encyclopedia Britannica (Includes Britannica article on Engineering),

Enhancement of competence for independent innovations: building an innovative country. Peoples Press; February (2006).

Future Global Visions of Engineering Education, (2011). 2ndInternational Science, Social-Science, Engineering and Energy Conference 2010: Engineering Science and Management , Physics Procedia 8) 160–164.

Gençoğlu, M.T., Gençoğlu, E. (2005a). Mühendislik Eğitiminde Yeni Yaklaşımlar. AB-GATS Mühendislik Alanına Etkileri Sempozyumu, 114-126.

Gençoğlu, M.T., Gençoğlu, E. (2005b). Mühendislik Lisans Eğitimi ve Başarı Ölçütleri, TMMOB Mühendislik Eğitimi Sempozyumu, Kasım 2005, Ankara.

Haldenbilen, S., Haldenbilen, S., Ceylan, H., Murat, Y.Ş., Başkan, Ö., Ceylan, H. (2008). Türkiye`de Ulaştırma Eğitimi İçin Yeni Bir Model. Journal of Academic Design, 1(2), 15-20.

Köksal, G., Eğitman, A. (1998). Planning and design of industrial engineering education quality. Computers & Industrial Engineering 35 (3–4), 639–642.

Marc, A.R. (2009). Engineering Education: Future Trends and Advances Proceedings of the 6th WSEAS International Conference on ENGINEERING EDUCATION ISBN: 978-960-474-100-7

Perkins, J.D. (2000). Education in process systems engineering-past, present and future. Computers and Chemical Engineering, 24.

Robinson, M A., Sparrow, P. R., Clegg, C., Birdi, K. (2005). Design engineering competencies: future requirements and predicted changes in the forthcoming decade, Design Studies, 26, 2

Stark, Henry, (2009). "Engineering" Microsoft, Encarta 2009[DVD]. Redmond,WA; Microsoft Corporation, 2008.

Sunthonkanokpong, W. (2011). Future Global Visions of Engineering Education, 2ndInternational Science, Social-Science, Engineering and Energy Conference 2010: Engineering Science and Management , Physics Procedia 8 160–164.

TMMMB http://www.tmmmb.org.tr/uploadimg/sunumlar/AB_Proje_nisan_eigitim3_sunumlar/ PDF/16/Rasit_Unuvar.pdf available on 05.04.2011

Thompson, D. (Eds.). (1995). Concise Oxford English Dictionary. Ninth Edition.

Günay, D. (2001). Mühendislik, Teknoloji ve Tarih. Mimar ve Mühendis Dergisi, 30, 6-14, İstanbul.

Valley City State University. (2006). Unit #5 Design For Engineering Reading Assignment Technology Systems. Retrieved July 20, 2006 from the website: http://www.vcsu.edu

Wei, J. (2005). National Academy of Engineering. The Engineer of 2020: visions of engineering in the new century, 2004, Engineering education for a post-industrial world, Technology in Society 27 123–132.

Wiki: http://en.citizendium.org/wiki/Engineering#cite_ref-hist1_1-0 available on 04.04.2011

Woods, D.R., Felder, R.M., Rugarcia, A., Stice, J.E. (2000a). The Future of Engineering Education: Part 3. DEVELOPING CRITICAL SKILLS Chem. Engr. Education, 34(2), 108–117.

Woods, D.R., Felder, R.M., Rugarcia, A., Stice, J.E. (2000b). The Future of Engineering Education: Part 2. Teaching Methods That Work. Chemical Engineering Education (CEE), v34 n1 26-39.

Wright, P. (1989). "Introduction to Engineering"

Xu Kuangdi, (2008). Engineering education and technology in a fast-developing China, Technology in Society 30 265–274.

Uluslararası Yükseköğretim Kongresi: Yeni Yönelişler ve Sorunlar (UYK-2011)
27-29 Mayıs 2011, İstanbul; 3. Cilt / Bölüm XIV / Sayfa 1923-1927

ULUSLARARASI YÜKSEKÖĞRETİM KONGRESİ: YENİ YÖNELİŞLER VE SORUNLAR
INTERNATIONAL HIGHER EDUCATION CONGRESS: NEW TRENDS AND ISSUES

Global Policies and Practices on the Access to Higher Education by Students with Disabilities

Lect. Özcan Konur
Sirnak University, Faculty of Engineering, Sirnak 73000

Abstract

As there have been emerging public policies for promoting opportunities for students from the disadvantaged sections of the society for access to the higher education globally and nationally in recent years, this issue has been more important for students with disabilities. Starting with the Rehabilitation Act of 1973 and Americans with Disabilities Act of 1990 in the US, there has been development of national policies worldwide supported by the International and regional conventions on the disability equality. Although there have been uncertainties about the definition of disability in these policy documents, it has been understood that students with disabilities have increasingly participated in higher education as their non-disabled peers. As there have been calls and projects on the participation of these students in Turkish universities in recent years under the guidance of the Turkish Council of Higher Education, it is timely to have a look into these policies and practices in some detail with implications for the Turkish Higher education system.

Key words: Students with disabilities, public policies, access to higher education, disability equality.

Introduction

Disabled students have increasingly participated in higher education in recent years all over the world. For example, there have been 175,155 disabled students in higher education institutions in the UK, comprising 8.4% of the total student population during the academic year 2009/2010 (Higher Education Statistics Agency, 2010). These numbers exclude disabled students in the Open University and the disabled overseas students as well as students in the further education colleges.

As the UK data shows the participation of disabled students across the disability groups has not been even. For example, the set of the learning disabled students was the group with the highest participation rate (48.9% of the disability group) in the higher education institutions. The next group was the students with medical health disabilities such as asthma, cancer etc with a participation rate of 14.3% of the disability groups. It is notable that 9.2% of the disabled students had more than one type of disabilities. As the traditional type of disabilities has been the students with mobility disabilities such as wheelchair users, this group of students' participation rate was relatively low, 3.2%. The students with sensory disabilities had also relatively low rates of participation: Hearing disabled students (4.0%) and visually disabled students (2.0%). The participation rate of the students with mental health disabilities was relatively high at 7.1%.

It is estimated that one in every ten student in the higher education institutions in the US has a disability as of 2009. For example based on a national undergraduate student survey for the academic year 1995-1996, the par-

ticipation rate of disabled students was 5.5%. This rate excludes disabled students in graduate programs (Horn, Berktold & Bobbitt, 1999).

Although there have been a number of methodological problems in counting up the number of disabled students in higher education institutions across the world, it is clear that nearly one in every ten students in the classroom would have one or more types of disabilities.

Due to the relatively higher participation rate of disabled students, the higher education institutions have increasingly been faced with the issues relating to the teaching and assessment of disabled students since 1970s (Konur, 2006b).

There has been a massive debate on this issue regarding the types of adjustments to be made for disabled students in the classroom by the higher education institutions (e.g. Phillips, 1994, Konur, 2000, 2002b-c, 2006b, 2007b). There have been differences on this issue across the higher education institutions, academic disciplines, and countries at large.

The legal framework for this range of these disability adjustments has been set out by a number of public policies such as the Section 504 of the Rehabilitation Act (1973-US), Americans with Disabilities Act (1990-US), Disability Discrimination Act (1992-AU), and Disability Discrimination Act (1995-UK) (replaced in 2010 by the Equality Act (2010-UK) among others across the world. A related European Directive has had no application to disabled students in higher education but only to employment and vocational training (European Directive 2000/78/EC) (*see* e.g. Konur, 2000, 2002a-c, 2006a-b, 2007a-b) for the further concise information on these policy instruments.

These policy instruments in general state that disabled students should have "reasonable adjustments/accommodations" during their study. However, the higher education institutions and the licensing bodies have the ultimate power in deciding what the reasonable adjustment is considering the academic requirements of the higher education programs or the licensing examinations (e.g. Konur, 2000, 2002b-c, 2006b). This is mainly due to the fact that the higher education institutions and the licensing bodies are the academic bodies and the courts should defer to their decision on the academic matters.

Although it has been considered as an old case by many commentators, the *Davis v. Southeastern Community College* (1979) case, has been the cornerstone on the regulation of the learning and teaching as well as academic assessment of disabled students in higher education all over the world since that time. In this case, the United States Supreme Court, the highest court of the US, deferred to the academic decisions made by the related higher education institute and the licensing bodies regulating the nursing education and profession, to find that these bodies were entitled to decide what the reasonable accommodation is for a hearing disabled nursing applicant. These bodies had argued before the court that the adjustments to be made for this student in both the classroom and the clinical environment were not reasonable as they would certainly undermine the academic and professional standards set by them. The arguments accepted in this case have formed one of the most important objections to the adjustments made for disabled students especially for the learning disabled students and other invisible disabilities since that time (*see*, for example one of the mostly cited papers on the objections to the classroom and testing adjustments for disabled students, Phillips, 1994). This critical case has been followed by the lower courts in the US and has been considered by the courts in other jurisdictions since 1970s.

The access to higher education in Turkey has been regulated by the Article 15 of the Law relating to the Disabled People and Changes in Some Statutes and Statutory Decrees (2005) (Law No. 5378) and the Regulation on the Disability Consultation and Coordination in the Higher Education Institutions (2010). The Disabled Students Commission has been established within the Higher Education council under this law. Additionally, support units have been established within the Council as well as in the Student Selection and Placement Centre, and universities. Sart (2010) provides the data on the participation of disabled students in higher education institutions in Turkey, finding that the participation rate for these students was a mere 0.13% with a total of 3,584 students in these institutions.

As there have been calls and projects on the participation of these students in Turkish universities in recent years under the guidance of the Turkish Council of Higher Education under the Law no. 5378, it is timely to have a look into these global policies and good practices in some detail with implications for the Turkish Higher education system.

The Curriculum Adjustments

The curriculum access could also be viewed in two separate but linked departments such as "classroom (teaching) access' and the examination 'academic assessment access'. Since the high stakes examinations such as final year examinations in the undergraduate programs or the final doctoral examinations in the doctoral programs determine the outcome of the study for these students, examinations have emerged as a more critical issue for all the stakeholders over time as the opportunity cost is higher for the high stakes examinations in relation to a 2-hour class of teaching and learning session. Therefore it is not surprising that the legal cases have been more concerned with examinations rather than classroom adjustments alone (e.g., *Doe v. National Board of Medical Examiners*, 1999; *Bartlett v. New York State Board of Law Examiners*, 2000, Konur, 2000, 2002b-c, 2006b).

Konur (2002c) developed a classification system for the assessment adjustments for disabled students in higher education based on a similar taxonomy developed by Tindal (1998) in the school setting. Konur (2006b) further developed this classification scheme for the curriculum adjustments for disabled students in higher education.

Under this classification system, the disability adjustments for disabled students in the higher education settings are grouped under four main headings of presentation, response, setting, and timing and scheduling.

The curriculum adjustments for disabled students under the presentation heading include generally adjustments to be made for the presentation of classroom materials, classroom directions, and the use of devices to assist and support for the disabled students. These adjustments are important because they determine the outcome of the following classroom processes.

The adjustments under the sub-heading of the course materials usually vary with the type and severity of disability of the exam takers and may include the Braille version, large print version, computer-based written forms to be used in auditorial and visual modes by the exam takers, and similarly tape-based versions. The key word here is the learning modality/style of the disabled learners. For example, it is known that learning disabled learners as well as visually disabled learners have been more responsive in the classroom environments focusing on the auditorial modes and hearing disabled students have been more responsive in the visual learning environments.

The disability adjustments under the sub-heading of the assistive devices and support vary with the type and severity of disability of the learners as well and may include audio-taped presentations by the faculty members, proctor reading aloud course materials during the class, proctor signing questions, and computer reading of questions using a text-to-speech software or a speech-to-text software. As in the previous sub-heading, the key word is the learning modality/style of the disabled learners. For example in a class where there are many hearing disabled signing in the American Sign Language, course materials are signed by the educational interpreters. However, the alternative adjustment is the in-situ transcribers using a speech-to-text program in a portable computer. Additionally, some students may benefit from the electronic copies of the lecture notes provided by the faculty members prior to the class.

The classroom adjustments made for the response phase of the courses for the disabled learners generally mirror those made for the presentation of the course materials and may include adjustments made for the course format and the use of the assistive devices to assist and support for the disabled learners. These types of adjustments are concerned with the format of the response made by the disabled learners.

The adjustments made under the heading of the course format may include Braille computer-processed papers, audio processed papers, and signed papers. Similarly, the adjustments made under the heading of the assistive devices and support may include tape dictating of responses, computer processing of responses, signing responses, and Braille responses. As in the presentation phase, the key word during the response phase by the disabled learners during the classroom activities such as presentation, homework, projects etc. is the learning modality/style of the disabled learners.

For example, in a class where there are many hearing disabled signing in the American Sign Language, the response of the disabled learners are signed by the educational interpreters or directly by the students themselves. However, the alternative adjustment is the in-situ transcribers using a text-to-speech program in a portable computer. Additionally, some students may submit the electronic copies of the lecture notes to the faculty members prior to the class.

The adjustments made under the major heading of setting usually relate to the setting of the classroom or assessment accessible for disabled learners and exam takers. This type of adjustments usually includes a separate

room or location for the examination process, adaptive furniture or facility, adaptive lighting, and acoustics. For example, the most common type of adjustments under these headings is made for the wheelchair users and the rooms accessible by these learners are particularly allocated. The other most common example of adjustments is the allocation of a separate exam room for those who use intermediaries such as signers, readers and the computer-based speech-to-text or text-to-speech programs to access the examination materials and to respond to them as well in examinations. A separate room is the usual adjustment for students with attention deficit and hyperactivity disorders and those with mental health disabilities who are easily distracted by the noise around.

The adjustments made under the major heading of timing and scheduling are one of the most argued type of adjustments for the disabled learners in all contexts such as legal discourses, academic research and practice (e.g., Phillips, 1994, Konur, 2002c, 2006b). The adjustments mostly used under this heading include extension of time (known mostly as the extended time or extra time) in the examinations, presentations, projects etc., frequent session breaks during presentations, multi-session courses and assessment, and flexible schedule of the classrooms and examinations.

Discussion and Conclusions

Konur (2002c & 2006b), opposing the views expressed by Phillips (2004) and the commentators following his views, strongly argues that a comprehensive set of adjustments for the disabled learners are necessary to ensure that their academic achievement are ensured, minimizing the adverse effects of their disabilities during their study, thus engaging in quality learning as their non-disabled peers. These adjustments would be helpful when they are designed and implemented to meet individual needs of disabled students as a part of the whole curriculum and assessment access scheme.

The research outlined in Konur (2002c & 2006b) shows that the arguments in the literature have focused on the adjustments made mostly for the visually disabled students and learning disabled students in the higher education settings. For the former group of students, the presentation of the course materials in the Braille form and the provision of the extended time for the latter group of students formed the content of the research papers at large (e.g. Phillips, 1994).

Konur (2002c & 2006b) also argues that the frequently debated issues for the curriculum adjustments made for the learning disabled students, mostly in terms of the extended time adjustments alone, in higher education needs to be put in a wider policy context, rather than as a proxy for the whole population of disabled students.

Therefore, it is essential that all stakeholders have an informed opinion about the legal mandates about the service provision regarding the curriculum adjustments. For example, the design and implementation of curriculum adjustments for disabled learners should be considered in a wider public policy context rather than being considered as a pure measurement concept as Messick (1998) argues in the case of examinations.

As Konur (2000, 2002a-b, 2006b) argues in terms of the gradual development of informal rules such as the attitudes of all the stakeholders, regarding the participation of disabled students in higher education following the introduction of the formal rules such as the public policy instruments laying the foundation for their successful participation as he takes the provision of the participation of disabled students in higher education including the provision of services for the curriculum as a "game" following North's the New Institutional Theory (North, 1981).

Thus, it is important to inform and educate the key stakeholders including the faculty members, educational developers, staff developers, and the administrators of the higher education institutions in a proper manner with the provision of the proper sets of incentives.

It is for these stakeholders to ensure that disabled learners are engaged in the quality learning where they comprise nearly 10% of the classroom, irrespective of the fact that some of them have no incentives to declare their disabilities at the admission stage.

It is important in the policy makers in Turkey and other developing countries to benefit from the policies and practices in this area developed over time to enable disabled students in higher education institutions to have access to both the curriculum and examinations as their non-disabled peers.

References

Americans with Disabilities Act (1990) Public Law 101-336, U.S.C. 42 s. 12101.

Bartlett v. New York State Board of Law Examiners 226 F.3d 69, (2nd Cir. NY), Aug. 30 2000.

Council Directive 2000/78/EC of 27 November 2000 establishing a general framework for equal treatment in employment and occupation [2000] O. J. L 303/16.

Davis v. Southeastern Community College (1979) United States Supreme Court Reports (U.S.) 442, 307.

Disability Discrimination Act (1992) (Canberra, Government Printing Office).

Disability Discrimination Act (1995) Chapter 50. (London, Stationery Office Ltd.).

Doe v. National Board of Medical Examiners 199 F.3d 146 (1999)

Equality Act (2010) Chapter 15. (London, Stationery Office Ltd.).

Higher Education Statistics Agency (2010) Students in Higher Education Institutions 2009/2010. (Cheltenham, Higher Education Statistics).

Horn, L.; Berktold, J.; Bobbitt, L. (1999) Students with Disabilities in Postsecondary Education: A Profile of Preparation, Participation, and Outcomes. Statistical Analysis Report. Report No. NCES 1999-187. 103 pp. (Washington, DC, National Center for Education Statistics).

Konur, O. (2000) Creating enforceable civil rights for disabled students in higher education: an institutional theory perspective, Disability & Society 15(7), 1041-1063.

Konur, O. (2002a) Access to employment by disabled people in the UK: Is the Disability Discrimination Act working?, International Journal of Discrimination and the Law, 5(4), 247-279.

Konur, O. (2002b) Access to Nursing Education by disabled students: Rights and duties of nursing programs, Nurse Education Today, 22(5), 1-11.

Konur, O. (2002c) Assessment of disabled students in higher education: current public policy issues, Assessment and Evaluation in Higher Education, 27(2), 131-152.

Konur, O. (2006a) Participation of children with dyslexia in compulsory education: Current public policy issues, Dyslexia, 12(1), 51-67.

Konur, O. (2006b) Teaching disabled students in Higher Education, Teaching in Higher Education, 11(3), 351-363.

Konur, O. (2007a) A judicial outcome analysis of the Disability Discrimination Act: A windfall for the employers?, Disability & Society, 22(2), 187-204

Konur, O. (2007b) Computer-assisted teaching and assessment of disabled students in Higher Education: The interface between the academic standards and disability rights, Journal of Computer Assisted Learning, 23(3), 207-219.

Messick, S. (1998) Test validity: A matter of consequence, Social Indicators Research, 45(1/3), 35–44.

North, D. C. (1981) Towards a theory of institutional change, Quarterly Review of Economics and Business, 31(1), 3-11.

Özürlüler ve Bazı Kanun ve Kanun Hükmünde Kararnamelerde Değişiklik Yapılması Hakkında Kanun [Law relating to the Disabled People and Changes in Some Statutes and Statutory Decrees] (2005). Law no. 5378 Law Date: 1.7.2005. (Ankara, Official Gazette). [Turkish]

Phillips, S. E. (1994) High stakes testing accommodations: Validity versus disabled rights, Applied Measurement in Education, 7(2), 93-120.

Rehabilitation Act (1973) Public Law 93-112, U. S.C. 29 ss. 791.

Sart, Z. H. (2010) Engelliliği anlamak [Understanding disability] (Ankara, Higher Education Council). [Turkish]

Yükseköğretim Kurumları Özürlüler Danışma ve Koordinasyon Yönetmeliği [Regulation on the Disability Consultation and Coordination in the Higher Education Institutions] (2010) Resmi Gazete, 14.08.2010, 27672, (Ankara, Higher Education Council). [Turkish]

ULUSLARARASI YÜKSEKÖĞRETİM KONGRESİ: YENİ YÖNELİŞLER VE SORUNLAR
INTERNATIONAL HIGHER EDUCATION CONGRESS: NEW TRENDS AND ISSUES

Uluslararası Yükseköğretim Kongresi: Yeni Yönelişler ve Sorunlar (UYK-2011)
27-29 Mayıs 2011, İstanbul; 3. Cilt / Bölüm XIV / Sayfa 1928-1935

Kariyer Danışmanlığını Bir Sonraki Adıma Taşımak: Süreç Danışmanlığı Perspektifinde Kariyer Çapaları Kullanımı ve Bir Uygulama

Prof. Dr. Hasan İbicioğlu, Yrd. Doç. Dr. Orhan Adıgüzel, Araş. Gör. Umut Can Öztürk
Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi, 32260 Isparta, Türkiye

Özet

Bireysel kariyer planlamasının etkinliğini arttıracak gerçek unsur, bireysel özellikler ve ihtiyaçlara göre yapılacak olan kariyerin seçimidir. Çünkü birey, kariyer planlamasını yaparken birçok faktörden etkilenerek bir tercihte bulunur. Tercihlerin çoğu deneme ve yanılma yoluyla veya bir kısmı da şartların akışına bırakılarak yapılmaktadır. Bu durum bireylerin kariyerlerindeki etkinliği ve sürekliliği etkileyebilmektedir. Gelişmemiş veya gelişmekte olan ülkelerde daha çok görülen ve belli nedenlerden kaynaklanan etkisiz kariyerin planlanması, gerek bireyler gerekse organizasyonlar açısından istenmeyen durumların başında gelmektedir. Bireyler ise kendilerine ait kariyer çapalarının farkında olarak bir planlama yapmalılar ki gelecekte iş ve meslek tatmini elde edebilsin ve hayatları boyunca devam ettirecekleri çalışma hayatlarında iş memnuniyetini yakalayabilsinler. Herkes gibi üniversite öğrencileri de belli kariyer aşamalarından sonra üniversitelere gelmektedirler. Yükseköğrenimini aldıkları bu dönemde ise birçoğu, Schein'ın söz konusu ettiği bireysel kariyer çapasını bilmediğinden veya farkında olmadığından, istenmeyen meslek veya üniversite sonrası yanlış kariyer tercihinde bulunabilmektedir. Bu çalışmanın amacı, Süleyman Demirel Üniversitesi öğrencilerinin kariyer çapalarındaki kümelenmelerinin tespiti ve kariyer memnuniyetlerinin farklı değişkenlerle olan durumunu incelemektir.

Anahtar kelimeler: Kariyer, kariyer planlama, kariyer çapaları.

Giriş

Günümüzün tartışmasız en değerli yatırımı, aynı zamanda sermayesi insandır. Sürdürülebilinir rekabet avantajı için örgütler var olan güçleriyle paydaşlarına sarılmalı ve katma değerlerini artırmalıdırlar. Başta geleceğin entelektüel sermayesinin yetiştirildiği üniversiteler olmak üzere toplumsal kalkınma için kariyer planlamaya yönelinmelidir. Yetkinlikleri yüksek, eğitimli bir birey yanlış kariyer yolu çizimiyle istemediği bir işe girebilir; mutsuz bir hayat yaşayarak mutsuz ve tatminsiz bir kişi ve sosyal rollerinde verimsiz bir bireye dönüşebilir. Bu durum yalnızca bireyi değil sosyal rolleri paylaştığı tüm paydaşları etkileyecek, maddi/manevi kayıplara sebebiyet verecektir. İdeal olan erken yaşlarda kariyer danışmanlığı imkânlarından yararlanıp, bireyin özellikleri, yetkinlikleri ve karakteri doğrultusunda bir kariyer yolu çizilmesidir. Bunun gerçekleşebilmesi bugün için birçok çevresel etmen yüzünden imkânlı görünmemektedir. Fakat aynı zamanda bu bir zorunluluk halini almıştır. Bu durumda yük genç beyinleri piyasaya hazırlayan üniversitelere düşmektedir.

Schein ortaya koyduğu kariyer çapaları modeli üniversite gençliğinin ihtiyacı olan bir yaklaşım tarzıdır. Shein'a göre; kariyer değerleri ile çalıştıkları işi örtüştürebilenler için; etkililik, tatmin ve uygunluk gibi bazı pozitif kariyer çıktıları elde etmeleri söz konusudur. Çoğu bireyler, en başta da üniversite öğrencileri bu birleşmeyi tam sağlayamadıklarından, toplum içinde kariyer adına birçok değişkenlerle karşılaşılmaktadırlar. Kariyer çapaları bir bi-

reyin bireysel olarak algıladığı yetenekleri ve temel değerleri ile güdü ve ihtiyaçlardan doğan bir benlik kavramıdır. Bu değer kümeleri, bireyi yönlendirip dengeleyerek kişinin kariyerle ilgili seçim yapmasını sağlamaktadır. Üniversitede okuyan gençlerimiz henüz bir meslekte kariyerlerine aktif olarak devam etmiyor olsalar da çalışma hayatından önce Schein'ın bahsettiği sekiz kariyer değerinden bir tanesini, diğerlerine göre daha ağırlıklı olarak taşıyor demektir. Çalışma, böyle bir kavramı farkındalık sağlaması için gerçekleştiril

Kariyer

Kariyer birçok yan anlamı olan ve farklı şekillerde kullanılan bir kelimedir. Kariyer sözcüğü Türkçeye Fransızca "carriere" sözcüğünden geçmiştir. Fransızca'da kelime; meslek, diplomatik kariyer, bir meslekte aşılması gereken aşamalar, yaşamda seçilen yön, araba yarışına ayrılmış etrafı çevrili alan gibi anlamlarda kullanılmaktadır (Bingöl, 2006:284-285). Türk Dil Kurumu Büyük Türkçe Sözlüğe göre; "bir meslekte zaman ve çalışmayla elde edilen aşama, başarı ve uzmanlık" olarak tanımlanmaktadır (tdk.gov.tr, 2011). Kariyer kişinin mesleğindeki basamaklar olarak ifade edilebilir. Kariyer, bir çalışanın örgütte üst pozisyonlara doğru ilerlemesi veya bir konuda uzmanlaşması anlamındadır (İbicioğlu, 2006:89). "Kariyer sahibi olmak" bazen mesleği olan kişiler için kullanılır bazen de iş hayatı iyi yapılandırılmış, sürekli ilerleme vadeden kişiler için de kullanılmaktadır (Schein, 2006a: 1). Herkesin bir kariyeri vardır ve kariyer bir bireyin yetkinliklerinin, motivasyonunun ve değerlerinin toplamıdır (Schein, 2006a:1).

Kariyer içsel ve dışsal olmak üzere iki boyuttan oluşan bir kavramdır (Messarra, vd., 2009:51). Dışsal kariyer, bireyin bulunduğu pozisyonu ifade eden ve mesleki veya örgütsel ilerlemeyi anlatan basamakları resmederken; içsel kariyer, bireyin motivasyonu, ilgi alanı ve değerlerini ifade eden iş ve aile hayatındaki rolleri resmetmektedir (Schein, 2006a: 1; Messarra, vd., 2009:51). Bahsi geçen içsel değerler bireyi; yetiştiği çevre ve taşıdığı özgün özelliklerle şekillendirebilmekte ve kendisiyle özdeşleşebilen meslekleri bu değerlere göre sınıflandırabilmektedir. Çünkü kişiliğin oluşmasında ve şekillenmesinde yön verici olan duygular, hedefler ve başarı merkezli düşünceler, bireyin kariyer tercihi aşmasında kendini hissettirmekte ve her bir bireye özgü kariyer değerleri oluşmasına neden olabilmektedir. Bu değerlerin belirlenmesinde önemli rol oynayan, değerler üzerindeki çalışmalarıyla katkı sağlayan ve bu değerleri Kariyer Çapaları kavramı şeklinde literatüre kazandıran Edgar Schein'dır.

Kariyer Çapaları

Kariyer tercihlerinin arka planındaki nedenleri araştırmak amacıyla, kariyer çapaları, Edgar Schein tarafından 44 MBA mezunu öğrenci ile 10-12 yıl süren mülakatlarla gerçekleştiren çalışmalar sonucunda elde edilen bir modeldir (Wils, vd., 2010:237). Schein, kariyer çapalarını yaptığı ilk çalışmasında beş grup olarak belirlemiş, daha sonra farklı meslek gruplarının dahil olduğu diğer çalışmaları sonucunda üç grup daha eklemiştir (Aytaç, 2005:104). Kariyer çapaları içsel kariyer ile ilişkili olup; kişinin algıladığı beceri ve yetenekleri, motivasyonu ve ihtiyaçları, tutum ve değerlerinden oluşmaktadır (Yarnall, 1998: 56; Schein, 2006a:3). Bu çapalar, bir insanın iş tecrübelerini yöneterek kişinin kariyer tercihlerini kolaylaştırmaktadır. Ayrıca çalıştıkları iş ile kariyer çapaları örtüştürebilen bireylerin iş ve yaşam tatmini sağladıkları söylenmektedir (Adıgüzel, 2009:280). Söz konusu kariyer çapalarından Teknik Fonksiyonel Yetkinlik ve Genel Yönetsel Yetkinlik değerlerinde yetkinlik ön plana çıkarken; Özerklik/Otonomi-Bağımzsızlık, Güvenlik-İstikrar, Girişimcilik-Yaratıcılık, Hizmet veya Bir Olaya Kendini Adamak değerlerinde motivasyon veya ihtiyaçların baskındır (Schein, 2006b:7-9).

Schein, kariyer çapalarının bireyin kişiliğinde gelişen bir istikrarı temsil ettiğini (Nordvick, 1996:263) ve bireyin kariyeri boyunca da sabit kaldığını iddia etmektedir. Bu bireyin değişmeyeceği ya da gelişmeyeceği anlamına gelmemektedir; aksine insan doğası gereği kendini daha fazla tanıdıkça ve daha çok yaşam tecrübesi edindikçe sahip olduğu kariyer çapası daha sağlamlaşmaktadır (Ramakrishna & Potosky, 2003:201). Bunun yanı sıra bireyler birden fazla dominant kariyer çapasına da sahip olabilmektedir (Coetzee & Schreuder, 2009:2). Örneğin; kişi teknik beceri ve uzmanlaşma gerektiren işlere yönelirken (Teknik Fonksiyonel Yetkinlik) aynı zamanda iş ve sosyal güvenliğinin de sağlanması (Güvenlik-İstikrar) önceliklerden biri olarak ifade edebilir.

Kariyer değerleri (çapaları) aşağıdaki gibi açıklanmaktadır:

Teknik Fonksiyonel Yetkinlik: Bireyin işe ve göreve yönelik olması, teknik beceri gerektiren işlere eğilmesi bu kariyer değerinde kendini göstermektedir. Teknik ve fonksiyonel yetkinlik kariyer çapasına sahip insanlar için eğitim aldıkları ya da tecrübe ettikleri işlerde çalışmak arzu ettikleri bir durumdur. Bu istekleri doğrultusun-

da; onlar için kabiliyetlerini geliştirme ve yaptıkları işlerde uzmanlaşma, örgütte terfi etme ya da yönetim pozisyonunda yer almaktan daha önemlidir (Danziger, vd., 2008:8). Bu çapaya sahip insanlar için en büyük problem nefret ettikleri ve başarısız olacakları genel yönetim pozisyonuna yönlendirilmeleridir (Schein, 2006b:7).

Genel Yönetsel Yetkinlik: Bu kariyer çapasına sahip bireylerin, insanların ve faaliyetlerin organizasyonu ve yönetimi konularına ilgi duydukları söylenebilir. Bu bireyler, örgüt içerisinde ulaşabilecekleri en yüksek pozisyonun hayalini kurmaktadırlar. Toplam çıktılardan sorumlu olmayı isterler ve kendi başarılarını çalıştıkları örgütün başarısı ile birlikte tanımlarlar (Schein, 2006b:8). Genel Yönetsel Yetkinlik kariyer çapasına sahip kişiler için yöneticisi oldukları örgütün başarısı; kendi analitik yeteneklerine, kişilerarası ilişkilere ve grup ilişkilerine ait becerilerine, duygusal yeterlilik gibi yetkinliklerine bağlıdır (Tan & Queck, 2001:530).

Girişimcilik – Yaratıcılık: Girişimcilik-yaratıcılık kariyer çapasına sahip insanlar için yaratmak güçlü bir ihtiyaçtır. Bu ihtiyacın tatmini onlarda yeni ürün ya da hizmet üretmek, yeni işletmeler kurmak, bilgi ve yeteneklerini bu doğrultuda kullanmak şeklinde ortaya çıkmaktadır (Dangizer & Valency, 2005:294). Yani, bu kişiler için kendi başarılarının ya da ürettiklerinin başkalarının başarılarına yansıdıklarını görmesi onlar için tarif edilemez bir mutluluktur. Bu insanlar bir örgütte çalışıyor olsalar dahi kendi işlerini kurmanın fırsatlarını kollamaktadırlar. Kendi başarılarını, risk alarak ve engellerin üstesinden gelerek kurdukları girişimin büyüklüğü ve başarısı ile ölçmektedirler (Schein, 2006b:10-11).

Özerklik/Otonomi – Bağımsızlık: Bu kariyer çapasına sahip kişiler için çalışırken bağımsız olmaları önemlidir. Bu insanlar örgütsel baskılar ve sınırlandırmalar altında çalışmak istemezler. Kariyerlerinde serbest hareket etme isteği onları tek başına ya da yaptıkları işte özerk olacakları işletmelerde çalışmaya yönlendirebilmektedir. Başkalarına bağımlı olma fikri onlara sıcak gelmemesinden dolayı, örgütsel sınırlandırmalara uyum sağlayamamakta kendi işini kurmak veya danışman olmak için işlerinden ayrılabilmektedirler (Aytaç, 2005:104). Serbest çalışan danışmanların, profesörlerin, küçük işletme sahiplerinin ve saha satış elamanlarının bu kariyer değerine sahip olduğu söylenmektedir (Schein, 2006b:9).

Güvenlik – İstikrar: Bu kariyer çapası baskın olan insanlar için kendini emniyette hissetme duygusu ön plana çıkmaktadır. Bu nedenle, iş ve istihdam güvenliğinin daha rahat sağlandığı kamu kurumlarda çalışmaya yönelmektedirler (Adıgüzel, 2009:281). Sadece iş güvenliği değil aynı zamanda sosyal güvenlik de onlar için önemli olmaktadır. Emekli olduklarında sosyal ve maddi güvenceye sahip olmak istemeleri de onların kariyer tercihlerinde rol oynamaktadır. Güvenlik-İstikrar kariyer çapasına sahip insanlar kariyerlerini istikrara kavuşturduklarında hissettikleri başarı duygusu ile mutlu ve rahat olmaktadırlar (Schein, 2006b:10).

Hizmet veya Bir Olaya Kendini Adamak: Çevresel problemlere karşı duyarlılık, insanlara faydalı olabilme düşüncesi bu kariyer çapasına sahip kişilerde baskın olmaktadır (Yarnall, 1998:57). Bu nedenle kariyer tercihlerinde başkalarına yardım etme bu bireylerde, yeteneklerinden daha ön plandadır. Belirgin bireysel ve sosyal değerlere saygı duyma, adanmışlık, toplumu geliştirme ve olumlu yönde değiştirme çabası bu kişilerde görülen özelliklerdendir. Bu değere sahip kişilerin kendilerini başarmaya adadıkları değer; daha yaşanılabilir bir dünya için çalışmak, çevresel problemlerin çözümü, insanlar arasındaki uyumu geliştirmek, başka insanlara yardım etmek, insanların güven içerisinde yaşamasını sağlamak, yeni ürünlerin tehlikelerini bertaraf etmek gibi benzer konular olabilmektedir (Schein, 2006b:11).

Saf Meydan Okuma: Saf Meydan Okuma kariyer çapasına sahip insanlar için herhangi bir yarışta ya da rekabette galip olmak arzu ettikleri bir durumdur (Schein, 2006b:12). Çözülmesi zor problemlerle uğraşmak ve kazanmak bu kariyer değerindeki bireylerin ortak özelliklerindendir. Bu bireyler girift problemlerin sonuçlanması için büyük çaba göstermekten asla kaçınmazlar. Saf Meydan Okuma kariyer çapası baskın olan insanların bir işi ya da kariyer tercih etmelerinin sebebi o işin onlara imkansız gibi görünen bir durumu başarmalarına imkan vermesidir (Tan & Queck, 2001:534).

Hayat Tarzı: Aile değerlerine önem veren ve onların kendine yönelik düşünce, istek ve beklentilerini dikkate alan bireylerin hayat tarzı kariyer çapası baskındır. Bu insanlar kariyer tercihlerinde kişisel ihtiyaçları, aile ihtiyaçları ve işin gerekliliklerinin birbiri ile uyumlu ve dengeli olmasına önem vermektedirler (Messara, vd., 2009:52). Çünkü bu insanlar için yaşamak istedikleri en son durum, iş-aile yaşam çatışmasıdır. Bu nedenle, yaptıkları işin mesai saatlerine ve yıllık izinlerine dikkat etmektedirler. Bu kariyer çapası genellikle çift kariyerli ailelerde iş ve aile gibi iki değerin talepleri karşılamak istemelerinden de kaynaklanmaktadır (Schein, 2006b:13).

Uygulama

Araştırmanın Amacı ve İçeriği

Bu çalışmanın amacı; Süleyman Demirel üniversitesi öğrencilerinin sahip oluğu kariyer çapalarının tespiti, özellikle hangi kariyer çapasında fazlaca yoğunlaştıklarının ve kariyer memnuniyet derecelerinin öncelikli olarak bulunmasıdır. Bu temel amacın yardımıyla; Süleyman Demirel Üniversitesi öğrencilerinin kariyer çapalarının ve memnuniyet derecelerinin cinsiyete göre farklılaşıp farklılaşmadığı da belirlenmeye çalışılmıştır. Araştırmada ayrıca, öğrencilerin memnuniyet düzeylerinin kariyer çapalarından etkilenip etkilenmediği de araştırılmıştır.

Araştırmada kullanılan anketin kariyer çapaları boyutuyla ile ilgili soruları; Shein'nın (1990) yılındaki çalışmasından çevirisi yapılarak, memnuniyet boyutu soruları ise araştırmacılar tarafından düzenlenerek hazırlanmıştır. Öğrencilerin demografik özelliklerini belirlemeye yönelik sorular yanında, öğrencilerin kariyer değerleri ve memnuniyetlerine yönelik hazırlanmış 45 soru yaklaşık 50,000 öğrencisi bulunan Süleyman Demirel Üniversitesinde, fakülteleri dikkate alınmadan rastlantısal olarak 760 kişiye uygulanmıştır. Ankette sorulan sorular, 5'li likert ölçeğine göre düzenlenmiş ve veriler SPSS analiz programında test edilmiştir.

Verilerin İstatistiksel Çözümlenmesi

Çalışmada elde edilen bulgular değerlendirilirken, istatistiksel analizler için İstatistik paket programı kullanıldı. Çalışma verileri değerlendirilirken tanımlayıcı istatistiksel metotları (Frekans, Yüzde, Ortalama, Standart sapma) kullanılmıştır.

Niceliksel verilerin karşılaştırılmasında iki grup durumunda, gruplar arası karşılaştırmalarında Bağımsız örnekler (Independent samples) t testi kullanılmıştır. İkiden fazla grup durumunda parametrelerin gruplar arası karşılaştırmalarında Tek yönlü (One way) Anova testi ve farklılığa neden olan grubun tespitinde Tukey testi kullanılmıştır.

Ölçekler arası ilişkileri saptamak için Pearson Korelasyon analizi kullanılmıştır. Kariyer çabalarının, kariyerden memnuniyete etkisini incelemek için Lineer Regresyon Analizi kullanılmıştır.

Genel güvenilirlik için Cronbach's Alpha katsayısı hesaplanmıştır. Kariyer çabaları ve memnuniyeti ölçeğindeki 45 maddenin genel güvenirliği 0.792 olarak bulunmuştur. Sonuçlar %95 güven aralığında, anlamlılık $p<0.05$ düzeyinde çift yönlü olarak değerlendirilmiştir.

Bulgular

Araştırmaya katılanların 484'ü (%64.2) kadın, 262'si (%34.7) erkektir (Tablo 1).

Tablo 1: Demografik özellikler.

Cinsiyet	Frekans	Yüzde (%)
Kadın	484	64.2
Erkek	262	34.7
Cevapsız	8	1.1
Genel Toplam	**754**	**100.0**

Tablo 2: Araştırmaya katılanların kariyer çapaları ve memnuniyet düzeyleri.

	N	Ort.	S.s	Min.	Max.
Teknik fonksiyonel yetkinlik (TFY)	754	3,925	0.516	2.2	5.0
Genel yönetsel yetkinlik (GYY)	754	3,421	0.565	1.6	5.0
Otonomi/bağımsızlık (OB)	752	3,858	0.587	1.8	5.0
Güvenlik/istikrar (Gİ)	752	4,000	0.575	1.8	5.0
Girişimci yaratıcılık (GY)	752	4,037	0.526	2.2	5.0
Hizmet/kendini adama (HKA)	752	4,061	0.568	2.0	5.0
Saf meydan okuma (SMO)	750	3,733	0.657	1.3	5.0
Hayat tarzı (HT)	752	4,033	0.603	1.8	5.0
Memnuniyet	746	3,196	0.479	1.0	5.0

Tablo 2'de görüldüğü üzere, araştırmaya katılanların kariyer çapaları puanlarının ortalamaları incelendiğinde, Hizmet/ Kendini Adama puanlarının ortalamasının en yüksek, Genel Yönetsel Yetkinlik puanlarının ortalamasının en düşük olduğu görülmektedir. Memnuniyet düzeyi ortalaması 3,196 olarak bulunmuştur.

Tablo 3: Kariyer çapaları arasındaki korelasyon.

		TFY	GYY	OB	Gİ	GY	HKA	SMO	HT
TFY	r	1,000	0.137	0.388	0.142	0.357	0.447	0.405	0.376
	p	**0.000**	**0.000**	**0.000**	**0.000**	**0.000**	**0.000**	**0.000**	**0.000**
	N	754	754	752	752	752	752	750	752
GYY	r	0.137	1.000	0.289	0.301	0.159	0.170	0.233	0.129
	p	**0.000**	**0.000**	**0.000**	**0.000**	**0.000**	**0.000**	**0.000**	**0.000**
	N	754	754	752	752	752	752	750	752
OB	r	0.388	0.289	1,000	0.124	0.409	0.311	0.274	0.370
	p	**0.000**	**0.000**	**0.000**	**0.001**	**0.000**	**0.000**	**0.000**	**0.000**
	N	752	752	752	752	752	752	750	752
Gİ	r	0.142	0.301	0.124	1,000	0.135	0.184	0.050	0.410
	p	**0.000**	**0.000**	**0.001**	**0.000**	**0.000**	**0.000**	**0.174**	**0.000**
	N	752	752	752	752	752	752	750	752
GY	r	0.357	0.159	0.409	0.135	1,000	0.458	0.329	0.284
	p	**0.000**	**0.000**	**0.000**	**0.000**	**0.000**	**0.000**	**0.000**	**0.000**
	N	752	752	752	752	752	752	750	752
HKA	r	0.447	0.170	0.311	0,184	0,458	1,000	0.478	0.371
	p	**0.000**	**0.000**	**0.000**	**0.000**	**0.000**	**0.000**	**0.000**	**0.000**
	N	752	752	752	752	752	752	750	752
SMO	r	0.405	0.233	0.274	0.050	0.329	0.478	1,000	0.239
	p	**0.000**	**0.000**	**0.000**	**0.174**	**0.000**	**0.000**	**0.000**	**0.000**
	N	750	750	750	750	750	750	750	750
HT	r	0.376	0.129	0.370	0.410	0.284	0.371	0.239	1,000
	p	**0.000**	**0.000**	**0.000**	**0.000**	**0.000**	**0.000**	**0.000**	**0.000**
	N	752	752	752	752	752	752	750	752

Tablo 3'ten de anlaşılacağı üzere, kariyer çapalarının arasındaki ilişkiyi belirlemek üzere yapılan korelasyon analizi sonucunda, puanlar arasında Saf Meydan Okuma alt boyutu ile Güvenlik ve İstikrar alt boyutu dışındaki tüm boyutlar arasında, istatistiksel olarak pozitif yönde anlamlı ilişkiler bulunmuştur. Buna göre bir alt boyutun puanı arttıkça teknik diğer alt boyutun puanı da artmaktadır.

Araştırmaya katılanların puan ortalamalarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan t-testi sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark; Teknik Fonksiyonel Yetkinlikte, Genel Yönetsel Yetkinlikte, Otonomi/ Bağımsızlıkta, Güvenlik/ İstikrarda ve Hizmet/ Kendini Adamada istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur. Kadınların Teknik Fonksiyonel Yetkinlik puanları, Güvenlik/ İstikrar puanları ve Hizmet/ Kendini Adama puanları erkeklerin puanlarından yüksek olduğu anlaşılmıştır. Erkeklerin ise; Genel Yönetsel Yetkinlik puanları ve Otonomi/ Bağımsızlık puanları kadınlarınkinden daha yüksek olduğu Tablo 4'te görülmektedir.

Tablo 5'te de görüldüğü üzere araştırmaya katılanların Memnuniyet puanları ortalamalarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan t-testi sonucunda, grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmamıştır (t=-1,286; p=0.199>0.05).

Kariyer çapaları ile memnuniyet arasındaki ilişkiyi belirlemek üzere yapılan korelasyon analizi sonucunda, puanların tümü arasında pozitif yönde anlamlı ilişkiler bulunmuş ve Tablo 6'da gösterilmiştir. Buna göre kariyer çapalarının her birisinin puanı arttıkça memnuniyet puanı da artmaktadır.

Tablo 4: Araştırmaya katılanların kariyer çabalarının cinsiyete göre dağılımı.

	Cinsiyet	N	Ort	Ss	t	p
Teknik fonksiyonel yetkinlik	Kadın	484	3,954	0.482	2,071	**0.039**
	Erkek	262	3,869	0.564		
Genel yönetsel yetkinlik	Kadın	484	3,389	0.534	-2,136	**0.033**
	Erkek	262	3,481	0.598		
Otonomi/bağımsızlık	Kadın	484	3,822	0.593	-2,278	**0.023**
	Erkek	262	3,924	0.576		
Güvenlik/istikrar	Kadın	484	4,036	0.531	2,327	**0.020**
	Erkek	262	3,928	0.643		
Girişimci yaratıcılık	Kadın	484	4,011	0.516	-1,755	0.080
	Erkek	262	4,082	0.540		
Hizmet/kendini adama	Kadın	484	4,122	0.526	4,068	**0.000**
	Erkek	262	3,938	0.621		
Saf meydan okuma	Kadın	484	3,734	0.622	0.012	0.990
	Erkek	262	3,733	0.722		
Hayat tarzı	Kadın	484	4,050	0.573	0.956	0.340
	Erkek	262	4,004	0.646		

Tablo 5: Araştırmaya katılanların kariyer memnuniyetinin cinsiyete göre dağılımı.

	Cinsiyet	N	Ort	Ss	t	p
Memnuniyet	Kadın	482	3,181	0.444	-1,286	0.199
	Erkek	262	3,228	0.535		

Tablo 6: Kariyer çabaları ile kariyer memnuniyeti arasındaki korelasyon.

Boyut	Boyutlar	N	r	p
Memnuniyet	Teknik fonksiyonel yetkinlik	746	0.256	**0.000**
	Genel yönetsel yetkinlik	746	0.117	**0.001**
	Otonomi/bağımsızlık	746	0.132	**0.000**
	Güvenlik/istikrar	746	0.090	**0.014**
	Girişimci yaratıcılık	746	0.087	**0.018**
	Hizmet/kendini adama	746	0.091	**0.013**
	Saf Meydan Okuma	744	0.104	**0.004**
	Hayat Tarzı	746	0.157	**0.000**

Tablo 7: Memnuniyet düzeyinin örgütsel güven ölçeği boyutlarından etkilenip etkilenmeme durumunun regresyon analizi ile incelenmesi.

Bağımlı değişken	Bağımsız değişken	ß	t	p	F	Model (p)	R2
Memnuniyet	Sabit	1,942	9,958	0.000			
	Teknik fonksiyonel yetkinlik	0.236	5,911	0.000			
	Genel yönetsel yetkinlik	0.069	2,071	0.039			
	Otonomi/bağımsızlık	0.001	0.029	0.977			
	Güvenlik/istikrar	0.014	0.427	0.670	8,622	**0.000**	0.076
	Girişimci yaratıcılık	-0.003	-0.075	0.940			
	Hizmet/kendini adama	-0.043	-1,123	0.262			
	Saf meydan okuma	-0.009	-0.276	0.783			
	Hayat tarzı	0.061	1,766	0.078			

Memnuniyet düzeyinin kariyer çabalarından etkilenme durumunu test etmek için yapılan regresyon modeli istatistiksel olarak anlamlıdır (F=8,622; p=0.000<0.05).

Otonomi/ Bağımsızlık, Güvenlik/ İstikrar, Girişimci Yaratıcılık, Hizmet/ Kendini Adama, Saf Meydan Okuma ve Hayat Tarzı Memnuniyeti istatistiksel olarak etkilemezken, Teknik Fonksiyonel Yetkinlik ve Genel Yönetsel Yetkinlik Memnuniyeti istatistiksel olarak etkilemektedir. Ayrıca kariyer çapaları, kariyerden memnuniyeti %7.6 oranında açıklamaktadır. (R2=0.076).

Sonuç ve Öneriler

Shein, kariyer değerleri kavramını mesleki benlik kavramı olarak tanımlamaktadır. Üniversitede okuyan gençlerimiz henüz bir meslekte kariyerlerine aktif olarak devam etmeseler de, çalışma hayatından önce sekiz kariyer değerinden bir tanesini temsil ediyor veya birini diğerlerine göre daha ağırlıklı olarak taşıyor demektir.

Araştırmada;

- Süleyman Demirel Üniversitesi öğrencilerinin farklı kariyer değerlerine sahip oldukları anlaşılmakta olup özellikle Hizmet ve Kendini Adama, Girişimcilik ve Yaratıcılık ve Saf Meydan Okuma değerlerinde yoğunlaştıkları görülmektedir
- Kariyer değerlerinin birbirleriyle keskin çizgilerle ayrılamayacağı ve birbirleriyle etkileşim içersinde olabilecekleri de anlaşılmıştır. Yani bireyin sadece bir kariyer değeriyle sınırlandırılmasının mümkün olamayacağı, bunun yanında farklı kariyer değerlerine ait özellikleri aynı anda taşıyabileceği görülmüştür. Bireyler, kendi kariyer değerlerinin ortak kapsam alanlarının oluşturduğu dinamik özellik sayesinde, yaşamları boyunca sürekli daha iyi bir kariyer arayışı içerisinde olabilecekler, kendilerine pozitif iş tatmini sunan kariyerlerine ulaşıncaya kadar mücadele vermeye devam edecekleri anlaşılmaktadır.
- Gençlerin şuandaki kariyer tercihlerinden orta düzeyde memnun oldukları görülmektedir. Bu durum gerek üniversitedeki bölüm tercihlerindeki etkisizliği gerekse de üniversite eğitimi sırasında gerekli kariyer danışmanlığı hizmeti alamadıklarını göstermektedir.
- Araştırmaya katılanların kariyer çapaları puan ortalamalarının cinsiyet ve memnuniyet değişkenine göre anlamlı farklılıklar gösterdiği anlaşılmaktadır.

Öneriler

Mesleki tatminliğin gerçekleşmesi için mesleki tercih öncesi bireyin kendisine ait kariyer değerini bilmesi önemlidir. Bu yüzden, kariyer seçimini gerçekleştirirken ne istediğiyle neye ihtiyacı olduğunu kişisel yetenekleri ve değerleri çerçevesinde karşılaştırarak, en iyisini bulma gayreti içersinde olmalıdır.Hangi kariyer değerine sahip olduğunun anlaşılması açısından; üniversite okuyan gençler, insan kaynakları uzmanlarından gerekli desteği talep etmeli, bununla birlikte meslekler hakkında gerekli bilgi donanımına ulaşabilmelidirler. Bu noktada, üniversite bünyesi içersinde bulunan kariyer merkezleri daha aktif hale getirilerek, gençlerimize mesleki tatminlik sağlayabilecekleri imkân ve fırsatların sunması amaçlanmalıdır.

Ana kariyer değerinin yanında etkileşim içersinde olduğu diğer kariyer değerleri de bilinerek mesleki tercih yelpazesinin daha geniş tutulabileceğinin farkına da varılmalıdır. Mesleğe başladıktan sonra algılanan tutum ve davranışlar, kariyer değerini daha da belirgin hale getireceği bilinmeli ve kariyer tatminin bir süreç içersinde gerçekleştiğinin farkına varılmalıdır. Fakat bu sürecin gelişigüzel gerçekleşen kariyer seçimine göre daha kısa sürede oluşacağının da bilinci içersinde olmalıdırlar.

Shein'ın Kariyer Çapalarına yönelik çalışmalar yurtiçindeki üniversitelerde daha aktif halde kullanılarak gençlerin kariyer planlarında daha fazla yönlendirici rol oynaması sağlanmalıdır.

Kaynaklar

ADIGÜZEL, Orhan, Schein'in Kariyer Çapaları Perspektifinde Süleyman Demirel Üniversitesi İİBF Öğrencilerinin Kariyer Değerlerine İlişkin Bir Araştırma, Süleyman Demirel Üniversitesi İİBF Dergisi, C. 14, S. 2, 2009, ss. 277-292.

AYTAÇ, Serpil, Çalışma Yaşamında Kariyer-Yönetimi Planlanması Geliştirilmesi ve Sorunları, 2. Baskı, Ezgi Kitabevi, Bursa, 2005.

BİNGÖL, Dursun, İnsan Kaynakları Yönetimi, Arıkan Yayınları, 6. Baskı, İstanbul, 2006

COETZEE, Melinde & Dries Schreuder, Psycological Career Resources As Predictors of Working Adults' Career Anchors: An Exploratory Study, SA Journal of Industrial Psychology, 35(1), 2009, ss. 1-11.

DANZIGER, Nira, Dalia Rachman-Moore & Rony Valency, The Construct Validity of Schein's Career Anhors Orientation Inventory, Career Development International, Vol. 13, No. 1, 2008, pp. 7-19.

DANGIZER, Nira & Rony Valency, Career Anchors: Distribution and Impact on Job Satisfaction, the Israeli Case, Career Development International, Vol. 11, No. 4, 2006, ss. 293-303.

İBİCİOĞLU, H., İnsan Kaynakları Yönetimi-KOBİ'ler Üzerine Bir Araştırma, Fakülte Kitapevi, Isparta, 2006.

MESSARA, Leila, Nona Mourad, Nour Al Harake, The Linkage Between Professionals' Goal Orientation and Career Anchors, International Journal of Business Research, vol. 9, No. 1, 2009, ss. 50-56.

NORDVICK, Hilmar, Relationships Between Holland's Vocational Typology, Schein's Career Anchors and Myers-Briggs' Types, Journal of Occupational and Organizational Psychology, 69, 1996, ss. 263-275.

RAMAKRISHNA, Hindupur V. & Denise Potosky, Conceptualization and Exploration of Composite Career Anchors: An Analysis of Information Systems Personel, Human Resource Development Quarterly, Vol. 14, No. 2, Summer 2003, ss. 199-214.

SCHEIN, Edgar, Career Anchors (Self Assessment), 3rd Edition, John Wiley & Sons Inc., 2006b

SCHEIN, Edgar, Career Anchors (Participant Workbook), 3rd Edition, John Wiley & Sons Inc., 2006a.

SCHEIN, Edgar, "Types of Career Anchors", Career Anchors: Your Real Values, Pfeiffer & Company, San Diego, 1990.

TAN, Hwee-Hoon & Boon-Choo Queck, an Exploratory Study on the Career Anchors of Educators in Singapore, The Journal of Psychology, 135(5), 2001, ss. 527-545

Türk Dil Kurumu, Büyük Türkçe Sözlük, http://tdkterim.gov.tr/bts/, Erişim Tarihi: 10.04.2011.

WILS, Laura, Thierry Wils & Michel Tremblay, Toward a Career Anchor Structure: An Empirical Investigation of Engineers, Departement Des Relations Industrielles, Universite Laval, RI/IR, 65-2, 2010, ss. 236-256.

YARNALL, Jane, Career Anchors: Results of an Organizational Study in the UK, Career Development International, 3/2, 1998, ss. 56-61.

ULUSLARARASI YÜKSEKÖĞRETİM KONGRESİ: YENİ YÖNELİŞLER VE SORUNLAR
INTERNATIONAL HIGHER EDUCATION CONGRESS: NEW TRENDS AND ISSUES

Uluslararası Yükseköğretim Kongresi: Yeni Yönelişler ve Sorunlar (UYK-2011)
27-29 Mayıs 2011, İstanbul; 3. Cilt / Bölüm XIV / Sayfa 1936-1943

Katılımcı Yönetim Modeli Olarak Üniversite Öğrenci Konseylerinin Değerlendirilmesi

Dr. Ahmet Katılmış, Yrd. Doç. Dr. Yaşar Kop, Yrd. Doç. Dr. Hülya Çelik
[1]Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi, Sosyal Bilgiler ABD, Göztepe-İstanbul, Türkiye
[2]Kafkas Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Tarih Eğitimi ABD, Kars, Türkiye
[3]Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Sosyal Bilgiler ABD, Sakarya, Türkiye

Özet

Üniversite Öğrenci Konseyi, üniversitelerin ön lisans ve lisans programlarına kayıtlı öğrencilerin eğitim, sağlık, spor ve kültürel ihtiyaçlarının karşılanmasında öğrencilerin görüşlerini belirleyerek yönetim organlarına bildirilmesini ve yönetim organları ile öğrenciler arasındaki iletişimi sağlamak amacıyla oluşturulmuştur. Bu yapının en üst çatısı olan Üniversite Öğrenci Konseyi, sınıf temsilciliği, bölüm/program temsilciliği ve fakülte/yüksekokul temsilciliği için yapılan seçimleri kazanan öğrencilerden oluşmaktadır. Bu araştırmada 2010-2011 öğretim yılında üniversitelerde oluşturulan öğrenci konseylerinin etkililiğini üç devlet üniversitesi odağa alınarak değerlendirmek amaçlanmıştır. Bu genel amaç kapsamında Üniversite Öğrenci Konseyinin oluşumunu sağlayan tüm seçim süreçleri ve öğrenci konseyinin faaliyetleri araştırmanın odağına alınmıştır. Hedeflenen amaçları gerçekleştirebilmek için çalışma, nitel araştırma modelinde tanzim edilmiştir. Araştırmanın katılımcıları amaçlı örnekleme yöntemlerinden olan tipik durum örneklemesine göre tespit edilmiştir. Buna göre, 2010-2011 öğretim yılında üç devlet üniversitesinin Öğrenci Konseyinde görevli toplam 18 öğrenci, araştırmanın katılımcıları olarak belirlenmiştir. Katılımcılara uzman görüşlerinden faydalanılarak hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formu uygulanmıştır. Görüşme sonunda elde edilen veriler betimsel analize tabi tutularak kategorileştirilmiştir. Bu çerçevede, konsey üyelerinin, sürece başlarken var olan beklentileri ile süreç içinde yaşanılan gelişmeler analitik olarak ele alınarak öğrenci konseyinin öğrenci ve idareciler tarafından nasıl algılandığına yönelik çıkarımlarda bulunulmuştur. Elde edilen verilerden hareketle Öğrenci Konseylerinin daha etkili bir konuma getirilebilmesi için hayata geçirilmesi gereken önlemlere yer verilmiştir.

Anahtar kelimeler: Demokrasi kültürü, tatılımcı yönetim, üniversite öğrenci konseyi.

Giriş

Üniversitelerin ön lisans ve lisans programlarına kayıtlı öğrencilerin eğitim, sağlık, spor ve kültürel ihtiyaçlarının karşılanmasında öğrencilerin görüşlerini belirleyerek yönetim organlarına bildirilmesini ve yönetim organları ile öğrenciler arasındaki iletişimi sağlamak amacıyla oluşturulan Üniversite Öğrenci Konseyi katılımcı yönetim modeli olarak ele alınabilir. Çünkü yönetime katılmada da verimin arttırılması adına sorunların ortak olarak belirlenip çözülmesi için yöneticilerle işbirliği gerekir (Fişek, 1977). Üniversite Öğrenci Konseyi, sınıf temsilciliği, bölüm/program temsilciliği ve fakülte/yüksekokul temsilciliği için yapılan seçimleri kazanan öğrencilerden oluşmaktadır.

Üniversite Öğrenci Konseyi Yürütme Kurulunun görevleri 2547 sayılı Yükseköğretim Kanunun Üniversiteler Arası Kurula verdiği yetkiye dayanarak hazırlanan yönetmeliğin 7. maddesinde şu şekilde ifade edilmiştir (Üniversiteler Öğrenci Konseyi Yönetmeliği):

a) Öğrencilerin sorunlarını görüş ve düşüncelerini başta Rektörlük olmak üzere üniversite yönetim organlarına iletmek,

b) Rektörün daveti üzerine öğrenciyle ilgili konuların görüşülmesi sırasında Senato veya Yönetim Kurulları toplantılarında oy hakkı olmaksızın başkan veya yardımcılarından biri tarafından temsil edilmek.

Üniversite Öğrenci Konseyi Yürütme Kurulunun görevlerinden de anlaşılacağı gibi öğrencilerin yönetimle işbirliği içinde olduğu, görüşlerinin alındığı, katılımcı bir yönetim modeli söz konusudur. Öğrenciler her ne kadar Senato veya Yönetim Kurulları toplantılarında oy hakkına sahip olmasalar da Üniversite Öğrenci Konseyi aracılığıyla demokratik bir biçimde kendi seslerini duyurabilmek için önemli bir imkân kazanmış olmaktadırlar. Ancak konseyin etkililiği yöneticiler ve öğrenciler tarafından benimsenmesi ve etkin bir biçimde çalışmasına bağlıdır.

Üniversite Öğrenci Konseyine benzer deneyimler hakkında alana dair yabancı literatürde bazı araştırmalar (Dobbie, 1998; Baginsky ve Hannam, 1999; Alderson, 2000; Kaba, 2001; Taylor ve Johnson, 2002; Talley, 2002; Deuchar, 2004; Hirata, 2004; Leren, 2006; Appel-Silbaugh, 2007; Saleh, 2008) bulunmakla birlikte bu araştırmaların çoğunda ilk ve orta dereceli okullardaki öğrenci konseylerinin etkileri ve etkinlikleri vurgulanmıştır. Türkçe literatürde de buna benzer biçimde ilköğretim ve orta öğretimde yer alan Demokrasi Eğitimi ve Okul Meclisleri Projesine ilişkin araştırmalar vardır. Türkiye'de yapılan çalışmalara Özpolat (2004)'ın *Demokrasi Eğitimi ve Okul Meclisleri Projesi*, Tezgel (2007)'in *Demokrasi Eğitimi ve Okul Meclisleri* adlı çalışması, Öztürk, Çelik ve Katılmış (2009)'ın *Öğrencilerin Demokrasi Deneyimi Olarak Okul Meclisi Hakkındaki Görüşleri* başlıklı çalışmaları örnek olarak verilebilir. Ancak Gül (2010)'ün *Türkiye'deki Üniversitelerin Öğrenci Konseylerinin Karar Almaya Katılımı* adlı nicel çalışması dışında Üniversite Öğrenci Konseylerine ilişkin araştırma yok denecek kadar azdır. Oysaki Üniversite Öğrenci Konseylerinin etkililiğinin arttırılabilmesi için öğrenci görüşlerinin tespiti oldukça büyük önem taşımaktadır. Bu kapsamda çalışmada aşağıdaki araştırma sorularına cevap aranmıştır:

- Üniversite Öğrenci Konseylerine hangi sebeplerden dolayı aday olunmaktadır?
- Üniversite Öğrenci Konseyleri için yapılan seçimlerde hangi sorunlarla karşılaşılmaktadır?
- Üniversite Öğrenci Konseyleri aracılığı ile öğrencilerin karar alma süreçlerine katılımı sağlanabilmekte midir?
- Üniversite Öğrenci Konseylerini daha işlevsel duruma getirmek için neler yapılmalıdır?

Yöntem

Bu araştırma nitel araştırma deseninde gerçekleştirilmiştir. Bu desenin tercih edilmesinin nedeni araştırmada odaklanılan Üniversite Öğrenci Konseylerinin araştırma amaçları doğrultusunda derinlemesine incelenmek istenmesi ve buna nitel desenlemenin imkân vermesidir (Çepni, 2007; Neuman, 2008; Yıldırım ve Şimşek, 2006).

Katılımcılar

Araştırmanın katılımcıları, zengin bilgiye sahip olduğu düşünülen durumların derinlemesine incelenmesine imkân tanıyan amaçlı örnekleme (Neuman, 2008; Yıldırım ve Şimşek, 2006) göre tespit edilmiştir. Buna göre 2010-2011 öğretim yılında üç farklı üniversitenin Öğrenci Konseylerinde görevli toplam 18 öğrenci araştırma katılımcısı olarak belirlenmiştir. Katılımcıların üniversite değişkenine göre eşit dağılmasına dikkat edilerek her üniversiteden altı katılımcı seçilmiştir.

Verilerin Toplanması ve Çözümlenmesi

Araştırma verileri, nitel araştırma veri toplama araçlarından olan yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılarak elde edilmiştir. Bu formun geliştirilme aşamasında uzman görüşünden faydalanılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme formu ile elde edilen veriler üzerinde anahtar kelime öbekleri ve cümleler seçmek suretiyle kodlama işlemi gerçekleştirilmiştir. Daha sonra kodlar arasındaki ilişkiye dikkat edilerek kategorilere ve bu kategorilerden de temalara ulaşılmıştır. Öte yandan araştırmanın uygulandığı üniversite isimlerinin verilmesi araştırmacılar tarafından etik bulunmadığı için alenen verilmemiş, "Üniversite A, Üniversite B ve Üniversite C" biçimindeki kodlama tercih edilmiştir.

Bulgular ve Yorum

Araştırma sürecinde toplanan verilerin çözümlenmesiyle elde edilen bulgular aşağıda detaylandırılarak verilmiştir.

Tablo 1: Aday olma sebepleri.

Temalar	Üniversite A	Üniversite B	Üniversite C	Toplam
Öğrenci taleplerini dile getirme	6	6	6	18
İdeolojimi temsil etmek	5	2	4	11
Yönetime katkı sağlama	3	4	3	10
Sosyal aktivitelere öncülük etme	3	4	3	10
Kişisel gelişim	2	4	2	8
İstismarı önlemek	1	-	1	2
Toplam	**20**	**20**	**19**	**59**

Öğrencilerin Konseye aday olma gerekçelerini tespit etmek amacıyla yapılan analiz sonucunda elde edilen bulgular Tablo 1'de verilmiştir. Buna göre, öğrenciler altı kategori kapsamında ele alınabilecek toplam 59 ifade ile aday olma amaçlarını detaylandırmışlardır. Bu ifadelerde en çok vurgulanan tema ise öğrenci taleplerini ilgili yerlere ulaştırma düşüncesidir. Bu bulgunun vurgulandığı bazı ifadeler şunlardır: *"Öğrenci arkadaşların isteklerini üst mercilere daha rahat ulaştırmak."*, *"(…)öğrenci şikayetleri için aracılık yapmak."* Bu ifadelerden de ulaşılabileceği gibi, Üniversite Öğrenci Konseyinde görev almak isteyen öğrencileri harekete geçiren düşüncelerden biri, üniversite öğrencilerine yardım edebilme ve onların sorunlarının çözümüne katkıda bulunabilmedir. Hakeza aynı tabloda verilen değerlerden de anlaşılabileceği gibi adayların benimsedikleri ideolojiyi temsil etme, o kimliği görünür kılma düşüncesi de aday olmada öne çıkan diğer bir boyuttur. Bu boyutu katılımcılar, *"Okuduğum fakültede benim ideolojimin baskın olduğunu göstermek."*, *"(…)sayımızın çok olduğunu yönetime göstermek."*, *"(...)kendi ideolojimi özgürce temsil edemediğim için(…)"* gibi ifadelerle öne çıkarmışlardır. Öte yandan kurumsal düşünen, devam ettiği üniversitenin daha iyi şartlarda hizmet sunmasına katkı yapabilme düşüncesi de katılımcıları harekete geçiren diğer bir amaçtır. Katılımcılar,*"Bölüm adına faydalı şeyler yapabilmek."* *"Üniversitenin eksik kaldığı noktaların çözümüne katkı sağlamak."*, *"Yönetimin bu işi ciddiye alarak öğrenciler için daha iyi şeyler yapmasını sağlamak"* ifadeleriyle bu boyuta yönelik amaçlarını aşikâr etmişlerdir. Tablo 1'i okumaya devam ettiğimizde, kendini gerçekleştirme, kişisel gelişim boyutunun da Konsey adaylığı için önemli bir güdü olduğunu görmekteyiz. Bu çerçevede katılımcıların dile getirdikleri bazı ifadeler şunlardır: *"Kendi yöneticilik ve idarecilik ruhuma katkıda bulunmak."* *"kendi gelişimim açısından faydalı gördüğüm için…"*, *"Konseyde bulunan diğer arkadaşların fikirlerinden faydalanmak."*, *"Konseyde yaşayacağım tecrübelerin kendi gelişimime fayda sağlayacağını düşünmem". Öte yandan "…öğrencilik yaşamımızda monotonluğun vermiş olduğu sıkıntıyı gidermek." "öğrencilerin katılabileceği aktiviteler organize etmek."*, *"Sosyal aktivite eksikliğinden rahatsız olmam…"* gibi beyanlarda katılımcıların, üniversite yaşamının vazgeçilmezlerinden olan sosyal etkinlikleri organize etme düşüncesinden harekete geçtiklerini anlıyoruz. Keza katılımcı ifadelerinin analiz edilmesiyle, bilinçlendirme, iyi temsil ve demokratik yönetimin tesis edilebilmesine katkı sunmak düşüncesinin de Konseye aday olma sebebi olarak sunulduğu görülmektedir. Örneğin, katılımcılar *"…öğrencilerin temsilciler tarafından sömürülmesinin önüne geçmek.."*, *"okul yönetimin öğrencileri sindirmeye çalışmasına engel olmak."*, *"Öğrencileri bilinçlendirerek onların sahip olduğu hakları görmesini sağlamak"* gibi açıklamalar yapmışlardır. Bu katılımcı açıklamaları ise istismarı önleme temasının oluşturulmasına kanıt teşkil etmiştir.

Tablo 2'de Öğrenci Konseyleri seçimlerinde oy vermeye etki eden niteliklere yönelik bulgular verilmiştir. Buna göre, katılımcıların toplam 71 ifadede oy vermeye etki eden niteliklere vurgu yaptığını ve bu vurgulamaların 6 (altı) tema altında sınıflandırılabileceği saptanmıştır. Görüşlerden yola çıkarak oluşturulan temalardan en fazla ideolojik tercih temasının vurgulandığı Tablo 2'deki değerlerden gözükmektedir. Bundan yola çıkarak adayların ideolojik tercihlerinin, adayın aldığı oy oranı üzerinde oldukça etkili olduğunu söyleyebiliriz. Çünkü katılımcılar, *"Öğrenciler adayın siyasi kimliğine göre oy veriyor."*, *"Üniversitede belirli ideolojilerin liderliğini yapan kişilerin yönlendirmesiyle oy veriliyor." "Öğrenciler tamamen adayın siyasi görüşüne bakarak oy vermekteler." Aday üniversite sayısı çok olan grup tarafından destekleniyorsa oy alıyor."*biçimde inşa ettikleri cümlelerde söz konusu boyutu öncelemişlerdir. Yine

Tablo 2: Adayların oy almasını etkileyen unsurlara yönelik bulgular.

Öğrenci görüşleri	Üniversite A	Üniversite B	Üniversite C	Toplam
Adayın ideolojik tercihi	6	6	5	17
Öğrenci sorunlarının farkında olma	3	6	4	13
Arkadaş yönlendirmesi	4	5	4	13
Dürüstlük/tutarlılık	2	4	6	12
Karizma	3	2	2	7
İdarî yönlendirme	4	2	1	7
Toplam	**22**	**27**	**22**	**71**

Tablo 2'de verilen değerleri okumaya devam ettiğimizde, adayın öğrenci sorunlarına yönelik farkındalık düzeyinin de o adayın alacağı/aldığı oy oranını etkileyen önemli bir niteliktir. Bu niteliği katılımcılar şu ifadelere benzer anlamları çağrıştıran cümlelerde vurgulaşmışlardır: "*Öğrencilerin yararına iş yapacak adaya oy veriliyor.*", "*Adayın anlattıkları öğrenci yararına ise oy veriyorlar.*", "*Kendini iyi tanıtan ve öğrenciler için iyi şeyler söyleyen adaya oy veriliyor.*" Bunların yanına seçim sürecinde arkadaş faktörünün de oy tercihinin oluşmasında önemli olduğu bulgusuna da ulaşılmıştır. Bu çerçevede dile getirilen "*Arkadaşları kime oy verirse ona…*", "*Adayın tanıdıklarının etkisinde kalarak oy veriliyor.*", "*Hatır gönül için oy veriliyor*"cümlelerinde vurgulanan anlamı çağrıştıran ifadelerde arkadaş faktörü vurgulanmıştır. Dürüstlük/tutarlılık, karizma gibi bireysel nitelikler de konsey seçimlerinde oy kullanan seçmeni etkilediğini ifade edebiliriz. Çünkü katılımcılar, "*Tutarlı konuşan adaylara oy veriliyor.*" *Yapabileceklerini anlatan inandırıcı konuşan adaylara oy veriliyor.*" *Görevi gerçekten yapabileceğine inandıran aday oy alıyor.*" biçimindeki ifadelerle dürüstlüğü/tutarlılığı öne çıkarırken "*(…)bazıları karizmatik buldukları için oy veriyor.*", "*…kendini iyi tanıtan karizmatik görülen adaylara oy veriliyor*", *lider vasfı olduğu için oy veriliyor.*" şeklinde dile getirdikleri ifadelerde karizmayı oy verilecek adayda aranan bir kriter olarak vurgulamışlardır. Öte yandan Üniversite Öğrenci Konseyleri için yapılan seçimleri idarecilerin de yönlendirmeye çalıştığı bulgusunu ifade etmemizi sağlayan delillere de ulaşılmıştır. Çünkü katılımcılar "*Yönetime yakın olan aday seçiliyor.*", "*Hocalar bazı adayları destekliyor öğrencilerde ona oy veriyor.*" ifadelerinde vurgulanan anlamı çağrıştıran cümleler kurmuşlardır.

Tablo 3: Seçim sürecinde yaşanan olumsuzluklar.

Öğrenci görüşleri	Üniversite A	Üniversite B	Üniversite C	Toplam
Propaganda süresinin yetersizliği	6	6	6	18
Sürecin önemsenmemesi	6	6	6	18
İdeolojik tercih	5	4	5	14
Öğretim elemanı etkisi	4	2	2	8
Toplam	**19**	**18**	**19**	**56**

Görüşme sonunda elde edilen veriler analiz edildiğinde, katılımcıların seçim sürecinde yaşanan sorunlara yönelik toplam 56 ifade dile getirdikleri görülmüştür (Tablo 3). Bu kapsamdaki ifadelerin, vurgulanan tema göz önünde bulundurularak 5 kategoride sınıflandırılabileceği görülmüştür. Bu kategorilerden biri olan propaganda süresinin yetersizliği en çok vurgulanan durumdur. Bu çerçevede, tüm katılımcılar, "*Seçim süreci çok kısa olmasından dolayı yeterli tanıtım yapamadık.*", "*Bazı bölümlerde tanıtım yapılmadan seçim yapıldı.*", "*Seçim maratonu çok kısa idi.*" gibi ifadelerle benzer açıklamalarda bulunarak düşüncelerini dile getirmişlerdir. Yine katılımcı görüşlerinde seçim sürecine yönelik en çok vurgulanan diğer bir olumsuzluk ise sürecin önemsenmemesidir. "*Öğrenci arkadaşları işin ciddiyetine alıştırmak zor oldu.*", "*Öğrenciler ve hocalar işi ciddiye almadılar.*", "*…bazı bölümlerde formalite seçimler yapıldı.*" gibi katılımcı ifadelerini görüşümüze dayanak alarak, öğrenci ve öğretim elemanlarının Konsey için yapılan seçimleri önemsemedikleri hakeza bazı bölümlerde yapılan seçimlerin prosedürü uygulamış olmak için yapıldığını söyleyebiliriz. Katılımcı ifadelerinin çözümlenmesi neticesinde, belirli ideolojileri temsil eden ve ideolojik tercihini ayan beyan ortaya koyan adayların bu durumunun da seçim sürecinde yaşanan diğer bir olumsuzluk olarak nitelendirildiği müşahede edilmiştir. Bu çerçevede, "*Bazı ideolojik arkadaşlar aday oldu.*", "*Öğrenci arkadaşla-*

rın bu işi siyasi boyutta düşünmesi ve bu yönde oy kullanması." biçiminde ifade edilen cümleler söz konusu bulgunun ortaya konmasını sağlamıştır. Öte yandan katılımcılar, seçim sürecine öğretim elemanlarının müdahil olmak istemesini ve böylece oy kullanacak öğrencileri etkilemeye çalışmasını seçim sürecindeki olumsuzluklar arasında görmektedirler. Bu çerçevede, katılımcılar, "*Bazı hocalar süreci etkilemeye çalıştı.*" *Hocalar kendi istedikleri adayın seçilmesine uğraştı.*" şeklindeki cümlelerle düşüncelerini detaylandırmışlardır.

Tablo 4: Alınan kararlarda Konsey görüşlerinin dikkate alınması.

Öğrenci görüşleri	Üniversite A	Üniversite B	Üniversite C	Toplam
Evet	-	1	1	2
Hayır	5	5	4	14
Kısmen	1	1	3	5
Toplam	**6**	**7**	**8**	**21**

Tablo 4'te sayısal değerlere dönüştürülerek verilen bulgular incelendiği zaman yönetim boyutunda Öğrenci Konseyinin etkisinin oldukça yetersiz olduğunu söylenebilir. Çünkü, bu boyutun vurgulandığı toplam 21 ifadenin sadece iki (2)'sinde konseyin görüşlerinin dikkate alındığı düşüncesi "*Senatoya konsey başkanımız katılıyor*, *kendini dinlettiğinden kesin eminim.*", "*Konseyin görüşleri dikkate alınıyor.*" ifadeleriyle belirtilirken 5 (beş) ifade de ise kısmen dikkate alındığı vurgulanmıştır. Bu vurgulama ise "*Bizim görüşlerimizi dinlediler ama pek dikkate aldıklarını sanmıyorum.*", "*Konsey olarak ilettiğimiz görüşlerin bazıları dikkate alındı.*", "*Bir sorun olduğu zaman ellerinden geldiği kadar yardım ediyorlar… isteseler daha çok yaparlar.*" gibi cümlelerde yapılmıştır. Bunların yanında Konseyin görüşlerinin karar alma süreçlerinde dikkate alınmadığı "*Bizi pek dikkate almadılar.*" , "*(…)bizden herhangi bir şey talep edilmedi.*", "*Öğrenciler adına sunduğumuz taleplerden bir sonuç alamadık.*", "*Yönetim ve hocalar kendi kalıplaşmış görüşlerini bizimkilerden üstün tutuyorlar.*" "*Bizi sadece dinliyorlar…*", "*Biz alınan kararlardan uygulanma aşamasında haberdar oluyoruz.*" biçiminde inşa edilen cümlelerde vurgulanmıştır. Bu veriler bizim, Üniversite Öğrenci Konseylerinin karar alma süreçlerinde yeterince işlevsel olmadığı bulgusuna ulaşmamızı sağlamaktadır.

Tablo 5: Beklenti/amaçları gerçekleştirme durumu.

Öğrenci görüşleri	Üniversite A	Üniversite B	Üniversite C	Toplam
Evet	-	2	1	2
Hayır	5	4	4	13
Kısmen	1	2	3	6
Toplam	**7**	**7**	**8**	**21**

Verilerin çözümlenmesi sonucunda Konsey üyelerinin amaçlarını gerçekleştirme durumuna yönelik ulaşılan sonuçlar sayısal ifadelere dönüştürülerek Tablo 5'te sunulmuştur. Buna göre katılımcıların Konseye aday olurken gerçekleştirmeyi düşündükleri amaçlarını önemli ölçüde gerçekleştiremediklerini söyleyebiliriz. Çünkü amaçların gerçekleştirilme durumuna yönelik ifade edilen toplam 21 cümlenin 13'ünde amaçların gerçekleştirilmediği vurgulanmıştır. Bu çerçevede katılımcılar şu cümlelerle düşüncelerini açıklamışlardır: "*Görüşlerimizin önemsenmediğini görünce vazgeçtim.*", "*sembolik bir seçilmişliğin ötesinde algılanmadık.*" "*Biz alınan kararlara uyduk bizim istediklerimiz gerçekleşmedi.*", "*demokratik bir mekanizma kurulmadığı için olmadı.*". Tablo 5'i inceldiğimiz zaman amaçların gerekleştirilme durumunu evet olarak nitelendiren 3 (üç) ifade kurulduğunu görmekteyiz. Bu durum, "*Düşündüğümüz amaçların büyük bir kısmını gerçekleştirdik.*", "*… aday olurken keyifli vakit geçirmeyi amaçlıyordum bunu da geçirdim.*", "*öğrenci görüşlerini almak için mail adresi kurduk.*" ifadeleriyle dile getirilmiştir. Amaçları gerçekleştirme durumunu kısmen olarak nitelendiren ifade sayısı ise 6 (altı)dır. Bu durum , "*Ortak paydada buluştuk. Dolayısıyla bazılarını gerçekleştirdik*, *bazılarını gerçekleştiremedik.*", "*Kimisini gerçekleştiremedim çünkü hocalardan destek alamadım.*" biçiminde kurulan cümlelerde dile getirilmiştir.

Tablo 6: Konseyin etkinliğini arttırmak için yapılması gerekenler.

Öğrenci görüşleri	Üniversite A	Üniversite B	Üniversite C	Toplam
Senatoda oy hakkı	6	6	5	14
Konseyin tanıtımını yapmak	4	4	4	12
Taleplerin basına ulaştırılması	2	4	5	11
Temsilcilerle düzenli diyalog	2	4	5	11
İdare ile düzenli toplantılar	2	4	3	9
Toplam	**20**	**24**	**26**	**70**

Verilerin çözümlenmesi neticesinde katılımcıların Üniversite Öğrenci Konseyini daha işlevsel hale getirmek için bazı önerilerde bulundukları saptanmıştır. Bu kapsamda katılımcıların, Tablo 6'dan da göründüğü gibi, toplamda 70 ifadede Konseyin etkinliğini artırmak için yapılması gerekenleri vurguladıkları ve bu vurgulamaların 5 (beş) tema altında sınıflandırılabileceği görülmüştür. Buna göre katılımcıların üzerinde durdukları en önemli faktör, üniversite senatosunda Konsey temsilcisine oy hakkının verilmesidir. Başka bir ifadeyle katılımcılara göre Konseyin etkinliğinin artması için hayata geçirilmesi gereken en önemli uygulama üniversite senatosunda Konsey temsilcisine oy hakkı verilmesidir. Bu düşünce, "*Konsey temsilcisinin senatoda oy hakkı olması gerekiyor.*" "*Konseyin yetkileri genişletilerek oy hakkı verilmeli.*", *Fakülte toplantılarına bizim de katılmamız gerekiyor.*", "*İdarecilerle sürekli görüşmemiz ve onların bizleri önemsemesi gerekiyor.*" biçiminde kurulan cümlelerde dile getirilmiştir. Yine Tablo 6'da verilen değerleri incelediğimizde Konseyin etkinliğini artırmak için tanıtımının yapılması gerektiği bulgusuna da ulaşıldığını görmekteyiz. Bu bulguya ulaşılmasını sağlayan bazı örnek ifadeler şunlardır: "*Konseyin öğrencilere iyi tanıtılması gerekiyor*, *çünkü bir çok öğrenci konseyi tam bilmiyor.*", "*Gerçekleştirilecek aktivitelerle öğrencilerin konseyi tanımaları gerekiyor.*". Konseyin etkinliğini artırmak için vurgulanan diğer unsur ise Konsey görüş ve taleplerinin basın tarafından işlenmesini sağlamaktır. Katılımcılar, "*Düşüncelerimizin basın tarafından desteklenmesini sağlamalıyız.*" cümlesinde vurgulanan anlamı çağrıştıran benzer içerikteki ifadelerde Konsey görüş ve önerilerinin basında yer almasının Konseyin işlevselliğini olumlu etkileyeceğini düşünmektedirler. Öte yandan "*(…)öğrenci temsilcilerinin görüşlerinin alınması konseyin etkili olmasını sağlar.*", "*Belirli aralıklarla bölüm yada sınıf temsilcilerinin görüşlerinin alınması gerekir.*" gibi katılımcı ifadelerinde Konseyin etkinliğini artırmak için öğrenci temsilcileri ile konsey üyeleri arasında düzenli bir iletişimim kurulmasının bu yolla onların görüşlerinin alınmasının Konseyin etkinliğini artıracağı fikrinin işlendiğini tespit edilmiştir. Konseyin etkinliğini artırmak için yapılması gerekenlerle ilgili diğer bir bulgu da idarecilerle düzenli toplantılardır. Bu çerçevede, katılımcılar, "*Öğretim üyeleri dekan ve öğrenciler arasında iletişimin artması konseyin etkinliğini artırabilir.*", "*…yöneticilerle arada bir toplantı yapılması konsey için daha iyi olur.*", *konseyin ciddiye alınması için fakülte yöneticileriyle sürekli bir araya gelmeliyiz.*" ifadeleriyle söz konusu boyutu vurgulamışlardır.

Tablo 7: Konseyde tekrar görev alma düşüncesine yönelik bulgular.

Öğrenci görüşleri	Üniversite A	Üniversite B	Üniversite C	Toplam
Evet	-	2	2	4
Hayır	6	4	4	14
Toplam	**6**	**6**	**6**	**18**

Verilerin çözümlenmesiyle katılımcıların Konseyde tekrar görev almayı isteyip istememe durumları da saptanmıştır (Tablo 7). Bu kapsamda görev almak istemeyen katılımcılar, "*(…)vasfının olduğuna çok fazla inanmıyorum.*", "*Fayda olgusundan çok siyasi gruplaşmalar var bundan rahatsız oluyorum.*", "*(…)işlevsiz olduğunu düşünüyorum*", "*(…)yeni projeleri olan arkadaşların olması daha iyi olur.*", *Konsey gereği gibi çalışmıyor.*", "*Yeterince çalıştım.*" ifadeleri ile karlarının gerekçelerini açıklamışlardır. Bunlardan da anlaşılabileceği gibi bazı katılımcılar Konseyin gerçek anlamda faal olmadığı için görev almak istemezken bazıları ise yeni üyelerin seçilmesine fırsat vermek için Konseyde tekrar görev almak istememektedirler. Öte yandan tekrar görev almak isteyen katılımcılar gerekçelerini şu ifadeler ile sunmuşlardır: "*Birileri için bişey yapmak ve bulunduğum kurumun en iyisi olması için çalışmak herkese nasip olmaz.*", "*gerçekleştirecek projelerim var.*". Bu bulgulara göre öğrencilerin büyük oradan Konseyde tekrar görev almak istemediklerini söyleyebiliriz.

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Demokrasilerde seçilme hakkı en önemli niteliklerden biridir. Bir kişinin, söz konusu hakkı kullanma amaçları o kişinin nasıl bir temsil/yönetim sergileyeceği hakkında çıkarımlarda bulunulabilmesi açısından önemlidir. Bu bağlamda bu araştırmada öğrencilerin Konsey aracılığı ile seçilme hakkını kullanırken bir takım amaç ve beklentilerinin olduğu tespit edilmiştir. Bu çerçeve öğrencilerin arkadaşlarının taleplerini ilgili mercilere iletmek, tercih ettiği ideolojiyi temsil etmek, üniversite yönetimin daha iyi olması için gerekli olan katkıyı sunabilmek, konseyi gereği gibi temsil edebileceğine inanmak ve birey olarak kendi gelişimi için faydalı olacağı düşüncelerinden dolayı öğrencilerin konsey seçimlerine aday oldukları tespit edilmiştir. Bu sonuçlara göre özellikle aday olan öğrencilerin arkadaşlarının sorununun çözümüne katkı sağlamayı düşünmeleri ve üniversitelerde daha iyi bir yönetimin tesis edilebilmesi için aday olmayı düşünmeleri katılımcı yönetim modelinin inşa edilebilmesi için oldukça önemlidir. Bu sonuç, Üniversite Öğrenci Konseyleriyle ulaşılmak istenen amaçlarla da örtüşmektedir. Çünkü ilgili yönetmelikte, Konseyler aracılığı ile yönetim organlarıyla öğrenciler arasındaki iletişimin sağlanması amaçlanmaktadır. Öte yandan öğrencilerin tercih ettikleri ideolojiyi temsil etme düşüncesiyle hareket etmeleri Konseyler üzerinden ideolojik güç gösterisi yapılmaya çalışılması sonucuna bizi götürdüğü için Konseylerin kuruluş amaçları açısından olumsuzdur. Çünkü bu maksatla hareket ederek seçilen Konsey üyesinin tüm öğrencilerin değil de bir grubun sözcülüğüne soyunmasını doğurabilir. Ayrıca her sorunun ideolojik perspektiften ele alınmasına neden olarak sorununun çözümlerine değil de ideolojilerin sorunu tanımlanmasına odaklanılabilir.

Seçimlerde oy verme nedenleri, seçmenlerin seçtikleri vekillerden ne beklediklerini ortaya koyması bakımından oldukça önemlidir. Hiç şüphesiz Üniversite Öğrenci Konseyleri için yapılan seçimleri de bu yargı çerçevesi içinde ele alabiliriz. Bu kapsamda araştırmada, öğrencilerin daha çok adayların ideolojik tercihlerine bakarak oy verdikleri tespit edilmiştir. Başka bir anlatımla öğrenciler ideolojik olarak kendilerine yakın buldukları ideolojik görüşü benimseyen adaya oy vermektedirler. Bu sonuç, öğrencilerin konseyleri ideolojilerin mücadele alanı olarak gördüklerinin kanıtı olarak ileri sürülebilir. Öğrenci sorunlarının farkında olma, arkadaş yönlendirmesi, dürüstlük, tutarlık gibi bireysel nitelikler ve idarecilerin yönlendirmeleri adayların oy oranı üzerinde etkili olan diğer unsurlardır. Araştırmada ulaşılan bu sonuç, Öztürk ve diğ. (2009) tarafından okul meclislerini odağa alan araştırma bulgularıyla önemli oranda örtüşmektedir. Çünkü söz konusu araştırmada da öğrencilerin mensubiyet, verilen sözler ve arkadaş çevresinin etkisiyle adaylara oy verdikleri sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırma sonucunda Üniversite Öğrenci Konseyleri için yapılan seçim sürecinde bazı olumsuzluklar yaşandığı tespit edilmiştir. Bu çerçevede en çok yakınılan durum tanıtım/propaganda süresinin yetersizliği ve seçim sürecinin fazla önemsenmemesidir. Bu durumdan dolayı, seçim sürecinde demokratik ilkelere yeterince uyulmadığını söyleyebiliriz. Çünkü adaylar, tanıtım için kendilerine yeterli zamanın verilmediğinden bahsetmektedirler. Yine öğretim üye ve elemanlarının Konsey için yapılan seçimlere karışmaları ya da sonuçlar üzerine etkide bulunmayı düşünmeleri de katılımcılarca bir olumsuzluk olarak nitelendirilmektedir. Oysaki Hirata (2004)'nın ulaştığı araştırma sonucuna göre okul konseylerinin güçlenmesinde öğrenci katılımı kadar öğretmen katılımı da etkili olmaktadır. Ancak söz konusu katılım öğrencileri yönlendirmekten çok onlara yardımcı olmak ve onları önemsemek şeklindedir.

Araştırma sonunda yönetim organlarının aldıkları kararlarda Konsey görüşlerini fazla önemsemedikleri hatta bazen hiç dikkate almadıkları saptanmıştır. Buna göre öğrenci ile yönetim organları arasındaki iletişimi sağlamak amacıyla tesis edilen Üniversite Öğrenci Konseyleriyle hedeflenen amaca ulaşılamadığını söyleyebiliriz. Ayrıca bu durum öğrencileri de içine alacak katılımcı bir yönetimin kurulamadığının da göstergesi olarak değerlendirilebilir. Araştırma bulgularında, katılıcıların yoğun bir şekilde "Önemsenmiyoruz." vurgulamasında bulunması mezkur ifadede dile getirilen düşüncenin kanıtları arasında değerlendirilebilir. Bu sonuç Gül (2010)'ün araştırmasında ulaşılan öğrencilerin Konsey seçimlerine katılım düzeylerinin yüksek, ancak karar almada görüşlerinin dikkate alınma düzeylerinin düşük olduğu şeklindeki sonuçla ve Kaba (2001)'nın ulaştığı öğrencilere okuldaki değişimleri etkileme fırsatı verilmediği şeklindeki bulguyla da örtüşmektedir

Araştırmada, Konsey üyelerinin, konsey aracılığı ile gerçekleştirmeyi düşündükleri amaçları tam anlamıyla gerçekleştiremedikleri sonucuna da ulaşılmıştır. Bu sonuca gerekçe olarak katılımcılar kendilerinin yeterince desteklenmemesinden ve konseyin sembolik bir oluşum olarak görülmesinden ileri geldiğini ifade etmişlerdir. Ayrıca araştırmada katılımcıların konseyin etkinliğini arttırmak için yapılması gerekenlere yönelik de fikirlerinin olduğu tespit edilmiştir. Bu kapsamda en çok yönetim organlarında Konsey temsilcinin de oy hakkının olması vurgulanmıştır. Buna göre Konsey temsilcisinin yönetim organlarında ya da karar verme meclislerinde oy hakkının olması konseyin etkinliğini arttırabileceğini ifade edebiliriz. Ayrıca Konsey temsilcinin oy hakkının olması, konsey tem-

silcinin öğrenci taleplerini gündeme getirip onları savunacağı varsayımından hareketle yönetim organları ile öğrenciler arasındaki iletişimin daha sağlıklı kurulmasını sağlar. Böyle üniversite yönetiminin öğrenci boyutunda katılımcı olması sağlanabilir. Ayrıca araştırmada Konseyin öğrenciler tarafından yeterince tanınmadığı/bilinmediği bunun içinde tanıtımının yapılması gerektiği sonucuna ulaşılmıştır. Katılımcıların bu öneriyi getirmelerinden hareketle Üniversite Öğrenci Konseyinin, üniversite öğrencileri tarafından yeterince tanınmadığını söyleyebiliriz. Öte yandan araştırma sonucunda, Konseyde görev alan öğrencilerin bir sonraki dönemde tekrar görev almayı düşünmedikleri de tespit edilmiştir. Katılımcılar bunun en önemli nedeni olarak konseyin yeterince önemsenmediğini ve işlevsel olmadığını gerekçe göstermişlerdir. Bu sonuçtan yola çıkarak yönetim organları ile öğrenciler arasındaki iletişimi sağlayarak öğrenciler için daha makul kararların alınmasına öncülük etmek amacıyla teşkil edilen öğrenci Konseylerinin bu amaca ulaşamadığını söyleyebiliriz.

Araştırma sonuçlarına göre şu önerilerde bulunabiliriz:

- Konsey seçimleri takviminin yeterince uzun tutulması ve adayların daha iyi şartlarda propaganda faaliyetleri yapması sağlanmalıdır. Ayrıca seçim sürecine idareci ve öğretim elemanlarının sonuçlar üzerinde etkili olmak amacıyla müdahale etmemeleri gerekmektedir. Çünkü bu durum öğrenciler açısından adil olarak nitelendirilmemektedir.
- Üniversite yönetim organlarına Konsey temsilcinin katılması ve katıldığı toplantılarda oy verme hakkının olması gerekmektedir. Çünkü araştırma bulgularında Konsey temsilcisinin oy verme hakkının olmaması konseyin sembolik bir oluşum olarak görülmesine neden olduğu saptanmıştır.
- Konsey seçimlerinin ideolojileri temsil edecek adayların belirlenmesi için değil öğrenciler için daha iyi şartların oluşmasına katkı sağlayacak adayları belirlemek için yapıldığı algısı oluşturulmalıdır. Çünkü araştırma bulgularında ideolojik temsil için aday olunduğu ve oy verildiği saptanmıştır.

Kaynaklar

Alderson, P. (2000). School student's views on school councils and daily life at school. Child and Society, 14, 121-134.

Appel-Silbaugh. (2007). Acting out integrity and honor: student honor concil cultural influence on members' development. USA. Unpublished dissertation.

Baginsky, M. & Hannam, D. (1999). School councils: the views of students and teachers. London: NSPCC.

Çepni, S. (2007). Araştırma ve proje çalışmalarına giriş (3.baskı). Trabzon: Celepler Matbaacılık.

Deuchar, R. (2004). Reconciling self-interest and ethics: The role of primary school pupil councils. Scottish Educational Review, 36 (2). 159-168.

Dobie, T. (1998). Pupil councils in primary and secondary schools. D. Christie, H.Maitles and J. Halliday (ed) Values education for democracy and ciztizenship, Glasgow: Gordon Cook Foundation, pp. 72-75.

Fişek, K. (1977), Yönetime katılma. Ankara: TODAİE Yayın No: 158.

Gül, H. (2010). Participation of student councils in decisin making at universities in Turkey. College Student Journal. Jun 2010 Part B, Vol.44, Issue 2, pp. 568-578.

Hirata, J. (2004). Do school councils empower students?. Canada: University of Toronto. Unpublished dissertation.

Kaba, M. (2001). They listen to me…but they don't act on it: Contradictory counciousness and student participation in decision-making. High School Journal. Vol. 84,Issue.2.

Leren, T.H.(2006). The importance of student voice. Leadership Education. Vol.9, No.4, 363-367.

Neuman, W. L. (2008). Toplumsal araştırma yöntemleri nitel ve nicel yaklaşımlar I-II. (S. Özge, Çev.). İstanbul: Yayınodası.

Öztürk, C., Çelik, H. ve Katılmış, A. (2009). Öğrencilerin demokrasi deneyimleri olarak okul meclisleri hakkındaki görüşleri. İçinde, I.Uluslararası Avrupa Birliği, demokrasi, vatandaşlık ve vatandaşlık eğitimi sempozyumu bildiriler, (pp.137-145), Ankara: PegemA.

Saleh, A. (2008). Empowerment of female students for participation in the representative councils in jordanian universities. College Student Journal, Vol.42. Issue.1.

Talley, W. K. (2002). Building instructional capacity through school councils. USA: University of Louisville. Unpublished dissertation.

Taylor, M. J., Johnson, R.(2002). School councils: their role in citizenship and personal and social education. Slaough: NFER.

Yıldırım, A ve Şimşek, H. (2006). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

ULUSLARARASI YÜKSEKÖĞRETİM KONGRESİ: YENİ YÖNELİŞLER VE SORUNLAR
INTERNATIONAL HIGHER EDUCATION CONGRESS: NEW TRENDS AND ISSUES

Uluslararası Yükseköğretim Kongresi: Yeni Yönelişler ve Sorunlar (UYK-2011)
27-29 Mayıs 2011, İstanbul; 3. Cilt / Bölüm XIV / Sayfa 1944-1950

Kent İçi Üniversitelerin Planlanmasında Dış Mekan Tasarımının Önemi: İstanbul Bahçeşehir Üniversitesi Örneği

Yrd. Doç. Dr. Yıldız Aksoy, Züleyha Gültekin Baytok
[1]Bahçeşehir Üniversitesi, Beşiktaş, 34353, Istanbul, Türkiye
[2]Bahçeşehir Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü Kentsel Sistemler ve Ulaştırma Yönetimi Programı Beşiktaş, 34353, Istanbul, Türkiye

Özet

Üniversitelerin eğitim ve öğretim hizmetleri dışında arastırma, uygulama ve toplum hizmetleride bulunmaktadır. Kent merkezinde bir üniversite kurulduğu zaman kentin mevcut durumunun dikkate alınması gerekmektedir. Çünkü kent merkezinde üniversite kurulmasının o kentin fiziksel, sosyal ve ekonomik açıdan gelişmesine katkısı olacaktır. Kent içinde kurulan üniversiteler bir yandan kentin imkanlarından yararlanırken diğer bir yandansa üniversiteye ait tesislerdende şehir halkının yararlanmasına hizmet verirler. Kent içinde üniversiteler kurulduğu zaman dış mekan kullanımlarının alansal büyüklükleri, dış mekan alanlarının öğrenci başına ve kampüs geneline oranları oldukça önemlidir. Üniversiteler kent içinde yapılandıkları zaman ögrencilerin ve diğer kullanıcıların ihtiyaçlarının karşılanmasının yanısıra doğal kaynakların kontrollü kullanılması ve çevre bilincinin olusturulması öncelikli değerlendirilen kriterler arasında yer almalıdır. Bu araştırmada kent içi üniversitelere bir örnek olarak Bahçeşehir Üniversitesi seçilmiştir. Bahçeşehir üniversitesi örneğinde dış mekan kullanımlarının alansal büyüklükleri, bu alanların öğrenci başına ve kampüs geneline göre oranları elde edilmistir. Ögrencilerin dıs mekandan beklentilerinin ortaya konulması, mevcut durumun gözlemlenmesi, kampüs dış mekanını olusturan fonksiyonların ve birbirleriyle ilişkilerinin değerlendirilmesi yapılarak, Üniversitenin farklı fakültelerinde eğitim gören lisans ve lisansüstü öğrencileri ile anketler yapılmıstır. Bahçeşehir üniversitesi kampüs örneğinde dıs mekan kullanımı ile ilgili yerinde yapılan gözlem ve incelemeler anket sonuçları ile birlikte değerlendrilerek önerilerde bulunulmuştur.

Anahtar kelimeler: Dış mekan tasarımı, kent içi üniversite, öğrenci.

Giriş

Üniversitenin eğitim ve bilimsel amaçlı islevlerinin yanısıra, bulunduğu kentle olan sosyal, kültürel ve ekonomik ilişkilerinin de önem taşıması nedeniyle üniversite yer seçimi kriterlerinin rasyonel bir yaklaşım ve planlama ile gerçeklestirilmesi gerekmektedir. Türkiye gibi kaynakları sınırlı gelişmekte olan bir ülke için üniversite yer seçimi kriterleri oldukça önemlidir (Köroğlu, 1988).

Kent içi üniversitelerin yer seçiminde üniversitenin işleyişini en iyi şekilde sağlayacak niteliklerin ve kent ile ilgili olan temel hedeflerin ortaya konulması gerekmektedir.. Üniversite; öğrencileri, öğretim üyeleri ve diğer akademik ve idari personelin ihtiyaçlarını kentten sağlarken, kent halkı da aynı şekilde üniversitenin sunduğu imkanlardan yararlanabilmelidir.

Üniversitenin bünyesinde kurulacak akademik birimlerin, uygulama ve araştırma merkezlerinin sayıları, nitelikleri, birbirleri ile ilişkileri ve yıllar içindeki gelişme potansiyelleri; üniversitenin nüfusu ve kişi başına düşen alan miktarları; açık alanlarda kullanılacak aktivitelerin seçilmesi; üniversite içi toplumsal yaşantının ve önceliklerinin

belirlenmesi gibi üniversitenin genel karakterini oluşturacak verilerin önceden ortaya konulması gerekmektedir (Ayvacı, 2009, p.22).

Kentte meydana gelebilecek herhangi bir doğal ya da fiziksel afet anında üniversiteler yardımcı olabilmelidir. Üniversite, kentin en önemli kültür merkezi olarak da, kent halkına düzeyli bir kültür aktarımında rol oynamalıdır (Ayvacı, 2009).

Üniversitenin kurulacağı arazinin tüm doğal verileri detaylı olarak etüd edilmeli; doğal ve kültürel veriler birbirleri ile ilişkilendirilerek kampüs tasarımına geçilmelidir. Böylece kampüs içerisinde yer verilmesi planlanan binalar ve dış mekan kullanımları, arazi üzerinde en uygun yerde konumlandırılarak beklenen işlevleri yerine getirebilecektir (Ayvacı, 2009).

Araştırmanın Amacı ve Yöntemi

Kampüs tasarımı kriterlerinin niceliksel özellikleriyle ilgili ortalama değerler elde etmek ve kampüs genelinde öğrencilerin dış mekan ihtiyaçlarını belirlemek amacıyla Bahçeşehir Üniversitesi Beşiktaş Kampüsü seçilmiştir. Kampüsde; sirkülasyon sistemi ve açık alanları oluşturan bileşenlerin alan hesaplamaları; öğrenci başına düşen alan miktarları, kampüs alanına göre yüzdelik oranları kampüs için hazırlanmış olan mimari proje ve peyzaj tasarım projesi üzerinden hesaplanarak elde edilmiştir.

Genel öğrenci profili saptanarak öğrencilerin üniversite kampüsü dış mekanı ile ilgili beklentilerinin ortaya çıkarılması amaçlanmıştır. Toplam 200 öğrenci ile anket yapılmıştır. 200 kişilik öğrenci grubu içerisinde; kampüs tasarımı ile ilgili farklı düşünceleri olabileceği görüşü ile Mimarlık ve Tasarım Fakültesi öğrencileri ve diğer fakülte öğrencileri yer almıştır.

Bahçeşehir Üniversitesi Beşiktaş Kampüsü Örneği

Bahçeşehir Üniversitesi'nin Genel Tanıtımı ve Tarihsel Süreçteki Değişimi

Bahçeşehir Üniversitesi 1998 yılında İstanbul ili Bahçeşehir ilçesinde kurulmuştur. 1999 yılında Fen Edebiyat, İletişim, Mühendislik ve İşletme Fakülteleri ile eğitime başlamıştır. 2002 yılında İletişim, Mimarlık Fakültesi, İngilizce ve Enformatik Hazırlık Okulu Bahçelievler Kampüsü'nde eğitim ve öğretime başlamıştır. 2004-2005 öğretim yılında İşletme, Hukuk, İletişim, Mimarlık ve Hazırlık Okulu Beşiktaş Kampüsü'ne taşınmıştır. 2006-2007 öğretim yılında ise Mühendislik, Fen ve Edebiyat Fakülteleride Beşiktaş Kampüsü'ne taşınarak Üniversite tüm Fakülteleri ile Beşiktaş Kampüsü'nde hizmet vermeye başlamıştır. 2010-2011 öğretim yılından itibaren Meslek Yüksek Okulu ve Hazırlık Okulu Şişli Kampüsü'nde hizmet vermektedir (wwww.bahcesehir.edu.tr).

Günümüzde 1,191 önlisans, 7,084 lisans, 2,898 yüksek lisans ve doktora olmak üzere toplam 11,173 öğrencisi bulunan Bahçeşehir Üniversitesi 6 Fakülte, 1 Meslek Yüksekokulu, 2 Enstitü, 5 Merkez ve 9 birimden oluşmaktadır.16,000 m^2'lik (1.6. hektarlık) arazi üzerine kurulmuş olan Beşiktaş Kampüsü'nde eğitim yapılarının yanısıra kütüphane, kafeteryalar, akademik personel için ve öğrenciler için teraslar bulunmaktadır (Tablo 1).

Bahçeşehir Üniversitesi Beşiktaş Kampüsü Örneği'nde Dış Mekan Tasarımına Yönelik Kriterlerin İncelenmesi

Beşiktaş kampüsünün tasarımını oluşturan sirkülasyon sistemi ve açık alanlarında yerinde gözlem ve tespit yapılmıştır. Bahçeşehir Üniversitesi Beşiktaş Kampüsü sirkülasyon sistemi; kampüs girişleri, yaya yolları, araç yolları, otopark alanları, oturma alanları başlıkları altında ele alınmıştır.

Kampüs Girişleri

Beşiktaş Kampüsü'nde Ana Giriş, C Blok Girişi, Beşiktaş Sahil Parkı Girişi, D Blok Girişi ve Barbaros Kütüphanesi Girişi olmak üzere 5 giriş kapısı bulunmaktadır. Ana giriş ve Barbaros Kütüphanesi girişi yayalar ve araçlar tarafından ortak olarak kullanılmaktadır.

Araç Yolları ve Otopark Alanları

Beşiktaş Kampüsü'nde araç yolu genişlikleri. 4,5 m ile 6 m arasında değişiklik göstermektedir. Yaya kaldırımlarının genişliği ise ortalama değerlerin oldukça altındadır. Bu kriterlerle ilgili olarak, ankete katılan öğrenciler-

den "yayalar için ayrılmış yollar (kaldırımlar) oldukça dardır" sorusunu değerlendirmeleri istenmiştir. %50 oranı kesinlikle katılıyorum %38 oranı ise katılıyorum şeklinde cevap vermiştir.

Kampüs girişinde yaya ve araç trafiği bir arada olmakta özellikle Devlet Güvenlik Mahkemesininde ana girişinin kampüs girişi ile aynı noktada olmasından kaynaklanan ciddi sıkıntılar ortaya çıkmaktadır.

Ortaya çıkan sorunların öğrenciler tarafından değerlendirilebilmesi için "kampüs girişinde taşıt ve yaya trafiği ayrılmamış sorusuna öğrencilerin %56'sı kesinlikle katılıyorum %31'i ise katılıyorum cevabını vermiştir. "Devlet Güvenlik Mahkemesinde davalar olduğu zaman kampüs giriş ve çıkışı bizleri rahatsız ediyor" sorusuna %73'ü kesinlikle katılıyorum %23'ü ise katılıyorum cevabını vermiştir.

Kampüs girişinin engelliler kullanımı açısından da değerlendirilmesini yapabilmek için "engelliler için düzenleme yapılmamış" sorusuna, öğrencilerin %31'i kesinlikle katılıyorum, %25'i katılıyorum, %29'u ise katılmıyorum cevabını vermiştir.

Beşiktaş Kampüsü'nde toplam. 3,100 m^2 otopark alanı vardır ve kampüs alanının %19'unu oluşturmaktadır (Tablo 1). Otopark alanlarının kullanıcı yoğunluğu ele alındığında, yeterli araç kapasitesine sahip olmadığı gözlemlenmiştir.

Tablo 1: Bahçeşehir Üniversitesi Beşiktaş Kampüsü genel değerlendirmesi.

Bağımlı değişken		
Genel özellikler	Öğrenci sayısı	11,173
	Kampüs Büyüklüğü (m^2)	16,000
	Öğrenci başına düşen kampüs alanı (m^2)	1.43
Kampüs içi ulaşım ve erişebilirlik	Otopark alanı	
	Toplam alanı (m^2)	3,100
	Öğrenci başına düşen alan (m^2)	0,3
	Kampüs alanına oranı (%)	19
Kampüs yeşil ve açık alanları	Botanik bahçesi	Yok
	Amfitiyatro	Yok
	Su elemanı	Deniz
Oturma alanları (Sert zemin)	Alan büyüklüğü (m^2)	2,030
	Öğrenci başına düşen alan (m^2)	0.2
	Kampüs alanına oranı (%)	13
Yeşil alanlar	Alan büyüklüğü (m^2)	2,650
	Öğrenci başına düşen alan (m^2)	0.2
	Kampüs alanına oranı (%)	17
	Kampüs açık alanları	
	Spor alanları	Yok
	Atletizm alanı	Yok
	Basketbol sahası	Yok
	Futbol sahası	Yok
	Kapalı spor salonu	Yok
	Tenis kortu	Yok
	Voleybol sahası	Yok
	Yüzme havuzu (kapalı-açık)	Yok

Anket çalışmasında da öğrencilere "otopark alanları yetersiz" sorusu sorulmuştur. Öğrencilerin %60'ı kesinlikle katılıyorum %15'i de katılıyorum cevabını vermiştir.

Otopark alanının bitkilendirme bakımından da eksik olması ve sert zemin kaplı olması görsel açıdan çekici olmayan mekansal nitelik taşımaktadır. Bu nedenle otopark alanındaki araçların büyük çoğunluğu gün boyu güneş ışığının etkisi kaltında kalmaktadır.

Açık Alanları ve Oturma Alanları

Kampüs alanında oturma alanları tasarlanırken; iklim faktörleri, rüzgardan korunma, yaya sirkülasyonunu engellememe, manzara yönünde konumlandırma, gölge alan oluşturma dikkat edilmesi gereken en önemli faktörlerdir (Nuhoğlu, 1989).

Bahçeşehir Üniversitesi Beşiktaş kampüsünde öğrencilerin rekreatif ihtiyaçlarının karşılanması amacıyla Beşiktaş Sahil parkında oturma alanları, geniş çim alanlar ile öğrencilerin bir araya gelebilecekleri ve çeşitli aktivitelerin düzenlenebileceği mekanlar oluşturulmuştur.

Ancak öğrencilerin oturma, dinlenme ve çalışma amaçlı kullanabilecekleri alanlar sınırlı sayıdadır. Anket çalışmasında öğrencilerin %37'si Beşiktaş sahil parkını (Resim 1), %30'u C ve D Blok arası oturma alanını (Resim 2), %18'i teras katlarını (Resim 3) ve %16'sı ise üniversite kampüsü dışındaki alanları oturmak ve dinlenmek için tercih ettikleri görülmüştür.



Resim 1: Beşiktaş sahil parkı oturma alanları.



Resim 2: C blok ile D blok arası oturma alanları.



Resim 3: Öğrenci işleri bina üstü oturma alanı.

Öğrencilerin %55'i Beşiktaş sahil parkı oturma alanlarının, %50'si C ve D Blok arası oturma alanlarının, %42'si ise teras katlarının yetersiz olduğunu ifade etmişlerdir. Beşiktaş kampüsünde mevcut olan oturma elemanları nitelikleri yönünden yeterli olsa bile niceliklerinin öğrenci yoğunluğu ile karşılaştırılması halinde anket sonuçlarından da görüleceği gibi yeterli değildir.

Kampüs açık alanlarının özellikleri ile ilgili görüşlerinin belirlenmesi amacıyla öğrencilere farklı sorular yöneltilmiştir. Öğrencilere, "kampüs dış mekanında oturma ve dinlenmek için seçtiğiniz alanları hangi özellikleri sebebiyle tercih ediyorsunuz?" Sorusu sorulmuştur. Verilen cevaplar değerlendirildiğinde; manzaraya hakim bir yerde bulunması (%70), temiz ve bakımlı olması (%63), etrafının açık ve ferah olması (%60) gibi mekanın işlevsel özellikleriyle ilgili kriterler öğrenciler tarafından çok önemli şekilde değerlendirilmektedir. Diğer yandan sessiz ve sakin olması (%32), Denizin olması (%29), hava koşullarına karşı korunaklı olması (%28) orta derecede; konforlu bir mekan olması (%14) az derecede önemli bir kriter olarak görülmektedir. Bu soru kapsamında; dış mekan kullanımlarında; manzaraya hakim bir yerde olması, oturma alanının etrafının açık ve ferah olması, konforlu olması, hava koşullarına karşı korunaklı olması, sessiz ve sakin bir yerde bulunması, temiz ve bakımlı olması gibi kriterlerin dikkate alınması gerektiği ortaya çıkmıştır.

Beşiktaş kampüsünde toplam açık alan miktarı. 9,940 m^2'dir ve öğrenci başına düşen açık alan miktarı ise 0,9 m^2'dir. Öğrencilerin dinlenme, yeme, içme, çalışma gibi farklı işlevlere hizmet edecek türde oturma alanlarının sınırlı sayıda olması ve niceliksel olarakda yeterli olmaması ihtiyaçları karşılayamamaktadır.

Öğrencilerin kampüs dış mekanındaki beklentilerinin değerlendirilmesi amacıyla "kampüsde yapılar dışında hangi alanların yer almasını istedikleri" sorulmuştur. Öğrencilerden gelen cevaplar değerlendirildiğinde; spor alanları (basketbol, voleybol), yüzme havuzu, fitness alanı, daha fazla oturma alanı, anfitiyatro, aktif olarak kullanılan yeşil alanlar gibi farklı fonksiyonları kapsayan alanların yer almasını istedikleri ortaya çıkmıştır.

Dış Mekanda Kullanılan Materyaller

Beşiktaş kampüsü genelinde kullanılan; döşeme malzemeleri, aydınlatma elemanları, bilgilendirme ve yönlendirme tabelaları gibi dış mekan tasarım elemanlarının, niteliksel ve niceliksel yönden özellikleri ile ilgili gözlemler yapılmıştır.

Döşeme Malzemeleri

Beşiktaş kampüsünde kullanılmış olan döşeme malzemeleri, Beşiktaş sahil parkında ve Bloklar arasındaki yaya yolları ve açık alanlar olmak üzere iki grupda ele alınmıştır. Araç yollarıyla sürekliliği devam eden yollarda. granit küp taş. malzemesi kullanılmıştır. Bu malzeme niteliksel yönden yeterli bir görünüm sergilemektedir. Bloklar arasındaki yaya yolları ve açık alanlarda yürümeyi zorlaştıracak çakıl, kırma taş gibi malzemelerden kaçınılarak, uzun süre kullanılabilecek ve dış faktörlerden kolay etkilenmeyen malzemeler tercih edilmiştir.

Beşiktaş sahil parkı oturma alanlarında ise yaya yollarından farklı ölçekte, renkte ve desende döşeme malzemeleri kullanılmıştır. Bu elemanların kaygan olmamasına, gözü rahatsız etmemesine, biçim ve desenleriyle yönlendirici etkiyi yaratacak özelliklerde olmasına dikkat edilmiştir (Resim 4).

Bilgilendirme ve Yönlendirme Tabelaları

Kampüse yerleştirilen bilgilendirme ve yönlendirme tabelalarının uygun boyut ve renklerde, rahatlıkla okunabilir, farklı açılardan yaya ya da taşıt ile gelen kullanıcıların kolayca görebildikleri özelliklerde elemanlar olması gerekmektedir (Dober, 2000).

Beşiktaş kampüsünde, alanın genel planını anlatan ve birimlerin yerlerini işaret eden tabelalar bulunmaktadır. Ancak kullanıcıların kolayca görebilecekleri şekilde konumlandırılmamışlardır (Resim 5).

Aydınlatma Elemanları

Kampüs aydınlatmasının; görsel algılamayı en iyi şekilde oluşturmak, kullanıcıların güvende olduklarını hissetmelerini sağlamak, gece kullanımını arttırmak, çevreyi korumak, aydınlık alan oluşturmak, hareket halinde olanlara yol gösterici olmak, binalara ya da kampüste yer alan diğer ögelere vurgu yapmak gibi işlevleri bulunmaktadır (Dober, 2000).



Resim 4: Beşiktaş sahil parkı oturma alanı malzerme detayı.



Resim 5: Bilgilendirme ve yönlendirme tabelaları.

Kampüs alanlarında güvenliğin sağlanması açısından gece aydınlatması büyük önem taşımaktadır. Özellikle gece kullanımının da yoğun olduğu işlev alanları çevresi ile bu alanlar arasındaki erişimi sağlayan yaya ve taşıt yollarının yeterli düzeyde aydınlatılmış olması, kampüs alanlarının gündüz yanı sıra gece kullanımının da güvenli ve konforlu şekilde yapılabilmesini olanaklı kılmaktadır (Ayvacı, 2009, p.119).

Aydınlatma elemanlarının seçiminde; gece gündüz görünümlerinin beraber düsünülmesi dışında yatırım, kullanım, bakım, onarım giderleri de göz önünde bulundurulmaktadır (Akyol, 2006). Uygun aydınlatmanın sağlanması için; alanın işlevi, alanın yüzeyi, aydınlık düzeyinin düzgün dağılımı, alan ve çevre ilişkisi dikkate alınarak aydınlatma elemanları seçilmelidir (Emir, 1997).

Beşiktaş sahil parkında yüksek park aydınlatma elemanları kullanılmıştır. Yüksek aydınlatma elemanları kampüsün sahil parkı tarafının aydınlatılmasında hem niteliksel hemde işlevsel açıdan yeterlidir.

Sonuçlar ve Öneriler

Mesleki eğitim ve bilimsel araştırmaların yürütülmesi amacıyla kurulan Bahçeşehir Üniversitesi kent içinde bir çok fonksiyonun bir arada bulunduğu Beşiktaş kampüsünde eğitim vermektedir. Bahçeşehir Üniversitesinin Beşiktaş merkezinde yer alması hem kentde yaşayanlar hemde üniversite açısından karşılıklı bir etkileşimin ortaya çıkmasını sağlamaktadır. Kentde yaşayanlar üniversitenin içinde gerçekleşen kültürel etkinliklere, bilimsel sergilere ve toplantılara katılabilmektedir (Toplum akademisi, siyaset okulu vb.).

Kentte meydana gelebilecek herhangi bir doğal ya da fiziksel afet anında Bahçeşehir Üniversitesi BUSAR (Bahçeşehir Üniversitesi Arama Kurtarma Ekibi) ile yardımcı olabilmektedir.

Üniversiteler mesleki alanda eğitim öğretim işlevlerinin yanı sıra, öğrencilerin yetişkin birer birey olarak toplumdaki yerlerini almadan önce, kendilerini sosyal ve fiziksel yönden geliştirmelerinde de önemli rol oynamaktadır. Bu nedenle, öğrencinin eğitim göreceği kampüsün akademik birimlerden dış mekanda yer alan materyallere kadar uygun şekilde tasarlanması gerekmektedir. (Ayvacı, 2009, p.151).

Üniversite kampüsünde yer alan açık alan ve yeşil alan kullanım alanları, öğrencilerin fiziksel ve sosyal gelişimleri üzerinde önemli rol oynar. Beşiktaş sahil parkı öğrencilerin kentde yaşayanlar ile ortak kullandıkları bir mekandır ve öğrenciler tarafındanda oturmak ve dinlenmek amacıyla en fazla recih edilen yerdr.

Dünya genelindeki üniversite kampüsleri incelendiğinde; özellikle ABD'de kampüslerin yenilenmesi, yönetimi, bakımı ve gelecekteki kullanımlarına yönelik olarak master planlar hazırlanmaktadır. Kampüsün fiziksel gelişimi üzerinde etkin olan master plan sayesinde; kampüsü oluşturan tüm bileşenler ile ilgili değerlendirmeler yapılarak kullanıcılar ve kent açısından gereksinimleri karşılayan bir alan olusturulmaktadır (Ayvacı, 2009, p.153).

Yapılan araştırma sonucunda Bahçeşehir Üniversitesi Beşiktaş Kampüsü için hazırlanmış bir master planın olmadığı görülmüştür. Kampüs peyzajının korunması ve yeni alanlar eklenerek geliştirilmesi, kampüs imajının parçası olduğu kent ile ilişkili olarak geliştirilmesi, kampüsdeki mimari karakterin korunması ve görsel karakterin geliştirilmesi, kaynak kullanımının minimumda tutulması ve sürdürülebilir bir tasarımın gerçekleştirilmesi, sosyal gelişimin sağlanması ve bireyin üniversite ile ilgili pozitif deneyiminin sağlanması gibi kriterlerden (Ayvacı, 2009) yola çıkılarak Bahçeşehir Üniversitesi Beşiktaş kampüsü için master planın hazırlanması gerekmektedir.

Araştırma kapsamında incelenen kaynaklar ve elde edilen veriler doğrultusunda; Beşiktaş kampüsünde ciddi bir sıkıntı doğuran Devlet Güvenlik Mahkemesinin başka bir yere taşınması hem öğrencilerin güvenliği açısından hemde otopark sorununun çözümlenmesi açısından gereklidir.

Bahçeşehir Üniversitesi C Blok sınırında yer alan içkili gece klübü kullanımına cevap veren tesisin bulunduğu noktadan kaldırılması sahil parkı tarafındaki açık alan ve yeşil alanların sürdürülebilirliğini ve Kampüsün genel bir karakterinin belirlenmesi nedeniyle kullanıcılar tarafından kampüsün okunabilirliğinin artmasını sağlaması açısından gereklidir.

Kaynaklar

Akyol, E. (2006). Kent mobilyaları tasarımı ve kullanım süreci. Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Teknik Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Ayvacı, G. (2009). Üniversite kampüslerindeki dış mekan tasarımında kullanıcı gereksinimlerinin belirlenmesine yönelik bir araştırma. Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Teknik Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Dober, R. P. (2000). Campus landscape: functions, forms, features, John Wiley & Sons, Inc., New York.

Emir, S. (1997). Yaya alanlarının aydınlatılması. Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Teknik Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Köroğlu, D. (1988). Üniversite yer seçimi için bir model. Doktora Tezi, İstanbul Teknik Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Nuhoğlu, A. (1989). Ülkemizde bazı üniversite kampüslerinin peyzaj mimarlığı açısından irdelenmesi üzerine bir arastırma. Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Elektronik Referanslar

http:// www. bahcesehir.edu.tr. Erişim tarihi: 20.03.2011

Uluslararası Yükseköğretim Kongresi: Yeni Yönelişler ve Sorunlar (UYK-2011)
27-29 Mayıs 2011, İstanbul; 3. Cilt / Bölüm XIV / Sayfa 1951-1957

ULUSLARARASI YÜKSEKÖĞRETİM KONGRESİ: YENİ YÖNELİŞLER VE SORUNLAR
INTERNATIONAL HIGHER EDUCATION CONGRESS: NEW TRENDS AND ISSUES

Lost in Translation or Strategic Learning? United Arab Emirates College Students' Beliefs and Views on Translation

Negmeldin Alsheikh
Department of Curriculum & Instruction, Faculty of Education, United Arab Emirates University, Al Ain, UAE

Abstract

This study aimed at exploring translation strategies by United Arab Emirates College students (n=631) who learn English as a foreign language. More specifically, the study investigated the UAE College students' beliefs and views on translation. The study used the Beliefs on Translation Inventory (BOTI) and an interview protocol (n=20) to answer the following questions: 1) what are the UAE College students' beliefs on using translation strategies to learn English? 2) What are the UAE College students' views on translation Strategies? 3) What is the relationship between the student's beliefs and views about translation? The findings of the study revealed that UAE colleges have high to medium beliefs about translation. Additionally, they believe that translation maximizes their learning and helps them to overcome reading difficulties. They view translation as a mediator for learning. However, they held a negative view towards translation as they viewed it as a hindrance to direct reading and writing in English.

Key words: Translation strategies, learning Englsih, UAE college students, beliefs and views, Arabi-English, EFL translation.

Introduction

New trends in language learning emphasize the centrality of communication and meaning making. For example, the contemporary French philosopher Michel Serres proposed three communication mechanisms, "a message", "a transmitting channel", and "the noise". The noise "chaos" or "interference" which accompanies the transmission of the message plays a very important role because it calls for decipherment. This decipherment or "the persistence for understanding" in turn is called translation or comprehension (Serres, 1995). In this regard, second/foreign language learners approach the target language by trying to make sense of the language through comprehension and translation when they read, write, speak, listen, view, and visual representation. Serres' idea of noise calls immediately for text decipherment, interpretation, comprehension or merely translation. Although, comprehension may seem easy for native speakers, nonnative speakers are expected to encounter some difficulties in trying to make sense of the language which depends exclusively on their mastery level of the target language.

Many researchers believe that translation plays a central role in facilitating learning a second language. Notably, research in language learning strategies has focused mostly on the identification, classification and description of cognitive learning strategies. Translation strategies are part of these cognitive reading strategies (*see* Mokhtari & Sheorey, 2008; O'Malley & Chamot, 1990; Oxford, 1990). Yet, most of second language teaching methods try to push translation aside, and prohibit second language learners to think in their first language by compelling them to think in the target language. Furthermore, there is a common belief among teachers and practitioners in second language learning that second language should be taught without referring to the learners' first

language (Liao, 2006). Additionally, the teaching methods used can be a friend or a foe to translation. We can view translation in a long continuum according to the method used with Grammar-Translation Method at one end and Direct Method and Audio-Lingual and Communicative Language Teaching at the other end. The old discarded Grammar-Translation Method tolerates the use of translation while the Direct Method and Audio-Lingual-Communicative Language Teaching show no tolerance towards translation. The aim of the later methods is to compel students to think in the target language and to be immersed in the language to achieve better command of the language. The Grammar-Translation Method practices are still widely used in the UAE schools.

Translation Learning Strategies

Learning strategies play a major role in second language learning because they can offer us insights into the metacognitive, cognitive, social, and affective aspects of L2 learning (Chamot, 2005). Learning strategies always mediate and trigger thinking about goal directed activities. For example, Vygotsky (2000) emphasizes that second language learning is conscious and deliberate. Vygotsky asserts that in learning a second language a person doesn't return to the immediate world of objects by repeating past linguistic experiences, instead the use of first language mediates between the world of objects and the new language. This theorem of consciousness and signs' mediation is shared by Bakhtin who emphasizes that "consciousness can rise and become a living fact only in the material embodiment of signs" (as cited in Holquist, 1990, p.80). Thus consciousness divides strategic learning from non-strategic learning (Cohen, 1998); strategies are most often conscious and goal-driven, especially in the early staged of tackling an unfamiliar language task (Chamot, 2005). For example, Loescher (1991) defines translation strategy as "a potentially conscious procedure for solving a problem faced in translating a text, or any segment of it" (p.8). According to Chamot (2005) less successful L2 learners can be served by teaching them new strategies.

Learners' Beliefs and Strategy Use

The beliefs and views held by language learners about their learning in the target language has become an important issue in language learning. These beliefs have also great impact on forming operative learning and teaching means and will make great improvement of learners' language learning abilities because learner beliefs have the potential to influence the experiences and actions of language learners (Altan, 2006; Horwitz, 1999, 1988, 1987; Jiang & Smith, 2009; li, 2010: Liao, 2006; Nikitina, & Furuoka, 2006; Shirvani, 2009). Some researchers (*see* Yang, 1999) suggested cyclical relationships between learners' beliefs and the strategies they use. Yang (1999) studied the link between language learning beliefs and strategy use of FL/SL learners. The results of the study revealed that language learners' self-efficacy beliefs about learning L2 were strongly related to their use of learning strategies. They study also showed that the learners' beliefs about the value and nature of learning spoken English were closely linked to their use of formal oral-practice strategies. Additionally, Nikitina, & Furuoka (2006) investigated the nature of the language learners' beliefs held by college students learning Russian in a Malaysian university by using Horwitz's Beliefs about Language Learning Inventory (BALLI). The authors extracted four factors which are: motivation, aptitude, strategy, and ease of learning. Furthermore, Shirvani (2009) emphasized that current trends in translation strategies tend to adopt a descriptive rather than a prescriptive approach. What goes in the learners minds is crucial for understanding the language processes. Horwitz (1999) reviewed representative studies to identify similarities and differences across different cultural groups. The results showed instances of differing beliefs between and among the American, Korean, and Turkish heritage groups. Nonetheless, a closed examination of the responses to individual BALLI items did not yield clear-cut cultural differences in beliefs.

Learners' Beliefs about Translation

Studies on beliefs in language learning have been comparatively scant (Liao, 2006; Wenden, 1999). Specifically, a few studies investigated learners' beliefs about using translation in their second/foreign language learning. These studies dealt with different issues. For example, Kern (1994) argued that mental translation is unavoidable by teachers and learners and it could facilitate the generation and conservation of meaning because it enables the l2 readers to represent portions of text that exceed their cognitive limits. In a study by Kern (1994) that used the think-aloud protocol with 51 intermediate-level French students, in high, middle, and low reading ability groups while reading French texts at the beginning and the end of a semester. The study found the relative frequency of translation use among these groups decrease with level of reading ability. Interestingly, these groups viewed trans-

lation as an undesirable strategy. Evidence from metacognitive reading strategies investigations showed similar results that proficient readers do not rely on translation strategies (Alsheikh, 2009) while less proficient readers rely heavily on translation strategies (Alsheikh, 2011; Malcolm, 200). Ashouri & Fotovatnia (2010) investigated 120 Iranian EFL learners' beliefs about translation and the effect of two variables of individual differences, risk taking and tolerance of ambiguity. Results of the study revealed that the participants had positive belief about translation. The study also found that risk-averse learners were found to have positive belief about translation. Additionally, the risk-takers were found to have negative belief about translation.

Despite the negative views of teachers and practitioners on translation, many studies support the constructive role of translation (Ashouri and Fotovatnia, 2010; Atari, 2005; Cohen and Brooks-Carson, 2001; Kern, 1994; Kobayashi and Rinnert, 1992; Liao, 2006; Wen and Johnson, 1997). For example, Kobayashi and Rinnert (1992) investigated 48 Japanese college students' views about English writing through Japanese translation versus writing directly in English. The study found that in terms of quality of content, organization, and style, lower-level writers benefited from translation while higher-level writers did not benefit much. The study also found that the majority of the higher proficiency participants favored direct composition to translation while half of lower proficiency participants preferred direct composition. Results also showed that the syntactic complexity was greater in translations than in direct writings. Additionally, higher-level students tended to make errors more frequently which interfered with intended meaning in translation than in direct writing while lower-level students did not show any difference. Some of the students said that they preferred direct writing because it will enable them to think in English. Additionally, Wen and Johnson (1997) examined English learning of high and low Chinese students. They found that both high and low achievers use bilingual dictionaries, but high achievers use them more tactfully, skillfully and effectively. The results also showed that unlike low achievers, high achievers use guessing in a systematic and predictable manner. Hsieh (2000) surveyed Taiwanese college students at the end of one year of EFL instruction using a translation method. The study found that translation benefited Taiwanese students' English reading in terms of increasing their reading comprehension, reading strategies, vocabulary learning, and cultural background knowledge.

This study is inspired by Liao (2006) who investigated Taiwanese college Students' beliefs and use of translation in learning English. The instruments used in Liao (2006) are similar to this study. Liao (2006) instruments included an inventory of beliefs, translation learning strategies inventory, background information and an exit interview. The study found that most of the learners have high positive beliefs about translation; those who have conflicting beliefs about translation emanated from the positive and negative effects of using translation. The learners reported high a medium to high use of translation strategies. There is also a statistical and logical correlation between some of the beliefs and strategy use. The interview data showed more positive than negative effects of translation.

Method

This study investigated the UAE College Students' beliefs and views about translation learning strategies when they learn English. The study seeks to answer the following questions:

1. What are the UAE College students' beliefs on using translation strategies to learn English?
2. What are the UAE College students' views about using translation strategies to learn English?
3. What is the relationship between the students' beliefs and views about using translation strategies to learn English?

Participants

The participants of this study were United Arab Emirates college students from different universities in the UAE. The participants represent different specializations. From the original sample of 631 students who completed Beliefs on Translation Inventory (BOTI: Alsheikh, 2010), twenty participated in an interview protocol. The sample consisted of 631 students, 242 of the participants were male (38.4%) and 389 were female (61.6%). The age of the participants ranged from 19-25 year old. In terms of specialization 113 students (17.9%) were from Humanities, 180 students (28.5%) were from Science, 78 students (12.4%) were from Engineering, and 260 students (41.2%) were from Social Science.

Instruments and Data Collection

The instruments that were used in this study consist of: 1) A Background Questionnaire, Beliefs on Translation Inventory and an interview protocol. The background questionnaire aimed at gathering information about the participants including their age, gender, specialization, college year, self-report on language skills proficiency. The Beliefs on Translation Inventory contains 24 statements that pertain to translation and learning, the inventory use a 5 point Likert scale range from 1 = "strongly disagree " to 2= "strongly agree r". The structured interview contains 6 questions. The data collected during a whole semester. The data collected consists of the materials that were actually used in this study. All the participants completed the Beliefs on Translation Inventory. A random sample of 20 participants form the pool of the original sample was interviewed in their translation strategies use. The interview data was transcribed

Data Analysis

Because the data obtained from this study originated from a variety of sources (i.e., background questionnaire, Beliefs on Translation Inventory, and an interview) a combination of qualitative and quantitative approaches were used to find answers to the main questions posed in the study. Descriptive statistics were used to analyze the quantitative data and combination of various ad hoc methods of analyzing interview data, proposed by Kvale (1996), were used in generating meaning from the interview data. Examples of such approaches included meaning condensation, which entails an abridgment of the statements expressed by the subjects into shorter formulations, meaning categorization, which involves reducing statements into strategy categories, and meaning interpretation. The resulting outcome of this meaning generation process was expressed through a combination of records including narrative descriptions and charts. .

Results & Analysis

Students' Beliefs on Using Translation to learn English

By looking at Table 1, we realized that the UAE College students assigned a high (M= 3.84) for the first belief and low (M=2.97) for the last belief in a descending order. By using Oxford's (1990) criteria for strategies use which considered a mean range of 1.0-2.4 for "low", a mean range of 2.5-3.4 for "medium", and a mean range of 3.5-5.0 for high levels of strategy use. We realized that none of the items in the Inventory is rated at low level.

The Ten High Beliefs in Translation

The high ten items in the Inventory in a descending order are: "Through translation, I can maximize my comprehension and learning in English," "I believe translation helps me in learning English," "I definitely need translation when I deal with difficult materials in learning English," "I think translation will fade away when I reach a high level of English proficiency," "I think translation helps me to grasps ideas fast and it facilitates English learning," "At my current level in English I cannot learn without translation," "I believe if I am living in an English-speaking country, I don't need translation," "I believe if I was taught by native speakers, I would never need translation," " Electronic bilingual and web dictionaries help me in translation and pronunciation," and " I think if the instructor translates information in teaching I understand better."

The UAE college students highly believe that translation helps them in comprehension and grasping major ideas and it facilitates English learning. They also believe that they need translation to deal with difficult materials in English. They belief they need translation at their current low proficiency level and translation will vanish when they reach a high level of English proficiency. They believe that if they live in an English-speaking country and if they were taught by native speakers they don't need translation. However, they think that if the instructor translates information in teaching they understand better.

The Ten Low Beliefs in Translation

The least ten beliefs in ascending order are: "I believe reading, writing, speaking, writing, visualizing, etc. directly in English are hard," "I prefer to be taught by an Arabic-bilingual instructor rather than a native-speaker one," " I think I still produce Arabic-translated English rather than conventional English," "Arabic mediates my thinking when I deal with mathematic, figures or pictures," "Arabic mediates my thinking when I visualize or visually

Table 1: Beliefs about translation strategies.

Statements	M.	S.D.
1. Through translation. I can maximize my comprehension and learning in English.	3.84	1.33
2. I believe translation helps me in learning English.	3.79	1.26
3. I definitely need translation when I deal with difficult materials in learning English.	3.65	1.17
4. I think translation will fade away when I reach a high level of English proficiency.	3.63	1.32
5. I think translation helps me to grasps ideas fast and it facilitates English learning.	3.62	1.21
6. At my current level in English I cannot learn without translation.	3.55	1.26
7. I believe if I am living in an English-speaking country. I don't need translation.	3.53	1.24
8. I believe if I was taught by native speakers. I would never need translation.	3.52	1.22
9. Electronic bilingual & web dictionaries help me in translation and pronunciation.	3.51	1.27
10. I think if the instructor translates information in teaching I understand better.	3.50	1.28
11. Using bilingual dictionary is the quickest way to learn new vocabulary.	3.49	1.27
12. I think I understand better if I use bilingual rather than monolingual dictionary.	3.46	1.16
13. Even if the reading materials in English are easy I still mentally translate them.	3.41	1.18
14. I prefer to use an English-Arabic dictionary rather than English only dictionary.	3.40	1.22
15. When reading. writing. speaking. etc. in English I cannot avoid thinking in Arabic.	3.39	1.22
16. In creative thinking I totally think in Arabic then I convert my ideas in English	3.34	1.21
17. I totally think in Arabic and when I speak. read. write. etc. in English I only translate.	3.32	1.32
18. I think translation is unavoidable when I deal with unfamiliar topics.	3.28	1.25
19. I think translation is unavoidable whether my level in English is low or high.	3.26	1.23
20. Arabic mediates my thinking when I visualize or visually representing things in English.	3.20	1.15
21. Arabic mediates my thinking when I deal with mathematic. figures or pictures.	3.19	1.27
22. I think I still produce Arabic-translated English rather than conventional English.	3.18	1.21
23. I prefer to be taught by an Arabic-bilingual instructor rather than a native-speaker one.	3.11	1.26
24. I believe reading. writing. speaking. writing. etc. directly in English are hard.	2.97	1.34

representing things in English," "I think translation is unavoidable whether my level in English is low or high," "I think translation is unavoidable when I deal with unfamiliar topics," "I totally think in Arabic and when I speak, read, write or listen in English I only translate," "In creative thinking I totally think in Arabic then I convert my ideas in English," and "When reading, writing, speaking or listening in English I cannot avoid thinking in Arabic".

The UAE College students to less degree believe that translation is inevitable. They believe it is hard to read, speak, listen or write directly in English. They also believe that whether their level is low or high they still need translation. They also think that Arabic still mediates their thinking, and they produced Arabic translated English. They prefer to less degree a native speaker teacher or instructor. In creative thinking they believe that they totally think in Arabic then they convert their ideas in English and when reading, writing, speaking or listening in English they cannot avoid thinking in Arabic.

Students' Views on Translation

The 20 students who were interviewed responded to questions pertain to the advantages and disadvantages of translation strategies use, the use of their knowledge of Arabic when writing in English, the translation strategies that they use when they read, write, speak or listen in English, the preference of instructor type and the advantages and disadvantages of each of them (English native speaker or an Arabic native speaker), and the necessity of translation.

By looking at Table 2, we noticed that the 20 participants in this study have different views on translation strategies. For example, the students held a positive view on translation because it helps them in comprehension, vocabulary, communication, and language skills. They can get the intended meaning efficiently and quickly. They have also positive view about Arabic background which helps them in understanding difficult topics. They also

Table 2:

Positive	• Translation helps in comprehension. vocabulary. communication and language skills • Translation is time efficient for getting the intended meaning quickly • Arabic background information helps in understanding difficult topics • Preference for native speakers for better comprehension and use of authentic language
Neutral	• Use of bilingual dictionary rather than monolingual dictionary • Use of mental translation even if the reading materials are easy • Direct writing in Arabic is time consuming
Negative	• Inevitability of translation when reading. writing. speaking. writing. etc. • Mistranslation may lead to miscomprehension • Heavily dependence on translation • Nonnative speakers are counterproductive in language learning

prefer native speakers because they can be taught better and they can learn authentic language. The students also prefer bilingual dictionary "Arabic-English" to monolingual dictionary. They viewed mental tarnation as inevitable and direct writing in Arabic is time consuming. The students to less degree rethink the inevitability of translation. They also think that translation could lead them to misinterpretation and miscomprehension. They think that nonnative speaker teachers are counterproductive in language learning.

The students' believes and views on translation created a good profile of the UAE College students' language learning through translation. The beliefs the student held supported their views on translation.

Discussion and Conclusion

This study investigated the UAE Students' beliefs and views about translation. The major findings from this study are as follows: 1) UAE colleges have high to medium beliefs about translation; 2) they believe that translation help their learning and overcome reading difficulties; 3) they view translation as mediator for learning; and 4) they held a negative view towards translation as they viewed it as a hindrance to direct reading and writing in English. Other findings are also gleaned from the students' beliefs and views.

This study found that UAE colleges have high to medium beliefs about translation, which corroborated (Ashouri and Fotovatnia, 2010; Cohen and Brooks-Carson, 2001; Kern, 1994; Kobayashi and Rinnert, 1992; Liao, 2006) who found that mental translation is unavoidable by EFL/ESL learners because translation can facilitate learning. The students in this study viewed translation as a mediator and it helps them in learning the target language by helping them to overcome learning difficulties. The students in this study believe that translation benefited them in terms of increasing their reading comprehension, reading strategies, vocabulary learning, and cultural background knowledge, which corroborated Hsieh (2000). However, the students in this study held a negative view towards translation as they viewed it as a hindrance to direct reading and writing in English which corroborated Liao (2006) who found that conflicting beliefs about translation emanated from the positive and negative effects of using translation.

Other findings are also gleaned from the students' beliefs and views. For example, the students believe that translation will fade away when they reach a high level of English proficiency and they cannot learn at their current level without translation. This finding corroborated results from metacognitive reading strategies investigations which showed similar results that proficient readers do not rely on translation strategies (Alsheikh, 2009) while less proficient readers rely heavily on translation strategies (Alsheikh, 2011; Malcolm, 200).

In this study the students have high awareness of the "negative" and "positive" sides of translation, which may reflect their preference of native speaker teachers to nonnative speaker teachers (Arab bilingual teachers). They believe native speakers will compel them to use authentic language, while nonnative speakers can help them understand the language but in a distorted way. Most students prefer a native speaker of English as an instructor. Furthermore, the students used in this study were taught through the Grammar-Translation Method practices, which may explain why they heavily depend on translation and have high beliefs in translation.

References

Alsheikh, N. (2009). The strategic reading of native speakers of Arabic. VDM Verlag Publisher, Germany.

Alsheikh, N. (2011). Three readers, three languages, three texts: The Strategic reading of multilingual and multiliterate readers. The Reading Matrix, 11 (1), 34-53.

Altan, M. (2006). Beliefs about language learning of foreign language major. Australian Journal of Teacher Education. 31, 2, 45-52.

Ashouri, A. & Fotovatnia, Z. (2010). The effect of individual Differences on learners' translation belief in EFL learning. English Language Teaching, 3, 4, 228-236.

Atari, O. (2005). Saudi Students' Translation Strategies in an Undergraduate Translator Training Program. Meta: Translators' Journal, 50, 1, 180-193

Chamot, A.U. (2005). The Cognitive Academic Language Learning Approach (CALLA): An update. In P.A. Richard-Amato & M.A. Snow (Eds.), Academic success for English language learners: Strategies for K-12 mainstream teachers (p. 87-101). White Plains, NY: Longman.

Cohen, A. & Brooks-Carson, A. (2001). Research on Direct versus Translated Writing: Students' Strategies and their Results. The Modern Language Journal, 85.2: 169-88.

Cohen, A.D. (1984). On taking tests: what the students report. Language testing, 11 (1). 70-81.

Kvale, S. (1996). Interviews: An Introduction to Qualitative Research Interviewing. London, UK. Sage Publications.

Loescher, W. (1991). Translation performance, translation process and translation strategies. Tuebingen: Guten Narr.

Holquist, M. (1990). Dialogism: Bakhtin and his world. New York. NY: Routledge.

Horwitz, E. K. (1999). Cultural and situational influences on foreign language learners' beliefs about language learning: a review of BALLI studies. System, 27, 557-576.

Horwitz, E. K. (1988). The beliefs about language learning of beginning university foreign students. Modern Language Journal, 72, pp. 283-294.

Horwitz, E. K. (1987) Surveying student beliefs about language learning. In A. Wenden & J. Rubin (Eds.). Learner Strategies in Language Learning. Cambridge: Prentice-Hall. 119-129.

Hsieh, L. T. (2000). The Effects of Translation on English Vocabulary and Reading Learning, paper presented at the Ninth International Symposium on English Teaching, Taipei, Taiwan, ROC.

Jiang, X. & Smith, R. (2009). Chinese learners' strategy use in historical perspective: A cross-generational interview-based study. System, 37, 2, 286–299.

Kern, R. (1994). The role of mental translation in second language reading. Studies in Second Language Acquisition, 16, 441-61.

Kobayashi, H., & Rinnert, C. (1992). Effects of first language on second language writing: Translation versus direct composition. Language Learning, 42, 2, 183–209.

Kvale, S. (1996). Interviews: An Introduction to Qualitative Research Interviewing. London, UK. Sage Publications.

Li, F. (2010). Relationship between EFL learners' belief and learning strategy use by English majors in vocational colleges. Journal of Language Teaching and Research, 1, 6, 858-866.

Liao, P. S. (2006). EFL learners' beliefs about and strategy use of translation in English learning. Regional Language Centre Journal, 37 (2), p.191-214.

Malcolm, D. (2009). Reading strategy awareness of Arabic-speaking medical students studying in English. System, 37, 640-651.

Mokhtari, K., & Sheorey, R. (Eds.) (2008). Reading strategies of first- and second-language learners: See how they read. Norwood, MA: Christopher-Gordon Publishers, Inc.

Nikitina, L. & Furuoka, F. (2006). Re-examining Horwitz's Beliefs about Language Learning Inventory (BALLI) in the Malaysian Context. Electronic Journal of Foreign Language Teaching, 3, 2, 209-219.

O'Malley, J. M., & Chamot, A. U. (1990). Learning strategies in second language acquisition. Cambridge: Cambridge University Press.

Oxford, R. (1990). Language learning strategies: What every teacher should know. New York: Newbury House.

Serres, M. (1995). Genesis. (G. James & J. Nielson, trans). Ann Harbor: The University of Michigan Press. (Original work published 1982).

Shirvani, K. (2009). On the Applicability of Oxford's Taxonomy of Learner Strategies to Translation Tasks. The Journal of Applied Linguistics. 2, 1, 216-236.

Vygotsky, L. S. (1934/2000). Thought and Language. Cambridge, Massachusetts: The M.I.T. Press.

Wenden, A. L. (1999). An introduction to metacognitive knowledge and beliefs in language learning: Beyond the basics. System, 27, 4, 435-441.

Wen, Q., Johnson, R. (1997). L2 learner variables and English achievement: A study of tertiary-level English majors in China. Applied Linguistics, 18, 27-48.

Yang, N. (1999). The relationship between EFL learners' beliefs and learning strategy use. System. 27, 4, 515-535.

ULUSLARARASI YÜKSEKÖĞRETİM KONGRESİ: YENİ YÖNELİŞLER VE SORUNLAR
INTERNATIONAL HIGHER EDUCATION CONGRESS: NEW TRENDS AND ISSUES

Uluslararası Yükseköğretim Kongresi: Yeni Yönelişler ve Sorunlar (UYK-2011)
27-29 Mayıs 2011, İstanbul; 3. Cilt / Bölüm XIV / Sayfa 1958-1966

Öğrenci Adaylarının Tercih Ettikleri Programlara Kayıt Yaptırmama Nedenleri ve Yeniden Yapılandırma: Pamukkale Üniversitesi Araştırması*

Yrd. Doç. Dr. Mehmet Yılmaz, Doç. Dr. Oğuz Karadeniz
Pamukkale Üniversitesi İİBF ÇEEİ Bölümü, Denizli, Türkiye

Özet

Üniversitelerin (yeniden) yapılandırılmasına ilişkin teorik çerçeve iki temel konu etrafında çözümlenebilir. Bunlardan birincisi, yükseköğretim programlarının açılmasına hakim olan esaslar, ikincisi ise iş dünyasındaki değişim ve talep farklılaşmalarına cevap verme yeteneği şeklinde isimlendirilebilir. Başka bir deyişle, meselenin eğitim öğretim programlarının planlanması ve geliştirilmesi boyutunun yanı sıra söz konusu programlarda öğrenim gören öğrencilerin vasıf düzeylerinin yeterliliği boyutu olduğu göz ardı edilmemelidir. Bu çalışma, Türk üniversitelerinin kontenjan açığı bulunan önlisans ve lisans programlarının yeniden yapılandırılması konusunu, bu programları tercih etiği halde kayıt yaptırmayan öğrencilerin kayıt yaptırmama sebepleri üzerinden sorgulamayı amaçlamaktadır. Bu sorgulamada Pamukkale Üniversitesi'nin çeşitli önlisans ve lisans programlarına 2009 ve 2010 yıllarında kayıt yaptırmayan 1,657 öğrenci adayı üzerinde yapılan bir araştırmanın bulguları temel alınmıştır. Telefonla anket yöntemiyle gerçekleştirilen araştırmanın bulguları, Pamukkale Üniversitesi özelinde hangi programlara ne sebeple kayıt yaptırılmadığını ortaya koymaktadır. En önemli kayıt yaptırmama nedenleri, ekonomik nedenler, gelir durumu yetersizliği, kazanılan programın mezuniyet sonrası istihdam imkânlarının yetersizliği, bu sebebe bağlı olarak kamusal destekle okunabilen ve istihdam garantili meslekler olan polis okulu, askeri okul vb. gibi okulların kazanılması ya da bu okulların sınavlarına hazırlanılması, ailevi sorunlar şeklinde bulgulanmıştır. Araştırmanın bulgularından hareketle istihdam edilebilirlik konusunda yeniden yapılandırmaya ilişkin öneriler geliştirilmiştir.

Anahtar kelimeler: Boş kontenjanlar, kayıt yaptırmama nedenleri, önlisans ve lisans programları, tercihler.

Giriş

Yükseköğretim bireylerin gelecek yıllarında sosyal ve ekonomik açıdan refaha ulaştıran en önemli eğitim kademesidir. Birey yükseköğretim programını seçerek gelecekte yapacağı mesleği, toplumdaki statüsünü, gelir ve yaşam koşullarını da bir ölçüde belirlemiş olmaktadır. Bu noktada lise öğrencisinin bilinçli tercih yapması ve istediği programa yerleşmesi önem taşımaktadır. Türkiye'de son yıllarda yükseköğretim programlarının sayı ve kontenjanları arttırılmıştır. Ancak söz konusu kontenjanların bir kısmı boş kalmaktadır. Üniversitelerin lisans ve ön lisans programlarını kazananların kayıt yaptırmama oranı da yükselmektedir. Yükseköğretim programını kazanan öğrencinin programa kayıt yaptırmaması, hem programı kazanan öğrencinin ailesinin üniversite sınavlarına harcadığı paranın karşılığını bulmaması, hem de üniversitenin gelir kaybına ve var olan kaynaklarını etkin kullanamamasına neden olmaktadır.

[*] Bu çalışma, Pamukkale Üniversitesi Bilimsel Araştırma Projeleri Koordinatörlüğü (PAUBAP) tarafından desteklenmiştir.

Çalışmamızda 2009- 2010 yıllarında Pamukkale Üniversitesi'ni kazanıp kayıt yaptırmayan öğrencilerin kayıt yaptırmama nedenleri incelenmektedir. Literatürde, Türkiye'de bir yükseköğrenim programına yerleştiği halde kayıt yaptırmayan öğrencilerin kayıt yaptırmama nedenleri ile ilgili alan araştırmasına rastlanılmamıştır. Bununla beraber kayıt yaptırmanın ya da yaptırmamanın büyük ölçüde kazanılan programın güvenceli, yüksek ücretli ve statülü bir program olup olmaması ile bağıntısı olduğu söylenebilir. Bu durumda öğrencilerin meslek seçimini etkileyen faktörleri de incelemek gerekmektedir. Çalışmanın ilk bölümünde öğrencilerin üniversite seçimini etkileyen faktörlerle ilgili kısa literatür özeti verilmekte, ardından konu ile ilgili alan çalışmasının bulguları yorumlanmaktadır. Çalışmanın sonunda boş kalan kontenjanların yeniden yapılandırılması konusunda öneriler ortaya konmakta ve diğer üniversiteler için uygulanabilirliği de kısaca tartışılmaktadır.

Türkiye'de Öğrencilerin Yükseköğrenim Programı Tercihini Etkileyen Faktörler

Türkiye'de üniversite öğrencilerinin yükseköğrenim programı tercihini etkileyen faktörlerin analizi ile ilgili çalışma sayısı azdır. Öğrenciler hangi kriterlere göre, üniversitede eğitim öğretim göreceği programı seçmektedir? Sonuçta öğrencinin ailesi ya da kendisi yükseköğrenim için önemli bir para harcayacaktır. Öğrenci ve/veya ailesi söz konusu paranın gelecekteki karşılığını görmek isteyecektir. Bu durum güvenceli, yüksek ücretli ve statülü bir iş sağlayacak yükseköğrenim programlarının daha fazla tercih edilmesine neden olmaktadır.

Tercihi etkileyen faktörlerden birincisi, öğrencinin ailesinin sosyo-ekonomik özellikleridir. Eğitim Fakültesi, Tıp Fakültesi ile İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi (İİBF) öğrencileri üzerine yapılan bir araştırmada, Eğitim Fakültesi öğrencilerinin sosyo-ekonomik düzeyinin Tıp ve İİBF öğrencilerinin sosyo-ekonomik düzeyinden daha düşük düzeyde olduğu bulgulanmıştır. Söz konusu çalışmaya göre öğrencilerin anne-baba öğrenim durumu, anne-baba mesleği, aylık gelir, kardeş sayısı, ailenin sürekli ikamet ettiği yer, öğrencinin öğrenimi süresince kaldığı yer ile okul türü arasında anlamlı ilişki olduğu saptanmıştır (Bahar, 2002, s. 125). Aynı araştırmaya göre Eğitim Fakültesi öğrencilerinin ebeveynleri, Tıp ve İİBF öğrencilerinin ebeveynlerine göre daha az eğitim görmüşlerdir, aileleri daha az gelire sahiptir, her iki öğrenciden birisinin ailesi ilçe veya daha küçük yerleşim biriminde ikamet etmektedir (Bahar, 2002, s. 140). Yoksul ailelerden gelen öğrenciler, bir an önce hayata atılmak ve aileye karşı olan sorumlulukları nedeniyle öğretmenlik vb. gibi gelecek garantisi gördükleri mesleklere yönelmektedir (Bahar, 2002, s. 141). Tıp Fakültesi'nde okuyan öğrencilerin yüksek gelir seviyesine sahip ailelerden gelmesinin, tercih yaparken, daha bilinçli olarak davranmalarına neden olacağı düşünülebilir. Tıp Fakültesi öğrencileri üzerine yapılan bir araştırma, savımızı doğrular niteliktedir. Araştırmaya göre, Tıp Fakültesi öğrencilerinin meslek seçiminde en önemli ilk beş etmen sırayla; insanlara yardım isteği, okulda başarılı öğrenci olma, tıbba ilgi duyma, hekimliğin saygın meslek olduğunu ve tıbba yeteneği olduğunu düşünmeleridir (Genç, Kaya, & Genç, 2007, s. 61). Öğrenciler aile baskısı ve öğretmenlerin tavsiyesi gibi geleneksel değerlerden etkilenmemişlerdir (Genç, Kaya, & Genç, 2007, s. 61). Düşük gelir grubundaki ailelerin çocukları, genellikle iş garantisi olan ve hemen çalışma hayatına atılabilecekleri, polislik, öğretmenlik gibi meslekleri seçmektedirler. Polis meslek yüksekokulu öğrencileri üzerine yapılan bir araştırma, öğrencilerin çoğunun düşük eğitimli ve düşük gelir grubuna sahip ailelerden geldiklerini, kısa yoldan meslek sahibi olmak için polislik mesleğini seçtiklerini göstermektedir (Can & Yazılıtaş, 2006, s. 73). Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğini tercih etmelerindeki faktörleri inceleyen bir çalışmada ise, öğretmenlik mesleğini tercih eden kadın öğretmen adayların mesleki tercihlerinde kişisel ve sosyal faktörlerin, erkek öğretmen adaylarda ise ekonomik faktörlerin önemli olduğu tespit edilmiştir (Özbek, 2007, s. 152-153).

Türkiye'de ilk ve orta öğretimde öğrencinin hangi mesleklere yatkın olduğunu ölçen ve değerlendiren mekanizmalar zayıftır. Öğrenciler meslek seçiminde farklı etkenlerle tercih yapabilmektedir. Ege Üniversitesi'ni kazanan 1000 öğrenci üzerinde yapılan bir çalışmada, üniversitelerin çeşitli bölümlerine kayıt yaptıran öğrencilerin %41.6'sının meslekle ilgili olumlu görüşleri nedeniyle, %34.4'ünün çeşitli nedenlerle çaresizlik yaşadığı ve açıkta kalmamak için, %39.6'sının meslekle ilgili avantajları olduğu için %33.5'unun ise başkalarının önerileri ile bu mesleği seçtiği tespit edilmiştir (Sarıkaya & Khorshid, 2009, s. 393).

Öğrencilerin yükseköğrenim programı tercihinde, yükseköğrenim programının eğitim-öğretim kalitesi, şehrin konumu ve yaşam kalitesi ile şehirle ilgili ulaşılabilirlik ve aşinalık düzeyi gibi faktörler de etkili olmaktadır (Kozak & Coşar, 2009). Eğitim öğretimin kalitesi, programların piyasadaki arz-talep dengesine uyumundan, müfredatın güncel teori ve uygulamalara uygunluğuna, öğretim üyesi profilinden, uygulanan teorik ve uygulamalı öğretimin boyutu ve yoğunluğuna kadar bir dizi faktörle ilgilidir. Nitekim bu kalite faktörleri, öğrencilerin işgücü piyasasında istihdam edilebilirliğini ve sorun çözme beceri düzeylerini belirleyen en önemli göstergelerdir.

Aşağıda tercih nedenlerine ilişkin genel çerçeveyi de göz önünde bulundurarak Pamukkale Üniversitesi'ni 2009 ve 2010 ÖSS/LYS sınavlarında kazandıkları halde kayıt yaptırmayanların kayıt yaptırmama gerekçeleri üzerine yürütülen saha çalışmasının bulguları değerlendirilmektedir.

Öğrenci Adaylarının Tercih Ettikleri Programlara Kayıt Yaptırmamalarına İlişkin Alan Araştırması

Bu başlık altında alan araştırmasının evreni, yöntemi, örneklemi, bulgular (tanımsal istatistikler) ve kayıt yaptırmama nedenleri incelenmektedir.

Araştırmanın Evreni, Yöntem ve Örneklemi

2009 ve 2010 yıllarında Pamukkale Üniversitesi'nin (PAÜ) çeşitli ön lisans ve lisans programlarını kazanıp tercih ettiği halde kayıt yaptırmayan öğrencilere ilişkin veriler PAÜ Bilgi İşlem Dairesi Başkanlığı'ndan alınmış, 2009 yılı için 716, 2010 yılı için de 941 öğrenci adayının tercih ettiği halde kayıt yaptırmadığı anlaşılmıştır. Çalışma evrenini 2009 ve 2010 yıllarında Pamukkale Üniversitesi'nin programlarını kazanıp, kayıt yaptırmayan toplam 1,657 öğrenci adayı oluşturmaktadır. Çalışma evrenine karşılık gelen örneklem büyüklüğü (%95 güven aralığında ±%3 örnekleme hatası ile) istatistiki gereklilik sınırlarına uygun şekilde toplam 812 öğrenci adayıdır. Pilot uygulama yapılmak suretiyle 39 soruluk nihai anket metni oluşturulmuştur. Bu sorular telefonla anket tekniği ile katılımcılara tek tek yöneltilmiş; cevaplar, anketörler tarafından soru formuna işaretlenmiştir. Saha çalışmasının bitiminde ulaşılan öğrenci adaylarına ait veriler Excel tablolama programında kaydedilmiş, depolanmış ve tasnif edilmiştir. Tasnif edilen veriler, istatistik paket programına (SPSS) aktarılarak istatistikî çözümleme yapılmıştır.

Bulgular

Bu başlık altında Pamukkale Üniversitesi'nde 2009 ve 2010 yılı ÖSS sınavında kayıt yaptırmayan öğrencilerin kayıt yaptırmama nedenlerine ilişkin bulgulara yer verilecektir. Yer kısıtı nedeniyle Türkiye genelinde boş kalan kontenjanlara ilişkin tablolara yer verilmeyecek ancak zaman zaman ÖSYM'nin Türkiye geneli için yayınladığı verilere atıf yapılacaktır.

Tanımsal istatistikler (2009-2010)

Pamukkale Üniversitesi'ne 2009 yılında toplam 716 öğrenci adayı, 2010 yılında ise toplam 941 öğrenci adayı kayıt yaptırmamıştır. Bu adaylardan 2009 yılı için %78.21'i, 2010 yılı için %83.7'si 18-22 yaş grubundadır. Kayıt yaptırmayanların 2009 yılında %47'si kız, %53'ü erkektir; 2010 yılında her iki cinsiyet grubuna göre kayıt yaptırmama oranı %50 olarak gerçekleşmiştir.

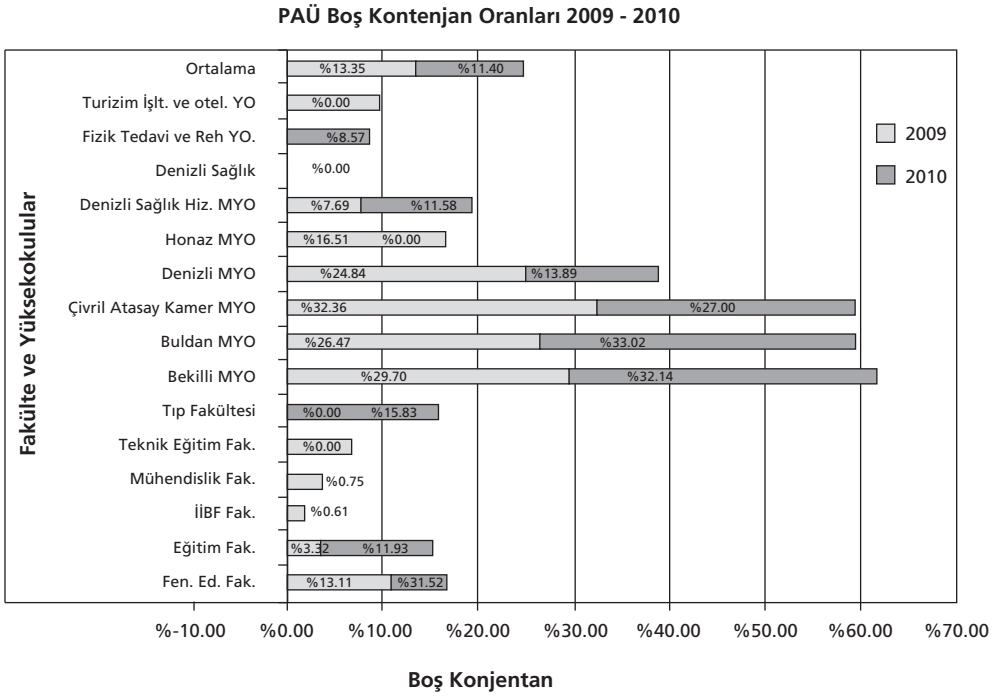
Kayıt yaptırmayanların fakülte ve programlara göre oransal dağılımı incelendiğinde 2009 ve 2010 yıllarında Şekil 1'deki verilere ulaşılmaktadır.

Kaydını yaptırmayan öğrencilerin fakülte ve meslek yüksekokullarına (MYO) göre dağılımı açısından dikkat çeken husus, her iki yılda da MYO'lara kayıt yaptırmama oranının yüksekliğidir, İlçede bulunan okullarda ise bu oranın %30'lar civarında olduğu gözlenmektedir. 2010 yılında fakültelerde de boş kontenjan oranının önemli derecede arttığı gözlenmektedir. Bu artışın kısmen 2010 yılındaki sınav sistemi değişikliğine bağlı olduğu tahmin edilmektedir.

Kayıt yaptırmayanların en fazla kayıt yaptırılmayan bölüm ve programlara göre dağılımı ise aşağıda, Şekil 2'de gösterilmektedir. Şekil 2'deki veriler incelendiğinde, 2009 yılında kayıt yaptırmayanların %76.4'ünün tamamının MYO programlarına kayıt yaptırmadığı, 2010 yılında ise kayıt yaptırmayanların %73.47'sinin yaklaşık %60'ının ön lisans programlarına, %13'ünün de lisans programlarına kayıt yaptırmadığı anlaşılmaktadır.

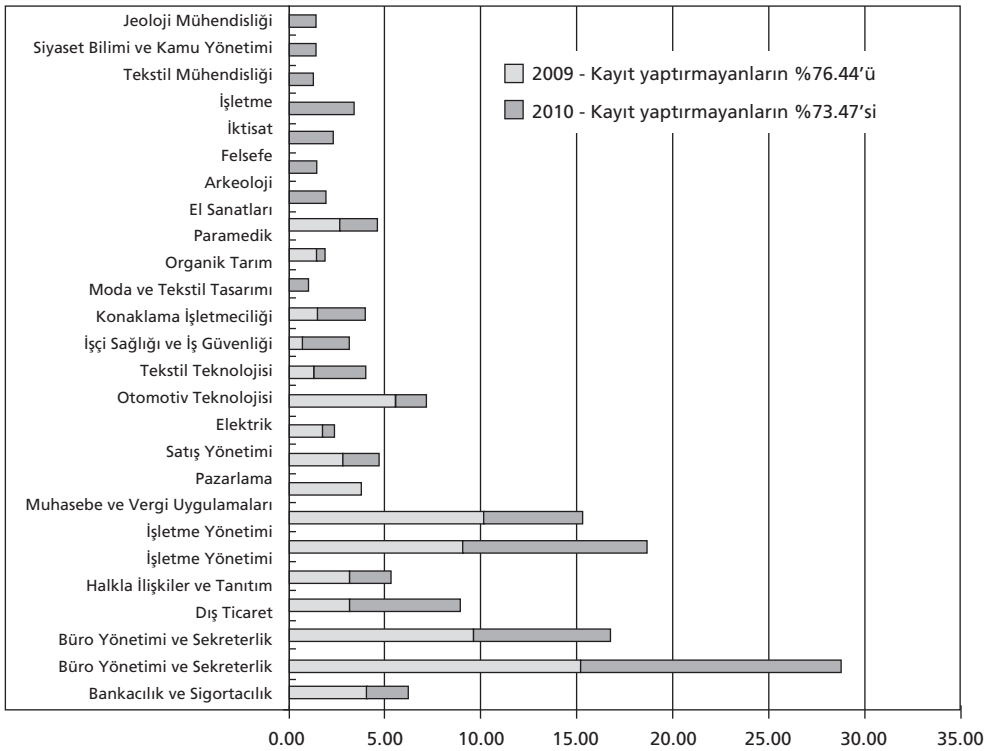
Öğrenci adaylarının hangi programlara kayıt yaptırmaktan kaçındığına bakıldığında, büyük oranda kayıt yaptırılmayan ön lisans programlarının, büro yönetimi ve sekreterlik, muhasebe ve vergi uygulamaları, pazarlama, dış ticaret, halkla ilişkiler gibi sosyal programlar olduğu anlaşılmaktadır.

Kayıt yaptırılmayan lisans programları Şekil 2'den incelendiğinde ise özellikle lisans programlarına kaydolmama davranışının 2010 yılında belirgin hale geldiği anlaşılmaktadır. Bu durumun kısmen sınav sistemi değişikliğinden kaynaklandığı tahmin edilmektedir. Bununla birlikte, Fen-Edebiyat Fakültesi'nin (arkeoloji, felsefe, fizik vb.



Şekil 1: Pamukkale Üniversitesi'ne kaydını yaptırmayan öğrenci adaylarının fakülte ve yüksekokullara göre dağılımı 2009-2010 (%).

Kaynak: PAÜ KADEM verileri, http://kadem.pau.edu.tr (13.04.2010)



Şekil 2: Kayıt yaptırmayanların büyük oranda kayıt yaptırılmayan önlisans (MYO) programlarına ve fakülte bölümlerine göre dağılımı (%).

gibi) bazı bölümlerine istihdam sorunları nedeniyle kaydolunmaktan kaçınıldığı bilinmektedir. 2010 yılında lisans programlarında, kamu yönetimi, işletme ve iktisat gibi sosyal bölümlerinin ön plana çıkıyor olması da dikkat çekicidir. Kayıt yaptırmayan öğrenci adaylarına Pamukkale Üniversitesi'nde hangi bölümde okumak istediklerine ilişkin bir soruya en çok (2009, %20; 2010, %28 oranında) *"Eğitim Fakültesi"*, bölüm olarak da *"psikolojik danışmanlık ve rehberlik"* cevabı verilmiştir. Söz konusu cevaplar, kayıt yaptırılmayan bölümlerin öğrenci adayı tarafından öncelikle istihdam imkanları boyutunda değerlendirildiği yönündeki varsayımımızı doğrulamaktadır.

Aşağıda öğrenci adaylarının programlara kayıt yaptırmama sebeplerine ilişkin bulgular incelenmektedir.

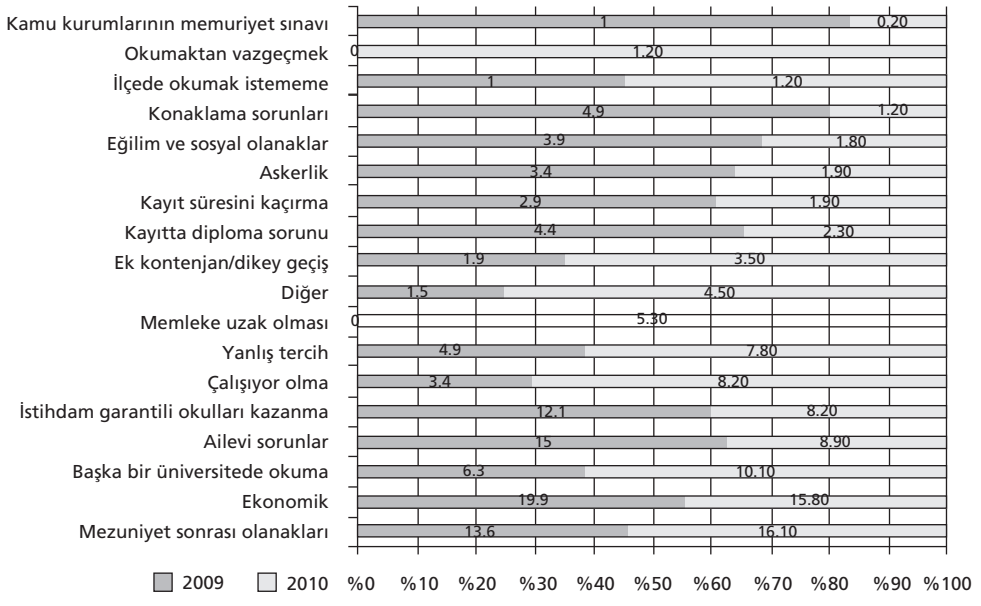
Öğrenci Adaylarının Kayıt Yaptırmama Nedenleri

Bu başlık altında öğrenci adaylarının kayıt yaptırmama nedenleri, işgücü piyasasında istihdam edilebilirlik, ailesinin gelir durumu ve yetersiz bilgilenme alt başlıkları altında incelenmektedir.

Kayıt Yaptırmama ve İstihdam Edilebilirlik İlişkisi

Öğrenci adaylarının kayıt yaptırmama nedenleri Şekil 3'te gösterilmektedir. Şekil 3'ün incelenmesinde de anlaşılacağı üzere 2010 yılı itibariyle Pamukkale Üniversitesi'ni kazanıp kayıt yaptırmayanların %16.1'i mezuniyet sonrası iş olanaklarını yeterli bulmadığı için, %15.8'i ekonomik nedenlerle, %10.1'i başka bir üniversitede okuması nedeniyle, %8.9'u ailevi nedenler, %8.20'si istihdam garantili okulları kazanma (Polis MYO, Harp Okulları, beden eğitimi öğretmenliği vb.), %8.2'si çalışıyor olma, %7.8'i yanlış tercih %5.3'ü memleketine uzak olması nedenleriyle kayıt yaptırmamıştır.

2009 yılında üniversiteyi kazanıp kayıt yaptırmayan öğrencilerin nedenleri de oran olarak olmasa bile, kayıt yaptırmama nedenlerinin sırası açısından benzerlik göstermektedir. Mezuniyet sonrası iş olanaklarının yeterli olmaması, istihdam garantili okulları kazanma, başka üniversitede okuma, yanlış tercih, dikey geçiş, çalışıyor olma gibi nedenler, 2009 yılı için toplam nedenlerin %70'inden fazlasını, 2010 yılı itibariyle ise, toplam nedenlerin yaklaşık %60'ını oluşturmaktadır. Söz konusu nedenlerin kazanılan programın gelecekteki getirisinin düşük, iş olanaklarının yetersiz olacağı düşüncesine dayandığı söylenebilir. Ekonomik ve sosyal nedenler olarak sınıflandırılabilecek diğer bölümde ise öğrencinin ailesinin gelir seviyesinin düşüklüğü (ekonomik nedenler), ailevi sorunlar, konaklama sorunları, eğitim ve sosyal olanakların yetersizliği yer almaktadır. Söz konusu nedenler ise toplam nedenlerin yaklaşık %30'unu oluşturmaktadır.



Şekil 3: Pamukkale Üniversitesini kazanıp kayıt yaptırmayan öğrencilerin kayıt yaptırmama nedenleri (%).

Kayıt yaptırmama nedenleri arasında Şekil 3'te görüldüğü üzere küçük bir oranda kalmakla birlikte, sınavı kazandığı halde diplomasını alamamak, askerlik, kayıt süresini kaçırma gibi nedenler de bulunmaktadır. Söz konusu nedenler de yine sosyo-ekonomik sorun alanlarına işaret etmektedir. Öte yandan, 2010 yılı için ifade edilen "*okumak istememe/okumaktan vazgeçme*" de eğitim-öğretim sistemine güven açısından üzerinde durulması gereken önemli bir bulgudur.

Türkiye'de üniversite kontenjanlarının neredeyse 1/6'sı boş kalmaktadır. Kayıt yaptırmayan öğrencilerin büyük çoğunlunu ise açık öğretim ve meslek yüksekokulunu kazanan öğrenciler oluşturmaktadır (Küçükcan & Gür, 2009, s. 187). Bu yükseköğretim programlarını bitiren ya da yerleştirilenlerin 1/6'sının da yeniden sınava girdiği dikkate alındığında, bazı programların tercih edilmediği ve mevcut kapasitenin kullanılmadığı ortaya çıkmaktadır. Dolayısıyla yükseköğrenimde kalite artırılmadan, üniversite seçme sınavındaki rekabet durmayacaktır (Küçükcan & Gür, 2009, s. 187).

Öğrencilerin kayıt yaptırmamasındaki temel neden büyük ölçüde kazanılan programın iş ve gelir garantisi sağlamayacağına ilişkin düşünceleridir. Bu durumda söz konusu programların piyasanın ihtiyaçları doğrultusunda yeniden yapılandırılması ve mezun olanların güvenceli işler bulabileceği programlar haline dönüştürülmesi sağlanmalıdır. Özellikle ortaöğretimde endüstriyel mesleki ve teknik eğitim gören öğrencilerin sınavsız geçiş yapabileceği yükseköğretim programlarında kontenjanların boş kalması, büyük ölçüde belirtilen programların istihdam edilebilirliği sağlayacak becerileri yeterince kazandıramaması ve buna bağlı olarak oluşan olumsuz toplumsal algı ile açıklanabilir (Türk Eğitim Derneği, 2010, s. 253). Oysa eğitim seviyesi arttıkça, işgücüne katılım oranı artmakta, yoksulluk oranı düşmektedir (Karadeniz, Köse, & Durusoy, 2007, s. 79-122). Bu nedenle söz konusu okulların mesleki eğitim kalitesi arttırılmalıdır. , Ayrıca meslek yüksekokullarından mezun olanların istihdam, ücret, sosyal güvenlik durumlarını ortaya koyan anketler yapılmalı (mezun takip anketleri) ve kamuoyu ile paylaşılmalıdır. Anketlerden elde edilecek verilere dayalı farkındalık arttırma kampanyaları meslek yüksek okullarına olan talebi arttırabilecektir. Söz konusu okullardan mezun olanlar öğrenim süreleri dikkate alındığında dört yıllık okul mezunlarından daha fazla ders almakta, aynı zamanda staj ile öğrendikleri bilgileri pekiştirerek meslek kazanmaktadırlar. Pamukkale Üniversitesi Honaz Meslek Yüksekokulu mezunları üzerine düzenli olarak yapılan "*Mezun Takip Sistemi Anketleri*" ön lisans programlarından mezun olanların kısa süre içinde iş bulabildiğini göstermesi açısından önemlidir (Karadeniz, 2009).

Kayıt Yaptırmama ve Gelir Durumu İlişkisi

Kayıt yaptırmayanların, 2009'da %73'ünün, 2010'da ise %55'inin ailelerinin geliri 1,000 TL ve altındadır. Söz konusu öğrenci adaylarının 2009 için %82.5'inin, 2010 için ise %80.8'inin ailesi 4 ve üzeri sayıda aile ferdinden oluşmaktadır. Dolayısıyla kayıt yaptırmayanların büyük çoğunluğunun düşük gelir grubunda yer alan yoksul öğrenciler olduğu söylenebilir.

Kayıt yaptırmamanın en önemli nedenlerinden bir tanesi öğrencinin ve/veya ailesinin ekonomik koşullarının kötü olmasıdır. Tablo 1'de öğrenci adaylarının "*burs imkânı sağlansa kayıt yaptırır mıydınız?*" sorusuna verdikleri cevaplar gösterilmiştir.

Tablo 1'in incelenmesinden de anlaşılacağı üzere, kayıt yaptırmayan öğrencilerden, soruyu cevaplayanların, 2009 yılı itibariyle %41.9'u, 2010 yılı itibariyle de %46.3'ü evet cevabını vermişlerdir. Söz konusu tablo kayıt yaptırmamada öğrencisinin ve ailesinin ekonomik yetersizliğini ortaya koyması açısından önemlidir. Tablo 2'de "*Kredi ve Yurtlar Kurumu (KYK) burs ve kredileri hakkında bilginiz var mı?*" sorusuna verilen cevaplar gösterilmiştir.

Tablo 1: "*Burs imkanı sağlansa kayıt yaptırır mıydınız?*" sorusuna verilen cevaplar.

	2009		**2010**	
Cevaplar	**N**	**Cevaplayan (%)**	**N**	**Cevaplayan (%)**
Evet	75	41.9	200	46.30
Kararsızım	16	8.9	63	14.58
Hayır	88	49.2	169	39.12
Cevaplayan toplam	179	100	432	100.00
Cevapsız	81		120	
Toplam	**260**		**552**	

Tablo 2: *"KYK burs ve kredileri hakkında bilginiz var mı?"* sorusuna verilen cevaplar.

	2009		2010	
Cevaplar	**N**	**Cevaplayan (%)**	**N**	**Cevaplayan (%)**
Evet	72	40.2	126	28.97
Kısmen	18	10.1	53	12.18
Hayır	89	49.7	256	58.85
Cevaplayan toplam	179	100	435	100.00
Cevapsız	81		117	
Toplam	**260**		**552**	

Tablo 2'nin incelenmesinden de anlaşılacağı üzere 2009 yılı itibariyle kayıt yaptırmayan öğrencilerden soruyu cevaplayanların %49.7'si, 2010 yılı itibariyle de %58.85'i soruya hayır cevabını vermişlerdir.

Türkiye'de yoksul vatandaşların kendilerine sağlanan sosyal yardım ve hizmetlerden yeterince yararlanmadıkları görülmektedir. Yardıma başvuracak kesimlerin eğitim seviyesinin düşüklüğü, yoksul olarak damgalanma korkusu, sosyal yardım ve hizmetlerin farklı kurum ve kuruluşlarca verilmesi ve belirtilen kurumların, halkla ilişkiler konusundaki kurumsal kapasite yetersizliği yardım ve hizmetlerin hedef gruba ulaşmasını engelleyen temel faktörler arasında sayılabilir.[1]

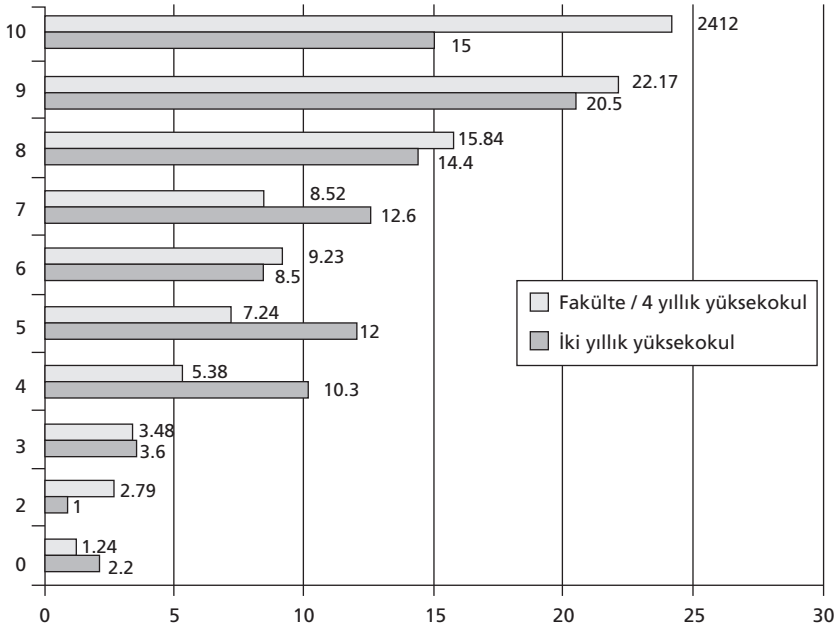
Yoksul öğrencilerin kredi ve burslardan faydalanması hem okula devamlarının sağlanması, hem de başarı düzeylerinin artması açısından önemli bir faktördür. Şekil 4'te 2009 Hane Halkı Bütçe Anketi ham veri setinden yararlanılarak, iki yıllık yüksekokul ile dört yıllık fakülte ve yüksekokullarda okuyan öğrencilerden devletten burs ya da yardım almayanların gelir gruplarına göre oranı gösterilmiştir (1 en fakir gelir grubunu, 10 en yüksek gelir grubunu göstermektedir).

Şekil 4'ün incelenmesinden de anlaşılacağı üzere iki yıllık yüksekokullarda okuyanların %17.1'i, fakülte ve dört yıllık yüksekokullarda okuyanların ise %12.8'i en yoksul dört gelir grubundadır. Yoksul öğrencilerin burs imkanlarından neden yararlanmadıkları araştırılmalıdır. Bununla beraber, burs ve kredilerden yararlanmamanın en büyük etkenlerinden bir tanesinin öğrencilere burs veren kurumların hizmetlerini yetersiz tanıtımı olduğu düşünülmektedir. Belirtilen nedenden dolayı, aday öğrenciler, barınma ve burs olanakları konusunda rehber öğretmenler tarafından bilgilendirilmelidir. Üniversitelerin erişim sayfalarında aday öğrencilere dönük bölümler açılmalıdır. Bu bölümlerde üniversitenin burs, barınma, çalışma ve kredi olanakları hakkında geniş bilgi verilmelidir.

Kayıt Yaptırmama ve Yetersiz Bilgilenme İlişkisi

Pamukkale Üniversitesi'ne 2009 yılında kayıt yaptırmayan öğrencilerin %12.3'ü tercihlerini doldurmak için rastgele tercih yaptığını belirtmiştir. Aynı yılda %12.3'ü puana göre tercih yaptığını, %14.4'ü liseden aynı alandan mezun olduğunu, %7'si ise arkadaş ve çevre önerisi ile programı tercih ettiğini belirtmiştir. Yine 2009 yılında %17.1'i ilgi alanı ve merakı olduğu için tercih ettiğini belirtmiştir. Denizli'de oturduğu için tercih edenlerin oranı ise %4 civarındadır. Tercih konusunda 2010 yılı verilerine bakıldığında ise, tercihlerini doldurmak için rastgele yazanların oranı %20, puana göre %18.4, liseden aynı alandan mezun olması %17.2, ilgi alanı ve merakı olduğu için tercih edenlerin oranı ise %22.8'dir. Kayıt yaptırmayanların 2009 yılında %28.5'i, 2010 yılında ise %24.3'ü *"Kayıt yaptırmadıkları programı tercih ederken, program hakkındaki araştırmayı nereden yaptıkları"* şeklindeki bir soruya "araştırma yapmadım, tesadüf eseri yazdım" cevabını vermiştir. Bu, cevap, arkadaşlar, okul öğretmeni, dershane öğretmeni, internet, üniversitenin web sayfası ve diğer seçenekleri arasında en fazla sıklıkla işaretlenen cevap olmuştur. İkinci sırada ise 2009'da %14.6 ve 2010'da %16.1 ile *"arkadaşlarımdan"* cevabı gelmektedir. Araştırma bulgularına göre öğrencilerin tercih ettikleri program/bölüm hakkındaki bilgilenme düzeylerinin oldukça düşük olduğu anlaşılmaktadır. Tercih ettikten sonra olumsuz bilgilenmeler, ya da mezuniyet sonrası iş imkanlarına ilişkin olumsuz gözlemler neticesinde kayıt yaptırmaktan vazgeçilmektedir. Nitekim bilgilenme eksikli-

[1] Öğretim üyeliği ve yöneticilik yaptığımız birimlere yeni kayıt olan öğrencilerden, yoksul olanların bir kısmının öğrencilere sunulan sosyal yardım ve hizmetlerden hiç haberdar olmadıklarına,, kurumlara başvurmadıkları için yurt ve burs olanaklarından yararlanamadıklarına tanık olmaktayız. Söz konusu öğrencilerden bir kısmı ekonomik durumları nedeniyle kayıt yaptırmaktan vazgeçme eğilimindedirler. Tarafımızca öğrencilere gerekli bilgilendirme yapıldığında, öğrencilerin söz konusu kurumlara başvurmaları sağlanmaktadır. Böylelikle öğrenciler kayıt yaptırmamaktan ya da kayıtlarını sildirmekten vazgeçmektedirler.



Şekil 4: Önlisans ve lisans programlarında okuyan öğrencilerden burs ya da yardım almayanların gelir gruplarına göre dağılımı (%). İki yıllık yüksekokul için n=545941 Dört Yıllık F/YO için n=1219039.

Kaynak: Türkiye İstatistik Kurumu, 2009 ham verilerinden SPSS programı yardımıyla tarafımızca hesaplanmıştır.

ği burs ve krediler konusuyla ilgili olarak yukarıda da söz konusu edilmiştir. Bilgilenme eksikliği konusu, özellikle orta öğretim kurumlarının rehberlik ve mesleki danışmanlık verme, mesleki yönlendirme konusunda yetersiz kaldığını gösteren önemli bir bulgudur. Çalışmanın bulguları, eğitim sisteminin bir bütün olarak görülmesi gerektiğini ortaya koymaktadır. Bu bağlamda kalite geliştirici yenilik sistemlerinin geliştirilmesi ve bunların ulusal yenilik sistemleri ile uyumlaştırılması önem taşımaktadır.

Sonuç ve Öneriler

Türkiye'de yükseköğrenim sistemine bir yandan talep artarken, bir yandan her yıl açılan kontenjanların boş kalması bir tezat yaratmaktadır. Üniversite sınavını kazanıp, Pamukkale Üniversitesi'ne kayıt yaptırmayan öğrenciler üzerine yaptığımız alan araştırması, öğrencilerin kayıt yaptırmama nedenlerini incelemiştir. Öğrencilerin kazandıkları programa kayıt yaptırmama nedenleri olarak, öğrencinin kendisinin ve/veya ailesinin gelir seviyesinin düşüklüğü, ailevi sorunlar, kazandıkları programın iş olanaklarının yetersizliği, istihdam garantisi sağlayan polislik, subaylık, gibi mesleklerin okullarını ya da özel yetenekle girilen bölümleri kazanmaları, başka üniversitede okumayı gösterdikleri görülmektedir. 2010 yılı itibariyle kayıt yaptırmayan bireylerin %46.3'ü burs ve kredi imkânı sağlansa kayıt yaptıracaklarını, %58.9'u ise KYK burs ve kredileri hakkında bilgilerinin olmadığını ifade etmişlerdir. Söz konusu durum öğrenci adaylarının kayıt yaptırmama nedenlerinin önemli ölçüde ekonomik nedenlere dayandığını göstermektedir. Üniversitelerde boş kalan kontenjanların yeniden yapılandırması ile ilgili önerilerimiz aşağıda sıralanmıştır:

1. Kontenjanları boş kalan yükseköğretim programları ile ilgili revizyona gidilmeli, söz konusu programlar işgücü talebine göre yeniden yapılandırılmalıdır. Bu noktada, mezunların işgücü piyasasında ihtiyaç duyulan vasıfların neler olduğu ile ilgili çalışmalara hız verilmeli ve özel sektörün söz konusu çalışmalara katkı vermesi teşvik edilmelidir. İşgücü talebinin yüksek olduğu alanlardaki programların kalitesi artırılmalı ve uygulama becerisi yüksek, işgücü piyasasında aranan vasıfları haiz öğrenciler yetiştirilmelidir.
2. Boş kalan kontenjanların neredeyse tamamına yakınının meslek yüksekokulu programlarına ait olduğu dikkate alındığında, meslek yüksekokullarına dönük kamuoyundaki "*iki yıllık*" okul imajını değiştirecek çalışmalar yapılmalıdır. Bu çerçevede meslek yükseköğretimin zaman ve para açısından düşük maliyeti ile istihdam imkanları konusundaki avantajları öğrenci adaylarına anlatılmalıdır.

3. Özellikle küçük yerleşim birimlerinde açılan önlisans programları, artık tercih edilmeyen genel işletmecilik ve sosyal bilimler alanından ziyade hem geleneksel sektörleri modernize edebilecek hem de yerel ekonomilerin ihtiyacı olan işgücünü karşılamak amacıyla mahalli ihtiyaçlar/sektörler göz önüne alınarak teknik alanlarda açılmalıdır. Böylece üniversite hem geleneksel ekonomi ve sektörlerin dönüştürülmesinde öncü rol oynayacak hem de yerel düzeyde vasıflı/kalifiye işgören ihtiyacı karşılanacaktır.
4. Yükseköğretim programlarından mezun olanların işgücü piyasası konumlarını belirlemek üzere, her fakülte ve yüksekokul tarafından mezunların istihdam, işsizlik oranları ile ücret ve sosyal güvence durumlarını saptayan mezun takip anketlerinin yapılması sağlanmalıdır. Mezun takip anketlerinin sonuçları hem üniversite programlarını tercih edenlere, hem de yeni açılacak programlar konusunda üniversitelere yol gösterici olacaktır.
5. Yükseköğrenim programının açılma gerekçeleri, Türkiye İş Kurumu ve Türkiye İstatistik Kurumu tarafından yapılacak işgücü piyasası analizlerine, üniversitelerin mezun izleme sistemlerinden elde edilecek bilgilere, DPT ve TÜBİTAK vb. gibi kurumların otaya koyduğu Türkiye'nin orta ve uzun vadeli kalkınma stratejisi, ulusal yenilik sistemleri vb. gibi temel araştırma ve belgelere dayandırılmalıdır.
6. Ders içerikleri her üç ya da dört yılda bir gözden geçirilmeli, güncelliğini kaybetmiş dersler, müfredattan kaldırılmalıdır. Üniversiteye giren öğrencinin, yatay ve dikey olarak başka programlara geçebilmesi, yan dal ve çift dal imkânlarının arttırılması, kontenjanların boş kalma oranını düşürebilecektir. Disiplinler arası öğretim ve araştırma faaliyetleri teşvik edilmelidir.
7. Merkezi seçme ve yerleştirme sınavı, üniversiteye yerleşmede tek belirleyici olmaktan çıkarılmalıdır. Öğrencinin ortaöğretimde okuduğu alan, aldığı dersler, ortaöğretim başarısı, yaptığı çalışmalar, vb. gibi birçok faktörden oluşan "olgunluk derecesi"nin etkili olduğu; aynı zamanda üniversitelerin de kendi öğrencilerini seçmede inisiyatif kullanabildikleri bir seçme sistemine kademeli olarak geçilmelidir. Böylelikle diğer önerilerle birlikte bu sistem uygulandığında, orta öğretim-üniversite-iş dünyası-toplum dengesini sağlayan bir yükseköğrenim sistemi, daha başarılı bir şekilde işleyecek ve kaynak israfının önüne geçilecektir.
8. Üniversite programlarını kazanan öğrenciler burs ve kredi imkânları konusunda daha fazla bilgilendirilmelidir.

Kaynaklar

Bahar, H. H. (2002). Eğitim Fakültesi, Tıp Fakültesi Ve İktisadi Ve İdari Bilimler Fakültesi Öğrencilerinin Bazı Sosyo-Ekonomik Özellikleri İle Fakülte Tercihleri Arasındaki İlişki. Erzincan Eğitim Fakültesi Dergisi, 4 (1), 125-144.

Can, Y., & Yazılıtaş, A. (2006). Polis Meslek Yüksekokulu Öğrencilerinin Meslek Seçimine Etki Eden Faktörler ve Okullarını Algılama Biçimleri. Polis Bilimleri Dergisi, 8 (2), 73-96.

Genç, G., Kaya, A., & Genç, M. (2007). İnönü Üniversitesi Tıp Fakültesi Öğrencilerinin Meslek Seçimini Etkileyen Faktörler. İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi 2007, 49-63 , 8 (14), 49-63.

http://kadem.pau.edu.tr/rapor.aspx?rad=KADEM_3_OssKontenjanYerlesenFarkSayilariFakulte%28EKT%29&h=675&w=1020 erişim tarihi: 12.14.2011.

Karadeniz, O. (2009). Meslek Yüksekokulu Mezunlarının Çalışma Hayatında İzlenmeleri: Türkiye İçin Mezun Takip Modeli Önerisi, 1. Uluslararası, 5. Ulusal Meslek Yüksekokulları Sempozyumu 27-29 Mayıs. Konya: Selçuk Üniversitesi.

Karadeniz, O., Köse, S., & Durusoy, S. (2007). Türkiye'de Eğitimin Getirileri ve Finansmanı, E. O. Karadeniz içinde, Avrupa Birliği Yolunda Eğitim ve Beşeri Sermaye (s. 79-122). Ankara: Gazi Kit.

Kozak M., Coşar Y., (2009). "Üniversite adaylarının ÖSYS tercihlerinde kullandıkları karar verme stratejileri", Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi 2009,15(59):399-419

Küçükcan, T., & Gür, B. S. (2009). Türkiye'de Yükseköğretim Karşılaştırmalı Bir Analiz, Ankara: Siyaset Ekonomi ve Toplum Araştırmaları Vakfı.

Özbek, R. (2007). Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Mesleğini Tercih Etmelerinde Kişisel, Ekonomik ve Sosyal Faktörlerin Etkililik Derecesine Göre Algıları, Fırat Üniv. Sosyal Bilimler Dergisi, 17 (1), 145-159.

Sarıkaya, T., & Khorshid, L. (2009). Üniversite Öğrencilerinin Meslek Seçimini Etkileyen Etmenlerin İncelenmesi, Üniversite Öğrencilerinin Meslek Seçimi. Türk Eğitim Bilimleri Dergisi , 7 (2), 393-423.

Türk Eğitim Derneği. (2010). Ortaöğretime ve Yükseköğretime Sınavsız Geçiş Sistemi, http://portal.ted.org.tr/yayinlar/ortaogretimeveyuksekogretimegecissistemi.pdf Eriş. tar.: 28.03.2010

Türkiye İstatistik Kurumu, (2009). Hane Halkı Bütçe Anketi Veri Seti. Ankara.

Uluslararası Yükseköğretim Kongresi: Yeni Yönelişler ve Sorunlar (UYK-2011)
27-29 Mayıs 2011, İstanbul; 3. Cilt / Bölüm XIV / Sayfa 1967-1977

ULUSLARARASI YÜKSEKÖĞRETİM KONGRESİ: YENİ YÖNELİŞLER VE SORUNLAR
INTERNATIONAL HIGHER EDUCATION CONGRESS: NEW TRENDS AND ISSUES

Öğrenci Konseyi Deneyimi ve Öğrenci Sorunlarının Değerlendirilmesi: Hacettepe Üniversitesi Örneği*

Uğur Sadioğlu
Hacettepe Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi, Siyaset Bilimi ve Kamu Yönetimi Bölümü, Beytepe Kampusü, Çankaya, 06800, Ankara, Türkiye

Özet

Öğrenci konseyleri çağdaş yönetim yaklaşımları çerçevesinde, yönetişim düşüncesinin etkisiyle ve yükseköğretimde katılımı sağlamak amacıyla Türk yükseköğretim sistemine girmiştir. Özellikle 2006 yılından itibaren HÜ Sosyal Bilimler Enstitüsü bünyesinde de aktif olarak çalışmaya başlayan öğrenci temsilciliği kurumu yasal düzenlemelerin üzerine yüklediği görevleri yerine getirmek üzere, Enstitü Yönetiminin sağladığı katılımcı ortamda, bir dizi çalışma yapmıştır. Öğrenci temsilcileri ile yapılan toplantılar ve İnternet üzerinden öğrenciler ile gerçekleştirilen görüşmeler sonucunda önemli sorun alanları, sorunlar ve bu sorunlara çözüm önerileri saptanmaya çalışılmıştır. Öğrenci temsilcileri ve öğrencilerle kurulan etkileşime dayalı iletişim sonucunda tespit edilen konular "üniversitede yaşam"dan "akademik yaşam"a kadar çeşitlilik arz etmektedir. Bu çalışmada, yükseköğretim sisteminde saptanan sorunlar ve sorunlara çözüm önerileri, öğrencilerden alınan görüşlere göre, sunulacaktır..

Anahtar kelimeler: Katılımcı yönetim, öğrenci konseyleri, öğrenci sorunları, yönetişim.

Giriş

Tarihsel süreçte kurumsal yapılanmayı belirleyen süreçleri sosyal, ekonomik, siyasal, kültürel ve teknolojik etkenler biçimlendirmektedir. Modern dönemde bu etkenlerin birlikte yoğrulduğu ve evrensel bilginin üretildiği mekânlar üniversiteler olmuştur. Günümüzde, teknolojik gelişmelerin de imkân tanımasıyla, ulus devlet sınırları aşan bir boyutta üniversiteler bilimsel bilgi üretimi, öğretimi, yayımı ve öğrenci eğitimi faaliyetlerini sürdürmektedir. Genel olarak toplumda oluşagelen algıya göre, "üniversite" sadece bir eğitim kurumudur ve ilgili sektörlere gerekli niteliğe sahip insan kaynağı yetiştirir. Ancak, tarihsel süreçte üniversitenin üstlendiği tali rol "eğitim ve öğretim" olsa da; üniversitenin asli rolü sosyal yapıyı kültürel, düşünsel ve siyasal olarak dönüştürmesidir. Dönüşüm süreçlerine bakıldığında sosyo-ekonomik yapıdaki değişimlerin siyasal, kültürel ve düşünsel alana bilgi olarak aktarılmasında temel aktörün üniversite olduğu görülür. İşte içinden olunan ve yaşanan küreselleşme sürecinde, tüm kurumsal yapılanmanın dönüştüğü zamanda, üniversitelerin bu dinamikler karşısında geleneksel yapılanması ile hareketsiz kalması beklenemez.

Dünya genelinde, özel sektör ve kamu sektörü ayrımı olmaksızın, kurumsal yapının, örgüt biçimlerinin ve yönetim anlayışının radikal biçimde sorgulandığı ve dönüşümün yaşandığı yeni bir dönem 1970'li yılların ortasında

[*] Bu çalışma, 2009-2010 akademik yılında Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Öğrenci Temsilcisi Uğur Sadioğlu tarafından hazırlanan "Akademik İşleyiş ve Akademik Danışmanlık Konularında Öğrenci Sorunları" başlıklı rapor gözden geçirilerek ve genişletilerek hazırlanmıştır. Bu çalışmanın gerçekleşmesinde sürekli destek olan ve her türlü imkanı sağlayan HÜ Sosyal Bilimler Enstitüsü (SBE) Müdürü Prof. Dr. İrfan Çakın'a, HÜ SBE Müdür Yardımcıları Doç. Dr. Mehmet Emin Küçük'e ve Doç. Dr. Tuncay Ergene'ye, HÜ SBE Sekreteri Sultan Mercanoğlu'na ve tüm HÜ SBE çalışanlarına teşekkür ederim.

başlamıştır. Kapitalist üretim sisteminin yeni bir krize girdiği dönemde, oluşan maliyetlerin büyük bölümü sosyal refah devletine ve dolayısıyla hantal işleyen kamu sektörüne kesilmiştir. İdeolojik desteğini Yeni Sağ düşünceden alan neo-liberal politikalar öncelikle ABD'de Reagan ve İngiltere'de Teacher yönetimleri döneminde uygulamaya girmiştir. Ağırlıklı olarak devletin küçültülmesini, özelleştirmeyi, piyasa ekonomisini ve işletmecilik reformlarını savunan bu politikalar önce Anglo-Sakson ülkelerde, sonra Kıta Avrupası ülkelerinde ve gelişmekte olan ülkelerde büyük ilgi görmüştür. 1980'li yıllarda hızlanan özelleştirme süreci, piyasa ekonomisine geçiş ve temsili liberal demokrasi girişimleri 1990 yılında Sovyetler Birliği'nin dağılmasıyla galibiyetini kanıtlamıştır. Ancak, piyasa ekonomisinin aksaklıklarından ve yaşanan sürecin yetersizliklerinden dolayı getirilen eleştiriler "katılımcılık, şeffaflık, hesapverebilirlik, tabandan demokrasi ve hukukun üstünlüğü" taleplerinin gündeme gelmesine yol açmıştır. Yani, 1980'li yıllarda üstünlüğünü hissettiren neo-liberal politikalar, 1990'lı yıllarda yeni politik yaklaşımlar ile dengelenmiş ve 2000'li yılların bilgi toplumuna bir sentez sunmuştur.

Yaşanan süreç devlet yapılanmasını, yönetim süreçlerini ve yönetim düzeyleri arasındaki ilişkileri derinden etkilemiştir. Bilgi toplumunda ortaya çıkan dinamik, karmaşık ve çeşitlilik gösteren kurumsal çevreyi açıklamak için iki temel yönetim paradigması genel kabul görmüştür. Bunlardan birincisi, yeni sağ düşüncesinin kamu yönetimindeki yansıması olan "Yeni Kamu İşletmeciliği-YKİ" (New Public Management) yaklaşımdır. YKİ anlayışı, refah devleti anlayışı çerçevesinde genişleyen, hantallaşan kamu bürokrasisinin daha etkin ve verimli kılınması için özel sektör yönetim tekniklerinin kamu yönetimine uyarlanmasını savunmaktadır (Brown, 2007, p.245). YKİ yaklaşımının başarısı ayrıca ekonomik alanda devletin kontrol alanın azalmasına, yani serbestleşmeye ve birçok alanda kamunun verdiği hizmetleri özel sektörden hizmet alarak gerçekleştirmesine dayanmaktadır. Bilgi toplumu sürecinde kamu yönetiminin yeniden yapılanması çerçevesinde belirleyici olan diğer bir paradigma "İyi Yönetişim-İY" (*Good Governance*) olmuştur. İY yaklaşımı, kamu yönetiminin etkinliği ve verimliliği için hesap verebilir, saydam ve katılımcı bir anlayışla örgütlenmesini savunmaktadır. Yani kamu örgütlenmesi hizmetlerini sunarken özel sektör ve sivil toplum kuruluşları ile işbirliği içinde katılımcılık esasında hareket edecektir (Brown, 2007, p.250). İY sayesinde kamu örgütlerinin hesap verebilirlikleri ve saydamlıkları artacak ve kamunun neden olduğu israf önlenmiş olacaktır. YKİ ve İY yaklaşımlarının birbirlerinin tamamlayıcısı olduğu tartışılmaktadır (Christensen & Laegreid, 2007, p.8-10; Güzelsarı, 2004, p.130).

Kamu yönetimi anlayışının geldiği noktada akademik yönetim aynı süreci yaşamaktadır. Genel olarak Türk kamu yönetimi ve özel olarak akademik yönetim alanı benzer bir dönüşümden geçmektedir (bkz. YÖK, 2007, p.14-19). Özellikle Bologna Süreci ile temelleri atılan "Avrupa Yükseköğretim Alanı"nın örgütlenmesinde yönetişim yaklaşımının belirleyiciliği ve bunun Türkiye'ye yansıması görülmektedir. İşte bu ortamda "Öğrenci Konseyleri" akademik yönetim alanına dahil olmuştur. Üniversitenin temel unsuru olan öğrenciler bir paydaş topluluk olarak görülmüş ve yönetime katılmalarına imkân tanınmıştır. Bu çalışmada, 2002 yılından beri çalışmalarını sürdüren, 2005 yılında kurumsal temelleri genişletilen ve sağlamlaştırılan öğrenci konseyleri yönetişim yaklaşımı ve katılım konuları çerçevesinde tartışılmıştır. Uygulamaya ilişkin daha gerçekçi ve ayrıntılı değerlendirmeler yapmak için Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü'nde kazanılan deneyim farklı unsurlar ile değerlendirilmiştir. Yaşanılan deneyim,[1] yapılan toplantılar ve görüşmeler sonucunda öğrenci temsilciğini ve öğrenci konseyi kurumunu etkinleştirmek için öneriler sunulmuştur.

Yönetişim

Yönetim yaklaşımındaki değişimi etimolojik açıdan da görmek mümkündür. Yönetim kelimesinin merkeziyetçi, hiyerarşik, geleneksel ve bürokratik tanımından farklı olarak; çoğulcu, etkileşime dayalı, paylaşımı esas alan ve yatay ilişkilere vurgu yapan "yönetişim" kelimesi genel olarak kullanılmaktadır (Martinsen, 2008, p.9). Tarihsel kökenine bakıldığında, yönetişim kavramının İngilizce karşılığı olan "*governance*" kelimesi Yunanca bir kelime olan "*kubernan*" fiilinden gelmektedir. Bu kelime Yunanca'da "dümen tutmak, kılavuzluk yapmak" anlamlarına gelmektedir (bkz. Gündoğan, 2010, p.15-16). Güler'e (2010, p.314) göre, yönetişim kelimesi "yönetim" ve "iletişim" kelimelerinin (yönet+işim) birleştirilmesinden türetilmiştir. Keleş (2010, p.69-70) ise, Türkçe'de böyle bir fiil kökü-

[1] Öğretim üyeliği ve yöneticilik yaptığımız birimlere yeni kayıt olan öğrencilerden, yoksul olanların bir kısmının öğrencilere sunulan sosyal yardım ve hizmetlerden hiç haberdar olmadıklarına,, kurumlara başvurmadıkları için yurt ve burs olanaklarından yararlanamadıklarına tanık olmaktayız. Söz konusu öğrencilerden bir kısmı ekonomik durumları nedeniyle kayıt yaptırmaktan vazgeçme eğilimindedirler. Tarafımızca öğrencilere gerekli bilgilendirme yapıldığında, öğrencilerin söz konusu kurumlara başvurmaları sağlanmaktadır. Böylelikle öğrenciler kayıt yaptırmamaktan ya da kayıtlarını sildirmekten vazgeçmektedirler.

nün (yönetişmek) olmadığını belirterek yönetişim yaklaşımına eleştirel bir bakış sunmuştur. Yönetişim kavramı yaygın bir şekilde kamu yönetimi için kullanılmasına karşın kavramın anlamı açık değildir. Mevcut kullanımda yönetim kavramı devlet merkezli bir içeriğe sahipken, yönetişim kavramı ile çoklu bir yapı ve eşitlerarası bir ilişkiye vurgu vardır (Coşkun, 2008, p.68).

Yönetişim yaklaşımının en temel ilkesi "katılımcılık" olmakla birlikte, bu ilkeyi tamamlayan ve yönetişime gerçek anlamını katan birçok ilke vardır: "Eşitlik, katılımcılık, şeffaflık, etkinlik, etkililik, hesap verebilirlik, hukuka bağlılık, sürdürülebilirlik". Yönetişim anlayışının farkını ortaya koymasında ve başarılı sonuçlar almasında yukarıdaki tüm ilkelerin payı vardır. Bundan dolayı yönetim süreçlerinde sadece aktörlerin sayısının arttırılması yönetişim ortamının yaratılması anlamına gelmez ve belirtilen amaçlara ulaşmaya yaramaz (Mucuk & Uysal, 2010, p.350-351).

Yönetişim yaklaşımı ile ilgili zengin bir tartışma ortamı oluşmuştur. Genel olarak bakıldığında yönetişim yaklaşımının ortak özellikleri şöyle sıralanabilir (Bovaird & Löffler, 2002, p.16- 17; Peters & Pierre, 1998, p.225-227):

i. Kamu yönetimi, özel sektör ve sivil toplumdan aktörlere de danışarak çoğulcu bir karar alma yapısını kabul eder. Böylece politikaların oluşturulmasında ve uygulanmasında yaratıcı olunulacaktır.
ii. Kamu mal ve hizmetlerinin üretimi ve sunumu tamamen piyasa mekanizmasına bırakılmamıştır. Kamu yönetimi bir eşgüdümleyici olarak, sahip olduğu bürokrasi ile diğer paydaşlar arasındadır.
iii. Devlet yönetişim ortamında etkindir. Sadece müdahaleci rolü azaltılmış, düzenleme yapma ve etkileme rolleri artmıştır.
iv. Yönetişim esnek bir yapılanmaya, ilişkilere ve düzenlemere dayanmaktadır.
v. Yönetişim yaklaşımında süreç ve süreç içerisindeki ilişkiler daha önemlidir. İlişkilerin sürdürülebilir olması şeffaflık, bütünlük ve dürüstlük ilkelerine dayanır.
vi. Yönetişim ortamında eşitlerarası bir düzen vardır. Belirlenen politikalar, alınana kararlar ve uygulamalar tüm paydaşların yararınadır.

Yönetişim siyasal-yönetsel sistemler için değerlendirildiğinde karar alma mekanizmasındaki aktörler şu şekilde görülür (Löffler, 2003, p.170): "Vatandaşlar (bireyler); yasal veya yasal olmayan toplumsal örgütler; yardım kuruluşları veya sivil toplum kuruluşları gibi kar amacı gütmeyen kuruluşlar; iş dünyası; devletin atanmış veya seçilmiş, ulusal veya uluslararası, farklı düzeydeki kamu örgütleri; medya; seçilmiş siyasetçiler".

Genel olarak kamu sektörünün geçirdiği dönüşümlerin benzerini akademik yönetim alanında görmek mümkündür. Üniversitler çevrelerindeki özel sektör kuruluşları, sivil toplum kuruluşları vd. kurum ve kuruluşlar ile önemli projeler gerçekleştirmektedir. Üniversitelerin özel sektör ve üçüncü sektör kuruluşları ile birlikte çalışması iki biçimde olmaktadır. Birinci olarak, özelleştirme süreciyle üniversiteler bazı alanlarda (ulaşım, yemekhane, yurtlar, kantin, güvenlik, vb.) özel sektörden hizmet almaya başlamıştır. İkinci olarak ise, kurdukları kamu-özel işbirlikleri ile veya sağladıkları kolaylıklar ile üniversite içerisinde projeler geliştirmektedirler. Tekno-kent girişimleri (Ör: Hacettepe Üniversitesi Teknokent), sektöre yönelik programlar (Ör: HÜ Otomotiv Mühendisliği Bölümü), sivil toplum kuruluşları ile birlikte sosyal duyarlılık projeleri (Ör: yeşillendirme çalışmaları, sosyal hizmet projeleri) geliştirme ikinci yönteme örnek gösterilebilir. Bunların yanı sıra üniversiteler çağdaş yönetim yaklaşımlarını kendi içyapısının işleyişine uyarlamaya başlamıştır. Üniversiteler stratejik yönetim, performans yönetimi ve bütçelemesi, toplam kalite yönetimi, insan kaynakları yönetimi ve yönetim bilgi sistemlerini uygulamaya sokmuştur. İşte bu süreçte yönetişim yaklaşımının etkisiyle, etkin, etkili, şeffaf, hesap verebilir, katılımcı, adil ve sorumlu bir yönetime geçme çalışmaları başlamıştır. Öğrenci konseyleri gelinen sürecin bir ürünüdür ve yaşanılan deneyim değerlendirmeyi gerektirmektedir.

Yükseköğretimde Katılım ve Öğrenci Örgütlenmesi

Yükseköğretimde öğrencilerin karar verme sürecine katılımı uzun bir geçmişe sahiptir. Öğrenci katılımı hemen hemen yükseköğretimin başlangıcına ve Bologna'daki öğrenci topluluklarına dayanır (Love & Miller, 2003 v.b.). Kurumsal anlamda öğrencilerin akademik yönetim alanında yönetişime katılımı aşağı yukarı 50 yıllık akademik özgürlük hareketi tarafından biçimlendirilmiştir. Bologna Süreci, gelişmelerin kurumsallaştığı, resmi olarak yapıların düzenlendiği ve öğrenci katılımı girişiminin geliştiği eşik noktasıdır. Miles, Miller & Nadler'e (2008 v.b.) göre, 1960 ve 1970'li yıllarda öğrenciler yükseköğretimdeki karar vermede gerçekten etkiliydi. Bu durum sonraki

zamanlarda formalize edilerek bazı konulara indirgenmiştir. Yükseköğretimin bir çeşit girişim alanı olarak görülmeye başlamasıyla öğrencilerin gücü-yetkileri azalmıştır (Love & Miller, 2003 v.b.). Aslında kurumsal karar vermeye öğrenci katılımı zayıflatılmış ve sadece öğrenci aktivitelerini gözetmeye indirgenmiştir. Böylece, motivasyonu düşük çok az sayıdaki öğrenci katılıma yönelmiş ve *self-servis* aktiviteler artmıştır.

Öğrenciler akademik yönetişim alanında farklı pozisyonlara oturtulabilir ya da kendileri pozisyon bulabilir. Örneğin, "müşteri, partner, paydaş, akademik unsur ve/veya yönetsel aktör" olarak öğrencileri görmek mümkündür. Elde edilen veya tanınan meşru pozisyon temsil rolünü biçimlendirmektedir. Bu rol yönetim ile öğrenciler arasındaki diyalogun unsurlarını etkilemektedir. Öğrenciler sahip oldukları rollere göre yönetimden "hesapverebilirlik, şeffaflık, hizmet tatmini, uygun akademik çevre, yeterli fiziksel donanım vb." beklentileri olabilmektedir. Öğrenci katılımı için ileri sürülen argümanlar çeşitlilik göstermektedir: "Demokrasi-vatandaşlık, öğrenme ve katılım, karar vermeye katılım deneyimi, demokratik yaşamı sürdürme, kampüste yönetişim unsuru olma" şeklindedir (Miles, Miller & Nadler, 2008 v.b.). Bu durum öğrencilerin haklarına ve ödevlerine göre çeşitlenmektedir. Örneğin, özelleştirme sürecinde piyasa merkezli eğilim öğrenci-üniversite ilişkisine "tüketici hakları" boyutunu katmıştır (Lizzio & Wilson, 2009, p.69-70). Bahsedilen nedenler ile konu çok yönlü değerlendirilmelidir.

Öğrencilerin kurumsal yönetişime dahil edilmesi iki rasyonel nedene dayanır: Birincisi, kendilerini ilgilendiren ortamın sürdürülmesine katılma hakkıdır. İkincisi, öğrencilerin katılımı ile öğrenme-gelişme arasında pozitif korelasyon vardır. Öğrencilerin derslerde aldıkları eğitimden daha fazlasını bu süreçlerde kazanırlar. Kişisel gelişme, başarı ve sosyal-kültürel gelişme olumlu dışsallıklardır. Özellikle lisansüstü öğrencilerin entellektüel derinlik kazanmaları için yönetişim sürecine etkin katılım önemlidir (Love & Miller, 2003 v.b.). Bunların yanı sıra yönetişime öğrenci katılımı kurumun yaşamını devam ettirme için önemli bir elemandır. Öğrencilerin demokrasi, temsil deneyimi kazanmalarının ve sorumluluk üstlenmelerinin yanı sıra; yöneticiler yönetişim ile farklı açılardan düşünme ve en lokal düzeyde karar alma imkanı yakalamış olur (Miller & Miles, 2008, p.38-39).

Bilgi toplumu[2] sürecinde oluşan yönetişim ortamında ihtiyaçlara etkin ve etkili bir şekilde cevap verebilmek için üniversitelerin daha proaktif bir yaklaşım sergilemesi gerekmektedir. Yükseköğretimde öğrenci katılımının süreci ve sonuçları iyi anlaşılırsa, bu potansiyel değerin sunduğu avantajlardan mikro düzeyde öğrencilerin sosyal-kültürel gelişiminde ve makro düzeyde ülkenin demokrasi olgunlaşmasında yararlanılabilir. Ayrıca öğrenci katılımı yönetimde uzlaşı kültürünü geliştirir (Miller & Miles, 2008, p.36) ve yöneticilere karşı "kontrol ve denge sistemi" sağlar (Love & Miller, 2003 v.b.). Yaşanan dönüşüm sürecinde üniversitelerin evrensel gelişmelere ayak uydurması için öğrenci liderlerinin ve öğrenci temsilcilerinin desteği ve gelişimi sağlanmalıdır. Öğrencilerin katımını kolaylaştırma komisyonlarda, eğitim programı oluşturmada, üniversite kurullarında çeşitli biçimlerde sağlanabilir. Her ne kadar öğrencilerin yönetişime katılımına ilgi olsa da, sınırlandırıcı eylemler ve karşıt tutumlar vardır (Lizzio & Wilson, 2009, p.69-70). Kurumsal yönetişime öğrenci katılımı parçalı bir hale gelmiş ve öğrenciler bütünsel yapının ciddi olmayan parçası durumuna gerilemiştir. Öğrenci katılımı temel bir unsur olarak değil, prosedürel bir girdi olarak görülmektedir (Miller & Miles, 2008, p.39). Otoriteyi paylaşmanın, yetki devrinin, açık bir yönetim süreci izlemenin ve hesap verebilir olmanın avantajları olsa da, günümüz yükseköğretiminin artan derecede yönetişim olanakları-fırsatları ile ilgili olmadığı görülmektedir. Karşılaşılan tabloda karar verme süreçlerinde yararlanılamayan bir öğrenci yönetişimi vardır (Miles, Miller & Nadler, 2008 v.b.).

Yönetişim yaklaşımı doğrultusunda katılıma imkan veren uygulamaların yönetim süreçlerine dahil edilmesi tek başına yeterli değildir. Otorite devrine ve karar verme sürecinde etkin katılıma önemli derecede direnç vardır. Bu sorun öğrenci katılımı konusunun da ötesindedir (Miles, Miller & Nadler, 2008 v.b.). Politika belirleme, karar alma ve uygulama sürecinde yönetişim ortamının tüm paydaşlarının yer alması ilgili topluluğun kültürel yönleri ile yakından alakalıdır. Bir akademik topluluğun kültürel yönleri yükseköğretimde öğrenci katılımının kalitesini biçimlendirir. Günümüzde her ne kadar öğrenci haklarının korunması çabaları olsa da, yönetimin hiyerarşik yapısı personel öncelikli hareket eder ve öğrenci düşüncelerinin marjinalize olmasına yol açabilir. İzlenen politikalar öğrenci merkezli olabilir ancak uygulama öğrenciyi yönetme eğilimindedir (Lizzio & Wilson, 2009, p.71). Öğrenci konseylerinin etkin bir şekilde öğrencinin yönetime katılımını sağlaması için tüm düzeylerde temsilcilik kurumuna özen gösterilmelidir. Katılım-temsil mekanizmasının etkinliği için farklı dinamikler vardır: "Öğrencinin moti-

[2] Bilgi ve iletişim teknolojilerindeki gelişmeler yönetişim modellerini teknik açıdan desteklemektedir. Facebook, Twitter vb. İnternet ağları ile veri paylaşımı ve iletişim etkin, hızlı ve etkili hale gelmiştir. Öğrenci toplulukları, öğrenci temsilcileri ve öğrenci liderleri yeni teknoloji imkanlarını kullanarak yönetişime süreçlerine katılımı kolaylaştırmaktadır. İnternet üzerindeki sosyal paylaşım ağlarını kullananlar içerisinde üniversite öğrencilerinin sayısının fazla olması, üniversite ile öğrenci arasında kurulacak "on line" köprüye fırsat sunmaktadır (Heiberger & Harper, 2008, p.32-33).

vasyonu, kuruma bağlılık, kurumsal kültür, sosyalizasyon, rol algılaması, faydalılık duyumu, öğrenci toplulukları ile ilişkiler, öncelik alanları ve örgütsel öğrenme-deneyim" (Lizzio & Wilson, 2009, p.72-73; Love & Miller, 2003). Sayılan dinamiklerin her birinin farklı unsurlar etrafında etki alanın değiştiği ve katılım ile pozitif veya negatif bir korelasyona sahip olduğu söylenebilir.

Gelişmiş ülkelerde birçok üniversite yönetişim uygulamaları güçlenmektedir; ancak bu durum sınırlı alanlarda söz konusudur. "Harç paylarının belirlenmesi ve dağıtımı, öğrenci örgütlerinin düzenlenmesi, sosyal ve kültürel aktiviteler vb." konularda öğrencilere yetki alanı tanınmaktadır. Çok az sayıdaki üniversitede öğrenciler doğrudan kurumsal değişim ve vizyona etkide bulunabilmektedir. Öğrenciler için sınırlı, temsili ve prosedürel bir yönetişim alanı öngörülmüştür. Üniversite yöneticileri yönetişim anlayışının esaslarına ve süreçlerine çok az değer vermektedir. Piyasa ekonomisi ve özelleştirme anlayışının baskınlığı, "yükseköğretimi daha etkin ve performansı yüksek bir konuma yükseltme" amacıyla, üniversiteyi özünden uzaklaştırmaktadır (Miles, Miller & Nadler, 2008 v.b.). Üniversiteleri bir işletme ve öğrencileri "müşteri" olarak gören anlayış üniversitenin anlamını, özgürlüğünü ve sosyal-siyasal rolünü aşındırmakta ve yabancılaşmayı getirmektedir (Nalbantoğlu, 2003 v.b.). Kariyer yönlendirmeye yüklenen değer, diploma almak ve iş hayatına atılmak üzere kurulmuş ilgi, sosyal sorunlara ilgisizlik ve eğitimdeki aşırı kontrol öğrenci katılımını azaltmıştır (Love & Miller, 2003 v.b.). Colby'e (2008, p.4) göre, 1940'lı yılların lise mezunlarının siyasal ilgisi günümüz üniversite mezunlarından daha fazlaydı.[3] Sosyal duyarlılığın arttırılması, siyasal bilgi, ilgi ve katılımın düzeyinin yükseltilmesi için iyi bir liberal eğitime ihtiyaç vardır. Eğitim entellektüel kapasiteyi arttırmayı hedeflemeli ve temel unsuru "insanların yaşadığı ve çalıştığı siyasal çevreyi anlaması" olmalıdır (Colby, 2008, p.8).

Lizzio & Wilson'ın (2009, p.81-82), öğrenci temsilcilik kurumunun yönetişim sürecine katkılarını genişletmek için önerileri vardır: "i. Yönetişime katılımın sağlanması için rol tanımlaması çalışmaları yapılmalı; ii. Eğitici hazırlık programları, yapısal destek, ağ yapısı modelleri sunularak etkililik, tatmin ve ilgi sağlanmalı; iii. Bölüm başkanları güvene dayalı bir iş ilişkisi kurmalı ve öğrenciler güçlendirilmelidir; iv. Rol belirsizliği vb. sorunlardan kurtulmak için yönetişim felsefesi ve stratejisinin üniversitenin tüm unsurlarınca paylaşılması gerekir." Bunlara ek olarak, Miles, Miller & Nadler (2008 v.b.) öğrenci örgütlerinin yapısına, organlarının işleyişine ve öğrenci liderlerinin karakteristiklerine için değerlernirmeler yapmıştır: "i. Öğrenci yönetişim olanakları için öğrenciler katılım fırsatını kullanmalıdır. ii. Öğrenci konseyi organları titizlikle eylemlerini, amaçlarını ve misyonlarını çalışmalı ve tanımlamalıdır. iii. Öğrenci örgütleri artan oranda ticarileşen-şirketleşen üniversite ile uyuşmak için yol bulmalıdır. iv. Öğrenci liderleri geniş tabana dayalı ve her gruba eşit mesafede olmalıdır. v. Öğrenci örgütlenmesi için parlamenter bir yapı benimsenmelidir. Oluşacak meclis farklı çıkarları ve ihtiyaçları yansıtmalıdır.".

Tüm yükseköğretim kurumlarının politika belirleme, karar verme ve uygulama süreçlerini yönetmek için tek bir model ve yapılar sınıflandırması yoktur. Kurumlar farklı stratejiler kullanarak, farklı elemanlardan ve süreçlerden yararlanarak, farklı ihtiyaçlara farklı zamanlarda cevap aramaktadır. Bunun için açık iletişim ve uzlaşmaya, iç yönetişim süreçlerine, rollerin açıklığına ve paydaşlarla iş görmeye ihtiyaç vardır (Miller & Miles, 2008, p.42-43). Yapılan değerlendirmeler ve öneriler uygulamaya yansıtılırsa öğrenci konseyi tarihsel olarak önemli bir fırsat sunmaktadır. Öğrenciler kendilerine tanınan yasal gücün sunduğu avantajları tam olarak kullanmış değillerdir. Bu durumda demokratik deneyime gereken değeri vermek için yol bulmada bölüm, fakülte ve üniversite yönetimi öğrencilere kolaylık sağlamalıdırlar. Katılımcı, etkin, şeffaf, hesaverebilir, sorumlu, demokratik ve adil işleyen bir öğrenci konseyi yükseköğretimin geleceğini etkileme imkânı sunmaktadır.

Örnek Olay İncelemesi: "Hacettepe Üniversitesi Örneği"

Bologna Süreci ile Türkiye'de öğrenci konseyleri yükseköğretimin bir parçası haline gelmiştir. Haziran 1999 tarihinde 29 Avrupa ülkesi Bologna Bildirgesi ile Avrupa Yükseköğretim Alanı'nın oluşturulması için ilk adımı atmıştır. Mayıs 2001 tarihinde Prag'da Türkiye'nin de katılımıyla "Avrupa Yükseköğretim Alanı'na Doğru" başlıklı ortak bildiri ile öğrencilerin bu süreçte etkin katılımının sağlanması hedefi benimsenmiştir (YÖK, 2007, p.30). Akademik özgürlüğü iyileştirme, üniversiteleri yeniden yapılandırma, bilgi tabanlı ve rekabet edebilir bir ekonomiyle üniversiteleri uyumlaştırma sürecinde önem verilen yönetişim yaklaşımında öğrenci konseylerinin karar verme sürecine katılımları beklenmiştir. Böylece 2002 yılından itibaren Türk yükseköğretim sisteminde öğrenci kon-

[3] Türkiye için de benzer bulgulara rastlanmaktadır. Üniversite öğrencilerinin seçimlere katılımı diğer seçmenlerin genel katılımından ve genç nüfusun katılımından düşüktür. Bu sonucun bir çok sosyal, ekonomik, kültürel, siyasal ve mekânsal sebepleri vardır (Özyurt, 2010, p.315-317).

seyleri kurulmaya başlamıştır. T.C. Yükseköğretim Kurumu'nun hazırladığı, 20.09.2005 tarihli ve 25942 sayılı Resmi Gazete'de yayımlanan "Yükseköğretim Kurumları Öğrenci Konseyleri ve Yükseköğretim Kurumları Ulusal Öğrenci Konseyi Yönetmeliği" ile üniversitelerde öğrenci konseyi kurulması hükme bağlanmıştır. Her üniversitede faaliyet gösteren bir öğrenci konseyi vardır ve ulusal düzeyde faaliyet gösteren Ulusal Öğrenci Konseyi vardır.

Üniversite içerisindeki öğrenci konseyi yapılanması üniversitenin hiyerarşik yapısına uygun bir biçimde düzenlenmiştir. Buna göre Öğrenci Konseyi Organları, "Bölüm/Program/Anabilim Dalı/Anasanat Dalı Öğrenci Temsilcisi, Bölüm/Program/Anabilim Dalı/Anasanat Dalı Öğrenci Temsilcileri Kurulu; Fakülte/Yüksekokul/Konservatuvar/Meslek Yüksekokulu/Enstitü Öğrenci Temsilcisi; Öğrenci Konseyi Genel Kurulu; Öğrenci Konseyi Kurultayı Divan Kurulu; Öğrenci Konseyi Yönetim Kurulu, Öğrenci Konseyi Denetleme Kurulu ve Öğrenci Konseyi Başkanı'ndan oluşur (md. 8). Öğrenci konseyinin organlarının oluşumuna bakıldığında dolaylı bir seçim sisteminin işletildiği görülür. Yönetmeliğe göre, genel olarak öğrenci temsilcilerinin temsil, bilgilendirme, sorun-çözüm aktarma, katılma ve diyalog geliştirme görevleri vardır. Öğrenci Konseyi Yönetim Kurulu'nun ise, "öğrenci sorunlarını belirlemek, görüş ve düşüncelerini belirlemek ve iletmek; sivil toplum kuruluşları ile işbirliği yaparak, toplumsal duyarlılık projeleri geliştirmek ve bu projelere katılımı teşvik etmek; ulusal ve uluslararası eğitim ve gençlik programlarına öğrenci katılımına yönelik çalışmalar yapmak; ulusal ve uluslararası öğrenci birlikleri ve organizasyonları ile ilişkileri geliştirmek; yemek, ulaşım, barınma, kafeterya, kulüp, burs, eğitim, sanat, kültür ve spor alanlarında çalışma grupları oluşturmak ve bunların işlerliğini sağlamak" vb. görevleri (md. 20) vardır. Öğrenci Konseyi Başkanı'nın, "temsil, yürütme, bilgilendirme ve duyurma, faaliyet raporu hazırlama, öğrenciler ile ilgili konuların görüşülmesi sırasında ilgili yükseköğretim kurumunun senato ve yönetim kurulu toplantılarına katılmak" gibi (md. 24) temel görevleri vardır.

Buradaki önemli hususlar, öğrenci konseyi yönetim kurulu ve başkanının ilgili yükseköğretim kurumunun yönetim organlarında karar verme sürecine katılabilmesi; sivil toplum kuruluşları ile işbirliğine girişebilmesi; ulusal/uluslararası öğrenci birlikleri ve organizasyonları ile işbirliğini geliştirebilmesi ve ulusal/uluslararası düzeylerde öğrencilerin eğitim ve gençlik programlarına katılabilmesine yardımcı olması konularıdır. Ancak, yönetmelikte düzenlendiği üzere öğrenci temsilcilerinin üniversitelerdeki karar organlarında, öğrenciler ile ilgili konularda dahi, belirleyici yetkisi yoktur. Mevcut sistemde genel olarak doğrudan bir katılım mekanizmasının öğrenci temsilcisi seçimlerinde ve öğrenci konseyi organlarının oluşturulmasında kullanılamaması ve üniversite karar organlarında öğrenci temsilcilerinin belirleyiciliğinin olmaması en büyük eksikliktir. Gul'un (2010 v.b.) yaptığı kapsamlı çalımada da görülmektedirki, öğrenci konseyi organlarının ve öğrenci temsilcilerinin ilgili yükseköğretim kurumlarında "ders içeriği ve ders programı oluşturulmasında; akademik yıl ve takvimin oluşmasında; sosyal ve kültürel aktivitelerin gerçekleştirilmesinde; sivil toplum kuruluşları ile ilişkiler kurmakta; fiziksel altyapının geliştirilmesinde; ulaşım, yurtlar, kafeterya, yemekhane ve kantin gibi alanlarda belirleyiciliği zayıftır".[4] Olumlu gelişme öğrenci konseyi organlarının oluşumunda öğrenci katılımının olması, özgürce gerçekleşen seçimlerin yürütülmesi ve ilgili komisyonlarda yeterli ilginin olmasında görülmektedir (Gul, 2010 v.b.).

Hacettepe Üniversitesi (HÜ) genel olarak önlisans, lisans ve lisansüstü öğrencilerinin yönetime katılımını ilgili yönetmelik çerçevesinde "Hacettepe Üniversitesi Öğrenci Konseyi" aracılığıyla sağlamaktadır. Özellikle 2006 yılından itibaren HÜ Sosyal Bilimler Enstitüsü bünyesinde de aktif olarak çalışmaya başlayan öğrenci temsilciliği kurumu yasal düzenlemelerin üzerine yüklediği görevleri yerine getirmek üzere, Enstitü Yönetiminin sağladığı katılımcı ortamda, bir dizi çalışma yapmıştır. Bu çalışmaların en önemlisi her yıl Kasım ayı içerisinde yapılan HÜ Sosyal Bilimler Enstitüsü Öğrenci Temsilcisi seçimidir.[5] Bu seçime katılım amacıyla HÜ Sosyal Bilimler Enstitüsü bünyesinde faaliyet gösteren 42 Anabilim/Anasanat Dalı'na Enstitü Sekreterliği tarafından davetiyeler gönderilmiştir. Yüksek lisans ve doktora düzeyinde her anasanat/anabilim dalını temsilen birer öğrencinin davet edildiği bu toplantıya 26 öğrenci temsilcisi katılmıştır.

Anabilim/Anasanat dalı öğrenci temsicileri ile yıl içerisinde enstitü yönetiminin katılımıyla bir dizi toplantı düzenlenmiştir. Ayrıca İnternet ortamında oluşturulan imkanlarla sürekli iletişim sağlanarak öğrenci temsilcilerinin yönetime katılımı sağlanmak istenmiştir. Yapılan toplantılar ve İnternet üzerinden öğrenciler ile gerçekleştirilen

[4] Yönetimde katılıma izin vermeme sadece akdemik yönetim alanında değil, genel olarak Türk kamu yönetiminde yaşanan bir sorundur. Katı merkeziyetçi yapı, katılımcı olmayan yönetim geleneği, sivil toplum kuruluşlarının önemsenmemesi vb. geleneksel bürokratik tutumlar yönetişimin önündeki temel engellerdir (Yıldırım, 2004, p.315-316).

[5] 2010 yılında ilgili yönetmelikte yapılan değişiklik ile öğrenci temsilcisi 2 yıl için seçilmektedir (md.13/d).

görüşmeler sonucunda "Akademik İşleyiş ve Akademik Danışmanlık" konularındaki önemli sorun alanları ve sorunlar saptanmaya çalışılmıştır. Öğrenci temsilcileri ve öğrencilerle kurulan etkileşime dayalı iletişim sonucunda tespit edilen sorun alanları on (10) başlık altında toplanmıştır. Bunlardan en önemlisi "katılım" konusudur. Aşağıda sırasıyla sorun alanları ve sorunlar sunulmuştur.

Bulgular, Değerlendirme ve Öneriler

Yönetime Katılım

HÜ SBE bünyesinde faaliyet gösteren 42 Anabilim/Anasanat Dalı vardır. 2006 yılından itibaren her yıl eğitim ve öğretim yılının başında Enstitü Sekreterliği tarafından anabilim/anasanat dallarına gönderilen yazıda anabilim/anasanat dalı öğrenci temsilcisi seçiminin yapılması ve seçilen öğrenci temsilcisinin enstitü öğrenci temsilcisini seçmek üzere ilk toplantıya daveti bildirilmektedir. Ancak bu konuda her yıl iki sorunla karşılaşılmaktadır: Birincisi, anabilim/anasanat dallarında yapılan seçimler zamanında ve yönetmeliğe uygun yapılmamaktadır. İkincisi ise, seçim yapılan anabilim/anasant dallarından katılım sınırlı olmaktadır. Örneğin, 2009 – 2010 Eğitim-Öğretim Yılı başındaki toplantıya 26 öğrenci temsilcisi katılmıştır. Birçok anabilim/anasanat dalında öğrenci temsilciliği seçiminin ciddi ve demokratik usul ve esaslara göre yapılmadığı bilinmektedir. Öğrenci temsilciliği seçimlerinin zamanında ve yönetmeliğe göre yapılması durumunda katılımın da istenilen düzeye geleceği düşünülmektedir.

2005 tarihli ve 25942 sayılı Yükseköğretim Kurumları Öğrenci Konseyleri ve Yükseköğretim Kurumları Ulusal Öğrenci Konseyi Yönetmeliği'nin 10. maddesinin h fıkrasına göre anabilim/anasanat dalı toplantılarına öğrenci temsilcisinin; 14. Maddenin g fıkrasına göre ise enstitü öğrenci temsilcisinin enstitünün yönetim kurulu ve akademik kurul toplantılarına katılması düzenlenmiştir. Enstitü yönetiminin sergiledeği katılımcı yaklaşım ile yönetim kuruluna ve akademik kurul toplantılarına enstitü öğrenci temsilcisi katılmaktadır ve tüm konular ile ilgili olarak fikrine başvurulmaktadır. Ancak az sayıda anabilim/anasanat dalında bu uygulama gerçekleştirilmektedir. Anabilim/anasanat dallarında bu konuda tutucu bir tavır vardır ve "öğrenciler ile ilgili konular"da dahi öğrenci temsilcisinin düşünceleri alınmamaktadır. Bu durum katılımın ve öğrenci temsilciliği mekanizmasının gelişiminin önündeki önemli bir engeldir.

Genel olarak uygulamada öğrenci temsilcileri ve öğrenci konseyi organlarının bölüm/program/anabilim dalı/anasanat dalı, fakülte/yüksekokul/konservatuvar/meslek yüksekokulu/enstitü, üniversite yönetim kurulu ve senato gibi akademik kurullarda etkisinin çok zayıf olduğu görülmektedir. Bu eksikliğin giderilmesi, yönetişim sürecinin etkin işlemesi, demokratik deneyimin güçlendirilmesi ve alınan kararların uygulamasını kolaylaştırmak için her düzeyde ve her konuda öğrenci temsilcilerine toplantılara ve oylamalara katılma hakkı tanınmalıdır.

Lisans ve lisansüstü öğrencilerinin eğilimi, perspektifleri, ihtiyaçları, beklentileri, sorunları ve değerlendirmeleri farklıdır. Türkiye'de yükseköğretim sisteminde lisansüstü öğrenci temsili genel öğrenci örgütlenmesine dahil edilmiştir. Tüm öğrencilerin eşit olarak ele alındığı bir yaklaşım hakimdir. Bu modelde lisans öğrencilerinin temsili daha geniş ve yoğundur. Lisans öğrencisi daha sosyal ve kültürel aktiviteler, somut, ekonomik ihtiyaçlar ve sorunlar ile ilgilenirken; lisansüstü öğrencisi tüm stratejiler ve ilişkiler ile ilgilenmektedir. Ayrıca öğrencilerin öğrencilik sürecinde karşılaştığı sorunlar farklılık göstermektedir. Bu konuda aksaklıkların giderilmesi için farklılıklara dikkat edilmelidir. Lisansüstü öğrencilerin (yüksek lisans ve doktora) üniversite yönetim kurulu ve akademik kurulunda temsili ve katılımı sağlanmalıdır.

Akademik Danışman - Öğrenci İlişkileri

Özellikle yükseklisans programlarında anabilim/anasanat dallarında tez danışmanlarının "öğrencinin ilgi alanına göre, uyumlu çalışma ilişkisi dikkate alınarak belirlenmemesi" tezin tamamlanmasıyla ilgili sorunlara yol açmaktadır. Öğrenci temsilcileri ile yapılan görüşmelerde bu soruna sıklıkla değinilmiştir.

Akademik danışman – öğrenci ilişkileri sorun alanında ikinci sorun genellikle tezin savunma aşamasında ortaya çıkmaktadır. Öğrenciler, tezin hazırlanması aşamasında danışman tarafından okunmamasının tez savunma aşamasında sorunlara neden olduğunu belirtmiştir.

Üçüncü ve son olarak tez danışmanı veya tez jüri üyelerinin akademik konularda zaman zaman kişiselleştirmeler yaparak kararlar vermesi öğrenciler açısından büyük bir sorun olarak görülmektedir.

Akademik Danışman - Akademik Danışman İlişkisi

Doğrudan öğrencinin kendi tez danışmanı ve ilgili öğretim elemanları ile sorunları olabildiği gibi, öğrenci ile ilgisi olmayan konular da sorunlara yol açmaktadır. Özellikle akademik danışman ile bölüm içerisindeki diğer öğretim üyeleri arasındaki ilişkilerin öğrenciye psikolojik baskı olarak yansıtılması sorunlara neden olmaktadır.

Öğrencinin tez çalışması dışındaki faktörlerin öğrencinin aleyhine olacak şekilde değerlendirilmesi öğrencilerde tez aşamasında kaygılara yol açmaktadır.

Öğrencinin dışında gerçekleşen bu tür sıkıntılar öğrencilere "aşırı iş yükü" yükleme yolu ile gösterilmektedir.

Öğrenci - Öğrenci İlişkisi

Anabilim/anasanat dallarında öğretim elemanlarının, daha yakın ilişki içerisinde oldukları öğrencilerin değerlendirmelerinden hareketle, not verme sürecinde "öznel" değerlendirmelerde bulunabilmeleri önemli bir sorundur.

Yine öğretim üyeleri arasındaki gruplaşmalar ve rekabet öğrencilerin tercihlerini ve birbirleriyle olan ilişkilerini olumsuz etkileyebilmektedir. Bu durumların öğrencinin ders seçmesinde ve tez konusunu belirlemesinde etkide bulunduğu gözlenmektedir.

Eğitim Programının Uygulama Durumu

Bahsedilen ilişkilere dayalı sorunların yanında eğitim programının uygulama sürecinden kaynaklanan sorunlar da vardır. Bunlardan bir tanesi "Seminer"dir. Seminer bir ders değildir. Seminerin uygulama kurallarına uygun yürütülmesi gerekir. Seminerin amacına uygun yürütüldüğü gözlenmemektedir. Tez yazım süreci öncesinde önemli bir deneyim kazandırma aracı olan seminerin iyi değerlendirilmemesi başarısız tez savunmalarına yol açmaktadır.

Öğrencilerden toplanan verilerden hareketle seminerin "I. Dönem verilmemesi" sorun olarak düşünülmektedir. Seminerin yürütülme gereklerine uygun olarak gerçekleştirilmesi istenmektedir. Dersin deneyimli bir hoca tarafından verilmesi daha yararlı olacaktır.

Ders yükü fazla olan veya üzerinde olması gerekenden fazla tez öğrencisi olan öğretim elemanları eğitim programı içerisindeki dersleri gereklerine uygun nitelikte yürütmemektedir. Şeffaf bir yaklaşımla ve performans yönetiminin mümkün kıldığı araçlar ile rasyonel bir ders/tez danışmanlığı-öğretim elemanı dağılımı yapılmalıdır. Bununla birlikte seçmeli üniversiteler arasındaki kurumsal ilişkiler esnekleştirilerek, öğrencilerin başka bir üniversitenin programından ders alabilmesi sağlanmalıdır.

Enstitü Yönetmeliği, Öğrenci Konseyi Yönetmeliği ve İlgili Mevzuat

Gerçekleştirilen toplantılarda görüşülen mevzulardan, öğrenci temsilcisine iletilen sorunlardan ve karşılaşılan deneyimlerden hareketle "öğrencilerin ve öğretim üyelerinin yönetmelik içerisindeki hak ve sorumluluklar konusunda bilgi eksikliği olduğu" düşünülmektedir. Bu durum sorunların yaşanmasına, hak kayıplarının oluşmasına ve akademik başarısızlıklara neden olmaktadır. Bu sorunun giderilmesi için öğrencilerin ve öğretim elemanlarının ilgili mevzuata ulaşımı kolaylaştırılmalı, mevzuat ile ilgili yöneticilere bilgilendirme yapılmalı ve yönetişim ilkelerinin içselleştirilmesi için seminerler, eğitim programları ve duyurular düzenlenmelidir.

Anabilim/Anasanat Dalındaki Akademik Ortam

Bilindiği üzere birer akademik personel olmalarının yanında aynı zamanda birer öğrenci olan araştırma görevlilerinin sorunları da farklı olmaktadır. Özellikle araştırma görevlileri zamanlarını ders vermek, sınav değerlendirmeleri yapmak, danışmalık, idari işleri görmek, sekreterlik işleri, mesai dışı işlerde görevlendirilmek vb. işlerde harcadığı için akademik araştırmaya gerekli zamanı ayıramadıklarından yakınmaktadırlar.

Hem üniversite bilimsel araştırmalar birimi hem de çeşitli kuruluşlar tarafından öğrencilerin tez aşamasında araştırmaları için maddi destek olacak imkânlar sunulmaktadır. Ancak bu imkândan sınırlı sayıda öğrencinin haberdar olduğu ve faydalandığı görülmektedir. "Öğrenciler sıklıkla tezleriyle ilgili maddi destek bulma ve çalışmalarını bir proje dâhilinde yürütme konularında danışmanlarından yeterli destek bulamadıklarından" yakınmaktadırlar.

Araştırma Olanakları, Yurt Dışı Eğitim İmkânlarına Teşvik

Özellikle tez aşamasına gelmiş olan araştırma görevlilerinin araştırmalarını yürütmeleri için esnek çalışma ortamına ihtiyaç duydukları belirtilmiştir. Ancak, araştırma görevlilerine bakış açısı "memurluk" tanımının ilerisine geçemediği için, araştırma görevlileri daha çok bölümde tutulmaya çalışılmaktadır.

Hem araştırma görevlisi olan lisansüstü öğreciler hem de normal statüdeki öğrencilerin önemli bir bölümü "akademik ilerleme ve kadro atamalarında kişisel ilişkilerin kullanılmasını adil rekabeti engelleyici bir sorun olarak" düşünmektedirler.

Öğretim Üyelerinin Derslere Gösterdiği Özen

Özellikle yüksek lisans derslerinin içeriğinin ve sunulma yönteminin lisans derslerinden farklılık göstermemesi sorun olarak görülmektedir.

Yüksek lisans programlarının içeriği beklentileri karşılayamamaktadır.

Öğrencilerin bir kısmının öğretim üyelerinin dersleri zamanında gerçekleştirmedikleri ve ders yapmadıkları konusunda yakınmaları vardır.

Yürütülen Derslerin Niteliği

Derslerin öğrencilerin hazırladığı sunumlar biçiminde geçmesi, derslerin sadece bilgi aktarımı gibi görülmesi bir sınırlılık olarak düşünülmektedir.

Derslerde uygulamalara yeterince yer verilmediğinden yakınılmaktadır.

Derslerde güncel araştırmalara ve makalelere yer verilmesinin akademik ilerleme ve bilgi üretimi açılarından katkı sağlayacağı düşünülerek bu konuda güncelleştirmelerin yapılması dile getirilmiştir.

Derslerin zamanında, sürekli ve içeriğine sadık kalınarak sürdürülmesi istenmektedir.

Sonuç

Sürekli değişen, karmaşık, dinamik bir süreçte öne çıkan daha demokratik yapı ihtiyacına yükseköğretim sisteminde de rastlanmaktadır. Hem yükseköğretim sisteminde hem de üniversitelerde yönetişim uygulamalarının getirdiği açılımlar bu ihtiyaca cevap verme niyetindedir. Üniversite içerisinde demokratik yapıya öğrencileri bir paydaş unsur olarak daha iyi hazırlamak için kurumlar yeni uygulamalar-deneyimler geliştirmelidir. Böylece kurumsal işleyişte katılımdan uzak, etkin ve şeffaf olmayan, verimsiz yollar denenmek zorunda kalmayacaktır (Pasque vd., 2009, p.88).

Yükseköğretimde görülen niteliksel düşüşte katılımcı yönetim temel bir başvuru aracıdır. Paydaşlar büyük resimi daha iyi görebilir ve örgütün problemlerinin derin noktalarını gösterebilir. Örgütün temel problemlerine karşı etkili mücadele etmek için, topluluk paydaşlarının düşüncelerinden ve yaratıcılığından azami düzeyde yararlanılmalıdır (Şimşek & Aytemiz, 1998, p.176). Bilgi toplumu sürecinde üniversitelerden beklenen de "paydaşlarına hesap veren, açık ve saydam yönetişim modelleri geliştirmek"tir. Üniversitelerin özerkliğinin arttırılması sadece idari ve mali açıdan özerklik ile sağlanamaz. Akademik özerklik, katılım temelli yönetişim, hesapverebilirlik, sorumluluk ve sosyal sorumluluk sahibi bir anlayış ile sürecin bütünleştirilmesi gerekmektedir. Yükseköğretim Kurumu'nun (2007, p.22) hazırladığı "Türkiye'nin Yükseköğretim Stratejisi" adlı belgede de referans verildiği üzere, Lima Bildirgesi "akademik özgürlük" içerisinde öğrenci, akademisyen, araştırmacı ve işçi olmak üzere herkese akademik çevreye girme hakkı tanır. Yükseköğretim kurumlarının özerkliği ilgili akademik çevrenin tüm paydaşlarının aktif katılımını sağlayan demokratik özyönetim ile gerçekleşebilir.

Küresel ekonominin yaşadığı dönüşümde piyasa mekanizmalarının etkinliğinin akademik yönetim alanında da artması, öngörüldüğü gibi üniversitelerde yönetişim modelinin verimli, performansı yüksek, hesapverebilir, saydam ve paydaşlar ile güçlü işbirliğine olanak sağlayan bir ortam yaratacağına dair beklentilere şüphe getirmiştir (YÖK, 2007, p.26). Özel sektör aktörleri ile daha sıkı bir işbirliğine girip, sivil toplumu ve iç paydaşlarını (öğrenci ve akademisyen) göz ardı eden bir model katılımcı bir yönetişimden uzaklaşılmasına ve üniversitenin sosyo-ekonomik sistemdeki dönüştürücü etkisinin azalmasına neden olacaktır. Eksiklikleri olsa da Türk yükseköğretiminde demokratik yollarla öğrencilerin örgütlenmesine imkân sağlayan yönetmeliğin sağladığı faaliyet alanlarında öğrenci konseylerinin göstereceği çaba bahsedilen olumsuz gelişmeleri dengelemeye imkân vermektedir.

Avrupa Birliği (AB) ile tam üyelik müzakerelerini yürüten Türkiye'de faaliyet gösteren öğrenci konseyleri AB ülkelerindeki güçlü, yaygın, demokratik yaşamın temel taşlarından olan öğrenci birlikleri ile işbirlikleri geliştirerek Türk yükseköğretimindeki katılım temelli girişimleri güçlendirebilir.

Türkiye'de öğrencilerin yönetime katılmasına karşı var olan kuşkulardan dolayı çoğu üniversitede öğrenci konseylerinin etkinliği sınırlıdır. Yaşanan güven sorunu çoğulcu, katılıma dayanan ve tabandan gelişen bir demokrasinin önündeki en büyük engeldir. Üniversitelerin sadece birer eğitim kurumu olmadığı, toplumdaki sosyal, kültürel, entellektüel ve siyasal dönüşümlerin de merkezi olduğu düşünüldüğünde bu tür olumsuz tutumların bir an önce giderilmesi gerektiği genel kabul görmektedir. Bunun için yapılacak yeni yasal düzenlemeler ile öğrencilerin üniversite/yükseköğretim yönetimine doğrudan katılımı ve üniversite/yükseköğretim yöneticilerinin belirlenmesine katılımı sağlanmalıdır.

Güçlendirilecek öğrenci örgütlenmelerinin çoğulcu bir anlayışı içlerine sindirmeleri, özerkliklerini korumaları ve herhangi bir siyasal grubun etkisi altına girmemeleri için sağlanacak yeni olanakları ile deneyim süzgecinden geçmeleri gerekmektedir. Böylece hem üniversitelerde hem de ülke genelinde sosyal sorumluluk sahibi, yuttaşlık bilinci olan ve çoğulcu yönetim-demokrasi kültürünü sindirmiş bireyler uzlaşı temeli siyasal-yönetsel sisteme katkı sunacaktır.

Kaynaklar

Bovaird, T. & Löffler, E. (2002). Moving from Excellence Models of Local Service Delivery to Bencmarking 'Good Local Governance'. International Review of Administrative Sciences, 68 (1), 9-24.

Brown, D. (2005). Electronic Government and Public Administration. International Review of Administrative Sciences, 71(2), 241-254.

Christensen, T. & Laegreid, P. (2007). Introduction – Theoretical Approach and Research Questions. İçinde T. Christensen & P. Laegreid (Eds.), Transcending New Public Management: The Transformation of Public Sector Reforms (pp. 1-16). Hampshire: Ashgate Publishing.

Colby, A. (2008). The Place of Political Learning in College. AAC&U, Analysis, Spring/Summer 2008, 4-8.

Coşkun, S. (2008). Kamu Yönetiminde Yönetişim Yaklaşımı. İçinde A. Balcı vd. (Eds.), Kamu Yönetiminde Çağdaş Yaklaşımlar – Sorunlar, Tartışmalar, Çözüm Önerileri, Modeller, Dünya ve Türkiye Yansımaları (pp. 67-82). Ankara: Seçkin Yayıncılık, 2. Baskı.

Gul, H. (2010). Participation of Student Councils in Decision Making at Universities in Turkey. College Student Journal, 44(2), Jun2010.

Güler, B. A. (2010). Türkiye'nin Yönetimi-Yapı-. Ankara, İmge Kitabevi, (2. Baskı).

Gündoğan, E. (2010). Yönetişim: Kavram, Kuram ve Boyutlar. İçinde M. A. Çukurçayır, H. T. Eroğlu & H. E. Uğuz (Eds.), Yönetişim – Kuram, Boyutlar ve Uygulama (pp. 13-56). Konya: Çizgi Kitabevi, 1. Baskı.

Güzelsarı, S. (2004). Kamu Yönetimi Disiplininde Yeni Kamu İşletmeciliği ve Yönetişim Yaklaşımları. İçinde M. K. Öktem & Uğur Ömürgönülşen (Eds.), Kamu Yönetimi Gelişimi ve Güncel Sorunlar (pp. 85-137). Ankara: İmaj Yayınevi.

Heiberger, G. & Harper, R. (2008). Have You Facebooked Astin Lately? Using Technology to Increase Student Involvement. New Directions for Student Services, 124, Winter2008, 19-35.

Keleş, R. (2010). Yönetişim Kavramına Eleştirel Bir Yaklaşım. İçinde M. A. Çukurçayır, H. T. Eroğlu & H. E. Uğuz (Eds.), Yönetişim – Kuram, Boyutlar ve Uygulama (pp. 57-71). Konya: Çizgi Kitabevi, 1. Baskı.

Lizzio, A. & Wilson, K. (2009). Student Participation in University Governance: The Role Conceptions and Sense of Efficacy of Student Representatives on Departmental Committees. Studies in Higher Education, 34(1), 69-84.

Love, R. & Miller, M. (2003). Increasing Student Participation in Self Governance: A Comparision of Graduate and Undergraduate Student Perceptions, College Student Journal, 37(4), Dec2003.

Löffler, E. (2003). Governance as an Emerging Trend in the Public Sector. İçinde T. Bovaird & E. Löffler (Eds.), Public Management and Governance (pp. 163-175), London and Newyork.

Martinsen, R. (2008). New Modes of Governance: Opportunities and Limitations of Creating Legitimacy by Deliberative Politics in a Globalizing World. İçinde R. Schmitt-Beck, T. Debiel & K.-R. Korte (Eds.), Governance and Legitimacy in a Globalized World (pp. 9-30), Baden-Baden: Nomos Verlagsgesellschaft.

Miles, J. M., Miller, M.T. & Nadler, D.P. (2008). Student Governance: Toward Effectiveness and The Ideal. College Student Journal, 42(4), Dec2008.

Miller, M. T. & Miles, J.M. (2008). Internal Governance in The Community College: Models and Quilts. New Directions for Community Colleges, 141, Spring 2008, 35-44.

Mucuk, Mehmet ve Doğan Uysal (2010). Türkiye'de Bağımsız Düzenleyici Kurumlar ve Yönetişim. İçinde M. A. Çukurçayır, H. T. Eroğlu & H. E. Uğuz (Eds.), Yönetişim – Kuram, Boyutlar ve Uygulama (pp. 341-370). Konya: Çizgi Kitabevi, 1. Baskı.

Nalbantoğlu, H. Ü. (2003). Universite A.Ş.de bir 'homo academicus': "ersatz" yuppie akademisyen. Toplum ve Bilim, 97, 7-42.

Özyurt, C. (2010). Üniversite Öğrencilerinin Siyasal Katılım Davranışları: 29 Mart 2009 Yerel Seçimleri, Balıkesir Örneği. Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi, 9(33), 289-320.

Pasque, P. A., Bowman, N.A., Small, J.L. & Lewis, R. (2009). Student-Created Curricular and Co-Curricular Pathways Toward Participation in a Diverse Democracy. Multicultural Perspectives. 11(2), 80-89.

Peters B. G. & Pierre, J. (1998). Governance without Government? Rethinking Public Administration. Journal of Public Administration Research and Theory, 8 (2): 223-243.

Şimşek, H. & Aytemiz, A. (1998). Anomaly-based change in higher education: The case of a large, Turkish public university. Higher Education, 36, 155-179.

T.C. Yükseköğretim Kurulu (2005). Yükseköğretim Kurumları Öğrenci Konseyleri ve Yükseköğretim Kurumları Ulusal Öğrenci Konseyi Yönetmeliği. Resmi Gazete, R.G. Sayısı: 25942, R.G. Tarihi: 20.09.2005.

T.C. Yükseköğretim Kurulu (2007). Türkiye'nin Yükseköğretim Stratejisi. Ankara: Meteksan A.Ş..

Yıldırım, İ. (2004). Demokrasi Sivil Toplum Kuruluşları ve Yönetişim. Ankara: Seçkin Yayıncılık, 1. Baskı.

ULUSLARARASI YÜKSEKÖĞRETİM KONGRESİ: YENİ YÖNELİŞLER VE SORUNLAR
INTERNATIONAL HIGHER EDUCATION CONGRESS: NEW TRENDS AND ISSUES

Uluslararası Yükseköğretim Kongresi: Yeni Yönelişler ve Sorunlar (UYK-2011)
27-29 Mayıs 2011, İstanbul; 3. Cilt / Bölüm XIV / Sayfa 1978-1985

Öğrencilerin Üniversite Eğitiminden Beklentileri ve Tercih Ölçütlerine İlişkin Veri Madenciliği Uygulaması

Yrd. Doç. Dr. Mustafa Ağaoğlu[1], Doç. Dr. E. Serra Yurtkoru[2]
[1]Marmara Üniversitesi Mühendislik Fakültesi, Göztepe, 34722 İstanbul, Türkiye
[2]Marmara Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi, A.Hisarı, 34800 İstanbul, Türkiye

Özet

Bu çalışmada üniversite öğrenci adaylarının üniversite tercihlerini hangi ölçütlerle yaptıkları ve üniversite eğitiminden ne bekledikleri ortaya konulmaya çalışılmıştır. Uygulama bir devlet üniversitesine yeni kaydolan 8585 öğrenciye kayıt sırasında uygulanan bir anket yoluyla yapılmıştır. Araştırma sonucunda literatürle benzer beş tercih ölçütü tespit edilmiştir. Bunlar "üniversitenin destek hizmetleri ve sosyal olanakları", "üniversitenin itibarı", "ilgi duyduğu çalışma alanı", "çevre faktörü" ve "devlet üniversitesi olma ve eğitim maliyeti"dir. Ayrıca üniversite eğitiminden beklentilerin de dört boyuttan oluştuğu bulunmuştur; "iletişim ve öğrenme becerileri", "yenilikçilik ve problem çözme becerileri", "ahlaki değerler ve toplumsal katkı" ve "hoşgörü ve çeşitlilik". Öğrencilerin tercihlerini en fazla etkileyen ölçüt olarak "devlet üniversitesi olma ve eğitim maliyeti" göze çarpmaktadır. Öğrencilerin yükseköğrenimden en fazla bekledikleri ise "iletişim ve öğrenme becerileri"ni geliştirmektir. Bulgular her iki soru grubuna ait boyutlarında demografik özellikler olan öğrencinin cinsiyetine, tercih ettiği bölümün öğretim alanına, eğitim diline, birinci veya ikinci öğretim olmasına,ve biriminin fakülte, yüksekokul veya meslek yüksekokulu olmasına göre farklılık gösterdiği yolundadır.

Anahtar kelimeler: İstatistiksel analiz, üniversite eğitiminden beklentiler, üniversite tercih ölçütleri, veri madenciliği.

Giriş

Küreselleşme ve artan rekabetin etkisi günümüzde yükseköğretim alanına da yansımıştır. Bu nedenle üniversiteler de tıpkı diğer sektörlerdeki organizasyonlar gibi rekabet güçlerini artırıcı yöntemler bulmak ve başarılı öğrencileri kendilerine çekecek yollar geliştirmekle karşı karşıya kalmışlardır (Briggs & Wilson, 2007; Daily, Farewell & Kumar, 2010). Çok sayıdaki öğrenci adayı arasından kayıtlandıkları bölümleri başaracak öğrencilere kurumlarını çekici kılacak etkin strateji ve politikalar belirlemek üniversitelerin hedefi haline gelmiştir. Bunu gerçekleştirebilmek için öğrenci adaylarının tercihlerini belirleyen temel öğelerin incelenmesi bir gerekliliktir. Eğitim alanındaki artan finansal güçlükler ve yükseköğretime olan talepteki düşüş nedeniyle uzun yıllardan beri Amerikan eğitim literatüründe üniversite tercih ölçütleri üzerine araştırmalar yapılmaktadır (Hagel & Shaw, 2008; Vaughn, Pitlik & Hansotia, 1978). Son yıllarda üniversite eğitimini tercih eden öğrenci adetlerindeki düşüş ve buna karşılık artan üniversitelerarası rekabet ve ücretler, diğer ülkelerde de üniversite tercihlerini etkileyen unsurların araştırılmaya başlanmasına neden olmuştur (Briggs & Wilson, 2007; Hagel & Shaw, 2008).

Türkiye'deki yükseköğretim kurumlarının toplam kontenjanı lise mezunlarının sayısına ve yükseköğretim talebine paralel bir artış gösteremediğinden (YÖK, 2007) ülkemizde üniversiteler talep sorunu yaşamamaktadır. Ancak, 1982 yılında 27 olan üniversite sayısı hızla artmış ve bu sayı günümüzde 173'e ulaşmış bulunmaktadır. Ayrı-

ca, 1982'deki sayı sadece devlet üniversitelerini gösterirken bugün 173 üniversitenin 69'unu vakıf üniversiteleri oluşturmaktadır. Bunun yanısıra küreselleşmenin yükseköğretimde de giderek arttığı ve öğrencilerin eğitim için kendi ülkeleri yerine farklı ülkeleri tercih edebildiği gözlemlenmektedir (YÖK, 2007, 2010). Bütün bunlar Türk üniversitelerin başarılı öğrenciler için yerli devlet ve vakıf üniversiteleriyle olduğu kadar yabancı üniversitelerle de rekabet etmesini gerekli kılmaktadır. Türk üniversiteleri için bu rekabetteki zorluk, öğrenci adaylarının merkezi sınav yoluyla üniversitelere yerleştirilmesi, dolaysıyla üniversitelerin tanıtım faaliyetleri dışında tercih sürecinde pasif kalmalarıdır. Öğrenci Seçme ve Yerleştirme Merkezi adayları programlara yerleştirirken adayları kendi tercihleri içinde ancak puan üstünlüğünü esas alarak yerleştirmektedir (ÖSYM, 2006). Bu durumda öğrencilerin yetenekleri göz ardı edildiğinden öğrenciler ilgi alanları olmayan, mezun olduklarında uygulamayacakları programlara da yerleşebilmekte ve bunun sonucunda bazen de bu süreç öğrencilerin başarısızlıkları ve programı terk etmeleriyle son bulmaktadır.

Bu nedenle üniversiteler için öğrenci adaylarının doğru bilgilendirilmesi ve yönlendirilmesi, kayıtlanacağı programın gereklerini yerine getirebilecek yetkinlikteki, kaliteli öğrenci adaylarının kendi üniversitelerini tercih etmeye ikna edilmesi çok önemlidir. Eğer üniversiteler öğrencilerin tercihlerini belirlerken neye göre karar verdiklerini bilirlerse onların tercihlerini yönlendirmeleri de kolaylaşacaktır.

Literatür araştırması adayların üniversite tercihlerini oluşturan farklı ölçütler olduğunu ortaya koymaktadır (Briggs & Wilson, 2007). Genel olarak kullanılan ölçütler; üniversitenin/bölümün itibarı, ücreti ve maddi destek olanakları, coğrafi konumu, aile bireyleri ve diğer kişilerin etkisi, ilgi alanı olması, spor faaliyetleri ve sosyal yaşam gibi müfredat dışı olanaklardır (Hagel & Shaw, 2008; Montgomery, 2002; Vaughn, Pitlik & Hantsotia, 1978; Yugo & Reeve, 2007).

Bu çalışmada, Türkiye'deki üniversite öğrenci adaylarının üniversite tercih ölçütlerini belirlemeyi hedeflemektedir. Ancak, bu aşamada ele alınması gereken bir diğer konu da lise öğrencilerinin üniversite eğitimine bakış açılarının ne olduğu, üniversiteyi nasıl algıladıkları ve üniversite eğitiminden ne bekledikleridir.

Kalite çalışmalarının yükseköğretimde uygulanması sırasında sıklıkla öğrencilerin görüşlerine yer veren anketler uygulanmaktadır. Ancak, literatürde eğitimden ne beklendiği ile ilgili araştırmalar yer almamaktadır (Yenen & Gözlü, 2003). Tüm paydaşların görüşlerinin öneminin vurgulandığı günümüzde, üniversite öğrenci adaylarının hangi beklentilerle üniversiteye girdiklerinin üniversite tercih kriterleriyle birlikte ele alınıp ortaya konması üniversiteler için önemli bir girdi olacaktır. Böylece üniversitelerin beklentilerine uygun öğrencileri kendilerini seçmeleri yönünde ikna etmeleri için tanıtımları sırasında öğrenci adaylarıyla neleri paylaşmaları ve/veya öne çıkarmaları gerektiği açıklık kazanacaktır.

Bu doğrultuda bu çalışmanın amacı öğrenci adaylarının üniversite eğitiminden beklentileri ve tercih ölçütlerinin ortaya konmasıdır. Ayrıca beklentilerin ve tercih ölçütlerinin adayın cinsiyetine, tercih ettiği bölümün öğretim alanına, eğitim diline, birinci veya ikinci öğretim olmasına ve biriminin fakülte, yüksekokul veya meslek yüksekokulu olmasına göre farklılık gösterip göstermeyeceğini incelemektir.

Metot

Örneklem

Bu çalışma, Türkiye'deki bir devlet üniversitesinde 2009-2010 eğitim-öğretim yılında kayıt yaptıran öğrencilere, kayıt sırasında uygulanan bir anket yoluyla yapılmıştır. Çalışmaya 8,585 öğrenci katılmıştır. Bu öğrencilerin %56.3'ünü kız, %43.7'sini ise erkek öğrenciler oluşturmaktadır. Öğrencilerin %67.2'si birinci öğretim, 32.8'i ikinci öğretim öğrencisi olup bu öğrencilerin üniversitenin çeşitli fakülte, yüksekokul ve meslek yüksekokullarına dağılımları sırasıyla %80.7; %4.4 ve %14.9'dur. Araştırmaya katılan öğrencilerin ayrıca eğitim, fen, sağlık ve sosyal alanlara dağılımları sırasıyla %18.7; %16.5; %10.8 ve %54.0 şeklindedir. Öğrencilerin kazandıkları bölümlerin eğitim diline göre dağılımları incelendiğinde deneklerin %87.7'sinin Türkçe, %12.3'ünün ise yabancı dille eğitim veren bölümlere kayıtlanan öğrencilerden oldukları görülmektedir.

Ölçüm Aracı

Ölçüm aracı olarak öğrencilerin "üniversite tercihlerini etkileyen unsurlar"ı ve "üniversite eğitiminden beklentileri"ni tanımlayan sırasıyla 23 ve 17 maddeden oluşan toplam 40 soruluk bir anket kullanılmıştır. Tercih nedenleri soru grubunda, öğrencilerden ilgili unsurların kendi tercihleri sırasında üniversite/bölüm belirlemede ne derece etkili olduğunu 5'li ölçekte değerlendirmeleri istenmiştir (1="hiç", 5="çok"). Üniversite eğitiminden beklen-

tiler soru grubunda ise öğrenciler, sıralanmış maddelerin üniversitelerde ne dereceye kadar öğrenciye kazandırılmaya çalışılması gerektiğini düşündüklerini yine 5'li ölçekte değerlendirmişlerdir (1="hiç", 5="çok").

Analiz

Öğrencilerin, "üniversite tercihlerini etkileyen unsurlar" ve "üniversite eğitiminden beklentiler" soru gruplarına verdikleri yanıtları değerlendirmek için öncelikle her iki soru grubuna Keşifsel Faktör Analizi (KFA) yapılmıştır. Faktör analizlerine geçilmeden veri kümelerinin analize uygunluğunu Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) örneklem yeterliliği ve Bartlett küresellik testleri ile ölçülmüş ve veri kümelerinin faktör analizine uygun olduğu bulunmuştur (sırasıyla KMO=0,91; χ^2_{Bartlett} (171)=78701,30; p=0,00; KMO=0,97; χ^2_{Bartlett} (120)=97764,83; p=0,00).

Tablo 1: Faktör analizi sonuçları.

Üniversite Tercihlerini Etkileyen Unsurlar				
Boyut Adı	**Örnek Soru İfadesi**	**#**	**AV**	**α**
Üniversitenin destek hizmetleri ve sosyal olanakları	Öğrenci kulüpleri	5	18.60	0.91
Üniversitenin itibarı	Uluslararası alanda tanınmışlık	4	17.42	0.85
İlgi duyduğu çalışma alanı	Bu alanda çalışmayı planlıyorum	3	11.56	0.81
Çevre faktörü	Ailemin beklentilerini karşılamak	4	10.64	0.66
Devlet üniversitesi olma ve eğitim maliyeti	Devlet üniversitesi olması	2	8.72	0.67
Üniversite Tercihlerini Etkileyen Unsurlar				
Boyut Adı	**Örnek Soru İfadesi**	**#**	**AV**	**α**
İletişim ve öğrenme becerileri	Yaşam boyu kişisel öğrenim becerileri geliştirme	6	26.16	0.93
Yenilikçilik ve problem çözme becerileri	Uzmanlık konusuyla ilgili problemleri çözme becerisi	4	18.07	0.85
Ahlaki değerler ve toplumsal katkı	Toplumunun gelişimine katkıda bulunma	4	16.60	0.83
hoşgörü ve çeşitlilik	Farklı görüşlere karşı saygı	2	12.75	0.81

= Soru sayısı; AV= Açıklanan Varyans; α = Cronbach güvenilirlik testi.

Temel eksen yöntemi ve varimax döndürme yöntemi kullanılarak sorular analiz edilmiş, faktör ağırlığı düşük olan sorular analizden çıkarılmıştır. Cronbach · güvenilirlik testi her iki soru grubunun boyutlarının güvenilir olduğunu göstermektedir. Tablo 1'de boyut adları ve istatistiksel değerler yer almaktadır. KFA ile araştırmanın bundan sonraki kısmında kullanılacak yeni değişkenler belirlenmiş ve yeni değişkenlerin değerlerinin hesaplanmasında toplam değer hesaplama yöntemlerinden ortalama alma yöntemi kullanılmıştır.

Öğrencilerin üniversite tercihlerini en fazla etkileyen unsuru ve üniversite eğitiminden en fazla ne beklediklerini bulmak ve boyutları kendi içlerinde önem sırasına göre nasıl sıralandıklarını görebilmek için "üniversite tercihlerini etkileyen unsurlar" ve "üniversite eğitiminden beklentiler" ölçeklerinin boyutlarına Friedman testleri uygulanmıştır. Tablo 2'den de görüleceği gibi öğrencilerin tercihlerini etkileyen en önemli unsur, "üniversitenin devlet üniversitesi olması ve eğitim maliyeti" olurken bunu "ilgi duyduğu çalışma alanı" ve "üniversitenin itibarı" izlemektedir. Öğrencilerin tercihleri sırasında en az göz önünde bulundurdukları unsur ise "çevre faktörü"dür. Eğitimden beklentiler incelendiğinde, öğrencilerin üniversite eğitiminden en fazla "iletişim ve öğrenme becerileri"ni geliştirmeyi bekledikleri ve bunu sırasıyla, "hoşgörü ve çeşitlilik" ve "yenilikçilik ve problem çözme becerileri"ni geliştirmenin izlediği görülmektedir. Ek olarak, kız ve erkek öğrencilerin tercih ölçütleri ve beklentileri arasında farklılık olup olmadığını görmek için her iki gruba ayrı ayrı Friedman testleri uygulanmıştır. Bulgular öğrencilerin üniversite eğitimden beklentilerinin sıralanışında cinsiyete göre bir farklılık olmadığına işaret etmektedir. Ancak, tercih ölçütlerinde kız ve erkek öğrencilerin ilk iki tercihi yer değiştirmektedir. Kız öğrenciler en fazla "üniversitenin devlet üniversitesi olması ve eğitim maliyeti" ölçütüne önem verirken erkek öğrenciler "ilgi duyduğu çalışma alanı" ölçütüne önem vermektedir.

Tablo 2: Friedman analizi sonuçları.

Üniversite tercihlerini etkileyen unsurlar	**Ortalama sıra**
Devlet üniversitesi olma ve eğitim maliyeti	3.79
İlgi duyduğu çalışma alanı	3.74
Üniversitenin itibarı	3.17
Üniversitenin destek hizmetleri ve sosyal olanakları	2.69
Çevre Faktörü	1.62
Üniversite eğitiminden beklentiler	**Ortalama sıra**
İletişim ve öğrenme becerileri	2.63
Hoşgörü ve çeşitlilik	2.58
Yenilikçilik ve problem çözme becerileri	2.52
Ahlaki değerler ve toplumsal katkı	2.26
N=8585; $\chi^2_{Friedman}(4)=13134.34$; *p* değeri=0.00	
N=8585; $\chi^2_{Friedman}(3)=837.08$; *p* değeri=0.00	

Yanıtların demografik özelliklere göre farklılık gösterip göstermediğini daha detaylı inceleyebilmek için bir dizi t-testi ve Welch ve Brown-Forsythe analizleri yapılmıştır.

Bağımsız gruplar t-testleri sonuçları, kız öğrencilerin tüm tercih ölçütlerini erkek öğrencilere göre daha fazla önemsediklerini; ayrıca, üniversite eğitiminden beklentilerinin de tüm boyutlar için daha yüksek olduğunu göstermektedir.

Birinci ve ikinci öğretim programına kayıtlı öğrenciler arasında farklılık olup olmadığı incelendiğinde; bağımsız gruplar t-testleri sonuçlarına göre öğrencilerin üniversiteden beklentilerinin kayıtlı oldukları programın birinci veya ikinci öğretim olmasına göre farklılık göstermediği bulunmuştur. Ancak, ikinci öğretime kayıtlı öğrenciler tüm tercih ölçütlerini birinci öğretime kayıtlı öğrencilere oranla daha önemli bulmaktadırlar. Öğrencilerin kayıt-

Tablo 3: Eğitim diline göre bağımsız gruplar t-testi sonuçları.

Eğitim Dili		**n**	**Ortalama Sapma**	**Standart değeri**	***t***	**s.d. değeri**	***p***
Üniversitenin destek hizmetleri ve sosyal olanakları	T YD	7,532 1,053	3.85 3.67	0.96 0.99	5.45	8583.00	0.00
İlgi duyduğu çalışma alanı	T YD	7,532 1,053	4.41 4.47	0.74 0.69	-2.82	1414.26	0.00
Çevre faktörü	T YD	7,532 1,053	2.96 2.67	1.04 0.99	8.53	8583.00	0.00
Devlet üniversitesi olma ve eğitim maliyeti	T YD	7,532 1,053	4.43 4.34	0.80 0.84	3.42	1338.30	0.00
İletişim ve öğrenme becerileri	T YD	7,532 1,053	4.65 4.69	0.57 0.53	-2.29	1417.69	0.02
Yenilikçilik ve problem çözme becerileri	T YD	7,532 1,053	4.62 4.67	0.57 0.53	-2.86	1411.67	0.00

T = Eğitim Dili Türkçe. YD = Eğitim Dili Yabancı Dil

landıkları bölümün eğitim diline göre üniversite tercihlerini etkileyen unsurların ve üniversite eğitiminden beklentilerinin değişip değişmediğini görmek için yapılan t-testleri; yabancı dille eğitim veren bölümleri tercih eden öğrenciler için "ilgi duyduğu çalışma alanı" unsurunun daha önemli olduğunu, ancak Türkçe eğitim dili olan bö-

lümlere kayıtlı öğrencilerin " üniversitenin destek hizmetleri ve sosyal olanakları", "çevre faktörü" ve "devlet üniversitesi olma ve eğitim maliyeti" unsurunu daha fazla önemsediklerine işaret etmektedir (Tablo 3). Üniversite eğitiminden beklentiler incelendiğinde yabancı dille eğitim veren bölümlere kayıtlı öğrencilerin "iletişim ve öğrenme becerileri" ve "yenilikçilik ve problem çözme becerileri"ni Türkçe eğitim veren programlara kayıtlı öğrencilerden daha fazla bekledikleri görülmüştür. Diğer iki boyutta istatistiksel olarak anlamlı bir farka rastlanmamıştır.

Öğrencilerin fakülte, yüksekokul veya meslek yüksekokuluna kayıtlanmalarının herhangi bir farklılığa yol açıp açmadığı incelendiğinde yine anlamlı farklılıklara rastlanmıştır. Meslek yüksekokulu öğrencileri "üniversitenin destek hizmetleri ve sosyal olanakları"nı ve "çevre faktörü"nü diğer gruplara göre daha önemli bir ölçüt olarak görmektedir. "İlgi duyduğu çalışma alanı" olmasını ise fakülte ve yüksekokul öğrencileri meslek yüksekokulu öğrencilerinden daha önemli bulmaktadır. "Üniversitenin itibarı" yüksekokul ve meslek yüksekokulu öğrencileri tarafından daha fazla önemsenirken "devlet üniversitesi olma ve eğitim maliyeti" boyutunda gruplar arası fark bulunmamıştır (Tablo 4). Eğitimden beklenti boyutları incelendiğinde "iletişim ve öğrenme becerileri" ve "yenilikçilik ve problem çözme" boyutlarının fakülte ve yüksekokul öğrencileri tarafından, "hoşgörü ve çeşitlilik"in ise fakülte öğrencileri tarafından daha fazla istendiği görülmektedir.

Tablo 4: Birimlere göre Welch ve Brown-Forsythe testleri sonuçları.

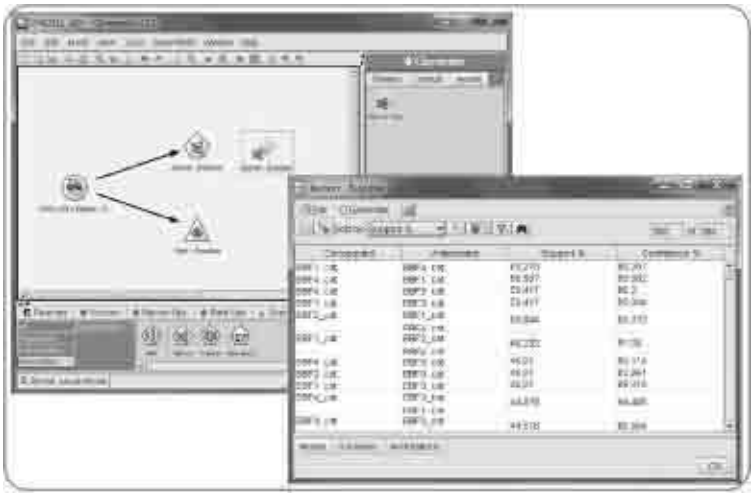
	Ortalama Değerler			Test İstatistikleri			
Birim	**Fakülte (n=6928)**	**Yüksekokul (n=374)**	**Meslek Yüksekokulu (n=1283)**	**Welch**	***p* değeri**	**Brown-Forsythe**	***p* değeri**
Üniversitenin destek hizmetleri ve sosyal olanakları	3.78	3.89	4.05	44.53	0.00	47.64	0.00
Üniversitenin itibarı	4.09	4.15	4.16	5.60	0.00	5.96	0.00
İlgi duyduğu çalışma alanı	4.43	4.44	4.34	6.73	0.00	8.17	0.00
Çevre faktörü	2.85	2.82	3.37	136.12	0.00	137.17	0.00
İletişim ve öğrenme becerileri	4.66	4.65	4.59	8.76	0.00	9.52	0.00
Yenilikçilik ve problem çözme becerileri	4.65	4.66	4.52	22.70	0.00	26.58	0.00
Hoşgörü ve çeşitlilik	4.63	4.55	4.53	13.65	0.00	13.44	0.00

Öğrencilerin kayıtlandıkları bölümün eğitim, fen, sağlık veya sosyal alanda olmasının yine öğrencilerin üniversite tercih ölçütlerine verdikleri önemi ve üniversiteden beklentilerini etkileyip etkilemediğini görmek için yapılan Welch ve Brown-Forsythe analizleri sonuçlarında istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar bulunmuştur (Tablo 5).

Tablo 5: Eğitim alanına göre Welch ve Brown-Forsythe testleri sonuçları.

	Ortalama Değerler				Test İstatistikleri			
Eğitim alanı	**Eğitim (n=1606)**	**Fen (n=1415)**	**Sağlık (n=926)**	**Sosyal (n=4638)**	**Welch**	***p* değeri**	**Brown-Forsythe**	***p* değeri**
Üniversitenin itibarı	4.04	4.10	4.09	4.12	3.54	0.01	3.61	0.01
İlgi duyduğu çalışma alanı	4.34	4.33	4.42	4.47	19.39	0.00	18.77	0.00
Çevre faktörü	2.92	2.93	3.07	2.90	6.70	0.00	6.98	0.00
İletişim ve öğrenme becerileri	4.63	4.65	4.61	4.67	3.13	0.02	3.14	0.02
Yenilikçilik ve problem çözme becerileri	4.60	4.61	4.56	4.66	10.19	0.00	10.11	0.00
Hoşgörü ve çeşitlilik	4.61	4.58	4.56	4.63	5.05	0.00	5.11	0.00

Üniversite tercih unsurlarından "üniversitenin itibarı" en az eğitim alanındaki bölümlere kayıtlı öğrenciler tarafından kullanılmaktadır. "İlgi duyduğu çalışma alanı" en fazla sosyal ve ardından sağlık alanındaki öğrenciler tarafından önemli görülmektedir. "Çevre faktörü" ise en fazla sağlık alanındaki öğrencileri etkilemektedir. Eğitimden beklenti boyutları karşılaştırıldığında Welch ve Brown-Forsythe analizleri sonuçlarına göre hemen her maddede sağlık alanında öğrenim görecek öğrencilerin beklentileri diğer üç alandan düşük görülmektedir. "İletişim ve öğrenme becerileri"ni geliştirmek sosyal ve fen ardından eğitim alanındakiler tarafından beklenirken, "problem çözme becerisi"ni geliştirmek en fazla sosyal alanına kayıtlı öğrenciler tarafından üniversiteden beklenmektedir. "Hoşgörü ve çeşitlilik" sosyal ve eğitim alanındaki öğrenciler tarafından fen ve sağlık alanındaki öğrencilere göre daha fazla beklenmektedir.



Şekil 1: Apriori algoritması sonucu.

Araştırmanın bundan sonraki bölümünde değişkenlerin eş-zamanlı olarak gerçekleşen ilişkilerin tanımlanması ve örneklemde sıklıkla birlikte geçen değişkenler arasındaki örüntüyü keşfedebilmek için veri madenciliği teknikleri kullanılmıştır.

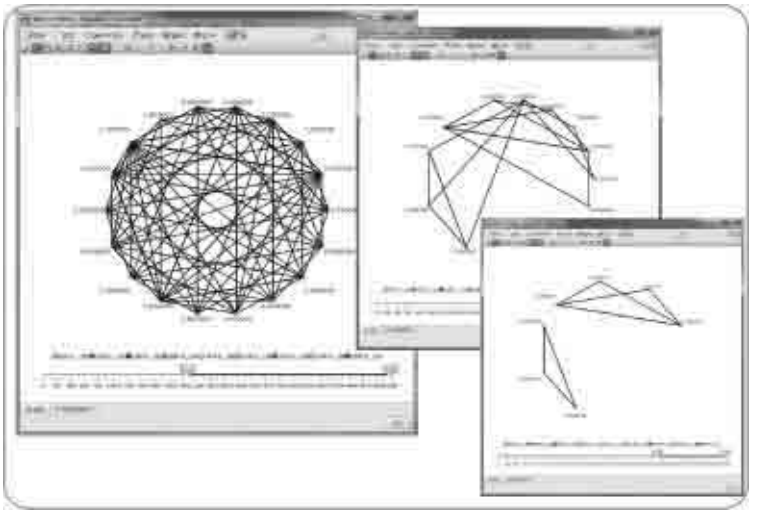
Öğrencilerin üniversite tercihlerini etkileyen unsurlardan ve üniversite eğitiminden beklentilerden hangilerine hangi sıklıkla birlikte sahip olduklarını bulabilmek amacıyla birliktelik kuralı uygulanmıştır. Ancak, önce sürekli halde toplanmış veriler kategorik hale dönüştürülmüş ve her bir tercih etme ölçütü bunu önemli bulanlar (2) ve bulmayanlar (1); üniversite eğitiminden beklentiler de bunu bekleyenler (2) ve beklemeyenler (1) olacak şekilde yeniden kodlanmıştır.

Çalışmada veri madenciliğinde en yaygın olarak kullanılan birliktelik kuralları algoritmalarından Apriori algoritması kullanılmıştır. Apriori algoritması geniş nesne kümeleri içinde en sık tekrarlanan nesneleri belirler ve bu nesnelerden kurallar geliştirir. Şekil 1'de Clementine programında uygulanan Apriori algoritmasının sonucu yer almaktadır.

Bulguları incelediğimizde %63.27 destekle en yüksek desteğe sahip birliktelik kuralı; eğer öğrenciler üniversite eğitiminden "hoşgörü ve çeşitlilik" bekliyorsa, bu öğrencilerin %80.36 olasılıkla üniversite eğitiminden "iletişim ve öğrenme becerileri"ni geliştirmeyi de bekleyecekleridir. %50.84 destekle "iletişim ve öğrenme becerileri"ni ve "hoşgörü ve çeşitlilik"i üniversite eğitiminden bekleyen öğrenciler ise %82.77 olasılıkla "yenilikçilik ve problem çözme becerileri"ni de üniversite eğitiminden beklemektedirler. Yine "yenilikçilik ve problem çözme becerileri"ni ve "iletişim ve öğrenme becerileri"ni geliştirmeyi bekleyen öğrenciler %44.58 destek ve %80.66 ile "ahlaki değerler ve toplumsal katkı"yı üniversite eğitiminden bekleyeceklerdir.

Üniversite tercihlerini etkileyen unsurlardan Apriori birliktelik algoritmasıyla çıkarılan kurallar üniversite eğitiminden beklentiler kadar destek almasa da en yüksek destekli kural; üniversiteyi tercih etme ölçütü olarak "ilgi duyduğu çalışma alanı" ve "üniversitenin itibarı"nı önemli bulan öğrenciler %28.58 destek ve %80.40 olasılıkla "üniversitenin destek hizmetleri ve sosyal olanakları" unsurunu da önemli bulacaklardır. %32.68 destekle "üniversitenin

destek hizmetleri ve sosyal olanakları" unsurunu önemli bulan ve eğitimden "hoşgörü ve çeşitlilik" boyutunu bekleyen öğrenciler ise %80.72 olasılıkla "üniversitenin itibarı"nı da önemli bir tercih kriteri olarak göreceklerdir. %21.77 destekle "üniversitenin destek hizmetleri ve sosyal olanakları" ile "üniversitenin itibarı" ölçütlerini önemli bulan ve üniversite eğitiminden "yenilikçilik ve problem çözme becerileri" ile "hoşgörü ve çeşitlilik" bekleyen öğrenciler için %81.01 olasılıkla üniversite tercih unsuru olarak "ilgi duyduğu çalışma alanı" da önemli olacaktır. Ayrıca, %23.12 destekle "üniversitenin destek hizmetleri ve sosyal olanakları" ile "ilgi duyduğu çalışma alanı"nı önemli tercih kriteri gören öğrencilerden üniversite eğitiminden beklentisi de "hoşgörü ve çeşitlilik" olanlar %80.60 olasılıkla "devlet üniversitesi olma ve eğitim maliyeti"ni de önemli bir tercih ölçütü olarak algılayacaklardır.



Şekil 2: Ağ grafiği sonucu.

Şekil 2'de Clementine programında çizilmiş ağ grafikleri görülmektedir. Ağ grafiği yöntemi birliktelik kuralları oluşturulmasına görsellik katmaktadır. Ağ grafiğinde tekrarlanma sıklığına bağlı olarak değişkenler arası ilişkiler kalınlaşan çizgilerle gösterilmektedir. Grafikte yer alması istenilen ilişkilerin kuvvet derecesi artırılarak karmaşık ağlar daha kolay yorumlanabilecek ağ grafikleri elde edilebilir. Ağ grafiğinde de en kuvvetli ilişki Apriori birliktelik kuralıyla bulunan ilişki kurallarıyla örtüşmektedir.

Sonuçlar

Araştırma sonucunda üniversite öğrenci adaylarının üniversite tercihlerini belirleyen beş tercih ölçütü tespit edilmiştir. Bu ölçütler sırasıyla "üniversitenin destek hizmetleri ve sosyal olanakları", "üniversitenin itibarı", "ilgi duyduğu çalışma alanı", "çevre faktörü" ve "devlet üniversitesi olma ve eğitim maliyeti" olarak adlandırılmıştır. Literatürde geçen ölçütlerle bulguların benzerliği eğitim sistemleri farklı bile olsa öğrenci adaylarının tercihlerini belirlerken kullandıkları ölçütlerin aynı olduğunu göstermektedir. İlgili ölçütlerden hangisinin tercihi en fazla etkilediği incelendiğinde "devlet üniversitesi olma ve eğitim maliyeti"nin bulunmuş olması ilgi çekicidir. Bu kriteri "ilgi duyduğu çalışma alanı" izlemektedir. Öğrencilerin en az etkilendikleri unsur olarak "çevre faktörü"nü belirtmeleri öğrencilerin tercihlerini yaparken aile ve arkadaşlarının etkisi altında kalmadıklarını ve ilgi duydukları çalışma alanını seçtiklerini ifade etmeleri tercihlerini bilinçli yaptıkları sonucunu çıkarmaktadır. Öğrencilerin yanlış tercihlerinin programları yarım bırakmalarıyla sonuçlandığı (Briggs & Wilson, 2007) ve yerleştirme sınavı sonucunda öğrencilerin istedikleri programa değil puanlarının yettiği programa yerleştirildiklerinin söyleminin varlığı düşünüldüğünde bu sonuç umut verici bir tablo ortaya koymaktadır. Ancak öğrencilerin ilgi duydukları alanları ne derece doğru tanıdıkları da şüphelidir (Briggs & Wilson, 2007).

Eğitimden beklenti soruları incelendiğinde bunların da dört boyutta toplandığı görülmüştür: "iletişim ve öğrenme becerileri", "yenilikçilik ve problem çözme becerileri", "ahlaki değerler ve toplumsal katkı" ve "hoşgörü ve çeşitlilik". Öğrencilerin üniversite eğitiminden en fazla bekledikleri "iletişim ve öğrenme becerileri"ni geliştirmektir.

Her iki soru grubuna ait boyutların öğrencinin cinsiyetine, tercih ettiği bölümün öğretim alanına, eğitim diline, birinci veya ikinci öğretim olmasına ve biriminin fakülte, yüksekokul veya meslek yüksekokulu olmasına göre farklılık gösterip göstermediği analiz edildiğinde anlamlı farklılıklara rastlanmıştır.

Kız öğrencilerin tüm tercih ölçütlerini erkek öğrencilere göre daha fazla önemsemeleri ve üniversite eğitiminden beklentilerinin de tüm boyutlar için daha yüksek olması dikkat çekicidir. Bir diğer çarpıcı bulgu, yabancı dille eğitim veren bölümleri tercih eden öğrenciler için "ilgi duyduğu çalışma alanı" unsurunun daha önemli olmasıdır. Yabancı dille eğitim veren bölümlerin daha yüksek puanla yerleşilen programlar olması bunda etken olabilir. Yine yabancı dille eğitim veren bölümleri tercih eden öğrencilerin "iletişim ve öğrenme becerileri" ve "yenilikçilik ve problem çözme becerileri"ni Türkçe eğitim veren programlara kayıtlı öğrencilerden daha fazla beklemeleri kişisel gelişim ve çalışma hayatının gereklerine daha duyarlı olduklarını göstermektedir. Öğrencilerin fakülte, yüksekokul veya meslek yüksekokuluna kayıtlanmalarının herhangi bir farklılığa yol açıp açmadığı incelendiğinde genelde meslek yüksekokullarına kayıtlı öğrencilerin daha farklı bir profil çizdiği görülmektedir. Eğitim alanları da farklılıklara işaret etmektedir. Eğitimden beklentileri en düşük grup olarak sağlık alanındakiler göze çarpmaktadır. "İletişim ve öğrenme becerileri"ni geliştirmek en fazla sosyal ve fen alanındaki öğrenciler tarafından beklenirken yine "problem çözme becerisi"ni geliştirmek en fazla sosyal alanına kayıtlı öğrenciler tarafından üniversiteden beklenmektedir. "Hoşgörü ve çeşitlilik" sosyal ve eğitim alanındaki öğrenciler tarafından beklenmektedir. Sonuç olarak, sosyal alandakiler bütün boyutlarda yüksek beklentiye sahip bulunmuşlardır. Birliktelik kuralı ve ağ grafikleri yardımıyla hangi değişkenlerin en fazla birlikte tekrarlandıkları gözlemlenerek kurallar geliştirilmiş böylece üniversitenin öğrenci profilleri daha fazla ortaya konulmaya çalışılmıştır.

Çalışmanın bundan sonra farklı üniversitelerde ve özellikle vakıf üniversitelerinde tekrarlanması bulguların ne derece genelleştirilebileceğine ışık tutacaktır. Öğrencilerin hangi beklentilerle üniversiteye girdikleri daha detaylandırılabileceği gibi beklentilerle girdikleri bölümlerin bu beklentileri ne derece karşıladığı da araştırılması gereken bir konu olarak ortaya çıkmaktadır. Araştırmada öğrencilerin kaçıncı tercihleriyle yerleştirildikleri bilgisinin bulunmaması çalışmanın kısıtı olarak görülebilir. Bu veriye de yer verilmesi ileride daha açıklayıcı ilişkilerin bulunmasına yardımcı olabilir.

Not

Yer kısıtı nedeniyle bazı istatistiksel bulguların tablolarına burada yer verilmemiştir. İstenirse sonuçlar yazarlardan temin edilebilir.

Kaynaklar

Briggs, S. & Wilson, A. (2007). Which university? A study of the influence of cost and information factors on Scottish undergraduate choice, Journal of Higher Education Policy and Management, 29(1), 57-72.

Daily, C. M., Farewell, S. & Kumar, G. (2010). Factors Influencing the University Selection of International Students, Academy of Educational Leadership Journal, 14(3), 59-75.

Hagel, P. & Shaw, R. (2008). The Influence of Delivery Mode on Consumer Choice of University, European Advances in Consumer Research, 8, 531-536.

Higher Education Council Student Selection and Placement Center (ÖSYM). (2006). Selection and placement of students in higher education institutions in Turkey. http://www.osym.gov.tr/dosya/1-56877/h/aboutosym.pdf. Erişim tarihi: 11.02.2011.

Montgomery, M. (2002). A nested logit model of the choice of a graduate business school, Economics of Education Review, 21, 471-480.

Vaughn, R., Pitlik J. & Hansotia, B. (1978). Understanding University Choice: A Multi-Attribute Approach, Advances in Consumer Research, 5(1), 26-31.

Yenen, V.Z. & Gözlü, S. (2003). Yükseköğretimde müşteri beklentileri: Türkiye'den örnekler. İTÜ dergisi/d - Mühendislik Serisi, 2(2), 28-29.

Yugo, J .E. & Reeve, C. L. (2007). Understanding Students' University Educational Image and Its Role in College Choice, Psi Chi Journal of Undergraduate Research, 12(1), 9-17.

Yükseköğretim Kurumu-YÖK (2007). Türkiye'nin Yükseköğretim Stratejisi. http://www.yok.gov.tr/content/view/557/238/ erişim tarihi: 08.01.2011.

Yükseköğretim Kurumu-YÖK (2010). http://www.yok.gov.tr/content/view/ 527/222/lang,tr/www.yok.gov.tr erişim tarihi: 08.01.2011.

ULUSLARARASI YÜKSEKÖĞRETİM KONGRESİ: YENİ YÖNELİŞLER VE SORUNLAR
INTERNATIONAL HIGHER EDUCATION CONGRESS: NEW TRENDS AND ISSUES

Uluslararası Yükseköğretim Kongresi: Yeni Yönelişler ve Sorunlar (UYK-2011)
27-29 Mayıs 2011, İstanbul; 3. Cilt / Bölüm XIV / Sayfa 1986-1992

Öğretmen Adayı Öğrencilerinin İletişim Teknolojilerini Etik Kullanımlarının İncelenmesi

Ömer Beyhan[1], Hayriye Sultan Tunç[2]
[1]Selçuk Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi, Meram, Konya, Türkiye
[2]Selçuk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Meram, Konya, Türkiye

Özet

Bu araştırmada bilişim teknolojilerinin gelişmesiyle ortaya çıkan etik sorunlar ve öğretmen adayı öğrencilerinin iletişim teknolojilerini etik olmayan şekilde kullanımlarının incelenmesi amaçlamıştır. Araştırma 2010-2011 eğitim-öğretim yılında Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesinde gören, bilgisayar dersi almış veya almakta olan üçüncü sınıf öğrencileriyle gerçekleştirilmiştir. Araştırmada kullanılan ve beş faktörden oluşan ölçeği 423 öğrenci yanıtlamıştır. Araştırmada verilerin çözümlenmesinde SPSS 17 programı kullanılmış, frekans ve yüzde değerleri analizi, aritmetik ortalama, standart sapma, korelâsyon analizi ve Kruskal Wallis H Testi uygulanmıştır. Araştırma bulgularına bakıldığında; bilgisayar kullanmayı hiç bilmeyen ve çok iyi bilen öğrencilerin bilgisayarı daha etik dışı kullandıkları, diğer öğrenciler arasında ise bilgisayar kullanım düzeyi arttıkça etik dışı kullanımın da arttığı görülmüştür. Araştırma bulguları, internet kullanım düzeyi "çok iyi" olan öğrencilerin bilişim teknolojilerini diğer öğrencilere göre daha etik dışı kullandıklarını; kullanım düzeyi "orta" olan öğrencilerin ise daha etik kullandıklarını göstermiştir. Bulgular, fikri mülkiyet faktörü açısından incelendiğinde de benzer sonuçlar vermektedir.

Anahtar kelimeler: Bilişim teknolojileri, etik, bilgisayar, internet.

Giriş

"Etik (Ahlak felsefesi), insan ilişkilerinde iyi ile kötü, doğru ile yanlış, sorumluluk ile sorumsuzluk nitelemelerinin geçerlik ölçütlerini belirlemeye, yerleşik davranış kurallarını irdeleyerek saplantı ve önyargılara açıklık kazandırmaya yönelik kavramsal çözümlemedir" (Yıldırım, 2000, p.9). Etik, davranışları yönlendiren davranış standartlarını veya sosyal normları belirler (Resnik, 2004, p.31). İnsanları etik anlamda davranışa yönlendiren bazı temel kriterler vardır. Etik değerler, kişiler için, insanlarla ilişkilerinde gerçekleştirebilecekleri eylem ve yaşantı olanaklarıdır (Kuçuradi, 1996, p.184).

Yirminci yüzyılın ikinci yarısından itibaren daha çok bilgiye, daha kısa zamanda, daha kolay ulaşmakta, bilgiyi paylaşmakta, istediğimiz sayıda kişiye, kuruma kısa zamanda, kolayca yaymakta ve daha çok bilgiyi depolayabilmekteyiz. İnternetle birlikte yaşanan gelişmelerin, bu değişim ve gelişim üzerinde büyük etkisi olduğunu çoğumuz kabul etmekteyiz (Dedeoğlu, 2001, p.14). İnternet, akla gelebilecek hemen her konuda sınırsız bilgiye ulaşmanın en kolay yollarından biridir. İnternet üzerinde dolaşan bilgiler, kişisel nitelikli yazışmalar, şifreler, parolalar olabileceği gibi çeşitli konularda yazılmış yazılar, reklamlar, ürün tanıtımı gibi konular hakkında da olabilir. Bilgiye ulaşmanın bu kadar kolay olduğu bir ortamda bilginin güvenirliği konusunda da çeşitli sorunlar yaşanmaktadır (Şeker, 2005, p.84-85). Yeni teknolojilerin kullanılmaya başlamasıyla beraber eski medya araçlarında görülen etik sorunlar ve yeni teknolojinin yarattığı etik sorunlar karma bir şekilde yeni teknolojiler üzerinde görülmeye başlanmıştır (Vural, 2006, p.33).

Son yıllarda bilişimin yaşantımızı etkileyiş şekliyle güvenlik sorunu daha çok gündeme gelmeye başlamıştır. Kişisel haklar, fikri mülkiyet hakları, ticari sırlar, sistem kalitesi, yaşam kalitesi ve sorumluluk-yükümlülük konuları güvenlik sorununu kapsamaktadır. Kredi kartı hesabımıza ulaşılır mı? Virüs, bilgisayarımızı mahveder mi? Mevduat hesabım güvende mi? İşyerimizin bilgisayarları yetkisiz kullanıma kapalı mı? Şirketimizin bilgileri güvenlik içinde mi? Bunlar ve bunların dışında hep var olan diğer güvenlik sorunları yaşam kalitemizi düşürmektedir (Dedeoğlu, 2001, p.16-17). Herhangi bir internet erişim süreci içinde yer alan taraflar, yalnızca sanal olarak bir araya geldikleri ve coğrafi olarak çok değişik bölgelerde bulunabildikleri için, internet sınırları inanılmaz boyutta zorlamaktadır. Bu durum, internetle ilgili konuşma özgürlüğü ve sansür konuları gibi yasal düzenlemelerde, pek çok kez önemli bir ikileme neden olmaktadır (Spinello, 2006). Yeni Türk Ceza Kanunu'nda bilişim alanında suçlar başlığı altında düzenlenen suçlar arasında bilişim sistemine girme suçu, sistemi engelleme, bozma, verileri yok etme veya değiştirme suçu, banka veya kredi kartlarının kötüye kullanılması, çocuk pornografisi suçları, elektronik imzaya yönelik suçlar, spam olayları, fikri haklara yönelik ihlaller vardır (Tarcan, 2005).

Günümüzde öğrencilerin derse karşı ilgi ve motivasyonunu arttırtmak, öğrenme süresini kesintisiz ve canlı tutmak, bilginin kalıcılığını sağlamak amacıyla bir eğitim teknolojisi aracı olarak bilgisayarlardan yararlanma kaçınılmaz hale gelmiştir (Erkan ve Güneş, 2003, p.26)

İnternet artık sadece bilgiye erişme aracı olarak değil, bilgi yayma aracı olarak da kullanılmaktadır. İnternet üzerinden yapılan yayınların denetimi güç olduğundan, zararlı yayınların yapılması için uygun bir ortam sağlamaktadır (Adalı, 2001).

Klasik uygulamada veriler, kapalı kapılar ardında kilitli dolaplarda tutulurken günümüzde, bilgisayar ortamında tutulmaktadır. Bu durum bilgiye erişimde büyük kolaylıklar sağlamasına karşın, kötü niyetli kişilerin saldırısına karşı zayıflık göstermektedir. Zayıflık ağırlıklı olarak internetten kaynaklanmaktadır. İnternetin tasarımı yapılırken, bugün eriştiği düzey tam olarak öngörülememiş, dolayısıyla güvenlik önlemleri yeterince alınamamıştır (Adalı, 2001).

Günümüzde tüm disiplinleri hemen hemen aynı anda etkileyen elektronik ortamlı iletişim ya da yaygın adıyla internet kullanımının yaygınlaşmasıyla ortaya çıkan önemli pek çok etik sorun vardır (Oğuzertem, 2001). Örneğin bir sistemdeki gizli bilgileri hileli yollarla almak, kötü ve anlamsız maillerle insanları rahatsız etmek, sistemin kaynaklarını kullanıp sistemi yavaşlatmak, arka arkaya e-mail göndererek başkalarının e-mail kutularını doldurmak, ağ üzerinde kanunlarla belirlenmiş kuralların dışına çıkmak kişiler hukuku açısından problem yaratmaktadır. İnternet sitelerinde yazı ve resim yoluyla kişinin gerek şeref ve haysiyetine gerekse özel hayatı ve sırlarına tecavüz edilebilmektedir. Elektronik gazetecilik, basılı olanlardan daha hızlı ve kolay şekilde kullanıcıya ulaşabilmektedir. Başka amaçlarla oluşturulan web sitelerinde de kişilik hakkına tecavüz edecek, özellikle reklam amacıyla resmin yayınlanması ve benzeri yayınların yapıldığı görülmektedir (Sırabaşı, 2003, p.128).

Problem Cümlesi

Bu bilgilerin ışığında geleceğin büyüklerini yetiştirecek öğretmen adaylarının bilgisayar ve bilişim teknolojilerini kullanımları da, önem kazanmaktadır. Bu amaçla, "öğretmen adayı öğrencilerin bilişim teknolojilerini etik kullanımları hangi düzeydedir?"sorusu bu araştırmanın problem cümlesi olarak belirlenmiştir. Bu problem cümlesi aşağıdaki alt problemler olarak incelenmiştir:

1. Öğretmen adayı öğrencilerin bilişim teknolojilerini etik kullanımları ne düzeydedir?
2. Öğretmen adayı öğrencilerin bilgisayar kullanım düzeyleri ile bilişim teknolojilerini etik kullanım puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
3. Öğretmen adayı öğrencilerin internet kullanım düzeyleri ile bilişim teknolojilerini etik kullanım puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?

Yöntem

Araştırma Modeli

Araştırmada, değişkenler arasında karşılaştırmalı incelemeyi içeren ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Tarama modeli geçmişte ve halen var olan durumu var olduğu şekilde betimlemeyi amaçlayan bir araştırma yaklaşımıdır. Korelâsyon türü, iki ya da daha çok değişken arasında birlikte değişim varlığını ve/veya derecesini belirlemeyi amaçlayan bir araştırma modelidir (Karasar, 1998, p.79–81).

Evren ve Örneklem

Araştırma evrenini Türkiye'de öğretmen yetiştiren eğitim fakültelerinde öğrenim görmekte olan öğrenciler oluşturmaktadır. Amaçlı örnekleme zengin bilgiye sahip olduğu düşünülen durumların derinlemesine çalışılmasına olanak vermektedir. Bu anlamda amaçlı örnekleme yöntemi pek çok durumda, olgu ve olayların keşfedilmesinde ve açıklanmasında yararlı olur. Bundan dolayı, araştırmada, amaçlı örnekleme yöntemi izlenmiştir. Araştırmanın örneklemini 2010-2011 eğitim/öğretim yılında Selçuk Üniversitesi Eğitim Fakültelerinde okuyan ve fakülte öğrenci sayıları ile orantılı olarak belirlenen Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi, Mesleki Eğitim Fakültesi ve Teknik Eğitim Fakültesi'nde öğrenim gören, bilgisayar dersi almış veya almakta olan üçüncü sınıf öğrencileriyle gerçekleştirilmiştir. Araştırma için 450 öğretmen adayı Etik Olmayan Bilgisayar Kullanım Ölçeğini yanıtlamıştır. 423 ölçek değerlendirmeye alınmıştır. 27 ölçek ise eksik ve hatalı doldurulduğu için değerlendirme dışında tutulmuştur.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada öğrencilerin bilişim teknolojilerini etik kullanımlarına ilişkin görüş ve davranışlarını belirlemek amacıyla NAMLU ve ODABAŞI (2007)'nın hazırlamış oldukları "Etik Olmayan Bilgisayar Kullanım Ölçeği" isimli ölçek kullanılmıştır. Araştırma anketi, iki bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde kişisel bilgiler ile ilgili sorular, ikinci bölümde ise "Bilgisayar Kullanım Davranışları" soruları yer almaktadır. Araştırma anketi, iki bölümden oluşmaktadır. Ölçeğe ait 31, 33, 36, 38, 51, 52, 53, 60, 61, 68, 69, 70, 71, 72 ve 73. maddeler fikri mülkiyet faktörüne; 40, 41, 42, 43, 44, 45, 46, 47, 50, 54, 55, 57, 64, 67, 76, 77, 79 ve 80 numaralı maddeler toplumsal etki faktörüne; 2, 3, 4, 5, 11, 12, 13, 14, 15, 17, 18, 20, 62 ve 63 numaralı maddeler güvenlik ve kalite faktörüne; 6, 7, 8, 10, 22, 25, 27 ve 65 numaralı maddeler ağ doğruluğu faktörüne; 28, 29, 30 ve 34 numaralı maddeler ise bilgi doğruluğu faktörüne aittir.

Verilerin Analizi

Verilerin analizi SPSS 17.0 paket programı kullanılarak yapılmış ve alt problemlerin istatistiksel analizlerinde frekans ve yüzde değerleri analizi, aritmetik ortalama, standart sapma, Kolmogorov Simirnov testi ve Kruskal Wallis H Testi uygulanmıştır (Büyüköztürk, 2007).

Bulgular ve Tartışma

Öğretmen Adayı Öğrencilerin Bilişim Teknolojilerini Etik Dışı Kullanım Düzeyleri

Araştırmaya katılan öğrencilerin faktörlere göre bilişim teknolojilerini etik dışı kullanım puanları Tablo 1'de görüldüğü gibidir.

Seksen sorunun puanlarının ortalaması ile elde edilen etik dışı kullanım puanı 1.38 bulunmuştur. Verileri değerlendirilmesinde 1-1.80 arası ortalama puan "çok düşük" derecede etik dışı kullanım, 1.81-2.60 arası ortalama puan "düşük" derecede etik dışı kullanım, 2.61-3.40 arası ortalama puan "orta" derecede etik dışı kullanım, 3.41-4.20 arası ortalama puan " yüksek" derecede etik dışı kullanım ve 4.21-5.00 arası ortalama puan "çok yüksek" derecede etik dışı kullanım olarak ölçüt alınmıştır. Bu ölçüte göre öğretmen adayı öğrencilerin iletişim teknolojilerini etik dışı kullanımlarının çok düşük düzeyde olduğu söylenebilir.

Faktör kapsamına alınan sorular incelendiğinde 1.28 aritmetik ortalama ile "Sanal ortamda insanları maddi olarak zor duruma sokmak " şeklinde içeriği olan 41. soru en düşük ve 3.15 aritmetik ortalama ile "Ödev hazırlayan sitelere ödev yaptırma" şeklinde içeriği olan 38. soru en yüksek etik dışı kullanım puanını almıştır. Mevcut puanlar öğrencilerin çok düşük ve orta düzeyler arasında iletişim teknolojilerini etik dışı kullandıkları göstermektedir.

Fikri mülkiyet faktörü bazında puanlar incelendiğinde; 1.57 aritmetik ortalama ile "Başkalarına ait alan adlarını satın alarak, daha fazlasına başka şahıslara satmak " şeklinde içeriği olan 60'nci soru en düşük ve 3.15 aritmetik ortalama ile "Ödev hazırlayan sitelere ödev yaptırma" şeklinde içeriği olan 38'nci soru en yüksek etik dışı kullanım puanını almıştır.

Toplumsal etki faktörü bazında puanlar incelendiğinde; 1.28 aritmetik ortalama ile "Sanal ortamda insanları maddi olarak zor duruma sokmak " şeklinde içeriği olan 41. soru en düşük ve 2.18 aritmetik ortalama ile "Web sitelerinde çok fazla sayıda pop-up sayfalar kullanma" şeklinde içeriği olan 38'nci soru en yüksek etik dışı kullanım puanını almıştır.

Tablo 1: Öğretmen adayı öğrencilerin bilişim teknolojilerini etik dışı kullanım puanları.

Faktör	Sorular	N	Ortalama	St. sapma
Fikri mülkiyet	S31	423	2.31	1.41
	S33	423	2.32	1.42
	S36	423	1.96	1.20
	S38	423	3.15	1.46
	S51	423	2.58	1.41
	S52	423	2.36	1.37
	S53	423	2.14	1.28
	S60	423	1.57	1.00
	S61	423	1.91	1.14
	S68	423	2.52	1.42
	S69	423	1.95	1.29
	S70	423	2.26	1.37
	S71	423	2.85	1.47
	S72	423	2.60	1.40
	S73	423	2.60	1.40
Toplumsal etki	S40	423	1.61	1.01
	S41	423	1.28	0.65
	S42	423	1.59	0.95
	S43	423	1.42	0.85
	S44	423	1.58	1.02
	S45	423	1.83	1.21
	S46	423	1.81	1.21
	S47	423	1.83	1.16
	S50	423	1.74	0.97
	S54	423	1.63	0.90
	S55	423	1.79	1.11
	S57	423	1.70	1.21
	S64	423	2.18	1.22
	S67	423	1.45	0.88
	S76	423	1.78	1.08
	S77	423	1.56	0.93
	S79	423	1.51	0.87
	S80	423	1.55	1.02
Güvenlik ve kalite	S2	423	1.41	0.84
	S3	423	1.43	0.89
	S4	423	1.53	0.98
	S5	423	1.50	0.90
	S11	423	1.46	0.82
	S12	423	1.33	0.90
	S13	423	1.45	0.95
	S14	423	1.55	0.95
	S15	423	1.74	1.09
	S17	423	1.70	0.99
	S18	423	1.69	1.08
	S20	423	1.35	0.77
	S62	423	1.78	1.11
	S63	423	1.64	1.05
Ağ doğruluğu	S6	423	2.22	1.26
	S7	423	2.45	1.31
	S8	423	2.31	1.34
	S10	423	1.73	1.04
	S22	423	2.22	1.15
	S25	423	1.97	1.41
	S27	423	2.11	1.17
	S65	423	1.78	0.97
Bilgi doğruluğu	S28	423	1.86	1.12
	S29	423	1.87	1.02
	S30	423	1.64	0.97
	S34	423	1.77	1.18

Güvenlik ve kalite faktörü bazında puanlar incelendiğinde; 1.33 aritmetik ortalama ile "Kullanıcının talebi olmadığı halde, porno içerikli mail gönderme" şeklinde içeriği olan 12. soru en düşük ve 1.78 aritmetik ortalama ile "İnterneti kullanarak, kişinin izni olmadan bilgisayarının bağlantısını kullanmak" şeklinde içeriği olan 62. soru en yüksek etik dışı kullanım puanını almıştır.

Ağ doğruluğu faktörü bazında puanlar incelendiğinde; 1.73 aritmetik ortalama ile "Maddi amaçlı zincir mail gönderme" şeklinde içeriği olan 10. soru en düşük ve 2.45 aritmetik ortalama ile "Haber grubuna reklam amaçlı mail gönderme" şeklinde içeriği olan 7. soru en yüksek etik dışı kullanım puanını almıştır.

Bilgi doğruluğu faktörü bazında puanlar incelendiğinde; 1.64 aritmetik ortalama ile "Bilgisayardaki başkalarının bilgilerini kendisininmiş gibi kullanmak" şeklinde içeriği olan 30. soru en düşük ve 1.87 aritmetik ortalama ile "Başkalarının yaptığı çalışmaları kaynak göstermeden kullanma" şeklinde içeriği olan 29. soru en yüksek etik dışı kullanım puanını almıştır.

Öğrencilerin Bilgisayar Kullanım Düzeyleri ile Bilişim Teknolojilerini Etik Kullanım Puanları Arasındaki Fark

Araştırmaya katılan öğrencilerin faktör bazında bilgisayar kullanım düzeylerini tanımlayan görüşlerinin istatistikleri Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2: Bilişim teknolojilerinin etik kullanım -bilgisayar kullanım düzeyi istatistikleri. Kruskal Wallis H testi sonuçları (n=423).

	Bil.kul	N	Arit. Ort.	Ki-kare	sd	p.
Fikri mülkiyet	Düşük	26	205.38	22.73	3	0.00
	Orta	141	185.76			
	İyi	199	212.83			
	Çok iyi	57	277.04			
Toplumsal etki	Düşük	26	210.29	7.86	3	0.04
	Orta	141	200.48			
	İyi	199	208.62			
	Çok iyi	57	253.07			
Güvenlik ve kalite	Düşük	26	219.15	6.38	3	0.09
	Orta	141	210.93			
	İyi	199	201.67			
	Çok iyi	57	247.46			
Ağ doğruluğu	Düşük	26	216.31	7.87	3	0.04
	Orta	141	205.24			
	İyi	199	204.31			
	Çok iyi	57	253.60			
Bilgi doğruluğu	Düşük	26	211.46	3.51	3	0.03
	Orta	141	207.78			
	İyi	199	207.13			
	Çok iyi	57	239.67			
Etik dışı kullanım	Düşük	26	208.85	13.10	3	0.00
	Orta	141	196.18			
	İyi	199	208.55			
	Çok iyi	57	264.64			

Tablo 2'de verilen N değerlerine ve verilerin normal dağılıma uygunluğu tek örneklem Kolmogorov Simirnov testi sonuçlarına göre öğrencilerin faktörlere dağılımı parametrik olmayan bir dağılım göstermektedir. Öğrencilerin bilgisayar kullanım düzeylerine göre faktörler arasında anlamlı bir fark olup olmadığını görmek amacıyla 0,05 anlamlılık düzeyinde Kruskal Wallis H Testi uygulanmıştır (Tablo 2). Öğrencilerin bilgisayar kullanım düzeyleri ile bilişim teknolojilerini etik olarak kullanımları arasında fikri mülkiyet, toplumsal etki, ağ doğrulama ve toplam puan boyutunda anlamlı bir ilişki bulunduğu görülmektedir. Öğrenciler tarafından "hiç bilmiyorum" se-

çeneğinin işaretlenmemesi, tüm lisans düzeyi öğrencilerin az da olsa bilgisayar kullanabildiği sonucunu çıkarmamıza dayanak olmaktadır.

Öğrencilerin İnternet Kullanım Düzeyleri ile Bilişim Teknolojilerini Etik Kullanım Puanları Arasındaki Fark

Araştırmaya katılan öğrencilerin faktör bazında internet kullanım düzeylerini tanımlayan görüşlerinin istatistikleri Tablo 3'de verilmiştir

Tablo 3: Bilişim teknolojilerinin etik kullanım -internet kullanım düzeyi istatistikleri. Kruskal Wallis testi sonuçları (n=423).

	İnt.kul	N	Arit. Ort.	Ki-kare	sd	p.
Fikri mülkiyet	Düşük	16	216.94	24.14	3	0.00
	Orta	102	175.30			
	İyi	221	209.09			
	Çok iyi	84	263.29			
Toplumsal etki	Düşük	16	230.28	6.68	3	0.83
	Orta	102	188.94			
	İyi	221	213.06			
	Çok iyi	84	233.74			
Güvenlik ve kalite	Düşük	16	197.94	4.98	3	0.17
	Orta	102	192.07			
	İyi	221	215.32			
	Çok iyi	84	230.13			
Ağ doğruluğu	Düşük	16	203.25	5.78	3	0.12
	Orta	102	195.73			
	İyi	221	210.22			
	Çok iyi	84	238.10			
Bilgi doğruluğu	Düşük	16	192.91	5.78	3	0.12
	Orta	102	195.35			
	İyi	221	211.84			
	Çok iyi	84	236.29			
Etik dışı kullanım	Düşük	16	210.88	12.45	3	0.00
	Orta	102	183.97			
	İyi	221	211.52			
	Çok iyi	84	247.51			

Tablo 3'de verilen N değerlerine ve verilerin normal dağılıma uygunluğu tek örneklem Kolmogorov Simirnov testi sonuçlarına göre öğrencilerin faktörlere dağılımı parametrik olmayan bir dağılım göstermektedir. Öğrencilerin faktörlere dağılımı parametrik olmayan bir dağılım gösterdiğinden, öğrencilerin internet kullanım düzeylerine göre faktörler arasında anlamlı bir fark olup olmadığını görmek amacıyla 0.05 anlamlılık düzeyinde Kruskal Wallis testi uygulanmıştır (Tablo 3). Öğrencilerin internet kullanım düzeyleri ile bilişim teknolojilerini etik olarak kullanımları arasında fikri mülkiyet ve toplam puan boyutunda anlamlı bir ilişki bulunduğu görülmektedir.

Analiz sonuçları, her bir faktör için ayrı ayrı incelendiğinde, etik dışı kullanım puanlarının fikri mülkiyet ve toplam etik dışı kullanım faktörü için anlamlı şekilde farklılaştığı görülmektedir.

Öğrenciler tarafından bilgisayar ve internet kullanım düzeyi olarak belirtilen "hiç bilmiyorum" seçeneğinin işaretlenmemiş olması tüm öğretmen adaylarının az da olsa bilgisayar ve internet kulanım bilgisine sahip olduğu sonucunu vermektedir. Farklı bir ifade ile tüm öğretmen adayları bilgisayar ve internet kullanabilir düzeydedir.

Öğrencilerin bilişim teknolojilerini etik dışı kullanım puanlarına göre bilgisayar ve internet kullanın düzeyleri sonuçları paralellik göstermektedir. Öğrencilerden bilgisayar ve internet kullanım düzeylerini "çok iyi" olarak belirtenlerin bilişim teknolojilerini daha etik dışı amaçlarla kullandıkları görülmektedir. Bunları bilgisayar ve internet kullanım düzeylerini "iyi" ve "düşük" olarak belirten öğrenciler izlemektedir. En etik kullananlar ise "orta"

düzeyde bilgisayar ve internet kullandığını belirten öğrencilerdir. Bilgisayar ve internet kullanım düzeyi etik dışı kullanımı aynı düzeyde etkilemektedir.

Erdem (2008), tarafından öğretmen adayları ile yapılan benzer bir araştırma sonuçları incelendiğinde ise Bilgisayar kullanım düzeyleri "çok iyi" ve "iyi" olan öğretmen adaylarının orta düzey kullanıcılara göre daha etik dışı davrandıkları sonucuna varılmıştır (Erdem, 2008, p.81-83). Bu sonuç çalışmamızın bilgisayar kullanım düzeyleri alt probleminin sonuçları ile benzerlik göstermektedir.

Erdem (2008), tarafından yapılan çalışmaya göre öğretmen adaylarının internet kullanım düzeyleri bilişim teknolojilerini etik kullanım davranışlarını etkilememektedir (Erdem, 2008, p.85-87). Bu sonuç çalışmamızın internet kullanım alt problemi sonuçları ile farklılık göstermektedir

Sonuç

Öğretmen adayı öğrencilerin bilişim teknolojilerini etik kullanımlarının hangi düzeyde olduğu ortaya koymayı amaçlayan bu çalışmada şu sonuçlara ulaşılmıştır.

Öğrencilerden bilgisayar kullanım düzeylerini "çok iyi" olarak belirtenlerin bilişim teknolojilerini daha etik dışı amaçlarla kullandıkları sonucuna varılmıştır. Bunları eşit puanla bilgisayar kullanım düzeylerini "iyi" ve "düşük" olarak belirten öğrenciler izlemektedir. En etik kullananlar ise "orta" düzeyde bilgisayar kullandığını belirten öğrencilerdir. Bilgisayar kullanım düzeyi arttıkça etik dışı kullanımın da arttığı söylenebilir. Faktör bazında sadece fikri mülkiyet, toplumsal etki, ağ doğrulama ve toplam puan boyutunda anlamlı bir ilişki bulunduğu görülmektedir. Güvenlik ve kalite faktörü için anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir.

Öğrencilerden internet kullanım düzeyleri açısından bilgisayar kullanım paralel sonuçlara ulaşılmıştır. Öğrencilerden internet kullanım düzeylerini "çok iyi" olarak belirtenlerin bilişim teknolojilerini daha etik dışı amaçlarla kullandıkları sonucuna varılmıştır. Bunları çok az puan farkı ile internet kullanım düzeylerini "iyi" ve "düşük" olarak belirten öğrenciler izlemektedir. En etik kullananlar ise "orta" düzeyde internet kullandığını belirten öğrencilerdir. İnternet kullanım düzeyi arttıkça etik dışı kullanımın da arttığı söylenebilir. Faktör bazında sadece fikri mülkiyet boyutunda anlamlı bir ilişki bulunduğu görülmektedir. Diğer faktörü için anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir

Kaynaklar

Adalı, Eşref (2001). İnternet Suçları. Bilişim ve İnternet Teknolojilerinin Ceza Hukuku Açısından Doğurduğu Yeni Sorunlar. 24 Mart. Bursa. 35-39.

Büyüköztürk, Ş. (2007). Sosyal Bilimlerde Veri Analizi. Ankara, Pegema Yayıncılık.

Dedeoğlu, G. (2001). Etik ve Bilişim. Ankara, Türkiye Bilişim Derneği Yayınları.

Erdem, Z. (2008). Öğretmen Adaylarının Bilişim Teknolojilerini Kullanımlarının Etik Açıdan Değerlendirilmesi. Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Erkan, Kadir ve Güneş, Ali (2003). Temel Bilgi Teknolojisi Kullanımı. Ankara: Pegem Yayıncılık

Karasar, N. (1998). Bilimsel Araştırma Yöntemi. Ankara, Nobel Yayınevi.

Namlu, A. G. ve Odabası, H. F. (2007). Unethical computer using behavior scale: A study of reliability and validity on Turkish university students. Computers & Education 48 (2007) 205–215. www.elsevier.com/locate/compedu (05.02.2007).

Oğuzertem, Yasemin, A. (2001). Eğitim İçin İnternet, İnternet İçin Eğitim, Elektronik İletişim ve Etik. Bilgi ve Toplum. İstanbul: Türk Dünyası Araştırma Vakfı, 23-30.

Resnik, D. B. (2004). Bilim Etiği: Giriş. (Çeviren: Vicdan Mutlu). İstanbul, Ayrıntı Yayınları.

Sırabaşı, Volkan (2003). İnternet ve Radyo-Televizyon Aracılığıyla Kişilik Haklarına Tecavüz. Ankara: Adalet Yayınevi

Spinello, R. A. (2006). Cyberethics: Morality and Law in Cyberspace. Boston, Jones and Bartlett Publishers.

Şeker, T. B. (2005). İnternet ve Bilgi Açığı. Konya, Çizgi Kitabevi.

Tarcan, A. (2005). İnternet ve Toplum. Ankara, Anı Yayıncılık.

Kuçuradi, Ionna (1996). Etik (2. Baskı). Türkiye Felsefe Kurumu Türk Felsefesi ya da Simurg Dizisi: 5.

Vural, Beril, A. (2006). Bilgi İletişim Teknolojileri ve Yansımaları. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Yıldırım, Cemal (2000). Çağdaş Felsefe Sözlüğü: Terimler, Öğretiler, Filozoflar. Ankara: Bilgi Yayınevi.

Uluslararası Yükseköğretim Kongresi: Yeni Yönelişler ve Sorunlar (UYK-2011)
27-29 Mayıs 2011, İstanbul; 3. Cilt / Bölüm XIV / Sayfa 1993-2000

ULUSLARARASI YÜKSEKÖĞRETİM KONGRESİ: YENİ YÖNELİŞLER VE SORUNLAR
INTERNATIONAL HIGHER EDUCATION CONGRESS: NEW TRENDS AND ISSUES

Öğretmen Adaylarının Öğrenme Stillerinin; Cinsiyetlerine, Üniversitelerine, Alanlarına ve Mesleği Tercih Etme Sıralarına Göre İncelenmesi

Yrd. Doç. Dr. Sertel Altun, Arş Gör. Deniz Canca
Yıldız Teknik Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Esenler, 34220 İstanbul, Türkiye

Özet

Bu çalışmada, pedagojik formasyonla öğretmenlik sertifikası alan öğretmen adaylarının, öğrenim ortamında tercih ettikleri öğrenme stillerinin, mezun oldukları üniversite, üniversitede öğrenim gördükleri alan, cinsiyetleri ve öğretmenlik mesleğini tercih etme sıralarına göre farklılaşıp farklılaşmadığı incelenmiştir. Araştırmanın bağımlı değişkenleri, öğrenme stilleri, bağımsız değişkenleri ise mezun olunan üniversite, üniversitedeki alan, cinsiyet ve öğretmenlik mesleğini tercih etme sırası olarak belirlenmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu, Yıldız Teknik Üniversitesi, Pedagojik Formasyon Öğretmenlik Sertifika Programına devam eden 400 öğretmen adayı oluşturmuştur. Araştırmanın veri toplama araçlarını, Grasha-Reichman tarafından geliştirilen "Öğrenme Stilleri Ölçeği" ve "Demografik Bilgiler Formu" oluşturmaktadır. Verilerin analizinde, bağımsız gruplarda t-testi ve tek yönlü varyans analizi teknikleri kullanılmıştır. Sonuçlar; öğretmen adaylarının öğrenim ortamında tercih ettikleri öğrenme stillerinin, mezun oldukları üniversite, üniversitede öğrenim gördükleri alan, cinsiyet ve öğretmenlik mesleğini tercih etme sıralarına göre farklılaştığını ortaya çıkarmıştır.

Anahtar kelimeler: Öğrenme stilleri, öğretmenlik, üniversite, alan, cinsiyet, tercih.

Giriş

İnsanın öğrenme yeteneğine sahip olması onu diğer canlılardan ayıran ve toplumsal bir varlık yapan en önemli özelliklerden biridir. İnsan; yaşaması için gerekli olan davranışları, doğuştan sahip olduğu özellikler ve çevre etkisiyle öğrenir. Değişik biçimlerde tanımlanmasına karşın, psikologların çoğu öğrenmenin, bireyin çevresi ile etkileşimi sonucu oluştuğu ve bireyin davranışlarında uzun süreli değişiklik meydana getirdiği görüşünde birleşmektedirler (Fidan ve Erden, 1991).

Okullardaki öğrenmelerin en etkili şekilde gerçekleşmesini sağlamak için, öğrenenin belirli özelliklerinin bilinmesi gerekmektedir. Yapılan araştırmalara dayalı olarak, öğrenme üzerinde etkili olan değişkenlerden biri öğrenme stilleridir. Öğrenme stilleri, öğrencinin öğrenme çevresi ile girdiği etkileşimin şeklini belirleyen ve değişmez olan bilişsel, duyuşsal ve fizyolojik tercihlerdir (Pask, 1976).

Herkesin bir öğrenme stili vardır ve öğrenme stili kişinin imzası gibi o kişiye özgüdür (Dunn, Beadury ve Klavas, 1989). Duun ve Duun, öğrenme stillerini psikolojik ve zihinsel süreçlerden çok, ortam farklılıklarından yola çıkarak tanımlamaktadırlar. Söz konusu araştırmacılara göre, öğrenme stilleri öğrenene ait biyolojik ve gelişimsel nitelikleri belirleyen kişisel özelliklerdir (Dunn ve Dunn, 1993). Dunn ve Dunn gibi öğrenmeyi geniş bir çerçeve içinde açıklayan Grasha (1996) ise öğrenme stillerini, sosyal öğrenme kuramı içinde ele alarak, bireylerin tercih-

leri üzerine odaklanmaktadır. Grasha öğrenme stilini, akranlar ve öğretmenlerle olan davranış ve tutum tercihleri biçiminde tanımlamaktadır.

Farklı tanımlamalar yapılsa da öğrenme stilleri genel olarak; bireylerin, kalıtımsal olarak doğuştan getirip, çevresel faktörlerle de değişebilen, bireyden bireye farklılık gösteren, öğrenme ile ilgili tercihleri olarak tanımlanabilir. Öğrenme stilleri ile ilgi görüşlerde farklılıklar olsa da genel olarak öğrenme stillerinin, öğrenme üzerindeki önemi, bireyin öğrenme yaşantısındaki etkisi ve bireye özgü olması noktalarında birleşilmektedir.

Öğrenme stili modellerini ve ilgili ölçekleri geliştiren araştırmacılar, öğrenme stillerine farklı açılardan yaklaşmışlardır. Bu durumun temel nedeni, geliştirdikleri ölçeklerin farklı teorik temellere dayanmasıdır. Kimisi öğrenme stilini, bilişsel, duyuşsal ve devinsel davranış özelliklerinin karışımı olarak çok boyutlu ifade ederken, kimisi bilişsel ya da duyuşsal boyut ile sınırlı olarak ifade etmiştir (De Bello, 1990; Cano-Garcia & Hughes, 2000).

Bu çalışmada Grasha-Reichmann öğrenme stili modeli ele alınmıştır. Garasha ve Reichmann, öğrencilerin sınıf ortamında gözlemlenen özelliklerini üç boyut ve altı özellik olarak sınıflandıran yapıyı kullanarak öğrenme stillerini incelemişlerdir (Grasha, Reichmen, 1974, aktaran Jonassen ve Grabowski, 1993).

Grasha (2002) altı adet öğrenme stili belirlemiştir. Bunlar ve özellikleri aşağıda açıklanmıştır.

Rekabetçi (Competative): Bu stile sahip bireyler, konuları sınıftaki diğer öğrencilerden daha başarılı olmak için öğrenen öğrencilerdir. Sunulan ödüller için derste diğer öğrencilerle rekabet etmek gerektiğine inanırlar. İlgi odağı olmayı ve sınıfta başarıları için onay almayı severler.

İşbirlikçi (Collaborative): Fikirleri ve yetenekleri paylaşarak öğrenen öğrenci tipidir. Öğretmenlerle işbirliği yaparlar ve başkalarıyla çalışmayı severler. Grup ve takımla çalışma becerileri gelişkindir. Başkalarına çok fazla bağımlı olabilir ve tek başına çalışamayabilirler.

Kaçınan (Avoidant): İçeriği öğrenmeye ve derse katılmaya hevesli değildirler. Derste diğer öğrencilere ve öğretmenlere katılmazlar. Derste neler olup bittiği ile ilgili değildirler.

Katılımcı (Participant): Sınıfın iyi birer üyesidirler. Sınıfa gitmekten hoşlanırlar ve ders etkinliklerinde mümkün olduğunca çok yer almak isterler. Kendi ihtiyaçlarını başkalarınınkilerden önde görebilirler.

Bağımlı (Dependent): Çok az zihinsel merak gösterirler ve sadece gerekli olanı öğrenirler. Öğretmen ve akranlarını destek olarak görürler ve ne yapabilecekleri hakkında otorite figürlerine bakarlar. Bir öğrenci olarak özdenetim becerilerini geliştirmek zordur.

Bağımsız (Independent): Kendi kendine düşünmeyi seven öğrencilerdir ve kendi öğrenme yeteneklerine güvenirler. Önemli olduğunu düşündükleri içeriği öğrenmeyi tercih ederler ve ders projelerinde başka öğrencilerle çalışmaktansa, tek başına çalışmayı isterler.

Grasha (2002), ortaya koyduğu altı öğrenme stili ile ilgili, bir öğrenme stilini diğerine göre iyi ya da kötü şeklinde nitelemenin doğru olmadığını ifade etmiştir. Bu stillerden bir ya da birkaçının diğer stillere göre bireylerde daha baskın olabileceğini belirtmiş, ideal olanın da bu altı stilin bireylerde dengeli bir şekilde bulunması olduğunu ifade etmiştir. Grasha'nın geliştirdiği ölçek, bireylerin öğrenme stillerini belirlerken bireyin öğrenme örüntü ve süreçlerinden çok, bireyin sınıftaki dışsal uyaranlarla ve ortamla etkileşimi üzerinde durmuştur (Jonassen ve Grabowski, 1993).

YÖK kararına göre 2010-2011 öğretim yılından itibaren, 1998 yılında yürürlükten kaldırılan öğretmenlik sertifika programı tekrar yürürlüğe girmiştir. Kamuoyunda bir çok tartışmaya yol açan bu uygulama halen ilgili çevreler tarafından tartışılmaktadır. Eldeki çalışmada bu tartışmalarda söz konusu olan öğretmen adaylarının çeşitli özellikleri ele alınarak öğretim ortamının şekillenmesinde birebir etkili olan öğrenme stilleri araştırılmıştır. Öğrenenin öğrenme stillerini bilmek, öğretme-öğrenme süreci için çok önemlidir (Hein ve Budny, 2000). Öğrencilerin öğrenme stillerinin belirlenmesi ile elde edilen bilgiler, eğitimcilere, düzenleyecekleri öğrenme-öğretme ortamlarında nasıl bir yöntem geliştirileceği konusunda yardımcı olabilir (Akkoyunlu, 1995). Çalışmada söz konusu öğretmen adaylarının öğrenme stillerinin belirlenmesi, mesleki yaşantılarında oluşturacakları öğrenme ortamı konusunda ipucu sağlayacaktır. Çalışmadan elde edilen bulguların uygulayıcılara pratik öneriler ve araştırmacılara da alanla ilgili yeni pencereler açması umulmaktadır.

Tüm bu dayanaklar ışığında, bu çalışmada, öğretmenlik sertifika programına devam eden öğretmen adaylarının öğrenme stillerinin, üniversitelerine, alanlarına, cinsiyetlerine ve mesleği tercih etme sıralarına göre farklılık gösterip göstermediği incelenmiştir.

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Bu araştırma, var olan bir durumu tespit etmeye yönelik olduğundan tarama modelinde gerçekleştirilmiştir.

Çalışma Grubu

Bu araştırmanın çalışma grubunu 2010-2011 eğitim-öğretim yılında Yıldız Teknik Üniversitesi, Pedagojik Formasyon Eğitim programına katılan 400 öğretmen adayı oluşturmaktadır.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada, öğretmen adaylarının öğrenme stillerinin belirlenmesinde Grasha-Riechman Öğrenme Stilleri Ölçeği kullanılırken, demografik bilgiler ise "Demografik Bilgiler Formu" ile elde edilmiştir. Grasha-Reichman tarafından geliştirilen öğrenme stilleri ölçeğinde kaçınan, bağımlı, işbirlikli, katılımcı, rekabetçi ve bağımsız olmak üzere 6 alt boyuttan oluşan toplam 60 madde yer almaktadır ve bu maddelerin tümü olumlu cümle yapısında olup, beşli likert tipinde hazırlanmıştır (Grasha, 2002). Ölçeğin Türkçe'ye uyarlama, geçerlik ve güvenirlik çalışmaları, Zerayak (2006) tarafından gerçekleştirilmiştir.

Verilerin Analizi

Araştırmanın verileri, bağımsız gruplar için t testi ve tek yönlü varyans analizi testleri kullanılarak, SPSS 16.0 (Social Sciences Statistical Package) istatistik programında analiz edilmiştir. Anlamlılık düzeyi olarak $p<.05$ değeri alınmıştır.

Bulgu ve Yorum

Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın birinci alt problemi; "Cinsiyete göre öğretmen adaylarının öğrenme stilleri anlamlı bir fark göstermekte midir?" şeklinde ifade edilmiştir. Birinci alt probleme cevap bulmak amacıyla bağımsız gruplarda t-testi analizi yapılmıştır. Tablo 1'de veri analizi sonucunda elde edilen gruplara ait aritmetik ortalama, standart sapma değerleri ile t-testi sonuçları verilmiştir.

Tablo 1: Kız ve erkek öğretmen adaylarının öğrenme stillerine ilişkin aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri ile t-testi sonuçları.

Öğrenme stilleri alt boyutları	Cinsiyet	N	$\overline{X}$	SS	t	p
Bağımsız	Kız	306	38.14	5.66	.72	.47
	Erkek	52	37.51	6.19		
Kaçınan	Kız	306	27.14	5.34	-1.79	.07
	Erkek	50	28.62	5.83		
İşbirlikli	Kız	304	37.62	6.19	.70	.48
	Erkek	50	36.96	6.30		
Bağımlı	Kız	307	39.54	5.42	2.60	.01
	Erkek	48	37.31	6.12		
Rekabetçi	Kız	302	30.43	6.32	-.71	.47
	Erkek	49	31.14	6.86		
Katılımcı	Kız	303	34.18	6.46	.96	.33
	Erkek	49	33.24	5.59		

Tablo 1 incelendiğinde öğrenme stillerinin sadece bağımlı alt boyutunda, kız ve erkek öğretmen adaylarının farklılık gösterdiği, kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre daha bağımlı öğrenme stiline sahip olduğu görülmektedir [$t = 2.60$, $p< .01$].

İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın ikinci alt problemi; "Üniversiteye göre öğretmen adaylarının öğrenme stilleri anlamlı bir fark göstermekte midir?" şeklinde ifade edilmiştir. İkinci alt probleme cevap bulmak amacıyla bağımsız gruplarda t-testi analizi yapılmıştır. Tablo 2'de veri analizi sonucunda elde edilen gruplara ait aritmetik ortalama, standart sapma değerleri ile t-testi sonuçları verilmiştir.

Tablo 2 incelendiğinde özel ve devlet üniversitesinden mezun olan öğretmen adaylarının öğrenme stillerinin hiçbir alt boyutunda anlamlı farklılık olmadığı ortaya çıkmıştır.

Tablo 2: Özel ve devlet üniversite adaylarının öğrenme stillerine ilişkin aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri ile t-testi sonuçları.

Öğrenme stilleri alt boyutları	Üniversite	N	$\overline{X}$	SS	t	p
Bağımsız	Özel	129	38.10	6.02	.12	.90
	Devlet	235	38.02	5.58		
Kaçınan	Özel	128	27.60	6.10	.70	.48
	Devlet	233	27.18	5.00		
İşbirlikli	Özel	129	37.72	6.49	.49	.64
	Devlet	231	37.41	6.03		
Bağımlı	Özel	132	39.44	5.98	.68	.49
	Devlet	229	39.02	5.43		
Rekabetçi	Özel	127	30.71	5.99	.42	.67
	Devlet	229	30.41	6.61		
Katılımcı	Özel	131	34.28	7.35	.58	.55
	Devlet	226	33.87	5.63		

Tablo 3: Öğretmen adaylarının üniversitedeki alanlarına göre öğrenme stillerine ait betimsel istatistikler.

Öğrenme stilleri alt boyutları	Üniversite	N	$\overline{X}$	SS
	Sayısal	110	38.17	4.98
Bağımsız	Sözel	179	38.14	6.27
	Dil	76	37.92	5.37
	Sayısal	110	26.70	5.23
Kaçınan	Sözel	171	27.54	5.40
	Dil	81	27.80	5.73
İşbirlikli	Sayısal	113	37.84	5.80
	Sözel	171	37.49	6.84
	Dil	77	37.53	4.84
Bağımlı	Sayısal	109	39.79	4.65
	Sözel	175	39.48	6.40
	Dil	77	37.79	4.66
Rekabetçi	Sayısal	108	30.84	6.38
	Sözel	170	31.21	6.64
	Dil	79	29.01	5.41
Katılımcı	Sayısal	105	33.83	5.30
	Sözel	177	34.13	5.81
	Dil	76	34.47	8.25

Tablo 4: Öğretmen adaylarının üniversitedeki alanlarına göre öğrenme stillerine ilişkin ANOVA sonuçları.

Öğrenme stilleri alt boyutları	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Bağımsız	Gruplar Arası	3.36	2	1.68	.05	.95
	Gruplar İçi	11895.46	362	32.86		
	Toplam	11898.83	364			
Kaçınan	Gruplar Arası	69.47	2	34.73	1.17	.30
	Gruplar İçi	10578.36	359	29.46		
	Toplam	10647.83	361			
İşbirlikli	Gruplar Arası	8.65	2	4.32	.11	.89
	Gruplar İçi	13521.05	358	37.76		
	Toplam	13529.70	360			
Bağımlı	Gruplar Arası	205.23	2	102.61	3.29	.03
	Gruplar İçi	11137.91	358	31.11		
	Toplam	11343.14	360			
Rekabetçi	Gruplar Arası	268.96	2	134.48	3.37	.03
	Gruplar İçi	14099.68	354	39.83		
	Toplam	14368.65	356			
Katılımcı	Gruplar Arası	17.89	2	8.94	.22	.79
	Gruplar İçi	13989.94	355	39.40		
	Toplam	14007.83	357			

Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın üçüncü alt problemi, "Öğretmen adaylarının üniversitedeki alanlarına göre öğrenme stilleri anlamlı bir fark göstermekte midir?" şeklinde ifade edilmiştir. Bu alt probleme cevap bulmak için ilişkisiz gruplarda

Tablo 5: Öğretmen adaylarının mesleği tercih etme sıralarına göre öğrenme stillerine ait betimsel istatistikler.

Öğrenme stilleri alt boyutları	Tercih Sırası	N	$\overline{X}$	SS
Bağımsız	Birinci	186	38.98	5.73
	İkinci	110	37.67	5.44
	Üçüncü	38	36.36	5.90
	Dördüncü	29	36.58	5.69
Kaçınan	Birinci	186	26.58	5.25
	İkinci	106	27.55	5.39
	Üçüncü	40	27.95	5.07
	Dördüncü	29	30.93	5.89
İşbirlikli	Birinci	183	38.51	6.29
	İkinci	107	37.77	5.38
	Üçüncü	39	35.51	6.32
	Dördüncü	29	34.48	6.52
Bağımlı	Birinci	183	39.98	5.18
	İkinci	109	38.76	5.06
	Üçüncü	40	37.57	6.13
	Dördüncü	26	38.80	8.68
Rekabetçi	Birinci	179	30.67	6.20
	İkinci	108	30.40	6.72
	Üçüncü	39	31.51	6.74
	Dördüncü	29	29.17	6.06
Katılımcı	Birinci	181	35.37	5.56
	İkinci	107	33.41	7.19
	Üçüncü	40	31.60	5.76
	Dördüncü	27	32.22	6.81

tek yönlü varyans analizi (ANOVA) yapılmıştır. Elde edilen betimsel veriler Tablo 3'te, varyans analizi sonuçları Tablo 4'te yer almaktadır.

Tablo 4 incelendiğinde öğretmen adaylarının alanlarına göre öğrenme stillerinde bağımlı (F=3.29, p<.03) ve rekabetçi (F=3.37, p<.03) alt boyutlarında anlamlı farklılıklar olduğu ortaya çıkmıştır. Diğer alt boyutlarda anlamlı bir faklılık çıkmamıştır. Yapılan Tukey post hoc analizi sonucunda, sayısal ve sözel alandaki öğrenciler dil alanındaki öğrencilere göre daha bağımlı ve rekabetçi öğrenme stiline sahip olduğu ortaya çıkmıştır.

Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın dördüncü alt problemi, "Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğini tercih etme sıralarına göre öğrenme stilleri anlamlı bir fark göstermekte midir?" şeklinde ifade edilmiştir. Bu alt probleme cevap bulmak için ilişkisiz gruplarda tek yönlü varyans analizi (ANOVA) yapılmıştır. Elde edilen betimsel veriler Tablo 5'te, varyans analizi sonuçları Tablo 6'da yer almaktadır.

Tablo 6: Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğini tercih etme sıralarına göre öğrenme stillerine ilişkin ANOVA sonuçları.

Öğrenme stilleri alt boyutları	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Bağımsız	Gruplar Arası	345.62	3	115.20	3.59	.01
	Gruplar İçi	11507.04	359	32.05		
	Toplam	11852.66	362			
Kaçınan	Gruplar Arası	499.21	3	166.40	5.85	.00
	Gruplar İçi	10141.04	357	28.40		
	Toplam	10640.26	360			
İşbirlikli	Gruplar Arası	608.95	3	202.98	5.52	.00
	Gruplar İçi	12995.28	354	36.71		
	Toplam	13604.23	357			
Bağımlı	Gruplar Arası	241.79	3	80.59	2.58	.05
	Gruplar İçi	11020.56	354	31.13		
	Toplam	11262.35	357			
Rekabetçi	Gruplar Arası	96.16	3	32.05	.77	.50
	Gruplar İçi	14461.16	351	41.20		
	Toplam	14557.32	354			
Katılımcı	Gruplar Arası	687.89	3	229.29	5.93	.00
	Gruplar İçi	13554.37	351	38.61		
	Toplam	14242.26	354			

Tablo 6 incelendiğinde öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğini tercih etme sıralarına göre öğrenme stillerinde bağımsız (F=3.59, p<.01), kaçınan (F=5.58, p<.00), işbirlikli (F=5.52, p<.00), bağımlı (F=2.58, p<.05) ve katılımcı (F=5.93, p<.00) alt boyutlarda anlamlı farklılıklar olduğu ortaya çıkmıştır. Diğer taraftan rekabetçi alt boyutunda anlamlı bir faklılık olmadığı ortaya çıkmıştır. Yapılan Tukey post hoc analizi sonucunda; öğretmenlik mesleğini dördüncü sırada tercih edenlerin, birinci, ikinci, üçüncü sırada tercih edenlere göre daha kaçınan öğrenme stiline sahip oldukları; birinci ve ikinci sırada tercih edenlerin, üçüncü ve dördüncü sırada tercih edenlere göre daha işbirlikçi, bağımsız ve katılımcı öğrenme stiline sahip oldukları ortaya çıkmıştır.

Sonuç ve Tartışma

Araştırmada aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır;

- Cinsiyete göre öğretmen adaylarının öğrenme stillerinde sadece "bağımlı" alt boyutunda kızlar lehine anlamlı fark olduğu,
- Özel ve devlet üniversitelerinde öğrenim gören öğretmen adaylarının öğrenme stillerinde anlamlı fark olmadığı,

- Öğretmen adaylarının üniversitede öğrenim gördükleri alana göre öğrenme stillerinde anlamlı farklılık olduğu, buna göre sayısal ve sözel alandaki öğretmen adaylarının dil alanındaki öğretmen adaylarına göre daha bağımlı ve rekabetçi öğrenme stiline sahip oldukları,
- Öğretmenlik mesleğini tercih etme sırasına göre öğretmen adaylarının öğrenme stillerinde anlamlı farklılıklar olduğu, buna göre, öğretmenlik mesleğini dördüncü sırada tercih edenlerin, birinci, ikinci ve üçüncü sırada tercih edenlere göre daha kaçınan öğrenme stiline sahip oldukları; birinci, ikinci sırada tercih edenlerin, üçüncü ve dördüncü sırada tercih edenlere göre daha işbirlikçi, bağımsız ve katılımcı öğrenme stiline sahip oldukları ortaya çıkmıştır.

Araştırma soncunda elde edilen bulgular, araştırma soruları çerçevesinde şöyle yorumlanabilir: Öğretmen adaylarının cinsiyete göre öğrenme stillerinde sadece "bağımlılık" alt boyutunda farklılık çıkmıştır. Diğer bir deyişle, bayan öğretmen adayları erkek öğretmen adaylarına göre bağımlı öğrenme stilini daha fazla tercih etmektedirler. Bu konuda Bayrak ve Altun (2009)'un yaptığı araştırmada benzer sonuçlara ulaşılmıştır. Bu durumun temel nedeni, toplumumuzda cinsiyete bağlı roller kazandırılırken, ailelerin yanlış tutumu olabilir. Türk toplumunda aileler kız çocuklarını erkek çocuklara göre daha bağımlı yetiştirmektedir. Bu tutum, toplum tarafından onay görmektedir. Benzer bulgulara Canca ve Erden (2010)'in çalışmalarında da rastlanmaktadır. Böyle bir ortamda yetişin kız çocuklarının, öğrenme ortamında da aynı alışkanlığı devam ettirmeleri ve öğrenme tercihlerine yansıtmaları doğal bir sonuç olarak karşımıza çıkmaktadır. Ancak burada üzerinde tartışılması gereken konu, eğitim sürecinin söz konusu alışkanlığın değişmesinde bir etki oluşturmamasıdır.

Cinsiyetin öğrenme stilleri üzerindeki etkisi birçok araştırmacı tarafından incelenen bir konudur. Severinens ve Dam (1997), yaptıkları çalışmada, öğrenme stilleri ile cinsiyet arasında olumlu yönde bir ilişki olduğunu ortaya çıkarmıştır. Keri (2002)'nin yaptığı çalışmada, kız ve erkek öğrencilerin öğrenme stillerinde farklılıklar olduğunu ortaya çıkmıştır. Söz konusu araştırmaya göre, kızlar soyut kavramsal öğrenme stiline sahipken, erkeklerin daha somut uygulamalı öğrenme stiline sahip olduğu belirlenmiştir. Alanyazında cinsiyete göre öğrenme stillerinin farklılaşmadığını ortaya koyan çalışmalara da rastlanmaktadır (Öztuzcu, 1997; Demir, 2006).

Çalışmada elde edilen bir başka bulgu da, üniversite türüne göre öğrenme stillerinin farklılaşmadığıdır. Çalışmaya katılan öğrenciler, üniversite türü olarak özel ve devlet üniversitelerinden mezun olsa da, fakülte olarak Fen ve Edebiyat Fakültelerinde öğrenim görmüşlerdir. Alınan dersler ve özellikle ders işleyiş yöntemleri genel olarak aynı olduğu için üniversitelerin öğretmen adaylarının öğrenme stillerinde bir farklılığa yol açmadığı söylenebilir.

Diğer taraftan öğrencilerin mezun oldukları alana göre öğrenme stillerine bakıldığında, anlamlı farklılıklar ortaya çıktığı görülmektedir. Buna göre sözel ve sayısal alanda öğrenim gören öğretmen adaylarının, dil alanında öğrenim gören öğretmen adaylarına göre, daha bağımlı ve rekabetçi öğrenme stilini tercih ettikleri ortaya çıkmıştır. Bu durumun temel nedeni, bu alanlarda verilen öğretimin farklılığından kaynaklanabilir. Çünkü dil alanında eğitim alanlar daha öğrenci merkezli öğrenme yöntem ve teknikleri ile ders işlerken, sayısal ve sözel alanlarda eğitim alanlar daha öğretmen merkezli öğretim yöntem ve tekniklerle ders işlemektedirler. Dil alanında öğrenim gören öğretmen adayları genel olarak grup ve proje çalışmalarını içeren yaparak ve yaşayarak öğrenmeyi destekleyen öğrenme ortamlarında ders görmektedirler. Bu ortamlar, söz konusu öğretmen adaylarının, ders öğretmeninden bağımsız olarak bilgiye ulaşma becerilerinin artmasına katkı sağlamış olabilir. Diğer taraftan genellikle öğretmen merkezli ortamlarda öğrenim gören sözel ve sayısal bölüm öğretmen adayları derste başarılı olmak için daha çok öğretmene bağımlı olma davranışı geliştirmiş olabilirler. Aynı zamanda bu öğrenciler daha çok bireysel çalışmaları ile değerlendirildikleri için, dil alanındaki öğretmen adaylarına göre daha çok rekabet içine girmiş olabilirler. Bu alışkanlıklar onların öğrenme ortamındaki tercihlerini etkilemiş olabilir. Söz konusu bulguyu Grasha ve Yangarber-Hicks (2000)'in yaptıkları çalışma da desteklemektedir. Araştırmacılar, sınıfta uygulanan öğretme stili ile öğrenme stilleri arasında anlamlı bir ilişki olduğunu ortaya çıkarmışlardır.

Son olarak, çalışmada, öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğini tercih etme sıralarına göre öğrenme stillerinde anlamlı farklılıklar olduğu ortaya çıkmıştır. Bu bulguya göre, öğretmenlik mesleğini ilk sıralarda tercih edenlerin son sıralarda tercih edenlere göre işbirlikçi, katılımcı ve bağımsız öğrenme stillerini tercih ettikleri ortaya çıkmıştır. Bu durum, öğretmenlik mesleğini ilk sıralarda tercih eden öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine karşı olumlu tutum içinde olmalarından kaynaklanabilir. Uzuntiryaki, Bilgin ve Geban (2003)'ın yaptıkları çalışmada, derse karşı olumlu tutum sergileyen öğrencilerin bağımsız, işbirlikli ve katılımcı öğrenme stiline sahip olduklarını ortaya çıkarmıştır. Ortaya çıkan sonuç, öğretmenlik mesleğini ilk sıralarda tercih eden öğretmen adaylarının daha çok öğrenci merkezli öğrenme ortamını oluşturmaya olanak sağlayan öğrenme stillerini tercih ettik-

lerini göstermektedir. Söz konusu öğretmen adaylarının mesleğe atıldıklarında öğrenci merkezli öğrenme ortamlarını tercih etme olasılığının yüksek olması sevindirici bir durumdur.

Bu çalışmanın sonuçlarına dayalı olarak yeni araştırmalar için geliştirilen öneriler şöyle özetlenebilir: Pedagojik Formasyonla Öğretmenlik Sertifikası alan öğretmen adayları ile Eğitim Fakültelerinden mezun öğretmen adaylarının öğrenme stilleri karşılaştırılabilir. Bunun yanı sıra, yeni araştırmalar, bu öğretmen adaylarının, mesleki yaşantılarında tercih ettiklerin öğretim stilleri incelenebilir.

Kaynaklar

Akkoyunlu, B. (1995). "Bilgi Teknolojilerinin Okullarda Kullanımı ve Öğretmenlerin Rolü", Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, s.11, ss.105–109.

Bayrak, B. and Altun, S., (2009). Is There any Difference Between Learning Styles of Student Science Teachers Inrelation to Both Their Grade and Gender? Procedia Social and Behavioral Sciences. 1:765-770.

Canca, D. and Erden, M., (2010). Research of the Relationship between University Students' Cognitive and Metacognitive Self Regulation Strategies and their Mathematics Achievement According to Gender. ICERI 2010, Madrid. 14-16 November.

Demir, M.K., (2006). Sınıf Öğretmeni Adaylarının Öğrenme Stilleri ve Sosyal Bilgiler Öğretimi. Eğitim Araştırmaları Dergisi. 23:28-37.

De Bello, T.C., (1990). Comparison of Eleven Major Learning Styles. International Journal of Reading, Writing and Learning Disabilities. 6: 203-222.

Dunn, R., Beaudry, J.S, Klavas, A., (1990). Survey of Research on Learning Styles. Educational Psychology. Anunual Editions: 112-121.

Dunn, R. ve Duun, K., (1993). Teaching Secondary Student Though Their Individual Learning Styles. Boston: Ally and Bacon.

Grasha, A. (2002). Teaching With Style. USA: Alliance Publishers.

Grasha, A. , & Yangarber-Hicks, N. (2000). Integrating Teaching Styles and Learning Styles with Instructional Technology. College Teaching, 48, 2-10

Fidan, N. ve Erden, M., (1991). Eğitime Giriş. Ankara: Ferdal Matbaacılık.

Hein, T.L. and Budny, D.D., (2000). Teaching to Students' Learning Styles: Approaches That Work. Frontiers in Education Conference. San Juan, Puerto Rico.

Jonassen, D. , & Grabowski B. (1993) . Handbook of Individual Differences, Learning and Instruction. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.

Keri, G., (2002). Male and Female Collage Students Learning Styles Differ: An Opportunity for Instructional Diversificiation. Collage Student Journal. 36 (3): 433-442.

Pask, G., (1976). Styles and Strategies of Learning. Journal of Educational Psychology. 46: 128-148.

Severiens, S.E. ve Dam, G.T., (1997). Gender and Gender-Idneity Differences in Learning Styles. Educational Psychology. 17(2): 79-93.

Öztuzcu, D., (1997). The Role of Learning Style in Learning English as a Second by Turkish University Students. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Pasific Western University. USA.

Uzuntiryaki, E., Bilgin İ. , & Geban Ö. (2003). The Effect of Learning Styles on High School Students' Achievment and Attitudes in Chemistry. Paper presented at Annual Meating of National Association Research in Science Teaching Symposium. Philadelphia, Pennsylvania.

Zereyak, E. (2006). İnternet Tabanlı İşbirlikli Öğretimde Grup Yapısı İle Öğrenme Stilinin Öğrencilerin Etkileşim Düzeyleri ve Akademik Başarılarına Etkisi. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Uluslararası Yükseköğretim Kongresi: Yeni Yönelişler ve Sorunlar (UYK-2011)
27-29 Mayıs 2011, İstanbul; 3. Cilt / Bölüm XIV / Sayfa 2001-2006

ULUSLARARASI YÜKSEKÖĞRETİM KONGRESİ: YENİ YÖNELİŞLER VE SORUNLAR
INTERNATIONAL HIGHER EDUCATION CONGRESS: NEW TRENDS AND ISSUES

Sağlık Yüksekokulu Öğrencilerinin Yalnızlık Durumlarının Değerlendirilmesi: Sakarya Üniversitesi Örneği

Yrd. Doç. Dr. Dilek Aygin, Doç. Dr. Olcay Semiz, Prof. Dr. Sevin Altınkaynak
Sakarya Üniversitesi Sağlık Yüksekokulu, Esentepe Kampusu, 54187, Sakarya, Türkiye

Özet

Amaç: Bu çalışma Sağlık Yüksekokulu öğrencilerinde yalnızlık duygusu ile cinsiyet, yaş ve bazı sosyo-demografik veriler arasındaki ilişkiyi değerlendirmek amacıyla yapılmıştır. **Metot:** Araştırmaya Sakarya Üniversitesi Sağlık Yüksekokulu'nda okuyan toplam 350 öğrenci dâhil edildi (katılım oranı: %65). Kurum izni alındıktan sonra, öğrencilere çalışmanın amacı hakkında bilgi verilerek onamları alındı. Veriler 3–14 Ocak 2011 tarihleri arasında, öğrencilerin sosyo-demografik özelliklerini ve 20 soruluk UCLA Yalnızlık Ölçeği III'ü (UCLA-III) içeren bireysel anket formlarıyla elde edildi (Durak 2010). Ölçekten alınabilecek puanlar 20 ile 80 arasındadır. Yüksek puan yalnızlığın göstergesidir. Durak'ın çalışmasında Cronbach alfa katsayısı; 0.90'dı. Öğrencilerin yalnızlık puan ortalaması ve bu puana bir standart sapma ilave edilerek çalışma grubunun bağımsız değişkenleri karşılaştırıldı. Verilerin değerlendirilmesinde; SPSS 11.00 istatistik paket programı kullanılarak yüzdelik, standart sapma, ortalama, Ki-kare, korelasyon, Tukey, student-t testi uygulandı. $p<0.05$ istatistiksel olarak anlamlı kabul edildi. **Bulgular:** Çalışmaya katılan öğrencilerin %85.1'i kız, çoğunluğu birinci sınıf öğrencisiydi (%38). %61.4'ünün kardeş sayısı 3 ve üzerinde, çoğunluğunun ailesi şehir merkezinde ikamet etmekte (%48.8) ve çoğu yurtta barınmaktaydı (%59.1). Ebeveynleri ilkokul mezunu ve orta gelir düzeyinde olanlar çoğunluktaydı. Öğrencilerin ortalama yalnızlık puanı 42.91±8 (min-max: 23-69) olarak hesaplandı. Cronbach alfa katsayısı=0.8461 olup, istatistiksel olarak anlamlı bulundu. Yalnızlık prevalansı, ortalama yalnızlık puanına göre %51 civarındadır. Öğrencilerin %19.7'sinin ortalama değer üzerinde yalnızlık puanına sahip olduğu saptandı. Erkeklerin kızlara göre daha fazla yalnızlık hissettiği görüldü. Yaş grupları, sınıfları, kardeş sayıları, yaşadıkları ve barındıkları yer, anne-baba eğitim ve gelir düzeyleri ile UCLA-III ölçeği ortalama puanı arasında anlamlı bir ilişki saptanmadı. **Sonuçlar:** Üniversite öğrencilerinin yalnızlık puanlarının yüksek olduğu ve cinsiyetlerine göre anlamlı düzeyde farklılık gösterdiği tespit edildi. Öğrencilerin yalnızlık düzeylerini azaltıcı sosyal etkinliklerin arttırılması ve psikolojik danışmanlık-rehberlik uygulamalarının aktifleştirilerek, bu duyguların paylaşımı ve sağaltımıyla daha.

Anahtar kelimeler: UCLA-III, üniversite öğrencisi, yalnızlık.

Giriş

Yalnızlık hemen her yaştaki bireyin hayatının farklı dönemlerinde farklı yoğunlukta yaşadığı bir duygudur. Yalnızlık duygusuyla yalnız kalma isteğini birbirinden ayırt etmek gerekir. İlki bireyin sosyal ilişkilerini ve yaşamdan beklentilerini olumsuz etkileyen ve kişinin bilinçli olarak seçmediği bir duygu-durumu anlatırken, ikincisi genellikle bir içsel dönüşü ve bireyin isteği doğrultusunda kendisini sosyal ortamlardan soyutlamasını ifade eder. Yalnızlıkla ilgili pek çok tanımlama yapılmıştır. Bunların ortak paydasına bakıldığında: yalnızlık; bireyin sosyal ilişkilerinin beklediği gibi gitmediği, hemen her zaman kaçınılan ve kaygı, öfke, üzüntü ve diğer bireylerden farklı his-

setme duygularını da içeren, istenmeyen ve hoşa gitmeyen bir deneyim olarak açıklanmaktadır (Russell, Peplau & Cutrona, 1980; Jones, Freemon & Goswick, 1981; Ditomasso & Spinner, 1997; Heinrich & Gullone, 2006). Genel olarak toplumda yalnızlık prevalansı %15-30 arasında değişkenlik göstermektedir (Heinrich & Gullone, 2006). Yaşam deneyimi ve olaylarla başa çıkma yetisi nispeten daha yetersiz olan ergenler ve gençlerde yaşlılara nazaran daha sık ortaya çıkmaktadır (Jones & Carver, 1991). Yapılan çalışmaların sonuçlarına göre yalnızlık; benlik saygısının düşmesi, sosyal becerilerde yetersizlik, depresyon, uyku ve yeme bozuklukları, alkolizm, intihar eğiliminde artış gibi farklı psikolojik sorunlarla ortaya çıkmaktadır (Çeçen, 2008). Ayrıca yalnızlık hisseden bireylerin kendi sağlığını korumaya yönelik davranışları da olumsuz etkilenmekte ve dolaylı olarak toplum sağlığı da zarar görmektedir (Mahon ve ark., 1998).

Yalnızlık ve cinsiyet değişkeninin irdelendiği çalışma sonuçlarında, ergenlik-gençlik döneminde yalnızlık düzeyi açısından erkekler ve kızlar arasında anlamlı farklılık bulunmasa da gençlik döneminde erkeklerin kızlara nazaran daha yüksek oranlarda yalnızlık hissettiği vurgulanmaktadır (Jones, Freeman & Goswick, 1981; Wittenberg & Reis, 1986, Taşğın ve ark., 2007).

Farklı çalışmaların verilerine göre, ergenlerde ve üniversite öğrencilerinde yalnızlık duygusu ile bireyin algıladığı sosyal destek arasında ters yönde güçlü bir bağlantı olduğu rapor edilmektedir (Mahon & Yarcheski, 1992; Mahon & Yarcheski, 1994; Duy, 2003). Ailelerinden uzakta üniversite ortamına giren gençlerde, bir gruba ait olma, bir meslek sahibi olma, yeni bir okula ve şehre -dolayısıyla yeni bir çevreye- uyum sağlama çabaları yalnızlık dâhil olmak üzere farklı sorunları ortaya çıkarabilmektedir (Sertbaş, Çuhadar & Demirli, 2004). Bu sürecin daha kolay ve sorunsuz atlatılabilmesinde gencin algıladığı sosyal destek önem kazanmaktadır (Kozaklı, 2006).

Çalışmalar yalnızlık çeken insanların iletişim becerilerinin daha zayıf olduğunu ve diğer insanlarla ilgili beklentilerinde de daha kötümser olduklarını göstermektedir (Karahan ve ark., 2004).

Yalnızlık duygusunun önüne geçmek her zaman mümkün olmadığına göre, üzerinde önemle durulması gereken konu yalnızlıkla nasıl başa çıkılacağına dair yöntemlerdir (Taşğın ve ark., 2007). Bu yöntemlere dayanılarak özellikle ergenlik ve gençlik dönemlerinde neler yapılacağına ilişkin yol haritasını çizmek oldukça önemlidir.

Bu çalışma, Sağlık Yüksekokulu öğrencilerinde yalnızlık duygusu ile cinsiyet, yaş ve bazı sosyo-demografik veriler arasındaki ilişkiyi değerlendirmek amacıyla planlandı ve 3-14 Ocak 2011 tarihleri arasında yapıldı.

Metot

Çalışmamız 2010–2011 Eğitim Öğretim Yılı Güz Yarı Yılında Sakarya Üniversitesi Sağlık Yüksekokulu'nda okuyan öğrencilere uygulanan tanımlayıcı, kesitsel bir çalışmadır. Çalışma evrenini okulumuzdaki tüm öğrenciler (n=533), örneklemini ise çalışmaya katılmada istekli olan 350 öğrenci oluşturmuştur (katılım oranı: %65). Kurum izni alındıktan sonra, öğrencilere çalışmanın amacı hakkında bilgi verilerek onamları alındı. Veriler sosyo-demografik özellikleri içeren bireysel görüşme formu ve Türkçeye uyarlama ve geçerlilik ve güvenilirliğini Durak'ın yapmış olduğu UCLA Yalnızlık Ölçeği-III (UCLA-III) kullanılarak toplandı (Durak & Durak, 2010).

UCLA Yalnızlık Ölçeği III; Russel, Peplau ve Ferguson tarafından 1996'da geliştirilmiştir. Yalnızlık duygusu ölçeği olan UCLA-III 11'u düz 9'u ters olmak üzere toplam 20 maddeden oluşmuştur. Her madde 1 ile 4 arasında puanlanmıştır. Yalnızlık puanı hesaplanırken ters kullanılan maddelere verilen puanların tersi alınarak hesaplama yapılır. Ölçekten alınabilecek puanlar 20 ila 80 arasındadır. Yüksek puan yalnızlığın, düşük puan ise yalnız olmamanın göstergesidir. Durak'ın çalışmasında Cronbach alfa katsayısı 0.90'dır (Durak & Durak, 2010). Öğrencilerin yalnızlık puanı ortalaması ve bu ortalama puana bir standart sapma ilave edilerek çalışma grubunun bağımsız değişkenleri karşılaştırıldı (Karaoğlu ve ark. 2009).

Araştırmanın Sınırlılıkları

Bu çalışmada araştırma kapsamına sadece bir okulda bulunan öğrencilerin alınması sınırlılık olarak kabul edildi.

Verilerin Değerlendirilmesi

Verilerin değerlendirilmesinde; SPSS 11.00 istatistik paket programı kullanılarak yüzdelik, standart sapma (SS), ortalama (ORT), Ki-kare (χ^2), korelasyon, Tukey, student-t testi uygulandı. $p<0.05$ istatistiksel olarak anlamlı kabul edildi. Değerlendirmeler %95 güven aralığında, 0.05 anlamlılık düzeyine göre yapıldı (Akgül, 1997; Nakip, 2003).

Bulgular

Çalışma kapsamına alınan öğrencilerin %85.1'inin (n=298) kız, %14.9 (n=52)'unun erkek (%14.9) olduğu, çoğunluğunun (%38) birinci sınıf, %61.4'ünün kardeş sayısı 3 ve üzerinde, sırasıyla şehir merkezi (%48.6), ilçe (%35.7) ve köyde (%15.7) yaşadığı, yurtta barındığı (%59.1), genellikle anne ve babalarının ilkokul mezunu olduğu, %81.4'ünün orta gelir grubunda yer aldıkları belirlendi. Öğrencilerin ortalama yalnızlık puanı 42.91 ± 8 (min-max; 23-69) olarak hesaplandı. Cronbach Alfa Katsayısı = 0.8461 olup, istatistiksel olarak anlamlı (p≤0.001) düzeyde idi. Yalnızlık prevalansı bu çalışma grubunda ortalama yalnızlık puanına göre %51 (42.91+8 =50.91;~51) puan) civarındadır ve her iki kişiden biri kendini yalnız hissetmektedir. UCLA-III toplam puanı üzerinden %19.7'sinin (n=69) ortalama değer üzerinde yalnızlık puanına sahip olduğu görüldü. Erkeklerin kızlara göre daha fazla yalnızlık hissettikleri (p: 0.027) ve aralarındaki farkın anlamlı düzeyde olduğu belirlendi. Yaş grupları, sınıfı, kardeş sayısı, yaşadığı ve barındığı yer, anne-baba eğitimi, gelir düzeyi ile UCLA-III ölçeği ortalama puanı arasında ilişki saptanmadı (p>0.05).

Tablo 1: Demografik özellikler ile yalnızlık düzeyinin karşılaştırılması (n=350).

	Demografik Özellikler	UCLA III 50 puan altı		UCLA III 51 puan üzeri		χ^2	*p
		n	[a]%	n	[a]%		
Yaş	17–19 yaş	92	26.3	21	6		
	20–22 yaş	159	45.4	42	12	**0.480**	**0.787**
	23 yaş ve üzeri	30	8.6	6	1.7		
Cinsiyet	Kadın	245	70	53	15.1	**4.716**	**0.027
	Erkek	36	10.3	16	4.6		
Sınıfı	Birinci	110	31.4	23	6.6	**4.018**	**0.260**
	İkinci	90	25.7	26	7.4		
	Üçüncü	24	6.9	10	2.9		
	Dördüncü	57	16.3	10	2.9		
Kardeş sayısı	Kardeş yok	4	1.1	2	0.6	**0.717**	**0.699**
	1–2 kardeş	104	29.7	25	7.1		
	3 ve üzeri kardeş	173	49.4	42	12		
Barındığı yer	Devlet/Özel yurt	169	48.3	38	10.9	**0.589**	**0.745**
	Ailesinin yanında	47	13.4	13	3.7		
	Arkadaşları ile evde	65	18.6	18	5.1		
Anne eğitim	Okur-yazar değil	18	5.1	5	1.4	**0.228**	**0.973**
	Okur-yazar/ İlkokul	180	51.4	45	12.9		
	Ortaokul/Lise	72	20.6	16	4.6		
	Önlisans/Lisans	11	3.1	3	0.9		
Baba eğitim	Okur-yazar değil	4	1.1	2	0.6	**2.082**	**0.556**
	Okur-yazar/ İlkokul	126	36	30	8.6		
	Ortaokul/Lise	116	33.1	25	7.1		
	Önlisans/Lisans	35	10	12	3.4		
Gelir düzeyi	Düşük	35	10	15	4.3	**4.116**	**0.128**
	Orta	233	66.6	52	14.9		
	Yüksek	13	3.7	2	0.6		
Toplam		**281**	**80.3**	**69**	**19.7**		

UCLA-III; ORT ± SS: 42.91 ± 8 (min-max; 23-69)
*İstatistiksel olarak anlamlı fark yok (p>0.05). **İstatistiksel olarak anlamlı fark var (p<0.05). [a]n= (350) içindeki yüzdesi.

Tartışma

Karaoğlu ve arkadaşları 2009 yılında 446 öğrenci üzerinde yaptıkları çalışmalarında; erkek öğrencilerin yalnızlık düzeyinin, kız öğrencilerden istatistiksel olarak anlamlı derecede yüksek olduğunu, yanı sıra diğer sosyo-demografik değişikliklerin yalnızlık düzeyi üzerine etkisi olmadığını belirlemiştir (Karaoğlu ve ark., 2009). Bu bulgular bizim çalışmamızı destekleyici yöndedir. Deniz ve arkadaşları da erkek öğrencilerde yalnızlık duygusunun

kızlara göre anlamlı düzeyde yüksek olduğu sonucuna varmıştır (Deniz ve ark., 2005). Benzer şekilde Durak-Batıgün 2005'te yayınlanan ve 15-65 yaş arası 683 kişiyle yaptığı çalışmada erkeklerde yalnızlık puanının daha yüksek olduğunu belirtmektedir (Durak-Batıgün, 2005). Yalnızlık ve cinsiyet değişkeninin irdelendiği birçok makalede erkeklerin kızlardan daha fazla yalnızlık hissettiği vurgulanmaktadır (Koenig, Isaacs & Schwartz, 1994; Davis & Franzoi, 1986; Page, 1990; Schultz & Moore, 1986; Kenneth & Kimberley, 1998). Diğer bazı makaleler ise iki cinsiyet arasında yalnızlık düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık olmadığını işaret etmektedir (Archibald ve ark., 1995; Brage ve ark., 1993; Tornstam, 1992; Berg & Peplau, 1982, Mahon ve ark. 2006). Çeçen (2008) de araştırmasında üniversite yıllarında yaşanan yalnızlık duygusunun cinsiyete göre farklılık göstermediği sonucuna varmıştır (Çeçen, 2008).

Yapılan çalışmaların yarısından fazlasında erkek öğrencilerdeki yalnızlık düzeyinin istatistiksel olarak anlamlı şekilde daha yüksek bulunması, cinsiyete bağlı duygulanım farklılıkları ve toplum hayatının her iki cinsiyete biçtiği farklı rollerle de ilgili olabilir. Çalışma sonuçları kızların sosyal hayatta daha kolay iletişim kurduklarını desteklemektedir (Durak & Durak, 2010).

Ayrıca; Karaoğlu ve arkadaşları çalışmalarında, yine bizim bulgularımızı destekleyecek şekilde, öğrencilerin okudukları sınıfla yalnızlık düzeyi arasında bağlantı bulunmadığını belirtmektedir (Karaoğlu ve ark., 2009).

Yılmaz ve arkadaşları (2008) ise 20 yaş altındaki öğrencilerin yalnızlık puan ortalamasının daha yüksek olduğu ve 20 yaş üzeri öğrencilerle arada anlamlı fark bulunduğu sonucuna varmıştır(Yılmaz ve ark., 2008). Biz yaş grupları arasında bu tür bir farklılık tespit edemedik

Kılınç (2005), çalışmasında kardeş sayısı fazla olan öğrencilerin yalnızlık düzeylerinin, kardeş sayısı az olanlardan yüksek olduğunu ifade etmiştir. Ayrıca, anne eğitim düzeyi yüksek olan gençlerin yalnızlık düzeyinin daha düşük olduğunu, baba eğitim düzeyinin ise yalnızlığı etkilemediğini belirtmiştir (Kılınç, 2005). Bizim çalışmamızda ve Taşğın ve arkadaşlarının (2007) yaptıkları çalışmada ise bu değişkenler arasında anlamlı bir bağ bulunmamıştır (Taşğın ve ark., 2007).

Yılmaz ve arkadaşları (2008) 339 sağlık yüksekokulu öğrencisi ile yaptıkları çalışmalarında; köy/kasaba gibi küçük yerleşim bölgelerinden gelen gençlerin yalnızlık puanlarının şehirden gelenlere göre daha düşük olduğunu belirtmektedir (Yılmaz ve ark., 2008). Biz çalışmamızda ailelerin ikamet ettikleri yerlerle yalnızlık puanları arasında anlamlı bir fark tespit etmedik.

Kılınç (2005) ailelerinin sosyo-ekonomik durumu düşük olan öğrencilerin kendisini daha yalnız hissettiğini ifade ederken, Yılmaz ve arkadaşları (2008) düşük gelir grubundaki öğrencilerin yalnızlık puanlarının daha yüksek olduğunu ancak iki grup arasında istatistiksel olarak anlamlı fark olmadığını söylemektedir. İkinci çalışmanın sonucu bizim bulgularımızı destekleyici yöndedir.

Sonuç olarak: Öğrencilerin yalnızlık hissetmesi; aile ve arkadaş desteklerinin yeterli olup olmaması, kişilik özellikleri, çevre baskısının ne derecede hissedildiği gibi pek çok değişken tarafından etkilenebilmektedir (Deniz, 2005). Yalnızlık duygusuna neden olabilecek değişken sayısının fazla olması ve yoğunluklarının kişiye göre farklılık göstermesi gibi faktörler, tek başına cinsiyet farkından dolayı yalnızlık hissinin ortaya çıktığını söylememize engel olmaktadır. Ancak toplumsal yapımız itibarı ile erkek çocukların sosyal çevreye duygularını açmaları ve ihtiyaç duydukları desteği istemeleri kızlara göre daha zor olabilir. Yeni ve farklı ortamlara uyum sağlama yeteneği her bireyde mutlaka az veya çok farklılıklar gösterecektir. Öğrencilerin yarısının kendisini yalnız hissetmesi; bu konuda öğretim elemanları, sağlık personeli ve üniversite yöneticilerine bazı önlemleri alma ve destek amaçlı yapılanmayı mümkün olan en üst düzeye çıkarma sorumluluğunu yüklemektedir. Bu hedefe yönelik olarak; mevcut danışman öğretim elemanı sistemini daha aktif duruma getirerek öğrencilere yalnız olmadıklarını hissettirmek, mediko-sosyal merkezleri bünyesinde psikolojik danışmanlık vermek ve bu konuyla ilgili personel desteğini arttırmak, üniversite genelindeki öğrenci kulüplerini aktif tutarak öğrencilere sosyal ortamlar sağlamak gibi konularda daha duyarlı olmamız gerekmektedir.

Yalnızlık duygusu zaman zaman her insanın hissettiği bir duygu olduğuna ve bu duygulanımı engellemek her zaman mümkün olmayacağına göre, üzerinde önemle durulması gereken konu; bu olumsuz duygu ile nasıl başa çıkılacağını öğrenmek ve öğretmek olacaktır. O halde olayı üniversite öğrencilerinde yoğun olarak ortaya çıkan bir duyguyla mücadeleden daha ileriye götüren etkenler de vardır. Erken çocukluktan itibaren başta aileler olmak üzere, sosyal çevre olumsuzluklarla nasıl başa çıkılacağı konusunda yeni yetişen bireylere hem örnek olarak, hem de kendine ve (doğru seçmeyi öğrendiği) arkadaşlarına karşı güven duygusunu aşılayarak yeni nesile yardımcı olmalıdır.

Yalnızlık duygusu hisseden kişiler için bu duygu genellikle gelinen son nokta olarak kalmamaktadır. Bu olumsuz duygunun sonucu olarak; çok sayıda psikolojik bozukluk ve hastalık bireylerin dolayısıyla toplumun da sağlığını bozmaktadır. Bundan dolayı, koruyucu sağlık hizmetleri çerçevesinde gençlerin ruh sağlığını tehdit eden duygularla da mücadele etme zorunluluğu doğmaktadır.

Çalışmanın daha sonraki basmağı; gençlerde yalnızlık duygusunun altında yatan nedenleri açığa çıkarmayı hedefleyen araştırmalara yönelmek ve buradan çıkan sonuçlara dayanarak uygun çözüm yollarını sorgulamak ve geliştirmek üzere planlanabilir.

Kaynaklar

Archibald, F. S., Bartholomew, K., & Marx, R. (1995). Loneliness in early adolescence: A test of the cognitive discrepancy model of loneliness. Personality and Social Psychology Bulletin, 21, 296–301.

Berg, J. H., & Peplau, L. A. (1982). Loneliness: The relationships of self-disclosure and androgyny. Personality and Social Psychology Bulletin, 8, 624–630.

Brage, D., Meredith, W., & Woodward, J. (1993). Correlates of loneliness among Midwestern adolescents. Adolescence, 28, 685–693.

Durak, M. & Durak, E. Ş. (2010). Psychometric Qualities of the UCLA Loneliness Scale-Version 3 as Applied in a Turkish Culture. Educational Gerontology, 36: 988–1007.

Akgül, A. (1997) Tıbbi Araştırmalarda İstatistiksel Analiz Teknikleri, Yükseköğretim Kurulu Matbaası, Ankara, 569–581.

Çeçen, A. R. (2008). Öğrencilerin cinsiyetlerine ve anababa tutum algılarına göre yalnızlık ve sosyal destek düzeylerinin incelenmesi. Türk Eğitim Bilimleri Dergisi, 6(3), 415–431.

Davis, M. H., & Franzoi, S. L. (1986). Adolescent loneliness, self-disclosure, and private selfconsciounsess: A longitudinal investigation. Journal of Personality and Social Psychology, 51, 595–608.

Deniz, M. E., Hamarta, E. & Arı, R. (2005). An investigation of social Skılls and loneliness levels of university students with respect to their attachment styles in a sample of Turkish students. Social Behavior And Personality, 33(1), 19–32.

DiTommaso, E. & Spinner, B. (1997). Social and emotional loneliness: A reexamination of Weiss' typology of loneliness. Personality and Individual Differences, (22), 417–427.

Durak-Batıgün, A. (2005). İntihar olasılığı: Yaşamı sürdürme nedenleri, umutsuzluk ve yalnızlık açısından bir inceleme. Türk Psikiyatri Dergisi, 16(1), 29–39.

Durak, M. & Durak, E. Ş. (2010). Psychometric Qalities of the UCLA loneliness scale-version 3 as applied in a Turkish Culture. Educational Gerontology, 36, 988–1007.

Duy, B. (2003). Bilişsel-davranışçı yaklaşıma dayalı grupla psikolojik danışmanın yalnızlık ve fonksiyonel olmayan tutumlar üzerine etkisi. Doktora Tezi. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Ankara.

Heinrich, L. M. & Gullone, E. (2006). The clinical significance of loneliness: A literature review. Clin. Psychol Rev., 26, 695-718.

Jones, W. H. & Carver, M. D. (1991). Adjustment and coping implications of loneliness, R. Synder & D. R. Forsyth (Eds.), Handbook of social and clinical psychology: The Healthy Perspective, 395–415. New York: Pergamon Press.

Jones, W. H., Freemon, J. E. & Goswick, R. A. (1981). The persistence of ioneliness: Self and other determinants. Journal of Personality, (49), 27–28.

Karahan, T ve ark. (2004). Üniversite öğrencilerinin yalnızlık düzeyleri ile benlik saygısı düzeyleri arasındaki ilişkiler. Ondokuz Mayıs Ünv. Eğitim Fak. Dergisi, 18, 27–39.

Karaoğlu, N., Avşaroğlu, S. & Deniz, M. E. (2009). Yalnız mısın? Selçuk Üniversitesi öğrencilerinde yalnızlık düzeyi ile ilgili bir çalışma. Marmara Medical Journal, 22(1), 019–026.

Kenneth, M. C. & Kimberley, A. N. (1998). Sex Differences in loneliness: The role of masculinity and femininity. Sex Roles, Vol. 38, Nos. 7/8, 645–653.

Kılınç, H. (2005). Ergenlerin yalnızlık düzeyleri ve kişiler arası ilişkilerle ilgili bilişsel çarpıtmaları arasındaki ilişkinin incelenmesi. Yüksek Lisans Tezi, Ankara. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı.

Koenig, L. J., Isaacs, A. M., & Schwartz, J. A. J. (1994). Sex differences in adolescent depression and loneliness: Why are boys lonelier if girls are more depressed? Journal of Research in Personality, 28, 27–43.

Kozaklı, H. (2006). Üniversite öğrencilerinde yalnızlık ve sosyal destek düzeyleri arasındaki ilişkilerin karşılaştırılması. Yüksek Lisans Tezi. Mersin Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Psikoloji Anabilim Dalı, Mersin.

Mahon, N. E. & Yarcheski, A. (1992). Alternate explanations of loneliness in adolescent: A replication and extension study. Nursing Research, 41, 151–156.

Mahon, N. E. & Yarcheski, A. (1994). Future time perspective and positive health practices in adolescents. Perceptual and Motor Skills. (79), 395–398.

Mahon, N. E., Yarcheski, A., & Yarcheski T. J. (1998). Social support and positive health practices in young adults: Loneliness as a mediating variable. Clinical Nursing Research, 7(3), 292–308.

Mahon, N. E., Yarcheski, A., Yarcheski T. J., Cannella, B. L., & Hanks, M. M. (2006). A meta-analytic study of predictors for loneliness during adolescence. Nurs. Res. 55(5), 308–315.

Nakip M. (2003). Pazarlama Araştırmaları Teknikler ve (SPSS Destekli) Uygulamalar, 1. Baskı, Ankara, Seçkin Yayıncılık San. ve Tic. A.Ş.

Page, R. M. (1990). High school size as a factor in adolescent loneliness. High School Journal, 73, 150–153.

Russell, D., Peplau, L. A., & Cutrona, C. E. (1980). The revised UCLA loneliness scale: Concurrent and discriminant validity evidence. Journal of Personality and Social Psychology, (39), 472–480.

Schultz, N. R., & Moore, D. (1986). The loneliness experience of college students: Sex differences. Personality and Social Psychology Bulletin, 12, 11–119.

Sertbaş, G., Çuhadar, D. & Demirli, F. (2004). Gaziantep Üniversitesi Sağlık Yüksekokulu Hemşirelik Bölümü öğrencilerinde aile ve arkadaşlardan algılanan sosyal destek ile anksiyete düzeyi arasındaki ilişkinin belirlenmesi. Hemşirelik Forumu Dergisi, Kasım-Aralık, 42–8.

Taşğın, Ö., Avşaroğlu, S., Yalçın, B., Karaoğlu, N. & Yücalan, Ö. (2007). Üniversite öğrencilerinin yalnızlık düzeylerinin bazı değişkenlere göre incelenmesi. II. Üniversiteler Psikolojik Danışma ve Rehberlik Sempozyumu. Sabancı Üniversitesi, 7–8 Haziran, İstanbul.

Tornstam, L. (1992). Loneliness in marriage. Journal of Social and Personal Relationships, 9, 197–217.

Wittenberg, M. T. & Reis, H. T. (1986). Loneliness, social skills, and social perception. Personality and Social Psychology Bulletin, 12, 121–130.

Yılmaz, E., Yılmaz, E. & Karaca, F. (2008). Üniversite öğrencilerinin sosyal destek ve yalnızlık düzeylerinin incelenmesi. Genel Tıp Dergisi, 18(2): 71–79.

Uluslararası Yükseköğretim Kongresi: Yeni Yönelişler ve Sorunlar (UYK-2011)
27-29 Mayıs 2011, İstanbul; 3. Cilt / Bölüm XIV / Sayfa 2007-2013

ULUSLARARASI YÜKSEKÖĞRETİM KONGRESİ: YENİ YÖNELİŞLER VE SORUNLAR
INTERNATIONAL HIGHER EDUCATION CONGRESS: NEW TRENDS AND ISSUES

Sakarya Üniversitesi Sağlık Yüksekokulu Öğrencilerinin Memnuniyet Durumlarının Değerlendirilmesi

Yrd. Doç. Dr. Dilek Aygin, Doç. Dr. Olcay Semiz, Prof. Dr. Sevin Altınkaynak, Emel Sancaklı
Sakarya Üniversitesi Sağlık Yüksekokulu, Esentepe Kampusu, 54187, Sakarya, Türkiye

Özet

Amaç: Bu çalışma Sağlık Yüksekokulu öğrencilerinin okulun fiziksel şartları, öğretim elemanları, meslek seçim kararları ve barındıkları yerlerden memnuniyetini incelemek amacıyla yapılmıştır. **Yöntem:** Çalışma evrenini okulumuzdaki tüm öğrenciler, örneklemini ise çalışmaya katılmada istekli olan 350 öğrenci oluşturmuştur. Kurum izni alındıktan sonra, öğrencilere çalışmanın amacı hakkında bilgi verilerek onamları alındı. Veriler 3-14 Ocak 2011 tarihleri arasında, öğrencilerin sosyo-demografik özelliklerine ilaveten, okul şartları ve eğitim-öğretimi de irdeleyen 15 soruluk bireysel anket formlarıyla elde edildi. Ayrıca Yüksekokulumuz sekreterliğinin her dönem tekrarladığı memnuniyet anketleri incelendi. Verilerin analizinde SPSS 11.00 istatistik paket programı kullanıldı. Yüzdelik, standart sapma, ortalama ve Ki-kare testleri uygulandı. $p<0.05$ istatistiksel olarak anlamlı kabul edildi. **Bulgular:** Araştırma kapsamına alınan öğrencilerin %85.1'i kız, çoğunluğu birinci sınıf öğrencisi (%38), aileleri genellikle şehir merkezinde ikamet etmekte (%48.8) ve çoğu yurtta barınmaktaydı (%59.1). Anne-babaları ilkokul mezunu ve orta gelir düzeyinde olanlar çoğunluktaydı. Erkeklerin kaldıkları yerle ilgili memnuniyetsizlikleri kızlardan anlamlı olarak fazlaydı. Hemşirelik/Ebelik Bölümünü üniversite sınavında 1–4. sırada ve kendi isteğiyle tercih edenler daha fazlaydı (%33.1 ve %20.9). Bu mesleği seçtikleri için %91.7'si memnun veya kısmen memnun olduğunu belirtti. Kızların memnuniyet oranı anlamlı olarak daha fazla bulundu. Öğrencilerin %59.7'si laboratuar ve teknik oda şartlarından, %47.4'ü okulun genel fiziksel şartlarından, %42.9'u öğretim elemanı sayısının azlığından, %35'4'ü öğretim elemanlarının ders sunumlarından memnun olmadıklarını ifade etti. Yüksekokul sekreterliğince uygulanan memnuniyet anketlerinin sonuçlarına göre de; 2006–10 yılları arasında genel memnuniyetin %72.2'den %59.5'e gerilediği saptandı. **Sonuç:** Kız öğrencilerin meslek seçimlerinden ve mevcut imkânlarından erkeklere göre anlamlı oranda memnun bulunurken, yaş, sınıf ve diğer özellikler arasında anlamlı bir farklılık olmadığı gözlendi.

Anahtar kelimeler: Memnuniyet, öğrenci, üniversite.

Giriş

Eğitim ve öğretimde kalite; öğrencinin şimdi ve gelecekte okuluna ve toplumuna bağlılığını arttıracak sosyal, psikolojik, ilmi ve ahlaki değerlerini geliştirecek sistemlerin sürekli iyileştirilmesidir (Baykal & Şahin, 1999). Eğitimde iç paydaşlar; öğrenciler, öğretmenler ve diğer idari görevlilerdir. Dış paydaşlar ise; eğitim sürecinin ortaya koyduklarından etkilenen resmi ve özel kurumlar ve de genelde toplumdur (Yıldız & Ardıç, 1999). Memnuniyet anketlerinin değerlendirilmesi eğitim kurumunun çıktılarını kullanan ve ona girdiler sağlayan diğer çevresel sistemler veya genel anlamda toplum eğitim örgütlerini yenileşmeye/gelişmeye yönlendirir (Ulusoy ve ark., 2010).

Paydaş memnuniyeti hemen her kurum ve kuruluşta toplam kalite çalışmalarının olmazsa olmaz şartlarından biridir. Eğitimde kaliteyi yükseltmede, organizasyonun kaliteyi varlığının nedeni olarak görmesi gerekmektedir. Ancak bu düşüncenin ileri aşamalarında eğitimde Toplam Kalite Yönetimi'nden söz edilebilir (Baykal & Şahin, 1999). Aktan'a göre Türk yükseköğretiminin içinde bulunduğu düşük performans ve kalitesizlik sorununu ortadan kaldırmak için çağdaş yönetim anlayışı olarak kabul edilen Toplam Kalite Yönetimi'ni ciddiyetle, samimiyetle ve kararlılıkla uygulamak gereklidir (http://www.canaktan.org/egitim/universite-reform/toplam-kalite.htm)

Üniversitemiz kalite çalışmalarında ülkemizdeki lider kurumlardan biri konumundadır. Sakarya Üniversitesi'nde (SAÜ) ilk kalite çalışmaları "Vizyonumuz Geleceğimiz Olacaktır" sloganı ile 2001 yılında öncelikli olarak İdari ve Destek hizmetlerinin iyileştirilmesi amacıyla ISO kalite çalışmaları ile başlatılmış, 2003 yılında ise toplam kalite yönetimi (TKY) çalışmaları ile tüm akademik ve idari birimler düzeyinde yaygınlaştırılmıştır. SAÜ' nün 2006 yılında "Ulusal Kalite Hareketi"ne katılması ve KalDer (Kalite Derneği) ile işbirliğini oluşturması sonrasında, 2006 ve 2008 yıllarında almış olduğu Avrupa Kalite Ödülü (EFQM; European Foundation for Quality Management) EFQM Mükemmellik Modeli çerçevesinde dış değerlendirmeler, SAÜ'nün kalite yolculuğunda önemli "Köşe Taşları"nı oluşturmuştur. Üniversitemiz 2010 yılında "Ulusal Kalite Büyük Ödülü"nü alarak bu konuda yıllarca süren inançlı çalışmasını taçlandırmıştır. Kalite çalışmalarında mevcut durumun değerlendirilmesi ve iyileştirmelerin yapılabilmesi için memnuniyet anketleri önemli ipuçları verdiği için önem taşımaktadır. Bu bağlamda, öğrenci memnuniyet çalışmaları yüksekokulumuz Stratejik Planlama çalışmaları çerçevesinde 2005-2006 eğitim öğretim yılından itibaren gerçekleştirilmektedir.

Günümüzde iş ortamına tercih edilirken yoğun bir rekabet yaşanmaktadır. Bu rekabet ortamında iş dünyasının beklentilerini karşılayabilecek nitelikte öğrencilerin yetiştirilmesi giderek daha fazla önem kazanmaktadır. Belirli bilgi ve becerileri kazanmış bir işgücüne sahip olmak isteniyorsa, kalite kavramı eğitim kurumlarında ele alınmalı ve tartışılmalıdır. Çünkü kaliteli mezunlar vermek ve hizmet alanında taleplere karşılık vermek ancak iyi bir eğitim ile mümkün olmaktadır (Yıldız & Ardıç, 1999). Bir eğitim kurumunun kaliteli olduğunu gösteren en önemli belirteçlerden biri öğrenciler tarafından öncelikli olarak tercih edilmesiyle anlaşılmaktadır. Üniversite yerleşkesinin büyüklüğü, sosyal imkânlarının boyutu, kurumun fiziki şartları, bölümünün içerdiği dersler, laboratuar ve staj imkânları, bölümdeki öğretim elemanlarının bilimsel ve kişiler arası ilişkilerdeki yeterliliği gibi durumlar öğrenci memnuniyetini olumlu yönde etkiler ve öğrencinin verimini artırır. Dolayısıyla bu durumdan bölümün ve fakültenin başarısı da olumlu yönde etkilenir (Altaş, 2006).

Günümüz şartlarında eğitimde yenileşmeden söz edince, eğitim standartlarını yükseltmek, eğitime yeni kaynaklar bulmak gibi değişiklikler yeterli görülmemekte, okul gün ve saatlerinin arttırılması, mali bazı olanakların sağlanması, bilgisayara dayalı eğitim, sınıfların büyüklüğü, ölçme ve değerlendirme sistemlerinin iyileştirilmesi ve eğitimcilerin yeterliliklerinin arttırılması gibi konular akla gelmektedir (Baykal & Şahin, 1999). Eğitim kurumları kaliteli eğitimi sunmada eğitim programlarını günün ihtiyaçlarına göre geliştirme, kurumun yapı ve donanımlarında uygun teknolojiyi kullanma, öğretim elemanlarının niteliklerini artırma vb. gibi birçok konuda stratejik kararlar almaktadırlar (Baykal ve ark., 2002).

Ayrıca kaliteli bir eğitim için, öğrencilerin beklentilerinin belirlenmesi ve uygun koşulların oluşturulması gereklidir (Yıldız & Ardıç, 1999; Baykal ve ark., 2002). Öğrenme ve öğretme faaliyetlerinin ölçülmesinde en önemli kalite göstergelerinden biri öğrenci memnuniyetidir (Ansari, 2002). Bu nedenle eğitim kurumlarında, öğrencilerin memnuniyet düzeylerinin belirlenmesi kalite çalışmaları açısından önem taşımaktadır. Konu ile ilgili olarak özellikle yurt dışında ve ülkemizde kalite çalışmaları kapsamında veya kalite çalışmalarına öncü olmuş çeşitli çalışmalar ve stratejik planlamalar bulunmaktadır. Böylece eğitim ve öğretimdeki var olan mevcut durumdan, olması gerekene doğru iyileştirmeler gerçekleştirilebilir (Ulusoy ve ark., 2010).

Okul yaşamının niteliğine yöneticiler ve eğitimciler tarafından özel bir önem verilmektedir. Çünkü öğrencilerin okul yaşamlarının niteliği, onların akademik başarıları ile ilişkili bulunmaktadır. Öğrencilerin öğreticilere olan tepkileri ve okula bağlılıkları, okulun etkililiğinde de önemlidir (Yılmaz & Bökeoğlu, 2006). Hemşirelik öğrencileri okulda mesleki derslere uyum sorunları, klinik çalışmaları sırasında, teorikte öğrendiklerini uygulama alanına aktaramama, yeterince işe yaramama gibi olumsuzluklarla karşılaşmakta, yanı sıra hasta bireylerle yoğun ve bire bir iletişime girmenin güçlükleri, acı çekme, ağrı, ümitsizlik, utangaçlık ve çekingenlik duyguları ile başa çıkmaya çalışmakta, ilaveten sosyal aktivitelere yeterince katılamama gibi özel sorunlarla da karşılaşmaktadır (Yıldırım ve ark., 2008).

Bu çalışma, Sakarya Üniversitesi Sağlık Yüksekokulu öğrencilerinin okulun fiziksel şartları, öğretim elemanları, meslek seçim kararları ve barındıkları yerlerden memnuniyetini incelemek amacıyla yapılmıştır.

Gereç ve Yöntem

Çalışma 3–14 Ocak 2011 Tarihleri arasında Sakarya Üniversitesi Sağlık Yüksekokulu öğrencilerinin okulun fiziksel şartları, öğretim elemanları, meslek seçim kararları ve barındıkları yerlerden memnuniyetini incelemek amacıyla yapılmıştır. Tanımlayıcı ve kesitsel bir çalışmadır. Okulumuzdaki tüm öğrenciler (n=533) çalışmanın evrenini, çalışmaya katılmada istekli olan 350 öğrenci ise örneklemini oluşturmuştur (katılım oranı: %65). Kurum izni alındıktan sonra, öğrencilere çalışmanın amacı hakkında bilgi verilerek onamları alındı. Veriler öğrencilerin sosyo-demografik özelliklerine ilaveten, okul şartları ve eğitim-öğretimi de irdeleyen 15 soruluk bireysel anket formlarıyla elde edildi. Ayrıca Yüksekokulumuz sekreterliğinin her dönem tekrarladığı memnuniyet anketleri incelendi.

Araştırmanın Sınırlılıkları: Bu çalışmada araştırma kapsamına sadece bir okulda olanların alınması sınırlılık olarak kabul edildi.

Verilerin Değerlendirilmesi: Verilerin değerlendirilmesinde; SPSS 11.00 istatistik paket programı kullanılarak yüzdelik, standart sapma (SS), ortalama (ORT), Ki-kare (χ^2) testi uygulandı. $p<0.05$ istatistiksel olarak anlamlı kabul edildi. Değerlendirmeler %95 güven aralığında 0.05 anlamlılık düzeyine göre yapıldı (Akgül, 1997; Nakip, 2003).

Bulgular

Öğrencilerin 298'inin kız (%85.1), 52'sinin erkek (%14.9) olduğu, çoğunluğun (%38) birinci sınıf, sırasıyla şehir merkezi (%48.6), ilçe (%35.7) ve köyde (%15.7) yaşadığı, yurtta barındığı (%59.1), anne ve babalarının ilkokul mezunu olduğu, %81.4'ünün orta gelir grubunda yer aldıkları belirlendi (Tablo 1).

Tablo 1: Demografik özellikler (n=350).

	Demografik Özellikler	n	[a]%
Yaş	17–19 yaş	113	32.3
	20–22 yaş	201	57.4
	23 yaş ve üzeri	36	10.3
Cinsiyet	Kadın	298	85.1
	Erkek	52	14.9
Sınıfı	Birinci	133	38
	İkinci	116	33.1
	Üçüncü	34	9.7
	Dördüncü	67	19.1
Kardeş sayısı	Kardeş yok	6	1.7
	1–2 kardeş	129	36.9
	3 ve üzeri kardeş	215	61.4
Barındığı yer	Devlet/Özel yurt	207	59.1
	Ailesinin yanında	60	17.1
	Arkadaşları ile evde	83	23.7
Yaşadığı yer	Köy/Kasaba	55	15.7
	İlçe	125	35.7
	Şehir merkezi	170	48.6
Anne eğitim	Okur-yazar değil	23	6.6
	Okur-yazar/ İlkokul	225	64.3
	Ortaokul/Lise	88	25.1
	Önlisans/Lisans	14	4
Baba eğitim	Okur-yazar değil	6	1.7
	Okur-yazar/ İlkokul	156	44.6
	Ortaokul/Lise	141	40.3
	Önlisans/Lisans	47	13.4
Gelir düzeyi	Düşük	50	14.3
	Orta	285	81.4
	Yüksek	15	4.3
Toplam	**350**	**100**	

[a]n (350) içindeki yüzdesi.

Öğrenciler hemşirelik/ebeliği üniversite yerleştirme sınavında sırasıyla; 1-4. (%33.1), 5-9. (%26.9), 10-14. (%19.1), 15 ve üzeri (%20.9) sırada tercih etmişlerdir. Cinsiyet ile tercihler arasında anlamlı bir ilişki bulunmadı (χ^2 = 5.841; p=0.120).

Tablo 2: Demografik özellikler ile yalnızlık düzeyinin karşılaştırılması (n=350).

	Kadın		**Erkek**		**Toplam**		**χ2**	***p**
	n	**[a]%**	**n**	**[a]%**	**n**	**[a]%**		
Hemşirelik/Ebelik mesleğini kendi isteğimle seçtim	237	67.7	40	11.4	**277**	**79.1**	**0.182**	**0.395**
Hemşirelik/Ebelik mesleğini kendi isteğimle seçmedim	61	17.4	12	3.4	**73**	**20.9**		
Toplam	**298**	**85.1**	**52**	**14.9**				

[a]n (350) içindeki yüzdesi. *p>0.05; istatistiksel olarak anlamlı değil.

Hemşirelik/ebeliği kendi isteğiyle seçmeyenlerin oranı %20.9 (n=73)'dir (Tablo 2). Bu mesleği seçtikleri için memnun olanların (%46) ve kısmen memnun olanların (%45.7) oranı birbirine yakındı ve kızlarda memnun olanların oranı anlamlı olarak daha fazla bulundu (χ^2 = 17.682; p=0.000) (Tablo 3). Okulumuzdan genel olarak memnun musunuz? diye sorulduğunda %20'si memnunum, %55.7'si kısmen memnunum, %24.3'ü de memnun değilim yanıtını verdi (Toplam memnuniyet=75.7). Okulumuzdan memnun olma ile cinsiyet (Tablo 3) ve yaş arasında anlamlı bir ilişki saptanmadı (p>0.05).

Yüksekokulumuz sekreterliğinin 2007–2010 yılları arasında yapmış olduğu anketlerden elde edilen sonuçlara göre, okulumuzdan genel olarak memnuniyet oranlarına baktığımızda sırasıyla; %72.23, %80.90, %68.39, %59.50 olarak ölçülmüştür.

Öğrencilerin %50.3'ü kaldıkları yerden memnun, %36.3'ü kısmen memnun olduklarını, %13.4'ü ise memnun olmadıklarını belirtti. Kızların çoğu kaldıkları yerden memnunken, erkeklerin çoğu kısmen memnun olduklarını belirttiler (p=0.020). Ailesinin yanında kalanlar anlamlı olarak barındığı yerden daha çok memnun olduklarını ifade ettiler (χ^2 = 18.111; p=0.001).

Tablo 3: Demografik özellikler ile yalnızlık düzeyinin karşılaştırılması (n=350).

Memnuniyet durumu		**Memnun değilim**		**Kısmen memnunum**		**Memnunum**		**χ2**	***p**
		n	**[a]%**	**n**	**[a]%**	**n**	**[a]%**		
Hemşireliği/ebeliği tercih ettiğiniz için memnun musunuz?	Kadın	23	6.6	124	35.4	151	43.1	**17.682**	***0.000**
	Erkek	26	1.7	36	10.3	10	2.9		
	Toplam	**29**	**8.3**	**160**	**45.7**	**161**	**46**		
Okulumuzdan memnun musunuz?	Kadın	72	20.6	163	46.6	63	18	**1.690**	****0.430**
	Erkek	13	3.7	32	9.1	7	2		
	Toplam	**85**	**24.3**	**195**	**55.7**	**70**	**20**		

*p<0.05; istatistiksel olarak anlamlı **p>0.05; istatistiksel olarak anlamlı değil.

[a]n (350) içindeki yüzdesi.

Okulumuzdan memnun olmadığınız durumlar sorulduğunda sırasıyla; %59.7'si laboratuar ve teknik oda şartlarından, %47.4'ü okulun fiziki şartlarından, %42.9'u öğretim elemanı sayısının yeterli olmamasından, %35.4'ü öğretim elemanlarının ders sunumlarından, %17.1'i de okulun temizlik, ısınma gibi şartlarından memnun olmadıklarını ifade etmişlerdir. Cinsiyet ile memnuniyet soruları arasında anlamlı bir ilişki kurulamadı (p>0.05) (Tablo 4). 23 yaş ve üzerinde olan grup daha küçük yaş gruplarına göre öğretim elemanlarının sayısını anlamlı olarak daha yetersiz bulduklarını belirtmişlerdir (χ^2 = 18.493; p=0.000). Birinci sınıfların anlamlı olarak okuldan daha çok

memnun oldukları (χ^2 = 18.778; p=0.005), sınıf arttıkça memnuniyetin azaldığı gözlenmiştir. Aynı şekilde birinci sınıflarda okulun fiziki şartlarından (χ^2= 22.349; p=0.000), öğretmen sayısından (χ^2 = 46.977; p=0.000) memnun değilim diyenlerin oranı anlamlı olarak daha az bulunmuştur. Son sınıflarda öğretim elemanlarının ders sunumlarından memnun olmayanların oranı daha fazladır (χ^2 = 18.306; p=0.000).

Tablo 4: Sağlık yüksek okulundan memnun olmadıkları durumlar ile cinsiyetin karşılaştırılması (n=350).

Memnuniyet durumu	Memnun değilim		Kısmen memnunum		Memnunum		χ2	**p
	*n	a%	n	a%	*n	a%		
Okulun fiziki şartlarından memnun değilim	137	39.1	29	8.3	**166**	**47.4**	**1.704**	**0.124**
Laboratuar ve teknik oda şartlarından memnun değilim	177	50.6	32	9.1	**208**	**59.7**	**0.084**	**0.448**
Okulun temizliğinden, ısınmasından vs. memnun değilim	50	14.3	10	2.9	**60**	**17.1**	**0.187**	**0.396**
Öğretim elemanlarının sayısı yetersiz	127	36.3	23	6.6	**150**	**42.9**	**0.047**	**0.472**
Öğretim elemanlarının ders sunumlarından memnun değilim	108	30.9	16	4.6	**124**	**35.4**	**0.580**	**0.275**

[a]n (350) içindeki yüzdesi. * "Evet" yanıtı verenler alınmıştır. **p>0.05; istatistiksel olarak anlamlı değil

Tartışma

Öğrenci geri bildirimleri kaliteli eğitim verilip verilmediğini değerlendirmede tek bilgi kaynağı olmamakla birlikte, yararlı bilgiler sağlar ve öğretimin kalitesini gösteren diğer pek çok göstergeden daha geçerli ve güvenilirdirler. Çünkü öğrenciler bu sürecin doğrudan alıcısı ve yararlanıcısı konumundadır. Bu nedenle eğitimi değerlendirme ve öğrenmenin/öğretimin niteliğini belirleme yoluyla ve hizmetlerden yararlananların görüşlerine dayalı olarak etkililik ve verimliliğini ispat etmeye yönelen üniversiteler için bu tür değerlendirmeler önemli bir veri kaynağıdır (Ekinci & Burgaz, 2007).

Yüksekokulumuz sekreterliğinin son 5 yılda yapmış olduğu anketlerde yıllara göre memnuniyette düşüş yaşandığı göze çarpmaktadır. Türkiye'de son yıllarda Sağlık/hemşirelik yüksekokullarının öğrenci kontenjanındaki artışların, eğitim sisteminde sorunlara yol açtığı, özellikle fiziksel koşullarla ilgili yaşanan sorunların hem öğrencileri hem de öğretim elemanlarını sınırladığı söylenebilir. Bütün bu durumlar ise doğal olarak öğrenci memnuniyetine olumsuz yönde yansımaktadır.

Araştırmanın sonucunda, Sakarya Üniversitesi Sağlık Yüksekokulu öğrencilerinin %78.5'inin meslek seçiminden kısmen memnun veya memnun olduğu, ancak araştırmanın verilerinin toplandığı sırada öğrencilerin dörtte üçünün mesleği sevdiği, %79.1'inin mesleği kendi isteğiyle seçtiği ortaya çıkmıştır (Tablo 2 ve 3). Bu bulgu meslek adına memnuniyet verici bir durum olup, okulun eğitim sürecinin öğrencilere mesleği sevdirdiğini düşündürebilir. Bu sonucu destekleyen bir çalışmada, turizm eğitimi alan öğrencilerin yarıdan fazlasının okulu bilinçli tercih etmemesine rağmen, bölüm öğrencisi olmaktan memnun olanların oranı %66.2 olarak tespit edilmiştir (http://www.lutfiatay.com/wp-content/uploads/2009/03/soid-lisans-memnuniyet.pdf)

Kaynar ve ark. (2006) hemşirelik öğrencilerinin genel doyum düzeylerinin düşük olduğunu (doyum puanı:131.83) tüm eğitim-öğretim hizmet ve olanaklarından memnun olmadıklarını, 1. sınıflar eğitim ve öğretimin niteliği, yönetim tarzı, öğretim elemanları, fiziksel yapı gibi konularda daha doyumsuz bulduklarını ifade etmişlerdir (Kaynar ve ark., 2006). Ancak, bizim bulgularımızda ise; 1. sınıfların anlamlı olarak okuldan daha çok memnun oldukları, sınıf arttıkça memnuniyetin azaldığı gözlenmiştir. Üniversite eğitiminin son yılında, mezun olduktan sonra iş bulma kaygısı, düşük ücretle çalışma riski gibi olumsuz koşullar öğrencilerin memnuniyet ilişkin düzeylerini etkilemiş olabilir (Ulusoy ve ark., 2010).

Kız öğrenciler, meslek seçimlerinden ve mevcut imkânlarından erkeklere göre anlamlı oranda memnun bulunurken, yaş, sınıf ve diğer özellikler arasında anlamlı bir farklılık olmadığı gözlendi. Fiziki şartlar ve eğitim-öğretimle ilgili memnuniyetsizliğin, okul binasının mevcut öğrenci sayısına kıyasla küçük olmasına, her eğitim-öğretim yılında kurumun öğrenci sayılarını bildirmesine rağmen, kontenjanların ÖSYM tarafından arttırılmasına ve öğrenci sayısı artış hızına öğretim elemanı artışının paralellik gösterememesine bağlı olduğu sonucuna varıldı.

Okay ve ark. çalışmasında, teknik eğitim fakültesi otomotiv öğretmenliğinde okuyan öğrencilerin fakülte yönetimi, eğitim-öğretim etkinlikleri ve uygulama çalışmalarına ilişkin olarak genelde kararsız bir tutuma sahip olduklarını, sosyal faaliyetler boyutunda ise genelde memnun olmadıklarını belirtmişlerdir (Okay ve ark., 2010). Yine Okay'ın meslek lisesi ve teknik eğitim fakültesi öğrencilerinin eğitim-öğretim ile ilgili konulara yönelik memnuniyet değerlendirmelerinde de aynı sonuç elde edilmiştir (Okay, 2010; Okay & Şahin, 2010). Öğrencilerin büyük çoğunluğunun meslek lisesine gelirken istekli ve bilinçli bir şekilde geldikleri belirtilmiştir (Okay, 2010). Teknik eğitim fakültelerinde araç gereç ve donanım yönünden öğrenci memnuniyet düzeyinin çok düşük düzeyde olduğu da vurgulanmıştır (Okay ve Şahin, 2010).

Kümbül Güler ve Emeç çalışmasında, kız öğrencilerden, iyimser, dini inancı yüksek ve hayatının büyük kısmını kentte geçirmiş olanlarla, gelecekte işe girme endişesi taşımayan, iyi bir kariyer beklentisi ve aylık bütçesi daha fazla olanların, diğerlerine göre yaşam memnuniyetlerinin daha yüksek olduğunu ifade etmişlerdir (Kümbül Güler & Emeç, 2006).

Altaş çalışmasında, öğrencilerin %36-41'i öğretim elemanlarının iyi model olduklarını, ders dışında kendilerine rehberlik yaptıklarını, bilimsel olarak yeterli olduklarını belirtirken, bir yandan da iletişimlerinin sıcak olmadığını, kolay ulaşılamadıklarını ve not baskısı kurduklarını ifade etmişlerdir (Altaş, 2006).

Hacettepe Üniversitesi öğrencilerinin "akademik hizmetler ve ilişkiler" alanındaki hizmetlerin niteliğinden yeterince memnun olmadıkları, ancak; bu konudaki hizmetlerden Güzel Sanatlar ve Mühendislik fakültelerinin öğrencilerinin diğer fakülte öğrencilerine göre daha yüksek memnuniyet düzeyine sahip oldukları tespit edilmiştir (Ekinci & Burgaz, 2007). Aynı çalışmada, "akademik danışmanlık ve rehberlik" alanındaki hizmetlerin niteliğinden ise Güzel Sanatlar ve Eczacılık fakülteleri öğrencilerinin diğer fakülte öğrencilerine göre daha yüksek memnuniyet düzeyine sahip oldukları belirtilmiştir (Ekinci & Burgaz, 2007).

Hemşirelik yüksekokulu öğrencileri ile yapılan çalışmalarda memnuniyet düzeyleri orta ve daha yüksek bulunmuştur (Ulusoy ve ark., 2010, Norman et al., 2005, Espeland & Indrehus, 2003, Serena & Anna, 2009). Bizim çalışmamızda olduğu gibi Ulusoy ve ark. çalışmasında da dördüncü sınıflarda memnuniyet oranı daha düşük bulunmuş ve genel olarak hemşirelik yüksekokulu öğrencilerinin memnuniyet düzeyi "orta" olarak değerlendirilmiştir (Ulusoy ve ark., 2010). Yine aynı çalışmada, öğrencilerin dörtte birinin bu mesleği sevmediği belirtilmekte ve bu da çalışmamızdaki öğrencilerin dörtte üçünün mesleği sevdiği, %20'sinin bu mesleği isteyerek seçmediği bulgusu ile paralellik göstermektedir (Ulusoy ve ark., 2010). Amerika'da 496 hemşirelik öğrencisi ile yapılan bir diğer çalışmada, öğrencilerin %86'sının bu mesleğin tüm zorluklarına rağmen hemşirelik eğitiminden memnun olduğu ifade edilmiştir (Norman et al., 2005). İtalya'da bir okulda hemşirelik öğrencilerinin klinik öğrenme ortamından memnuniyetleri değerlendirildiğinde 232 öğrencinin tamamına yakını (%99) klinik öğrenme ortamından memnun olduğunu, pratik iş deneyiminin faydalı olduğunu ve zaman kaybı olarak görmediklerini belirtmişlerdir (Serena & Anna, 2009). Benzer bir çalışma da Norveç'te yapılmış ve 276 hemşirelik öğrencisinin hemşirelik eğitiminden az da olsa memnun olmadıkları, ancak; klinik eğitiminden daha fazla memnun oldukları saptanmıştır (Espeland & Indrehus, 2003).

Sonuç olarak; öğrenci memnuniyetleri dikkate alınarak yapılacak olan fiziki, idari ve akademik iyileştirmeler bölümlerin ve üniversitelerin de kalitesini olumlu yönde etkileyecektir. Kalite standartlarına uygun üniversiteler daha çok tercih edilecek, buradan mezun olan öğrencilerin işverenlerce tercih edilme oranları artacak ve iş bulma kaygıları da en az düzeyde olacaktır.

Kaynaklar

Akgül, A. (1997). Tıbbi Araştırmalarda İstatistiksel Analiz Teknikleri. Ankara, Yükseköğretim Kurulu Matbaası, 569–581.

Aktan, C. C. Yükseköğretimde Toplam Kalite Yönetimi'nin Uygulanması. http://www.canaktan.org/egitim/universite-reform/toplam-kalite.htm Erişim tarihi 09.04.2011

Altaş, D. (2006). Üniversite öğrencileri memnuniyet araştırması. Marmara üniversitesi İİBF Dergisi, 21(1):439-458. http://iibf.marmara.edu.tr/dosya/fakulte/iibfdergi_2006/22-UNIVERSITE-OGRENCILERI-MEMNUNIYET-ARASTIRMASI-Dilek-Altas.pdf Erişim Tarihi 08.04.2011

Ansari, W.E. (2002a). Student nurse satisfaction levels with their courses: Part I effects of demographic variables. Nursing Education Today, 22 (2): 159–169.

Baykal, Ü., Şahin, A. (1999). Toplam Kalite Yönetimi ve Eğitimde Toplam Kalite. Hemşirelik Bülteni, XII (45):123–137.

Baykal, Ü., Sökmen, S., Korkmaz Ş. & Akgün, E. (2002). "Öğrenci memnuniyeti ölçeği" geliştirme çalışması. Hemşirelik Dergisi, 11(49): 23–32.

Ekinci, C.E., Burgaz, B. (2007). Hacettepe Üniversitesi öğrencilerinin bazı akademik hizmetlere ilişkin beklenti ve memnuniyet düzeyleri. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (H. U. Journal of Education). 33: 120–134.

Espeland, V., Indrehus, O. (2003). Evaluation of students' satisfaction with nursing education in Norway. J Adv Nurs. May;42(3):226-36.

Kaynar, A., Şahin, A., Bayrak, D., Karakoç, G., Ülke, F. ve Öztürk, H. (2006). Karadeniz Teknik Üniversitesi Trabzon Sağlık Yüksekokulu Hemşirelik öğrencilerinin doyum düzeyleri. C.Ü. Hemşirelik Yüksekokulu Dergisi. 10 (3):12–19.

-Kümbül Güler, B., Emeç, H. (2006). Yaşam memnuniyeti ve akademik başarıda iyimserlik etkisi. D.E.Ü.İ.İ.B.F. Dergisi. 21(2):129–149.

…..Lisans düzeyinde turizm eğitimi alan öğrencilerin memnuniyetine yönelik bir araştırma. http://www.lutfiatay.com/wp-content/uploads/2009/03/soid-lisans-memnuniyet.pdf Erişim Tarihi 08.04.2011

Nakip, M. (2003). Pazarlama Araştırmaları Teknikler ve (SPSS Destekli) Uygulamalar. 1. Baskı, Ankara, Seçkin Yayıncılık San. ve Tic. A.Ş.

Norman, L., Buerhaus, P.I., Donelan, K., McCloskey, B. & Dittus, R. (2005). Nursing students assess nursing education. J Prof Nurs. May-Jun;21(3):150–8.

Okay, Ş., Özdemir, S.M. & Semiz, S. (2010). Teknik Eğitim Fakültesi Otomotiv Öğretmenliği Programı öğrencilerinin memnuniyet düzeylerinin belirlenmesi. Kastamonu Eğitim Dergisi, Ocak;18 (1): 209–226.

Okay, Ş., Şahin, İ. (2010). Teknik eğitim fakültesi makine resmi ve konstrüksiyonu öğretmenliği programı öğrencilerinin memnuniyet düzeylerinin belirlenmesi üzerine bir alan araştırması. http://oc.eab.org.tr/egtconf/pdfkitap/pdf/475.pdf Erişim Tarihi 08.04.2011

Okay, Ş. (2010). Mesleki ve teknik orta öğretim öğrencilerinin memnuniyet düzeylerinin belirlenmesi üzerine bir alan araştırması: Denizli İli örneği. http://perweb.firat.edu.tr/personel/yayinlar/fua_101/101_55323.pdf Erişim Tarihi 08.04.2011

Serena, P., Anna, B. (2009). Italian nursing students' perception of their clinical learning environment as measured with the CLEI tool. Nurse Educ Today. Nov;29(8):886-90. Epub 2009 Jul 2.

Ulusoy, H., Arslan, Ç., Özturk, N. ve Bekar, M. (2010). Hemşirelik Öğrencilerinin Eğitimleriyle İlgili Memnuniyet Düzeylerinin Saptanması Maltepe Üniversitesi Hemşirelik Bilim ve Sanatı Dergisi. Cilt:3,Sayı:2.

Yılmaz, K., Bökeoğlu, Ö.Ç. (2006). Fakülte yaşamının niteliği ölçeği geçerlik ve güvenirlik çalışması. http://www.tebd.gazi.edu.tr/arsiv/2006_cilt4/sayi_2/201-210.pdf Erişim Tarihi 08.04.2011

Yıldırım, A., Hacıhasanoğlu, R. ve Karakurt, P. (2008). Hemşirelik öğrencilerinin ruhsal durumlarının ve etkileyen faktörlerin incelenmesi. Atatürk Üniversitesi Hemşirelik Yüksekokulu Dergisi. 11: 2.

Yıldız, G., Ardıç, K. (1999). Eğitimde toplam kalite yönetimi. Bilgi. Sosyal Bilimler Dergisi, 1: 73–82.

ULUSLARARASI YÜKSEKÖĞRETİM KONGRESİ: YENİ YÖNELİŞLER VE SORUNLAR
INTERNATIONAL HIGHER EDUCATION CONGRESS: NEW TRENDS AND ISSUES

Uluslararası Yükseköğretim Kongresi: Yeni Yönelişler ve Sorunlar (UYK-2011)
27-29 Mayıs 2011, İstanbul; 3. Cilt / Bölüm XIV / Sayfa 2014-2021

Üniversite Öğrencilerinin Askerlik Süresine ve Askere Alma Yöntemlerine İlişkin Görüşleri

Yrd. Doç. Dr. Fatih Gürsul[1], Arş. Gör. İsmet Yiğitbaşı[2], Arş. Gör. Fatma Önay Koçoğlu[3]
[2]Yıldız Teknik Üniversitesi, Enformatik Bölümü, Yıldız, 34349 İstanbul, Türkiye
[1,3]İstanbul Üniversitesi, Enformatik Bölümü, Beyazıt, 34452 İstanbul, Türkiye

Özet

Bu araştırma üniversite öğrencilerinin askerlik süresine ve askere alma yöntemlerine ilişkin görüşlerini belirlemeyi amaçlamaktadır. İnternet üzerinden yürütülen araştırmaya, İstanbul'daki 30 üniversiteden toplam 1,006 öğrenci (ön lisans, lisans, yüksek lisans ve doktora) katılmıştır. Veri toplama aracı olarak kullanılan anketin birinci bölümü, katılımcıların demografik özelliklerine ilişkin 7 adet sorudan; ikinci bölümü askere alma yöntemleri ve askerlik süresine ilişkin 24 adet önermeden; üçüncü bölümü ise, katılımcıların önermeler dışındaki görüşlerini almaya yönelik açık uçlu sorudan oluşmuştur. Anketin Cronbach Alfa güvenirlik katsayısı 0.731 olarak saptanmıştır. Verilerin analizinde yüzde ve frekans kullanılmıştır. Araştırmada verilerin analizi doğrultusunda öğrencilerin %70.1'i askerlikte geçirilen zamanı ciddi bir vakit kaybı olduğunu, 78.2 gibi yüksek bir yüzdesi, askerliğin zorunlu olmaktan çıkarılıp profesyonel askerlik sistemine geçilmesi gerektiğini, yüzde 70 gibi bir oranı askerliğin kendi iş hayatlarında olumsuz etkilere yol açacağını belirtmişlerdir. Bunun yanında, askerliği ertelemelerinin nedenlerinden birinin de Doğu ve Güneydoğu Anadolu bölgesindeki mevcut terör ortamından kaynaklandığını, bölgesel dağılıma bakıldığında ise nüfus kaydı Ege Bölgesinde olan öğrencilerin terör meselesi yüzünden askerliği geciktirme konusunda yüzde 56 oranıyla başı çektiği v.b. birçok sonuçlar elde edilmiştir.

Anahtar kelimeler: Askerlik süresi, askere alma yöntemi, profesyonel askerlik, bedelli askerlik, zorunlu askerlik.

Giriş

Savunma ve saldırı kavramları insanoğlunun varoluşundan beri yaşantısında önemli bir yere sahip olmuştur. İnsanın doğaya karşı korkusu ve kendisini korumak için başlayan mücadelesi, topluluklar halinde yaşamaya başlaması ile doğadan ziyade hemcinsleri üzerine yoğunlaşmıştır. Tarih boyunca milletlerin, devletlerin varlıklarını sürdürebilmesi ve dünyadaki gelir kaynaklarına sahip olabilmesi için çeşitli savaşlar meydana gelmiş, yapılan bu savaşlarda başarı kazanmak adına düzenli ordular kurma ihtiyacı duyulmuştur.

Osmanlı Devleti'nde düzenli ordu Orhan Bey zamanında yeniçeri ocağı adıyla kurulmuş olup farklı dönemlerde isim ve şekil değiştirerek devam etmiştir (Akgündüz & Öztürk, 1999). Milli Savunma Bakanlığı Askere Alma Daire Başkanlığı ASAL (2011) verilerine göre, Osmanlı Devleti dönemine ait askere alma yöntemi ile ilgili yazılı bir belge ve askerlik süresi ile ilgili kesin bir bilgi olmamasıyla beraber bu sürenin 8 yıl, 5 yıl gibi oldukça uzun bir süreci kapsadığı tahmin edilmektedir. Cumhuriyetin kuruluşundan itibaren bu sürenin giderek azaldığı ve 1963'ten sonraki yıllarda ise genellikle iki yıldan daha az olduğu görülmektedir.

Ülkemizde askerlik hizmeti, Askerlik Kanunu'nun birinci maddesinde belirtildiği üzere TC vatandaşı olan ve askerlik çağına gelmiş, bazı özür durumları hariç, her erkek birey için zorunludur. Askerlik çağı, yirmi yaşına girilen yıl ile 41 yaşına girilen yıl arasındaki süreci kapsamaktadır (ASAL, 2011).

Çin, Hindistan ve Amerika Birleşik Devletleri gibi nüfusu fazla olan ülkelerin asker sayıları bazı küçük devletlerin toplam nüfusu kadar olabilmektedir. Ülkemizde ise, Türkiye İstatistik Kurumu-TÜİK (2011)'in, adrese dayalı nüfus sayımı sonuçlarına göre, 74 milyonluk nüfusun yaklaşık 15 milyonu askerlik çağındaki erkek bireylerden oluşmaktadır. Askerlik çağında bulunan birey sayısı, hem askerlik görev süresi hem de askere alma yöntemleri üzerinde etkili bir unsur olabilmektedir.

Günümüzde askerlik görev süresi, yükümlülük sahibi her vatandaşın eğitim durumuna göre değişmektedir. Yüksekokul mezunu olmayanlar ile dört yıldan daha az süreli yüksekokul mezunları, askerlik hizmetlerini erbaş ve er olarak 15 ay süre ile yapmaktadırlar. Dört yıl ve daha fazla süreli yüksekokul mezunlarının askerlik hizmet süreleri ise, yedek subay olarak yaptıkları takdirde 12 ay, er/erbaş olarak yaptıklarında 6 aydır. Yüksek lisans ve doktora yapmakta olanlar ile kurum adına yurtiçi-yurtdışı görevlendirmesi bulunanlar ise, 35 yaşını doldurdukları yılın sonuna kadar askerlik görevini erteleyebilirler (ASAL, 2011).

Askere alma yöntemleri sadece eğitim düzeyine göre belirlenmemektedir. Kimi özel durumlarda ihtiyaca göre dövizli askerlik ve bedelli askerlik yöntemleri de uygulanmaktadır. Örneğin, 1999 yılında meydana gelen Gölcük depremi sonrası aynı yıl gelirleri depremzedeler için kullanılmak üzere bir sefere mahsus bedelli askerlik çıkarılmıştır. Bedelli askerliğin aksine dövizle askerlik ise yurtdışında oturma ve çalışma müsaadeli olarak en az üç yıl işçi veya işveren sıfatıyla kalanlardan istekli olanlara tanınmış sürekli bir haktır. Her iki askerlik yöntemi, 21 gün süren temel askerlik eğitimini içermektedir.

Milli Savunma Bakanlığı ile yapılan anlaşmalar çerçevesinde mesleki askerlik de yapılabilmektedir. Örneğin, Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı bir okulda kadrolu çalışan bir öğretmen, yirmi sekiz gün süreyle temel askerlik eğitimini, tamamladıktan sonra askerlik hizmetini mesleklerine devam ederek tamamlayabilirler. Öğretmen askerlik hizmet süresi emsali erbaş veya erler gibi 12 aydır (ASAL, 2011).

Askere alma yöntemleri, süreleri ve diğer parametreler göz önüne alındığında askerlik yapılması gereken bir zorunlu görev olarak görülebilir. Fakat Türk toplumu için bundan çok daha fazlasını ifade etmektedir. Örneğin, halk arasında askerliğin "peygamber ocağı" olarak nitelendirilmesi askerlik görevinin aynı zamanda kutsal bir görev olduğunu işaret eder. Şahin (2007) askerliği, sadece savaşta uygulanacak bir sanatın öğretildiği görev olmanın yanında, üyeleri toplumun her kesiminden gelen personeli de sosyalleştiren bir kurum olarak belirtmektedir. Buna paralel olarak, Türk toplumunun sahip olduğu özellikler ve fertlerin yetişme tarzı dikkate alındığında, askerliğin toplumun yaşam tarzını da etkilediği söylenebilir (Vurmaz, 2007). Şahin ve Vurmaz'ın savlarına örnek olarak evlilik ve işe alınma verilebilir.

Günümüzde hala, ülkemizin bazı kesimlerinde askerlik yaptıktan sonra evlenmenin daha uygun olacağı düşünülmektedir. Bu kanı, toplumun belirli kesiminin askerliğe sadece bir vazife değil olgunlaşma sürecinin bir parçası olarak düşünmesinden kaynaklanabilir. İşe alınma sürecinde ise askerlik, belki evlilikten daha baskın olarak hissedilmektedir. Bazı kurumlar, askerlik görevini tamamlamış bireyleri işe almak istemektedir. Askerliğini tamamlamamış bir birey çalışma hayatına başlasa bile, işveren tarafından firmada sürekli bir eleman olarak görülmediğinden bu durum daha az maaş, iş hayatında yükselememe gibi durumlara neden olabilir.

Askere alma yöntemleri ve askerlik süreleri askerlik çağında bulunan genç insanların hayatlarında önemli bir süreç olarak karşılarına çıkmaktadır. Toplumda kalıplaşmış olan görüşler bir yana, özellikle askerlik çağındaki insanların belirli bir kısmını oluşturan üniversiteli gençlerin askerlik, askere alınma yöntemi, askerlik süresi ve askerliğin toplumsal yaşamlarına etkisi hakkındaki düşünceleri merak konusudur. Örneğin, toplumun olgunlaşma süreci olarak baktığı askerliği gençler nasıl görmektedir? Gençler askerlik ile direkt alakalı olmayan çaycı, garson ve temizlikçi gibi görevlerde bulunma hakkında ne düşünmektedir? Daha önce silah eğitimi almamış bir üniversite öğrencisi üç ay gibi kısa bir askeri eğitimden sonra dağlarda terörle mücadele etmek zorunda kalabilmesi durumunu nasıl yorumlamaktadır? Bu çalışma, yukarıdaki soruları da içerecek şekilde, üniversite öğrencilerinin askerlik süresine ve askere alma yöntemlerine ilişkin görüşlerini belirlemek amacıyla yapılmıştır.

Yöntem

Çalışma Grubu

Bu araştırmanın çalışma grubunu, İstanbul ili sınırları içerisinde yer alan %60'ı devlet, %40'ı vakıf meslek yüksekokulu/üniversitesinden olmak üzere önlisans, lisans, yüksek lisans veya doktora programlarında eğitimini devam ettiren toplam 1,006 erkek öğrenci oluşturmuştur. Katılımcıların %27.9'u İstanbul Üniversitesi, %9.6'sı Mar-

mara Üniversitesi, yüzde 9'u Sabancı Üniversitesi, %8.4'ü Yıldız Teknik Üniversitesi, %6.6'sı İstanbul Teknik Üniversitesi, %6.2'si Doğuş Üniversitesi, %4.6'sı Okan Üniversitesi, %4.3'ü İstanbul Gelişim Meslek Yüksekokulu, %3.8'i Fatih Üniversitesi, %3.1'i Yeditepe Üniversitesi, %2.6'sı Boğaziçi Üniversitesi, %2.2'si Koç Üniversitesi, %1.9'u Galatasaray Üniversitesi, %1.7'si İstanbul Ticaret Üniversitesi ve %8.2'si İstanbul'daki diğer üniversitelerdeki öğrencilerden oluşmuştur.

Veri Toplama Aracı

Veri toplama aracı olarak araştırmacıların hazırlamış olduğu anket kullanılmıştır. Anketin birinci bölümü, katılımcıların demografik özelliklerine ilişkin 7 adet sorudan; ikinci bölümü, askerlik süresi ve askere alma yöntemlerine ilişkin görüşlerini belirmeyi amaçlayan (Cevapları: kesinlikle katılıyorum, katılıyorum, kararsızım, katılmıyorum ve kesinlikle katılmıyorum) 24 adet önermeden; üçüncü bölümü ise katılımcıların askerlik ile ilgili belirtmek istedikleri düşünceler için ayrılmış açık uçlu bir sorudan oluşmaktadır. Veri toplama işlemi internet üzerinden gerçekleşmiştir. Anketin web adresi ve şifreler katılımcılara üniversite yönetimleri ve sosyal iletişim ağları üzerinden gönderilen mesajlar ile iletilmiştir.

Anket hazırlanırken ilk olarak askerlik görevini tamamlamış beş kişi ile yüz yüze görüşülmüştür. Bu görüşmeler sonucu elde edilen veriler ışığında araştırmacılar tarafından öncelikle 35 soru ve önermeden oluşan bir anket hazırlanmıştır. Anketin güvenirlik çalışması için yapılan pilot uygulamaya 100 erkek öğrenci katılmıştır. Bu uygulama sonucu elde edilen verilere dayalı olarak anketin Cronbach Alfa güvenirlik katsayısı 0.731 olarak saptanmıştır. Geçerlilik çalışması kapsamında, anket üç alan uzmanı ile görüşüldükten sonra alan uzmanlarından alınan geri bildirimler sonucu, bazı soruların ve önermelerin çıkarılması ya da eklenmesi ile nihai formuna ulaşmıştır.

Veri Toplama Yöntemi

Veri toplama aracı olarak kullanılan anket "www.NeKadarAskerlikYapsam.com" adresi üzerinden yayınlanmıştır. Ankete erişimin şifre ile sağlandığı veri toplama sürecinde, öğrencilere şifreler sosyal iletişim ağları, üniversite yönetimleri ya da üniversitelerin Basın ve Halkla İlişkiler Müdürlükleri ve üniversitelerin öğrenci kulüpleri yardımıyla ulaştırılmıştır. Söz konusu şifrelerin kontrolsüz yayılmaması amacı ile belirtilen şifreler belirli aralıklar ile değiştirilmiştir.

Veri Analizi

Araştırmada elde edilen verilerin çözümlenmesinde yüzde ve frekanstan faydalanılmıştır.

Araştırmanın İç Geçerliliği

Araştırmada kullanılan anket internet ortamından, yansız ve herhangi bir yönlendirme olmadan uygulanmıştır. Anketlerin değerlendirmesi araştırmacılar tarafından yapılmıştır. Sonuçlar üç alan uzmanı tarafından kontrol edilmiştir. Öğrencilerin kimliğini belirleyecek herhangi bir soru sorulmamış olup sadece IP adresleri alınmıştır. Ayrıca öğrencilerin kişisel cevapları ve bilgilerinin (IP adresleri) araştırmacılar dışında başka kişi ve kurumlarla ile paylaşılmayacağı bilgisi verilmiştir.

Araştırmanın Dış Geçerliliği

Bu çalışma, İstanbul ilindeki devlet ve vakıf olmak üzere toplam 30 üniversiteden 1,006 erkek öğrencinin (ön lisans, lisans, yüksek lisans ve doktora) katılımı dikkate alındığında, araştırmadan elde edilen sonuçlar sınırlı bir genellemeye sahiptir. Sonuçlar aynı eğitim ve aynı özelliklere sahip öğrenci grupları üzerinde genellenebilir. Anket üzerinde öğrencilere yönelik bazı bilgilendirmelere ve açıklamalara yer verilmiştir.

Bulgular

Elde edilen bulgular, demografik bulguların yanı sıra askerlik hizmetine, askere alma yöntemine, bedelli askerliğe, profesyonel askerliğe, askerlik süresine ve askerliğin sosyal hayata etkilerine ilişkin bulgular olmak üzere 7 başlık altında toplanmıştır.

Demografik Özelliklere İlişkin Bulgular

Araştırmaya katılan öğrencilerin demografik özelliklere ilişkin bulguları Tablo 1'de verilmiştir.

Demografik özelliklere bakıldığında katılımcıların büyük çoğunluğunu %77.8 ile lisans öğrencileri oluşturmaktadır. Bölge dağılımına göre incelendiğinde %33.8 ile Marmara Bölgesi ve %18.7 ile Karadeniz Bölgesi ön sıralarda yer almaktadır. Öğrencilerin askerlik durumu göz önüne alındığında ise tecilli durumdaki öğrencilerin sayısal üstünlüğü fark edilmektedir.

Tablo 1: Demografik özelliklere ilişkin bulgular.*

Askerlik Durumu	**%**	**Öğrenim durumu**	**%**	**Nüfusa kayıtlı olduğu bölge**	**%**
Tecilliyim	%87.3	Önlisans	%8.3	Akdeniz Bölgesi	%9.1
Askerlik görevimim tamamladım	%7.8	Lisans	%77.8	Doğu Anadolu Bölgesi	%9.5
Bakaya durumundayım	%3.7	Yüksek Lisans	%11.0	Ege Bölgesi	%10.3
Mazeretimden dolayı askerlik görevimi yapmadım/ yapmayacağım	%1.2	Doktora	%2.9	Güneydoğu Anadolu Bölgesi	%5.1
				İç Anadolu Bölgesi	%13.5
				Karadeniz Bölgesi	%18.7
				Marmara Bölgesi	%33.8

*Tablodaki bazı değerler virgülden sonra tek rakama yuvarlandığından yüzde toplamları 0.01 kadar fazla ya da eksik çıkabilir.

Askerlik Hizmetine İlişkin Bulgular

Araştırmaya katılan öğrencilerin askerlik hizmetine ilişkin görüşleri Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2 'ye göre, katılımcıların %73.2 (Kesinlikle Katılıyorum+Katılıyorum) gibi büyük bir çoğunluğu askerlik hizmetini temizlikçi, çaycı, garson v.b askerlikle doğrudan alakalı olmayan işlerde geçirmeyi içlerine sindirebilmiş değildir. Bu düşünceyi destekler nitelikteki diğer bulgu ise öğrencilerin %70.1'nin askerliği ciddi bir vakit kaybı olarak görmesidir. Bunun yanında, öğrencilerin %45.5'i terörün devam etmesinden dolayı askerlik görevini geciktirme eğilimindedir. Öğrencilerin %42.2'sinin askerlik görevini geciktirmek için lisansüstü eğitimi yaptığı/yapmayı düşündüğü görülmektedir. Yukarıdaki tabloda en çarpıcı sonuç, katılımcıların %72.2 gibi çok büyük bir oranının askerlik hizmet yerinin belirlenmesinde torpilin etkili olduğunu düşünmesidir.

Tablo 2: Askerlik hizmetine ilişkin bulgular.

Önermeler	**1***	**2***	**3***	**4***	**5***
Askere alınmayı geciktirmek için yüksek lisans yaptım/yapmayı düşünüyorum.	%21.0	%21.2	%16.1	%23.2	%18.5
Doğu ve Güneydoğu Anadolu Bölgesinde terörün devam etmesi askerlik vazifemi ileri bir tarihe atmama neden olmaktadır.	%25.4	%25.1	%11.0	%21.4	%17.2
Askerlik vazifemi temizlikçi, çaycı, garson v.b. görevlerde istihdam edilerek geçirmeyi içime sindiremiyorum.	%52.2	%21.0	%9.5	%10.9	%6.4
Hangi ilde askerlik yapılacağına ilişkin kararda torpilin de etkili olduğunu düşünüyorum.	%38.1	%34.1	%14.9	%9.0	%3.9
Askerlikte geçirilen zamanı ciddi bir kayıp olarak görüyorum.	%48.1	%22.0	%10.1	%11.7	%8.1

*(1= Kesinlikle Katılıyorum, 2= Katılıyorum, 3= Kararsızım, 4=Katılmıyorum, 5= Kesinlikle Katılmıyorum)

Araştırmaya katılan, askerliğini henüz yapmamış ve devlet üniversitesinde doktora eğitimine devam eden bir öğrencinin

> "*Askerlik olması gereken bir olgudur. Fakat mevcut yapıda insanları garson olarak kullanan, neredeyse hiç eğitim vermeden çatışmaya sokan bu sistemin tamamen ortadan kalkması gerekmektedir…* "yorumu dikkat çekicidir.

Askere Alma Yöntemine İlişkin Bulgular

Araştırmaya katılan öğrencilerin askere alma yöntemine ilişkin görüşleri Tablo 3'de verilmiştir.

Tablo 3'e göre araştırmaya katılan üniversite öğrencilerinin %52.5'i (Kesinlikle Katılıyorum+Katılıyorum) yedek subaylığın askerliği cazip kıldığı yönünde düşüncelerini belirtmiştirler. Elde edilen diğer bir bulgu öğrencilerin üniversite yıllarında edindikleri hem kişisel gelişim hem de iş bilgisi kazanımı açısından askerlik süresince üniversite mezunu olmayanlardan farklı statüde olmaları ve daha kısa süreli askerlik yapmaları gerektiği yönündedir. Bu bağlamda tek tip askerlik ile ilgili öğrencilerin %82.6'lık kısmı üniversite mezunu olanlar ile olmayanların aynı tipte askerlik yapmalarının üniversite mezunlarına haksızlık olduğu görüşündedir. Öğrencilerin, tek tip askerliğin toplumsal bütünlük açısından önemli olduğuna %75.4 (Katılmıyorum+Kesinlikle Katılmıyorum) oranı ile katılmamaları belirtilen görüşü destekler bir bulgudur.

Tablo 3: Askere alma yöntemine ilişkin bulgular.

Önermeler	1*	2*	3*	4*	5*
Yedek subay olarak askerlik yapmak askerliği cazip kılar.	%17.3	%35.2	%23.1	%15.8	%8.6
Üniversite mezunları ile mezun olmayanların tek tip askerlik yapmaları üniversite mezunlarına bir haksızlıktır. "Üniversite mezunu ile " en az 4 yıllık bir lisans bölümünden mezun kişi kastedilmektedir.	%60.9	%21.7	%6.0	%6.3	%5.2
Tek tip askerlik toplumsal bütünleşme açısından önemlidir.	%4.4	%8.3	%12.0	%35.1	%40.3

*(1= Kesinlikle Katılıyorum, 2= Katılıyorum, 3= Kararsızım, 4=Katılmıyorum, 5= Kesinlikle Katılmıyorum)

Devlet üniversitesinde lisans programına kayıtlı olan bir öğrencinin açık uçlu soruya cevabının

"Tek tip askerlik insanların hayatlarından 12 ayı çalmaktan başka bir şey değildir, askerlik problemi yüzünden eğitimli genç nüfus yurt dışına çıkmak istiyor ya da çıkıyor..." olmasının yanı sıra başka bir katılımcının

*"… üniversite mezunu bir insanla olmayan bir insanı aynı kefeye koymak saçmalık. Deselerki; sadece süre aynı olacak, birinin beyin, diğerininse beden gücünü kullanacağız, iste buna VARIM… "*şeklindeki yorumu ise tek tip askerlik için bir öneri niteliğindedir.

Bedelli Askerliğe İlişkin Bulgular

Araştırmaya katılan öğrencilerin bedelli askerliğe ilişkin görüşleri Tablo 4'de verilmiştir.

Tablo 4 incelendiğinde; öğrenciler %63.5 (Kesinlikle Katılıyorum+Katılıyorum) gibi yüksek oranla bedelli askerliğin ülke ekonomisine katkı sağlayacağı görüşünü belirtmektedirler. Ayrıca, katılımcıların %64.6'sının bedelli askerliğin ülke güvenliği için herhangi bir problem oluşturmayacağı kanaatine vardıkları söylenebilir. Bütün bunlar bir yana, %41.7'lik bir kesim bedelli askerliğin ayrımcılığa neden olabileceğini ifade etmektedir.

Tablo 4: Bedelli askerliğe ilişkin bulgular.

Önermeler	1*	2*	3*	4*	5*
Bedelli askerlik ülke ekonomisine katkı sağlar.	%30.7	%32.8	%14.1	%11.8	%10.5
Bedelli askerlik ayrımcılığa yol açar.	%19.0	%22.7	%17.7	%21.7	%18.9
Bedelli askerlik ülke güvenliği için bir problem oluşturur.	%8.9	%11.5	%14.5	%35.3	%29.3

*(1= Kesinlikle Katılıyorum, 2= Katılıyorum, 3= Kararsızım, 4=Katılmıyorum, 5= Kesinlikle Katılmıyorum)

Vakıf üniversitesinde yüksek lisans eğitimine devam eden ve askerliğini henüz tamamlamamış olan bir öğrencinin açık uçlu soruya verdiği

"… Bedelli askerliği kişisel olarak talep ediyor olsam da, toplumda ayrımcılığa yol açabileceği konusunda ciddi şüphelerim var. Ve dar gelirli bir ailenin çocuğu askerliğe giderken, benim ailem biraz daha varlıklı olduğu için bu yü-

kümlülükten kurtulma hakkını çok da kendimde göremiyorum. Profesyonel askerlik bu konuda bir orta yol olabilir." yanıtı dikkat çekmektedir.

Profesyonel Askerliğe İlişkin Bulgular

Araştırmaya katılan öğrencilerin profesyonel askerliğe ilişkin görüşleri Tablo 5'de verilmiştir.

Tablo 4'teki verilere göre; öğrencilerin büyük bir kısmını temsil eden %78.2'lik (Kesinlikle Katılıyorum+Katılıyorum) dilim askerliğin zorunlu olmaktan çıkartılıp profesyonel askerlik sistemine geçilmesi gerektiğini savunmaktadır. Katılımcıların %76.5'inin profesyonel askerlik ile işsizliğin azalacağını ve %82.2'sinin terörle mücadelenin daha etkin hale geleceğini düşünmesi bu inancının sebebi olarak gösterilebilir. Bununla beraber, üniversite öğrencileri %74.5'lik bir oranla profesyonel askerlik ile ülkemizin askeri gücünün dünya çapında daha etkine hale geleceğini belirtmektedirler.

Tablo 5: Profesyonel askerliğe ilişkin bulgular.

Önermeler	1*	2*	3*	4*	5*
Askerlik zorunlu olmaktan çıkartılıp, profesyonel askerlik sistemine geçilmelidir.	%58.9	%19.3	%8.7	%6.7	%6.4
Profesyonel askerlik işsizliğin azalmasına olanak sağlar.	%43.8	%32.7	%12.6	%7.2	%3.7
Profesyonel askerlik sayesinde terör ile mücadele daha etkin hale gelir.	%55.8	%26.4	%9.7	%4.1	%4.0
Profesyonel askerlik ülkemizin dünya üzerindeki askeri gücünü daha etkin kılar.	%49.1	%25.4	%15.8	%6.5	%3.2

*(1= Kesinlikle Katılıyorum, 2= Katılıyorum, 3= Kararsızım, 4=Katılmıyorum, 5= Kesinlikle Katılmıyorum)

Askerlik hizmetini tamamlamış ve devlet üniversitesinde lisans eğitimine devam eden bir öğrenci

"…Ben askerlik görevini yeni tamamladım ve attığım 3-5 mermiden başka ülkem savunmasına hizmet ettiğimi düşünmüyorum. Herhangi bir savaş durumunda hepimiz vatanımız için canımızı seve seve veririz ancak ülkemizin bulunduğu coğrafyada ayakta kalabilmek için savaşta ölecek değil ayakta kalacak, mesleği askerlik olan insanlardan kurulu bir ordumuz olması gerektiğini düşünüyorum." yorumu ile dikkat çekmektedir.

Askerlik Süresine İlişkin Bulgular

Araştırmaya katılan öğrencilerin askerlik süresine ilişkin görüşleri Tablo 6'da verilmiştir.

Tablo 6'da belirtilen askerlik süresine ilişkin bulgulara bakıldığında öğrenciler askerlik süresinin kısaltılmasına yönelik bir tavır sergilemektedirler. Öyle ki katılımcılar üniversite mezunları için uygulanan 6 aylık kısa dönem askerliğin kısaltılması fikrini %79.5 (Kesinlikle Katılıyorum+Katılmıyorum) gibi büyük bir oranla desteklemektedirler. Aynı şekilde üniversite mezunu olmayanlar için uygulanan 15 aylık sürenin kısaltılmasına %78.4 oran ile, üniversite mezunlarının yedek subay olarak yapmış oldukları 12 aylık sürenin kısaltılmasına ise %69.9 oran ile olumlu bakmaktadırlar.

Tablo 6: Askerlik süresine ilişkin bulgular.

Önermeler	1*	2*	3*	4*	5*
Üniversite mezunlarına kısa dönem askerlik olarak uygulanan 6 ay süre kısaltılmalıdır.	%56.1	%23.4	%8.9	%7.1	%4.6
Üniversite mezunlarının yedek subay olarak yapmış oldukları 12 aylık süre kısaltılmalıdır.	%41.8	%28.1	%14.9	%10.5	%4.6
Üniversite mezunu olmayanlar için uygulanan 15 ay süre kısaltılmalıdır.	%45.3	%33.1	%10.7	%6.2	%4.7

*(1= Kesinlikle Katılıyorum, 2= Katılıyorum, 3= Kararsızım, 4=Katılmıyorum, 5= Kesinlikle Katılmıyorum)

Askerlik süresi ile ilgili öğrenciler açık uçlu soruda yukarıda sözü edilen bulguları destekleyecek çok sayıda görüş bildirmişlerdir. Vakıf üniversitesinde lisans eğitimine devam eden bir öğrenci en verimli çağında uzun bir dönem boyunca alıkonulmak istemediğini

"Ben 4 sene üniversitede mühendislik eğitimi alıp 23 24 yaşıma geldiğimde, yani ülkemin üretim gücüne en çok katkı yapabileceğim en iştahlı zamanımda ya Güneydoğu'da tavuk gibi avlanmak ya da İzmir Orduevinde çaycılık yapmak için 6 veya 12 ay (süresi hiç önemli değil) zorla alıkonulmayı hazmedemiyorum, kabul etmek istemiyorum." sözleri ile belirtmektedir.

Askerliğin Sosyal Hayata Etkilerine İlişkin Bulgular:

Araştırmaya katılan öğrencilerin askerliğin sosyal hayata etkilerine ilişkin görüşleri Tablo 7'de verilmiştir.

Araştırmaya katılan üniversite öğrencilerinin %39.8'i (Katılmıyorum+Kesinlikle Katılmıyorum) üniversite mezunu olmayanların askerlik yapmasının onların iş hayatında olumsuzluklara neden olacağı görüşüne katılmazken, %70'lik (Kesinlikle Katılıyorum+Katılıyorum) oran ile aynı durumun kendileri için olumsuzluğa neden olacağına inanmaktadır. Yine üniversite mezunu olup olmama durumuna göre bakıldığında, katılımcılar askerliğin üniversite mezunu olmayanlar için kişisel olgunlaşma sağlayacağını %57.6 ile destekler iken aynı durum üniversite mezunu olanlar için kendilerine sorulduğunda %51.9 oranla askerliğin herhangi bir olgunlaşma sağlamayacağı görüşündedirler. Evlilik gibi sosyal hayat baz alındığında ise, araştırmaya katılan üniversite öğrencileri %61.2 gibi büyük bir oranla ise askerliğin sosyal hayatlarında olumsuz etki yapacağını düşünmektedirler.

Tablo 7: Askerliğin sosyal hayata etkilerine ilişkin bulgular.

Önermeler	1*	2*	3*	4*	5*
Üniversite mezunu olmayanların askerlik yapması onların iş hayatında olumsuzluklara neden olur.	%19.7	%23.7	%16.8	%26.5	%13.3
Üniversite mezunlarının askerlik yapması onların iş hayatında olumsuzluklara neden olur.	%44.0	%26.0	%8.3	%14.6	%7.1
Üniversite mezunlarının askerlik yapması onların evlilik vb sosyal hayatlarında olumsuz etki yapar.	%36.8	%24.4	%10.7	%19.5	%8.6
Üniversite mezunlarının askerlik yapması onların evlilik vb sosyal hayatlarında olumsuz etki yapar.	%36.8	%24.4	%10.7	%19.5	%8.6
Askerlik üniversite mezunu olmayanların kişisel olgunlaşmasını sağlar.	%19.3	%38.3	%17.2	%13.2	%12.0
Askerlik üniversite mezunlarının kişisel olgunlaşmasını sağlar.	%7.9	%24.6	%15.6	%22.9	%29.0

*(1= Kesinlikle Katılıyorum, 2= Katılıyorum, 3= Kararsızım, 4=Katılmıyorum, 5= Kesinlikle Katılmıyorum)

Bir lisans öğrencisinin açık uçlu soruya verdiği

"Tam çalışıp hayatımı kuracağımda önüme askerlik çıkacak ve çok zaman kaybedeceğim bu ekonomik şartlarda zaman kaybettiğinde çok şey kaybetmişsin demektir, hayatımın önünde engel zorunlu askerlik" cevabı üniversite öğrencileri için askerliğin sosyal ve iş hayatlarına olumsuz etkisinin oldukça fazla olacağı yönündeki bulguları destekler niteliktedir.

Sonuçlar ve Öneriler

Araştırmanın örneklemini oluşturan İstanbul'daki üniversite öğrencilerinin büyük bir kısmının askerlik hizmetini temizlikçi, çaycı, garson vb. olarak yapmak istememesi ve askerliği zaman kaybı olarak görmesi düşündürücüdür. Belki bu sebeplerden dolayı askerliği ertelemeyi düşünen katılımcı sayısı az değildir.

Özellikle, üniversite öğrencilerinin askerlik görev yerlerinin belirlenmesinde torpilin de etkili olduğunu düşünmesi askerliğe karşı bir güven kaybı oluştuğu anlamına gelebilir. Bu sebeple öğrenciler üzerinde oluşmuş bu olumsuz yargının sebebi araştırılabilir ve bu durumun giderilmesine yönelik tedbirler alınabilir.

Tek tip askerlik yönündeki bulgular dikkate alındığında, öğrencilerin üniversite mezunu olanlar ile olmayanların tek tipte askerlik yapmasının çok doğru bir uygulama olmayacağı konusunda neredeyse hemfikir oldukları görülmektedir.

Günümüz öğrencilerinin, geçmişte olduğu gibi askerlik hizmetinin tartışmasız "ne ise o" anlayışından uzaklaştığı ve tartışmaya açık hale getirdiği ve öneriler sunduğu görülmektedir. Örneğin, öğrenciler mezuniyet sonrası askerlik hizmetini yapmak yerine iş hayatına atılıp ekonomik anlamda ülkelerine daha fazla katkı sağlayacaklarını düşünmektedirler.

Öğrenciler askerlik süresinin kısa dönem, uzun dönem ve yedek subaylık için uzun olduğu ve bu sürenin kısaltılması gerektiğini savunmaktadırlar. Bundan dolayı sürenin belirli miktar azaltılması bu durumun öğrenciler üzerindeki olumsuz baskısını kaldırabilir.

Son günlerde gündemden düşmeyen, siyasi partilerin seçim vaatlerini etkileyen ve askere alma yöntemlerinden biri olan bedelli askerlik konusunda katılımcıların kararsız olduğu düşünülebilir. Çünkü bir yandan, bedelli askerliğin ülke ekonomisine katkı sağlayacağı ve bu durumun ülke güvenliğinde herhangi bir problem oluşturmayacağı görüşünde olsalar da diğer yandan bedelli askerliğin ayrımcılığa neden olabileceğine ilişkin kuşkular taşımaktadırlar.

Gündemdeki diğer bir konu olan profesyonel askerlik ile ilgili katılımcıların ciddi bir fikir birliği içinde olduğu gözükmektedir. Şöyle ki; üniversite öğrencileri profesyonel askerlik ile terörle mücadelenin daha etkin olacağına, işsizliğin azalacağına ve askeri gücümüzün dünya çapında artacağı inancını taşıdıklarından profesyonel askerlik sistemine geçilmesi gerektiğini belirtmektedirler.

Çalışmanın giriş bölümünde bahsi geçen bazı araştırmalarda Türk toplumunda askerliğin bir görevden çok daha fazlası ve olgunlaşma süreci için gerekli görülen bir dönem olduğu belirtilmiş olsa da askerliğin kişisel olgunlaşma sağlamayacağı yönünde görüş bildiren öğrencilerin hiç de azımsanmayacak sayıda olduğu görülmektedir.

Üniversite öğrencileri özellikle en verimli çağlarında askerlik ile geçirilecek zamanı büyük bir olumsuzluk olarak görmekte, askerlik yapma koşulunun işe alımlarda önlerine konulmasından, iş hayatına atılmak yerine askerlik görevlerini yapmak zorunda olmaktan şikâyetçi olmaktadırlar. Günümüz ekonomik, sosyal, psikolojik vb. şartlarından ötürü üniversite gençliğinin askerliği kendilerine bir engel olarak görmemesi için çeşitli önlemler alınmalıdır.

Türk milletinin askerlik vasıfları tüm dünyaca bilinmektedir. Ancak yapılan çalışmada, tarihten gelen 'asker millet', 'her Türk asker doğar', 'askerlik bir eğitim yeridir' gibi anlayışların üniversite öğrencileri tarafında değişime uğradığı sonucu çıkarılabilir.

Bu araştırmanın neticesinde üniversite gençlerin endişelerini ortadan kaldıracak ve önerilerini dikkate alacak şekilde var olan askerlik sisteminin yeniden yapılandırılmasına ihtiyaç olduğu görülmektedir.

Kaynaklar

Akgündüz, A. & Öztürk, S. (1999). Bilinmeyen Osmanlı. İstanbul, Osmanlı Araştırmaları Vakfı Yayınları, s41.

Milli Savunma Bakanlığı, Askerealma Dairesi Başkanlığı (ASAL). Askerlik kanunu. http://www.asal.msb.gov.tr/, erişim tarihi 16.01.2011.

Şahin, S. (2007). Bir sosyalleşme mekanizması olarak askerlik kurumu. Yüksek lisans tezi, Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, s73.

Türkiye İstatistik Kurumu (TUİK). Nüfus, demografik ve toplumsal yapı. http://tuikapp.tuik.gov.tr/adnksdagitapp/adnks.zul, erişim tarihi: 30.01.2011

Vurmaz, M. (2007). Osmanlı'dan Cumhuriyet'e askere alma sistemi (1826-1970). Yüksek lisans tezi, Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, s3.

ULUSLARARASI YÜKSEKÖĞRETİM KONGRESİ: YENİ YÖNELİŞLER VE SORUNLAR
INTERNATIONAL HIGHER EDUCATION CONGRESS: NEW TRENDS AND ISSUES

Uluslararası Yükseköğretim Kongresi: Yeni Yönelişler ve Sorunlar (UYK-2011)
27-29 Mayıs 2011, İstanbul; 3. Cilt / Bölüm XIV / Sayfa 2022-2028

Student's Participation in Higher Education Institution's Bodies: Czech Experience

Mgr. Veronika Kudrová
Masaryk University, Faculty of Law, Riveří70, 611 80 Brno, Czech Republic

Abstract

The contribution concerns the topic of student's participation in HEI's bodies focused on its pros and cons. It is based on the author's experience of the student's participation at the Masaryk University (second biggest university in the Czech Republic, approx. 45,000 students), and several other Czech universities, including the Student Chamber of the Council of HEIs. It may be generalized. In its first part it describes Czech legislation, which determinates student's position in relation to their participation in HEIs' authorities. Pursuant to the Act on Higher Education, students are obligatorily represented in academic senate (1/3–1/2) and disciplinary Committee (1/2). Academic senate is the prime HEI's/faculty's body, which e.g. votes on proposals to nominate or dismiss rector/dean, approves the internal regulations of the HEI and its constituent parts or approves the budget of the HEI. Then the contribution evaluates pros and cons of the student's participation in such important bodies in the lawyer's point of view. It mentions a specific role of students in the legitimacy of certain regulations and procedures and their part in creation important decisions at the university/faculty level. Following part demonstrates several real effects of student's participation in HEIs' authorities and other academic bodies. Final part introduces a specific way of student's participation in administrative procedures, which has been developed at the Masaryk University: the 'Student's Advisors' group. It names its positive effects mostly to the student's rights and university legal environment, and provides a very brief information on its creation.

Key words: Academic senate, administrative procedure, disciplinary committee, internal regulation, legal environment, rector election, student's advisors, student's representative, student's rights.

Introduction

There is one thing which is common for universities (higher education institutions) all over the world: amount of students which is greater than amount of academic and other staff. Further, in addition to maintaining and augmenting acquired knowledge as well as cultivating scholarly, scientific, research, development, artistic and other creative activities, there is a general aim of democratic universities to provide access to values mentioned above and provide professional qualifications and training for research work and other demanding specialized activities. In other words, there are two equal key targets for higher education institutions: assure science pursuing and provide higher education.

Once students are a great target group of the field of activity of higher education institutions (thereinafter 'HEIs') and represent majority of academic community of these institutions, they need to be accepted as relevant

partners for sharing governmental competence. Moreover, student's enthusiasm and creativity, characteristic for young people taking care about their future, personal development and interested in 'what is going on around' in general, can contribute to a university operation and development.

Following contribution deals with the topic of student's participation in HEI's bodies focused on its pros and cons. It is based on the author's experience of the student's participation at the Masaryk University (second biggest university in the Czech Republic, having approx. 45,000 students), however conclusions may be generalized.

Legal Framework

Czech Education System

Every single branch of the Czech law proceeds from the constitution order of the Czech Republic. It consists particularly of the Constitution of the Czech Republic and the Charter of Fundamental Rights and Basic Freedoms (thereinafter 'the Charter'). The Charted guarantees fundamental rights and basic freedoms related to the higher education as *freedom of scholarly research and of artistic creation*[1] and *right to free higher education depending on particular citizens' ability and the capability of society*.[2] Besides, the Charter allows charged providing of the higher education by private schools.[3]

In order to satisfy public constitutional right to free higher education, public HEIs have been established. Next to public HEIs, state (military and police) and private HEIs have been established.[4] Law on higher education, including provisions on legal status of public HEIs, is mainly set by Act No. 111/1998 on Higher Education Institutions and on Amendments and Supplements to Some Other Acts (The Higher Education Act) (thereinafter 'Act on Higher Education' or 'the Act').

Public HEIs, including Masaryk University, are established by law as legal persons sui generis 'public higher education institution'. They are expressively specified as subject of autonomy and academic freedom. Public HEI is entitled to financing from the state budget, but it draws up and manages its finances in compliance with its own budget. It is governed by its autonomous academic officers and official bodies and directed by another official body and one other officer.

Central administrative body of higher education system is Ministry of Education, Youth and Sports (thereinafter 'the Ministry'). Its responsibilities in the higher education sector are *strictly fixed by the Act on Higher Education*,[5] *which provides for a decentralization of the management of higher education*.[6] Autonomy as a result of decentralization in the Czech legal environment means certain level of independence on the state and state power. It is based on territory or human activity, subordinated persons, legal personality and its own property and budget.[7] HEIs are generally recognized as subjects of 'interest autonomy', state HEIs, however, share some of mentioned elements with relevant ministries.[8]

There are two representative bodies standing between the Ministry and HEIs: Czech Rectors' Conference,[9] consisting of all the rectors of Czech HEIs, and Council of HEIs.[10] Latter consist of four representatives of each HEI, when two of them are obligatory students, and one representative of each single faculty. Students participating in the Council of HEIs constitute the Student Chamber of the Council of HEIs.[11]

[1] Article 15 paragraph 2: 'The freedom of scholarly research and of artistic creation is guaranteed.'

[2] Article 33 paragraph 2: 'Citizens have the right to free elementary and secondary school education, and, depending on particular citizens' ability and the capability of society, also to university-level education.'

[3] Article 33 paragraph 3: ‚Private schools may be established and instruction provided there only under conditions set by law; education may be provided at such schools for tuition.'

[4] Further information on higher education system OECD (2006). OECD thematic review of tertiary education. Country Background Report for Czech Republic. Available from http://www.oecd.org/dataoecd/19/18/36443831.pdf.

[5] Ministry of Education, Youth and Sports e.g. distributes funding from the state budget, checks the legality of the internal regulations of higher education institutions and registers them, makes decisions on granting accreditation for degree programmes and granting accreditation for the habilitation procedure and procedure for the appointment of professors in relevant fields, etc. (Article 87 Act on Higher Education.)

[6] OECD, 2006, p.62.

[7] Koudelka, 2007, p.21.

[8] Ministry of Defence & Armed Forces, Ministry of Interior.

[9] More at http://crc.muni.cz/.

[10] More at http://www.radavs.cz/.

[11] More at http://www.skrvs.cz/.

Internal Structure of a Public HEI

As mentioned above, public HEI is governed by its autonomous academic officers and official bodies and directed by another official body and one other officer. It may be divided into faculties, HEI institutes, other units focusing on teaching, scholarly, scientific, research, development, artistic and other creative activities and units providing information services and specialized units for cultural and sports activities, accommodation and catering (in particular for members of the academic community) and operational units.[12] Similarly to a HEI, also faculties are governed by their autonomous academic officers and official bodies.

Academic senate is a prime public HEI's body. It consists only of members of the relevant academic community, who only have right to elect members and be elected. Of the members, at least one-third and at most one-half[13] must be students. It is the academic senate, which nominates or dismisses rector (dean of a faculty). Both co-operatively establish the scientific board of a public HEI[14] and the disciplinary committee.[15] One half of the members of the disciplinary committee are students.

Before rector appoints vice rectors, he ask for the academic senate's opinion, there is no need to ask for it before appointment of bursar. Board of trustees in an independent public HEI's body (consisting obligatorily of non employees of the HEI) who affects on selected financial issues. Deans of the faculties and chairs of the other units are subordinated to the rector on the grounds of industrial relations.

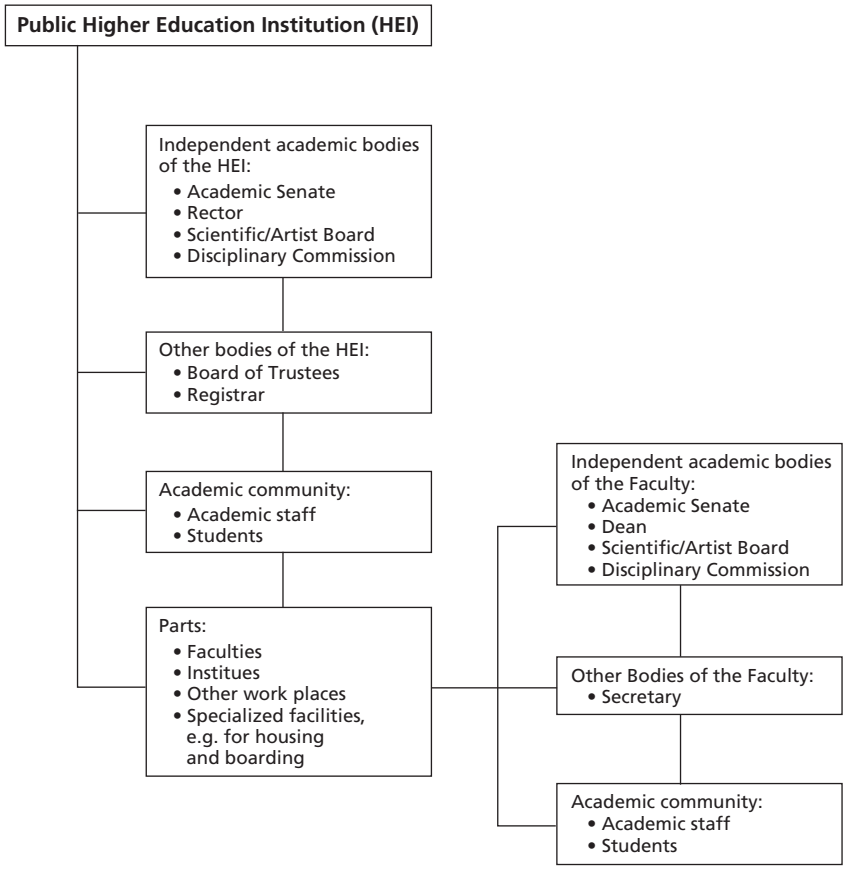


Fig. 1: Internal structure of a public HEI (OECD, 2006, p. 144).
Source: Münsterová, Baštová & Vlk, 2002

[12] Article 22 paragraph 1 Act on Higher Education.
[13] Exact proportion or exact number of members usually sets up an internal regulation of the HEI.
[14] Scientific board of a public HEI is responsible mostly for the scientific dimension of university activities.
[15] Disciplinary committee is the competent HEI's authority for conducting disciplinary proceedings.

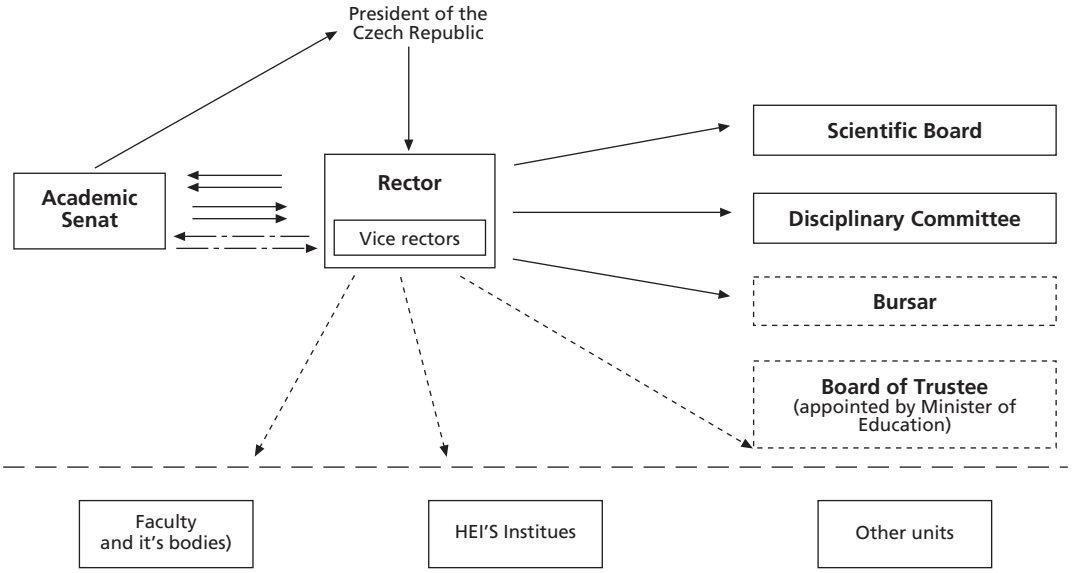


Fig. 2: Structure of responsibility relations within a public HEI.

In view of the fact that public HEI is an autonomous institution, no restraints prevent it from establishing its own advisory bodies or bodies conferred by a selected binding power. It is implied that the HEI is also free to set the structure of representatives including or excluding students.

Student's Participation

As mentioned in the second paragraph of the introduction, the author considers student's participation in HEIs bodies as advisable. As far as particular reasons concern, she points out these three: legitimacy, human resources potential and independence and enthusiasm as a political value.

Legitimacy

Regarding autonomous nature of a (public) HEI, it is necessary to stress its wide competency to regulate both legal relations, substantive and procedural, of subordinated persons. Act on higher education naturally gives the regulatory power to the autonomous representative academic bodies: academic senate and rector (respectively dean). It is, therefore, obvious, that rules applicable on behaviour of members of the academic community are adopted by themselves. With regard to the fact, that majority of these members of academic community are students, it is apparent that the democratic rule expressible as 'regulating own affairs' cannot be observed without student's participation in the rule-making process.

Legitimacy of student's participation in academic senate of the Czech public HEI is not only formal; resting in the representation of students in the prime body (determines constitution of the other autonomous bodies). Because of the proportion between students and other academics, students taking part in the academic senate have real chance to influent adopting rules.

During the legislative procedure, they may suggest 'student-friendly' changes or restrain adoption of proposal of internal regulation if it appears as unsuitable for students. When 'electing' the rector (dean), student's votes can be crucial for the result, especially when students represent the whole half of the academic senate.[16]

Students may, on the other hand, tend to disregard needs of the other part of academic community: the academic staff. As younger members, their life experiences may be, in some cases, low enough to decide incompe-

[16] Possible at least also in the Slovak Republic and Poland. *See* ACSA, 2006, p. 28.

tently. Their expectancy of length of the period of being a member of the academic community is generally low, so they may tend to be less responsible in deciding e.g. of the person of rector (dean), financial matters etc.

Another legitimacy derived of a student's representation is needed within a disciplinary procedure. Disciplinary committee, which conducts a disciplinary procedure, is established as an autonomous body consisting of parity of students and academic staff. This parity should balance a possible misuse of the conferred power of any groups of interests.[17]

Another point of legitimacy may be considered in situations when a student's opinion or review is needed. It is hard to find out a common student's opinion on a certain matter; it is even harder to collect all the student's opinions. It is incomparable easier to ask several students representing students as a whole. Unlike student's organizations, which usually represent only part of the students, because of voluntary membership, generally elected students members of HEIs bodies, in compliance with democratic principles, represents all of the students.

Human Resources

Author of the contribution has experienced, and presumes, that students participating in HEIs bodies (thereinafter 'active students') are usually those who are more interested in HEIs operation and development. Due to their participation they understand internal mechanisms running within the HEI better than those, who haven't ever have any similar experience.

It facilitates active students to take a part also in non-research projects realizing by the HEI. They can contribute as members of advisory boards, as well as employees with particular skills and knowledge. Students as a social group of young people having experience with the university environment may be more trustworthy for applicants or other students facing the study problems. Specific experience of the author gained at the Masaryk University will be described later.

Independence and Enthusiasm

Last important asset of student's representation in HEIs bodies is their independence on HEI. Author has already admitted lower intensity of relationship between student and HEI as possible risk of higher carelessness. There is the place to highlight its positive effects: As non employers of the HEI, students are not bound by instructions of their superiors. They are not punishable by a lower wage, worse working conditions, or *a contrario* promises of an elevating.

Students are not affected by a common thinking of a certain workplace, unit or faculty. The period they spend at such a place is usually too short to accept the uniform way of thinking. This allows them raising new ideas, having diverse opinions and finding creative solutions on potential problems.

Moreover, students generally represent a social group opened to new ideas and changes,[18] disposed to learn and educate themselves in whatever they do, even if it's not part of their job. Their imprudence allows them to follow risky ideas, which can speed up HEIs development, at least by legitimating progressive policy of the HEI's management, if the academic staffs prefer to insist on conservative approaches.

What Have Student's Representatives Done

This part of the contribution provides several examples of the most important issues which have student's representatives at Masaryk University (or in the Czech Republic) contributed to.

Accommodation Support

In the past, the state had been supporting only the student's living providing by HEIs. Due to the limited capacity, HEIs' accommodation was not, unfortunately, accessible for everyone. Student's representatives in the Council of the HEIs had pointed the injustice out, discussed the situation with Ministry, and achieved the remedy. Since 2005 every students filling up certain criteria gets direct yearly accommodation support.

[17] Students may be generally expected to consider acts committed by other students mildly, academic staff may be generally expected to consider the same acting strictly. Compromise between the lined out approaches should assure the appropriate decision.

[18] Consider originators groups of political upheavals in the eastern Europe in late 1980's / early 1990's.

Partnership in Education

In the spring of 2006 Masaryk University launched a cooperation program with secondary schools called 'Partnership in Education'. The aim of the program is to develop a closer institutionalized cooperation between Masaryk University and secondary schools in the Czech Republic and abroad.[19] Student's members of the Academic Senate of Masaryk University have been playing an important role during the procedure of defining key activities and their shapes. Later they have represented most of the realization team.

Student's Portal

About two years ago Students Chamber of the Academic Senate of Masaryk University came up with the idea of independent student's portal of the Masaryk University. Several of its members have formed a group of capable students, asked for and obtained financial support from the Masaryk University and start a project. Today the portal (Lemur.mu) appears as a professional portal with every day news on student-related topics. Student's hard work in the Academic Senate has probably convinced management of the university to support this project with finance and technology.

Student's Advisors

As the biggest project which has active students of Masaryk University carried out, find the author project of Student's Advisors group (thereinafter also 'the group').

Student's Advisors is a group of students with a special attitude towards student's rights, good knowledge on university political and legal environment, and usually experienced with the participation in academic senate or other students activity.

The group has been set up by five members of Students Chamber of the Academic Senate of Masaryk University, with the institutional and financial support of the university management. Target aims of the project was / are

1. to provide an informal service of 'student's ombudsman'.

Student's ombudsman is not a legal institute recognized by the Czech law. It is just an informal variation on regular ombudsman.[20] Point is that Student's Advisors are accessible to every student of the Masaryk University, who feels damaged by any act or procedure of university or its employees, particularly the academic staff. The group anonymously drafts attention relevant employees or university bodies to the unwanted state.

2. to provide both preliminary and consequent information on relevant students matters and dangers.

This activity partially represents parallel to official student services provided by the university. Added value of the Student's Advisors activities is closer knowledge on problematic matters based on a personal experience and student-friendly communication channels (Facebook, posters and casual way of informing in general).

3. to provide study-legal advices.

Also this activity seems to be parallel with the activity of student's services provided by the university staff. In fact, however, there are three differentiating factors:

a) Student's Advisors know problem from the student's perspective. They often have a personal experience with the concrete situation.

b) Student's Advisors as students usually sympathize with other students, which makes them work really hard and try to do the best. In view of the fact that they are not university employees, students can – in the students interest – act against the university.

[19] Masaryk University: About the university: Partnership with Masaryk University: MU partner secondary-schools [online]. Available from http://www.muni.cz/general/mu_partners/secondary_schools

[20] An ombudsman is a person who acts as a trusted intermediary between an organization and some internal or external constituency while representing not only but mostly the broad scope of constituent interests. In some jurisdictions an ombudsman charged with the handling of concerns about national government is more formally referred to as the 'Parliamentary Commissioner. In many countries where the ombudsman's remit extends beyond dealing with alleged maladministration to promoting and protecting human rights, the ombudsman is recognized as the national human rights institution. Wikipedia: Ombudsman [online]. Available from http://en.wikipedia.org/wiki/Ombudsman.

b) Student's Advisors are not methodically directed by the university management, so they can constitute an autonomous system of knowledge and opinions on 'how to interpret internal regulations and other internal binding acts'. Discovered conflict of interpretations in general may lead to adoption of better rules or their more reasonable application.

In order to fulfill defined targets, every member of Student's Advisors has to attend a course on higher education law, proves understanding of university policy and legal procedures, and completes the trial period. It means that student's advisor is partially professional position.

Conclusions

Author has summarized selected possible effects of student's participation in HEIs bodies. She has proceeded from the knowledge on her domestic system of HEIs bodies, and her personal experience.

As positive contribution of students participating in HEIs bodies it is possible to point out their role as a legitimating element, subject of human resources and representative of independence and enthusiasm.

Negative effects can be summarized as possible lack of life and institutional experience, weak relationship to the institution and general incomprehension to the needs of academic staff.

In spite of the latter group, author evaluates possible positive effects of student's participation in HEI's bodies as significant enough to bear the risks of the possible negative effects.

References

Academic Centre for Students Activities (2006). Professionalization of Student Members in Higher Education Governance in Visegrad Group Countries and How Are We Doing With Bologna? or Bologna Process by the Eyes of V4 Countries Student Representatives. Summary publication. Brno, Academic Centre for Student Activities.

Act No. 111/1998 (amended and consolidated) on Higher Education Institutions and on Amendments and Supplements to Some Other Acts (The Higher Education Act). Available from http://www.muni.cz/general/legal_standards/higher_education_act?lang=en

Constitutional Act No. 1/1993 Coll., Constitution of the Czech Republic. Available from http://www.usoud.cz/clanek/czech_constitution

Koudelka, Z. (2007) Samospráva. Samospráva. Praha, Linde.

Masaryk University: About the university: Partnership with Masaryk University: MU partner secondary-schools [online]. Available from http://www.muni.cz/general/mu_partners/secondary_schools.

OECD (2006). OECD thematic review of tertiary education. Country Background Report for Czech Republic. Available from http://www.oecd.org/dataoecd/19/18/36443831.pdf

Resolution of the Presidium of the Czech National Council of 16 December 1992 on the declaration of the Charter of Fundamental Rights and Basic Freedoms as a part of the constitutional order of the Czech Republic No. 2/1993 Coll. Available from http://www.usoud.cz/clanek/czech_charter

Wikipedia: Ombudsman [online]. Available from http://en.wikipedia.org/wiki/Ombudsman.

Uluslararası Yükseköğretim Kongresi: Yeni Yönelişler ve Sorunlar (UYK-2011)
27-29 Mayıs 2011, İstanbul; 3. Cilt / Bölüm XIV / Sayfa 2029-2035

ULUSLARARASI YÜKSEKÖĞRETİM KONGRESİ: YENİ YÖNELİŞLER VE SORUNLAR
INTERNATIONAL HIGHER EDUCATION CONGRESS: NEW TRENDS AND ISSUES

Yükseköğretim Binalarının Mimari Yapısının İşbilimsel Açıdan Değerlendirilmesi

Yrd. Doç. Dr. Gülay Yedekci Arslan[1], Doç. Dr. Akın Marşap[2]
[1]İstanbul Aydın Üniversitesi Mimarlık ve Mühendislik Fakültesi, Küçükçekmece, 34295, İstanbul, Türkiye
[2]İstanbul Aydın Üniversitesi İktisadi İdari Bilimler Fakültesi, Küçükçekmece, 34295, İstanbul, Türkiye

Özet

Yükseköğretim binaları mimarisinin işbilimsel yapısı, günümüz ve gelecek için yeni çözümler üretmek üzere hazırlanmalıdır. Çünkü gelecekte birçok insan yerleşkesindeki sosyal ve işlevsel bozulmadan kaynaklanan ciddi ve karmaşık sorunlar, yükseköğretim yapılarını da derinden etkileyecektir. Bu sorunlar arasında küresel kentleşme ve bunun sonucunda mevcut çevrelerin tükenmesi, ciddi konut yetersizliği, kentsel hizmet ve sosyal altyapı sorunları sayılabilir. Mimarlık, yapıların niteliği ve çevresiyle ilişkilenme biçimidir. Bu biçim, doğal ve yapay çevre ile toplu ve tekil kültürel mirasa gösterilen saygı çerçevesinde toplumu ilgilendiren konulardır. Mimarların yükseköğretim binalarının özelliklerine göre öğrencilerin ve öğretim üyelerinin gereksinim ve beklentileri ile yaşam kalitesinin yükseltilmesine yönelik pratik uygulamalar önermesi önem taşımaktadır. Mimarlık yapısının işbilimsel özelliklerinin kavranması, gelecekte yükseköğretim yapılarını kullanacak yaşam boyu öğrenim modeli içindeki insanların gereksinimlerine fiziksel bir biçim getirmesi ve bunu yaparken duygu, akıl ve sezgi arasındaki ilişkileri dengelemesi, mimarların tasarımını gerçekleştirebilme yetkinlikleri için gereklidir. Yükseköğretim mimari yapılarının işbilimsel niteliği, sosyal ve fiziksel bilimler, teknoloji, çevre bilimleri, yaratıcı ve genel bilimlerin gelişim dinamiğini göz önüne almalı, estetik ve teknik gereksinimleri karşılayan eğitim dünyasında insan ve yapılar arasındaki işbilimsel ilişkiyi derinden kavramalı ve sürdürülebilirlik açısından çevresel koruma ve iyileştirme çalışmalarının nasıl gerçekleyeceği konusunda yeterli bilgiye haiz olmalıdır. Bu bildiride, yükseköğretim mimari ve sanatsal yapıların işbilimsel açıdan incelenmesinin önemi, geleceğe dair öneri ve beklentileri ortaya konulmaya çalışılmaktadır.

Anahtar kelimeler: Ekolojik mimari ve sürdürülebilirlik, estetik ve teknik gereksinimler, işbilimsel gereklilikler, sürdürülebilir tasarımlar.

Giriş

İnsanın gelişimini; genlerindeki yazılım, insan topluluklarının üretim biçimleri, toplumların hafızası, insanın var olduğu, yetiştiği çevre, toplum ve aile yapısı biçimlendirmektedir. Ancak bunların yanı sıra insanları, onlar için tasarlanmış "profesyonel" bir eğitim de biçimlendirmektedir. Bu belirleyiciler arasından, genler, tarih, üretim biçimleri, toplum, aile değiştirilemeyeceği için, en genel anlamı ile eğitim, tek denetlenebilir araçtır (Karabey, 2004). Eğitimin denetlenebilirliği devletin ayırdığı bütçe, ekonomik göstergeler, sağlık ve bununla bağlantılı olarak okulların durumu, eğitim araç gereçleri, eğitmen kadroları gibi pek çok alanda olmakla beraber öncelikli olarak tüm bu gereklilikler ve parametreleri kapsayacak olan somut eleman; çağdaş eğitim yapıları gereksinimidir. Eğitim yapıları ve eğitim gereksinimlerinin mimari açıdan neler olabileceği, bu gereksinimlerle mimari yapının entegrasyonun nasıl sağlanabileceği, temel eğitimden yükseköğretime kadar eğitim binalarının kalitesi ve bununla bağlantılı olarak kişilik ve düşüncelerin en açık ve özgür bir biçimde ifade etme imkânının bulunduğu

yükseköğretimin binalarında tasarımın nasıl olabileceğinin sorgulanması, çağdaş eğitim tesisleri tasarımında ihtiyaçların belirlenmesinde öncelikli parametreler olmaktadır.

Günümüzde insan makine sistemlerini sosyo-teknik sistemler olarak ele alan yeni kuramlar geliştirilmiştir (Bridger, 1995). Bu tür yaklaşımlarda, insan faktörünün işlevsel değerlendirilerek doğrudan doğruya sistemin bütünüyle incelenmesi kurgu ve benzetim modelleri ile de sağlanabilir (Erkan, 2003). Küresellik ile birlikte günümüzde, işletmelerin rakiplerine karşı önemli bir üstünlük sağlamaları, küresel rekabetin oluşturmuş olduğu standartları yerine getirmeleri gereğini ortaya çıkarmıştır (Deniz ve Taştan, 2004). İşbilimi, insan ile kullandığı donanım ve çalışma ortamı arasındaki ilişkileri bilimsel olarak inceleyerek uygulama alanına aktaran disiplinler arası bir bilimdir. Bu kavram, insan faktörleri mühendisliği olarak da tanımlanır. Başka bir tanımıyla işbilimi; insan kullanımına yönelik tasarım ile iş ve yaşam koşullarının uyumudur. İnsanları üretken, doyumlu ve güvenli hale getiren ürün, donanım ve sistem tasarımı için en uygun olan yöntemleri bulmaya çalışmaktadır. (Güler, 2004).

İşbilimi (ya da insan faktörleri mühendisliği) sistemdeki bireyler ve diğer elemanlar arasındaki ilişkileri de göz önüne alan bir disiplindir ve insanların sağlığını, güvenliğini, sistemin performansını en uygun duruma getirmek için teorileri, prensipleri, tasarımdaki veri ve metotları uygulayan bir bilimdir (Dul, 2001). İnsan, makine ve işin birbiriyle en iyi şekilde bütünleştirilmesi amacıyla, insanın biyolojik, fizyolojik, anatomik ve diğer özelliklerini inceler. Kullanılan araç, gereç, donanım ve işin, bu özelliklere uygun olarak tasarımını sağlamaktadır. İşbilimi, insanın işinde daha verimli olabilmesi için;

a. Çalışanların işyerinde sağlık ve güvenlik içerisinde çalışması,
b. İşin, insanın antropometrik ölçülerine, beden gücüne ve kişisel özelliklerine uygun olarak tasarlanması,
c. Her türlü araç, gereç ve donanımın, insan yetenekleriyle uyumlu biçimde tasarımının yapılması,
d. Psiko-sosyal açıdan olumlu bir iş ortamı yaratarak çalışma hayatında insan odaklı olunması şeklinde temel işlevleri yerine getirmektedir.

Eğitim ve yetiştirme yöntemleri, kullanıcı konumunda öğrencilerin, öğretmenlerin, yapı endüstrisinin ve mimarlık mesleğinin değişen talep ve gereksinimlerini karşılayacak nitelikte tasarlanmalıdır. Hızlı değişimlerin arkasındaki politik ve sosyal nedenleri de dikkate alarak, program gelişiminde; kültürel bir zenginlik sağlamalı ve esnekliğe olanak verecek biçimde çeşitlilik kazanmalıdır. Yükseköğretim binalarının tasarımı; eğitim ve öğretimin değişen eğilimlerinin farkında olunması, çevre duyarlılığı, çeşitlenen müfredata göre farklılıkları karşılamasının yanı sıra pedagojik yöntemlere uygun bir zemin yaratılmasını da kapsamalıdır. İşbilimsel gereklerin; artan hareketliliği, eğitim ve yetiştirme ihtiyaçlarını karşılayan bir nitelik taşımalıdır. Eğitimci, idareci ve öğrencilerin yaşam kalitesini karşılayacak nitelikleri taşımalıdır. Akademik odaklı mimari yerleşkedeki, sosyal, kültürel ve estetik gereksinimlere saygılı ve mimarlıkta malzemelerin etkin kullanımı ile hem ilk yatırım maliyetlerini hem de gelecekteki bakım masraflarını dikkate alan teknik bir uygulama, yapısal ve doğal çevrenin, mevcut kaynakların rasyonel kullanımı da dahil olmak üzere, ekolojik olarak dengeli ve sürdürülebilir gelişimi dikkate almalıdır.

Eğitim Yapılarının Mevzuat ve Sürdürülebilirlikle Olan Bağı

Yapay çevre ile doğal çevre arasındaki etkileşim oldukça karmaşıktır. Bireysel ve toplumsal gereksinimleri karşılayan yapılar, doğal çevrede kalıcı bir etki bırakmaktadır. Bir yapı kullanıcılarını ve yakın çevresini etkilemesinin yanı sıra uzun vadede ekolojik dengeleri de etkilemektedir (Agenda 21). Nitekim kalkınma ve çevre arasında denge kurulmasını hedefleyen " sürdürülebilir kalkınma" kavramının yaşama geçirilmesine yönelik bir eylem planı niteliğindeki Gündem 21'in "Öğretimin, kamu duyarlılığının ve eğitim özendirilmesi" başlıklı 36. Bölümü'nde aşağıdaki program alanları ele alınmaktadır.

[a] Öğretime, sürdürülebilir gelişme doğrultusunda yeniden yön verilmesi: Bu kapsamda, öğretimin, sürdürülebilir gelişme, çevre ve gelişme-kalkınma konularındaki insan gücü kapasitesinin geliştirilmesi açısından yaşamsal önemi ve işlevi üzerinde durulmalıdır.

[b] Kamu duyarlılığının arttırılması: Bu kapsamda, sürdürülebilir gelişme ile uyumlu davranış, değer yargıları ve eylemleri güçlendirecek küresel eğitimin önemli bir boyutu olarak, genel kamu duyarlılığının artırılması hedeflenir.

[c] Eğitimin özendirilmesi: Bu kapsamda eğitimin gerekli bilgi ve beceri eksikliğinin doldurulmasındaki işlevi

ve çevre ile gelişme konularındaki bilinçlenme düzeyinin arttırılmasındaki önemi üzerinde durulmalıdır (Agenda 21). Ülkemizde eğitim yatırımlarının planlanmasında; Milli Eğitim Bakanlığı, Devlet Planlama Teşkilatı Müsteşarlığı ve Maliye Bakanlığı birlikte görev yürütmektedir. Bu kuruluşlar kalkınma planlarına uygun stratejilerle eğitimin yatırım gereksinim ve kaynağını belirlemektedir. Öncelikle ülke koşullarına uygun eğitimin, yatırım ihtiyacı ve yatırım kaynağının dengelenmesine yönelik kararlar verilmekte ve ardından eğitim yatırımlarının programlanmasına ve üretimine geçilmektedir. Eğitim yatırımlarının gerçekleşme sürecinin aşamaları; Planlama, Programlama, Projelendirme, Yapım (Gerçekleştirme), Kullanım-Bakım-Onarım-İşletme ve Değerlendirme adımlarından oluşmaktadır (Karabey H., 2004). Eğitim tesislerinin konumlandırılması, mimarlığın standartları ve veri bileşenlerine bağlı olarak tasarımın; alan, arazi verileri, iklim, topografya zemin durumu gibi tüm çevre koşullarının irdelenmesinin geliştirilmesi yerindedir.

Sürdürülebilir Tasarım ve Planlama Stratejileri: Yenilenebilir ve Temiz Enerji Odaklılık

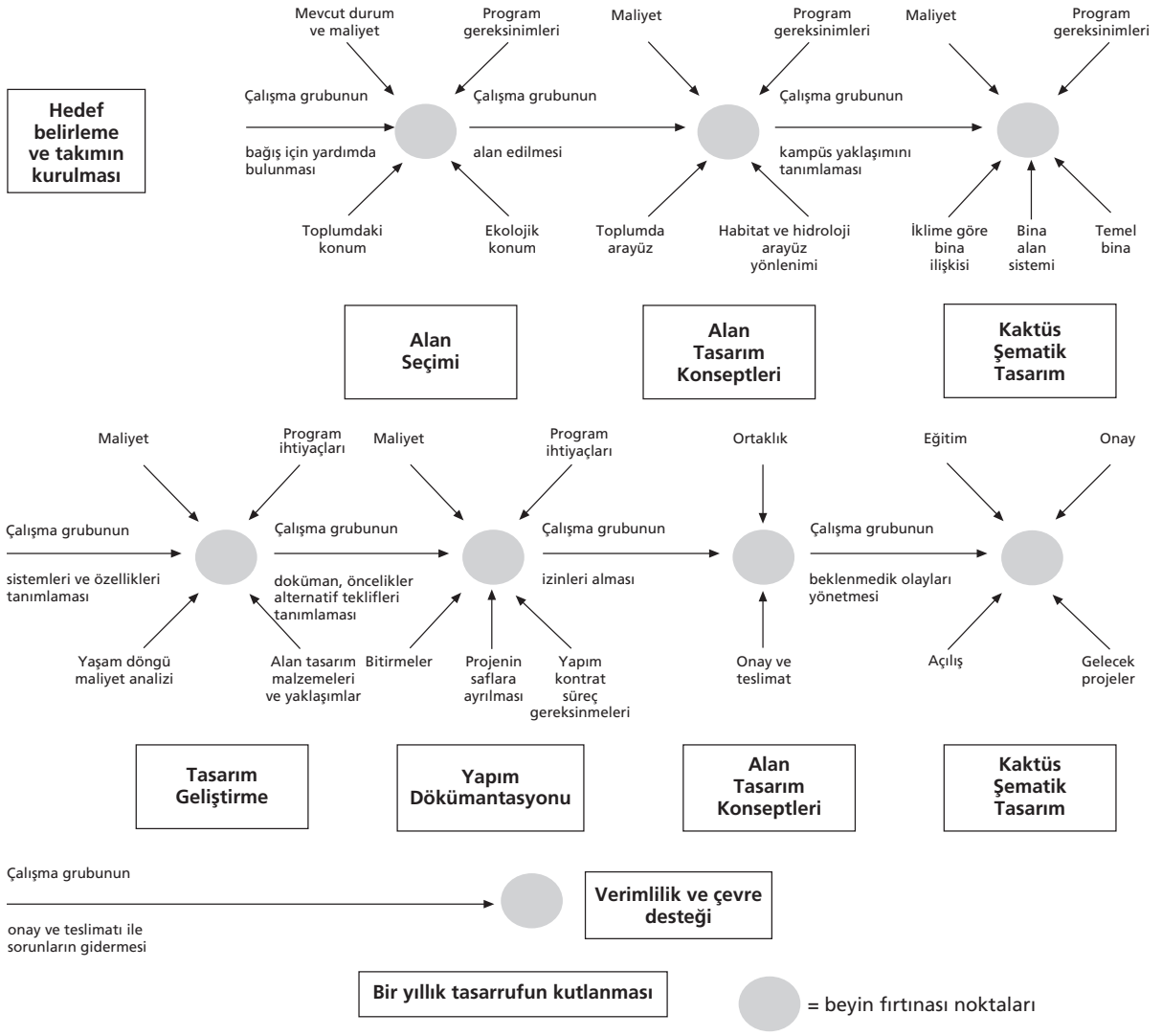
İdeal dünyada sürdürülebilir okul tasarımı; tüm tasarım, yapım ve aynı zamanda belirli bir süre işletim süreci boyunca tasarıma dâhil olan ve paylaşımcı fikir analizleri yürüten uzman tasarım ekibi tarafından oluşturulmalıdır. Yenilenebilir ve temiz enerji kaynakları ile donanarak farklı enerji kaynaklarını dengeli bir şekilde kullanım olanağı sağlanmalıdır. Böylece ortaya çıkabilecek stratejik ölçekteki enerji sorunlarına, eğitim mimarisi gerektiği oranda yenilikçi çözümler üretilebilir. Güneş ve rüzgâr enerjisi kullanımı sayesinde gerek kampüsteki öğrenciler gerekse kampüsün yer aldığı kent, örnek uygulamaları yerinde görebilme olanağına kavuşabilir. Ayrıca burada eğitim alarak mezun olan öğrenciler geleceğin çevreye duyarlı enerji sistemlerini kendi işletmelerinde ya da kurumlarında rahatlıkla uygulayabilirler. Örneğin mimarlar ve yükleniciler ortak çalışarak tasarım ve alan seçimi ile ilgilenirken eğitimciler, inşaat halinde okul binasını gezerek eğitim verecekleri mekânları görme ve tasarıma ilişkin, fiziksel çevre kontrolüne (akustik, ışık, aydınlatma gibi) ilişkin önerilerde bulunmalı, mühendisler ve müteahhitler ise eğitim yapısının açılmasıyla birlikte ilk bir yıl mekanik sistemlerin düzgün çalışması, kullanıcıların konfor koşullarının sağlanması ve mekanik personelin tam eğitimli hale gelmesi hususunda destek vermelidir.

Bu anlayışla sürdürülebilir tasarım süreci Şekil 1'deki gibi özetlenebilir.

Sürdürülebilirlikle ilgili hedefler açıkça belirlendiğinde, çalışma grubunda görev tanımlaması yapılıp yapı tasarımı ile ilgili bir yol haritasının çıkarılması, sürdürülebilirlikle ilgili hedeflerin belirlenmesi (karbon ayak izinin düşürülmesi, çevresel etki değerlerinin azaltılmasına yönelik malzemelerin seçimi gibi) ve sürecin açıkça tanımı gerekir. İş grubunun görevi tüm okul gereksinimlerini karşılayabilecek ve bu gereksinimleri en iyi verimlilikte sunabilecek stratejilerin seçimi şeklinde olmalıdır. Şekil 1'de verilen süreç analizinde; oluşturulan "beyin fırtınası noktaları", sürdürülebilir tasarım sürecinin yürütülmesine yönelik düğüm noktalarını belirtilerek yenileştirilmesi tasarım sürecine yardımcı olmaktadır. Sürdürülebilir tasarım en iyi; oluşturulacak program ile eğitim gereksinimlerini, kampüs tasarımını, bina konumlandırılmasını ve formunu, yapı malzemelerini, elemanlarını ve sistemlerini entegre ederek bütünsel tasarım yaklaşımı ile sunulmalıdır. Bu türde bir yaklaşım aynı zamanda beklenen yüksek kalitede eğitimsel çevrenin oluşturulmasını sağlayacaktır. Düşünülen tüm bilgi ve kararların entegre edilmesi için, tasarım grubunun; proje süreci boyunca sürekli birlik içinde olması, verimlilik açısından yeterince kompakt, küçük olması ve tasarım hedeflerinden biri olarak sürdürülebilirliği tanımlayıp ele alması, hedefe doğru adımlarla varılması açısından gereklidir. Alınan bu kararlar doğrultusunda konforlu, sağlıklı ve güvenli tasarımın gerçekleştirilmesine yönelik eğitim binalarında yaş grubuna ve yapılan işe uygun mekânsal konfor koşullarının sağlanmasının (ısı, nem, aydınlatma, akustik, havalandırma, donanım gibi) öğrencilerin öğrenme potansiyellerini arttırdığı yapılan birtakım çalışmalarca ispatlanmıştır (Kuller ve Lindsten, 1992).

Şekil 2'de verilen şema; George Vlastos ve Anne Taylor'un yaşanabilirlik çerçevesi bağlamında eğitim ortamlarındaki mimari elemanların planlamasına yönelik hiyerarşinin Maslow'un gereksinimler hiyerarşisi ile paralellik gösterdiğini ve ters üçgen ile gösterilen orta bölümün ise eğitim yapıları mimarisindeki ruhsal memnuniyetin seviyelerini belirtmektedir.

Mimarlık; yapı sanatı ve bilimidir. Mimarlık aynı zamanda pedagoji-eğitbilimdir. Eğitim için mimarlık sadece mimari kendi başına öğrettiği, tasarım elemanları disiplinler arasında kavramları vurguladığı, çevresel programın şekillendirilmesinde, yapı; mimarlık mesleğinin en yüksek beklentilerini karşıladığı ve okul; güzellik ve hayal gücü ile donatılmış olduğu zaman bir sanat olmaktadır (Taylor A, 2009).

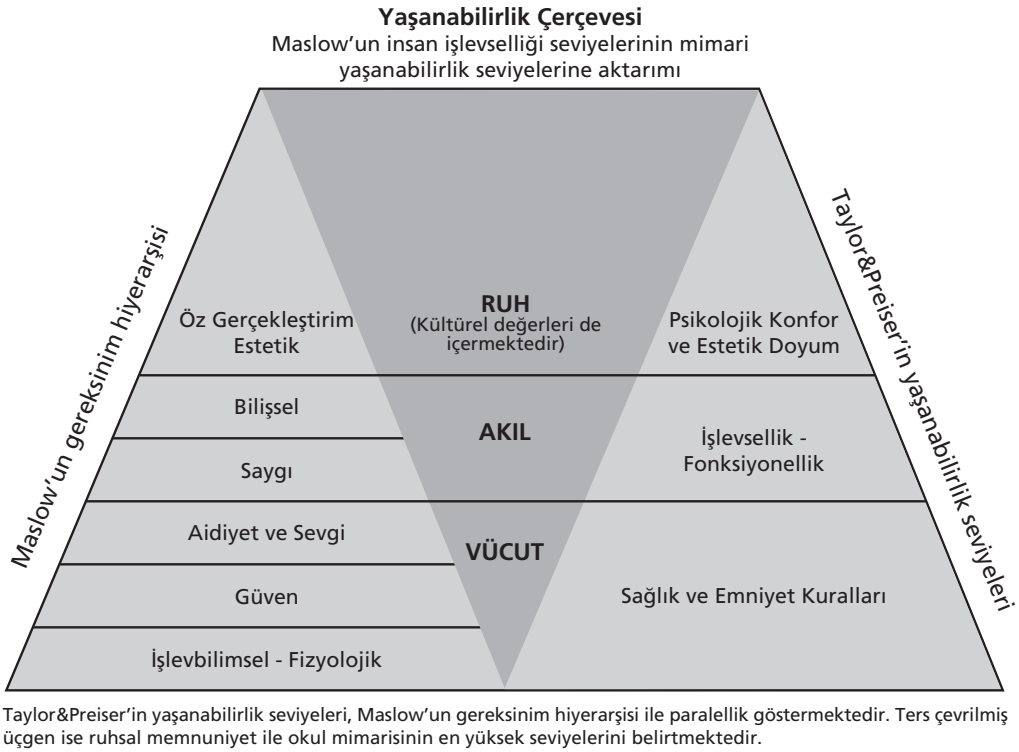


Şekil 1: Sürdürülebilir tasarım süreci.
(Gelfand L., Corey Freed E., 2010)

Eğitim Yapılarında Sürdürülebilir Tasarım ve Yaşam Boyu Üniversite Mimari Modeli

Eğitim yapılarının tasarımı, etrafını çevreleyen alanın da önem teşkil etmesi bakımından pek çok yapı tipi tasarımından farklılık göstermektedir. Sürdürülebilir kampüs tasarımı; yerel ve bölgesel hidroloji, iklim ve habitat üzerindeki çevresel gelişimin üzerinde olumlu bir etki yaratmaktadır. Okul çevresinde yer alan tüm öğeler mevcut çevre hidrolojisi ve habitatı büyük bir özenle gözetmelidir. Çağdaş otel işletmeciliğinde doğaya ve çevreye uyumluluk düzeyini gösteren "mavi bayrak *" uygulamasında olduğu gibi, bu niteliklere haiz üniversite mimarileri "yaşam boyu üniversite mimari modeli" içinde değerlendirilebilir. Bu üniversitelerin mimarisinde kullanılan yapı malzemelerinin tümü, insan sağlığına zarar vermeyen, sağlıklı ve yaşanabilir fiziksel çevre gelişimine olanak sağlayan biçimde tasarlanmalıdır.

İklim gereksinimlerine uygun olarak kampüs tasarımları farklılık gösterir. Soğuk iklimlerde en iyi enerji verimliliğine sahip bina formu kompakt, iyi ısı yalıtımı sağlanmış, geniş ısı kaybını önleyici nitelikte olmalıdır. Aynı esaslar dahilinde olağan ve olağanüstü durumlara, afet konumlarına hazırlıkların tamamlanması gerekir. Bunun yanı sıra, kampüste spor merkezleri ve oyun sahaları ile çevrelenmiş geniş ve yeterli düzeyde eğitim ve öğretim alanlarının daha da zenginleştirilmesi uygundur.



Şekil 2: Yaşanabilirlik çerçevesi.

Ilıman iklim bölgelerinde yer alan üniversite kampüsleri içinde cumba şeklindeki binalarla cephe çıkıntıları olan yaklaşım; en iyi enerji verimliliğini sağlar. Isı kaybını önleyicin yalıtım tedbirleri alınarak kampüsü çevreleyen binaların birbirlerini gölgelemelerinden özellikle sakınılmalıdır. Yani yeşil kampüs mimarisinde güneş ışığından azami ölçüde yararlanma yoluna gidilmelidir. Kampüs içerisinde yeterince geniş alana sahip güneş ışığının ulaştığı yeşil iç avlular yer almalıdır. Öğreten mimariye haiz kampüste açık öğle yemeği alanları ve açık yürüyüş ve bisiklet yolları az katlı zeminde olabildiğince geniş yayılan bina formunda olması uygundur. Sıcak ve nemli iklim bölgelerinde yer alan kampüslerde serinlik sağlayan mekanik sistemlerin kullanımı uygundur. Böylece ısı yalıtımını gözeten ve binaları sıcaklığın daha az olduğu toprağa gömerek uygun eğitim ve öğretim ortamının sağlanması mümkündür.

Eğitim ortamı konfor koşullarının sağlanmasına yönelik mimari planlamada; akustik-ses inceliği, yapay aydınlatma, döşemeler, sirkülasyon-kolay yol bulma, iletişim teknolojisi, giriş-çıkış-erişim imkanı, yer ve tavan kaplamaları, mobilyalar, yeşil kampüs mimarisi, ısıtma-havalandırma ve soğutma birimleri, doğal aydınlatma, sıhhi tesisat, güç, güvenlik, depolama, duvarlar ve sergileme alanları konularının öğrenme ve öğrenci psikolojisi üzerinde büyük etkileri olmaktadır. Aynı zamanda dış çevre-kampüs açısından; ana giriş, çevre düzenlemesi, kampüs sınırları, bahçeler, toplanma alanları, araştırma merkezleri, teknoparklar, spor ve yaşam alanlarının tasarımı, yürüme yolları, gölgelik-dinlenme alanları, trafik ve park alanları, su öğesinin tasarıma dahil edilmesi gibi konular tasarımda önemle üzerinde durulması gerekli başlıklar olmalıdır.

Yükseköğretim binalarının yukarıda belirtilen mimari tasarım konularına ek olarak gençlerin araştırmalarına destek olacak, mimarlıkla iç mekân öğelerinin ve yüksek bilişim teknolojisinin entegrasyonunu sağlayacak, projelerini, çalışmalarını uygulayabilecekleri, yaratıcılıklarını ifade edebilecekleri, eğitim dışı zamanlarını çeşitli sosyal, kültürel ve sportif alanlarda paylaşabilecekleri sürdürülebilir, yenilenebilir, değiştirilebilir modülerlikte eğitici ve öğretici ortamların yaratılması önem arz etmektedir. Geleceğin eğitim yapılarının okul binalarına oranla daha az enerji tüketmesi, en az seviyede su kullanması ve buna paralel olarak alternatif sistemlerle yağmur suyunun tutularak farklı alanlarda kullanılması, doğal habitatın korunmasına yönelik adımlarda bulunulması, kullanılan malzeme ve sistemler ile çevreye etki eden gaz salınımlarının yaşam döngüsü bağlamında değerlendirilerek seçilmesi,

mümkün olduğunca tükenebilir enerji kaynakları yerine yenilenebilir enerji kaynaklarından yararlanılması (güneş, rüzgâr, toprak gibi), tasarımda fiziksel çevre kontrolünün sağlanması (doğal aydınlatma, akustik, havalandırma, ısınma gibi) beklenmelidir. Bunun yanı sıra bakım ve işletiminde malzeme sağlamlılığı ve uzun süre aralıklı bakım ve onarımın sağlanması, çeşitli teknolojik sistemler kullanılarak bilgisayar ölçümlerinin yapılması ve yapı performansının kullanım süreci boyunca da değerlendirilmesi geleceğin eğitim yapılarının önem arz eden konularının başında gelecektir. Eğitim ve öğretim merkezli yükseköğretim mimari tasarım özellikleri, öğrencilerin eğitim ve öğretim standartlarını karşılayan huzur veren kampüs binalarının kalitesine yönelik olarak Eğitim ve öğretim merkezli tasarım aşağıdaki gibi sıralanabilir:

1. işlevsel olmalıdır
2. erişilebilir olmalıdır
3. sosyal destek sağlamalıdır
4. yeterli düzeyde yetki vermelidir
5. tasarım mahremiyet ve özerklik sağlamalıdır
6. estetik olmalıdır
7. güvenli olmalıdır.

İşbilimsel tasarım açısından iyi tasarımlanmış kampüslerde kullanıcı katılımı önceliklidir. Bu şekilde tasarımlanmış huzur veren kampüs binaları, kullanıcıların gereksinimlerini tam olarak karşılamaktadır.

Sonuç ve Değerlendirmeler

Modern üniversitelerde daha kaliteli, yüksek konforlu ortamların sağlanması, yüksek moralle artan kalite ve öğrenci odaklı öğretim verimliliğini olumlu yönde etkilemektedir. Yenilikçi uygulamalar eşliğinde çağdaş anlamda üniversite işbilimi, iyileştirici ortamının insan faktörü ile uyumunu inceleyerek, işlerin kalitesini artıran, hata ve kusurları azaltan bir yarar sağlamaktadır. Bu yönde öğreten kampüs tasarımında ergonomik norm ve standartlarla yapılan yenilikçi düzenlemeler, işbilimcilerin belirlenen stratejik, ergonomik amaçlara erişimini kolaylaştıracaktır. Bu sayede öğreten kampüs tasarımını içeren, özgün konseptine uyumlu eğitim öğretim alanında kalite ve verimliliği artıracak işbilimsel çözümler ve yenilikler içeren tasarımlar, gerek öğrenciler açısından gerekse yükseköğretim kurumunda çalışan insan kaynağı ve öğretim kadrosu için çok daha yüksek bir yaşam kalitesini ifade edecektir. Modern kampüslerde gerekli olan iş analizi ve iş tasarımı yapılırken ergonomik faktörlerin titizlikle yerine getirilerek iş ortamlarının iyileştirilmesi, iyileştiren hastane tasarımları açısından oldukça önem taşımaktadır. Değişim işbilimsel ve mimari tasarım açısından önemli olmakla birlikte, bir yandan kampüslerin tipine ve işleyiş mekanizmasına göre değişebilmekte diğer yandan da öğreten tarzdaki kampüs yapılarının, öğrenci odaklı işlevlerine ek olarak, insan kaynaklı ergonomik gelişim sürecindeki işlere ilişkin verilerin de çeşitli türden etkin yöntemlerle sağlanabilinmesi mümkün olmaktadır. Yeni tarz kampüs tasarımında dikkate alınacak işbilimsel ilkeler eşliğinde öne çıkan veriler, genel olarak işlerin içerdiği görevlerin yapılışı, kullanılan araç, gereç, malzeme, çalışma koşullarının özelliklerini ve işlerin diğer işlerle olan ilişkilerini kapsamaktadır. Yükseköğretim kurumları, toplumların en değerli varlığı olan entelektüel sermaye konumundaki insan kaynaklarının, eğitim ve öğretim performansı, etkililiği ve verimliliği, sağlıklı gelişimi süreci gibi sürekli yeniliğe gereksinim duymaktadır. Yükseköğretim kuruluşlarında işbilimsel tasarım ilkelerinin başarı ile uygulanışı ve yenilenen bir biçimde sürekliliği, geleceğin eğitim kurumlarının gelişiminde dikkat çeken yaklaşımlar olarak şu şekilde özetlenebilir:

1. Yükseköğretim binalarının işbilimsel tasarımın önemi üzerine yapılan/yapılacak kurumsal faaliyetlere hız kazandırılmalıdır.
2. Öğrenci odaklı kampüs sistemleri ile eğitim çalışanlarının gereksinimlerini karşılayan yükseköğretim sistemlerinin tasarımı dengeli bir biçimde sağlanmalıdır.
3. Yükseköğretim kurumlarında alternatif ve destekleyici öğretim sağlayan öğretici hissini uyandırıcı kampüslerin geliştirilmesi öne çıkmalıdır.
4. Yükseköğretim kurumları modern öğreten mimari tasarımında işbilimsel yaklaşımlar eşliğinde, fiziksel, yönetsel ve psikolojik gereksinimleri bütünsel olarak karşılayan kompleks yapılar olarak tasarlanmalıdır.
5. Belirlenen bu amaçlara erişirken, öğretim ortamlarında öngörülen kalitenin arttırılması, öğrenci merkezli tasarım kavramının işbilimsel ilkeler eşliğinde dengeli geri bildirimler içinde yürütülmesi esas olmalıdır.
6. Yükseköğretim kurumlarının farklı sorunlarının çözümünde katkı sağlayacak Ar-Ge projeleri, işbilimsel tasarım ve eğitim bilimi arasındaki uyumlu çalışmalarla mümkün olmalıdır.

7. Yükseköğretim kurumlarının öğreten, yenilenen tarz kampüs tasarımında, genel eğitim ve sosyal politikaların birbirleri ile kaynaştırılarak sorunların çözümünde bütüncül bir yaklaşımın sağlanması yararlı olabilmektedir.
9. Yükseköğretim kurumlarının temel taşı konumunda olan modern üniversite tasarımında işbilimsel yaklaşımlarla, daha dostça karşılayan, toplum temelli, kolayca erişilebilir kampus binaları ve iç mekanların tasarımı gereklidir.

Bu bağlamda yükseköğretim sisteminde yer alan işbilimsel tasarım standartlarının belirlenerek, gereksinim duyulan öğretim, tıbbi, teknik ve diğer uzmanlıklara ağırlık verilebilir. Yükseköğretim kurumlarının dünya ölçeğindeki uygulamalarından yararlanılabilinir. Eğitim ve yönetim sisteminde gelişen vizyon rehberliğinde, kaliteyi denetleyen bir iç kalite denetim sisteminin düzenli olarak işletimi, bu sistemin etkinliği, akreditasyonun sağlanışı, orta vadede sağlık, kalite ve performans değerlendirme raporlarının her yıl sonunda alımı, gelecek ön görümünü kolaylaştırabilir. İşbilimsel tasarımlar insan kaynaklarının gelişimini oldukça olumlu etkileyecektir. Sistemlerin insan odaklı olmaya başladığı günümüzde ergonomi iş sağlığı ve güvenliğini sağlamaktadır. Disiplinler arası alanda geliştirilmesi için farklı disiplinlerin programları da yer almalıdır (Mimarlık, eğitim bilimleri ve endüstriyel tasarım). İşbilimsel tasarımın kampüs ortamına getireceği konfor ve rahatlık, eğitim ve öğretim hayatındaki olumlu koşullar, iş, sosyal kapasite ve yetkinliklerin gelişiminde oldukça yararlı sonuçlar doğurabilir. Bu durum yükseköğretim kurumlarında bir anlamda önleyici ergonomi tasarımı ve sağlık alanında yeni gelişimler açısından insani faktörlerin gelişim ve güvencesidir. Bu nedenle eğitim binalarının iç ve dış tasarımında eğitim ve öğretimin değişen eğilimlerinin farkında olunması, çevreye duyarlılığı, çeşitlenen müfredata göre farklılıkları karşılamasının yanı sıra psikolojik, fizyolojik ve pedagojik yöntemlere uygun bir zemin yaratılmasını da amaçlamalıdır. Mimari yerleşkedeki, sosyal, kültürel ve estetik gereksinimlere saygılı ve mimarlıkta malzemelerin etkin kullanımı ile hem ilk yatırım maliyetlerini hem de gelecekteki bakım masraflarını dikkate alan teknik bir uygulama; yapısal ve doğal çevrenin, mevcut kaynakların rasyonel kullanımı da dahil olmak üzere, ekolojik olarak dengeli ve sürdürülebilir gelişimi dikkate alarak tasarlanmalıdır.

Kaynaklar

Agenda 21 Chapter 36, Promoting Education Public Awareness and Traning.

Bridger, R. R. (1995), Introduction to Ergonomics, McGraw Hill, New York, 462-465.

Deniz, N. ve Taştan, S.B.(2004), Şirket Birleşmelerinde İnsan Kaynakları Yönetiminin Önemi ve Bir Uygulama Örneği", Öneri, C.6.SS.22, Ocak, 1-11.

Dul, J. (2001), Weerdmeester B., Ergonomics for Beginners A Qquick Referance Guide, 2nd.ed. Taylor&Francis Inc, s.1-2.

Erkan, N. (2003), Verimlilik, Sağlık ve Güvenlik İçin İnsan Faktörü Müh. Ergonomi, MPM Yayınları No:373, Ankara.

Gelfand L., Corey Freed E. (2010), Sustainable School Architecture, John Wiley & Sons,Inc.,

Güler, Çağatay (Editör); Sağlık Boyutuyla Ergonomi Hekim ve Mühendisler İçin, Palme Yayıncılık, Ankara 2004.

Karabey H., (2004). Eğitim Yapıları, Geleceğin Okullarını Planlamak ve Tasarlamak, Çağdaş Yaklaşımlar, İlkeler

Karabey H. (15 Aralık 2004), Eğitim Yapıları İçin (de) İyi Mimarlık Gerek, Hürriyet Gazetesi, Mimarlık ve Yaşam

Kuller, R. Lindsten C. (1992). Health and Behaviour of Children in Classrooms With Without Windows, Journal of Environmental Psychology, 12: 305-317

Özmehmet E., (2007). Avrupa ve Türkiye'deki Sürdürülebilir Mimarlık Anlayışına Eleştirel Bir Bakış, Journal of Yasar University, 2(7), 809-826. Received from http://joy.yasar.edu.tr/makale/no7_vol2/12_ozmehmet.pdf erişim tarihi: 30.03.2011

Taylor A., (2009). Linking Architecture and Education – Sustainable Design of Learning Environments, University of New Mexico Press

ULUSLARARASI YÜKSEKÖĞRETİM KONGRESİ: YENİ YÖNELİŞLER VE SORUNLAR
INTERNATIONAL HIGHER EDUCATION CONGRESS: NEW TRENDS AND ISSUES

Uluslararası Yükseköğretim Kongresi: Yeni Yönelişler ve Sorunlar (UYK-2011)
27-29 Mayıs 2011, İstanbul; 3. Cilt / Bölüm XIV / Sayfa 2036-2043

Tıpta Uzmanlık Eğitiminin Eksikleri (Anket Erken Sonuçları)

Prof. Dr. Ömer Karahan[1], Dr. Barış Sevinç[1], Op. Dr. Mehmet Ali Eryılmaz[1], Op. Dr. Ahmet Okuş[1], Dr. Ali Yavuz Karahan[1], Dr. Nergis Aksoy[2], Dr. Serden Ay[1], Prof. Dr. Said Bodur[3]

[1]Konya Eğitim ve Araştırma Hastanesi 2. Cerrahi Kliniği, Konya, Türkiye
[2]Selçuk Üniversitesi Meram Tıp Fakültesi Fiziksel Tıp ve Rehabilitasyon Anabilim Dalı, Konya, Türkiye
[3]Selçuk Üniversitesi Tıp Fakültesi Halk Sağlığı Anabilim Dalı, Konya, Türkiye

Özet

Amaç: Tıpta uzmanlık eğitiminde (TUE) eksikleri belirlemek. **Yöntem:** TUE'de, branş eğitiminin dışında, ortak, temel eğitimi değerlendiren anket hazırlandı. Genel değerlendirme, uyum, temel donanım ve tıbbi donanım eğitimi alanlarına yönelik soruların bulunduğu anket formları düzenlendi. Eğitimdeki asistan ve eğiticilerin dolduracağı basılı anket formları uzmanlık eğitimi veren Tıp Fakültesi (TF) ve Eğitim ve Araştırma Hastanelerine (EAH), toplam 60 kuruma gönderildi. 10 Şubat 2011 tarihine kadar 12 TF ve 8 EAH'den gelen cevaplar değerlendirildi. **Bulgular:** Anketimiz cevaplayanların sayısı 781 idi. Ortalama yaş: 32.4±7.7 (24-67) olup 233 (%30) kadın, 548 (%70) erkek katılımcı vardı. Katılımcıların 384'ü (%49) temel bilimler, laboratuvar, 349'u (%45) Cerrahi bölümler, 48'i (%6) Dahili-klinik bölümlerdeydi. Asistanların oranı %73.1 idi. Cevapların özeti şöyleydi; TUE alanında; Kurumlar yetersiz (%60), eğitim yetersiz (%67), standardizasyon gerekir (%94), standardizasyonu merkezi otorite yapmalı (%83), eğiticilere eğiticilik eğitimi gerekir (%84), asistanların iş yükü eğitimi aksatıyor (%82), eğitime hizmetten bağımsız zaman ayrılmalı %80), ayrılacak zamanı merkezi otorite belirlemeli (%72), eğitim mesai dışına taşmamalı (%82), eğitim veren kurumlar bağımsız bir kuruluşça denetlenmelidir (%52). Uyum eğitimi; TUE'ni yarıda bırakmayı azaltır (%56), verimi artırır (%76). Asistanların yabancı dil eksiği vardır (%78), bu eksik TUE süresinde giderilebilir (%58). Asistanlara yurtiçi ve dışı araştırma destek kaynakları ve ulaşım yolları anlatılmalıdır (%90). TUE döneminde branş eğitimi ile birlikte Makale okuma (%84), sunma (%87), istatistik (%84), temel araştırma kavramları (%87), araştırma tasarım ve yapma (%89), proje (%89), tez (%92) hazırlama eğitimi verilmelidir. **Sonuç:** Uygulanan TUE'i günümüz ihtiyaçlarını karşılamaktan uzaktır. TUE'de yeni bir düzenleme ve standardizasyon gereklidir. Branş eğitimine ilaveten, uyum, temel ve araştırma donanımı eğitimine de ihtiyaç vardır. Ayrıca eğiticilerin de eğiticilik eğitimi alması gerekir. Bu ihtiyaçların yüksek lisans ve doktora programları için de geçerli olması muhtemeldir.

Anahtar kelimeler: Eğitim, tıpta uzmanlık, tez, araştırma, uyum, istatistik, donanım.

Giriş

Tıpta uzmanlık eğitimi (TUE) çok sayıda ana dal ve yan dal uzmanlık eğitimi olarak sürdürülmektedir. Bu eğitimin verimli ve standart olarak sürdürülmesi için uzmanlık dernekleri çekirdek eğitim programları (ÇEP), yeterlilik sınavları ve akreditasyon kurulları oluşturdu. Ancak bu uygulamalar kanun ve yönetmeliklere bağlanmadığı için tavsiye niteliğinden öte gidemedi. Bu konulardaki düzenlemeler için T C Sağlık Bakanlığı bünyesinde Tıpta Uzmanlık Kurulu (TUK) meydana getirildi. Bu kurul bir taraftan mevzuat düzenlemelerini yaparken bir taraftan da uzmanlık eğitiminde müfredat belirleme çalışmaları başlattı. Bu amaçla TUKMOS (Tıpta Uzmanlık Kurulu Müfredat Oluşturma Sistemi) kuruldu. Tıpta ve Diş Hekimliğinde Uzmanlık Eğitimi Yönetmeliği'nde bulunan 94 alanda 11'er ki-

şiden oluşan müfredat komisyonları belirlendi (www.tuk.saglik.gov.tr). Bu komisyonlar branşlara göre ÇEP'nı oluşturma çalışmalarını sürdürüyor. Çok sayıda uzmanlık eğitimi çalıştay ve kongreleri yapılıyor. Türk Tabipleri Birliği Uzmanlık Dernekleri Eşgüdüm Kurulu (TTB-UDEK) ve İstanbul Tabip Odası tarafından düzenlenen XVI. Tıpta Uzmanlık Eğitimi Kurultayı (TUEK) 10-12 Aralık 2010 tarihlerinde İstanbul'da gerçekleştirildi. Türk Cerrahi Derneği Asistan Komisyonu Cerrahi Asistanları tutum anketini de içine alan Genel Cerrahi Uzmanlık Eğitim Raporu 2010'nu yayınladı (Türk Cerrahi Derneği, 2010). Ancak bu çalışmalarda branş eğitimleri ağırlıklı olarak öne çıkmaktadır. Eğitim alanların uyum ve donanım durumları ve eğitimleri dikkatten kaçmaktadır. Araştırma görevlisi olarak adlandırılan uzmanlık öğrencilerinin tez hazırlama ve klinik araştırma alanlarındaki eksikleri kongre öncesi kurslar ile giderilmeye çalışılıyor (www.turkcer.org.tr/cerrahiarastirma 2009/pdf/POSTER.pdf). Ya da bilimsel çalışmalarda kullanılan istatistik programları dernek e- öğrenme modüllerinde veriliyor (www.endokrin.com). TUE müfredat programlarının belirlendiği bir dönemde bütün tıp asistanlarını, belki de doktora ve yüksek lisans öğrencilerini de ilgilendirecek branş eğitimi dışında kalan eğitim alanlarındaki durumu, varsa eksikleri belirlemek için bir anket çalışması planladık. Halen devam eden anketin erken sonuçlarını sunduk.

Metot

TUE'ni, Temel (genel) Eğitim ve Branş Eğitimi olarak ele aldık. Branş eğitimine girmeden genel eğitim konularını ele alan bir anket formu oluşturduk. Anketin başında katılanların meslek, yaş, cins, bölümleri ile ilgili 4 soru vardı. Asıl değerlendirme bölümünde Genel Değerlendirme, Uyum, Temel donanım ve Tıbbi araştırma donanımı eğitimleri başlıkları altında 36 soru vardı. TUE veren kurumların denetimi ile ilgili bir soru beşten seçmeli olarak verildi. Diğer 35 soru için kuvvetle katılıyorum, katılıyorum, kararsızım, kısmen katılmıyorum, katılmıyorum şıklarından birinin işaretlenmesi istendi. Anketin sağlıklı sonuç vermesi için istatistik uzmanı görüşü doğrultusunda sorulardan bazıları ters soruya dönüştürüldü. On bin adet basılan anket formları Türkiye'de TUE veren bütün Sağlık Bakanlığı ve Üniversite Hastanelerinden oluşan 60 kuruluşta yardımcı olacağı düşünülen kişilere kargo ile toplu olarak gönderildi. Açıklama yazısında anketlerin asistanlar ve eğitim elemanları tarafından doldurulması, cevapların ödemeli kargo ile iadesi talep edildi. Halen devam eden ankete 10 Şubat 2011 tarihine kadar 20 kuruluştan 871 kişinin verdiği cevaplar değerlendirildi.

Sonuçlar

Ankete cevap gelen 10 ilden 20 kuruluşun 8'i Eğitim ve Araştırma Hastanesi (EAH), 12'si Tıp Fakültesi hastanesi (TFH) idi (Tablo 1).

Tablo 1: 10 Şubat 2011 tarihine kadar anketimize cevap gelen kurumlar.

	Cevap veren sayısı	**%**
Konya EAH	57	7.3
Dicle Üniversitesi TFH	24	3.1
İstanbul EAH	11	1.4
Kırıkkale Üniversitesi TFH	56	7.2
Fatih Üniversitesi TFH	53	6.8
Kayseri EAH	17	2.2
Dışkapı EAH	38	4.9
Haseki EAH	30	3.8
Karadeniz Teknik Üniversitesi TFH	17	2.2
Gazi Osman Paşa Üniversitesi TFH	26	3.3
Bakırköy Sadi Konuk EAH	11	1.4
Haydarpaşa Numune EAH	28	3.5
Marmara Üniversitesi TFH	30	3.8
Selçuk Üniversitesi Meram TFH	187	23.9
Osmangazi Üniversitesi TFH	13	1.7
19 Mayıs Üniversitesi TFH	21	2.7
Antalya EAH	28	3.6
Selçuk Üniversitesi Selçuklu TFH	14	1.8
Cumhuriyet Üniversitesi TFH	49	6.3
Atatürk Üniversitesi TFH	71	9.1
Toplam	**781**	**100.0**

Ankete katılan 781 kişinin 548'i (%70.2) erkek, 233'ü (%29.8) kadın idi. Ortalama yaş 32.39±7.7 (24-67), Ortanca yaş 29 bulundu. Katılanların 384'ü (%49.2) Temel bilimler ve laboratuar bölümlerinden, 349'u (%44.7) cerrahi bölümler ve 48'i (%6.1), dahili-klinik bölümlerden idi.

Ankete katılanların 571'i (%73.1) asistan 210'u eğitici (%26.9) konumunda idi (Tablo 2).

Tablo 2: Ankete katılanların bölümlerindeki konumu.

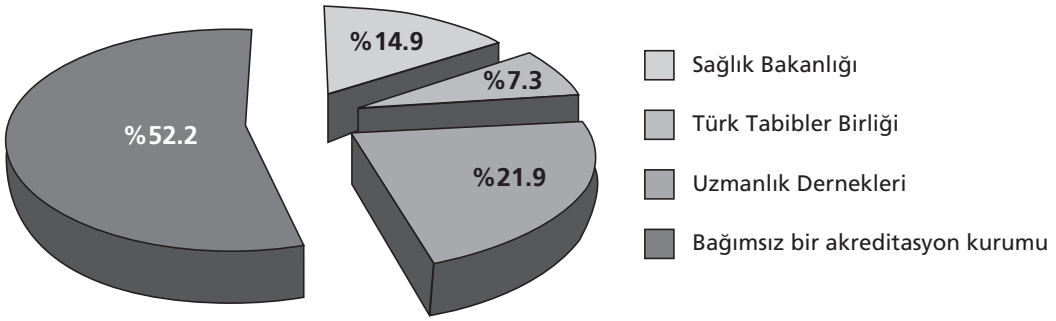
Unvan	n	%
Asistan	571	73.1
Uzman	43	5.5
Başasistan	32	4.1
Şef/şef yardımcısı	14	1.8
Yar. doç.	43	5.5
Doç.	40	5.1
Prof.	38	4.9
Toplam	**781**	**100.0**

Tablo 3: Genel değerlendirme sorularına verilen cevaplar.

	Kuvvetle katılıyorum n (%)	Katılıyorum n (%)	Kararsızım n (%)	Kısmen Katılıyorum n (%)	Katılmıyorum n (%)
İstikrarlı bir eğitim merkezinde gündelik iş akışı içinde verilecek bir uzmanlık eğitimi yeterlidir.	73 (9.3)	221 (28.3)	109 (14)	187 (23.9)	191 (24.5)
TUE veren kurumların çok büyük bir bölümü yetersizdir.	205 (26.2)	261 (33.4)	124 (15.9)	147 (18.8)	44 (5.6)
TUE veren kurumların standardize edilmesi gerekir.	494 (63.3)	243 (31.1)	13 (1.7)	16 (2.0)	15 (1.9)
TUE veren kurumların standartları merkezi bir otorite tarafından denetlenmelidir.	398 (51)	248 (31.8)	45 (5.8)	38 (4.9)	50 (6.4)
Mevcut TUE yeterli değildir.	242 (31)	262 (33.6)	121 (15.5)	113 (14.5)	42 (5.4)
TUE veren eğiticilerin eğitici eğitimi alması gereklidir.	386 (49.4)	271 (34.7)	50 (6.4)	49 (6.3)	23 (2.9)
Mevcut uygulamada asistanların günlük iş yükü teorik eğitimi aksatacak seviyededir.	417 (53.4)	223 (28.6)	55 (7)	54 (6.9)	31 (4)
TUE hasta ve laboratuar hizmetlerinden bağımsız sabit eğitim süresi ayrılmalıdır.	325 (41.6)	297 (38)	88 (11.3)	34 (4.4)	36 (4.6)
Eğitime ayrılan zamanın yarısı mesai bitiş saati (17.00) den sonra olmamalıdır.	400 (51.2)	239 (30.6)	58 (7.4)	36 (4.6)	48 (6.1)
Eğitime ayrılacak en az süre merkezi otorite tarafından belirlenmelidir.	280 (35.9)	283 (36.2)	90 (11.5)	54 (6.9)	73 (9.3)
Branş eğitiminin dışında bütün asistanlara yönelik temel ve genel eğitim yararlıdır.	249 (31.9)	312 (39.9)	79 (10.1)	91 (11.7)	50 (6.4)

Gündelik iş akışı içinde TUE'ni yeterli bulanların oranı %37.6'dır. Katılanların %64.6'sı TUE'ni, %59.6'sı TUE veren kurumların büyük bölümünü yetersiz buluyor. TUE veren kurumların standardizasyonunu gerekli görenlerin oranı %94.4, standardizasyonun merkezi otorite tarafından denetlenmesini savunanlar oranı ise %82.8

di. Asistanların iş yükü eğitimi aksatıcı görülüyor (%82). Günlük hizmetlerden bağımsız eğitim süresi ayrılması (%79.6), sürenin merkezi otorite tarafından belirlenmesi (%72.1), sürenin mesai dışına taşmamasının (%81.8) istendiği, temel ve genel eğitimin yararlı (%71.8) bulunduğu görülüyor (Tablo 3).



Şekil 1: TUE veren kurumların denetimi hangi kurum tarafından yapılmalı?

TUE kurumların bağımsız akredite kuruluşca denetlenmesini savunanlar yarıdan fazladır (%52.2) (Şekil 1).

Uyum eğitimi (UE) %75.5 oranında motivasyon ve verimi artırıcı, %55.7 oranında da eğitimi yarıda bırakmayı azaltıcı bulundu (Tablo 4). İlk üç ayda temel eğitim içinde uyum eğitimini istemeyenlerin oranı %39.3 idi. UE içinde eğiticilerin (%85.3) ve asistanların (%91.1) konumu, hakları ve görevlerinin belirtilmesi ve asistan eğitiminin çerçevesi, özellikleri ve programının yer alması (% 88.5) istenmekteydi. Katılımcıların %86.2'si hasta ve hekim ilişki ve iletişiminin, %85.3'ü hastaya yaklaşımın hukuki ve ahlaki boyutunun, %79.3'ü NLP, zaman yönetimi gibi motivasyon ve verimi artırıcı programların UE içerisinde yer almasını savundu.

Tablo 4: Uyum eğitimi (UE) başlığındaki sorulara verilen cevaplar.

	Kuvvetle katılıyorum n (%)	Katılıyorum n (%)	Kararsızım n (%)	Kısmen Katılıyorum n (%)	Katılmıyorum n (%)
Asistanlığın ilk 3 ayında verilecek UE temel eğitim içinde yer almamalıdır.	108 (13.8)	199 (25.5)	191 (24.5)	89 (11.4)	194 (24.8)
UE uzmanlık eğitimini yarıda bırakmayı azaltır.	169 (21.6)	266 (34.1)	177 (22.7)	93 (11.9)	76 (9.7)
UE motivasyon ve verimi artırır.	229 (29.3)	361 (46.2)	89 (11.4)	64 (8.2)	38 (4.9)
UE içinde eğiticilerin konumu. hak. yetki ve görevleri belirtilmelidir.	289 (37)	377 (48.3)	68 (8.7)	29 (3.7)	18 (2.3)
Asistanın konumu. hakları ve görevleri UE içinde verilmedir.	347 (44.4)	365 (46.7)	45 (5.8)	14 (1.8)	10 (1.3)
Asistanın alacağı eğitimin çerçevesi. özellikleri ve programı UE de verilmelidir.	356 (45.6)	335 (42.9)	40 (5.1)	35 (4.5)	15 (1.9)
UE de hasta-hekim ilişkileri ve iletişimi işlenmelidir.	338 (43.3)	335 (42.9)	60 (7.7)	29 (3.7)	19 (2.4)
Hastaya yaklaşımın hukuki ve ahlaki (etik) boyutu UE konusu olmalıdır.	350 (44.8)	316 (40.5)	56 (7.2)	38 (4.9)	21 (2.7)
NLP. zaman yönetimi gibi motivasyon ve verimi artıracak programlar UE içinde bulunmalıdır.	285 (36.5)	334 (42.8)	78 (10)	45 (5.8)	38 (4.9)

Temel donanım eğitimi (TDE) bölümünde bulunan sorulara verilen cevaplar şöyle idi; TUE de hızlı okuma öğretilmesi gereksizdir %44.6, Asistanların Türkçeye hakimiyet, doğru ve iyi kullanımında eksikleri vardır %46.1, Asistanların Türkçeye hakimiyet, Türkçeyi doğru ve iyi kullanma konusunda eğitim alması gereksizdir %37, Asistanlara hitabet, diksiyon ve sunum eğitimi verilmesi yararlıdır %67.9, Asistanların büyük oranda yabancı dil eksiği vardır %78.3, Asistanların uzmanlık eğitimi boyunca devam edecek yabancı dil eğitimi verilmesi gereksizdir %30.8 (Tablo 5).

Tablo 5: Temel donanım eğitimi başlığı altındaki sorulara verilen cevaplar.

	Kuvvetle katılıyorum n (%)	Katılıyorum n (%)	Kararsızım n (%)	Kısmen Katılıyorum n (%)	Katılmıyorum n (%)
TUE de hızlı okuma öğretilmesi gereksizdir.	153 (9.6)	195 (25)	151 (19.3)	109 (14)	172 (22)
Asistanların Türkçeye hakimiyet. doğru ve iyi kullanımında eksikleri vardır.	134 (17.2)	304 (38.9)	126 (16.1)	120 (15.4)	93 (11.9)
Asistanların Türkçeye hakimiyet. Türkçeyi doğru ve iyi kullanma konusunda eğitim alması gereksizdir.	102 (13.1)	187 (23.9)	146 (18.7)	155 (19.8)	191 (24.5)
Asistanlara hitabet. diksiyon ve sunum eğitimi verilmesi yararlıdır.	191 (24.5)	339 (43.4)	95 (12.2)	74 (9.5)	82 (10.5)
Asistanların büyük oranda yabancı dil eksiği vardır.	336 (43)	276 (35.3)	52 (6.7)	55 (7)	62 (7.9)
Asistanların uzmanlık eğitimi boyunca devam edecek yabancı dil eğitimi verilmesi gereksizdir.	119 (15.2)	122 (15.6)	83 (10.6)	111 (14.2)	345 (44.2)

Tıbbi araştırma donanım eğitimi konusundaki sorulara verilen cevapların tamamı %80 nin üzerinde olumlu idi. TUE içinde tıbbi makale okuma eğitimi verilmesini isteyenler %83.8, makale ve bildiri sunma eğitimi yararlı olur diyenler %87.4, asistanların doğru istatistik yönteminin seçilmesi eğitimini yararlı görenler %84.1, asistanların istatistikle ilgili bilgisayar programlarını kullanma eğitimini yararlı olduğunu düşünenler %84.7, prospektif, retrospektif, faz I-II-III-IV çalışma, spesifite, sensitivite gibi temel kavramlar için asistanlara eğitim verilmesini isteyenler %86.8, Araştırma tasarımı, yapılması ve yayınlanması için asistanlara eğitimini savunanlar %89.7, Asistanların proje hazırlama eğitiminden yarar umanlar %89, Asistanların tez konusu bulması, tezin tasarımı, hazırlanması ve yayınlanması hakkında eğitim verilmesi gereğine inanlar % 91.8, Türkiye ve AB araştırma destek, kaynak ve fonlarından yararlanma yolları asistanlara anlatılmalı diyenler %90 oranında idi (Tablo 6).

Tıpta uzmanlık eğitimini alan asistanlar ile eğitici konumunda bulunanların anket sorularına cevapları arasında zıtlaşma yoktu. Cevapların olumlu veya olumsuzluğu örtüşmekte idi. Ancak bazı sorulara verilen cevaplarda anlamlı oran farkları vardı. Asistan ve eğitici olumlu veya olumsuz cevapları arasında %10'nu aşan farkla 6 soru öne çıktı. Bunlar, TUE veren kurumlar ve eğitimin yeterliliği, asistanların iş yükünün eğitimi aksatması, eğitime ayrılacak zamanın mesai dışına taşması, Türkçe yeterlilik ve eğitim konularındaki sorulardı (Tablo 7).

Tartışma

TUE nde çağdaş seviyeye ulaşmak için ciddi çalışmaların yapıldığı gerçektir. Bu konuda TTB, uzmanlık dernekleri ve Sağlık Bakanlığı ilgili birimleri yoğun bir faaliyet içindedirler. TTB-UDEK ve İstanbul Tabip Odası, İlki 24 Şubat 1994 tarihinde İstanbul'da yapılan TUEK'larının 2010 yılında 16. sını gerçekleştirmiştir. XIV.TUEK'nın sonuçları ile birlikte daha önce yapılan TUEK'larının sonuç bildirgeleri de yayınlandı (www.ato.org.tr). Sonuç bildirgelerinde öne çıkan hususların bazıları şunlardı; TUE'nin niteliğinin düşük olduğu, yükseltilmesi ve asgari standartların belirlenmesi, TUK oluşumu ve görevleri, eğitim programları, asistan karneleri, ara sınavları hazırlanması, asistan derslerinin mesai dışında veya öğle arasında yapıldığı, asistanların mesainin uzun, nöbetlerin fazla olduğu, iş yükünün eğitimi aksattığıdır. Benzer sorunlara işaret eden başka çalışmalar da vardır (Terzi ve

Tablo 6: Tıbbi araştırma donanım eğitimi konusundaki sorulara verilen cevaplar.

	Kuvvetle katılıyorum n (%)	Katılıyorum n (%)	Kararsızım n (%)	Kısmen Katılıyorum n (%)	Katılmıyorum n (%)
TUE içinde tıbbi makale okuma için eğitim verilmesi yararlıdır.	369 (47.2)	286 (36.6)	40 (5.1)	33 (4.2)	53 (6.8)
Makale ve bildiri sunma eğitimi yararlı olur.	377 (48.3)	305 (39.1)	35 (4.5)	33 (4.2)	30 (3.8)
Asistanların doğru istatistik yönteminin seçilmesi eğitimini alması yararlı olur.	362 (46.4)	296 (37.9)	49 (6.3)	40 (5.1)	34 (4.4)
Asistanların istatistikle ilgili bilgisayar programlarını kullanma eğitimi alması yararlıdır.	341 (43.7)	320 (41)	45 (5.8)	39 (5)	36 (4.6)
Prospektif. retrospektif. faz I-II-III-IV çalışma. spesifite. sensitivite gibi temel kavramlar için asistanlara eğitim verilmelidir.	332 (42.5)	346 (44.3)	40 (5.1)	35 (4.5)	28 (3.6)
Araştırma tasarımı. yapılması ve yayınlanması için asistanlara eğitim verilmelidir.	398 (51)	302 (38.7)	37 (4.7)	30 (3.8)	14 (1.8)
Asistanların proje hazırlama eğitimi alması yararlıdır.	388 (49.7)	307 (39.3)	45 (5.8)	22 (2.8)	19 (2.4)
Asistanların tez konusu bulması. tezin tasarımı. hazırlanması ve yayınlanması hakkında eğitim verilmesi gereklidir.	423 (54.2)	294 (37.6)	30 (3.8)	18 (2.3)	16 (2)
Türkiye ve AB araştırma destek. kaynak ve fonlarından yararlanma yolları asistanlara anlatılmalıdır.	443 (56.7)	260 (33.3)	38 (4.9)	24 (3.1)	16 (2)

Çiçek, 2006; Asan, 2007). Bu doğrultuda uzmanlık derneklerinin bir çoğu kendi alanlarında ÇEP'larını, asistan karnelerini ve yeterlilik programlarını oluşturmuştur (www.ato.org.tr). Sağlık Bakanlığı bünyesinde kurulan TUK bir taraftan mevzuat çalışmalarını yürütürken bir taraftan da bütün branşlarda ÇEP programlarını oluşturmaya çalışmalarını sürdürmektedir (www.tuk.saglik.gov.tr).

Daha önceki çalışmalarda teorik ve pratik bilgide, bilimsel yayın için gerekli temel bilgide, yabancı dil bilgisinde ve yayın sayısında eksikler ortaya konulmuştur (Asan ve ark., 2008). Ayrıca kurumlar arasında da farklar vardır (Gültekin ve ark., 2006).

TUE alanların adı araştırma görevlisi olmasına rağmen araştırma konularında planlı, bütün asistanları kapsayan bir eğitimlerinin olmayışı ilginçtir. Bu alandaki eksik ve ihtiyaçları ortaya koymak ve teklif üretmek için bu çalışmayı yaptık.

Anketimize katılan asistanlar ve eğiticilerin cevapları arasında bazı farklar olmakla birlikte her iki grup ta olumlu veya olumsuzluk yönünde birleşmekte idi.

Elde edilen sonuçlara göre mevcut TUE ve TUE veren kuruluşların çoğu yetersiz bulunmakta ve merkezi otorite tarafından standardizasyon getirilmesi istenmekteydi.

Asistanların mevcut iş yükü eğitimi aksatıcı seviyede görülüyor. Merkezi otorite tarafından belirlenen, mesai saati dışına taşmayan, hizmet süresinden bağımsız eğitim zamanı ayrılması savunuluyor.

Eğiticilerin eğiticilik eğitimi alması gerektiği de ankete katılanların %84'ü tarafından vurgulanan başka bir konudur.

TUE'nin bağımsız bir akreditasyon kurumu tarafından denetlenmesi öneriliyor. Hekimleri temsil noktasında yasa ile kurulmuş tek kuruluş olan TTB nin %7.3 ile bu konuda en az destek alan kurum olması ilginçtir.

Branş eğitiminden ayrı temel eğitimin genel olarak yararlı olacağı kabul ediliyor.

Tablo 7: Cevapları arasında önemli fark olan sorular.

		Kuvvetle katılıyorum (%)	Katılıyorum (%)	Kararsızım (%)	Kısmen Katılıyorum (%)	Katılmıyorum (%)
Mevcut uygulamada asistanların günlük iş yükü teorik eğitimi aksatacak	Asistan Diğer	3.0 6.7	2.3 19.5	6.7 8.1	27.0 32.9	60.9 32.9
Eğitime ayrılan zamanın yarısı mesai bitiş saati (17.00) den sonra olmamalıdır.	Asistan Diğer	4.6 10.5	2.8 9.5	5.8 11.9	28.9 35.2	58.0 32.9
Eğitime ayrılacak en az süre merkezi otorite tarafından belirlenmelidir.	Asistan Diğer	5.8 19.0	5.3 11.4	12.6 8.6	34.7 40.5	41.7 20.0
Uyum eğitimi uzmanlık eğitimini yarıda bırakmayı	Asistan Diğer	7.5 15.7	11.9 11.9	24.5 17.6	33.1 36.7	22.9 18.1
Asistanların Türkçeye hakimiyet. doğru ve iyi kullanımında eksikleri vardır.	Asistan Diğer	13.3 8.1	15.1 16.2	18.6 9.5	38.0 41.4	14.4 24.8
Asistanların Türkçeye hakimiyet. Türkçeyi doğru ve iyi kullanma konusunda eğitim alması gereksizdir.	Asistan Diğer	20.1 36.2	21.2 16.2	20.5 13.8	25.2 20.5	13.0 13.3
Makale ve bildiri sunma eğitimi yararlı olur.	Asistan Diğer	4.6 1.9	4.2 4.3	6.0 .5	40.6 34.8	44.5 58.6
Asistanların doğru istatistik yönteminin seçilmesi eğitimini alması yararlı olur	Asistan Diğer	4.9 2.9	5.6 3.8	8.1 1.4	37.5 39.0	44.0 52.9
Asistanların istatistikle ilgili bilgisayar programlarını kullanma eğitimi alması yararlıdır.	Asistan Diğer	5.3 2.9	5.1 4.8	7.2 1.9	41.2 40.5	41.3 50.0

UE yaralı bulundu. UE içinde asistan ve eğiticilerin hak, yetki ve sorumluluklarının, eğitimin özelliklerinin, hasta ve hekim ilişkisi gibi konuların verilmesi istendi.

Asistanların Türkçe konusunda eksikleri olduğu ve hızlı okuma eğitiminin yararlı olacağı görüşüne karşı çıkanların oranı yarıya yakındı. Türkçeye hakimiyet ve dili iyi kullanma konularında eğitime karşı çıkanlar %37'lik bir gruptu. Asistanlıkta hitabet, diksiyon ve sunum eğitimi %68 yararlı bulunmaktaydı.

Araştırmacılık eğitimine ve bu alanda belirlenen eğitim konusu başlıklarına %80'i aşan oranda olumlu cevap verildi. TUE içinde tıbbi makale okuma eğitimi verilmesini isteyenler %83.8, makale ve bildiri sunma eğitimi yararlı olur diyenler %87.4, asistanların doğru istatistik yönteminin seçilmesi eğitimini yararlı görenler %84.1, asistanların istatistikle ilgili bilgisayar programlarını kullanma eğitimini yararlı olduğunu düşünenler %84.7, prospektif, retrospektif, faz I-II-III-IV çalışma, spesifite, sensitivite gibi temel kavramlar için asistanlara eğitim verilmesini isteyenler %86.8, Araştırma tasarımı, yapılması ve yayınlanması için asistanlara eğitimini savunanlar %89.7, Asistanların proje hazırlama eğitiminden yarar umanlar %89, Asistanların tez konusu bulması, tezin tasarımı, hazırlanması ve yayınlanması hakkında eğitim verilmesi gereğine inanlar %91.8, Türkiye ve AB araştırma destek, kaynak ve fonlarından yararlanma yolları asistanlara anlatılmalı diyenler %90 oranında idi. Bu rakamlar araştırmacılık eğitimi alanındaki eksik ve ihtiyaçların ne kadar ciddi boyutta olduğunun göstergesidir. Tespitlerimizi destekler nitelikte XII. TUEK Sonuç Bildirgesinde Bilimsel çalışma yapılması için eğitim vermeli; kurs, kongre, seminer, sempozyum, konferans, panel, düzenlemeli, yayınlar yapmalı ve genç araştırmacıları desteklemek üzere araştırma yarışmaları düzenleyerek ödüller vermelidir. XIII. TUEK Sonuç Bildirgesinde ise Asistanların nitelikli araştırma-tez yapabilmelerine olanak sağlayan bir eğitim programı oluşturulmalıdır şeklinde kararlar yer almıştır.

Bu alanlardaki eksikler kongrelerde verilen kurslar, (www.turkcer.org.tr/cerrahiarastirma2009/pdf /POSTER.pdf) derneklerin (www.endokrin.com) ve diğer bazı kurumların[10] e-eğitim programları ile giderilme-

ye çalışılmaktadır. Bu çabalar da bir boşluk ve ihtiyacı gösterir. Ancak bu konular uzmanlık derneklerinin ÇEP'larına girememiştir (www.medinfo.hacettepe.edu.tr/hutf_docs/abd_cep/kardiyoloji.doc; www.medinfo.hacettepe.edu.tr/hutf_docs/abd_cep/beyin_cer.doc; www.turkcer.org.tr/files/file/yeterlik/CEP.pdf). TUK'nun yaptığı müfredat belirleme çalışmaları içinde de yoktur. Sunduğumuz anketin sonuçları temel konularda ciddi bir donanım eksiğinin bulunduğunu ve branş eğitimi dışında bu alanlarda eğitime ihtiyaç bulunduğunu net olarak ortaya koymuştur.

Muazzam bir bilgi birikimi olan günümüzde herkese her şeyi öğretmek imkansız ve gereksizdir. Bu yüzden eğitilen kitlelere gerekli donanım, azim, istek ve güvenin verilmesi, öğrenme ve araştırma yapmanın öğretilmesi daha yararlı olacaktır.

Sonuç

Uygulanan TUE'i günümüz ihtiyaçlarını karşılamaktan uzaktır. TUE'de yeni bir düzenleme ve standardizasyon gereklidir. Branş eğitimine ilaveten, uyum, temel ve araştırma donanımı eğitimlerine de ihtiyaç vardır. Ayrıca eğiticilerin de eğiticilik eğitimi alması gerekir. TUK tarafından müfredat belirlenirken bu hususlar dikkate alınıp ÇEP'larında bu alandaki eğitime de yer verilmelidir. Benzeri bir boşluğun diğer asistan, yüksek lisans ve doktora programların da olup olmadığı da araştırılmalıdır.

Kaynaklar

Asan A Tıpta uzmanlık eğitimine bakış: sorunlar ve çözüm önerileri Akademik Dizayn Dergisi, 2007;1:6-9

Aysan E, Köroğlu G, Türkel V et al. Resident Physicians in Turkey: Results of a Survey of 1069 Residents from 11 Provinces Turk J Med Sci 2008; 38: 35-42.

Gültekin BK, Söylemez A, Dereboy I, Çiçek C. Ege ve Adnan Menderes Tıp Fakültelerında uzmanlık eğitimi Tıpta Uzmanlık Ögrencisi Bakıs Açısı Ile ADÜ Tıp Fakültesi Dergisi 2006;7: 17-21.

http://www.tuk.saglik.gov.tr/pdfdosyalar/kararlar/karar_5.pdf

http://www.turkcer.org.tr/cerrahiarastirma2009/pdf/POSTER.pdf

http://www.endokrin.com/e-ogrenme/guncel-konular/214-spss-2

http://www.ato.org.tr/storage/publications/books/ttb_kitap.pdf

http://www.ste-no.com/kurs.php

http://www.medinfo.hacettepe.edu.tr/hutf_docs/abd_cep/kardiyoloji.doc

http://www.medinfo.hacettepe.edu.tr/hutf_docs/abd_cep/beyin_cer.doc

http://www.turkcer.org.tr/files/file/yeterlik/CEP.pdf

Terzi C, Çiçek C. Tıpta Uzmanlık Eğitimi (İzmir Ölçekli İki Araştırma ve Karşılaştırmalı Sonuçları) Türk Tabipleri Birliği Yayınları Birinci Baskı, Kasım 2006, Ankara

Türk Cerrahi Derneği Asistan Komisyonu Genel Cerrahi Uzmanlık Eğitim Raporu 2010. Tuna Matbaacılık Ankara 2010.

ULUSLARARASI YÜKSEKÖĞRETİM KONGRESİ: YENİ YÖNELİŞLER VE SORUNLAR
INTERNATIONAL HIGHER EDUCATION CONGRESS: NEW TRENDS AND ISSUES

Uluslararası Yükseköğretim Kongresi: Yeni Yönelişler ve Sorunlar (UYK-2011)
27-29 Mayıs 2011, İstanbul; 3. Cilt / Bölüm XIV / Sayfa 2044-2049

Türkiye'de Üniversite Öğrencilerinin Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Hizmeti İhtiyacı

Öğr. Gör. Erkan Özhan
Namık Kemal Üniversitesi Çorlu Meslek Yüksekokulu, Çorlu, 59860 Tekirdağ, Türkiye

Özet

Yükseköğretim, üniversitelerde öğretim gören öğrencilerin hayata atılmadan önce eğitim aldıkları en önemli noktalardan biridir. Burada aldıkları eğitimle öğrenciler iş hayatına atılmakta ve üniversitede elde ettikleri kazanımlar sayesinde iş hayatında başarıları önemli ölçüde değişmektedir. Günümüz yükseköğretim kurumları bünyesinde bulunan Mediko Sosyal Birimleri öğrencilere rehberlik ve psikolojik danışmanlık hizmetleri verse de, üniversite merkezinden uzakta olan öğrenciler özellikle büyük üniversitelerde bu hizmetlerin varlığından dahi haberdar değildir. Bu nedenle üniversitelerin tüm birimlerinde Rehberlik ve Psikolojik Danışma merkezlerinin kurulması, öğrencilerin ihtiyaçlarının ve sorunlarının uzman gözüyle doğru bir şekilde irdelenmesi ve öğrenciye destek olunması önem arzetmektedir. İlk ve ortaöğretim kurumlarında bu hizmet rehber öğretmenler vasıtası ile verilmekte ancak yükseköğretim noktasında, özellikle öğrencilerin kişilik oluşumunun tamamlanması aşamasında eksik kalmaktadır. Bu amaçla yükseköğretim kurumlarının bünyelerinde rehberlik ve psikolojik danışma hizmeti vermeleri öğrencilerin iş hayatına doğru ve tam bir şekilde adım atmalarına büyük katkı sağlayacaktır. Aynı zamanda sorunlarını halletmiş veya azaltmış bir öğrencinin derse motivasyonu ve başarısının da bundan etkileneceği aşikardır. Avrupa birliği ülkelerinde bu yolda atılmış çok önemli adımlar mevcuttur. Yükseköğretim boyunca etkin bir şekilde verilecek rehberlik ve psikolojik danışma hizmeti gençlerin kişilik, bilgi ve ruhsal açıdan daha sağlam bir şekilde iş hayatına atılmalarına destek sağlayacak önemli bir faktördür.

Anahtar kelimeler: Başarı, iş hayatı, kişilik, psikolojik danışmanlık, rehberlik, öğrenci, üniversite.

Giriş

İnsanlık tarihinin başlangıcından bu yana, bireyler yaşamları boyunca birçok nedene bağlı olarak gelişen sorunlarla karşılaşmış ve bu sorunlarla baş etmenin yollarını aramıştır. Sorunlar daha çok tek taraflı ortam veya birey kaynaklı gelişmekle birlikte çözüm her iki kaynakla ilgili düzenlemelerle ortaya çıkabilmektedir. Yükseköğretim kurumları ise bu ortamlardan sadece biridir. Ancak bu ortam, mensubu olan öğrencilerin bundan sonraki yaşantılarına yön veren en önemli kavşak noktalarından biridir. Bu noktada yükseköğretim öğrencileri bilgi, beceri yönünden kendileri için gerekli olan eğitimi almakta ve yaşantıları edindikleri bilgi ve beceriye göre yön bulmaktadır. Yükseköğretim ortamında öğrencilerin kazandıkları bilgi ve beceriyi olumsuz yönde etkileyebilecek etkenlerin etkisinin en aza indirilmesinde rehberlik ve psikolojik danışma hizmeti birinci derece önemli iyileştirici çözümlerden biridir.

Danışmanlık başkası tarafından bir kişiye yapılan bir şey değildir; danışma iki kişi arasında bir etkileşimdir. (McLeod, 2007, p.174).

Ütanır (2005)'a göre, hızlı toplumsal değişme ile Türkiye'de çocuk ve gençlerin uyuşturucu, şiddete yönelme, okula devamsızlık gibi problemlerinde artış olmuştur. Çağdaş eğitim sisteminde, özellikle eğitim kurumunda psikolojik danışma ve rehberlik hizmetlerine duyulan gereksinim kaçınılmaz olmuştur.

Külahoğlu (2002)'na göre, Yükseköğretim boyunca verilen Rehberlik ve Danışma Hizmetleri, öğrencilerin öğrenme sorunları veya kişisel sorunları yüzünden eğitimden kopmalarını önlemek, programların esnekliğinden yararlanmalarını sağlamak ve dikkatlerini iş bulma olanaklarını güçlendirecek öğrenme fırsatlarına yöneltmek açılarından yardımcı olmaktadır.

Avşaroğlu ve Üre (2007)'ye göre, biyolojik ve sosyal bir varlık olan insanın, yaşamını sürdürebilmesi için birtakım fizyolojik, psikolojik ve sosyal gereksinimleri vardır. Bu gereksinimlerinin karşılanması sürecinde olumlu veya olumsuz gelişmeler, bireyin uyum düzeyini etkilemektedir. Birey bu uyum sürecinde hem kendine yönelik hem de çevresine yönelik tutumlar geliştirebilmektedir. Kendi özellikleri, yaşam koşulları, farkında olma düzeyleri, benlik saygıları, karar verme biçimleri gibi "bireye ait" durumlar, yaşamlarını direkt ya da dolaylı etkileyebilmektedir. Günümüzde hemen hemen her bireyin karşılaştığı stres olgusu, modern insanın günlük yaşamının bir parçasını oluşturmaktadır. Beklentileri karşılamadaki zorluklar, engellenmeler, zamana karşı yarış düşüncesi, sınavlar, başarılı olma yüklemeleri gibi olumsuz ve baskılı durumlar, stres kaynağı olarak bireyleri sürekli olarak izleyebilmektedir.

Aktaş (1997)'ın araştırmasına göre, öğrencilerin üniversiteye başladıkları ilk yılda farklı davranış ve değer yargılarına sahip olmaları ve de bir gruba kabul edilmek, bir grubun üyesi olmak, yeni karşılaşılan üniversite yaşantısına ve yeni bir şehre uyum sağlamak gibi sorunlar gencin yaşantısında önemli bir yer tutarak onda bir takım uyum problemlerinin ortaya çıkmasına neden olabilmektedir. İlk yıllarda bazı uyum problemleri yaşayan gençler ise antisosyal türden davranışlara yönelebilecekleri gibi, kendi içlerine kapanma veya okulu bırakma gibi davranışlara da yönelebilmektedirler.

Acar (1996)'ın yaptığı araştırmada, öğrenciler sorunlarla yüklüdür ve başarı düzeyleri de düşüktür. Gelecekte bu başarısızlık ve sorunlar insan gücü israfına yol açacaktır. Bu öğrencilerin sorunlarının en alt düzeye indirilmesi, başarı düzeylerinin yükselebilmesi, öğrencilerin verimliliğinin arttırılması için bazı önlemler almak gerekmektedir.

Yerel öğrencilerin yanında yabancı uyruklu öğrenciler içinde birçok sorun mevcuttur.

Korkut (2007)'a göre, mesleki rehberliğin Türkiye'de de giderek önem kazanmasının bazı nedenleri vardır. Bunlardan birisi ülkemizdeki genç nüfusun fazlalığıdır. Şöyle ki 24 yaşından genç olanların sayısı 2006 yılı yansıtmalarına göre 33,309,000' dır (TUİK, 2006). Aynı projeksiyon çalışmasına göre Türkiye'nin nüfusunun 2006 yılı itibarıyla 72,904,000 olduğu düşünüldüğünde bu oran daha iyi anlaşılmaktadır (TUİK, 2006). Nüfusun dağılımı eğitim sistemini etkileyen bir etmendir. Bu da psikolojik danışmanların ilgilenmesi gereken kişi sayısının fazlalığı konusunda bir fikir vermektedir.

Russell ve arkadaşları (2008)'na göre, uluslararası öğrenciler için kültürel uyum süreci stresli bir durumdur. Genellikle literatürde tespit edilen aksaklıklar yalnızlık, destek eksikliği, barınma sorunları, kültür şoku, ayrımcılık ve ırkçılık ile anlamlı ilişkiler, dil zorlukları, öğretme ve öğrenme metotlarına yabancılık, değişen kimlik duygusu, gerçekçi olmayan aile ve kendinden beklentileri, maddi sorunlar ve ev sahibi ülkedeki olumsuz deneyimler olarak belirtilebilir.

Rehreberlik ve Psikolojik Danışma Hizmeti

Rehberlik, kişiyi hedef tutar. Onun kendi yeteneklerini, ilgilerini, ihtiyaçlarını ve mevcut imkanlarını anlamasına ve bu suretle bir "kişi" olarak imkan ve hudutları içinde onları azami şekilde geliştirmesine yardım eder. Bireyin, etkili bir şekilde kendi başına hareket edebilen bir varlık olmasına çalışır. Bireyin kendi başına hareket edebilen olgun bir kişi haline gelebilmesi uzun bir etkileşimin ve oluşumun sonucudur. Kişi, kendisi ile ilgili sorunları çözüme kavuşturmak için karşı karşıya bulunduğu sorunu tahlil etmek, çözüm için mevcut bütün seçenekleri ortaya koyup içlerinden birini seçmek ve sorunu çözüm için bir hareket planı yaparak uygulamaya koymak zorundadır. Bunları en etkin bir şekilde yapabilmek için de birtakım gerçek bilgilere, becerilere ve bazı noktalarda yardımlara ihtiyacı olacaktır. Bir kere, kendi yeteneklerini, ilgilerini, ihtiyaçlarını, eksikliklerini ve içinde bulunduğu ortamın şartlarını bilmek zorundadır. Ancak bu suretledir ki gerçekçi seçimler ve planlar yapıp etkili kararlar verebilir. O halde rehberlik ve danışma faaliyetleri, bireyin kendini gerçek boyutları içinde tanıyıp hem kendine hem içinde bulunduğu toplum ölçülerine en uygun düşecek hareket tarzını uygulamaya koyması için kişiye yardım ede-

cektir. Görülüyor ki rehberlik bireye kuru bir öğüt ya da katı bir talimat verme işi değildir. Problemli bireye, problemini çözebilmesinde gerekli olan bilgileri ve aydınlatmaları insancıl bir anlayış ve tutum içinde, objektif bir berraklıkla sunabilme işidir. Bireyin, bu olgular ve bulgular ışığında problemini ve kendi bulunduğu yeri gerçekçi bir şekilde görmesine yapılan bilimsel bir yardım olmaktadır. *Rehberlik*, bireyin en verimli bir şekilde gelişmesi ve tatminkar uyumlar sağlamasında gerekli olan seçmeleri (tercihleri), yorumları, planları yapmasına ve kararları vermesine yarayacak bilgi ve becerileri kazanması ve ulaştığı bu seçme ve kararları uygulaması için kişiye yapılan sistemli ve profesyonel (uzmansal) yardımdır. *Psikolojik danışma*, problemli kişi (danışan) ile, onun kişisel probleminin çözümüne yardımcı olabilecek uzman kişi (danışman) arasında, problemin çözümüne dönük olarak kişi-kişiye ve yüzyüze cereyan eden bir yardım oluşumudur. Danışmanla danışan arasında cereyan eden bu yardım oluşumu, esasta, karşılıklı görüşmeler yolu ile cereyan eder. İki kişi arasında karşılıklı etkileşim yolu ile cereyan eden psikolojik bir yardım ilişkisidir. Bu özel niteliği bakımından psikolojik danışma, danışanın seçmeler yapmasında, kararlar vermesinde, plânlar yapmasında ve uygulamaya koymasında kişiye yardımı hedef alan bütün diğer rehberlik faaliyetlerinden farklıdır. (Tan, H., 2000, s.13,20).

Smith (1951)'e göre, rehberlik, bireylerin çeşitli alanlarda yeterli uyum sağlamalarında esas olan uygun seçimleri, planları ve yorumları yapmaları için muhtaç oldukları bilgi ve becerileri kazanmalarına yardım eden hizmetlerden oluşan bir süreçtir (Smith, 1951, s.6).

Üniversite Öğrencilerinin Sorunları

Üniversite öğrencilerinin çok değişik yelpazede sorunları olmakla birlikle, Külahoğlu (2002)'nun araştırması sonucunda; bir eğitim sisteminden diğerine geçiş dönemlerinde, geniş tabanlı bir yardım hizmetiyle, öğrencinin aşağıdaki sorunlarını aşmasına yardım işlevi ön plandadır:

1. Öğrenme sürecine ilişkin sorunlar: Akademik başarı rehberlik hizmetlerinin ilgi odağında yer alan bir konudur. Yükseköğrenimde öğrenci sayısının gittikçe artması ve ilk yıl öğrencilerinde başarı oranının gittikçe düşmesi karşısında, bu konu daha çok sorgulanmaktadır.
2. Seçme ve karar verme sorunları: Yeni çevrenin gerçekleri ve gerekleriyle yüz yüze gelindiği dönemlerde, bu yeni çevrenin gereklerine ve değerlerine uyumlu bir yapı geliştirmeyle ilgili çalışmalar önem kazanmakta, seçim yapma süreci üzerinde çalışmaya önem verilmektedir.
3. Kişiliği sarsan etkilere ilişkin sorunlar: Gittikçe daha heterojen olan öğrenci kesiminin, üniversite ortamının gereklerine uyum sağlamaları ve uygun bir yaşam ve eğitim projesi geliştirmeleri için, rehberlik servislerinde çok geniş bir yelpazede, çeşitli uygulama ve beceriler yaşama geçirilmektedir.

Diğer taraftan İnanç ve arkadaşları (2004)'na göre; üniversite öğrenimi yılları aynı zamanda insanların ruhsal açıdan en çalkantılı oldukları gelişim dönemlerinden biri olan hem toplumsal, hem de biyolojik olarak geçiş dönemi kabul edilen ergenliğin son evresidir. Üniversitede öğrenci olmak, üniversite yaşamı, ülkemizde ve diğer ülkelerde kaygı ve stres üretecek bir ortam niteliğini taşımaktadır. Üniversite öğrencisi, birey olarak kendi sorunları, gelişme sorunları olan bir kişidir. Üniversite öğrencisi ne çocuk, ne de yetişkindir. Çocukluktan yetişkinliğe geçiş döneminin sıkıntılarını yaşamaktadır. Üniversite öğrenimi boyunca, bu döneme özgü duygusal ya da toplumsal özellikler nedeniyle uyum bozukluğu veya diğer psikiyatrik bozukluklar oldukça yaygındır. Birçok genç yeni arkadaşlar edinmek, aileden ayrılmak, yurt yaşamına uyum sağlamak, ekonomik güçlükler gibi sorunlardan olumsuz etkilenir. Üniversite öğrencilerinin çoğu yeterli düzeyde koruyucu ruh sağlığı hizmetlerini alamamakta, ruhsal bozukluklar için önemli bir risk grubunu oluşturmaktadır.

Kılıç (1987)'ın araştırmasına göre üniversite öğrencilerinin sorunları aşağıdaki başlıklarda odaklanmaktadır:

- Okulla ilgili problemler
- Gelecek ile ilgili problemler
- Aile ile ilgili problemler
- İnsan ilişkileri ile ilgili problemler
- Kız-erkek arkadaşlığı ile ilgili problemler
- Duygusallık ile ilgili problemler
- Sağlık ile ilgili problemler

Koç ve arkadaşları (2004)'nın yaptığı araştırmaya göre, öğrencilerin kendilerine ilişkin başarı değerlendirmeleri boyutu ile nevrotik eğilimlerin, öğrencilerin kendilerine ilişkin başarı değerlendirmelerini olumsuz yönde et-

kileyebileceği söylenebilir. Aile ile ilgili problem kaynağı, akademik ve mesleki problemler, depresyon, kişiler arası ilişkilere ilişkin problemler nevrotik eğilimler boyutları arasında görülen yüksek düzeydeki anlamlı korelasyonlar aile ile ilgili problemlerin ardından, öğrencilerde depresyon belirtileri nevrotik belirtiler kişiler arası ilişki problemleri ve akademik ve mesleki problemler yaşayabileceklerini göstermektedir. Akademik ve mesleki problem alanı ile nevrotik ve depresyon değişkenleri arasında görülen manidar düzeydeki ilişkide, nevrotik ve depresif belirtilerin artışı akademik ve mesleki problemler artışını ifade etmektedir. Depresyon ile kişiler arası ilişkilerdeki problem alanı, nevrotik eğilimler ve yardım arama değişkenleri arasındaki anlamlı korelasyonlarda depresyon durumunda kişilerarası ilişkilere ilişkin problemlerin nevrotik eğilimlerin artacağı ve buna ilişkin yardım arama tutumlarının da artacağını göstermektedir. Ayrıca kişilerarası ilişkilerdeki problemler beraberinde nevrotik eğilimleri de getirebilir. Aralarında doğru orantılı bir korelasyon söz konusudur. Sonuç olarak odaklaştığımız problem alanları olan nevrotik eğilimler, depresyon, kişilerarası ilişkiler, akademik-mesleki problemler, aile ile ilgili problemler, yardım arama değişkenleri üniversite öğrencilerinin akademik başarılarını dolaylı da olsa etkilemektedir. Fakat aile ile ilgili problemler, kişilerarası ilişkilerden kaynaklanan problem alanları, akademik ve mesleki problem alanları akademik başarıyı doğrudan etkilemektedir.

Türkiye'deki Üniversitelerde Mevcut Durum

Külahoğlu (2002)'na göre, Avrupa üniversitelerindeki rehberlik ve danışma hizmetlerinin genel betimlemesine ilişkin tespitler, Türkiye üniversiteleri üzerinde bazı değerlendirilmeler yapmaya yardımcı olabilecek ipuçları sağlamaktadır. Türkiye Üniversitelerinde, Avrupa ülkelerinin çok kültürlü yapısı gözlenmemektedir. Yükseköğretimde, Rehberlik ve Danışma Hizmetlerinin gelişimine verilen önemin de henüz yeterli düzeyde olduğu söylenemez. Rehberlik ve danışmanlık hizmetlerinin, yükseköğretimin başlangıcında, yükseköğretim boyunca ve mezuniyet sırasında olmak üzere geçiş dönemlerinde yardımcı olma işlevinin önem kazanması gerekmektedir. Akademik başarının artmasına yönelik çalışmaların artması, öğrencilere geçiş dönemlerinde yardımcı olma, seçim yapma sürecinde öğrencinin yaşam ve eğitim projesi geliştirmesi anlayışının geliştirilmesine ihtiyaç vardır. Avrupa Birliğine uyum sürecine girildiği bu dönemde, Avrupa üniversitelerinde yapılan rehberlik ve danışmanlık çalışmalarından alınacak örnekler üzerinde düşünmek yararlı olacaktır.

Kuzgun ve arkadaşları (1997)'nın yaptığı araştırmada, çağdaş eğitim anlayışı eğitim kurumlarında öğrencilerde gözlenen yetenek ve ilgi farklılaşmalarına cevap verecek şekilde kendi içinde çeşitlemelere gidebilen esnek programlar uygulanmasını gerektirmektedir. Programlarda ortak zorunlu dersler yanında, öğrencilerin yetenek, ilgi ve ihtiyaçlarına göre seçebilecekleri derslerin bulunması, her öğrenci için ayrı bir program yapılmasını gerektirmektedir. Bu nedenle çeşitlendirilmiş programlar uygulayan eğitim kurumlarında eğitim sorumlularının eğitim ihtiyaçlarını belirleyebilmek için öğrencileri ile yakından ilgilenmeleri gerekmektedir. Yükseköğretim kurumlarında bu hizmet "Danışman" adı ile görevlendirilen öğretim elemanlarından beklenmektedir. Akademik danışman ve öğrencilerin verilen hizmetlere ilişkin yanıtları incelendiğinde, akademik danışmanların verebildiklerini iddia ettikleri hizmetleri, öğrenciler aynı düzeyde verilmediğini ifade etmişlerdir. Yani danışmanlar akademik danışmanlık hizmetlerini yeteri kadar yerine getirdiklerini düşünürken, öğrenciler bu hizmetlerden yararlanmadıklarına inanmaktadırlar. Danışmanlarla öğrenciler arasındaki danışmanlık hizmetlerine ilişkin görüş farklılığının fazla olması, danışmanlar ve öğrenciler arasındaki iletişim noksanlığının kanıtı olarak değerlendirilebilir.

Türkiye'deki üniversitelerde sunulan rehberlik ve psikolojik danışma hizmetleri genel olarak 2547 sayılı YÖK Kanununun 46. ve 47. maddeleri esas alınarak üniversitelerin Sağlık, Kültür ve Spor Daireleri bünyesinde kurulan ve değişik adlarla anılan Psikolojik Danışma Ve Rehberlik birimleri bünyesinde gerçekleştirilmektedir. Buna ek olarak, son dönemlerde üniversite rektörlüklerine bağlı "uygulama ve araştırma merkezleri" kapsamında kurulan Psikolojik Danışma Ve Rehberlik merkezlerine de rastlanmaktadır. Ancak, tüm olumlu gelişmelere rağmen, üniversite Psikolojik Danışma Ve Rehberlik merkezleri, örgütlenme, kurumsallaşma ve uzman personel istihdamı konusunda önemli sıkıntılar yaşamaya devam etmekte ve üniversitelerin yönetim anlayışı ve olanakları çerçevesinde kısıtlı oranlarda çalışma sunabilmektedirler (Türküm, A.S., 2007).

Yükseköğretim Kurumları, Mediko-Sosyal Sağlık, Kültür Ve Spor İşleri Dairesi Uygulama Yönetmeliği(03.02.1984 tarih, 18301 sayılı resmi gazete)'ne göre; Mediko–Sosyal Sağlık, Kültür ve Spor İşleri Dairesi, Psikolojik Danışma ve Rehberlik Hizmetleri birimi; Psikolojik Danışma ve Rehberlik Hizmetleri olarak öğrencilerin karşılaştıkları duygusal, sosyal, eğitime veya meslek ve iş seçimine ilişkin sorunların çözümünde onlara danışmanlık ve rehberlik yapar ve bu amacını gerçekleştirmek için aşağıdaki hizmetleri yürütür:

a) Yeni giren öğrencilere, üniversite, kurallar ve yakın çevre hakkında tanıtıcı ve aydınlatıcı bilgiler vermek, öğrencinin çevreye ve üniversiteye alışmasını sağlamak,
b) Öğrencilerin sorunlarını saptamak ve çözümü için ilgili kurumlarla işbirliği yapmak,
c) Bulundukları bölümü değiştirmek isteyen öğrencilerin kendi ilgi ve yeteneklerini tanımasına ve uygun seçimler yapmasına yardımcı olmak,
d) Öğrencilere ileride sahip olacakları mesleğe ilişkin bilgiler vermek ve onları çevredeki iş imkanlarından haberdar etmek. Özel kamu kuruluşları ile işbirliği yaparak, mezunlara iş bulmaya yardımcı olmak ve işe yerleştirilen mezunları imkanları ölçüsünde izlemek,
e) Duygusal sorunları olan öğrencilere, istek ve ihtiyaçlarına göre bireysel veya grupla psikolojik danışma yapmak. Bireyin önemli kararlar almasına, kendisini daha iyi tanımasına, çevresindeki insanlarla daha etkili ilişkiler kurmasına yardımcı olmak,
f) Öğrencilerle ilgili olarak havale edilen vak'alarda yetkililerce öngörüşme yapılmasını ve gerektiğinde onlara psikolojik testler uygulanmasını sağlamak. Yapılan değerlendirme sonucuna göre öğrenciyi ilgili hizmet birimine göndermek.

olarak tanımlanmaktadır.

Sonuç ve Öneriler

Yapılan bilimsel araştırmaların ışığında görüldüğü üzere;

- Türkiye Üniversitelerindeki öğrencilerin çok değişik başlıklar altında toplanabilecek sorunları olduğu ve bu sorunların konusunda uzman kişi veya kişilerce ele alınarak öğrencilerin ihtiyaç duyduğu rehberlik ve psikolojik danışma hizmetinin etkin ve verimli bir şekilde sunulması gerektiği ortaya çıkmaktadır.
- Üniversitelerin merkez kampüslerinde mevcut bulunan Mediko–Sosyal Sağlık, Kültür ve Spor İşleri Dairesi, Psikolojik Danışma ve Rehberlik Hizmetleri birimi tarafından yürütülen hizmetler özellikle merkez yerleşke dışında bulunan üniversite birimindeki öğrenciler tarafından değişik nedenlerden dolayı etkin ve verimli bir şekilde kullanılamamaktadır.
- Rehberlik ve psikolojik danışmanlık hizmeti, üniversite öğrencilerinin eğitim gördükleri fakülte/yüksekokul/meslek yüksekokulu bünyesinde öğretim elemanları arasından seçilerek "Bölüm/Program Danışmanı" unvanı ile bu konuda uzman olmayan öğretim elemanlarınca verilmeye çalışılmaktadır. Rehberlik ve psikolojik danışmanlık hizmetinin bölüm/program danışmanları tarafından yapılması uygun değildir.
- Sorunları azaltılmış, sorun çözme yetenekleri geliştirilmiş öğrencilerin hem üniversite yaşantılarında aldıkları eğitimin verimliliği hemde kişilik gelişimlerinin olumlu yönde etkileneceği ve bu durumun üniversite sonrasındaki yaşantılarında katkı sağlayacağı bir gerçektir.

Rehberlik ve Psikolojik Danışma Hizmetlerinin daha etkin ve verimli bir şekilde verilebilmesi için;

- Yükseköğretim Kurulu tarafından, 2547 sayılı kanunun, Değişik:3/4/1991 - 3708/1 md./p bendinde nitelenen Öğretim Yardımcıları kapsamında Türkiye'deki Üniversitelerin Fakülte/Yüksekokul'larında(Kapsam genişletilebilir) Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık hizmeti verecek uzman personelin istihdam edilerek sürekli görevlendirilmesi sağlanabilir. Görevlendirilecek bu uzmanların görev ve sorumlulukları ise (Mediko-Sosyal Sağlık, Kültür Ve Spor İşleri Dairesi Uygulama Yönetmeliği'nin bazı bölümleri değiştirilerekeklenerek, 03.02.1984 tarih, 18301 sayılı resmi gazete);

"Rehberlik ve Psikolojik Danışma Uzmanı: Öğrencilerin karşılaştıkları duygusal, sosyal, eğitime veya meslek ve iş seçimine ilişkin sorunların çözümünde onlara danışmanlık ve rehberlik yapar ve bu amacını gerçekleştirmek için aşağıdaki hizmetleri yürütür:

a) Yeni giren öğrencilere, üniversite, kurallar ve yakın çevre hakkında tanıtıcı ve aydınlatıcı bilgiler vermek, öğrencinin çevreye ve üniversiteye alışmasını sağlamak,
b) Öğrencilerin sorunlarını saptamak ve çözümü için ilgili kurumlarla işbirliği yapmak,
c) Bulundukları bölümü değiştirmek isteyen öğrencilerin kendi ilgi ve yeteneklerini tanımasına ve uygun seçimler yapmasına yardımcı olmak,
d) Duygusal sorunları olan öğrencilere, istek ve ihtiyaçlarına göre bireysel veya grupla psikolojik danışma yapmak. Bireyin önemli kararlar almasına, kendisini daha iyi tanımasına, çevresindeki insanlarla daha etkili ilişkiler kurmasına yardımcı olmak,

e) Öğrencilerle ilgili olarak havale edilen vak'alarda öngörüşme yapılmak ve gerektiğinde onlara psikolojik testler uygulamak.

f) Her yarıyılda en az iki defa öğrenciler üzerinde eğitim-öğretim verimini artırmak amacıyla anket yaparak elde ettiği sonuçlara göre hazırladığı raporu ilgili dekanlık/müdürlüğe sunmak" şeklinde tanımlanabilir.

- Bunun yanında üniversitelerin 1.sınıflarında her iki yarıyıl olmak üzere, "Rehberlik ve Danışmanlık" adı altında en az 1 saatlik zorunlu ortak ders, görevlendirilen bu uzmanlar tarafından okutulabilir. Bu durum, uzman ile öğrenciler arasındaki diyalog ve köprünün inşa edilmesi açısından da faydalı olabilir.

Kaynaklar

Acar, N., (1996). Üniversite Öğrencilerinin Problemlerinin Akademik Başarıya Etkisi.Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,Sayı 12,s. 65-76.

Aktaş, Y., (1997). Üniversite Öğrencilerinin Uyum Düzeyinin İncelenmesi: Uzunlamasına Bir Çalışma.Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,Sayı 13,s.107-110.

Avşaroğlu, S., Üre, Ö.,(2007).Üniversite Öğrencilerinin Karar Vermede Özsaygı, Karar Verme Ve Stresle Başa çıkma Stillerinin Benlik Saygısı Ve Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi.Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi,Sayı 18,s.85-100.

İnanç,N.,Savaş, H.A., Tutkun,H., Herken,H.,Savaş, E.,(2004).Gaziantep Üniversitesi Mediko-Sosyal Merkezi'nde Psikiyatrik Açıdan İncelenen Öğrencilerin Klinik Ve Sosyo-Demografik Özellikleri.Anadolu Psikiyatri Dergisi,Sayı 5,s.222-230.

Kılıç,M.,(1987).Değişik psikolojik arazlara sahip olan ve olmayan öğrencilerin sorunları,Doktora Tezi.Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Koç, M., Avşaroğlu, S., Sezer, A.,(2004).Üniversite Öğrencilerinin Akademik Başarıları İle Problem Alanları Arasındaki İlişki.Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, Sayı 11,s.483-498.

Korkut,F.,(2007).Psikolojik Danışmanların Mesleki Rehberlik Ve Psikolojik Danışmanlık İle İlgili Düşünceleri ve Uygulamaları.Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,Sayı 32,s. 187-197.

Kuzgun, Y., Sevim, S. A., Ersever, H., Akbalık, G., Pişkin, M., Hamamcı, Z.,(1997).Öğrencilerin Akademik Danışmanlardan Bekledikleri Görevler Ve Danışmanların Görev Algıları.Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,Cilt:30,Sayı 1.s.28.

Külahoğlu,Ş.,(2002).Avrupa Üniversitelerinde Rehberlik Ve Psikolojik Danışmanlık Hizmetleri.Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergis,Cilt 15,Sayı 1,s.163-185.

McLeod,J.(2007).Counselling Skill,Buckingham,GBR: Open University Press.

Mediko-Sosyal Sağlık, Kültür Ve Spor İşleri Dairesi Uygulama Yönetmeliği,(1984).Resmi Gazete.Sayı 18301,s.24.

Russell, J.,Thomson, G.,Rosenthal D.,(2008).International student use of university health and counselling services.Higher Education Journal,Volume 6, Number 1,p.59-75.

Smith,G.E.,(1951).Principles and Practices of the Guidance Program,New York,Macmillian.

Tan,H.,(2000)Psikolojik Danışma ve Rehberlik,Ankara,Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.

Türküm,A.S.,(2007)Gelişen Psikolojik Danışma Ve Rehberlik (meslekleşme Sürecindeki İlerlemeler)Editörler(Özyürek, R., Owen, F.K., Owen, D.W.)(Bölüm-11,s201-219)Ankara,Nobel Yayın Dağıtım.

Ütanır,E.,(2005).Türkiye'de Psikolojik Danışma ve Rehberlik (PDR) Mesleği ve Psikolojik Danışman Eğitimi.Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,Cilt 1, Sayı 1,s.102-111.

Yükseköğretim Kanunu, (1981). Resmi Gazete.Sayı 17506,Cilt 21,s.3.

ULUSLARARASI YÜKSEKÖĞRETİM KONGRESİ: YENİ YÖNELİŞLER VE SORUNLAR
INTERNATIONAL HIGHER EDUCATION CONGRESS: NEW TRENDS AND ISSUES

Uluslararası Yükseköğretim Kongresi: Yeni Yönelişler ve Sorunlar (UYK-2011)
27-29 Mayıs 2011, İstanbul; 3. Cilt / Bölüm XIV / Sayfa 2050-2054

Üniversitelerin Araştırma Kalitesini Artırmak İçin Lisansüstü Öğrencilerin Ulusal Düzeyde Temsili Gereklidir

Arş. Gör. Serkan Karaismailoğlu, Arş. Gör. Şenay Sarmasoğlu, Arş. Gör. Emre Meral, Arş. Gör. Erdal Coşgun, Prof. Dr. Hakan Sedat Orer
Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Altındağ, 06100 Ankara, Türkiye

Özet

Sorun çözen, nitelikli bilim insanları yetiştirmek, bilim ve sanat üretmek, lisansüstü eğitimin temel işlevlerindendir. Özellikle doktora programlarında eğitim gören öğrenciler, aynı zamanda birer araştırmacıdırlar. İnovasyona dayalı bir ekonomi olabilmek için lisansüstü eğitim lokomotif görevi görmektedir; 2008-9 döneminde doktoralı mezun sayısı (4235), 1999-2000 dönemine göre (2113) %100 artmıştır. Doktoralı araştırıcı sayısı ile ulusal refah arasında doğrusal bir ilişki vardır. Türkiye Ulusal Öğrenci Konseyi daha çok lisans öğrencilerini temsil eden bir yapılanmaya sahiptir. Oysa, lisansüstü öğrencilerin araştırma faaliyetlerinin önemli bir parçası olması ve lisans öğrencilerinden farklı beklentilerinin bulunması nedeniyle ayrı temsil edilmeleri gerekmektedir. Bu husus lisansüstü eğitimin statüsünün yükseltilmesinde kilit öneme sahiptir. Avrupa yükseköğretim alanında lisansüstü öğrenciler eğitim başlığından çok araştırma başlığı altında değerlendirilirler. 2002 yılında kurulan EURODOC (European Council of Doctoral Candidates and Junior Researchers), ulusal temsil niteliği taşıyan 34 lisansüstü öğrenci-araştırıcı konseyini çatısı altında toplamıştır. EURODOC, Avrupa Komisyonunun bilim politikalarını belirlemede söz hakkı olan bir sivil toplum kuruluşudur. Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsüne ait 133 programda kayıtlı 850'yi aşkın lisansüstü öğrenciyi temsil eden Öğrenci Temsilciler Kurulu (SBEÖTK) 2005 yılında kurulmuştur. Kurul başkanı üniversiteler öğrenci konseyi yönetmeliği uyarınca enstitü öğrencilerini üniversite öğrenci konseyinde temsil etmekte ve enstitü yönetim kurulları ile Türkiye Sağlık Bilimleri Enstitüsü Müdürler Toplantılarına düzenli olarak katılmaktadır. SBEÖTK kuruluşundan bu yana üç lisansüstü eğitim sempozyumu ile on beş bilimsel ve sosyal içerikli toplantı düzenlemiş olup, Şubat 2011 itibariyle EURODOC'a gözlemci topluluk statüsünde kabul edilmiştir. Bu sorumluluğun bilincinde olarak, SBEÖTK, ulusal düzeyde lisansüstü öğrencilerin temsil edileceği ve EURODOC'a üye olabilecek bir yapılanmanın oluşmasına öncülük etmek amacındadır.

Anahtar kelimeler: Doktora, öğrenci konseyi, eurodoc.

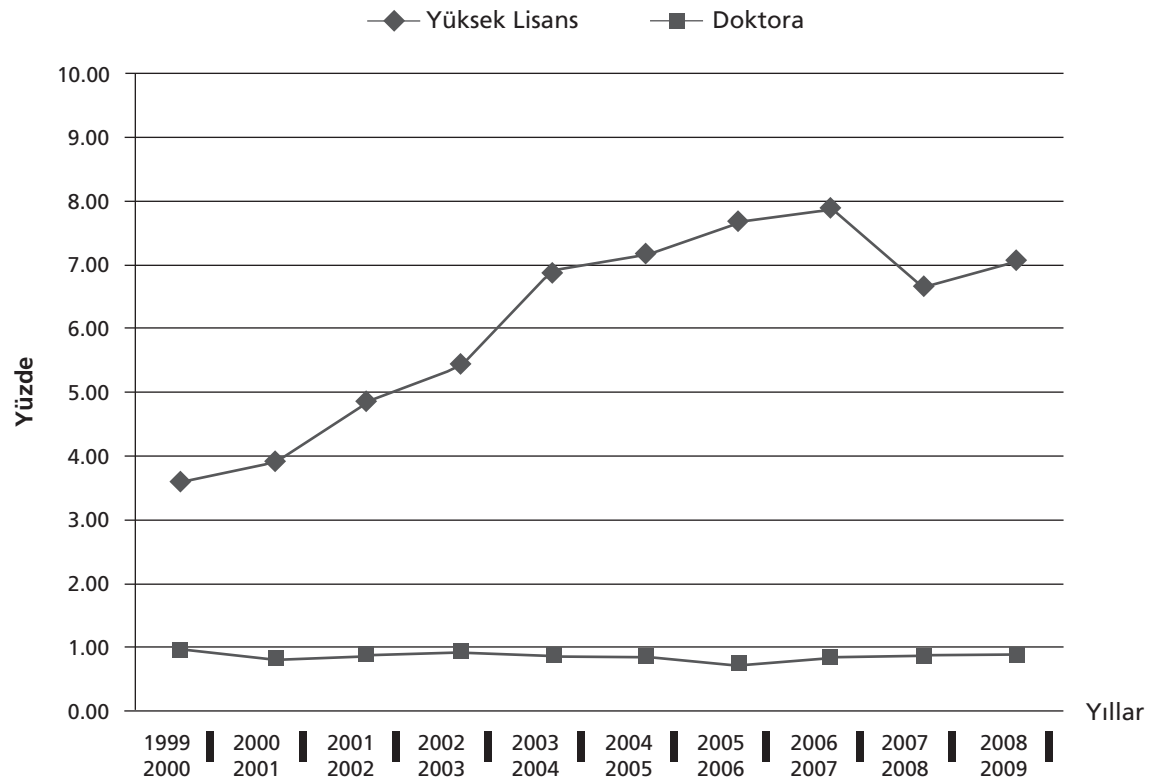
Giriş

Bilim ve teknolojinin gelişmesi, sanayi toplumlarını bilgi toplumlarına (knowledge society) dönüştürmüş ve bir ülkenin gelişmişlik düzeyini belirleyen ana unsur da o ülkenin insanlarının sahip olduğu eğitimin niteliği olmuştur. Bu kapsamda bilimsel ve teknolojik değişiklikleri yakından takip eden, sorun çözebilme kapasitesine sahip, bilim ve sanat üretebilen nitelikli insan gücü ancak yükseköğretim kurumlarında yaratılacak iyi bir öğretim ve araştırma ortamı sayesinde olabilir (YÖK, 2007). Yükseköğretim kurumlarının öğretim, araştırma ve yayın yapma görevleri vardır. Ayrıca, yüksek nitelikli insan gücünün (öğretim üyesi, bilim insanı ve araştırmacı) yetiştirilmesi, lisansüstü öğretimle gerçekleştirilir. Özellikle doktora programlarında eğitim gören öğrencilerin, aynı zamanda birer araştırmacı oldukları unutulmamalıdır (Sevinç,, 2001).

Ülkemizin bilim ve teknoloji alanında istenilen uluslararası düzeyde kalite seviyesine ulaşılabilmesi ve inovasyona dayalı bir ekonomi olabilmek için lisansüstü eğitim lokomotif görevi görmektedir. Araştırma ve Geliştirmenin (Ar-Ge) önemli bir unsuru olan doktoralı araştırıcı sayısı ile ulusal refah arasında doğrusal bir ilişki vardır (Yavuz, Albeni ve Göze Kaya, 2009). Ülkemizde mezun olan lisansüstü öğrenci sayısı 1999-2000 öğretim yılında üniversitelerden mezun olan tüm öğrencilerin %4.6'sını oluşturmaktayken bu oran 2008 – 2009 yılında %7.9'a yükselmiştir (Tablo 1). Ancak bu artış daha çok yüksek lisans eğitiminden kaynaklanmaktadır. Son 10 yılda doktoralı mezun sayısı iki katına çıkmasına rağmen, doktora öğrencilerinin toplam öğrenci sayısı içinde yüzdesi hemen hiç değişmeden kalmıştır (Şekil 1) (ÖSYM, süreli yayınlar).

Tablo 1: 1999-2009 yıllarında üniversitelerden mezun olan yüksek lisans ve doktora öğrenci sayıları ve yüzdeleri.

Öğretim yılı	Toplam	Yüksek lisans	%	Doktora	%	Toplam Lisansüstü	%
2008 - 2009	475,999	33,571	7.05	4,235	0.89	37,806	7.9
2007 - 2008	432,274	28,681	6.63	3,744	0.87	32,425	7.5
2006 - 2007	403,922	31,805	7.87	3,339	0.83	35,144	8.7
2005 - 2006	361,188	27,642	7.65	2,581	0.71	30,223	8.4
2004 - 2005	334,235	23,892	7.15	2,827	0.85	26,719	8.0
2003 - 2004	315,076	21,747	6.90	2,664	0.85	24,411	7.7
2002 - 2003	303,322	16,367	5.40	2,805	0.92	19,172	6.3
2001 - 2002	283,492	13,713	4.84	2,458	0.87	16,171	5.7
2000 - 2001	245,433	9,554	3.89	1,975	0.80	11,529	4.7
1999 - 2000	221,534	7,939	3.58	2,113	0.95	10,152	4.6



Şekil 1: Mezun doktora ve yüksek şisans öğrenci oranının yıllar içinde değişimi.

Lisansüstü eğitimin önemine karşın, bu eğitimi alan öğrenci grubunun nispeten küçük bir yüzde oluşturması, lisansüstü eğitim sorunlarına bakışta da bir zafiyet yaratmaktadır. Bu nedenle lisansüstü öğrencilerin temsil haklarının sağlanması bu sorunların belirlenmesinde ve çözümlerinin sunulmasında kilit role sahiptir. Yükseköğretim kurulunun Öğrenci Konseylerinin kuruluş ve çalışma esaslarını düzenlemek amacıyla düzenlediği Yükseköğretim Kurumları Öğrenci Konseyleri ve Yükseköğretim Kurumları Ulusal Öğrenci Konseyi Yönetmeliği'nde; eğitim, sağlık, spor ve kültürel ihtiyaçlarının karşılanmasında öğrencilerin görüşlerini belirleyerek, yönetim organlarına bildirilmesi ve yönetim organları ile öğrenciler arasındaki iletişimi oluşturmak amaçlanmıştır. Bu yönetmelik doğrultusunda tüm üniversitelerde öğrenci konseyleri kurulmuştur. Bütün üniversite konseylerinin başkanlarının bir araya gelerek oluşturduğu Yükseköğretim Kurumları Ulusal Öğrenci Konseyi ülke genelinde temsil hakkına sahiptir (16. Yükseköğretim Kurumları Öğrenci Konseyleri ve Yükseköğretim Kurumları Ulusal Öğrenci Konseyi Yönetmeliği, 2005). Ülke genelinde öğrenci konseylerine bakıldığında büyük çoğunluğunun başkanlarının lisans öğrencilerinden oluştuğu görülmektedir. Bu konseyler kuruluş yapıları itibariyle daha çok lisans öğrencilerini temsil eden bir yapılanma göstermektedirler. Bu konseylerin temel amaçları öğrencilerin eğitim, öğretim, çevre koşulları, sağlık, spor faaliyetleri, beslenme, barınma, ulaşım koşulları ve sosyokültürel alanlarda olan gereksinimlerin ve eksikliklerin karşılanması ve geliştirilmesi hususunda, üniversite yönetim organları ile ve gerektiğinde dış kurumlarla etkin bir iletişim kurabilmektir. Bu doğrultuda öğrenciler hakkında verilen kararlara öğrencilerin katılımını sağlamak ve bu gelişmelerden öğrencileri haberdar etmek; öğrencilerin beklenti, istek ve şikâyetlerini yönetim organlarına iletip bu sürecin takipçisi ve duyurucusu olmaktır (Ulusal Öğrenci Konseyi Web Sayfası). Bu amaçlar lisans ve ön lisans öğrencileri açısından oldukça elzem konular olmakla beraber lisansüstü öğrencilerinin asıl beklentilerine cevap vermekten çok uzaktır. Oysa lisansüstü öğrenciler eğitimin yanında araştırma faaliyetlerinin de önemli bir parçası olduklarından beklentileri farklı düzeydedir. Yükseköğretim kurumlarının akademik programlarının eğitim-öğretim ve araştırma kalitelerinin arttırılması ve buna uygun ders içeriklerinin ve düzeylerinin belirlenmesi başta gelen beklentilerden birisidir. Üniversitelerde disiplinler arası etkileşim ve işbirliğinin sağlanması, yurt dışında araştırma olanaklarının ve işbirliklerinin geliştirilmesi, yüksek lisans ve doktora programlarına giriş koşullarının ve sınavlarının ulusal/uluslararası kalite standartlarına uygun hale getirilmesi, danışmanlık sorununun çözülmesi, akademik kadro tahsis edilmesi gibi birçok başlık bu beklentilere eklenebilir. Lisansüstü öğrencilerin, lisans öğrencilerinden farklı beklentilerinin bulunması nedeniyle ayrı temsil edilmeleri gerekmektedir. Bu husus lisansüstü eğitimin statüsünün yükseltilmesinde kilit öneme sahiptir.

Avrupa yükseköğretim alanında lisansüstü öğrenciler eğitim başlığından çok araştırma başlığı altında değerlendirilirler. Bu etken doğrultusunda 2002 yılında Girona, İspanya'da kurulan EURODOC (European Council of Doctoral Candidates and Junior Researchers), ulusal temsil niteliği taşıyan 34 lisansüstü öğrenci-araştırıcı konseyini çatısı altında toplamıştır. 2005 yılından beri merkezi Brüksel, Belçika'da olan EURODOC, Avrupa Komisyonunun bilim politikalarını belirlemede söz hakkı olan oldukça etkili bir sivil toplum kuruluşudur. EURODOC'un amaçları, doktora öğrencileri ve genç araştırmacıları eğitim, araştırma ve kendi profesyonel kariyerlerini geliştirme konusunda Avrupa düzeyinde temsil etmek, Avrupa'daki doktora programlarının kalitesini ve araştırma aktivitelerinin standartlarını geliştirmek, etkinlikler organize ederek genç araştırmacılar ile ilgili konularda bilgi dolaşımını teşvik etmek, Avrupa'daki yükseköğretim hakkındaki politikaların hazırlanmasında yardımcı olmak ve tartışmalarda yer almak, doktora öğrencileri ve genç araştırmacıları temsil eden ulusal toplulukların arasındaki işbirliğini kurmak ve onları teşvik etmek olarak belirtilmiştir. Bu amaçlar doğrultusunda birçok aktivitenin yanı sıra senede bir kere olacak şekilde Avrupa'nın çeşitli kentlerinde (örneğin 2011 Vilnius, Litvanya; 2010 Viyana, Avusturya) seçimli genel kurul toplantıları yapılmaktadır (EURODOC Web Sayfası). 3–4 gün sürecek şekilde yapılan toplantılarda ilk 2 gün doktora ile ilgili konularda panel, toplantı ve çalıştaylar yapılmakta, son 2 gün yönetim kurulunun yıllık raporu sunulmakta, aday ulusal organizasyonların üyeliğe kabul edilip edilmemesi, görevlerini yerine getirmeyen ulusal organizasyonların üyeliğinin düşürülüp düşürülmemesi tartışılmakta ve yeni yönetim kurulunun seçimi yapılmaktadır. Ulusal organizasyona sahip her üye ülke genel kurula 2 adet delege ile katılım göstermektedirler. Ulusal organizasyona sahip olmayan ülkeler genel kurul toplantılarına gözlemci statüsünde (oy hakkı olmadan) katılabilmektedirler (EURODOC yönetmelik).

Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, üniversitenin kurulduğu 1967 yılından beri lisansüstü eğitim programlarının yürütülmesinden sorumlu olarak görev yapmaktadır. Diş Hekimliği, Eczacılık, Tıp, Sağlık Bilimleri, Sağlık İdaresi ve Spor Bilimleri ve Teknolojisi alanlarında ülkemizin en önde gelen kurumlarından birisidir. 55 anabilim dalında, 718'i profesör ve 324'ü doçent olmak üzere 1,000'den fazla öğretim üye ve görevlisi ile 133 programda 850'yi aşkın öğrenciye eğitim vermektedir ve her yıl 200'den fazla yüksek lisans ve doktoralı me-

zun ile Türk bilim camiasının gelişmesine çok önemli bir katkıda bulunmaktadır (Hacettepe Üniversitesi Sağlık bilimleri Enstitüsü Web Sayfası). Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü Öğrenci Temsilciler Kurulu (SBEÖTK), enstitü bünyesindeki yüksek lisans ve doktora öğrencilerinin eğitim, araştırma ve profesyonel gelişimlerini destekleyerek, işbirliğini arttırmak, bilimsel, kültürel ve sosyal gelişimlerine destek sağlamak, ulusal ve uluslararası platformlarda lisansüstü öğrencilerin en iyi şekilde temsil edilmesini sağlamak ve örnek alınan saygın bir Öğrenci Temsilciler Kurulu olmak amacı ile 2005 yılında kurulmuştur. SBEÖTK bu amaçlar doğrultusunda enstitü bünyesindeki lisansüstü öğrencilerinin eğitimleri süresince; eğitim, öğretim ve araştırma ortamlarında karşılaştıkları sorunları belirleyerek, bu sorunları ilgili mercilere iletmek, çağdaş ve kaliteli anlayış ile evrensel ve bilimsel değerler ışığında çözüm önerileri sunmalarına olanak sağlayarak, akademik ve sosyal gelişimlerini desteklemektedir. Kurul başkanı üniversiteler öğrenci konseyi yönetmeliği uyarınca enstitü öğrencilerini üniversite öğrenci konseyinde temsil etmekte, enstitü yönetim kurullarına ve her yıl yapılan Türkiye Sağlık Bilimleri Enstitüsü Müdürler Toplantılarına düzenli olarak katılmaktadır. SBEÖTK kuruluşundan bu yana üç lisansüstü eğitim sempozyumu ile on beş bilimsel ve sosyal içerikli toplantı düzenlemiştir (Tablo 2) (SBEÖTK Web Sayfası).

Tablo 2: Hacettepe Üniversitesi sağlık bilimleri enstitüsü öğrenci temsilciler kurulu (SBEÖTK)'nun gerçekleştirdiği etkinlikler.

Tarih	Etkinliğin Adı	Katılımcı
17 Nisan 2007	"Pseudo" Bilim	Prof. Dr. M. Oğuz Güç
04 Mayıs 2007	Tez Danışmanlık Becerileri	Prof. Edward J. Wood
04 Haziran 2007	I. Lisansüstü Eğitim Sempozyumu	**Sempozyum**
29 Kasım 2007	Bilimsel uygunsuzluk saptanabilir mi?	Prof. Dr. M. Oğuz Güç
12 Aralık 2007	Avcunuzdaki Kelebek	Yazar Ahmet Şerif İzgören
17 Ocak 2008	Lisansüstü Eğitimde Öğrenci Değişim Programları	Panel
14 Şubat 2008	Mobbing	Yrd. Doç. Dr. Necati Cemaloğlu
28 Şubat 2008	Makalelerde sıklıkla karşılaşılan istatistiksel hatalar	Prof. Dr. Reha Alpar
03 Haziran 2008	Müzik ve Beyin	Prof. Dr. Erol Belgin
24 Kasım 2008	II. Lisansüstü Eğitim Sempozyumu	**Sempozyum**
22 Ocak 2009	Yaylı Sazlar Trio Dinletisi	Hacettepe Üniversitesi, Ankara Devlet Konservatuarı-Yaylı Çalgılar Anasanat Dalı
12 Mart 2009	Nanotıp: Tıp ve Sağlık Bilimlerinde Nanoteknoloji	Prof. Dr. Emir Denkbaş
28 Nisan 2009	Tez ve Yayın Hazırlanırken Elektronik Kaynak Kullanımı	Hacettepe Kütüphanesi Danışma ve Eğitim Birimi
08 Haziran 2009	Tez ve Yayın Hazırlanırken Biyoistatistiğin Kullanımı	Prof. Dr. Ergun Karaağaoğlu
12 Ekim 2010	Yeni Dönemden Beklentiler	Anabilim dalı temsilcileri
27 Eylül -01 Ekim 2010	Yeni Kayıt Yapan Öğrencileri Bilgilendirme	
26 Ekim 2010	Araştırma Üniversitesi Olmak	Panel
08 Aralık 2010	III. Lisansüstü Eğitim Sempozyumu	**Sempozyum**

Doktora öğrencisi genç araştırıcılar arasında iletişimin ve entegrasyonun gerekliliğine, bilimsel faaliyetlerin gelişmesinde uluslararası ilişkilerin önemine ve ülkemize yapacağı katkılara inanan SBEÖTK, Şubat 2011 itibariyle EURODOC'a gözlemci topluluk statüsünde kabul edilmiştir. Tam üye olamamasının sebebi, ulusal temsil yetkisinin olmamasıdır. SBEÖTK, 31 Mart–04 Nisan 2011 tarihlerinde Vilnius (Litvanya)'da gerçekleştirilen EURODOC Genel Kuruluna 2 temsilci ile aktif biçimde katılmıştır. Bu toplantıda Sırbistan ve Azerbaycan ulusal temsilcilerinin üyelik başvurularının kabulü ile sınırlarını genişleten EURODOC'a ülkemizin de katılması lisansüstü eğitimimizin arzu edilen düzeylere ulaşmasında hızlandırıcı bir etki yapabilir. Bu sorumluluğun bilincinde olarak, SBEÖTK, ulusal düzeyde lisansüstü öğrencilerin temsil edileceği ve EURODOC'a üye olabilecek bir yapılanmanın oluşmasına öncülük etmek amacındadır.

Kaynaklar

EURODOC Web Sayfası. URL: http://www.eurodoc.net/ erişim tarihi: 13.04.2011.

EURODOC Yönetmelik. URL: http://www.eurodoc.net/about/statutes-and-regulations erişim tarihi: 13.04.2011.

Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü Web Sayfası. URL: http://www.saglikbilimleri.hacettepe.edu.tr/ erişim tarihi: 13.04.2011.

ÖSYM (Öğrenci Seçme ve Yerleştirme Merkezi). Süreli Yayınlar. URL: http://www.osym.gov.tr/belge/1-128/sureli-yayinlar.html erişim tarihi: 13.04.2011.

SBEÖTK (Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü Öğrenci Temsilciler Kurulu) Web Sayfası. URL: http://www.sbeotk.hacettepe.edu.tr/ erişim tarihi: 13.04.2011.

Sevinç, B. (2001). Türkiye'de Lisansüstü Eğitim Uygulamaları, Sorunlar ve Öneriler. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi. 34-1.

Ulusal Öğrenci Konseyi Web Sayfası. URL: http://www.tuok.org/ erişim tarihi: 13.04.2011.

Yavuz, A., Albeni, M., Göze Kaya D. (2009). Ulusal İnovasyon Politikaları ve Kamu

Harcamaları: Çeşitli Ülkeler Üzerine Bir Karşılaştırma. Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi, C.14, S.3 s.65-90

YÖK (Yükseköğretim Kurulu) (2006). 16.Yükseköğretim Kurumları Öğrenci Konseyleri ve Yükseköğretim Kurumları Ulusal Öğrenci Konseyi Yönetmeliği. URL: http://www.yok.gov.tr/content/view/474/lang,tr_TR/ erişim tarihi: 13.04.2011

YÖK (Yükseköğretim Kurulu) (2007). Türkiye'nin Yükseköğretim Stratejisi. URL: http://www.yok.gov.tr/component/option,com_docman/task,cat_view/gid,181/Itemid,99999999/ erişim tarihi: 13.04.2011

Uluslararası Yükseköğretim Kongresi: Yeni Yönelişler ve Sorunlar (UYK-2011)
27-29 Mayıs 2011, İstanbul; 3. Cilt / Bölüm XIV / Sayfa 2055-2063

ULUSLARARASI YÜKSEKÖĞRETİM KONGRESİ: YENİ YÖNELİŞLER VE SORUNLAR
INTERNATIONAL HIGHER EDUCATION CONGRESS: NEW TRENDS AND ISSUES

Üniversite Öğrencilerinin Öğrenim Gördükleri Üniversiteyi Seçme Nedenleri ve Üniversitelerine Yükledikleri Roller

Doktora Öğrencisi Betül Balkar, Yrd. Doç. Dr. Sevilay Şahin
[1]Gaziantep Üniversitesi Eğitim Yönetimi Teftişi Planlaması ve Ekonomisi Bilim Dalı, Şehitkamil, 27310 Gaziantep, Türkiye
[2]Gaziantep Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Şehitkamil, 27310 Gaziantep, Türkiye

Özet

Bu araştırmanın amacı; üniversite öğrencilerinin öğrenim gördükleri üniversiteleri seçme nedenlerinin, üniversitelere yükledikleri rollerin ve bu rollerin karşılanma durumuna ilişkin görüşlerinin belirlenmesidir. Araştırma Gaziantep ilinde bulunan devlet ve vakıf üniversitelerinde öğrenim gören 804 üniversite öğrencisi ile gerçekleştirilmiştir. Betimsel tarama modelinde gerçekleştirilen araştırmanın verileri, "Üniversite Seçme Nedenleri", "Üniversitelere Yüklenen Roller" ve "Öğrenim Görülen Üniversiteden Memnuniyet" anketleri ile toplanmıştır. Araştırma verileri, SPSS 14 paket programı ile verilerin niteliğine uygun istatistiksel testler kullanılarak analiz edilmiştir. Araştırmanın sonuçlarına göre, öğrencilerin üniversite seçimlerinde en yüksek düzeyde önem verdikleri konular; öğrenim görmek istenilen bölümün mevcudiyeti ve mezuniyetten sonra iyi iş olanaklarının bulunmasıdır. Üniversitelere yüklenen roller arasında en fazla katılım görenler; öğrencilerin üniversite eğitimlerini tamamlandıktan sonra alanlarında iş bulabilmeleri ve üniversitelerdeki eğitimin, öğrencilerin akademik açıdan çalışmalarını sağlayarak öğrencileri geliştirmesidir. Öğrencilerin öğrenim gördükleri üniversiteyi seçme nedenleri ile üniversitelere yükledikleri roller ve bu rollerin karşılanmasına ilişkin görüşleri arasında anlamlı ilişkiler bulunmaktadır. Öğrencilerin üniversitelere yükledikleri roller ile bu rollerin karşılanmasına ilişkin görüşlerinin karşılaştırılması sonucunda, öğrencilerin üniversitelere yönelik beklentilerinin daha yüksek olduğu sonucuna varılmıştır.

Anahtar kelimeler: Üniversiteden memnuniyet, üniversitelerin rolleri, üniversite seçimi.

Giriş

Üniversitelerin istedikleri özelliklerde öğrencileri kurumlarına çekebilmesi giderek zorlaşmaktadır. Özellikle farklı özelliklere sahip öğrencilere hitap ederek onları kurumlarına kazandırmak ve bünyelerinde bulundurmak için, üniversiteler daha fazla uğraş vermek durumundadır (Veloutsou, Lewis ve Paton, 2004). Öğrencilerin birer tüketici olarak görülmesine bağlı olarak, rekabetçi bir ortamda öğrenci kayıtlarının artışını sağlamak ve bu artışı sürdürmek için, etkili pazarlama stratejilerini kullanmak gerekmektedir. Tüketici tercih teorisine, birçok alanda tüketicilerin tercihlerinde etkili olan faktörleri bulmada başvurulmaktadır. Önemli olan nokta, tüketicilerin tercihlerinde etkili olan faktörlerin önem sıralamasını bilmektedir. Tüketici bu seçim sürecinde ihtiyaç duyduğu bilgiyi toplamakta ve elindeki alternatifleri inceleyerek seçimini yapmaktadır (Diaz, 1993). Öğrenciler de üniversitelerin müşterisi konumundadırlar ve seçim tercihlerinde etkili olan birçok faktör bulunmaktadır. Bu faktörlerin belirlenmesine farklı şekillerde yaklaşan yaklaşımlar bulunsa da, üzerinde görüş birliğine varılmış bir seçim faktörleri listesi bulunmamaktadır (Simões ve Soares, 2010). Fakat farklı yazarlar seçim nedenlerini farklı boyutları ile tanımlamışlardır. Üniversitenin saygınlığı, istenen programın olması (Dolinsky, 2010; Fernandez, 2010; Harker, Slade ve Harker, 2001; Kyrgiou, 2010; Soutar ve Turner, 2002); aile ve arkadaş etkisi (Lei ve Chuang, 2010); eve

uzaklık (Bers, 2005; Briggs, 2006; Lei ve Chuang, 2010); konaklama olanakları (Holdsworth ve Nind, 2006; Veloutsou, Lewis ve Paton, 2004); burs imkanları (Al-Hawary ve Batayneh, 2010; Dolinsky, 2010; Drewes ve Michael, 2006; Hoyt ve Brown, 2003); iş olanakları (Holdsworth ve Nind, 2006; Simões ve Soares, 2010); sınav sonuçları (Mangan, Hughes, Davies ve Slack, 2010); kalite (Lang, 2009); okurken çalışma imkanı (Bers, 2005); konum ve prestij (Sá, Tavares, Justino ve Amaral, 2011) faktörleri ilgili literatürde ön plana çıkan faktörler arasında yer almaktadır.

Öğrencilerin yükseköğretim kurumlarına ilişkin tercihleri ekonomik, sosyolojik ve birleştirilmiş modeller yoluyla açıklanmaktadır. Ekonomik modellere göre, öğrenciler üniversite tercihlerini yaparken seçmek istedikleri üniversitenin kendilerine olan maliyeti ile elde edecekleri kazancı dikkate alarak tercihte bulunmaktadırlar. Sosyolojik modellere göre, öğrencilerin üniversite seçimlerinde yaşamları boyunca elde ettikleri karar verme kriterlerini kullanmaktadırlar ve bu kararlarında sahip oldukları sosyo-ekonomik özellikleri etkili olmaktadır. Bu modeller, akademik performans gibi davranışsal değişkenler ile ailenin sosyo-ekonomik durumu gibi değişkenlerin bir arada değerlendirilmesi sonucunda eğitimsel tercihler yapıldığını öne sürmektedir. Birleştirilmiş modeller ise, ekonomik modellerde kullanılan rasyonel karar verme yaklaşımının ve sosyolojik modellerin yansıttığı sosyo-ekonomik bakış açısının bir arada kullanımına vurgu yapmaktadır (Fernandez, 2010). Bileşik modeller arasında yer alan Jackson (1982)'ın modeline göre; öğrencinin seçim sürecinin ilk aşaması tercih aşamasıdır. Ailesel altyapı, öğrencinin sosyal durumu ve akademik başarısı öğrencinin eğitimsel tercihlerini etkilemektedir. İkinci aşamada öğrenci, mevcut kaynaklara kullanarak kurumların bazılarını seçim listesinden çıkarmaktadır. Bu süreçte; okul ücretleri, kurumun bulunduğu yer gibi faktörler dikkate alınmaktadır. Son aşama olan değerlendirme aşamasında ise, kesin kararın verilmesi için değerlendirme planı düzenlenmekte ve tercih listesinde yer alan alternatifler, bu değerlendirme kriterlerine göre seçilmektedir. Chapman (1981) ise geliştirdiği modelde, öğrencilerinin seçimlerinin anlaşılabilmesi için, öğrencilerin geçmişinin, özelliklerinin, ailesinin ve üniversitenin özelliklerinin dikkate alınması gerektiğini belirtmiştir. Modele göre öğrencilerin seçimleri, kendi özellikleri ve dışsal etkiler ile birlikte oluşmaktadır. Bu dışsal etkiler; önemli kişilerin etkisi, kurumun değişmez özellikleri ve kurumun ilerideki olası öğrencileri ile iletişim kurma çabasıdır. Kurumun değişmez özellikleri ise; maliyet, finansal yardım, konum ve istenen programların bulunurluğu olarak belirtilmiştir.

Öğrencilerin üniversite seçimlerinde etkili olan faktörler aslında üniversitelere yükledikleri roller etrafında şekillenmektedir. Üniversite öğrenimlerine başlayan öğrenciler, üniversitelere yükledikleri rollerin karşılanma düzeylerine bakarak üniversite seçim süreçlerinde kullandıkları kriterlerin ne kadar etkili ve doğru olduğuna karar verebilmektedirler. Üniversite kavramı ilk kurulum aşamasından günümüze gelinceye kadar geçirmiş olduğu evrimsel süreçte tanımı, rolleri ve nitelikleri açısından çok farklı bir kimliğe bürünmüştür. Toplumların sosyal ve daha birçok alandaki gelişimi ile birlikte üniversitelerin çoğulcu bir toplumdaki rolünün ne olduğu da sorgulanmaya başlanmıştır (Galbraith, León, Webb, Galembert, Nzekwu ve Lafferthon, 2009). Üniversiteler ekonomik gelişimi sağlayan kurumlar olarak değerlendirilmiştir ancak günümüzde üniversitelere çok daha farklı roller yüklenmektedir. Özellikle bölgesel yenilik sağlama konusu ile ilgili olarak üniversitelere yönelik çeşitli roller tanımlanmaktadır. Bu bağlamda, "bilimsel bilginin üretimi", "bilgi değişimi", "aktif ticarileşme rolü" ve "gelişimsel rol" (s.1230) üniversitelerin temel rolleri arasında değerlendirilmektedir (Uyarra, 2010). Öğrenciler üniversite yaşamlarına farklı beklentiler ve motivasyonlar ile birlikte başlamaktadırlar. Üniversiteler sundukları eğitim hizmetinin düzeyi ve öğrencilerine kazandırdığı niteliklerin sosyal değeri sayesinde, toplumda çeşitli alanlarda etkili olabilecek bireyler yetiştirmektedir. Ancak her üniversite bu rolünü farklı şekillerde gerçekleştirme yoluna gitmektedir. Uygulanan programlar, gelişimine önem verdikleri alanlar, bulundukları konum ve kurumsal düzeyde sahip oldukları ilişkiler üniversitelerin aynı rolü oynama biçimlerini farklılaştırmaktadır (Fonseca, 2007). Üniversitelerin rollerini oynamada gösterdikleri farklılıklar, öğrencilerin üniversite tercihlerinde kullandıkları kriterlerin çeşitlenmesinde ve üniversitelerinden duydukları memnuniyet düzeyinin belirlenmesinde etkili olmaktadır.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı; üniversite öğrencilerinin üniversite seçimlerinde etkili olan faktörlerin, üniversitelere yükledikleri rollerin ve bu rollerin karşılanma durumlarına ilişkin görüşlerinin belirlenmesidir. Bu amaçla araştırmada yanıt aranan sorular şunlardır:

1. Üniversite öğrencilerinin üniversite seçimlerinde etkili olan faktörler nelerdir?
2. Üniversite öğrencilerinin üniversitelerine yükledikleri roller nelerdir?

3. Üniversite öğrencilerinin, üniversitelerine yükledikleri rollerin karşılanıp karşılanmadığı konusundaki görüşleri nelerdir?
4. Üniversite öğrencilerinin üniversite seçme nedenleri, üniversitelerine yükledikleri roller ve bu rollerin karşılanma durumlarına ilişkin görüşleri; cinsiyet, üniversite türü ve fakülte türü değişkenlerine göre farklılık göstermekte midir?
5. Üniversite öğrencilerinin üniversite seçme nedenlerinde etkili olan faktörler ile üniversitelere yükledikleri roller ve bu rollerin karşılanma durumlarına ilişkin görüşleri arasında bir ilişki var mıdır?
6. Üniversite öğrencilerinin üniversitelerine yükledikleri roller ve bu rollerin karşılanma durumuna ilişkin görüşleri arasında bir ilişki var mıdır?

Yöntem

Evren ve Örneklem

Betimsel tarama modelinde gerçekleştirilen bu araştırmanın evrenini Gaziantep ilinde bulunan devlet ve vakıf üniversitesi öğrencileri oluşturmaktadır. Örneklemin belirlenmesinde basit tesadüfi örnekleme yöntemi ve amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme yöntemi birlikte kullanılmıştır. Üniversitelerinde ilk senesinde bulunan öğrencilerin, üniversite seçme nedenlerini ve üniversiteye başlamadan önce üniversitelere yükledikleri roller ile üniversiteye başladıklarında bu rollere ilişkin karşılaştıkları durumları daha iyi değerlendirebilecekleri düşünülmüş ve ölçüt olarak kabul edilmiştir. Araştırmanın örneklemi üniversitesinde ilk yılı olan öğrenciler arasından basit tesadüfi örnekleme yöntemi ile seçilen toplam 804 üniversite öğrencisinden oluşmaktadır. Araştırmaya katılan öğrencilerin %51.1'i (n=411) devlet, %48.9'u (n=393) vakıf üniversitesinde öğrenim görmektedir. Öğrencilerin; %50,9'u (n=409) kız, %49.1'i (n=395) erkektir. %32'si (n=257) Eğitim Fakültesi (E.F.), %34.3'ü (n=276) İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi (İ.İ.B.F.), %33.7'si (n=271) Mühendislik Fakültesi (M.F.) öğrencisidir. %35.4'ü (n=285) birinci sınıf, %64.6'sı (n=519) hazırlık sınıfı öğrencisidir.

Veri Toplama Araçları, Verilerin Toplanması ve Analizi

Öğrencilerin üniversite seçimlerinde etkili olan faktörlerin belirlenmesinde kullanılan ölçeğin geliştirilmesi için toplam 112 öğrenciye, öğrenim gördükleri üniversiteyi seçme nedenlerinin neler olduğu sorulmuştur. Öğrencilerin bu konudaki görüşlerini yazdığı yazılı formların içerik analizi yapılmış ve bu konudaki ilgili alan yazının da taranmasıyla "Üniversite Seçme Nedenleri" ölçeğinin deneme formu oluşturulmuştur. Ölçeğin deneme formunun pilot uygulamasının ardından geçerlik ve güvenirlik çalışmaları yapılmıştır. Ölçeğe ait Cronbach Alpha güvenirlik katsayısı, 918 olarak tespit edilmiştir. Ölçeğin yapı geçerliğini test etmek amacıyla faktör analizine başvurulmuştur. KMO değerinin, 906 ve Bartlett testinin anlamlı bulunması veri setinin faktör analizine uygun olduğunu göstermiştir. Yapılan faktör analizi sonucunda ölçek; akademik kaynaklar, dışsal etki, destek/olanak ve saygınlık/kalite olmak üzere dört faktör altında toplanmıştır. Üniversite seçme nedenleri ölçeği likert tipi bir ölçek olup, öğrencilerin üniversite tercihlerinde dikkate aldıkları faktörlere verdikleri önem düzeylerini ölçmektedir. Araştırmada üniversiteye yüklenen rollerin belirlenmesi için, Galbraith vd. (2009) tarafından, üniversitelere yüklenen rollerin belirlenmesi amacıyla geliştirilen ölçek kullanılmıştır. Ölçek İngilizce'den Türkçe'ye çevrilmiş ve daha sonra Türkçe'den İngilizce'ye çevrilerek karşılaştırılmış ve çevirme çalışmaları tamamlanmıştır. Çevirme çalışmaları tamamlanan "Üniversitelere Yüklenen Roller" ölçeğin pilot uygulaması yapılmış ve Cronbach Alpha güvenirlik katsayısı, 899 olarak tespit edilmiştir. Ölçeğin yapı geçerliğini test etmek amacıyla faktör analizine başvurulmuştur. KMO değerinin, 901 ve Bartlett testinin anlamlı bulunması veri setinin faktör analizine uygun olduğunu göstermiştir. Yapılan faktör analizi sonucunda ölçek; üniversitenin genel niteliğine yüklenen roller (üniversitenin bireye ve topluma katkıları ve üniversite yaşamında/faaliyetlerinde etkili olan felsefeler/görüşler) ve üniversitenin hizmet alanına yüklenen roller (eğitimsel hizmetler, iş olanakları, özgür ortam sağlama, sosyal aktiviteler) faktörleri altında toplanmıştır. Üniversitelere yüklenen roller ölçeği likert tipi bir ölçek olup, üniversitelere yüklenen rollerin önem düzeyini ölçmektedir. Öğrencilerin üniversitelerinden memnuniyetlerini belirlemek için, "Üniversitelere Yüklenen Roller" ölçeğindeki ifadeler, karşılanma durumlarını ölçecek şekilde değiştirilmiş ve bu rollerin karşılanma durumları, bu şekilde oluşturulan "Öğrenim Görülen Üniversiteden Memnuniyet" ölçeği ile belirlenmiştir. Öğrenim görülen üniversiteden memnuniyet ölçeği de likert tipi bir ölçektir ve üniversitelere yüklenen rollerin karşılanma düzeylerini ölçmektedir. Araştırmada toplanan verilerin analizi, SPSS 14 paket programı kullanılarak T-testi, ANOVA, Mann Whitney U Testi, Spearman ve Pearson Korelasyon analizi ile yapılmıştır.

Bulgular ve Yorum

Üniversite Öğrencilerinin Üniversite Seçme Nedenlerine İlişkin Bulgular

Öğrencilerin üniversite seçimlerinde etkili olan faktörler arasında oldukça yüksek derecede önem verilenlere bakıldığında sırasıyla en fazla önem değerinin; öğrenim görmek istenilen bölümün olması (%46.8), mezuniyetten sonra iyi iş olanaklarının bulunması (%37.4), üniversiteden alınan diplomanın değeri (%35.3) ve üniversitenin akademik saygınlığına (%24.6) verildiği görülmektedir. Üniversite öğrencilerinin oldukça düşük derecede önem verdikleri faktörlere bakıldığında ise, arkadaşların etkisi, üniversitenin sağladığı burslar, anne-baba dışındaki aile üyelerinin etkisi ve yarı zamanlı iş olanağı faktörlerinin oldukça düşük derecede önem verilen maddeler olduğu görülmektedir.

Üniversite Öğrencilerinin Üniversitelerine Yükledikleri Rollere İlişkin Bulgular

Araştırmaya katılan öğrencilerin üniversitelerine yükledikleri roller arasında en yüksek düzeyde katılım görenler sırasıyla; öğrencilerin üniversite eğitimlerini tamamlandıktan sonra alanlarında iş bulabilmeleri (%77), üniversitelerdeki eğitimin, öğrencilerin akademik açıdan çalışmalarını sağlayarak öğrencileri geliştirmesi (%67), öğretim elemanlarının öğrencilerin yetenekli oldukları alanlardaki potansiyellerine ulaşmaları konusunda öğrencilere yardımcı olması (%66.7) ve üniversitelerin öğrencilere sosyal bir kampus yaşamı sunmasıdır (%66.7).

Üniversite Öğrencilerinin Üniversitelerinden Bekledikleri Rollerin Karşılanma Durumuna İlişkin Bulgular

Araştırmaya katılan öğrencilerin üniversitelerine yükledikleri rollerin karşılandığı yönünde en yüksek düzeyde katılım görenler sırasıyla; üniversite eğitimi hakkının herkese verildiği (%31.3), üniversitelerarası ortak programlar ve uluslararası değişimler gibi programların, üniversite eğitimi için başarılı bir şekilde uygulandığı (%25.9), üniversitenin insan haysiyetine saygı duyulan bir toplumun oluşturulmasında ve sürekliliğinin sağlanmasında sorumluluk sahibi olduğu (%25.9) ve üniversitede öğrencilerin eğitilmesinde esas sorumluluğun, öğrencilerde olduğudur (%18.9). Öğrencilerin üniversitelere yükledikleri roller ile bu rollerin karşılanma durumlarına ilişkin belirttikleri görüşler incelendiğinde, öğrencilerin üniversitelerden beklentilerinin daha fazla olduğu görülmektedir. Öğrencilerin üniversitelere yüklenen roller ölçeğinden aldıkları puan ortalaması 57.43 iken bu rollerin karşılanma durumunu ölçen ölçekten aldıkları puan ortalaması 44.80'dir.

Üniversite Seçme Nedenleri, Üniversitelere Yüklenen Roller ve Üniversiteden Memnuniyet Ölçeklerinden Alınan Puanların Kişisel Değişkenlere Göre Farklılıklarına İlişkin Bulgular

Öğrencilerin üniversite seçme nedenlerinin, üniversitelerine yükledikleri rollerin ve üniversitelerinden memnuniyetlerinin; cinsiyet, üniversite türü ve fakülte türü değişkenlerine göre farklılık gösterip göstermediğinin belirlenmesi için öncelikle Levene Testi ile grup varyanslarının eşit olup olmadığına bakılarak, uygun parametrik ve non-parametrik testler belirlenmiştir. Yapılan testlerin sonucunda öğrenci görüşlerinin hiçbir konuda cinsiyete göre farklılık göstermediği tespit edilmiştir. Değişken türlerine göre farklılık tespit edilen konuların analizleri, aşağıdaki bölümlerde ayrı başlıklar altında sunulmaktadır.

Üniversite Türüne Göre Üniversite Seçme Nedenleri Ölçeğinin Saygınlık / Kalite Alt Boyutundan Alınan Puanlara İlişkin Farklılıklar

Üniversite öğrencilerinin üniversite seçme nedenleri ölçeğinin saygınlık/kalite alt boyutundan aldıkları puanlar üniversite türüne göre anlamlı bir farklılık göstermektedir (U=72,446, p<.05). Sıra ortalamalarına bakıldığında; devlet üniversitesinde öğrenim gören öğrencilerin üniversite tercihlerinde, üniversitelerin saygınlık/kalite boyutunda-

Tablo 1: Üniversite türüne göre üniversite seçme nedenleri ölçeğinin saygınlık/kalite alt boyutundan alınan puanların Mann-Whitney U-testi sonuçları.

Üniversite Türü	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Devlet Üniversitesi	411	422.73	173,743	72,446	,011
Vakıf Üniversitesi	393	381.34	149,867		

ki özelliklerine vakıf üniversitesinde öğrenim gören öğrencilerden daha fazla önem verdikleri anlaşılmaktadır (Tablo 1).

Üniversite Türüne Göre Üniversiteden Memnuniyet Ölçeğinin Genel Nitelik Alt Boyutundan Alınan Puanlara İlişkin Farklılıklar

Üniversite öğrencilerinin üniversitelerinin genel niteliklerine ilişkin memnuniyet durumları, üniversite türüne göre anlamlı bir farklılık göstermektedir (U=73,074, p<.05). Sıra ortalamalarına bakıldığında; vakıf üniversitesi öğrencilerinin üniversitelerinin genel niteliğinden duydukları memnuniyetin, devlet üniversitesi öğrencilerinin kendi üniversitelerinin genel niteliğinden duydukları memnuniyetten daha fazla olduğu anlaşılmaktadır (Tablo 2).

Tablo 2: Üniversite türüne göre üniversiteden memnuniyet ölçeğinin genel nitelik alt boyutundan alınan puanların Mann-Whitney U-testi sonuçları.

Üniversite Türü	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Devlet Üniversitesi	411	383,80	157,740	73,074	,019
Vakıf Üniversitesi	393	422,06	165,870		

Fakülte Türüne Göre Üniversite Öğrencilerinin Üniversiteden Memnuniyet Ölçeğinden Aldıkları Puanlara İlişkin Farklılıklar

Analiz sonuçlarına göre, üniversite öğrencilerinin öğrenim gördükleri üniversitelerinden memnuniyetleri fakülte türüne göre anlamlı farklılık göstermektedir [$F_{(2\text{-}801)}$= 8.30, p<.01] (Tablo 3). Gruplar arasındaki farkların hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla yapılan Tukey testinin sonuçlarına göre; İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesinde öğrenim gören öğrenciler ile Eğitim Fakültesinde öğrenim gören öğrenciler arasındaki ortalama farkı 2.41'dir ve anlamlılık düzeyi 0.05'in altındadır. İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesinde öğrenim gören öğrenciler ile Mühendislik Fakültesinde öğrenim gören öğrenciler arasındaki ortalama farkı 3.49'dur ve anlamlılık düzeyi 0.05'in altındadır. Bu sonuç İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi öğrencilerinin, Eğitim Fakültesi ve Mühendislik Fakültesi öğrencilerine göre, üniversitelerinden daha çok memnun olduklarını göstermektedir. Üniversiteden memnuniyet ölçeğinin alt ölçekleri olan; genel nitelik boyutu ve hizmet boyutundan alınan puanlar arasında da fakülte türüne göre anlamlı farklılıklar tespit edilmiştir. Tespit edilen anlamlı farklılıklar üniversiteden memnuniyet ölçeğindeki gibi; İ.İ.B.F. ve E.F. ile İ.İ.B.F ve M.F. arasında ve İ.İ.B.F. öğrencilerinin memnuniyet düzeylerinin daha fazla olduğu yönündedir.

Tablo 3: Fakülte türüne göre üniversite öğrencilerinin üniversiteden memnuniyet ölçeğinden aldıkları puanların ANOVA sonuçları.

Varyansın kaynağı	Kareler toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı fark (Tukey testine göre)
Gruplararası	1744,565	2	872,282	8,301	,000	İ.İ.B.F.-E.F.;
Gruplariçi	84175,389	801	105,088			İ.İ.B.F.–M.F.
Toplam	**85919,954**	**803**				

Fakülte Türüne Göre Üniversite Öğrencilerinin Üniversite Seçme Nedenleri Ölçeğinden Aldıkları Puanlara İlişkin Farklılıklar

Analiz sonuçlarına göre, üniversite öğrencilerinin üniversite seçme nedenleri fakülte türüne göre anlamlı farklılık göstermektedir [$F_{(2\text{-}801)}$= 8.27, p<.01] (Tablo 4). Gruplar arasındaki farkların hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla yapılan Tukey testinin sonuçlarına göre; İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesinde öğrenim gören öğrenciler ile Eğitim Fakültesinde öğrenim gören öğrenciler arasındaki ortalama farkı 7.09'dur ve anlamlılık düzeyi 0.05'in altındadır. Bu sonuç İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi öğrencilerinin, Eğitim Fakültesi öğrencilerine göre üniversite tercihlerinde etkili olan faktörlerin önem düzeyinin daha fazla olduğunu göstermektedir. Fakülte türüne göre, üniversite öğrencilerinin üniversite seçme nedenleri ölçeğinin akademik kaynaklar ve des-

tek/olanak alt ölçeklerinde de, İ.İ.B.F. ve E.F. öğrencileri arasında İ.İ.B.F. öğrencilerinin üniversite tercihlerinde, akademik kaynaklar ve üniversite olanaklarına daha fazla önem verdiğini belirten farklılıklar tespit edilmiştir.

Tablo 4: Fakülte türüne göre üniversite öğrencilerinin üniversite seçme nedenleri ölçeğinden aldıkları puanların ANOVA sonuçları.

Varyansın kaynağı	Kareler toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı fark (Tukey testine göre)
Gruplararası	6697,144	2	3348,572	8,274	,000	İ.İ.B.F.-E.F.;
Gruplariçi	324156,1	801	404,689			
Toplam	**330853,3**	**803**				

Fakülte Türüne Göre Üniversite Öğrencilerinin Üniversite Seçme Nedenleri Ölçeğinin Saygınlık/Kalite Alt Boyutundan Aldıkları Puanlara İlişkin Farklılıklar

Analiz sonuçlarına göre, üniversite öğrencilerinin üniversite seçme nedenleri arasında yer alan üniversitenin saygınlığına ve kalitesine verdikleri önem, fakülte türüne göre anlamlı farklılık göstermektedir [$F_{(2\text{-}801)}$= 14.74, p<.01] (Tablo 5). Gruplar arasındaki farkların hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla yapılan Tukey testinin sonuçlarına göre; İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesinde öğrenim gören öğrenciler ile Eğitim Fakültesinde öğrenim gören öğrenciler arasındaki ortalama farkı 2.22'dir ve anlamlılık düzeyi 0.05'in altındadır. Mühendislik Fakültesinde öğrenim gören öğrenciler ile Eğitim Fakültesinde öğrenim gören öğrenciler arasındaki ortalama farkı 1.68'dir ve anlamlılık düzeyi 0.05'in altındadır. Bu sonuç İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi öğrencilerinin Eğitim Fakültesi öğrencilerine göre; Mühendislik Fakültesi öğrencilerinin Eğitim Fakültesi öğrencilerine göre üniversite tercihlerinde üniversitenin saygınlığına ve kalitesine daha fazla önem verdiklerini göstermektedir.

Tablo 5: Fakülte türüne göre üniversite öğrencilerinin üniversite seçme nedenleri ölçeğinin saygınlık/kalite ült boyutundan aldıkları puanların ANOVA sonuçları.

Varyansın kaynağı	Kareler toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı fark (Tukey testine göre)
Gruplararası	705,564	2	352,782	14,743	,000	İ.İ.B.F.-E.F.;
Gruplariçi	19166,559	801	23,928			M.F.-E.F.
Toplam	**19872,123**	**803**				

Üniversite Öğrencilerinin Üniversite Seçme Nedenleri, Üniversitelere Yükledikleri Roller ve Üniversiteden Memnuniyetleri Arasındaki İlişkilere İlişkin Bulgular

Üniversite seçme nedenleri, üniversitelere yüklenen roller ve üniversiteden memnuniyet arasındaki ilişkilerin incelenmesinde kullanılacak testlerin belirlenmesi için, ilişki durumu incelenecek değişkenlere ikili olarak Kolmogorov-Smirnov testi uygulanmış ve çarpıklık ve basıklık dağılımına bakılmıştır.

Üniversite Seçme Nedenleri ve Üniversitelere Yüklenen Roller Arasındaki İlişki

Tablo 6'da görüldüğü gibi, üniversite seçme nedenleri ve üniversitelere yüklenen roller arasında çok zayıf (rho=0.107), pozitif yönlü ve anlamlı bir ilişki bulunmaktadır. Bu nedenle öğrencilerin üniversitelerine yükledik-

Tablo 6: Üniversite seçme nedenleri ve üniversitelere yüklenen roller arasındaki ilişkiyi ait Spearman korelasyon sonuçları.

		Üniversitelere yüklenen roller	Üniversite seçme nedenleri
Üniversitelere yüklenen roller	rho	1	,107
	p		,002
Üniversite seçme nedenleri	rho	,107	
	p	,002	1

leri rollerin önem düzeyi arttıkça, üniversite tercihinde kullandıkları faktörlere verdikleri önem düzeyinin de arttığı söylenebilir.

Üniversitelere Yüklenen Roller ve Üniversiteden Memnuniyet Arasıdaki İlişki

Tablo 7'de görüldüğü gibi, üniversitelere yüklenen roller ve üniversiteden memnuniyet arasında çok zayıf (rho=0.144), pozitif yönlü ve anlamlı bir ilişki bulunmaktadır. Buna göre üniversiteye yüklenen rollere verilen önem düzeyi arttıkça, üniversiteden memnuniyet düzeyinin de arttığı söylenebilir.

Tablo 7: Üniversitelere yüklenen roller ve üniversiteden memnuniyet arasıdaki ilişkiye ait Spearman korelasyon sonuçları.

		Üniversiteden memnuniyet	**Üniversiteye yüklenen roller**
Üniversiteden memnuniyet	rho	1	,144
	p		,000
Üniversitelere yüklenen roller	rho	,144	1
	p	,000	

Üniversite Seçme Nedenleri ve Üniversiteden Memnuniyet Arasındaki İlişki

Tablo 8'de görüldüğü gibi, üniversite seçme nedenleri ve üniversiteden memnuniyet arasında zayıf (r=0.292), pozitif yönlü ve anlamlı bir ilişki bulunmaktadır. Bu nedenle üniversite seçiminde dikkat edilen faktörlere verilen önem düzeyi arttıkça, üniversiteden duyulan memnuniyet düzeyinin de arttığı söylenebilir.

Tablo 8: Üniversite seçme nedenleri ve üniversiteden memnuniyet arasındaki ilişkiye ait Pearson korelasyon sonuçları.

		Üniversiteden memnuniyet	**Üniversite seçme nedenleri**
Üniversiteden memnuniyet	r	1	,292
	p		,000
Üniversite seçme nedenleri	r	,292	1
	p	,000	

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Araştırmada üniversite öğrencilerinin üniversite tercihlerinde en fazla önem verdikleri faktörler; öğrenim görülmek istenen bölümün mevcudiyeti ve mezuniyetten sonra iş bulma olanakları olarak tespit edilmiştir. Bu bulgu, öğrencilerin üniversite seçimlerinde idealist tutumun ve gelecek kaygısının oldukça etkili olduğunu göstermektedir. Araştırma bulgularına paralel olarak; Simões ve Soares (2010) araştırmalarında, istihdam edilebilirlik ve program mevcudiyeti faktörlerinin üniversite seçme nedenleri arasında bulunduğunu belirlemişlerdir. Benzer şekilde Harker, Slade ve Harker (2001), istenen programın olmaması ve zayıf saygınlık faktörlerinin üniversite tercihini etkileyen negatif faktörler olduğunu belirlemişlerdir. Üniversiteden alınan diplomanın değeri ve akademik saygınlık faktörleri de, öğrencilerin oldukça yüksek düzeyde önem verdikleri konular arasında tespit edilmiştir. Benzer şekilde Montilla (2005), üniversitenin akademik saygınlığının, üniversiteden elde edilen diploma değerinin ve öğrencinin ilgilendiği programın mevcudiyetinin üniversite seçiminde en etkili olan faktörler arasında yer aldığını belirlemiştir. Kyrgiou (2010), kurumun akademik saygınlığı ve öğrenim görülmek istenen programın üniversitede bulunma durumunun öğrenim görülmek istenen yükseköğretim kurumunun seçiminde temel alınan kriterler olduğunu tespit etmiştir. Araştırmada, öğrencilerin üniversite tercihlerinde kurumsal özellikler arasında yer alan akademik saygınlığın, öğrenim görülmek istenen bölümün mevcudiyeti ve mezuniyetten sonra iş bulma olanaklarına göre daha az önemli görüldüğü belirlenmiştir. Bu bulguya paralel olarak; Kerr, Cote, Hay ve Cote-Laurence (1998), fakülte programlarının seçiminin üniversite seçiminde oldukça etkili olduğunu ve akademik saygınlığın bu faktöre göre daha az etkili olduğunu tespit etmişlerdir.

Araştırmada devlet ve vakıf üniversitesinde öğrenim gören öğrencilerin üniversite tercihleri arasındaki farklılıklar; saygınlık/kalite alt boyutunda gözlenmiştir. Bu bulguyu destekler yönde Lang (2009), öğrencilerin başvurdukları yükseköğretim kurumunun türüne göre, saygınlığa ve kaliteye verdikleri önemin değiştiğini tespit etmiştir. Yine araştırmada tespit edilen devlet üniversitesi öğrencilerinin, akademik saygınlığa ve kaliteye daha fazla önem verdikleri bulgusuna paralel olarak Fernandez (2010) araştırmasında, öğrencilerin özel üniversiteler yerine devlet üniversitelerini tercih etmelerinin en önemli nedenleri arasında, eğitim kalitesinin yer aldığını tespit etmiştir. Ancak araştırmanın bu yöndeki bulgusunun aksine Pasternak (2005), özel ve devlet üniversitesi öğrencilerinin üniversite tercihlerini incelediği çalışmasında; gerek özel gerekse devlet üniversitelerinde okuyan öğrencilerin tercihlerinde, ilgi alanlarının öncelikli olarak etkili olduğunu ancak kurum saygınlığının, özel üniversite öğrencilerinin tercihlerinde en fazla etkili olan faktörler arasında yer aldığını tespit etmiştir.

Araştırmada üniversitelere yüklenen roller arasında, üniversite eğitiminin mezuniyetten sonra iş bulmayı sağlamasına oldukça yüksek düzeyde önem verildiği tespit edilmiştir. Araştırmaya katılan öğrenciler, bu rol alanının aynı zamanda üniversite tercihlerinde oldukça yüksek düzeyde etkili olduğunu belirtmişlerdir. Bu bulgular üniversite öğrencilerinin, üniversite eğitimini ve üniversitelerini öncelikle iş bulma olanaklarına dayalı olarak değerlendirdiklerini göstermektedir. Aynı zamanda bu bulgular, öğrencilerin üniversite tercihlerini üniversitelerine yükledikleri rolleri dikkate alarak yaptıklarını gösterebilir. Araştırmanın bir diğer bulgusu olan, üniversite seçme nedenleri ve üniversitelere yüklenen roller arasındaki ilişkinin varlığı da bu yorumu desteklemektedir. İş olanakları sağlama rolüne verilen yüksek düzeyde önem ile ilgili araştırma bulgusuna paralel olarak Braddock II, Lv ve Dawkins (2008) de araştırmalarında, işe yerleştirme faktörünün çok önemli olarak değerlendirildiğini tespit etmişlerdir. Araştırmamızın bulguları, öğrencilerin üniversite eğitiminin kendilerine iş olanakları sağlaması yönünde yüksek düzeyde bir beklentiye sahip olduklarını, ancak bu beklentilerinin aynı düzeyde karşılanmadığını göstermektedir. Benzer şekilde Sakarya (2006) ise araştırmasında, üniversitede alınan eğitimin iş sonrası yaşama hazırlaması yönündeki beklentilerin karşılanma durumunun, öğrenciler tarafından yetersiz olarak değerlendirildiğini tespit etmiştir.

Araştırmanın sonuçları genel olarak değerlendirildiğinde, öğrencilerin üniversitelere yükledikleri rollerin, üniversite seçim kriterleri üzerinde ve üniversitelerinden memnuniyetleri üzerinde önemli bir etkisi olduğu anlaşılmaktadır. Bu nedenle öğrencilerin üniversitelerin rolleri hakkında doğru beklentilere ve düşüncelere sahip olmalarını sağlamak büyük önem taşımaktadır. Öğrencilerin doğru rol beklentileri geliştirmeleri, hem eğitim yaşamlarını doğru yönlendirmelerini hem de üniversite yaşamlarında elde edecekleri akademik ve sosyal memnuniyetin artışını sağlayabilir. Bunun için, üniversitelerin sahip oldukları olanaklar, önem verdikleri çalışma alanları ve ileriye yönelik planları hakkında etkili tanıtım faaliyetlerinde bulunması önerilmektedir. Özellikle devlet üniversitelerinin de, öğrencilerin doğru ve yeterli bilgilere sahip olmalarını sağlama yönünde çalışmalar yapması faydalı olabilir. Ayrıca öğrencilerin üniversite seçme nedenleri, üniversitelerine yükledikleri roller ve üniversitelerinden memnuniyetleri konusunda yapılacak ilerideki çalışmaların, öğrencilerin bireysel özelliklerini (sosyo-ekonomik durum, ortaöğretim başarısı, kültürel değerleri gibi) dikkate alarak yapılması önerilmektedir.

Kaynaklar

Al-Hawary, S.I.S. & Batayneh, A.M.I. (2010). The effect of marketing communication tools on non-Jordanian students' choice of Jordanian public universities: A field study. International Management Review, 6(2), 90-99.

Bers, T. (2005). Parents of traditionally aged community college students: Communications and Choice. Research in Higher Education, 46(4), 413-436.

Braddock II, J.H., Lv, H. & Dawkins, M.P. (2008). College athletic reputation and college choice among African American high school seniors: Evidence from the educational longitudinal study. Challenge: A Journal of Research on African American Men, 14(1), 14-38.

Briggs, S. (2006). An exploratory study of the factors influencing undergraduate student choice: the case of higher education in Scotland. Studies in Higher Education, 31(6), 705-722.

Chapman, D. W. (1981). A model of student college choice. The Journal of Higher Education, 52 (5), 490-505.

Diaz, P.E. (1993). Determining university choice attributes for community college transfer students. Unpublished doctoral dissertation, Washington State University.

Dolinsky, A.L. (2010). The adequacy of the information that students utilize when choosing a college: An attribute importance and information sufficiency approach. College Student Journal, 44(3), 762-776.

Drewes, T. & Michael, C. (2006). How do students choose a university?: An analysis of applications to universities in Ontario, Canada. Research in Higher Education, 47(7), 781-800.

Fernandez, J.L. (2010). An exploratory study of factors influencing the decision of students to study at Universiti Sains Malaysia. Kajian Malaysia, 28(2), 107-136.

Fonseca, F.T. (2007). The social and cultural roles of the University of Coimbra (1537-1820). Some considerations. e-JPH, 5(1), 1-21.

Galbraith, L., León, B.S., Webb, M., Galembert, P., Nzekwu, U. & Lafferthon, F. (2009). University students' perceptions on the role of the university in 2009: An international survey. Presentation at UNIV 2009, Rome, 1-10. Received from http://www.univforum.org/univ2009/Canada.pdf erişim tarihi: 18.01.2011

Harker, D., Slade, P. & Harker, M. (2001). Exploring the decision process of school leavers' and 'mature students' in university choice. Journal of Marketing for Higher Education, 11(2), 1-20.

Holdsworth, D. K. & Nind, D. (2006). Choice modeling New Zealand high school seniors' preferences for university education. Journal of Marketing for Higher Education, 15(2), 81-102.

Hoyt, J.E. & Brown, A. B. (2003). Identifying college choice factors to successfully market your institution. College and University, 78(4), 3-10.

Jackson, G. A. (1982). Public efficiency and private choice in higher education. Educational Evaluation and Policy Analysis, 4 (2), 237-247.

Kerr, R., Cote, J., Hay, J. & Cote-Laurence, P. (1998). Changing attitudes and expectations in a university setting: A case study. The Physical Educator, 55(3), 160-168.

Kyrgiou, E.S. (2010). Stratification in higher education, choice and social inequalities in Greece. Higher Education Quarterly, 64(1), 22-40.

Lang, D.W. (2009). Articulation, transfer, and student choice in a binary post-secondary system. High Educ, 57, 355–371.

Lei, S.A. & Chuang, N-K. (2010). Demographic factors influencing selection of an ideal graduate institution: A literature review with recommendations for implementation. College Student Journal, 44(1), 84-96.

Mangan, J., Hughes, A., Davies, P. & Slack, K. (2010). Fair access, achievement and geography: explaining the association between social class and students' choice of university. Studies in Higher Education, 35(3), 335-350.

Montilla, J.M. (2005). The construct validation of an instrument based on students' university choice and their perceptions of professor effectiveness and academic reputation at the university of Los Andes. Unpublished doctoral dissertation, University of South Florida.

Pasternak, R. (2005). Choice of institutions of higher education and academic expectations: the impact of cost-benefit factors. Teaching in Higher Education, 10(2), 189-201.

Sakarya, M.C. (2006). Yükseköğretimde öğrenciye yönelik hizmet kalitesinin ölçülmesi: Akdeniz Üniversitesi İ.İ.B.F. öğrencileri üzerine bir araştırma. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Akdeniz Üniversitesi, Antalya.

Sá, C., Tavares, D. A., Justino, E. & Amaral, A. (2011). Higher education (related) choices in Portugal: Joint decisions on institution type and leaving home. Studies in Higher Education, (iFirst Article), 1-15.

Simões, C. & Soares, A. M. (2010). Applying to higher education: Information sources and choice factors. Studies in Higher Education, 35(4), 371-389.

Soutar, G. N. & Turner, J.P. (2002). Students' preferences for university: A conjoint analysis. The International Journal of Educational Management 16(1), 40–45.

Uyarra, E. (2010). Conceptualizing the regional roles of universities, implications and contradictions. European Planning Studies, 18(8), 1227-1246.

Veloutsou, C., Lewis, J.W. & Paton, R.A. (2004). University selection: Information requirements and importance. The International Journal of Educational Management 18(2/3), 160–171.

ULUSLARARASI YÜKSEKÖĞRETİM KONGRESİ: YENİ YÖNELİŞLER VE SORUNLAR
INTERNATIONAL HIGHER EDUCATION CONGRESS: NEW TRENDS AND ISSUES

Uluslararası Yükseköğretim Kongresi: Yeni Yönelişler ve Sorunlar (UYK-2011)
27-29 Mayıs 2011, İstanbul; 3. Cilt / Bölüm XIV / Sayfa 2064-2066

Öğrenci Hemşirelere Göre Hemşirelik Eğitiminde Gözlenen Eksiklikler

Doç. Dr. Nursan Çınar[1], Doç. Dr. İnsaf Altun[2], Arş. Gör. Dilek Köse[1]
[1]Sakarya Üniversitesi Sağlık Yüksekokulu, Serdivan, 54187 Sakarya, Türkiye
[2]Kocaeli Üniversitesi Sağlık Yüksekokulu Hemşirelik Bölümü, Hemşirelik Esasları AB, Umuttepe, 41380, Kocaeli, Türkiye

Özet

Amaç: Hemşirelik eğitiminin amacı hemşireliğin amacı ve hemşirelerin rolleri doğrultusunda hemşirelere/hemşire adaylarına bilgi, beceri ve değer kazandırmaktır. Bu kazanımlarda eksik olanın görülmesi sorunun giderilmesinde önemlidir. Bu çalışma hemşirelik son sınıf öğrencilerinin hemşirelik eğitiminde gözlemledikleri eksiklikleri belirlemek amacı ile tanımlayıcı olarak yapıldı. **Gereç Yöntem:** Çalışma Sakarya Üniversitesi Sağlık Yüksekokulu son öğrencileri ile 2010-2011 Güz Yarıyılı sonun da gerçekleştirildi. Çalışma gönüllü öğrenciler ile yapıldı. Araştırma verileri öğrencilere gerekli açıklama yapıldıktan sonra dağıtılan anket formu ile toplandı. Çalışmayla ilgili olarak öğrencilere "Size göre hemşirelik eğitiminde gözlenen eksikler nelerdir?" sorusu soruldu ve öğrenciler bu soruyu cevapladı. Elde edilen veriler araştırmacılar tarafından sınıflandırıldı ve yüzdelik olarak değerlendirildi. **Bulgular:** Çalışmaya katılan 45 öğrencinin %80'inin (n=36) kız, %20'sinin (n=9) erkek ve yaş ortalamasının 22.07 olduğu belirlendi. Öğrencilere göre hemşirelik eğitiminde sıklıkla gözledikleri eksikliklerin; öğrencilerin yeterli uygulama yapamamaları (%35.5), öğrencilere değer verilmemesi ve önemsenmemesi (%28.8), araç-gereç eksikliği (%24.4), uygulama alanlarının yetersizliği (%20.0), eğitimin uygulamadan çok teorik olarak verilmesi (%17.0), eğitimin kaliteli olmaması (%17.0), öğretim elemanlarının yeterli donanımda olmaması (%17.0), öğretim elemanlarının ilgisizliği (%17.0), derslerin yetersiz materyallerle işlenmesi, gerekli özenin verilmemesi (derslerin slâytlarla sınırlı kalması) (%17.0), teorik bilgi ile uygulamada yapılanın uyumlu olmaması (%16.0) olduğu saptandı. **Sonuç:** Hemşirelik okullarında sürekli eğitim ve müfredat geliştirmek için eğitim-öğretimin içeriğinin, yöntemlerinin gözden geçirilmesi ve yenilenme sürecini oluşturan ulusal standartları belirlemek gerektiği kanısındayız.

Anahtar kelimeler: Eksiklikler, hemşirelik eğitimi, öğrenci hemşireler.

Giriş

Bireyi bilgili kılmanın amacı hedeflere ulaştıracak eylemlerde yeterli kılmaktır. Bu yeterlilik bireyin bilişsel, psikomotor ve duyuşsal öğrenim alanlarında olmalıdır (Altun 2008). Hemşireliğin amacı ve hemşirelerin rolleri doğrultusunda bilgili, becerikli ve davranışlı hemşirelerin yetiştirilmesi hemşirelik eğitimi ve hizmetlerinde yaşanan/ yaşanabilecek sorunların azaltılmasına veya yok edilmesine katkı sağlayacaktır (THD 2011).

Hemşireliğin amacı, yaşam dizgesi boyunca her ortamda birey, aile ve toplumun sağlığını daha iyi geliştirmek, hastalıkları önlemek, hastalara daha iyi bakım vermek, ızdırabı dindirmektir. Savunuculuk, güvenli bir çevre geliştirmek, araştırma yapmak, sağlık politikalarının oluşumuna katkıda bulunmak, hasta ve sağlık sistemini yönetmek ve eğitim yapmak Uluslararası Hemşireler Birliği'nin hemşireler için belirlediği rollerdir (The ICN Definition of Nursing 2011). Hemşireliğin amacı ve hemşirelerden beklenen davranış biçimlerini ifade eden roller konusunda mevcut bilgi, beceri ve değerleri öğretmek, geçerli kılmak, yenilemek, geliştirmek, genellemek ve mükemmelleştirmek de hemşirelik eğitiminin amacıdır (Altun 2008; Altun 2010).

Hemşire eğitimciler hemşirelik eğitimini kaliteli bir biçimde yönetebilecek yeterlilikte olmalıdırlar. Nitelikli eğitimciler olmak, kaliteli eğitim için temeldir. Ayrıca hemşirelik eğitimini verecek hemşirelik öğretim elemanlarının niteliğin yanı sıra nicelik olarak yeterli olmaları hemşirelik eğitiminin başarıya ulaşmasının bir göstergesidir (Altun 2008; Altun 2010). Hemşirelik eğitimi verenlerin ve alanların iyiyi ve doğruyu bilmeleri, yapmaları ve davranmaları konusunda genel bir anlaşmaya varmak önemlidir. Ayrıca eğitim sürecinde hemşirelik içeriği ve amacında daha iyi düşünmek ve konuşmak, uygulama da daha iyi işlev yapmak ve/veya erdemli insanlar olmak için gerekenleri belirlememiz de önemlidir. Bunun için de hemşirelerin eğitiminde eksikliklerin belirlenmesi ve giderilmesi gereklidir.

Amaç

Bu çalışma, hemşirelik son sınıf öğrencilerinin hemşirelik eğitiminde gördükleri eksiklikleri onların bakış açısı ile değerlendirmek ve konu ile ilişkili önerilerde bulunmak amacıyla yapılmış tanımlayıcı bir çalışmadır.

Gereç ve Yöntem

Çalışma Sakarya Üniversitesi Sağlık Yüksekokulu son öğrencileri ile 2010-2011 Güz Yarıyılı sonunda gerçekleştirildi. Çalışma gönüllü öğrenciler ile yapıldı. Araştırma verileri öğrencilere gerekli açıklama yapıldıktan sonra dağıtılan anket formu ile toplandı. Çalışmayla ilgili olarak öğrencilere "Size göre hemşirelik eğitiminde gözlenen eksikler nelerdir?" sorusu soruldu ve öğrenciler bu soruyu cevapladı. Elde edilen veriler araştırmacılar tarafından sınıflandırıldı ve yüzdelik olarak değerlendirildi.

Bulgular ve Tartışma

Hemşirelik eğitiminde gözlenen eksikleri belirleme çalışmasına katılan öğrencilerin %80'inin (n=36) kız, %20'sinin (n=9) erkek ve yaş ortalamasının 22.07 olduğu belirlendi. İyi ve doğru şeyler yapma konusunda görülen uyuşmazlıkların kökeni insanın nitelikleri ile de ilgilidir. İnsan beklentileri olan bir varlıktır. İnsanın beklentileri, elde ettikleriyle uyum gösterince mutlu olur. İnsan beklentilerine ve beklentilerine uygunluğunu ifade eden kaliteye (uygun ürün ya da hizmete) ulaşamayınca mutsuz olur (Altun 2008). Çalışmaya katılan 45 öğrencinin %20'si uygulama alanlarının yetersizliğini ve %35.5'i yeterli uygulama yapamamalarını sorun olarak bildirdi. Bu veri Özcan ve Yiğit (2000) tarafından yapılan çalışmanın sonuçları ile benzerlik göstermektedir. Keser ve arkadaşlarının çalışmasında (2008) da öğrencilerin %10.5'i uygulama alanlarında "öğrenci sayısına oranla vaka sayısının yeterli olmadığını" belirtmişlerdir. Aynı çalışmada öğrencilerin %13.8'i uygulama alanlarının gereksinimlerine cevap vermediğini bildirmiştir. Aydın ve Argun (2010)'un çalışmalarında Sağlık yüksekokulu hemşirelik bölümü öğrencilerine "Okulunuzda aldığınız tüm uygulamalı derslerle ilgili kliniklere çıkma şansınız oldu mu?" sorusu sorulmuş ve %74.47 oranında hayır yanıtı alınmıştır. Aynı çalışmada öğrencilerin %43.97'sinin hastaya müdahale etme imkânı bulamadıklarını bildirdikleri görülmüştür.

Çalışmada öğrencilerinin %28.8'i öğrencilere değer verilmemesi ve öğrencilerin önemsenmemesini hemşirelik eğitiminde bulunan eksikliklerden biri olarak bildirmektedir. Khorshid ve arkadaşları (2007) çalışmasında öğrencilerin öğretim elemanlarından anlayış ve hoşgörü beklediği, kendilerine saygı gösterilmesini, ilkokul öğrencisi gibi davranılmamasını, hatalarının olumlu karşılanmasını ve kendilerine güven duyulmasını istediğini ve öğretim elemanlarıyla ilişkilerinin yetersiz olduğunu ve en iyi ilişkinin klinik alanda kurulduğunu belirtmiştir.

Diğer bir eksiklik olarak öğrencilerinin %24.4'ü hemşirelik eğitiminde araç-gereç eksikliğini belirtmiştir. Bölükbaş'ın (2006) çalışmasında öğrencilerin %39.5'inin ders araç-gereç yeterliliğini "kötü" olarak değerlendirdiği saptanmıştır. Balım ve arkadaşlarının (2006) yaptığı çalışmada öğrencilerin %56'sı uygulama alanlarında araç-gereç eksikliği yaşadıklarını belirtmişlerdir.

Çalışmaya katılan öğrenciler %17 oranında uygulamadan çok teoriye ağırlık verilmesi, öğretim elemanlarının ilgisizliği ve öğretim elemanlarının yeterli donanımda olmamasını sorun olarak bildirmektedir. Kuzu ve arkadaşları (2003) tarafından sağlık yüksekokullarının durumunun incelendiği çalışmada, okulların % 85.5'inde öğretim elemanı niteliğinin yetersiz olduğu belirtilmiştir. Bölükbaş'ın çalışmasında (2006) öğrencilerin %48.2'sinin öğretim elemanlarının bilimsel yeterliliğini "iyi", %34.5'nin "orta", %7.2'sinin "kötü" olarak değerlendirdiği bildirilmiştir. Aydın ve Argun'un (2010) çalışmasında hemşirelik öğrencilerine sorulan "Uygulama alanlarında hocalarınız bakım ve tedavi konusunda size rol model oluyorlar mı?"sorusuna %41.85 oranında hayır yanıtı vermişlerdir.

Çalışmaya katılan öğrencilerin %17'si derslerin yetersiz materyalle işlenmesini hemşirelik eğitiminde yer alan eksiklikler içinde belirtmiştir. Çelikkalp ve arkadaşlarının (2010) sağlık yüksekokul hemşirelik bölümü öğrencileri ile yaptıkları çalışmada öğrencilerin %33.7'sinin kullanılan ders materyallerini yeterli bulduğu, %4.1'inin ise uygulama-

lı derslerdeki araç-gereçlerin yeterli bulduğu tespit edilmiştir. Khorshid ve arkadaşlarının (2007) çalışmasında öğrencilerin ders materyalini yetersiz olarak nitelendirdiğini bildirilmektedir.

Çalışmaya katılan öğrenciler, teorik bilgi ve uygulamada yapılanın uyumlu olmamasını %17 oran ile ifade etmişlerdir. Sağlık yüksekokullarında yapılan diğer çalışmalarda da benzer sorunların dile getirildiği ifade edilmektedir. Bektaş'ın (2004) çalışmasında; öğrencilerin yaşadığı en önemli sorunun, teorik ve uygulama programının paralel olmaması ile belirtilmektedir. Khorshid ve arkadaşlarının (2007) çalışmasında, öğrencilerin %56.7'si klinik ortamda uyguladıkları bakım girişimlerini dershanede / laboratuarda öğrendikleri şeklinde gerçekleştiremediklerini belirtmişlerdir.

Sonuç ve Öneriler

Araştırma sonucunda öğrencilere göre hemşirelik eğitiminde sıklıkla gözlenen eksiklikler belirlenmiştir. Bu eksiklikler konu ile ilgili yapılan çalışmalarla benzerlik gösterirken hemşireliğin amacı ve hemşirelerin rolleri ile ilgili beklenen eksiklerinin belirlenmesi beklentimiz ile benzerlik göstermemektedir. Bu uyuşmazlık ciddi bir sorun olarak algılanmalıdır. Bu sorun bireysel çabadan ziyade çok kapsamlı ulusal politikalar ve kurumsal olarak düzenlenmelidir. Aksi takdirde hem hemşire eğitimciler hem de hemşire öğrenciler bu sorunlarla başa çıkamazlar ve stresli bir yaşamın ve yaşamın getirdiği korku ile farklı bakış açıları ile olayları analiz edemezler. Bu nedenle hemşirelik eğitimi verenler bu sorunlar ve onların sebeplerine çözüm bulamadıkları için yoğun stres yaşarlar. Bu yoğun stres hemşire eğitimcilerin öğrenci eğitimlerinde yetersizliklere neden olur. Bu sorunlar çözümlenmedikçe toplumun hemşirelik hizmetlerine ilişkin güvenliği tehlikeye girer.

Hemşireler evrensel olarak düşünmeli ve yerel olarak uygulama yapmalıdırlar. Hemşirelik eğitiminde, evrensel amaçlar ile örtüşen ideal, inanç, ilke, davranış, kural, rehber ve standartlarımızı belirlememiz, geliştirmemiz ve uygulamamız gerekmektedir. Bu nedenle hemşirelik eğitimi sunanlarda hizmet sunarken iyi ve doğru olarak; ne yapmaları ve nasıl davranmaları gerektiğini yenileştirerek tanımlamalı ve hemşireler için iyi ve doğru eğitimi evrenselleştirmelidirler. Hemşirelik eğitimi sunanlar ve alanların iyi ve doğru davranmak adına neleri yapmaları ve nelerden kaçınmaları gerektiğini bilmeleri ve yapmaları eğitimin iyi ve doğru olmasını sağlayacaktır.

Hemşireler okullarında sürekli eğitim ve müfredat geliştirmek için eğitim-öğretimin içeriğinin, yöntemlerin gözden geçirilmesi ve yenilenme sürecini oluşturan ulusal standartları belirlemek gerektiği kanısındayız.

Kaynaklar

Altun, İ. (2008). Nursing Values. In Callara LE (Eds.), Nursing Education Challenges in the 21st Century, Nova Science Publishers, USA, pp. 243-269

Altun, İ. (2010). Building a Quality Culture in Nursing. In Fortier A & Turcotte S (Eds.), Health Education: Challenges, Issues and Impact, Nova Science Publishers, USA, pp. 237-239

Aydın, M. F., Argun, M. Ş. (2010). Bitlis Eren Üniversitesi Sağlık Yüksekokulu hemşirelik bölümü öğrencilerinin hastane uygulamalarından beklentileri ve karşılaştıkları sorunlar. Acıbadem Üniversitesi Sağlık Bilimleri Dergisi, 1(4), 209-213.

Balım, S., İlbey, B., Sönmez, T ve ark. (2006). Marmara Üniversitesi Hemşirelik Yüksekokulu öğrencilerinin gözüyle okul-hastane işbirliği. 5. Ulusal Hemşirelik Öğrencileri Kongre Kitabı,203.

Bektaş, A. H. (2004). Hemşirelik öğrencilerinin kuramsal ve uygulamalı eğitimde yaşadıkları güçlükler ve öğretim elemanlarından beklentileri. Hemşirelik Forumu, Eylül-Ekim, 45-54.

Bölükbaş, N. (2006). Ordu Sağlık Yüksekokulu öğrencilerinin sosyodemografik özellikleri ve eğitimleri ile ilgili görüşleri. Atatürk Üniversitesi Hemşirelik Yüksekokulu Dergisi, 9(1), 49-57.

Çelikkalp, Ü., Aydın, A., Temel, M. (2010). Bir sağlık yüksekokulu hemşirelik bölümü öğrencilerinin aldıkları eğitime ilişkin görüşleri. Maltepe Üniversitesi Hemşirelik Bilim ve Sanat Dergisi, 3(2), 2-14.

Keser, İ. K., Çalışkan, M., Keskin, T. Z., Gördebil, E. (2008). Ebelik ve hemşirelik bölümü öğrencilerinin okul-hastane işbirliğine ilişkin görüşlerinin belirlenmesi. Atatürk Üniversitesi Hemşirelik Yüksekokulu Dergisi, 11(4), 1-9.

Khorshid, L., Eser, İ., Zaybak, A., Güneş, Ü., Çınar, Ş. (2007). Hemşirelik yüksekokulu mezun öğrencilerinin aldıkları lisans eğitimine ilişkin görüşleri. E.Ü. Hemşirelik Yüksekokulu Dergisi, 23(1), 1-14.

Kuzu, N., Bayramova, N., Korkmaz, G., Taşdemir, G. (2003). Sağlık yüksekokulu hemşirelik ve sağlık memurluğu öğrencilerinin eğitimlerine ve geleceklerine ilişkin düşünceleri. Hemşirelik Forumu, 6(5), 40-44.

Türk Hemşireler Derneği (THD) Hemşireler için etik ilke ve sorumluluklar, http://www.turkhemsirelerdernegi.org.tr/hemsirelik-meslegi-etigi/hemsireler-icin-etik-ilke-ve-sorumluluklar.aspx 12/04/2011

International Council of Nurses (ICN). Definition of nursing http://www.icn.ch/about-icn/icn definition-of-nursing, 12/04/2011

Özcan, A., Yiğit, R. (2000). Sağlık Yüksekokulları ve ilk yıllarındaki nicel durumları. Cumhuriyet Üniversitesi Hemşirelik Yüksekokulu Dergisi, 4(2), 14-21.

Uluslararası Yükseköğretim Kongresi: Yeni Yönelişler ve Sorunlar (UYK-2011)
27-29 Mayıs 2011, İstanbul; 3. Cilt / Bölüm XIV / Sayfa 2067-2075

ULUSLARARASI YÜKSEKÖĞRETİM KONGRESİ: YENİ YÖNELİŞLER VE SORUNLAR
INTERNATIONAL HIGHER EDUCATION CONGRESS: NEW TRENDS AND ISSUES

Yükseköğretimde Yaşam Boyu Öğrenme

Yrd. Doç. Dr. Yelkin Diker Coşkun[1], Yrd. Doç. Dr. Melek Demirel[2]
[1]Yeditepe Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, 34755 İstanbul, Türkiye
[2]Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, 06800 Ankara, Türkiye

Özet

Bu çalışmanın temel amacı üniversite öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin belirlenmesi ve çeşitli değişkenlerle (fakülte ve öğrenim dili) ilişkisinin ortaya konmasıdır. Araştırma tarama modelinde betimsel bir çalışmadır. Çalışma grubunu Marmara Üniversitesi ve Yeditepe Üniversitesi'nin farklı fakültelerinin lisans programlarına devam eden; 1. ve 4. sınıflarında öğrenim gören 1545 öğrenci oluşturmuştur. Araştırmanın verileri "Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Ölçeği'nden elde edilmiştir. Verilerin çözümlenmesinde araştırma problemlerinin özelliklerine göre betimsel istatistikler (aritmetik ortalama, standart sapma), t testi, tek yönlü varyans analizi (ANOVA) ve Scheffe testi, istatistikleri kullanılmıştır. Araştırma sonucunda öğrencilerin yaşam boyu öğrenme ölçeğinden aldıkları puanların ölçek orta puanından düşük olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Üniversite öğrencilerinin ölçek puanları fakültelere göre farklılık göstermektedir. En yüksek puan ortalamasına sahip fakülte güzel sanatlar, en düşük fakülte ise iktisadi idari bilimler fakülteleri olarak bulunmuştur. Üniversite öğrencilerinin ölçek puanları öğrenim gördükleri dile göre farklılık göstermektedir. Buna göre öğrenim dili Türkçe olan öğrencilerin puan ortalamaları diğer dillerden daha yüksek bulunmuştur.

Anahtar kelimeler: Yükseköğretim, yaşam boyu öğrenme, yaşam boyu öğrenme eğilimleri ölçeği.

Giriş

Günümüzde yaşam boyu öğrenme, eğitim politikalarının yönlendiricisi çağdaş bir olgu olarak karşımıza çıkmaktadır. Yaşam boyu öğrenme; bilgiyi, beceriyi ve yeterlikleri ilerletme amacıyla kişisel, sivil, sosyal ve iş ile ilgili perspektiflerden yaşam boyunca yürütülen tüm öğrenme faaliyetlerini tanımlayan bir olgudur (Avrupa Komisyonu, 2006). Yaşam boyu öğrenme etkinliklerinin çeşidi ve kapsamı da sınırlandırılamamaktadır. Bir anlamda toplumun her bireyinin ilgi ve ihtiyaçlarına dönük, her yerde gerçekleştirilen bir eğitim etkinliğidir. Bu etkinlikler bireyin sadece bilgi ve beceri kazanmasını amaçlamamakta; aynı zamanda onları topluma kazandırma ve toplumsal dönüşümün parçası haline getirme işlevini de görmektedir. Yaşam boyu öğrenmenin amaçlarından birisi öğrenme kültürü oluşturmak, diğeri sosyal ve ekonomik yenilenmeyi gerçekleştirmektir" (Jarvis, 2009:12) Bireylerin, ailelerin, kadınların, çocukların, yaşlıların ve her türlü sivil toplum örgütlerinin kendilerini geliştirme ve yenilemelerine imkân sağlayacak öneriler "yaşam boyu öğrenme" kapsamında irdelenmektedir (DPT, Özel İhtisas Komisyon Raporu, 2001:3) Son yıllarda önem kazanan yaşam boyu öğrenme yaklaşımı giderek bu anlayışa sahip olan ya da olmayan eğitim kurumlarının niteliğini de belirlemektedir. Özellikle yükseköğretim ve sonrasında bireylerin hızla değişen bilgi ve beceri ihtiyaçlarına ilişkin öğrenme uygun yöntemleri geliştirmeleri öğrenmeyi öğrenme becerileri yani yaşam boyu öğrenme becerileri ile ilişkilidir. Üniversitelerin öğrencilere yaşam boyu öğrenme becerilerini etkin biçimde kazandırabilmesi hem araştırma faaliyetlerine hem de genel kültür eğitimine

verilen önemle de ilişkilidir. Üniversite bir mesleğe ait bilgi, beceri ve yeterlikleri kazandırırken aynı zamanda yaşam boyu öğrenme becerilerine ait örtük program uygulamalıdır. Örtük programın uygulanmasında en önemli yol, ders değerlendirmelerinde öğrencilerin "bilgi yorumlama, eleştirel düşünme, bilgiyi başka forma çevirme, probleme uyarlama" gibi becerileri işe koşmalarını sağlamaktır. Çünkü sadece bilgi yığınlarını ezberleyerek bir meslek sahibi olmak iş başarısı için yeterli değildir. "Birçok kariyerin başarı ve doyumunu tahmin etmede akademik notlar yetersiz kalmaktadır" (Knapper ve Cropley, 2000, s. 85). Boulton ve diğerleri (1996) yaşam boyu öğrenmenin gerçekleşmesi için üniversite programlarının öğrencilerin kendi öğrenmelerini kontrol edebilecekleri, okuma, özetleme, sunum yapma ve tartışmayı içeren, öğrenmek için neye ve neden ihtiyaçları olduğuna karar verebilecekleri ve sonra kendi kendilerine literatürü araştırma sorumluluğunu alabilecekleri etkinliklerle düzenlenmesi gerektiğini belirtir (Harpe ve Radloff, 2000). Aslında, "yaşamboyu öğrenme" teriminin altında yatan temel düşünce, bir insanın yaşamı boyunca önceden tasarlanmış ve odaklanılmış öğrenmenin bulunduğu ve bulunması gerektiğidir. Bu yüzden, aşağıda belirtilenler üniversite eğitimi için çok önemli bulunmaktadır (Knapper, Cropley, 2000, s. 43):

- öğrenci-merkezli öğrenme;
- öğrencileri hem normal eğitim süresince hem de mezuniyetlerinden çok sonra, kendileri için öğrenmelerini sağlayacak davranış ve becerilerle donatacak bir öğrenmeye odaklanılması;
- Öğrenmenin, üniversitenin akademik olan ya da olmayan birçok ortamında ve hatta toplumda, işyerinde ve ailede gerçekleştiğini kabul etmek .

Appleby (2001) yükseköğretimde lisans eğitiminde alan öğretiminin yanı sıra yaşam boyu öğrenme becerilerinin de öğrenilebileceğini belirtmiştir. Bu amaçla öğrencilerin yaşam boyu öğrenme becerilerini etkin biçimde gerçekleştirebilecekleri ve tutum oluşturabilecekleri örtük programların hazırlanması gerektiği vurgulamıştır. Yaşam boyu öğrenme bir anlamda üniversitelerin sistem içerisindeki yeni işlevini de tamamlamaktadır. Çünkü tek bir üniversiteden alınan diploma ya da bir ülkenin eğitim sisteminin çıktısı olmak yerine daha çok disiplinle iç içe geçen bir öğrenme süreci, bilginin rekabetinden doğan ülkelerarası ve üniversiteler arası işbirliğinin önem kazandığı bir sistemde olması gereken bir özellik olarak yaşam boyu öğrenme kavramı önem kazanmaktadır. Özellikle yükseköğretimde yaşam boyu öğrenmeyi amaçlayan, bireysel ve toplumsal gelişime yönelik kullanılabilecek uzaktan eğitim, açıköğretim, iş yerinde eğitim, gibi yöntemler kullanılabilmektedir. Yükseköğretimdeki niteliksel ve niceliksel sınırlılıklar üniversiteye girişte, öğrenimin devam ettirilmesinde bir takım sorunlar oluşturmaktadır. Bu sınırlılıklar yaşam boyu öğrenme yaklaşımının benimsenmesi ile bir miktar aşılabilir. Yaşam boyu öğrenme kavramı eğitsel, sosyal ve ekonomik alanlarda tartışılmaktadır. Bu tartışmalar genellikle yaşam boyu öğrenme kavramının tanımından başlamakta daha sonra bireysel ve toplumsal faydaları açısından irdelenmektedir. Ülkemizde de son yıllarda yaşam boyu öğrenme konusu ile ilgili araştırmalar yapılmaktadır. Ancak bu çalışmalar genellikle yaşam boyu öğrenme konusunun Avrupa Birliği ile bütünleşme çalışmaları kapsamında sosyal ve ekonomik boyutlarını ele almaktadır.

Araştırmanın önemi

Araştırmanın en önemli amacı yaşam boyu öğrenme ile ilgili ülkemizde varolan durumu tespit edebilmektir. Üniversite öğrencilerinin günümüzde varolan öğrenme profilinin ortaya çıkarılmasında yaşam boyu öğrenmeye ilişkin eğilimlerinin belirlenmesinin faydalı olacağı düşünülmektedir. Çünkü üniversite öğrencilerinin ilgi, tutum, yetenek ve beklentilerinin saptanması ile sağlıklı bir ihtiyaç analizi yapılabilir ve programların iyileştirilmesinde kullanılabilir. Üniversite eğitimi doğası gereği bireysel tercihlerin önem taşıdığı, kendi kendine öğrenme ve araştırma yapma gibi öğrenen özelliklerinin olduğu bir süreçtir. Bu süreç nitelikli bir eğitimle üniversite sonrası yaşam da devamlılık gösterecektir. Bir anlamda öğrenme ve araştırma isteği mesleği ne olursa olsun bireylerin kişisel özelliklerinden biri olacaktır.

Yöntem

Bu araştırmada mevcut durumun ne olduğunu ortaya koymayı sağlayan betimsel yöntem kullanılmıştır. Betimsel (tarama) yöntemi, geçmişte ya da halen var olan bir durumu var olduğu şekilde betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımıdır. Bu amaçla aşağıdaki problemlere yanıt aranmıştır.

1. Üniversitelerin lisans programlarına devam eden öğrencilerin yaşam boyu öğrenme eğilimleri ne düzeydedir?

2. Üniversitelerin lisans programlarına devam eden öğrencilerin yaşam boyu öğrenme eğilim düzeyleri öğrenim gördükleri fakültelere
3. Üniversitelerin lisans programlarına devam eden öğrencilerin yaşam boyu öğrenme eğilim düzeyleri öğrenim diline göre anlamlı farklılık göstermekte midir?"

Çalışma Grubu

Araştırmanın yürütüldüğü çalışma grubu yönetsel, akademik ve fiziki bakımından farklı özelliklere sahip Marmara ve Yeditepe üniversitelerinin fen edebiyat, eğitim, mühendislik, tıp, eczacılık, iktisadi ve idari bilimler, güzel sanatlar ve hukuk fakültelerinin lisans programlarına devam eden birinci ve dördüncü sınıf öğrencilerinden (N=1,545) oluşmaktadır.

Veri Toplama Aracı

Araştırmada veri toplama aracı olarak Diker Coşkun (2009) tarafından geliştirilen "Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimlerini Belirleme Ölçeği kullanılmıştır. Ölçeğin 74 maddelik ön deneme formu 642 üniversite öğrencisi üzerinde uygulanmış ve elde edilen veriler üzerinde yapı geçerliğini belirleyebilmek amacıyla açıklayıcı faktör analizi yapılmıştır. Faktör yükü .20 ve üstü olan 34 madde için güvenirlik çalışması yapılmıştır. Buna göre maddelerin t değeri sonuçlarına göre manidar olmayanlar ölçekten çıkartılmış ve her bir maddenin toplam korelasyonları hesaplanmıştır. Nihai ölçeği oluşturan 27 maddelik ölçeğin Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısı .89 olarak bulunmuştur. Bu çalışmada uygunluk geçerliği için Meraklılık İndeksi kullanılmış ve bu ölçeğin yaşam boyu öğrenme eğilimleri ölçeğinin merak yoksunluğu alt boyutu ile ilişkisini gösteren Pearson korelasyon katsayısı .76 bulunmuştur. Ölçeğin Cronbach alfa iç tutarlık katsayısı .93 olarak bulunmuştur. Yapılan analizler sonucunda, 27 sorudan ve dört alt boyuttan (motivasyon, sebat, öğrenmeyi düzenlemede yoksunluk ve merak yoksunluğu) oluşan nihai ölçeğe ulaşılmıştır. Tüm analizlerin sonuçları, ölçeğin yaşam boyu öğrenme eğilimini belirlemede geçerli ve güvenilir bir ölçek olduğunu göstermektedir.

Bulgular

Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın birinci alt problemi "Üniversitelerin lisans programlarına devam eden öğrencilerin yaşam boyu öğrenme eğilimleri ne düzeydedir?" sorusuna ilişkin sonuçlar elde etmeye yöneliktir. Bu amaçla öncelikle öğrencilerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerine ilişkin genel betimsel bulgular, daha sonra yaşam boyu öğrenme eğilimlerini oluşturan motivasyon, sebat, öğrenmeyi düzenleme yoksunluğu ve merak yoksunluğu boyutlarına ilişkin madde bazında bulgular verilmiştir. Tablo 1'de yaşam boyu öğrenme eğilimleri ölçeğine ilişkin maksimum ve minumum puanlar ile ortalama ve standart sapma puanları yer almaktadır.

Tablo 1: Öğrencilerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerine ilişkin puanların aritmetik ortalama ve standart sapmaları.

	n	Min.	Max.	$\overline{X}$	SS
Ölçeğin Tümü	1,545	31.00	126.00	89.09	15.28
1.Alt boyut: Motivasyon	1,545	5.00	21.00	10.31	2.81
2. Alt boyut: Sebat	1,545	4.00	23.00	12.29	3.10
3. Alt boyut: Öğrenmeyi Düzenlemede Yoksunluk	1,545	7.00	36.00	28.06	7.02
4. Alt boyut: Merak Yoksunluğu	1,545	2.00	54.00	38.41	10.56

Genel olarak yaşam boyu öğrenme ölçeğinden alınan puanlar incelendiğinde en düşük alınan puanın (31.00) en yüksek alınan puanın ise (126.00) olduğu, ölçek ortalamasının ($\overline{X}$ =89.09) olduğu görülmektedir. Bu çalışmanın temel konusu üniversite öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin düzeyinin belirlenmesidir. Üniversite öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimleri ölçeğinden aldıkları puanların ortalaması ölçek orta puanının (94.5) altındadır. Buna göre öğrencilerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin düşük olduğu söylenebilir. Yaşam boyu

öğrenme ölçeği alt boyutlarına ilişkin istatistikler incelendiğinde ise öğrencilerin alt boyutlara ilişkin puan ortalamalarının sırasıyla motivasyon ($\overline{X}$ =10.31), sebat ($\overline{X}$ =12.29), öğrenmeyi düzenlemede yoksunluk ($\overline{X}$ =28.06) merak yoksunluğu boyutu ortalamasının ($\overline{X}$ =38.41) olduğu görülmektedir. Buna göre öğrencilerin yaşam boyu öğrenmeye ve bununla ilgili faaliyetlere katılmaya ilişkin yeterince istekli olmadıkları yaşam boyu öğrenme faaliyetlerini düzenlemede ve sürdürmede zorlandıkları ve yaşam boyu öğrenmede motivasyonun önemli bir belirleyicisi olan meraklılığın çok belirgin bir özellik olarak öğrencilerde bulunmadığı düşünülmektedir.

İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın bu alt boyutu üniversite öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin fakültelere göre karşılaştırılmasını amaçlamaktadır. Bu amaçla önce fakültelerin yaşam boyu öğrenme ölçeğinden aldıkları betimsel puanları verilmiş, daha sonra bu puanlar fakültelere göre karşılaştırılmıştır. Tablo 2'de üniversite öğrencilerinin fakültelere göre yaşam boyu öğrenme eğilim ölçeğinden aldıkları puanlara ilişkin toplam ortalama puanları ve standart sapmaları verilmiştir.

Tablo 2: Fakültelere göre öğrencilerin yaşam boyu öğrenme eğilim düzeylerine ilişkin puanlarının aritmetik ortalama ve standart sapmaları.

Fakülteler	$\overline{X}$	n	SS
Hukuk	90.55	147	14.95
Mühendislik	91.85	224	11.71
Eğitim	90.94	398	14.38
Tıp/Eczacılık	87.47	184	15.79
Fen/Edebiyat	89.32	236	14.61
Güzel Sanatlar	93.51	111	12.62
İktisadi İdari Bilimler	79.77	202	18.50
Genel	89.05	1,502	15.29

Tablo 2 incelendiğinde fakültelerin yaşam boyu öğrenme ölçeğine ait puanların minumum ($\overline{X}$ =79.77) (İktisadi İdari Bilimler Fakülteleri); maksimum ($\overline{X}$ =93.51), (Güzel Sanatlar Fakülteleri) olduğu görülmektedir. Tüm fakültelerin yaşam boyu öğrenme ölçeğinden aldıkları ortalamalar ölçek orta puanının ($\overline{X}$ =94.5) altındadır.

Tablo 3: Fakülte türüne göre üniversite öğrencilerinin üniversiteden memnuniyet ölçeğinden aldıkları puanların ANOVA sonuçları.

Varyansın kaynağı	Kareler toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplararası	23582,414	6	3930,402	17.94	,000
Gruplariçi	327507,535	1,495	219,069		
Toplam	**351089,949**	**1,501**			

p<0.05

Tablo 3 incelendiğinde öğrencilerin öğrenim gördükleri fakültelere göre yaşam boyu öğrenme eğilimlerine (F=17.94 p<0.05) ilişkin ortalama puanlarının anlamlı bir farklılık gösterdiği anlaşılmaktadır.

Öğrencilerin öğrenim gördükleri fakültelere göre yaşam boyu öğrenme eğilimlerine ilişkin ortalama puanları arasındaki farklılıkların hangi fakülteler arasında olduğunu bulmak amacıyla yapılan Scheffe testinin Tablo 4'te görülen sonuçlarına göre İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi öğrencilerine ait ölçek puan ortalamaları ($\overline{X}$ =79.77) ile Güzel sanatlar fakültesi öğrencilerine ait ölçek puan ortalamaları ($\overline{X}$ =93.51) arasında farklılıklar bulunmaktadır. Fakültelere göre öğrencilerin yaşam boyu öğrenme ölçek puanları incelendiğinde tüm fakültelerin

ölçek orta puanının (94.5) altında olduğu görülmektedir. Fakülteler arasında en yüksek ölçek ortalama puanı ($\overline{X}$ =93.51) Güzel Sanatlar, en düşük ölçek ortalama puanı ise ($\overline{X}$ =79.77) İktisadi İdari Bilimler Fakültesine aittir.

Tablo 4: Fakültelere göre öğrencilerin yaşam boyu öğrenme eğilim düzeylerine ilişkin grup karşılaştırmaları sonucunda elde edilen ortalama farklılıkları gösteren Scheffe testi sonuçları.

(I) Fakülte	(J) Fakülte	Ortalama Farklılık	St Hata	p.
Hukuk	Mühendislik	-1,29486	1,57107	,995
	Eğitim	-,39193	1,42853	1,00
	Tıp/Eczacılık	3,07956	1,63733	,739
	Fen/Edebiyat	1,23579	1,55516	,996
	Güzel Sanatlar	-2,95569	1,86114	,866
	İktisadi İdari Bilimler	10,78060(*)	1,60461	,000
Mühendislik	Hukuk	1,29486	1,57107	,995
	Eğitim	,90293	1,23629	,997
	Tıp/Eczacılık	4,37442	1,47261	,185
	Fen/Edebiyat	2,53064	1,38067	,762
	Güzel Sanatlar	-1,66083	1,71802	,988
	İktisadi İdari Bilimler	12,07545(*)	1,43613	,000
Eğitim	Hukuk	,39193	1,42853	1,00
	Mühendislik	-,90293	1,23629	,997
	Tıp/Eczacılık	3,47149	1,31947	,329
	Fen/Edebiyat	1,62771	1,21601	,938
	Güzel Sanatlar	-2,56376	1,58871	,856
	İktisadi İdari Bilimler	11,17252(*)	1,27864	,000
Tıp/Eczacılık	Hukuk	-3,07956	1,63733	,739
	Mühendislik	-4,37442	1,47261	,185
	Eğitim	-3,47149	1,31947	,329
	Fen/Edebiyat	-1,84377	1,45563	,952
	Güzel Sanatlar	-6,03525	1,77881	,075
	İktisadi İdari Bilimler	7,70103(*)	1,50834	,000
Fen/Edebiyat	Hukuk	-1,23579	1,55516	,996
	Mühendislik	-2,53064	1,38067	,762
	Eğitim	-1,62771	1,21601	,938
	Tıp/Eczacılık	1,84377	1,45563	,952
	Güzel Sanatlar	-4,19148	1,70348	,418
	İktisadi İdari Bilimler	9,54481(*)	1,41872	,000
Güzel Sanatlar	Hukuk	2,95569	1,86114	,866
	Mühendislik	1,66083	1,71802	,988
	Eğitim	2,56376	1,58871	,856
	Tıp/Eczacılık	6,03525	1,77881	,075
	Fen/Edebiyat	4,19148	1,70348	,418
	İktisadi İdari Bilimler	13,73629(*)	1,74874	,000
İktisadi İdari Bilimler	Hukuk	-10,78060(*)	1,60461	,000
	Mühendislik	-12,07545(*)	1,43613	,000
	Eğitim	-11,17252(*)	1,27864	,000
	Tıp/Eczacılık	-7,70103(*)	1,50834	,000
	Fen/Edebiyat	-9,54481(*)	1,41872	,000
	Güzel Sanatlar	-13,73629(*)	1,74874	,000

p<0.05

Tablo 4 [*devamı*]: Fakültelere göre öğrencilerin yaşam boyu öğrenme eğilim düzeylerine ilişkin grup karşılaştırmaları sonucunda elde edilen ortalama farklılıkları gösteren Scheffe testi sonuçları.

	n		alpha = .05	
Fakülte	**1**	**2**	**3**	**1**
İktisadi İdari Bilimler	202	79.77		
Tıp/Eczacılık	184		87.47	
Mühendislik	236		89.32	89.32
Eğitim	147		90.55	90.55
Fen/Edebiyat	398		90.94	90.94
Hukuk	224		91.85	91.85
Güzel Sanatlar	111			93.51
p.	1,000	,227	,278	

3. Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın bu alt boyutu üniversite öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin öğrenim diline göre karşılaştırılmasını amaçlamaktadır. Bu amaçla öğrenim dillerine göre öğrencilerin yaşam boyu öğrenme ölçeğinden aldıkları betimsel puanları belirlenmiş daha sonra bu puanlar karşılaştırılmıştır. Tablo 5'de üniversite öğrencilerinin üniversitede aldıkları öğrenim diline göre yaşam boyu öğrenme eğilimlerine ilişkin toplam ortalama puanları ve standart sapmaları verilmiştir.

Tablo 5: Öğrenim diline göre öğrencilerin yaşam boyu öğrenme eğilim düzeylerine ilişkin ortalama puanlarının aritmetik ortalama ve standart sapmaları.

	n	$\overline{X}$	SS
Türkçe	817	91.06	13.87
İngilizce	662	86.85	16.71
Almanca	27	84.00	11.82
Fransızca	39	71.66	16.62
Toplam	**1,545**	**89.18**	**15.33**

Tablo 5 incelendiğinde öğrenim diline göre öğrencilerin yaşam boyu öğrenme ölçeğine ait puanların ortalamalarının öğrenim dili Türkçe olanların ($\overline{X}$ =91.06), İngilizce ($\overline{X}$ =86.85), Almanca ($\overline{X}$ =84.00), Fransızca ise ($\overline{X}$ =71.66) olduğu görülmektedir.

Tablo 6 incelendiğinde öğrencilerin öğrenim gördükleri dillere göre yaşam boyu öğrenme eğilimlerine (F=8927, p<.05) ilişkin ortalama puanları arasında anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir.

Tablo 6: Öğrenim diline göre öğrencilerin yaşam boyu öğrenme eğilim düzeylerine ilişkin ortalama puanlarının karşılaştırılmasını gösteren ANOVA sonuçları.

Varyansın kaynağı	**Kareler toplamı**	**sd**	**Kareler Ortalaması**	**F**	**p**
Gruplararası	8224,772	4	2056.193	8,927	,000
Gruplariçi	340647,020	1,540	230.323		
Toplam	**348871,792**	**1,545**			
p<0.05					

Tablo 7: Öğrenim diline göre yaşam boyu öğrenme eğilim düzeylerine ilişkin grup karşılaştırmaları sonucunda elde edilen ortalama farklılıkları gösteren Scheffe testi sonuçları.

(I) Dil	(J) Dil	Ortalama Farklılık (I-J)	St Hata	p.
Türkçe	İngilizce	4,26065(*)	,79679	,000
	Almanca	7,11449	5,39174	,783
	Fransızca	19,44783	8,77808	,297
İngilizce	Türkçe	-13,88551	10,74438	,796
	Almanca	-4,26065(*)	,79679	,000
	Fransızca	2,85385	5,39858	,991
Almanca	Türkçe	15,18718	8,78228	,560
	İngilizce	-18,14615	10,74782	,583
	Fransızca	-7,11449	5,39174	,783
Fransızca	Türkçe	-2,85385	5,39858	,991
	İngilizce	12,33333	10,27446	,837
	Almanca	-21,00000	11,99798	,547
	Fransızca	-19,44783	8,77808	,297

p<0.05

	n		alpha = .05
Dil	**1**	**2**	**1**
Fransızca	35	71.66	
Almanca	48	84.00	84.00
Ingilizce	650	86.85	86.85
Turkçe	821	91.11	91.11
Diğer	2		105.00
p.	,371	,290	

Öğrencilerin öğrenim dil türlerine göre yaşam boyu öğrenme eğilimlerine ilişkin ortalama puanları arasındaki farklılıkların hangi öğrenim dilleri arasında olduğunu bulmak amacıyla yapılan Scheffe testinin sonuçlarına göre Türkçe ($\overline{X}$ =91.11) ile, İngilizce ($\overline{X}$ =86.85) ve Almanca ($\overline{X}$ =84.00) dillerinde öğrenim gören öğrencilerin yaşam boyu öğrenme puan ortalamaları arasında anlamlı farklılık olduğu (p<0.05), bu farklılığın Fransızca ($\overline{X}$ =71.66) dilinde öğrenim gören öğrencilerden kaynaklandığı görülmektedir (Tablo 7). Ayrıca öğrenim dili Türkçe olan öğrencilerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerine ait puan ortalamaları diğer öğrenim dillerine ait ölçek puanı ortalamalarından daha yüksektir.

Sonuç ve Tartışma

Üniversite öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimleri ölçeğinden aldıkları puanların ortalaması ölçek orta puanının (94.5) altındadır. Buna göre üniversite öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin düşük olduğu ölçek puanlarının fakültelere göre farklılık gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır. En yüksek yaşam boyu öğrenme ölçek puan ortalamasına sahip fakülte güzel sanatlar, en düşük puan ortalamasına sahip fakülte ise iktisadi idari bilimler fakülteleri olarak bulunmuştur. Diğer fakültelerin (mühendislik, eğitim, tıp/eczacılık, fen/edebiyat) yaşam boyu öğrenme ölçek puan ortalamaları birbirine yakın bulunmuştur. Güzel sanatlar fakültelerine ait bu farklılığın nedeni, öğrencilerin yetenek sınavıyla kendi arzuladıkları alanda eğitim alabilmesi ve diğer fakültelere göre öğrencinin mesleki anlamda daha bilinçli tercih yaptığı bölümler olması ve güzel sanatlar fakültesinde okuyan öğrencilerinin büyük bir çoğunluğunun öğrenme yaşantılarını daha aktif ve ürün odaklı sürdürmesi olabilir. Güzel sanatlar fakültelerinde öğrenme-öğretme süreci disiplinlerarası ve etkileşimli biçimde gerçekleşmektedir. Bir sanat öğrencisinin felsefe, tarih, psikoloji, tarih, antropoloji, coğrafya, matematik alanları ile ilgili farkındalığı olması yaratıcı ve üretken olabilmesi için gerekmektedir. Öğrenciler bu alanlarla ilgili bazı bilgileri üniversite eğitiminde alabilmekteyse de bir çoğunu kendi kendine öğrenmek durumundadır. Öğretim sürecinin etkileşimli olması ise

"ürün" odaklı eğitimin bir özelliğidir. Süreç boyunca öğrenci düşüncelerinin somut göstergesi çalışmaların (portfolyosunun) öğretici tarafından izlenmesine, yönlendirilmesine daha açıktır. Ayrıca güzel sanatlar fakültesi öğrencileri öğrenme süreci sonunda "öznellik" açısından değerlendirilmektedir. Bu durum öğrencilerin farklı düşünme ve özgünlük arayışını beraberinde getirmektedir. Güzel sanatlar fakültesinden sonra ikinci en yüksek ortalamaya sahip olan Hukuk Fakültesinde de öğrencilerin öğrenme farkındalıklarının yüksek olması beklenmektedir. Bu alanda "yorum tekniğinin ve yorum metodlarının örnekler kullanılarak açıklanması ve öğrencinin bu alanda bilgilendirilmesi gereklilik kazanmıştır. Çünkü hukuk kuralının yorumu yalnızca hukuk bilgisini değil aynı zamanda geniş bir sosyal bilgiyi, yaşam bilgisini de gerektirmektedir" (Güriz, 2008) Bu yönüyle tıpkı güzel sanatlar fakültelerinde olduğu gibi öğrencilerin disiplinlerarası öğrenme sürecini yaşadıkları görülmektedir. Ancak diğer fakültelerde öğrenim gören öğrencilerin bir disiplinde uzmanlaşmaları ve farklı düşünmekten ziyade istenileni (öğretileni) düşünmesi gerekmektedir. Bu durum öğrencinin kendini farklı alanlarda geliştirmesini ve dolayısıyla kişisel gelişim isteğini olumsuz etkilemektedir. İktisadi İdari Bilimler Fakülteleri öğrenme-öğretme süreci açısından incelendiğinde ise öğrencilerin daha çok kuramsal bilgileri doğru kullanabilme becerisine göre değerlendirildiği, yoğun etkileşim gerektirmeyen özellikte olduğu söylenebilir. Ekinci (2008) tarafından gerçekleştirilen araştırma sonucunda da güzel sanatlar alanındaki öğrencilerin derinlemesine öğrenme yaklaşımı bakımından diğerler fakültelerden daha yüksek puan ortalamasına sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Benzer biçimde güzel sanatlar fakültesi öğrencilerinin öğrenme-öğretme ortamı algıları diğer fakültelerden daha farklı bulunmuştur. Pilavcı (2007) tarafından gerçekleştirilen araştırmada öğrencilerin kariyer seçimlerini etkileyen etmenler fakültelere göre incelenmiş ve iktisadi ve idari bilimler fakültesinde okuyan öğrencilerin kariyer seçimlerinde, "başarı", "yönetim" ve "yönetici ile ilişkiler" değerlerine, diğer fakülte öğrencilerine göre daha çok önem verdiği, mühendislik fakültesinde okuyan öğrencilerin; "ekonomik kazanç" değerini, diğer fakültelere nazaran daha çok önemli gördüğü, tıp fakültesi öğrencilerin ise; "fedakarlık" değerini ön planda tutmakta olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Ancak hangi fakülte olursa olsun öğrencilerin sahip olması gereken temel yaşam boyu öğrenme becerileri değişmemektedir. Bu nedenle fakültelerde uygulanan eğitim politikalarının ve program düzenlemelerinin yaşam boyu öğrenme eğilimini arttıracak nitelikte düzenlenmesi gerekmektedir. Üniversite öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme ölçek puanları öğrenim gördükleri dile göre farklılık göstermektedir. Buna göre öğrenim dili Türkçe olan öğrencilerin yaşam boyu öğrenme ölçek puan ortalamaları diğer dillerden (İngilizce, Fransızca, Almanca) daha yüksek bulunmuştur. Bu durum öğrencilerin bilgiye ulaşma, yorumlama ve değerlendirme gibi özellikleri rahatlıkla işe koşabildikleri ana dillerinde öğrenim görmelerinin yaşam boyu öğrenme özelliğini de olumlu etkilediğini göstermektedir. Öğrenim dili İngilizce olan öğrencilerin yaşam boyu öğrenme düzeylerine ilişkin ortalama puanları öğrenim dili Türkçe olanların puanlarından daha düşüktür. Öğretim dilinin İngilizce olması öğrencilerin uluslar arası çalışmaların farkına varabilmelerini, izleyebilmelerini ve anlamalarını kolaylaştıran bir özellik olarak kabul edilmektedir. "Günümüzde bir öğrencinin yükseköğretim sistemi içinde ve eğitim sonrasında iş yaşamında başarılı olabilmesi için bir ya da birden fazla yabancı dile hakim olması gerektiği düşünülmektedir. Küreselleşme olgusu göz önüne alındığında bu gereklilik daha da ön plana çıkmaktadır. Bu nedenle yükseköğretim mezunlarının en azından bir yabancı dil bilmesi, çözülmesi gereken stratejik nitelikteki bir sorundur. Tabii en istenilen durum öğrencinin ortaöğretimden yabancı dil sorununu çözmüş olarak gelmesidir. Ama öğrenci ortaöğretimden bu konuda yeterli bir kapasiteyle donatılmış olarak gelmemektedir. Bu açığı kapatmak için yükseköğretimde gösterilen çabalar da çoğu kez başarısız olmaktadır" (YÖK, 2007: 133). Öz olarak sıralanan araştırma bulguları ışığında ülkemizde yükseköğretim kurumlarında yaşam boyu öğrenme paradigmasının daha etkin hale getirilmesi gerektiği ve öğrenme-öğretme süreçlerinin de bu bulgular ışında düzenlenmesine ihtiyaç olduğu görülmektedir.

Kaynaklar

Appleby, D. (2008). "The Covert Curriculum: Life Long Learning Skills." http://www.pscihi.org/pubs/articles/article_59.asp Erişim: 22. 06. 2008

Avrupa Komisyonu. What is LifeLong Learning? http://ec.europa.eu/education/policies/lll/life/what_islll_en.html Erişim: 19. 06. 2008

Devlet Planlama Teşkilatı. Özel İhtisas Komisyon Raporu. (2001). http://ekutup.dpt.gov.tr/egitim/oik584.pdf Erişim: 19.05.2007

Diker Coşkun (2009) Üniversite Öğrencilerinin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimlerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi. Yayınlanmamış doktora tezi. Hacettepe Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Ekinci, N. (2008). Üniversite Öğrencilerinin Öğrenme Yaklaşımlarının Belirlenmesi ve Öğretme-Öğrenme Süreci Değişkenleri İle İlişkileri. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Hacettepe Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Anabilimdalı, Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı. Ankara.

Güriz, A. (2008). "Türkiye'de Hukuk Öğretimi". Türkiye Barolar Birliği. http://www.barobirlik.org.tr/yayinlar/makaleler/adnanguriz.doc Erişim: 24.06.2009

Harpe, B., & Radloff, A. (2000). "Informed teachers and learners: The importance of assessing the characteristics needed for lifelong learning." Studies in Continuing Education, 22(2), 169-182.

Knapper, C.,Cropley, A.(2000). Lifelong Learning in Higher Education, London. Kogan P.

Jarvis, P. (Edit.) (2009). The Routledge International Handbook of Lifelong Learning. USA: Routledge.

Pilavcı, D. (2007). Bilgi Çağında Değişen Kariyer Anlayışı Ve Üniversite Öğrencilerinin Kariyer Tercihlerini Etkileyen Faktörler Üzerine Bir Uygulama. Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü İşletme Anabilim Dalı. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Adana.

Yükseköğretim Kurulu (2007). Türkiye'nin Yükseköğretim Stratejisi İnceleme Raporu. http://www.yok.gov.tr/content/view/557/238/lang,tr_TR/ Erişim: 12.08.2009

ULUSLARARASI YÜKSEKÖĞRETİM KONGRESİ: YENİ YÖNELİŞLER VE SORUNLAR
INTERNATIONAL HIGHER EDUCATION CONGRESS: NEW TRENDS AND ISSUES

Uluslararası Yükseköğretim Kongresi: Yeni Yönelişler ve Sorunlar (UYK-2011)
27-29 Mayıs 2011, İstanbul; 3. Cilt / Bölüm XIV / Sayfa 2076-2080

Üniversite Son Sınıf Öğrencilerinin Yaşam Boyu Öğrenme Davranışlarının Araştırılması

Öğr. Grv. Sultan Güçlü, Arş. Grv. Nalan Bostan
Dumlupınar Üniversitesi Sağlık Yüksekokulu, 43100 Kütahya, Türkiye

Özet

Hızla artan bilgi ve gelişen teknoloji, bireylerin eğitim ihtiyaçlarını artırmıştır. Toplumlar artık, "kendini geliştiren" ve "yaşam boyu öğrenme" becerilerine sahip bireylere gereksinim duymaktadır. Bu çalışmada ise üniversite son sınıf öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme davranışlarının araştırılması amaçlanmıştır. Bu çalışma, Dumlupınar Üniversitesi Sağlık Yüksekokulu Hemşirelik Bölümü dördüncü sınıf öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme davranışlarını belirleyen tanımlayıcı tipte bir araştırmadır. Araştırmanın örneklemini 103 dördüncü sınıf öğrencisi oluşturmuştur. Verilerin toplanmasında "Birey Tanıtım Formu" ve "Öğrenme Tercihi Değerlendirme Ölçeği" (ÖTDÖ) kullanılmıştır. Verilerin değerlendirilmesinde; sayı ve yüzdelik dağılımı ile varyans analizi kullanılmıştır. Öğrencilerin %86.4'ü kız, %13.6'sı erkektir. Öğrencilerin %64.1'i yaşadıkları yerde bağımsız bir çalışma odasına, %39.8'i ise internet erişimli bir bilgisayara sahiptir. Öğrencilerin ÖTDÖ skorları ile düzenli spor yapma durumlarının ilişkisi araştırılmış, düzenli spor yapan öğrencilerle yapmayanların skor ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmuştur ($p<.05$). Öğrencilerin ÖTDÖ skorları ile mezuniyet sonrası tercihlerinin ilişkisi araştırılmış, farklı tercihlere sahip öğrencilerin skor ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmuştur ($p<.05$). Düzenli olarak spor yapma alışkanlığı olan ve akademik çalışma yapmak isteyen öğrenci skorlarının, diğer öğrencilerden belirgin olarak yüksek olduğu sonucu elde edilmiştir. Bu veriler ışığında, üniversitemizde öğrencilerin akademik çalışmalar yapmasını teşvik edecek uygulamaların oluşturulmasının ve düzenli spor yapma gibi sosyal etkinliklerini özendirecek düzenlemeler yapılmasının yararlı olabileceği kanaati oluşmuştur.

Anahtar kelimeler: Kendi kendine öğrenme, yaşam boyu öğrenme, yükseköğretim.

Giriş

Bilim ve teknoloji konusunda günümüzde önemli bir değişim durumu söz konusudur. Bu değişim mevcut bilgilerin güncelliğini kaybetmesine neden olmuş ve toplumların gereksinimi olan insan profilini de değiştirmiştir (Soran ve ark., 2006).

Bu hızlı değişim sürecinde, öğrencilerin hazır olan bilgiyi aldığı ve öğretim sürecine pasif olarak katıldığı eğitim sistemi, yerini öğrencilerin öğrenme sürecine aktif olarak katıldığı, olayların sebep sonuç ilişkisini irdelediği, öğrendiği bilgileri yeni durumlara uygulayarak problemlere çözüm yolları üretebildiği yeni bir eğitim sistemine bırakmıştır. Bilgi çağının en önemli hedeflerinden biri, sorgulayan, araştırma yapmaya hevesli, liderlik yapabilen, işbirliği içinde çalışmaya yatkın, bütün dünyaya ve yeniliklere açık bireyler yetiştirmektir. Çünkü bilgi çağında; bilgiye erişim, öğrenme, yenilikler büyüyerek gelişmekte bu da yaşam boyu öğrenmeye olan ihtiyacı beraberinde getirmektedir (Oskay, 2007).

Önceleri ortalama 5-6 yıllık bir eğitim süreci ile hayata atılmak ve bu eğitim ile yaşamın sonuna kadar idare edebilmek mümkün iken, günümüzde bilginin kısa bir süre içerisinde değişmesi söz konusudur. Bu nedenle, eğitim-öğretimin tek başına örgün olarak sağlanması yeterli değildir. Eğitim artık sadece belli yaş dönemlerinde alınan bir hizmet olmaktan çıkıp, yaşam boyu alınan bir hizmete dönüşmüştür (Demiralay & Karadeniz, 2008). Yani yaşam boyu öğrenme, çocukluktan yaşlılığa kadar sürekli öğrenmeyi ifade eden, formel öğrenmenin (ilk ve ortaöğretim kurumlarında, üniversitelerde verilen eğitim) yanında informel öğrenmeyi de (aile içi eğitim, topluluk içinde öğrenme vs.) içeren bir kavramdır (Kara, 2007).

İlk olarak 1920'lerde John Dewey, Eduard Lindeman ve Basil Yeaxle tarafından, yaşam boyu öğrenme kavramı, günlük yaşamın sürekli bir boyutu olduğu anlayışından yola çıkılarak kullanılmıştır. Böylece, eğitimin yaşam boyu olduğuna ilişkin anlayış, yetişkin eğitimi alanında sistemli çalışmaların ilk başladığı zamandan bugüne kadar gelmiştir. Bir anlamda bu, eğitim kurumu olarak çok uzun süre okulun kurmuş olduğu egemenlik karşısında, eğitim ve öğrenmenin yaş, zaman, yer ile sınırlı olmadığı konusunda hayatın gerçekliğinin savunulmasıdır (Ayhan, 2005). Lindeman (1969), "Eğitim yaşamdır" derken; yaşamın bütününün öğrenme olduğunu, bu yüzden eğitimin herhangi bir bitim noktası olamayacağını söyler.

Ersoy ve Yılmaz (2009) yaşam boyu öğrenmeyi; resmi bir niteliği olsun ya da olmasın, bireysel veya toplumsal açıdan bilgi ve beceri geliştirmeyi amaç edinen, yaşam boyu gerçekleştirilen öğrenme etkinliklerinin tümü olarak tanımlamışlardır.

Yetişkin eğitimi ve sürekli eğitim gibi kavramlarla eş anlamda kullanılan yaşam boyu öğrenme, Candy (2003) tarafından kişilerin yaşamları boyunca kazandıkları bilgileri, değerleri, becerileri ve anlayışları artıran ve güçlendiren, bunları gerçek yaşamda uygulayabilmeyi sağlayan destekleyici bir süreç olarak tanımlanmıştır.

Günümüzde bilgiye çabuk ulaşan, ulaştığı bilgiye yenilerini ekleyebilen ve bu bilgileri diğer bireylere yani topluma yayabilen kişiler güçlü olarak kabul edilmektedir (Soran ve ark., 2006). Bu sebeple, kişi kendisini sürekli eğitmek, değiştirmek ve yenilemek zorundadır. Günümüz bireylerinin, yaşanan değişimleri anında algılayabilmesi, hak ve sorumluluklarının farkına varabilmesi ve bilgiden yararlanabilmesi örgün ve yaygın eğitim kurumları ve bu kurumların ortak çalışmaları ile topluma sunacakları yaşam boyu öğrenme kapsamındaki etkinliklerle olanaklı hale gelecektir (Yılmaz, 2000). Alfred North Whitehead 1931 yılında bu durumun farkına varmış, "Artık insanların gençliklerinde öğrendikleri şeylerin onların yaşamları boyunca kullanmaları savı geçersiz hâle gelmiştir" demiştir. Bugün çok önemli değişimlerin meydana gelme süresi bir insanın ömründen daha kısadır. Bundan dolayı yapılacak eğitim insanların olabilecek yeni koşullara hazırlıklı olmalarını sağlamalıdır. Bu nedenle eğitim, yaşam boyu sürekli araştırma süreci olarak tanımlanmak zorundadır (Knowles, 1996).

Avrupa Komisyonu'nun 21.11.2001 tarihinde kabul ettiği Avrupa Yaşam Boyu Öğrenim Alanı'nı Geliştirme Tebliği'nde yaşam boyu öğrenme, eğitim politikasının geliştirilmesinde kılavuz ilke olarak belirtilmiştir. Yaşam boyu öğrenme, insana ve bilgiye daha çok yatırım yapma, dijital okuma yazma da dâhil olmak üzere temel bilgi ve becerilerin kazanılmasını teşvik etme, esnek ve yenilikçi öğrenme fırsatlarını genişletme anlamına gelmektedir.

Yaşam boyu öğrenme becerilerinin insanlara kazandırılmasında, başlıca işlevleri araştırma ve öğretim olan üniversitelere de önemli görevler düşmektedir (Soran ve ark., 2006). Üniversiteler sadece öğrencilerin bugünkü öğrenme becerilerini geliştirip, yükseltmemeli, aynı zamanda öğrencileri üniversitelerin duvarlarının ardında olan yaşam boyu öğrenmeye de hazırlamalıdır (Wilcox, 1996). Bu sebeple bu çalışma, hemşirelik bölümü üniversite son sınıf öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme davranışlarını araştırmak amacıyla yapılmıştır.

Metot

Bu çalışma, Dumlupınar Üniversitesi Sağlık Yüksekokulu Hemşirelik Bölümü dördüncü sınıf öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme davranışlarını belirleyen tanımlayıcı tipte bir araştırmadır. Araştırma grubunu 2010–2011 eğitim-öğretim yılında öğrenimini sürdüren 103 dördüncü sınıf öğrencisi oluşturmuştur. Verilerin toplanmasında "Birey Tanıtım Formu" ile Prof. Dr. Lucy M. Guglielmino tarafından 1977 yılında geliştirilen ve 1991 yılında "Learning Preference Assessment" ismiyle yeniden adlandırılan "Öğrenme Tercihi Değerlendirme Ölçeği" (ÖTDÖ) kullanılmıştır. Ölçek; söz konusu alanda uzman on dört kişinin katkılarıyla üç turlu Delphi yöntemi ile geliştirilmiş, ABD ve Kanada'da 307 erişkine uygulanmıştır. Ölçek; geliştirildiği yıldan bu yana 12 dile çevrilmiş, 70'in üzerinde tez çalışmasında kullanılmış ve kendi kendine öğrenme hazır oluş düzeylerinin belirlenmesinde dünyada en sık kullanılan ölçme aracı olma özelliğini korumuştur. Ölçeğin en son güvenilirliği, Amerika Birleşik

Devletleri ve Kanada'dan toplam 3151 kişiden oluşan bir örneklem ile ve Split-half Pearson Product Moment Korelasyonu ile 0.91 olarak tespit edilmiştir (Guglielmino & Guglielmino, 1991). Ölçek toplam skoru; her madde için yapılan tercihlerin Likert puanları toplanarak hesaplanmıştır. Olumsuz anlam yükü içeren önermeler için Likert karşılıklarının ayna görüntüleri esas alınmıştır (1 için 5 puan, 2 için 4 puan gibi). Guglielmino'ya göre; elde edilen skorun, 58-176 aralığında olması, kendi kendine öğrenme hazır oluş düzeyinin düşük, 177-201 aralığında olması, kendi kendine öğrenme hazır oluş düzeyinin ortalamanın altı, 202-226 aralığında olması, kendi kendine öğrenme hazır oluş düzeyinin ortalama, 227-251 aralığında olması, kendi kendine öğrenme hazır oluş düzeyinin ortalamanın üstü, 252-290 aralığında olması ise, kendi kendine öğrenme hazır oluş düzeyinin yüksek olduğunu gösterir. Verilerin değerlendirilmesinde; sayı ve yüzdelik dağılımı ile varyans analizi kullanılmıştır. Madde-toplam korelasyonu ile öğrenci grupları arasındaki farklılıkları incelemek amacıyla yapılan t-testi ve tek yönlü Anova anlamlılık testleri için, SPSS for Windows 14.0 istatistik paket programı kullanılmıştır.

Sonuçlar

Öğrencilerin %86.4'ü kız, %13.6'sı erkektir. Öğrencilerin içinde bulundukları yaşam koşulları hakkında bilgi sahibi olmak amacıyla, öğrencilere nerede kaldıkları sorulmuş, öğrencilerin %13.6'sının ailesinin yanında, %26.2'sinin yurtta, diğerlerinin de arkadaşları ile evde ya da arkadaş yanında yaşadıkları görülmüştür.

Öğrencilerin %64.1'i yaşadıkları yerde bağımsız bir çalışma odasına, %39.8'i ise internet erişimli bir bilgisayara sahip olduklarını belirtmişlerdir. Öğrencilerin %10.7'si düzenli olarak spor yaptıklarını, diğerleri ise yapmadıklarını ifade etmişlerdir. Öğrencilerin %14.6'sı enstrüman çaldıklarını, diğerleri ise böyle bir yeteneklerinin olmadığını bildirmişlerdir.

Öğrencilerin %47.6'sı mezun olduktan sonra kamuda hemşire olarak çalışmak, %34'ü ise mesleki yaşantılarını akademik çalışmalar yaparak sürdürmek istemektedir. Diğerleri ise kararsız olduklarını ya da alanları dışında bir işle uğraşmak istediklerini ifade etmişlerdir. Araştırmada öğrencilerin ÖTDÖ skor ortalaması 220.06±27.32 olarak bulunmuştur. (mod değeri 208 ve medyan değeri 218, en düşük 152, en yüksek 280). Ölçekten elde edilen skorlara göre her bir puan aralığında yer alan öğrenci sayıları Tablo 1'de gösterilmiştir.

Tablo 1: ÖTDÖ skor gruplaması.

	Kendi kendine öğrenme hazır oluş düzeyi					
	1. Grup	**2. Grup**	**3. Grup**	**4. Grup**	**5. Grup**	**Toplam**
Skor Aralığı	**58 – 176**	**177 – 201**	**202 – 226**	**227 – 251**	**252 – 290**	
Sayı	7	14	42	25	15	103
Yüzde	6.8	13.6	40.8	24.3	14.6	100

Öğrencilerin %42'sinin ortalama düzeyde oldukları (3. Grup), %38.9'unun ortalamanın üstünde (4. ve 5. Gruplar), %20.4'ünün ise ortalamanın altında (1. ve 2. Gruplar) oldukları saptanmıştır. Bu sonuç; Guglielmino'nun sınıflamasıyla, Dumlupınar Üniversitesi Sağlık Yüksekokulu Hemşirelik Bölümü son sınıf öğrencilerinin 'orta düzeyde' bir kendi kendine öğrenmeye hazır oluşa karşılık geldiğini göstermektedir.

Öğrencilerin ÖTDÖ skorları ile yaş, cinsiyet, yaşanılan yer, internet erişimli bir bilgisayara ve bağımsız bir çalışma odasına sahip olma durumları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunmamıştır ($p>.05$).

Öğrencilerin ÖTDÖ skorları ile düzenli spor yapma durumlarının ilişkisi araştırılmış, düzenli spor yapan öğrencilerle yapmayanların skor ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmuştur ($p<.05$). Düzenli spor yapan öğrencilerin ÖTDÖ skorları puan ortalamaları 240.18 ± 34.32 iken, spor yapmayan öğrencilerin puan ortalamaları 217.66±25.54 olarak bulunmuştur.

Öğrencilerin ÖTDÖ skorları ile mezuniyet sonrası tercihlerinin ilişkisi araştırılmış, farklı tercihlere sahip öğrencilerin skor ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmuştur ($p<.05$). Mesleki yaşantılarını akademik çalışmalar yaparak sürdürmek isteyen öğrencilerin ÖTDÖ skorları puan ortalamaları 230.11±26.06 iken, kamuda hemşire olarak çalışmak isteyenlerinki 212.28±27.84 olarak bulunmuştur.

Tartışma

Üniversite öğrencileri ile yapılan çalışmalarda ise, yüksekokulumuz öğrencilerinin skor ortalamalarının altında ve üstünde değerler ile karşılaşılmaktadır.

Bu araştırmalardan birisi olan Boden'in (2005) tez çalışmasında, 215'i üniversite öğrencisi olan toplam 653 öğrencinin skor ortalamaları 226.5±25.25 olarak bildirilmiştir. Crook'un (1985) hemşirelik birinci sınıfında okuyan 63 öğrencide bulduğu ortalama skor ise 223.3±24.9'dur. McCuley ve McClelland'ın (2004) 23-29 yaş grubunda olan fizik bölümü mezunu 51 öğrenci ile yaptıkları çalışmada öğrencilerin skor ortalaması 215.80±22.96 olarak bulunmuş ve bu değerin üniversite öğrenimi görmekte olan öğrencilerle yapılmış diğer çalışmalardan elde edilen skorlarla benzer olduğu bildirilmiştir. Walker ve Lofton'un (2003) eczacılık öğrenimi gören ve yaş ortalaması 23.5 olan 68 öğrenciden elde ettikleri skor ortalaması 223.55±21.60 olarak bulunmuştur.

Oskay'ın (2007) kimya öğrenimi gören dördüncü ve beşinci sınıfta okuyan toplam 59 öğrenci ile yürüttüğü tez çalışmasında skor ortalaması 187.84±19.33 olarak bulunmuş, ancak bu skorun, probleme dayalı öğrenme uygulamalarından sonra 248.68±21.53'e yükseldiği görülmüştür. Bu bulgu, probleme dayalı öğrenme uygulamalarının öğrencilerin kendi kendine öğrenme konusundaki tutum seviyelerini arttırmada önemli bir etkiye sahip olduğunu göstermektedir. Ayrıca, Beitler, (2000) çalışmasında, kendi kendine öğrenme yetenekleri gelişen bireylerin, problem çözme yetenekleri, yaratıcılık ve yeni şeyler keşfetme yeteneklerinin geliştiğini saptamıştır. Owen (1999), çalışmasında 356 mezun öğrencinin kendi kendini öğrenme hazır bulunuşluğu ve entelektüel seviyelerini yaratıcılıkla ilişkilendirmiştir. Uygulamaların sonucunda, kendi kendini öğrenen kişilerin aynı zamanda yaratıcı oldukları saptanmıştır. Bu sonuçlara göre öğrenme merakını sürdürmek ve artırmak amacıyla, üniversitelerde kullanılan öğretim programlarında değişiklikler yapılmalı, aynı zamanda, bilgi edinmenin yanı sıra kendi kendine öğrenme alışkanlıklarının kazandırılması ile eleştirme, düşünme, yaratma yeteneklerinin geliştirilmesine daha fazla ağırlık verilmelidir.

Bizim çalışmamızda ise, düzenli olarak spor yapma alışkanlığı olan öğrencilerin ÖTDÖ skorları, yaptıkları spor türü ne olursa olsun, yapmayan öğrencilerin ortalamalarından yüksektir. Öğrencilerin ÖTDÖ skorları ve mezuniyet sonrası tercihleri arasındaki ilişki araştırılmış; akademik çalışma yapmak isteyen öğrenci skorlarının, diğer öğrencilerden belirgin olarak yüksek olduğu sonucu elde edilmiştir. Ayrıca Atacanlı'nın (2007) tıp fakültesi öğrencileri ile yaptığı araştırmada da, mezuniyet sonrası akademik çalışma yapmak isteyen öğrencilerin skorları, uzman hekim olarak çalışmak isteyen ve henüz ne yapmak istediğine karar verememiş olan öğrencilerin ortalamalarından yüksek bulunmuştur. Bu veriler ışığında, üniversitelerde öğrencilerin akademik çalışmalar yapmasını teşvik edecek uygulamaların oluşturulmasının ve düzenli spor yapma gibi sosyal etkinlikleri özendirecek düzenlemeler yapılmasının yararlı olabileceği kanaati oluşmuştur.

Bunun dışında ülkemizde yaşam boyu öğrenme anlayışının benimsenmesini esas alan her türlü yaygın eğitim imkânı geliştirilmeli, özellikle üniversiteye giremeyen gençlere kısa yoldan beceri kazandırma ve meslek edindirme faaliyetleri artırılmalı, mahalli idarelerin, gönüllü kuruluşların ve özel sektörün bu konudaki faaliyetleri özendirilmelidir.

Üniversiteler, değişen ekonomik, toplumsal ve teknolojik koşullara yanıt vermede etkin ve yaratıcı bir rol oynamalıdır. Ayrıca, akademik planlamaları içinde yaşam boyu öğrenme gereksinimlerinin saptanması ve programlarının geliştirilmesine özel bir önem vermelidir.

Toplumun yaşam boyu öğrenme konusundaki farkındalıkları etkinlikler ve medya yoluyla artırılmalı, tüm bireylere yaşamlarının her döneminde kendilerini geliştirmelerini sağlayacak fırsatlar sunulmalıdır. Türkiye genç ve dinamik nüfus yapısını kalkınmanın itici gücü haline getirebilmek için gelenekselleşmiş eğitim ve işgücü politikalarını, yaşam boyu öğrenme kavramı çerçevesinde yeniden gözden geçirmelidir.

"Gelecek bir yılı planlıyorsan, mısır ek,
Gelecek on yılı planlıyorsan, ağaçlar dik,
Eğer gelecek yaşamı planlıyorsan, insanları eğit."
Guanzi, (IÖ.645)

Kaynaklar

Ayhan, S. (2005). Dünden bugüne yaşam boyu öğrenme. Sayılan, F., Yıldız, A. (Editörler). Yaşam Boyu Öğrenme. Ankara: Pegem Yayıncılık, ss.2-14'teki makale.

Atacanlı, M. F. (2007). Ankara Üniversitesi Tıp Fakültesi öğrencilerinin öğrenme tercihi değerlendirme ölçeği aracılığıyla yaşam boyu öğrenme davranışının yıllara göre değişiminin araştırılması. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Beitler, M. A. (2000). Self-directed learning readiness at general motors Japan. Receieved from http://icdl.uncg.edu/ft/060600-01.html. erişim tarihi: 02.02.2011.

Boden, C.J. (2005). An exploration study of the relationship between epistemological beliefs and self-directed learning readiness. PhD Thesis, Kansas University, U.S.A.

Candy, P. C. (2003). Lifelong learning and information literacy, Report for U.S. National Commission on Libraries and Information Science and National Forum on Information Literacy.

Crook, J. (1985). A validation study of a self-directed learning readiness scale. Journal of Nursing Education, 24 (7), 274-279.

Demiralay, R., Karadeniz, Ş. (2008). İlköğretimde yaşam boyu öğrenme için bilgi okuryazarlığı becerilerinin geliştirilmesi. Cypriot Journal of Educational Sciences, 2 (6), 89-119.

Ersoy, A., Yılmaz, B. (2009). Yaşam boyu öğrenme ve Türkiye'de halk kütüphaneleri. Türk Kütüphaneciliği, 23 (4), 803-834.

Guglielmino, L.M. & Guglielmino P. J. (1991). Learning preference assessment facilitator guide. King of Prusia, PA: Organizational Design and Development, Inc.

Kara, T. (2007). Yaşam boyu öğrenme. Receieved from http://www2.aku.edu.tr/~gocak/yeni%20yonelimler/tolgayasam.pdf. erişim tarihi: 25.02.2011.

Knowles, M. (1996) Yetişkin Öğrenenler: Gözardı Edilen Bir Kesim. (4.Baskı). (Çev. S. Ayhan). Ankara: Ankara Üniversitesi Basımevi. s.168.

Lindeman, E. (1969). Halk eğitiminin anlamı. (Çev. C. Şentürk). Ankara: Milli Eğitim Basımevi.

McCuley, V. & McClelland, G. (2004). Further studies in self-directed learning in physics at the University of Limerick, Ireland. International Journal of Self-Directed Learning, 1 (2), 26-37.

Owen, T, R. (1999). Self-directed learning readiness among graduate students: Implications for orientation programs, Journal of College Student Development, 40 (6), 739-43.

Oskay, Ö. Ö. (2007). Kimya eğitiminde teknoloji destekli probleme dayalı öğrenme etkinlikleri. Yayımlanmamış doktora tezi, Hacettepe Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Soran, H., Akkoyunlu, B., Kavak, Y. (2006). Yaşam boyu öğrenme becerileri ve eğiticilerin eğitimi programı: Hacettepe Üniversitesi Örneği. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 30, 201-210.

Walker, J.T. & Lofton, S.P. (2003). Effect of a problem based learning curriculum on students' perceptions of self directed learning. Issues In Education Research, 13, 1-25.

Wilcox, S. (1996). Fostering self-directed learning in the university setting, Studies in Higher Education, 21 (2), 165-176.

Yılmaz, E. (2000). Bilgi çağında kütüphanelerin eğitimdeki yeri ve önemi. Çağdaş Eğitim, 269, 31-39.

Uluslararası Yükseköğretim Kongresi: Yeni Yönelişler ve Sorunlar (UYK-2011)
27-29 Mayıs 2011, İstanbul; 3. Cilt / Bölüm XIV / Sayfa 2081-2089

ULUSLARARASI YÜKSEKÖĞRETİM KONGRESİ: YENİ YÖNELİŞLER VE SORUNLAR
INTERNATIONAL HIGHER EDUCATION CONGRESS: NEW TRENDS AND ISSUES

Yeni Üniversiteler Öğrencilerin Beklentilerini Ne Ölçüde Karşılıyor? Adıyaman Üniversitesi Örneği

Öğrt. Grv. Suat Çapuk
Adıyaman Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Altınşehir Mh. 02040 Adıyaman, Türkiye

Özet

Yeni kurulan üniversitelerden biri olan Adıyaman Üniversitesi 2006 yılında 3 fakülte, 1 Yüksekokul ve 4 Meslek Yüksekokulu ile kurulmuştur. Geçen süre zarfında Adıyaman Üniversitesi öğrencilerine daha iyi hizmet verebilmek için fiziki alt yapının hazırlanması, akademik ve idari personel ihtiyacın giderilmesine yönelik çalışmaların yanında akademik sosyal ve kültürel alanlarda da çalışmalarını sürdürmüştür. Aradan geçen 5 yıllık süre sonunda üniversitenin ulaşmış olduğu noktanın bir üniversitenin temel misyonlarını yerine getirme ve aynı zamanda öğrencilerin beklentilerine ne derece cevap verebildiği belirlenmesi gereken önemli konulardan biri olarak görülmektedir. Bu araştırma Adıyaman Üniversitesi 2. 3. ve 4. Sınıflarında okumakta olan öğrencilerin bir üniversiteden beklentilerinin Adıyaman Üniversitesi'nde ne ölçüde karşılandığını belirlemek amacıyla yapılmıştır. Araştırma Adıyaman Üniversitesi merkez kampusunda okuyan öğrencileri kapsamaktadır. Araştırma betimsel bir çalışma olup nitel araştırma yöntemleri kullanılmıştır. Veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Araştırmanın verileri üniversite merkez yerleşkesinde bulunan 3 fakülte, 1 yüksek okul ve 2 meslek yüksek okulundan tabakalı örneklem yolu ile belirlenen 40 öğrenci ile yapılan yarı yapılandırılmış görüşme yöntemi ile elde edilmiştir. Elde edilen verilerin analizinde nitel araştırma yöntemlerinden içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. Araştırma sonucundan elde edilen bulgulara göre; araştırmaya katılan öğrencilerin büyük bir bölümü üniversiteye yakın olan çevre illerden gelmiştir ve bu üniversiteyi coğrafi nedenlerden dolayı tercih etmişlerdir. Ayrıca öğrencilerin bir üniversiteden beklentilerinin tam olarak karşılanmadığı ulaşılan sonuçlar arasındadır.

Anahtar kelimeler: Yeni kurulan üniversiteler, Adıyaman Üniversitesi, beklentiler.

Giriş

Tarih boyunca bilginin üretildiği, yorumlandığı, zenginleştirildiği, eleştirildiği ve aktarıldığı kurumlar olan üniversiteler, yeni kuşakların yeteneklerinin geliştirildiği, kültürel ve bilimsel yeterliliklerinin artırıldığı, eleştirel düşünce kapasitelerinin geliştirildiği kurumlardır (Küçükcan ve Gür, 2009). Kuruldukları günden itibaren, dönemlerinin sosyal, siyasal, kültürel ve ekonomik şartlarından etkilenirken kimi zaman da bu şartların değişmesine öncülük etmişlerdir. Küreselleşme ile birlikte etkisi tüm örgütlerde hissedilir hale gelen "rekabet", beraberinde getirdiği "kalite" unsuru ile üniversiteleri de etkisi altına almıştır. Üniversiteler bu zorlu rekabet ortamında varlıklarını devam ettirebilmek için müşterilerinin memnuniyetini sağlamak amacı ile maksimum kalitede hizmet sunmaya yönelik tedbirler almaya başlamışlardır (Saydan, 2008).

Son yıllarda üniversiteler birçok kritere göre değerlendirilmektedir (akredite edilmektedir). Akreditasyon sunulan hizmetin (eğitimin) kalite yönünden değerlendirilmesidir. Bu değerlendirme hizmeti alan kişilerin, devletin

ve basının sunulan hizmetin kalitesi ile ilgili bilgi sahibi olmasını sağlamaktadır. Bu değerlendirmeler bir anlamda üniversitelerin belirli standartları sağlayıp sağlamadıkları ile ilgili bilgileri vermesi bakımından eğitim hizmeti alanlar için önemli olmakla birlikte bu kurumlardan mezun olanların işe yerleşmelerinde de önemli referans noktası olmaktadır. Eğitim hizmeti sunan üniversitelerinde sunmuş oldukları hizmetin (eğitimin) kalitesi ile ilgili değerlendirilmesi yapılmaktadır. Bu değerlendirmeleri üç ana başlıkta toplayabiliriz. Birincisi; üniversitelerin kendileri veya bağlı oldukları merkezi idareler tarafından değerlendirilmesidir. İkincisi; dışarıdan bir kurum veya organizasyon tarafından değerlendirilmesidir. Son olarak da; üniversitelerin kendi öğrencileri tarafından değerlendirilmesidir.

Birinci değerlendirme yöntemi genellikle merkezi idarenin güçlü olduğu yönetim sistemlerinin üst kurulları tarafından yapılan değerlendirmelerdir. Buna Tütkiye'de Yükseköğretim Kurulu (YÖK) ve Üniversiteler Arsı Kurul verilebilir. YÖK, bir üniversitenin, fakültenin veya bir bölümün hangi şartlarda açılacağı ne kadar öğretim elemanı bulunması gerektiği veya fiziki imkanlarının neler olması gerektiğine karar veren ve mezun olan öğrencilerin de aldıkları unvan ve diplomaların geçerliliğini onaylayan bir kuruldur. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı 20 Eylül 2005 tarihli ve 25942 nolu Resmi Gazete' de "Yükseköğretim Kurumlarında Akademik Değerlendirme ve Kalite Geliştirme Yönetmeliği" yayınlanarak, yükseköğretim kurumlarınım eğitim, öğretim ve araştırma faaliyetleri ile idari hizmetlerinin değerlendirilmesi ve kalitenin geliştirilmesi amaçlanmıştır (YÖK, 2011). Bu yönetmelik kapsamında "Yükseköğretim Akademik Değerlendirme ve Kalite Geliştirme Komisyonu (YÖDEK)" oluşturulmuştur (YÖDEK, 2011). Bu merkezi idari güç üniversitelerin asgari koşulları sağlamaları yönünden değerlendirme görevini de yerine getirmektedir.

Dışarıdan bir kurum ve/veya organizasyon tarafından yapılan değerlendirme; merkezi yönetim erki dışında tamamen sivil toplum kuruluşları tarafından yapılan değerlendirmedir. Bu değerlendirme işlemi bir anlamda üniversitenin akredite olmasını ve üniversitenin verdiği diploma ve benzeri belgelerin geçerliliğini sağlamaktadır. Değerlendirme çalışmaları iki ana başlıkta incelenebilir. Birincisi, üniversite veya fakülte ile ilgili yapılan akreditasyon çalışmaları diğeri üniversite, fakülte veya bölüm açısından ulusal veya uluslar arası sıralama yapılmasıdır. Akreditasyon işlemi bir anlamda üniversite veya programın belirli kalite standartlarını taşıdığının belgelendirilmesidir. Bu belge diploma denkliği veya devlet desteği sağlanması için kullanılmaktadır. Eğitim alanında bu değerlendirmelerin yapılması sunulan eğitim hizmetinin belirli bir kalitede olmasına imkân vermektedir. Amerika Birleşik devletlerinde her düzeyde sunulan eğitim hizmeti sivil organizasyonlar tarafından yapılmaktadır. Yükseköğrenimle ilgili; Yüksek Eğitim Akreditasyon Kurulu (Council for Higher Education Accreditation) Amerika'da bulunan üniversitelerin akreditasyon işlemlerini yerine getirmektedir (CHEA, 2011). Bir üniversitenin akredite olması demek kaliteli olmasına ve devletten mali yardım almasına, öğrencilerin ve ailelerin üniversite ile ilgili bilgi sahibi olmasına ve işverenlerin çalışanlarının alacakları eğitim için burs sağlaması gibi birçok alanda gerekli görülmektedir. Bunun yanında bilim dalarlı ile ilgili akreditasyon kuruluşları da mevcuttur (Sağlıki mühendislik, eğitim. v.b). Avrupa üniversitelerinde de standartlaşmanın sağlanması için Socrates ve Bologna süreçleri başlatılarak üniversitelerin tanınırlığının sağlanması, kalitenin yükseltilmesi, öğretim elemanı ve öğrenci değişimi sağlanarak uluslar arası yetkinliğe sahip bireylerin yetiştirilmesi amaçlanmıştır. Yine Japonya da bulunan Japonya Üniversiteler Akreditasyon Derneği (Japan University Accreditation Association, JUAA) üniversitelerin akreditasyon çalışmalarını yürütmektedir (JUAA, 2011).

Özerk bir yapıya sahip olan üniversitelerin üniversite dışı kurumlar tarafından değerlendirilmesi üniversitelerin kalitelerinin arttırılmasına imkan sağlarken aynı zamanda öğrencilerin eğitim almak istedikleri kurumlarla ilgi bilgi edinmelerine ve tercihlerini yapmalarına katkıda bulunmaktadır.

Öğrenciler tarafından yapılan değerlendirme ise; öğrencilerin öğrenim görmek istedikleri veya görmekte oldukları üniversiteler ile ilgili yapmış oldukları değerlendirmelerdir. Bu tür değerlendirmeler genellikle üniversitelerin sundukları hizmetten memnuniyetlik derecesini ölçmek için yaptıkları çalışmalar veya bilimsel araştırmalar kapsamında öğrencilerin üniversitelerini değerlendirmelerine yönelik çalışmalardır. Bir diğer değerlendirme ise, öğrencilerin kendi aralarında düşüncelerini paylaşmaları ile ortaya çıkan genel tutumlardır. Öğrenciler okudukları üniversitelere ilişkin memnuniyet düzeylerinin belirlerken, üniversitenin içinde bulunduğu şehir, fiziki şartları, öğrencilerin okudukları bölüm, bölümdeki öğretim elemanları, üniversite yerleşkesinde sunulan sosyal olanaklar gibi unsurlara dikkate almaktadırlar (Altaş, 2006). Dolayısıyla öğrencilerin öğrenim görmüş olduğu kuruma yönelik kalite beklentileri temelde çok boyutlu bir olgudur. Bu olgu; eğitim kalitesi, fiziki mekânlar, sunulan uygulama olanakları, sosyal kültürel ve sportif olanaklar ve öğrencinin bireysel özellikleri gibi farklı boyutları içermektedir (Saydan, 2008).

Bu bağlamda yeni kurulan üniversitelerin öğrencilerin beklentilerine cevap verme durumlarının araştırıldığı bu araştırma kapsamında ele alınan Adıyaman Üniversitesi, İnönü Üniversitesi'ne bağlı olarak 1983 tarihinde kurulan Adıyaman Meslek Yüksekokulu, 12.05.1996 tarihinde kurulan Sağlık Yüksekokulu ve 12.05.1998 tarihinde kurulan Fen-Edebiyat Fakültesi ile Gaziantep Üniversitesi'ne bağlı olarak 27.06.1987 tarihinde kurulan Eğitim Fakültesi,1988 yılında kurulmuş olan Gölbaşı Meslek Yüksekokulu,15.12.1997 tarihinde kurulmuş olan Besni Meslek Yüksekokulu, 2003 yılında kurulan Adıyaman Mesleki ve Teknik Eğitim Fakültesi ile Harran Üniversitesi'ne bağlı olarak 16.10.1997 kurulan Kahta Meslek Yüksekokulu olmak üzere üç farklı üniversitenin oluşturduğu akademik birimlerin (3 fakülte, 1 Yüksekokul ve 4 Meslek Yüksekokulu) 1 Mart 2006 tarih ve 5467 sayılı kanunla, 17 Mart 2006 tarih ve 26111 sayılı Resmi Gazete'de yayımlanarak yürürlüğe giren kanunla Adıyaman Üniversitesi kurulmuştur (Adıyaman Üniversitesi, 2011). Güneydoğu Anadolu Bölgesinin batısında yer alan, zengin tarihi geçmişe sahip Adıyaman ilinde, 10 fakülte, 3 enstitü, 3 yüksekokul, 1 devlet konservatuarı, 4 araştırma merkezi ve 5 meslek yüksekokulunda toplam 871 akademik ve idari personeli, kayıtlı 12.000'e yakın öğrencisi ile birlikte eğitim-öğretim hizmeti sunmaktadır (Gündüz, 2011).

2009 yılı itibariyle18 Profesör,7 Doçent, 123 Yardımcı Doçent, 77 Öğretim Görevlisi, 22 Okutman, 101 Araştırma Görevlisi ve 6 Uzman olmak üzere toplam 264 Öğretim Elemanı görev yapmaktadır.

Araştırmanın Önemi

Her ile bir üniversite kazandırılmasına yönelik olarak üniversite bulunmayan illere yeni üniversiteler kurulmuştur. Bu üniversiteler henüz yeterli fiziki altyapıya, akademik ve idari personele sahip olmamalarına rağmen öğrenci kabul etmeye başlamış ve eğitim-öğretim, bilimsel çalışmalar ve sosyokültürel faaliyetlerini sürdürmektedirler. Adıyaman ilinde 2006 yılında kurulan Adıyaman Üniversitesi de bu süreçte kurulan yeni üniversitelerden biri olarak 12,000'e yakın öğrenciye hizmet vermektedir. Sunulan hizmetin öğrencilerin beklentilerine ne derece karşıladığını belirlemek hem öğrencilere daha iyi hizmet sunmak hem de üniversitenin öğrencilerin beklentilerini daha iyi karşılaması açısından önemlidir.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırma Adıyaman Üniversitesi'nde okumakta olan öğrencilerin bir üniversiteden beklentilerinin Adıyaman Üniversitesi'nde ne ölçüde karşılandığını belirlemek amacıyla yapılmıştır.

Problem Cümlesi

Adıyaman Üniversitesi'nde öğrenim gören öğrencilerin üniversiteden beklentilerini nelerdir?

Bu kapsamda öğrencilerin beklentilerini değerlendirmek için aşağıdaki alt problemlere yanıt aranmaya çalışılmıştır.

1. Öğrencilerin bir üniversiteye yerleştirilmeden önce üniversite ile ilgili beklentileri nelerdir.
   a) Eğitim alanındaki beklentiler nelerdir?
   b) Sosyal ve Kültürel alandaki beklentiler nelerdir?
   c) Fiziki yapı ile ilgili beklentiler nelerdir?
   d) Diğer beklentiler nelerdir?
2. Öğrencilerin Adıyaman Üniversitesi'ni seçmesine neden olan temel etkenler ve tercih sıraları nelerdir?
3. Öğrencilerin Adıyaman Üniversitesi'nde beklentileri ne derece karşılanıyor?
   a) Eğitim alanındaki beklentileri ne derece karşılanıyor?
   b) Sosyal ve Kültürel alandaki beklentileri ne derece karşılanıyor?
   c) Fiziki yapı ile ilgili beklentileri ne derece karşılanıyor?
   d) Diğer beklentileri ne derece karşılanıyor?

Araştırmanın Sınırlılıkları

Araştırma Adıyaman Üniversitesi'nde öğrenim gören öğrencilerden bu çalışmaya katılanlar ile sınırlıdır.

Metot

Bu çalışmada, nitel araştırma metodolojisinin desenlerinden biri olan, bir ya da birkaç özel durumu derinlemesine inceleyerek analiz edilmesini sağlayan durum çalışması (case study) yöntemi kullanılmıştır. Karasar (2009) örnek olay tarama modelini, herhangi bir ünitenin (birey, okul, aile, vb.) kendisi ve çevresi ile olan ilişkilerini belirlemek, bu ünite hakkında ayrıntılı ve gerçeğe yakın bilgiler edinmek ve o ünitenin hakkında bir yargıya varmak için kullanılan tarama modeli olarak tanımlamaktadır.

Çalışma Grubunun Belirlenmesi

Araştırmanın çalışma grubunu, 2010-2011 öğretim yılında Adıyaman Üniversitesi'nde öğrenim gören 40 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmaya katılan öğrenciler Adıyaman Üniversitesi merkez yerleşkesinde bulunan Eğitim Fakültesi, Fen ve Edebiyat Fakültesi, İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi, Sağlık Yüksek Okulu, Sağlık Meslek Yüksek Okulu ve Meslek Yüksek Okulunda 2. 3. ve 4. sınıflarında öğrenim gören öğrencilerden tabakalı örneklem yöntemi ile seçilmiştir. Her bir fakülte ve yüksek okulda öğrenim gören öğrenci sayısının yaklaşık 1000'de 10'u oranında öğrenci ile görüşme yapılmıştır. Araştırmaya katılan öğrenciler fakülte ve yüksekokulların farklı bölümlerinden gönüllülük esasına göre belirlenmiştir.

Öğrencilerle yapılan görüşmelerde elde edilen veriler için Eğitim Fakültesinden katılanlara "E" kodu, Fen ve Edebiyat Fakültesinden katılanlara "F" kodu, İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesinden katılanlar için "İ" kodu, Sağlık Yüksekokulundan katılanlar için "S" kodu, Meslek Yüksekokulundan katılanlar için "M" kodu ve Sağlık Meslek Yüksekokulundan katılanlar için "SM" kodu kullanılmıştır. Yapılan kodlama ile fakülte ve yüksek okullar arasında manidar bir farklılık olup olmadığını incelemek için yapılmıştır.

Verilerin Toplanması

Bu araştırmanın verileri görüşme ve doküman incelemesi yöntemleri ile toplanmıştır.

Yarı yapılandırılmış görüşme yönteminin kullanıldığı bu araştırmada, görüşme formu araştırmacı tarafından geliştirilmiş, 10 öğrenci ile pilot uygulama yapılmış ve görüşme soruları yeniden düzenlenmiş daha sonra iki uzman görüşü de alınarak görüşme formuna son hali verilmiştir.

Araştırmada kullanılan dokümanlar, Adıyaman Üniversitesi tarafından hazırlanan tanıtım katalogu ve Adıyaman Üniversitesi internet adresinden oluşmaktadır.

Bulgular ve Yorumlar

Bu bölümde alt problemlere ilişkin veriler ve verilere ilişkin yorumlar yer almaktadır.

1. Öğrencilerin bir üniversiteye yerleştirilmeden önce üniversite ile ilgili beklentileri:

a) Eğitim alanındaki beklentiler

Eğitim alanında öğrencilerin yükseköğrenime başlamadan önce ne gibi beklentileri olduğu yönünde veriler analiz edildiğinde kaliteli eğitim beklentisi ön plana çıkmakta. Kaliteli eğitim ile uzman hocaları, alan hocaları, laboratuarı olan, araştırma ve uygulamaya dayalı, ezberci olmayan bir eğitim beklentisi olduğu ortaya çıkmakta. Bunların yanında iyi bir kütüphane ve okuma alanlarının olması. E1 kodlu öğrenci, "kaliteli ve verimli bir üniversite dönemi geçirmek" isterken, E4, "hocaların eğitim yönünden gerekli donanıma sahip olmasını", E10, "araştırmaya uygulamaya dayalı, ezberci olmayan bir eğitim sistemi bekliyordum. Her araştırmayı bulabileceğim kütüphane" , S1, "daha çok kitap okuyabileceğim ve daha çok çeşitli bilgiler edineceğim bir yer olmasını", S4, "bölümde uzman hocalardan ders almayı" , S8, "hocaların hep prof olması ve üst düzey eğitim almayı, M2, "bölüm derslerimizle ilgili atölyeler. Bölüm derslerimizle ilgili geniş çalışma alanı laboratuar sınıfları", gibi beklentileri olduklarını belirtmişlerdir.

Öğrencilerin ifade ettikleri diğer beklenti ise "kendimi geliştirme" olarak ortaya çıkmakta. Öğrenciler kendini gerçekleştirmeyi, gerekli akademik bilgilerle donanmak, meslek edinmek, alanımda yükselmek, ileriki yaşantımda başarılı olacak donanıma sahip olmak ve uluslar arası standartlara göre yetişmiş olmak olarak belirtmişlerdir. E2 kodlu öğrenci, "dünya ve ülkemizdeki bilimle ilgili çalışmaları anlayabilme, yapabilirsem katkı sağlama seviyesine erişmeyi", E7, "üniversiteyle birlikte bir hayata bakış açısının yerleşeceğini bekliyordum", E12, "mevcut eği-

timi aldıktan sonra bulunduğum kulvarda yükselebilmek", İ3, "kendimi geliştirip ileriki yaşantımda daha iyi bir konuma gelmem" gibi beklentiler ifade edilmiştir.

Öğrencilerin bir diğer beklentisi ise "refah düzeyi" olarak ortaya çıkmaktadır. Daha iyi bir hayat standardı elde etme. Hayata yeni bakış açısı kazanma. Kültürlü bir vatandaş, topluma faydalı birey. E9 kodlu öğrenci, "eğitim gördüğüm alanla ilgili donanımlı eğitim görmek ve mesleğimde en iyi yerlere gelebilmek ve aileme, topluma faydalı bir birey olmak", F4, "hayatımı devam ettirebilecek bir meslek edinme. Daha iyi bir hayat standardı, İ4, "eğitim alanında kendimi geliştirmeliyim ve uluslar arası standartlara göre gelişmiş bir birey olmalıyım" şeklinde ifade etmişlerdir.

F2, F5, ve S7 kodlu öğrenciler ise beklentilerinin olmadıklarını ifade etmişlerdir.

b) Sosyal ve kültürel alandaki beklentiler

Sosyal ve kültürel alanlardaki beklentiler incelendiğinde üniversitenin sosyal kültürel etkinlikler düzenleyen, öğrencilerin sosyal kültürel aktivitelerde bulunabilecekleri ortamları bulunan, farklı bireyler ve kültürleri tanımaya fırsat veren, kişisel gelişime imkan veren kursların olduğu ve bütün sporların yapılmasına imkan vermesi ve farklılıklara saygı duyulduğu bir üniversite beklentilerini belirtmişlerdir. Öğrencilerin büyük bir bölümü sosyal etkinliklerin olmasını belirttiği görülmektedir. Örneğin: E4, E5, E8, E11, E13, S7, İ2, İ3 kodlu öğrenciler sosyal etkinliklerin olduğu bir ortam beklediklerini belirtmişlerdir. *"sosyal faaliyetlerde bulunacağım ortamlar bekliyordum"*. Üniversitenin sosyal kültürel etkinlikler düzenlemesi; konferanslar , seminerler geziler düzenlendiği bir üniversite beklentilerini dile getirmişlerdir (E5, F4, F8, İ3). S10 kodlu öğrenci "Konser konferans seminer düzenleneceğini bekliyordum" şeklinde ifade etmiştir.

Sosyal aktivitelerin yapılabileceği ortamların olması ile ilgili beklentinin de yine bir çok öğrenci tarafından dile getirildiği görülmektedir (E3, E4, E8, E11, S7, S8, F3). E11, kodlu öğrenci "Sosyal imkanların tam olması. Yüzme havuzu, basketbol, voleybol, sahası, tenis kortları, spor salonları, kültürel kulüpler v.s." beklentisini dile getirirken yine S8 kodlu öğrenci "İyi bir sinema, spor alanların olması, öğrencilerin gidebileceği kafeler olması" gerektiğini ifade etmektedir.

E6 kodlu öğrenci "farklılıklara saygı duyulan bir eğitim" beklentisini vurgularken. Bir başka öğrenci İ4, "Üniversite ortamında farklı kültürlere sahip kişilerle kaynaşmak" ifadesini kullanmıştır. Öğrencilerin farklılıklara hoşgörünün olduğu, ve farklı kültürleri tanıma kaynaşma imkanı bulabilecekleri bir üniversite ortamı bekledikleri anlaşılmaktadır. Bir diğer öne çıkan beklenti ise farklı kültürleri tanıma kaynaşma imkanını bulmak olarak belirtilmiş (E6, İ4,).

Öğrencilerin ifade ettikleri bir diğer beklenti ise yeterli spor aktivitelerinin olması (E7, E9, S1, S8, M2). M2, kodlu öğrenci spor ile ilgili beklentisini "Bütün spor dallarının olmasını isterdik. Spor dallarının alanları daha lüks ve güzel olmasını" şeklinde dile getirmiştir.

F2 ve S2 kodlu öğrenci alışveriş merkezleri ve sinemaların olduğu bir yer beklentisini dile getirerek üniversite dışındaki sosyal imkanları dile getirmekteler. Bu durum üniversitenin içine doğduğu şehrin de öğrencilerin zamanlarını etkili bir şekilde değerlendirebilecekleri sosyalleşebilecekleri ortamların gerekliliğini ortaya koymaktadır.

c) Fiziki yapı ile ilgili beklentiler

Fiziki yapı ile ilgili bulgular analiz edildiğinde; modern binaları bulunduğu ve yolu, yeşil alanı, parklar, kafe ve kantinleri olan bir kampus beklentisi olduğu anlaşılmaktadır.

Modern binaları olan ve gerekli teknolojik aletler ile donatılmış derslik ve laboratuarlar önemli beklentiler olarak belirtilmiş (E2, E4, E8, E10, E13, S9, F2). Örneğin, E4, "Anfi şeklinde sınıflar", E8: "Daha modern ve büyük yapılar, teknolojik aletler bulmayı", E10: "Lise sıralarından farklı geniş derslikler", S9, "Daha büyük modern ve teknolojik aletlere dayalı derslikler" gibi beklentileri olduğunu belirtilmiştir.

Çevre düzenlemesi ile ilgili olarak beklentilerini "güzel bir üniversite kampusu" olarak belirtmişlerdir (E1, E7, S8, F2, F4, İ3). E1 kodlu öğrenci "Yolları daha güzel olan, Çevre düzenlemesi güzel ve dikkat çekici", E7, "İnternet, kafe, spor salonu ve bahçenin düzeninin çok iyi olacağını", S8: "İyi bir kampusun olması geniş ve her tarafın yeşil olmasını", F2, Çok güzel kampusu olması ve güzel fakültelerinin olmasını", F4, "Üniversitenin parkları bahçeleri okuma salonları ve boş vakitlerimizin boşu boşuna gitmemesi için en azından mediko sosyal binasının" olması gibi beklentileri olduğunu belirtmişlerdir.

d) Diğer beklentiler

Bir üniversite programına yerleştirilmeden önce üniversite ile ilgili diğer beklentileri analiz edildiğinde daha fazla profesör ile karşılaşma, hocalar ile sosyal ilişkilerin olması, ve iyi bir kütüphanenin olması şeklinde beklentileri olduğu anlaşılmaktadır (E8, E11, S8, M2). E11, Kodlu öğrenci de "Dil, din, ırk, mezhep ayrımının olmadığı ve bunun gibi konular üzerine kavgaların yaşanmadığı bir üniversite" beklentisi olduğunu belirtmiştir.

Öğrencilerin yükseköğrenimden kaliteli eğitim yani uzman hocaları, alan hocaları, laboratuarı olan, araştırma ve uygulamaya dayalı, ezberci olmayan bir eğitim beklentisi olduğu ortaya çıkmaktadır. Bunun yanında,üniversitenin sosyal kültürel etkinlikler düzenleyen, öğrencilerin sosyal kültürel aktivitelerde bulunabilecekleri ortamları bulunan, farklı bireyler ve kültürleri tanımaya fırsat veren, kişisel gelişime imkan veren kursların olduğu ve bütün sporların yapılmasına imkan veren ve farklılıklara saygı duyulan bir ortamı beklentilerini belirtmişlerdir. Fiziki yapı ile ilgili olarak da; modern binaları bulunduğu ve yolu, yeşil alanı, parkları, kafe ve kantinleri olan bir kampus beklentisi olduğu anlaşılmaktadır. Öğrencilerin daha fazla profesör ile karşılaşma, hocalar ile sosyal ilişkilerin olması, ve iyi bir kütüphanenin olması şeklinde beklentileri olduğu ortaya çıkmaktadır.

2. Öğrencilerin Adıyaman Üniversitesi'ni seçmesine neden olan temel etkenler ve tercih sıraları:

Adıyaman Üniversitesi'ni tercih etmelerine neden olan temel etkenler ve tercih sıraları incelendiğinde; öğrencilerin büyük bölümünün yaşadıkları yere yakın olması, ekonomik nedenler ve sınavdan aldıkları puanların etkili olduğu anlaşılmaktadır. E1 kodlu öğrenci 1. Tercih sırası ile " Yaşadığım ile yakın olması", E3 kodlu öğrenci, 2. Tercih sırası ile "Kendi memleketime yakın olması", E5 kodlu öğrenci, 3. Tercih sırası ile "Yakın il olması", E9 kodlu öğrenci, 1. Tercih sırası ile "Memlekete yakın olması", S3 kodlu öğrenci, 2. Tercih sırası ile " Maddi durum, Aile isteği", S5 kodlu öğrenci 2. Tercih sırası ile "Babam ve Adıyamanlı olmam", S6 kodu öğrenci 3. Tercih sırası ile "Bu şehirde yaşıyor olmam" diyerek Adıyaman Üniversitesini seçmelerinin temel nedenlerini belirtmişlerdir. Adıyaman ilinde yaşıyor olmak veya Adıyaman iline yakın bir ilde yaşıyor olmaları Adıyaman Üniversitesi'ni ilk sıralarda tercih etmelerine neden olduğu anlaşılmaktadır.

Adıyaman Üniversitesi'ni tercih ile ilgili bir diğer neden ise öğrencilerin aldıkları puanın bu üniversiteye yerleştirilmelerine yetiyor olması olarak görülmektedir. E11 kodlu öğrenci 10. Tercih sırası ile "Puanımın düşük olması", E12 kodlu öğrenci, 23. Tercih sırası ile "İstem dışı", S1 kodlu öğrenci 6. Tercih sırası ile "Puan sıralaması", S8 kodlu öğrenci 5. Tercih sırası ile "Puanım buraya yetmesi", F6, 27. Tercih sırası ile "Puanımın yetmesi" ve İ2 kodlu öğrenci 7. Tercih sırası ile "Puan sıralaması". Öğrencilerin Adıyaman Üniversitesini tercih etmelerinin önemli bir nedeni aldıkları puanların bu üniversiteye yerleşmek için yetiyor olması olarak ortaya çıkmaktadır.

Özet olarak öğrencilerin büyük bölümü Adıyaman Üniversitesi'ni yaşadıkları yere yakın olmasında ve ekonomik nedenlerden bu üniversiteyi tercihlerinin ilk sıralarına koydukları diğerler öğrencilerin tercihlerinde de bu nedenlere ek olarak sınav sonucu elde ettikleri puanların etkili olduğu anlaşılmaktadır.

3. Öğrencilerin Adıyaman Üniversitesi'nde beklentilerinin karşılanma derecesi:

a) Eğitim alanındaki beklentilerinin karşılanma derecesi

Eğitim alanındaki beklentilerin ne derece karşılandığı ile ilgili olarak öğrencilerin çok farklı görüşleri dile getirdikleri anlaşılmaktadır. Bu görüşleri "çok iyi", "orta" ve "iyi değil" gibi ifadeler yanında öğretim elemanları ile ilgili olarak "öğretim yöntemleri", "uygulama" ve "öğrenciler ile olan ilişkiler" kategorilerinde değerlendirildiğinde, alan uzmanı, yeterli öğretim elemanı olmadığı, ezbere dayalı teorik bir eğitim verildiği, uygulamaya ağırlık verilmediği ve öğrenciler ile iyi ilişkilerin olmadığını dile getirmektedirler.

Az sayıda öğrenci eğitim ile ilgili beklentilerinin karşılandığını belirtmektedirler. E1, "Eğitim alanındaki beklentilerinin yarısına yakın bir kısmı karşılardı diyebilirim. Çünkü verimli bir eğitim aldığımı düşünüyorum", S6: "İyi. Eğitim alanında öğretim görevlilerinin ve üyelerinin yeterli olduğunu düşünüyorum", F3: Eğitim alanında hiçbir sıkıntım yok. Adıyaman üniversitesi yeni bir üniversitesi olmasına rağmen kaliteli, bilgilerine güvenmediğim hocalarım da var. En azından kendi bölümümün hocalarını iyi buluyorum".

Öğrencilerin büyük bir bölümü eğitim ile ilgili beklentilerinin karşılanmadığını ifade etmektedirler. E3 kodlu öğrenci, "Yeterli oranda karşılanmıyor. 4. Sınıf olmama rağmen yeterli bilgiye sahip olduğumu düşünmüyorum", E4, "eğitim alanında pek faydalı olmadığını düşünüyorum. Bazı hocaların ders anlatmasında faydalı olan hiçbir şey yok hatta anlatmayan bile var", E5, "Sınırlı. Çok fazla bilgi sahibi olduğunu düşünmüyorum. Eğitim açısından yetersiz. İnsan ancak kendi çabalarıyla bir şey öğreniyor o da zamanla olacak", E9, "Hocaların sayısı çok az alanı ile ilgili olmayan derslere giriyorlar. Birçok hoca alanı ile ilgili yeterli bilgi donanımına sahip değil ve öğrencilere bir

şeyler verme konusunda yeterli ciddiyete sahip değiller", E11, "Yan gel yat sınav gecesi çalış bütün dersleri geç. Öğretmen olmak bu kadar basit! En basitini anlatıyorum sınıf yönetimi dersi görüyoruz. Bu derste öğrencilerin yarısı uyukluyor nasıl yönetimse artık….", E13, "Karşılanmıyor. Ezberci sistemin liseden sonraki devamı", S1, "Ezberci eğitim sistemi her yerde olduğu gibi burada da karşımıza çıktı. Bu okulu bitiren öğrencilerin eğitim alanında daha iyi olmalarını temenni ediyorum", S2, "Eğitim alanında özellikle sağlıkta hiç karşılanmadığı düşünüyor çünkü dersler giren hocaların hiç birinin branşı değil girdiği ders", S3 ve S7, "Eğitim yetersiz", S4, "Çok ezberci bir sisteme alıştırılıyor", S8, "Hocalarım prof. değil ve eğitim çok iyi değil", F2, "Yok karşılanmadı", F4, "Hiçbir derecede eğitim sıfır", SM1, "Beklediğim hiçbir şeyi bulamadım" şeklinde yapılan açıklamalar öğrencilerin eğitim ile ilgili beklentilerinin karşılanamadığı anlaşılmaktadır.

Eğitimin öğretim yöntem ve teknikleri boyutu ile ilgili öğrencilerin beklentilerinin karşılanmadığı anlaşılmaktadır. E2 kodlu öğrenci , "Sadece teorik bilgi. Hocalar kendilerini çok yeterli görüyorlar. Yeni yaklaşımları anlatıyorlar fakat kendileri uygulamıyor", E6, "Ya bazen gerek olmayan bilgiler veriliyor", E7, "Teori kısmında bir sorun yok uygulama alanında neredeyse karşılamıyor", E10, Uygulama ve araştırmadan çok teoriye önem verilmesi ve kimsenin buna itiraz etmemesi, öğrencilerin derslerde fazla aktif olmaması beklentilerimi karşılamıyor. Bununla beraber hocaların öğrencilere karşı tutumları, sadece derslerde gördükleri kadarıyla olduğu için yanlış olmaktadır, S1, "Ezberci eğitim sistemi her yerde olduğu gibi burada da karşımıza çıktı". Öğretim yöntem ve teknikleri boyutu ile ilgili açıklamalardan öğrencilerin ezbere dayalı, teori ağırlıklı bir eğitim istemedikleri daha fazla uygulamaya yer verilmesi ve öğrencilerin aktif olmasını sağlayacak öğretim yöntem ve tekniklerine yer verilmesi gereği ortaya çıkmaktadır.

b) Sosyal ve kültürel alandaki beklentilerin karşılanma düzeyi

Sosyal ve kültürel alanla ilgili olarak öğrencilerin büyük bir bölümü üniversitenin sunmuş olduğu imkanların kısıtlı olduğunu belirtmekte. E2 kodlu öğrenci, Konferans ve etkinlilik sayısı çok az. bahar şenlikleri bile organize edecek yeterlilikte değil. Geçen sene tüm ülkeye rezil olduk", E3, "Sosyal ve kültürel alanda hiçbir beklentimi karşılamadı. Bütün sosyal yaşamımız okul ve yurt arasında geçti. Gerçi inşaatlar yapılıyor ama biz göremedik." Öğrencilerin (f=13: E4, E7, E8, E9, E13, S3, S5, S6, S9, M1, İ1, İ2, İ3) çoğu sosyal kültürel alanda beklentilerini karşılamaktan çok uzak olduğunu belirtmişlerdir. S1 kodlu öğrenci "Masa tenisi, satranç, futbol, voleybol ve tavla bu tarz sosyal aktivitelerin olmasını bekliyorum" derken, S9 kodlu öğrenci "Bir sinema gösterimi bile yok. Sadece bahar şenlikleri var tiyatro anlamında hiçbir şey yok" şeklinde açıklamada bulunmuştur. Bu durum üniversitede yeterli düzeyde sosyal aktivitelere yer verilmediğini, öğrencilerin vakitlerini geçirebilecekleri sosyal tesislerden yoksun olduğunu ortaya koymaktadır.

Öğrencilerin bir bölümü de üniversite'de sosyal kültürel anlamada etkinliklerin yapıldığını ve yeterli olduğunu belirtirken. Etkinliklerin olduğu ancak yeterli olmadığı veya iyi duyurulmadığı da yapılan açıklamalardan bazıları. E1kodlu öğrenci, "Üniversitemiz bu konuda gayet başarılı. Geziler, programlar benzerleri var. Ama bunlar benim ilgimi çekmiyor. Aslında kendi tarzıma uygun bir şey bulamıyorum. Bence çeşitlilik artmalı.", E10, "İnkar etmeyeceğim ve ilk geldiğim seneden daha fazla vakit geçirebileceğim ortam var ama buna rağmen kaliteli vakit geçirilecek bir ortam yok.", E14, "Gelişmekte olan bir üniversite olduğu için normal görüyorum", M4, "Geziler konferansların yeterince duyurulmadığından şikayetçiyim" ve SM1, "Sosyal ve kültürel alanlarda etkinlikler yeterli ama duyuru çok kısıtlı. Olup bittikten sonra haberimiz oluyor". Bir öğrenci başarılı bulurken, birtakım gelişmelerin olduğu ve yapılan etkinliklerin öğrencilere duyurulması ile ilgili sorunların olduğu anlaşılmaktadır.

c) Fiziki yapı ile ilgili beklentilerin karşılanma düzeyi

Adıyaman Üniversitesi'nin fiziki yapısı beklentilerinizi karşılama düzeyi ile ilgili öğrencilerin görüşleri incelendiğinde; öğrencilerin yeni bir üniversite olması nedeniyle iyi olduğu ancak yeterli olmadığını ifade edenler yanında okulun bir şantiye alanı gibi olması ve çevre düzenlemesinin henüz bitmemiş olmasından dolayı beklentileri karşılamadığını ifade eden öğrencilerde çoğunluktadır. Üniversite ile ilgili olumlu görüş belirten öğrencilerden S6 kodlu öğrenci, "Gittikçe düzelen ve güzelleşen bir ortam var. Umutluyum bu konuda", F1, "Fiziki yapıyı beğendim. Beklentilerimizi karşılıyor", İ1, "Yeni gelişmekte olan bir üniversite olduğu için şimdilik yeterli" şeklinde ifade ederek karşılaştıkları fiziki ortamın yeni bir üniversite için olumlu olduğunu beyan etmişlerdir. Ancak öğrencilerin büyük bir bölümü, üniversitenin fiziki altyapısının yetersiz olduğunu ve beklentileri karşılamadığını belirtmişlerdir. Öğrenciler yerleşkenin inşaat alanı gibi olması, çevre düzenlemesinin eksik olması, yeterli ağaçlandırma ve oturma yerlerinin olmaması, derslik sayısının yetersiz olduğu gibi olumsuz koşulları ifade etmişlerdir. E1 kodlu öğrenci, "Tamamen hayal kırıklığı yaşadım. Bir üniversitede değil de inşaat alanında okul okuduğumu dü-

şünüyorum. Ayrıca çevre mühendislerimiz boşuna çalışıyor galiba. Bu konuda uzman olmamama rağmen birçok eksiklik ve yanlışlık sıralayabilirim. Özellikle de ağaçlandırma konusu tartışılmaya değer", E3, "Boş bir arazide okuduğumu düşünüyorum. Öğrencilerin altında oturabileceği bir ağaç bile yok. Her taraf toz ve çamur", E4, "tepegözler ve projeksiyonlar çalışmıyor. Tam anlamıyla gelişmekte olan bir üniversite olduğu için düzenlemeler yok", E9, "derslik sayısı yetersiz ve fiziki koşullar çok kısıtlı", E10, "En azından yolların olması sevindirecekti ki yol çalışmaları yapıldı ve yol namına bir şey kalmadı. İlk yıllarda ise bunun yanında ışıklandırma sistemi de yoktu. İnşaat alanında ders işlendi yani", E11, "Kışın ayakkabı pantolon çamur içinde rezalet… Bahçede saçma sapan 3-5 çiçek bir araya dikiliyor. Anlam vermiş değilim", S9, "Futbol, basketbol, spor sahaları yok", F4, "Yeni binalar hariç genel yapı pek iyi değil, F5, "Öncelikle öğrencilerin rahatça durabileceği sosyal bir alan ve bank eksikliği, çevre düzenlemesinin bir an önce bitirilmesi" şeklinde görüşlerini ifade etmişlerdir.

Öğrencilerin bir üniversitede olması gereken modern binaları, ders araç gereçleri ile donanımlı derslikleri, temiz düzenli yolları ve yeşil alanları olan bir yerleşkesi ve spor tesisleri bulamadıklarından beklentilerinin karşılanmadığını açıkça ifade etmektedirler.

d) Diğer beklentilerin karşılanma düzeyi

Adıyaman Üniversitesi'nin öğrencilerin diğer alanlarda ki beklentilerini karşılama düzeyi incelendiğinde; öğrencilerin çeşitli sorunları dile getirdiği anlaşılmaktadır. Bunların başında üniversitenin bulunduğu ilin iyi olmadığı, barınma sorunu olduğu ve gezilecek yerlerinin az olduğu ifade edilmiştir. Bunu yanında kafeterya eksikliği, çok amaçlı salonların yeterli olmaması ve üniversite havası olmadığı gibi ifadelere de yer verilmiştir. E7 kodlu öğrenci, "Burayla ilgili söyleyebileceğim şey; üniversite okunabilecek bir yer değil", S7, "Kafeterya eksikliği, S8, "Şehir iyi değil. Barınma sorunu var. Şehirde gezilecek yerler sınırlı", M1, "Okulumuzda üniversite havası yok. Sosyal ve kültürel faaliyetler çok kısıtlı ve bu yüzden biz öğrencileri olumsuz yönde etkiliyor", F4, Çok amaçlı salonların olmaması" olarak belirtmişlerdir. Üniversiteden memnuniyetlerini belirten öğrencilerden; E14, "Genel anlamda memnunum Allah'a şükür", S6, "Şikayetim yok", M2, "Okulumuzda çok güzel çalışmalar oldu. Yeni bölümler açıldı. Onarımlar yapıldı. Köy okullarına benzeyen okulumuz şu an Türkiye'de en güzel ve hızlı çalışan okullar arasındadır. Bunun en büyük yöneticisi tabii ki rektörümüz Mustafa Gündüz", şeklinde memnuniyetlerini dile getirmişlerdir.

Yeni bir üniversite olması nedeniyle var olan koşulları olumlu karşılamalarına rağmen genel olarak yeterli bulmadıkları anlaşılmaktadır.

Sonuç

Öğrencilerin bir üniversiteden beklentileri ile Adıyaman Üniversitesi'nde karşılaştıkları şartların çok fazla örtüşmediği söylenilebilir. Öğrencilerin büyük bir bölümü çevre illerden ve Adıyaman'dan gelmiş olmasına rağmen Adıyaman Üniversitesi'nde beklentilerinin çok fazla gerçekleşmediği açıktır.

Öğrenciler; bir üniversiteden kaliteli bir eğitim, kendilerini gerçekleştirmeye imkan veren bir ortam; sosyal kültürel etkinliklerin düzenlendiği, sosyal kültürel ve sportif aktivitelerde bulunabilecekleri, farklı bireyler ve kültürleri tanımaya fırsat veren, kişisel gelişime imkan veren ve farklılıklara saygı duyulduğu modern binaları bulunduğu ve yolu, yeşil alanı, parkları, kafe ve kantinleri olan, hocalar ile sosyal ilişkilerin iyi olduğu bir üniversite beklentilerini ifade ederek evrensel ölçülerde ve asgari düzeyde bir üniversite de olmazsa olmazlarını dile getirmişlerdir. Bu beklentiler içinde öğrenciler, yaşadıkları yere yakın olması, ekonomik nedenler ve sınavdan aldıkları puanlar nedeni ile Adıyaman Üniversitesi'ni tercih etmişlerdir.

Ancak kaliteli bir eğitim ile karşılaşmadıklarını yeterli sayıda alan uzmanı ve öğretim elemanı olmadığı, eğitim-öğretimin ezbere dayalı olduğu, ağırlıklı olarak teorik bilgi verildiği, uygulamaya yeterince zaman ayrılmadığı ve pratik yapmak için yeterli donanıma sahip olmadığı, aynı zamanda öğrenciler ile hocalar arasında iyi ilişkilerin olmadığını dile getirmektedirler. Üniversitenin sosyal, kültürel ve sportif imkânlar yönünden de beklentileri karşılamaktan uzak olduğu anlaşılmaktadır. Üniversite'nin fiziki altyapısı ve çevre düzenlemesi ile de öğrencilerin beklentilerine cevap vermekten uzak olduğu anlaşılmaktadır. Okulun bir şantiye alanı gibi olması ve çevre düzenlemesinin henüz bitmemiş olması aynı zamanda Adıyaman ilinin de öğrencilerin sosyal ve kültürel etkinlikler yapmalarına imkân sağlayacak yerlere yeterince sahip olmaması öğrencilerin beklentilerini olumsuz yönde etkileyen diğer nedenlerdendir. Kısaca öğrenciler "Üniversite" ile ilgili görüşlerini "üniversite havası olmadığı" şeklinde ifade etmektedirler.

Öğrencilerin çok az bir bölümü ise üniversitenin yeni kurulan bir üniversite olması nedeniyle var olan şartların olağan olduğu ve ulaşılan seviyenin beklentilerine cevap verdiğini ifade etmektedirler.

Adıyaman Üniversitesi diğer yeni kurulan üniversiteler gibi birçok eksiği olmasına rağmen bu eksiklikleri hızla tamamlama yolunda önemli gelişmeler kaydetmiş bir üniversitedir. Ancak, genel anlamda eğitimin her kademesi, özelde ise üniversite eğitimi bir ülkenin geleceğe güvenle bakması için olmasa olmazlarındandır. Bu noktadan baktığımızda Üniversiteler bireyin gelişmesi, kimlik kazanması ve meslek edinmesine önemli katkılar sağlamaktadır. Dolayısıyla üniversitelerin bu görevleri tam ve eksiksiz olarak yerine getirmesi önemli ve gereklidir. Bu anlamda; Adıyaman Üniversitesi öğrencilerin beklentilerini istenlen seviyede ve nitelikte karşılamaktan uzak olduğu anlaşılmaktadır.

Öneriler

Adıyaman Üniversitesi öncelikle öğrencilerin beklentilerini belirleyen geniş kapsamlı bir araştırma yaptırmalı ve öğrencilerin beklentilerini tespit etmelidir. Bu beklentileri öncelik sırasına göre yerine getirmeye çalışmalıdır.

Yeni kurulan ve kurulacak üniversitelerin fiziki altyapı, akademik ve idari kadro başta olmak üzere diğer temel koşulları sağlayarak öğrenci alması daha uygun olabilir.

Üniversitelerin kurulacağı şehirlerin öncelikli olarak temel altyapı (sinema, tiyatro ve sosyal alanlar) ile ilgili ihtiyaçlarının giderilmesi gerekmektedir.

Benzer araştırmaların yeni kurulan diğer üniversitelerde de yapılmasının faydalı olacağı düşünülmektedir.

Kaynaklar

Adıyaman Üniversitesi. (2011). Adıyaman Üniversitesi Web Sayfası. Received from http://www.adiyaman.edu.tr/index.php?lo=hakkinda erişim tarihi:12.03.2011.

Altaş, D. (2006). Üniversite Öğrencileri Memnuniyet Araştırması. Marmara Üniversitesi İ.İ.B.F. Dergisi, 21(1).

CHEA. (2011). Council for Higher Education Accreditation. Received from http://www.chea.org/ erişim tarihi:12.03.2011.

Gündüz, M. (10/03/2011). Adıyaman Üniversitesi Günlüğü. Received from http://www.adiyaman.edu.tr/gunluk/?p=10199 erişim tarihi:12.03.2011.

JUAA. (2011). Japon Üniversiteler Akreditasyon Derneği. Received from http://www.juaa.or.jp/en/index.html erişim tarihi:10.03.2011.

Karasar, N. (2009). Bilimsel araştırma yöntemi. Ankara, Nobel Yayınevi.

Küçükcan, T., Gür, B.S. (2009). Türkiye'de Yükseköğretim: Karşılaştırmalı Bir Analiz. Ankara, Siyaset, Ekonomi ve Toplum Araştırmaları Vakfı.

Saydan, R. (2008). Üniversite öğrencilerinin öğretim Elemanlarından kalite beklentileri: Yüzüncü yıl üniversitesi iibf örneği. Gazi Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi 10(1), 63-79.

YÖDEK. (2011).Yükseköğretim Kurumlarında Akademik Değerlendirme ve Kalite Geliştirme Rehberi. Received from http://www.yodek.org.tr/?page=download erişim tarihi:10.03.2011.

YÖK. (2011). Yükseköğretim Kurumlarında Akademik Değerlendirme ve Kalite Geliştirme Yönetmeliği. Received from (http://www.yodek.org.tr/download/yonetmelik_dl.pdf erişim tarihi:10.03.2011.

ULUSLARARASI YÜKSEKÖĞRETİM KONGRESİ: YENİ YÖNELİŞLER VE SORUNLAR
INTERNATIONAL HIGHER EDUCATION CONGRESS: NEW TRENDS AND ISSUES

Uluslararası Yükseköğretim Kongresi: Yeni Yönelişler ve Sorunlar (UYK-2011)
27-29 Mayıs 2011, İstanbul; 3. Cilt / Bölüm XIV / Sayfa 2090-2096

Yükseköğretimde Öğrenci Araştırma Kulüpleri: İstanbul Üniversitesi Diş Hekimliği Fakültesinde 18 Yıllık Bir Deneyim*

Prof. Dr. Yegane Güven
İstanbul Üniversitesi Diş Hekimliği Fakültesi, Çapa 34093 İstanbul, Türkiye

Özet

Çağdaş eğitim modellerinde yükseköğretimde "öğrenci araştırmaları" eğitimin en önemli parçalarından birini oluşturmaktadır. İstanbul Üniversitesi Diş Hekimliği Fakültesi Öğrenci Araştırma Kulübü 1992 yılında kurulmuş olup, ilk toplantısını 1993 yılında gerçekleştirmiştir. Bu çalışmada İstanbul Üniversitesi Diş Hekimliği Fakültesi Öğrenci Araştırma Kulübüne üye öğrencilerin 1993-2010 yılları arasında yaptıkları araştırmaların okul başarılarına etkisi araştırılmış ve bu çalışmaların öğrenciler açısından değerlendirilmesi yapılmıştır. 17 yıl içersinde toplam 596 öğrenci ve 221 projeyi sunmuştur. Çalışmamızda geri bildirim almak üzere 93 kulüp üyesi öğrenciye 20 soruluk bir anket formu verilmiş ve yapılan araştırmaların öğrencilerin akademik yaşamına katkıları olup olmadığı sorgulanmıştır. Cevapların %81'i "katılıyorum" ve "kesinlikle katılıyorum" olarak verilmiştir. 2003-2009 yılları arasındaki 6 yıllık dönemde 88 öğrencinin okul başarı oranı incelendiğinde üye olan ve olmayan öğrenciler arasında anlamlı bir fark bulunmuştur ($p<0.001$). Rastgele seçilen 25 kulüp üyesinin üyelik öncesi ve sonrasında başarı oranları arasında anlamlı bir fark bulunmuştur ($p< 0.001$). 2004-2009 .yılları arasındaki 5 yıllık dönemde kulüp üyesi olan 141 öğrenci doktora çalışmaları için başvurmuş bunlardan 74'ü kabul edilmiştir (%52.6). Bu oran kulüp üyesi olmayan ve doktoraya kabul edilen öğrencilerde %13.5 olarak bulunmuş olup 2 gurup arasında anlamlı bir fark vardır ($p<0.001$). Çalışmamızın sonuçları öğrencilerin lisans düzeyinde yaptıkları bu araştırmaların onlara bağımsız çalışma ve araştırma planlama yeteneği kazandırdığı gibi özgüven artışı, topluluk karşısında konuşabilme yeteneğinde, öğretim üyesi – öğrenci ilişkisinde, kütüphane kullanımında, problem analiz etme yeteneğinde de artış sağladığını göstermiş, ayrıca onlara diğer öğrencilerle bilgi paylaşımını ve diş hekimliği mesleğini sürdürürken çok önemli olan bir ekip çalışmasını etkin bir biçimde gerçekleştirmeyi öğretmiştir.

Anahtar kelimeler: Öğrenci araştırma kulübü, diş hekimliği eğitimi.

Giriş

Bir ülkenin gelişmişlik kriterleri arasında en üst sıralarda "eğitim"in yer aldığının farkında olan ülkeler daha iyiye ulaşabilmek için eğitim sistemlerini sürekli olarak gözden geçirmekte ve güncellemektedir. Ülkemizde de ilk öğretimden başlayarak eğitimin tüm basamakları yeniden gözden geçirilmeli ve sistem tamamen değiştirilmelidir. Bu değişikliklerin yapılabilmesi için alt yapının yeniden düzenlenmesi (Öğretmen yetiştiren eğitim fakültelerindeki programların çağdaşlaştırılması, sınıflardaki öğrenci sayısının azaltılması v.b) elbette gerekecektir. Bunun için

[*] Bu çalışmanın 15 yıllık bölümü "The Importance of Student Research Projects in Dental Education" başlığı altında European Journal of Dental Education, 2011 (13,1–8)'de yayınlanmıştır.

de zamana ve paraya ihtiyaç vardır. Ancak bir yerden de başlamak gereklidir ve daha fazla vakit kaybetmeden bir program dahilinde kısa ve orta vadede köklü değişiklikler yapılmalıdır. Hangi düzeyde olursa olsun eğitimin amacı öğrenciye bilgi yüklemek değil, "öğrenmeyi öğretmek" olmalıdır. Bu da ancak, öğretmenin aktif olarak yer aldığı geleneksel öğretme yöntemi yerine öğrencinin aktif olduğu " öğrenci merkezli eğitim" yöntemleri kullanılarak sağlanabilir. Bir Çin atasözü olan "*Dinlersem unuturum*, *görürsem hatırlarım*, *yaparsam anlarım*" bunu en iyi açıklayan sözlerden biridir. Bu modellerde öğretmen sadece bir yol göstericidir.Özellikle yükseköğretimin amacı "eleştirel düşünce, kendi kendine öğrenme ve problem çözme gibi yeteneklerin öğrenciye kazandırılması" olmalıdır. (Savin- Baden M. 2000, Shanley D 2001) Bu yetenekleri kazanan kişi sadece eğitimde değil yaşamın diğer alanlarında da sağlıklı kararlar alabilir.Bu yeteneklerin geliştirilmesinde "Öğrenci Araştırma Projeleri"nin önemli bir yeri vardır (UCLA School of Dentistry 2008, Oklahoma University 2009, University of Minnesota 2008). Çağdaş eğitim programlarında, öğrencilerin bir projeyi yönetmesi ve sonuçlarını bir topluluğa sunmasının akademik gelişime katkısı olduğu bildirilmektedir (University of Colorado 2008, University of Iowa 2008). Bu araştırmaların, bir kulüp altında "gönüllü" olarak yapılması başarıyı arttıran en önemli faktörlerden biridir.

Bu bağlamda özellikle Amerika'daki üniversitelerde öğrenci araştırmaları önemli bir yer tutmakta ve düzenli konferanslarla bu araştırma sonuçları sunulmaktadır. Oklahoma Üniversitesi Diş Hekimliği Fakültesi 29 yıldır "Öğrenci Bilimsel Araştırma Günü" düzenlemektedir. UCLA Diş Hekimliği Fakültesi de 1994 yılında başlattığı "bağımsız öğrenci araştırma" larını 1998 yılından beri bir yarışma düzenleyerek sunmaktadır. Colorada Üniversitesi, Diş Hekimliği Fakültesi" öğrenciler için "Yaz Araştırma Programı" uygulamaktadır.

Benzer çalışmalar Minnesota (2008) ve Manitoba Üniversiteleri (2008) Diş Hekimliği Fakültelerinde de gerçekleştirilmektedir.

Ülkemizin en eski diş hekimliği fakültesi (kuruluş: 1908) olan İstanbul Üniversitesi Diş Hekimliği Fakültesi öğrencileri ilk defa 1990 yılında bir araştırma projesi gerçekleştirmişler ve sonuçlarını Sixth International Medical Student Congress (16-18 May 1990) de sunmuşlardır. 1992 yılında 57 diş hekimliği fakültesi öğrencisi, koordinatör öğretim üyesinin danışmanlığında "İ.Ü.Diş Hekimliği Fakültesi Öğrenci Araştırma Kulübü"nü kurmuşlar ve 14 dalda yaptıkları 16 araştırmayı 25 Mayıs 1993'de düzenledikleri toplantıda sunmuşlardır. O yıldan beri aralıksız devam eden bu etkinliğin 18.si 29 Nisan 2011 de gerçekleştirilecektir.

Kulübün Yapısı

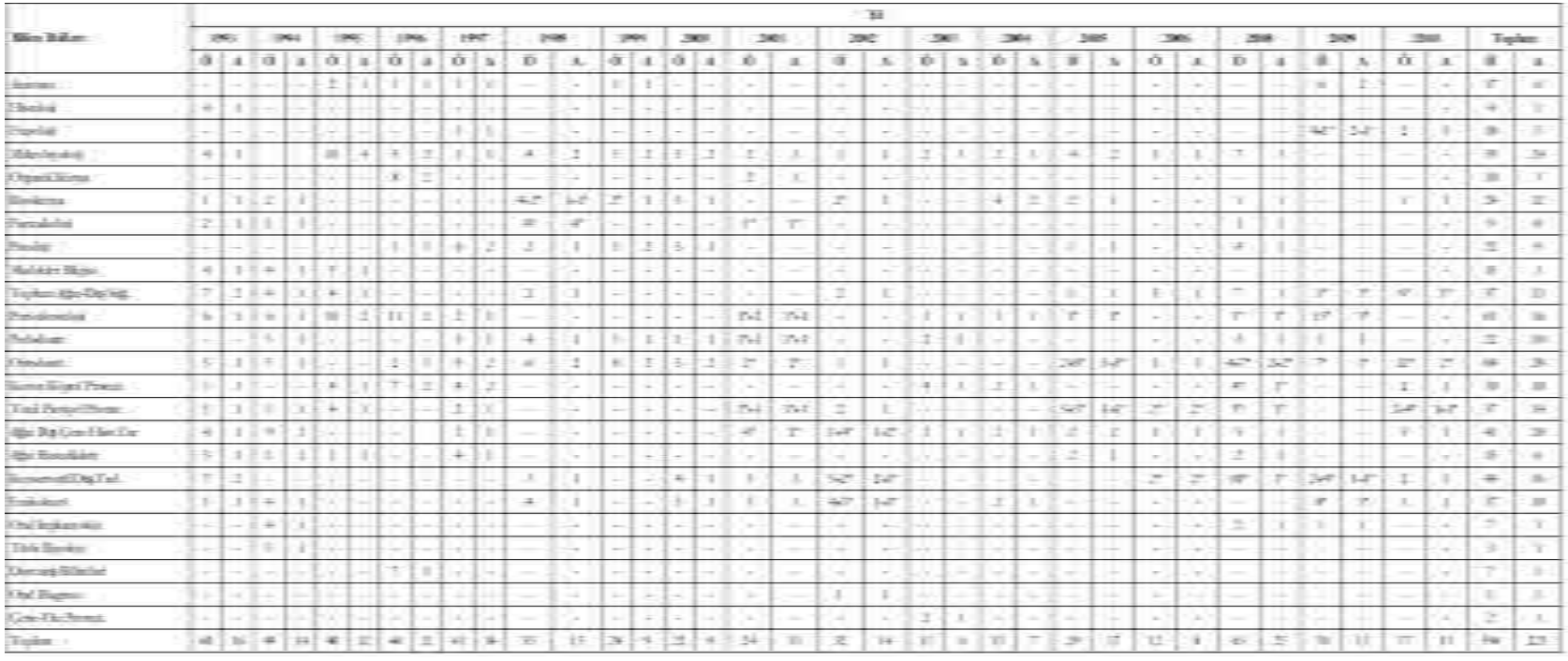
Kulübün işleyişi bir yönerge ile düzenlenmiştir. Çalışmalar koordinatör öğretim üyesi aracılığı ile sürdürülür. Öğrenciler her yıl başkanlarını seçerler. Başkan araştırmaların takibi ve toplantının organizasyonundan sorumludur. Öğrenciler çalışmak istedikleri bilim dalını, konuyu, partnerlerini ve hatta danışman öğretim üyesini seçmekte özgürdür.

Eğitim döneminin başlangıcında öğrenciler kulübe (gönüllü olarak) başvururlar. Gerçekleştirecekleri bu çalışma karşılığında herhangi bir not almayacakları için bu aktivite tamamen "gönüllü" bir çalışmadır. Bütün başvurular kabul edilir ancak projesini tamamlayamayan öğrenci tekrar başvuramaz. Derslerden aldığı notlar kulüp üyeliğine kabul edilmede rol oynamaz. Bir başvuru formu doldurulur. Bu form, öğrencilerin istedikleri konulara göre sınıflandırılması ve bölümlere gönderilmesi için kullanılır.

Çalışma teklifi bilim dalları tarafından kabul edildiğinde, finansman desteği bilim dalları ya da firmalar tarafından karşılanır. Maalesef üniversite araştırma fonlarında öğrenci projelerini destekleyen bir fasıl bulunmamaktadır. İ.Ü. Rektörlüğü Araştırma Fonu eski yıllarda öğrenci projelerini kısa bir dönem desteklemiştir.

Her yıl öğrenciler tarafından düzenlenen bir bilimsel toplantıda yapılan çalışmalar 10-15 dakika süreli bir sözlü sunum ile, ülkemizin çeşitli illerindeki diş hekimliği fakültelerinden gelen öğrencilere sunulur (Güven 1995). Son yıllarda bu toplantılar uluslararası katılımlı olmaktadır. Sunumlar, Türkçe ve İngilizce özetleri içeren bir kitapçıkta yer alır. Fakültemizin kuruluşunun 100. yılında yaptığımız 1993-2010 yılları arasındaki araştırmalar ve bilim dallarına göre dağılımı Tablo 1'de görülmektedir. Her yıl ortalama 34-35 öğrencinin katıldığı 15 araştırma projesi sunulmuştur. Bu çalışmaya göre temel bilim dallarından mikrobiyoloji, toplum ağız- diş sağlığı ve biyokimya en popüler dallar olurken, klinik bilimlerinde ortodonti, periodontoloji ve konservatif diş tedavisi öğrencilerin seçtiği ilk 3 bilim dalı olmuştur. 17 yılda 596 öğrenci 221 çalışmayı gerçekleştirmiştir. 107 öğrenci birden fazla çalışma yapmıştır. Öğrencilerin çoğu (464 kişi) İstanbul Üniversitesi öğrencisidir. Geri kalan 132 öğrenci diğer üniversitelerden gelmiştir.

Tablo 1: 1993-2010 yılları arasında İst. Üniv. Diş Hek Fak'de öğrenci araştırma kulübü toplantılarında sunulan araştırma sayısının ve araştırmalara katılan öğrenci sayısının bilim dallarına göre dağılımı.



Ö: Öğrenci sayısı, A: Araştırma sayısı, *: Diğer üniversitelerden gelen öğrenci ve araştırma sayısı

Metodoloji

Bu çalışmada öncelikle öğrencilerin bu gönüllü akademik çalışmalarının ve araştırma kulübünün kariyerlerine etkisini öğrenmek için 20 soruluk, Likert tipi bir anket uygulandı. 93 kulüp üyesinin verdiği cevaplar değerlendirildi (Tablo 2).

Tablo 2: Öğrenci araştırma kulübü değerlendirme anketi.
Öğrenci Araştırma Kulübü ile ilgili aşağıdaki anketi sadece kendi yaptığınız araştırma açısından değil, genel olarak değerlendirmenizi rica ederiz.

Araştırma klübüne katılarak gönüllü bir araştırma yapmakkatılıyorum	**Kesinlikle katılmıyorum**	**Katılmıyorum**	**Kararsızım**	**Katılıyorum**	**Kesinlikle Katılıyorum**
1 Derslerde aldığım bilginin daha iyi kullanılmasını sağladı.					
2 Ezberi azalttı.					
3 Laboratuvar çalışması konusunda deneyim sağladı					
4 Arşiv tarama (geçmişle ilgili çalışmalarda) konusunda deneyim sağladı					
5 Kendi kendine öğrenme yeteneğimi geliştirdi.					
6 Problem çözme yeteneğimi geliştirdi.					
7 Bağımsız araştırma planlama e yapma becerisi kazandırdı					
8 Eleştirel düşünce yeteneğimi arttırdı.					
9 Yeni teknolojileri ve materyalleri öğrenmemi sağladı.					
10 Araştırma ile hasta tedavisi arasındaki bağlantıyıy öğretti.					
11 Klinik pratiğimin artmasını sağladı.					
12 Öğrenci-öğretim üyesi ilişkisini arttırdı.					
13 Çalışmanın gönüllü olarak yapılması, başarıyı arttırdı.					
14 Çalışmada bilim dalı ve konu seçme özgürlüğünün olması, başarıyı arttırdı.					
15 Diş hekimliği mesleğine bakış açıma ve vizyonuma olumlu katkı sağladı.					
16 Mesleğimizde olması gereken "takım çalışması" özelliğimizi geliştirdi.					
17 Doktora yapma arzumu geliştirdi.					
18 Doktora sonrası akademik kariyerde kalma isteği uyandırdı.					
19 Topluluk karşısında "araştırma sonuçları sunma" yeteneğimi arttırdı.					
20 Özgüvenimi geliştirdi.					

Ayrıca 2003-2009 yılları arasındaki 6 yıllık dönemde kulüp üyesi olan ve olmayan 88 öğrencinin başarı oranları kıyaslandı. Aynı zamanda 25 kulüp üyesinin, kulübe üye olmadan önce ve sonraki başarı oranları kıyaslandı. 2004-2009 arasındaki 5 yılda doktoraya kabul edilen öğrencilerden kulüp üyesi olan ve olmayanların sayıları kıyaslandı. Doktorasını tamamlayan ve asistan kadrosuna atanan kulüp üyesi olan ve olmayan öğrencilerin sayıları kıyaslandı.

Sonuçlar

Eski ve yeni 93 kulüp üyesi öğrencinin anket sorularına verdiği cevaplardan %81 oranında bu çalışmanın olumlu katkıları oldukları konusunda hemfikir oldukları görüldü.

Tablo 3'de görüldüğü gibi 5 yıllık çalışmaları değerlendirildiğinde, kulüp üyesi olan öğrencilerin başarı oranı üye olmayanlara göre anlamlı derecede yüksek bulundu.

Tablo 3: 2003/04-2008/09 yılları arasında araştırma kulübü üyesi öğrencilerin başarı oranları.

Yıl	Kulüp üyelerinin sayısı	Kulüp üyelerinin başarı oranı	Kulüp üyesi olmayan öğrencilerin başarı oranı
2003-2009	88	3.05±0.44*	2.55±0.42
*t= 10.59, p<0.001			

Öğrencilerin kulübe üye olduktan sonraki başarı oranı, kulübe üye olmadan önceki döneme göre anlamlı derecede yüksek bulundu (Tablo 4).

Tablo 4: Araştırma kulübü üyesi öğrencilerin üyelik öncesi ve sonrası başarı oranları.

Öğrenci sayısı	Üyelik öncesi ortalama başarı oranı	Üyelik sonrası ortalama başarı oranı
25	2.90±0.36	3.22±0.33*
*t= 12.51, p<0.001		

Doktora yapmak için kabul edilen öğrencilerden kulüp üyesi olanların sayısı olmayanlara göre anlamlı derecede yüksek bulundu (Tablo 5).

Tablo 5: 2004/05-2008-09 yılları arasında doktoraya kabul edilen öğrencilerin dağılımı.

	Başvuran öğrenci sayısı	Doktoraya kabul edilen öğrenci sayısı	Kabul edilen öğrencilerin yüzdesi
Üye olmayan öğrenciler	509	69	%13.5
Üyeler	141	74	%52.6*
Total	**650**	**143**	
*chi square test χ^2 =97.49, p<0.001			

Ancak doktora sonrası asistan kadrosuna geçen kulüp üyesi öğrenci sayısı, kulübe üye olmayan asistan kadro sayısına göre anlamlı bir fark göstermedi (Tablo 6).

Tablo 6: 2000-2008 yılları arasında asistan kadrosuna geçen öğrencilerin sayısı.

	Doktorasını tamamlayan öğrenci sayısı	Doktoraya kabul asistan sayısı	Asistan sayısının yüzdesi
Üye olmayanlar	180	42	%23.3
Üyeler	51	61	%31*
Total	**231**	**58**	
*chi square test χ^2 =1.36, p=0.24			

Tartışma

Bu kulübün yararlı olup olmadığına ilişkin 93 kulüp üyesi öğrencide yapılan anket sonuçlarında katılanların 3/4'ü olumlu sonuç bildirmişlerdir.

5 yıllık bir dönemde öğrencilerin akademik başarı oranının kulüp üyesi olmayanlardan anlamlı derecede yüksek oluşu bu kulübün olumlu etkisini göstermektedir.

Öğrenciler verdikleri yanıtlarda; araştırma yapmanın, özellikle şu durumları etkilediğini bildirmişlerdir:

"Teorik bilgimi kliniğe uyarlamamı sağladı. Problem çözme yeteneğimi geliştirdi. Kendi kendime öğrenmeyi öğretti.Bağımsız araştırma yapma yeteneğimi geliştirdi. Eleştirel düşünce yeteneğimi arttırdı". Bu bulgular Iacopino AM ve ark (2004) ve Edmunds RK (2005)'in bulgularıyla benzerlik göstermektedir.

18 yıldan beri devam eden bu çalışmalardan, öğretim üyesi olarak bizim çıkardığımız sonuç, öğrencilerimizin, yoğun ders programında bulunan zorunlu derslerle aynı zamanda, karşılığında herhangi bir not almadıkları bu gönüllü aktiviteyi başarıyla gerçekleştirmeleridir.Bizim gözlemlerimiz bir araştırma projesini tamamlayan öğrencilerin ileriki dönemlerde daha iyi araştırma planlayabildikleri ve bağımsız çalışma yapma yeteneklerinin arttığı, doktora çalışmaları için iyi bir temel oluşturduğu ve topluluk karşısında konuşma ve iletişim kurma becerilerinin geliştiği yönündedir. Ayrıca öğretim üyesi-öğrenci ilişkisi artmakta ve öğrenci performansını ve ilerlemesini gözlemlemek için bir fırsat oluşmaktadır. Gelişmiş ülkelerde yükseköğretimde öğrenci araştırmalarına destek verilerek yukarıda sayılan yeteneklerin kazandırılmasına çalışılmaktadır (Plasschaert AJM ve ark., 200; New York University, 2008; Dominick P ve ark., 2008; The Canadian Dental Association 2008; Henzi D ve ark., 2007).

Bu kulübe 1993-2000 yılları arasında başkanlık yapan öğrencilerimiz, şu anda ABD başta olmak üzere çeşitli ülkelerde başarılı çalışmalar yapmaktadırlar. Kulübümüz faaliyetleri kapsamında öğrencilerimiz çeşitli uluslararası toplantılara katılmaktadır. Bu toplantılardan bazıları şunlardır:

İki öğrencimiz Litvanya, Kaunus Medical University,Vilnius Medical University, Kaunus College, Utena College ve Dental Chamber of Lithuania tarafından 2.04.2009 tarihinde düzenlenen "Esthetic Dentistry Topicalities in Study Context"adlı öğrenci sempozyumuna üniversitemizi ve fakültemizi temsilen katılmışlar ve "Optimized Aesthetics And Immediate Single-Tooth Implants In the Anterior Maxilla"başlıklı bildiriyi sunmuşlardır.

8-10.10.2009, Sarajevo'da düzenlenen Bosna-Hersek "1st Congress of Dental Students"adlı toplantıya kulüp başkan yardımcısı öğrencimiz katılmıştır.

Kulüp üyelerimizden bir öğrencimiz 26.06.2009 tarihinde 16. Uluslararası Diş Hekimliği Kongresinde yapılan, Türk Diş Hekimleri Birliği-Dentsply "Stajyer Öğrenci Programı" yarışmasında "Farklı Diş Beyazlatma Materyallerinin Mine Yüzeyinin Çözünürlüğüne Etkisi" adlı çalışması ile birinciliği almıştır. Bu öğrencimiz 1-4 Ekim 2009 tarihinde Hawai/Honolulu'da yapılan 150.Amerikan Diş Hekimleri Birliği Kongresinde çalışmasını sunmuştur. Kulüp üyelerimizden üç öğrencimiz University of Oklahoma,College of Dentistry'nin 15 Nisan 2010'da düzenlediği Annual Scientific Day'e;"Inhibitory Effect of Kenger Gum on Growth of Mutans Streptocci" ve "Investigation of the Relationship Between Bone Mineral Density and Biomechanical Parameters in the Sheep Mandibles" adlı bildiriler ile katılmıştır. 13 Temmuz - 24 Temmuz 2010 tarihleri arasında Çek Cumhuriyeti, Brno'da, IADS (International Association of Dental Students) tarafından düzenlenen Diş Hekimliği Öğrencileri Dünya Kongresi ve Etkinlikleri'ne İ.Ü Diş Hekimliği Fakültesi Araştırma Kulübü'nü temsilen Burcu Aydın katılmıştır. 22-28 Ağustos 2010 tarihleri arasında Amsterdam/Hollanda'da The European Dental Students'Association(EDSA) tarafından düzenlenen 46thEDSA Meeting ve 36th ADEE Annual Meeting'e kulübümüzün başkanı ve 2 yardımcısı katılmış ve kulüp faaliyetlerini anlatan bildiriler sunmuşlardır.

Sonuç olarak, üniversite eğitiminde öğrencilerin ders dışında araştırma yapmaları başarıyı arttırmaktadır. Bu araştırmaların bir "Araştırma Kulübü" kapsamında yapılması öğrencilere paylaşmayı, ekip çalışmasını, olumlu bir takım ruhunun oluşturulmasını öğretmekte, özgüven artışına neden olmaktadır.

Biz öğretim üyelerine düşen görev, öğrencilerimizi ders dışı konularda da desteklemek, kulüp kurmalarını teşvik etmek, böylece hem okul başarılarını arttırmak hem de çağdaş düzeyde donanımlı olmalarını sağlamaktır.

Teşekkür

Bu çalışmada doktora öğrencileri ile ilgili bilgilere ulaşmamı sağlayan İstanbul Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü Eski Müdür Yardımcısı sayın Prof. Dr. Elif Erbay'a teşekkür ederim.

Kaynaklar

Dominick P., DePaola. (2008). The Importance of Scientific Research and Teaching Critical Thinking in Academic Dental Institutions: reactions to Dominick P. DePaola's ''The Revitalization of U.S. Dental Education''. J Dent Educ, 72, 43–45.

Edmunds RK. (2005). Strategies for making research more accessible to dental students. J Dent Educ,69, 861–863.

Guven Y. (1995). Letter to the editor. J Dent Res, 74,1342.

Henzi D, Davis E, Jasinevicius R, Hendricson W. (2007). In the students'own words:what are the strengths and weaknesses of the dental school curriculum? J Dent Educ, 71, 632–645.

Iacopino AM, Lynch DP, Taft T. (2004). Preserving the pipeline: a model dental curriculum for research non-intensive institutions. J Dent Educ 68, 44–49.

New York University College of Dentistry. Annual research day and student research competition.Received from: http://www.nyu.edu/dental/ research/student/researchday.html. erişim tarihi:5.11.2008.

Oklahoma University, College of Dentistry. Student research and performance day. Received from: http://k20network.ou.edu/okacts/students/ research_day. erişim tarihi :1.06.2009.

Plasschaert AJM, Holbrook WP, Delap E, Martinez C, Walmsley AD. (2005) Profile and competences for the European dentist. Eur J Dent Educ 9,98–107.

Savin-Baden M.(2000).Problem-based learning in higher education: untold stories. Buckingham: The Society for Research into Higher Education & Open University Press.

Shanley D (Eds.) (2001). Dental education in Europe. Budapest, Hungary: Dental Press Kft.

The Canadian Dental Association. Dentistry news 2008. Received from. http://www.cda-adc.ca/en/cda/news_events/media/dentistry_news/2008. erişim tarihi: 5.12. 2008.

The University of Iowa College of Dentistry. Dental student research program, 2008. Received from http://www.dentistry.uiowa.edu/public/ student/predoc.html. erişim tarihi : 5.12.2008.

UCLA School of Dentistry. Research day. 2008. Received from.

http:// www.dentistry.ucla.edu/Research/events/html. erişim tarihi: 5.12.2008.

University of Colorado at Denver and Health Sciences Center School of Dentistry. Research activities–dental students.Received from http://www.uchsc.edu/sod/research/research-activities-dental. html. erişim tarihi: 5.12.2008.

University of Manitoba. Dentistry student research group Received from http://www.umanitoba.ca/dentistry/research/SRG. Date. erişim tarihi: 5.12.2008.

University of Minnesota School of Dentistry. 2008 Midwest regional dental student research conference. Received from http://www.dentistry.umn.edu/news/midwestconference.html. erişim tarihi: 5.12.2008.

Uluslararası Yükseköğretim Kongresi: Yeni Yönelişler ve Sorunlar (UYK-2011)
27-29 Mayıs 2011, İstanbul; 3. Cilt / Bölüm XIV / Sayfa 2097-2103

ULUSLARARASI YÜKSEKÖĞRETİM KONGRESİ: YENİ YÖNELİŞLER VE SORUNLAR
INTERNATIONAL HIGHER EDUCATION CONGRESS: NEW TRENDS AND ISSUES

Yükseköğretim Çerçevesinde Öğrenci Konseylerinin Fonksiyonalist-Çatışmacı Yaklaşımlar Açısından Değerlendirilmesi

Arş. Gör. Metin Kılıç, Arş. Gör. Emre Öztürk
Adıyaman Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Altınşehir Mh. 02040 Adıyaman, Türkiye

Özet

Bu çalışmada öğrenci konseylerinin ve derneklerinin üniversite yönetimi ve öğrenciler arasında oynadığı işlev ortaya çıkarılmaya çalışılmıştır. Bilindiği gibi üniversiteler gençlerin topluma sağlıklı bir şekilde entegre edilmesinde oldukça önemli bir göreve sahiptir. Öğrenci Konseyleri bu işlev içerisinde gençlerin taleplerini ve sıkıntılarını legal bir şekilde dile getirebildikleri ve kendilerini üst yönetim organlarına ifade edebildikleri önemli bir ara mekanizmadır. Fakat son zamanlarda tanık olunan hadiseler öğrencilerin kendilerini üst yönetim organlarına illegal yöntemlerle ifade etme tercihinde bulunduklarını göstermektedir. Bu da doğal olarak Öğrenci Konseylerinin görevini yerine getirme ve özellikle de öğrencileri temsil etme noktasında bazı aksaklıklara sahip olduğunu göstermektedir. Bu nedenle çalışmada öğrenci birliklerinin üniversitelerde işlevsel olma noktasında tampon kurum görevi görüp görmediği Fonksiyonalist ve Çatışmacı teoriler ekseninde analiz edilmeye çalışılmıştır. Çalışma, ikincil araştırma tarzında yapılmış bir literatür çalışmasıdır. Araştırma, geniş bir tarihsel süreç içerisinde ele alınmıştır. Konuyu kapsayan en güncel yayınlara da ulaşılmaya çalışılarak, konu çok geniş bir yelpaze içerisinde değerlendirilmeye çalışılmıştır. Gerekli bulgulara ulaşabilmek için öncelikle, bu konuyu ele alan yönetmelikler ve araştırmalar değerlendirilmiş, daha sonra güncel kaynaklarla konu bütünlüğü yaratılmaya çalışılmıştır. Neticede çalışmamızda öğrenci konseylerinde var olan aksaklıkların sebeplerini ve sonuçlarını ortaya koyarak söz konusu aksaklıkların giderilmesine ilişkin çözüm önerileri de sunulmaya çalışılacaktır. Çalışmanın sorunun çözümüne ilişkin sağlayacağı küçük bir katkı, amacına ulaşması adına fazlasıyla yeterli olacaktır.

Anahtar kelimeler: Bütünleşme, çatışma, öğrenci, öğrenci konseyi, üniversite.

"Mevcut Yükseköğretim Kurumları, yalnızca hayat ihtiyaçlarını karşılamayı amaç edinmiş kurumlardan ibarettir, ama bunlar, hiçbir zaman gerçek anlamda birer eğitim kurumları değillerdir. Gerçek bir eğitim kurumu saf ahlaki yetenek ve güçlerin içten yenileştirilmesi ve yükseltilmesini amaç edinmiş olan kurumlar olmalıdır. Sonunda, herhangi bir mevki elde etmeyi ya da ekmek parasını sağlamayı amaç edinmiş bir eğitim, gerçek eğitim olamaz.

Nietzche

Giriş

Eğitim, toplumsal yapı içerisinde, bireylerin ihtiyaçlarını karşılamak adına belli norm ve rol davranışları temelinde şekillenmiş hayati kurumlardan biridir. Eğitim kurumu içerisinde bireylerin bu ihtiyaçlarını nasıl karşılayacağı belli normlar çerçevesinde tanımlanmıştır. Elbette her kurumda olduğu gibi, eğitim kurumu da toplumsal yapı içerisinde yer alan diğer kurumlardan bağımsız ve yalıtık bir varoluşa sahip değildir. Konjoktürel ortam daima belli bir kurumun diğerlerine nazaran daha çok merkezi olmasına ve kurumların bünyesinde dönemin gerektirdi-

ği değişiklerin yapılmasına sebep olur. Burada kurumun belli değişiklere yönelip, bireylerin ihtiyaçlarını dönemin şartlarına uygun olarak karşılama yolunu tutması doğaldır. Ancak bu değişim çoğu zaman sancılı bir dönüşüm olarak vuku bulmakta ve aslında sorunsuz bir geçiş nadiren yaşanmaktadır. Bu süreç, toplumun en dinamik, en aktif ve en canlı unsuru olan gençler ile birlikte düşünüldüğünde ise kuşkusuz daha da ehemmiyetli bir durum arz etmektedir.

Eğitim kurumu içerisinde üniversiteler, demografik açıdan gençlerin en yoğun olduğu kurumdur. Gençler, eğitim ihtiyaçlarının karşılanmasının meşru bir aracı olarak üniversitelerde yükseköğrenimini tamamlamaktadır. Ancak, üniversite içerisindeki gençler, kurumun diğer kurumlardan yalıtık düşünülemeyeceği gibi, ihtiyaçlarını karşılamak adına müracaat ettiği diğer kurumlardan yalıtık bir şekilde düşünülemez. Eğitim kurumu içerisindeki bir genç, öncelikli olarak eğitim ihtiyacını karşılamakla yükümlü olduğu gibi diğer toplumsal faktörler karşısında da etki altında bulunmaktadır. Alkan'ın da deyişiyle, "Gençlik, içinde yaşadığı toplumun ortak bir ürünüdür. Kimliği, kişiliği, benliği içinde yaşadığı toplumun ekonomik, sosyal ve kültürel koşullarına göre şekil almaktadır. Bu açıdan gençliğin sorunlarını da, içinde yaşadığı toplumun ekonomik, sosyal ve kültürel yapısı belirlemektedir" (Alkan, 2002, 117). Bu süreçte de gençlerin kendilerini daha iyi gerçekleştirebilmeleri için yasal ve yasal olmayan yapılanmalara girmeleri söz konusudur. Üniversiteler yasal düzlemde öğrencilerin kendilerini temsil etme yetkisini Öğrenci Konseylerine vermiştir.

Gençlerin kendi talep ve isteklerini iletmeleri ve üst mercilerle yasal olarak bağlantı kurmalarının meşru bir zemini olan öğrenci konseyleri oldukça önemli bir görev üstlenmişlerdir. Ancak son zamanlarda yaşanan bir takım olumsuz gelişmeler, öğrenci konseylerinin yeniden sorgulanması ve öğrencilerin temsili noktasında daha iyi bir yapıya kavuşturulması gerekliliğini ortaya koymuştur. Çalışmada öğrenci konseylerinin daha etkin çalışmalarını sağlayacak kurumsallaşma sürecinin gözden geçirilerek var olan sorunlara yönelik çözüm önerileri ortaya koymak hedeflenmektedir. Bu amaca dönük olarak metodolojik açıdan iki farklı teorik çerçeve esas alınarak, konuya ilişkin problemlerin çözümünde daha geniş bir perspektif yakalanmaya çalışılmıştır. Böylelikle teori-odaklı araştırma yerine bağlam-odaklı araştırma yöntemi takip edilerek söz konusu aksaklıkların birincil nedenleri kadar ikincil nedenleri de tespit edilmeye çalışılmıştır.

Fonksiyonalist ve Çatışmacı Açıdan Gençlik ve Öğrenci Konseyleri

"Gençlik çağı bir yandan bunalımlar, öfkeler, çatışmalar ve kaygılar dönemi; yanılgıların, bencilliğin, başkaldırmanın sık görüldüğü, bocalama, çelişkiler ve kararsızlık dönemi; gencin kendi kendisiyle ve çevresiyle çatışma ve savaşma dönemi iken; diğer yandan da, tatlı hayallerin, tutkuların ve idealizmin filizlendiği, sıkı arkadaşlıkların, ilk sevgilerin yaşandığı; aynı zamanda, yeniliğe ve ileriye doğru atılımların yapıldığı, kendini kanıtlama ve kendi kimliğini arayıp bulma çabalarının yoğunlaştığı dönemdir" (Yörükoğlu, 1993, 19). Üniversite gençliği ve genelde üniversite camiası ülke ve toplumları etkileme gücü, kolayca teşkilatlanabilme potansiyeli ve benzeri birçok özellikleri sebebiyle yalnız ülkemizde değil bütün dünyada önemli bir fonksiyona sahiptir (İsbir, 1999).

Üniversiteyi okumak amacıyla gelen her öğrenci toplumda bir ayrıcalığı bulunan yüksek tahsilli olmak sıfatına sahip olmanın bilinciyle hareket eder. Bu düşüncenin temelinde; memleketinden, aile çevresinden ayrı olmanın serbestliği ile gençlik özelliklerini daha fazla ifade etme isteği ve toplumun meselelerine daha bilinçli bakma isteğinin de etkileri vardır. Üniversite gençliğinin büyük çoğunluğunda üniversiteyi kazanmakla "fikri olgunluğa ulaşmış olma" şeklinde görülen algılamanın, mevcudu beğenmemek ve aşırı cereyanlara taraf olmak tarzında kendini ispat içgüdüsü ile tezahür ettiği müşahede edilmektedir (Karaaslan, 1999, 57).

Toplumun meselelerine duyarlı üniversiteli genç, bu ayrıcalığını değerlendirmek amacıyla içinde bulunduğu ortamda kendisini daha rahat ifade etmek istemektedir. Onun bu isteğinin gerek üniversite yönetimi gerekse güvenlik güçlerince yanlış algılamalar sonucunda engellenmesi, genç üniversitelinin ideolojik faaliyet gruplarına itilerek militarize edilmesine ya da bencil, içine kapanık, şahsi çıkarlarından başka bir şey düşünmekten korkan inançsız ve idealsiz bir kafa yapısına sahip olmasına sebep olmaktadır. (Karaaslan, 1999, 58).

Fonksiyonalist yaklaşım, gençliği toplumsal bütünleşme açısından analiz etmektedir. Toplum, bireyin entegrasyonunu temin eden değer ve normları da oluşturur (Salattery, 2007). Öğrenci konseylerinin üniversitelerde üstlendiği görev temelinde bu işlevi ne ölçüde gerçekleştirebildiği, toplumda bütünleşme yaratması ve gençlerin topluma entegre edilmesi sürecinde irdelenmek durumundadır. Bu bütünleşmenin ya da olası bir ayrımlaşmanın açıklanmasında, işlevselci bir bakış açısı takip edebileceği gibi, çatışma tandanslı bir teorik çerçeve de çizilebilir. Kurumları, bireylerin ihtiyaçlarını karşılamak amacıyla tesis olunmuş yapılar olarak ele alan işlevselci bakış açısına

müracaat edildiğinde, bütünleşmenin ya da ayrımlaşmanın toplumdaki (arzu edilen) uyum temelinde açıklandığı görülmektedir. Bireyler en temel ihtiyaçlarından manevi ihtiyaçlarına kadar, kurumsal yapıda belirlenmiş normları takip eder.

İşlevselciliğin önde gelen isimlerinden Bronislaw Malinowski'nin deyişiyle "insan kurumlarının ve bu kurumlar içindeki kısmi eylemlerin ilk yani biyolojik, ya da gelişmiş yani kültürel ihtiyaçlarla ilişkisini gösterebilmek mümkündür" (Malinowski, 1992, 28). Malinowski işlev kavramını, bireylerin ihtiyaçları ve kurumsal yapı arasındaki ilişki ekseninde açıklarken önemli bir noktaya dikkat çekmektedir. Belli bir kurum içerisindeki fertler söz gelimi eğitim gibi bir ihtiyacın karşılanmasında tesis edilmiş olan kurumsal yapının normlarını dışarıda bırakarak davranamayacağı gibi kurumun kendisi de bireylerin yeni ihtiyaç ve talepleri doğrultusunda yeni rol tanımlamaları geliştirmek zorundadır. Bireylerin ihtiyaçları ile bu ihtiyaçları gidermek için belirlenmiş meşru vasıtalar arasındaki ilişki sekteye uğradığı zaman bireylerin farklı tutumlar sergileme yolunu tutacağı aşikârdır. Söz gelimi, talep ve problemlerin giderilmesinde meşru bir vasıta ve aracı olan öğrenci konseylerinin kendisini ifade ve temsil edemediğini düşünen bir öğrenci kendi taleplerini gayrı meşru yollarla dile getirme seçeneğini tercih edecektir. Günümüzde sık rastladığımız bu husus, öğrenci konseylerinin kendi yapısında öğrencilerin katılımı ve meşru yollardan temsilini teşvik edecek yeni bir yapılanmaya gitmesi gerekliliği olduğunun işaretleridir.

Bu konuya değinmeden önce, işlevselci bakış açısından hareketle, daha açıklayıcı ve yol gösterici olması açısından, bireylerin rol davranışlarının meşru ve gayrı meşru vasıtalar ile biçimlendiğinde nasıl tezahür edeceğini incelemiş olan Robert K. Merton'un analizlerine de kısaca değinmekte yarar vardır. Merton öncelikli olarak kültürel hedefler ve kurumsallaşmış araçlar üzerinde durur. Ona göre, toplumda, kültürün bireylere toplumsallaşma yoluyla aşıladığı istek ve özlemlerden oluşan kültürel hedefleri ve bu hedeflere ulaşmak için bireylerin yasal olarak kullanabilecekleri araçları belirleyen ve tanımlayan normlar bir aradadır. Normlara uygun bir şekilde kültürel hedeflere ulaşmak için toplumsal olanakların dağılımı yani kurumsallaşmış araçlar, meşru vasıtalar söz konusudur (Kızılçelik, 1994a; 470).

Bireylerin engellenme, umutsuzluk, haksızlık gibi genel olarak tüm duygusal gerilimleri, bu iki etkenin (kültürel hedef-kurumsallaşmış vasıta) arasındaki ilişki veya bireşimin sonucu olarak ortaya çıkmaktadır. Bireylerin içinde bulunduğu grup ve yapılar kişilerde toplumun oynadığı hedeflere ulaşma isteği yaratır. Toplumun birçok üyesi, bu hedefleri arzu etse de, bu hedeflere ulaşma araçlarına herkes aynı derecede erişemez. Sonuçta, ayrıcalığı olmayan ve toplumsal olarak onaylanan araçlara uygun bir şekilde ulaşmayı inkâr eden bazı kişiler, farklı araçlarla hedefe ulaşmak için toplumsal sınırlılıklarını ihlal etmeye çalışırlar (Kızılçelik, 1994a; 477). Neticede, Merton'a göre toplumdaki sapma davranışların kaynağı, bireylerin tasvip ettiği kültürel hedeflerle bu hedefe ulaşmada kullanılan vasıta arasındaki uyumsuzluktan doğmaktadır. Arzu edilen durum bu iki etkenin daima bir denge içerisinde bulunmasıdır, ancak bazen bireyler toplumsal yapı içerisindeki değişikliklere bağlı olarak, ikisinden birini ya da her ikisini reddetme yoluna girebilmektedir. Metron bu duruma bağlı olarak, bireylerin davranışlarını kültürel hedefler ve bu hedeflere ulaşmak için kullanılan kurumsallaşmış araçlara uygunluğu açısından çözümleyerek, uyum, yenilik, şekilcilik, geriye çekilme ve isyan olmak üzere beş farklı uyum tipi geliştirmiştir.

Uyumcu tipte birey, hem kültürel hedefleri hem de kültürel hedeflere varmak için kullanılan vasıtaları benimsemiştir. Yenilikçi uyum tipinde ise, kültürel hedefler kabul edilmekte ancak bu hedeflere ulaşmak için ortaya konmuş meşru vasıtalar reddedilmektedir. Birey başarı, kazanç, itibar gibi kültürel hedefleri elde etmeyi amaçlamakta ancak meşru vasıtaları kullanmak yerine farklı yollardan bu hedeflere ulaşmak isteğindedir. Metron, kopya çeken öğrenci ya da görevini kötüye kullanan memuru bu kategoriye dâhil etmektedir. Kurumsallaşmış araç, yasal olarak tanımlanmış vasıta, herkesçe kabul edilmeyip alternatif vasıtalara tercih edildiğinde yenilik kaçınılmazdır. Şekilci bir davranış sergileyen birey ise, kültürel hedefleri reddetmesine rağmen meşru vasıtaları kabul etmekte, hedefleri başka olsa da istek ve özlemlerinin seviyesini düşürerek kurumsallaşmış araçlara uygun hareket etmektedir. Geri çekilme durumunda ise, hem kültürel hedefler hem de kurumsallaşmış vasıtalar kabul edilmemektedir. Birey kendisini toplumun bir üyesi olarak görmemekte, toplumdaki yaygın değerlerin kendisine bir şey ifade etmediğini düşünmektedir. İsyan davranışı, geri çekilme davranışında olduğu gibi hem kültürel hedeflerin hem de bu hedefler ulaşmak için kullanılan kurumsallaşmış vasıtaların reddedildiği bir davranış tipidir. Ancak arada oldukça önemli bir fark bulunmaktadır. Bu davranış içerisinde olan birey, topluma karşı bir sorumluluk duygusu besleyerek, kendince düşünceler ve projeler geliştirerek toplumsal yapıda var olan aksaklıkları giderme ve gerekli değişiklikleri gerçekleştirme amacındadır. Yani bu davranışı gösteren bireyler sosyal ve kültürel unsurları yeniden tanımlamak ve değiştirmek isterler (Merton, 1938).

Üniversite gençliği tamamıyla Merton'un tipleri içerisinde eritilememekteyse de, niçin geri çekilme ya da isyan etme davranışı sergiledikleri noktasında, onların talep ve hedeflerine uygun olmayan, onları sınırlayan ve yahut farklı hedef ve amaçlarına kapalı olan bir yapıya dikkat çekmesi açısından önemlidir. Üniversite gençliğinin sapma davranışlarını açıklamada Merton'un modeli kullanıldığında, gençlerin meşru olmayan davranışlarını kurumsallaşmış hedeflere ve sınırlı fırsatlara bir tepki olarak yorumlamak mümkündür (Akan, 2001). Tam da bu noktada gençlerin ihtiyaçlarının karşılanması noktasında önemli bir tampon mekanizma görevi üstlenmiş öğrenci konseylerinin ne ölçüde işlevsel olabildiği sorgulanması gereken bir olgudur. Son zamanlarda üniversitelerimizde sıkça rastladığımız ve çoğu kurumsallaşmış vasıtalardan çok gayrı meşru yollarla yapılan (izinsiz ya da yasaya uygun olmayan protesto ya da gösteriler gibi) sapma davranışların yaygınlaşması, öğrencilerin talep ve arzularını üst mercilere iletmenin meşru kanalı olan öğrenci konseylerinin disfonksiyonel bir hüviyet kazandığının işaretleridir. Öğrencilerin kendilerini ifade etmekte ve kültürel hedeflere ulaşmakta kullandıkları meşru, kurumsallaşmış bir vasıta olan öğrenci konseylerinin, öğrencileri temsil noktasında önemli eksiklikler yaşadığı ve gençlerin talep ve ihtiyaçlarının meşru bir zeminde karşılanmasını sağlayacak yeni normlara gerek duyduğu görülmektedir.

Çatışma yaklaşımda ise, çatışma ve çelişki toplumsal birim ve öğeler arasında sürekli olarak vardır ve çatışma, toplumun amaçlarını yerine getirmesine, ilerlemesine katkıda bulunan kaçınılmaz bir olgudur. Çatışma yok edilemez. Toplumdaki zorlamalar çatışmayı, çatışma ise toplumsal değişmeyi meydana getir (Kızılçelik, 1994b; 2000; Kocadaş, 2010; Tezcan, 2005). Çatışmacı teoriler bağlamında, hızla değişen toplumda, toplumun karşı karşıya kaldığı problemlere koşut olarak gençlerin bazı sorunlar yaşadıkları, dolayısıyla bu durumun gençler ve yetişkinler arasında çatışma oluşturduğu kabul edilir. Gencin ekonomik, eğitim, güven hissedememe, amacını belirleyememe gibi sorunları, gençlerin çeşitli sapan davranışlar sergilemelerine neden olmaktadır. Hızlı değişimlerin yaşandığı toplumlarda, gencin yetişkin rollerini edinmesinin giderek zorlaştığı kabul edilmektedir.

Çatışmanın etkisini azaltmak ya da yasal düzlemde çözüm bulmak açısından Coser'a göre grubun korunmasını sağlayacak mekanizmalardan biri emniyet-süpabı (safety-valve institution)[1] kurumudur. Emniyet-süpabı aracılığıyla, düşmanlık akımları yapıyı patlatmadan dışarı atılır ve böylece çatışma çalkantılı bir gruptaki "havanın temizlenmesini" mümkün kılar. Emniyet süpabı kurumları veya uygulamaları bu yüzden, yapıdan hoşnutsuzluğun dile getirilmesine izin verir.

Bir öğrenci derneği veya fakülteyi iyileştirme komitesi, öğrencilere ve fakülteye şikâyetlerini dile getirme olanağı sağlayarak, üniversitede bir emniyet süpabı işlevi görebilir. Emniyet supabı kurumları, çatışmayı düzenleme pozitif işlevini görürken bedelini de beraberinde getirir. Çünkü emniyet süpabları temel yapısal değişiklikleri sağlamak amacıyla tasarlanmamış veya amaçlanmamış olduğundan asıl sorun çözülmemiş olarak kalır. Örneğin, ne öğrenci dernekleri ne de fakülte grupları, üniversite politikası üzerine karar verme konumunda değildir. Üniversite izniyle var olurlar ve tamamen olmasa bile kısmen daha büyük bir yapı tarafından kontrol edilirler. Bunlar potansiyel çatışmayı düzenleyecek ve çatışma yoluyla değişmeye neden olabilecek çatışma gruplarının gelişmesini dolaylı olarak önleyecek mekanizmalar olarak hizmet verirler (Poloma, 1993; 100-101). Eğer üniversitelerde Öğrenci Konsey yapılanmalarının emniyet süpabı rolünü üstlenmeleri mevcut üniversite yönetimi tarafından yeteri kadar desteklenmese çatışmanın boyutunun büyümesi ve yönünün meşru olmayan bir yöne kayması kaçınılmazdır.

Öğrenci Konseyi Yönetmeliğinin Mahiyeti ve İşlevselliği

Öğrenci konseylerinin, ülkemizde uzun bir geçmişe olduğu söylenemez. Yükseköğretim Kurumlarında, yasal düzlemde ilk olarak 1975 yılında Öğrenci Temsilcilikleri (ÖTK) uygulamasına gidilmiştir. Bunun ilk örneğine Ortadoğu Teknik Üniversitesi'nde rastlanır. Bu yıllarda öğrenci hareketlerinin yoğun yaşanması ve Nisan 1975'te ODTÜ öğrencilerinin mütevelli heyetlerine karşı 'özerk-demokratik üniversite' istemiyle başlattıkları, sekiz ay süren boykotu yöneten ÖTK, ODTÜ öğrencilerince kurulan ODTÜ-DER'in yerine geçmiş ve Rektör Tarık Somer'in öğrencileri ancak demokratik bir temsilcilik kurulunun temsil edebileceğini ifade etmesi üzerine kurulmuştur (Kabacalı, 1992; 241).

ÖTK, birimleri temelinde, sırasıyla sınıf, bölüm, yurt, fakülte temsilciler konseyi gibi kademeli bir mekanizmadan oluşur. Her birimde seçilen temsilciler, bağlı ana bölümün (fakülte-yurdun) temsilciler konseyini oluşturur. Bunun üzerinde de ÖTK yürütme konseyi yer alır. 1981 yılına kadar bu yapılanma devam etmiş olmakla birlikte birkaç üniversitede de bu tür yapılanmaya benzer yapılanmalar kurulmuştur. 6 Kasım 1981 yılında yürürlü-

[1] Safety-valve: buhar kazanları ya da düdüklü tencere üzerinde buharın dışarı çıkmasını sağlayarak kazanın patlamasını engelleyen süpap.

ğe giren Yükseköğretim Kanunu'nun 59. maddesi öğretim elemanlarının ve öğrencilerin siyasi partilere ve kamu yararına olmayan derneklere üye olmalarını sınırlandırmış ve 7 Ekim 1983'te resmi gazete de yayımlanarak yürürlüğe giren Dernekler Kanunu'nda, öğrencilerin dernek kurma ve dernek üyelikleri hakkı sınırlandırılmıştır.

Öğrenci Konseyleri daha sonra İ. Doğramacı tarafından 1986'da geniş görev ve yetkilerle kurulmuş olmasına rağmen, zamanla çerçevesi küçültülmüştür. 2547 sayılı Yükseköğretim Kanununun 7. ve 65. maddelerine dayanılarak, 20.05.2005 tarih ve 25942 sayılı resmi gazetede yayınlanarak yürürlüğe giren Yükseköğretim Kurumları Öğrenci Konseyleri ve Yükseköğretim Kurumları Ulusal Öğrenci Konseyi Yönetmeliği ile son halini almıştır. Buna göre, Türkiye'deki yükseköğretim kurumlarına kayıtlı öğrencilerin eğitim, sağlık, spor ve kültürel ihtiyaçlarının karşılanması ve geliştirilmesinde haklarını gözetmek, ulusal çıkarlar konusunda duyarlı olmalarını sağlamak, yükseköğretim kurumları yönetim organları ile öğrenciler arasında etkili bir iletişim kurarak öğrencilerin beklenti ve isteklerini yönetim organlarına iletmek ve öğrencilerin eğitim-öğretim konusundaki kararlara katılımını sağlamak temel alınmıştır. Öncelikli olarak Sakarya, Çukurova, Muğla Üniversiteleri'nde ilk Öğrenci Konseyleri kurulmuş ve 2002'den sonra Öğrenci Konseyleri diğer üniversitelerde de kurulmaya başlamıştır. Ülkemizde öğrencileri kimin temsil ettiğinin tartışılmasından sonra da 2006 yılında yapılan düzenlemeyle Ulusal Öğrenci Konseyi kurulmuştur. Günümüzde öğrenci konseyi yönetmeliğine bağlı olarak üniversitelerde yapılanan öğrenci temsilcilikleri 1975 yılında kurulan ÖTK'ların yapılanmasına benzerlik göstermektedir.

Yükseköğretim Kurumu, üniversitelerin yapılanması ve nispeten farklılıklar içermesinden dolayı, Öğrenci Konseyleri Yönetmeliğinin 7. Maddesinde, "Yükseköğretim kurumları senatoları, bu yönetmelik maddelerine aykırı olmamak kaydı ile kendi öğrenci konseyleri ve öğrenci temsilcilikleri seçim ve çalışmalarına ilişkin hususları, çıkaracakları yönergelerle tespit ederler" ibaresini ortaya koymuştur. Bu madde ile genel çerçeve içerisinde üniversite bünyelerinde Öğrenci Konseyi yapılanmasının işlevselliğinin arttırılması hedeflenmekle birlikte Üniversite Yönetiminin de aktif rol oynaması öngörülmektedir.

Yönetmelik işlevsellik anlamında tümevarım yöntemine göre uygulama alanı bulmasıyla birlikte, Yönetmeliğin 5. maddesi, Öğrenci temsilcileri seçimlerine ilişkin genel esasları, 6. maddesi ise, Öğrenci temsilci adaylarında aranacak nitelikleri belirtmektedir. Yönetmeliğin 3. bölümü öğrenci temsilcilerinin seçimine ilişkin düzenlemeleri ortaya koymaktadır. Seçimler öncelikle bütün bölümlerde sınıf bazında, demokratik süreç içerisinde çoğunluk sağlanamadığı takdirde üç aşamalı yapılmakta olup, seçilen sınıf temsilcileri belli tarihte bir araya gelerek bölüm başkanının başkanlığında bölüm temsilcisini seçmektedirler. Bölüm temsilcileri seçildikten sonra dekanlık/yüksekokul/Enstitü nezdinde belirlenen bir tarihte fakülte ya da yüksekokul temsilcileri seçilmekte olup son olarak da rektörlük bünyesinde fakülte/yüksekokul/Enstitü temsilcilerinin katılımıyla öğrenci konseyi başkanı seçilmektedir ve bu seçimler yönetmeliğe göre bütün üniversitelerde kasım ayı içerisinde yapılmak zorundadır. Daha sonraki bir tarihte Yükseköğretim Kurumunun belirleyeceği bir tarihte bütün üniversite konsey başkanlarının katılımıyla Ulusal Öğrenci Konseyi Başkanı ve yürütme kurulu seçilmektedir. Bu kurul bütün üniversite öğrencilerini Yükseköğretim Kurumunda Temsil etme yetkisine sahiptir.

Madde 24'ün (e) bendine göre, Öğrenciler ile ilgili konuların görüşülmesi sırasında ilgili yükseköğretim kurumunun senato ve yönetim kurulu toplantılarına katılmaları ve aynı şekilde bölüm, fakülte, yüksekokul, enstitü temsilcilerinin de öğrenci konularının görüşülmesi durumunda bölüm, fakülte, yüksekokul, enstitü kurul toplantılarına çağırılması gerekmektedir. Maalesef, 1-3 Nisan tarihleri arasında SDÜ yapılan Ulusal Öğrenci Konseyi toplantısında, Ulusal Öğrenci Konseyi Başkanı ve diğer konsey başkanlarıyla yaptığımız görüşmelerde birçoğunun bu tür toplantılara davet edilmediği ve bunun da ötesinde yönetmeliğin 40. Maddesinde belirtildiği üzere, "Öğrenci Konseyi'ne, bu Yönetmelikte yer alan görevleri gerçekleştirmek amacıyla ilgili yükseköğretim kurumu tarafından, kurum içinde uygun görülen bir oda tahsis edilir ve çalışmaları için gerekli araç ve gereç sağlanır" ifadesine yer verilmesine rağmen birçok konsey başkanının odalarının dahi olmadığı belirtilmiştir.

Öğrenci Konseylerinin Üniversitelerde Etkinliği

Çağdaş eğitim anlayışı, öğrenciyi eğitim - öğretim sürecinin merkezine yerleştirmiş ve öğrenci bu sürecin önemli bir paydaşı olmuştur. Dolayısıyla öğrencilerin eğitim ve öğretimde olduğu kadar yönetimde de temsil edilmesinde ve mevcut yönetimle iyi bir iletişim sağlanması adına Öğrenci Konseylerine oldukça ehemmiyetli bir iş düşmektedir.

Daha iyi bir üniversite, şehir ve ülke için söz hakkı isteyen öğrencilere bu yolu açan meşru yapı öğrenci konseyleridir. Ülkemizde son dönemlerde bir yanda yeni açılan üniversite sayısının oldukça fazla olması ve bu üniver-

sitelerin gelişim sürecini tamamlama içerisine girmesi, diğer yanda gelişmesini tamamlamış, öğrenci için çağdaş eğitim seviyesine imkân veren, öğrencilerin sosyal, kültürel anlamda gelişmesine de katkı sağlayan iki tür üniversite yapılanması karşımıza çıkmaktadır. Bu yönüyle yakın zamanda kurulan üniversiteler, (öğrencileri üniversite kampusu içerisinde kimi sosyo-kültürel etkinliklerden mahrum kalmasa bile) diğer köklü üniversitelerin standartlarının çok gerisindedir. Bu aşamada, öğrencilerin yasal platformda yapılanmasını sağlayan Öğrenci Konseyleri yapılanmakta olan gelişmemiş üniversitelerdeki pek çok eksiklik ve yetersizlik sebebiyle etkin ve verimli bir faaliyet gösterememektedir. Gelişmemiş üniversitelerdeki öğrencilerin bu tür bir örgütlenmeden yeteri kadar haberdar olması bir tarafa, mevcut öğretim görevlilerinin de bu konuda yeteri kadar ilgisi ve bilgisi söz konusu değildir.

Öğrenci konseyleri temsil ettikleri kitleler tarafından yeteri kadar tanınmamaktadır. Üniversitelerin internet sayfalarına baktığımızda, çoğu üniversitenin ana sayfasında öğrenci konseyini tanıtan bir bölümün bulunmadığı göze çarpmaktadır. Öğrencilerin üniversitesi hakkında en çok bilgi sahibi oldukları internet sitesi, panolar vb. yerlerde öğrenci konseyleri ile ilgili yeteri kadar bilgi olmaması hem bu yapılanmanın meşruluğunu hem de önemini ortadan kaldırmaktadır. Öğretim görevlilerinin ve öğrencilerin öğrenci birliğine yeteri kadar önem vermemesi, öğrenci konseyinin disfonksiyonel olmasına sebebiyet vermekte ve üniversite yönetimiyle öğrenci arasındaki emniyet supabı rolünü üstlenememesine neden olmaktadır.

Öğrenci konseyleri, öğrencilerin talep ve isteklerinin meşru yoldan karşılanması için kurulmuş olmasına rağmen, üniversite yönetimleri öğrenci konseylerine gereken önemi vermezlerse, öğrencilerin talep ve ihtiyaçlarını karşılama noktasında meşru olmayan yollara kanalize olacağı, yasal olmayan ideolojik düşünce ve grupların hegemonyası altına girerek talep ve isteklerini karşılamaya çalışacağı açıktır. Öğrenci konseyi yönetmeliğinin 1. Maddesi de bu tür resmi olmayan çözümlere öğrencilerin yönelmesini önlemek amacıyla oluşturulmuştur.

'Öğrenci merkezli' yapılanmayı kabul eden her üniversite yönetimi, bu tür yasal platformlarla öne çıkan öğrenci birliklerine de destek vermelidir. Aksi takdirde, dertlerini duyurma ve paylaşma ihtiyacı duyan gençleri sahiplenecek ve yol gösterecek, kötü emellerini gerçekleştirme arzusunda olan grup ve kişiler iş başında olacaktır. Bunun sorumluluğunu, hem üniversite bünyesindeki öğretim görevlileri, hem de yöneticiler aynı ölçüde paylaşacaklardır.

Sonuç ve Öneriler

- Öğrenci Konseyi'nin başta öğrenci olmak üzere, akademik ve idari personel tarafından bilinmesi ve bu konuda "farkındalık" yaratılması gerekmektedir. Bu nedenle üniversite tanıtımlarında, Öğrenci Konseyi'nin tanıtılması çok önem taşımaktadır. Yeteri kadar Öğrenci Konseylerinin yapılanmasına önem verilmezse, öğrencilerin farklı siyasi görüşteki grupların etkisi altına girmesi kaçınılmazdır ve seçilen Öğrenci Konseyi Başkanlarına, üniversite yönetimi tarafından gereken önem verilmelidir.
- Öğrenci Konseyi ile ilgili seçimlere katılım oranının çok düşük olması, konseyin meşruiyetini zedelemektedir. Bu nedenle seçim sürecinin tüm paydaşlara duyurulması, katılımın etkin bir biçimde sağlanması, akademik ve idari personelin desteğinin alınması gerekmektedir.
- Öğrenci Konseylerinin üniversitelerde 2002 yılından itibaren var olması, ancak işlevsel olmamaları önemli bir sorundur. Yönetmeliğin uygulanması için Yükseköğretim Kurumu tarafından üniversitelere yaptırımın arttırılması ve işlevini yitiren maddelerin gözden geçirilerek düzenlenmesi gerekmektedir.
- Öğrenci Konseylerinin sosyo-kültürel vb. faaliyetlerini fonksiyonel olarak yürütmeleri için belirli bir bütçeye ihtiyaçları vardır. Yönetmeliğe bu noktada, Öğrenci harçlarının %1'i uygun bir yolla öğrenci konseyinin faaliyetlerinde kullanılmak üzere aktarılabilmesi gibi bir madde eklenmelidir.
- Öğrenci konseyi seçimleri 1 yıllığına yapılmaktadır. Kasım ayının sonunda çalışmaya başlayan öğrenci konseyinin ilgili çalışmaları tamamlayamadan süresi dolmakta ve her yıl değişen yönetimle birlikte istikrar sağlanamamaktadır. En azından Öğrenci Konsey Başkanlığı görevinin 2 yıla çıkarılması pozitif katkı sağlamak açısından önemlidir.
- Yönetmeliğe göre her üniversitede Öğrenci Konseyi'nin görevlerini daha iyi ifa etmeleri için Üniversite Yönetimi tarafından oda ve araç gereç tahsil edilmesi gerektiği halde daha birçok üniversitede Öğrenci Konseyi'nin odası bulunmamaktadır. Bu hususta Yükseköğretim Kurumu tarafından üniversite yönetimlerine yaptırımda bulunması gerekmektedir.
- Öğrenci Konseyi ile ilgili seçim ilanlarının duyurulma süreci yetersizdir. Bu sürecin üniversitelerde uygun bir zaman dilimi içerisinde düzenlenmesi gereklidir.

- Bir önceki dönemde görev yapan öğrenci temsilcileri ve yeni dönemdeki temsilciler için tanışma toplantıları düzenlenmeli, süreç, bilgi akışı, problemler ve sonuçlar birlikte tartışılmalıdır.
- Öğrenci Konseyleri Yönetmeliğinin maddeleri incelendiğinde, bazı maddelerin tam anlamıyla açık olmadığı gözlenmektedir. Bu açıdan yönetmelik tekrardan anlaşılır şekilde yapılandırılmalıdır.
- Öğrenci Konseylerine yeteri kadar önem verilmediğinden birçok sınıfta öğrenci temsilcisi seçilememektedir. Sorunların çözümü açısından hiyerarşik yapılanmada sınıf temsilcisinin diğer öğrencilere daha çabuk ulaşabileceği söz konusu olduğundan her sınıfta temsilci muhakkak seçilmelidir.
- Öğrenci Konseyi Başkanı'nın öğrenciyi ilgilendiren konularda senato toplantısına davet edilmesi yeterli değildir. Öğrenci Konseyi Yönetim Kurulu ile Üniversite Yönetimi arasında periyodik toplantılar yapılmalı ve Öğrenci Konseyi toplantıları yazılı olarak belgelendirilmelidir.
- Temsilcilik ve Öğrenci Konseyi ile ilgili bilgilerin yazılı olduğu billboardlar işlevsel hale getirilmelidir. Öğrenci Konseyleri eğitim yılı başında faaliyet planlarını belirlemeli ve duyurmalıdır.
- Öğrencilere, Öğrenci Konseyinden talep ve beklentileri ile ilgili anket vb. uygulamalar yapılmalı ve geri dönüşler sağlanmalıdır.

Kaynaklar

Akan, V. (2001). Gençliğin Değerlendirilmesinde Yeni Sosyolojik Bir Yaklaşım, Sosyoloji Araştırmaları Dergisi, Sayı 1, Vol. 4, Sosyoloji Derneği, s.1-11, Ankara

Alkan, N. (2002). Gençlik ve Terörizm, TEMUH Dairesi Başkanlığı Yayınları, Ankara

Bayhan, V. (2006). "Türkiye'de Gençlik, Değerler ve Değişimler", (Edit:Memet Zencirkıran), Dünden Bugüne Türkiye'nin Toplumsal Yapısı, s:561-584, Nova Yayıncılık, Ankara

İsbir,G.E. (1999). "Açılış Konuşması", Cumhuriyetin 75. Yılında: Doğu Anadolu'da Güvenlik ve Huzur Sempozyumu, Çağlayan A.Ş., İzmir

Kabacalı, A. (1992). Türkiye'de Gençlik Hareketleri, Altın Kitaplar Yayınevi, İstanbul

Karaaslan, M. (1999) "Terör ve Gençlik", Cumhuriyetin 75. Yılında: Doğu Anadolu'da Güvenlik ve Huzur Sempozyumu, Çağlayan A.Ş., İzmir

Kızılçelik, S. (1994.(a), Sosyoloji Teorileri 1, Yunus Emre Yayıncılık, Konya

Kızılçelik, S. (1994).(b), Sosyoloji Teorileri II, Yunus Emre Yayıncılık, 2.Baskı, Konya,

Kızılçelik, S. (2000). Sosyoloji Yazıları II, Anı Yayıncılık, Ankara, 2000

Kocadaş, B. (2010). Toplum Toplumsal Yapı ve Kurumlar, Doğu Kütüphanesi Yayınları, İstanbul

Malinowski, B. (1992). Bilimsel Bir Kültür Teorisi, (Çeviren: Saadet Özkal), Kabalcı Yayınevi, İstanbul

Merton, K.R. (1938). "Social Structure and Anomie", American Sociological Review, Vol. 3, No. 5, American Sociological Association, s. 672-683, Washington

Poloma, M.M. (1993). Çağdaş Sosyoloji Kuramları, (Çev: Hayriye Erbaş), Gündoğan Yayınları, 2.Baskı, Ankara

ULUSLARARASI YÜKSEKÖĞRETİM KONGRESİ: YENİ YÖNELİŞLER VE SORUNLAR
INTERNATIONAL HIGHER EDUCATION CONGRESS: NEW TRENDS AND ISSUES

Uluslararası Yükseköğretim Kongresi: Yeni Yönelişler ve Sorunlar (UYK-2011)
27-29 Mayıs 2011, İstanbul; 3. Cilt / Bölüm XIV / Sayfa 2104-2109

Yükseköğretim Kurumlarında Öğrenci Sadakati

Yrd. Doç. Dr. İbrahim Alper Köse
Nevşehir Üniversitesi, Nevşehir, Türkiye

Özet

Yükseköğretim kurumları arasındaki artan rekabetçi yapı, kurum sayısındaki nicel artışın ve öğrencilerde seçme olasılığının artırması, bu kurumları seçmede etkili olan faktörlerin irdelenmesini gerektirmektedir. Bu faktörlerin arasında en önemlilerinden birisi öğrenci sadakatidir. Bu araştırma ile öğrenci sadakati üzerinde etkili olan değişkenlerin alanyazında öne çıkan kavramsal modeller üzerinde tartışılması amaçlanmış ve öğrencinin kurma olan sadakatinin ortaya konmasının sağlayacağı yararlar alanyazın çerçevesinde belirlenerek yükseköğretim kurumu yöneticilerine ve öğretim elemanlarına yol gösterici olmasına çalışılmıştır. Araştırma sonucunda öğrenci sadakati üzerinde etkili olan en önemli değişkenler; yükseköğretim kurumunun imajı, yükseköğretim kurumunun verdiği hizmet kalitesi ve öğrencinin kuruma bağlılığıdır. Alanyazında öğrenci sadakati ve değişkenleri üzerinde farklı modellemeler oluşturulmuştur. Bu farklılığın nedeni bir kurum veya organizasyon için geliştirilmiş olan modelin farklı ülke ve kültürdeki bir kurum için geçerli olamayabileceği düşüncesidir. Yükseköğretim kurumu yöneticileri artan rekabetçi yapı karşısında var olan öğrencileri sistemlerinde tutmak ve yeni öğrencileri kazanmak amacıyla öğrenci sadakati üzerinde etkili olan değişkenleri dikkatle incelemeli, kurumlarındaki öğrencilerin sadakat düzeyini belirli aralıklarla tespit etmeli ve sadakat düzeyini artırmak için araştırma sonunda önerilen çalışmaları yapmalıdır.

Anahtar kelimeler: Öğrenci sadakati, üniversite, yükseköğretim.

Giriş

20.yy'ın ikinci yarısından itibaren etkisini hissettiren globalleşme, toplumda eğitime olan bakış açısı ve endüstri alanında nitelikli işgücüne olan ihtiyacın artması yükseköğretim kurumlarının önemini daha da artırmıştır. Bunun yanında yükseköğretim kurumları yarattıkları ekonomik değer olarak, hem kendi içinde hem de ülke ekonomileri içinde giderek daha fazla önem kazanmaktadır. Yükseköğretimin tarihsel gelişimi incelendiğinde özellikle ikinci dünya savaşından sonra üniversite sayısında önemli artışlar gözlenmektedir. Yükseköğretim kurumlarının sayısının artması veya öğrencilerin seçim yelpazesinin genişlemesi, bu kurumların işleyişlerinin ticari ve rekabetçi olmasını da beraberinde getirmiştir. Bu ticari ve rekabetçi yapı, öğrencilere olan bakış açısını ve kurumların verdikleri veya sağladıkları hizmetin sorgulanmasını sağlamıştır. Bu yeni yapıda öğrenciler birer müşteri, verilen eğitim de ürün olarak yeniden tanımlanmıştır. Ancak unutulmamalıdır ki; üniversitelerin kamu tarafından fonlanması ve eğitim politikalarının kamu kontrolünde olması bu kurumların tam anlamıyla ticari kuruluşlar olmasını engellemektedir.

Eğitim kurumlarının birincil müşterileri öğrencilerdir. Bunun yanında işverenler, çalışanlar, hükümet, sanayi, aileler ve toplum da eğitim kurumlarının birer müşterisi olarak kabul edilmektedir (Helgesen ve Nesset, 2007;

Martensen, Gronholdt, Eskildsen ve Kristensen, 2000). Rashid ve Raj (2006) öğrencilerin ticari temelli geleneksel müşteri olarak değil de, aldığı öğrenme hizmeti karşılığı kısmi de olsa ücret ödeyen bireyler olarak kabul edilmesi gerektiğini vurgulamıştır. Yükseköğretim kurumlarında öğrencilerin birer müşteri olarak görülme anlayışı, müşterinin aldığı hizmetten memnun olup olmamasını da beraberinde getirmektedir. Müşteriler aldıkları hizmetten memnun oldukça kuruma olan sadakat da artacaktır. Müşteri sadakati; tekrar satın almaya veya ürüne, hizmete veya organizasyona olan derin bağlılıktır (Helgesen ve Nesset, 2007). Sadık müşterilerin tekrar satın almalarının düzenlenmesi ve tahmin edilmesi, işletmelerin kaynaklarını daha etkili olarak kullanmalarını gerektirmektedir (Thurau, larger ve Hansen, 2001).

Öğrenci sadakati ise, müşteri sadakati ile paralel bir anlamda, üniversitesine ve verdiği hizmete olan bağlılık olarak tanımlanabilir. Yükseköğretim kurumlarında sadakat kavramı var olan öğrencilerin korunması ve yeni öğrencilerin kazanılması ile doğrudan ilişkilidir. Hizmet sektörü kuramına göre öğrencinin kendi eğitim kurumuna olan sadakati öğrencinin aktif katılımı ve bağlılığı faktörleri ile öğretim kalitesinin artmasında önemli bir faktördür. (Thurau, larger ve Hansen, 2001). Bu önemi ülke yükseköğretim kurumları da vurgulamış, Norveç Yükseköğretimde Reform Girişimi Norveç üniversiteleri için öğrenci sadakati konusunda yapılan çalışmaların artırılmasını önermiştir (Helgesen ve Nesset, 2007). Uluslararası ve ulusal düzeyde yükseköğretim veren kurum sayısının hızla artması, finansal kaynakların kısıtlılığı ve artan rekabetçi yapı bu kurumların yöneticilerini kaliteli hizmet verme, yeni öğrencileri kazanma ve var olan öğrencilerini korumak için yeni arayışlara yöneltmiştir. Bu araştırma ile öğrenci sadakati üzerinde etkili olan değişkenler geliştirilmiş olan kavramsal modeller üzerinde tartışılması amaçlanmış ve öğrencinin kuruma olan sadakatinin ortaya konmasının sağlayacağı yararlar alanyazın çerçevesinde belirlenerek yükseköğretim kurumu yöneticilerine ve öğretim elemanlarına yol gösterici olmasına çalışılmıştır.

Öğrenci sadakati üzerinde etki gücüne sahip birçok faktör bulunmaktadır. Bu faktörlerden en önemlileri yükseköğretim kurumun verdiği hizmet kalitesi, kurumun algılanan imajı ve öğrencinin kuruma bağlılığıdır. Hizmet kalitesi (service quality) organizasyonun ya da kurumun müşteri beklentilerini karşılama yeteneği olarak tanımlanabilir. Yükseköğretim de bir hizmet sektörüdür. Bu nedenle öğrenciler yükseköğretimde birer müşteri olarak algılanabilir. Bu müşteriler kurumlarından, yüksek kaliteli öğretim hizmeti, belirli standartlarda eğitim malzemeleri (bilgisayar, laboratuar malzemeleri…vb), etkili iletişim, sosyal olanaklar gibi beklentileri vardır (Rashid ve Raj, 2006, s.28).

Öğrenci sadakati üzerinde en büyük etki gücüne sahip değişkenlerden birisi de öğrenci bağlılığıdır (student commitment). Öğrenci bağlılığı, belli bir eğitim kurumundan algıladığı genel memnuniyet, ait olma hissi, eğitimin kalitesine olan algısı ve eğitim kurumunu yeniden tercih isteği olarak tanımlanabilir (Strauss ve Volkwein, 2001; Tinto ve Cullen, 1973). Strauss ve Volkwein (2001) iki yıllık ve dört yıllık yükseköğretim kurumlarındaki öğrenci bağlılığını etkileyen faktörlerin incelendiği araştırmalarında öğrenci bağlılığı ile öğrencinin eğitim kurumuna devamı davranışı arasında anlamlı bir ilişki olduğunu ve kurumun geleceğini planlayabilmesi için kurumu seçen öğrencilerin kuruma devamının şart olduğunu ifade etmiştir. Bunun yanında iki yıllık yükseköğretim kurumlarında okuyan öğrencilerin kuruma bağlılıklarının en önemli faktörü akademik bütünleşme belirlenmiş ve iki yıllık kurumlarda okuyan öğrencilerin eğitim kurumlarına olan bağlılıklarının dört yıllık kurumlarda okuyan öğrencilere göre daha yüksek olduğunu ortaya koymuşlardır. Wilderve ve Kellams (1987) Tinto(1973)'nun öğrencinin okulu terk etme davranışı kuramı ile Durkheim'in intihar kuramını karşılaştırmıştır. Bu çalışmada toplumla bütünleşmesini sağlayamayan bireyin intiharı ile eğitim gördüğü kuruma akademik ve sosyal bütünleşmesini sağlayamayan öğrencilerin okulu terk etmesinin benzer davranışlar olduğunu vurgulamıştır. Rashid ve Raj (2006) öğrencinin eğitim kurumuna devamının, kurumun geleceği için kumruma yeni öğrenciler kazandırmaktan daha önemli olduğunu belirtmişlerdir. Fjortoft ve Lee (1994) öğrencilerin akademik faaliyetlere aktif katılımının ve öğrencinin gösterdiği akademik gelişimin öğrencinin kuruma olan bağlılığını artırdığını belirtmişlerdir.

Profesyonel hizmet veren her kurum ve organizasyon için imaj geliştirme stratejik olarak çok önemli bir kavram olarak algılanmaktadır (Zabala, Panadero, Amate, Sanchez-Galindo, Tena, Villalba, 2005). İmaj, bir ürün, marka, bir organizasyon hatta bir ülke için oldukça gerekli ve önemlidir (Lemmink, 2003; Passow, Fehlmann, Grahlow, 2005). İmaj kavramı kurumun iç ve dış paydaşlarının kuruma dair algıları olarak en genel anlamıyla tanımlanabilir. Kurumun imajı ile müşteri memnuniyeti arasındaki ilişkinin varlığı kabul edilmekte ve bu konudaki araştırmalar hızla artmaktadır (Helgesen ve Nesset, 2007). Yükseköğretim kurumları da rekabetçi koşullarda kendi imajlarını geliştirme ve koruma çalışmalarına giderek daha fazla önem vermektedir. İmaj öğrenci memnuniyeti ve öğrenci sadakati için önemli ve gerekli olup, verilen hizmetin kalitesi ile örtüşmelidir.

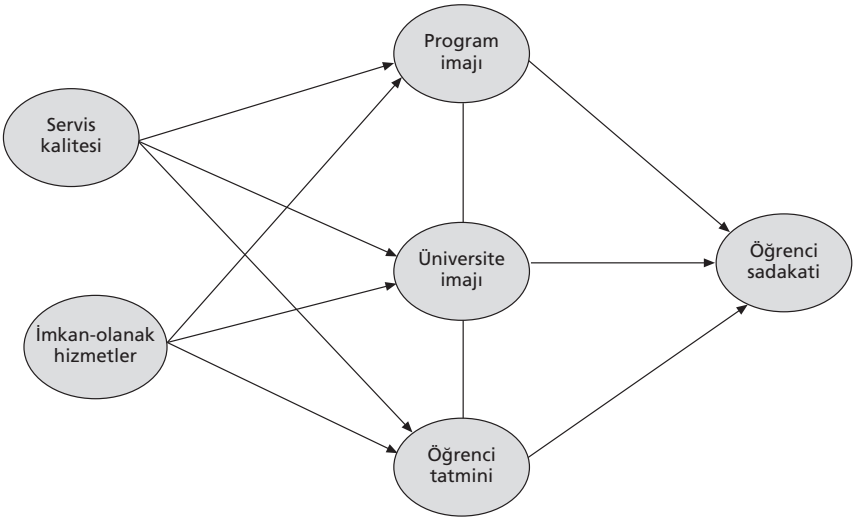
Öğrenci sadakati sadece formel (kayıtlı) öğrenciler için sınırlı değildir. Sadık öğrencilerin kurumlarına olan katkısı, mezun olduktan sonra daha da fazladır. Mezun öğrencilerin sadakati de o kurum için son derece önemlidir. Mezuniyetten sonra sadık öğrenciler kurumlarını desteklemeye devam etmektedirler (Helgesen ve Nesset, 2007). Bu bulguyu destekler nitelikte Ridley ve Boone (2001) kuruma sadık mezun öğrencilerin katkılarını önemli bularak, bu bireylerle iletişimin kesilmemesini, belirli aralıklarla bilgilendirici yayınları, aktivite ilanlarını ve kurumun ihtiyaçlarını iletmelerini gerekli bulmuşlardır.

Thurau, larger ve Hansen (2001), yükseköğrenim kurumları için öğrenci sadakatinin önemini aşağıdaki gerekçelerle açıklamıştır;

- Var olan öğrencilerin sistemde tutulması ve yeni öğrencilerin kazanılması, kurumun gelecekteki faaliyetleri için hayati öneme sahiptir.
- Üniversitesine sadık öğrenciler dolaylı olarak öğretimin kalitesini de artırmaktadır. Öğrencilerin kuruma bağlılığı ve sadakati arttıkça, öğrenme aktivitelerine olan motivasyonunu da artırmakta ve araştırma faaliyetlerine daha istekli katılmaktadır.
- Sadakati yükseköğrenciler üniversitelerinden mezun olduktan sonra kuruma olan desteklerini devam ettirmektedir. Bu destekler;
  - Finansal,
  - Kurumu diğer öğrencilere tavsiye etme,
  - Öğretim etkinlikleri ve sosyal faaliyetlere aktif katılım şeklinde olabilmektedir.

Öğrenci sadakati öğrenci hareketliliği ile de ilgilidir. Ulusal ve uluslar arası düzeyde öğrenciler Bologna sürecinin yaygınlaşması ile birlikte hareketliliğe olanak sağlayan kurumlara ilgi göstermektedir. Üniversitesinin uluslar arası kabul görmesi veya üniversitesinin imajının yurtdışında da tanınması öğrencilerin kuruma olan bağlılıklarını ve sadakatini artırmaktadır (Helgesen and Nesset, 2007).

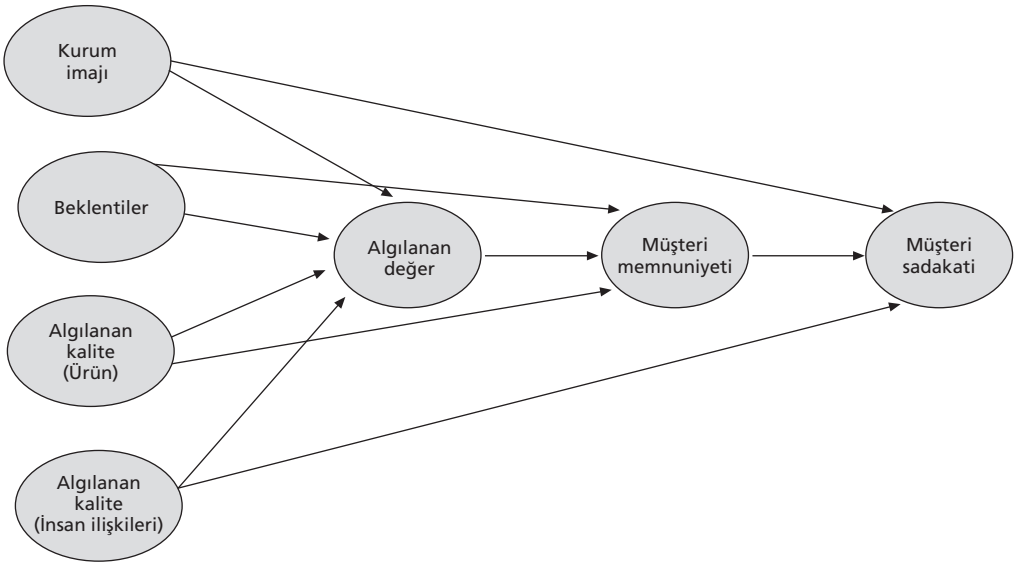
Öğrenci sadakati konusunda birçok kavramsal model alanyazında önerilmiştir. Helgesen and Nesset (2007) öğrenci tatmini, üniversitenin algılanan imajı, servis kalitesi, üniversitenin sahip olduğu olanaklar ve üniversitedeki öğrencinin öğrenim gördüğü programın imajının öğrenci sadakatinin değişkenleri olarak tanımlamıştır. Bu değişkenlerin bir arada işe koşulduğu model Şekil 1'deki gibidir.



Şekil 1: Helgesen and Nesset (2007) öğrenci sadakati modeli.

Araştırma sonucunda geliştirdikleri model test edilmiş ve yükseköğretim kurumu yöneticilerine, öğrenci sadakati üzerinde etkili olan değişkenlerin var olan öğrencilerin korunması ve yeni öğrencilerin kazandırılması için göz önünde bulundurmalarını tavsiye etmişlerdir. Bu yapıldığı takdirde kurumun kısıtlı kaynaklarının etkili kullanılmasında ve kurumun geleceğinin planlanmasında etkili olabileceğini de belirtmişlerdir.

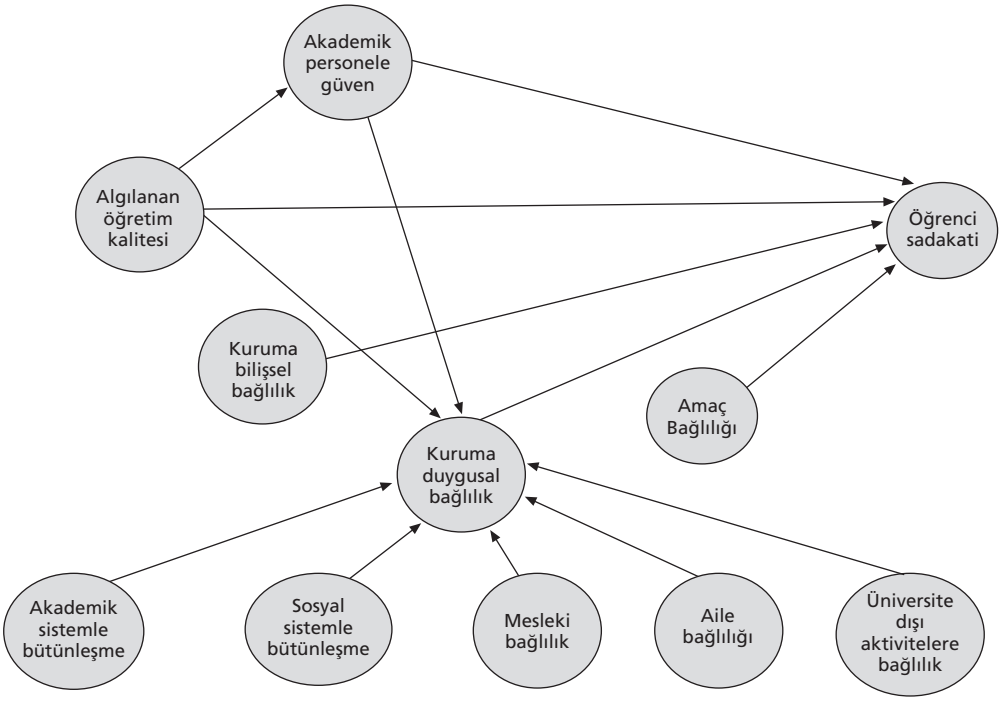
Öğrenci sadakati üzerine geliştirilmiş kavramsal modellerden birisi de Martensen, Gronholdt, Eskildsen ve Kristensen (2000)'in Avrupa Müşteri Memnuniyet Endeksi Modeli (European Customer Satisfaction Index-ECSI)'nden esinlenerek geliştirdikleri modeldir. Bu model müşteri memnuniyeti ve ona bağlı değişkenleri müşteri sadakati ile ilişkilendiren modeldir. Bu modelin kuramsal gösterimi Şekil 2'deki gibidir.



Şekil 2: Avrupa müşteri memnuniyet endeksi modeli.

Modelde yer alan algılanan kalite (insan ilişkileri) değişkeni ile; öğretim etkinlikleri, öğretim elemanları ile iletişim, pedagojik yöntemler…vb kastedilmektedir. Algılanan kalite (ürün) değişkeni ile de; program ve dersler, sınıflar, kütüphane, bilgisayar teknolojileri, malzeme, öğrenci ofisi….vb kastedilmektedir. Algılanan değer ara değişkeni ile öğrencinin gelecekteki işi ve kariyeri açısından aldığı eğitimin değeri anlaşılmaktadır. Araştırmacılar geliştirdikleri modeli bir ölçek aracılığı ile yapısal eşitlik modeli ile test etmiş ve modelin yükseköğretim kurumlarında kalite sürecine, eğitim öğretim faaliyetlerine önemli katkı sağlayacağı istatistiksel olarak ortaya konmuştur.

Öğrenci sadakati konusunda alanyazında önerilen bir diğer model Thurau, Larger ve Hansen (2001)'in önerdiği modeldir. Bu model öğrenci sadakatini üç kompleks yapı ile açıklamaktadır. Bu yapılar; öğrencinin öğretim aktivitelerinin kalitesi üzerine algısı (servis kalitesi), öğrencinin kurum personeline olan güveni ve öğrencinin kuruma olan bağlılığıdır. Servis kalitesi veya öğretime ilişkin algı boyutu, öğretim olanaklarını (kütüphane, öğretim teknolojileri..vb), nicelikler, yeterlikler ve akademik personelin özeliklerini kapsamaktadır. Bunun yanında en önemli öğretim kalitesi, öğrencinin gelecekteki mesleki beklentilerinin karşılanma algısıdır. Thurau, Larger ve Hansen (2001) ve Morgan ve Hunt (1994) kurum personeline karşı güven boyutunu öğrencilerin kurum personeli ile etkileşmesi sonucu oluşan inanç olarak açıklamışlardır. Bu güven, derslerin ve ilan edilen aktivitelerin zamanında yapılması, değerlendirme ve sınavların objektif yapılmasını ifade etmektedir. Thurau, Larger ve Hansen (2001), eğitim kumruna öğrenci bağlılığının, öğrenci sadakati için önemli bir faktör olduğunu vurgulamakta ancak öğrenci bağlılığının duygusal bağlılık (emotional commitment) ve bilişsel bağlılık (cognitive commitment) olmak üzere iki alt boyuttan oluştuğunu vurgulamakta ve bu boyutların geliştirdikleri modelde ayrı ayrı ele alınması gerektiğini vurgulamaktadırlar. Bunun yanında araştırmacılar duygusal bağlılığın akademik bütünleşme, sosyal bütünleşme, mesleki bağlılık, aile bağlılığı ve üniversite dışı aktivitelere bağlılık gibi ikinci dereceden alt boyutlarının modelde bulunması gerektiğini belirtmektedirler. Akademik ve sosyal bütünleşmenin kumruma olan bağlılığı etkilediğini Caberra ve diğerleri (1993) (Aktaran; Strauss ve Volkwein, 2001) de yaptıkları araştırmada desteklemektedir. Yine aynı araştırmacılar modeldeki son değişkenin amaç bağlılığı olması gerektiğini ifade etmektedirler. Amaç bağlılığı ile öğrencinin kendi bireysel gelişimi ile ilgili amaçlarının ve eğitimi tamamlama isteğinin (Wilderve ve Kellams, 1987) öğrenci sadakati üzerinde etkili olduğunu ifade etmişlerdir. Sonuç olarak modelin kavramsal gösterimini Şekil 3'de özetlemişlerdir.



Şekil 3: Thurau, Larger ve Hansen (2001)'in öğrenci sadakati modeli.

Sonuç ve Öneriler

Öğrenci sadakati yükseköğretim kurumlarında artan bir öneme sahiptir. Yükseköğretim kurumları arasındaki artan rekabetçi yapı, kurum sayısındaki nicel artışın, öğrencilerde seçme olasılığını artırması, bu kurumları seçmede etkili olan faktörlerin irdelenmesini gerektirmektedir. Bu faktörlerin arasında en önemlilerinden bir tanesi de öğrenci sadakatidir. Bu nedenlerle her eğitim kurumu öğrenci sadakatini ortaya koymaya ve artırmaya yönelik önlemler alması kurumun başarısı için önemli bir faktördür. Bu noktadan hareketle öğrenci sadakatinin altında yatan kuramsal yapının iyi anlaşılması gereklidir. Bu kuramsal yapıyı oluşturan değişkenler ile birlikte ortaya koymaya çalışan birçok modelin varlığı alanyazında görülmüştür. Bu modeller geliştirilen veri toplama araçlarıyla istatistiksel olarak da test edilmiş ve doğrulanmıştır. Ancak unutulmamalıdır ki, bir kurum ya da organizasyon için geçerli olan model, bir başka kurum için geçerli olmayabilir. Bu nedenle bu çalışmada farklı modellere yer verilmeye çalışılmıştır. Kurum yöneticileri bu modelleri inceleyerek, öğrenci sadakati üzerine etkili olan değişkenleri anlamalı ve geliştirici çalışmalar yapmalıdır. Bu çalışmalara örnek teşkil edebilecek öneriler aşağıda maddeler halinde özetlenmiştir.

- Yükseköğretim kurumu yöneticileri kurumları için imaj geliştirme çalışmaları yapmalıdır. Bu amaçla bölgesel, ulusal ve uluslar arası düzeyde ses getirecek proje ve çalışmalar öncelikli olarak desteklenmelidir.
- Öğretim etkinliklerinin çeşitliliği, yapısı, içeriği ve derslerin öğrencinin mesleki gelişimi için geçerliği artırılmalıdır.
- Üniversitenin uluslar arası tanınabilirliğinin, öğrenci ve öğretim elemanı hareketliliğinin artırılması gereklidir. Bu amaçla yükseköğretim kurumları Bologna sürecine aktif katılımlarını sağlamalı veya bu yönde attıkları adımları hızlandırmalıdır.
- Eğitim kurumlarındaki akademik personelin yeterlikleri artırılmalı veya yüksek yeterlikteki personel kuruma seçilmelidir.
- Öğrencinin sosyal bütünleşmesi için sosyal faaliyetler çeşitlendirilmeli ve artırılmalıdır.
- Her üniversite mezunları ile iletişimini sağlayacak mezunlar derneğini kurmalı ve aktif olarak çalıştırmalıdır.
- Üniversite ortamlarında öğrencilere müşteri temelli davranılmalı, ilgi ve beklentileri karşılanmalıdır. Bu noktadan hareketle üniversitede görev yapan her türlü personel bilinçlendirilmelidir.

- Öğretim etkinliklerinde öğrenci katılımı artırılmalı, öğrenci merkezli eğitim esas alınmalıdır.
- Öğrencilere sağlanan fiziki olanaklar, eğitim teknolojilerinin nicel ve nitel yapısı, araştırma ve kaynaklara ulaşım imkanları artırılmalıdır.
- Öğrenci sadakatinin düzeyi belirli aralıklarla ortaya konmalı, sonuçlar üniversitenin ilgili kurumlarında tartışılmalıdır.

Kaynaklar

Fjortoft, N.F. ve Lee, M.W.L. (1994). Professional Commitment: An analysis of students and alumni. Amerikan Eğitim Araştırmaları Birliğinin Yıllık Toplantısında Bildiri Olarak Sunulmuştur, New Orleans, ABD.

Helgesen, Q. and Nesset, W. (2007). "Images, Satisfaction and Antecedents: Drivers of Student Loyalty? A Case Study of a Norwegian University Collage." Corporate Reputation Review, 1, 38-59.

Hennig-Thurau, T., Lager, M.F. and Hansen, U. (2001). "Modeling and Managing Student Loyalty: An approach based on the concept of relationship quality" Journal of Service Research, 3(1), 331-344.

Lemmink, I., Schuljf, A., Streukens, S. (2003). The role of corporate image and company employment image in explaining application intentions. Journal of Economic Psychology, 24, 1-15.

Martensen, A., Gronholdt, L., Eskildsen, J.K. ve Kristensen, K. (2000). Measuring Student Oriented quality in higher education: Application of ECSI method. Sinergie Rapporti di Ricerca, 9, 371-383.

Morgan ve Hunt (1994). The Commitment-Trust Theory of Relationship Marketing Journal of Marketing, 58, 20-38.

Passow, T., Fehlmann, R., and Grahlow, H. (2005). Country reputation from measurement to management. The case of Liechthestein. Corporate Reputation Review, 7(4), 309-326.

Rashid, T. ve Raj, R. (2006). Customer satisfaction: Relationship marketing in higher Education E-learning. İnnovative Marketing, 2(3), 24-34.

Ridley, D.R. ve Boone, M.M. (2001). Alumni Loyalty: A survey investigation. ABD Eğitim Bakanlığı Araştırma Raporu, Virginia, ABD.

Strauss, L.C. ve Volkwein, J.F. (2001). Predictors of Student Commitment at Two Year and Four Year Institutions. Yükseköğretim Çalışma Birliğinin Yıllık Toplantısında sunulmuştur. Richmond, VA.

Tinto, V. ve Cullen, J. (1973). Dropout in Higher Education: A Review and Theoretical Synthesis of Recent Research. Araştırma Raporu. ABD Eğitim Ofisi.

Wilderve, M.A. ve Kellams, S.E. (1987). Commitment to collage and student involvement. Amerikan Eğitim Araştırmaları Birliğinin yıllık toplantısında bildiri olarak sunulmuştur. Washington,ABD.

Zabala, I., Panadero, G., Gallardo, L.M., Amate, C.M., Sanchez-Galindo, M., Tena, I., ve Villalba, I. (2005). Corporate reputation in professional services firms. Reputation management based on intellectual capital management. Corporate Reputation Review, 8(1), 59-71.

ULUSLARARASI YÜKSEKÖĞRETİM KONGRESİ: YENİ YÖNELİŞLER VE SORUNLAR
INTERNATIONAL HIGHER EDUCATION CONGRESS: NEW TRENDS AND ISSUES

Uluslararası Yükseköğretim Kongresi: Yeni Yönelişler ve Sorunlar (UYK-2011)
27-29 Mayıs 2011, İstanbul; 3. Cilt / Bölüm XIV / Sayfa 2110-2117

Yükseköğretim Kurumlarında Sürdürülebilir Kampüs Yol Haritası

Yrd. Doç. Dr. Özgül Keleş, Yrd. Doç. Dr. Naim Uzun
Aksaray Eğitim Fakültesi, Merkez, 68100 Aksaray, Türkiye

Özet

Ülkemizde her yıl yeni üniversiteler açılmakta fakat sürdürülebilir kampüs oluşturma konusunda birkaç sınırlı örnek dışında herhangi bir girişimin başlatılmadığı gözlenmektedir. Bu araştırmada, sürdürülebilir kampüs olmak adına yeni açılan üniversitelerde hangi adımların izlenebileceği ve yurt dışında sürdürülebilir kampüs olma yolunda önemli adımlar atmış olan üniversiteler hakkında bilgi vermek amaçlanmaktadır. Araştırmada ilgili literatür taranmış ve yurt dışında sürdürülebilir kampüs olma yolunda önemli adımlar atmış üniversiteler incelenmiştir. Araştırma betimsel bir çalışmadır. Araştırmada sürdürülebilir kampüs oluşturmanın adımları gıda, atıklar, ulaşım, enerji kullanımı ve bina ve öğretim programları başlıkları altında ele alınmıştır. Finansal gereksinimleri olmasına rağmen yaşayabileceğimiz tek bir gezegen olduğu düşünüldüğünde sürdürülebilir kampüs olma yolunda tüm adımlar gerçekleştirilemese de temel bazı adımları atmak ülkemizin geleceği açısından da büyük önem taşımaktadır. Bu çalışma sonuçlarının üniversite kurucularına önemli fikirler vereceği ve bu alanda çalışan uzmanlara yol göstereceği düşünülmektedir.

Anahtar kelimeler: Sürdürülebilir kampüs, sürdürülebilir yaşam, ekolojik ayak izi, yükseköğretim.

Giriş

Son yıllarda ekolojik ayak izi, enerji güvenliği ve yeşil okullar, sürdürülebilir kampüs konuları akademisyenlerin üzerinde çok fazla çalışmaya başladığı konular arasına girmiştir. Bu konularda yapılan araştırmalar ve elde edilen göstergeler, toplumların servet ve refah dürtüsünün, gezegenimizde yarattığı sürdürülebilir olmayan baskıları açıkça ortaya koymaktadır. Ekolojik Ayak İzi 1960'lı yıllardan bu yana doğadan talebimizin iki katına çıktığını, Yaşayan Gezegen Endeksi hepimizin bağlı olduğu ekosistem hizmetlerinin temelini oluşturan türlerin sağlığında yüzde 30'luk düşüş olduğunu göstermektedir. Hızlı ekonomik büyüme, doğal kaynaklara yönelik talebin sürekli olarak artmasını körüklemiş, yiyecek - içecek, enerji, ulaşım, elektronik ürünler ve yaşam alanı gereksinimi kaynak talebini artırırken; atıkların, özellikle de fosil yakıtların neden olduğu karbondioksitin bertarafında kullanılan alanlara duyulan ihtiyaç da sürekli olarak artmıştır. Ulusal sınırlar yetersiz kalınca, kaynaklar dünyanın diğer bölgelerinden karşılanmaya başlanmıştır. Bu durumun yarattığı etkiler; 1970'ten bu yana tropikal kuşağın ve yoksul ülkelerin Yaşayan Gezegen Endeksleri'nde yüzde 60 oranında düşüşle kendini göstermektedir. Bu durum, zengin ülkelerin; özellikle fosil yakıtlara bağımlılıkları olmak üzere ekolojik ayak izlerini hızla azaltmak zorunda olduklarını; hızla büyüyen gelişmekte olan ekonomilerin de yeni bir büyüme modeli bulmaya mecbur olduklarını ifade etmektedir. Böylece, refah düzeyinin gerçek anlamda sürdürülebilir yollarla yükselmesi mümkün olacaktır. Bu rakamlar, hepimizin aklına doğayı koruyarak, doğal kaynakların kendini yenileme kapasitesini aşmayarak ve doğanın sağladığı mal ve hizmetlerin gerçek değerini kavrayarak yaşam biçimimizi nasıl değiştireceğimize ve kalkınma-

yı nasıl yeniden tanımlayacağımıza dair sorular getirmektedir (WWF, 2010). Dünyanın karşı karşıya kaldığı sürdürülemezlik modeli yetkilileri, gerekli önlemleri almak ve eğitimin bundaki rolünü tekrar gözden geçirmek zorunda bırakmıştır.

Eğitim kavramı, sürdürülebilir gelişmenin sağlanabilmesi için çeşitli konferans ve toplantıların kilit unsurlarından biri olmuştur. Eğitim, geniş anlamda, öğretmenleri, öğretim görevlilerini, programcıları, yöneticileri, çevre sağlığı ve planlama görevlilerini, endüstriyel eğiticileri, sivil toplum kuruluşu liderlerini, gençlik liderlerini, aile birliği üyelerini, medyayı, öğrenci temsilcilerini kapsamaktadır (UNESCO, 1997). Sürdürülebilir gelişme için eğitim kavramı dünya liderlerinin sürüdürülebilir gelişme kavramını küresel bir hedef olarak kabul ettiklerinde açıklığa kavuşmuştur. Sürdürülebilir gelişme için eğitim, bireylerin bakış açısını değiştirerek dünyamızın daha güvenli, daha sağlıklı ve müreffeh hale gelmesini sağlar ve yaşam kalitesini artırır. Johannesburg Zirvesi'nden hemen sonra, Birleşmiş Milletler Genel Kurulu Sürdürülebilir Gelişme için Birleşmiş Milletler On Yılı tasarısında sürdürülebilir gelişme için eğitimin öğrenmeyi öğrenme, birlikte yaşamayı öğrenme ve sürdürülebilir olmayı öğrenme gibi becerileri kazandırması gerektiğini vurgulamıştır (Delors, 1998). Bu tasarının genel ilkeleri içerisinde "Yükseköğretim uygun bilgi ve yeterliliklerin geliştirilmesinde SKE'ye katkıda bulunmalıdır." ilkesi de yer almaktadır. UNESCO ve Global Higher Education for Sustainability Partnership (GHESP) bir dizi uluslararası işbirliği ile üniversitelerin sürdürülebilirlik uygulamalarına rehberlik edecek araçlar geliştirerek bu çalışmaların öncülüğünü yapmışlardır. Genel anlamda sürdürülebilir gelişme için eğitim, kültürel değerlerle beşeri ve ekonomik iyileşmenin sağlanması ile dünyanın doğal kaynaklarına saygı gösterilmesi arasında denge kurmayı amaçlamaktadır (UNESCO, 2002). İlgili literatür incelendiğinde birçok araştırmacının sürdürülebilir gelişme ve üniversite çevrelerini birleştiren, en iyi ve başarılı sürdürülebilir kampüs projelerini belgelendiren araştırmalar yaptıkları tespit edilmiştir (Clugston & Calder, 1999; Creighton, 1998; Keniry, 1995; Orr, 1991; 1994).

Yurt dışındaki bazı üniversite ve fakülteler (Malezya Kebangsaan Üniversitesi, Minnesota Üniversitesi, Arizona Devlet Üniversitesi, ABD'deki Princeton Üniversitesi ve Clemson Üniversitesi vb.) ekolojik ayak izlerini dolayısıyla karbon emisyonlarını azaltmak, doğal kaynakları etkili kullanmak, daha az tüketmek ve sürdürülebilir kampüsler oluşturmak konusunda uzun yıllardır çaba göstermelerine rağmen ülkemizde bu konuda sınırlı sayıda çalışmanın olduğu tespit edilmiştir. Ülkemizde son yıllarda sürdürülebilirlik çevre anlayışı çerçevesinde yeşil kampüsler oluşturmak üzere Boğaziçi, Sabancı, ODTÜ, 19 Mayıs ve Muğla Üniversiteleri'nin çeşitli çalışmaları görülmektedir. Boğaziçi Üniversitesi Bebek kampüsünde devreye konan güneş enerjisinden elektrik enerjisi üretim tesisi ve çevre dostu projeleriyle "Yeşil Kampüs" olma yolunda hızla ilerlediği; kampüste yapılan binaların artık yeşil bina standartlarında inşa edilidiği ve çatısında güneş enerjisi santrali bulunan öğrenci yurdunun yapıldığı belirtilmiştir. Üniversitelerin ortak geliştirdiği "İklim Dostu Yerleşke Projesi"nde ODTÜ kampüsünde elektrikle çalışan arabalar, şarj istasyonları, atık rafinerileri kurulması planlanırken, Sabancı Üniversitesi'nde dünya standartlarında nanoteknoloji ürünü yeşil bina, 19 Mayıs Üniversitesi'nde rüzgar santrali, Muğla Üniversitesi'nde de güneş santralinin kurulması yönünde çalışmalar devam etmektedir.

Yükseköğretim perspektifinden, üniversiteler sürüdürülebilir yeşil kampüsler olma hedefinin gerçekleştirilmesinde önemli rol oynamaktadırlar. Üniversiteler, bilginin üretilmesi ve topluma transferi arasında toplumsal gelişmeye katkı sağlayarak, işgücü piyasasına geleceğin karar vericilerinin hazırlanmasında olduğu gibi topluma hizmet ederek bir bağ oluşturan kurumlardır. Üniversiteler sürdürülebilir gelişmeye üç şekilde; öğretim programlarının, araştırma ve eğitim programlarının bir öğesi olarak; sürdürülebilir gelişme için yerel bilgi merkezleri rolünü oynayarak; lojistik ve yönetim süreçlerinde sürdürülebilir gelişmeyi önde gelen ilkeleri yaparak katkı sağlayabilirler (UNESCO, 2005; Tural, 2009). Ülkemizde her yıl yeni devlet ve vakıf üniversiteleri açılmakta fakat sürdürülebilir kampüs oluşturma konusunda birkaç sınırlı örnek dışında bu üniversitelerde herhangi bir girişimin başlatılmadığı gözlenmektedir. Bu nedenle bu araştırmada ülkemizde açılan ve açılması planlanan devlet ve vakıf üniversitelerinin sürdürülebilirlik çevre anlayışı içerisinde yurt dışında sürdürülebilir kampüs olma yolunda önemli adımlar atmış olan üniversitelerin yürüttükleri çalışmalar rehber alınarak, sürdürülebilir kampüs olabilmeleri için genel hatlarıyla hangi adımların izlenebileceği konusunda bilgi vermek amaçlanmıştır.

Metot

Araştırma betimsel bir çalışmadır. Araştırmada ilgili literatür taranmış ve yurt dışında sürdürülebilir kampüs olma yolunda önemli çalışmalar gerçekleştirmiş üniversitelerin faaliyetleri incelenmiştir. Bu üniversiteler içerisinden Minnesota Üniversitesi tercih edilmiştir. Bu üniversite tarafından hazırlanan "The Concordia College Sürdürülebilir Kampüs Yol Haritası" dökümanında yer alan bilgiler ışığında ve sürdürülebilir kampüs konusunda başarılı örnek-

lerdeki uygulamalar da dikkate alınarak sürdürülebilir kampüs olma yolunda hangi adımların izlenebileceği sunulmuştur. Concordia College çağdaş bir eğitim kurumu olarak kendisini çevresel ikilemlerin oluşturulmasında sorumlu bir taraf olarak gören ve aynı zamanda bu sorunların çözümleyicisi olarak tanımlayan bir kurumdur. Concordia College, eğitimin sağlıklı çevrelerin oluşturulmasında en güçlü araçlardan biri olduğunu düşündüğü için, öğrencilerini, öğretim üyelerini ve personelini bu konularda etkilemede kilit bir rol üstlenmektedir. 2007 yılında Concordia toplumu, öğrenciler, öğretim üyeleri, personel ve yöneticiler "Sürdürülebilir Bina Araştırma Merkezi" üyeleri ile bir araya gelerek sürdürülebilir yaşamla ilgili çevresel ve toplumsal olarak neler yapılabileceğini tartışmış ve sürdürülebilir programların ve projelerin gerçekleştirilmesi için beş tema (gıda, su, atık, ulaşım, enerji ve yeşil binalar) ortaya çıkarmıştır. Bu araştırmada da sürdürülebilir kampüs oluşturmak için izlenecek adımlar bu temel beş tema yanında öğretim programlarında sürdürülebilir gelişme için eğitim başlıkları altında genel hatlarıyla incelenmiştir.

Sonuçlar

Sürdürülebilir kampüs olma yolunda belirlenen altı tema altında hangi adımların izlenebileceğini açıklayan adımlar aşağıda sunulmuştur.

Gıda

Gıda seçimlerimizin toplumsal, ekonomik ve çevresel etkileri gıdayı sürdürülebilirliği doğru bir noktaya taşımak için güçlü bir noktaya getirmektedir. Sürdürülebilir gıda döngüsünü sağlamanın ilk basamağı yerel ve sürdürülebilir gıda satın alma, mevcut üretim ve tedarik konularına odaklanan mevcut çabaların tespit edilmesi ve ana hatlarıyla sürdürülebilir gıda sisteminin etkilerinin belirlenmesidir. İkinci adım, sürdürülebilir gıda seçimleridir. Mevcut gıda talebinin hangi yönde olduğunun tespit edilmesi, alıcıların ve öğrencilerin sürdürülebilir gıda seçimine destek olmak için stratejilerin listelenmesi ve bu konuda eğitimlerin verilmesi aşamasıdır. Üçüncü adım ise, gıda atıklarının azaltımı ve yönetimidir. Sürdürülebilir gıda döngüsünün gerçekleştirilmesi için yukarıda belirtilen üç basamakta hangi adımların izleneceği aşağıda uygun başlıklar altında verilmiştir:

Yerel ve Sürdürülebilir Gıda Satın Alımı

- "Yerel" olarak kabul edilen bölgenin sınırları belirlenmelidir (Örneğin kampüsten 240 km ötesi).
- Sürdürülebilirlik kavramıyla ilgili standartlar oluşturulmalıdır (Etiketlerin, standartların ve kriterlerin listelenmesi gibi).
- Yerel gıda ağları kurulmalıdır. Minnesota Üniversitesi'nde bunu sağlamak için Yöresel Yemekler Ortaklığı kurulmuştur. Bu ortaklığın kurduğu web sitesi (www.localfoods.umn.edu) aracılığıyla bölgelere göre yerel üreticilerin sürekli bir listesi tüketiciye sunulmaktadır.
- Kaynağına göre menü analiz edilmelidir. Gıdanın hazırlanmasındaki malzemeler nereden gelmektedir? Hangi malzemeler yerel kaynaklı olabilir? Böylece mevsiminde ve yerel olarak bulunan gıdalardan bir menü hazırlanabilir.
- Malzemelere göre menü analiz edilmelidir. Et ve süt gibi çevresel etkileri fazla olan gıdaların miktarı azaltılmalıdır. Eğer bu ürünler yerel olarak sağlanabiliyorsa, organik olanları tercih edilmelidir. ? Kahve, çay, muz, narenciye, mango, şeker, meyve suyu, bal, çikolata, kakao, pirinç ve zeytinyağı gibi belirli ürünlerin satın alınabileceği pazarlar oluşturulmalıdır.

Sürdürülebilir Gıda Seçimi

- Gıda konularında kamuoyu bilgilendirilmelidir. Gıda konularında (gıda döngüsünde ulaşımın etkileri, su kullanımı ve kirlilik vb.) eğitimsel poster ve afişler hazırlanmalıdır.
- Yerel ve organik yemekleri vurgulamak için etiketler oluşturulmalıdır, yemek salonundaki yemeklerin yanına bu etiketler yapıştırılmalı, böylece öğrenciler daha doğru seçimler yapmaya teşvik edilmiş olur. Organik, yerel ve vejetaryan gibi etiketlemeler de tercih edilebilir. Yemek salonuna gelen yiyeceklerin tabağımıza gelinceye kadar kat ettiği mesafeyi gösteren renk kodalama sistemi kullanılabilir. Örneğin yeşil kod yerel standartta olduğunu, sarı kod 500 km içerisinde yer aldığını kırmızı noktada 500 km'yi aştığını gösterebilir.
- Kampüste ortak bir bahçe oluşturulmalıdır. Bu durum öğrencilerin gıda üretimi ve mevsimler arasındaki ilişki konusunda bilgi sahibi olmalarını sağlar. Kurulan bahçeden elde edilen ürünler yemek hizmetlerinin sağlanmasında ek bir tesis görevi üstelenir.

- Öğrenciler kampüs dışında tükettikleri gıdalar konusunda bilinçli seçimler yapabilmeleri için bilgilendirilmelidir. Yerel ve organik besinleri satın almaya ve yerel marketlerden alış veriş yapmaya teşvik edilmelidir.
- Sürdürülebilir gıda ve çevre konularında öğrencilerin de organizasyonların parçası olduğu oryantasyon çalışmaları yapılmalıdır.
- Öğrenciler yerel gıda sistemleri, çiftçi pazarları, topluluk bahçeleri konusunda yetiştirilmelidir. Öğretim programlarında sürdürülebilir gıda konularına yer verilmelidir.

Atıkların Azaltılması ve Yönetimi

- Yemek salonunda atık denetimi yaparak hangi gelişimlerin yapılabileceğinin belirlenebileceği bir başlangıç çalışması oluşturulmalıdır. Yemek atıkları, geri dönüşümsüz kâğıt atıkları gibi olası biyolojik malzemelerin miktarları kaydedilmeli ve ölçülmelidir.
- Atık akışının etkileri analiz edilmelidir. Geri dönüşümlü, biyolojik olarak ayrıştırılabilen veya diğer atıkların öğrenciler ve aşçılar tarafından ayrıştırılması kolay mıdır? sorularının yanıtları bulunmaya çalışılmalıdır.
- Kompost tesisi kurulması konusunda fizibilete çalışmaları değerlendirilmelidir.
- Sürdürülebilir gıda seçenekleri sunan ya da araştırmalarını yapan sürdürülebilir gıda koordinatörleri ile çalışılmalıdır.

Su

İçme Suyu Stratejileri

- Su ihtiyacını belirlemek (ısıtma, soğutma, sulama, içme suyu, duşlar, lavabolar vb. ihtiyaçlar için kullanılan) için su kullanımı taban çizgisi belirlenmelidir.
- Kullanılan hizmet türüne göre tüketilen su miktarı belirlenmelidir.
- Suyun tedarik edildiği kaynağa göre su bütçesi belirlenmelidir.
- Suyun yıllık maliyeti belirlenmelidir.
- Şebeke suyunu korumak amacıyla tam bir sürdürülebilirliğe ulaşmak için uzun ve kısa süreli hedefler belirlenmelidir.

Koruma

- Su sızıntıları kontrol edilmeli ve önlenmelidir.
- Binalarda su kullanımını azaltmak için (su akış hızı düşük musluk ve duş sistemleri ve yeni yapılmış binalar) yaşam döngüsü maliyet analizi gerçekleştirilmelidir.
- Öğrenci, öğretim üyesi ve personelin su kullanımını azaltmak için uygun politikalar geliştirilmelidir.

Alternatif Suyu Yeniden Kullanma Sistemleri

- Yaşam döngüsü maliyet analizine dayanarak binalarda su kullanımını azaltmak için, yağmur suyu rezervuar sistemleri oluşturulmalıdır.
- Kampüs içerisindeki yağmur suyu akış miktarı belirlenmelidir.
- Yağmur suyu yönetim araçları ve stratejileri (yağmur suyu bahçeleri, filtre şeritler, infiltrasyon spirleri vb.) geliştirilmelidir.
- Yağmur suyu arıtma havuzları, yeşil çatı sistemleri ve yağmur suyunu tutma sistemleri kurulmalıdır.

Atık Günümüzde insanların faaliyetleri sonucu ortaya çıkan atıkların etkileri, çöplüklere çöp göndermenin dışında göz ardı edilmiş sürdürülebilirliği engelleyen önemli sorunlardan birisidir. Atıkların azaltılması için izlenmesi gereken adımlar aşağıda sunulmuştur.

Bir Başlama Noktası Oluşturulmalıdır.

- Atık denetim kuralları belirlenmeli ve üniversitede oluşan yıllık atık miktarı tespit edilmelidir.
- Atık azaltımının sera gazı emisyonlarını azaltmadaki oranı karbon ayak izi ile hesaplanmalı ve üniversitenin toplam ayak izinin ne kadarının atıklara bağlı olduğu belirlenmelidir.

- Öğrencileri kâğıt, alüminyum kutular, karton, gazete, cam kaplar, pet kaplar, plastik film / torba, gıda artıkları gibi malzemelerin kullanımını azaltma, yeniden kullanma ve geri dönüşüm konularının etkileri konusunda bilgilendirilmelidir.

Koruma: Ortadan Kaldırılmalı, Azaltılmalı ve Geri Dönüşüm Sağlanmalıdır.

- Kullanılmayan malzemelerin toplanabileceği bir tesis kurulmalıdır. Atık geri dönüşüm programı hazırlanmalıdır.
- Paketleme ve kargo malzemelerinin azaltımı ve yeniden kullanımı için programlar oluşturulmalıdır.
- Sipariş edilen malların az paketlenmiş ya da geri dönüşümlü malzemeler kullanılarak yapılanları satın alınmalıdır.
- İçerisinde toksik madde barındırmayan ve doğa tarafından atıkları kolayca parçalanabilen ürünler satın alınmalıdır.

Atıkların Önlenmesi İçin Satınalma ve Yeniden Kullanma Sistemleri Değiştirilmelidir.

- Binalarda malzeme kullanımını azaltmak için yaşam döngüsü maliyet analizi gerçekleştirilmelidir.
- Entegre atık yönetim stratejisi geliştirilmelidir.
- Kullanılan tüm malzemeler için yeşil satın alma projesi ve planı geliştirilmelidir.
- "Sıfır Atık" politikası geliştirilmeli ve bunun hangi zaman aralıklarında hangi adımlar izlenerek gerçekleştirileceğinin zaman çizelgesi oluşturulmalıdır.
- Daha az atık üretimi için para ödülü, tanıma, eğitim programı gibi ödüllerle teşvik programları oluşturulmalıdır.

Enerji ve Yeşil Binalar

Binalar çevreyle ilgili yaşanan birçok problemin sorumlularındandır. İnşaatları sırasında kullanılan büyük miktarlardaki malzemeler, kullanılan enerji ve bunun ortaya çıkardığı emisyonlar, bunun yanı sıra çıkan atık malzemeler, yaşam alanlarının yok edilmesi bu problemlerin başında gelmektedir. Sürdürülebilirliğe doğru yeşil kampüsler oluşturmak için mevcut ve yeni yapılacak binaların çevresel etkilerinin belirlenmesi, bu etkileri ölçebilecek araçların geliştirilmesi, neden, sonuç ve çözüm matrikslerinin geliştirilmesi gerekmektedir.

Temel Adım

- Mevcut binaların enerji verimliliği tespit edilmelidir. Bu değerlendirme hangi binaların performans değerlerinin altında olduğu konusunda hızlı bir değerlendirme yapılmasına olanak sağlayacaktır.
- Tüm binaların yıllık kullandıkları enerji miktarını belirlemek için enerji denetimi sağlanmalıdır.
- Öğrencilere mevcut küresel ısınmanın etkilerini bireysel olarak azaltmaları için fırsat sağlanmalıdır. Odalarındaki elektrikli araçların verimli kullanımı konusunda dikkatli davranmaları sağlanmalıdır.
- Yurtta ve kampüs içerisindeki binalarda enerji tüketimini azaltmak için yarışmalar düzenlenmelidir.
- Atık enerji miktarını azaltmak ve enerji kullanımını daha iyi yönetmek için ne tür stratejiler kullanılmasının gerektiği belirlenmelidir (Daha yeşil enerji kaynakları ile enerji yönetimi gibi).
- Yenilenebilir enerji kaynaklarının mevcut ve yeni binlarda kullanımı arttırılmalıdır.
- Yükseköğretimde Sürdürülebilirliğin İlerletilmesi Derneği (Association for the Advancement of Sustainability in Higher Education) tarafından geliştirilen Sürdürülebilirliği İzleme, Değerlendirme ve Puanlama Sistemi ile STARS (Sustainability Tracking, Assessment, and Rating System) kampüs içerisindeki sürdürülebilirlik çabalarınızla ilgili öz değerlendirme yapılmalıdır.

Mevcut Binalar İçin Yeşil Bina Programlarının Kabul Edilmesi

- Varolan yeşil bina programlarını seçerek yapılması gerekenler incelenmelidir.
- Mevcut binaların performansını tüm yönleriyle (enerji, su, temizlik, havalandırma, kullanılan malzemeler vb.) belirlemek için hedefler oluşturulmalıdır.

- Ulaşılmak istenen hedeflere yönelik strateji ve süreçler kampüs içersindeki tüm ekiple paylaşılmalıdır. Hedeflerinize ulaşmak amacıyla izlediğiniz strateji ve süreçleri kampüsdeki bireylerle paylaşmak için bir web sitesi kurulmalıdır.
- Tüm yeni yapılacak binalar için yeşil bina programı seçilmelidir.
- Yeniden yapılanma projeleri için yeşil malzemeler kullanılmalıdır. Ulaşım Sürdürülebilir gelişme ve yönetimin en zor boyutu ulaşımdır. Sürdürülebilir ulaşım sistem, politika ve teknolojiyle ilgilidir. Ulaşım mevcut ekonomik ve sosyal sistemlerin ayrılmaz bir parçasıdır. Teknolojik ve bireysel çabalarla ulaşım sistemlerini tamamen değiştirmek oldukça zordur. Otomobil bağımlılığımızın fiziksel çevrede (tüketilen yakıtlarla enerji tüketiminin artması, ulaşımla ilgili alt yapı çalışmları için tarım arazileri ve yaşam alanlarının yok edilmesi, gürültü kirliliği, hava kirliliği, yüzeysel yağmur suyu akışındaki artış gibi) önemli etkileri bulunmaktadır. Sürdürülebilir ulaşımın sağlanması enerji tasarrufu, sağlıklı yaşam, sera gazı emisyonlarının azalması, ekonomik boyutlarda sayısız olumlu durum ortaya çıkacaktır. Sürdürülebilir ulaşımı gerçekleştirmek amacıyla izlenecek adımlar aşağıda sunulmuştur:
- Toplu taşıma araçlarının kullanımı konusunda öğrenciler ve personel teşvik edilmelidir. Öğrencilerin toplu taşıma sistemlerinin kullanımını artırmak amacıyla indirimli bilet uygulamaları ve kampüs içi ücretsiz ulaşım hizmetleri uygulanmalıdır.
- Otobüs sistemiyle ulaşımın gerçekleşemeyeceği yerler için alternatif ulaşım seçenekleri oluşturulmalıdır. Örneğin, kısa mesafelerde yaşayan öğrenciler yürümeye, bisiklet ve araba havuz sistemlerinden ve servis hizmetlerinden faydalanmaya yönlendirilmelidir.
- Bisiklet yolları, bisiklet standları ve dolapları ile bisiklet kullanımı teşvik edilmelidir.
- Kampüste beyaz bisiklet (tamamen öğrenciler tarafından geliştirilen bisikletlerin onarımının ve temininin ücretsiz olarak gerçekleştirildiği bir program) programı geliştirilmelidir.
- Araba kullanımını engeleyen park ücretleri uygulanmalı ve geliri yeşil ulaşım sistemleri için kullanılmalıdır.
- Araba park etme yerleri azaltılmalıdır.
- Kampüste haftada ya da ayda bir kez araba kullanmama günleri oluşturulmalıdır.
- Araba paylaşımı için personel teşvik edilmelidir. Onlara en iyi park yerleri verilmelidir.
- Kampüsün ulaşım ayak izi ile ilgili bilgilendirici çalışmlar yapılmalıdır.
- Kullanılan ulaşım araçları mümkün olduğunca alternatif enerji kaynakları kullanan araçlarla değiştirilmelidir. Kampüsün bakımı için yüksek verimle çalışan araçlar satın alınmalıdır.
- Kampüs için uzun vadeli yeşil ulaşım politikaları oluşturulmalıdır.
- Yurtta kalan öğrencilerin araçlarını kampüs dışında bırakmaya yönlendirilmeli, araçları olmayan öğrencilere de alternatif ulaşım seçenekleri sunulmalıdır (Center of Sustainable Building Research, 2008).

Ögretim Programları

Örgün öğretim programları öğrencilerin öğrenme deneyimlerinin önemli bir parçası iken yükseköğretimde sürdürülebilir gelişme konusuna çok az önem verilmiştir. Sürdürülebilir kampüs hem fiziksel olarak kampüs rolüne sahipken hem de öğrencilerin tutumlarını, davranışlarını şekillendirme ve etkileme, kültür ve değerleri temsil etme aracı potansiyeline sahiptir. Kampüslerin çevresel yönetimleri enerji, ulaştırma vb. işlemlerle ilgili birçok çalışma yapılmıştır fakat sürdürülebilirliği, sürdürülebilir gelişme hakkında öğrenmeyi desteklemek amacıyla eğitim aracı olarak kullanan kampüs çevre yönetimine gerekli ilgi gösterilmemiştir (Hopkinson, Hughes & Layer, 2008). Yükseköğretimde sürdürülebilir gelişme gözden geçirildiğinde biraz yaratıcılık ve beceri ile sürdürülebilir gelişmenin aslında herhangi bir disiplin ya da programla akademik personelin beceri ve istekliliğiyle sınırlı bir şekilde birleştirilebileceğini ortaya koymuştur (Herrmann, 2000; Dawe, Jucker & Martin, 2005; Roberts & Roberts, 2007).

İlgili literatür tarandığında amaç ve yöntemlerine göre; öğretim programı hakkındaki anketlerle sürdürülebilirlik konularının ne ölçüde öğretim programlarına dahil edilebileceğini tespit eden ve farklı disiplinlerde sürdürülebilirliğin eğitime nasıl entegre edilebileceğini belirleyen çalışmalar (Bhamra, Lofthouse & Norman, 2002; Ramirez, 2006; Sammalisto & Lindhqvist, 2008); sürdürülebilirlik dersleri ve bu derslerin sonuçlarının değerlendirildiği durum çalışmları (Diehl & Brezet, 2004; Lourdel et al., 2006; Keleş, 2007); sürdürülebilirliği öğretim prog-

ramlarına dahil etmek için en iyi çözüm yollarının tartışıldığı grup çalışmları (Cull & Malins, 2003; Martin, 2005); öğrenci merkezli çalışmlar, öğrencilerin sürdürülebilir gelişme kavramına bakış açılarını belirlemek, öğrencilerin bakış açısıyla dersin değerlendirilmesi ve eğitim aracı olarak kullanılması (Lourdel et al., 2006, Corney et al., 2007; Keleş, 2007); eğitimcilere yönelik çalışmalar, sürdürülebilir gelişme ve öğretim programına katkısı, sürdürülebilir eğitimin geleceği açısından eğitimcilerin inanç ve tutumlarının belirlenmesi, öğretmenlerin sürdürülebilir gelişme hakkında ve sürdürülebilirlik konusundaki rolleri hakkında ne ölçüde bilgi sahibi olduklarının tespit edilmesi (Cotton et al, 2007; Elshof, 2005) gibi çeşitli araştırmalar yapılmıştır.

Tartışma

Hızla artan küresel çevresel sorunların geldiği aşama yükseköğretim kurumlarına topluma sürdürülebilir yaşam tarzını benimsemiş bireyler yetiştirmesi ve sürdürülebilir gelişme konusunda öğrenme ortamlarını doğal laboratuvarlar haline dönüştürmesi konularında giitgide artan sorumluluklar yüklemektedir. Yükseköğretimde sürdürülebilirlikle ilgili araştırmaların geniş kapsamlı ve çeşitliliği bilimsel araç ve yöntemlerle yeşil kampüs gündemini ilerletmede etkili olmaktadır. Bu araştırma kapsamında sürdürülebilir kampüs olma yolunda gıda konusunda; yerel ve sürdürülebilir gıdaların satın alınımı, sürdürülebilir gıda seçimi ve gıda atklarının yönetimi, su alanında; içme suyu, koruma ve yağmur suyundan faydalanma gibi alternatif su kullanma sistemleri, atık alanında; geri dönüşüm, yeniden kullanma, satın alma ve yeniden kullanma sistemlerinin değiştirilmesi, enerji ve yeşil binalar alanında; yeşil bina programlarının tercih edilmesi ve yenilenebilir enerji kaynaklarının kullanımının artırılması, ulaşım alanında; toplu taşıma araçları, araç havuzları, bisikletler ve bunları teşvik eden çalışmalar, öğretim programlarında; disiplinler arası sürdürülebilir yaşama yönelik bilgi, bilinç, tutum ve davranışlar kazandırılması izlenebilecek önemli temel adımlar arasında yer almaktadır.

Bu çalışmada genel hatlarıyla ortaya konan sürdürülebilir kampüs adımları başlangıç aşamasında birçok üniversitenin stratejik planında nasıl bir yol izlemesi gerektiği konusunda yöneticilere ve kuruculara fikir verecektir. Üniversitelerin sürdürülebilir gelişmeyi ilerletmedeki rolleri ve fonksiyonları düşünüldüğünde, sürdürülebilir olmaya neden olan toplumsal süreçler için öğretim ve araştırmaların artışı ve yaşamdaki sürdürülemez desenlerin çaydırıcılığı, öğretim ve araştırmaların kalite ve etkililiğinin geliştirilmesi, bilim ve eğitim arasındaki boşluğun doldurulması, geleneksel bilgi ve eğitim, üniversite dışındaki aktörlerle özellikle yerel topluluklar ve işletmelerle ilişkilerin güçlendirilmesi, merkezi olmayan ve esnek yönetim kavramlarının tanıtılması gibi sorunların ele alınması gerekmektedir (UNESCO, 2005). Sürdürülebilir kampüs çalışmaları sürdürülebilirliğin ekonomik, sosyal ve çevresel boyutlarda ekolojik ayak izini azaltacak uygulamalar ve tasarımlarla, kampüs içersindeki formal ve informal eğitim faaliyetleri ile sürdürülebilirliği öğrenme fırsatı sunan gerçek hayat laboratuvarı olmasıyla finansal güçlüklerine rağmen dünyanın sürdürülebilirliğine katkı sağlayacaktır.

Kaynaklar

Adomßent, M., J. Godemann, and G. Michelsen, eds. (2007). Sustainable university – holistic approach to sustainability in higher education institutions. International Journal of Sustainability in Higher Education, 8(4).

Bhamra, T., V. Lofthouse, & E. Norman. (2002). EcoDesign education strategies: A recent initiative for industrial design and technology undergraduates at Loughborough University. The Journal of Design and Technology Education, 7, 133-141.

Center of Sustainable Building Research.(2008). Concordia College roadmap to sustainable campus. College of Design, University of Minnesota. Retrieved from www.cord.edu/About/sustainability/assets/roadmap.pdf. Erişim tarihi: 20.02.2010.

Clugston, R., & W. Calder. (1999). Critical dimensions of sustainability in higher education. Sustainability and University Life 5: 31–46.

Creighton, S.H. (1998). Greening the Ivory Tower: Improving the environmental track record of universities, colleges and other institutions. Cambridge: The MIT Press.

Corney, G., & Reid, A. (2007). Student teachers' learning about subject matter and pedagogy in education for sustainable development. Environmental Education Research, 13 (1), 33-54. Retrieved from http://www.informaworld.com/10.1080/13504620601122632. Erişim tarihi 21.03.2011.

Cotton, D. R. E., Warren, M. F., Maiboroda, O., & Bailey I. (2007). Sustainable development, higher education and pedagogy: a study of lecturers' beliefs and attitudes. Environmental Education Research, 13(5), 579 - 597.

Cull, K., & Malins, J. (2003). Designing a sustainable future - A new approach to influence design. Paper presented at the 5th European Academy of Design Conference, 28-30 April 2003, Barcelona, Spain. Delors, J. (1998). Learning: the treasure within. Report to UNESCO of the International Commission on Education for the Twenty-First Century. Geneva: UNESCO

Diehl, J. C. & H. Brezet (2004). Design for sustainability: An approach for international development, transfer and local implementation. Paper presented at EMSU 3, 9-11 June 2004, Tecnológico de Monterrey, Campus Monterrey, Monterrey, Mexico. Retrieved from

http://campus-sostenible.mty.itesm.mx/EMSUIII/abstracts/a01_057_j_diehl.pdf. Erişim tarihi 24.03.2011.

Elshof, L. (2005). Teacher's interpretation of sustainable development. International Journal of Technology and Design Education, 15:173–186.

Herrmann, M., (2001). Greening teaching, greening the campus: The Surrey Institute for Art and Design. In Design for the Environment Multimedia Implementation website (an online,

design for sustainability, educational resource), Retrieved from http://www.demi.org.uk/pdfs/ SAIDReport.pdf. Erişim tarihi 03.03.2011.

Hopkinson, P., Hughes, P., & Layer, G. (2008). Sustainable graduates: linking formal, informal and campus curricula to embed education for sustainable development in the student learning experience. Environmental Education Research, 14(4), August, 435–454.

Dawe, G., Jucker, R., & Martin, S. (2005). Sustainable development in higher education: Current practice and future developments. York: The Higher Education Academy.

Keleş, Ö. (2007). Sürdürülebilir yaşama yönelik çevre eğitim aracı olarak ekolojik ayak izinin uygulanması ve değerlendirilmesi. Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Keniry, J. (1995). Ecodemia: Campus environmental stewardship at the turn of the 21st century.Washington DC: National Wildlife Federation.

Lourdel, N., Harpet, C., Laforest, V., Gondran, N., & Brodhag, C. (2006). Sustainable development training by simulation of an industrial crisis. Journal of Design Research, 5(2), 188-199.

Martin, S. (2005). Sustainability, systems thinking and professional practice. Systemic practice and action research, 18(2), 163-171.

Ramirez, M. (2006). Sustainability in the education of industrial designers: the case for Australia. International Journal of Sustainability in Higher Education, 7(4), 189-202.

Roberts, C, and J. Roberts, Eds. (2007). Greener by degrees: Exploring sustainable development through the higher education curricula. Gloucester, UK: University of Gloucestershire.

Sammalisto, K., & T., Lindhqvist. (2008). Integration of Sustainability in Higher Education: A Study with International Perspectives. Innov High Educ, 32, 221–233.

Savanick, S., Strong, R., & Manning, C. (2008). Explicitly linking pedagogy and facilities to campus sustainability: lessons from Carleton College and the University of Minnesota. Environmental Education Research, 14(6), December, 667–679.

Orr, D. (1991). What is education for? Six myths about the foundations of modern education and six new principles to replace them. In Context: a Quarterly of Humane Sustainable Culture, 27, p. 52. Retrieved from http://context.org/ICLIB/IC27/Orr. Erişim tarihi: 01.07.2008.

Orr, D. (1994). Earth in mind: On education, environment, and the human prospect. Washington DC: Island Press. UNESCO. (1997). Educating for a sustainable future: a transdisciplinary vision for concerted action. Retrieved from http://unesdoc.unesco.org/images/0011/001106/110686eo.pdf.erişim tarihi: 01.11.2008.

UNESCO. (2002). Education for Sustainable Development Information Brief. Retrieved from http://portal.unesco.org/education/en/file_download.php/c087fbc95b175f1776b748036352e65fbrief+on+ESD.pdf. Erişim tarihi: 14.12.2007. UNESCO. (2005). UN Decade of Education for Sustainable Development 2005-2014, International implementation scheme. Draft v1. Retrieved from http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001403/140372e.pdf.erişim tarihi: 05.07.2008.

Tural, S. (2009). Susutainbaility and ındustrial design education: The case of the department of industrial design at METU, Turkey. Master Thesis. Middle East Technical University The Graduate School of Natural and Applied Sciences, Ankara. WWF. (2010). Yaşayan Gezegen Raporu www.wwf.org. Erişim tarihi: 01.03. 2011.

ULUSLARARASI YÜKSEKÖĞRETİM KONGRESİ: YENİ YÖNELİŞLER VE SORUNLAR
INTERNATIONAL HIGHER EDUCATION CONGRESS: NEW TRENDS AND ISSUES

Uluslararası Yükseköğretim Kongresi: Yeni Yönelişler ve Sorunlar (UYK-2011)
27-29 Mayıs 2011, İstanbul; 3. Cilt / Bölüm XIV / Sayfa 2118-2123

Yükseköğretim Öğrenci Bilgi Sistemlerinin Problemleri

Uzm. Fulya Yalçın Aslay[1], Yrd. Doç. Dr. Ahmet Baran[2], Yrd. Doç. Dr. Yavuz Kılavuz[2]
[1]Erzincan Üniversitesi Rektörlüğü, Bilgi İşlem Daire Başkanlığı, Erzincan, Türkiye
[2]Erzincan Üniversitesi Meslek Yüksekokulu, Erzincan, Türkiye

Özet

Tüm çağdaş organizasyonlar gibi yükseköğretim kurumları da gelişen bilgi ve iletişim teknolojilerini imkânları dâhilinde kullanarak akademisyenlerine ve öğrencilerine çeşitli otomasyon yazılımları ile hizmet vermektedirler. Bu hizmetler yükseköğretim kurumlarının maddi ve işgücü özelliklerine bağlı olarak çeşitlilikler göstermekte olup, farklı kalitede hizmet sunumları ile sonuçlanmaktadır. Bu çalışmada Türkiye ve Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyetindeki yükseköğretim kurumlarının öğrenci bilgi sistemi yazılımları teknik açıdan incelenerek, üniversitelerin öğrenci bilgi sistemleri ile ilgili sorunları ve memnuniyet dereceleri araştırılmıştır. Ankete katılan 97 üniversitenin sonuçlarına göre 58 farklı yazılımın kullanıldığı tespit edilmiştir. Kuruluş yılı bakımından incelendiğinde, son 15 yıldan önce kurulmuş üniversitelerin %63'ünün öğrenci bilgi sistemi yazılımlarını kendilerinin hazırladıkları ve bu üniversitelerin %74.2'sinin kendi yazılımlarından memnun oldukları tespit edilirken, yazılımlarını başka üniversiteler veya ticari yazılım firmalarından temin eden üniversitelerin ise memnuniyet oranı %33.3 olarak tespit edilmiştir. Bununla birlikte son 15 yıl içerisinde kurulan üniversitelerin üniversitelerin %27'sinin öğrenci bilgi sistemi yazılımlarını kendilerinin hazırladıkları ve bu üniversitelerin %53.8'inin kendi yazılımlarından memnun oldukları tespit edilirken, yazılımlarını başka üniversiteler veya ticari yazılım firmalarından temin eden üniversitelerin ise memnuniyet oranı %57.1 olarak tespit edilmiştir. Üç milyondan fazla öğrenci ve yüz bini aşkın akademisyene hizmet veren bu yazılımların hizmet kalitesinin yükseköğretimdeki toplam kaliteye etki edecek en önemli faktörlerden biri olabileceği göz önünde bulundurulduğunda, hizmet kalitesinin arttırılması için bu otomasyon yazılımlarının uluslararası yazılım kalitesi ölçütlerince yeniden değerlendirilerek kullanılması ve süreç bütünlüğü için bu hizmetlerin e-devlet çatısı altında birlikte çalışabilirliğini sağlayacak çalışmalar yapılması gerektiği önerilmektedir.

Anahtar kelimeler: Öğrenci bilgi sistemleri, yazılım sorunları, yazılım memnuniyeti, kurumsal hizmet kalitesi.

Giriş

Bilgi çağı olarak adlandırılan günümüzde, bilgi hem bireyler hem de organizasyonlar için hayati önem kazanmıştır. Esnek ve etkili stratejiler geliştirerek başarıyı yakalayan organizasyonlarda, yöneticilerin karar alma sürecine destek sağlayan bilgi; aynı zamanda doğru planlama yapılmasını mümkün kılarak, günümüzün rekabetçi ve değişken dünyasında organizasyona büyük bir rekabet üstünlüğü kazandırır.

1960'lı yıllara kadar bilgi sistemlerinin rolü kayıt işleme, kayıt saklama, muhasebe ve diğer elektronik veri işleme uygulamalarından ibaret iken 1970'li yıllarda, bu sistemlerin önceden tanımlanmış bilgilerin yönetimine karar verme gereksinimlerini karşılamaktan çok uzak olduğu anlaşılmıştır. İletişim teknolojilerinin hızla gelişmesi ile birlikte 1980'li yıllarda bilgi sistemlerinin stratejik rolüne yönelik olarak stratejik bilgi sistemleri ortaya çıkmış ve 1990'lı yıllar boyunca gelişmeye devam etmiştir. Bugün ise gelişen teknoloji, küreselleşme ve değişen rekabet ko-

şulları organizasyonları her alanda olduğu gibi organizasyonel ve yönetimsel süreçlerde de bilişim sistemlerini etkin bir şekilde kullanmaya zorlamaktadır (Hoşcan, Hepkul, Kağnıcıoğlu, Sevim & Oktal, 2003).

Bilgi ve iletişim sistemlerinde yaşanan bu değişiklikler ülkemizdeki yükseköğretim kurumlarındaki bilgi sistemlerinde de etkili olmuştur. 10 yıl öncesine kadar üniversitelerimiz, interneti sadece tanıtım amacı ile kullanmakta (Özcan, Alkan, Demir, Ergin, Kul & Şeker, 2003), öğrenci, personel otomasyonları gibi yazılımlarını da basit yerel uygulamalar ile yürütmekte iken, günümüzde bu durum tamamen değişmiştir. Bugün tüm üniversiteler çeşitli teknolojiler kullanarak imkanları dahilinde öğrencilerine ve çalışanlarına bilgi hizmetlerini sunmaya çalışmaktadırlar. Bu süreç içerisinde bilişim teknolojilerine hakim elemanlarını yetiştirmiş olan üniversiteler otomasyon yazılımlarını kendileri hazırlamış, bu imkana sahip olmayan üniversiteler ve özellikle son 15 yıl içerisinde kurulmuş üniversiteler bu yazılımları ya diğer üniversitelerden yada ticari firmalardan temin etmek yoluna gitmiştir.

Bu çalışmada Türkiye ve Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti'ndeki devlet ve vakıf üniversitelerinde kullanılan öğrenci bilgi sistemleri araştırılmış, kullanıcılarının ve bilgi işlem sorumlularının bu sistemlerden memnuniyeti ve problemleri incelenmiştir. Bununla birlikte üniversitelerin mevcut öğrenci bilgi sistemlerini değiştirmek isteyip istemedikleri araştırılmış ve değiştirmeye neden olan faktörler belirlenmiştir.

Yükseköğretim Öğrenci Bilgi Sistemleri

Türkiye'de 2011 yılı mart ayı itibarı ile 104'ü Devlet, 62'si vakıf üniversitesi olmak üzere 166 üniversite bulunmaktadır (T.C. Yükseköğretim Kurulu, 2011). %82'si son 30 yıl içerisinde kurulmuş olan bu üniversiteler bir çok alanda olduğu gibi bilişim sistemleri açısından da farklılıklar göstermektedir. Özellikle bilişim altyapısı ve insan gücünü tamamlamış üniversiteler bilgi sistemlerini kendi kendine hazırlamakla birlikte, çoğunluğunu yeni üniversitelerin oluşturduğu gruptaki üniversiteler ise bilgi sistemlerini diğer üniversitelerden veya ticari yazılım firmalarından temin etmektedirler.

Bugüne kadar ülkemizdeki yükseköğretim kurumlarının öğrenci bilgi sistemlerini inceleyen kapsamlı bir çalışma yapılmamıştır. İlgili alanda yapılan en kapsamlı çalışma 2003 yılında, üniversitelerdeki öğrenci bilgi sistemlerinin teknik özelliklerini araştırmak üzere yapılmıştır (Özcan, 2003). Bununla birlikte bilişim teknolojilerinin üniversitelerde etkin kullanımı (Tecim & Gökşen, 2009), öğrenci transkript ve ders kayıt sistemi uygulaması (Özcan, Alkan, Demir, Ergin, Kul & Şeker, 2003) ve öğrenci bilgi sistemleri için web servis tabanlı mobil uygulamalar (Altınova, Yalçın & Arslan, 2008) gibi münferit çalışmalar yapılmış olup, bu çalışmalarda öğrenci bilgi sistemlerinin üniversiteler için stratejik önemi, yeni teknolojilerin kullanımının getirdiği avantajlar ve kolaylıklar sunulmuştur.

Araştırmanın Kapsamı ve Örnekleme Süreci

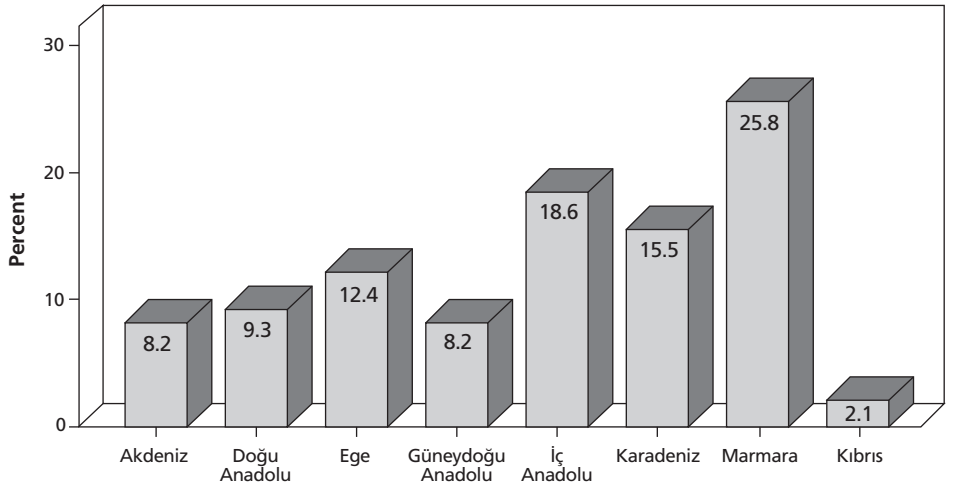
Araştırma kapsamını Türkiye ve Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti'ndeki devlet ve vakıf üniversiteleri oluşturmaktadır. Araştırma 2010 yılının sonlarına doğru yapılmıştır. Elektronik ortamda hazırlanan anket soruları üniversitelerin bilgi işlem merkezlerine e-posta aracılığıyla gönderilmiştir. E-posta adres bilgisine ulaşılamayan üniversitelerin bilgi işlem merkezleriyle bire bir telefonda görüşülerek elektronik anketi cevaplamaları rica edilmiştir. Toplamda 97 üniversiteden anket cevapları eksiksiz olarak alınabilmiştir ve uygulamadaki analizler 97 üniversitenin vermiş olduğu cevaplar üzerinden değerlendirilmeye alınmıştır.

Araştırma Analizleri

Ankete Katılan Üniversitelerin Demografik Özellikleri

Ankete katılan üniversitelerin %77.3'ü devlet üniversitesi olup %22.7 ise vakıf üniversitesidir. Ankete katılan üniversitelerin coğrafik bölgelere göre dağılımı Şekil 1'de gösterilmekte olup çoğunlukla Marmara Bölgesi'nden ankete katılım olduğu görülmektedir.

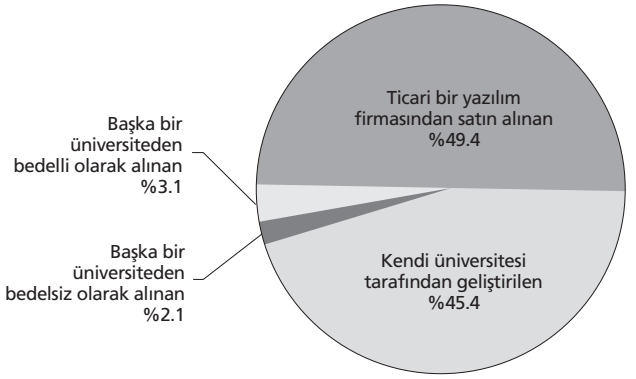
Ankete katılan üniversitelerin kuruluş yıllarına bakıldığında son 15 yıl içerisinde kurulan üniversitelerin oranı %49.48 iken son 15 yıldan önce kurulmuş olan üniversitelerin oranı ise %50.52'dir. Ayrıca öğrenci sayılarına göre bakıldığında ankete katılan üniversitelerin %32'sinin öğrenci sayısının 20,000 ve üzerinde öğrencisi olmasına karşın %68'inin ise 20,000'in altında öğrencisi vardır. Öğrenci sayısıyla paralel olarak ankete katılan üniversitelerden %30.9'u 1,000 personel ve üzerinde personele sahipken, %69.1'inin 1,000'den daha az personele sahip olduğu tespit edilmiştir. Bilgi teknolojileri açısından değerlendirilecek olursa ankete katılan üniversitelerin %41.2'sinin bilgisayar mühendisliği eğitimi vermelerine karşın %58.8'inin bilgisayar mühendisliği bölümüne sahip olmadıkları araştırmalar sonucunda tespit edilmiştir.



Şekil 1: Ankete katılan üniversitelerin coğrafik bölgelere göre dağılımı.

Üniversitelerin Kullanmakta Oldukları Öğrenci Bilgi Sistemi Yazılımları

Ankete katılan üniversitelere sorulan "Halen kullanmakta olduğunuz öğrenci bilgi sistemi yazılımı nedir?" sorusuna üniversitelerimiz 4 farklı kategoride cevap vermiştir. Verilen cevaplara göre kullanılan bilgi sistemi yazılımları Şekil 2'de görülmektedir. Şekilde görüldüğü gibi 97 üniversiteden 44'ü (%45.4) kendi yazdıkları öğrenci bilgi sistemlerini kullanmakta olup, 2 üniversite (%2.1) başka bir üniversite tarafından bedelsiz olarak aldıkları, 3 üniversite (%3.1) başka bir üniversite tarafından bedelli olarak satın aldıkları ve 48 üniversite (%49.4) ise 14 farklı ticari yazılım firmalarından satın aldıkları olmak üzere 58 farklı öğrenci bilgi sistemlerini kullanmaktadırlar.

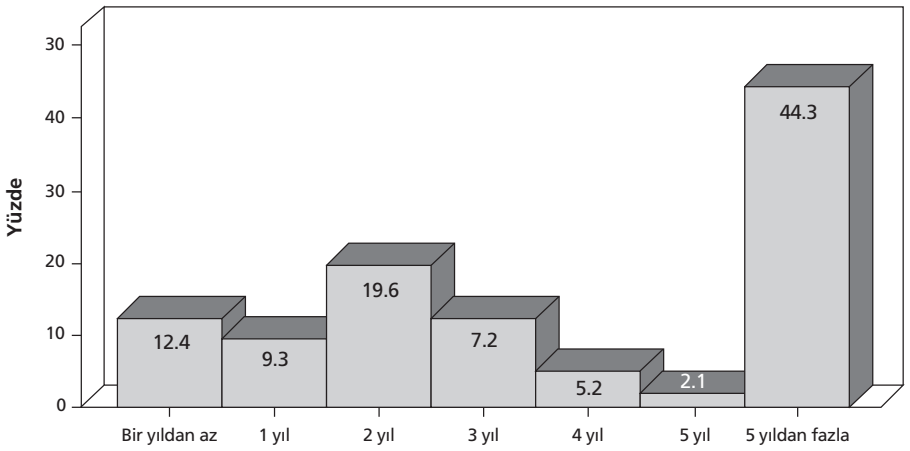


Şekil 2: Üniversitelerin kullanmakta oldukları öğrenci bilgi sistemleri.

Üniversitelerin sahip oldukları öğrenci bilgi sistemi yazılımlarını ne kadar süredir kullandıkları Şekil 3'de görülmektedir. Buna göre üniversiteler öğrenci bilgi sistemi yazılımını çoğunlukla (%44.3) beş yıldan daha uzun bir süredir kullanmaktadırlar. Bir yıldan daha az süredir yeni bir öğrenci bilgi sistemi yazılımını kullanmaya başlayan üniversiteler ise tüm üniversitelerin %12.4'ünü oluşturmaktadır.

Ankete Katılan Tüm Üniversitelerin Kullanmakta Oldukları Öğrenci Bilgi Sistemi Yazılımından Duydukları Memnuniyet

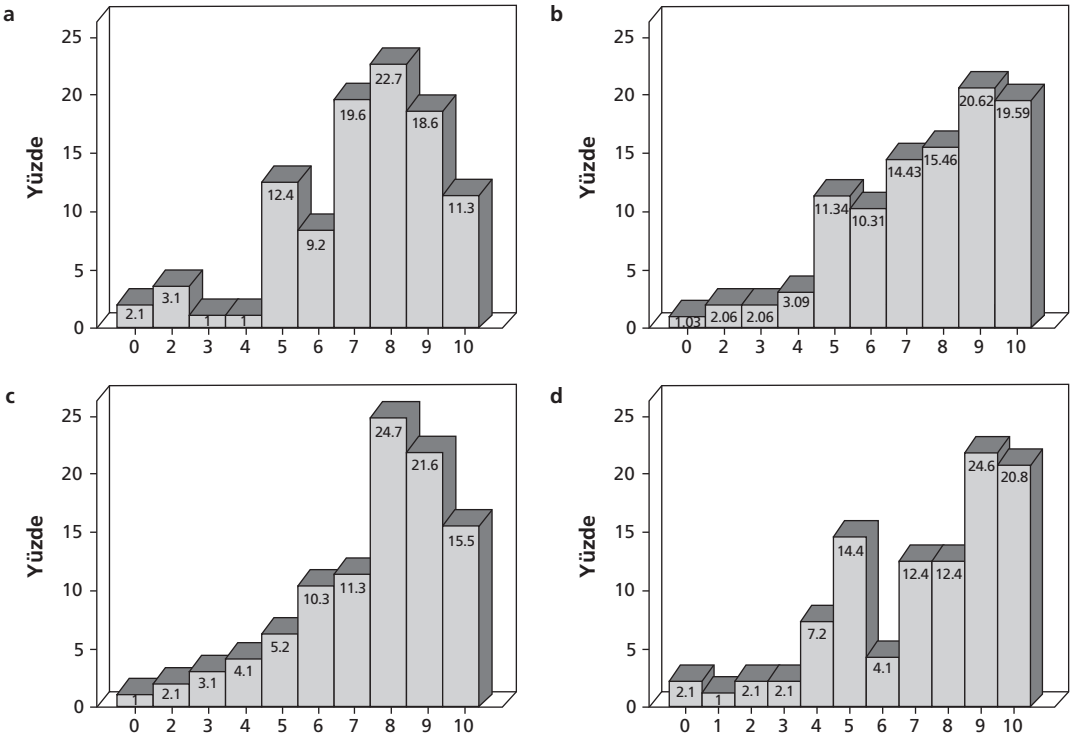
Araştırmada ankete katılan üniversitelerden kullanmakta oldukları öğrenci bilgi sistemi yazılımından duydukları memnuniyeti aşağıda listelenen kriterler açısından 0 (en düşük) ve 10 (en yüksek) olmak üzere 0-10 aralığında değerlendirmeleri istenmiştir:



Şekil 3: Öğrenci bilgi sisteminin kullanılma süreleri.

- Yazılımın mevcut ihtiyaçlara cevap vermesi
- Yazılımın güvenilirliği ve güvenliği (verilerin bütünlüğü, verilerin korunması)
- Yazılımın hızı
- Yazılımın sürekli güncellenerek iyileştirilmesi ve yeniliklere uyarlanabilmesi

Ankete verilen cevaplar sonrasında yapılan değerlendirmeler sonucunda üniversitelerin sadece %11.3'ü kullandıkları yazılımın ihtiyaçlarını tam olarak karşıladığını düşünmekte, %88.7'si yazılımın mevcut ihtiyaçları tam karşılayamadığı fakat değişik oranlarda cevap verdiğini düşünmektedir (Şekil 4a). Yazılımın güvenirliği ve güvenliği



Şekil 4: Farklı kriterlere göre üniversitelerin öğrenci bilgi sistemlerinden memnuniyetleri; a) yazılımın mevcut ihtiyaçlara cevap verme seviyesi, b) yazılımın güvenirliği ve güvenliği, c) yazılımın hızı, d) yazılımın güncellenerek iyileştirilmesi ve yeniliklere uyarlanabilmesi.

açısından incelendiğinde ise üniversitelerin %19.59'unun yazılımlara güvenilirlik ve güvenlik açısından tam not vermekte, diğer üniversiteler ise farklı derecelendirmelerde bulunmaktadırlar (Şekil 4b). Yazılımların hızları hakkındaki anket sonuçları incelendiğinde üniversitelerin %15.5'i nin yazılımın hızından tam olarak memnun olduğu, diğer üniversitelerin yazılımın hızlarından tam olarak memnun olmadığı görülmüştür (Şekil 4c). Yazılımın sürekli güncellenerek iyileştirilmesi ve yeniliklere uyarlanabilmesi açısından incelendiğinde üniversitelerin %20.6'sının yazılımların bu özelliğinden tam memnun olduğu ve diğer üniversitelerin memnuniyetlerinin değişik oranlarda olduğu gözlemlenmiştir (Şekil 4d).

Yukarıda belirtilen kriterlerden bağımsız olarak ankete katılan tüm üniversitelere kullanmakta oldukları öğrenci bilgi sistemi yazılımını değiştirmeyi düşünüp düşünmedikleri sorulmuştur. Şekil 5'de grafiği verilen sonuçlara göre ankete katılan üniversitelerden %42.7'si öğrenci bilgi sistemlerini değiştirmeyi düşünmektedirler.



Şekil 5: Ankete katılan tüm üniversitelerin mevcut yazılımı değiştirme isteği.

Üniversitelerin Öğrenci Bilgi Sistemi Yazılımı Tercihleri ile Yazılımı Değiştirmek İstemeleri Arasındaki İlişki

Çalışmada üniversitelerin kullandıkları öğrenci bilgi sistemleri ve yazılımlarını değiştirmek istemeleri arasındaki ilişki ki-kare bağımsızlık testi ile incelenmiştir ve p=0.05 anlamlılık düzeyinde anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir (χ^2 =36.171; sd =16; p=0.03).

Kuruluş yıllarına göre üniversitelerin kullanmış oldukları bilgi sistemlerinden duydukları memnuniyet oranları Tablo 1'de sunulmuştur.

Tablo 1: Üniversitelerin kuruluş yıllarına göre kullanılan öğrenci bilgi sistemi yazılım memnuniyetleri.

	Kendi Yazılımlarını Kullanan Üniversiteler			Ticari Firma yada Başka Bir Üniversiteden Temin Edilen Yazılımları Kullanan Üniversiteler		
	Oran	Sayı	Memnuniyet	Oran	Sayı	Memnuniyet
Eski Üniversiteler (Kuruluş Yılı < 1996)	%63	31	%74.2	%37	18	%33.3
Yeni Üniversiteler (Kuruluş Yılı >= 1996)	%27	13	%53.8	%73	35	%57.1

Tartışma ve Sonuç

Bu çalışmada Türkiye ve Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyetindeki yükseköğretim kurumlarının öğrenci bilgi sistemleri elektronik anket aracılığı ile araştırılmış ve kurumların bu sistemler hakkındaki düşünceleri analiz edilmiştir.

Üniversitelerin bulundukları coğrafik bölgelerdeki üniversite sayıları dikkate alındığında, homojen dağılımdaki 97 üniversite üzerinde yapılan araştırmada, bu 97 üniversitenin 58 farklı öğrenci bilgi sistemini kullandığı tes-

pit edilmiştir. Bu yazılımların 44 adedi üniversitelerin kendi hazırladıkları yazılımlar olup, geri kalan yazılımlar 14 farklı ticari yazılım firmasından temin edilmiş durumdadır. Araştırma sonucunda elde edilen en önemli bulgu, ankete katılan üniversitelerin neredeyse yarıya yakın bir oranının (%42.7) halen kullandığı öğrenci bilgi sisteminden genel olarak memnun olmayıp, değiştirmeyi düşündüğünün tespitidir. Ankete katılan tüm üniversitelerin kullandıkları yazılımlar göz önünde bulundurulduğunda, yazılımların mevcut ihtiyaçlarını karşılaması, güvenlik ve güvenilirliği, hızı ve yazılımların güncellenerek iyileştirilip yeniliklere uyarlanabilmesi konularında üniversiteler değişik oranlarda memnuniyet bildirmişlerdir. Bununla birlikte yazılımlardan bu kriterlere göre duyulan tam memnuniyet oranının %11.6 - %20.6 bant aralığında değiştiği gözlemlenmiştir.

Üniversitelerin kuruluş yılları dikkate alındığında, son 15 yıldan önce kurulmuş üniversitelerin %63'ünün, yazılımlarını kendisinin hazırladığı görülmüştür. Bu üniversitelerin %74.2'si yazılımlarını değiştirmeyi düşünmemektedirler. Bu durum, bu üniversitelerin bilgi işlem insan gücü kapasitesinin yüksekliğini akla getirmektedir. Bu üniversitelerin ticari firmalardan temin ettikleri yazılımları derecelendirmesi ise oldukça vahimdir. Buna göre ticari firmalardan yazılım temin eden son 15 yıldan önce kurulmuş bu üniversitelerin üçte ikisi (%66.7) yazılımlarını değiştirmek istemektedirler. Bu durum ayrıntılı olarak araştırıldığında üniversitelerin mevcut ihtiyaçları karşılama ve yazılımların güncellenmesi konularında rahatsızlığının fazla olduğu görülmektedir ve buradan da köklü üniversitelerin ticari yazılım firmalarının ilerisinde olduğu ve ticari firma yazılımlarının bu üniversitelere yetersiz kaldığı düşüncesi akla gelmektedir.

Son 15 yıl içerisinde kurulmuş üniversiteler açısından analiz edildiğinde, bu üniversitelerin ise sadece dörtte birinin (%27) yazılımlarını kendilerinin hazırlayabildikleri ve geri kalanların yazılımlarını ticari firmalardan temin ettikleri görülmüştür. Son 15 yıldan önce kurulmuş üniversiteler göz önünde bulundurulduğunda bu oranlar son 15 yıl içerisinde kurulmuş olan üniversitelerin bilgi işlem insan gücü ihtiyacını tamamlayamamış olduğunu göstermektedir. Bununla birlikte son 15 yıl içerisinde kurulan üniversitelerden yazılımını kendi hazırlayan üniversitelerin %46.2'sinin ve yazılımı ticari firmalardan temin eden üniversitelerin ise %42.9'unun yazılımlarını değiştirmek istedikleri böylelikle hem kendi yazdıkları hem de ticari firmalardan satın aldıkları yazılımlardan memnuniyetlerinin yarı yarıya olduğu görülmektedir. Çalışmada bu durumun nedeni olabilecek faktörler araştırılmak istenmiş ve yeni üniversitelerin öğrenci bilgi sistemi yazılımlarını eski üniversitelere göre daha kısa zaman kullandıkları tespit edilmiştir. Ayrıca bu 48 üniversiteden 5 yıl ve daha fazla süredir aynı yazılımı kullanan üniversite sayısının 11 tane olduğu ve bu üniversitelerin 7 tanesinin vakıf üniversitesi olduğu dikkat çekici bir ayrıntı olarak öne çıkmıştır. Bu durum son 15 yıl içerisinde kurulmuş olan üniversitelerden özellikle devlet üniversitelerinin bu noktada belirgin bir probleminin bulunduğunu ve yazılımları deneyerek bu problemi çözmeye çalıştıklarını akla getirmektedir. Diğer taraftan köklü üniversitelerde büyük bir oranda yetersiz kalan ticari firma yazılımlarının, yeni üniversitelerin kullanıcıları tarafından yarıya yakın oranda beğenilmesi ise bu üniversitelerin diğer çözümlerden habersiz olarak ellerindeki çözümün en iyi çözüm olarak kabul ettiklerini düşündürmektedir.

Bu kapsamda yükseköğretim kurumlarındaki özellikle öğrenci bilgi sistemlerinin kurum hizmetlerinin kalitesine etkisi göz önünde bulundurulmalı ve hizmet alıcılarına mümkün olan en kaliteli hizmetin sunulmasına çalışılmalıdır. Bunu gerçekleştirebilmek için ise bugüne kadar üzerinde çalışılmamış olan bu konuda, hem üniversitelerin özerkliği çerçevesine sadık kalacak hemde Devlet Planlama Teşkilatının 2006 yılında yayınladığı Bilgi Toplumu Stratejisi Eylem Planınına da uygun bir şekilde e-devlet çatısı altında birlikte çalışabilirlik sağlayacak çalışmalar yapılmalı, üniversitelerin maddi ve insan gücü olanaklarından bağımsız olarak tüm üniversitelerde yüksek seviyede hizmet sunumunu gerçekleştirebilecek çözümler üretilmelidir.

Kaynaklar

Altınova, H., Yalçın, Y., & Arslan, S. (2008). Web Servis Tabanlı Geliştirilen Mobil Uygulamalar : ODTÜ Mobil Öğrenci İşleri Bilgi Sistemi (MOİBS). Akademik Bilişim 2008, Çanakkale.

Hoşcan, Y., Hepkul, A., Kağnıcıoğlu, H., Sevim, A., & Oktal Ö. (2003). Yönetim Bilgi Sistemi, Anadolu Üniversitesi Yayınları. No:1471, Eskişehir.

Özcan, E. (2003). Türkiye'deki Üniversitelerde Internet Tabanlı Akademik Kayıt ve Not Takip Sistemleri. Akademik Bilişim 2003, İstanbul.

Özcan, E., Alkan, A., Demir, Ş., Ergin, M.A., Kul, H. & Şeker, Ş.E. (2003). Öğrenci Transkript ve Ders Kayıt Sistemi Açık Kaynaklı Bir İnternet Uygulaması. Akademik Bilişim 2003, İstanbul.

T.C. Yükseköğretim Kurulu web sitesi, www.yok.gov.tr erişim tarihi: 11.04.2011.

Tecim, V. & Gökşen,Y. (2009). Bilişim Teknolojilerinin Üniversitelerde Etkin Kullanımı Üzerine Bir Çalışma. Journal of Yaşar University, 4(14).

ULUSLARARASI YÜKSEKÖĞRETİM KONGRESİ: YENİ YÖNELİŞLER VE SORUNLAR
INTERNATIONAL HIGHER EDUCATION CONGRESS: NEW TRENDS AND ISSUES

Uluslararası Yükseköğretim Kongresi: Yeni Yönelişler ve Sorunlar (UYK-2011)
27-29 Mayıs 2011, İstanbul; 3. Cilt / Bölüm XIV / Sayfa 2124-2132

Yükseköğretim Programlarına Yerleşen Öğrencilerin Yaşadıkları Sorunlara Yönelik Nitel Bir Çalışma

Yrd. Doç. Dr. Murat Tuncer[1], Araş. Gör. Feyzi Kaysi[2]
[1]Fırat Üniversitesi Eğitim Fakültesi, 23119, Elazığ, Türkiye
[2]İstanbul Üniversitesi Teknik Bil. MYO, İstanbul, Türkiye

Özet

Yükseköğretime henüz başlamış öğrencilerin yaşadıkları problemlerin tespit edilmesi sağlıklı bir mesleki eğitimin verilmesi, sağlıklı bir kişilik yapısının oluşturulması, özgüveni yüksek bireylerin yetiştirilmesi açısından önemlidir. Üniversite öğrencilerinin problemlerini yine onların değerlendirmelerinden yola çıkarak belirlemek bu gençlere yönelik program ve hizmetlerin geliştirilmesinde bir dönüt niteliği taşıyacaktır. Bu araştırma bu önemden yola çıkılarak planlanmıştır. Araştırmada veri toplama tekniği olarak görüşme kullanılmıştır. Fırat Üniversitesi Eğitim Fakültesinden 50 (5 program her programdan 10 öğrenci), İstanbul Üniversitesi Teknik Bilimleri Meslek Yüksekokulundan 50 (5 program her programdan 10 öğrenci) olmak üzere toplam 100 öğrenci ile görüşme yapılarak ortaöğretim ve yükseköğretim esnasındaki eğitimlerini öğretim elemanı, öğrenme ortamı, arkadaşlık ilişkileri, yönetim boyutlarında karşılaştırmaları istenmiştir. Öğrencilerin görüşleri analiz edilerek yaşadıkları problemler saptanmaya çalışılmıştır. Öğrenci görüşlerine göre öğretim elemanı boyutunda yaşadıkları öncelikli sorun öğretim elemanlarının her şeyi anlatmamalarıdır. Öğrenme ortamı boyutunda atölye ve laboratuar eksikliği ilk sırayı alan sorun alanı olmuştur. Öğrenciler yükseköğretimdeki arkadaşlıkların çıkara dayalı ve yapmacık olmasından yakınmışlardır. Yönetim boyutunda ise yöneticilerin sorunlarıyla ilgilenmediklerini hatta yöneticileri hiç görmediklerini ifade etmişlerdir. Tespit edilen sorunların niteliğine bakıldığında yükseköğretimi geçiş hakkı kazanan öğrencilere yönelik olarak bir oryantasyon faaliyetinin planlanması gerektiği görülmektedir. Bunun yanında yöneticilerin görüşme gün ve saatleri planlamaları ve derslerin uygulama ağırlık işlenmesinin sorunların aşılmasında önemli katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Anahtar kelimeler: Yükseköğretim, öğrenci sorunları, yükseköğretime geçiş, eğitim-öğretim.

Giriş

Öğretim kademesi olarak yükseköğretimin diğer öğretim kademelerinden belli ölçülerde farklılaşması beklenir. Bir mesleğe yönelik olması bu farklılaşmaya zemin hazırlayan nedenlerden biridir. Bir diğer neden olarak öğretici, öğrenme ortamı gibi oldukça geniş bir yelpazede yeniliklerle tanışılması olarak gösterilebilir. Bu yeni durumlara öğrencilerin adaptasyonunun sağlanması noktasında yükseköğretim kurumlarının sistemli bir çalışma yapmadığı da bilinmektedir. Şu halde öğrencilerin bütün bu değişimleri yaşayarak öğrenmesi ve bireysel çözüm mekanizmaları geliştirerek problemlerin üstesinden gelmesinin beklendiğini söylemek yanlış olmaz. Birey bu süreçte farkında olarak ya da olmayarak yaşantılarını anlamlandırır ve bir öz-düzenleme yapar. Bu durum aslında bir uyum çabasıdır. Özkan ve Yılmaz'ında (2010) işaret ettiği gibi insan yaşamındaki her değişiklik uyum sürecini beraberinde getirir. Bu değişimlerin gelişimsel özellikler bakımından en çalkantılı döneme denk gelmesi ise olaya

başka bir boyut kazandırır. Bu dönemdeki öğrenciler ne bir yetişkindir ne de bir çocukturlar. Çocukluktan yetişkinliğe geçmenin sıkıntılarını taşımaktadırlar (Özgüven, 1992).

Bireyin bu değişimler evresine uyum sağlaması beklenir. Ancak bu her zaman gerçekleşmeyebilir. Nitekim Kutlu'da (2004) bu dönemde kişiler arası ilişkilerde güçlük, nevrotik eğilimler, memlekete duyulan özlem ve çevreye uyum sorunu gibi oldukça farklı yapı ve içerikteki sorunların bu dönemde görülebildiğinden bahsetmektedir. Özgüven ise (1992) bu yaş grubunda yaşanan problemleri gelecek ve iş bulma kaygıları, din ve ahlakla ilgili problemler, sosyal yaşamla ilgili problemler ve eğitim-öğretimle ilgili problemler şeklinde açıklamıştır. Gizir (2005), özellikle lisans düzeyindeki öğrenciler için üniversite yaşamını gençlerin sosyal, kişisel ve akademik yaşantıları deneyimledikleri önemli bir gelişim süreci olarak nitelemektedir. Ona göre gençler bu dönemde üniversite ortamına uyum sağlama, akademik beklenti ve talepleri karşılama, bağımsız olmayı başarma, arkadaş ve karşı cinsle olan ilişkilerini sorgulama gibi pek çok konuyla baş etmek durumundadır. Bu nedenle yükseköğretim kademesine henüz başlamış bireylerin takibi ve gerekli hallerde rehberlik faaliyetleriyle desteklenmesi gerekir. Kılıç (1995) üniversite öğrencilerinin önemli bir bölümünün psikolojik danışma ve rehberlik hizmetlerine ihtiyaç duyduklarına değinerek bu gençlerin geleceğin yetişkinleri olduğunu, dolayısıyla bu öğrencilere yaşadıkları sorunlarını aşmalarında yardım edilmesi gerektiğini vurgulamıştır. Üniversite öğrencilerinin sorunlarına yönelik araştırmalara Ültanır (1998), Türküm ve diğerleri (2004), Kaygusuz (2002), Acar (1986) ve Arslan (2009) örnek olarak gösterilebilir.

Yükseköğretime henüz başlamış öğrencilerin yaşadıkları problemlerin tespit edilmesi sağlıklı bir mesleki eğitimin verilmesi, sağlıklı bir kişilik yapısının oluşturulması, özgüveni yüksek bireylerin yetiştirilmesi açısından önemlidir. Üniversite öğrencilerinin problemlerini yine onların değerlendirmelerinden yola çıkarak belirlemek bu gençlere yönelik program ve hizmetlerin geliştirilmesinde bir dönüt niteliği taşıyacaktır (Lucas, 1993). Bu araştırma bu önemden yola çıkılarak planlanmıştır.

Yöntem

Bu araştırmada görüşme tekniği ile veri toplama yoluna gidilmiştir. Kuş (2007) bu tekniği görüşmecinin önceden hazırladığı soruları sorduğu ve cevaplayıcının cevaplar verdiği amaçlı bir söyleşi olarak tanımlamaktadır. Görüşmede elde edilen veriler ile araştırma konusu kaynaştırılmaya çalışılır (Büyüköztürk ve Diğerleri, 2008). Araştırma kapsamında beş açık uçlu soru ile beş boyutta öğrenci görüşleri toplanmıştır. Öğrencilerin ifade ettikleri görüşler analiz edilerek araştırma başlangıcında saptanmış boyutlara göre problem durumları belirlenmeye çalışılmıştır. Bu boyutlar öğretim elemanı, öğrenme ortamı, arkadaşlık ilişkileri, yönetim ve bunların dışında kalan ve öğrencilerin belirtmek istedikleri durumları içeren bir başka boyut olmak üzere beş boyuttan oluşmaktadır. Elde edilen görüşler değerlendirilirken olumsuz görüşlerin yanı sıra olumlu görüşlerde ele alınmıştır.

Evren ve Örneklem

Araştırmanın Evreni Fırat ve İstanbul Üniversitesidir. Örneklem ise Fırat Üniversitesi Eğitim Fakültesinde ve İstanbul Üniversitesi Teknik Bilimler Meslek Yüksekokulunda öğrenim gören birinci sınıf öğrencileridir. Araştırma Fırat Üniversitesi Eğitim Fakültesindeki beş programdan onar öğrenci (5x10= 50 öğrenci), İstanbul Üniversitesi Teknik Bilimler Meslek Yüksekokulundaki beş programdan onar öğrenci (5x10= 50 öğrenci) olmak üzere toplamda 100 öğrenci üzerinde yürütülmüştür.

Bulgular

Bu bölümde elde edilen öğrenci görüşlerinden öğretim elemanı, öğrenme ortamı, arkadaşlık ilişkileri, yönetim boyutlarında yaşanan sorunlar saptanmaya çalışılmıştır. Veriler yüzde ve frekans şeklinde açıklanmış, her boyutta saptanan öncelikli üç problem alanı ayrıca ele alınmıştır.

Öğretim Elemanı Boyutuna Yönelik Öğrenci Görüşleri

Bu boyutta görüş belirten toplam öğrenci sayısı 82'dir. İfade edilen görüşler sadece bir problem içermesi bakımından değil, aynı zamanda olumlu bir tutum içermesi bakımından da ele alınmıştır. Bu boyuta ilişkin öğrenci görüşleri Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1: Öğrencilerin öğretim elemanlarına yönelik görüşleri.

	Yükseköğretimdeki öğretim elemanlarına yönelik görüşler					
	F.Ü.	E.F.	İ.Ü.T.B.M.Y.O.		Toplam	
Ortaöğretime Nazaran,	f	%	f	%	f	%
Daha bilgililer fakat her şeyi anlatmıyorlar	12	26	6	17	18	22
Katı ve disiplinliler	5	11	3	8	8	10
Bizlere karşı çok ilgisizler	7	15	8	22	15	18
Bizlere karşı daha ilgililer	0	0	1	3	1	1
Ezbere dayalı öğretim yapıyorlar, uygulama yaptırmıyorlar	3	7	1	3	4	5
Daha serbestlik yanlısıdırlar	4	9	5	14	9	11
Sorumluluğu öğrenciye verme taraftarıdırlar	2	4	0	0	2	2
Aşırı yoğun bir tempoları var	2	4	1	3	3	4
Samimiyetsizdirler	1	2	0	0	1	1
Bir fark olduğunu düşünmüyorum	10	22	6	17	16	20
Çok hızlı ders işliyorlar, plansız ve programsızdırlar	0	0	2	6	2	2
Daha mesafeliler	0	0	3	8	3	4
Toplam	**46**	**100**	**36**	**100**	**82**	**100**

Örnek Bazı Görüşler:

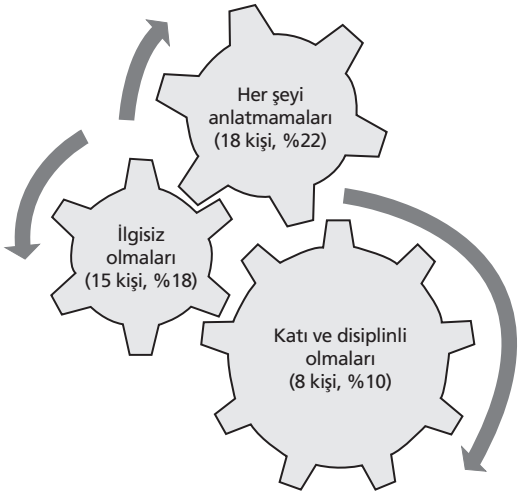
-"Ortaöğretim daha disiplinli, daha çok plan ve programa dayalı olduğu, abartılmadığı müddetçe idealdir. Yükseköğretim biraz daha rahat ve programsız. Yapılan duyurulardan sonra haberimiz oluyor. Bu açıdan lise daha derli toplu."

-"Yükseköğretimde öğreticiler ortaöğretime göre çok daha fazla öğrenciye eğitim verdikleri için dolayısıyla çok hızlı ilerlediği için ilgi anlamında sorun yaşadım."

-"Hocalarımızla Ortaöğretimde çok uygulama yapıyorduk. Yükseköğretimde hocalarımız uygulamadan daha çok teoriye önem veriyor. Bunun haricinde bir sorun yok."…

Tabloda da görüldüğü gibi Fırat Üniversitesi Eğitim Fakültesinde "*Öğretim elemanlarının her şeyi anlatmaması*" başlıca sorun olarak ifade edilmişken İstanbul Üniversitesi Teknik Bilimleri Meslek Yüksekokulunda "Öğretim elemanlarının ilgisizliği" en önemli sorun olarak gösterilmiştir. Her iki grup birlikte düşünüldüğünde tespit edilen sorun alanları Şekil 1'deki gibi özetlenebilir.

Şekilde de görüldüğü gibi öğrencilerin problem olarak ilk sırada gösterdikleri öğretim elemanlarının her şeyi anlatmamalarıdır. Bu görüşü ilgisiz olmaları ve katı ve disiplinli olmaları izlenmiştir.



Şekil 1: Öğretim elemanlarına yönelik öğrenci görüşlerinden tespit edilen başlıca sorunlar.

Öğrenme Ortamına Yönelik Öğrenci Görüşleri

Bu bölümde öğrencilerin ortaöğretim ve yükseköğretim kurumlarındaki öğrenme ortamlarını karşılaştırarak aktardıkları görüşleri ele alınmıştır. Görüş belirten öğrenci sayısı 72'dir. Elde edilen bulgular Tablo 2'de görülmektedir.

Tablo 2: Öğrencilerin öğrenme ortamına yönelik görüşleri.

	Yükseköğretimdeki öğrenme ortamlarına yönelik görüşler					
	F.Ü.	**E.F.**	**İ.Ü.T.B.M.Y.O.**		**Toplam**	
Ortaöğretime Nazaran,	**f**	**%**	**f**	**%**	**f**	**%**
Öğrenme ortamları gayet iyi, detaylı ve iyi planlanmış	17	47	4	11	21	29
Özellikle atölye ve laboratuar imkânlar daha kısıtlı	2	6	13	36	15	21
Sınıflar çok kalabalık	5	4	9	25	14	19
Sıkıcı	1	3	1	3	2	3
Katılıma açık ve teşvik edici	1	3	2	6	3	4
İmkânlar daha iyi ancak yeterince kullanılmıyor	3	8	2	6	5	7
Bir fark olduğunu düşünmüyorum	7	19	5	14	12	17
Toplam	**36**	**100**	**36**	**100**	**72**	**100**

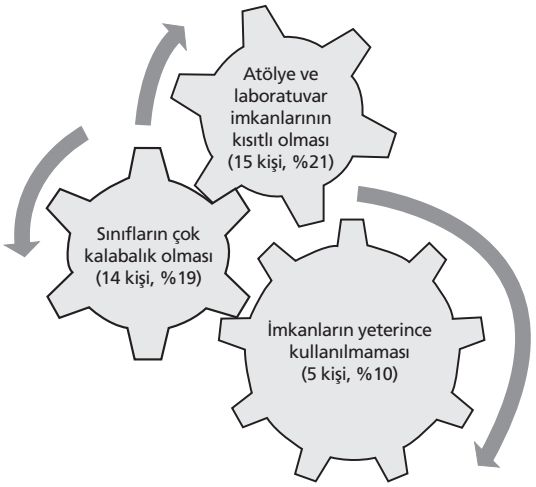
Örnek Bazı Görüşler:

-"Ortaöğretimde laboratuar, projeksiyon gibi araçlardan daha çok yararlanıyorduk. Ancak yükseköğretimde pek yararlanma imkânımız olmadı."

-"Sürekli teorik ders işleniyor pratik yapamıyoruz atölye ortamı yok İngilizce dersi Cumartesi gününe alındı tek tatil günümüz kaldı."

-"Yükseköğretim daha kalabalık, ders işlenen mekân çok büyük, derse odaklanmakta zorluk çekiyorum."

Fırat Üniversitesi Eğitim Fakültesi öğrencilerinin öğrenme ortamlarına yönelik memnuniyet düzeyi daha yüksek (17 kişi, %47) bulunmuştur. Fırat Üniversitesindeki öğrencileri öğrenme ortamlarına yönelik olarak en çok imkânların yeterince kullanılamaması sorun olarak dile getirmişken, İstanbul Üniversitesi Teknik Bilimler M.Y. Okulundaki öğrenciler uygulama yapacakları atölye v.b. imkânlardan yoksun oldukları belirtmişlerdir. Her iki grup birlikte düşünüldüğünde tespit edilen sorun alanları Şekil 2'deki gibi özetlenebilir.



Şekil 2: Öğrenme ortamına yönelik öğrenci görüşlerinden tespit edilen başlıca sorunlar.

Şekil 2'de görüldüğü gibi öğrenme ortamı boyutundaki başlıca sorunlar olarak atölye ve laboratuar imkânlarının kısıtlı olması, sınıfların kalabalık olması ve imkânların yeterince kullanılmaması gösterilmiştir.

Arkadaşlık İlişkilerine Yönelik Öğrenci Görüşleri

Bu boyutta 85 öğrenci görüş açıklamıştır. Bu boyuttaki öğrenci görüşleri Tablo 3'te görülmektedir.

Tablo 3: Öğrencilerin yükseköğretimdeki arkadaşlık ilişkilerine yönelik görüşleri.

	Yükseköğretimdeki arkadaşlık ilişkilerine yönelik görüşler					
	F.Ü. E.F.		**İ.Ü.T.B.M.Y.O.**		**Toplam**	
Ortaöğretime Nazaran,	**f**	**%**	**f**	**%**	**f**	**%**
Daha iyi	7	16	10	24	17	20
Çıkara dayalı ve yapmacık	9	20	5	12	14	16
Daha seviyeli ve düzgün	3	7	4	10	7	8
Gruplaşmalar çoğunlukta	1	2	1	2	2	2
Daha çok sorumluluk gerektiriyor	2	5	1	2	3	4
Daha fazla soruna yol açabiliyor	2	5	3	7	5	6
Farklı kişi ve kültürleri tanıma fırsatı veriyor	6	14	2	5	8	9
Daha kötü	6	14	7	17	13	15
Bir fark olduğunu düşünmüyorum	5	11	8	20	13	15
İdeoloji ve toplumsal konuların etkisinde	3	7	0	0	3	4
Toplam	**44**	**100**	**41**	**100**	**85**	**100**

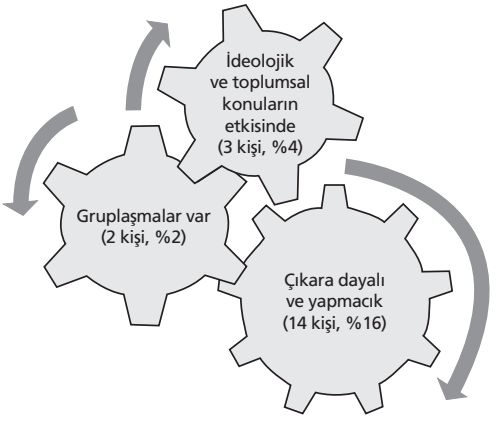
Örnek Bazı Görüşler:

-"Yükseköğretimdeki çevre ortaöğretimden daha güzel, kendine güvenin daha çok artıyor. Arkadaş çevremle rahat gezebiliyorum."

-"Lisede kardeşlik bağı kurulur. Yükseköğretimde ise sadece arkadaşlık kuruluyor. Belli başlı yakın arkadaşlarınızın dışında karşılıklı arkadaşlıklar kuruluyor. Yani çıkar amaçlı arkadaşlıklar var."

-"Ortaöğretimin arkadaş ve sosyal çevre bakımından daha iyi olduğunu düşünüyorum. Çünkü aynı memleketin insanlarının birbirlerini anlamları daha kolay diye düşünüyorum. Yükseköğretimde ise şu anda bile sınıfımdaki çoğu kişinin adını bilmiyorum"

Fırat Üniversitesi Eğitim Fakültesi öğrencilerinin arkadaşlığa yönelik görüşlerine bakıldığında en yüksek oran "çıkarcı ve yapmacık" şeklinde tanımlanan (9 kişi, %20) bir arkadaşlık ortamının olduğu görülmüştür. İstanbul Üniversitesi Teknik Bilimler M.Y. Okulundaki öğrenciler ise en çok "Ortaöğretime nazaran daha iyi" görüşünü (10 kişi, %24) dile getirmişlerdir. Her iki grup birlikte düşünüldüğünde tespit edilen sorun alanları Şekil 3'deki gibi özetlenebilir.



Şekil 3: Arkadaşlık ilişkilerine yönelik öğrenci görüşlerinden tespit edilen başlıca sorunlar.

Şekil 3'de de görüldüğü gibi yükseköğretimdeki arkadaşlık ilişkilerinin çıkara dayalı, yapmacık, gruplaşmaların görüldüğü ve ideolojik ve toplumsal konuların etkisinde olarak nitelenmiştir.

3.4. Kurum Yöneticilerine Yönelik Öğrenci Görüşleri

Bu boyutta öğrencilerin ortaöğretimdeki ve yükseköğretimdeki kurum yöneticilerini değerlendirmeleri istenmiştir. Öğrencilerin belirttikleri görüşler tablolaştırılarak sorun alanları saptanmaya çalışılmıştır. Bu sürece ilişkin bulgular Tablo 4'de özetlenmiştir.

Tablo 4: Öğrencilerin kurum yönetim kademesine yönelik görüşleri.

	Yükseköğretimdeki yönetim kademesine yönelik görüşler					
	F.Ü. E.F.		**İ.Ü.T.B.M.Y.O.**		**Toplam**	
Ortaöğretime Nazaran,	**f**	**%**	**f**	**%**	**f**	**%**
Daha anlayışlılar, serbestlik tanıyorlar	7	18	7	20	14	19
Katı ve Kuralcı	9	23	2	6	11	15
Sorunlarımızla ilgilenmiyorlar	7	18	7	20	14	19
Yönetime ulaşamıyoruz	5	13	1	3	6	8
Bizi gelişmelerden haberdar etmiyorlar	2	5	4	11	6	8
Sorun yok, gayet iyi	8	20	4	11	12	16
Bir fark olduğunu düşünmüyorum	2	5	1	3	3	4
İşler çok yavaş ilerliyor	0	0	5	14	5	7
Yönetimi hiç görmedim, tanımıyorum	0	0	2	6	2	3
Çok daha kötü	0	0	2	6	2	3
Toplam	**40**	**100**	**35**	**100**	**75**	**100**

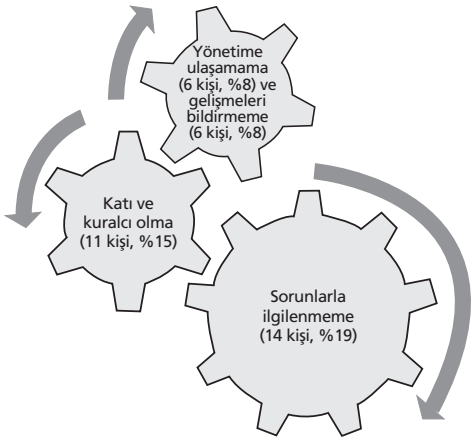
Örnek Bazı Görüşler:

-"lisedeki müdürümüz Müslüm Gürses gibiydi onun yanına yaklaşamıyorduk fakat seviyorduk. Ama buradakileri görmek değil adlarını bile bilmiyoruz."

-"Sorunlarımıza çözüm bulunmuyor"

-"Öğrenci işlerini hep geç yapıyorlar. Bilgilendirmeler zamanında yapılmıyor."

Fırat Üniversitesi Eğitim Fakültesi öğrencileri yöneticileri katı ve kuralcı olarak tanımlarken (9 kişi, %23), İstanbul Üniversitesi Teknik Bilimler M.Y. Okulundaki öğrenciler sorunlarıyla ilgilenilmemesini (7 kişi, %20) başlıca sorun olarak ifade etmişlerdir. Her iki grup birlikte düşünüldüğünde tespit edilen sorun alanları Şekil 4'deki gibi özetlenebilir.



Şekil 4: Kurum yönetime yönelik öğrenci görüşlerinden tespit edilen başlıca sorunlar.

Şekilden de anlaşılacağı üzere yöneticilerin sorunlarla ilgilenmediği, katı ve kuralcı olduğu ve ulaşılmaz olduğu ve gelişmelerden öğrencileri yeterince bilgilendirmediği düşünülmektedir.

Diğer Konulara Yönelik Öğrenci Görüşleri

Araştırmada öğrencilerin yöneltilen açık uçlu sorular dışında ayrıca belirtmek istedikleri bir konu olup olmadığı sorulmuştur. Bu bölüme toplamda 55 öğrenci görüşleriyle katkı yapmıştır. Bu bulgular Tablo 5'te verilmiştir.

Tablo 5: Öğrencilerin belirttikleri diğer konular.

	Yükseköğretimdeki diğer konulara yönelik görüşler					
	F.Ü. E.F.		**İ.Ü.T.B.M.Y.O.**		**Toplam**	
	f	**%**	**f**	**%**	**f**	**%**
Daha fazla sosyal etkinlik planlanmalı	1	7	2	5	3	5
Ulaşım problemleri yaşıyoruz(uzaklık, araç yetersizliği)	7	50	8	20	15	27
Yurt olanakları iyi değil	4	29	10	24	14	25
Laboratuara ihtiyacımız var, yeterince uygulama yapamıyoruz	1	7	4	10	5	9
Güvenlik zafiyeti var	1	7	0	0	1	2
Aşırı güvenlik önlemleri var	0	0	1	2	1	2
Otomasyon sistemi sorunlu	0	0	5	12	5	9
Katkı payını ödeyemiyoruz	0	0	11	27	11	20
Toplam	**14**	**100**	**41**	**100**	**55**	**100**

Örnek Bazı Görüşler:

-"yemekhane çok erken kapanıyor yemekler soğuk çıkıyor akşamları 2. öğretime daha pahalı satılıyor örtüleri pislik içinde."

-"üniversitede hiçbir sistem oturmamış nokta otomasyon problemli notlar yanlış giriliyor."

-"Sosyallik bakımından biraz daha fazla konser organizasyonu olsa iyi olur."

Öğrencilerin öğretim elemanı, öğrenme ortamı, yönetim ve arkadaşlık ilişkileri dışında belirtmek istedikleri sorunlara bakıldığında sırasıyla ulaşım problemleri, yurtla ilgili sorunlar ve katkı payını ödeyememenin ilk sırayı aldıkları görülmektedir. Bunun dışında aktarılan bilgilerin teorik kalması, uygulama yapılamaması ve otomasyon kaynaklı sorunlar dile getirilmiştir.

Sonuç ve Tartışma

Yükseköğretim kurumlarına geçiş hakkı kazanan öğrencilerin öğretimlerinin ilk yılına başka bir ilde girmeleri, ailelerinden ayrılmaları, yeni arkadaşlarıyla tanışmaları gibi pek çok yeni durum neticesinde çeşitli zorluklar yaşaması muhtemeldir. Kimi zamanda öğretim etkinliklerinin farklılaşmasından kaynaklanabilecek problemler yaşaması ihtimal dâhilindedir. Bu zorlukların önemli bir bölümü dışarıdan verilecek destek ile üstesinden gelinebilecek niteliktedir. Ancak bu desteğin verilebilmesinin ön şartının sorunların belirlenmesi olduğu söylenebilir. Bu araştırma bu gereklilik bilinciyle yürütülmüş ve aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır.

- *Öğrenci Görüşlerine Göre Öğretim Elemanlarına Yönelik Sorunlar:* Her şeyi anlatmamaları, bazı konuları öğrencilerin öğrenmesini beklemeleri, Katı ve Kuralcı oluşları, Öğrencilere karşı ilgisiz oluşları, Uygulama yaptırmamaları, Samimiyetsiz olmaları, Çok hızlı ders anlatmaları ve Planlı ve programlı olmamaları
- *Öğrenci Görüşlerine Göre Öğrenme Ortamlarına Yönelik Sorunlar:* Atölye ve laboratuar imkânlarının kısıtlı olması, sınıfların kalabalık olması, derslerin anlatıldığı ortamların sıkıcı bulunması, imkânların yeterince kullanılmaması
- *Öğrenci Görüşlerine Göre Öğrenme Yükseköğretimdeki Arkadaşlık İlişkilerine Yönelik Sorunlar:* Çıkara dayalı ve yapmacık oluşu, gruplaşmaların görülmesi, daha fazla sorumluluk beklenmesi, ideoloji ve toplumsal konuların etkisinde olması ve başka sorunlara yol açması

- *Öğrenci Görüşlerine Göre Yönetim Kademesine Yönelik Sorunlar:* Katı ve kuralcı oluşları, öğrenci sorunlarıyla ilgilenmemeleri, ulaşılmaz görülmeleri, öğrencileri gelişmelerden haberdar etmemeleri, işlerin yavaş ilerlemesi ve yönetim kademesiyle hiç karşılaşmamaları
- *Öğrenci Görüşlerine Göre Diğer Sorunlar:* Sosyal etkinliklerin azlığı, ulaşım problemleri, yurt koşullarının kötü oluşu, ekonomik problemler ve güvenlik problemleri

Sorunların niteliğine bakıldığında şaşırtıcı bir durumla karşılaşıldığı söylenemez. Yükseköğretim programları bir mesleğe yönelik olması nedeniyle öğrenci çalışma ve çabasını gerektirmektedir. Öğrencilerin yeteneklerini geliştirmeleri, öğrenmeyi öğrenme felsefesine uygun davranışlar kazanmaları onların gelecekteki iş yaşamlarında sürekliliklerinin sağlanması noktasında önemlidir. Diğer taraftan hem müfredatın yoğunluğu ve hem de öğretim elemanlarının görev çeşitliliği nedeniyle öğrencileriyle yeterince ilgilenmeleri mümkün olamamaktadır.

Öğretim elemanı kaynaklı sorunlara yükseköğretim perspektifinden bakıldığında dikkate değer bir durum daha vardır. Yükseköğretim sistemine geçiş yapan öğrenciler farklı altyapı, tecrübelere sahiptirler (Crabtree ve Roberts, 2007). Farklı ortamlarda yetişmiş, farklı kültürel özellikleri taşımaktadırlar. Dolayısıyla öğretim elemanlarının birbirinden oldukça farklı olan bu öğrencilere öğretim yapması görevsel anlamda güçlükler içermektedir. Öğretim elemanlarının yaşanan bu sorunlar açısından durumu sorgulandığında öğrenci destek sistemi ve gerekli akademik beceriler anlamında kusurlar görülecektir (Gorard ve diğerleri, 2006; Harvey ve diğerleri, 2006). Teorik bilgilerin pratiğe dönüştürülmesine imkân sağlayan atölye ve laboratuar uygulamalarıyla desteklenmemesinin kabul edilir yanı yoktur. Öğrencilerin öğretim elemanlarından ilgi beklemeleri yadsınmamalıdır. Zira öğrencilerin bu dönemde bir yalnızlık hissine kapılmaları ve güvenilecek birilerini aramaları söz konusudur. Benzer şekilde arkadaşlık ilişkilerinde görülen ideolojiye dayalı olma, gruplaşmaların görülmesi sorunları gençlerin yaşadıkları boşlukları doldurma ihtiyacı olarak yorumlanabilir. Üniversite yerleşkelerinin genelde şehir merkezine uzak olmaları birtakım ulaşım problemlerinin yaşanmasına neden olmaktadır. Öğrenci sayısının fazlalığı ise yurt imkânlarının her öğrenciye eşit fırsat ve kalitede sunulmasına engeldir.

Öğrencilerin sıklıkla atölye ve laboratuar eksikliğinden yakındıkları görülmüştür. Bu durum pek çok yükseköğretim kurumunun ortak sorunudur. Temelinde finansman problemi vardır. Erdem'in de değindiği gibi (2006) tüm ülkelerde olduğu gibi yükseköğretim kurumlarının başlıca gelir kaynağı devlet bütçesinden karşılanmaktadır. Üniversitelerin hizmet sunarak elde ettiği gelirlerin önemli bir bölümü üniversite hastanelerinden elde edilmekle beraber bu gelirlerin üniversite hastanelerinin giderlerini dahi karşılamadığı bilinmektedir. Bu durum ülkemiz açısından daha da anlamlı bir yapıya bürünmüştür. Ülkemizin genç nüfusu, bir başka ifadeyle eğitim talep eden nüfusu fazladır. Bu daha fazla üniversite, daha fazla laboratuar dolayısıyla da daha fazla eğitim harcaması anlamına gelmektedir.

Yaşanan bu problemlerin çözümünde fakülte ve yüksekokul düzeyinde oryantasyon eğitimi verebilecek birimlerin oluşturulmasında yarar görülmektedir. Bu yapı üst sınıf öğrencilerinin geçiş hakkı kazanmış öğrencileri bilgilendirmesi, rehberlik etmesi şeklinde de desteklenebilir. Bunun yanında birinci sınıflarda ders verecek öğretim elemanlarının muhtemel sorunlara yönelik eğitim almaları da bir başka işlevsel yol olarak planlanabilir.

Kaynaklar

Acar, N., V. (1986). Üniversite Öğrencilerinin Problemlerinin Akademik Başarıya Etkisi. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 1, Sayfa: 65-76.

Arslan, H. (2009). Ortaöğretimden Yükseköğretime Geçişte Yaşanan Sorunlar. Eğitime Bakış Dergisi, sayı 15, sayfa:32-36.

Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E., K., Akgün, Ö., E., Karadeniz, Ş. & Demirel, F. (2008). Bilimsel Araştırma Yöntemleri. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.

Crabtree, H. & Roberts, C. (2007). Understanding the Problems of Transition into Higher Education. Education in a Changing Environment, International Conference, 12 - 14 September, Manchester, U.K.

Erdem, A. R. (2006) Dünyadaki Yükseköğretimin Değişimi. Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 15, 299–314

Gizir, C., A. (2005). Orta Doğu Teknik Üniversitesi Son Sınıf Öğrencilerinin Problemleri Üzerine Bir Araştırma. Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, Cilt 1, Sayı 2, Sayfa:196-213.

Gorard, S., Smith, E., May H., Thomas, L., Adnett, N. & Slack, K. (2006), Review of Widening Participation Research: Addressing the Barriers to Participation in Higher Education. http://www.hefce.ac.uk/pubs/rdreports/2006/rd13_06/

Harvey, L., Drew, S., Smith, M. (2006). The First-year Experience: A Review of Literature for the Higher Education Academy. http://www.heacademy.ac.uk/research/Harvey_Drew_Smith.pdf

Kaygusuz, C. (2002). Üniversite Öğrencilerinin Problem Alanları ve Bunların Bazı Değişkenlerle İlişkileri. Eğitim Araştırmaları Dergisi, 6, Sayfa: 76-86.

Kılıç, M.(1995). "Üniversite Öğrencilerine Göre Ruh Sağlığını Bozan Nedenler ve Tedavide Başvurdukları Çözüm Yolları". İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, (2)2, 86-103.

Kuş, E. (2007). Nicel-Nitel Araştırma Teknikleri. Ankara: Anı Yayıncılık.

Kutlu, M. (2004). Üniversite Öğrencilerinin Alıştırma-Oryantasyon Hizmetlerine İlişkin Karşılaştıkları Sorunlar ve Beklentileri. XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı, 6-9 Temmuz, MALATYA.

Lucas, M., S.(1993). Personal, Social, Academic and Career Problems Expressed by Minority College Students. Journal of Multicultural Counseling and Development, 21, Page: 2-14.

Özgüven, E. (1992). Üniversite Öğrencilerinin Sorunları ve Baş Etme Yolları. H.Ü. Eğitim Fakültesi Dergisi, Sayı:7, sayfa:5-13.

Özkan, S. ve Yılmaz, E. (2010). Üniversite Öğrencilerinin Üniversite Yaşamına Uyum Durumları (Bandırma Örneği). Fırat Sağlık Hizmetleri Dergisi, Cilt: 5, Sayı:13.

Türküm, A.,S., Kızıltaş, A., Yemenici, B. ve Bıyık, N. (2004). Anadolu Üniversitesi Öğrencilerinin Sosyo-Demografik Özellikleri, Sorunları ve Üniversiteye İlişkin Görüşleri. Eskişehir Anadolu Üniversitesi Yayınları.

Ültanır, E. (1998). Üniversite Öğrencileri İçin Geliştirilen Problem Tarama Envanterinin Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması, Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi, 10, sayfa: 23-32.

Uluslararası Yükseköğretim Kongresi: Yeni Yönelişler ve Sorunlar (UYK-2011)
27-29 Mayıs 2011, İstanbul; 3. Cilt / Bölüm XIV / Sayfa 2133-2140

ULUSLARARASI YÜKSEKÖĞRETİM KONGRESİ: YENİ YÖNELİŞLER VE SORUNLAR
INTERNATIONAL HIGHER EDUCATION CONGRESS: NEW TRENDS AND ISSUES

Duygusal Zekâ ve Öğrenci Odaklılığın Yaşam Tatmini ve Akademik Başarıya Etkisi

Arş. Gör. Elif Boyraz, Arş. Gör. Sema Polatcı
Gaziosmanpaşa Üniversitesi, İİBF, İşletme Bölümü, Taşlıçiftlik Kampusü, Tokat, Türkiye

Özet

Bu çalışmanın amacı yükseköğretim öğrencilerinin içsel bir faktör olan duygusal zekaları ile dışsal bir faktör olan öğretim elemanlarının öğrenci odaklılıklarına ilişkin algılarının akademik başarıları, akademik başarılarının da yaşam tatminleri üzerindeki etkilerini belirlemektir. Bu bağlamda Gaziosmanpaşa Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi'nde öğrenim gören 166 son sınıf öğrencisine yüzyüze anket uygulanmıştır. Elde edilen veriler LISREL 8.7 paket programı yardımıyla analiz edilmiş, araştırma hipotezleri yapısal eşitlik modeli ile test edilmiştir. Araştırmanın bulguları öğrencilerin duygusal zekalarının yaşam tatminlerini, öğretim elemanlarının öğrenci odaklılığına ilişkin algılarının ise akademik başarılarını etkilediğini göstermektedir. Duygusal zeka ile akademik başarı arasında ve akademik başarı ile yaşam tatmini arasında ise istatistiksel açıdan anlamlı ilişki tespit edilememiştir.

Anahtar kelimeler: Akademik başarı, duygusal zeka, öğrenci odaklılık, yaşam tatmini.

Giriş

Eğitim toplumun yapısını geliştiren ve değiştiren, bireylere ve dolayısıyla topluma daha iyi bir yaşam standardı sağlayan dinamik bir sosyal kuvvettir (Çakmak, 2008). Eğitim ve öğretimin temel amacı insan davranışlarında istenen kalıcı değişiklikleri yaratabilmektir. İnsan davranışlarında arzu edilen değişiklik sağlanamadıkça, toplumun özlenen bir hayata ulaşması da mümkün olmayacaktır (Çakmak, 2008). İnsan süregelen öğrenmeler sonucu gerekli bilgi düzeyi ve olgunluğa eriştikçe bireysel verimliliği artmakta, bireysel verimlilik de katıldığı üretim süreçlerinin verimliliğini olumlu etkilemektedir. Eğitim ve öğretim süreci sonrası bireyin kazandığı bilgi, beceri, değer ve davranışlar toplam refahın ve mutluluğunun artmasını sağlamaktadır.

Eğitim sürecinin basamaklarından biri olan yükseköğretimin klasik anlamda iki temel amacı vardır: Araştırma ve öğretim. Klasik anlayışa göre yükseköğretimde temel amaç bilgelik kazandırmaktır. Bilgelik; bilgi, prensip ve amaçtan oluşan bir bütündür. Bilginin aradığı şey zihnin sağlığı, zihin sağlığının varmak istediği nokta ise insanın sahip olabileceği en iyiye ulaşmaktır. Bu amaç yükseköğretimin araştırma fonksiyonuna işaret etmektedir (Kalkan, 2007). Yükseköğretimin bir diğer amacı ise klasik anlayışta yaşanan değişmelerle birlikte öğretim ve öğretim aracılığıyla da bireye meslek hayatında ihtiyaç duyacağı bilgi, birikim ve beceriyi kazandırmak, kariyer gelişimine önderlik etmek ve üretkenliğini artırmaktır. Bu amaca ulaşmak ancak kaliteli bir eğitim hizmetinin sağlanması ile mümkündür.

Eğitim kurumları ve özelde üniversiteler tüm diğer örgütler gibi üretmek zorundadırlar. Ancak eğitim hizmetinin doğası gereği gerçekleştirilen üretimde verimlilik kriterlerini belirlemek ve verimliliği ölçmek kolay değildir

(Saydan, 2008). Verimlilik eğitim hizmetlerinin müşterisi konumunda olan öğrencilerin istenen davranışları, bilgi ve birikimi kazanma düzeyleri ile ilgilidir. Diğer örgütlerde olduğu gibi eğitim kurumlarında da arzu edilen çıktılara ulaşmanın yolu müşterilerin ihtiyaçlarının, isteklerinin, özlemlerinin ve umutlarının üretim süreci öncesinde tespit edilmesidir. Bu sayede eğitimin öğrenci odaklı olması sağlanacak ve eğitim-öğretim süreci hedeflerine ulaşacaktır.

Yükseköğretim süreci boyunca hedeflenmesi gereken öğrencilere meslek hayatlarında gerekli olacak akademik donanımı kazandırmak, kariyer gelişimlerine kılavuzluk etmek ve bu sayede arzu ettikleri meslekleri gerektiği şekilde icra etmelerini kolaylaştırarak yaşamdan aldıkları doyumu artırmaktır.

Öğrencilerin yükseköğretimde gösterdikleri akademik başarı büyük ölçüde kariyerlerindeki başarının da öncüsü olmaktadır. Akademik başarı hem öğrenci kaynaklı içsel faktörlerden hem de öğretim ortamından etkilenmektedir. Yükseköğretimde öğretim elemanları aracılığıyla akademik başarının artırılması dışsal etkiler üzerinde bir değişim yaratmakla birlikte, gerçekte öğrencinin başarıyı doğuracak içsel özelliklerinin de desteklenmesini mümkün kılmaktadır. Öğrencilerle kurulan etkin iletişim sağlıklı bir öğretim ortamını doğurmakta, öğrencilerin öz yeterliliklerini desteklemekte ve akademik başarıya ulaşılmasını kolaylaştırmaktadır. Bu çalışmada akademik başarıyı etkileyeceği düşünülen içsel bir faktör olarak duygusal zeka düzeyi, dışsal bir faktör olarak da öğretim elemanlarının öğrenci odaklılıkları konu edilmiştir.

Duygusal zeka terimi ilk olarak psikolog Salovey ve Mayer tarafından 1990 yılında kullanılmıştır. Günümüzde üzerinde önemle durulan bir kavram haline gelmiş olan duygusal zeka, Salovey ve Mayer (1990) tarafından "bireylerin kendilerine ve başkalarına ait duyguları izleyebilme, bunlar arasında ayrım yapabilme ve elde ettikleri bilgi ile düşünce ve davranışlarını yönlendirebilme yeteneği" olarak tanımlanmıştır. Araştırmalar yaşamdaki başarının büyük bir bölümünün duygusal zekadan kaynaklandığını göstermektedir (Goleman, 2007). Bu nedenle yaşam boyu gelişimi devam edebilen duygusal zekanın (Goleman, 2007), bireyin başarıya giden yolda daha kolay ilerlemesini sağladığını söylemek mümkündür.

Üniversite öğrencilerinin akademik başarısını sadece içsel faktörlerle açıklamak mümkün değildir. Başarıyı etkileyen bireyler arası farklılıkların yanı sıra, dışsal faktörler de akademik başarı üzerinde önemli rol oynamaktadır. Çalışmada öğrencilerin akademik başarısını etkileyen dışsal bir faktör olarak üniversitenin öğrenci odaklılık düzeyi ele alınmıştır. Öğrenci odaklılık kavramının temeli, müşteri odaklılık kavramına dayanmaktadır. Müşteri odaklı bir yönetim anlayışında, müşteri örgüt için en önemli faktör olma özelliği taşımakta ve örgütün tüm faaliyetlerini belirleyici bir rol oynamaktadır. Slater ve Narver (1995) müşteri odaklılığı "bir örgütün müşteriyi en yüksek değer olarak görecek şekilde kurum kültürünü şekillendirmesi ile ilgili eğilim, karar ve uygulamaların toplamı" şeklinde tanımlamışlardır. Kavram hizmet sektöründe önemli yere sahip olan eğitim kurumlarına uyarlandığında müşteri odaklılığın yerini, öğrenci odaklılık almaktadır.

Gençlerin geleceği ülkenin geleceği, geleceğin şekillenmesinde en etkin kurum da üniversiteler olduğuna göre üniversitelerde öğrenci odaklı bir yaklaşımın hakim olması, yarınlarımız için büyük önem taşımaktadır. Üniversitelerde öğrenci odaklılık, öğrencilere yapılacak her türlü yatırım ve iyileştirmenin ülke geleceğine katkı sağladığı bilinci ile eğitim ve öğretim faaliyetlerini planlama ve yürütmeyi ifade etmektedir. Bu mantıkla üniversitelerde görev yapan öğretim üyeleri ve idari yetkililerin tüm faaliyetlerinde öğrencilerin ihtiyaçlarına yönelik çözümler üretmeye ve onların gelişimleri için ortamlar hazırlamaya özen göstermeleri gerekmektedir.

Akademik başarı düzeyi, öğrencilerin üniversite hayatları içerisinde elde ettikleri başarıların somut bir göstergesi olarak ifade edilebilir. Ancak bu somut gösterge, üniversite yıllarındaki öğrencilerin hayatlarının genel durumu ile ilgili değerlendirme yapmak için yeterli değildir. Öğrencilerin hayatları ile ilgili değerlendirmeleri somut verilerin yanı sıra, duygusal temellere de dayanmaktadır. İşte yaşam tatmini bu noktada devreye girmektedir. Yaşam tatmini genel olarak bireyin yaşamından duyduğu memnuniyeti ifade etmektedir. Shin ve Johnson (1978: 478) yaşam tatminini "bireyin yaşam kalitesinin kendi belirlediği kriterlere göre genel olarak değerlendirilmesi" olarak ifade etmektedirler. Diğer bir deyişle yaşam tatmini bireyin belirlediği hedeflere ulaşma derecesidir ve birey hedeflerine ulaştıkça, yaşam tatmini düzeyinin de arttığı görülmektedir. Sonuç olarak belirlenmiş olan hedeflerdeki farklılıklar, aynı şartlar altında yaşam tatmini düzeyleri açısından bireyler arası farklılıklara neden olabilmektedir.

Bu çalışmada öğrencilerin duygusal zeka ve öğrenci odaklılık algılarının, onların akademik başarı ve yaşam tatminleri üzerindeki etkisi incelenmiştir.

Kavramsal Çerçeve

Literatürde araştırmaya konu edilen değişkenler arasındaki ilişkileri inceleyen çalışmalara rastlanmaktadır. Çalışmanın bu kısmında bu çalışmaların bulgularına ve bu bulgular ışığında şekillendirilen araştırma hipotezlerine yer verilmektedir.

Martin-Lynch (2010) makalesinde öğrenci odaklı öğretim anlayışının öğrencilerin başarıya ulaşma motivasyonu üzerindeki etkisini konu edinmiştir. Yazara göre öğrenci odaklı bir eğitim anlayışı yükseköğretimde öğretim elemanının iş yükünü artırmakla birlikte öğrencilerin demografik özelliklerine bağlı olarak başarı durumlarının farklılaşmasını en aza indirgemekte ve başarı düzeyini artırmaktadır. Bu nedenle öğrenci seçme sistemi en iyiyi seçemese bile öğretim elemanı en iyiye ulaşabilmektedir.

Konishi ve arkadaşları (2010) çalışmalarında okullardaki sosyal ortamların öğrenci başarısı üzerindeki etkisini konu edinmişlerdir. Sosyal ortam kapsamında olumlu bir boyut olarak öğrenci-öğretmen iletişimini olumsuz boyut olarak da okul içi illegal gruplaşmaları ele almışlardır. Araştırma sonuçları öğrenci-öğretmen arasındaki sağlıklı iletişimin öğrenci başarısını olumlu etkilediğini, illegal gruplaşmaların varlığının ise başarıyı olumsuz etkilediğini göstermektedir.

Brok ve arkadaşları (2010) Almanya'da farklı etnik kökene sahip öğrenciler üzerinde yaptıkları araştırmada öğrenci-öğretmen arasındaki iletişimin öğrenme çıktıları üzerinde etkili olduğunu tespit etmişlerdir. Öğrenci-öğretmen iletişimini öğretmenin öğrenci ve sınıf üzerindeki kontrolü ve öğretmen-öğrenci arasındaki harmoni olmak üzere iki boyutta incelemiş ve bu boyutların başarı üzerindeki etkisinin etnik gruplar açısından farklılaştığını ortaya koymuşlardır.

Lee (2007) Koreli öğrenciler üzerinde yaptığı araştırmasında öğrenci ile öğretmen arasındaki güven ilişkisinin öğrencinin akademik motivasyonu ile akademik başarısını olumlu etkilediğini ortaya koymaktadır.

Jùrgensen (2000) çalışmasında yükseköğretimdeki uygulamalı derslerde öğrenci başarısından kimin daha çok sorumlu olduğu üzerinde durmaktadır. Öğrenci ile öğretmen arasındaki sağlıklı iletişimin mi, öğrencinin derse katılım isteğinin mi, öğretim kurumunun mu daha sorumlu olduğu sorusuna cevap aranmaktadır. Çalışmanın çıktıları kurumun sorumluluğunun daha büyük olduğunu göstermekle birlikte, yazar öğrencilerin bağımsızlığının ve sorumluluk duygusunun sosyal bir ortam yaratılarak desteklenmesi gerektiğine dikkat çekmektedir.

H1: Öğrencilerin üniversitenin öğrenci odaklılığı ile ilgili algıları akademik başarılarını etkilemektedir.

Goleman (2007: 29) bireyin hayattaki başarısında IQ'nun etkisinin sadece %4 ile %25 arasında olduğunu belirtmiştir. Yine Goleman (2007: 30) üstün performans için asıl gerekenin, duygusal zeka becerileri olduğunu ileri sürmüştür.

Wraight (2007) üniversite öğrencilerin duygusal zekalarının akademik başarıları ve yaşam tatminleri üzerindeki etkisini araştırmıştır. Araştırma sonucunda akademik başarıda bireysel farklılıkların büyük ölçüde etkili olduğu görülmüştür. Ayrıca duygusal zekanın akademik başarı üzerinde önemli ölçüde etkisinin olduğu da ortaya çıkarılmıştır.

Stewart, Chisholm ve Allen (2010) birinci sınıf mühendislik öğrencileri üzerinde yürüttükleri çalışmalarında duygusal zekanın teknik olmayan bir donanım olmasına rağmen mühendis adaylarının sadece akademik başarılarında değil, kariyer ilerlemelerinde de başarıyı etkileyen önemli bir değişken olduğuna dikkat çekmektedirler. Bu bilgiler ışığında aşağıdaki hipotez kurulmuştur.

H2: Öğrencilerin duygusal zekaları akademik başarılarını etkilemektedir.

Dost (2007) üniversite öğrencilerinin yaşam tatminini etkileyen değişkenleri konu alan çalışmasında öğrencilerin algılanan akademik başarı düzeylerinin yaşam tatminlerini ne ölçüde etkilediğini de incelemiş ve algılanan akademik başarı düzeyi yüksek olan öğrencilerin yaşam tatminlerinin düşük olan öğrencilere oranla daha yüksek olduğunu tespit etmiştir.

Chow (2005) üniversite öğrencilerinin yaşam tatminini etkileyen değişkenleri belirlemek amacıyla yaptığı çok değişkenli çalışmasında akademik başarı ortalaması ve akademik tecrübelerinden memnuniyet düzeyi yüksek olan öğrencilerin yaşamdan daha fazla doyum aldığını tespit etmiştir.

Dwyer (2008) üniversite öğrencilerinin akademik başarıları ile yaşam tatminleri arasındaki ilişkiyi incelediği çalışmasında diğer çalışmalardan farklı bir sonuç elde etmiştir. Araştırma sonuçları beklenilenin aksine akademik başarı ile yaşam tatmini arasında anlamlı ilişkinin olmadığını ortaya koymaktadır.

H3: Öğrencilerin akademik başarıları yaşam tatminlerini etkilemektedir.

Extremera ve Fernandez-Berrocal (2005) İspanya'da üniversite öğrencilerinin duygusal zekaları ile yaşam tatminleri arasındaki ilişkiyi incelemiş ve duygusal zekası yüksek olan öğrencilerin yaşam tatmini düzeylerinin de yüksek olduğunu tespit etmişlerdir.

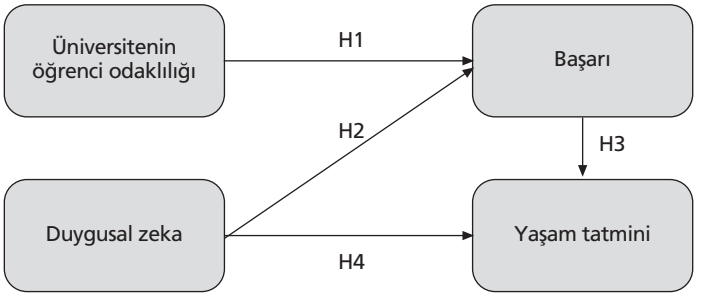
Palomera ve Brackett (2006) öğrencilerin duygusal zeka düzeyleri ile yaşam tatminleri arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Araştırma sonucunda öğrencilerin duygusal zeka düzeylerinin yüksekliği ile yaşamdan alınan tatminin düzeyi arasında pozitif ilişki tespit edilmiştir.

Yerli literatürde de öğrencilerin duygusal zeka düzeyleri ile yaşam tatminlerini ilişkilendiren çalışmalara rastlamak mümkündür. Deniz ve Yılmaz (2004), üniversite öğrencilerinin duygusal zeka yetenekleri ile yaşam tatminleri arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Ayrıca bu ilişkinin cinsiyet ve sınıf değişkenlerine göre anlamlı düzeyde farklılaşıp farklılaşmadığını araştırmışlardır. Araştırma sonucuna göre üniversite öğrencilerinin yaşam tatminlerini ile duygusal zeka alt boyutları ve toplam duygusal zeka düzeyleri arasında anlamlı düzeyde pozitif yönlü ilişki bulunmaktadır. Üniversite öğrencilerinin cinsiyet ve sınıf değişkenlerine göre, duygusal zeka alt boyutları ve toplam duygusal zeka puanları anlamlı düzeyde farklılaşmazken; öğrencilerin cinsiyet ve sınıf değişkenlerine göre, yaşam doyum puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılaşma olduğu görülmüştür.

İkiz ve Görmez (2010), orta öğretim kurumlarındaki öğrencilerin duygusal zeka düzeyleri ile yaşam tatminlerinin ilişkisini incelemişlerdir. Araştırma sonuçları bu iki değişken arasında pozitif yönlü ilişkinin olduğunu göstermiştir. Literatürden alınan bu temele dayanarak bu çalışmada aşağıdaki hipotez kurulmuştur.

H4: Öğrencilerin duygusal zekaları yaşam tatminlerini etkilemektedir.

Bu hipotezler ışığında geliştirilen araştırmanın tahmin modeli aşağıdaki gibidir (Şekil 1).



Şekil 1: Araştırmanın tahmin modeli.

Araştırmanın Yöntemi

Aşağıda araştırmanın amacı, evreni, araştırmada kullanılan örneklem ve veri toplama araçları ile ilgili bilgiler yer almaktadır.

Araştırmanın Amacı

Bu çalışmanın amacı üniversite öğrencilerinin akademik başarılarında dışsal bir faktör olan üniversitenin öğrenci odaklılığı ile ilgili algıları ve içsel bir faktör olan duygusal zekalarının etkisini tespit etmek, aynı zamanda akademik başarının yaşam tatmini ile olan ilişkisini belirlemektir.

Araştırmanın Evreni ve Örneklemi

Araştırmanın evrenini Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi son sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Araştırmada İİBF'nde yer alan işletme, iktisat, kamu yönetimi ve maliye bölümü son sınıf öğrencilerinin tam sayımı hedeflenmiştir. Ancak maliye bölümünün bu yıl dördüncü sınıfının olmaması ve diğer bölümlerin son sınıf öğrencilerinden sadece derse devam edenlere ulaşılabilmesi nedeniyle, toplam 216 öğrenci araştırmaya katılmıştır. 51 ankette öğrencilerin akademik başarı ortalamalarını belirtmekten kaçınmalarından dolayı, analizler 166 anket üzerinden yapılmıştır.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada Brown ve arkadaşlarının (2002) geliştirdiği 12 ifadeli müşteri odaklılık ölçeğinin üniversite öğrencilerine uyarlanmış hali, Schutte ve arkadaşları (1998) tarafından geliştirilmiş olan 33 ifadeli duygusal zeka ölçeğinin Chan (2006) tarafından kısaltılmış olan 12 ifadeli versiyonu ile Diener ve arkadaşları (1985) tarafından geliştirilmiş olan 5 ifadeli yaşam tatmini ölçeği kullanılmıştır. Ayrıca öğrencilerin akademik başarı durumları, transkriptlerinden bakılarak araştırmaya dahil edilmiştir.

Araştırmanın Bulguları

Araştırmaya katılan öğrencilerin %67'si kadın, %33'ü erkektir. Bu öğrencilerin bölümlere göre dağılımlarına bakıldığında %42'sinin işletme, %17'sinin iktisat ve %41'inin kamu yönetimi bölümü öğrencisi olduğu görülmektedir.

Model çıktıları verilerin araştırmanın tahmin modeli ile mükemmel uyum gösterdiğini ortaya koymaktadır. Modele ilişkin iyilik uyum değerleri aşağıdaki Tablo 1'de gösterildiği gibidir.

Tablo 1: Modele ilişkin iyilik uyum değerleri.

Uyum Ölçüleri	**Ölçüm Modeli**	**İyi Uyum** (Yılmaz, 2005: 267)
Ki-kare/SD	0	Kikare/sd< 2
GFI (İyilik Uyum İndeksi)	1.00	0.95≤GFI≤1
AGFI (Düzeltilmiş İyilik Uyum İndeksi)	1.00	0.90≤AGFI≤1
NFI (Normalleştirilmiş Uyum İndeksi)	1.00	0.95≤NFI≤1
CFI (Karşılaştırmalı Uyum İndeksi)	1.00	0.97≤CFI≤1
RMSEA (Yaklaşık Hataların Ortalama Karekökü)	0.000	0<RMSEA<0.05

Modelin iyilik uyum değerleri mükemmel uyuma işaret etmekle birlikte t değerleri dikkate alındığında duygusal zeka ile yaşam tatmini arasındaki ilişkinin (β=0.48) ve öğrenci odaklılık algısı ile akademik başarı arasındaki ilişkinin (β=0.27) istatistiksel olarak anlamlı olduğu gözlenmektedir. Duygusal zeka ile akademik başarı, akademik başarı ile yaşam tatmini arasındaki ilişki ise istatistiksel açıdan anlamsızdır. Bu anlamsız ilişkiler literatürdeki çalışmalar ile çelişmektedir. Bu sonuçlar ışığında H1 ve H4 hipotezleri kabul edilmiş, H2 ve H3 hipotezleri ise reddedilmiştir.

Sonuçlar yükseköğretimde öğrencilerin akademik başarılarının içsel bir faktör olan duygusal zeka düzeylerinden bağımsız olduğunu buna rağmen dışsal bir faktör olan öğretim elemanlarının öğrenci odaklılıklarına ilişkin algılarından etkilendiğini göstermektedir. Bu sonuç yükseköğretimin etkinliği açısından arzu edilen bir sonuçtur. Bu anlamlı ilişki öğrencilerin akademik başarılarının artırılmasının büyük ölçüde öğretim elemanlarının öğrenci odaklı iletişim ve eğitim yaklaşımına sahip olmalarına bağlı olduğu şeklinde yorumlanabilir.

Duygusal zeka ile akademik başarı arasında öngörülenin aksine anlamlı bir ilişki yoktur. Bu sonuç akademik başarının büyük ölçüde duyguların yönetiminden bağımsız olduğu, daha çok bilişsel kapasitenin bir sonucu olabileceği şeklinde yorumlanabilir. Bunun yanı sıra duygusal zeka düzeyinin yüksek olmasının yaşam tatminini olumlu etkilediği tespit edilmiştir. Akademik başarı düzeyi ise yaşam tatminini etkilememektedir. Duygusal zeka düzeyi yüksek olan öğrenciler duygularını iyi yönetmekte, doğru tanımlayabilmekte ve bu sayede ruh sağlıklarını koruyabilmekte, zorluklara direnç gösterebilmektedirler. Bireyin zorluklarla mücadele yeteneği de yaşamdan aldığı doyumu yükselten bir faktördür. Öğrenciler akademik başarıya ulaşmayı yaşam tatmini ile ilişkilendirmemektedirler. Bu sonucun yaşam döngüsünde bulundukları basamak ile açıklanabileceği düşünülmektedir. Yaşam döngüsündeki konumları itibariyle yaşamdan beklentilerinin akademik başarıyla sınırlı tutulamayacağı dolayısıyla da yaşam tatminini açıklamada akademik başarı elde etmelerinin yetersiz kalacağı söylenebilir. Akademik başarı yükseköğretimde üstlendikleri rol açısından bir tatmin sağlayabilmekte iken toplamda yaşam tatminini etkileyen bir değişken olduğu söylenememektedir.

Sonuç ve Öneriler

Yükseköğretim kurumlarının amaçlarından biri bireylere meslek edinmelerinde ve kariyer basamaklarında ilerlemelerinde gerekli olan akademik donanımı kazandırmaktır. Bu nedenle öğretimin varmak istediği noktalardan biri de öğrencileri akademik başarı elde etmeye motive etmek ve ulaştırmaktır. Bu amaca ulaşabilmek için gerekli şartlardan biri de öğretimin öğrenci odaklı hizmet anlayışı ile yerine getirilmesidir. Modern pazarlama anlayışı ile uyumlu olarak bir hizmet pazarlaması şekli olan eğitim-öğretimin pazarlanmasında da çıkış noktası müşterinin yani öğrencinin istek ve ihtiyaçlarıdır. Öğrencilerin ihtiyaç ve isteklerinin görmezden gelindiği bir öğretim sisteminde tatmin sağlamak ve akademik başarıya ulaşmak güçtür. Bu kilit istek ve ihtiyaçların tespiti ancak öğrenci ile üniversite ve fakülte yönetimleri ve öğretim elemanları arasındaki sağlıklı ve etkin iletişim ile mümkündür. Öğrenci odaklı eğitim ve öğretim anlayışını benimseyen öğretim elemanları, öğrencilerin ne istediğini daha kolay tespit edebilmekte, beklentilerine daha hızlı cevap verebilmekte, başarıya daha kolay motive edebilmekte ve daha sağlıklı ilişkiler kurabilmektedir. Bu sağlıklı iletişim ortamı öğrencilerin başarı düzeylerini de artırmaktadır.

Yapılan çalışmalar yükseköğretimde akademik başarının hem öğrencinin kendisinden kaynaklanan içsel faktörlerden hem de çevresel faktörlerden etkilendiğini göstermektedir. Öğrencinin demografik özelliklerinin yanı sıra psikografik özellikleri de akademik başarılarını etkileyen içsel faktörlerdendir. Bu bağlamda araştırma kapsamında öğrencilerin duygularını yönetebilme, anlamlandırabilme yeteneklerini ifade eden duygusal zekalarının akademik başarılarının belirleyicilerinden olabileceği öngörülmüştür.

Öğrencilerin akademik başarılarını etkileyen dışsal faktörler ise öğretim atmosferi, teknik ve akademik donanım, yönetimle öğrenci arasındaki iletişimin şekli ve düzeyi, öğretim elemanlarının öğretim yöntemleri, kişilikleri, öğrenciye yaklaşımları gibi faktörlerdir. Bu faktörlerden özellikle öğretim elemanlarının öğrenci odaklılık düzeylerinin akademik başarının önemli güdüleyicilerinden olduğu öngörülmüştür. Artan başarı düzeyinin öğrencilerin yaşamdan aldıkları doyumu da etkileyeceği düşünülmüş ve bu öngörüler hipotize edilmiştir.

Gaziosmanpaşa Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi'nde öğrenim gören son sınıf öğrencileri üzerinde yapılan araştırmanın sonuçları öğretim elemanlarının öğrenci odaklılık düzeylerinin öğrencilerin akademik başarılarını etkilediğini, duygusal zekanın ise yaşam tatmini düzeyini etkilediğini göstermektedir. Ancak duygusal zeka ile akademik başarı, akademik başarı ile yaşam tatmini arasındaki öngörülen ilişkinin istatistiksel açıdan anlamsız olduğu tespit edilmiştir.

Öğretim elemanlarının öğrenci odaklı olması öğrencilerin akademik başarılarını olumlu etkilemektedir. Bu teoride de desteklenen bir sonuçtur. Bloom tarafından geliştirilen tam öğrenme kuramına göre gerekli öğrenme ortamı ve koşulları sağlanırsa dünyada herhangi bir kişinin öğrenememesi gibi bir durum söz konusu olamaz (Yüksel, 2010: 2). Sağlıklı bir öğretim ortamının ve öğrenciyle etkin iletişimin sağlandığı durumda öğrencinin kendisinden kaynaklanan ve öğrenmeye engel olan kişisel özelliklerinin etkisini en aza indirgemek mümkün olmaktadır. Bu nedenle öğretim elemanına düşen görev öğrencinin içsel özelliklerinin olumsuz etkilerini ortadan kaldıracak, olumlu etkilerini ise güçlendirecek sağlıklı bir iletişim ortamı kurmak; bu sayede öğrencileri akademik başarıya ve dolaylı olarak yaşam doyumuna ulaştırmaktır. Öğretim elemanının öğrenci odaklı bir yaklaşım içerisinde olması bu içsel özellikleri dengeleme fonksiyonunun yanı sıra, eksikliklerinin tespitini sağlayarak, akademik başarının önündeki dış çevreden kaynaklanan engelleri ortadan kaldırma fonksiyonunu da yerine getirecektir. Öğrenci odaklı eğitim anlayışı öğrenci seçme sürecinde kontrol mümkün olamasa da öğretim sürecinde kontrolün öğretim elemanı tarafından gerçekleştirilmesini sağlamaktadır. Akademik başarı düzeyi düşük öğrenciler öğretim elemanları tarafından başarmaya yüreklendirilebilecektir. Nitekim tam öğrenme kuramına göre öğrenemeyen öğrenci yoktur, ancak başarıya motive edilemeyen öğrenci vardır.

Araştırma kapsamında öğrencilerin duygusal zekalarının akademik başarılarını etkilemediği tespit edilmiştir. Bu sonucun iki kaynağının olabileceği düşünülmektedir. Birincisi üniversitede uygulanan not sisteminin özelliği, ikincisi ise akademik başarının duygusal kapasiteden ziyade bilişsel kapasite ile ilişkilendirilmesidir. Uygulanan not sisteminde geçme notu 60 olarak belirlenmiştir ve öğrencinin başarısız olduğu dersler ilgili öğretim döneminde değil, dersi başarıyla geçtiği dönemde ortalamaya dahil edilmektedir. Bu durum öğrencilerin başarı notlarının çok değişkenlik göstermemesi ile sonuçlanmaktadır. Bir diğer sebep ise akademik başarının bilişsel kapasite ile ilişkilendirilmesidir. Öğretimin amacı birey davranışlarında kalıcı değişiklik yaratmak iken bu değişiklik bilişsel, duyuşsal ve devinimsel alanda olabilmektedir. Ancak öğretim sistemimiz dikkate alındığında hem öğretim çıktılarının hem de ölçme değerlendirme yaklaşımlarının bilişsel ilerleme üzerine odaklandığı gözlenmektedir. Öngörülen ilişkinin istatistiksel açıdan anlamsız olmasının bu iki sebebe bağlı olduğu düşünülmektedir.

Literatürdeki araştırmaların aksine akademik performans yaşam tatmini düzeyini etkilememektedir. Bu sonucun büyük ölçüde öğrencilerin yaşam döngüsünde içinde bulundukları basamaktan kaynaklandığı düşünülmektedir. Öğrencilerin yaşam döngüsü basamakları ve yaşları dikkate alındığında yaşamdan akademik başarıdan daha büyük beklentilerinin olduğu ve yaşam tatminlerinin bu beklentilerinin karşılanması ile ilgili olduğu söylenebilir. Bu nedenle öğrenciler akademik başarı düzeyinin yüksek olmasını yaşamdan doyum elde etmek için yeterli görmemektedirler.

Öğrencilerin duygularının farkına varma, onları kontrol etme, yönetebilme ve hedefe ulaşmada kullanabilme yeteneklerini ifade eden duygusal zeka düzeyleri ise yaşam tatminlerini olumlu etkilemektedir. Duygusal zeka düzeyi yükseköğrenciler yaşamdan daha çok doyum elde etmektedirler. Literatürdeki çalışmalar da duygusal zeka düzeyinin yüksek olmasının ruhsal sağlığı koruduğuna, yaşam memnuniyetini artırdığına işaret etmektedir. Bu bağlamda araştırma sonuçları literatürdeki çalışmaların sonuçları ile örtüşmektedir.

Araştırma tek bir fakültenin son sınıf öğrencileri üzerinde yapılmıştır. Farklı ders geçme sistemlerinin uygulandığı farklı üniversitelerde farklı sonuçlar elde edilebileceği düşünülmektedir. Araştırmanın tahmin modeline ilişkin iyilik uyum değerleri arzu edilen düzeyde olmasına rağmen anlamsız ilişkiler dikkate alındığında akademik başarıyı yordadığı öngörülen değişkenlerin akademik başarı düzeyini açıklamada yetersiz kaldığı dikkat çekmektedir. Özellikle akademik başarıyı etkilediği literatürde desteklenen farklı içsel faktörlerle kurulan modellerin daha tatmin edici sonuçlar verebileceği düşünülmektedir.

Kaynaklar

Brok, P., Tartwijk, J., Wubbels, T., & Weldman, L. (2010). The Differential Effect of The Teacher–Student Interpersonal Relationship on Student Outcomes for Students with Different Ethnic Backgrounds, 80, 199-221.

Brown T.J. vd. (2002). The Customer Orientation of Service Workers: Personality Trait Influences on Self and Supervisor Performance Ratings Journal of Marketing Research, 39, 110-120.

Chan, D. W. (2006). Emotional Intelligence and Components of Burnout among Chinese Secondary School Teachers in Hong Kong Teaching and Teacher Education, 22, 1042-1054.

Chow, H. P. H. (2005). Life Satisfaction Among University Students in a Canadian Prairie City: A Multivariate Analysis Social Indıcators Research, 70, 139-150.

Çakmak, Ö. (2008). Eğitimin Ekonomiye ve Kalkınmaya Etkisi D.Ü. Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi, 11, 33-41.

Deniz, M. E. & Yılmaz, E. (2004). Üniversite Öğrencilerinin Duygusal Zeka Yetenekleri ve Yaşam Doyumları Arasındaki İlişki 13. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı, 6-9 Temmuz, İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Malatya.

Diener, E., Emmans R.A., Larsen, R. J. & Griffin, S. (1985). The Satisfaction with Life Scale Journal of Personality Assessment, 49 (1), 71-75.

Dost Tuzgöl, M. (2007). Üniversite Öğrencilerinin Yaşam Doyumunun Bazı Değişkenlere Göre İncelenmesi Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 22 (2), 132-143.

Dwyer, M. (2008). Need for Cognition, Life Satisfaction, and Academic Achievement, Epistimi, 12-13.

Extremera, N. & Fernandez-Berrocal, P. (2005). Perceived Emotional Intelligence and Life Satisfaction: Predictive and Incremental Validity Using The Trait Meta-Mood Scale Personality and Individual Differences, 39, 937-948.

Goleman, D. (2007). İşbaşında Duygusal Zeka, İstanbul, Varlık Yayınları.

İkiz, F. E., Görmez, S.K. (2010). Investigation of Emotional Intelligence and Life Satisfaction in Secondary School Students Elementary Education Online, 9(3), 1216-1225.

Jùrgensen, H. (2000). Student Learning in Higher Instrumental Education: Who is Responsible? B. J. Music Ed., 17 (1), 67-77.

Kalkan, M. (2007). A Critical Approach to Debates on The Primary Functions of Higher Education: An Exclusive Focus on Maritime Education and Training(Met) Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 9 (2), 156-165.

Konishi, C., Hymel, S., Zumbo, B. D. & Li, Z. (2010). Do School Bullying and Student -Teacher Relationships Matter for Academic Achievement? A Multilevel Analysis Canadian Journal of School Psychology, 25 (1), 19-39.

Lee, S. (2007). The Relations Between The Student–Teacher Trust Relationship and School Success in The Case of Korean Middle Schools Educational Studies, 33 (2), 209-216.

Martin-Lynch, P. (2010). TLC: A Marketing Orientation to Take Students from Aspiration and Access to Achievement 1st Higher Education Conference, Queensland University of Technology, 27-30 June 2010, Brisbane Australia.

Palomera R. & Brackett, M. (2006). Frequency of Positive Affect as a Possible Mediator Between Perceived Emotional Intelligence and Life Satisfaction Ansiedad Y Estres, 12 (2-3), 231-239.

Salovey, P. & Mayer, J. D. (1990). Emotional Intelligence Imagination, Cognition And Personality, 9 (3), 185-211.

Saydan, R. (2008). Üniversite Öğrencilerinin Öğretim Elemanlarından Kalite Beklentileri: Yüzüncü Yıl Üniversitesi İİBF Örneği Gazi Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi, 10 (1), 63-79.

Schutte, N.S., Malouff, J.M., Hall, L.E., Haggerty, D.J., Cooper, J.T., Golden, C.J., et al. (1998). Development and Validation of a Measure of Emotional Intelligence Personality and Individual Differences, 25, 167-177.

Shin, D. C., & Johnson, D. M. (1978). Avowed Happiness as an Overall Assessment of The Quality of Life Social Indicators Research, 5, 475-492.

Slater, S.F. & Narver, J. C. (1995). Market Orientation and the Learning Organization Journal of Marketing, 59(3), 63-74.

Stewart, M.F., Chisholm, C. & Allen, M. (2010). Academic Success of First Year Engineering Students: Emotional Intelligence a Predictor? Proceedings of Conference EE2010-inspiring the next generation of engineers. Aston University, Birmingham, UK, 1-9.

Wraight M. E. (2007). The Impact of Trait Emotional Intelligence and Cognitive Style on The Academic Achievement and Life Satisfaciton of College Students. Unpublished Doctoral Dissertation, Faculty of The Graduate School of The State University of New York, Buffalo.

Yılmaz, V. (2005). Tüketici Memnuniyeti ve İhtiyaçlarının Marka Sadakatine Etkisi: Sigara Markasına Uygulanması Sosyal Bilimler Dergisi, 1, 257-271.

Yüksel, S. (2010). Öğrencilerin Ölçme ve Değerlendirme Konularındaki Başarılarında Tam Öğrenme Yaklaşımı ve Aktif Öğretim Yöntemlerinin Etki Derecelerinin İncelenmesi Gazi Üniversitesi Endüstriyel Sanatlar Eğitim Fakültesi Dergisi, 26, 1-11.

ULUSLARARASI
YÜKSEKÖĞRETİM
KONGRESİ:
YENİ YÖNELİŞLER VE SORUNLAR
27-29 MAYIS 2011
İSTANBUL / TÜRKİYE

INTERNATIONAL
HIGHER EDUCATION
CONGRESS:
NEW TRENDS AND ISSUES
27-29 MAY 2011
İSTANBUL / TURKEY

Bölüm XV

ÜNİVERSİTE, TOPLUM, ENDÜSTRİ VE İŞ DÜNYASI İLİŞKİLERİ

The Relations among University, Society, Industry, and Business World

27 - 29
MAYIS
2011
İSTANBUL
TÜRKİYE

www.uyk2011.org

Uluslararası Yükseköğretim Kongresi: Yeni Yönelişler ve Sorunlar (UYK-2011)
27-29 Mayıs 2011, İstanbul; 3. Cilt / Bölüm XV / Sayfa 2143-2153

ULUSLARARASI YÜKSEKÖĞRETİM KONGRESİ: YENİ YÖNELİŞLER VE SORUNLAR
INTERNATIONAL HIGHER EDUCATION CONGRESS: NEW TRENDS AND ISSUES

2006 Yılında Kurulan 15 Yeni Üniversitenin Akademik, Ekonomik ve Sosyo-Kültürel Katkıları

Prof. Dr. Funda Sivrikaya Şerifoğlu, Prof. Dr. Nigar Demircan Çakar, Araş. Gör. İlter Bekar
Düzce Üniversitesi Orman Fakültesi, Konuralp Yerleşkesi, 81620 Düzce, Türkiye

Özet

Bu çalışmada, 17 Mart 2006 tarih ve 26111 sayılı Resmi Gazete'de yayınlanan 5467 sayılı Yasa ile kurulmuş olan 15 yeni üniversite araştırma kapsamına alınmıştır. Bu üniversiteler şunlardır: Adıyaman Üniversitesi, Ahi Evran Üniversitesi (Kırşehir), Aksaray Üniversitesi, Amasya Üniversitesi, Bozok Üniversitesi (Yozgat), Düzce Üniversitesi, Erzincan Üniversitesi, Giresun Üniversitesi, Hitit Üniversitesi (Çorum), Kastamonu Üniversitesi, Namık Kemal Üniversitesi (Tekirdağ), Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi (Burdur), Ordu Üniversitesi, Rize Üniversitesi, Uşak Üniversitesi. Bu yeni üniversiteler; dinamik, işbirliğine açık ve toplumun her kesimiyle iletişim içinde olmaya önem veren yapılarıyla kısa sürede yükseköğretim dünyasına ve bulundukları yörelere büyük katkılar sağlamışlardır. Araştırmanın amacı; kuruluşlarının üzerinden veri toplamaya ve değerlendirmeye yetecek kadar bir süre geçmiş olan bu 15 yeni üniversitenin akademik, ekonomik ve sosyo-kültürel katkılarını bilimsel bakış açısıyla analiz etmektir. Bu çalışma kapsamında hazırlanan anket formunda; Akademik Değerlendirme ve Kalite Geliştirme raporlarında yer alan bazı temel kriterler yanında, üniversitelerin bulundukları yörelere katkılarını ortaya koyabilecek diğer göstergeler ve nitel değerlendirmeye olanak tanıyan açık uçlu sorular da bulunmaktadır. Bulgular ve sonuçlar, 15 yeni üniversitenin akademik, ekonomik ve sosyo-kültürel katkılarını ortaya koymakta, her bir üniversitenin kurumsal gelişme açısından gerçekleştirebileceği faaliyetlere ışık tutmakta ve kamu, özel sektör ve sivil toplum kuruluşlarıyla iletişim ve işbirliğini artırmayı hedefleyen tüm akademik birimler için örnekler sunmaktadır.

Anahtar kelimeler: Topluma katkı, akademik katkı, ekonomik katkı, sosyo-kültürel katkı, işbirliği.

Giriş

Küreselleşmenin artan etkileri sonucunda, üniversiteler kendilerini bir yenilenme ve rekabet ortamında bulmuştur. Evrensel değerler ile birlikte bölgesel değerlerin de ön plana çıktığı günümüzde, üniversiteler için bulundukları bölge ve şehir ile etkileşim önem kazanmıştır. Günümüzde üniversitelerin karşı karşıya olduğu konulardan birisi de, çevreleriyle işbirliği yapabilmek ve ortaklık potansiyellerini değerlendirmektir. Dolayısıyla, hem devlet hem vakıf üniversitelerinin öncelikleri arasına, bilimsel ve profesyonel işbirlikleri kurmak da eklenmiştir (Taşcı D. ve ark., 2008, p.21).

Üniversiteler, bulundukları şehir için; insan kaynakları, bilgi, eğitim, iş ve sosyal hizmetler alanlarında önemli kurumlardır. Üniversitelerin işlevleri ve etkileri ekonomik ve sosyokültürel boyutlarda ele alınabilir. Ancak ekonomik işlev ve etkiler ile sosyokültürel işlev ve etkileri birbirlerinden bağımsız olarak ele almak mümkün değildir. Çünkü sadece ekonomik olarak değerlendirilebilecek bir boyutun sosyokültürel etkileri olabileceği gibi, sosyokül-

türel olarak değerlendirilebilecek bir boyutun da uzun dönemde ekonomik etkiler yaratması doğaldır. Üniversitelerin bulundukları bölgeye olan etkilerini araştıran çalışmalar incelendiğinde bu boyutların ve etkilerinin birbirlerinden kesin olarak ayrılamadıkları görülmektedir (Taşcı D. ve ark., 2008, p.22)

Günümüzde toplumun ihtiyaç ve gereksinimlerini öngörerek bilgi ve teknolojiyi üreten ve toplumun kullanımına sunan üniversitelerin, bulunduğu yöreden başlayarak uluslar arası boyutta ve farklı yönlerde katkıları olmaktadır. Özellikle son yıllarda kurulan üniversiteler de sadece bulundukları şehirle değil, bölge sınırlarını aşarak ülke düzeyinde ekonomik, sosyal ve kültürel kaynak yaratmak açısından önemli bir rol üstlenmiştir. Şehrin üniversiteyi algılayışı, üniversitenin bulundukları şehirle işbirliklerini şehrin beklentileri doğrultusunda ve bilimsellikten uzaklaşmadan kesişme noktasında geliştirilmesi üniversitelerin bulundukları yöreye katkısını etkileyen önemli etkenler arasındır. Bu etkileşimin sonucu olan ekonomik, sosyo-kültürel, toplumsal, ekolojik katkıların sağlanması önemlidir.

Geleneksel üniversitelerin görev ve sorumluluklarının genişletilmesi ile 21. yy. üniversitelerinin bölgesel ve ulusal kalkınmaya üstlendiği sorumluluklar sekiz madde halinde tanımlanmıştır (Akt: Drucker ve Goldstein, 2007):

1. Gerekli insan sermayesi yaratmak: İnsan sermayesinin yaratılması ve geliştirilmesi ülke kalkınmasını sağlamaya yönelik iş gücünün, araştırmacı ve akademik personelin yetiştirilmesi; entelektüel ve teknik becerilerin yaratılması ve geliştirilmesi olarak tanımlanabilir. Günümüzde insan sermayesinin yaratılmasında yararlanılan araçlar, geleneksel örgün eğitim–öğretim programlarının yanı sıra, uzaktan eğitim, açıköğretim programları ve yaşamboyu öğretim programları olarak sıralanabilir.
2. Bilgi yaratmak: Bilginin yaratılmasını sağlayan en temel kaynak üniversitelerde gerçekleştirilen proje ve araştırmalardır. Bu proje ve araştırmalar sonucunda ortaya çıkan yayınlar ve düzenlenen bilimsel etkinlikler bilginin paylaşılmasında büyük önem taşımaktadırlar.
3. İnovasyon yaratmak: Üniversitelerde yapılan araştırmalar sonucunda elde edilen yeni ürün ve süreçlerin ticarileştirilmesi anlamına gelen inovasyon, ulusal ve uluslararası düzeyde rekabet gücünün artırılmasında önemli bir etkendir.
4. Teknoloji ve *know-how* transferi: Üniversitelerde yapılan proje ve araştırmalar sonucunda önceden elde edilmiş bilgi, deneyimler ve teknolojinin belirli bir problemin çözümünde veya mevcut bir ürünün ve/veya sürecin geliştirilmesinde kullanılması olarak tanımlanabilecek teknoloji ve know-how transferi, işletmelerin verimliliklerini ve rekabet güçlerini artırmaktadır.
5. Bölgesel liderlik: Bölgesel liderlik, üniversitenin ve personelinin bölgesel kurullarda, komitelerde yer alarak bölgeye doğrudan hizmet etmesi, teknik ve bilimsel kaynak ve destek sağlaması, çeşitli durumlarda bilirkişi olarak görev yapması anlamına gelmektedir.
6. Sermaye yatırımı: Üniversiteler inşaatlara, laboratuarlara, araştırma parklarına ve diğer altyapı unsurlarına fiziki sermaye yatırımları yapmaktadırlar. Üniversiteler, bu yatırımları nedeniyle önemli bölgesel aktörlerdir.
7. Bilgi altyapısı yaratmak: Bilgi altyapısı, kurumların yenilik yaratmaları ve bunları uygulamaları için gerekli olan, önceden kazanılmış bilgi, donanım ve deneyimlerin belirli bir sistematik içerisinde kullanıcılara sunulmasıdır. Kurumlar ve bireyler arasında oluşturulan bilgi ağları, bilgi altyapısının bir diğer önemli unsurudur. Bilgi altyapısının oluşturulmasında ve paylaşılmasında üniversiteler önemli görevler üstlenmektedirler.
8. Bölgesel ortamı etkilemek: Bölgesel ortamı etkileme işlevi, üniversitelerin çevrelerinde entelektüel, sosyal, kültürel ve sportif etkiler yaratmaları ve yüksek eğitimli, yaratıcı insanları çekecek bir çevre oluşturmaları olarak değerlendirilebilir.

Goldstein, Maier ve Luger (1995)'a göre bu sekiz madde bir bütün olarak uygulandığı takdirde üniversitelerin sorumluluk ve görevlerini etkin bir şekilde gerçekleştirmesi mümkün olacaktır. Girişimci üniversiteler bu işlevleri yerine getirecek biçimde amaçlarını söyle biçimlendirebilirler (Akt: Odabaşı, 2006, p.10):

- Eğitim ve öğretim sonucunda üniversite mezunlarını sadece iş arayan değil, bunun da ötesinde birer iş yaratıcısına dönüştürebilmek,
- Yeni şirketlerin gelişme dönemlerinde ortaya çıkan zorluklarla nasıl başa çıkılacağı konusunda, Girişimcilik Yönetimi"ni disiplinler arası araştırma konusu haline getirebilmek,
- Araştırmaların sadece akademik yayınlara yönelik olarak kalmayıp, aynı zamanda toplum ve ekonomideki yeniliklerin kaynağını ve yeni şirketler için iş fikirleri geliştirmede başlangıç noktasını oluşturmasını sağlayabilmek.

Yükseköğretim kurumlarının diğer bir ekonomik işlevi, öğrencilerine birçok alanda beceriler kazandırarak, bu becerilere göre farklı iş alanlarına yönlendirmektir. Bu yönlendirmenin coğrafi etkilete dayalı bir yönü de vardır. Üniversiteler farklı şehirlerden, farklı ülkelerden gelen öğrencilere hizmet sunmaktadır. Öğrenciler, yaşadıkları şehirde geçirdikleri yıllar süresince, yeni ilişkiler ve aidiyetler geliştirmekte ve yaşam tarzlarını değiştirebilmektedirler. Öğrenciler, geliştirdikleri bu ilişkiler ve aidiyetler sonucunda mezuniyetlerinden sonra, eğitim aldıkları şehirde yaşamlarını sürdürmeyi tercih edebilir. Bu tercih derecesi, lisansüstü eğitim alan öğrenciler için lisans düzeyindeki öğrencilere oranla daha yüksektir (Huffman ve Quigley, 2002).

Diğer taraftan yükseköğretimin özellikle içinde bulunulan yönetin sosyal ve toplumsal gelişimi üzerinde de önemli etkileri bulunmaktadır. Özellikle öğrenci sayıları, meslek edindirmeye dayalı program sayıları, sosyal içerikli konferans ve seminerler, spor olanakları, kültürel faaliyetler özellikle bölgenin ekonomik ve sosyal olarak desteklenmesi açısından önem taşımaktadır (Glasson, 2003, p. 7).

Üniversitelerin Akademik, Ekonomik ve Sosyo-Kültürel Katkıları

1990'ların başlarında başlayan uluslararası işbirliği, üniversiteler için sadece bir gelir kaynağı değil, aynı zamanda yeni aktiviteler ve akademik programların geliştirilmesinde temel araç olmuştur. Üniversite mezunları kadar, öğretim elemanları, araştırmacı ve yöneticiler uluslararası işbirliği, bilim ve eğitim kültürünün yayılmasında etkilidir. Bu nedenle üniversiteler, bölgenin uluslararası işbirliği ve dışa açılmasında önemli görevler üstlenebilmektedir (Kniazev, 2004, p.158).

Üniversitelerin üstlendikleri diğer bir rol de istihdam yaratmalarıdır. Üniversitelerin ihtiyaç ve gereksinimlerini sağladığı birincil kaynak bulundukları yöre olduğundan, yöreye de gerek istihdam olanağı sağlamakta gerekse yöre tarafından yeni bir pazar konumunu almaktadır.

Üniversiteler geleneksel olarak yükseköğretim ve temel araştırma merkezi olarak görür. Oysa günümüzde üniversiteler bunun ötesine geçmeyi başarmıştır. Üniversiteler; topluma, ekonomiye, toplumun refah düzeyi ve yaşam kalitesine ekonomik, sosyal ve kültürel açıdan oldukça geniş çerçevede katkıda bulunur. Üniversitelerin faaliyetleri, günlük yaşamın her yönüne girmektedir (Çetin, 2007 p.3).

Harcama – istihdam temelli ekonomik etkiler, üniversite, üniversite çalışanları, öğrenciler ve ziyaretçiler tarafından yapılan doğrudan mal ve hizmet harcamaları ve bu harcamaların oluşturduğu çarpan etkisi ile doğrudan istihdam ve buna bağlı olarak yine çarpan etkisi sonucunda oluşan dolaylı istihdam etkisi olarak sıralanabilir. Bilgi temelli ekonomik etkiler ise, daha çok, uzun döneme yayılmakta ve değerlendirilmesi; harcama-istihdam temelli ekonomik etkilerin değerlendirilmesine göre daha sübjektif olabilmektedir (Keane ve Allison, 1999).

Özellikle yenilik süreçlerinde ekonomik başarıda yükseköğretimin potansiyel katkısı ve daha geniş toplumlara bilgi transferi, ekonomik gelişme ve büyüme için hayati derecede önemli olarak kabul edilmektedir. Ulusal ve bölgesel ekonomilerini desteklemek için krizlerden en az hasarla atlatan ülkelerin üniversitelerine bakıldığında yeni fikirlerin ve ürünlerin gelişme sürecinde toplumun eğitim düzeyini yeniliklerin topluma adapte edildiği görülmektedir (Mcninoll D, 2009, p.7).

Üniversitelerin bölgesel kalkınma sürecinde anahtar bir rol oynamakta ve temel fonksiyonları şu şekilde sıralanmaktadır:

- Bölgesel bilgi ekonomisi ve toplumunun destekleyicisidir.
- Ekonomik istikrarın önemli bir unsurudur.
- Bölgenin sosyal yaşamının temel gücüdür.
- Kültürel kaynakların temelini oluşturur ve güçlendirir.
- Bölgenin uluslararası işbirliği ve dışa açılmasında etkilidir.
- Yenilikçi aktiviteler ve girişimciliğin temel kaynağıdır. Ayrıca üniversiteler, "akademik girişimcilik" yoluyla bölgesel ekonomide oldukça aktif bir rol üstlenebilir (Çetin, 2007 p.3).

Değişime yönelik ihtiyaç, toplumsal çevreyle bağlantılı bir bakışla, araçlarla ve tekniklerle ilişkili hale gelmektedir. Üniversiteler, çok önemli ve geleneksel eğitim ve araştırma amaçlarını (nitelikli insan yetiştirme ve bilgi üretme) yerine getirirlerken; işlevlerini ve rollerini yeni oluşan bu taleplere yanıt verebilecek biçimde geliştirerek, "geleneksel" ile "değişim"i birlikte sürdürebilmelidirler. Girişimci üniversite kavramı ve uygulaması, akademik yapıları ve işlevleri genişleterek, ulusal-bölgesel kalkınma ve dolayısıyla refah yaratımı ile bağlar kurulmasını öngörmekte ve gerektirmektedir. Girişimci üniversitenin içinde bulunduğu bölgeye yaptığı katkılar;

- Bölgesel insan sermayesini arttırmak,
- Geleneksel üniversitenin işlevi olan teknoloji aktarımına ek olarak, bölgede teknolojik liderlik görevini üstlenerek küresel
- bilgi ağları ile bölgesel ihtiyaçlar arasında köprü görevini üstlenmek,
- Kentleşmeye, işgücünün yapısal değişimine katkıda bulunmak,
- Kültürel gelişmelere yol göstermek,
- İyi öğrencileri cezp etmek olarak sıralanabilir (Akt: Odabaşı, 2006, p.9).

Üniversiteler, sosyokültürel boyut altında ele alınan yaşamboyu öğrenme, kişisel gelişim ve yeni becerilerin kazandırılması kadar kamu ve özel şirketlere sunulan profesyonel gelişim programlarıyla da toplum ve ekonomiye katkıda bulunmayı amaçlar. Üniversitenin bulunduğu bölge insanının kültürel yaşamına katkıları da mevcut literatürde üniversitenin ekonomik olmayan, sosyokültürel etkileri olarak ortaya çıkmaktadır (Fountain ve Sharp, 2003). Sanat galerileri ve müzeler, üniversitenin sunduğu akademik ve kültürel programlar şehirle üniversite arasında organik bir bağın oluşmasına yardımcı somut sosyokültürel örneklerindendir.

Avrupa Komisyonu'nun yaptığı tanımlamaya göre kurumsal sosyal sorumluluk; işletmelerin, gönüllülük esasına dayalı olarak sosyal ve çevresel meselelerini, örgütsel faaliyetleriyle ve sosyal paydaşlarıyla olan etkileşimleriyle bütünleştirebildiği bir kavramdır. Sosyal sorumluluk sahibi olmak sadece resmi beklentileri yerine getirmek değil, gönüllülükten ileriye giderek, insan sermayesine, çevreye ve hissedarlarla ilişkilere daha çok yatırım yapmaktır (Commision of the European Communities, 2001, p.6).

Şehirlerin sosyoekonomik yerini ve önemini belirleyen işlevler; ekonomik, kültürel, idari ve siyasi boyutlardadır (İşbir, 2005). Özellikle kültürel işlevler açısından bakıldığında, söz konusu şehirde bulunan yükseköğretim kurumlarının gerçekleştirdiği akademik, kültürel ve sanatsal etkinlikler şehrin gelişimiyle doğrudan ilişkilidir. Bu durum da, şehir üniversite etkileşimini artırmaktadır. Ayrıca üniversiteler, öğrenci ve öğretim üyeleriyle, şehrin kültürel yaşamına hareketlilik kazandırırlar.

Uygar değerleri yaygınlaştırmak üniversitenin öncelikli kültürel rolüdür. Ancak bu öncelik içerisinde bölgesel değerler çok yakın zamana kadar yeterli düzeyde ele alınmamıştır. Küreselleşmenin, küresel-evrensel değerler kadar bölgesel-yerel değerleri ve ihtiyaçları ön plana çıkaran dinamikleriyle, üniversiteler bulundukları bölge ve şehirlerin ihtiyaçlarına daha duyarlı hale gelmektedir. Bununla beraber, hem akademik/idari personel hem de öğrenci profili açısından üniversiteler artık sınırlı coğrafi ve sosyal kesimlere hitap etmeyip, hem istihdam hem de eğitim ihtiyaçlarının giderilmesi açısından daha geniş kitlelere ulaşmaktadır. Küreselleşme, üniversitelerin birbirleriyle daha fazla rekabet etmesine yol açarak, kültürel alanlarda da üretimlerini artırma ve bunun için de iletişim, moda, animasyon, tasarım ve dijital teknolojiler gibi alanlarda da çalışmaya başlamalarına neden olmuştur (Chatterton, 2000).

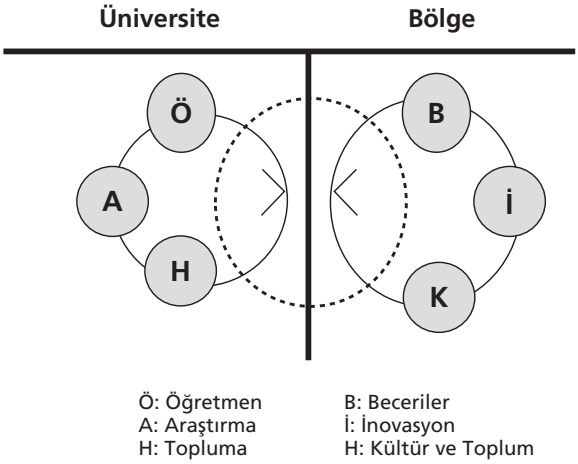
Daha önce belirtildiği gibi, üniversitenin bulunduğu şehre katkısı, geniş bir kavram olup; ölçülebilir yani finansal ve istihdama yönelik etkilerin yanı sıra, şehirdeki toplumsal ve kültürel yaşama katkı sağlama boyutunu da kapsar. Bu kültürel katkıların bazıları, sanat bölümlerinin mezun sayısı, kültürel etkinliklere halkın katılım oranı gibi, ölçülebilirken; kültürel yaratıcılık ve yeni yaklaşım/bakış açılarının kazandırılması gibi katkıların ölçülmesi zordur (Chatterton, 2000).

Bir şehirdeki üniversite varlığı, sanatsal ve kültürel etkinliklerin düzenlenmesine olumlu katkıda bulunacağı gibi, sosyal ve eğlence mekânları, alışveriş merkezleri gibi ticari girişimlerin yatırım kararlarına da olumlu katkı sağlamaktadır.

UNESCO'nun 1998 yılında geliştirdiği *Yükseköğretimde Yenilik ve Gelişme için Öncelikli Faaliyetler Çerçevesinde;* "yükseköğretim kurumlarının toplumun farklı kesimleriyle yaratıcı işbirliği olanakları geliştirerek, yükseköğretim ve araştırma programlarının etkili bir şekilde bölgesel ve ulusal kalkınmayı desteklemeleri gerektiği" belirtilmiştir. Ancak üniversitenin bölgesel ihtiyaçlara nasıl eğilebileceği ve ne katkı sunacağı, kurumun kapasite ve özellikleriyle de yakından ilişkilidir. Burada üniversitenin tarihi ve bulunduğu şehrin sosyoekonomik yapısı önemli rol oynar. Bilgi iletişim teknolojilerinin etkin kullanımı ile bu katkılar yaygınlaştırılabilir. Üniversite özellikle yetişmiş insan kaynağı ve bilgi birikimiyle bölgesel kamu kurumlarına, sivil toplum örgütlerine katkıda bulunabilir. Bu şekilde ekonomik, sosyokültürel katkılar yanı sıra demokratikleşme süreçleri de olumlu etkilenecektir.

Üniversitelerin öğretim, araştırma ve topluma hizmet işlevlerinin, kurumun bulunduğu bölgedeki beceriler, *inovasyon*, kültür ve toplumsal hayat olguları ile etkileşimi Şekil 1'de gösterilmektedir. Kurumun öğretim, araştır-

ma ve topluma hizmet bileşenlerini yönettiği, bölgesel yönetimin ise beceriler, *inovasyon* ve kültürel hayatı yönlendirdiği yönetsel süreçlerin, birbiriyle dinamik bir şekilde etkileşim içinde olması, hem üniversite hem de bölge için katma değerler sunan bir etkileşime neden olmaktadır.



Şekil 1: Yükseköğretim kurumu ve bölge için katma değer etkileşim süreci (Goddard ve Chatterton, 2000, p.13).

Yöntem

Bu araştırma 17 Mart 2006 tarih ve 26111 sayılı Resmi Gazete'de yayınlanan 5467 sayılı yasa ile kurulmuş olan 15 yeni üniversitenin, kuruluşundan bu yana geçen beş yıllık süre içerisinde oraya koyduğu akademik, ekonomik ve sosyo-kültürel katkıları değerlendirmeyi amaçlamaktadır. Bu çerçevede araştırma keşifsel araştırmaların genel yapısına uygun olarak tasarlanmıştır.

Araştırma Evreni ve Verilerin Toplanması

Bu araştırmanının evrenini Adıyaman Üniversitesi, Ahi Evran Üniversitesi, Aksaray Üniversitesi, Amasya Üniversitesi, Bozok Üniversitesi, Düzce Üniversitesi, Erzincan Üniversitesi, Giresun Üniversitesi, Hitit Üniversitesi (Çorum), Kastamonu Üniversitesi, Namık Kemal Üniversitesi, Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Ordu Üniversitesi, Rize Üniversitesi ve Uşak Üniversitesi olmak üzere on beş üniversite oluşturmaktadır.

Araştırmanın amacına uygun olarak ilgili üniversitelerden 2006, 2007, 2008, 2009 ve 2010 yıllarına ilişkin çeşitli verilerin toplanabilmesine olanak veren bir anket formu oluşturulmuştur. Anket formunun tasarlanmasında YÖDEK rehberinden ve üniversitelerin performanslarının ölçülmesinde ve sıralanmasında faydalanılan göstergelerden faydalanılmıştır.

Akademik katkı boyutu ele alınırken üniversitelerin akademik birim, öğretim elemanı, öğrenci, ve proje sayıları detaylandırılarak istenilmiştir. Yine bu kapsamda kurumsallaşma açısından gerçekleştirilen stratejik planlama, insan kaynakları yönetimi ve toplam kalite gibi çalışmalara yönelik bilgiler de yer almıştır. Ekonomik katkı boyutu ise daha çok üniversitelerin genel bütçesi ve döner sermaye gelirleri ile ilişkilendirilmiştir. Üniversitelerin sahip olduğu açık ve kapalı alanlar, laboratuar alanları, bilim alt yapısı ve diğer alt yapı hizmetleri de araştırılmıştır. Sosyal ve kültürel katkıları değerlendirebilmek için ise üniversitelerin sosyal olanakları, topluma açık olarak gerçekleştirilen etkinlikleri ve yöre ile olan etkileşimi değerlendirilmiştir. Üniversitelerin toplumsal rollerini ve yenilikçi bakış açılarını değerlendirebilmek amacı ile ankette yer alan bir önemli soru ise Üniversitelerin bulundukları ilde, Ülkemiz genelinde veya Dünyada ilk olan uygulamaları ve/veya projeleridir.

Pek çok farklı boyutta interval ve nominal ölçeklerden oluşan anket formu araştırma evreninde yer alan tüm üniversitelere gönderilmiş, anketlerin eksiksiz ve doğru bilgiler ile doldurulabilmesi için sürekli olarak iletişim sağlanmıştır. Anketlerin doldurulma süreci genel sekreterlikler aracılığı ile organize edilmiştir. Yaklaşık bir aylık bir süre içerisinde on üniversiteden gelen bilgiler toplanarak araştırmaya dahil edilmiş ve geri dönüş oranı %67 olarak hesaplanmıştır.

Verilerin Değerlendirilmesi

Araştırmanın keşifsel bir nitelik taşıması sebebi ile verilerin değerlendirilmesinde ağırlıklı olarak frekans dağılımları kullanılmıştır. Anketlerden elde edilen bilgiler çerçevesinde bazı sorular bilgilerin eksik olması veya güvenilir olmaması sebebi ile değerlendirmeye alınmamıştır. Bazı sorular ise sadece ilgili sorulara cevap veren üniversitelerin ele alınması ile değerlendirilmiştir. Diğer taraftan edinilen bilgiler 2006'dan 2010 yılına kadar tüm yılları ayrı ayrı ele aldığından grafikler ile sunulmuştur. Verilerin değerlendirilmesinde bir diğer husus da açık uçlu soruların nitel araştırmalarda izlenen yöntemlerin tercih edilmiş olmasıdır. Bu kapsamda veriler sınıflandırılmış ve temel özelliklerine göre raporlandırılmışlardır.

İlk olarak on üniversitenin yıllar itibari ile akademik birim sayıları Tablo 1'de görülmektedir.

Tablo 1: Üniversitelerin akademik sirim sayıları.

	Meslek Yüksek Okulu		Yüksek Okul		Fakülte		Enstitü		Araştırma ve Uygulama Birimi		Rektörlüğe Bağlı Birim	
	2006	2010	2006	2010	2006	2010	2006	2010	2006	2010	2006	2010
Düzce Üniversitesi	2	8	2	3	3	8	3	3	1	4	0	5
Ahi Evran Üniversitesi	2	5	2	3	4	5	2	3	0	0	1	3
Adıyaman Üniversitesi	3	7	1	2	4	5	2	2	3	3	0	3
Amasya Üniversitesi	4	4	1	1	2	5	2	2	0	0	0	0
Hitit Üniversitesi	6	6	1	2	3	4	3	3	0	1	0	3
Rize Üniversitesi	5	7	1	3	3	4	3	3	6	6	0	5
Namık Kemal Üniversitesi	2	6	1	2	9	11	0	3	2	11	0	2
Erzincan Üniversitesi	3	7	1	3	4	11	1	3	0	3	0	4
Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi	3	3	1	2	5	7	3	3	6	6	0	6
Uşak Üniversitesi	4	5	1	1	6	7	2	2	0	5	0	7

Üniversitelerin akademik birimlerinde en fazla artışın sanayi ve meslek kuruluşlarına ara eleman yetiştiren meslek yüksekokulları ve araştırma ve uygulama merkezlerinde gerçekleştiği gözlenmektedir. Fakülte sayılarındaki artış değerlendirildiğinde Erzincan Üniversitesi ve Düzce Üniversitesi'nin ilk sıraları aldığı görülmektedir. Araştırmada yer alan üniversiteler arasında yalnızca Amasya Üniversitesi konservatuar kurmuştur.

İkinci olarak üniversitelerde öğretim elemanı sayılarındaki değişim ele alınmış ve Tablo 2'de sunulmuştur.

Tablo 2: Üniversitelerin öğretim elemanı sayıları.

	Profesör		Doçent		Yardımcı Doçent		Öğretim Görevlisi		Okutman		Araştırma Görevlisi		Uzman	
	2006	2010	2006	2010	2006	2010	2006	2010	2006	2010	2006	2010	2006	2010
Düzce Üniversitesi	22	31	14	50	100	130	58	121	11	38	157	264	8	7
Ahi Evran Üniversitesi	2	22	4	13	44	115	72	132	21	39	30	129		5
Adıyaman Üniversitesi	1	27	2	13	14	143	36	83	6	22	11	130	2	6
Amasya Üniversitesi	1	3	2	1	41	48	73	86	-	8	8	25	3	4
Hitit Üniversitesi	5	14	14	20	50	73	70	105	6	13	30	81	1	11
Rize Üniversitesi	7	27	32	47	56	135	40	88	5	39	22	127	8	14
Namık Kemal Üniversitesi	42	52	11	38	95	194	101	150	20	50	62	138	5	3
Erzincan Üniversitesi	2	4	6	21	87	122	50	99	7	25	54	156	1	13
Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi	5	16	6	25	56	122	88	140	12	27	35	130	2	15
Uşak Üniversitesi	4	10	1	11	50	88	53	80	_	6	26	130	2	14

Üniversitelerin eğitim ve bilimsel etkinliklerini yerine getirmedeki en önemli kaynağı olan akademisyenlerin yıllar bazındaki artışı dikkate alındığında ise en fazla artış ortalama 86 ile araştırma görevlilerinde gerçekleşmiş, bu ortalama 56 ile yardımcı doçentler ve ortalama 34 ile öğretim görevlileri izlemiştir. Üniversiteler bazında akademik personel sayılarındaki artışa bakıldığında ise ilk üç sırayı Adıyaman Üniversitesi, Namık Kemal Üniversitesi ve Düzce Üniversitesi oluşturmaktadır.

Üçüncü olarak üniversitelerdeki hazırlık, ön lisans, lisans ve yüksek lisans öğrenci sayıları değerlendirilmiş ve Tablo 3'de özetlenmiştir.

Tablo 3: Üniversitelerin öğrenci sayıları.

	Yabancı Dil Hazırlık		Ön Lisans		Lisans		Yüksek Lisans		Doktora	
	2006	2010	2006	2010	2006	2010	2006	2010	2006	2010
Düzce Üniversitesi	0	538	3,798	5,455	1,976	3,009	17	183	0	28
Ahi Evran Üniversitesi			2,934	5,782	4,700	6,015	0	317	0	0
Adıyaman Üniversitesi		35	2,159	7,167	1,594	4,462		105	0	0
Amasya Üniversitesi	-	119	2,968	2,827	3,137	3,554	0	0	0	0
Hitit Üniversitesi		250	2,966	3,580	1,667	4,532		137	0	0
Rize Üniversitesi	0	342	4,939	5,428	1,344	4,233	24	242	0	14
Namık Kemal Üniversitesi	16	611	8,871	11,740	1,938	3,168	0	587	0	171
Erzincan Üniversitesi		180	2,635	4,740	3,206	6,050		520		4
Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi	0	166	7,999	8,687	3,819	5,456	200	213	0	8
Uşak Üniversitesi	_	_	3,652	3,186	3,820	6,588	_	343	_	7

Üniversitelerin toplam öğrenci sayılarındaki artış ortalama %41 olarak gerçekleşmiştir. Özellikle Erzincan Üniversitesi, Adıyaman Üniversitesi ve Hitit Üniversitesi önlisans ve lisans öğrenci sayılarını önemli ölçüde artırmışlardır. Bunların yanında önemli bir unsur da üniversitelerdeki yüksek lisans ve doktora programlarının sınırlılığı ve bu programlara kayıtlı öğrencilerin de azlığıdır. 2010 yılı itibari ile altı üniversitede doktora düzeyinde öğrenci bulunmaktadır.

Üniversitelerin en önemli akademik katkılarından biri de uluslar arası ve ulusal hakemli dergilerde yayınlanan makale sayılarıdır. Araştırma kapsamına alınan üniversitelerden yalnızca beşinden bu boyutun değerlendirilebilmesine olanak veren bilgiler edinilebilmiştir. Bu sebeple Tablo 4'de elde edilen bilgiler sunulmuştur.

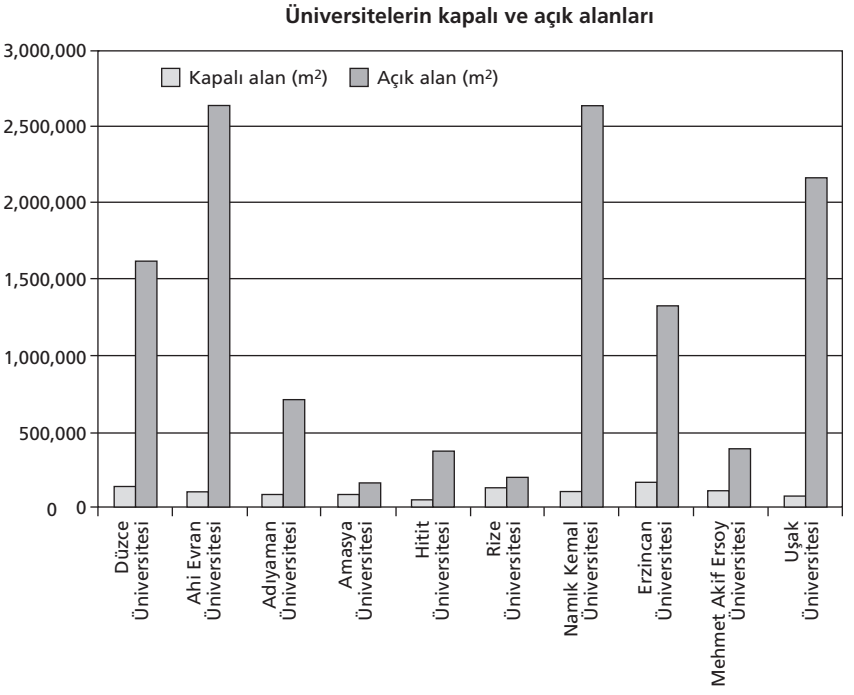
Üniversitelerin akademik performansının önemli göstergelerinden biri olan yayın sayıları ele alındığında da önemli gelişmeler gerçekleştiği görülmektedir. Özellikle öğretim elemanı sayısına paralel olarak hem ulusal hem de ulusal hakemli dergilerde yayınlan makale sayıları ve sunulan kongre tebliğleri büyük ölçüde artmıştır. Bunun

Tablo 4: Üniversitelerin yayınlanmış makale sayıları.

	Uluslararası hakemli dergilerde yayınlanan makaleler		Uluslararası diğer hakemli dergilerde yayınlanan makaleler		Ulusal hakemli dergilerde yayınlanan makaleler	
	2006	2010	2006	2010	2006	2010
Düzce Üniversitesi	152	226	24	45	128	136
Ahi Evran Üniversitesi	3	90	1	78	11	92
Adıyaman Üniversitesi	1	113	7	20	8	70
Amasya Üniversitesi	7	29	4	10	27	16
Rize Üniversitesi	4	107	11	0	15	0

yanında üniversitelerin kuruluşlarından bu yana yürüttükleri projeleri destekleyen kuruluşa göre belirtmeleri de istenmiştir. Bu kapsamda üniversitelerin %60'ına yakınında AB, DPT ve TÜBİTAK gibi kuruluşlar tarafından desteklenen projeler yürütülmektedir. Diğer taraftan Üniversitelerde bilimsel araştırma proje destekleri ile yürütülen proje sayıları ise çok daha fazladır.

Üniversitelerin büyüme potansiyellerinin en önemli göstergelerinden biri de genel bütçeleri ve bu bütçeleri faydaya dönüştürebilme kapasiteleridir. Bu kapsamda tüm üniversiteler bütçelerini önemli ölçüde artırmışlardır. Diğer taraftan fiziksel büyümenin belirleyicilerinden biri de açık ve kapalı alanların büyüklüğüdür. Bu çerçevede Şekil 1'de 2010 yılı itibari ile araştırma kapsamındaki üniversitelerdeki açık ve kapalı alanlar m^2 olarak görülebilmektedir.



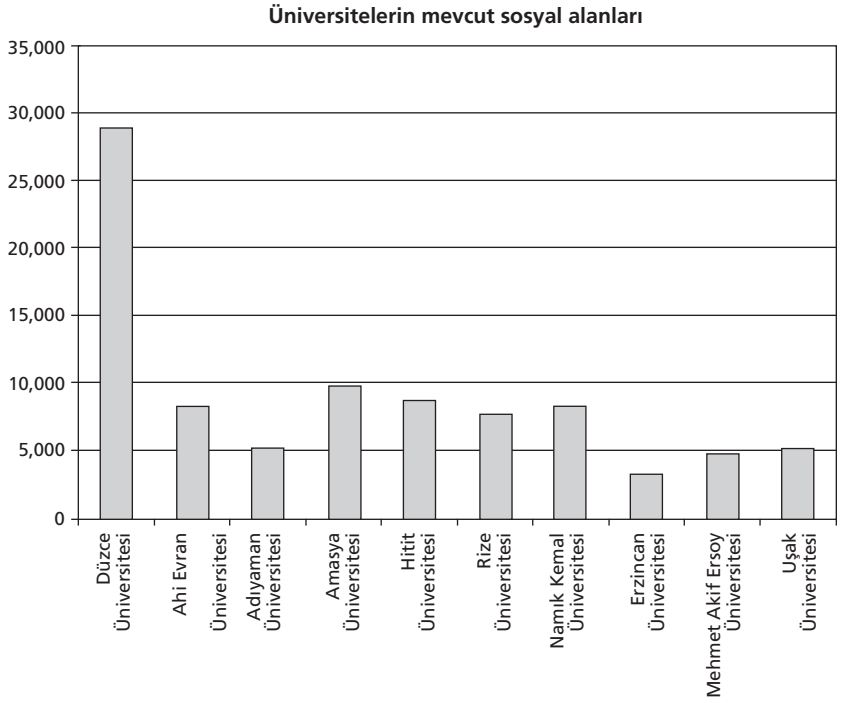
Şekil 1: Üniversitelerin mevcut kapalı ve açık alanları (m^2).

Bunun yanında fiziksel büyümenin ne kadarının sosyal alanlardaki büyümeye dayalı olarak gerçekleştiği de üniversitelerin sosyal katkılarını değerlendirebilmek açısından önemlidir. Şekil 2'de de mevcut açık ve kapalı alanın sosyal olanaklara ayrılmış olan kısmı yer almaktadır.

Üniversitelerin bilgi kaynakları ve veri tabanları değerlendirildiğinde de farklı sonuçlar ortaya çıkmaktadır. Örneğin kütüphane kullanım alanlarının, yayın alım bütçelerinin ve abone olunan veri tabanı sayılarının tüm üniversitelerde büyük ölçüde arttığı görülmektedir. Bu kaynaklara ayrılan bütçenin büyük ölçüde veri tabanlarına ayrıldığı, basılı kaynakların ise oldukça az bir pay ayrıldığı söylenebilir.

Kurumsallaşmaya yönelik bilgiler çerçevesinde üniversitelerden akademik ve idari personelin devir hızlarına yönelik bilgiler de istenilmiştir. Bu kapsamda idari personelin devir hızının akademik personelden çok daha yüksek olduğu gözlenmektedir. Özellikle Tıp Fakültesine sahip üniversitelerde bu oranın çok daha yüksek olduğu göze çarpmaktadır. Üniversitelerin logolarını kuruluşlarının ilk yılı içerisinde çoğunlukla ulusal düzeyde yarışmalar ile belirledikleri, stratejik planlama çalışmalarının ise ağırlıklı olarak 2008 yılında başlatıldığı görülmektedir. Buna ek olarak toplam kalite yönetimi ile ilgili çalışmalar henüz hayata geçirilmeye başlandığı, kalite yönetim sistemlerine yönelik akreditasyonların ise yaygın olmadığı söylenebilir. Tüm Üniversiteler içerisinde Düzce Üniversitesinin üç biriminin ISO 9001 belgesine sahip olduğu ön plana çıkmaktadır.

Erasmus programı çerçevesinde üniversitelerin hem öğrenci hem de öğretim üyesi değişimine ilgi gösterdikleri görülmektedir ancak araştırma kapsamındaki üniversitelerde de, ülkemizde diğer üniversitelerde yaşanan tab-



Şekil 2: Üniversitelerin mevcut sosyal alanları (m^2).

lo göze çarpmaktadır. Bu da değişimin ağırlıklı olarak tek taraflı olarak gerçekleşmesi, giden öğrenci ve öğretim üyesi sayısının gelen sayıdan fazla olmasıdır. Bu konudaki bir diğer husus da, değişim programlarından öğretim üyelerinin öğrencilerden daha fazla faydalanmasıdır. Öğrencilerin daha çok staj anlaşmalarından faydalandıkları görülmektedir.

Üniversitelere bulundukları bölge ile daha fazla iletişim ve işbirliği içerisinde olma olanağı tanıyan sosyal etkinlikler boyutu ele alındığında ise özellikle Mayıs ayı içerisinde düzenlenen bahar şenliklerinin gelenekselleştiği görülmektedir. Buna ek olarak özellikle öğrenci topluluklarının konferans, söyleşi, sergi, konser vb. etkinliklerin düzenlenmesinde oldukça etkin olduğu, bu kapsamda doğa, teknoloji ve sanat alanlarında faaliyet gösteren toplukların daha faal davrandığı söylenebilir.

Sonuç

Bu araştırmanın amacı 17 Mart 2006 tarihinde kurulmuş olan 15 Üniversitenin kuruluşlarından bu güne kadar sağladıkları akademik, ekonomik ve sosyo-kültürel katkılarını bilimsel bakış açısıyla analiz etmektir. Bu çerçevede bu on beş üniversite ile iletişime geçilmiş, çeşitli göstergeler ile hazırlanan anket formunun doldurulması istenmiştir. On üniversiteden analiz edilmeye elverişli bilgiler elde edilmiştir. Ulaşılan bilgiler ışığında araştırmanın genel bulguları ve gerçekleştirilebilecek işbirlikleri aşağıdaki gibi özetlenebilir.

Meslek yüksek okullarının kuruluşu ön plana çıkmış, fakülte ve yüksekokullara kıyasla ön lisans öğrencilerinin sayısı daha fazla artmıştır. Öğrenci sayılarının ve öğretim üyesi sayılarına paralel olarak artmadığı söylenebilir. Özellikle bazı üniversitelerde öğrenci sayısı önemli ölçüde artış gösterirken öğretim elemanı sayısındaki artış konusunda halen büyük eksiklikler yaşanmaktadır.

Üniversitelerdeki mevcut doktora programları ve öğrenci sayıları oldukça azdır. Elbette bunda program açmak için gerekli öğretim üyesi koşullarının karşılanamaması da rol oynamaktadır. Bu kapsamda akademik gelişmenin ve araştırma süreçlerinin önemli bir ağırlığını oluşturan doktora çalışmalarının zenginleştirilebilmesi için özellikle disiplinler arası ortak programlar oluşturularak işbirliği yapılabilir.

Araştırma projelerinde alınan desteklerin çoğunluğunun kurumsal kaynaklardan karşılandığı görülmektedir. Ulusal ve uluslararası düzeyde proje desteğinden faydalanmak üzere de üniversiteler arası işbirliği yapılabilir.

Kaynaklar

Academic contribution to the scientific productivity: a case study, http://tums.academia.edu/kabiri/Papers/203828/Academic_Contribution_to_the_Scientific_Productivity_a_Case_Study ziyaret tarihi: 08.03.2011

Aktan Ç.C. Üniversitelerde Performans Yönetimi, http://www.canaktan.org/egitim/universite-reform/performans.htm , ziyaret tarihi: 08.03.2011

Badat S., 2009, The Role of Higher Education in Society Valuin Higher Education, HERS-SA Academy 2009, University of Cope Town Groduate School of Business Waterfront, Cape Town, 14 September 2009

Brennan J., King R. And Lebeay Y., 2004 The Role of Universities in the Transformation of Societies, An International Research Prejesct, Centre for Higher Education Reserch and Information, November 2004, London

Burnett K., Leung P., Mak J., 2009, The Contribution of the UHM to Hawai'i's Economy in 2007, University of Hawai'i Economic Research Organization

Chatterton, P. (2000). The cultural role of universities in the community: Revisiting the university-community debate. Environment and Planning, 32, 165-181.

Christopherson S., Clark J., 2010, Limits to 'The Learning Region': What University-centered Economic Development Can (and Cannot) do to Create Konowledge- Based Regional Economies, The Journal of The Local Economy Policy Unit 2010 25:120-130

Commision of the European Communities, "Green Paper: Promoting a European Framework for Corporate Social Responsibility, Brussels COM (2001)366", 2001. ziyaret tarihi: 08.03.2011 http://europa.eu.int/comm/employment_social/socdial/csr/greenpaper.htm

Conceiçao P., Heitor M.V., 1999, On The Role Of The University in The Knowledge Economy, Science and publicy, volume 26, number 1, February 1999, pages 37-51, England

Crosier D., Purser L., Smidt H., 2007, Trends V: Unıvers Itıes Shapıng The European Hıgher Educatıon Area, ISBN: 9789078997023

Çetin M., 2007, "Bölgesel Kalkınma ve Girişimci Üniversiteler" Ege Academic Review, 7(1) 2007: 217–238

Çoşkun Can Aktan., 2007, Kurumsal Sosyal Sorumluluk, İşletmeler ve Sosyal Sorumlukluk, İstanbul, İGİAD Yayınları ISBN: 978-975-6303-03-0

Eliasson G. 2000, Industrial Policy, Competence Blocs and The Role of Science in Economic Devlopment, Evolutionary Economics, (2000) 10: 217-241, The Royal Institute of Technology, Stockholm, Sweden

Eskicumalı A., 2003. Eğitim ve Toplumsal Değişme: Türkiye'nin Değişim Sürecinde Eğitimin Rolü, 1923-1946, Boğaziçi Üniversitesi Eğitim Dergisi Cilt 19(2) 2003

Fowler L., Fuller S.S, 2005. Economic Impact of George Mason University on the Northern Virginia Economy, Center for Regional Analysis George Mason University, December, 2005, Fairfax, Virginia

Glasson J., 2003. The Widening Local and Regional Development Impacts of the Modern Universities A Tale of Two Cities (and North-South Perspectives) Local Economy: The Journal of the Local Economy Policy Unit 2003 vol. 18, no.1, p.21-37

Goddard, J. ve Chatterton, P. (2000). The response of higher education institutions to regional needs. European Journal of Education, 35, 475-496.

Hall, P. (1996). The university and the city. Geo Journal, 41, 301-309. Huffman, D ve Quigley, J. M. (2002). The role of the university in attracting high tech entrepreneurship: A silicon valley tale. The Annals of Regional Science, 36. 403-419.

Huggins, R. ve Cooke, P. (1997). The economic impact of Cardiff University: Innovation, learning and job generation. GeoJournal, 41, 325-337.

Hulfman, D., Quigley J. M., 2002, The Role Of The University İn Attracting High Tech Entrepreneurship: A Silicon Valley Tale, Ann Reg Sci (2002) 36:403–419

IAU 2005 Internationalization Survey Preliminary Findings Report Prepared by Jane Knight on Behalf of IAU January 2006 http://www.iau-aiu.net/internationalization/i_survey2.html ziyaret tarihi: 08.03.2011

Jabalameli F., Ahrari M., Khandan M., 2010, The Economic Impact of University of Tehran on The Tehran District Economy, European Journal of Social Sciences, volume 13, Number:4, pp:643-652

Jafri S. H. A., Durgam S. K., Jackson D. A., Pomerenke Z., 2004. Economic Impact of Tarleton State University – Stephenville, Department of Accounting, Finance, and Economics Tarleton State University Stephenville, Texas December 2004

Mcninoll D. 2009, The Impact of Universities on The UK Economy, Fourth Report, November 2009, Üniversities UK

Minutolo, M.C. ve Lipinski, J. (2006). University technology transfer paradigm. 20 Mart http://www.cherry.gatech.edu/t2s2006/papers/minutolo-1048-T.pdf ziyaret tarihi: 08.03.2011

Odabaşı, Y. (2006). Değişimin ve dönüşümün aracı olarak girişimci üniversite. Girişimcilik ve Kalkınma Dergisi, 1, 87-104.

Rehan J.T., Knapp J.L., Shobe W.B., 2009, Study Of The Economic Impact Of Virginia Public Hıiher Education, Center for Economic and Policy Studies Weldon Cooper Center for Public Service September 28, 2009, Virginia

Sakal M., Şahin E.A., 2008, Kamu Kurumlarında Performans Ölçümü Ve Sayıştay Denetimi İlişkisi: Türkiye'deki Düzenlemeler Bakımından Bir Değerlendirme, Sayıştay Dergisi, Sayı:68, s.3-27, Ankara

Taşcı D., Gökalp E., Kumtepe E., Kumtepe A., Toprak E., Tosunoğlu T., Sürmeli A., 2008. Anadolu Üniversitesinin Eskişehir'e Etkileri ve Şehrin Üniversiteyi Algılayışı Eskişehir Anadolu Üniversitesi, Ekim 2008 Eskişehir

Turgut H. 2001 Geleneksel Performans Değerleme Yöntemlerine Yeni Bir Alternatif : 360 Derece Performans Değerleme Yöntemi, Sayıştay Dergisi, Eylül 2001 Sayı:42, s.56-68 Ankara

Usher A., Cervenan A., (2005). Global Higher Education Rankings, Affordability and Accessibility in Comparative Perspective. Toronto, ON: Educational Policy Institute.

Vavakova B. 1998, The New Social Contract Between Goverments, Üniversities and Society, Kluwer Academic Publishers, 36: 209-228, Printed in The Netherlands

ULUSLARARASI YÜKSEKÖĞRETİM KONGRESİ: YENİ YÖNELİŞLER VE SORUNLAR
INTERNATIONAL HIGHER EDUCATION CONGRESS: NEW TRENDS AND ISSUES

Uluslararası Yükseköğretim Kongresi: Yeni Yönelişler ve Sorunlar (UYK-2011)
27-29 Mayıs 2011, İstanbul; 3. Cilt / Bölüm XV / Sayfa 2154-2162

Ankara İlindeki Üniversite Teknoparklarının Analizi

Hüseyin Kudak[1], Hakan Şentürk[1], Prof. Dr. F. Canan Çilingir[2]
[1]Kara Harp Okulu Savunma Bilimleri Enstitüsü, Ankara, Türkiye
[2]Ortadoğu Teknik Üniversitesi Endüstri Mühendisliği Bölümü, Ankara, Türkiye

Özet

Teknoparklar; üniversiteler ile sanayi arasında etkili bir teknoloji transfer mekanizması olup, aynı zamanda üniversite kaynaklı şirketlerin kurulmasını da teşvik ederek ulusal/bölgesel ekonomik gelişmeye katkı sağlarlar. Gelişmiş ülkelerdeki teknopark uygulamaları 2. Dünya Savaşı'ndan sonra ortaya çıkmış olup, Türkiye'de ise ilk teknopark kurma düşüncesi, 1980'li yıllarda Devlet Planlama Teşkilatı (DPT)'nın aldığı kararlar doğrultusunda geliştirilmeye çalışılmıştır. ODTÜ Teknokent ve TÜBİTAK MAM, Türkiye'nin ilk teknoparkları olarak 1998 yılında onaylanmış, 2001 yılında ise 4691 sayılı Teknoloji Geliştirme Bölgeleri Kanunu yürürlüğe girmiştir. Çalışma ile Ankara ilinde faaliyet gösteren üniversite teknoparklarının incelenmesi, parklara ilişkin profillerin ortaya konulması ve analiz sonuçları ışığında teknoparklara yönelik stratejilerin belirlenmesi amaçlanmıştır. Metodoloji olarak, teknoparkların stratejik analizlerini sağlayan ve teknoparklar arasında karşılaştırma yapan, Luis Sanz tarafından geliştirilmiş Strategigram modeli kullanılmıştır. Modele girdi sağlayan verilerin toplanabilmesi amacıyla bir anket tasarlanmıştır. Hazırlanan ankette; modele yönelik eksenlerin oluşturulmasını sağlayan göstergelere ait sorular belirlenmiştir. Edinilen ham verilere Min-Maks normalizasyonu uygulanmış, belirlenen göstergelerden teknoparklara ait yedi ayrı stratejik profil ekseninde bileşik endeks puanları elde edilmiştir. Çalışma sonucunda; Ankara ilindeki beş teknoparkın profilleri ortaya konularak, karşılaştırmalı analiz yapılmıştır. Söz konusu teknoparkların, Türkiye genelindeki stratejik konumları resmedilmiş, bölgesel olarak teknoparkların profillerinin ortaya konmasında, teknoparkların coğrafyasındaki ihtiyaçların ve gelişmiş teknolojilerin dikkate alınmasının önemi ortaya çıkmıştır. Teknoparkların, üniversite ve sanayi ile olan etkileşimleri sunulmuştur. Ayrıca, 4691 Sayılı Kanunla, teknoparkların yönetim ve işletme sorumluluğu verilen Yönetici Şirket'lerin, teknoparkın profilinin belirlenmesinde ağırlıklı rol oynadığı, çalışmada strateji olarak belirlenen bölgesel ve sektörel uzmanlaşmayı hayata geçirecek ana faktörün, devlet teşviklerinin yanı sıra teknoparklara ait planlama ve projelendirmeler ile gerekli alt ve üst yapı hizmetleri yapması beklenen yönetici şirketlerinin olacağı sonucuna varılmıştır.

Anahtar kelimeler: Stratejik analiz, teknoloji geliştirme bölgesi, üniversite sanayi işbirliği, teknoparklar.

Giriş

Bu çalışma ile teknoparklara ilişkin temel kavramlar işlenerek, Ankara ilindeki teknoparkların analiz edilmesi, profillerinin ortaya konulması ve analiz sonuçları ışığında stratejilerin belirlemesi amaçlanmıştır. Çalışma kapsamında Ankara ilinde bulunan; Ankara Üniversitesi Teknoloji Geliştirme Bölgesi (Ankara Üniversitesi), Bilkent Cyberpark (Bilkent Üniversitesi), Gazi Teknopark Teknoloji Geliştirme Bölgesi (Gazi Üniversitesi), Hacettepe Teknokent (Hacettepe Üniversitesi), ODTÜ Teknokent (Orta Doğu Teknik Üniversitesi) analiz edilmiştir.

Çalışmada, girişin ardından teknoparklara ilişkin yerli ve yabancı literatür taramasına ait özetler sunulmuştur. Metodoloji kapsamında, kullanılan model ve analizler ortaya konularak, analiz sonucunda elde edilen bulgular ve yorumlamaları yapılmıştır. Sonuç ve değerlendirmeler bölümünde, ele alınan teknoparklara ilişkin stratejiler değerlendirilmiştir.

Literatür Taraması

Gelişmiş ülkelerdeki teknopark uygulamaları 2. Dünya Savaşı'ndan sonra ortaya çıkmıştır. İlk teknopark örnekleri, ABD'nin Kuzey Kaliforniya bölgesinde 1952 yılında "Standford Research Park (Silikon Vadisi)" adıyla ve Kuzey Karolina eyaletinde 1959'da "Research Triangle Park" adıyla kurulmuştur. Kurulan bu teknoparklardan sonra teknopark kavramı değişik ülkelerde ilgi görmüş ve hızla yayılmıştır.

1970 ve 1980'li yıllarda ABD ve paralelinde İngiltere'deki teknoparkların hızlı gelişmesi, Avrupa'daki politikacıları, Avrupa ana kıtasında da aynı politika aracını kullanmaya teşvik etmiştir. 1998'de, 15 Avrupa ülkesinde 310 teknopark, bu teknoparklardaki şirket sayısı 14.800, çalışan sayısı ise 240 bin'e ulaşmıştır (Storey, Tether,1998). 1980'lerin başında, Asya hükümetlerinin de teknopark kurma politikası izlemesiyle, teknoparklar amaç ve uygulamada çeşitlilik göstermeye başlamıştır (Geenhuizen, Soetanto, 2008). Bu çeşitlilik içerisinde teknoparklar farklı ülkelerde farklı isimlerle anılmaya başlamış, yaygın olarak ABD'de Araştırma Parkı (Research Park), İngiltere'de Bilim Parkı (Science Park), Fransa'da Teknokent (Technopole), Japonya'da Teknokent (Technopolis), Almanya'da Teknoloji Merkezi (Grunderzentrum) isimleri, bunların dışında Bilim ve Teknoloji Parkı (Science and Technology Park), Girişimci Merkezi (Enterprise Center), Yenilik Merkezi (Innovation Center), Endüstriyel Park (Industrial Park), İş Merkezi (Business Park/Center) kavramları da kullanılmıştır (Harmancı, Önen, 1999).

IASP (International Association of Science Parks)'nin 2007 yılında yaptığı resmi tanıma göre teknopark; asıl amacı yenilik kültürünü ve ilgili işletmelerle bilgi temelli kuruluşların rekabetçiliğini geliştirerek, toplumun refahını artırmak olan ve uzmanlaşmış kişilerce yönetilen kuruluştur.

Teknoparkların Ana Karakteristikleri ve Tipleri

Teknoparkların kategorize edilebilmesine yönelik altı farklı boyut belirlenmiştir: Paydaşların tipi, odaklanan iş/faaliyet alanı, kuluçka (incubator) tesislerinin sağladığı destek, üniversite-şirketler arasındaki bağlantının tipi, gayrimenkulün rolü ve genel bağlam (Geenhuizen, Soetanto, 2008).

Ana paydaşlar; üniversiteler ve araştırma enstitüleri, hükümetler ve yerel yönetimler, gayrimenkul şirketleri, mali kuruluşlar ve teknoparktaki şirketlerdir. Odaklanan iş/faaliyet alanı kapsamında dört tip teknopark kategorisi belirlenmiştir: Belirli misyona/sektör hedefine sahip olanlar, üniversiteyle yakın işbirliği içinde yeni firmaların açılmasını da destekleyen yenilik merkezleri, kamu ve özel araştırma merkezlerini/enstitülerini bir araya getiren araştırma odaklı parklar ve kuluçka tesislerini de içeren park dışındaki şirketleri parka çekmeyi hedefleyen merkezlerdir. Teknoparkları birbirinden ayıran bir diğer özellik olan kuluçka tesislerinin hedefinin, yeni kurulan üniversite şirketlerinin büyümesine destek olmak ve hayatta kalmasını sağlamak olduğu belirtilmiştir. Üniversite-şirket ilişkileri açısından da kiracı şirketler ile üniversite/araştırma merkezi bağlantısında farklılıklar olduğu ve bu kapsamda, üniversitenin sağladığı akademik, danışmanlık, araştırma ortaklığı vb. hizmetlerde farklılıklar olduğu, bazı parklarda fiziksel yakınlık haricinde hiçbir bağlantı bulunmadığı belirlenmiştir. Gayrimenkul şirketlerinin öncelikli amacı kâr olması durumunda teknoparkların, firmalara en iyi fiyatla arsa ve bina kiralamak üzerine kurulduğu ve teknoloji transferi gibi amaçların ikinci planda kaldığı, genel bağlam kapsamında ise teknoparkların çok yönlü olarak bölgesel ekonomiyi ve sosyal, kurumsal yapıyı kapsadığı belirtilmiştir (Geenhuizen, Soetanto, 2008).

Leichteris, tarihsel ve gelişimsel açıdan beş çeşit teknopark tipi belirlemiştir: Üniversitedeki bilim insanları ile iş hayatındaki bilim insanlarının iş birliği, "Spin-off" şirketler için kolaylaştırıcılar, bilim ve teknoloji amaçlı ticari kuluçka merkezleri, bölgenin liderliği (Bilim-ticaret ilişkisinden ziyade bölgesel gelişimin bir aracı olması), bilgi şehri (Tüm şehir alanı büyük bir teknopark olarak, yüksek konsantrasyonlu altyapı, ticari firmalar ve bunların bağlantıları şeklinde karakterize edilir). Leichteris, ilk iki tipteki özellikleri taşıyan parkların Geleneksel Parklar; bölge liderliği ve bilim şehri özellikleri taşıyan parkların ise Bilgi Organizasyonu özellikleri ile oldukça fazla benzerlikler gösterdiğini; kuluçka merkezlerinin ise her ikisinin de özelliklerini taşıdığını belirtmiştir. Bu bağlamda; Bilgi Organizasyonu olarak teknoparkların dört ana özelliğinin; örtük bilginin oluşturulmasının hedeflenmesi, karmaşık ağlarda faaliyet göstermesi, etkileşimlerden düzenli olarak öğrenme ve öz yönetim (self managing) organizasyonu olduğu belirlenmiştir (Leichteris, 2009).

Teknoparklara Yönelik Politikalar ve Eğilimler

Kamu teşvikleriyle birlikte teknoparkların etkinliklerinin değerlendirilmesi ihtiyacı ortaya çıkmış, bu konuda yapılan çok sayıda araştırma olmasına rağmen yapılan çalışmalar genellikle az veriyle ve küçük çapta, genellikle teknoparklar veya şirketlerin performansının değerlendirilmesine yönelik olmuştur. Çalışmalarda asıl önemli olan etki analizinin, sebep-sonuç ilişkilendirmelerinin yapılmadığı ve aynı sonuçların teknoparksız da alınıp alınmadığının (Deadweight effect) analizinin çoğu zaman yapılmadığı görülmüştür (Geenhuizen, Soetanto, 2008).

Link ve Scott, Türkiye'deki teknoparkların da ana ortak özelliği olan Üniversite Teknoparklarının (ÜTP) yapılarını ve fonksiyonel faydalarını incelemiş, literatürde yapılan deneysel çalışmaların sonuçlarının analizi sonrasında ÜTP'lerin ulusal yenilik sistemindeki yerinin saptanması amaçlanmıştır (Link, Scott, 2007).

Link ve Scott, ÜTP'leri üniversitelerin bilgi altyapısından ve devam eden araştırmalarından faydalanmak amacıyla üniversite kampusunda veya yakınında yerleşik olan teknoloji-tabanlı organizasyonlar kümesi olarak tanımlamaktadır. ÜTP'lere kamu ve özel sektör yatırımlarının son yıllarda artış gösterdiği, amaçlarının teknoloji transferini kolaylaştırmak, üniversite kaynaklı şirketlerin kurulmasını teşvik etmek ve bölgesel ekonomik gelişmeye katkı sağlamak olduğu belirtilmiştir. Bu bağlamda ÜTP'lerin önemini; akademik araştırma bulgularının sanayiye transfer mekanizması, bilgi yayılımının (spillover) kaynağı, ulusal ve bölgesel ekonomik gelişmede katalizör rolü olmasına bağlamışlardır. 2002-2003 yılı itibarıyla ABD'de 281, İngiltere'de 100, Asya'da 111'i Japonya'da olmak üzere 200'ün üzerinde, Çin'de 100'ün üzerinde aktif üniversite teknoparkı olduğu belirlenmiştir. ÜTP'ler üzerine yapılan deneysel çalışmalar genellikle; Firmaların ÜTP içerisinde yer alma kararına etki eden faktörler, ÜTP'lerin oluşumu ve üniversite performansı, ÜTP'lerin gelişimi, ÜTP'ye yerleşme ve firma performansı, ÜTP'ler ve bölgesel ekonomik gelişme olmak üzere beş genel kategoride incelenmiştir (Link, Scott, 2007). İngiltere'deki ÜTP içinde ve dışındaki firmalar üzerine yapılan bir çalışmada, firma kararında en belirleyici faktörün üniversitedeki araştırma kolaylıklarına ve bilim insanlarına erişim isteği olduğu, ÜTP performansını ölçmedeki anahtar kriterin ise firmalarla üniversiteler arasında bağlantı kurabilme yeteneği olduğu tespit edilmiştir (Westhead, Batstone, 1998).

Teknoparklar konusunda çok sayıda model ve strateji oluşturulmasına rağmen, yönetim, üniversite, katma değerli hizmetler, kaliteli kolaylıklar, yeni iş yaratılması, iş cazibesi, ağ oluşturma ve bölgesel etki olmak üzere sekiz adet temel yapıtaşı belirlenmiştir (Bellavista, Sanz, 2009). Luiz Sanz tarafından geliştirilen Strategigram isimli analitik modelde, teknopark yöneticilerinin parkın stratejik profilinin genel çerçevesini görebilmesi hedeflenmiştir. Karşılaştırma aracı olarak kullanılabilen modelin karar vericiler, sosyal araştırmacılar ve teknopark yöneticileri için faydalı olduğu belirtilmiştir (Bellavista, Sanz, 2009). Yedi stratejik eksende oluşturulan model, çalışmanın metodoloji bölümünde açıklanmıştır.

Türkiye'deki Durum

Türkiye'de ilk teknopark kurma düşüncesi, 1980'li yıllarda Devlet Planlama Teşkilatı'nın aldığı karar doğrultusunda geliştirilmeye çalışılmıştır. Sanayi ve Ticaret Bakanlığı tarafından yayımlanan Teknoparklar Yönetmeliği, 1997'de yürürlüğe girmiştir. 1998 yılında ODTÜ Teknokent ve TÜBİTAK MAM, Türkiye'nin ilk teknoparkları olarak onaylanmıştır. 2001 yılında "4691 Sayılı Teknoloji Geliştirme Bölgeleri Kanunu" yürürlüğe girmiş, ODTÜ ve MAM bu yasa kapsamına alınmıştır (Harmancı, Önen, 1999).

4691 sayılı Kanun ile teknoparkların kuruluşu, işleyişi, yönetimi, denetimi, ilgili kişi ve kuruluşların görev, yetki ve sorumlulukları belirlenmiştir. Bu kapsamda, 31.12.2013 tarihine kadar araştırmacı, yazılımcı ve Ar-Ge personeli için gelir vergisi muafiyeti, girişimci ve yönetici şirketler için gelir ve kurumlar vergisi muafiyeti, yazılım ürünleri için KDV muafiyeti ve yönetici şirketleri için teşvikler sağlanmıştır (TGB Kanunu, 2001).

Kanun'un 5'inci maddesi uyarınca, teknoparkın yönetimi ve işletmesinden sorumlu şirket olan Yönetici Şirket'e odalar ve borsaların, yerel yönetimlerin, bankaların ve finansman kurumlarının, yerli ve yabancı özel hukuk tüzel kişilerinin, konu ile ilgili vakıf ve derneklerin ve ilgili kamu kuruluşları ve ihracatçı birliklerinin kurucu ya da sonradan ortak olmalarının önü açık bırakılmış olup, bu sayede teknoparkın ihtiyaç duyduğu finansal ve teknik desteğin gerek belirli tüzel kişilikler gerekse de 4875 sayılı Doğrudan Yabancı Yatırımlar Kanunu ve ilgili mevzuat hükümleri çerçevesinde yabancı özel hukuk tüzel kişileri ile sağlanmasına fırsat verilmiştir (TGB Kanunu, 2001).

4691 sayılı Kanunda değişiklik yapılmasına dair hazırlanan kanun tasarısı 02.03.2011 tarihinde TBMM Genel Kurulu'nda görüşülerek küçük değişikliklerle kabul edilmiştir. Kanun değişikliği ile, Ar-Ge personelinin tanımının içerisine "yazılımcı" ifadesi, ARGE faaliyetleri tanımının içerisine "yazılım da dahil olmak üzere" ifadesi ek-

lenmiş, kurumlar vergisi muafiyeti ile Ar-Ge personeline tanınan gelir vergisi muafiyeti 2023 yılı sonuna kadar uzatılmıştır. Ayrıca, Yönetici Şirketin kurucuları arasında, bölgenin içinde veya bulunduğu ilde yer alan en az bir üniversite veya yüksek teknoloji enstitüsü ya da kamu Ar-Ge merkez veya enstitüsü bulunması zorunluluğu ile yönetici şirketin; bölgeye ait planlama ve projelendirmenin yapılması, gerekli alt yapı ve üst yapı hizmetleri ile bölge için gerekli her türlü hizmetlerin yürütülmesi, kuluçka merkezi ve teknoloji transfer ofislerinin kurulması, bölgenin amaca uygun olarak yönetilmesi yükümlülüğü getirilmiştir (TGB Kanun Değ.,2011).

T.C. Sanayi ve Ticaret Bakanlığı verilerine göre; Türkiye'de Ocak 2010 itibarıyla 37 adet Teknoloji Geliştirme Bölgesi kurulmuş olup bunlardan 24'ü faaliyettedir. Tüm teknoparklardaki mevcutlara bakıldığında; firma sayısı 1,302'ye, istihdam edilen personel sayısı 11,359'a (9,018 Ar-Ge, 2,341 Destek Personeli), biten proje sayısının 6,039'a, üzerinde çalışılan proje sayısı 3,484'e, ihracat 540 milyon A.B.D. dolarına, yabancı firma sayısı 53'e, bu firmalarca yapılan yatırım tutarı 450 milyon A.B.D. dolarına ve başvurusu yapılan/tasdik edilmiş patent sayısı 297'ye ulaşmıştır (STB,2010).

Metodoloji

Çalışmada, Luis Sanz tarafından geliştirilen *Strategigram* modeli kullanılmıştır. Model, teknoparkların stratejik doğrultuda analizlerini sağlayan ve teknoparklar arasında karşılaştırma yapan bir araçtır. Modelin sosyal araştırmacılar, karar vericiler ve teknopark yöneticileri için oldukça kullanışlı olduğu değerlendirilmektedir. Strategigram modelinde amaç, teknoparkların stratejik profillerinin ortaya konulmasıdır. Belirlenen göstergelere göre, teknoparkların her bir eksendeki değerlendirmesi yapılarak mevcut durumu gösterilir ve birbirleri ile kıyaslamaları yapılır. Modelde belirlenen eksenler şu şekildedir: Yerleşim ve Çevre, Teknoloji Akışındaki Durum, Hedef Firmalar, Uzmanlaşma Derecesi, Hedef Pazarlar, Bağlantılar/Ağyapıları ve Yönetim Yapısı ve Kadro'dur (Bellavista, Sanz, 2009).

Çalışma kapsamında analiz birimi olarak Ankara ilinde faaliyet gösteren; Ankara Üniversitesi, Bilkent Üniversitesi, Gazi Üniversitesi, Hacettepe Üniversitesi ve Orta Doğu Teknik Üniversitesine ait teknoparklar değerlendirilmiştir.

Veri Toplama, Puanlama ve Normalizasyon

Verilerin toplanabilmesi amacıyla bir anket tasarlanmıştır. Hazırlanan ankette; Strategigram modelindeki eksenleri oluşturan göstergelere ilişkin sorular belirlenmiştir. Anket yedi farklı grup ve toplam 36 sorudan oluşmaktadır. Anket sorularına cevaplar, Teknopark Yönetici Şirketlerdeki ilgili uzman personelle yüz yüze ve e-posta ile görüşmeler sonucunda elde edilmiştir. Alınan ham veriler gözden geçirilerek, teknoparkların kendi içlerinde ve aralarındaki tutarlılıkları kontrol edilmiştir.

Anket kapsamında Var-Yok, 5'li ölçek ve oran soruları olmak üzere üç çeşit soru tipi ve puanlama kullanılmıştır. Anket sonucunda, soru tipine göre belirlenen puanlama yöntemi ile her bir sorudan elde edilen teknoparka ait puan, ilgili parkın normalize edilmeden önceki ham verisi olarak ortaya çıkmıştır. Ardından elde edilen bu ham verilere normalizasyon uygulanmış; Strategigram modelinde -10 ve +10 değerleri arasında gösterilen profil eksen puanlarına dönüştürülmüştür.

Bileşik Endekslerin Oluşturulması

Anketlerden elde edilen göstergelerin değerlendirilmesinde bileşik endeks yöntemi kullanılmıştır. Teknoparkların stratejik profilinin ortaya konulmasında kullanılabilecek yedi bileşik eksen ve her bir eksende değerlendirilen göstergeler aşağıda listelenmiştir:

1. *Yerleşim ve Çevre Endeksi:* Parkın şehir merkezine olan uzaklığı, parktaki yaşam kolaylıklarının durumu, teknopark alanının büyüklüğü.
2. *Teknoloji Akışı Endeksi:* Parkta akademisyen ortaklı firma sayısının oranı, Ar-Ge bölümü olan şirket sayısı, Ar-Ge merkezi/Araştırma Enstitüsü sayısı, laboratuarların durumu, Ar-Ge çalışan sayısı oranı, devam eden Ar-Ge projesi sayısı, yıllık Ar-Ge geliri, patent sayısı, sanayi irtibat ofisi bulunması.
3. *Hedef Firmalar Endeksi:* Parktaki kuluçka merkezi sayısı ve bu merkezdeki firma sayısı, kuluçka merkezlerine sağlanan destek durumu, firmaların kuluçka merkezleri içinde ortalama kalma süreleri, kuluçka merkezlerinde çalışan sayısı, kuluçka merkezlerine sağlanan risk sermayesi.

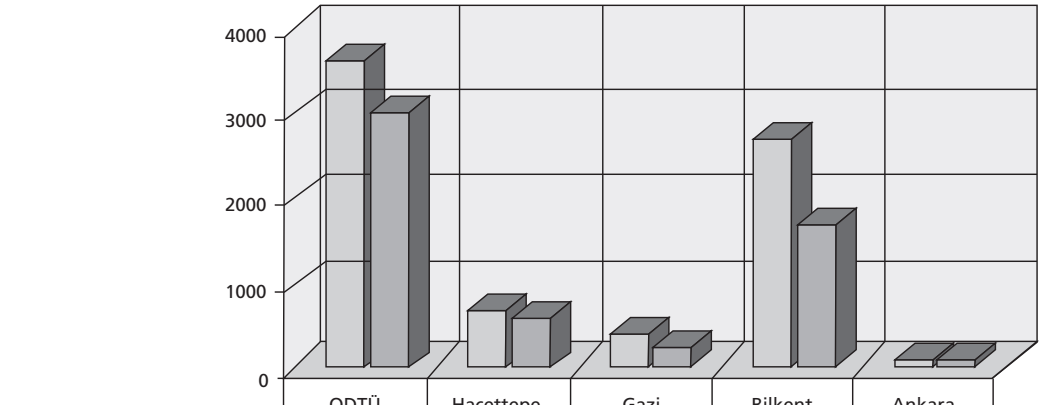
4. Uzmanlaşma Endeksi: Parka kabul edilen veya teşvik edilen sektör sayısı, sektörel dağılım, ana iki sektördeki firma sayısının toplam sayıya oranı, belirli bir sektörde uzmanlaşmış kuluçka merkezi durumu, çalışanların uzmanlık alanı.
5. Hedef Pazarlar Endeksi: Parktaki yerel firma, yabancı kaynaklı firma sayısı, iç ve dış pazar bütçesi ve varlıklarının durumu, ithalat ve ihracat tutarı, diğer bölge veya ülkelerde park temsilcisi bulundurma durumu.
6. Bağlantılar Endeksi: Parkta düzenlenen yıllık ortalama konferans/bilimsel faaliyetlerin sayısı, firma, üniversite ve diğer elemanlar arasındaki bağlantılara ayrılan bütçe ve bağlantı faaliyet durumu, diğer elemanlarla ortak yürütülen proje sayısı, stratejik ortaklık veya imzalanan Mutabakat Muhtırası durumu/sayısı.
7. Yönetim Modeli Endeksi: Parktaki yönetim yapısı, parkın sahipliği durumu, yönetim kurulu yapısı, yönetici (genel müdür) profili, parkın sağladığı hizmet durumu.

Bulgular ve Yorumlanması

Ankara ilindeki mevcut teknoparklar, Türkiye geneli ile kıyaslandığında; Türkiye'de faaliyette olan 24 teknoparkın 5'i (%20.83'ü), 1,302 firmanın 622'si (%47.77'i), 9,018 Ar-Ge çalışanının 5,445'i (%60.38'i), devam eden 3,484 projenin 1,220'si (%35.02'si), 540 milyon $'lık ihracatın 354,85 milyon $'ı (%65.71'i), toplam 53 yabancı ortaklı firmanın 34'ü (%64.15'i), 297 patent sayısının 30'u (%10.10'u) Ankara ilinde mevcut beş teknoparka aittir. Ankara ili teknoparkları ile Türkiye genelinde bir Teknokent konumundadır.

Ankara İlindeki Teknoparkların Genel Durumu

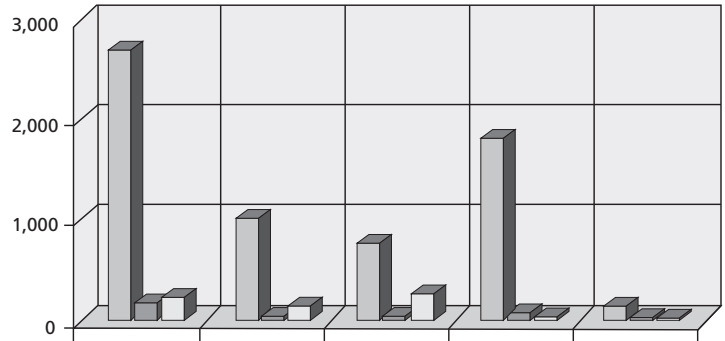
Ankara'da faaliyette olan beş adet teknoparkın kurulum geçmişleri açısından, ODTÜ (9 yıl), Bilkent (8 yıl) ve Hacettepe (7 yıl) teknoparklarının; Gazi (2 yıl) ve Ankara (3 yıl) teknoparklarından daha eski geçmişleri bulunmakta olup, hiçbirinin 10 yıldan fazla geçmişi olmadığı, olgunlaşma aşamasına henüz geçemedikleri görülmektedir. Çalışan sayıları açısından ODTÜ teknoparkının hem toplam hem de Ar-Ge çalışan sayılarının, diğer teknoparklara oranla oldukça yüksek olduğu görülmektedir (Şekil 1). Toplam firma sayıları, bunların yabancı ve akademisyen ortaklı olma oranları incelendiğinde; ODTÜ teknoparkının diğerlerine oranla daha yüksek bir sayıya sahip olduğu görülmektedir (Şekil 2).



	ODTÜ	Hacettepe	Gazi	Bilkent	Ankara
Toplam çalışan sayısı	3,600	685	398	2700	75
Ar-Ge çalışan sayısı	3,000	552	132	1700	75

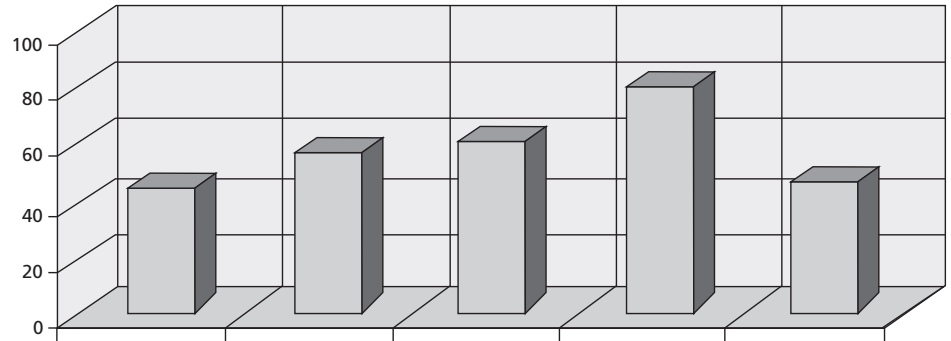
Şekil 1: Ankara ilindeki B&T parkları çalışan sayıları.

Teknoparkların sektörel dağılımlarına bakıldığında, yazılım ve bilişim teknolojilerinin tüm parkların en yoğun sektörü olduğu görülmektedir. Bilkent Teknoparkının bu sektörde, diğer sektörlere oranla %81 oranında en yüksek değere sahip olduğu tespit edilmiştir (Şekil 3).



	ODTÜ	Hacettepe	Gazi	Bilkent	Ankara
Firma sayısı	260	102	78	182	15
Yabancı ortaklı	18	5	2	9	0
Akademisyen ortaklı	24	14	25	5	3

Şekil 2: Ankara İlindeki B&T parkları firma sayıları.



	ODTÜ	Hacettepe	Gazi	Bilkent	Ankara
Yazılım-Bilim Teknolojileri (%)	45	58	61	81	47

Şekil 3: Teknoparklardaki en yüksek sektör oranları.

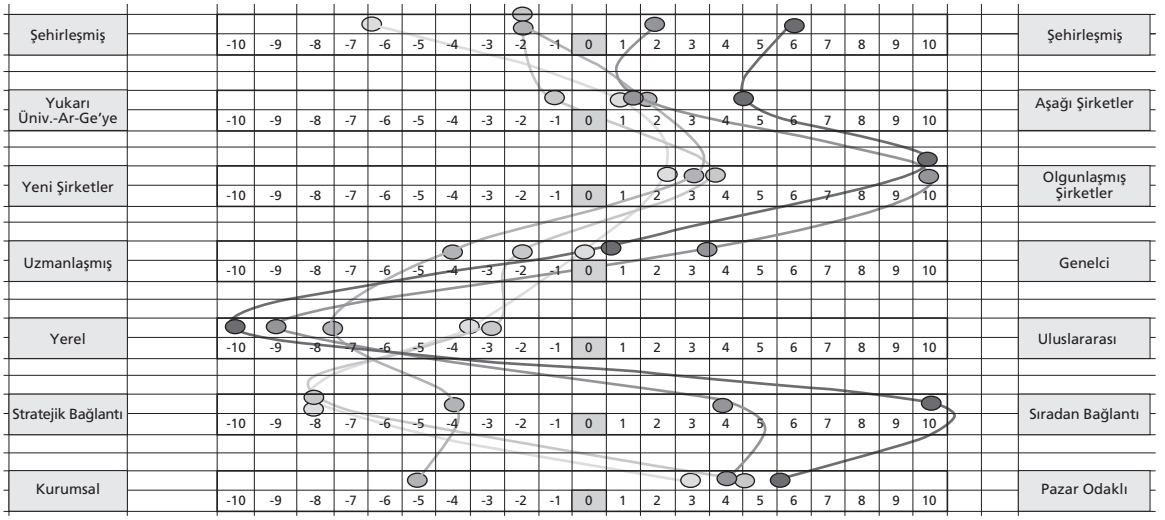
Teknopark Profillerinin Ortaya Konulması ve Karşılaştırmalar

Teknoparklara ilişkin 7 ayrı eksendeki bileşik endeks puanlarının Strategigram modeline yerleştirilmiş hali Şekil 4'de gösterilmiştir. Teknoparklara ait stratejik profillere bakıldığında;

Yerleşim ve Çevre Ekseni: ODTÜ teknoparkının şehirleşme derecesinin, Ankara genelinde oldukça yüksek olduğu tespit edilmiştir. Bu sonucun ortaya çıkmasında, parkın şehir merkezine olan yakınlığının, yaşam kolaylıkları konusunda ODTÜ yerleşkesine yakın olması ve bu imkânlardan faydalanabilmesi, açık ve kapalı alan olarak park bölgesinin büyüklüğünden kaynaklandığı değerlendirilmiştir.

Teknoloji Akışı Ekseni: Bilkent teknoparkı, üniversite ve Ar-Ge'ye yönelik bir teknoloji akışı gösterirken, diğer teknoparklar eksende hemen hemen aynı seviyede yer almakta olup, Ankara Üniversitesi teknoparkı ise şirketlere yönelik bir akış sergilemektedir.

Hedef Firmalar Ekseni: Bu eksende de Gazi ve Ankara Üniversitesi Teknoparkları haricindeki diğer parkların, hedef firmalar konusunda olgunlaşmış şirketlere yönelik olduğu, Gazi ve Ankara Üniversitesi Teknoparklarında kuluçka merkezi bulunmamasından dolayı değeri, ters kutupta yer almaktadır. Tüm parklarda, kuluçka merkezlerine sağlanan destek konusunda ciddi adımların atılmasına ihtiyaç duyulmaktadır.



Şekil 4: Teknoparklara ait strategigram model uygulaması.

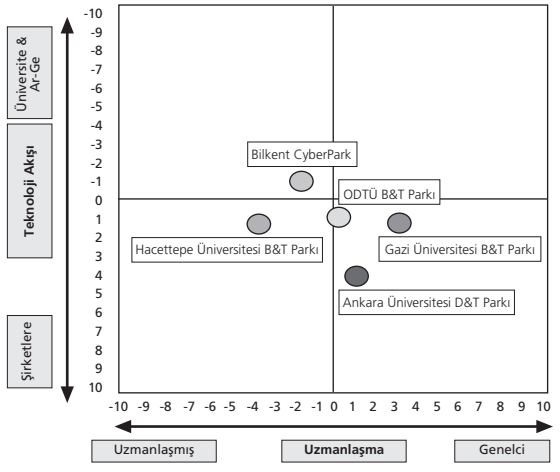
Uzmanlaşma Ekseni: Teknoparklar, uzmanlaşma ekseninde yayılmış durumdadır. Hacettepe Teknoparkı, parklar arasında en uzman yapıya sahipken; Gazi Üniversitesi Teknoparkı daha genelci durumdadır.

Hedef Pazar Ekseni: Bu eksende de ODTÜ ve Bilkent Teknoparklarının hedef pazar olarak, özellikle ihracat miktarlarının yüksek olmasından dolayı, diğer parklara oranla daha bölgesel ve uluslar arası olduğu görülmektedir.

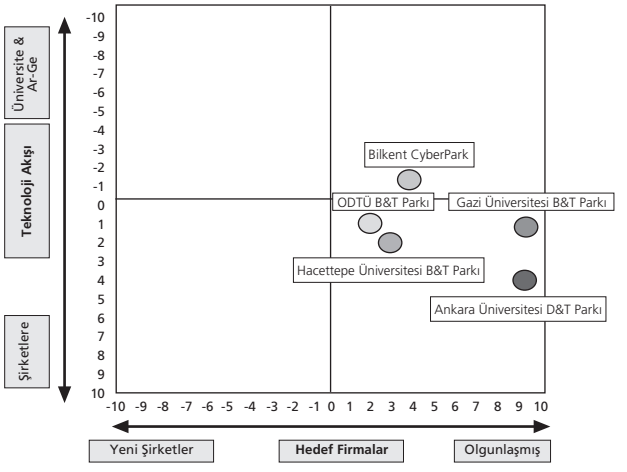
Bağlantılar Ekseni: ODTÜ ve Bilkent Teknoparklarının daha stratejik bağlantılara sahip olduğu görülmektedir. Burada, parkların diğer elemanlarla ortak yürüttükleri faaliyetlerin etkili olduğu görülmektedir.

Yönetim Modeli Ekseni: Yönetim yapısı açısından bakıldığında, Hacettepe Üniversitesi Teknoparkı haricindeki parkların, daha pazar odaklı oldukları görülmektedir. Bu durum, parkın yönetim yapısı ve sahipliğinin kamuya ait olmasından, aynı şekilde parkın yönetim kurulundaki akademisyen sayılarının işadamlarına oranla yüksek olmasından kaynaklanmaktadır. Diğer teknoparklar pazar odaklı iken Hacettepe, üniversiteye yönelik bir yönetim modeli ortaya koymaktadır. Yapılan ikili eksen kümelenme analizlerinde çıkan sonuçlar Şekil 5, 6, 7 ve 8 'de gösterilmiştir.

Uzmanlaşma ve Teknoloji Akışı Eksen Analizi sonucunda, Ankara'daki teknoparkların her iki eksende de ortalama değerlere sahip olduğu, dolayısıyla herhangi bir bölgede kümelenmediği görülmektedir. Hedef Firmalar ve

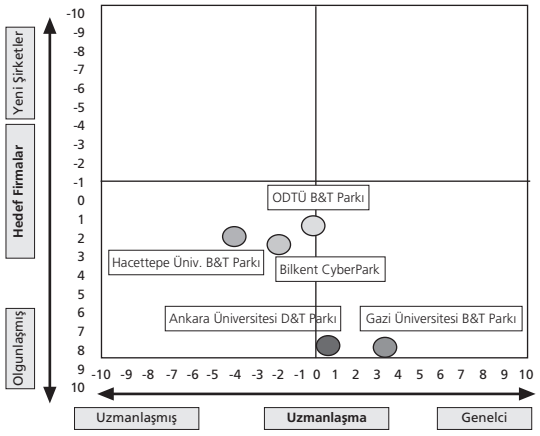


Şekil 5: Uzmanlaşma-teknoloji akışı eksenlerinde kümelenme analizi.

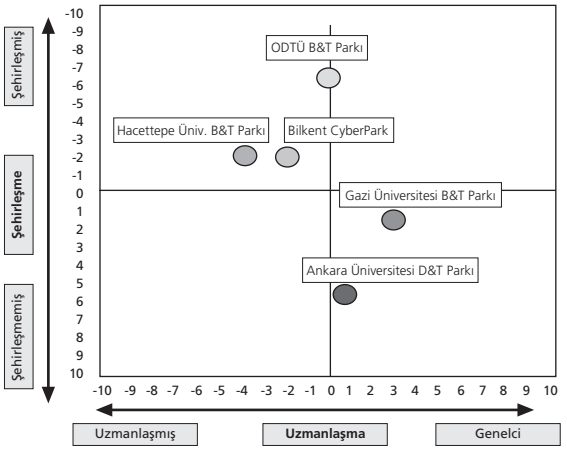


Şekil 6: Hedef firmalar-teknoloji akışı eksenlerinde kümelenme analizi

Teknoloji Akışı Eksen Analizi sonucunda, teknoparkların olgunlaşmış firmalara yönelik olduğu ancak teknoloji akışında herhangi bir kutuplaşma bulunmadığı, Gazi ve Ankara Üniversitelerinde kuluçka merkezi bulunmamasından kaynaklanan etki haricinde diğer parkların aynı bölgede kümelendiği görülmektedir.



Şekil 7: Uzmanlaşma-hedef firmalar eksenlerinde kümelenme analizi.



Şekil 8: Uzmanlaşma-şehirleşme eksenlerinde kümelenme analizi

Uzmanlaşma ve Hedef Firmalar Eksen Analizi sonucunda, Gazi ve Ankara Üniversiteleri Teknoparklarının haricinde müşterek bir bölgede kümelendikleri söylenebilir. Uzmanlaşma ve Şehirleşme Eksen Analizi sonucunda ise; Gazi ve Ankara Üniversiteleri haricindeki teknoparkların daha şehirleşmiş ve uzmanlaşmış bölgede kümelendikleri söylenebilir.

Sonuç olarak; pek çok eksende görüldüğü gibi Gazi ve Ankara Üniversiteleri Teknoparklarının henüz iki, üç yıllık bir geçmişe sahip olması nedeniyle, Ankara ilindeki diğer parklardan ayrı olarak değerlendirilmesi gerektiği düşünülmektedir. Diğer üç teknoparkın ise küçük farklarla aynı eksen bölgelerinde kümelendikleri görülmektedir.

Sonuç ve Değerlendirme

Çalışma sonucunda Ankara ilindeki teknoparkların genel olarak yazılım/bilişim sektöründe yoğunlaştıkları görülmektedir. Bu yönelmenin, Ankara'nın başkent oluşundan ve Türkiye genelinde büyük firmaların iş merkezlerinin burada bulunmasından kaynaklandığı söylenebilir. Teknoparkların mevcut durumları dikkate alındığında, Ankara'da bir doyum noktasına gelindiği ancak niteliksel anlamda, özellikle parklara sağlanan destekler açısından ciddi adımların atılmasına ihtiyaç duyulduğu görülmektedir. Türkiye'de faaliyette olan teknoparklar ile Ankara ilindeki mevcutlar kıyaslandığında; Ankara'nın genelde teknopark açısından büyük bir oranla firma, çalışan, sermaye vb. barındırdığı, kısaca Türkiye'nin "Teknokenti" konumunu elinde bulundurabileceği değerlendirilmektedir.

Teknoparklara, üniversitelerin bir bölümü gibi değil, etkin olarak işletilebilen firmaların faaliyet gösterebildiği yapılaşmalar olarak yaklaşılmalıdır. Teknopark sayısını artırmak yerine, mevcut parklar kapsamındaki kuluçka merkezlerinin sayılarının artırılması ve bunlara destek sağlanması gerekmektedir. Güçlü bir park kapsamındaki dayanışma her eksende güç sağlayacaktır. Ayrıca, bölgesel olarak teknoparkların profillerinin ortaya konmasında, parkın coğrafyasındaki ihtiyaçların ve gelişmiş teknolojilerin dikkate alınması da önemli bir hususdur. "Bölgesel İnovasyon Stratejisi (Regional Innovation Strategy - RIS Mersin)" örneğinde olduğu gibi, bölgelerin yenilikçilik potansiyelini artırmaya yönelik stratejiler üretilmesi, inovasyon politikaları ile mevcut kaynakların ve altyapının en iyi şekilde kullanılmasının ve geliştirilmesinin amaçlandığı stratejik projeler ortaya konulmalıdır. İçi boş bir teknopark bir süre sonra kendini idame edemez ve işlemez bir hâl alacaktır.

Sonuç olarak; teknoparklarda sektörel ve bölgesel uzmanlaşma ana strateji olarak belirlenmelidir. Yapılacak altyapı yatırımlarında bu yaklaşım maliyet etkinlik sağlayacaktır. Örneğin, her bir parkta tüm teknoloji alanlarında gelişmiş laboratuarlar kurmak maliyet açısından pek mümkün görünmemektedir. Ancak, uzmanlaşma sonucun-

da benzer teknoloji alanlarında faaliyet gösteren firmaların aynı teknoparkta konuşlanmaları, o parkta belirli teknoloji alanında kurulması düşünülen uzmanlaşmış laboratuarlarda maliyet paylaşımı getirebileceği gibi, teknoparkın kurduğu laboratuarları birden fazla firma ortak kullanılabilecektir.

Belirtilen sektörel ve bölgesel uzmanlaşmayı sağlamak için devlet teşviklerinin yanı sıra, teknoparkların ve paralelinde teknolojinin gelişiminde önemli rol verilen yönetici şirketlerin payı büyük olacaktır. 4691 sayılı Kanunda 2011 yılında kabul edilen değişiklik ile yönetici şirketlere; bölgeye ait planlama ve projelendirmeler ile gerekli alt ve üst yapı hizmetleri yapması yükümlülüğü getirilmiş, kuluçka merkezi inşası ile Ar-Ge ve yenilik amaçlı kuluçka programları, teknoloji transfer ofisi hizmetleri ve teknoloji işbirliği programları ile ilgili giderlerin, yönetici şirketçe karşılanamayan kısmının yardım amacıyla Bakanlık bütçesi ödeneğiyle sınırlı olmak üzere karşılanabilmesi sağlanmıştır. Bu kapsamda; yönetici şirketin teknoparkın profilinin belirlenmesinde ağırlıklı rol oynayacağı, çalışmada strateji olarak belirlenen sektörel uzmanlaşmayı hayata geçirecek ana faktör olacağı değerlendirilmektedir.

Kaynaklar

Bellavista, J., Sanz, L. (2009). Science and Technology Parks: Habitats of Innovation: Introduction to Special Section. Science and Public Policy, 36(7), 499–510.

Geenhuizen, M. V., Soetanto, D. P. (2008). Science Parks : What They Are and How They Need to be Evaluated. Int.J.Foresight and Innovation Policy, Vol. 4, No:1/2, 90-111.

Harmancı, M., Önen, O. (1999). Dünyada ve Türkiye'de Teknopark ve Teknokent Uygulamaları. http://www.kalkinma.com.tr/data/file/raporlar/ESA/GA/1999-GA/GA-99-02-04_Dunyada_ve_Turkiyede_Teknopark_ve_Teknokent.pdf erişim tarihi 21.03.2011.

Leichteris E. (2009). Science and Technology Parks as Knowledge Organizations in Holistic Innovation System. Management of Organizations, Systematic Research.

Link, A. N., Scott, J. T. (2007). The economics of university research parks. Oxford Review of Economic Policy, Vol. 23(4), 661–674.

STB (T.C. Sanayi ve Ticaret Bakanlığı) Sanayi Araştırma ve Geliştirme Genel Müdürlüğü'nün Teknoloji Geliştirme Bölgeleri Bilgi Notu, 2010. http://www2.sanayi.gov.tr/download/sagm/teknoloji_gelistirme_bolgelerinde_mevcut_durum.doc erişim tarihi 21.03.2011.

Storey, D.J., Tether, B.S. (1998). Public policy measure to support new technology-based firms in the European Union. Research Policy, Vol. 26, 1037–1057.

Teknoloji Bölgeleri Geliştirme Kanunu, Kanun No : 4691, 26 Haziran 2001.

Teknoloji Bölgeleri Geliştirme Kanunu Değişikliği, 02 Mart 2011.

Westhead, P., Batstone, S. (1998). Independent Technology-based Firms: The Perceived Benefits of a Science Park Location. Urban Studies, Vol. 35(12), 2197–2219.

Uluslararası Yükseköğretim Kongresi: Yeni Yönelişler ve Sorunlar (UYK-2011)
27-29 Mayıs 2011, İstanbul; 3. Cilt / Bölüm XV / Sayfa 2163-2169

ULUSLARARASI YÜKSEKÖĞRETİM KONGRESİ: YENİ YÖNELİŞLER VE SORUNLAR
INTERNATIONAL HIGHER EDUCATION CONGRESS: NEW TRENDS AND ISSUES

Bölgesel Kalkınmada Üniversite-Sanayi İşbirliği Stratejileri

Prof. Dr. Süreyya Sakınç[1], Arş. Gör. Sibel Aybarç Bursalıoğlu[2]
[1]Celal Bayar Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi, 45010 Manisa, Türkiye
[2]Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, 45010 Manisa, Türkiye

Özet

Üniversite ve sanayi işbirliğinin önemi, sanayileşmiş ülkelerde 1970'li yılların sonundan başlayarak artmıştır. ABD'deki bu gelişmeleri diğer gelişmiş ülkeler izlemiş ve işbirliğinin boyutu ve niteliği kapsam ve nitelik değiştirmiştir. Bilgi ve iletişim teknolojilerine dayalı olarak şekillenen günümüz bilgi toplumunda, bilgi çağının temel aktörü olan "üniversiteler", ekonomik ve sosyal kalkınmanın itici gücünü oluşturan "sanayi" ile ortak zeminde bir araya getirilmektedir. Üniversitelerin temel işlevi, ülke genelinde, kentsel düzlemde ve sanayi kesiminde ihtiyaç duyulan nitelikli insan gücü ile düşünen, analiz edebilen, gelişmiş genç beyinlerin yetiştirilmesi iken; günümüz dünyasında üniversitelere araştırma geliştirme projeleri kapsamında tarımdan imalata, sağlıktan eğitime değin geniş sektör yelpazesinde ileri bilgi ve teknolojilerin geliştirilmesi; bilgi birikimini üretim sürecine yansıtacak şekilde sanayi ile işbirliği kurulması; kuruldukları bölgede mevcut olan sosyo-kültürel ve ekonomik dokuyu etkileyerek, bölgesel gelişimin desteklenmesi gibi farklı misyonlar yüklenmiştir. Son yıllarda yarı iletkenler, bilişim teknolojileri, yenilenebilir enerji gibi ileri teknoloji sanayilerinde bilgi tabanlı büyümenin hız kazanması, yeni teknolojilerin üretilmesinde Üniversite-sanayi işbirliği önemini artırmıştır. Bu çalışmada, üniversite-sanayi işbirliğinin geliştirilmesinde AB ülkelerinde uygulanan RJV; Kore'de uygulanan BRIDGE; ABD'de uygulanan IUCRC gibi modellerin değerlendirilmesi yapılarak, karşılaştırmalı olarak Türkiye için bir işbirliği modeli önerisi geliştirilecektir. Geliştirilen model "üçlü sarmal" olarak açıklanan üniversite-sanayi-devlet işbirliği bağlamında analiz edilecektir. Türkiye'de üniversite-sanayi işbirliğinin etkinlik değerlendirmesi Avrupa, Amerika ve Uzak Doğu ülkeleri örnekleri dikkate alınarak, bilgi toplumuna ulaşılmasında temel sorunlar değerlendirilecek ve çözüm önerileri geliştirilecektir. Çalışma kapsamında, üniversite-sanayi işbirliğinin bölgesel kalkınma üzerindeki yarattığı etkiler, üniversite-sanayi işbirliğinin inovasyon (yenileşim) boyutunun yanında, sosyal ve kültürel gelişme dinamikleri de analize dahil edilerek, değerlendirilecektir.

Anahtar kelimeler: Üniversite, bölgesel kalkınma, üniversite-sanayi işbirliği.

Giriş

Üniversiteler bulundukları bölgenin ekonomik gelişimine eğitim, araştırma, buluş, yaygın eğitim ve misyonlarına uygun diğer faaliyetleriyle katkıda bulunur. Küreselleşme ile ülkeler ve şirketler değişen çevreye karşı uyum göstermekte, yaratıcı ve yenilikçi tutumlarını güçlendirmektedir. Bu yenilikçi ve rekabetçi kurumsal tutumlar, üniversiteleri de eğitim, araştırma ve yenileşim (inovasyon) üçlüsünün entegrasyonuna zorlamıştır. Bugün, liberal demokrasilerde üniversiteler devlet ve özel sektörün bir ortağı durumundadır. Üniversiteler bölgesel kalkınmanın birer dinamosu olarak kabul edilmektedir.

Tarihsel olarak yükseköğretim kurumları, bölgenin fiziki, sosyo-ekonomik ve kültürel karakteristiklerini yansıtmaktadır. Üniversiteler, bu karakteristikleri yansıtan araştırma gündemlerini geliştirmek suretiyle bölgesel bağ-

lamda sunulan imkanlara yanıt vermek durumundadır. Bu noktada bölge, hem ulusal, hem de uluslararası rekabet avantajı sağlayan bir araştırma laboratuarı olarak algılanmaktadır (OECD, 1999: 82).

Akademik araştırmalar ile sanayi inovasyon faaliyetleri arasındaki ilişkiyi analiz eden oldukça geniş literatür bulunmaktadır. Rogers ve Larsen (1984) ile Feldman (1994) tarafından yapılan ve bölgesel inovasyonun bir hızlandıranı olarak üniversitenin rolünü sorgulayan çalışmalar sonucu, bölgesel teknolojik altyapının (ticari hizmetler, teknolojiyle ilgili şirketler gibi) çeşitli karakteristiklerinin üniversite araştırma sonuçlarının gelişimi açısından gerekli olduğu ileri sürülmüştür. Jaffe (1989), endüstriyel patentleme üzerinde üniversite AR&GE faaliyetlerinin etkisinin olup olmadığını test etmek amacıyla 29 ABD bölgesinin 8 yıllık verilerini kullanarak gerçekleştirdiği analiz sonucunda anlamlı pozitif etki olduğunu tespit etmiştir. Jaffe'ye göre, şirket patentlerinin üniversite AR&GE faaliyetlerine karşı elastikiyeti yaklaşık 0.6'dır (Cowan, Zinovyeva, 2009: 4).

Üniversitelerin bölgesel kalkınma üzerindeki rolüne dair yapılan araştırmaların çoğu üniversiteleri akademik bilgi kaynağı (birincil rol); akademik eğitim sağlayıcı (ikincil rol); ve daha çok bölgesel bir sistem kurucu (üçüncül rol) olarak kabul etmektedirler. Tablo 1'de üniversitelerin bölgesel kalkınma sürecine dahil olmalarıyla ilgili literatür özeti verilmiştir (Marjolein, Herman, 2011, p. 5).

Tablo 1: Üniversitelerin bölgesel inovasyon sistemi kurmadaki rolü üzerine literatür.

Araştırmalar	Ülkeler/Bölgeler	Araştırma Alanı	Sonuçlar
Kjearsdam ve Enemark (1994)	Danimarka, Aalborg Bölgesi	Üniversitelerin bölgesel kalkınmaya katkısı	Üniversite, bölgesel kalkınmada katalizör bir fonksiyona sahiptir. Proje odaklı eğitim sisteminde, öğrenciler, yerel şirketler, kurumlar ve organizasyonlar ile birlikte projelerini hazırlarlar.
Dahlstrand ve Jacobsson (2003)	İsveç, Gothenburg Bölgesi	Üniversitelerin bölgesel kalkınmaya katkısı	Üniversitelerin bölgesel kalkınmaya yönelik katkısı, öncelikle yetenekleri yapılandırma kümesi oluşturmaya bağlıdır.
Doutriaux (2003)	Kanada, 11 ileri teknoloji kümesi	Üniversitelerin bölgesel kalkınmaya katkısı	Üniversiteler, yönlendirici değil; onun yerine öğrencilerin girişimci davranışları konusunda birer katalizördür.
Boucher vd. (2003)	OECD 12* ülkede 14 bölge	Bölgesel sistem kurma kapasitesi	Bölgesel aktörler arasındaki hiyerarşi ve rekabet düzeyi, sistem kurma kapasite seviyesini belirlemektedir.
Geuna vd. (2004)	Fransa, Strasbourg	Bölgedeki üniversitelerin bağlantısı	Üniversitelerin uzun bir geçmişe dayalı araştırma sözleşmesi yapma geleneği vardır.
OECD (2007)	OECD 12* ülkede 14 bölge	Bölgedeki üniversitelerin iç içe geçmesi ve bağlantısı	Üniversiteler ve bölgesel aktörler arasında yükselen bağlar görünür bir hal almaktadır. Ancak işbirliği olanakları, yetersiz kalmaktadır.
Puuka (2008)	OECD 12* ülkede 14 bölge	Bölgesel sistem kurma kapasitesi	Mevcut ulusal teşvik yapıları bölgesel bağlantıyı engellemektedir.
Warren vd. (2008)	ABD	Bölgesel sistem kurma kapasitesi	İyi işlevli, destekleyici inovasyon sistemi, üniversitelerin girişimci çabalarını güdüleyici olabilir.

*Ülkelerdeki 14 Bölge: Finlandiya (Jyvaskyla); Meksika (Nuevo Leon); İsveç (Varmland); Birleşik Krallık (Kuzey Doğu İngiltere); Danimarka / İsveç (Öresund); Avustralya (Sunshine Coast); İspanya (Kanarya Adaları ile Valencia); Hollanda (Twente); Kore (Busan); Kanada (Atlantik Kanada); Danimarka (Jutland-Funen); Norveç (Trondelag); Brezilya (Kuzey Parana).

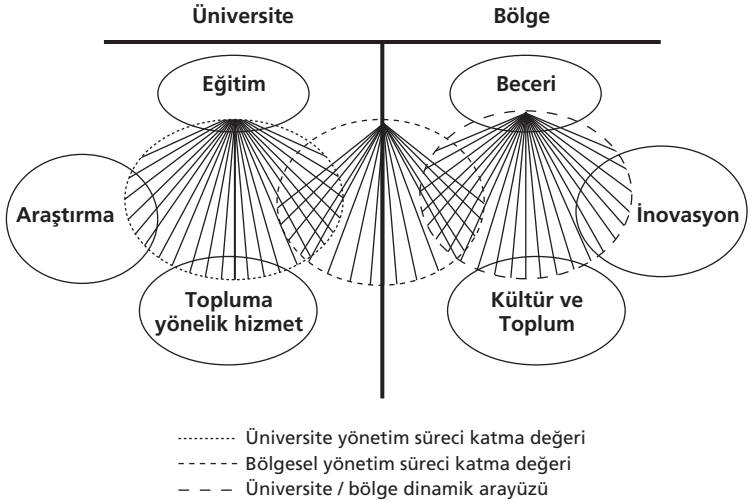
Bilgi Tabanlı Bölgesel Kalkınmada Üniversite-Sanayi İşbirliği

Küresel bilgi toplumunda, ekonomik kalkınma stratejileri bölgeler, anakentler ve bilgi kümeleri üzerine odaklanmaktadır. Bu bölgelerdeki ileri gelen yükseköğretim kurumları, küresel birer aktör olarak yeni bilgi üretimi ve transferi ile sorumlu tutulmaktadır. Üniversitelerin bu yükselen hiyerarşisi, kent ve bölge hiyerarşisini desteklemektedir. Bu koşullarda, önemli sorgu küresel konuma sahip üniversitelerin bölgesel sorumluluklarının oluşturulmasıdır. Böylece bilgi ekonomisindeki polarizasyon, tersine çevrilebilir ve üniversitelerin inovasyon süreci bölge-

sel kalkınma ile ilişkilendirilebilir (Francisco, Jaana, 2006, p. 6). Bölgesel kalkınmanın desteklenmesi açısından inovasyon sistemleri, çeşitli aktörler arasında bilginin üretilmesi ve yaygınlaştırılması süreçleri ile ticari değer sağlayan faaliyetlerin bir araya getirildiği bir etkileşim ağı gerektirmektedir.

Üniversiteler, bölge ve sivil toplum açısından kültür ve sosyal kapsam, araştırma ve inovasyon, eğitim ve öğretim ile ilgili ulusal politikanın farklı unsurlarını bir araya getirmek suretiyle özgün bir rol oynamaktadır. Bölgesel kalkınmada üniversitelerin sorumluluğu, farklı boyutlarda ortaya çıkmaktadır (Francisco, Jaana, 2006, p. 5):

- Araştırma yaparak, bilgi üretilmesi ve teknoloji transferi yolu ile kullanılması,
- Bölgede mezun istihdamı, iş bağlantılı eğitim ile yerelleşen öğrenme süreci, eğitim, bilgi transferi ve sürekli eğitim ile profesyonel gelişim,
- Sosyal bütünleşme ortamı oluşturan kültürel ve toplumsal gelişim ile inovasyona bağlı sürdürülebilir kalkınma. Bölge-üniversite etkileşimi Şekil 1'de gösterilmiştir.



Şekil 1: Üniversitelerin çok yönlü bölgesel sorumluluk ağı.

Üniversiteler, araştırma, eğitim ve topluma yönelik hizmet fonksiyonları aracılığıyla çeşitli bölgesel etkilere yol açmaktadır. Üniversite faaliyetlerinin doğrudan ya da dolaylı sonuçları olarak ortaya çıkan bu bölgesel etkiler, farklı bölgesel alt sistemlere göre sınıflandırılabilir (Ernesto, 2007, p. 5): *(a) siyasi* (akademisyen ve öğrencilerin yerel siyasi yaşama katılımı); *(b) demografik* (nüfus büyüklüğü, yapısı ve mobilitesi); *(c) ekonomik*; *(d) altyapısal* (konut, trafik, kütüphane gibi); *(e) kültürel* (kültürel mal ve hizmetlere yönelik genişleyen piyasa); *(f) eğitimsel* (eğitim kalitesi ve eğitime katılım oranı); *(g) sosyal* (yaşam kalitesi, eğlence endüstrisi, öğrenci ve akademisyenlerin sosyal yaşama etkisi).

Tablo 2: Üniversitenin bölgesel etkilerinin örneklerle sınıflandırılması.

Üniversitenin Bölgesel Etkisi	Örnek
Siyasi	Siyasi sürecinin iyileşmesi, artan halk katılımı, siyasi yapıda değişim.
Demografik	Doğum ve ölüm oranlarında değişim, daha yüksek mobilizasyon
Ekonomi	İşgücü mobilitesi, işgücü piyasası, endüstriyel yapı, bölgesel gelir üzerindeki etkisi.
Altyapı	Konut, trafik, sağlık hizmetleri, perakende sektörü üzerindeki etkisi
Kültür	Daha yüksek kültürel mal ve hizmet arzı, kültürel çevre üzerindeki etki
Çekici kılma	Bölgesel kimlik, bölge imajına yönelik etki
Eğitim	Katılıma yönelik etki ile kalite değişimi
Sosyal	Yaşam kalitesi üzerindeki etki ile öğrencilerin sosyalleşmesi

Florax (1987), üniversiteyi bölgesel bir itici güç olarak tanımladığı çalışmasında, bir bölgede üniversite kurulmasının olası etkilerini aşağıdaki açılardan değerlendirmiştir (Tablo 2) (Pellenbarg, 2005, p. 5).

Bölgesel rekabet üstünlüğü sağlama, kurumsal gelişme, inovasyon yetilerini geliştirerek teknolojik değişimden yararlanma ve bölgesel işbirliğini arttırma kapsamında yürütülen bölgesel kalkınma çalışmaları, bölgesel inovasyon sistemi ile desteklenmesi gerekmektedir. Bölgesel inovasyon sistemi; a) arz (araştırmacılar, üniversiteler, bilim merkezleri); b) talep (firmalar, sanayi, inovasyon yararlanıcısı piyasalar) ve c) aracı (inovasyon destek kuruluşları, düzenleyici kuruluşlar, finansman kurumları) olmak üzere üç taraftan oluşmaktadır (Metin, 2007, p. 10-11).

Üniversite araştırmaları ile uyarılan en çarpıcı yerel ekonomik kalkınma örnekleri, Silikon Vadisi'nde Standford Üniversite'ne bağlı elektronik kümelenme ile Boston yakınlarında Massachusetts Institute of Technology'ye bağlı Route 128'dir. Bu durumda, yerel üniversite araştırmaları yalnızca istihdam tabanının genişlemesine hizmet etmemekte, aynı zamanda ortalama gelir düzeylerinin de önemli ölçüde artmasını sağlamaktadır. Bunlar başarılı örneklerdir. Ancak saygın araştırma programları olmasına karşın, yerel ekonomi açısından ileri teknoloji sanayine yönelik oldukça düşük etkiye sahip olan üniversiteler (örneğin Baltimore'daki Johns Hopkins Üniversitesi gibi) de mevcuttur (Kent, 2006, p. 3).

Karşılaştırmalı Üniversite-Sanayi İşbirliği Modelleri

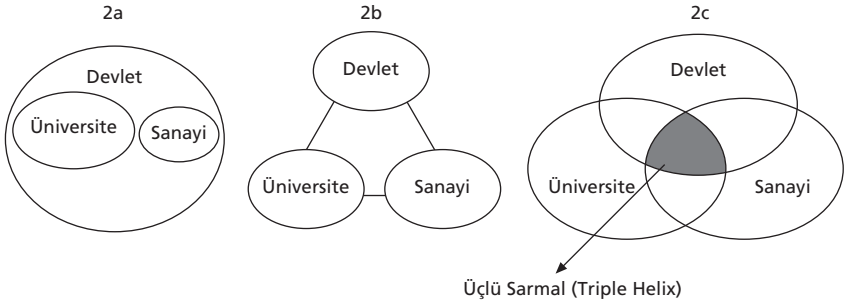
1980'lerin başından itibaren Avrupa, Amerika Birleşik Devletleri ve Japonya'da araştırma ve teknolojik gelişmede üniversiteleri, kamu sektörünü ve özel sektör firmalarını içine alan işbirliği programları geliştirildi. Avrupa Birliği'ne (AB) üye ülkeler arasında ortak finansmanla fonlanan ve ulusal düzeyden AB ortak tabanına yayılan "araştırma ve teknolojik gelişme çerçeve programları" yürürlüktedir. Çerçeve programlarına dahil araştırma ve teknoloji geliştirme projeleri kamu kaynakları ile fonlanmakta ve üye ülkeler arasında ortak araştırma kurumlarının yaygınlaştırılması hedeflenmektedir. AB uygulamasında, firmaların üniversitelerle giderek daha sık işbirliği ve ortak araştırma girişimleri kurmaları teşvik edilmekte ve işbirlikçi araştırma projeleri AB tarafından "Hedeflenmiş Sosyo-Ekonomik Araştırma Programı" (TSER) çerçevesinde desteklenmektedir.

Japonya, II. Dünya savaşından itibaren geçirdiği kalkınma modellerinin son aşamasında (1990 yılından itibaren) bilim ve teknoloji politikalarında daha az müdahaleci ve daha çok karmaşık-vizyon belirleyici- görünümdedir. Japoya'nın Bilim ve Teknoloji Temel Planı, üniversiteler, sanayi ve ulusal araştırma enstitüleri arasındaki işbirliğini ve araştırma/teknoloji değişimini desteklemektedir.

ABD, özel sektör ve üniversiteler arasındaki teknoloji ve bilimsel araştırma faaliyetlerinde işbirlikçi ve sözleşmeci bir ortaklığı teşvik etmektedir. ABD'de, üniversite-sanayi araştırma merkezleri liberal ve rekabetçi bir anlayışı gösterecek şekilde, "bilgi" veya "akademik kapitalizm" kavramını öne çıkarmaktadır.

Üçlü Sarmal (Triple Helix) Modeli

İnovasyon ve inovasyon güdüsü, başta iş dünyası, üniversiteler ve devlet olmak üzere çeşitli aktörler arasında etkileşim ve bağlantı gerektirmektedir. Bu etkileşim konusunda son yirmi yıllık dönemde, teknoloji ve inovasyon politikalarına yönelik literatürde artan bir uzlaşma söz konusu olmuştur. Bu konuda en önemli katkı, özellikle M. Porter (1995) tarafından ortaya çıkarılan ve 1990'ların ikinci yarısından sonra göze çarpan "Üçlü Sarmal" (Triple Helix) nosyonu olmuştur (Van Looy, Debackere, Andries, 2003, p. 210). Üçlü Sarmal Modeli, akademik araştırma ve ekonomik kalkınmayı teşvik etme güdüsü ile birbiriyle iç içe geçen halkalar olarak üniversite, sanayi ve devlet ekseninde şekillenmiştir. Bu seçkinler topluluğunun bir ürünü olan girişimci üniversite, öncül akademik misyonları olan eğitim ve araştırma fonksiyonlarının sınırlarını aşmaktadır. Özellikle modelin ekonomik ve bölgesel kalkınma misyonu, sistematik bilimsel bilgi üretimi ve bilgi tabanının yeniden tesisi konusunda önemli ölçüde katkı sağlamıştır (Loet, Henry, 2001). Bilgi üretimi ve yaygınlaştırılması ile onunla ilişkili piyasa dinamikleri ve regülasyonları etkileyen bu aktörler arasındaki ilişki ağı, Etzkowitz ve Leydesdorff (1995) tarafından üç şekilde tanımlanmıştır. Onlara göre, bu ilişkiler, kronolojik olarak birbirinden sonra gelmektedir (Daniel, Philippe, Frédérique, 2009, p. 4): (2 a), ulus devletin üniversite ve sanayi kesimini içine aldığı ve bu iki kesim arasındaki ilişkileri yönettiği modele işaret etmektedir. (2 b), devletin daha az baskın rol oynadığı, kurumsal alanların her birinin sınırlarının açık bir şekilde tanımlandığı ve diğerleri ile ilişkilerinin çerçevesinin çizildiği bir modele işaret etmektedir. (2 c), sürekli gelişim gösteren üç alanın karmaşık olarak farklı düzeylerde esnek biçimde birbirini etkilediği ve yalnızca kurumların kendi amaçlarını değil, aynı zamanda diğer kurumların da kesinleşmiş amaçlarını gerçekleştirmeye yönelik kalkınma odaklı ve yenilikçi bir modeli temsil etmektedir.



Şekil 2: Devlet-Üniversite-sanayi ilişkiler ağı.

Üçlü Sarmal Modeli ekseninde "bilgi üreticisi üniversite"nin bölgesel inovasyon sistemi, dolayısıyla bölgesel kalkınma açısından oynadığı rol aşağıdaki gibi özetlenebilir (Metin, 2007, p. 14-15):

i. *Bölgesel Yığışım:* Yeni firma kurulması, yeni veya mevcut firmaların üniversite çevresinde yerleşmesi sonucu bilginin kapitalizasyonu (sermayeye dönüştürülmesi) ve sermaye birikimi projeleri.

ii. *Beşeri Sermaye Birikimi:* Eğitim ve bilgi kapitalizasyonu faaliyetlerinin bütünleştirilmesi, firmaların kurulması ve kurumlar-arası hareketliliği destekleyen programların geliştirilmesi, bölgesel ihtiyacı karşılamak üzere eğitim programlarının geliştirilmesi, bölge odaklı öğrenci ve mezun alma siyasası, bölgeyi bilen öğrenme süreçlerinin oluşturulması.

iii. *Yönetişim:* Zayıf ve güçlü yanların incelenerek, sanayiyi ve devleti inovasyon stratejisi amacıyla bir araya getirerek bilginin kapitalizasyonu ve sermaye birikimi projeleri çevresinde bölgesel inovasyon stratejisinin güdülenmesi. Yine bölgenin sosyal ve kültürel tabanına katkı yaparak yönetişimin etkinliğini artırmaktadır.

iv. *Kültürel Normlar:* Bilgi ile ilgili geleneksel üniversite-sanayi-devlet eklemlenmeleri. Bölgeye angaje olmuş üniversitenin bölgesel kalkınma konusundaki bir diğer önemli getirisi ise "öğrenen ekonomi/bölge" kavramı olup, ekonomik başarı bireysel beceriler ve gruplar arası bilgi transferi ile ilişkilendirilmektedir.

Üçlü Sarmal Model, tarafların birbirlerinin rollerini üstlenmesi esasına dayanmaktadır. Böylece üniversite, pazarlama bilgisi ve şirket kurma gibi girişimci sorumlulukları üstlenirken, sanayi kesimi de bilgi paylaşımı, çalışan eğitimi gibi akademik rollerin gelişimine katkıda bulunmaktadır. Bu bağlamda Üçlü Sarmal Modeli, mikro düzeyde "aktörler", mezo düzeyde "kurumsallaşmış yapılar", makro düzeyde ise "kanun, kural ve yönergeler"den oluşan bir yapı arz etmektedir (Riccardo, Beatrice, 1998, p. 3).

i. *Aktörler:* Akademi, sanayi kesimi ve devletten oluşmaktadır.

ii. *Kurumsallaşmış Yapılar:* Teknolojik bilgi oluşturarak, üretimi organize eden bu yapılar "hibrit inovasyon yapıları"; "inovasyon arayüzleri" ve "inovasyon koordinatörleri" olmak üzere üç türlüdür.

iii. *Kanun-Kural-Yönergeler:* Makro düzeydeki bu unsurlar, politikalar ve uygulamalarını kurgularlar. Aktörler, kendilerinden beklenen rollerini bu normatif ilkelere göre finansman/destek mekanizmalarını dikkate alarak oynayacaklardır. ABD'de ileri teknoloji şirketlerini desteklemek için çıkarılan Risk Sermayesi Kanunu ve yine bu gibi şirketlerin faydalanmaları amacıyla kurulan Nasdaq Borsası, bu amaca hizmet etmektedir.

Günümüzde çoğu ülke ara yüz veya melez kurumlar gibi her bir inovasyon yapısının rol oynadığı ve çok yönlü işlevlerin yerine getirildiği üçlü sarmal modele ya geçiş aşamasındadır ya da tüm yönleri ile geliştirme çabasındadır.

Köprü (Bridge) Modeli

Kore'de uygulamalı mühendislik becerilerini geliştirmek üzere küçük ve orta ölçekli işletmeler ile büyük şirketler arasında ortak başarı modeli olarak üniversite sanayi işbirliği kapsamında geliştirilen Bridge Model uygulanmaktadır. Kore Eğitim ve Teknoloji Üniversitesi ile Samsung Elektronik gibi büyük bir şirketin KOBİ'lerin insan kaynakları eğitimi amacıyla gerçekleştirdiği işbirliği başarılı bir örnek olarak gösterilebilir. Eğitim kalitesini

garantilemek için kurs planı ve işlem tasarımı, ulusal çapta seçkin akademisyenler tarafından sanayi ihtiyaçları dikkate alınarak yapılmaktadır. Bridge Model, büyük şirketler ve KOBİ'ler arasında çift kutuplu yapı ve ortak başarı sorununu çözmeye yönelik yeni bir personel geliştirme modelidir (Wooyoung, Jinsoo, Jinwoo, 2009).

Üniversite-Sanayi Ortak Araştırma Merkezleri (I/UCRC) Modeli

ABD Ulusal Bilim Kurumu (National Science Foundation) tarafından oluşturulan Sanayi/Üniversite İşbirliği Araştırma Merkezleri (Industry/University Cooperative Research Centers – I/UCRC) Programı, ABD endüstriyel girişim kapasitesi performansını olumlu yönde etkilemektedir. Son yirmi yıldır, I/UCRC'ler yüksek kalite, sanayi ile yakından ilgili temel araştırmalar, araştırma ve eğitime yönelik güçlü sanayi desteği, dünya piyasalarındaki rekabetçi tutumunu sürekli iyileştirmek amacıyla ABD sanayine üniversitede geliştirilen fikirlerin, araştırma bulgularının, yeni teknolojilerin doğrudan transferi faaliyetleri ile üniversite ve sanayi arasındaki yeni ortaklık çağına öncülük etmektedir. Model, fikri hakların yönetimini ve uygulanabilir metotların veya yeni teknolojilerin ya sanayiye ya da üniversitelere transferi konusunu dikkate almaktadır. I/UCRC Modeli, öğrencilere şirket sponsorluğundaki araştırma projelerinde çalışma imkanı sağlamak, onları şirketin özel ilgi alanına giren teknolojiler üretmeye yönlendirmek suretiyle erken/öncelikli eğitim almalarını sağlama konusunda başarılı bir uygulamadır (EDA).

Üniversite-Sanayi Ortak Araştırma Merkezleri, ABD'de akademik destekli bölgesel kalkınma için en etkin modellerden biridir. ABD'de 40'dan fazla eyalette üniversite yerleşkelerinde ağırlıklı olmak üzere teknoloji yayma programlarına önem verilmekte;20 eyalette kuluçkalar ve araştırma tekno-parklar desteklenmektedir. Tüm bu teşvikler, bilgi tabanlı bölgesel kalkınmaya üniversitelerin katılımını güçlendirmektedir (Attila, 2003, p.16).

Sonuç ve Değerlendirme

Üniversiteler, bölgesel ekonomik kalkınmaya "bilgi tabanlı" kalkınma kavramına uygun katkılarda bulunmaktadır. Ekonomik kalkınmayı uyarıcı bir aktör olarak üniversiteler, teknolojik bilgi üretimi ve transferi yoluyla özel sektörün gereksinim duyduğu "teknoloji" girdisini sağlayabilmektedirler. Bugün teknoloji kapitalizmi adı verilen yeni girişimcilik anlayışında üniversiteler bilgi tabanlı bir üretimin temel dinamosu konumundadır. Devlet-üniversite-sanayi üçlü organizasyonu, bölgesel kalkınmada en etkin yöntemlerden birisi olarak görülmektedir. Üçlü organizasyonun çıktısı, bilgi tabanlı bir kalkınmayı gerçekleştirmektir. Kalkınmanın yerel/bölgesel dinamikleri, bilgi üretiminin dışsal faydaları açısından önemlidir. Birinci aşamada, devletin yasal bir altyapı hazırlaması gerekmektedir. Örneğin, çevre uyumlu elektronik sanayinin teşviki için kurşun kullanımını yasaklayan yasal bir düzenleme, özel sektörü bu yönde harekete geçirecektir. Devlet, yönlendirici işlevini, aynı zamanda teşvik uygulamaları ile güçlendirebilir. Özel sektörün ar-ge talebi, üniversiteler ile ortak araştırma merkezleri veya araştırma sözleşmeleri yapılması ile karşılanabilecektir. Böylece, üniversiteler bir taraftan araştırma altyapısını ve veri bilgi setini özel sektörün hizmetine sunarken, diğer taraftan ar-ge ve inovasyon tabanlı kurumsal işbirliğini güçlendirecektir. Bölgesel ekonomik faaliyetlerin firmalar ve üniversiteler arasında yakın ve yoğun işbirliğini teşvik ettiğini söyleyebiliriz. Bölgesel kalkınmada işbirliği, bölgesel inovasyon sisteminin iki önemli aktörü olan üniversiteler ve firmalar arasındaki teknoloji transferini, inovasyon kültürünü, kümelenmeyi geliştirip, hızlandıracaktır. Üniversitelerin bilgi tabanlı bölgesel kalkınmaya ne kadar etkide bulundukları veya etkileme derecelerinin düzeyi her durumda belirgin değildir. Etkinliğin artırılmasında uygun modelin seçilmesinin yanında, modelin etkin işleyişinin sağlayacak organizasyon yapılarının ve iyi yönetişim stratejilerinin geliştirilmesi gerekmektedir.

Kaynaklar

Caniëls, M.C.J., Bosch, H.V.D. (2011). The role of higher education institutions in building regional innovation systems, Papers in Regional Science, Vol. 90, N. 1.

Cowan, R., Zınovyeva, N. (2009). University effect on regional inovation, Documento de Trabajo 2009-20. Received from www.fedea.es/pub/papers/2009/dt2009-20.pdf erişim tarihi:13.01.2011

Durgut, M. (2007). Üniversite-sanayi işbirliğinin bölgesel inovasyon sistemi çerçevesi, Received from www.inovasyon.org/getfile.asp?file=md.erciyes.2007.pdf erişim tarihi: 12.04.2011

Fixari, D., Lefebvre, P., Pallez, F. (2009). Competitiveness clusters and new approaches to public research: Uncertainties in the development of the triple helix in France, Received from http://www.cgs.ensmp.fr/old/publications/communications/LIEGE_final_anglaistriplehelice.pdf erişim tarihi: 13.03.2011

Florax, R. (1987). De regionaal-economische betekenis van de universiteit, Geografisch Tijdschrift XXI-4 354-368.

Hill, K. (2006). University Research and Local Economic Development, Received from http://www.asu.edu/president/p3 /Reports/univResearch.pdf erişim tarihi:12.01.2011

Lee, W., Seol J., Kim J. (2009). A bridge Model of university-industry cooperation to develop skills of practical engineers for small-medium companies. Received from www.ineer.org/Events/ICEEiCEER2009/full_papers/full_paper_197.pdf erişim tarihi: 29.01.2011

Leydesdorff, L., Etkowıtz, H. (2001). The Transformation of university-industry-government relations, Electronic Journal of Sociology, ISSN: 1198 3655.

Marmolejo, F., Puukka, J. (2006). Supporting the contribution of higher education to regional development: Lessons learned from an OECD review of 14 regions throughout 12 countries, Received from http://portal.unesco.org/education/ en/files/51664/.../MarmolejoPuukka-EN.pdf erişim tarihi: 12.01.2011

OECD (1999). The response of higher education institutions to regional needs, France, OECD Publications Service.

Pellenbarg, P.H. (2005). How to calculate the impact of a university on the regional economy:A case study of the university of Groningen, the Netherlands, Received from http://www.rug.nl/staff/p.h.pellenbarg/artikelen/publicaties/pdf erişim tarihi: 07.04.2011

Tavoletti, E. (2007). The local and regional economic role of universities: The case of the university of Cardiff", Universit`a di Macerata, Dipartimento di Studi Sullo Sviluppo Economico - DISSE, WP No. 9, July.

Wooyoung, L., Jinsoo, S., Jinwoo, K. (2009), A Bridge Model of University-Industry Cooperation to Develop Skills of Practical Engineers for Small-Medium Companies, ICEE_ICEER-2009, Grand Intercontinental Hotel, Seoul, South Korea, August 23-28, 2009 Received from www.ineer.org/Events/ICEEiCEER2009/full_papers/full_paper_197.pdf erişim tarihi: 06.01.2011.

Van Looy, B., Debackere, K., Andries, P. (2003). Policies to stimulate regional innovation capabilities via university-industry collaboration: an analysis and an assessment. R & d management, 2003, 33(2), 209-229

Varga, A., Lengyel I. (Ed.).(2003). Agglomeration and the role of universities in regional economic development, Knowledge transfer, small and medium-sized enterprises, and regional development in Hungary, JATEPress, Szeged:15-31.

Viale, R.; Ghiglione, B. (1998). The triple helix model: A tool for the study of european regional socio-economics systems, Received from www.sociologiadip.unimib.it/dipartimento/.../pdf erişim tarihi: 08.04.2011

ULUSLARARASI YÜKSEKÖĞRETİM KONGRESİ: YENİ YÖNELİŞLER VE SORUNLAR
INTERNATIONAL HIGHER EDUCATION CONGRESS: NEW TRENDS AND ISSUES

Uluslararası Yükseköğretim Kongresi: Yeni Yönelişler ve Sorunlar (UYK-2011)
27-29 Mayıs 2011, İstanbul; 3. Cilt / Bölüm XV / Sayfa 2170-2177

Critical Keys to Being Successful at Techno-Parks in Turkey

Öğr. Gör. Gamze Sart, Prof. Dr. Müzeyyen Sevinç
Faculty of Education, Yeditepe University, Ataşehir, 34755 Istanbul, Türkiye

Abstract

This study investigates critically the structure of Silicon Valley in order to adapt properly to the Turkish system while changing science and technology policies to engage in growing high-tech economies through fostering university-industry-government collaborations and linkages. Even though many countries tried to replicate Silicon Valley by moving physically industries into certain geographic locations, they could not be compared to the original impact of Silicon Valley. Most of the best and the greatest high-tech companies are in the Valley where almost one-third of all the venture capital investments have been received and have become the locomotives of growth of the US and most of the brightest students try to study or work. The Valley has been analyzed using critical theory to understand the structure of the system, the values that have been decided and applied by the members in different processes, and the practices. Some unique findings of the research about the Valley which can be applied by many techno-parks or research centers are the capability of cooperation and active learning. Most of the companies are working around the same issues together with the universities' members who are not only coming from Stanford. In other words, the cooperation has been conducted under the umbrella of Silicon Valley. An innovative platform has been created where people interact more often to cooperate and they are legally protected by developing social networks which are their value systems. The cultural diversity of different ethnic traditions, viewpoints, and value systems is welcomed in personal and professional level which strength unity in the community.

Key words: University-industry-government collaborations, value systems, social network.

Introduction

The competitiveness in 21st century is directly related to build an efficient innovation system for creating, diffusing, and utilizing the knowledge by building in a particular region, like in Silicon Valley. The main function in the regional innovation system is "to create, diffuse, adopt and utilize the knowledge" (Seo, 2006, p.18) in order to be globally competitive center in business and technology. Besides all these activities, right policies should be provided in the region where the innovation will take place.

The university-industry-government innovation systems are quite influential in the US, particularly in Silicon Valley which can be adapted and applied to Turkish public policies concerning innovation-based economic development. Since such a global center, Silicon Valley, generates over 10 percent of the country's patents and receives over 30 percent of all U.S. venture-capital investments in business and technology with less than 1 percent of the U.S. population, it can be a model for most of the techno-parks in Turkey where science and technology policies

should be changed to engage in growing high-tech economies (Lawton Smith, 2007). In that way, it is possible to improve the regional innovation systems called the "idea economy" by creating new ideas, methods, product designs, services, and businesses. Additionally, to maintain the improving level in these regional innovation systems will need to promote innovative advances in basic and applied research to ensure the educational system which prepares not only university students but also children and adults to succeed in a changing-innovative environment, and to train managers to work in a globally integrated economy. Most of them should work across boundaries of culture and geography which requires an interdisciplinary approach in their educational system (Lawton Smith, 2007). An innovative platform as a regional innovation system has been created where people interact more often to cooperate and they are legally protected and financially supported. The cultural diversity of different ethnic traditions, viewpoints, and value systems is welcomed in personal and professional level which strength unity in the community which can be developed and improved in Turkey as well.

The main purpose of this paper is to study being successful at techno-parks in Turkey from two different perspectives comparing the case of Silicon Valley. In the first part, the university-industry-government innovation systems is analyzed from outside. In the second part, however, the capability of social networks in the companies is studied from inside in order to have "thick analysis" in their value systems. In this innovative platform, people interact more often to cooperate, and they are legally protected and financially supported.

Literature Review

This study is intended to contribute a holistic understanding of the complex phenomena of being successful at techno-parks taking into consideration from two different perspectives: the university-government-industry cooperation and the capability of cooperation and active learning by developing value systems. In the literature review, the structure of Silicon Valley is given together with the value systems in the real-life context in order to help properly adapt Turkey to the growing high-tech economies while changing science and technology policies through fostering university-industry-government collaborations and linkages. In the meantime, the new value system might be developed by using different strategies in education as well to empower the social network in this innovative platform to be more efficient and effective.

University-Government-Industry Cooperation

The university-industry-government innovation systems was first mentioned in 1996 and criticized because of lacking empirical data (Coenen, 2007). However, the cases of MIT and Stanford were criticized particularly because they might not be applicable everywhere, like older industrial regions or countries with low economic conditions (Lawton Smith, 2007). While the universities are playing important role, many research fails to consider a stronger role of the government or the corporations or vice versa (Braanback et al., 2008). In most cases, the relationship among the universities, the government, and the corporations are linear instead of being interrelated (Lawton and Smith, 2007). In fact, the state government cannot be denied in the continued development and sustainability of the Silicon Valley with different regulatory oversight and funding together with the federal government for research and development and regulatory supports. In other words, the first significant strategy is developing "alliances among governmental entities through bi-lateral initiatives" (Penksa, 2010, p.6). The activities have been influencing each other. The state, for example, has complementary or supportive regulatory policies to manage the needs of the universities and the corporations at the federal level. However, the state and city government help purposefully investments by improving networks and linkages among actors, institutions, and organizations. In that way, a university-government-industry becomes an integrated and interactive phenomenon (Penksa, 2010).

Unlike the first innovation approach (Lundvall, 1992), where innovation is seen primarily in the corporations, the latest studies show that the university and the government play more critical roles than the corporations. In a rapid changing technological environment, the dominant role of the university can be seen by "generating intellectual and human capital as the source of innovation" (Penska, 2010, p.6). In addition to the role of the universities, governments become important "in assisting innovation networks with programs, funding, and policies to support innovation and commercialization of discoveries" (Penska, 2010, p.6).

The successful interactions of the university-industry-government, as actors and institutions, are to empower different reciprocal relationships where institutional boundaries are broken. For that reason, the dynamic system

is "co-evolutionary" that helps and increases the processes of innovation and commercialization. At the beginning, the role of government is funding research in a linear process to develop new products and services in the market. However, since World War II, technological innovation has become more and more significant for economic advancement and competitive advantage of the countries. Hence, knowledge is considered as intellectual capital for those who created knowledge and human capital. Human and intellectual capital is considered as the primary factor of production which can be produced in special environments. The technological knowledge increases returns of capital in a specific economic geography. In that way, the geographic areas, economies, and clusters become important with the recognition where knowledge and technological changes can be seen. In other words, knowledge has become remarkably recognized as a public good while the government helps facilitate and foster its development (Penska, 2010, p.7). Consequently, instead of linear system, the university-industry-government can be explained in an integrated and interrelated system.

Universities have also become recognized due to innovation while most of the companies try to be close to the universities in order to take advantage of knowledge. Hence, the new class has been emerged in interactive innovation systems and learning regions. Innovation is developed by these actors and institutions who are strongly related to R&D in their activities. Consequently, private sectors companies, the university, and the government are empowered by technological transfer through networks and alliances as innovation systems. The creation of knowledge, the formation of innovators or entrepreneurs' network, and the clustering of these activities improve innovation together with economics, planning, science and public policy, higher education policy, and economic geography (Lundvall 2000). The main role of geographic regions is to improve innovation by improving knowledge as the foundation of innovation by means of the cumulative learning in the social context (Penska, 2010).

There are two forms of knowledge which are; codified knowledge and tacit knowledge. Codified knowledge is written, so "it can be easily diffused without the need for geographic proximity" (Penska, 2010, p.14). Tacit knowledge, on the other hand, cannot be transferable, so it is embedded to specific organizational and geographic locations, like the invention or the creation of a new device, product, or process. For that reason, according to Lundvall (2000), innovation of a product, process, or organization is "the application of economically valuable knowledge" (Penska, 2010, p.14). As a result, knowledge has been created economic benefits for economic development, technological change, and industrial evolutions. Since promoting knowledge, scientific discovery, and technological innovation improve economic growth, the US government has been focused on different policies, particularly in Silicon Valley. Because of rapid globalization, the concept of "competitiveness" becomes the economic strategy of nations, states, regions, cities, and companies (Penska, 2010, p.22). Different policies have been thought to increase the nation's competitive advantage and economic prosperity by opening new locations to develop innovation. Most of the corporations benefit from R&D which has been generated by other companies and universities because they are physically close to each other or they are "technological neighbors"(Lunvall, 2000). It is also seen in the states, like in California where high levels of public and private investments have increased patent activity which helps control technology based economy (Penska, 2010, p.22).

Social Network as Value Systems

Innovation is developed mainly "on the organizational level by research and development occurring through private sector firms, the university, government labs, and partnerships among all three" (Penska, 2010, p.24). However on the individual level, most of the faculty members, scientists, researchers, and entrepreneurs collaborate and cooperate *inter-and intrainstitutional* (Penska, 2010, p.24). For that reason, the R&D process is a kind of "interactive learning process that requires knowledge exchange, interaction, and co-operation among various actors in a production network or value chain" (Penska, 2010, p.24). For that reason, innovation has become a medium to facilitate networks of these individuals and institutions. The "spatial and locational attributes" help individuals and institutions that innovate and drive economic growth (Scott, 1998). For instance, the physical locations of institutions and individuals in "clusters" help them in terms of "networks." In that way, individuals share and improve their own knowledge and creativity which improves and facilitates innovation. Geographically close institutions upgrade innovation and development as they are discussed in the different literature, such as "learning regions" (Malmberg and Maskell, 2002), "creative fields" (Scott 1998), "national systems of innovation" (Lundvall, 2002), "regional innovation systems" (Maskell and Malmberg, 2002), and "new industrial spaces" (Scott 1998).

In this globalized world, the growth of nations, regions, and cities are related to innovation in a specific economic geography. As Glaeser mentions "cities can grow when they are producing new ideas with workers and firms crowding together in dense areas to learn ideas from one another" (2000, p.84). In other words, the new economic growth is related to "economic opportunities, relying on individuals, the human capital, who drive innovation. On the other hand, Florida (2002) points out the importance of the relationship among the entrepreneurs, scientists, and others who drive innovation called "creative class" in the specific geographical region. It provides the ambiance and opportunities for the people who create and innovate as leading to development, and self reinforcing clustering (p.15). Knowledge should be distributed in order to empower economies and innovative progress. Most of the companies, for example, choose highly intellectual people who have scholarship. For that reason, they choose to locate close to universities to increase their access to knowledge (Florida (2002).

The social concepts of innovation systems are defined as Cooke writes (2004, p 2):

> The *institutional* idea of innovation is deployed. Innovation is the process whereby *exploration* of knowledge, or research possibly leading to discovery or invention, is transformed by the application or exploitation of knowledge into commercial products, processes and services that have market value. The term "systemic innovation" denotes interactive *linkage* between generators, diffusers, exploiters and commercializers of new knowledge. These are the research centers, publishers and patenters, entrepreneurs, investors and marketers operating in an open techno-economic network in a given space such as a region or nation.

The innovation process cannot occur in isolation, but in collaboration and interdependence with other organizations. While defining the value systems, it is important to take into account social system and socioeconomic places. In other words, it is possible to understand the social context where economic activity takes place. Most of the time, the activities can be changed from one geographic location to another within different social and institutional context. Important social conditions shape value systems in innovation-based communities, like organizational integration, financial commitment, and strategic control. The value of knowledge is related to public good. Innovation becomes understandable and justified if the learning regions, knowledge-based clusters and networks of innovators and entrepreneurs have part of the territorial development (Storper, 1995; Malmberg and Maskell, 2002). Helping institutions with the new policies with new initiatives, "including tech transfer policies to facilitate commercialization of discoveries from the laboratory to the marketplace, tax abatements and credits, free land and buildings, loan and grant programs, business services, legal protection, job training, and local infrastructure improvements, such as access roads and property remediation" (Penska, 2010, p.32) creates new value systems in the geographically clustered regions. Hence, investigating how different institutions "mesh"(p.219) with one another shows value systems instead of focusing on the technical, economic, legal, educational, or political aspects of the region (Castilla, 2003) .

Methodology

This study is intended to understand, on a holistic level, the complex phenomena of the university-government-industry relationship and value systems in Silicon Valley within a real life context using the principles in the *critical theory* in order to create benchmarking for the techno-parks or/and regions. Taking different perspectives is already in the reflexivity of practical forms of Critical Theory where critically analyzes the structure of the institutions together with value systems in the real life context. Rather than looking for the universal and necessary features of social scientific knowledge, Critical Theory is more concentrated on "the social relationships between inquirers and other actors in the social sciences"(Bohma, 2010). In that way, specific relationships can be explained "epistemically in terms of the perspective taken by the inquirer on the actors who figure in their explanations or interpretations." Hence, the two dominant and opposed approaches of the social science can be adopted from different perspectives. Naturalism gives priority to the third-person or explanatory perspective, whereas the anti-reductionism of interpretive social science argues for the priority of first- and second-person understanding and so for an essential methodological dualism. A social scientific methodology understands facts in relation to human agency rather than independent of it. "Pragmatic social science is concerned not merely with elaborating an ideal in convincing normative arguments, but also with its realizability and its feasibility" (Bohman, 2010).

This is a case study where the subject, or unit of analysis, is the university-industry-government network Silicon Valley together with its social network which has been created its value systems. This is an exploratory and descriptive case study based on qualitative data and analysis. The networks and clusters do not have clear-cut

boundaries; therefore, Stanford and San Jose University are taken into consideration which have been influencing the participatory network system. The case study can be used to describe and explain the university-industry-government and its social networks which create their value system in order to compare the case in Turkey, like Saxenian compared (1994) Silicon Valley with Boston Route 128.

The significance of this study is to define the university-government-industry relationship and the value systems in order to help techno-parks in Turkey. The role of the universities has become dominant not only for Turkey but also for all over the world where their structure might be developed as well in order to play more dominant role in innovation networks. This study tries to describe and explain without seeking cause and effect in a real life extension. As Tellis (1997) mentions case study as an ideal methodology when a holistic depth investigation is required. The site and sample selection are chosen related to the research questions based on the principles in the critical theory. In order to study the structure in the critical theory, the university-government-industry relation is analyzed. However, for the value system in the critical theory, the social network is studied taking into consideration the daily practices. In the first part, the government contribution is checked in the national innovation system together with the role of local governments. In the second part, the role of universities is analyzed because they help to change and respond to different sectors with a significant long-term benefit not only in the economic development but also in the social development. The studies related to the industry are mainly in the areas of energy, information technology, and education which are the leading industries in the next decades. While analyzing, the funding system together with legal protection procedures are critically followed as well. In the analyses of the value system, the social network is observed as a system of actions rather than an individual or group. The technological systems are taken into account as networks of agents interacting in a specific technology area.

Documentation, archival records, interviews, direct observation, and participant observation are used in order to collect data. Sources of documentary evidence include written reports, administrative documents, formal studies or evaluations of case subject, news articles, and other media reports are intensively checked. Data that received from the qualitative study are descriptive and taken from a variety of sources as indicated above. A variety of analytic tools are chosen to analyze the university-government-industry relation and the value system in this innovation network by means of examination, categorization, tabulation, testing and arranging data to derive empirically based conclusions while ensuring validity and reliability. Even though this is primarily a qualitative study, data is collected to address in the analytic context as well. Since this is a relatively new subject, there are few relevant research related to Turkey, particularly to make comparison. Therefore, in the conclusion, the findings are clearly mentioned after double checked from quantitative and qualitative data.

Findings and Discussions

Some unique findings of the research about the Silicon Valley which can be applied by many techno-parks or research centers are the capability of the university-government-industry cooperation and value systems in their innovation network. The findings are given in two different parts together with discussion to help and to rethink about the technological regions in Turkey.

University-Government-Industry Cooperation

Technology is the cornerstone of the nations' prosperity in the global economic competitiveness. Among all these countries, the US has been playing the world leader role by creating, producing, and deploying innovative technology. In the technological and economic development, at least 80% of economic growth depends on innovation which has been generated in special regions, particularly near the universities, like Stanford University. In this study, the structure of the Silicon Valley is critically analyzed in order to have the picture of the latest highly developed innovation region taking into consideration the university-government-industry relation. Even though at the beginning individual brilliance and initiative in garage workshops are the origins of today's innovative industry, like Microsoft and Apple, the active involvement of the federal government, particularly the military is critical to the rise of Silicon Valley. Hence, personal computer (PC) has been embodied by the collaboration of the private innovators and the active government with the help of the intelligentsia at the universities. As Zachary Arnold (2009) mentions:

> Behind so many great advances in American technology lies an often-silent and neglected force: public investment. Technologies ranging from rail transport to nuclear energy and from microchips to the Internet were all invented by government-supported researchers, developed with public funding or first

> deployed through government purchasing and incentives; likewise, public investments routinely trained the high-caliber human capital or built the enabling infrastructures required for the widespread deployment of many of these technologies. Far from being a hindrance to innovation, the state historically has been one of its greatest drivers, playing a critical role in the development of many of the technologies and industries that now form the bedrock of modern society.

Most of the time, the agencies of the military and the government promoted vital basic research by funding them directly based on their needs by giving them specific projects. As economist Vernon Ruttan points out, "The role of the military in driving the development of computer, semiconductor and software technologies cannot be overemphasized. These technologies were nourished by markets that were almost completely dependent on the defense, energy and space industries"(p.8). In other words, the active needs of the federal government, particularly the U.S. military and space programs, have been increased critically the importance of Silicon Valley because the Valley has been working as the active labs of the government. The Air Force's SAGE air defense project, for instance, is the main reason of many innovations in computing design and production, "including cheap manufacturing of computer memory, communication between computers, and the use of keyboard terminals" (Arnold, 2009, p.11). The government has been also intensively involved in the development of computer software by funding the basic R&D that led to early computer programs and programming languages for defense agencies. Hence, most of defense spending has been used in the technologically innovative regions, particularly in the academic world, like establishing the first university computer science programs at MIT and Stanford. "The Department of Defense was the single largest purchaser of software well into the 1980's, ensuring the consistent market demand that fueled an ever-growing industry" (Arnold, 2011, p.12).

Besides funding and direct acquisition, the government also cultivated the innovators and engineers of the innovative industry. As Arnold writes, "Many of the minds behind the groundbreaking work at Xerox's Palo Alto Research Center (PARC), the famous computer research center, and at corporations like Microsoft and Apple came straight from government agencies" (p.12). More importantly, many programmers, system designers, and computer theorists who have been supporting university programs come to work at Xerox PARC which is government-funded programs. For that reason, in the Valley, it is possible to see the cooperation different universities, Stanford, San Jose, and Berkley. Even though in the rise of many innovations the role of the government is not mentioned in the popular media, in reality public funding built the foundations of many innovations, like PC. The government's role is not only funding investments in research, hardware and software development, and highly developed engineering education, but encouraging transformative, technological, and innovative environment to build a massive industry from the ground. The legal environment, on the other hand, is developed by the government as well to strength the industries in the stock markets. Additionally, the government helps the development of private equity, including bankruptcy laws to stimulate entrepreneurial demands for venture capital. Beyond protecting individuals and institutions by having intellectual property law, Silicon Valley works as an organizational community where internal and external well-developed legal systems have been developed and used for different purposes.

As a result, this study shows that the cooperation among the university-government-industry is well organized which can help how to adapt same kind of the structure in Turkey where the funding of the government is limited and the legal system has not been properly developed yet. Since the Obama government mentioned to promote technological innovation in order to achieve the most urgent priorities which are health care, education, and the energy infrastructure, particularly on alternative energy (Talbot 2009), the techno-parks in Turkey should be supported by the government in these specific areas, to cope with the latest emerging developments and markets. The new policies might be developed to build a smart and secure technology infrastructure. While supporting R&D, the government can develop the workforce in the region. In that way, as Chopra mentions, "The main goals are to promote the use of technology in addressing the nation's biggest issues: healthcare IT, smart grids and education, and to promote an open government culture the transparency, participation and collaboration" (Talbot 2009; p 1).

Social Networks as Value Systems

The importance of social networks is the value systems in the Valley where the regional economy is outstanding. The social networks work within all kinds of institutions; the university, government, and industry, where the flow of people, resources, and information are seen intensively among the sectors. That is the reason why these flows

among the institutions make Silicon Valley unique in this global economy. The capability to develop social networks as their value systems helps to use efficiently and effectively all their resources. In other words, not the quantity but the quality of the social networks is important in the region where all the small firms are connected to the larger firms that are connected to global partners and suppliers.

According to Castilla (2003) "social network" can be defined as a set of nodes or actors, persons or organizations, linked by social relationships or ties of a specified type. This tie or relationship between two actors has both strength and content which can be information, advice, or friendship, shared interest or membership, and typically some level of trust. In the case of Silicon Valley, the trust is the most important one. In the social network, for instance, connections have been affecting information from good and bad aspects related to the people's reputation which spread more easily in this specific region. The social networks is important for all kinds of small and large companies, but in the Valley networks help the movement of labor force, the development of influence and power, and the actual creation of innovation. Consequently, while the region attracts highly intellectual people, even gifted ones, the intellectual level and knowledge have been creating such a kind of synergy that improves multi-faceted teamwork capabilities as "social capital."

The ability of the Valley is to restructure and transform itself according to the changing conditions because of extensive labor mobility in the highly intellectual population. The social networks related to the work force develop professionally bridges among the parts. Therefore, both sides benefit from better dual outcomes. By the way, most of the employees who have been hired by means of the professional social networks quit less while they prefer to experience mobility inside the organization developing loyalties. As a result, this unique culture and remarkable social network empower value systems in the region by improving trust. In addition, the highly intellectual people of the region have the chance to work not only in the same industry, but also move from one industry and/or institutional sector to another, like from technical firms to venture capital firms or to university research centers. In that way, they can have strong ties.

The social networks can also mean power and influence. In Silicon Valley, people who work as financial consultants or lawyers can easily influence the structure and future development of the companies. They have multiple roles in the institutions where they work with all their effort because they are scared about losing their reputation. For that reason, the cooperation and collaboration among the people are stronger than any place in the world. The last but not the least effect of the social networks is the production and innovation. Most of the time, the social networks help transmit information and knowledge among different firms and individuals in order to upgrade innovation. It is no doubt that having the right product at the right time plays important and crucial role for the future of a firm in these rapidly changing markets. Hence, the networks help people to mobilize capital, find relevant and reliable information quickly, and link them to the appropriate institutions in order to develop innovation by having high level of creativity.

This network regulates the practices within the firms, like collaborative manufacturing as a new logic of production and "flexible specialization" to respond quickly and to meet the demands of this changing marketplace. In the region, a complex division of labor in the small and medium-sized companies has developed and empowered by the local political, financial, and educational institutions. It means that, these social networks encourage collective learning, entrepreneurship and leadership among the people. Informal communications, collaborative projects, research associations and universities, and common ties help individuals and institutions cope with the changes while preventing stagnation. In the quick access to resources and know-how that cannot be produced internally, the main institutional sectors of the Silicon Valley, including the region's educational, industrial, financial, and legal activities play strategic role.

Hence, the same kind of the social networks can be encouraged in Turkey as well in order to upgrade access to the relevant knowledge. Instead of opening different techno-parks or regions, it is better to accumulate all the sources in three or four specific regions which are specialized on specific areas and sectors in the industry in order to support social networks which have independent and dynamic systems. In the long run, these regions might be like the Valley in attracting highly intellectual people and capital from other countries as well.

Conclusion

The main function in the regional innovation system is to create, diffuse, adopt and utilize the knowledge to be globally competitive in business and technology. Of course, right policies should be provided in these regions by encouraging the university-industry-government innovation systems, especially by those, like Turkey who con-

cern innovation-based economic development. To improve the regional innovation systems, the educational system which prepares not only university students but also children and adults to succeed in a changing-innovative environment, and to train managers to work in a globally integrated economy. In this platform, people and institutions interact more often to cooperate where they are legally protected and financially supported. The cultural diversity of different ethnic traditions, viewpoints, and value systems is welcomed in personal and professional level which strength unity in the community. In the light of this evidence, this study investigates critically the structure of Silicon Valley in order to manage properly the development of the techno-parks or region in Turkish system by empowering the university-government-industry cooperation and value system which are the networks. Understanding the structure of the region and the value systems in real life practices help to decide and improve strategically what to do, how to do, where to do, and when to do in Turkey.

References

Arnold, Z.(2009). Case Studies in American Innovation, Breakthrough Institution. California: Oakland. Braanback, M., Carsrud, A., Krueger, N& Elfving, J. (2008). Challenging the triple helix model of regional innovation systems: A venture-centric model. International Journal of Technoentrepreneurship 1(3): 257-283.

Bohman, J., (2010). "Critical Theory", The Stanford Encyclopedia of Philosophy (Spring 2010 Edition), Edward N. Zalta (ed.), URL = <http://plato.stanford.edu/archives/spr2010/entries/critical-theory/>.

Coenen, L.(2007). The role of universities in the regional innovation systems of the North East of England and Scania, Sweden: Providing the missing links? Environment and Planning C 25(6): 803-821.

Castilla, E. (2003). Networks of venture capital firms in Silicon Valley, Int. J. Technology Management, Vol. 25, Nos. 1/2, 2003 113.

Cooke, P. (2004). The role of research in regional innovation systems: new models meeting knowledge economy demands. International Journal of Technology Management, 28(6): 507-528.

Florida, R.(2002). The Rise of the Creative Class. New York: Basic Books.

Glaeser, E. L. (2000). The new economics of urban and regional growth, in The Oxford Handbook of Economic Geography.

Lawton Smith, H.L. (2003). Knowledge organizations and local economic development: the cases of Oxford and Grenoble. Regional Studies 37(9): 899-910.

---2007. Universities, innovation, and territorial development: a review of the evidence. Environment and Planning C 25(1): 98-114.

Lundvall, B. A. (1992). National Systems of Innovation. London: Pinter.

---and Maskell, P. (2000). Nation states and economic development: From national systems of production to national systems of knowledge creation and learning. In G.L. Clark, M. P.

Feldman, M. S. Gertler The Oxford Handbook of Economic Geography (Eds.): 353-373.

Oxford: Oxford University Press.

Malmberg, A. and Maskell, P. (2002). The elusive concept of localization economies--towards a knowledge-based theory of spatial clustering. Environment and Planning 34(3): 429-450.

Penksa, J. (2010). A "Triple-Helix within the Triple-Helix" A Case Study of a University-Government", NY: Buffalo University, Published Dissertation.

Ruttan, V. (2006). Is War Necessary for Economic Growth?: Military Procurement and Technology Development NY: Oxford University Press.

Saxenian, A. (1994). Regional Advantage: Culture andcCompetition in Silicon Valley and Route 128. Cambridge: Harvard University Press.

Scott, A. J. (1988). New industrial spaces: flexible production organization and regional development in North America and Western Europe. London: Pion.199

Seo, J.H. (2006). The Korean Techno-parks as the Hub of Sub-national Innovation System: Case of Daegu Techno-park, Kathmandu, Nepal

Storper, M. (1995). Regional and technology coalitions: an essential dimension of national technology policy. Research Policy 24(6) 895-911.

Talbot, G., (2009). Q&A: Aneesh Chopra, National CTO, Technology Review [online] Available at< http://technologyreview.com/communications/23127/page1/>[Accessed 22 March 2011].

Tellis, W. (1997). Application of case study methodology, The Qualitative Report 3(3).

Tick, T. 1979. Mixing qualitative and quantitative methods: triangulation in action. Administrative Science Quarterly 24(4): 602-611.

ULUSLARARASI YÜKSEKÖĞRETİM KONGRESİ: YENİ YÖNELİŞLER VE SORUNLAR
INTERNATIONAL HIGHER EDUCATION CONGRESS: NEW TRENDS AND ISSUES

Uluslararası Yükseköğretim Kongresi: Yeni Yönelişler ve Sorunlar (UYK-2011)
27-29 Mayıs 2011, İstanbul; 3. Cilt / Bölüm XV / Sayfa 2178-2188

Employment Enhancing Integrative Graduate Education Model

İsmail H. Genç[1], Emine Genç[2]

[1]Associate Professor of Economics, American University of Sharjah, School of Business and Economics, Department of Economics, POBox 26666, Sharjah, UAE

[2]MA in Economics, MA in TESOL, Research Economist and Language Education Expert

Abstract

There is a strong call to look for approaches to integrate business and engineering education across disciplines to provide a more coherent system for students with the job market. As graduates fail to find satisfying employment, the value of college education is questioned. The unemployment of the highly educated has economic, social and political ramifications. Worst is when the highly educated unemployed takes up lower status jobs, ever reducing the quality of the job market with future consequences. In this study, we concentrate on ways to enhance students' competitiveness in the post-graduate environment by proposing a curriculum to yield viable business proposals. Our model is for business or engineering students willing to pursue a master's degree without PhD. We go beyond the compartmentalization of the current educational system to increase employability, particularly self-employment. Rise in productivity is a side benefit since there is a strong correlation between productivity and welfare.

Key words: Integrated business education, graduate business-engineering curriculum, team teaching, course design.

***JEL** Classification:* A23, J21, J24

Introduction

Unemployment has long been one of the most challenging problems to tackle for any government in any country. As education has been suggested to increase potential employability, the surge in demand for education has been on the rise all over the world. While education over time is found to increase one's value at the workplace, it is natural to suppose that the marginal contribution of education to one's earning wanes as competition gets stiff in countries where we have high participation in the educational endeavor. That, as well as failure to attain satisfactory employment opportunities would also exacerbate frustration among the rookie graduates, with even political consequences for sitting governments. The educational institutions are not spared from the blamed for the ineffectual job hunt in the market, eventually leading to a serious soul searching exercise questioning the value added of a college degree.

The issue is accentuated within the framework of Turkey where higher ladders of educational structure does not necessarily bring about relief in the job market. Unfortunately, just the opposite seems to be the case. In this study, we first briefly review the unemployment problem in relation to the educational attainment, for the special case of Turkey. Then we suggest that perhaps the observed phenomenon in the unemployment crisis is an indicator in the inadequacy of the education. Consequently, we propose an employment enhancing employment model, which integrates components of business and engineering curricula. The paper will conclude in the last section with final thoughts.

Unemployment in Turkey

Turkey has been envy of the whole world with its tremendous success in coming out of the recent economic crisis of 2008 relatively unscathed. What is even more commendable is that the recent growth in GDP is accompanied by a record decline in inflation. Nevertheless, unemployment has long been an intractable quandary in the country. As shown in Fig. 1, the initial effect of the current economic crisis is a rapid jump in the unemployment rate, which has taken a reverse course, especially since mid-2009.

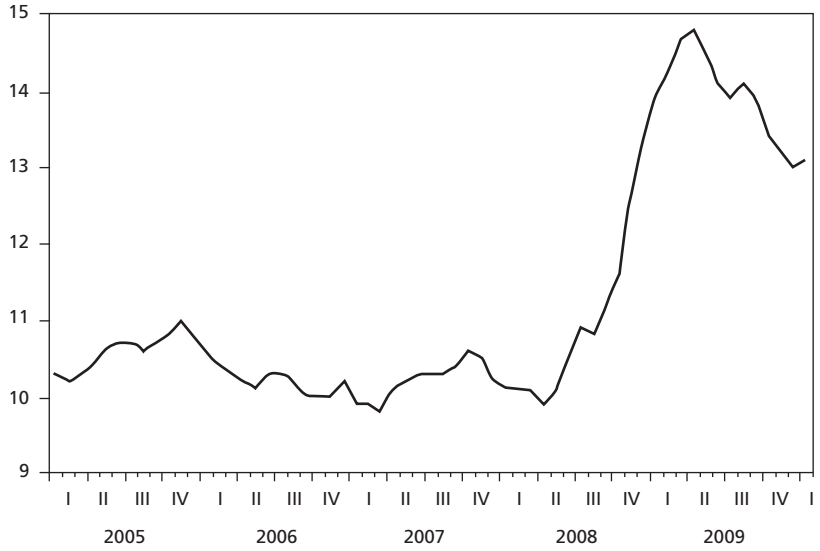


Fig. 1: Overall Turkish unemployment rate. Seasonally adjusted unemployment rate for people of 15+ age.
Source: TUIK

However, what is worse for the unemployment problem of the country is the inconsistency between unemployment and the educational attainment for the young people, who are the most concerned about the said relationship. Table 1 reveals that among the holders of a degree, the highest portion of the unemployed is college graduates. As a matter of fact, there is a positive relationship between the level of the degree held and unemployment rate; the higher the degree, the higher the unemployment! A curious observation in Table 1 is that vocational school graduates are much more successful than their counterparts among ordinary high schools. Even more curiously, vocational school graduates have achieved lower unemployment rates than college graduates. To put the issue in perspective, we observe in Table 2 that the unemployment rate declines in the US as level of the degree held. Additionally, Turkey seems to be lagging behind in many aspects compared to the European Union countries (Genc, 2008).

In sum, there is a peculiar employment situation in Turkey with respect to the educational attainment. Bleak prospect for higher degree holders may discourage young people from pursuing more and more education, but instead they may choose to seek opportunities in the job market with less education. In Europe, however, young people may refuse to go to school as they can find jobs with less employment (Funkhouser, 1999; Jacob, 2002; Ishikawa and Ryan, 2002), thus they reduce the opportunity cost of attending school where school is a "normal good," (Tansel, 2002). It is also possible that in the future higher degree holders will be taking up the positions which were previously occupied by lower degree holders, thus further undermining the value of a certain degree. Putting it differently, an oversupply of higher degrees would reduce the "price" thereof. The problem is accentuated in a bleak employment market, especially in the aftermath of the global economic crisis, with too many applicants for too few positions, a higher education degree serves as a common denominator instead of signaling the existence of more intensive human capital on the part of the degree holders.

Given that education is considered to be an undeniable source of economic growth and development in economic theory (Romer, 1990), young people's disenchantment with education is worrisome for the policy makers.

Table 1: Turkish youth unemployment rate according to education levels.

Year	Primary	Middle	High	Vocation	College
2000	8.3	13.7	20.6	20.8	28.3
2001	10.6	17.7	24.0	25.5	30.7
2002	12.4	20.7	26.8	28.0	38.3
2004	13.4	19.6	26.6	29.3	39.8
2005	14.1	19.2	25.3	25.6	30.5
2006	14.7	17.9	25.2	21.1	27.2
2007	14.7	19.3	23.5	22.6	28.5
2008	14.3	18.7	25.0	20.8	29.8
2009	17.9	21.6	30.6	27.6	33.2
2010	14.9	10.9	27.2	23.1	32.5

Unemployment with respect to the educational attainment over time for person at the age group of 15-24.
Source: TUIK

In the meantime, this issue may bring to the forefront the significance of academia-industry-government cooperation in the globalized competitive world (Dur, Ozkul and Genc, 2009).

Table 2: US Unemployment rate for february 2011.

Less than a high school diploma	13.9
High school graduates, no college	9.5
Some college or associate degree	7.8
Bachelor's degree and higher	4.3

Call to Integrative College Education

As the aforementioned statistics make it clear, the unemployment, and particularly the unemployment problem of the highly educated stratum of society in Turkey, has economic as well as social and political ramifications. The predicament is exacerbated by the fact that highly educated unemployed becomes content with the lower status jobs, thus ever reducing the quality of the job market with future consequences.

It is not totally out of reason to think that college graduates are unable to find jobs because they are not equipped with the knowledge base to tackle the challenges of the current job market. The business world has long been calling for more cross-disciplinary education as in line with the actual business environment. This is integrative education, which combines education horizontally and cross-sectionally (vertically). The call for integration in business schools came from one of the most prestigious accreditation institutions in the US, i.e. the American Assembly of Collegiate Schools of Business, AACSB, (Smith, 1995). The mismatch between the college education and managerial positions in the business world has also brought to the attention of stake holders of business school, where the graduates of business schools are parachuted into mid-level companies with authority over people who have vast knowledge in business and customer relations, and thus creating two tier employees. In other words, what we produce is a boss with education, but not enough knowledge on one side, and an employee who knows the customers, market conditions, and business environment on the other (Mintzberg, 1992). Ignoring all these calls to action may spell the doomsday for business schools.[1]

In the same sense, the Accreditation Board for Engineering and Technology (2000) requires engineering programs to go behind mere technicalities but incorporate ways to understand ethics, communication, team-work

[1] The literature on the integration in business school is voluminous. *See* on that, inter alia, (Cotton, 1982; Jacobs, 1991; Lataif, 1992; Leonard, 1992; St. Clair and Hough, 1992; Byrne, 1993; Mason, 1996; Pharr and Morris, 1997; Stover et al., 1997; Arredondo and Rucinski, 1998; Pharr et al., 1998; Hamilton, McFarland and Mirchandani, 2000; Miller, 2000; Braun, 2004; Genc, Bekmez and Miller, 2004; Bowett, 2005; Hawawini, 2005; Reuben and Festervand, 2005; Campbell, Heriot, and Finney 2006; McCarthy and McCarthy, 2006; Moratis and Hoff, 2006; Pharr and Lawrence, 2007; Genc and Bekmez, 2008; and Genc, 2009).

and a number of other societal issues. The idea of cross-disciplinary functionality has already been incorporated in the business world in small as well as big companies. For example, companies such as Boeing, Coca-Cola, DuPont, Ford, Hewlett-Packard, Siemens, General Electric, Toyota, IBM and Xerox, use cross-functional teams to conduct their business (Aurand, DeMoranville and Gordon, 2001; and Malekzadeh, 1998).

Universities and research institutions have been increasingly perceived as engines of economic development by governments around the world (Al Karam and Ashencaen, 2006; and Kapur, 2007). Their impact of public health is also acknowledged (OECD, 2004). Therefore, many academic institutions as such have revised their mission statements to incorporate that emerging feature (Markman, Phan, Balkin and Gianiodis, 2005). While engineering schools lead the product development scene, business schools are regarded as the suitable venues to market the ideas materialized by the engineers (Lockett, Wright and Franklin 2003; Wright, Lockett, Tiratsoo, Alferoff and Mosey, 2004). University scientists play a significant role in productivity growth in the US and Japan (Zucker, Darby and Armstrong 1998; Zucker, Darby and Brewer, 1998; and Zucker and Darby, 2001).

Examples of Integrative Education

Therefore, to address the aforementioned demands from the business as well as academic corners, we propose here an integrative business-engineering education model. We should be quick to add that our model is not without any precedent. We propose a method in which a number of subjects/courses are taught in the form of modules. Thus, the horizontal integrative education combines a number of courses within a unified format streamlined along the general mission of the school/college. Examples are the IBC (Integrative Business Curriculum) in the College of Business and Economic at the University of Idaho (Pharr and Morris, 1997; Stover et al., 1997; Pharr et al., 1998; Miller, 2000; Genc, Bekmez and Miller, 2004; Pharr and Lawrence, 2007; Genc and Bekmez, 2008; and Genc, 2009). Cross-sectional education brings together cross-disciplinary subjects to repackage the college education. For example, the dual degree programs at the Buttler University collaborates with the Purdue School of Engineering and Technology at Indianapolis to offer engineering degrees with minors in mathematics, computer science, science technology and society, economics or one of the natural sciences (physics, chemistry, and biology). This is a 10 semester undergraduate program. Likewise, at the Ohio State University, the College of Business and the College of Engineering teamed up to offer a graduate program to lead to the Master in Business Logistics Engineering (MBLE). Additionally, a specially program called the Integrative Graduate Education and Research Traineeship (IGERT) is developed with the support of the National Science Foundation in the US aiming at enhancing interdisciplinary research culture at the doctoral level studies (Martin and Umberger, 2003). Also, the University of Iowa, the University of Michigan and MIT offer integrated business/engineering graduate programs directed at certain aspects of early to mid level engineering professionals (Brown and Haynes, 2004).

Cross disciplinary education is certainly not only confined to the US (*See*, among others, Winter, 2002; Aladekomo, 2004; Lubis, 2004 and 2006; Gill, Kreisel and Verma, 2009; Florea and Oprean, 2010; and Goi and Lau, 2010).

A Model of Integrative Business-Engineering Education

We propose here a graduate level integrative program to combine business and engineering across college, which can be considered as a form of vertical integration (Fig. 2). To start with, the incoming students to this program are supposed to be firmly grounded in the fundamentals of their own fields, be it business or engineering. Engineering students are supposed have a comparative advantage in product development, and students with business backgrounds would bring in the skills required to market the product. The program itself will expose the students to several study areas of business and engineering to enable them to

i. identify entrepreneurial opportunities for viable needs in niche markets (*need identification*)

ii. develop technical proficiencies and abilities to comprehend complex scientific and practical business ideas and issues (*risk measurement*)

iii. develop effective business plans for viable products in niche markets (product development)

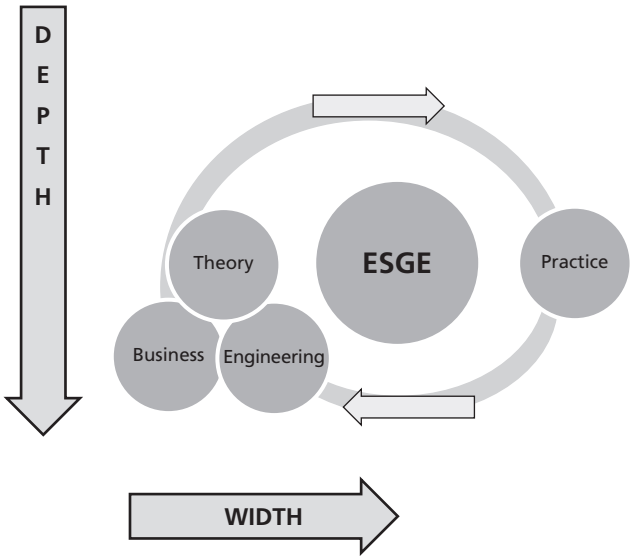


Fig. 2: Cooperation among different schools at a university.

iv. communicate these ideas and issues to diverse stake holders such as suppliers, customers, investors and employees to attract financial and human resources for the long life of the present or potential company (*value generation*)

v. work well in teams while not shying away from undertaking individual initiatives to evolve the strategy, organization, and leadership model as the business grows (*team building and management*)

Finally the graduates of this program will be eventually equipped with a concrete business idea for the post graduate phase. This philosophy behind the program believes that the final product (the whole), i.e. the student with familiarity with both backgrounds, is bigger than the sum of the pieces, business or engineering individually. Our program is tended for students seeking employment (paid or self employment) following graduation from the program without pursuing a terminal degree in their fields. That is why; the students in the program are exposed to practical issues of business engineering with just a satisfactory coverage of theory.

The technical matters of the program can be broadly specified along the incoming students, faculty, and the program itself.

The Incoming Students

The incoming students to this program are exposed to have interest in starting and/or running viable business along the philosophy outlined above. Therefore, students with business or engineering undergraduate degrees should be selected based on their interest and/or experience in management and business projects rather than on grades or standardized tests (e.g. GRE or GMAT or purely based on GPA). Structured interviews may play a crucial role in choosing potential students. Students should be considered for interviews and/or admission after providing with a statement of purpose in which a product/project or the idea thereof is extensively discussed. Statement of purpose which includes a well structured project idea. It should also shed light on graduate study goals and plans, experience, etc. with a special emphasis on post-graduate phase career plans.

Faculty

Faculty teaching in this program should have competency in applied business and/or engineering research. Exclusive focus on teaching or pure academic research would prove inadequate to educate the students in this program. It would not be a rewarding experience for the faculty either.

It is conceivable to also think that this mode of education would necessitate co-operation/joint work among faculty across disciplines. We are naïve to deny the challenges involved in such an endeavor. Like degree pro-

grams, faculty are also housed in silos usually with little or no academic contact with each other. Coaching faculty to cooperate across disciplines in teaching and/or research could potentially take time and more resources than isolated (stand alone) teaching or research.

Because of the very nature of the model proposed here, the instruction cannot be exclusively confined to university faculty. Teaching staff should be beefed up by the support provided by experienced practitioners and business leaders. Governmental organizations can pitch in to complement the picture especially on matters pertaining to legal environment and regulations that prospective graduates will be operating in.

In sum, instructors should be willing to experience with non-conventional and less autonomous teaching schemes.

Administrators

Because faculty from different departments, and even from industry, participate in this program, the role undertaken by the administrators in different departments in the university becomes particularly important. Those lead our program have to be versatile in communication with different stake holders, especially industry to sell the program and projects, but also with students and faculty. Like faculty, administrators, too, should be with more constraints and less autonomy than traditional educational settings.

Mentors

Industry representatives are the ideal mentors for student projects where experience is instilled in students by the mentor. Needless to say, university faculty could take part in this endeavor as well, but it is crucial that mentors champion the cause of each project.

Program

The program can be based on many existing executive MBA programs with necessary modifications required by the market. One such example is the Executive MBA in Business Engineering program of University of St. Gallen (HSG), Switzerland. It is a part time program which rotates between campus learning and industry practice. Their program takes approximately 18 months to complete, which corresponds to 200 weeks.

On the other hand, the specialized master's program of logistic engineering at the Ohio State University, which is composed of 45 credit hours, may be completed in 9 or 12 months. In the program, innovation and entrepreneurship are stressed.

In general, in programs which can be adopted for this purpose, students are given business/economic/engineering courses during the course of the program about:

- How to develop a viable project?
- How to raise funding for a project?
- Courses related to the micro and macro environment of business

In the first half of the program, students are trained in project evaluation by considering engineering and business perspectives. This should lead to business creation and management where innovation is stressed. Students produce business projects during their education in the first half of the program. At the end of the first phase, viable projects are chosen in cooperation between industry and academia. The projects must be financially and technologically viable.

The next phase involves a professional practicum (incubation) for chosen projects either on or off campus. In case of failure to find suitable industry partners, this phase could very well be virtual instead. This phase is finalized with the defense of the projects incubated during the second phase of the education. This phase is followed by the graduation.

Further Thoughts on the Model

The model we propose strives to equip its graduates with entrepreneurial spirit so that they can be leaders in business either working for someone else, or starting their own business. That is why, we would like to call our pro-

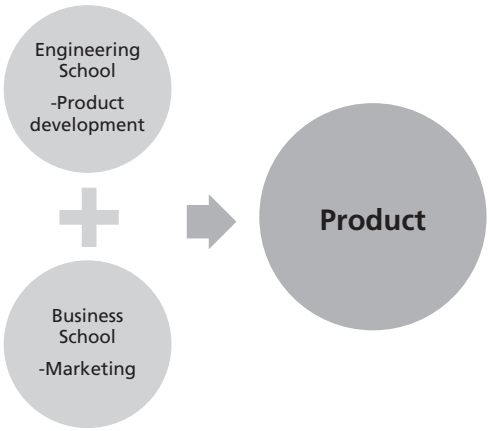


Fig. 3: The program mix.

gram the "entrepreneurial spirit in graduate education," ESGE. As alluded to in Fig. 3, we would like to merge the theory of business and engineering to yield entrepreneurs, who are not only compelled to look for jobs in the public sector, but potentially capable of generating employment for others. As shown in the figure, our aim is not to dwell deeply on the depth of each field, i.e. business and engineering, but instead to explore more on the opportunities to expand the integration along the different fields (width axis). We also wish that there is a constant interaction between theory and practice during the program to refine skills in business management and related issues.

In a sense, our program strives to generate a new breed of professionals who combine strong managerial and technical skills. Mixing business and engineering capabilities will turn out team-work friendly, individually confident, leaders to manage complex technical ventures in the ever growing and fast globalizing modern world. One obvious job market track for the graduates of such a program could be careers as managers operating in technology-based industries. Given the fast incursion of technology in our everyday lives demand for qualified managers in that field could only be expected to grow. It goes without saying that the modern education needs to meet the regional, global, and national challenges of the 21st century. Hence, educational institutions, in order to avoid being aloof to changes in society, have to turn out graduates with the necessary skills to deal with the issues of the modern world. Graduates of our program are expected to be managers for the modern world.

On the other hand, if the entrepreneurship spirit rightfully is instilled in students during the program, the bigger gain will be in self employment which is going to reduce the burden on the public sector to generate employment opportunities to ever growing applicants' pool. Again the model program proposed here intends to generate people who innovate and/or utilize already available research and development in business applications in order to keep competitive new products and services coming. Enabling college graduates with skills to start their own business after graduation can greatly facilitate massive youth unemployment.

To this end, our program emphases:

i. engineering fundamentals and practice
ii. business fundamentals and practice
iii. individual and team based business skills for effective management of engineering projects
iv. innovation and entrepreneurial orientation
v. ethics in engineering and business

Therefore, graduates of this program must be capable of conducting market research to identify the needs, and be able to conceive and propose products to satisfy the identified need in the market. Also necessary of the graduates is to foresee the future trends and preempt the rivals with products ahead of competition.

Crafty Skill Village

On a side note, a similar attempt to reduce unemployment among the least educated segments of society may be organized in the form of, what we wish to call, "crafty skill village," a name we coined after Dubai Knowledge

Village (Village). Launched in 2003, Village introduces the idea of the "shared campus," where food court, classrooms, auditorium, conference facilities, retail outlets, and sports grounds are used by all institutions in the Village, based upon the need thereof. Joint usage of a number of facilities surely saves valuable fixed cost in terms of heating/cooling, rent etc. It also reduces the cost by increasing the occupancy of the facilities. A further benefit in terms of cost saving for the incoming institutions is the fact that the infrastructure, which is already provided by the Village management, makes the launch of educational programs possible in a relatively short period of time. While Village aspires to have full-fledged universities on its site, most institutions are in the form of branches of parent institutions with the same programs abroad. On the other hand, the Dubai Academic City (City) is designed to attract larger establishments where the City will include student dormitories, a sports stadium, and accommodation for university staff, for an enhanced academic experience.

We, however, believe that such a set-up is more appropriate for vocational educational institutions as the university education has its own culture as part of the process. As such, most of the institutions established at Village are largely small professional training centers. Given that the universities aim at generating not only graduates with textbook knowledge, but also with a unique culture, Village does not render itself for such a purpose. Because in shared quarters, it is almost impossible to set your own identity as a separate institution apart from everybody else, neither theoretically not practically. You all share the same campus grounds, the same facilities, and mostly the same rules and regulations. The universities wish to have long term relationships with their student body, also after graduation, as a source of income and pride. Home-comings and mascots and the like are almost impossible to institutionalize in a Village-like environment. Even the for-profit/private universities have this broad perspective in mind.

Conversely, the training centers are mainly interested in churning out as many graduates as possible in as little time as possible to generate a stream of income for the for-profit training institutions. They are not necessarily in the "education" business, but simply in "business."

We, therefore, believe that Village-like establishments should be considered for what they are best at, that is, the training centers which train people to learn certain skills such as secretarial jobs, legal clerks, and other apprenticeship required processions. This might be better served under the jurisdiction of the Ministry of Education. It goes without saying that these kinds of jobs are crucial for the maintenance of industry and services in any country.

Conclusions

Unemployment, especially educated youth unemployment in Turkey, which has a high young population, is an intransigent political and social challenge for decision makers. Theoretically, employment would increase one's chances of finding jobs, but it seems that, at least among the young people, the higher the educational attainment the higher the unemployment. This calls into question the value of a college degree given the costs attached to such a process in terms of time spent in pursuing the degree and financial burden involved. A college degree, under these circumstances, loses its function as a distinguishing feature in the job market, but instead becomes a must for everybody to attain as jobs turn to difficult to come by with it. It only becomes clear that college education thus could be converted into a common denominator among all job market participants where applicants would be content to take up jobs originally went to lower educated.

Also in the light of the current trends in the business and academia, we believe the observation for the Turkish job market requires rescaling, maybe upscaling, the college education. We intend to come up with an entrepreneurial project based learning scheme, which we call Entrepreneurial Spirit In Graduate Education (ESGE). Our model is designed for students with either business or engineering backgrounds willing to pursue a master's degree but no intention to go for doctoral studies. In our proposed model, students are admitted to the program after writing a statement of purpose in which a product/project is depicted. After an initial phase of covering principles of starting and running a business along the engineering fundamentals, the rest of the program is dedicated to the discussion and development of student projects into viable business proposals in collaboration with the industry. Students graduate following the defense of a project where the evaluation committee includes business representatives, as well.

All in all, our idea is to enable students to graduate with a concrete project at hand ready to be developed. We believe this program will increase its graduates' employability, and particularly self-employment, which will hope-

fully reduce unemployment in the ranks of highly educated members of the labor force. One should note that the reduction of unemployment among the educated members of society would contribute more to the productivity of the country than a comparable reduction in unemployment among the less educated folks. It becomes all the more important once we consider the strong correlation between productivity and economic welfare.

This model intends to develop a theory supported – practice oriented education where students graduate with sound professional competence to increase chances of paid employment or to be capable for self employment. In the process, students learn to apply their skills in opportunity seeking, goal setting, and strategy formulation.

We did not discuss at great extend the costs and benefits of such an educational package:[2] Students should be ready to reorient their mind for a non-traditional educational experience. Faculty from different schools have to relearn to cooperate across disciplines and business professionals. Administrators should be flexible to accommodate faculty, and also be cheer leaders for the program in the business world. The whole process should adopt an unforgiving professional attitude to enrich the program to the utmost levels. However, similar programs around the world have successfully passed the stage of infancy, and we have to do the same to be competitive in the global market.

References

Accreditation Board for Engineering and Technology (2000) Criteria for Engineering Programs – 2000 (and annually), Baltimore Maryland.

Aladekomo, F. O. (2004) "Nigeria Educational Policy and Entrepreneurship," Journal of Social Science, 9(2): 75-83.

Al Karam, A. and A. Ashencaen (2006) "Creating International Learning Clusters in Dubai," International Educator, (March/April), 15(2): 12-15.

Aurand, T. W., C. DeMoranville and G. L. Gordon (2001) "Cross-functional Business Programs: Critical Design and Development Considerations," Mid-American Journal of Business, 16(2): 21-30.

Bowett, R. (2005) "How do I make Business Lessons Relevant to Students?" Teaching Business & Economics, (Autumn), 9(3): 7-12.

Arredondo, D. E. T. T. Rucinski (1998) "Principal Perceptions and Beliefs about Integrated Curriculum Use," Journal of Educational Administration, 36(3): 286-298.

Braun, N. M. (2004) "Critical Thinking in the Business Curriculum," Journal of Education for Business, (Mar/Apr), 79(4): 232-236.

Brown, F. S. and R. M. Haynes (2004) "Industry Driven Systems Engineering Education," 2nd Annual Conference on Systems Engineering Research Paper # 110, (April 15-16), University of Southern California, Los Angeles, California.

Byrne, J. A. (1993) "Harvard Business School: An American institution in need of reform," Business Week, (July 19), 58-65.

Campbell, N. D., Heriot, K. C. and R. Z. Finney (2006) "In defense of Silos: An Argument against the Integrative Undergraduate Business Curriculum," Journal of Management Education, 30(2): 316-332.

Cotton, K. (1982) Effects of Interdisciplinary Team Teaching: Research Synthesis, Portland, OR: Northwest Regional Education Lab.

Dur, O., T. Ozkul and I. H. Genc (2009) "Recommended Policy Changes in University, Industry and Government Relations in the Wake of Recent Economic Crisis," MASAUM Journal of Basic and Applied Sciences, (October), 1(3): 448-454.

Florea, S. and C. Oprean (2010) "Towards an Integrated Project: Higher Education and Graduate Employment in Romania," The Management of Sustainable Development, 2(2): 78-85.

Funkhouser, E. (1999) "Cyclical economic conditions and school attendance in Costa Rica," Economics of Education Review, 14, 31-50.

Genc, I. H. (2008) "Türkiye Ve Avrupa Topluluğu Eğitim Sistemlerinin Karşılaştırılmalı Bir Analizi," (A Comparative Analysis of Turkish and EU Educational Systems), in S. Bekmez (ed.) Avrupa Birliği Sürecinde Türkiye'nin Ekonomik Gücü: Sektörel Rekabet Analizleri, Nobel Yayınları, Ankara-Turkey, (November), 551-578.

Genc, I. H. (2009) "Designing an Integrated Business Curriculum with Students' Success in Mind: An Evaluation within the Context of the IBC Program at the University of Idaho," The International Journal of Management Education, 7(3): 81-86.

[2] *See* Genc, Bekmez and Miller (2004) for costs and benefits of integrative education.

Genc, I. H. and S. Bekmez (2008) "Determinants of Success within an Integrated Business Curriculum Context: An Econometric Assessment," Journal of Social Sciences, 4(3): 165-172.

Genc, I. H., S. Bekmez and J. R. Miller (2004) "Economics in the Integrated Business Curriculum: In or Out?" Journal of Economics and Economic Education Research, 5(1): 35-48.

Gill, E., J. Kreisel and D. Verma (2009) "Integrating Systems and Business Engineering in an International Context: The SpaceTech Postgraduate Program," 19th Annual INCOSE International Symposium, Singapore (INCOSE 2009).

Goi, C. L. and C. S. H. Lau (2010) "Graduates' Employment: The Value of Curtin University of Technology Sarawak's Graduates," International Journal of Marketing Studies, (May), 2(1).

Hamilton, D., D. McFarland and D. Mirchandani (2000) "A Decision Model for Integration across the Business Curriculum in the 21st Century," Journal of Management Education, 24(1): 102-126.

Hawawini, G. (2005) "The Future of Business Schools," The Journal of Management Development, 24(9): 770-782.

Ishikawa, M. and D. Ryan (2002) "Schooling, Basic Skills and Economic Outcomes," Economics of Education Review, 21, 231-243.

Jacob, B. A. (2002) "Where the Boys Aren't: Non-Cognitive Skills, Returns to School and the Gender Gap in Higher Education," Economics of Education Review, 21, 589-598.

Jacobs, H. H. (1991) "Planning for Curriculum Integration," Educational Leadership, 49, 27-28.

Kapur, V. (2007) "Making Global Moves," Gulf Business, 11, 11, (March), 68-71.

Lataif, L. E. (1992) "Debater in MBA: Is the Traditional Model Doomed?" Harvard Business Review, (November/December), 70(6): 128-140, {one of the 13 commentaries on a previously published case study about the value of a MBA to employers today}.

Leonard, E. W. (1992) "Debater in MBA: Is the Traditional Model Doomed?" Harvard Business Review, (November/December), 70(6): 128-140, {one of the 13 commentaries on a previously published case study about the value of a MBA to employers today}.

Lockett, A., M. Wright and S. Franklin (2003) "Technology Transfer and Universities' Spin-out Strategies," Small Business Economics, 20, 185-201.

Lubis, R. L. (2004) "An option for cooperative education: Bridging the gap with "Walkabout" Project," The 5th Asia-Pacific Cooperative Education Conference, (December 1-3), New Zealand: Auckland.

Lubis, R. L. (2006) "Learning to Bridge the Outside World: Insights from an Evaluation of the "Walkabout" Project," WACE Asia-Pacific Conference, (June 24-28), China: Shanghai.

Malekzadeh, A. R. (1998) "Diversity, Integration, Globalization and Critical Thinking in the Upper Division," Journal of Management Education, 22(5): 590-603.

Markman, G. P. Phan, D. Balkin and P. Giannodis (2005) "Entrepreneurship and University-Based Technology Transfer," Journal of Business Venturing, 20(2): 241-263.

Martin, P. E. and B. R. Umberger (2003) "Trends in Interdisciplinary and Integrative Graduate Training: An NSF IGERT Example," Quest, (February), 55(1): 86-94.

Mason, T. C. (1996) "Integrated Curricula: Potential and Problems" Journal of Teacher Education, (Sept/Oct.), 47(4): 263-270.

McCarthy, P. R. and H. M. McCarthy (2006) "When Case Studies Are Not Enough: Integrating Experiential Learning Into Business Curricula," Journal of Education for Business, (Mar/Apr), 81(4): 201-204.

Miller, J. (2000) "Economics in the Integrated Business Curriculum" Journal of Education for Business, 76(2): 113-118.

Moratis, L. and J. Hoff (2006) "A Dual Challenge Facing Management Education –Simulations Based Learning and Learning about CSR," The Journal of Management Development, 25(3): 213-231.

OECD (2004) Eğitime Bakış: OECD Göstergeleri – 2004: Türkçe Özet, Paris, France.

Pharr, S. and J. J. Lawrence (2007) "Admission requirements for transfer and non-transfer students: should one size fit all?" Quality Assurance in Education, 15(2): 162-177.

Pharr, S. and L. Morris (1997) "The Fourth-Generation Marketing Curriculum: Meeting AACSB's Guidelines," Journal of Marketing Education, (Fall), 19(3): 31-43.

Pharr, W. S., S. J. Morris, D. Stover, C. R. Byers, and G. R. Reyes (1998) "The Execution and Evaluation of an Integrated Business Common Core Curriculum," The Journal of General Education, 47(2): 166-182.

Reuben, K. R. and T. A. Festervand (2005) "An Update on the High-Tech MBA," Journal of Education for Business, (Mar/Apr), 80(4): 240-244.

Romer, P. (1990) "Endogenous Technological Change," Journal of Political Economy, (October), 98, S71-S102.

Smith, K. R. (1995) Individually and Collectively, Schools Need to Start Journey Toward Transformation. Address of President Smith to the AACSB 1995 Annual Meeting.

St. Clair, B. and D. L. Hough (1992) Interdisciplinary Teaching: A Review of the Literature.

Stover, D., S. J. Morris, S. Pharr, M. G. Reyes, and C. R. Byers (1997) "Breaking Down the Silos: Attaining an Integrated Business Common Core," American Business Review, 15(2): 1-11.

Tansel, A. (2002) "Determinants of School Attainment of Boys and Girls in Turkey: Individual, Household and Community Factors," Economics of Education Review, 21, 455-470.

Winter, R. (2002) "An Executive MBA Program in Business Engineering: A Curriculum Focusing on Change," Journal of Information Technology Education, 1(4): 279-288.

Wright, M., A. Lockett, N. Tiratsoo, C. Alferoff and S. Mosey (2004) "Academic Entrepreneurship, Knowledge Gaps and the Role of Business Schools," mimeo.

Zucker, L. G., and M. R. Darby (2001) "Capturing Technological Opportunity Via Japan's Star Scientists: Evidence from Japanese Firms' Biotech Patents and Products," Journal of Technology Transfer, 26(1-2): 37-58.

Zucker, L. G., M. R. Darby and J. Armstrong (1998) "Geographically Localized Knowledge: Spillovers or Markets?" Economic Inquiry, 36(1): 65-86.

Zucker, L. G., M. R. Darby and M. B. Brewer (1998) "Intellectual Human Capital and the Birth of U.S. Biotechnology Enterprises," American Economic Review, 88(1): 290-306.

Uluslararası Yükseköğretim Kongresi: Yeni Yönelişler ve Sorunlar (UYK-2011)
27-29 Mayıs 2011, İstanbul; 3. Cilt / Bölüm XV / Sayfa 2189-2194

ULUSLARARASI YÜKSEKÖĞRETİM KONGRESİ: YENİ YÖNELİŞLER VE SORUNLAR
INTERNATIONAL HIGHER EDUCATION CONGRESS: NEW TRENDS AND ISSUES

Karabük Üniversitesi-Kardemir A.Ş. İşbirliği

Prof. Dr. Durmuş Kaya[1], Doç. Dr. Mustafa Yaşar[2], Yrd. Doç. Dr. Meral Topcu Sulak[3], Öğr. Gör. Muharrem Eyidoğan[4], Baş Mühendis Erhan Sonverdi[5], Mühendis Müge Cebeci Pelenk[5], Mühendis Ayşegül Uslu[5]

[1]Karabük Üniversitesi Mühendisik Fakültesi, Makine Mühendisliği Bölümü, Balıklarkayası Mevkii, 78050 Karabük, Türkiye
[2]Karabük Üniversitesi Teknoloji Fakültesi, Balıklarkayası Mevkii, 78050 Karabük, Türkiye
[3]Karabük Üniversitesi Fen Fakültesi, Balıklarkayası Mevkii, 78050 Karabük, Türkiye
[4]Karabük Üniversitesi Karabük Meslek Yüksekokulu, 78050 Karabük, Türkiye
[5]Karabuk Demir Çelik Fabrikaları (KARDEMİR A.Ş.) Endüstri Etüt Proje Müdürlüğü Karabük, Türkiye

Özet

Üniversite sanayi işbirliği, ülke sanayinin, bilimsel ve teknolojik araştırmalar sonucu ortaya konan verileri, pazarlanabilir bir ürün ya da hizmete veya yeni bir imalât yöntemine dönüştürmesinde önemli bir yere sahiptir. Ülkemizde teknoloji ve hizmet üretme konusunda üniversiteler ile sanayi sektörlerinin işbirliğine dayalı faaliyetler hala istenilen düzeyde değildir. Fakat bazı sektörlerin sadece ulusal değil uluslararası rekabet ortamında var olabilme isteği üniversite–sanayi işbirliğini zorunlu kılmaktadır. Karabük Üniversitesi bilgi çağını doğru okuyan, girişimci bir kent üniversitesi şeklinde yapılanmaktadır. Karabük Üniversitesi'nin öncelikli hedefleri arasında; sanayi problemlerine çözüm üretebilen, küresel rekabete hazır, yenilikçi ve lider özelliği taşıyan yönetici ve öğretim üyeleri ile Türkiye'nin ve bölgenin en önemli konusunu teşkil eden çevre ve enerji konularında sürdürülebilir çözümler üretilmesi yer almaktadır. Bölgedeki sanayi sektörlerinin desteği ile hızlı bir şekilde gelişen Karabük Üniversitesi için üniversite-sanayi İşbirliği kaçınılmaz bir süreçtir. Bu çalışmada; gün geçtikçe artan küresel rekabet ortamında ayakta kalmanın temel unsurunun yenilikçi ürünler ve çevreye duyarlı yeni teknolojiler geliştirmekten geçtiğinin farkında olan Kardemir A.Ş. ile Karabük Üniversitesi arasında başlatılan çalışmalarda yaşanılan süreç ele alınmıştır. Proje kapsamında ortak yürütülen Ar-Ge çalışmaları (özellikle enerji verimliliği) ve bu çalışmalar sonucu elde edilen faydaların üniversite ve sanayi açısından önemi ve değeri belirtilmiştir. Süregelen diğer projelerle üniversite sanayi işbirliğinin sistematik biçimde ilerlemesi ve sürdürülebilir olmasının önemine değinilmiştir. Ayrıca bölgedeki diğer sanayi ve üniversite işbirliklerinin oluşturulmasında bu çalışmanın ne derece önemli olduğu vurgulanmıştır.

Anahtar kelimeler: Üniversite-sanayi işbirliği, enerji verimliliği, enerji tasarrufu, enerji yönetimi, Kardemir.

Giriş

Günümüzde hızla gelişen teknolojik gelişmeler, alanında uzmanlaşmış kişilere olan gereksinimi daha da önemli hale getirmiştir. Sadece dünyada değil, ülkemizde de bu uzmanlaşmış eleman ihtiyacının karşılanması için her geçen gün yeni üniversiteler ve bölümler açılmakta, her yıl daha fazla sayıda yetişmiş eleman mezun olmaktadır. Buna paralel olarak, üretimini mükemmelleştirmeye çalışan sanayi tesislerinin araştırma ve geliştirme çalışmalarına olan ihtiyacı da artmaktadır. Araştırma geliştirme (AR-GE) ve yeni teknolojilere olan yatırımlar yaygınlaşmış olmasına rağmen, bu durum, sanayinin daha az maliyetle daha kaliteli ürün üretmesinde yeterli olmamaktadır. Ülkesindeki bilimin ve teknolojinin gelişimine katkıda bulunmakla yetinmeyen ve dünyadaki gelişmeleri de yakından takip ederek bunları ülkesine getirip uygulayacak nitelikli elemanlara ihtiyaç vardır. Bu bağlamda birer bilim ve araştırma birimi olan üniversitelerin en önemli amaçlarından birisi de sanayinin ihtiyaçlarını ve sorunlarını dikkate alarak bunlara yönelik eleman yetiştirmesi ve sanayinin problemlerine pratikte uygulanabilecek çözümler bulmasıdır.

Hem ülke gelişimine katkıda bulunmak hem de daha uygun maliyetle kaliteli ürünler üretmek sanayi kuruluşlarının en büyük beklentisidir. Bunun için sanayi kuruluşları, kendi teknolojilerini kendileri üretmek istemekte, ancak yeterli bilgi birikimi ve tecrübeye sahip olmadıkları için tek başlarına bu isteklerini gerçekleştirememektedirler. Üniversiteler ise yaptıkları bilimsel çalışmaların pratikte uygulanabilir olduğunu görmek ve teknolojiyi ürüne dönüştürebilmek için uygun ortam arayışı içine girmektedirler. Karabük Üniversitesi ve Kardemir A.Ş.'de tam da bu paydada birleşerek sanayi üniversite işbirliğine model olacak bir çalışmayı yürütmektedirler.

Sanayi-Üniversite İşbirliğinde Taraflar

Ülkemizin en genç üniversitelerinden birisi olan Karabük Üniversitesi, ilk olarak Zonguldak Karaelmas Üniversitesi'ne bağlı olarak eğitim öğretim hayatına başlamıştır. 29 Mayıs 2007 tarihinde 5662 sayılı kanun ile Zonguldak Karaelmas Üniversitesi' nden ayrılan Karabük Üniversitesi, 8 fakülte, 2 enstitü, 3 yüksek okul, 2 meslek yüksek okulu ve 5 araştırma merkezi ile eğitim öğretim hayatına devam etmektedir. Bünyesinde bulundurduğu uzman akademik personeli ile yaklaşık 12,000 öğrenci kapasitesiyle eğitim öğretim ve araştırma faaliyetlerini sürdürmektedir (www.karabuk.edu.tr).

Karabük Üniversitesi hem yöre halkının hem de yörede bulunan sanayi kuruluşlarının desteğini arkasına alarak her geçen gün daha da büyümekte ve gelişmektedir. Karabük Üniversitesi en son teknolojileri ve gelişmeleri dikkate alarak öğretim programlarını oluşturmakta ve araştırma konularını bunlara göre belirlemektedir. Üniversitemiz her geçen gün kendisini geliştirmekte, öğrenim kadrosunu güçlendirmekte ve başarılı çalışmaları ile kendinden söz ettirmektedir. Üniversitenin Teknik eğitim Fakültesi, Safranbolu Fethi Toker Güzel Sanatlar ve Tasarım Fakültesi, Fen Fakültesi, Edebiyat Fakültesi, Mühendislik Fakültesi, İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi ve Teknoloji Fakültelerinde birçok farklı bölümde lisans eğitimi verilmektedir. Ayrıca Fen Bilimleri Enstitüsü ve Sosyal Bilimler Enstitüsü bünyesinde de yüksek lisans ve doktora eğitimi devam etmektedir. Gerek eğitim öğretim programları, gerekse önerilen yüksek lisans programlarında yörenin ihtiyaç ve istekleri göz önüne alınmakta, özellikle bölgenin ana sanayi sektörü olması nedeniyle demir çelik sektörüne ayrıca önem verilmektedir.

Kardemir; 3 Nisan 1937 tarihinde temelleri atılan ve iki yıl gibi kısa bir sürede Türk Sanayisinin hizmetine giren, ülkemizin ilk entegre demir çelik fabrikasıdır. Kuruluşundan itibaren ülkemizin dört bir yanındaki çok sayıda çimento ve şeker fabrikasının, kara ve demiryolu köprülerinin, tersane, baraj ve santrallerin imalat ve montajı ile Erdemir, İsdemir, Seydişehir Alüminyum gibi ülkemizin en büyük sanayi tesislerinin imalat ve montajını gerçekleştiren Kardemir, ülkemize yaptığı hizmetler nedeniyle "Fabrikalar Yapan Fabrika" unvanını almıştır. Özelleştirildiği 1995 yılından itibaren faaliyetlerine özel sektör olarak devam eden Kardemir, şirket kültüründe çalışanların mutluluğu, müşteri odaklı hizmet anlayışı, iş sağlığı ve güvenliği, çevreye duyarlılık, verimlilik, karlılık ve sürekli gelişme ilkesini benimsemiştir. Özelleştirmenin ardından teknolojik yatırım hamlesini başlatan Kardemir, bu kapsamda, Çelikhane Konvertör Sistemi, Kontinü Kütük ve Blum Tesisi, Kireç Fabrikası, Oksijen Fabrikası ve Cüruf Değerlendirme Tesisi gibi önemli yatırımları gerçekleştirmiş, 2003 yılından sonra ise Kok Fabrikalarının modernizasyonu, Yüksek Fırınların yenilenmesi, Ray Profil Haddehanesinin kurulması, Kontinü Haddehanenin modernizasyonu, Yeni Soğutma Kulesi tesisi gibi çok sayıda önemli yatırım projesini tamamlayarak devreye almıştır. Bu dönem içerisinde yapımı gerçekleştirilen yeni yüksek fırın ile sıvı ham demir üretim kapasitesi 1,500,000 ton/yıl'a çıkartılırken, kurulan yeni Ray ve Profil Haddehanesi ile de Kardemir, ülkemizde ve bölge ülkeler arasında 72 metre boya kadar her türlü ray, 550 mm genişliğe kadar büyük boy profiller ve 200 mm genişliğe kadar köşebentlerin üretilebildiği tek sanayi kuruluşu haline gelmiştir. Bu modernizasyon ve yeni yatırım projeleri ile şirket, en gelişmiş teknolojik yapıya kavuşturulmuş ve rekabet gücü arttırılmıştır (www.kardemir.com).

Sanayi-Üniversite İşbirliğinin Sanayi Açısından Önemi

Günümüzde, her alanda sürekli değişen ve gelişen teknolojiye ayak uydurmak çok zor hale gelmiştir. Bir ülkenin gelişmişlik seviyesini o ülkenin sanayisinde kullandığı teknoloji göstermektedir. Gelişen teknolojiyi en iyi şekilde kullanan toplumlarda yaşam standartlarının daha yüksek olduğu görülmektedir. Bilimin ve teknolojinin en iyi üretildiği yerler de üniversitelerdir. Üniversitelerin en temel görevi, bir yandan eğitim ve öğretime devam ederken, diğer yandan da araştırma ve geliştirme yapmaktır. Teknolojinin en temel yapı taşını da bu bilimsel araştırmalar oluşturmaktadır. Yalnızca bilim üretmek ve bilgiye sahip olmak tek başına etkili olamamaktadır. Sahip olunan bilginin teknolojiye dönüştürülmesi ve topluma sunulması gerekmektedir. Ülkemizde her geçen gün artan üniversite sayısıyla beraber araştırma ve geliştirme çalışmalarına verilen önem de artmaktadır. Bu durum gerçekleştirilen proje çalışmalarında, ulusal ve uluslararası yayın sayılarının artışıyla kendini çok bariz bir şekilde göster-

mektedir. Bilginin ekonomiye katkı sağlayacak şekilde yansıdığı zaman bilim gerçek değerine ulaşır. Bu durum da, en iyi şekilde üniversiteler ile sanayi kuruluşlarının iş birliği yapmasıyla sağlanabilir.

Üniversiteler hem eğitim öğretim hem de araştırma çalışmalarını sürdürürken, çoğu zaman yalnızca devletten alınan destek yeterli olmamaktadır. Günümüzde birçok üniversite kısıtlı imkânlar nedeniyle araştırma geliştirme çalışmalarını sağlıklı bir şekilde yürütememektedir. Genellikle üniversitelerde yapılan araştırma çalışmaları, TÜBİTAK, KOSGEB gibi devlet kuruluşları tarafından desteklenmektedir. Ancak bu çalışmalar sonucunda sadece bilgi üretilmiş olmakta, üretilen bilgiler teknolojiye dönüştürülememektedir. Üretilen bilgilerin hem teknolojiye dönüştürülmesi hem de daha yararlı bir şeklide uygulanabilmesi için üniversiteler ile sanayi kuruluşlarının iş birliği içerisinde çalışmaları gerekmektedir.

Bilindiği gibi, hem üniversitelerin hem de sanayi kuruluşlarının birbirlerine karşı üstün oldukları alanlar bulunmaktadır. Bu açıdan bakıldığında, üniversiteler ile sanayi kuruluşlarının karşılıklı bilgi alışverişinde bulunmaları ve birbirlerine destek olmaları her iki tarafın da gelişmesi ve güçlenmesinde önemli rol oynamaktadır (Söylemez, 2004). Bir yandan üniversitelerde, alanında tam ve doğru bilgiye sahip uzmanlar yetişirken, diğer yandan da sanayi kuruluşları için daha az maliyetli ürün üretme ve teknolojiye daha kolay ve ucuz bir şekilde sahip olma yolu açılmaktadır.

Günümüze kadar Türkiye'deki birçok sanayi kuruluşu, teknolojiyi yurtdışından transfer etmiş sadece teknolojiyi kullanmışlardır. Ancak gün geçtikçe zorlaşan teknoloji transferi işlemi, bazı sanayi kuruluşlarını kendi teknolojilerini üretmeye yönlendirmiştir. Bunun için birçok sanayi kuruluşu, kendi bünyesinde AR-GE merkezi kurmuş ve kendi teknolojisini kendi üretme yöntemine başvurmuştur. Bunun yanında yine de üniversiteler ile nasıl işbirliği içerisine girilebilir sorununa yanıt bulmaya çalışmışlardır. Tam da bu bağlamda üniversiteler ile sanayi kuruluşlarının karşılıklı çıkarları çakışmaktadır. Üniversiteler yetişmiş ve kendi alanında uzman ancak yeterli uygulama ve geliştirme alanı bulamayan elemana sahipken, sanayi kuruluşları da kendi problemlerine en kısa zamanda çözüm üretebilecek ve teknoloji üretebilecek insan gücüne ihtiyaç duymaktadırlar.

Sanayi Üniversite İşbirliğinin Üniversite Açısından Önemi

Her yıl milyonlarca öğrenci, mezun olduktan sonra kendisini zor bir mücadelenin içinde bulmakta ve eğitim hayatı boyunca öğrendiklerini uygulayabileceği alanlar ararken, sanayi de yetişmiş nitelikli elemanlara ihtiyaç duymaktadır. Bu açıdan üniversitelerin sanayiye her açıdan yakın olması son derece önemlidir.

Üniversitelerde verilen teorik eğitim, pratik bilgi ile pekiştirilemediği zaman teorik bilgi askıda kalmakta ve zamanla unutulmaktadır. Karabük Üniversitesi ve Kardemir A.Ş. işbirliğinde gerek lisans, gerek lisansüstü, gerekse doktora seviyesindeki öğrenciler, hem staj yapma imkanı hem de kendilerine uygun araştırma ortamı bulabileceklerdir. Öğrencilerin katılabilecekleri projeler ile iş hayatının temel taşlarından birisi olan sorumluluk alma ve sorumluluğu yerine getirebilme deneyimlerine sahip olabileceklerdir. İş birliği sürecinde üniversitelerin beklenti ve kazanımları şu şekilde sıralanabilir (Söylemez ve Ünsan, 2004):

Beklentileri;

- Sanayinin sorunlarına ekonomik çözümler üreterek bilgiyi ülke ekonomisine katkıda bulunacak şekilde kullanmak,
- Akademik personelin uzmanlık kazandığı alanda saha tecrübesi kazanmasını sağlamak,
- Çalışmalardan akademik yayın, patent, vb çıkarmak,
- Endüstriden staj konusunda daha fazla destek almak,
- Burs ve staj gibi etkinliklerle öğrenci başarısını arttırıp, destek ve motivasyon sağlamak,
- Öğrenci projelerinde, öğrencilerin sanayide karşılaşılan sorunların belirlenmesine yardımcı olmalarını ve bu sorunlara yönelik proje geliştirmelerini, bu sayede öğrencilerin gerçek hayat problemleri ile gerçek hayat şartlarında uğraşmalarını sağlanmak
- Sanayi kuruluşlarının, üniversitelerde, gelişmelerin ve problemlerin konuşulduğu seminerler, paneller, vs. düzenleyerek akademik çalışmalara ışık tutmalarına ve yönlendirmelerine olanak tanımak

Kazanımları;

- Üniversiteler, elde edilen fonların büyük bir kısmını bu ortak çalışmalardan sağlayabilirler.
- Çalışmalardan elde edilen sonuçlar, aynı sanayi sektörlerinin benzer sorunlarına çözüm olabilir.

- Üniversite öğretim üyeleri, teoride öğrendikleri bilgiyi uygulamaya yönelik saha çalışmalarına döndürecek imkânı bu sayede bulabilirler.
- Kamu yararına olacak hizmet görevini yerine getirmiş olabilirler.
- Öğrenciler için deneyim kazanma alanları oluşturulabilir.
- Bölgesel ekonomik gelişmeye katkıda bulunulabilir.
- Mezunlarına iş imkânları sağlanabilir.

İşbirliği Süreci ve Karşılaşılan Zorluklar

Geçmişe bakıldığında üniversiteler ile sanayi kuruluşları arasında yeterince iş birliği yapılmadığı ve yürütülmediği görülmüştür. Bu durumun temelinde, tarafların birbirlerine yeterince tanımaması, üniversitede verilen eğitim ve öğretim programlarının sanayiye yönelik olmaması, tarafların birbirlerine karşı olan güvensizliği, mali kaynak ve işbirliğini düzenleyecek herhangi bir organizasyonun olmaması ve üniversite sanayi işbirliğini teşvik edecek yasaların bulunmaması gibi nedenler yatmaktadır.

İş birliği sürecinde en büyük ve önemli görev devlete düşmektedir. Devlet, üniversiteler ile sanayi kuruluşlarının iş birliği içerisinde çalışabilmeleri için bu iş birliğini teşvik edici önlemler almalı ve gerekli yasaları çıkarmalıdır. Sanayi kuruluşları ve üniversiteler arasında bir köprü vazifesini görmelidir.

Üniversitelerin kendilerini yeterince tanıtamamaları da iş birliği sürecinin başlamasını zorlaştırmaktadır. Sanayi kuruluşları üniversitelerde ne gibi çalışmaların yapıldığını bilmeden bir iş birliği sürecine girmek istemeyecektir. Üniversitelerin, kuruldukları bölgedeki sanayi kuruluşlarının çalışma alanlarına yönelik eğitim - öğretim programı düzenlemeleri ve çalışmalarını o yönde gerçekleştirmeleri gerekir. Bu durum sanayi kuruluşlarını üniversiteler ile çalışmaya teşvik edecektir. Üniversitelerin en büyük problemlerinden birisi olan araştırma için gerekli olan mali desteğin ve uygulama alanının olmayışıdır. Bu durum üniversitelerin mali destek açısından her şeyin devletten beklenmesine yol açmaktadır. Sanayi kuruluşlarının bu problemlere çözüm üretmeleri hem üniversitelerin mali açıdan daha rahat olmalarını hem de araştırma sürecinde daha doğru ve amaca uygun çözümlerin üretilmesini sağlayacaktır. Karşılıklı güvenin oluşması doğal olarak zaman isteyen bir süreçtir. Ancak araştırma sonucunda amacına uygun çözümlerin üretilmesi tarafların birbirlerine karşı olan güveni daha da artıracak ve ileride yapılabilecek çalışmaların önünü açacaktır.

İşbirliği Süreci ve Hayata Geçen Projeler

Enerji tüketimi bir ülkenin gelişmişlik seviyesinin en önemli göstergelerinden birisidir. Günümüz yaşam koşullarının vazgeçilmez bir unsuru haline gelen enerjinin, üretimi ve tüketimi hem dünyanın hem de ülkemizin en önemli sorunlarından birisini oluşturmaktadır. Enerji üretimi ve kullanımı da çevresel etkilerin en çok görüldüğü alandır. Enerji üretimi ve kullanımı aşamalarında meydana gelen küresel ve lokal çevresel problemlerin oluşumunda en önemli etkenler yakıt ve yakıtın enerjiye dönüşümü için kullanılan sistemlerdir (Selici ve Utlu, 2005). Sürdürülebilir kalkınma, enerji kaynaklarının verimli bir şekilde kullanılması ve çevreye verilecek zararın minimum düzeye indirilmesi ile sağlanabilmektedir. Bu da ancak enerji kaynaklarından maksimum verim alınarak sağlanabilir. Gelişmiş enerji verimliliği enerji kayıplarının azalmasına neden olur.

Demir çelik sanayi de enerji tüketiminin en yoğun olduğu sanayi kuruluşlarının başında gelmektedir. Türkiye'nin toplam enerji tüketimi içerisindeki payı, ortalama %6, toplam sanayinin enerji tüketimi içerisindeki payı ise, %15 civarındadır. Demir-çelik sektöründe; ark ocaklı tesislerde, enerji tüketiminin %65'i elektrik, %30'u doğalgaz ve %5'i motorin, entegre tesislerde ise, enerji tüketiminin %75'i kömür, %5'i elektrik, %5'i petrol ve %15'i doğal gazdan oluşmaktadır (Yayan, 2009). Bu açıdan bakıldığında çok büyük miktarda kaynağın enerji elde etmek amacıyla kullanıldığı görülmektedir. Enerji elde etmek amacıyla kullanılan enerji kaynaklarının çevre üzerine olumsuz etkileri de söz konusu olmaktadır. Demir çelik sektöründe faaliyet gösteren kuruluşlar hem üretim sırasındaki maliyetleri azaltmak hem piyasada rekabet edebilir durumda olmak hem de çevreye en az zararı vererek üretim yapabilmek için enerjiyi verimli olarak kullanabilmeli ve bunun için sürekli araştırma içinde olmalıdırlar.

Kardemir A.Ş. Karabük Üniversitesi işbirliği sürecinde elbette ki yukarıda bahsedilen zorluklar yaşanmıştır. İşbirliği sürecinde öncelikle tarafların birbirlerini tanıması önem taşımaktadır. Bu sebeple öncelikle üniversitede farklı alanlarda uzman bir ekiple Kardemir A.Ş. ziyaret edilmiştir. Bu ziyaret sırasında tesis ve tesisteki prosesler üniversite ekibine tanıtılmıştır. Daha sonra. Karabük Üniversitesi ile Kardemir A.Ş. arasında Kardemir A.Ş.'nin

problemlerine yönelik spesifik konularda çözüm üretmeye yönelik "Sürekli İyileştirme Grupları" oluşturulmuştur. Entegre bir demir çelik fabrikasında tüm dünyada olduğu gibi çevre ve enerji konuları önem taşımaktadır. Çevre ve enerji konusunda oldukça duyarlı olan Kardemir A.Ş. ile Karabük Üniversitesi karşılıklı olarak "Enerji ve Çevre Birimi" ni kurmuştur. Birimin hem sanayi kısmında hem de üniversite kısmında yer alan mühendis ve akademisyenleri planlı ve programlı toplantı ve sorunların tespitine yönelik saha ziyaretleri sonucunda birçok proje hayata geçmiştir. Bu projelerden ilki "Kardemir Kuvvet Santrali 3 Adet OPG Buhar Kazanı Verimlilik, Performans, Ölçüm ve Değerlendirmesi Etüdü" çalışması olmuştur. Bu proje devam ederken "Kardemir Kontinü Haddehane ve Ray Profil Haddehane Tav Fırınları Verimlilik, Performans, Ölçüm ve Değerlendirmesi Etüdü" ve "Pompa ve Fanlarda Enerji Verimliliği" projeleri başlatılmış ve halihazırda devam eden projelerdir. Ayrıca sürekli iyileştirme kapsamında fabrika bünyesinde farklı proseslerden kaynaklanan atıksular için "Atıksu Kaynakları Kirlilik Yükünün Belirlenmesi ve Muhtemel Çözüm Önerileri" projesi kapsamında ölçüm ve analizler için gerekli parametreler belirlenmiş ve akredite bir kuruluşta ölçümleri yapılmıştır.

Üniversite sanayi işbirliği kapsamında üniversite yönetimi, Kardemir A.Ş.'de çalışan ve Karabük üniversitesinde yüksek lisans ve doktora çalışmaları yapan mühendislere çalıştıkları birimle ilgili çalışma konuları verilmesini sağlamıştır. Bu bağlamda karşılıklı anlayış içerisinde mühendislerin görevlerini ve derslerini aksatmamaları için lisansüstü derslerin gün ve saat ayarlamaları yapılmıştır. Böylece Kardemir A.Ş.'de çalışan bir kişi yüksek lisans eğitimini tamamlarken çalıştığı kuruma daha faydalı olabilecektir.

Sürdürülebilir Bir İşbirliğinde Taraflara Düşen Görevler

Üniversite ile sanayi arasındaki ilişkinin sürdürülebilir bir biçimde devam ettirilebilmesi için her iki tarafın da beklentilerine cevap bulması ve karşılıklı anlayış içerisinde bilgi alışverişinin devam etmesi gerekmektedir. Bu süreçte her iki taraf da görev ve sorumluluklarını bilmeli karşısındakinin kendisinden ne istediğini unutmamalıdır. Bu bağlamda üniversitelerin ve sanayi kuruluşlarının sürdürülebilir işbirliğini sağlamaları için ana stratejiler şunlardır (Kiper, 2010):

- Karşılıklı güven ve birbirlerinin beklenti ve gereksinimlerinin farkında olmak,
- İlişkilerde saygı ve esneklik,
- Tanımlı amaçlar ve roller,
- Proje ve çalışmalarda uygun anahtar personelin yetki ve kısıtlamaları belirlenmiş şekilde atanması,
- Şeffaf bütçe; fon temini ve kullanımında şeffaflık,
- Üniversite tarafından bir yandan düzenli desteklerin (laboratuvar olanaklarının sunulması, öğrencilerin katılımı, sürekli personel desteği) bir yandan da esnek desteklerin (proje bazlı araştırmacılar, konaklama olanakları vb.) sağlanması,
- Projeler bazında, gereksinim duyulan uygun araştırmacılara ulaşabilmek için veri tabanlarının bulunması,
- Projeye başlamadan ana problem odakları olan fikri haklar ve yayın konularında anlaşmalar yapılması,
- Çalışma ve araştırmaların profesyonel anlamda (projelendirme, termin planının izlenmesi, finansman yönetimi vb.) yürütülmesi,
- İşbirliği yapan tarafların üst yöneticileri arasında sürekli iletişim kurulması,
- Olası tartışma ve anlaşmazlıkların çözümüne ilişkin yöntemlerin oluşturulması,
- Bilgi çevrimi içinde, bilgi ya da teknolojiyi üretenlere ulaşılabilme araçları geliştirilmesi,
- Yönetim sistematiğinin açık kapı modeline uygun olması,
- Başarıların ödüllendirilmesi,
- Özellikle kurumsal mekanizmalar için başarının uzun dönemde geleceğinin bilincinde olunması ve buna göre sabırlı planlar yapılması,
- Değişik aşamalar için periyodik ölçme-izleme-değerlendirme sistemleri kurgulanması.

Sonuçlar

Üniversite-Sanayi İşbirliğinin istenilen düzeye gelebilmesi için, hem üniversite hem de sanayi tarafının karşılıklı işbirliği sürecinin önemini kavraması ve gereken ilgiyi göstermesi gerekir. Yeni kurulan bir üniversite olan Karabük Üniversitesi de bu durumun farkında olarak Kardemir A.Ş. ile işbirliği sürecini başlatmıştır. Karabük

Üniversitesi, Kardemir A.Ş. ile kurulan işbirliği sayesinde hem Kardemir A.Ş.'nin hem bölgenin en önemlisi de Türkiye'nin kalkınması için çaba göstermekte ve göstermeye de devam edecektir. Bugüne kadar yapılan çalışmalar ve projeler ile birlikte Kardemir A.Ş. ve Karabük Üniversitesi arasında güven sağlanmış olup bu bağ giderek güçlenmektedir.

Kaynaklar

Kiper M. (2010). Dünyada ve Türkiye'de Üniversite-Sanayi İşbirliği ve Bu Kapsamda Üniversite-Sanayi Ortak Araştırma Merkezleri Programı (ÜSAMP) 1. Baskı (2010)

Söylemez M. ve Ünsan Y. (2004), Gemi İnşaatı Sanayi İşbirliği; Sorunlar, Çözümler ve Türkiye Gerçekleri, Gemi Mühendisliği ve Sanayimiz Sempozyumu, 24-25 Aralık, İstanbul.).

Selici, A.T., Utlu, Z., İlten, N., "Enerji Kullanımının Çevresel Etkileri ve Sürdürülebilir Gelişme", III. Yenilenebilir Enerji Kaynakları Sempozyumu, 19-21 Ekim 2005, Mersin S:48-53

www.karabuk.edu.tr (Karabük Üniversitesi web sitesi)

www.kardemir.com (Kardemir A.Ş. web sitesi)

Yayan V. "Demir Çelik Sektöründe Enerji Verimliliği, Mevcut Durum, Neler Yapılmalı", Türkiye Demir Çelik Üreticileri Dernegi

Uluslararası Yükseköğretim Kongresi: Yeni Yönelişler ve Sorunlar (UYK-2011)
27-29 Mayıs 2011, İstanbul; 3. Cilt / Bölüm XV / Sayfa 2195-2202

ULUSLARARASI YÜKSEKÖĞRETİM KONGRESİ: YENİ YÖNELİŞLER VE SORUNLAR
INTERNATIONAL HIGHER EDUCATION CONGRESS: NEW TRENDS AND ISSUES

Knowledge and Technology Transfer from Universities to Industries: A Case Study Approach from the Built Environment Field

Assoc. Prof. Dr. Yusuf Arayıcı, Mr. Paul Coates, Prof. Dr. Lauri Koskela, Prof. Dr. Mike Kagioglou
School of the Built Environment, College of Science and Technology, Salford University, Salford, M5 4WT, Greater Manchester, United Kingdom

Abstract

Enabling Knowledge Societies and knowledge based economies is a key policy in the UK. KTP (Knowledge Transfer Partnership) scheme initiated by the Technology Strategy Board is a pathway for collaboration and partnerships between Higher Education institutions and companies to transfer innovative knowledge based solutions from universities to businesses in order to equip them with the leading edge knowledge and technology infrastructure for sustainable long term competitive advantages in both national and international market. The paper explains a KTP project between the University of Salford and John McCall Architects (JMA) in Liverpool in the UK that aimed to identify, map and re-engineer JMA's strategic and operational change processes through Lean thinking and the implementation of Building Information Modelling (BIM), which is a foundational tool for implementing an efficient process and invariably leads to lean-orientated, team based approach to design and construction by enabling the intelligent interrogation of designs; provide a quicker and cheaper design production; better co-ordination of documentation; more effective change control; less repetition of processes; a better quality constructed product; and improved communication both for JMA and across the supply chain whereas it provided opportunity to increase business relevance of knowledge based research and teaching for the Higher Education. Case Study approach is employed in the paper and the KTP project is assessed for i) how it helped in improving JMA's knowledge and technology capacity in conducting their practice, and, ii) how it helped the university in improving its knowledge based research and teaching.

Key words: Knowledge transfer partnership, design and construction, technology transfer, building unformation modelling, lean process improvement.

Introduction

Knowledge economy and society has contemporarily been an imperative subject in scientific, societal and political arena. Regeneration, for example, is seen as the vehicle to transform the cities from industrial age to knowledge age in order to create more sustainable communities and stronger economies with knowledge and technology led competitive advantages.

Economic policies to unleash the latent or internal potential of cities can be split into four related categories (Jones and Evans, 2008):

- Improving the knowledge base
- Encouraging enterprise
- Education and training
- Empowering local businesses

The UK government embraced the idea of the knowledge based economy into its agenda (DTI, 1998) and argues that all businesses will have 'to marshal their knowledge and skills to satisfy customers, exploit market opportunities and meet society's aspirations for better environment. Two ways in which the current UK policy has attempted to harness high value, knowledge based industries include encouraging links between universities and industry and cluster policy (Jones and Evans, 2008). The potential economic benefit is considerable, with the creation of knowledge based industries. Many cities are seeking to develop and attract these types of new technology through expanding the higher education sector and encouraging knowledge transfer between universities and industries.

While universities can graduate students with required knowledge and skills for the knowledge base economy, they can also transfer the leading edge knowledge and skills generated within universities e.g. research, through collaboration and partnering with companies to increase their capacity to attain better position and competitive advantages in their business and aligning themselves with the requirements of the knowledge base economy.

Thus, in the following section, the paper explains the Knowledge Transfer Partnership (KTP) programme initiated by TSB (Technology Strategy Board) in the UK between academia and business and how successful it is in reaching its range of objectives related to the government policies about encouraging university and industry collaboration.

What is KTP?

Knowledge Transfer Partnerships (KTP) is a leading programme helping businesses to improve their competitiveness and productivity through the better use of knowledge, technology and skills that reside within the UK universities' knowledge and technology base. At the same time, it also helps to increase the business relevance of knowledge base research and teaching for the academic institutions (http://www.ktponline.org.uk/). That is to say, KTPs are projects between Universities and companies through which academia share knowledge and assist in the development of the industry. The Lambert Review of Business-University Collaboration acknowledges that the Government's funding (in the UK) of knowledge transfer helped to bring innovations into businesses, generate culture change and increased capacity to engage with business that delivers results (Lambert, 2003). Businesses need to develop efficient processes, using the cutting edge tools, technologies and techniques available. Collaboration via KTP also creates an invaluable opportunity to develop high quality, accurate educational material for courses at the universities in both undergraduate and postgraduate levels (Coates et al., 2011).

The KTP projects are 65% Government funded and 35% company funded partnerships. There are three main objectives of a Knowledge Transfer Partnership:

1. To facilitate the transfer of technology and the spread of technical and business skills
2. To stimulate and enhance business relevant research and training undertaken by the Knowledge Base
3. To provide company based training for KTP Associates to enhance their business and specialist skills

Both academia and business have something to contribute and gain in this commensurate approach to knowledge development. Knowledge transfer seeks to organize, create, capture or distribute knowledge and ensure its availability for the future users (Coates et al., 2011). This concept of knowledge sharing forms the basis of the KTP schema. Using the knowledge gained from the KTP, universities can develop course material. The mechanism of knowledge exchange which takes place as part of a knowledge transfer partnership is illustrated in Fig. 1, which is developed from the KTP project undertaken between the University of Salford and John McCall architects to identify, map and re-engineer JMA's strategic and operational change processes through Lean thinking and the implementation of Building Information Modelling (Arayici et al., 2011).

For example, in the case of KTP project about the BIM implementation between Salford University and John McCall Architects (JMA), academia should conceive the BIM context both from business and academic perspectives. This knowledge and perception need to extend to a clear prediction of the skills that the business would require from the future university graduates. This knowledge then needs to be integrated into existing and new course offerings.

Companies such as JMA face many challenges when adopting BIM. Firstly they need to become sufficiently informed of current technology and concepts to develop an appropriate plan of action. Secondly companies need to have a good understanding of their existing processes to ensure new methods and systems can be effectively and

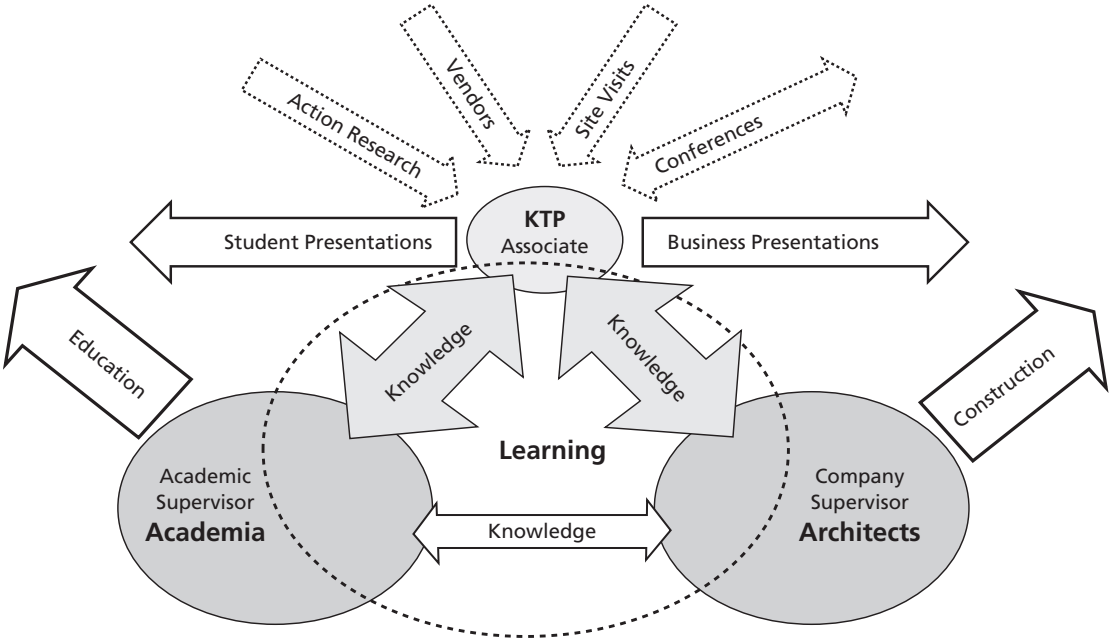


Fig. 1: KTP Knowledge and technology transfer schema.

beneficially integrated. It is particularly important to understand what gives the company its unique competitive advantage. This should be maintained through innovation. Furthermore, companies need to develop a vision for their future and gain appropriate support for the vision

The KTP Project with John Mccall Architects

The John McCall Architects was established in 1991 in Liverpool in the UK, focusing primarily on social housing and regeneration, private housing and individual homes and large extensions. JMA works with many stakeholders from the design through to building construction process and the associated information is very fragmented. Projects in which JMA are involved are involving many stakeholders and requiring considerable interoperability of documentation and dynamic information.

Historically JMA used 2D CAD tool since 1991. All the company staff excluding the 2 administration staff had access to this tool and their range of skills varies from proficiency to advanced and expert. However, their current architectural practice with this 2D CAD tool brings about some inefficiency such as timescales, deadline pressures, duplications, lead times, lack of continuity in the supply chain, over processing, reworking, overproduction, conveyance, distractive parallel tasks, reliability of data and plan predictability, lack of rigorous design process, lack of effective design management and communication.

Thus, in line with the lean principles, new tools and processes needed to be thoroughly tested before they are integrated into the company's production system. the company strategically used the lean principles to improve its capacity for i) greater integration and collaboration with other disciplines in the production process, ii) adopting technology change to provide a more effective business process, iii) effective intelligent real time response and iv) moving into related building sectors. At strategic level, lean principles (Liker, 2003; Koskela, 2003) which are i) Eliminate Waste, ii) Increase Feedback, iii) Delay Decision, iv) Deliver Fast, v) Build Integrity In, vi) Empower the Team and vii) See the Whole are utilized and they formed the seven pillars of the BIM implementation strategy.

Although the company staff had no practical understanding and awareness of BIM in the company at the beginning of the project, some senior managers of the company had only a visionary understanding of BIM for investment in order to attain competitive advantages and better position in the market place and providing sustainable green design solutions.

The Construction Industry and Building Information Modelling (BIM)

Construction projects need to be completed in a multidisciplinary environment. Severe issues about data acquisition and management arise during the design and construction management due to the complexity, uncertainty and ambiguity. Further, the construction industry is under pressure to provide value for money, sustainable design and construction and environmentally friendly maintenance of buildings (Eastman et al., 2008).

There is enough evidence to suggest the architectural profession is beginning to come under pressure to adopt BIM too. This information management technology is becoming matured and commercially available after many research projects conducted in this area in the last 20 years. However it is only the last few years, building owners are becoming aware that BIM promises to make the design, construction and operation of buildings much more streamlined and efficient. Owners are starting to enforce that architects and other design professionals, construction managers and construction companies adopt BIM. This trend gained enormous momentum when the General Services Administration (GSA) of USA announced that BIM is a mandated requirement for public property projects starting in 2006 (US-GSA, 2008). Many other similar uptakes from Europe and Australasia have followed (Mihindu and Arayici, 2008) such as Finland and Denmark.

BIM can be defined as the use of the ICT technologies to streamline the building lifecycle processes to provide a safer and more productive environment for its occupants, and to assert the least possible environmental impact from its existence, and to be more operationally efficient for its owners throughout the building lifecycle. In other words, it is the utilization of a database infrastructure to encapsulate built facilities with specific viewpoints of stakeholders. It is a methodology to integrate digital descriptions of all the building objects and their relationships to others in a precise manner, so that stakeholders can query, simulate and estimate activities and their effects of the building process as a lifecycle entity. Therefore, BIM can provide the required valued judgments that create more sustainable infrastructures, which satisfy their owners and occupants (Succar, 2009).

BIM is a foundational tool for a team based lean design approach. it can enable the intelligent interrogation of design; provide a quicker and cheaper design production; better co-ordination of documentation; more effective change control; less repetition of processes; a better quality constructed product; and improved communication both for the design practice and across the construction supply chain. Although BIM has been implemented by few large design and construction practices, it is not widely (if at all) used by SMEs (Small, Medium Enterprises). Besides, implementation of BIM systems through lean design process brings changes and new challenges for stakeholders. Thus, the paper discusses BIM implementation with lean thinking in design via the Knowledge Transfer Partnership (KTP) project with John McCall Architects in Liverpool within the knowledge and technology transfer context.

It is said that while the progression from pen to CAD was evolution that from CAD to BIM is a revolution. The objective at the end of a manual drawing process and of a CAD drawing process is pretty much the same. However, at the end of BIM modelling process is completely different and the ability to extract drawings from the model that mimic those produced manually or by CAD is relatively trivial part of BIM capabilities. Rather than simply representing form, i.e., product representation as in the case of manual and CAD based drawings, BIM is able to model both product and process. BIM is therefore one of most promising development in the architecture, engineering and construction (AEC) industries. Because BIM is a revolutionary technology, people are just beginning to learn how to use it.

BIM thus represents a step change which has significant impacts on how the construction industry practices including design, construction and building maintenance phases while it has also impact in Higher Education on what we can do, how we can do and therefore how we teach students of the Architecture, Construction and Engineering fields. Because the final design alternative exists as a set of specified 3D objects with associated properties, proving that BIM reduces errors of design, improve design quality, shortening construction time, and significantly reduces building lifecycle costs, provides a platform for interoperability, information share and exchange, and enables the integrated project delivery.

The BIM Adoption and Implementation Process in the KTP Project

The project aimed to enable the growth of John McCall Architects by integrating and reengineering its processes and through establishing a niche capability in BIM, both with its clients and through the supply chain. BIM implementation and adoption is planned through the stages summarized in Table 1.

Table 1: BIM implementation approach for JMA's design practice.

Stage 1: Detail Review and Analysis of Current Practice	Production of Current Process Flowcharts Soft System Analysis Review of IT systems Stakeholder Review and Analysis Identification of competitive advantages from BIM implementation
Stage 2: Identification of Efficiency gains from BIM implementation	Efficiency gains from BIM adoption
Stage 3: Design of new business processes and technology adoption path	Production of detail strategies Documentation of Lean Process and Procedures Identification of Key Evaluation Metrics Documentation of BIM implementation plan
Stage 4: Implementation & roll-out of BIM	Piloting BIM on three different projects (past, current, and future) Training the JMA staff and stakeholders Devising and improving company wide capabilities Documentation and integration of process and procedures
Stage 5: Project review, dissemination and integration into strategy plan	Sustaining new products and processing offerings Evaluation and dissemination of the project

It aimed not only to implement BIM and therefore assess the degree of the successful implementation, but rather to position this within the context of value-added offerings that can help the company place itself at the high-end knowledge-based terrain of the construction sector. Therefore, it adopts a socio-technical view for BIM adoption in that it does not only consider the implementation of technology but also considers the socio-cultural environment that provides the context for its implementation.

At the outset of the project, a diagnostic study carried out to capture requirements and knowledge needed at the outset (Fig. 2) through the requirements engineering methods such as soft system methodology (Checkland et al., 2006) and contextual design technique (Beyer and Holtzblatt, 1998).

The BIM adoption methodology used the action research oriented qualitative and quantitative research for discovery, comparison, and experimentation as the KTP project with JMA provides also an environment for "learning by doing" (Coghlan and Brannick, 2001) because it is simply a form of self-reflective enquiry undertak-

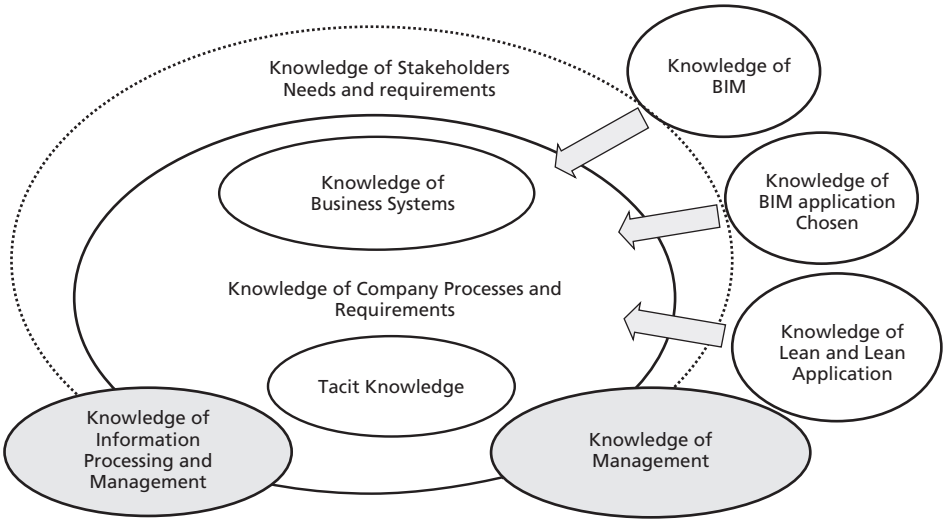


Fig. 2: Knowledge and requirements capture needed for the successful conduit of the KTP.

en by participants in social situations in order to improve the rationality and justice of their own practices, their understanding of these practices, and the situations in which the practices are carried out (Boshyk and Dilworth, 2009).

As a result of the BIM technology adoption, efficiency gains are achieved through the piloting and the actual design projects undertaken by JMA during the KTP and the design process is improved and streamlined through the elimination of wastes and value generation. These efficiency gains for the company are briefly highlighted in the following section.

Recognized Benefits and Efficiency Gains for the Company from the KTP

The KTP enabled JMA to establish itself as the vanguard of BIM application giving them a competitive edge because BIM enables the intelligent interrogation of designs; provide a quicker and cheaper design production; better co-ordination of documentation; more effective change control; less repetition in the design process; a better quality constructed product; and improved communication both for JMA and across the supply chain. Therefore, it had internally big impact to gain efficiencies and effectiveness as the adoption established the required capacity internally as follows.

- Maintaining lessons learnt and experiences from the past projects as company asset
- Integration of internal IT systems of knowledge management such as marketing, finance, administration with BIM based design projects
- Ability of top management for project progress monitoring
- Effective reuse of information
- Consistent exchange of information within JMA
- Quality, time and cost efficiency via automation such as drawings, quantity take-off automatically, instant generation of VR models, discovering design errors and conflict analysis, information sharing and exchange, greater flexibility to satisfy customers, simultaneous work by the staff in the company.
- Consistency across the drawing sets
- Automation of emails and finding consultant offices via the KM system that facilitates faster access time to useful information, automatically include project information in email, and links postcodes to maps.
- Integration with Energy Assessment tools for "Code for Sustainable Homes" standards such as IES
- Lean process of conceptual design and detailed design development via BIM modelling of the housing design projects
- Effective design and technical review of all the projects in order to avoid potential problems arising from mistakes in the future
- Leading to standardised lean design process across the company

It also provided a clearer vision and roadmap with detailed strategies, methods and techniques for successful BIM implementation. Furthermore, based on the current findings and optimistic behaviour and culture evolved during the project, it re-engineered the operational and IT processes and broadened the knowledge of existing staff up in the company while increasing the awareness of the external partners working with JMA in the supply chain. This is because the BIM adoption and implementation approach was as much about people and processes as it is about technology to i) engage people in the adoption, ii) ensure that people's skills and understanding increases and companies building up their capacities, iii) to apply successful change management strategies, iv) to diminish any potential resistance to change (Arayici et al., 2011b).

Recognized Benefits and Efficiency Gains for the University from the KTP

Overall expected benefits of such KTP projects are i) develop business relevant teaching and research material, ii) apply knowledge and expertise to important business problems, iii) identify new research themes and undergraduate and postgraduate projects (www.ktponline.org.uk/). The KTP project has indeed provided such benefits to the academics for Higher Education (HE) use. For examples, the followings generated from the KTP project can be used in HE for teaching and research purposes. The deliverables produced in the KTP for HE use were:

- Flow charts and process diagrams of existing processes
- A SWOT analysis of the company
- PowerPoint presentations developed to show the benefits of BIM to all the different disciplines within the design and construction process
- PowerPoint presentations explaining Lean principles and their application to architectural practice
- Development and use of systematic BIM authoring tool review process and presentations
- Documentation of Lean efficiency gains and their achievement from BIM
- Development of a knowledge management database system to structure information residing outside of the BIM model
- Observation and awareness of the issues concerning the piloting projects, which leads to further research project development
- The training methods and material developed to train members of staff at JMA
- Presentation and publications in conferences and scientific journals
- Contribution to the School of the Built Environment in the national Research Framework Exercise (REF) of the UK universities.
- Identify new research themes and undergraduate and post graduate projects

From these deliverables the University is to develop material for new and existing courses as illustrated in Fig. 3 below.

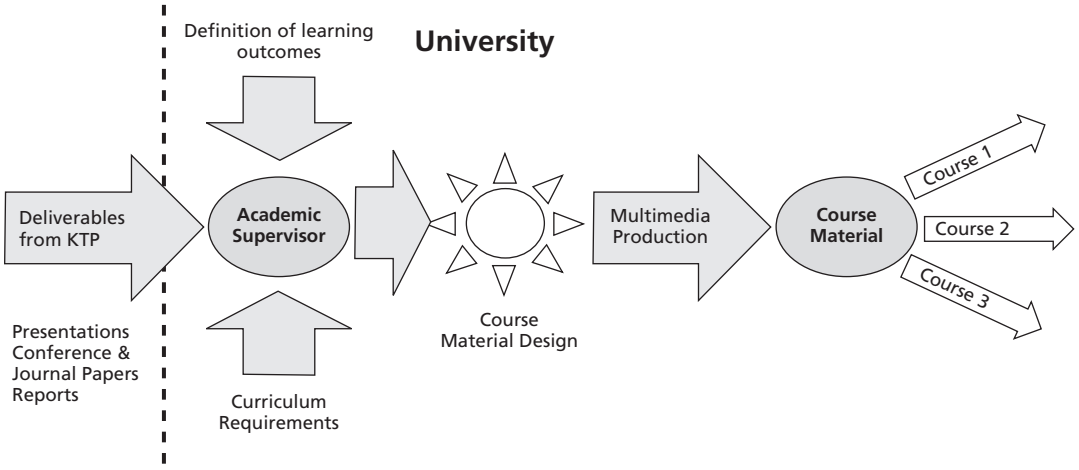


Fig. 3: The figure illustrates process of course material development from KTPs.

The diagram above shows how KTPs can innovatively contribute to universities in updating their knowledge and technology assets for teaching to graduate students required for knowledge economy and society. At the same time, it has also led to further follow up research activities such as

- Optimisation of architectural practice via BIM adoption with Lean thinking
- Integration of BIM with Knowledge Management
- Integration of BIM with System Dynamics for retrofitting simulation
- Integration of BIM with GIS for Smart Grid Modelling for Efficient Energy Distribution

Conclusion

The vehicle of the Knowledge Transfer Partnership allowed academics to acquire more direct experience about the issues and challenges when transitioning to BIM oriented architectural practice. Academics were able to see what is happening in the business setting and were able to interrogate those directly involved in the business. This

gives an immediacy and accuracy to the insights gained. Numerous deliverables produced from the KTP can be used for teaching and research by the University. it is also considered that through the connections made during the KTP, continuous links between academia and industry will be forged.

At the same time, JMA's practice also benefited from the academic understanding of BIM related issues effectively and allowing them enter the BIM arena with a more mature and intensive level of knowledge. Furthermore, via KTP, new insights have been gained and new knowledge created and as a result, the company became more cutting edge knowledge and technology driven than before.

Overall, the KTP served for the government policy for this company in the construction industry, which is considered as traditional and culture driven sector. However, it is also required to be knowledge and technology driven in the 21st century to be able to compete in the global market, meet the sustainability requirements and complete construction projects on or under time and budgets. Thus, BIM as a knowledge and technology based working methodology for whole building lifecycle can be embedded into the construction companies, majority of which are SMEs, via KTP projects while keeping the universities teaching and research agenda up to date and coinciding with the industry.

Acknowledgement

The KTP was partly funded by UK Government; KTP is a Technology Strategy Board programme, enabling innovation in business. The University of Salford was a participant in the KTP as Knowledge Base providing expertise and resources to businesses via the strategic partnership in the KTP project

References

Arayici, Y., Coates, P., Koskela, P., Kagioglou, M., Usher, C. and K. O'Reilly, (2011a). Technology adoption in the BIM implementation for lean architectural practice, Journal of Automation in Construction 20 (2), 189-195

Arayici, Y., Coates, P., Koskela, P., Kagioglou, M., Usher, C. and K. O'Reilly, (2011b). BIM adoption and implementation for architectural practices, Journal of Structural Survey, 29(1), 7 – 25

Beyer H, Holtzblatt K, (1998). Contextual Design, Defining Customer-Centred Systems, San Francisco, Morgan Kaufmann Publishers

Boshyk, Y. and Dilworth, R.L. (Eds.) 2009. Action Learning: History and Evolution, Basingstoke, U.K.: Palgrave Macmillan

Checkland, P.B. & Poulter, J. (2006). Learning for Action: A short definitive account of Soft Systems Methodology and its use for Practitioners, teachers and Students, Wiley, Chichester

Coates, P. Arayici, Y. Koskela K. Kagioglou, M. Usher, C. O'Reilly, K. (2010). The key performance indicators of the BIM implementation process, International Conference on Computing in Civil and Building Engineering (ICCBE) 2010, Nottingham, UK

Coghlan, D., & Brannick, T., (2001). Doing Action Research In Your Own Organization, London: Sage Publications

DTI (1998). Our Competitive Future: Building the Knowledge Driven Economy, (HMSO, London)

Jones, P., & Evans, J., (2008).Urban Regeneration in the UK, Theory and Practice, London, Sage publications

Koskela, L. J. (2003). 'Theory and Practice of Lean Construction: Achievements and Challenges. The 3rd Nordic Conference on Construction Economics & Organisation. Hansson, Bengt & Landin, Anne (eds). Lund University (2003)

Lambert, R. (2003). Lambert Review of Business – University Collaboration. HN Treasury, Public Enquiry Unit, http://www.lambertreview.org.uk

Liker, J. E. (2003). The Toyota Way, McGraw-Hill, New York

Mihindu, S., Arayici, Y., (2008). Digital construction through BIM systems will drive the re-engineering of construction business practices. 2008 International Conference of Information Visualisation, IEEE Computer Society, CA

Succar, B. (2009). Building information modelling framework: a research and delivery foundation for industry stakeholders, Automation in Construction 18 (3), 357 - 375

US-GSA, (2008), "3D to 4D Building Information Modelling". www.gsa.gov/portal/content/105075, [Accessed 22/09/08]

Uluslararası Yükseköğretim Kongresi: Yeni Yönelişler ve Sorunlar (UYK-2011)
27-29 Mayıs 2011, İstanbul; 3. Cilt / Bölüm XV / Sayfa 2203-2211

ULUSLARARASI YÜKSEKÖĞRETİM KONGRESİ: YENİ YÖNELİŞLER VE SORUNLAR
INTERNATIONAL HIGHER EDUCATION CONGRESS: NEW TRENDS AND ISSUES

Meslek Yüksekokullarının Sorunlarına Yönelik Bir Model Önerisi

Araş. Gör. Emine Demet Ekinci, Araş. Gör. Tuba Şahinoğlu, Araş. Gör. Gürkan Çalmaşur, Araş. Gör. Hüseyin Daştan
Atatürk Üniversitesi, İİBF, İktisat Bölümü, 25100, Erzurum, Türkiye

Özet

Çalışmanın amacı Meslek Yüksekokulları'nın (MYO) sorunlarını dile getirmek ve bu doğrultuda farklı çözüm önerileri sunmaktır. Öneriler genel olarak iki aşamada ele alınmıştır. İlk aşamaya ait öneriler Meslek Yüksekokulu'na ait bir programa kayıtlı öğrencileri kapsamaktadır. Bu aşamaya ait önerilerde ilçe ve beldelerde kurulan MYO'ların etkinliğini artırmak, bu bölgelerin ekonomik gelişimlerine katkı sağlamak, öğrencileri daha yoğun teorik bilgi eğitimine tabi tutmak, MYO'lar arasındaki öğrenci hareketliliğini yoğunlaştırarak, belirli düzeyde sanayi ve hizmet sektörü altyapısına sahip büyük şehirlerde sanayi-okul işbirliğiyle pratik ve teorik bilgiyi birleştirmek amaçlanmaktadır. Aynı zamanda, bölgenin gelişme potansiyeline bağlı olarak KOBİ'ler açısından yerel işgücü havuzları oluşturulması hedeflenmektedir. İkinci aşamada ise mezunlara yönelik mezuniyet sonrası yaşam boyu öğrenme anlayışı içerisinde spesifik alanlarda sertifika programları (okul-sanayi işbirliği sonucunda piyasanın gerektirdiği, bireyin kendini geliştirmek istediği programlar) düzenlenerek ara elemanların bilgilerini güncellemeleri ve belirli alanlarda uzmanlaşmalarını sağlamak amaçlanmaktadır. Sunulan öneriler bir anket çalışmasıyla desteklenmiştir. Anket Atatürk Üniversitesi'ne bağlı öğrencisi bulunan Meslek Yüksekokul'larındaki öğrencilere uygulanmıştır. Anket sonucunda öğrencilerin gerek okulun fiziki imkanlarından gerekse programların uyguladığı müfredat yönünden problemler yaşadıkları tespit edilmiştir. Ayrıca bu MYO'ların önemli bir kısmının ekonomik ve sosyal yönden geri kalmış ilçe merkezlerinde yer almasının da çeşitli problemlere sebep olduğu belirlenmiştir.

Anahtar kelimeler: Meslek yüksek okulları, öğrenci hareketliliği, üniversite-sanayi işbirliği, hayat boyu öğrenme.

Giriş

Mesleki ve teknik eğitimi genel anlamda "bireysel ve toplumsal yaşam için zorunlu olan belirli bir mesleğin gerektirdiği bilgi, beceri ve pratik uygulama yeteneklerini kazandırarak, bireyi zihinsel, duygusal, sosyal, ekonomik ve kişisel yönleriyle dengeli biçimde geliştirme sürecidir" şeklinde tanımlamak mümkündür (Alkan, Doğan ve Sezgin, 2001, s.3).

Genel eğitimin bir parçası olan mesleki ve teknik eğitim sanayi devrimi sonrası büyük bir oranda okula dayandırılarak, genel eğitim sistemi içerisinde belirli bir meslek alanında gerekli olan yetenekleri bireye kazandırmayı amaçlamıştır. Mesleki eğitim, genel eğitim sisteminin bir parçası olmakla birlikte, genel eğitimden amaç, hedef ve ilişkiler yönünden farklılık göstermektedir. Genel eğitim bireyler için ortak olan davranışları geliştirmeyi amaçlarken, mesleki eğitim belirli bir meslek alanında başarılı bir şekilde çalışmak için gerekli olan davranışları kazandırmayı amaçlamaktadır (Doğan, 1983, 7 aktaran Avcıoğlu 1992, s.2).

Ekonomik yönü ağır basan bu eğitim ülkemizde yükseköğretim düzeyinde mesleki ve teknik eğitimin ikinci kademesinin oluşturan Meslek Yüksekokulları (MYO) tarafından yapılmaktadır. 1981 yılında çıkarılan 2547 sayılı Yükseköğretim Kanunu ile üniversitelere bağlanan MYO'lar bu kanunun 3. maddesinde "Belirli mesleklere yönelik ara insan gücü yetiştirmeyi amaçlayan dört yarıyıllık eğitim-öğretim sürdüren bir yükseköğretim kurumudur" şeklinde tanımlanmaktadır (http://www.yok.gov.tr).

MYO'lar lisans düzeyinde eğitim veren Mesleki ve Teknik Eğitim kurumları ile ortaöğretim düzeyinde eğitim veren Meslek ve Teknik Liselerinin hedef aldığı istihdam sahaları arasında kalan ara eleman boşluğunu doldurma işlevini yerine getirmektedir (Şahin vd., 2008, s.70).

Bir ülkede ara elemanın mevcudiyeti hem o ülkenin kalkınmasına hız kazandırmak hem de işgücü piramidinde açıklar oluşmasını engellemek için önemli bir konuma sahiptir (Al-Heeti, 1997). Bu eleman alt ve üst mevki arasında köprü kurarak işlerin daha verimli ve hızlı bir şekilde yapılmasını sağlamaktadır. Ara elemanın yokluğu halinde ekonomik ve sosyal açıdan iki önemli sorun oluşmaktadır. İlk olarak aynı işin üst ya da alt düzeyde yetişmiş elemanlarca yapılması verim kaybına neden olmaktadır. Çünkü işin üst düzeydeki elemanlarca yapılması bu elemanın iyi değerlendirilmemiş olmasına, alt düzeydeki elemanlarca yapılması da işin gereği gibi yapılmamış olmasına neden olmaktadır. Bu elemanın eksikliği sonucu oluşan ikinci sorun ise meslek piramidinin üst kesimi için hazırlanmış olan elemanın yardımcı bulamayınca ayrıntılar üzerinde çalışmaktan dolayı doyum sağlayamamasıdır (Gürbüz, 1995, s.85–86).

İşgücü piramidi açısından önemi aşikâr olan MYO'lar Küçük ve Orta Büyüklükteki İşletmeler (KOBİ) açısından da ayrı bir önem arz etmektedir. Günümüz ekonomik yapısının en büyük itici güçlerinden birisi olan KOBİ'ler hakkında tüm dünyada geçerli bir tanım yapılamamaktadır, ancak sahip olduğu özelliklere dayandırılarak, KOBİ'ler "daha çok emeğe dayalı olarak çalışan, çabuk karar verme yeteneğine sahip, düşük düzeyde yönetim giderleri olan ve ucuz bir üretim gerçekleştiren, bağımsız bir yönetime sahip işletmelerdir" şeklinde ifade edilebilir (Burns and Dewhurst, 1994).

Bu işletmeler yeni istihdam alanları yaratılmasındaki katkıları, piyasa koşullarındaki değişikliklere uyum sağlama yetenekleri, ekonomik ve sosyal kalkınmanın sağlanmasındaki etkileri ile ülkemiz ekonomisinde de önemli bir konuma sahip olmaktadırlar. KOBİ'ler Türkiye ekonomisinin özellikle üç sahasında değişme, geliştirme ve istihdamda "kilit" rolü oynamaktadır (TESK, 1998, s.14). KOBİ'ler öncelikli olarak "tüketici tercihlerine daha esnek yaklaştıkları, yeniliklere daha yatkın oldukları ve çalışanlarıyla daha yakın ilişki içinde olduklarından değişime hızlı bir şekilde uyum sağlayabilmekte ve ekonomiye canlılık kazandırmaktadırlar" (Bağrıaçık, 1991, s.139). Diğer taraftan bu işletmeler değişimleri daha hızlı özümseyebilmekte ve kendilerini geliştirebilmektedirler. Bu durumun sağlanmasında "işletme sahiplerinin daha yaratıcı ve dinamik kişiler olması" (Lapin, 1991) önemli rol oynamaktadır. KOBİ'lerin gerek ekonomik yapıdaki temel değişimleri daha hızlı algılamaları gerekse teknolojik yeniliklerin getirdiği etkileri daha hızlı özümsemeleri, onların daha fazla yeni iş imkanları oluşturmasını sağlamaktadır. Bu noktada hem nitelik hem de nicelik yönünden yeterli ara elemanın mevcudiyeti önem arz etmektedir. Bu ara elemanlar hem KOBİ'lerin nitelikli personel bulmadaki sorununu çözmede hem de girişimciliğin teşvik edilmesinde önemli katkılar sağlayabilirler, bunun sonucunda daha fazla KOBİ teşviki ve buna bağlı olarak daha fazla istihdam imkanı oluşturulabilir.

Ancak dinamik genç bir nüfusa sahip olan ülkemiz KOBİ'lerin nitelikli işgücü talebini yeterli düzeyde karşılayamamaktadır. YÖK tarafından MYO'ların sorunları; kuruluş yeri seçimine, öğretim elemanı ve yöneticilerdeki nitelik ve nicelik eksikliğine, öğrenciler açısından problemlere, müfredat, makine ve teçhizat temini yönünden yaşanan sıkıntılara, iş piyasası ile ilişkilerde yaşanan problemlere, yatay ve dikey geçişlerde ve kalite ve akreditasyonda yaşanan problemlere dayandırılmaktadır (http://sdu.edu.tr).

Sonuç olarak bir yandan ülkemizdeki genç işsizlik problemini giderebilmek, diğer yandan KOBİ'lerin nitelikli işgücü talebini karşılamak için MYO'ların yaşadığı sorunları belirlemek ve bu sorunları giderecek çözüm önerileri sunmak büyük önem taşımaktadır. Bu doğrultuda çalışmada MYO'ların yaşadığı sorunların belirlenmesi ve bu sorunların çözümüne yönelik önerilerin getirilmesi amaçlanmaktadır. Çalışma iki bölümden oluşmaktadır. Çalışmanın ilk bölümünde Atatürk Üniversitesi'ne bağlı MYO'ları öğrencileri üzerinde yapılan anket çalışmasının sonuçları aktarılmaktadır. Çalışmanın ikinci bölümde ise anket sonucunda belirlenen sorunların çözümüne yönelik farklı öneriler getirilmeye çalışılmaktadır. Öneriler ise iki aşamada ele alınmıştır.

Meslek Yüksekokulları'nın Sorunları ve Bir Anket Çalışması

Çalışmanın Metodolojisi

Anket çalışmasının amacı, Atatürk Üniversitesi MYO'larının mevcut durumu ve öğrencilerin karşılaştıkları problemleri tespit etmektir. 2010-2011 öğretim yılı itibariyle Atatürk Üniversitesi'ne bağlı öğrencisi bulunan toplam 10 MYO'da öğrenim gören 6769 öğrenci bu çalışmanın ana kütlesini oluşturmaktadır. Söz konusu ana kütleyi temsil edecek minimum örnek büyüklüğü %5 önem düzeyinde %5 hata payıyla yaklaşık 364 olarak tespit edilmiştir (http://www.surveysystem.com/sscalc.htm). Minimum örnek büyüklüğü bu şekilde belirlenmesine rağmen, temsil gücünün yüksek olması ve bazı anketlerin tutarsız ve eksik olabileceği düşüncesiyle daha fazla anket uygulaması yapılmış bu anketlerin 590'ı çalışmaya dahil edilmiştir. Anket uygulanırken her MYO'da öğrenim gören öğrencilerin araştırma kapsamındaki toplam MYO öğrencileri içerisindeki payı göz önünde bulundurulmuştur. Belirlenen örnek kütleden elde edilen veriler SPSS 15.0 programı yardımıyla detaylı bir şekilde analiz edilmiştir.

Katılımcıların Demografik Özellikleri

Ankete katılan öğrencilerin demografik özellikleri Tablo 1'de verilmektedir.

Tablo 1: Demografik özellikler.

Özellikler	Frekans	Yüzde	Özellikler	Frekans	Yüzde
Cinsiyet			**Ailenin Aylık Geliri (TL)**		
Erkek	306	51.9	-500	73	12.4
Kız	284	48.1	501-1000	288	48.8
Yaş			1001-1500	129	21.9
18-21	298	50.5	1501-2000	52	8.8
22-25	256	43.4	2001 +	48	8.1
26-29	17	2.9	**Ailenin İkamet Ettiği Bölge**		
30 +	19	3.2	Akdeniz Bölgesi	41	6.9
Mezun Olunan Lise Türü			Doğu Anadolu Bölgesi	279	47.3
Genel	405	68.6	Ege Bölgesi	16	2.7
Anadolu	23	3.9	Güneydoğu Anadolu Bölgesi	61	10.3
Fen	136	23.1	İç Anadolu Bölgesi	26	4.4
Meslek	26	4.4	Karadeniz Bölgesi	119	20.2
Diğer	405	68.6	Marmara Bölgesi	48	8.1

Meslek Yüksekokulları'nın Sorunları ve Anket Bulguları

Çalışmada MYO sorunları maddeler halinde ele alınmış ve bu sorunlara yönelik anket bulguları aktarılmıştır.

- **MYO'ların yer seçimine bağlı olarak yaşanan problemler:** 1981 yılında yükseköğretim bünyesine alınan MYO'lar hem yükseköğretim talebini karşılamak, hem de yörenin özelliğine göre ara insan gücü yetiştirmek amacıyla Türkiye geneline yayılmıştır. 2010–2011 eğitim-öğretim yılı itibariyle MYO'ların toplam sayısı 660'dır. Bu MYO'ların %40'ı il merkezlerinde yer alırken %60'ı ilçe ve belde merkezlerinde yer almaktadır. Buna karşılık toplam MYO öğrencilerinin %46'sı ilçe ve belde merkezlerinde eğitimlerini sürdürürken %54'ü il merkezlerinde eğitimlerini sürdürmektedir (http://sdu.edu.tr). Ancak ülkemizdeki ilçe ve belde merkezlerinin büyük bir çoğunluğu gerek sosyal yaşam gerekse ekonomik yaşam açısından ara elaman yetiştirilmesinde yetersiz kalmaktadır. Ekonomik açıdan kısıtlı imkanlara sahip olan ilçe ve beldeler öğrencilerin hem temel ihtiyaçların karşılanması hem de sosyal ve kültürel beklentilerin karşılanması açısından da yetersiz kalmaktadır (Tablo 2).
- **Fiziki imkanların yetersizliğinden kaynaklanan problemler:** MYO'ların en önemli problemlerinden birisi gerekli fiziki imkanlara sahip olamaması, atölye ve laboratuarlarını günün teknolojik ihtiyaçlarına uyar-

layamamasıdır. Ancak bu sorun ilçe ve belde merkezlerinde daha had safhaya ulaşmış, birçok MYO makine ve teçhizat açısından meslek ve ticaret liselerinden daha geri kalmıştır (Tablo 3). Bu durum ise sanayinin ihtiyaç duyduğu pratik beceriye sahip ara eleman yetiştirilmesini engellemektedir.

Tablo 2: MYO'ların yer seçimine ait anket bulguları.

	İl merkezinde yer alan MYO'lar				İlçe merkezinde yer alan MYO'lar			
	Evet	**Kararsız**	**Hayır**	**Toplam**	**Evet**	**Kararsız**	**Hayır**	**Toplam**
İlçe/il ya da büyükşehir *bir MYO programının açılması* için yeterli mi?	186 %31.5	35 %5.9	131 %22.2	352 %59.7	691 %1.7	29 %4.9	140 %23.7	238 %40.3
İlçe/il ya da büyükşehir *bir ara elaman ya da tekniker yetiştirmede* yeterli mi?	85 %14.4	109 %18.5	158 %26.8	352 %9.7	56 %9.5	61 %10.3	121 %20.5	238 %40.3
İlçe/il ya da büyükşehirden *büyük metropollerdeki iş dünyasına ait gelişimleri* yeterli düzeyde takip edebiliyor musunuz?	45 %7.6	61 %10.3	246 %41.7	352 %59.7	18 %3.1	46 %7.8	174 %29.5	238 %40.3
İlçe/il ya da büyükşehrin yeterli düzeyde *sosyal, kültürel ve spor aktivitelerine* sahip olduğuna inanıyor musunuz?	54 %9.2	54 %9.2	244 %41.4	352 %59.7	26 %4.4	26 %4.4	186 %31.5	238 %40.3
İlçe/il ya da büyükşehrin yeterli düzeyde *barınma, ulaşım ve alt yapı imkânlarına* sahip olduğuna inanıyor musunuz?	105 %17.8	57 %9.7	190 %32.2	352 %59.7	43 %7.3	37 %6.3	158 %26.8	238 %40.3
İlçe/il ya da büyükşehrin *hizmet talebini (bankacılık, kuaför, gıda ve tekstil hizmeti vb.)* yeterli düzeyde karşıladığına inanıyor musunuz?	129 %21.9	73 %12.4	150 %25.4	352 %59.7	51 %8.6	46 %7.8	141 %23.9	238 %40.3
Kendinizi bir üniversite öğrencisi gibi hissediyor musunuz?	89 %15.1	81 %13.7	182 %30.8	352 %59.7	48 8%.1	46 %7.8	144 %24.4	238 %40.3

- **Müfredat ve teorik-pratik dersler yönünden yaşanan problemler:** Türkiye'de işsizliğe rağmen iş dünyasının nitelikli insan gücü bulma konusunda karşılaştığı zorluk, iş gücü arzı ile iş gücü talebi arasındaki uyumsuzluğu göstermektedir. Bu durum esas itibariyle, mesleki ve teknik eğitim ile iş dünyası arasındaki bağlantının zayıflığından kaynaklanmaktadır. İşverenler, mezunların işgücü piyasasına getirdikleri beceriler ile ihtiyaç duydukları beceriler arasında uyumsuzluk görmektedirler. Bunun nedeni MYO'larda müfredatın, ilgili sektörlere duyarlı olarak hazırlanmaması ve sektör talepleri doğrultusunda güncellenmemesidir. Müfredatın güncellenememesi ise beraberinde yeni bir probleme daha sebep olmakta ve sektör gereksinimine uygun teorik bilgi öğrenciye aktarılamamaktadır. Ayrıca öğretim elemanları/üyelerinin kendilerini güncelleyememesi de bu sorunu daha ciddi boyutlara ulaştırmaktadır. Diğer taraftan bilindiği gibi meslek yüksekokulları uygulama ağırlıklı eğitim-öğretim yapan, el becerisi ve uygulama yeteneği yüksek ara elemanı yetiştiren yüksek okullardır. Bu bağlamda MYO'lardaki eğitimin amacına ulaşması için ders programlarında uygulamalı derslere teorik dersler kadar önem verilmesi gerekmektedir. Ancak MYO'larda gerek fiziki imkan yetersizliği gerekse iş dünyası ile kopukluk pratik bilgilerin sektör ihtiyaçları doğrultusunda tam olarak karşılanamamasına neden olmaktadır (Tablo 4). Bu ise uzun vadede işi gerektiği şekilde yapacak ara eleman açığına neden olmaktadır.

Tablo 3: MYO'ların fiziki imkanlarına ait anket bulguları.

	İl merkezinde yer alan MYO'lar				İlçe merkezinde yer alan MYO'lar			
	Evet	**Kararsız**	**Hayır**	**Toplam**	**Evet**	**Kararsız**	**Hayır**	**Toplam**
Okulunuz gerekli fiziki alt yapıya (bina, laboratuar, kütüphane, vb.) sahip mi?	108 %18.3	53 %9.0	191 %32.4	352 %59.7	74 %12.5	35 %5.9	129 %21.9	238 %40.3
Uygulama alanları (laboratuar, atölye, vb.) değişen teknolojiye göre yenileniyor mu?	86 %14.6	115 %19.5	151 %25.6	352 %59.7	45 %7.6	70 %11.9	123 %20.8	238 %40.3

Tablo 4: MYO öğrencilerinin teorik ve uygulamalı derslerine ait anket bulguları.

	İl merkezinde yer alan MYO'lar				İlçe merkezinde yer alan MYO'lar			
	Evet	**Kararsız**	**Hayır**	**Toplam**	**Evet**	**Kararsız**	**Hayır**	**Toplam**
Aldığınız teorik dersler (mesleki bilgi) yeterli mi?	106 %18.0	76 %12.9	170 %28.8	352 %59.7	82 %13.9	60 %10.2	96 %16.3	238 %40.3
Aldığınız uygulamalı (pratik) dersler yeterli mi?	82 %13.9	56 %9.5	214 %36.3	352 %59.7	77 %13.1	37 %6.3	124 %21.0	238 %40.3

- **Öğretim elemanı/üyelerinden kaynaklanan problemler:** 2009-2010 öğretim yılına göre MYO'larda öğretim elemanı/üyesi başına düşen öğrenci sayısı 66.8'dir. Bu sayı birçok ülkeye göre oldukça yüksektir. Bu problem öğretim elemanı/üyesi açısından aşırı iş yüküne neden olmaktadır (Tablo 5). İş yoğunluğu sebebiyle akademik personel gerekli bilimsel gelişimlerini tam manasıyla sağlayamamaktadır.

Tablo 5: Öğretim elemanı/üyelerine ait anket bulguları.

	İl merkezinde yer alan MYO'lar				İlçe merkezinde yer alan MYO'lar			
	Evet	**Kararsız**	**Hayır**	**Toplam**	**Evet**	**Kararsız**	**Hayır**	**Toplam**
Öğretim elemanlarını teorik bilgi aktarımında yeterli buluyor musunuz?	67 %11.4	98 %16.6	187 %31.7	352 %59.7	31 %5.3	66 %11.2	141 %23.9	238 %40.3
Öğretim elemanlarını pratik bilgi aktarımında yeterli buluyor musunuz?	88 %14.9	108 %18.3	156 %26.4	352 %59.7	34 %5.8	69 %11.7	135 %22.9	238 %40.3

- **Okul-Birey-İş dünyası ilişkisinin kurulamasından kaynaklanan problemler:** Mesleki eğitimde; genel eğitimden farklı olarak, okul-birey ilişkisi yeterli gelmemektedir. Çünkü mesleki ve teknik eğitim; üretim ve hizmet endüstrilerinde çalışanların ihtiyaç duyduğu bilgi ve becerileri bireye kazandırarak onu ilgili endüstriye hazırlamayı amaçlamaktadır (www.yok.gov.tr). Bu sebeple MYO'lar birey ve okul arasındaki ilişkiyle beraber farklı ekonomik sektörlerle de bir ilişki oluşturarak üç boyutlu bir eğitim kültürü meydana getirmelidir. Ancak ilçe ve beldelerin önemli bir çoğunluğu bu ilişkinin kurulması açısından yetersiz kalmaktadır (Tablo 6). Ekonomik olarak bu yörelerin büyük bir çoğunluğu sadece birkaç kamu kurumu ve banka şubesine sahiptir. Özel sektöre ait bir işletme ise yok denilecek kadar azdır. Bu durum ise staj dönemleri haricinde hiçbir büyük işletme görmemiş ya da bu işletmelerde yer almamış mezunlara sebep olmaktadır.

Tablo 6: Okul-birey-iş dünyasına ilişkin anket bulguları.

	İl merkezinde yer alan MYO'lar				İlçe merkezinde yer alan MYO'lar			
	Evet	**Kararsız**	**Hayır**	**Toplam**	**Evet**	**Kararsız**	**Hayır**	**Toplam**
Okulunuz sanayi ve hizmet sektörüyle gerekli işbirliğini sağlıyor mu?	33 %5.6	126 %21.4	193 %32.7	352 %59.7	26 %4.4	83 %14.1	129 %21.9	238 %40.3

MYO'lar İçin Bir Model Önerisi

MYO'ların sorunlarının çözümü için öncelikli olarak popülist yaklaşımlar terk edilerek yeni MYO'ların yer seçiminin bölgesel ve ulusal ihtiyaçlar doğrultusunda yapılması önem arz etmektedir. Yeni MYO'ların sanayi ve hizmet sektörlerinde gelişmiş ya da gelişme potansiyeline sahip bölgelerde veya bu bölgelere çok yakın mekanlarda kurulması sağlanmalıdır. Ekonomik yönü ağır basan MYO'lara bu fırsatın sağlanması ülkemizde mevcut olan iş

gücü arzı ile talebi arasındaki uyumsuzluk problemini gidermek için çok önemli bir adım olacaktır. Ülkemizin bu konuda uzun vadeli ciddi bir planlama politikasına ihtiyaç duyduğu açıktır. Ancak mevcut durum içerisinde bu yörelerde yer alan MYO'lar için yeni düzenlemelere gidilmesi ve bunların daha etkin kılınması faydalı olacaktır. Çünkü bu MYO'lara yetersiz olmakla birlikte gerek bina ve teçhizat, gerekse akademik ve idari personel istihdamı şeklinde ciddi yatırımlar yapılmıştır. Bu sebeple bu MYO'ları atıl durumda bırakmak yerine, daha aktif hale getirmek için öneriler getirilmelidir.

Bu doğrultuda çalışmada gerek MYO'ların yanlış yer seçiminden gerekse iş dünyası ile etkin işbirliğinin sağlanamamasından kaynaklanan problemleri gidermek için bir model önerisi getirilmeye çalışılmıştır. Model önerisi iki aşamadan oluşmaktadır. İlk aşamada MYO'larda okuyan öğrenciler ele alınmaktadır. Bu aşamaya ait önerilerde ilçe ve beldelerde kurulan MYO'ların etkinliğini artırmak, öğrencileri daha yoğun teorik bilgi eğitimine tabi tutmak, MYO'lar arasındaki öğrenci hareketliliğini yoğunlaştırarak, belirli düzeyde sanayi ve hizmet sektörü altyapısına sahip büyük şehirlerde sanayi-okul işbirliğini sağlamak amaçlanmaktadır. Aynı zamanda, bölgenin gelişme potansiyeline bağlı olarak KOBİ'ler açısından yerel işgücü havuzları oluşturulması hedeflenmektedir. İkinci aşamada ise iş dünyasında yer alan ara elemanlar için öneriler getirilmektedir. Bu aşamada mezuniyet sonrası hayat boyu öğrenme anlayışı içerisinde spesifik alanlarda sertifika programları düzenlenerek ara elemanların bilgilerini güncellemeleri ve belirli alanlarda uzmanlaşmalarını sağlamak amaçlanmaktadır.

Modelden bir bütün olarak, ülke içerisinde aktif öğrenci hareketliliği oluşturmak, sanayi-okul işbirliğini yoğunlaştırarak öğrenciye düşen sorumluluğu artırmak, KOBİ'ler için yerel işgücü havuzları oluşturmak ve son olarak okul eğitimini hayat boyu öğrenme kavramı ile birleştirerek sertifikasyon sürecini artırmak beklenmektedir.

Birinci Aşama Öneriler

Çalışmada MYO'ların dört yarıyıllık eğitim-öğretim süresi iki kısımda ele alınmaktadır. Bu doğrultuda öncelikli olarak eğitim süresinin ilk iki yarıyılında yer alan öğrencilerin ilçe ya da belde merkezlerinde eğitimlerine devam etmeleri, eğitim süresinin ikinci iki yarıyılında yer alan öğrencilerin ise kesinlikle ekonomik ve sosyal yönden gelişmiş ya da gelişme potansiyeline sahip bölgelerde eğitimlerine devam etmeleri önerilmektedir.

i. **Eğitim süresinin ilk iki yarıyıllık dönemine yönelik öneriler:** Bu önerilerin temel konusunu YGS sonucuna ya da sınavsız geçiş sürecine göre yerleştirildikleri herhangi bir MYO programına kayıtlı birinci sınıf öğrencilerinin bu okullarda bir yıl süre ile eğitimlerine devam etmeleri oluşturmaktadır.

Bu döneme ait öneriler ve beklentiler;

1. Toplam MYO'ların yaklaşık %60'ının ilçe ve belde merkezlerinde yer almasına karşılık öğrencinin sadece %46'sının bu okullarda eğitim görmesi bu okulların kapasitelerinin tam olarak kullanılamadığının bir göstergesi olabilir. Bu sorunun giderilmesi için ilçe ve beldelerdeki MYO'ların eğitim süresinin bir yıla indirilmesi önerilmektedir. Bunun sonucunda ilçe ve beldedeki MYO'larının tercih edilebilirlikleri arttırılabilir, hem okulun kapasite olarak tam kullanılması hem de bu bölgelerin daha fazla ekonomik canlılık kazanması sağlanabilir. Ayrıca bu uygulama MYO öğrencilerine bir motivasyon sağlayarak, öğrencilerin okula ilgi düzeylerini artırabilir.
2. MYO'ların önemli problemlerinden birisi sektörel ihtiyaçları karşılayacak temel mesleki bilgilerin öğrenciye yeterli düzeyde verilememesidir. Bu problem müfredatın teknolojik gelişimlerle paralel olarak güncellenememesi, öğretim elemanları/üyelerinin sektör ihtiyaçlarını tam olarak bilmemesi ve iki yıllık eğitim süresinin yetersiz kalmasına bağlanabilir. Bu noktada bir yıllık eğitim süresinin tamamen mesleğe yönelik yoğun teorik bilgi aktarımına ayrılması önerilmektedir. Eğitimin bir yıl süre ile teorik bilgiye aktarılması bu problemin çözümüne katkı sağlayabilir. Ayrıca teorik temelin güçlendirilmesi son iki yarıyılda gerçekleşecek yoğun uygulamalı eğitime de öğrenciyi hazır hale getirebilir.
3. Sınavsız geçiş uygulaması ile mesleki/teknik liselerden mezun öğrencilerin orta öğretimde bitirdikleri programa ya da buna en yakın programa sahip MYO'lara kayıt yaptırabilmelerine imkân verilmiştir. Bu uygulamada amaç mesleki eğitim sisteminde bir bütünlük sağlamak ve ortaöğretimde mesleki eğitim alan öğrencileri MYO'lara çekebilmektir. Ancak bu okullardan gelen öğrencilerin sayısı artmakla birlikte genel liselerden gelen öğrencilerinde sayısı azımsanamayacak kadardır. Bu durum ise ortaöğretim düzeyinde farklı müfredatlarla eğitim görmüş öğrenciler arasında problemlere sebep olmaktadır. Bir taraftan daha önce hiçbir mesleki eğitim almamış genel lise mezunu öğrencilere iki yıllık mesleki eğitim süresi tam olarak yeterli gelmemekte, diğer taraftan genel yetenek derslerini ortaöğretimde yeterli düzeyde almayan mesle-

ki/teknik lise mezunu öğrenciler ise bu dersler daha ağır gelmektedir. Bu problemin giderilmesi için genel lise mezunlarına ilave mesleki teorik derslerin verilmesi, mesleki/teknik lise mezunlarına ise ilave genel yetenek derslerinin verilmesi önerilmektedir.

4. MYO'lar genellikle atölye ve laboratuar gibi uygulamalı derslere yönelik fiziki imkanlara ya tam olarak sahip değil, ya da yetersiz düzeyde sahiptir. Bu sorun özellikle ilçe ve belde merkezlerinde yer alan MYO'larda daha ciddi boyutlardadır. İlçe ve beldelerde yer alan MYO'larda uygulamalı eğitimin asgari düzeye indirilmesi; atölye, laboratuar ve teçhizat eksikliklerinden kaynaklanan problemlerin ortadan kaldırmasına katkı sağlayabilir.
5. Sektör ve öğrenci buluşmalarının sağlanması MYO'lar için büyük önem arz etmektedir. Çünkü bu işbirliği gerek işletmelerin ileriki dönemlerde istihdam edebileceği ara elemanları yakından tanımasına gerekse öğrencinin işverenleri yakından tanımasına olanak sağlar. Bu noktada sektörden konuklarla öğrencilerin bir araya getirilmesi ve karşılıklı olarak bilgi paylaşımının sağlanmasına yönelik seminerlerin düzenlenmesi önerilmektedir.

ii. Eğitim süresinin son iki yarıyıllık dönemine yönelik öneriler: Bu önerilerin konusu "ilk iki yarıyılında temel teorik bilgilerini tamamlayan öğrencilerin okullarındaki ağırlıklı genel not ortalamalarındaki başarılarına göre kayıtlı bulundukları programlar yönünden gelişmiş ya da gelişme potansiyeline sahip bölgelere taşınarak son iki yarıyılına ait eğitimlerine burada devam etmeleri" şeklindedir.

Bu döneme ait öneriler ve beklentiler;

1. Ülkemizde okul-birey-iş dünyası ilişkisinin sağlanamamasında okulun mekan olarak iş dünyasına uzak bir bölgede olması, okul yönetiminin yetersizliği, öğrencinin mesleki eğitim felsefesini tam olarak anlayamaması, iş dünyasının bu konuyu çok fazla dikkate almaması, kamu kurumlarının çözüm için etkin öneriler getirmemesi vb. şeklinde nedenler sıralanabilir. Bu ilişki etkin bir şekilde sağlanamadıkça mesleki eğitimin, özellikle MYO'ların problemlerinin giderilmesi imkansız görülmektedir. Çünkü bu sorun beraberinde ilave sorunlarda getirmektedir. Bu sorunlar genel olarak müfredatların sektör ihtiyaçlarını karşılayamaması, uygulamalı derslerin güncelliğini yitirmesi, staj konusunda öğrencinin doğru bir şekilde yönlendirilememesi ve staj süresince de yeterli mesleki beceri kazanamaması şeklinde sıralanabilir. Bu doğrultuda çalışmada yetersiz oldukları genel kabul görmüş uygulamalı dersler ya da staj eğitimiyle sınırlanmış bir mesleki beceri kazanım sürecine karşılık birebir iş dünyasında yer alarak edinilmiş bir mesleki beceri süreci önerilmektedir. Bu noktada öğrencinin geri kalan son yılını ağılıklı olarak bölgede yer alan KOBİ'lerde geçirmesi ve yoğun bir pratik eğitim alması, teorik eksikliklerini ise yerleştirildiği üniversitedeki MYO'da tamamlaması önerilmektedir.

   Bu önerinin sonucunda öğrenci açısından pratik bilgi yetersizliğini gidermesi ve sektörün gerektirdiği donanımda mesleki beceriye sahip olması beklenmektedir. Böylece nitelikli bir ara eleman olarak daha iyi iş imkanları yakalayabilecek, iş ve ücret yönünden istikrara sahip olabilecektir. Ayrıca iş dünyasını daha yakından tanıyarak uzmanlaşmak istediği alanı kendi tercihiyle belirlemesi ve bu uzmanlık için kendisini yenileyebilmesi gerçekleşebilecektir. Son olarak öğrencinin bir ara eleman olarak sahip olduğu hakların farkında olması sağlanabilecektir.

   İşveren açısından bölgenin gelişme potansiyeline bağlı olarak KOBİ'ler için yerel iş gücü havuzu oluşturulması ve bu yolla bölgenin gelişme potansiyelinin arttırılması hedeflenmektedir. Birey ve firmaların dolayısıyla ekonomik etkinliklerin belirli bir coğrafi alanda toplanması ile ortaya çıkan etkiler yığılma ekonomileri olarak tanımlanmaktadır (Nakamura, 1985, s.108). En genel ifadesi ile sanayinin belirli bir yerde kümelenmesi ya da uzmanlaşması olan yığılma sürecinin temel nedenleri literatürde Alfred Marshall'a dayandırılmaktadır. Marshall firmaların üç nedenden dolayı bir araya toplandıklarını belirtmiştir; 1. firmalar arasındaki bağlantılar, 2. coğrafik alanda yoğunlaşmış teknolojik dışsallıklar, 3. yerel uzmanlaşmış işgücü havuzu (A. Venables, 2005, p.6). Yerel işgücü havuzunun varlığı işletmeler açısından sektör talebine uygun nitelikli işgücü arama ve bulma sürecini kısaltmakta, kolaylaştırmakta ve bu konudaki işlem maliyetlerini düşürmektedir. (Ayaş, 2002, s.14). Böyle bir havuzun varlığı ise o mekanın gelişim potansiyelini artırmakta daha fazla firmanın yığılmasına neden olmakta ve firmalar arası ileri ve geri bağlantıların güçlenmesi sağlanmaktadır.
2. Son dönemlerde üniversitelerin bütün Türkiye'ye geneline yayılması eski üniversitelerin öğrenci profilini önemli ölçüde değiştirmiş ve farklı illerden gelen öğrenci çeşitliliğini azaltmaya başlamıştır. Özellikle ilçelerdeki ve nispeten daha az gelişmiş illerdeki MYO öğrencilerinin büyük çoğunluğunun kendi bölgesinden

ve civar bölgelerden gelmektedir. Öğrenci hareketliliği ile MYO'ların yerelleşme probleminin giderilmesi ve bu yolla öğrencilerin farklı bölgelere ait kültürleri tanıması sağlanacaktır. Ayrıca ilçe ve belde merkezlerindeki MYO'larda tek bir bina ya da küçük bir kampüste eğitim gören öğrenciler büyük üniversite kampüslerine aktarılarak öğrencilerin üniversite ortamını yaşamaları sağlanacaktır. Bireylerin eğitimleri sadece öğrenim hayatları ile sınırlı değil, yaşadıkları ve bulundukları bölgenin sosyo-kültürel yapısına göre şekillenmektedir. Farklı kültürleri tanımış bireyler bütün yaşamını aynı bölgede geçirmiş bireylere göre farklı kültür ve anlayıştaki insanlarla daha iyi iletişim kurabilme becerisine sahip olabilecektir.

İkinci Aşama Öneriler

İş dünyasında yer alan ara elemanları kapsamaktadır. Bu aşamada mezuniyet sonrası ara elemanlarla bağlantının aktif tutulması ve bu doğrultuda hayat boyu öğrenme anlayışı içerisinde ara elemanların bilgilerini güncelleyebilmeleri ve belirli alanlarda uzmanlaşmalarını sağlamaya yönelik sertifika programları düzenlenmesi önerilmektedir.

Bu aşamaya ait öneri ve beklentiler;

Çağımızın en önemli özelliği teknoloji ve bilimde meydana gelen hızlı değişimdir. Bu dönemde çağdaş insanın öğrenmesi gereken bilgi miktarının sürekli arttığı ve tahminlere göre bilimsel bilginin her on yılda bir, ikiye katlandığı belirtilmektedir (TÜSİAD, 1999, s.35). Örneğin Abdul Wahab'ın çalışmasına göre elektronik eğitiminde, eğitim tamamlandıktan iki yıl sonra bilginin %50'si, yaklaşık yedi yıl sonra ise bütün değeri kaybolmaktadır (Abdul Wahab, 1985 aktaran Al Heeti and Brack, 1997, s.379). Bu sebeple okul ve ders programlarının çağdaş beklenti ve ihtiyaçları karşılaması ve dinamik tutulması önem arz etmektedir. Ancak ülkemizde "mesleki eğitim programları geleneksel mesleklere dönük nitelikte olup ve güncelliğini yitirmiş durumdadır, programlar kurumsal bir yaklaşımla güncellenmemekte öğretim elemanının bireysel uğraşları ile güncellenmektedir." (Şahin ve Fındık, 2008, 76). Diğer taraftan ülkemizdeki MYO'larda adları farklı, fakat içerikleri aynı olan 200 program türü bulunmaktadır. Bu programlar içerik itibariyle birbirini tamamlayan, ancak fazlasıyla ayrıntıya kaçan programlardır. Bu durum ülke açısından kaynakların verimli olarak kullanılamamasına, öğrenci açısından iki yıllık eğitim süresinin yetersiz kalmasına ve sektör açısından ise karmaşıklığa neden olmaktadır. Gelişme için farklılık ve rekabetin olması önemlidir, fakat bu kadar çok sayıda farklılık da işletme yöneticilerinin okul ve program hakkında bilgi sahibi olmasını zorlaştırmaktadır (Bektaş ve Görmüş, 2002, s.5).

Bu sorunların çözümü için "mesleki standartlarda, bilgi ve becerilerde meydana gelen hızlı değişimleri kapsayan bir biçimde mesleki uyum sağlama programı ve stratejilere artan derecede ihtiyaç baş göstermiştir" (Clayton et al.'den aktaran Usul vd, 2007, s.236). Bu ihtiyaca yönelik olarak çalışmada, mezuniyet sonrası ara elemanlara çeşitli alanlarda sertifika programlarının düzenlenmesi önerilmektedir. Bunun sonucunda; teknolojideki hızlı değişimin oluşturduğu yeni işgücü taleplerinin etkin bir şekilde karşılanması, program çeşitlenmesinin önüne geçilerek hem iki yıllık eğitim süresinin etkin olarak kullanılması hem de kaynak israfının engellenmesi, ayrıca bireyin kendi tercihleri doğrultusunda değişik alanlarda uzmanlaşması hedeflenmektedir.

Yeni yüzyılın temel taşlarından birisi olan sertifika programları; - eğitim ve öğretim sistemi açısından öğretimde kaliteyi garanti eder ve eğitimin sonraki düzeylerine erişim olanağı sağlar, - bireyler açısından gerek iş başvurusunda gerekse mevcut işinde daha iyi istihdam fırsatları sunar, - işverenler açısından işgücünün yetenek ve becerilerini artırır ve günceller. Ayrıca, mesleki faaliyetleri düzenler ve çalışanların piyasa koşullarına göre hareketliliğini kolaylaştırır (Bertrand, 2003'den aktaran Tuncer ve Taşpınar, 2004).

Sertifika programları temel düzeyde ve teknolojik değişimi yansıtan teorik ve pratik bilgi içeren programlar olabileceği gibi daha spesifik alanlarda tamamen bireyin belli alanlarda uzmanlaşmasına yönelik programlar da olabilir. Bu programların başarıyla uygulanması halinde gerek işgücünün hayat-boyu öğrenme kavramı içerisinde kendini sürekli yenilemesi gerekse işgücü piyasası içerisinde hem daha kolay yer edinebilmesi hem de daha çok kazandıran iş fırsatları yakalayabilmesi sağlanabilir.

Sonuç

Ara elemanın mevcudiyeti hem işgücü piramidindeki açığı gidermek hem de ülke ekonomisinin, özellikle KOBİ'lerin ihtiyaç duyduğu nitelikli ara elamanı sağlamak açısından büyük önem taşımaktadır. Ancak MYO'lar ciddi problemler yaşamakta, bunun sonucunda hak ettiği ilgiyi gerek toplum gerekse iş dünyası açısından tam olarak görememektedir. Bu sebeple MYO'ların sorunlarını belirlemek, sorunlara değişik öneriler sunmak önem arz etmek-

tedir. Çalışmada MYO'ların sorunlarının belirlenmesi için Atatürk Üniversitesi'ne bağlı MYO'larda bir anket uygulaması yapılmıştır. Öğrencilere uygulanan anket sonuçlarına göre gerek okulun fiziki imkanları gerekse programların uyguladığı müfredat yönünden problemler yaşandığı tespit edilmiştir. Ayrıca bu MYO'ların önemli bir kısmının ekonomik ve sosyal yönden geri kalmış ilçe merkezlerinde yer almasının da çeşitli problemlere sebep olduğu belirlenmiştir. Çalışmada gerek MYO'ların yanlış yer seçiminden gerekse iş dünyası ile etkin işbirliğini sağlanamamasından kaynaklanan problemleri gidermek için bir model önerisi getirilmeye çalışılmıştır. Modelden bir bütün olarak ülke içerisinde aktif öğrenci hareketliliği oluşturmak, sanayi-okul işbirliğini yoğunlaştırarak öğrenciye düşen sorumluluğu artırmak, KOBİ'ler için yerel işgücü havuzları oluşturmak ve son olarak okul eğitimini hayat boyu öğrenme kavramı ile birleştirerek sertifikasyon sürecini artırmak beklenmektedir.

Kaynaklar

Al Heeti C., et al. (1997). Vocational Education and Development: Key Issues, with Special Reference to The Arab World. Int. J. Educational Development, Vol. 17, No 4, 373–389.

Alkan, C., Doğan, H., Sezgin, İ.(2001). Mesleki ve Teknik Eğitimin Esasları. Nobel Yayın, Ankara.

Avcıoğlu, M. (1999). Meslek Yüksek Okulları İnşaat Programı Mezunlarının İstihdam Sorunları (Gaziantep Örneği). Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Ayas, N. (2002). Bölgesel Rekabet Gücünün Geliştirilmesinde Verimliliğin Rolü Muğla Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, Güz, Sayı 9.

Bağrıaçık, A. (1991). Başka Ülkelerle Karşılaştırmalı Olarak Türkiye'de Küçük ve Orta Boy Firmalar. Uluslararası Sempozyum, İSO Araştırma Dairesi Yayını No: 1991/5.

Bektaş, Ç., Görmüş, A. Ş. (2002). Sektör Temsilcilerinin Meslek Yüksekokulu Öğrencilerini Algılamalarına Yönelik Bir Araştırma (Sandıklı ve Şuhut MYO İşletme Programı Örneği,)

http://www.cetinbektas.com/makaleler/Sektor_temsilcilerinin_meslek_yuksekokulu_ogrencilerini_algilamalarina_yonelik_bir_arastirma.pdf erişim tarihi:11.04.2011.

Burns, P& J. Dewhurst, (1994). Small Business and Entrepreneurship, London: The Macmillan Press Ltd.

Günay, D., Günay, A. (2011). Meslek Yüksekokullarına Genel bir Bakış ve Eğilimler(Sayısal Veriler ve Göstergeler), Yükseköğretim Kurulu, http://5myomt.sdu.edu.tr/doc/prof.dr.durmus _gunay_acilis_konusmasi.ppt erişim tarihi: 28.03.2011.

Gürbüz, F. (1995). Türkiye ve Bazı Gelişmiş Ülkelerdeki Meslek Yüksek Okullarının Eğitim ve Yönetim Yapılarının Karşılaştırılması Üzerine Bir Araştırma, Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

İstihdam ve Mesleki Eğitim İlişkisinin Güçlendirilmesi Eylem Planı (2010). http://www.mevzuatlar.com/sy/resmiGazete/rga/10/07/150710003.htm erişim tarihi: 02.04.2011.

Lapin, D.C. (1991). İtalyada Küçük Sanayi ve Gelişimi: Dünyanın Beşinci Büyük Sanayi Ülkesinin Tecrübeleri, Küçük ve Orta Ölçekli Sanayi İletmelerinin Sorunları. Uluslararası Sempozyum, İSO Araştırma Dairesi Yayın No: 1991/5, 17 Mayıs.

Meb Mevzuat Bankası (2007). Ulusal Meslek Standartlarının Hazırlanması Hakkında Yönetmelik, http://mevzuat.meb.gov.tr/html/26664_0.html erişim tarihi:05.04.2011.

MEB (2009). Hayat Boyu Öğrenme Strateji Belgesi, http://mesbil.meb.gov.tr/genel/hayat%20boyu%20%C3%B6%C4%9Frenme%20dokuman.pdferişim tarihi:20.03.2011.

Nakamura, R.(1985). Agglomeration Economics in Urban Manufacturing Industries: A Case of Japanese Cities Journal of Urban Economics, 17,109.

Şahin, İ., Fındık, T. (2008). Türkiye'de Mesleki ve Teknik Eğitim: Mevcut Durum, Sorunlar ve Çözüm Önerileri TSA, 12, S: 3.

TESK (1998). Avrupa Topluluğuna Giriş Aşamasında Türk Küçük İşletmelerinin Durumu, Karşılaşacakları Sorunlar ve Çözüm Yolları, Ankara: TESK Yayınları, No: 11.

Tuncer, M., Taşpınar, M. (2004). Avrupa Birliği'nde Eğitim ve Mesleki Eğitim Yönelimleri XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı, 6-9 Temmuz 2004, İnönü Üniversitesi, Malatya.

Tunç, A. (2005). Yüksek Okullarına Sınavsız Geçişin Değerlendirilmesi ZKÜ Sosyal Bilimler Dergisi, Cilt 1, Sayı 2, 75-81.

TÜSİAD (1999). Mesleki ve Teknik Eğitimin Evrensel Görünümü.

Usul, H., Eroğlu, H., Akın, O. (2007). Meslek Liseleri ve Meslek Yüksek Okullarındaki Eğitim Süreçleri Arasındaki Uyum Sorununun Analizi ve Ticaret Lisesi Örneği Selçuk Üniversitesi Karaman İ.İ.B.F. Dergisi, Sayı 12, Yıl 9, Haziran 2007, 235-243.

Venables, A.(2005). Spatial Disparities in Developing Countries: Cities, Regions And International Trade, CEP, Discussion Papers with number dp0593, LSE, London.

YÖK (2006). Mesleki ve Teknik Eğitimin Bugünkü Durumu, http://www.yok.gov.tr/egitim/ endustriyel/myo_durumu.doc erişim tarihi:10.04.2006.

ULUSLARARASI YÜKSEKÖĞRETİM KONGRESİ: YENİ YÖNELİŞLER VE SORUNLAR
INTERNATIONAL HIGHER EDUCATION CONGRESS: NEW TRENDS AND ISSUES

Uluslararası Yükseköğretim Kongresi: Yeni Yönelişler ve Sorunlar (UYK-2011)
27-29 Mayıs 2011, İstanbul; 3. Cilt / Bölüm XV / Sayfa 2212-2216

Social Engagement versus Academic Engagement: Controversy Today in U.S. Higher Education

Associate Professor Neil Korostoff
Department of Landscape Architecture, Penn State University, 121 Stuckeman Family Building, University Park, PA 16802 U.S.A.

Abstract

In recent decades a primary goal for U.S. institutions of higher education has been to improve access to a college degree for more students. Consequently, institutions have increasingly emphasized social engagement in order to recruit and retain students. Today over 70% of graduating U.S. secondary school students enroll at two or four year colleges. Some authors believe that higher education is now perceived as an entitledment, not a privilidge earned by academic achievement. There are questions about the expectations and preparation of many students for the rigors of higher education. Recent studies indicate that academic engagement and scholastic achievement has declined in the face of the emphasis upon social engagement. Measures of critical thinking and effective writing communication – the avowed goals of U.S. higher education - reveal that many students at four year institutions of higher education in the U.S. do not significantly improve those important skills and abilities in the course of their matriculation. This paper will report on the controversy and recent studies of social and academic engagement at U.S. institutions of higher education.

Key words: Higher education, social engagement, academic engagement.

Introduction

A recent book *Academically Adrift: Limited Learning on College Campuses* by Richard Arum and Josipa Roska (Arum and Roska 2011) alleges that college students show little development of critical reasoning and communication skills through two years of higher education. The authors cite many forces to blame for this situation from changing societal attitudes about post-secondary education to developments within institutions of higher education themselves. Their study is based upon the results of a new, qualitative assessment tool developed to measure critical thinking and communications. This study and the authors' conclusions have excited extensive controversy within the higher education establishment in the U.S. This paper will review the study above, comment upon methodology and key findings, and discuss the conclusion of that study.

Controversy

More than 70% of U.S. secondary school graduates attend some form of higher education today (Nation Center for Educational Statistics, 2005). In recent decades U.S. policy has concentrated upon expanding access to higher education. Today, over eighteen million students attend more than 4,300 degree granting institutions in the U.S. (NCES, 2008). Many authors contend that only a limited number of those students are adequately prepared for higher education and capable of completing a four-year baccalaureate program (Lareau, 2003). At the same

time, institutions of higher education in the U.S. have become increasingly focused upon research and scholarship, drifting from the core mission of education (Astin, 2000; Boyer, 1990; Massey and Zemsky, 1994). As a result many entering students who perform poorly on measures of critical learning and writing show little improvement in those abilities after two years of higher education (Arum and Roksa, 2011). In some disciplines – such as liberal arts where extensive reading and writing is required – students do show improvement. The authors contend that institutions of higher education in the U.S. place increased emphasis upon social engagement in order to recruit and retain students while rigorous academic engagement wanes (Arum and Roksa, 2011). If this trend in U.S. higher education shows no sign of abating it could lead to a crisis in higher education in the U.S.

Arum/Rospka Study Methodology and Conclusions

Critical thinking and communication skills are amongst the most important, universally accepted goals for U.S. higher education (Bok 2006). The authors of *Academically Adrift: Limited Learning on College Campuses* utilized a special assessment tool to measure students' critical thinking and communication abilities. Called the "Collegiate Learning Assessment" or CLA, it is an open ended three-part exam designed to assess "core outcomes espoused by all higher education–critical thinking, analytical reasoning, problem solving and writing." (Hersch 2007). The CLA does not test for specific knowledge but instead seeks to assess the general skills and broad competencies that students are expected to develop in the course of a four-year undergraduate program of study (Arum and Roska 2011). Arum and Roska administered the CLA to 2,322 students at a full range of public and private four-year institutions of higher education in the U.S. upon their entry to those institutions and again after two years of study.

The results were startling. On average students in the test sample improved their performance on the CLA by only 0.18 standard deviations after two years of college education. In other words those students who entered college testing at the 50th percentile on the CLA would improve to the 57th percentile after two years of higher education. Thus the effect of higher education upon the development of critical thinking, analytical reasoning, problem solving and writing was judged to be minimal (Arum and Roska 2011).

Closer examination of the results of the study revealed interesting details of the tested student population. While ethnicity and social and economic factors related to academic preparation may explain part of the divergence of CLA scores upon entering college, multivariate analysis revealed that differences in academic preparation explained only 8 percent of variance in CLA scores after two years of study. Likewise, the contrast between institutions, by itself explained only 6 percent of the variance in CLA scores after two years¬¬. The most important factors related to substantial improvement of CLA scores after two years of higher education were: the expectations of faculty; courses requiring with substantial reading and writing requirements; and the number of hours invested in studying alone (Arum and Roska 2011).

Another important factor was the student's the field of study: those students in the social sciences or humanities and those in mathematics and science improved their CLA scores substantially over students in business, education, communications, engineering, computer science, or health (Arum and Roska 2011).

Thus the initial results of the Arum/Roska study reveal that academic engagement of students in higher education – conditioned by the high expectations of faculty; participation in courses requiring 40 pages of reading per week and 20 pages of writing per semester; and 12 – 15 hours per week invested in studying alone yielded substantially higher than average scores on the CLA test of critical thinking, analytical reasoning, problem solving and writing after two year of college. To a lesser extent the student's field of study and the degree of selectivity of the institution also had similar effects upon academic engagement and CLA score improvement (Arum and Roska 2011). However, one cannot escape disappointment with their conclusion that for most students, on average, two years of higher education does not significantly improve their performance on a well-accepted, qualitative test of critical thinking, analytical reasoning, problem solving and writing.

Discussion

While colleges and universities in the U.S. espouse the goal of educating students to think critically, reason analytically, solve problems and communicate effectively through writing, their actions belie a different reality. In recent decades institutions of higher education in the U.S. have become increasingly dedicated to research and

the production of new knowledge. External research grants from government and private industry have become key sources of revenue. At major research institutions 48%-75% of all external research funds are aggrandized by the institution itself for "overhead" – presumably operating expenses and capital costs – before arriving in laboratories, libraries or graduate student stipends. External research funds and publications are proudly touted as the badges of success at U.S. institutions of higher education today. U.S. institutions are now powerful drivers of the national economy, a status that yields great power to the research faculty (Powell and Owen-Smith, 2002).

This new imperative shapes the values of university faculty, also known as the "professoriate", and skews administrative rewards toward those who are engaged in externally funded research. University administrators are eager to recognize scholarly output and reward external grants with incentives such as additional salary, release from teaching duties and relief from other responsibilities. The pursuit of "new knowledge" has become a quasi-religious cant within academia in the U.S., with faculty self-justifying their positions of power and wealth as the just reward for those who produce it (Kronman 2007). All of these incentives underlie an occupational shift for higher education faculty away from teaching toward research, scholarly pursuits and administrative functions (Jencks and Riesman). Exemplifying this trend is the shift undergraduate teaching loads from tenured faculty member to graduate teaching assistants, adjuncts and fixed term instructors. At several major U.S. research universities the percentage of total undergraduate credit hours delivered by tenured faculty has declined from 65% in 1988 to 35% in 2005 (NCES 2008).

Students themselves are not without responsibility for the problems in U.S. higher education today. The amount of time U.S. college students today devote to academic pursuits has declined dramatically from recent decades. The average time spent studying has declined from twenty-five hours per week in 1961 to twenty hours per week in 1981 and to thirteen hours per week in 2003. The percentage of students studying more than twenty hours per week has declined from 67 percent in 1961 to 44 percent in 1981. Today only 20 percent of full time college students spend more than twenty hours per week studying (Babcock and Marks). Despite this lack of effort, grade point averages on U.S. campus of higher education have not declined substantially. With little or no investment in studying students are able to progress satisfactorily to their degrees. Reports indicate that students excel at choosing courses that make limited demands upon their time – avoiding those courses that require a great deal of reading or writing (Grigsby 2009). Of course by doing so college student avoid engaging in the very scholastic activities – extensive reading and writing – that would develop their capacity to think critically, reason analytically, solve problems and write cogently.

So, if university faculty today primarily perform research, not teaching, and if students are studying only thirteen hours per week on average, just what are they doing at U.S. institutions of higher education? Many students work to pay for the high cost of education in the U.S. currently estimated at one half of family income (Brint and Rotondi). On average sixty-five percent of U.S. students work on-campus or off-campus in order to help pay for their college expenses. Those students who work during college devote, on average, twelve hours per week to paid work – just one hour per week less than the time they spend studying (Arum and Roska 2011). While the necessity to work varies according to family income and social class, this is the average for American college student.

Students also enjoy an extensive and complex social life that seems to have become one of the primary foci of college life today. Sororities and fraternities, clubs, volunteer groups and other social activities fill the life of the average U.S. college student today. Students often believe that the benefits of their social experiences at college are more important than the educational benefits (Nathan 2006). They feel that the social contacts develop in college will enhance their career opportunities more than anything they can learn in the classroom. Given the relatively easy courses rosters they select and the lack of rigorous instruction on U.S. college campuses today it is not difficult to understand the reasoning behind that conclusion.

In summary there are multiple factors responsible for the failure of institutions of higher education in the U.S. to educate students to think critically, reason analytically, solve problems and write effectively. Faculty members are more deeply committed to research and administrative activities such as committees than they are to teaching. University administrators reinforce the faculty bias towards research and reduce expensive resources devoted to undergraduate instruction. And students themselves do not invest sufficient time in studying and other academic endeavors instead focusing on social activities and wage labor to help pay for educational expenses. College has become primarily a social rather than academic experience. By tacit agreement, both faculty and students avoid time and energy intensive rigorous coursework. Thus faculty, administrators and students are all implicated in the failure of higher education in the U.S. today (Arum and Roska 2011).

Opportunities for Change

While the widespread institutional and social factors responsible for the failure of U.S. higher educational system will not be simple and easy to change, an approach that addresses the issues one at a time does offer hope for change and reform.

Within the institutions a renewed emphasis upon teaching can be cultivated by both administrators and faculty. Department heads and deans can reorient incentives to reward and recognize successful classroom instruction, not just research and scholarly performance. Faculty can be encouraged to make more rigorous courses, demanding in particular that students read more than forty pages per week and write at least twenty pages per semester in each course. Grading standards can be more rigorous and faculty responses more effective.

Students themselves must demand better academic preparation from their college experience. The current focus of college as a social experience must be replaced by an enhanced academic emphasis. Students are only cheating themselves by negotiating an easy path through college that leaves them unprepared with the skills and abilities relevant to success in the workforce of a globalized economy. Students must demand more of themselves and more of their faculty and institutions of higher education, for which they pay great sums of money.

And finally values of the larger society that produces a system of higher education where costs to the individual are so significant that more than half of all students must work almost as much as they study to help pay for the expenses must be carefully examined. At one time the U.S. was the world leader in the number of graduates produced. Today it has fallen behind other nations (Callan 2006). If the U.S. hopes to maintain its stature as one of the leading nations in the global economy then surely this trend must alter.

Conclusion

Recent studies of U.S. higher education indicate that efforts to teach students to think critically, reason analytically, solve problems and write effectively are not effective. Assessments demonstrate little or no growth in students' abilities after two years of college education. This failure by institutions of higher education in the primary mission to educate can be blamed upon faculty, administrators, students, and the changing culture of higher education. But details of the study point to opportunities for reform and change (Arum and Roska 2011). Greater institutional emphasis upon teaching; more rigorous course requirements particularly in the realm of reading and writing requirements; and a change from expectations of college as a social experience to that of academic preparation for the skills critical to succeed in the global workforce are needed.

References

Arum, Richard, and Roska, Josipa. Academically Adrift: Limited Learning on College Campuses. Chicago, IL: The University of Chicago Press, 2011.

Astin, Alexander. What Matters in College? Four Critical Years Revisited. San Francisco: Jossey-Bass, 1993.

Babcock, Philip, and Marks, Mindy. "The Falling Time Cost of College: Evidence from Half a Century of Time Use Data," Review of Economics and Statistics (forthcoming).

Bok, Derek. Our Underachieving Colleges: A Candid Look at How Much Students Learn and Why They Should Be Learning More. Princeton, NJ, Princeton University Press, 2006.

Boyer, Ernest. Scholarship Reconsidered: Priorities of the Professoriate. Stanford, CA: The Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching, 1990.

Brint, Stephen and Rotondi, Matthew B. "Student debt, the College Experience, and Transitions to Adulthood." Paper presented at the annual meeting for the American Sociological Association, Boston, MA July 31 ¬– August 4, 2008.

Callan, Patrick. Commentary on Measuring Up 2006 Report. (San Jose, CA: The National Center for Public Policy and Higher Education, 2006).

Grigsby, Mary. College Life Through the Eyes of Students. Albany, NY: State University Press of New York, 2009.

Hersch, Richard. "Going Naked," American Association of Colleges & Universities Peer Review 9 (2007): 6.

Jencks, Christopher, and Riesman, David. The Academic Revolution. New York, NY: Doubleday, 1968.

Kronman, Anthony T. Education's End: Why Our Colleges and Universities Have Given Up on the Meaning of Life (New Haven, CT: Yale University Press, 2007).

Laureau, Annette. Unequal Childhoods: Class, Race and Family Life. Berkeley. University of California Press, 2003.

Massey, William F., and Zemsky, R. "Faculty Discretionary Time: Departments and the Academic Ratchet." Journal of Higher Education 65 (1994): 1 – 22.

Nathan, Rebekah. My Freshman Year: What a Professor Learned by Becoming a Student. New York, NY: Penguin Books, 2006.

National Center for Educational Statistics (NCES), Waiting to Attend College: Undergraduates Who Delay Their Postsecondary Enrollment, NCES 2005-152 (Washington, DC: U.S. Department of Education, 2005).

National Center for Educational Statistics (NCES), Digest of Educational Statistics, (Washington, DC: U.S. Department of Education, 2008), tables 189 and 265.

National Center for Educational Statistics (NCES), Digest of Educational Statistics, (Washington, DC: U.S. Department of Education, 2008), table 248.

Powel, Walter, and Owen-Smith, Jason. "The New World of Knowledge Production in the Life Sciences." In The Future of the City of the Intellect: The Changing American University, edited by Stephen Brint, 107–32, Stanford, CA: Stanford University Press, 2002.

Uluslararası Yükseköğretim Kongresi: Yeni Yönelişler ve Sorunlar (UYK-2011)
27-29 Mayıs 2011, İstanbul; 3. Cilt / Bölüm XV / Sayfa 2217-2224

ULUSLARARASI YÜKSEKÖĞRETİM KONGRESİ: YENİ YÖNELİŞLER VE SORUNLAR
INTERNATIONAL HIGHER EDUCATION CONGRESS: NEW TRENDS AND ISSUES

Eğitim Fakültelerinde Topluma Hizmet Uygulamaları Dersinin Değerlendirilmesi

Prof. Dr. Servet Özdemir
Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi, Teknikokullar, 06500 Ankara, Türkiye

Özet

Bu araştırmanın amacı, Topluma Hizmet Uygulamaları dersi alan eğitim fakültesi öğrencilerinin derse ilişkin algılarını tespit etmektir. Bununla birlikte, dersi alan öğrencilere ders kapsamında ne gibi sorumluluklar yüklendikleri ve gerçekte neler öğrendikleri sorularak bu konudaki görüşlerinin tespit edilmesi amaçlanmıştır. Araştırmaya Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi bünyesinde bulunan yedi bölümden (ilköğretim matematik öğretmenliği, fen bilgisi öğretmenliği, sınıf öğretmenliği, İngilizce öğretmenliği, Türkçe öğretmenliği, sosyal bilgiler öğretmenliği ve rehberlik ve psikolojik danışma) son sınıfta okuyan 206 öğrenci katılmıştır. Verilerin elde edilmesinde araştırmacı tarafından geliştirilen ölçek kullanılmıştır. Araştırma bulgularına göre, öğrencilerin ders kapsamında en çok huzur evi ziyaretleri, ihtiyaç sahibi okullara kitap kırtasiye yardımı ve görme engelli öğrenciler için kitap okuma ve kitap yazma etkinliklerinde bulundukları görülmüştür. Ayrıca, öğrencilerin derse ilişkin görüşlerinin olumlu yönde olduğu tespit edilmiştir.

Anahtar kelimeler: Topluma hizmet uygulamaları, sosyal sorumluluk, eğitim fakültesi.

Giriş

Eğitim bireyi sosyalleştirerek yetenek, tutum ve davranış biçimlerini geliştiren, insanları toplum yaşamına hazırlayan bir süreçtir. Bu sebeple eğitim ve toplum birbirlerini etkileyen kavramlar olarak birlikte değişmekte ve gelişmektedirler (Tezcan, 1992). Yine eğitim ve öğretimin kurumsallaşması da insanların birbirleriyle etkileşmesi sonucu oluşturdukları toplumsal ortamlarla gerçekleşmiştir. Bu, eğitimin temel toplumsal kurumlardan biri olduğunun göstergesidir (Hoşgörür, 2002).

Toplumdaki değişme ve yenileşmelerden okulun etkilenmemesi düşünülemez. Okulun öğrencinin problem görme ve çözme kapasitesini geliştirmesi, içinde bulunduğu toplumun değerlerinin ve sorunlarının farkında olması gerekir. Toplumların gelişimini genel olarak tarım, sanayi, bilgi şeklinde sıralayacak olursak her dönemin kendine göre doğru ve genç kuşaklara kazandırılması gereken nitelikleri vardır. Okullar bireyleri çağın gerekleri olan bilgi ve beceriler ile donatılırsa etkin olabilirler. Bir dönemde etkin olan bilgiler bir başka dönemde çok da yararlı olmaya bilir. 21. Yüzyılın eğitimi nasıl bir özellik göstermektedir? Bu çağın okulu ve öğretmeni ne tür niteliklere sahip olmalıdır? Geçmiş yüzyılın aksine günümüzde eğitim ile çocuklara bir takım bilgilerin aktarılması değil, bilgiyi kendi yaşantısı ile yapılandırarak aktif bir şekilde öğrenmesi ve yeniden öğrenmesi beklenilmektedir. Hayat boyu öğrenme tarihin hiçbir döneminde günümüzdeki kadar geçerli olmamıştı. Bu çağın öğretmenlerinin de hayat boyu öğrenme ve öğretmeye istekli olması ve öğrenmeyi sürdürmesi gerekmektedir.

Bir toplumda eğitim amaçları belirlenirken, toplumun bireysel ve sosyo-kültürel yönlerinin göz önünde bulundurulması, toplumsal ihtiyaçların farkında olunması, ortaya çıkan ihtiyaçları karşılayacak şekilde programın geliş-

tirilmesi, gerekli öğretim kaynaklarının öğretim ortamının belirlenmesi ve sonuçlarının değerlendirilmesi toplumsal uyuma katkıda bulunacaktır (Doğan, 1997).

Bireyin kendisine ve topluma karşı sorumlu olduğu göz önüne alındığında, eğitim kurumlarının özellikle, toplumla ve toplumsal kurumlarla etkileşim halinde bireyler yetiştirmesi, toplumsal sorumluluk bilincini kazandırmak adına eğitimin önemli bir parçasını oluşturmaktadır (Güven, 2005).

Bir okulun çevresi ve bu çevreyi oluşturan bireyler ve kuruluşlar ile ilişkileri çok önemli olan ancak genellikle en az dikkate alınan demokratik eğitim kaynağıdır. Okullar haklı olarak öğrencilerine odaklanır; ancak kapılarının dışındaki çevre ile daha sıkı bağlar kurmanın- okulun personeli ve öğrenciler kadar dış çevrenin kendisi için de – taşıdığı demokratik potansiyelin her zaman farkına varmazlar (Frank ve Huddleston, 2011)

Etkili Okul Çevre İlişkileri ne Anlama Gelir?

Okullar ile yerel çevrelerinin, daha geniş toplumsal ve demokratik katılım olanakları yaratmak için birlikte yapabilecekleri çeşitli çalışmalar vardır:

Okulu toplumun bir parçası haline getirmek ya da sivil toplumu okula getirmek hem okulun hem de çevrenin gelişmesi ve zenginleşmesi için önemli bir fırsat sunmaktadır. Bu amaçla aileleri ve diğer yerel toplum gruplarını aşağıdakiler yoluyla okullarındaki faaliyetlere daha fazla katılmaya teşvik etmek okula artı değer kazandıracaktır (Frank ve Huddleston, 2011):

1. Okulda yönetişim ve politika geliştirme;
2. Okulun kendini değerlendirmesi ve gözden geçirmesi;
3. Öğrenci rehberliği;
4. Sınıfta yardım;
5. Etkinlikler düzenleme;
6. İdari, yasal ve mali danışmanlık hizmeti sağlama;
7. Mali kaynak yaratma ve sponsorluk;
8. Dekorasyon, inşaat ve bakım işlerinde yardım;
9. Derslerde, örneğin hukuk, yerel yönetim, basın işleri konusunda uzman konuk olarak görev alma.

Bu etkinlikler yoluyla okullar çevre ile etkileşim halinde olarak bulundukları çevreyi hem etkileme hem de onlardan etkilenme imkanı bulacaklardır. Okul hayali bir topluma öğrenci yetiştirmemektedir. Kendi toplumunun imkan ve sorumluluklarını bilmeyen topluma yabancılaşmış bireyler hem kendilerine hem de topluma faydalı olamazlar. Okul ile çevrenin birbirlerini etkileme yollarının hep açık tutulması gerekmektedir. Bunun yollarından biri de öğrencilere çeşitli projeler hazırlattırarak onları toplumsal yaşamın içine katmaktır. Bu rolü üstlenecek olanların başında da öğretmen ve okul liderleri gelmektedir.

Kurumsal Sosyal Sorumluluk paydaşlar, çalışanlar, müşteriler, tedarikçiler, ortaklar vb. ile bulunduğu çevreye karşı tamamen sorumlu olması ve tüm kararlarında çevreye karşı olan sorumluluklarını göz önünde bulundurarak yerine getirmesi anlamı taşımaktadır (Bozkurt, 2009). Avrupa Birliği Komisyonu ise Kurumsal Sosyal Sorumluluk kavramını, kurumların kendi istekleri doğrultusunda sosyal ve çevresel konuları gerek çalışmalarının gerekse çalıştıkları kişi ve kurumlarla ilişkilerinin bir parçası haline getirmesi olarak tanımlamaktadır (SDK, 2007).

Topluma hizmet uygulamalarının tarihi gelişimi incelendiğinde kavramın kökeninin 1800'lü yılların sonunda Dewey'in okul ve toplum ile ilgili görüşlerine dayandığı görülmektedir. Ancak "topluma hizmet uygulaması" terim olarak ilk defa 1966 yılında kalkınma örgütleri ile doğu Tennessee Üniversite öğrencileri arasında yapılan bir antlaşmada kullanılmış ve tanımlanmıştır. 1969 yılında okulla toplum arasındaki ilişkiyi kuran ilk resmi girişim Güney Bölgesel Eğitim Kurulu (Southern Regional Educational Board) tarafından düzenlenen Atlanta Topluma Hizmet Konferansı ile gerçekleşmiştir.

1990'ların başından bu yana Toplumsal Hizmet Uygulamaları (service-learning), Amerikan yükseköğreniminde önem kazanmıştır (Hatcher & Erasmus, 2008). Bu önemin bir göstergesi olarak 1990 yılında ABD'de çıkarılan Ulusal ve Toplumsal Hizmet Kanununda topluma hizmet uygulamasının eğitimsel boyutu aşağıdaki şekilde tanımlanmıştır (Elma, Kesten, Kıroğlu, Uzun, Dicle & Palavan, 2010; Quezada & Christopherson, 2005):

1. Öğrenci ve gerçek toplum ihtiyaçlarını karşılamak amacıyla okul ve toplum işbirliği içinde olmalıdır. Bu işbirliği bireylerin aktif katılımıyla gerçekleşir.

2. Öğrenci öğretim programı ile uyumlu olarak gerçek hayatta karşılaştığı durumları düşünme, konuşma ve yazma imkânı bulur.
3. Kendi toplumuyla kurduğu işbirliği sayesinde gerçek hayatına yansıtabilecek bilgi ve beceriyi kazanır.
4. Öğrenci sınıf dışı uygulamalar sayesinde toplumda sorumluluk bilinci kazanmasına yardımcı olur.

Türkiye'de Topluma Hizmet Uygulamaları Dersi

YÖK'e (2006) göre topluma hizmet uygulamaları dersi 1 saat teorik, 2 saat uygulamadan oluşan 2 kredilik bir derstir. Ders içeriği deneyimsel öğrenim felsefesi ışığında, toplumun güncel sorunlarını belirleme ve çözüm üretmeye yönelik projeler hazırlama, panel, konferans, kongre ve sempozyum gibi bilimsel etkinliklere izleyici, konuşmacı ya da düzenleyici olarak katılma ve sosyal sorumluluk çerçevesinde çeşitli projelerde gönüllü olarak yer alma gibi davranışlar kapsamında ifade edilmektedir. Kuzucu ve Kamer (2009) Topluma Hizmet Uygulamaları dersinde hem teorik hem de uygulamalı çalışmaların yapıldığını ve bu şekilde öğrencinin süreç içinde daha aktif görev aldığını ifade etmektedir. Bir başka ifadeyle, bu ders kapsamında öğrencilerin sınıfın dışına çıkarak toplumla bütünleştikleri söylenebilir.

Topluma Hizmet Uygulamaları dersi, öğretmen adayı mezun olduğunda toplumu çeşitli yönleriyle tanıması ve hizmet vereceği kurumda toplumsal özelliklerin doğurduğu sorunları daha kolay çözebilmesi için önem taşımaktadır. Ayrıca, içinde yaşadığı toplumu tanımayan, topluma yabancılaşmış ve toplumsal sorunlara karşı duyarsız bir öğretmenin mesleki çalışmalarının da bu durumdan olumsuz yönde etkileneceği vurgulanmalıdır (Erciyes, 2008). Bireyin toplumsallaşması toplumun kurallarına, değerlerine, kültürüne ve kurumlarına uyum sağlamasıyla mümkün olur. Eğitimin amacı bireyi, yeniliklerin ışığında, zorluklarla baş edebilecek, hayatta kalabilecek, rekabet edebilmesini sağlayacak bilgi ve beceriler kazandırmak ve yaşam boyu öğrenme mantığıyla, istediği bilgiye, en uygun zamanda ulaşacak şekilde yetiştirmektir (Kuyumcu & Erdoğan, 2008). Bu bağlamda, Topluma Hizmet Uygulamaları dersinin amacı, öğretmen adayına hizmet öncesi eğitimleri sırasında toplumsal sorumluluk alma, toplumla bütünleşerek toplumun sorunlarını teşhis etme ve onlara çözüm yolları bulma fırsatını sunmaktır. Bununla birlikte, öğrencilerin kendilerine olan güvenlerinin artması, öğrencilerin grup çalışmalarında aktif olabilmesi, çeşitli kurum ve kuruluşları tanıyarak işbirliği yapabilmeleri ve proje üretebilmeleri de dersin amaçları kapsamında ele alınabilir. Böylece öğretmen adayları toplumun sorunları ile ilgilenme ve bu sorunlara çözüm arama fırsatı bulabilmenin yanı sıra üniversitelerin asıl görevlerinden biri olan topluma hizmet yükümlülüğü de yerine getirilmektedir (Gürol & Özercan, 2010; Sönmez, 2009). Eğitim bilimleri, kendine özgü konuları, sorunları, kuramları, değerleri, kavramları, terimleri olan, ekonomik, kültürel, politik, toplumsal olgular ve insan davranışlarıyla ilişkilidir. İlişkiyi geliştirdiği kavramsal yapı, bilimsel yöntem içinde araştıran bütünleştiren bir bilim alanıdır. Bu kapsamda öğrenen, öğrenci ve toplumun çağdaş gereksinimleri, toplumsal hizmetin yerine getirilmesinde merkezde olmaktadır (Dinçer, 2006, s. 58).

Topluma Hizmet Uygulamaları dersi alan öğretmen adayları, üniversitelerin asli görevlerinden biri olan topluma hizmet sunma yükümlülüğüne katkıda bulunacaklardır. Ayrıca bu dersi alan öğrenciler (Erciyes, 2008; Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi, 2010):

1. Yerel sorunlara karşı duyarlıdır/çözüm üretir.
2. Evrensel sorunlara karşı duyarlıdır/çözüm üretir.
3. Yerel ve evrensel sorunları çözmede aktif olarak katılımcı olur.
4. Yerel ve evrensel sorunlara karşı yeni projeler üretir.
5. Yerel ve evrensel sorunlara karşı yeni projelerde aktif olarak rol alır/ işbirliği içinde çalışır.
6. Projeleri yürütürken hem proje içinde hem de proje dışında etkili iletişim kurar.
7. Panel, konferans, kongre, sempozyum gibi bilimsel etkinliklere izleyici, konuşmacı ya da düzenleyici olarak katılır.
8. Öz değerlendirme becerisini geliştirir.
9. Bütün bu etkinliklerde yaratıcı düşünme becerilerini kullanır.
10. Seçtiği etkinlik türüne göre işsizlik probleminin boyutları, özel eğitime muhtaç insanların sorunları gibi toplumsal sorunlarla ilgilenir ve bunlara çözüm arama fırsatı bulur.

Amaç

Bu araştırmanın amacı 2006-2007 Eğitim-Öğretim yılı itibariyle zorunlu ders kapsamına alınan "Topluma Hizmet Uygulamaları" dersine ilişkin öğrenci görüşlerinin ortaya konulmasıdır. Bu amaçla, aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1. Öğrenciler ders kapsamında hangi sorumlulukları üstlenmiş, neler yapmışlardır?
2. Öğrenciler ders kapsamında hangi yeterlilikleri kazanmışlardır?
3. Öğrencilerin "Topluma Hizmet Uygulamaları" dersine ilişkin görüşleri nelerdir?

Yöntem

Model

Bu araştırma tarama modelindedir. Tarama modelleri geçmişte ya da hala var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımlarıdır (Karasar, 2004).

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi bünyesinde bulunan ilköğretim matematik öğretmenliği, fen bilgisi öğretmenliği, sınıf öğretmenliği, İngilizce öğretmenliği, Türkçe öğretmenliği, sosyal bilgiler öğretmenliği, rehberlik ve psikolojik danışma anabilim dalı son sınıfta okuyan ve daha önce Topluma Hizmet Uygulamaları dersini almış olan 206 öğrenci oluşturmaktadır. Çalışma grubunda yer alan öğrencilerin kişisel özelliklerine ilişkin bilgiler Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1: Çalışma grubunda yer alan öğrencilerin kişisel özelliklerine ilişkin bilgiler.

Değişken			**n**		**%**
Cinsiyet	Erkek		66		32
	Kız		140		68
	Toplam		**206**		**100.0**
Bölüm	RPD		20	10	
	İngilizce Ö.		27	13	
	Sınıf Ö.	23	11		
	İlköğretim Matematik Ö.	33	16		
	Sosyal Bilgiler Ö.	59	29		
	Fen Bilgisi Ö.	12	6		
	Türkçe Ö.	32	16		
	Toplam		**206**		**100.0**

Veri Toplama Aracı

Araştırmaya ilişkin verilerin toplanmasında araştırmacı tarafından geliştirilen ve 3 bölümden oluşan soru formu kullanılmıştır. Veri toplama aracının ilk bölümünde öğrencilerin kişisel özelliklerine ilişkin sorular sorulmuş, ikinci bölümünde öğrencilerin ders kapsamında hangi sorumlulukları üstlendikleri, ne yaptıkları ve derste gerçekte neler öğrendikleri açık uçlu soru tiplemesi kullanılarak sorulmuştur. 3. bölümde ise öğrencilerin Topluma Hizmet Uygulamaları dersine ilişkin görüşleri "hiç katılmıyorum - tamamen katılıyorum" aralığında değişen 5'li Likert tipinde sorularla elde edilmiştir. Kullanılan ölçek için yapılan geçerlik ve güvenirlik çalışmalarına göre, ölçekteki maddelerin tek boyut altında toplandığı ve toplam varyansın %59.28'ini açıkladığı ortaya konmuştur. Yapılan analiz sonucunda ölçeğin iç tutarlık katsayısı Cronbach Alfa .96 olarak bulunmuştur. Maddelerin madde-toplam korelasyonlarının .56 ile .84 arasında değiştiği görülmüştür.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Veri toplama aracı 2010-2011 Eğitim-Öğretim yılında Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesinde öğrenim görmekte olan ve daha önceden "Topluma Hizmet Uygulamaları" dersini almış olan 206 öğrenciye araştırmacı tarafından uygulanmıştır. Verilerin analizinde SPSS 15.0 paket programı kullanılmıştır. Bulguların yorumlanması amacıyla aritmetik ortalama, standart sapma, frekans ve yüzde değerleri elde edilmiştir.

Bulgular ve Yorum

Araştırmanın birinci alt problemi, öğrencilerin ders kapsamında ne gibi sorumluluklar üstlendiğini ve ne yaptığını ortaya koymaya yöneliktir. Araştırmanın bu alt probleminin çözümlenmesi amacıyla, öğrencilerden ders kapsamında gerçekleştirdikleri etkinliklerin neler olduğunu yazmaları istenmiştir. Öğrencilerin vermiş oldukları cevaplara ilişkin frekans değerleri Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2: Öğrencilerin "topluma hizmet uygulamaları" dersi kapsamında üstlendikleri sorumluluklar-görevler.

Görevler	f	%
Huzurevi ziyareti	35	20
Görme engelliler için kitap yazımı ve okuma	29	17
İhtiyaç sahibi okullar için kitap kırtasiye yardımı kampanyası	18	10
Proje ve materyal sunumu	15	9
Okula kıyafet yardımı	10	6
Kütüphanede çalışma	9	5
Konferans katılım ve düzenleme	9	5
İhtiyaç sahiplerine erzak ve para yardımı kampanyası	8	5
LÖSEV gönüllüsü olarak çalışma	7	4
Hastanede gönüllü çalışma	5	3
Hasta çocuklara ders verme ve vakit geçirme	5	3
İlköğretim öğrencilerine ücretsiz ders verme	5	3
Kan verme	3	2
TEV'de gönüllü çalışma	3	2
Tekerlekli sandalye kampanyasında görev alma	3	2
Sağlık Bakanlığı Dumansız Hava Sahası Projesi'nde görev alma	3	2
Yetiştirme yurdu ziyareti	3	1
Belediyede gönüllü çalışma	2	1

Tabloda görüldüğü gibi, öğrencilerin en çok (f=35) huzurevi ziyareti gerçekleştirdiği, bunu görme engelli öğrenciler için kitap okuma ve kitap yazma faaliyetinin (f=29) ve ihtiyaç sahibi okullar için kitap-kırtasiye yardımı kampanyası düzenleme görevinin (f=18) izlediği görülmektedir. Öğrenciler ayrıca ders kapsamında çeşitli dernekler ve kamu kuruluşlarında gönüllü görevler aldıklarını belirtmişlerdir.

Araştırmanın ikinci alt probleminin çözümlenmesi amacıyla öğrencilerin derste gerçekte neler öğrendiklerini yazmaları istenmiştir. Öğrencilerin vermiş oldukları cevaplara ilişkin dağılım Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3: "Öğrencilerin topluma hizmet uygulamaları" dersinde gerçekte neler öğrendiklerine ilişkin görüşlerinin dağılımı.

Görevler	f
Yardımlaşma ve dayanışmanın önemini kavrama	26
Toplumdaki insanları tanıma ve ihtiyaçlarını fark etme	23
Engelli bireylerin ve sorunlarının farkında olma	14
Dersin genel olarak olumlu yansımaları olduğunu düşünenler	14
Toplumsal kurumların işleyişlerini öğrenme	13
Toplumsal sorunlara duyarlı olma ve çözüm üretebilme	13
Etkili iletişim kurabilme	12
Dersin yararlı ve verimli olmadığını düşünenler	11
Ekip çalışması yapabilme	11
Sorumluluk sahibi olma	10
Kişisel gelişim sağlama	7
Öğretmenlik mesleğine olumlu katkı	6
Sosyal sorumluluk projelerinin önemini kavrama ve proje gerçekleştirme	6

Tablo incelendiğinde, öğrencilerin en çok yardımlaşma ve dayanışmanın önemini kavradıklarını (f=26), toplumdaki insanları tanıdıklarını ve ihtiyaçlarını fark ettiklerini (f=23) belirtmişlerdir. Buna karşın, dersin yararlı ve verimli olmadığını düşünen öğrenciler de (f=11) bulunmaktadır.

Araştırmanın üçüncü alt problemini çözümlemek için öğrencilerin derse ilişkin görüşlerini almak üzere oluşturulan 5'li Likert tipi ölçekteki maddelere alınan cevaplara ilişkin ortalama puanlar ($\overline{X}$) ve standart sapma değerleri (Ss) Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4: Öğrencilerin topluma hizmet uygulamaları dersine ilişkin görüşleri.

Derse ilişkin görüşler	$\overline{X}$	**S**
Bu dersin bana, yardımseverlik kazandırdığını düşünüyorum.	4.04	.94
Bu dersin, toplumsal sorunlara karşı daha duyarlı olmamı sağladığını düşünüyorum.	3.95	.98
Bu dersin, bir öğretmen adayı olarak toplumla bütünleşmemi sağladığını düşünüyorum.	3.92	1.02
Bu dersin, bana insanların sorunlarına karşı duyarlılık kazandırdığını düşünüyorum.	3.92	.94
Bu dersin, toplumsal sorumluluk bilincimi geliştirdiğini düşünüyorum.	3.91	.94
Bu dersin bana hoşgörülü olma özelliği kazandırdığını düşünüyorum.	3.91	.92
Bu dersin bana, etkili iletişim becerileri kattığını düşünüyorum.	3.86	.87
Bu dersin, tüm öğretmen adaylarınca alınması gereken zorunlu bir ders olması gerektiğini düşünüyorum	3.82	1.15
Bu dersin, takım çalışması yapabilme becerimi geliştirdiğini düşünüyorum.	3.82	.92
Bu dersin, içinde yaşadığım toplumun sorunlarını daha iyi tanımamı sağladığını düşünüyorum.	3.82	1.03
Bu dersin, üniversite ve toplum arasında bir köprü görevi üstlendiğini düşünüyorum.	3.79	1.11
Bu dersin, toplum içerisinde daha aktif rol oynamama yardımcı olduğunu düşünüyorum.	3.77	.94
Bu ders sayesinde, öğretmen olduğumda topluma fayda sağlayacak projelere liderlik edebileceğimi düşünüyorum.	3.69	1.04
Bu dersin, toplumsal sorunları çözme konusunda özgüvenimi geliştirdiğini düşünüyorum.	3.65	1.03
Bu dersin, toplumsal özelliklerin doğurduğu sorunları daha kolay çözebilmede yardımcı bir araç olduğunu düşünüyorum.	3.65	.94
Bu ders kapsamındaki etkinliklerin, sorun çözme becerilerimi geliştirdiğini düşünüyorum	3.60	.99
Bu dersin, toplumsal sorunların çözümünde yaratıcı fikirler ortaya koymamı sağladığını düşünüyorum.	3.58	1.00
Bu dersin, toplumsal sorunları çözmede projeler üretebilme konusunda beni geliştirdiğini düşünüyorum.	3.57	1.02
Bu dersin, sorunları çözmede liderlik etme becerilerimi geliştirdiğini düşünüyorum.	3.55	1.04
Ders kapsamında yaptığımız etkinliklerde, gerçekleştirmek istediğimiz amaçlara ulaştığımızı düşünüyorum.	3.50	1.15

Tablo 4 incelendiğinde öğrencilerin derse ilişkin görüşlerinin genelde olumlu olduğu ve maddelere ilişkin ortalama puanların 4.04 ile 3.50 arasında değiştiği görülmektedir. Dersin yardımseverlik kazandırma, toplumsal sorunlara duyarlı olma, toplumla bütünleşme sağlama, toplumsal sorunlara duyarlılık konusunda en yüksek puanları alırken, en düşük puanların proje üretebilme, liderlik etme becerileri ve dersin amaçlara ulaşması konularında alındığı görülmektedir.

Sonuç ve Tartışma

Araştırma bulguları incelendiğinde, öğrencilerin topluma hizmet uygulamaları dersine ilişkin olumlu görüşlere sahip oldukları ortaya konmuştur. Ders sürecinde öğrencilerin ilgileri ve ortaya koydukları ürünler (etkinlik, proje vs.) dersin öğrenciler tarafından benimsendiğini ve anlamlı bulunduğunu göstermektedir. Bununla birlikte, "Topluma Hizmet Uygulamaları" dersi alan öğrencilerin toplumsal sorunlara karşı daha duyarlı hale geldikleri ve toplumsal sorunların çözümü adına daha aktif rol almaya istekli oldukları ortaya konmuştur. YÖK (2006) genel olarak bu dersin amacını öğrencilerin toplumun güncel sorunlarına yönelik fikir üretmeleri ve ürün ortaya koymaları olarak belirtmektedir. Bu bağlamda düşünüldüğünde, dersin genel amaçlarının gerçekleştiği söylenebilir.

Öte yandan, Elma ve diğ. (2010) dersin önemli amaçlarından birisi olarak okul-toplum işbirliğinin sağlanmasını ve öğretim müfredatının okul sınırlarını aşarak gerçek yaşama intikal etmesi gerektiğini göstermektedir. Buna göre, toplumun çeşitli kesimlerine ait sorunların çözümünde ve çeşitli kamu kuruluşlarıyla ortaklaşa sürdürülen projelerle üniversite - toplum işbirliğinin sağlandığı söylenebilir. Ayrıca, bu dersi alan öğrenciler iletişim becerilerinin geliştiğini, toplum içinde daha aktif rol oynayabildiklerini, toplumsal sorunların çözümünde yaratıcı fikirler ortaya koyabildiklerini belirtmişlerdir. Tüm bu özelliklerin toplumsal sorunların daha etkili şekilde analiz edilip çözümlenmesinde yarar sağlayacağı düşünülmektedir. Bununla birlikte uygulamanın ileriki dönemlerde daha da başarılı olabilmesi için alınması gereken bazı önlemlerin ve yapılanması gereken bazı düzenlemelerin olduğu düşünülmektedir. Bunlar şöyle özetlenebilir:

Öneriler

1. Dersin ilk iki-üç haftasında toplum, topluma hizmet, toplumsal yapı, toplumsal sorunlar ve toplumsal sorumluluk başlıklı konular işlenerek öğrencilerde uygulama öncesi hazır bulunuşluk ve farkındalık sağlanmalıdır.
2. Bu dersin fakülte düzeyinde eşgüdümü için bir ofis ya da birimin kurularak bir öğretim üyesinin bu konuda görevlendirilmesi uygun olabilir. Çünkü uygulama sürecinde öğrencilerin çeşitli kurum ve kuruluşlara yapacakları ziyaretler için resmi izin ya da bilgilendirme gibi bazı prosedürler gerekmektedir.
3. Proje grupları ile danışman öğretim elemanı arasındaki iletişim ve koordinasyonu sağlamak amacıyla bir grup temsilcisi öğrencinin (Mersin Ü. örneğinde proje koordinatörü) seçilmesi yararlı olacaktır.
4. Bu derse girecek tüm öğretim elemanlarının dersin içeriği ve amaçları konusunda akredite edilmeleri gerekmektedir. Bu amaçla ilgili fakültelerde dönem öncesinde bir bilgilendirme toplantısı yapılabilir. Zira bu derse farklı bölümlerden farklı öğretim elemanları girmektedir.
5. Bu ders kapsamında yapılacak projeler iki şekilde olabilir. Birincisi bir kurum seçilip dönem boyunca her hafta etkinlikler yapılarak proje tamamlanabilir. İkincisi ise, farklı kurumlarda her öğrenci dönüşümlü olarak etkinliğe katılarak proje tamamlanabilir.
6. Dersin daha verimli çıktıları olabilmesi için ihtiyaç sahibi kurum ve kuruluşların üniversiteye başvurmaları sağlanabilir.
7. Yapılan etkinlikler toplumun mevcut sorunları göz önünde bulundurularak çeşitlendirilebilir.
8. Topluma hizmet nosyonu ile ilgili daha fazla farkındalık yaratılmasına ilişkin faaliyetler düzenlenebilir.
9. Topluma hizmet uygulamalarında bulunan öğrencilerin çeşitli yöntemlerle (katılım belgesi, teşekkür belgesi vb.) onore edilmeleri suretiyle etkinliklere ilişkin yüksek düzeyde güdülenmeleri sağlanabilir.
10. Dersin öğretim elemanı, grupların yaptığı proje için yapılan etkinliklerden en az bir tanesine bizzat katılmalı, çalışmaları yerinde gözlemelidir.
11. Etkinliklerin, proje ve diğer çalışmaların belirlenmesi, takip edilmesi ve değerlendirilmesi için tüm öğretim elemanlarınca kullanılabilecek standart formlar geliştirilmelidir.
12. Her dönem sonunda gerçekleştirilen çalışmalar belirli bir merkezde ya da birimde toplanmalı ve daha sonraki öğrenciler için örnek teşkil etmesi amacıyla saklanmalıdır.

Kaynaklar

Bozkurt, S. (2009). Toplumsal sorumluluk ve bilinçlendirme kampanyaları: tema vakfı örneği. Yayımlanmış yüksek lisans tezi, İstanbul: İstanbul Kültür Üniversitesi.

Çelikten, M., Şanal, M. & Yeni, Y. (2005). Öğretmenlik mesleği ve özellikleri. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 19, 207-237.

Dinçer, C. F. (2006). Eğitim bilimleri bakış açısıyla eğitim fakülteleri ve topluma hizmet işlevi çalıştayı. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları.

Doğan, H. (1997). Mesleki ve teknik eğitimin yeniden yapılandırılması. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi. 30(1), 1-26.

Elma, C., Kesten, A., Kıroğlu, K. Uzun, E. M., Dicle, N. A., & Palavan, Ö. (2010) Öğretmen adaylarının topluma hizmet uygulamaları dersine ilişkin algıları. Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi [Educational Adminstration: Theory and Practice], 16(2), 231-52.

Erciyes Üniversitesi Eğitim Fakültesi (2008). Topluma hizmet uygulamaları rehberi. Kayseri. http://egitim.erciyes.edu.tr/formlar/thu.pdf adresinden 04.04.2011 tarihinde alındı.

Frank, S., & Huddleston, T. (2011). Toplum yararına okullar: Avrupa'da demokrasiyi öğrenmek. Uygulamaya dönük fikirler (Çev. S. Muratlı ve A. B. Hacımirazaoğlu). UK: Alliance Publishing Trust.

Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi (2010). Topluma hizmet uygulamaları dersi yönergesi. Ankara. http://www.gef.gazi.edu.tr/ortak_dersler/THU_yonergeyeni.doc adresinden 04.04.2011 tarihinde alındı.

Gürol, A., & Özercan, M. G. (2010). Topluma hizmet uygulaması dersinin uygulamadaki etkililiğinin belirlenmesi. Elazığ: IX. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu, 539-44.

Güven, E. (2005). Eğitim Üzerine Yinelenen Eleştiriler, Alternatif Öneriler. Pivolka. 4 (17),6-8

Hatcher, J. A., & Erasmus, M. A. (2008). Service-learning in the United States and South Africa: A comperative analysis informed by John Dewey and Julius Nyerere, Michigan Journal of Community Service Learning, 15(1), 49-61.

Hoşgörür, V., (2002). Eğitimin Toplumsal Temelleri. Demirel, Ö., Kaya,Z..(Ed.). Öğretmenlik Mesleğine Giriş.Ankara PegemA Yayıncılık.

Karasar, N. (2004). Bilimsel araştırma yöntemi. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Kuyumcu, A., & Erdoğan, T. (2010). Yükseköğretimin toplumsal değişmeye etkisi. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 35: 240-250.

Kuzucu, K., & Kamer S.T. (2009).Topluma hizmet uygulamaları. Ankara: Pegema Yayıncılık

Quezada, R. L., & Christopherson, R. W. (2005). Adventure-based service learning: university students' self-reflaction account of service with children. Journal of Experiantial Education, 28(1), 1-16.

Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi (2009). Eğitim fakültelerinde THU yönergesi. THU Ulusal Çalıştayı, Mersin.

Sektörel Dernekler Konfederasyonu (2007). Kurumsal Sosyal Sorumluluk. http://www.sedefed.org/default.aspx?pid=44935&nid=32522 adresinden 11.04.2011 tarihinde alınmıştır.

Sönmez, Ö. F. (2009). Topluma Hizmet Uygulamaları Dersi ve Tanımlar. Aksoy, B., Çetin, T., Sönmez, Ö. F. (Ed.). Topluma Hizmet Uygulamaları. Ankara: PegemA Akademi.

Tezcan, M.,(1992). Eğitim sosyolojisi. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayinlari No: 150 http://kitaplar.ankara.edu.tr/dosyalar/pdf/150.pdf adresinden 12.04.2011 tarihinde indirilmiştir.

Titlebaum, P., Williamson, G., Daprano, C., Baer, J., & Brahler, J. (2004). Annotated history of service learning. http://servicelearning.org/filemanager/download/142/SL%20Comp%20Timeline%203-15-04_rev.pdf adresinden 04.04.2011 tarihinde alındı.

Yükseköğretim Kurulu (2006) Lisans programı ders içerikleri. Ankara. http://www.yok.gov.tr/component/option,com_docman/task,cat_view/gid,134/Itemid,215/ adresinden 04.04.2011 tarihinde alındı.

Uluslararası Yükseköğretim Kongresi: Yeni Yönelişler ve Sorunlar (UYK-2011)
27-29 Mayıs 2011, İstanbul; 3. Cilt / Bölüm XV / Sayfa 2225-2231

ULUSLARARASI YÜKSEKÖĞRETİM KONGRESİ: YENİ YÖNELİŞLER VE SORUNLAR
INTERNATIONAL HIGHER EDUCATION CONGRESS: NEW TRENDS AND ISSUES

Türkiye'deki Üniversitelerde Yaşam Boyu Öğrenim

Öğr. Gör. Nilgün Ulutaşdemir[1], Prof. Dr. R. Selçuk Tabak[1], Doç. Dr. S. Erhan Deveci[2], Arş. Gör. Ebru Öztürk[3]

[1]Kastamonu Üniversitesi Fazıl Boyner Sağlık Yüksekokulu, Kuzeykent, 37000 Kastamonu, Türkiye
[2]Fırat Üniversitesi Tıp Fakültesi, Merkez, 23000 Elazığ, Türkiye
[3]Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi, Sıhhıye, 06 Ankara, Türkiye

Özet

Günümüz ekonomisinde bilgi ve iletişim teknolojilerindeki gelişmeler, bireylerin sahip oldukları niteliklerin hızla eskimesine neden olmakta ve bu niteliklerin sürekli olarak yenilenmesi ihtiyacını doğurmaktadır. Bilginin ve niteliklerin geliştirilmesi amacına yönelik bütün öğrenme faaliyetleri olarak tanımlanan "yaşam boyu öğrenme" de bu gereksinimin bir sonucu olarak karsımıza çıkmaktadır. Yaşam boyu öğrenme; öğrenmenin belirli zaman dilimlerinde, belirli yıllarla belirli kurum ve kuruluşlarla sınırlanmadan doğumdan hayatın sonuna kadar sürekliliğidir. Bu çalışma, Türkiye'deki üniversitelerde yaşam boyu öğrenmenin amaçlarını, özelliklerini, öncelikli hedef kitlenin yapısını, uygulamaları ve sonuçlarını ele alarak ele alarak, ilgililere kaynak sağlamayı amaçlamaktadır. Son yıllarda Türkiye'deki yaşam boyu öğrenme etkinlikleri, Avrupa Birliği'ne üyelik girişimlerinin etkisiyle de hareketlenme göstermiş ve ülkemizin bu birliğe entegrasyon sürecini çabuklaştırma adına önem kazanmıştır. Toplumdaki bireylere yaşam boyu öğrenme becerilerinin kazandırılmasında üniversitelere de büyük görevler düşmektedir. Üniversitelerin geleneksel işlevleri olan "araştırma" ve "öğretim" işlevlerine 1950`lerden sonra "toplum hizmetleri" işlevi de eklenmiştir. Öte yandan, üniversiteler için dönüm noktası olan "Bologna Süreci"nde, yaşam boyu öğrenmeyi hayata geçirmek için, yükseköğretimin önemli katkısı olduğunun altı çizilmektedir. Üniversitelerde genellikle yaşam boyu öğrenme hizmetlerini, Sürekli Eğitim Merkezi (SEM) veya Yaşam Boyu Öğrenme Merkezleri aracılığıyla gerçekleştirmeye çalışmaktadır. Türkiye`de üniversitelerde SEM`lerin çoğunlukta olduğu göze çarpmaktadır. Bu doğrultuda, Türkiye'deki üniversiteler, bünyelerinde barındırdıkları SEM`ler ile bu misyonları yerine getirmeye çalışmaktadır. Türkiye'deki üniversitelerde yaşam boyu öğrenme üzerine araştırmaların geliştirilmesi için ayrı ve özel bir çabaya ihtiyaç vardır. Öncelikli konular uluslararası katılım kullanarak yaşam boyu öğrenme politikası geliştirmeye ilişkin olanları içermelidir. Eğer mümkünse, Türkiye Avrupa Araştırma Alanı programı hedeflerine katılımı önemli bir gerekliliktir.

Anahtar kelimeler: Türkiye, üniversiteler, yaşam boyu öğrenim.

Giriş

Bugün içinde bulunduğunuz çağ "bilgi çağı", bu çağın gerektirdiği toplum ise "bilgi toplumu" olarak adlandırılmaktadır. Bilgi çağının en önemli metası bilgi ve ona bağlı hedeflerinden birisi toplumun bilgiye erişimi ise üniversitelerdir (Jannert, 2003).

Bilim ve teknolojilerindeki hızlı gelişmeler yeni bilginin hızla üretilmesine neden olmaktadır. Bu nedenle bilgi güncelliğini yitirmekte hatta çok çabuk eskimektedir. Örgün eğitim kurumlarında öğretilenlerin örgün eğitimin sona ermesi ile çoğu zaman da sona ermeden eskimesi söz konusudur. Bu durumda kişinin kendisini sürekli eğit-

mesi, değiştirmesi ve yenilemesi gerekmektedir. Günümüz bireylerinin, değişmeleri anında algılayabilmeleri, hak ve sorumluluklarını bilmeleri, bilgiden yararlanabilmeleri örgün ve yaygın eğitim kurumları ve onların ortak çalışmaları ile topluma sunacakları yaşam boyu öğrenme kapsamında düzenlenecek etkinliklerle olanaklı olacaktır (Yılmaz, 2000, s. 34).

Yaşam Boyu Öğrenme Kavramı

Yaşam boyu öğrenme kavramı ilk olarak 1920'lerde John Dewey, Eduard Lindeman ve Basil Yeaxle tarafından günlük yaşamın sürekli bir boyutu olduğu anlayışından yola çıkılarak kullanılmıştır (Ayhan, 2005, s. 2). Yaşam boyu öğrenme konusunda yapılan tanımların bazılarında zaman unsuru öne çıkarken, bazılarında öğrenme kavramı üzerinde durulmuştur. Öğrenme süreci, okul öncesinde başlayıp, emeklilik sonrasını kapsayan, kısaca yaşam boyu devam eden bir serüvendir. OECD (Organization for Economic Cooperation and Development) de aynı düşünceyi benimseyerek yaşam boyu öğrenmeyi sonu olmayan, insanın gelişiminde önemli rol alan etkinlik olarak ifade etmiştir (Ersoy ve Yılmaz, 2009).

Yaşam boyu öğrenmenin politikanın gündemine oturduğu 20. yüzyılda eğitim, bireysel bir hak; öğrenme ise daha zengin bir yaşam ve bireysel gelişim aracı olarak önem kazanmıştır. UNESCO (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization), eğitimi, toplumların merkezi olarak görmüş, yaşam boyu öğrenme ve eğitimin kurumsallaşması ve her bireye bir hak olarak sunulması gerektiği fikrini ortaya koymuştur (http://www.ifla.org/VII/s8/proj/rolepublib.htm ; Singh, 2002, s. 15-16). Latham'a göre, geleceğin bilgi toplumunda başarılı ülkeler yaşam boyu öğrenme etkinlikleri ile meşgul olan ülkeler olacaktır. Yaşam boyu öğrenmeyi birey ve toplumlar için yeni yetiler, nitelikler elde etme ve güç kazanma süreci olarak gören bilgi okuryazarlığını da bunun yansımalarından ve araçlarından birisi olarak kabul etmektedir (Latham, 2000; Gürdal, 2000, s.177).

Yaşam boyu öğrenme; resmi bir özellik taşısın ya da taşımasın iş ile ilgili, bireysel ya da toplumsal açıdan bilgi ve beceri geliştirme amaçlı yaşam boyunca gerçekleştirilen öğrenme etkinliklerinin tümü olarak bilinmektedir. Öğrenme, okul öncesinden emeklilik sonrasına kadar; okul ve üniversitelerdeki resmi eğitimden, iş yerlerinde devam eden mesleki eğitime ya da ailelerin çocuklarından öğrendiği çeşitli teknolojilerin kullanımına, televizyon izlerken ya da müze ziyaretlerindeki öğrenmeye kadar yaşamın her evresine yayılabilmektedir. Her ne kadar yaşam boyu öğrenme için bir sınır oluşturma konusunda girişimlerde bulunulsa da, yaşam boyu öğrenme, sınırsız öğrenmeyi ifade etmektedir (http://www.calimera.org/Lists/Guidelines%20PDF/Learning_(formal_and_informal).pdf; Edwards ve Usher, 2008, s. 60; http://ec.europa.eu/education/policies/lll/life/memoen.pdf).

Her tür eğitim ve öğrenmeyi kapsayan şemsiye bir terim olarak tanımlanan yaşam boyu öğrenme PULMAN İlkeler El Kitabı'nda; "kredi notu, sertifika ya da diploma ile belgelensin ya da belgelenmesin; çocukluk dönemindeki öğrenmeden başlayarak, resmi öğrenimin bütün düzeylerini, yetişkinlik dönemi boyunca süren bağımsız öğrenmeyi ve uzaktan eğitimi de kapsayan tüm öğrenme çevrimi" olarak tanımlanmıştır. Yine aynı başlık altında "yaşam boyu öğrenme fikri, etkin ve bağımsız olarak bilgi arama ve bilgi edinme becerisi" olarak ifade edilmektedir. Kısaca, yaşam boyu öğrenme; resmi bir özellik taşısın ya da taşımasın iş ile ilgili, bireysel ya da toplumsal açıdan bilgi ve beceri geliştirme amaçlı yaşam boyu gerçekleştirilen hem bir amaca yönelik, hem de rastgele öğrenme etkinliklerinin tümüdür (http://www.kutuphaneci.org.tr/genel/pilkeler.pdf).

Çağa ayak uydurabilmek ve bilim ve teknoloji alanında yaşanan gelişmelerin gerisinde kalmamak amacıyla birçok ülke, Avrupa Birliği'nin (AB) yaklaşımı çerçevesinde eğitim sistemlerinde düzenlemeye ya da yeniden yapılanmaya gitmiştir. Özellikle sanayileşme ile yaşanan bilgi patlaması, işgücü niteliklerine bağlı eğitim düşüncesinin ortaya çıkmasına neden olmuş, ekonomik alanda yaşanan olaylar hem toplumsal hem de eğitim alanını doğrudan etkilemiştir. Böylece 1990'larda yaşam boyu öğrenme kavramı önemle ortaya çıkmış ve bilgi çağında, bilgi ekonomisinin gündemi "kazanmak için öğrenmek" olarak belirlenmiştir (Hake, 2005, s. 17). Sürekli olarak her alanda değişim ve gelişmelerin yaşandığı bilgi çağında gereksinim duyulan birey ve toplumların oluşturulmasında yaşam boyu öğrenmenin amacı, en kısa ifadeyle, öğrenmeyi öğrenmiş bireylerle bilginin önemli rol aldığı ekonomik rekabete karşı koyabilmeyi sağlamaktır. Günümüzün rekabet ortamında bu beceriyi kazanmış bireylere ihtiyaç duyulmaktadır. 1990'ların ortalarından itibaren çeşitli Avrupa ülkeleri tarafından hazırlanan birçok yasa, yönetmelik, rapor ya da belge yaşam boyu öğrenmenin önemini ortaya koymaktadır. 2000 yılında Avrupa Komisyonu, Avrupa yaşam boyu öğrenme politikalarının gelişimi için tanımlanan mesajların yer aldığı ve bu nedenle önemli bir politika belgesi olarak kabul gören "Yaşam Boyu Öğrenme Memorandumu"nu yayınlamıştır (Hake, 2005; Duman, 2005, s. 32; Akbaş ve Özdemir, 2002).

Yaşam Boyu Öğrenme Memorandumu'nda Yaşam Boyu Öğrenmenin Önemi Altı Madde ile Belirtilmiştir:

1. Herkes için yeni temel beceriler geliştirmek,
2. İnsan kaynaklarına daha fazla yatırım yapmak,
3. Öğrenmeyi desteklemek ve değerlendirmek,
4. Eğitim ve öğrenmede yenilikler geliştirmek,
5. Bilgi rehberlik ve danışmanlığını yeniden düşünmek ve biçimlendirmek,
6. Öğrenmeyi evlere olabildiğince yakın hale getirmek

1. Herkes İçin Yeni Temel Beceriler

Tüm dünyada yaşanan ekonomik, sosyal ve teknolojik değişim, toplumsal hayatta ve çalışma hayatında sahip olunması gereken asgari temel beceri ve bilgi düzeyini değiştirmiş ve yükseltmiştir. Bu yeni temel beceri alanları Lizbon Zirvesi'nde belirlenmiş ve "Lizbon Listesi" olarak adlandırılmıştır. Bunlar arasında, bilgi teknolojileri ile ilgili beceriler, yabancı dil bilgisi, teknoloji kültürü, girişimcilik ve sosyal nitelikler sayılmaktadır. Ancak, bu listede yer alan temel beceriler hem çok dar ve hem de istihdam odaklı olduğu gerekçesiyle eleştirilmektedir.

2. İnsan Kaynaklarına Daha Fazla Yatırım

Avrupa'nın en önemli değeri olan insan kaynağına yapılan yatırımların arttırılması öngörülmektedir. Yaşı ne olursa olsun, her insan için yaşam boyu öğrenmenin bir hak olduğu vurgulanmaktadır. Eğitim ve öğretime yapılacak yatırım hem bir "zaman" hem de bir "mali kaynak" gerektirmektedir. Kamu, işverenler ve işçiler arasında dağıtılması gereken bu maliyete tarafların yapacakları katkı, kazandırılan becerilerin niteliğine bağlı olarak değişebilecektir.

3. Eğitim ve Öğretim Yöntemlerinde Yenilik

Eğitim ve öğretim metotlarının geliştirilmesi ve içeriğinin yaşam boyu sürecek bir şekilde belirlemesi gerekmektedir. Burada özellikle yetişkinlere uygun öğrenme metotları geliştirilmelidir. Onlarda "okula dönüş" izlenimi uyandırmayacak yöntemler izlenmelidir. Bu alanda bilgi ve iletişim teknolojilerine dayalı öğrenme metotları önemli bir potansiyel sunmaktadır.

4. Öğrenmeyi Ölçme

Öğrenmeye katılım ve bunun sonuçlarını anlaşır hale getirecek ölçme ve belgelendirme yöntemleri geliştirilmelidir. Bilgi ekonomilerinde nitelikli iş gücüne karşı artan talep ve bireyler arasında iş bulma konusundaki rekabet, kişilerin sahip oldukları niteliklerin tanımlanması ve belgelenmesini önemli kılmaktadır. Bu sebeple ulusal sertifika ve diploma sistemlerinin yeni ekonomik ve sosyal koşullara uyarlanabilmesi Avrupa Birliği'nde önemli bir konu haline gelmiştir.

5. Rehberlik ve Danışmanlığın Gözden Geçirilmesi:

Herkese öğrenme fırsatları konusunda, yaşamının her döneminde gerekli bilgi, rehberlik ve danışmanlık hizmetleri sunulmalıdır.

6. Yaşam Boyu Öğrenme Olanaklarını Mümkün Olduğunca Kişilere Yakınlaştırmak

Öğrenme olanakları, hızla gelişen bilgi ve iletişim teknolojileri aracılığıyla kişilerin ayağına kadar götürülmelidir.

Memorandum üye ülkeler ve Avrupa Konseyi tarafından her boyutuyla değerlendirilmiş, 2001 yılında "Yaşam Boyu Öğrenme Gerçekliği Alanında Avrupalı Olmak" adıyla yayınlanmıştır. Bu yayın, Haziran 2002'de devlet ve hükümet başkanları tarafından "Yaşam Boyu Öğrenme Kararı" olarak kabul edilmiştir (http://ec.europa.eu/education/policies/lll/life/memoen.pdf).

Yaşam Boyu Öğrenme Konusunda İleri Noktalarda Bulunduğu Kabul Edilen Avrupa'da, Sözü Edilen Alanda Bazı Temel İlkeleri İçeren Şu Stratejiler Belirlenmiştir:

1. Okuryazarlığın öğretilmesi ve bireylere eğitimlerini tamamlamalarına yardımcı olacak sürekli eğitim fırsatlarının sağlanması,
2. Bireylerin yaşadığı çağa uygun bilimsel, teknolojik, sosyal, kültürel, ekonomik gelişimlerini sağlamak üzere gereken eğitim fırsatlarının sunulması,

3. Bireylere organize edilmiş bir grup olarak birlik ve beraberlik içinde toplumda yaşama alışkanlığı edinmeleri için fırsat sunulması,
4. Ulusal değerleri tanıtan, koruyan ve geliştiren eğitim programlarının geliştirilmesi,
5. Gelişen ekonomik koşullarda sağlıklı yaşama ve beslenmenin gerektirdiği yöntemleri güvence altına alınması,
6. Bireylerin boş zamanlarını verimli bir şekilde geçirmelerinin sağlanması,
7. Bireylere iş ilkelerine ve ekonomik gelişmelere uygun, kısa dönemlik ve aşamalı meslek edindirici eğitim fırsatlarının sağlanması,
8. Farklı meslek alanında yetişmek isteyenler için de gerekli bilgi ve beceriyi edindirecek fırsatların sunulması (http://ec.europa.eu/education/policies/2010/lll_report/lll_tk_en.pdf).

Bu temel stratejiler kapsamında, bireylerin resmi bir kuruma giriş yapma zorunluluğu olmadan, herhangi bir yerde ve yaşamları boyunca süren genel ve mesleki eğitimlerini sürdürme fırsatları yaratılması benimsenmektedir.

Bu çerçevede, Avrupa Eğitim ve Kültür Komisyonu eğitim ve öğretim alanında yapılan çalışmaları 'Yaşam Boyu Öğrenme Programı' olarak bir çatı altında toplamıştır. 2007-2013 yılları için yeni hedefler belirlenmiş, bunlar için büyük bütçe ayrılmıştır. Yaşam boyu öğrenme programları, Comenius (okul), Erasmus (yüksek eğitim), Leonardo da Vinci (mesleki eğitim) and Grundtvig (yetişkin eğitimi) gibi her birisi eğitimin farklı bir düzeyine hitap eden dört alt programı kapsamaktadır. Avrupa İstihdam Stratejisi çerçevesinde, üye devletler uyumlu ve kapsamlı yaşam boyu öğrenme stratejileri geliştirme konusunda görüş birliğine varmışlardır (Ersoy ve Yılmaz, 2009).

Türkiye'deki Üniversitelerde Yaşam Boyu Öğrenim Merkezleri ve Etkinlikleri

Son yıllarda Türkiye'deki yaşam boyu öğrenme faaliyetleri, Avrupa Birliği'ne üyelik girişimlerinin etkisiyle de hareketlenme göstermiş ve ülkemizin bu birliğe entegrasyon sürecini çabuklaştırmak adına önem kazanmıştır.

Toplumdaki bireylere yaşam boyu öğrenme becerilerinin kazandırılmasında üniversitelere de büyük görevler düşmektedir. Üniversitelerin geleneksel işlevleri olan "Araştırma" ve "Öğretim" işlevlerine 1950`lerden sonra "Toplum Hizmetleri" işlevi de eklenmiştir. Öte yandan, üniversiteler için dönüm noktası olan "Bologna Süreci"nde (Prag-2001), yaşam boyu öğrenmeyi hayata geçirmek için, yükseköğretimin önemli katkısı olduğunun altı çizilmektedir. Üniversitelerde genellikle yaşam boyu öğrenme hizmetlerini, Yaşam Boyu Öğrenme Merkezleri veya SEM ler aracılığıyla gerçekleştirmeye çalışmaktadır.

Türkiyedeki Üniversitelerde Mevcut Yaşam Boyu Öğrenim Merkezleri Şunlardır:

1. Çukurova Üniversitesi Yaşam Boyu Öğrenim Merkezi
2. Marmara Üniversitesi Yaşam Boyu Öğrenim Merkezi
3. Kadir Has Üniversitesi Yaşam Boyu Öğrenim Merkezi
4. Boğaziçi Üniversitesi Yaşam Boyu Öğrenim Merkezi

Türkiye`de üniversitelerde SEM`lerin çoğunlukta olduğu göze çarpmaktadır. Bu doğrultuda, Türkiye'deki üniversiteler, bünyelerinde barındırdıkları SEM`ler ile bu misyonları yerine getirmeye çalışmaktadır.

Üniversite Sürekli Eğitim Merkezleri'nde yaşam boyu öğrenim terimi yarı zamanlı, kredi ağırlığı olmayan yetişkin öğrenim kurslarına karşılık gelmektedir. Bu merkezlerde eğitim veren kişilerin üniversite bünyesinde akademik personel olması gerekmektedir, ancak SEM çalışanı olmak zorunda değillerdir. Buna karşın, dil kursları ve temel bilgisayar eğitimi gibi bazı kurslar SEM'ler yerine ilgili akademik departmanlar tarafından SEM'ler ile koordine veya bağımsız bir şekilde yürütülebilmektedir (Yelken, Kamışlı ve Özonur, 2010; http://aof.mezun.anadolu.edu.tr/ yboyuogrenme.htm).

Türkiye'deki üniversitelerin de üyesi olduğu Avrupa Üniversiteler Birliği (EUA), 46 Avrupa ülkesinde bulunan üniversitelerin ve ulusal rektörler konferansının temsilcisi olan bir kurumdur. EUA, Bolonya Sürecinde, yükseköğretimde, araştırmalarda ve girişimlerde Avrupa Birliği politikalarının etkinliğinde önemli bir rol oynamaktadır. EUA, Aralık 2007'de deklere edilen Yaşam Boyu Öğrenme Beyannamesi ile bu çerçevede üniversitelere ve hükümetlere düşen görevler açıklanmıştır. Türkiye'deki üniversiteler de Bakanlıklarla yapılan protokoller çerçevesinde yürütülen meslek eğitimi programları, İkinci Üniversite, e-Sertifika programları ve açık ders malzemeleriyle "Yaşam boyu Öğrenmeye" katkı sağlamaktadır http://aof.mezun.anadolu.edu.tr/ yboyuogrenme.htm).

Son yıllarda Türkiye'deki yaşam boyu öğrenme faaliyetleri, Avrupa Birliği'ne üyelik girişimlerinin etkisiyle de hareketlenme göstermiş ve ülkemizin bu birliğe entegrasyon sürecini çabuklaştırmak adına önem kazanmıştır. Toplumdaki bireylere yaşam boyu öğrenme becerilerinin kazandırılmasında üniversitelere de büyük görevler düşmektedir. Üniversitelerin geleneksel işlevleri olan "araştırma" ve "öğretim" işlevlerine 1950`lerden sonra "toplum hizmetleri" işlevi de eklenmiştir. Öte yandan, üniversiteler için dönüm noktası olan "Bologna Süreci"nde (Prag-2001), yaşam boyu öğrenmeyi hayata geçirmek için, yükseköğretimin önemli katkısı olduğunun altı çizilmektedir (Yelken, Kamışlı ve Özonur, 2010).

Yelken, Kamışlı ve Özonur'un 2010 yılında SEM'lerinin mevcut durumunu ortaya çıkarmayı, olası sorunları ve çözüm önerileri tespit etmeyi amaçlayan araştırmasında; SEM'ler; yaptıkları faaliyetlerle, katılımcılar için, meslek gelişimine yardımcı olmak, kişisel gelişime yardımcı olmak, işe hazırlamak, meslek edinmelerine yardım etmek ve yeni kariyer fırsatları sağlamayı amaçlamaktadırlar. SEM'ler, eğitimlerini planlarken, genellikle devlet kurumları ve özel kurumlarla işbirliği yaptıklarını ifade etmişlerdir. SEM'leri, bu sorunların çözümüne ilişkin, genellikle döner sermaye kesintilerinin düzeltilmesi, Türkiye SEM birliğinin kurulması, programların daha etkili tanıtılması ve reklamı, duyuru ağının kurulması, eğitim mekanlarının tanzim edilmesi, idari personel eksikliğinin giderilmesi ve bütçe iyileştirilmesini önermişlerdir (Yelken, Kamışlı ve Özonur, 2010).

Yaşam Boyu Öğrenme Programı, toplumun her kesiminden bireylere (İlk-orta öğretim öğrencileri, üniversite öğrencileri, mesleki eğitim stajyerleri ve benzeri bireyler, yaşlılar, işsizler, memurlar, işçiler) hitap eden geliştirilmiş bir programdır. Bu bireylerin eğitim ve öğretimlerinin geliştirilmesine olanak sağlar, mali katkıda bulunur.

Türkiye'deki Üniversitelerden Yaşam Boyu Öğrenme Örnekleri

1. Erciyes Üniversitesi-İletişim Fakültesi

Erciyes Üniversitesi İletişim Fakültesi ve Kayseri Gazeteciler Cemiyeti'nin ortaklaşa çalışması sonucu fakülte öğrencileri için "Çarşamba Söyleşileri Projesi" düzenlenmiştir. Bu projenin amacı üniversite öğrencilerini ve deneyimli yerel basın üyelerini bir araya getirmek ve profesyonel bilgi ve deneyimlerini öğrenciler ile paylaşmalarını sağlamaktır.

2. Sakarya Üniversitesi

Sakarya Üniversitesi Mühendislik Fakültesi çerçevesinde düzenlenen "Sivil Toplum Kuruluşları (STK)" isimli seçmeli ders kapsamında öğrenciler çeşitli gönüllü organizasyonların etkinliklerine katılma imkânı bulmaktadır. Sakarya Üniversitesi, Lions Kulübü ile birlikte lise mezunu vasıfsız gençler için meslek edindirme kursları organize etmektedir ve bu kurslar STK dersine katılan Sakarya Üniversitesi'ndeki öğrenciler tarafından gönüllü olarak yürütülmektedir. Örneğin, bu ders kapsamında 10 lise öğrencisine temel bilgisayar uygulamaları konusunda 24 saatlik bir eğitim düzenlenmiştir. Bu eğitim sonunda, lise öğrencilerine başarı sertifikası ve eğiticilere teşekkür belgesi verilmiştir. Bunun dışında, Sosyal Hizmetler İl Müdürlüğü ile işbirliği içerisinde bazı öğrenciler 0–6, 7–12 ve 12–18 yaş arası yuva ve yetiştirme yurtlarında gönüllü olarak çalışmışlardır. Bu kapsamda, burada yaşayan çocuklara arkadaşlık etmek, sohbet etmek, derslerinde yardımcı olmak, onlarla oyun oynamak, onları eğlendirici etkinlikler düzenlemek yapılan faaliyetlerden bazılarıdır. Başka bir örnek olarak, TEMA Vakfı ile bazı öğrenciler grup oluşturarak ağaçlandırma faaliyetlerinde bulunmuşlar ve bazı ilköğretim okullarında erozyonun zararları ve suyun önemini anlatan eğitimler düzenlemişlerdir.

3. Orta Doğu Teknik Üniversitesi (ODTÜ)

ODTÜ'deki bazı öğretim üyeleri ara sıra ödev olarak öğrencilerinin İlköğretim Okullarına Yardım Vakfı'na (İLKYAR) vermek üzere materyal (fizik, matematik, fen, vb. değişik konular içeren posterler, deney aletleri) üretmesini istemektedir. Ayrıca, bazı öğretim üyeleri öğrencilerini İLKYAR'ın etkinliklerine katılmaları için yönlendirmekte ve katılanlara ekstra not vermektedir (Yıldırım ve Yıldırım, 2010).

Sonuçlar ve Öneriler

Eğitimin örgün eğitim kurumlarından sonra yaygın eğitim kurumları ile devam ettirilmesi, yaşadığımız bilgi çağında gerekli hatta zorunlu hale gelmiştir. Bu nedenle eğitim yaşam boyu devam eden bir süreç olarak tanımlanmaktadır. Bu süreçte bireylerin okul öncesi ve sonrasında bilgi gereksinimini karşılamada ve karşılaştığı sorunlara çözüm bulmada üniversitelere büyük görevler düşmektedir. Yaşam boyu öğrenme okullarda, evde, işte ya da

toplum içinde olduğu gibi üniversitelerde de gerçekleştirilebilmektedir. Yaş, sosyo-ekonomik statü ve eğitim seviyesi bakımından herhangi bir kısıtlamaya tabi değildir. Bu yolla, yaşam boyu öğrenme bireylerin, toplulukların ve tüm toplumun mesleki ve daha geniş sosyal başarısına yol açacak biçimde bilgi, anlayış ve becerilerin kazanılmasını destekleyen sürekli ve planlı bir etkinlik olarak görülmelidir.

Günümüzde her birey gelişim ve değişime uyum sağlamak için; kendi kişisel yeteneklerini, işe ilişkin becerilerini ve yeterliliklerini geliştirmek amacıyla sürekli öğrenme çabası içinde olmalıdır. Modern hızla değişen ve rekabetçi küresel toplumda hem kişisel hem de çalışma piyasası ihtiyaçları doğrultusunda eğitim ve öğretim gerçekleştirmeyi devam ettirmek yine bu amaçlar için hayati olmaktadır. Bu bakımdan hayat boyu öğrenme Türkiye'deki hayat kalitesini yükseltmek için hayati bir araçtır. Hayat boyu öğrenme, Türkiye'nin gelişim anahtarıdır. Merkezi olarak modernizasyon ile ilgili olsa da hayat boyu öğrenme aslında bundan daha fazlasıdır. Hayat boyu öğrenme, kendi kendini yenileyen bir kapasite oluşturulması ve sürdürülebilirlikle ilgilidir (Hayat Boyu Öğrenme Strateji Belgesi, 2007).

Türkiye'de "Yaşam Boyu Öğrenme" sürecine katilimin düşük olduğu gözlenmektedir. Bu nedenle, üniversite eğitimi de dahil olmak üzere, eğitim sistemi yaşam boyu öğrenim uygulamalarını kapsayacak şekilde geliştirilmelidir. Küreselleşen ekonomi ve artan rekabet yaşam boyu öğrenmenin ağırlıklı olarak istihdamın artırılmasına ve verimin yükseltilmesine hizmet etmesi gerektiğini ortaya koymuştur.

Yaşam Boyu Öğrenmenin Geliştirilmesine Yönelik Öneriler

1. Yaşam boyu eğitime yapılacak kamu yatırımının yanı sıra özel sektör ve kişisel yatırım teşvik edilmelidir.
2. Üniversiteye giremeyerek iş hayatına atılacakların meslek sahibi yapacak projeler geliştirilmelidir.
3. Zorunlu eğitim bireylerin kendi kendine öğrenme becerilerini geliştiren (öğrenmeyi öğreten) ve yaşam boyu öğrenmeye hazırlar nitelikte olmalıdır.
4. Yaşam boyu öğrenme eğitim ve öğretim fırsatları açısından çok az faydalanmış veya hiç faydalanamamışların yararına yaşantılar sağlamalıdır.
5. Eğitim kurumları ile iş dünyası arasında (özellikle küçük ve orta ölçekli şirketler) ilişki kurulmalıdır.
6. Tüm toplumun yaşam boyu öğrenme konusundaki farkındalıkları etkinlikler ve medya yoluyla artırılmalıdır.
7. Yaşam boyu öğrenmede kişiler kendi eğitim öğretim ve kişisel gelişimlerinden sorumlu olurlar. Bundan dolayı bireylere uygun danışma ve rehberlik verilmelidir.
8. Yaşam boyu öğrenmede çoklu ortam yazılımları ve ağlarını kullanarak bireylere bilgiye ulaşma becerisi kazandırılmalıdır.
9. Yaşam boyu öğrenme etkinliklerinde ve tüm okul seviyelerinde bilgi teknolojileri ürünleri kullanılmalıdır.

Kaynaklar

1. Akbaş, O., ve Özdemir, S. M. (2002). Avrupa Birliğinde yaşam boyu öğrenme. Milli Eğitim Dergisi http://yayim.meb.gov.tr/dergiler/155-156/akbas.htm erişim tarihi: 09.02.2011.

2. A memorandum on lifelong learning. (2000). Comission Staff Working Paper. http://ec.europa.eu/education/policies/lll/life/memoen.pdf erişim tarihi:10.02.2011.

3. Ayhan, S. (2005). Dünden bugüne yaşam boyu öğrenme. "Yaşam boyu öğrenme: sempozyum bildirileri ve tartışmalar": I. Yaşam boyu öğrenme sempozyumu, s. 2-14, 9-10 Aralık 2004, Ankara.

4. Calimera Guidelines Learning (formal and informal): Cultural applications: Local institutions mediating electronic resources. (2005). (http://www.calimera.org/Lists/Guidelines%20PDF/Learning_(formal_and_informal).pdf erişim tarihi: 09.02.2011.

5. Duman, A. (2005). Türkiye'de yaşam boyu öğrenme siyasalarını oluştur(a)mamanın dayanılmaz hafifliği. "Yaşam boyu öğrenme: sempozyum bildirileri ve tartışmalar": I. Yaşam boyu öğrenme sempozyumu, s. 31-44, 9-10 Aralık 2004, Ankara.

6. Edwards, R., Usher, R. (2008). Atroubled space of possibilities: lifelong learning and the postmodern. P. Sutherland and J. Crowther (eds.), Lifelong learning: concept and contexts London: Routledge p. 58-67. London: Routledge.

7. Ersoy, A., Yılmaz, B. (2009). Yaşam Boyu Öğrenme ve Türkiye'de Halk Kütüphaneleri Türk Kütüphaneciliği 23(4), 803-834.

8. Gürdal, O. (2000). Yaşam boyu öğrenme etkinliği "Enformasyon Okuryazarlığı", Türk Kütüphaneciliği 14(2) 176-187.

9. Hake, B. (2005). Dünden bugüne yaşam boyu öğrenme. "Yaşam boyu öğrenme: sempozyum bildirileri ve tartışmalar": I. Yaşam boyu öğrenme sempozyumu, s. 15-30, 9-10 Aralık 2004, Ankara.

10. Hayat Boyu Öğrenme Strateji Belgesi (2007). MEGEP, İş Piyasası Ekibi Ankara.

11.http://aofmezun.anadolu.edu.tr/yboyuogrenme.htm erişim tarihi: 10.02.2011.

12. Implementing lifelong learning strategies in Europe: Progress report on the follow-up to the 2002 council resolution: Reply to the commission questionnaire Turkey. (2003). http://ec.europa.eu/education/policies/2010/lll_report/lll_tk_en.pdf erişim tarihi: 09.02.2011.

13. Jannert, H. (2003). Studies librarian- in the service of adult education. Scandinavian Public Library Quarterly, 36 (1).

14. Latham, M. (2000). Libraries in the 21st century learning society. APLIS, 13 (4), 146-152.http://web.ebscohost.com/ehost/detail?vid=1&hid=109&sid=aadea4ba-64f8450caa04 erişim tarihi:10.02.2011.

15. Pulman ileri ağları hareketlendiren halk kütüphaneleri (Public Libraries Mobilising Advanced Networks) ilkeler el kitabı (Çeviri Editörü Selma Aslan; Çev. Akbaytürk, Tuba ve diğerleri) (2002). http://www.kutuphaneci.org.tr/genel/pilkeler.pdf erişim tarihi: 11.02.2011.

16. Sayılan, F., Yıldız, A. (2004). "Yaşam boyu öğrenme: sempozyum bildirileri ve tartışmalar": I. Yaşam boyu öğrenme sempozyumu, 9-10 Aralık 2004, Ankara.

17. Singh, M. (2002). The global and international discourse of lifelong learning from the perspective of UNESCO. K. Harney, A. Heikkinen, S. Rahn, M. Schemmann (eds.), Lifelong learning: one focus, different system p. 15-16.

18. The role of public libraries in lifelong learning - a project under the section of public libraries, IFLA (2000). http://www.ifla.org/VII/s8/proj/rolepublib.htm erişim tarihi: 08.02.2011.

19. Yelken, Kamışlı ve Özonur (2010). Türkiye'deki Üniversitelerde Sürekli Eğitim Merkezlerinin Durumlarının İncelemesi. 1. Ulusal Eğitim Programları ve Öğretim Kongresi, 13-15 Mayıs 2010, Balıkesir.

20. Yıldırım ve Yıldırım (2010). VALUE: Türkiye Ulusal Raporu. 29 April 2010.

21. Yılmaz, E. (2000). Bilgi çağında kütüphanelerin eğitimdeki yeri ve önemi. Çağdaş Eğitim, 269, 31-39.

ULUSLARARASI YÜKSEKÖĞRETİM KONGRESİ: YENİ YÖNELİŞLER VE SORUNLAR
INTERNATIONAL HIGHER EDUCATION CONGRESS: NEW TRENDS AND ISSUES

Uluslararası Yükseköğretim Kongresi: Yeni Yönelişler ve Sorunlar (UYK-2011)
27-29 Mayıs 2011, İstanbul; 3. Cilt / Bölüm XV / Sayfa 2232-2240

Üniversite Eğitiminde Disiplinlerarası Çalışma ve Uygulama Eksikliğinin Oluşturduğu Sorunlar ve Çözüm Önerileri

Yrd. Doç. Dr. Deniz Güney
Yıldız Teknik Üniversitesi, Mimarlık Fakültesi, Beşiktaş, 34349 İstanbul, Türkiye

Özet

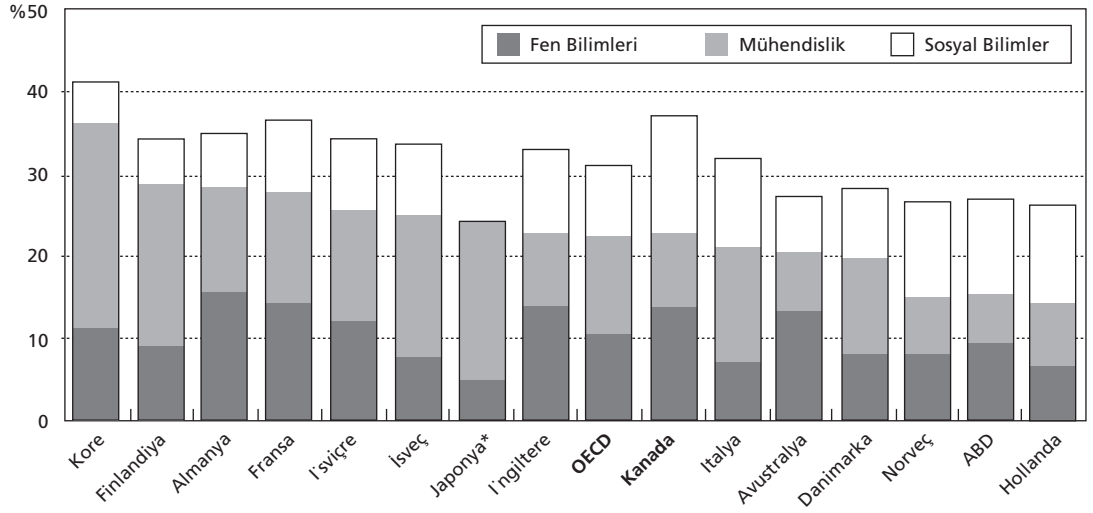
Günümüzde ülkeler için kritik projeler giderek daha karmaşık hale gelirken projelerin gerek tasarım gerek hayata geçirme gerekse işletme aşamalarında çok sayıda disiplinlerden uzmanların birlikte çalışması gerekmektedir. Ancak yükseköğretimde farklı branşların birlikte çalışma ve işbirliği kültürünün yerleşmesi noktasında ciddi bir eğitim ve uygulama eksikliği olduğu açıktır. Özellikle endüstriden gelen üniversite mezunu çalışanları için en önemli şikayet noktalarından biri sorundan kaynaklanmaktadır. Bu eksikliğin giderilmesi için öğrencilerin değişik platformlarda bir araya getirilmesi ve birlikte çalışma kültürünün oluşturulması gereklidir. Ayrıca iş dünyasında genel olarak yeni mezunların teorik bilgileri iyi olsa da uygulamaya yönelik bilgilerinin eksik olduğu, eğitim sürecinde uygulamaya yönelik derslerin eksik olduğu eleştirisi gelmektedir. Söz konusu eksikliklerin giderilebilmesi için öğrencilerin disiplinler arası çalışma yapmalarının özendirecek hatta zorunlu kılacak proje dersleri koymak, öğrencilerin diğer bölümlerden öğrencilerle çalışarak proje yapmasını sağlamak bu eksikliğin giderilmesine yardımcı olacaktır. Buna ek olarak meslek profesyonellerinin bilgi ve tecrübelerini akademik bir formatla paylaşabilecekleri dersler veya projeler oluşturulması gerekmektedir. Böylece meslekte yer edinmiş isimlerin üniversite ile irtibatları sağlanacak, öğrencilere bilgi birikimi ve tecrübeleri anlatılmış olacak, sahip olunan tecrübe bu kapsamda ders notuna dönüşerek yazılı bir kaynak haline getirilecektir. Böylece öğrenciler staj dışında da mesleki uygulama detaylarını edinebilecek ve meslek hayatlarına daha donanımlı olarak başlayabileceklerdir. Buna ek olarak öğretim üyelerinin de birlikte çalışmalarını sağlamak, kazanılan bu birikimin öğrencilere de aktarılması açısından önemli bir noktadır.

Anahtar kelimeler: Yükseköğretim, üniversite, disiplinler arası, uygulama, meslek.

Giriş

Günümüzde gelişmekte olan ülkeler başta olmak üzere dünyada büyük ölçekli projelerin sayısı ve çapı giderek artmaktadır. Bu artışa paralel olarak kaynakların en verimli şekilde kullanımı, projelerin hayata geçirme sürecinin azaltılması, proje esnasında meydana çıkabilecek sorunların çözülebilmesi, maliyetlerin azaltılabilmesi, işletme sorunları ve maliyetlerin indirilmesi için bir çok disiplinden üniversite eğitimli insanların bir arada çalışması gerekmektedir. Örneğin sıradan bir toplu konut projesinde mimar, şehir böle plancısı, inşaat mühendisi, makine mühendisi, elektrik mühendisi, harita mühendisi, mal sahibi, işletmeci hatta hukukçu, satış ve pazarlamacı projenin en başındaki tasarım aşamasından sonuna kadar birlikte çalışmak, sorunlara makul ve ekonomik çözümler üretmek zorundadırlar. Marmaray projesi gibi devasa projelerde ise çok uç görünen disiplinlerden meslek sahibi elemanların birlikte çalıştığı görülmektedir. Mesela batırma tüp tekniği ile proje gerçekleştirilirken balıkların göç yollarının etkilenmemesi hedeflendiğinden proje de su ürünleri uzmanları da görev almaktadırlar. Buna ek olarak

bağlantı tünellerinin kazılarında sürekli tarihi eserlere rastlandığı için bu devasa projeye arkeologlar, paleontologlar da dahil olmuşladır. Keza kamulaştırma sorunların çözümü için hukukçuların katkısı da yadsınamaz. Söz konusu büyük çaplı projeler özellikle gelişmekte olan ülkelerde yoğunlukta olduğundan bu ülkelerde öğrencilerin üniversite tercihlerinde, OECD verilerine göre, ağırlıklı olarak mühendislik bilimleri veya doğa bilimlerini tercih ettikleri görülmektedir. Bu durum Şekil 1'de gösterilmiştir. Dolayısı ile teknik disiplinlere mensup meslek sahiplerinin disiplinlerarası çalışma niteliklerinin arttırılması ülkelerin geleceği için daha kritik bir önem taşımaktadır.



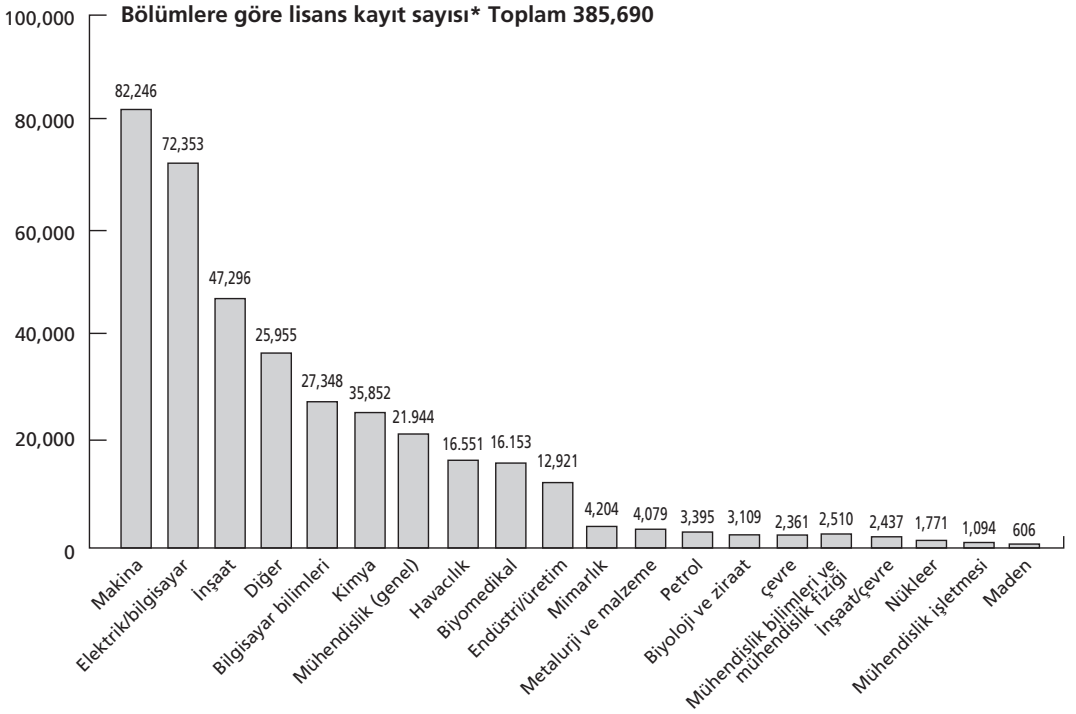
Şekil 1: Seçilen OECD ülkelerinde bilim ve mühendislik alanlarında tercih edilme yüzdeleri (OECD Education database, 2007).

Gelişmekte olan ülkelerin yanısıra gelişmiş ülkelerde de teknik bilimler, öğrencilerin yönelişlerinde oldukça önem taşımaktadır. Bu tercihlerin bölümlere göre dağılışı Şekil 2'de gösterilmektedir. Amerika Birleşik Devletlerinde mühendislik ve mimarlık alanında yapılan tercihler incelendiğinde Şekil 2'de gösterildiği gibi Amerika Birleşik Devletleri'nde tercih edilme sıklığında birinci sırada Makine mühendisliği, son sırada ise maden mühendisliği yer almaktadır. Büyük ölçekli projelerde birlikte çalışacakları düşünülürse İnşaat Mühendisliği üçüncü, mimarlık ise 11. sırada yer almaktadır.

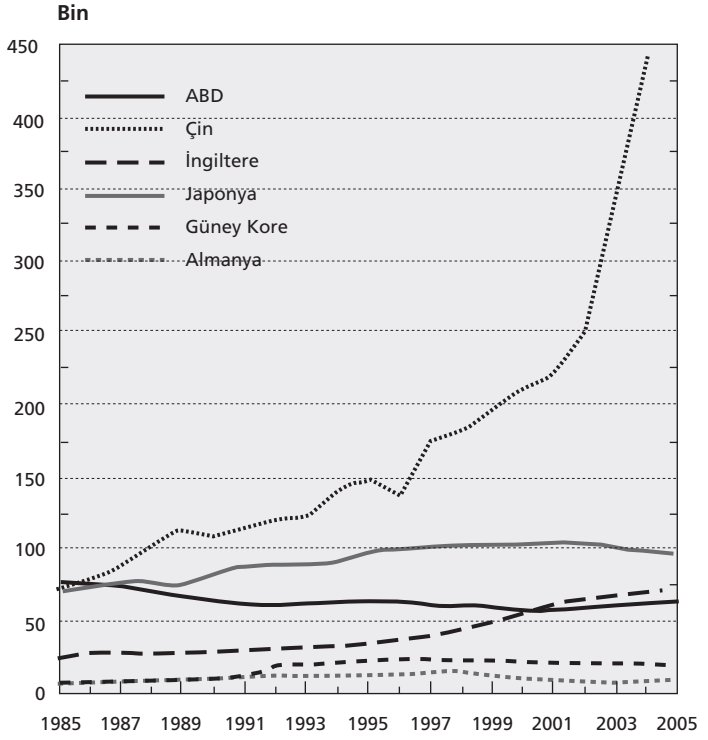
Ülkelere göre durum incelendiğinde dünyada ekonomik olarak en gelişmiş ülkelerde yıllık gelişme hızları ile paralel olarak Çin Halk Cumhuriyeti'nin mühendislik eğitimi alan öğrencilerinin sayısının diğer gelişmiş ülkelere göre çok hızlı artığı görülmektedir (Şekil 3). Bu duruma paralel olarak Çin'in büyüme hızı her yıl dünyada ilk üçe girmektedir. Dolayısı ile mühendislik eğitimi alan öğrenci sayısının artması ülkenin ekonomik olarak büyümesini de arttırmaktadır. Zira bu gelişmeyi sürdürülebilir hale getirecek projelerin hayata geçmesi büyük ölçüde mühendisler ile mümkün olabilmektedir. Ancak bu projeleri bir mühendis grubunun tek başına yapmadıkları, birçok mühendislik dalı ile diğer meslek gruplarının birlikte çalışarak bunu yapabildikleri gözden uzak tutulmamalıdır.

Disiplinlerarası Çalışmanın Önemi

Disiplinlerarası öğretim özellikle öğrenmede etkililiği ve anlamlılığı sağlama acısından günümüzde gerek literatürde gerekse okullardaki uygulamalarda üzerinde tartışılan, özel önem verilen bir konu haline gelmiştir. Günümüzde ABD'de akademik okullarda, mesleki okullarda, öğretmen yetiştirme programlarında, kısaca hemen hemen her kademedeki okullarda bu yaklaşımın daha belirgin bir şekilde uygulandığını görmek mümkündür. Bu önemli program yaklaşımı birçok ülkede bu kadar yaygın ve başarılı bir şekilde kullanılmasına karsın, ülkemizde bu öğretim yaklaşımının içeriği, önemi ve nasıl kullanılabileceğine yönelik çok az kaynak bulunmaktadır. Jacobs'a



Şekil 2: ABD'de lisans düzeyinde teknik alanlarda mezun sayıları (2006-2007).



Şekil 3: Seçilen ülkelerde mühendislik eğitimi alan öğrenci sayısı.

göre disiplinler arası öğretim bir temanın, kavramın, problemin incelenmesi için birden fazla disiplinin yöntem ve bilgisinden yararlanan program anlayışıdır (Jacobs, 1989). Erickson ise disiplinler arası öğretimi "bir kavramın

farklı disiplinlerdeki kavramsal bütünleşmesi" olarak tanımlamaktadır (Erickson, 1995). Disiplinler arası program tasarımında, okullarda okutulan disiplinlerdeki periyodik ünite veya derslerin (Dilbilgisi, Matematik, Sosyal Bilgiler, Fen Bilgisi, Güzel sanatlar, Müzik ve Beden Eğitimi gibi) birlikte düşünülerek düzenlenmesi söz konusudur. Yıldırım'ın da belirttiği gibi disiplinler arası öğretimin özünde geleneksel konu alanlarının belirli kavramlar etrafında anlamlı bir bicimde bir araya getirilmesi söz konusudur (Yıldırım, 1996).

Ancak günümüzde bir çok teknik alan gibi inşaat mühendisliği eğitiminde bu disiplinler arası çalışma sistematiğinin kazandırıldığını söylemek mümkün değildir. Aynı durum birlikte çalışması gereken taraflar olan diğer meslekler içinde söz konusudur. Örneğin inşaat mühendisleri ile meslek yaşantısında en fazla işbirliği içinde olması gereken mimarlarda disiplinler arası çalışma becerisi yeterince öğretilememektedir. Diğer disiplinlerde de bu durum çok farklı değildir. Ders programları ve aktiviteleri incelendiğinde bu becerinin kazandırılmasına yönelik ders veya projeler olmadığı veya çok az olduğu görülmektedir. Bu nedenle meslek yaşamında birlikte çalışmak durumunda kalan farklı disiplinlere, birlikte çalışma sistematiği öğretilmediği için ideal işbirliği aşamasına geçinceye kadar zaman kaybetmekte, bu yüzden projelerin uygulama ve gelişme aşamasında hatalı kararlar alınması dolayısı ile zaman ve para kaybı yaşanmaktadır. Bu kayıpları önleyebilmek için lisans ve lisansüstü eğitim aşamasında gerek ders içi gerekse ders dışı aktivitelerle birlikte çalışma sistematiğinin öğretilmesi, aynı dilin konuşulabilmesi için ortak terminolojinin geliştirilmesi, eğitim aşamasında birlikte projeler yaptırılarak uygulama becerisi ve tecrübesinin kazandırılması da önem taşımaktadır (Güney, 2009).

Disiplinlerarası çalışma örnekleri incelendiğinde, uygulama sürecinde inşaat mühendislerinin en fazla birlikte çalıştıkları mesleki grup mimarlardır. Mimarlık, insanların yaşamasını kolaylaştırmak ve barınma, eğlenme, dinlenme, çalışma gibi eylemlerini sürdürebilmeleri için gerekli mekanları, estetik, işlevsel gereksinimleri, teknik ve yönetsel zorunluluklarla bağdaştırarak inşa etme sanatı; başka bir tanımlamayla, yapıları ve fiziksel çevreyi tasarlama ve inşa etme sanat ve bilimi olarak tanımlanmaktadır. Mimarlık lisans eğitimi, birinci sınıfta ağırlıklı olarak temel tasarım ve üç boyutlu algılama üzerine kuruluyken, ilerleyen sınıflarda bina yapma süreci üzerine yoğunlaşmakta bunu da stüdyo ve kritik metodu üzerinden yapmaktadır. Burada öğrencilerden, verili alan ve program içerisinde özgün çözümler üretmeleri beklenmekte ve desteklenmektedir. Temel tasarımda öğrenildiği düşünülen parça bütün ilişkisi, üç boyutlu düşünme becerisi ve kütle kompozisyonlarının ilerleyen sınıflarda mimari proje üretim sürecine içkin olduğu tahayyülü yaygındır. Grup olarak çalışma ancak ortak maketler ya da ortak çizimler için geçerlidir; onun dışında öğrenciler tek başlarına çalışırlar. Bu bağlamda, grup çalışması kavramı projeler üzerinden değil, ortak yapılması gereken işler üzerinden yürümektedir. Stüdyolarda mimarlık mesleği genel anlamda kapalı bir sistem olarak tanımlanır. Bunu aşmaya çalışan ve hem kendini başka disiplinlerin etkisine açan hem de başka disiplinlere penetre etmeye çalışan stüdyolar da yok değildir; ancak bunların mimarlık eğitimi sürecinde baş aktör olmadıkları mutlaktır (Erten, 2005). Ancak bu proje çalışmalarında en önemli noktalardan biri olan taşıyıcı sistemin tasarlanması, oturtulması ve projede yapılacak değişikliklere göre modifikasyonların yapılmasında mimarların inşaat mühendisleri ile birlikte çalışma kültürünü geliştirmesi mesleki yaşamları açısından oldukça önemlidir. Bu noktada başlangıçta ortak bir dil ve terminoloji geliştirmeleri daha sonra yapılacak ortaklaşa çalışmaların sağlığı açısından kritik bir öneme sahiptir.

Uygulamalı Bilimlerin Sorunları

Mevcut Mühendislik Eğitimi

Ülkemizde çok iyi eğitim veren ve uluslararası kalitede mühendis yetiştiren köklü fakülteler bulunmakla beraber çok zayıf bir yapı ile mühendislik eğitimi vermeye çalışan fakülteler de vardır. Türkiye 'de herhangi bir mühendislik bölümü sadece bir öğretim üyesi ile kurularak öğrenci alıp öğretime başlarken; diğer bir bölüm ise uluslararası ABET 'e başvurarak akreditasyon almaktadır. Türkiye'de mühendislik fakültelerinin eğitim süresi 4 yıl olup, mezunlar mühendis unvanını almaktadır. Bazı ülkelerde okul ve unvanlarda mühendis terimi kullanılsa bile, bunların eğitim programında farklılıklar vardır. Mesela, Fransa 'da 5 yıllık mühendislik okulundan mezun olanlara mühendis unvanı verilirken, İngitere 'de teknik alanlara ilişkin olarak Professional Engineer (Profesyonel Mühendis), Technical Engineer (Teknik Mühendis), Engineering Technician (Mühendislik Teknisyeni), Engineering Worker (Mühendislik İşçisi) unvanları kullanılmaktadır (Simpson, 1994).

Uygulamalı bir dal olan mühendislikte, meslek lisesi çıkışlı öğrenciler hariç diğerleri genellikle deneylerden çekinmekte, geçiştirmeye çalışmaktadırlar. Öğrenciler kendilerini derste, sınavda veya bitirme projesinde yeterince ortaya koyamamaktadırlar. Kontenjan artırımı, dersi tekrar alma ve aftan dönme gibi nedenlerle sınıflar aşırı

kalabalık hale gelmektedir. Bunun sonucu olarak derslerin izlenmesi, ödev ve sınavların yapılıp değerlendirilmesi zorlaşmaktadır. Kalabalık sınıflara ders anlatan, sınav hazırlayıp okuyan, harcadığı emeğin karşılığını öğrenci başarısı ve ekonomik olarak yeterince alamayan öğretim elemanı, kaynak ve zaman darlığından dolayı araştırma görevini yeterince yerine getirememektedir. Bilginin hızla geliştiği alanlarda kendini yeterince yenilemeyen veya yenileyemeyen öğretim elemanı, öğrencisine yeni bilgileri aktaramadığı gibi, akademik yükselme için gerekli olan uluslararası yarışta da geri kalmaktadır. Konusu ile ilgili ulusal ya da uluslararası kongrelere katılımı ekonomik nedenlerle problem olmakta, bildiri sunmaya giden öğretim elemanı ödenek kalmışsa minimum masraflarını dahi karşılamayan bir yolluk almakta, katılım ücretini kendi cebinden ödemektedir. Bu arada yeni mezun öğrencisinin özel sektörde birkaç ay içerisinde kendisinden yüksek ücret aldığını, kongrelere tüm masrafları firması tarafından karşılanarak yalnızca izlemeye geldiğini görünce, üniversitede niçin kaldığını tekrar düşünmektedir. Ekonomik ve bürokratik nedenlerle öğretim ve araştırma için gereken malzeme alımı çok zor olmakta, bu nedenle deneysel araştırmalar yerine yalnızca bilgisayar ortamında teorik çalışmalar yapılmaktadır (Simpson, 1994).

Mühendislik fakültesi mezunları, tasarım, araştırma ve geliştirme alanlarında çalışacak şekilde yerleştirildiklerinden, genel mühendislik kavramlarına sahiptirler. Bununla beraber iş hayatına atıldıklarında, işyeri tarafından belirli bir eğitime tabi tutulmaktadırlar. Özellikle elektronik ve bilgisayar alanındaki hızlı değişimlere paralel olarak işyerinde oluşan acil gereksinimler bazı sorunları beraberinde getirmektedir. Endüstride yeni geliştirilmiş bir sisteme ilişkin gerekli eğitimi almamış olan mühendis, aldığı eğitim hakkında bazı şüphelere düşebilmektedir. Bu nedenle eğitimde günün gelişen teknolojisine kolayca uyum sağlayacak önlemlerin alınması gerekmektedir. Diğer önemli bir problem de üniversitelerimizde yeterli sayıda öğretim elemanının bulunmayışıdır. Bunun en önemli nedeni üniversitelerin özellikle parasal açıdan eski cazibesini kaybetmesidir. Bu durum genç araştırmacıların üniversiteye girmesine de önemli bir engeldir. Yüksek derece ile mezun olan iyi öğrenciler ya yurt dışına gitmekte veya dolgun ücretle özel şirketlerde çalışmaktadırlar.

Bu konuda çarpıcı bir örnek de Boğaziçi Üniversitesi ile ilgilidir. Bu üniversitemiz 1998 yılında ABET'e başvurarak mühendislik fakültesinin değerlendirilmesini istemiştir. ABET 'in raporunda Boğaziçi Üniversitesi Mühendislik Fakültesi'nin bütün bölümlerinin, aynı dallarda eğitim yapan ve akredite olmuş Amerikan üniversiteleri ile eşdeğer bulunduğu bildirilmiştir. Ayrıca yeni teçhizatın yerleştirilmesi için yer sıkıntısının bulunduğu, idari ve akademik personelin maaşlarının özel üniversitelerden düşük olması nedeniyle de üniversitenin gelecek yıllarda bu kaliteyi korumakta zorlanacağı dile getirilmiştir.

Mühendislik eğitiminde amaç, tasarım yeteneklerinin geliştirilmesi ve tasarım sorunlarının çözülmesidir. Mühendislik, analizden başlayarak toplumun gereksinimlerini çözen senteze uzanan bir yol olarak görülmelidir. Mühendislik eğitiminde göz önünde bulundurulması gereken en önemli hususlar şu şekilde sıralanabilir (Ernst, 1989).

- Öğrenciye karşılaşacağı problemler için, analitik çözümler ve alternatifler geliştirme becerisi kazandırmak
- Her türlü şartlarda uygulanabilecek genel tasarım ilkeleri vermek
- Laboratuvar derslerinde deneysel yöntemlerin araştırılmasına önem vermek
- Teknik sorunların çözümünde, mezunların pratik ve analitik yönlerini kullanmalarını sağlamak
- Tasarım yaparken, mevcut malzeme ve sistemleri kullanmanın yanısıra, alternatif teknolojileri de araştırma ve geliştirme becerisini kazandırmak
- Mezunları lisans üstü eğitime hazırlamak

The Accreditation Board for Engineering and Technology (ABET)'e göre bir mühendislik lisans programında dersler

a. Temel bilimler ve matematik
b. Mühendislik bilimleri
c. Beşeri bilimler
d. Sosyal bilimler ve iletişim
e. Bölüm dersleri

arasında dengeli dağılmalı ve mezuniyet için gereken toplam kredi 128-145 arasında olmalıdır. ABET Amerika 'daki 28 kuruluştan oluşan bir yapılanmadır. Akademik kurumların yanı sıra, ağırlıklı olarak İnşaat Mühendisleri Odası, Endüstri Mühendisleri Odası, Makine Mühendisleri Odası gibi pek çok profesyonel kuruluştan oluşan ABET 'in; Amerika 'daki mühendislik eğitimi programlarını incelemek, bu programların toplumun ihtiyaçlarını

karşılayacak düzeyde olup olmadığını saptamak, mühendislik eğitiminde gerekli gelişimlere öncü olmak, yenilikçi eğitim sistemlerini teşvik etmek ve bunları halka duyurmak gibi hedefleri vardır. ABET Amerika dışındaki değerlendirmelerinde, Amerika 'daki üniversitelerle aynı şekilde belgelendirme yapmıyor, bu bölümler için Amerika 'daki standartlara eşdeğer olma (substantially equivalent) ölçütünü getirmektedir. Ülkemizde çeşitli üniversiteler bölüm bazında ABET akreditasyonunu almışlardır. Böylece ilgili üniversite ve bölüm mezunları yurtdışına gittiklerinde eğitim düzeylerini ispatlamak için çok sayıda belge sunmak, ilave sınavlara girmek, ek dersler almak sorunlarından kurtulmuşladır. Ayrıca çok uluslu şirketlerde ve projelerde pozisyon almakta sorun yaşamaktan kurtulmuşlardır (Gençoğlu, 1999).

Endüstride üretim yapan veya çeşitli sahalarda yoğun bir üretim temposunda çalışan, sahip oldukları kurumlarda üniversite mezunu özellikle de mimar, mühendis gibi disiplinlerden eleman çalıştıran sanayici veya müteşebbislerin üniversitelerden yaygın olarak şikayet konularından başında mezun öğrencilerin olaylara ve sorunlara dar bir perspektiften bakması, çok boyutlu düşünememesi, sadece mezun olduğu alanda teorik ağırlıklı olarak yetişmiş, pratiği zayıf mezun verdikleri şeklindedir. Büyük ölçüde haklılık payı taşıyan bu eksiklik nedeni ile mezun öğrenciler meslek hayatlarına eksik olarak girmekte bunun sonucu olarak meslek hayatlarında bu eksiklikleri öğrenmeye çalışmakta, bunu yaparken, tecrübe edinme süreci uzadığı için hem belli seviyede sorumluluk alabilecek eleman kazanma süreci gecikmekte ayrıca tecrübe kazanma sürecinde yapılan hatalardan dolayı işletmelerin zaman, kaynak ve emek israfı söz konusu olmaktadır. Belli seviyedeki işler bu hataları belli ölçüde tolere edebilse de büyük çaplı ve özel nitelikteki projelerin küçük hatalara bile tahammülü yoktur.

Çözüm Önerileri

Lisans Eğitimi Sürecinde Yapılacak Çalışmalar

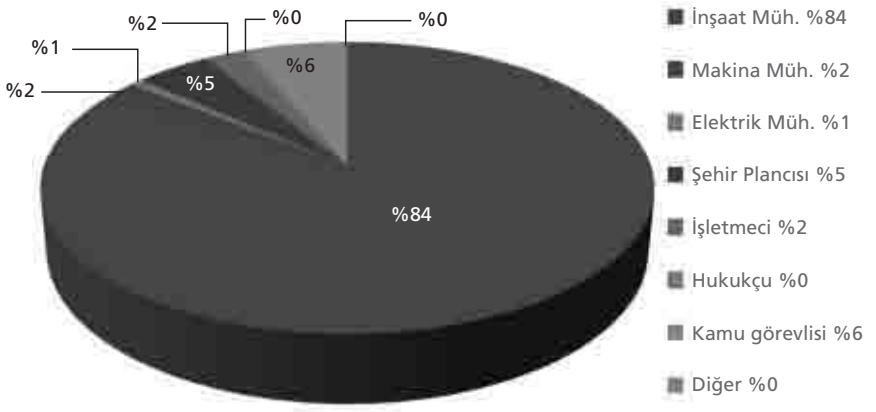
Lisans eğitimi sürecindeki disiplinler arası çalışma sistematiğinin yerleştirilmesi çalışmaları bu noktada en hayati ve önemli aşamadır. Zira en kalıcı olan çalışma bu seviyede yapılan çalışma olacaktır. Ortak bir dil geliştirilmesi, kurumsal bir yapının teşkil edilmesi bu seviyede yapılacak çalışmalarla mümkün olacaktır. Bu süreçte öncelikle ortak ders alınması sisteminin kurulmasının sağlanması gerekmektedir. Böylelikle hem öğretim üyesi bazında hem de öğrenci bazında birliktelik sağlanması söz konusu olacaktır. Ders içeriklerinin buna göre güncellenmesi ve müfredatların kesişme kümesinde yer alan derslerin belirlenerek içeriklerinin birliktelik sağlanacak şekilde güncellenmesi gerekmektedir. Özellikle meslek hayatında birlikte çalışma ihtimalleri en yüksek bölümler lisans aşamasında birarada çalışmaya alıştırılmalıdır. Zaten bu bölümlerin ders programları incelendiğinde çok sayıda dersin ortak olduğu görülmektedir. Örnek vermek gerekirse, Mimarlık eğitiminde yer alan "Statik-Mukavemet", "Yapı Statiği", "Taşıyıcı Sistem Tasarımı" gibi derslerin inşaat mühendisliği bölümünde ortaklaşa alınması, İnşaat Mühendisliğinde yer alan "Teknik Resim", "Mimari Tasarım", "Taşıyıcı Sistemler" gibi derslerinde Mimarlık bölümünden ortaklaşa alınması yararlı olacaktır. Derslerin içerikleri ise Mimarlık ve İnşaat Mühendisliği öğretim üyelerince ortak çalışma amacını sağlayacak şekilde güncellenmesi ve her ders için birlikte çalışmayı sağlayıcı proje ödevleri ile desteklenmesi gerekmektedir.

Mimarlık bölümü öğrencilerine yapılan ankette disiplinerarası çalışma konusunda algı ve bilinci ölçmek için çeşitli sorular yöneltilmiştir. Örneğin "Sizce bir mimar meslek hayatında en çok hangi disiplinle birlikte çalışır?" sorusu sorulmuştur. Anket sonuçlarına göre öğrencilerin %84'ü İnşaat Mühendisleri ile, %6'sı kamu görevlileri ile, %5'i Şehir Plancıları ile, %2'si Makine Mühendisleri ile, %2'si işletmecilerle birlikte çalışacaklarını düşündüklerini belirtmişlerdir. Anket değerlendirmesi Şekil 4'de verilmiştir.

Ancak öğrenciler en fazla birlikte çalışmayı düşündükleri İnşaat Mühendisliğini yeterince tandımadıklarını ifade etmişlerdir. Öğrenim hayatı boyunca inşaat mühendisliğinden ders alan öğrenci sayısı neredeyse sıfıra yakındır. Ayrıca mezuniyete kadar inşaat mühendisliğinden öğrencilerle yarışmalara katılma oranı ise %5'leri aşamamaktadır.

Bu eksikliği giderebilmek için bir sonraki aşamada ise ortaklaşa çalışma yapılacak seçmeli derslerin açılması gerekmektedir. Bu derslerde teorik eğitimin yerine uygulamalı eğitim öne çıkarılmalı, ders ağırlıklı olarak birlikte proje çalışmalarının gerçekleştirilmesine dayandırılmalıdır. Paralel bölümlerin öğrencileri mezun olana kadar bu seçmeli derslerden en az birini alması ve ortaklaşa proje yapmasının sağlanması zorunlu tutulmalıdır.

Çift anadal programları (ÇAP) için özellikle paralel bölümleri arasında ÇAP yapılması teşvik edilmelidir. Paralel bölümlerde ÇAP yapan öğrencilerin öğrenim sürelerini en az uzatacak şekilde ders programlarının ayarlanması bu eğitimi daha cazip hale getirecektir.



Şekil 4: Mimarların en çok birlikte çalıştıkları meslek grubu.

Ortak proje yapılması, yarışmalara birlikte katılımın sağlanması teşvik edilmeli, proje gruplarında farklı disiplinlerden en az bir öğrenci bulunması zorunlu hale getirilmelidir. Bu noktada İstanbul Teknik Üniversitesinde düzenlenmekte olan, çeşitli firmaların sponsorluk yaparak kazananlara maddi karşılığı olan ödüllerin verildiği proje yarışması model olarak gösterilebilir. Bu proje yarışmalarında katılımcı grupların değişik branşların bir araya gelmesi ile oluşturulması zorunlu tutulmaktadır. Böylece öğrenciler proje çalışması yaparak yarışmaya hazırlanırken disiplinler arası çalışma yapmanın temellerini atmış olmaktadır. Jüri üyelerinin de değerlendirmelerinde disiplinler arası çalışmanın seviyesini ve başarısını dikkate almaları yararlı olacaktır. Zaten uluslararası akreditasyon kurumlarının yaklaşımları incelendiğinde (ABET gibi) disiplinlerarası çalışma ve üniversite sanayi işbirliği konularına özel önem verildiği görülmektedir.

Lisansüstü Eğitim Sürecinde Yapılacak Çalışmalar

Lisansüstü eğitim sürecinde disiplinler arası çalışmanın teşvik edilmesi için farklı bölümlerin bir diğerinde lisansüstü eğitim alması özendirilmelidir. Bu noktada disiplinler arası çalışmaya yatkın, bu eksikliğin önemini bilen ve giderilmesi için çaba sarf eden öğretim üyelerine tez danışmanı olarak ihtiyaç duyulmaktadır. Son dönemde disiplinlerarası nitelik taşıyan araştırma projeleri TÜBİTAK tarafından desteklenmekte ve teşvik edilmektedir. Bu nedenle yüksek lisans seviyesindeki öğrencilerin tekil tez çalışmaları yapması yerine bir proje kapsamında birlikte tez çalışmalarında bulunulması sağlanmalıdır. Bu aşamada öğretim üyelerinin tarzı ve olaylara yaklaşımı belirleyici olduğuna göre öğretim üyelerine yönlendirici eğitim verilmesi ve disiplinler arası çalışmanın öneminin belirtilmesi yerinde olacaktır. İnşaat Mühendisliği ve Mimarlık Bölümü veya Makine ve Malzeme Mühendisliği bölümleri gibi bölümlerde çalışan öğretim üyeleri bu noktada lokomotif görevi almalıdır. Her yüksek lisans öğrencisinin tez çalışması bir proje gibi değerlendirilmelidir. Üniversitelerin araştırma fonları bu tarzda projelere özel destek sağlamalıdır. Son dönemde uluslararası indeksli dergilerde yapılan yayınların büyük çoğunluğunun disiplinler arası çalışmaların yapıldığı projelerden ortaya çıkması konunun önemini ortaya koyan bir örnektir. Bu tezlerde mümkünse diğer disiplinden ortak danışman kullanılması yararlı olacaktır. Ayrıca tez konularının belirlenmesinde sanayiden bilgi alınarak, yaşanan sorunların çözümüne yönelik disiplinerarası çözümler üretecek yaklaşımlara ihtiyaç vardır. Ayrıca farklı bölümlerin mezunlarının birbirlerinde lisansütü eğitim vermeleri özendirilmeli, ayrılan kontenjan sayısı arttırılmalıdır. Farklı bölümlerden öğrencilere tez yaptıran öğretim üyeleri ve tezler özel olarak desteklenmelidir.

Doktora seviyesindeyse farklı disiplinden yetişen öğrenciler için özel kontenjanlar konulmalıdır. Bu öğrencilerin tezleri disiplinler arası çalışma kapsamında değerlendirilerek TÜBİTAK desteklerinden veya üniversite araştırma fonlarından desteklenmelidir. Tez yönetici olarak her iki disiplinden ortak danışman kullanılması yerinde olacaktır. Doktora yeterlik ve tez izleme jürilerinde her iki disiplinden de öğretim üyelerinden olması yerinde olacaktır. Ancak jürilerin teşkilinde öğretim üyesi seçiminde, öğretim üyesinin bu alanda daha önce çalışma, proje veya yayın yapmış olması kriter olarak konulmalıdır.

Akademisyenler Açısından Yapılması Gerekenler

Öğrencileri yetiştirecek olan akademisyenlerin birlikte çalışma kültürünü kavraması öğrencilere aktarabilmesi için son derece önemlidir. Zira böyle bir eksikliği farkında olmayan veya hissetmeyen ayrıca geçmiş dönemlerde hiçbir çalışma yapmamış akademisyenlerin öğrencilerine disiplinlerarası çalışma kültürünü aktarabilmesi olanaklı görülmemektedir. Ayrıca bir akademisyen hiçbir uygulama tecrübesi kazanmadan, farklı bölüm veya üniversite tecrübesi yaşamadan ders verebilir, tez yapabilir hale gelebilmektedir. Sadece kapalı devre yetişen akademisyenlerin bu alanda sahip olmadıkları birikimleri öğrencilerine aktararak, onları yetiştirmeleri mümkün değildir. Dolayısı ile öğretim üyelerinin geçişliliğini sağlamak için daha teşvik edici hatta zorlayıcı tedbirlerin alınması gerekmektedir. Türkiye'de önde gelen üniversiteler bu eksikliği fark ederek genç akademisyenlerin öğretim üyesi niteliği kazanması için yurtdışına gidilmesini zorunlu kılmıştır. YÖK tarafından getirilen 3 aylık yurtdışı desteği bir başlangıç olması açısından oldukça önemli bir adımdır. TÜBİTAK'ın yurtdışı destekleri olmakla birlikte daha fazla başvuru sahibini daha uzun süreli göndererek, desteklenen akademisyenlerin yurtdışında proje çalışmaları yapmaları hem bilgi transferi hem de nitelikli akademisyen yetiştirilmesi için kritik öneme sahiptir.

Aynı üniversite içinde bölümler arası geçişliliği sağlamak için akademisyenlerin farklı bölümler için ortak derslere girmeleri farklı bölüm tecrübeleri edinmeleri için son derece önemlidir. Bu nedenle hem lisans hem de lisansüstü dersleri için öğretim üyeleri ders verebilmeli, proje yaptırabilmelidir. Ayrıca TÜBİTAK tarafından veya üniversitelerin Bilimsel Araştırma Fonları tarafından desteklenecek projelerde disiplinlerarası nitelik taşıma zorunluluğu getirilerek proje ekibine mutlaka farklı bölümlerden akademisyenlerin girmesi sağlanmalıdır. Yine bu çerçevede meslek odaları ile akademisyenlerin daha sık biraraya gelmesi ve projeler üretmesi, Ar-ge çalışmaları yapmaları gerekmektedir. Özellikle oda mensuplarının meslek içi eğitimlerinde akademisyenler daha aktif rol almalıdır. Sanayide üretim yapan, aktif iş hayatının içinde olan kurum ve kuruluşların karşılaştıkları sorunları proje haline getirerek üniversite kanalı ile çözmeleri hem üreticilerin üniversiteye yaklaşmalarını hem de akademisyenlerin uygulama tecrübesi kazanmalarını sağlayacaktır.

Üniversite ile işbirliği yapmak isteyen sanayiciler, basit bir database ile hangi akademisyenin hangi konularda yetkin olduğunu ve sorun çözme kapasitesi sahip olduğunu görebilmelidir. Bu sayede kime nasıl gitmesi gerektiğini bilerek zaman kaybetmeden ilgili akademisyen ile temas kurabilir. Bu yönlendirmeyi yapmak için üniversitelerin özel ofisler kurması, bu ofislerin kendilerini hem üniversiteye hem de sanayiye tanıtması gerekmektedir.

Sonuçlar ve Değerlendirme

Gelişmekte olan ülkelerde büyük projelere imza atacak donanımlı üniversite mezunları yetiştirmek için, lisans ve lisans üstü eğitiminde radikal değişiklikler yapmak gerektiği açıktır. Zira eksik yetişen özellikle teknik disiplinlere mensup üniversite mezunlarının hem ülkeye hem de özel sektöre maliyeti oldukça yüksektir. Bu kapsamda yapılması gereken radikal değişikliklerin başında da disiplinlerarası çalışma kültürü ve sistematiğinin teorik ve uygulamalı alt yapısının kurumasıdır. Bu anlamda meslek hayatı ve çalışma düzeni dikkate alındığında paralel bölümlerin eğitim içerikler ve ders programları senkron hale getirilmesi hedef seçilmelidir. Bu hedefe ulaşmak için zorunlu ve seçmeli derslerde bölümlerarası geçişlerin arttırılması ve kolaylaştırılması gibi çift anadal yapılmasının özendirilmeli ve fark dersleri düzenlenerek cazip hale getirilmelidir. Birlikte çalışma kültürü ve disiplinler arası çalışma öncelikle öğretim üyelerinden başlaması gerektiğinden üniversite kapsamında bulunan araştırma projeleri ile TÜBİTAK projelerine ortaklaşa başvuru yapılması teşvik edilmeli hatta organize edilmelidir. Sadece ders kapsamında bırakılmaması gereken bu amaca ulaşmak için ortak proje çalışması yapılması teşvik edilmeli, sponsorlar aracılığı ile parasal ödüller konularak her katılımcıya destek sağlanmalıdır. Ayrıca proje değerlendirme jürilerinde farklı bölümlerden öğretim üyeleri ile meslek hayatında başarılı elemanlar yer almalıdır. Söz konusu jürilerin her proje için katılımcılar önünde yapacağı değerlendirmeler katılımcı öğrencilerin meslek hayatları için yol gösterici olacaktır. Böylece ileride proje toplantılarına katılarak birlikte büyük projelere imza atacak teknik elemanlara, ortak toplantı yapma, çözüm arama, empati yapma yetisi kazandırılabilecektir. Buna ek olarak meslek odaları, sanayici ve üreticilerin öğrenci ve öğretim üyelerinin biraraya gelebileceği platformların kurumsal altyapı kazanması gerekmektedir. Uzun vadede ise bölümlerin sadece ulusal akreditasyonlar değil, uluslararası akreditasyon alması zorunlu hale getirilmelidir. Akreditasyon sürecine giren veya süreci tamamlayan bölümlerin disiplinerarası çalışma eksikliklerini tamamlayacağı açıktır. Ayrıca ulusal akreditasyon kurullarında ABET örneğinde olduğu gibi meslek kuruluşları ve sanayiden temsilcilerin alınması zorunlu olmalıdır.

Kaynaklar

Çokuğraş, I. (2005). Mimarlık ve Eğitim Kurultayı - III, Mimarlık ve Eğitim Yeniden Yapılanırken, TMBMOB, İstanbul.

Erickson, H.L. (1995). Stirring the Head, Heart, and Soul (Redefining Curriculum and Instruction), California: Corwin Press, Inc.

Ernst, E.W., (1989) "Mühendislik Eğitimi Gelişim Programı", (ing.), pp.20-24.

Erten, S., Çimen, D., Burat, S., (2005), Türkiye'de Kentsel Tasarım Proje Yarışmaları ve Disiplinlerarası Çalışmayı Öğrenme Süreci, Planlama, 2005/3.

Gençoğlu , M., T., Cebeci, M., (1999), Türkiye 'de Mühendislik Eğitimi ve Öneriler , Mühendislik Mimarlık Eğitimi Sempozyumu, İstanbul, 22-24 Ekim 1999.

Günay, D., Gür, B. S. (2009). Dünyada Üniversiteye Giriş Sistemleri ve ÖSS, Türkiye'nin 2023 Vizyonunda Üniversiteye Giriş Sistemi Kongresi, 16-17 Nisan 2009, Atılım Üniversitesi, Ankara.

Güney, D. (2009). İnşaat Mühendisliği Eğitiminde Disiplinlerarası Çalışma Eksikliğinin Giderilmesi, 1. İnşaat Mühendisliği Eğitimi Sempozyumu, 6-7 Kasım 2009, Antalya.

Jacobs, H.H. (1989). "Design options for an integrated curriculum", H.H. Jacobs (Ed). Interdisciplinary Curriculum: Design and Implementation. Alexandria, VA: ASCD.

Yıldırım, A. (1996). "Disiplinlerarası Öğretim Kavramı ve Programlar Açısından Doğurduğu Sonuçlar", H.Ü. Eğitim Fakültesi Dergisi, s.12,ss.89-94.

Simpson, I., (1994) "Avrupa 'da Mühendislik Eğitimi", IEEE Transactions on Engineering Education, Vol. 37, Nu., pp.167-170

OECD Education database, (2007), Erişim tarihi: 12 Ocak 2009, http://www.oecd.org/topicstatsportal/0,2647,en_2825_495609_1_1_1_1_1,00.html#498370

Uluslararası Yükseköğretim Kongresi: Yeni Yönelişler ve Sorunlar (UYK-2011)
27-29 Mayıs 2011, İstanbul; 3. Cilt / Bölüm XV / Sayfa 2241-2246

ULUSLARARASI YÜKSEKÖĞRETİM KONGRESİ: YENİ YÖNELİŞLER VE SORUNLAR
INTERNATIONAL HIGHER EDUCATION CONGRESS: NEW TRENDS AND ISSUES

Üniversite-Sanayi İşbirliği: DTO-TÜDEV Modeli

Yrd. Doç. Dr. M. Taner Albayrak, Prof. Dr. Süleyman Özkaynak
Piri Reis Üniversitesi Denizcilik Fakültesi, Tuzla, 34940 Istanbul, Türkiye

Özet

Dünya ticaretinin ithal ve ihraç yüklerinin %90'dan fazla bölümü deniz yoluyla taşınmakta olup, deniz yoluyla gerçekleştirilen uluslararası ticaret hacmi, her geçen gün artmaktadır. Türk Denizcilik sektörü de 2002 yılından itibaren gerçekleştirilen güçlü ekonomik büyümeden önemli ölçüde pay alarak dünyadaki piyasa payını artırmıştır. İhracatımızın 114 milyar dolara ulaştığı 2010 yılında limanlarımızda yaklaşık 350 milyon ton yük elleçlenmiştir. Buna paralel olarak önemli bir gelişme gösteren Türk deniz ticaret filosu 18 milyon DWT ulaşarak dünya sıralamasında 15. Sıraya yükselmiştir. Türkiye'nin Batı Avrupa - Asya transit taşımacılığında köprü ülke konumu bölgesel kalkınma projeleri ve yeni ekonomik merkezlerin ortaya çıkması lojistik ve ulaştırma alt yapısının durumu, dış ticaretin gelişimi, AB ile yaşanan gelişmeler, eğitim ve insan kaynaklarının durumu gibi unsurlar Türkiye'nin lojistik stratejilerini başta deniz taşımacılığı olmak üzere etkilemektedir. Bundan dolayı eğitim kurumlarının bu yoğun rekabet ortamında denizcilik sektörünün ihtiyaçlarına doğrudan cevap verebilecek şekilde sanayi ile iç içe olması büyük önem taşımaktadır. Bunların bilincinde olan denizcilik sektörümüz DTO (Deniz Ticaret Odası) vasıtası ile bir sosyal sorumluluk projesi olarak TÜDEV (Türk Deniz Eğitim Vakfı)'nı kurarak başta denizciliğin en önemli unsuru olan eğitimli insan gücünün yetiştirilmesi olmak üzere denizcilik endüstrisinin tüm sorunlarının çözümüne yönelik örnek bir model ortaya koymuştur. Bu kapsamda ülkemizde denizcilik eğitimi veren kurumlara destek sağlamış, kendi eğitim merkezini kurarak sektöre doğrudan eleman yetiştirmiş, araştırma-geliştirme projeleri ile sadece ülkemizin değil dünya denizciliğinin sorunlarına yönelik çözümler üretmiş ve üretilen teknolojilerin ticari anlamda ve sosyal sorumluluk kapsamında yaygınlaştırılması sağlanmıştır. AB Projelerindeki başarıları ile tüm AB ülkelerince tanınan TÜDEV, 2008 yılında Lloyd Denizcilik Ödülünü kazanmıştır. Aynı yıl kendi üniversitesi olan Piri Reis Denizcilik Üniversitesini kuran TÜDEV, lisans ve lisansüstü eğitim programları yanı sıra, sürekli eğitim merkezi vasıtasıyla sosyal sorumluluklarını da yerine getirmektedir. Vizyonu kapsamında yer alan teknokent/denizcilik kümesi ve mükemmeliyet merkezi projeleri ile denizcilikle ilgili resmi/özel tüm kurum ve kuruluşlara devam eden destekleri kapsamında üniversite-sanayi işbirliği açısından özgün bir model teşkil eden TÜDEV'in diğer sektörlere de örnek teşkil edebileceği değerlendirilmektedir.

Anahtar kelimeler: Denizcilik sektörü, üniversite-sanayi işbirliği, yaşam boyu öğrenim.

Giriş

Üniversitelerin temel politikaları ile üniversite ve sanayinin birbirinden farklı ancak birbirini tamamlayan hedefleri arasında uygun bir denge ve anlayış sağlanabildiği takdirde, üniversite-sanayi işbirliğinde her iki tarafın önemli yararlar sağlayacağı işbirliklerinin kurulması mümkündür (Gardner, 1989). Akademisyenlerin sanayi ile iş-

birliği içinde olmaları her şeyden önce onlara öğretim ve araştırma konularında ciddi birikimlerle donanma imkanı verecek ayrıca öğrencilerinde bu ilişkilerden eğitim açısından doğrudan yararlanmaları mümkün olabilecektir. Bu faaliyetler aynı zamanda teknoloji transferi vasıtasıyla toplumun üretkenlik ve refah seviyesinde artış sağlarken akademisyenlere de bu bilgi birikimine katkı sağlayacak yeni araştırma olanakları yaratacaktır (Kiper, 2010).

Son yıllarda, Avrupa'daki yükseköğrenim sistemleri, öğrenci kaydının hızlı artışı, özel finansman sıkıntısı ile birlikte kamu maliyesinde göreceli bir azalma, küresel ve bilgiye dayalı ekonomideki yeniliklerin ve araştırmanın öneminin artmasına neden olmuştur. Yükseköğrenim kurumları daha geniş rekabet gibi ulusal ve uluslararası gelişmelerden etkilenen büyük bir dönüşüm geçirmektedir (Eurydice, 2008). Bu köklü değişimleri ele alma ve Avrupa yükseköğreniminin kalitesini geliştirme ihtiyacı, kurumsal yönetim yapılarının yeniden gözden geçirilmesine yol açmıştır.

Denizcilik disiplini açısından da, özellikle deniz emniyet ve güvenliğinin sağlanması bakımından, üniversite-sanayi işbirliğini içeren bir yapının oluşturulması büyük önem taşımaktadır. Günümüzde birçok ülke kaynak yetersizliği gibi nedenlerle uluslararası güvenlik standartlarını yeterince karşılayamamaktadırlar (Albayrak ve Ziarati, 2010). Ancak denizciliğin uluslararası karakteri itibarıyla bir ülkenin sorunu genelde açık denizlerde veya limanlarda başka ülkeler için sorun yaratabilmektedir. Bu nedenle denizlerde güvenliğin sağlanması sadece kendimiz için değil, denizlerimizi ve limanlarımızı kullanan tüm ülkeleri dikkate alacak şekilde düşünülmelidir. Denizcilik açısından üniversite-sanayi işbirliği sadece ulusal birimler arasında değil ilgili uluslararası kurum ve kuruluşları da kapsayacak bir kapsamda olmalıdır.

Son yıllarda uluslararası ilişkilerin büyük bir hızla geliştiği küreselleşmenin rekabetçi ortamında insan unsurunun önemi de giderek artmaktadır (Zachial, 2008). Dünyanın her tarafında değişik koşullar altında çalışabilecek yeteneklerde insanlar yetiştirilmesi yanı sıra araştırma-geliştirme faaliyetleri açısından da uluslararası anlayışa ve niteliklere sahip bireylerin yetiştirilmesi önem taşımaktadır (Sağ, v.d., 2008). İçinde bulunduğumuz çağda ülkeler arası yarışta bireysel başarıların toplamı çok etkili olacaktır. Bu başarılar için gerekli ortam farklı kesimlerin beraber çalışma istek ve yetkinliğine sıkı sıkıya bağlıdır. Bu ortama baktığımızda; bilim insanlarının tutumu, eğitimde sağlanacak gelişmeler, üniversitelerin bilgi paylaşım yetenekleri, kamunun stratejileri planlama kapasitesi yanında mevcut değerlerimizin rasyonel kullanımı, kaynak dağılımında akılcılık, sivil toplumda sorumluluk ve çevre bilinci mozaiğin önemli parçaları olarak görünmektedir. Bilgiye dayalı yenilikçilik ve yaratıcılık kapasitesinin tetiklenmesi ve buna bağlı bir ekonomik refah ancak sayılan tüm bu değerlerin bir bütün olarak yaratacağı olumlu ortamda mümkün olabilecektir (Kiper, 2010).

Yükseköğretim kurumları da bu bağlamda sadece ulusal/bölgesel vizyonla yetinmeyip küresel bir vizyona sahip olmak zorundadırlar. Günümüzde denizcilik eğitimi süratle değişen ve gelişen teknolojiler karşısında dinamik bir süreç olmak zorundadır. Denizcilik eğitimi ile kazanılan bilgi ve becerilerin sanayi sektörüne aktarılabildiği bu alanda artık mevcut bilgilerle yetinilmesi mümkün olmayıp sanayinin ihtiyaçlarına doğrudan cevap verebilecek modeller oluşturulması önem taşımaktadır (Albayrak ve Ziarati, 2010).

Türk Denizcilik sektörü 2002 yılından itibaren gerçekleştirilen güçlü ekonomik büyümeden önemli ölçüde pay alarak dünyadaki piyasa payını artırmıştır. İhracatımızın 114 milyar dolara ulaştığı 2010 yılında limanlarımızda yaklaşık 350 milyon ton yük elleçlenmiştir. Dünya ticaretinin ve, ülkemizin ithalat ve ihracatının yüzde doksanı deniz yolu ile yapılmaktadır. Buna paralel olarak önemli bir gelişme gösteren Türk deniz ticaret filosu 18 milyon DWT ulaşarak dünya sıralamasında 15. sıraya yükselmiştir. Türkiye'nin Batı Avrupa - Asya transit taşımacılığında köprü ülke konumu bölgesel kalkınma projeleri ve yeni ekonomik merkezlerin ortaya çıkması lojistik ve ulaştırma alt yapısının durumu, dış ticaretin gelişimi, AB ile yaşanan gelişmeler, eğitim ve insan kaynaklarının durumu gibi unsurlar Türkiye'nin lojistik stratejilerini başta deniz taşımacılığı olmak üzere etkilemektedir. Bundan dolayı eğitim kurumlarının sanayinin ihtiyaçlarına doğrudan cevap verebilecek şekilde sanayi ile iç içe olması büyük önem taşımaktadır.

Eğitimli ve nitelikli insan unsurunun bilincinde olan Türk Denizcilik sektörü denizcilik eğitimi konusunda uzun süredir sürdürmekte olduğu yatırımları ile bilinen klasik kalıplar dışında da olsa ülkemizde sanayi-üniversite işbirliği konusunda diğer sektörlere de örnek teşkil edebilecek özgün bir model geliştirmiştir (Albayrak, 2009).

2008 yılında kurulmuş olan Piri Reis Üniversitesi de Türk Denizcilik sektörünün temsilcisi olan Deniz Ticaret Odasının (DTO) kurmuş olduğu Türk Deniz Eğitim Vakfı (TÜDEV)'nın bu konuda bugüne kadar göstermiş olduğu gayretlerin bir ürünü olarak ortaya çıkmıştır. En üst seviyedeki uluslar arası standartlarda lisans ve lisansüstü seviyelerde eğitim vermek üzere bir denizcilik üniversitesi kurulmasına yönelik bu uzak görüşlülük aynı zamanda Türk Denizcilik sektörünün uluslar arası girişimci karakterinin de bir yansımasıdır (Sağ v.d., 2008).

TUDEV'in Amaç ve Hedefleri

Üniversite-sanayi işbirliğinde karşılaşılan ilk problem, sanayinin üretimde, doğrudan bilime değil teknolojiye gereksinim duymasıdır. Bu durumda sanayi, yeni bilimsel bilgiye dolaylı olarak; yeni, temel teknolojilerin ortaya çıkmasının yeni bilimsel bilgiyi gerektirdiği ve mevcut teknolojilerde daha fazla ilerlemenin, bu teknolojilerin temelini oluşturan bilimsel bilgiye daha derinlemesine inilmeden sağlanmasının mümkün olmadığı durumlarda gereksinim duymaktadır. İkinci problem form ve zaman olarak karşımıza çıkmaktadır. Bilimsel gelişmelerin birincil aktörü üniversitedir. Sanayi de üniversitenin bu rolünü oynamasını ister. Ama üniversitede yapılan bilimsel çalışmalar ne form ne de zaman açısından sanayi tarafından doğrudan kullanılamaz (Kiper, 2010).

Üniversitelerin eğitim görevleri yanında evrensel ve/veya kamu yararı gözeterek kendilerince uygun gördükleri araştırma çalışmalarına sanayinin artık destek sağlamaması ve üniversiteleri kendi gereksinim duyduğu özel araştırma konularına yöneltme çabaları, karşılıklı çıkar esasına dayalı işbirliği model ve uygulamalarının son çeyrek yüzyılda ivmesel bir artış göstermesine yol açmıştır.

Ancak bunların hepsinden önemlisi, iyi eğitimli mezunların yetiştirilmesidir. Bu mezunlar, firmalar için birincil ekonomik kazanç olarak görülmelidir. Yeni mezunlar firmaya en son bilimsel araştırma bilgilerini, karmaşık problemleri çözme yöntemlerini ve Ar-Ge fikirleri ve uygulamalarını getirecektir. Kaldı ki özellikle organizasyon, teknoloji ve bilgi sistemlerindeki karmaşık yapıların gereği olarak öğrencilerin çok farklı niteliklerle yetiştirilmeleri beklenmektedir (Kiper, 2010).

Piri Reis Üniversitesinin kurucusu ve şemsiye kurumu olan TÜDEV kurulduğu tarihten bu yana iyi eğitimli mezunların mesleğe kazandırılması konusuna öncelik vermiş ve Piri Reis Üniversitesinin kuruluşuna kadar geçen süre zarfında denizcilik eğitimi konusunda ülkemizde önemli katkılarda bulunmuştur. 1993 yılında, Deniz Ticaret Odası tarafından kurulan TÜDEV'in amacı; Türk deniz taşımacılığının ileri ülkeler seviyesine erişmesi ve ülkemizin bu konudaki ekonomik gücünün refah ve verimliliğini artıracak denizcilik politikalarının oluşturulması ve hedeflerinin belirlenmesidir. Bu kapsamda Türk denizciliğine hizmet edecek nitelikli elemanların yetiştirilmesi ve meslek sahibi olmaları için özel eğitim kurumları açmak ve işletmek, mevcut ve açılacak denizcilik eğitim kurumlarının eğitim ve tesis açısından gelişmelerine yardımcı olmak hedeflenmektedir (Yıldırımalp, 2008).

Vakfın kuruluşu sırasında; ilkelerin, politikaların ve programın belirlenmesi kapsamında birinci öncelik olarak gemilerde çalışacak zabitan sorunu ele alınarak orta ve uzun vadede Türk Deniz Ticaret Filosundaki zabitan sorununun çözülmesi ve Türkiye'nin dünya deniz ticaret filolarına zabitan ihraç eder hale getirilmesi dikkate alınmış ve bu bağlamda aşamalı olarak;

- Ülkemizde denizcilik eğitimi veren kurum ve kuruluşların eğitim ve tesis açısından desteklenmesi
- Gemi adamı yetiştiren kendi deniz eğitim merkezinin kurulması
- Vakfa ait bir denizcilik ihtisas üniversitesinin kurulması ana hedefler olarak belirlenmiştir.

TÜDEV'in Faaliyetleri

Ülkemizde denizcilik eğitimi verilen kurum ve kuruluşların desteklenmesi

TÜDEV bu konuda ilk çalışmalarına İstanbul Teknik Üniversitesi Denizcilik Fakültesini desteklemekle başlamıştır. Bu maksatla üniversite personelinin inceleme ve araştırmalar için yurt dışına gönderilmesi, okul kontenjanının yüzde elli oranında artırılması ve buna bağlı olarak fiziki yapıda gerek duyulan değişiklikler için maddi katkı sağlanması, denizcilik sektöründe görev yapan personele kısa sureli kurslar düzenlenmesi, İTÜ Meslek Yüksek Okulunun açılmasına ilişkin maliyetlerin karşılanması sayılabilir. Aynı paralelde ülkemizde ve Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyetinde faaliyet gösteren denizcilik ile ilgili diğer üniversite ve meslek liselerine muhtelif katkılar sağlanmıştır. Tüm bu desteklerin yapıldıkları zaman dilimi içerisindeki toplam parasal değeri 800,000 ABD dolarıdır (Yıldırımalp, 2008).

TUDEV Deniz Eğitim Merkezinin Kurulması

Yukarıda bahsedilen faaliyetlere paralel olarak yürütülen çalışmalar sonucunda 1995 yılında TÜDEV Deniz Eğitim Merkezi açılarak eğitim faaliyetlerine başlamıştır. TÜDEV Deniz Eğitim Merkezi İktisadi İşletmesi, vakıf yönetim kurulunun kuruluş kararına göre, vakıf yönetim kurulunun seçtiği kendi yönetim kurulu tarafından yönetilmektedir. Eğitim Merkezi İktisadi İşletmesinin faaliyetleri yönetim kurulunca görevlendirilen genel müdür tarafından icra edilmektedir.

1995 yılında Şişli Belediye Başkanlığı ile yapılan kullanım protokolü kapsamında Osmanbey'deki eski Belediye binasında eğitim faaliyetlerine başlanmıştır. Bina'nın TÜDEV Deniz Eğitim Merkezi iktisadi işletmesi tarafından eğitim amaçlı kullanımına ilişkin protokol gereğince, binanın dört katı 1994 yılı sonlarında vakfa devredilmiştir. TÜDEV Deniz Eğitim Merkezi, bu protokol gereğince Şişli Belediyesine her yıl kabul edilen kursiyer adedinin %10'u kadar kursiyeri Şişli Belediyesi adına bedava okutma kontenjanı tanımıştır. Bahse konu binanın devredilen 2. katından 5. katına kadar olan tüm katlarda gerekli tadilat yaptırılarak dershaneler ve idari birim odaları oluşturulmuş ve tesis eğitime uygun hale getirilmiştir.

Ancak, açılan kurslara müracaat eden gençlerin büyük çoğunluğunun kurs ücreti olarak belirlenen cüzi ücretin ödenmesi konusunda dahi ciddi sorunlarla karşılaşılmıştır. Buna çözüm olarak da, her armatörlük şirketinin kendi büyüklüğüne bağlı olarak belli adette kursiyere mecburi hizmet karşılığı burs verilmesi fikri benimsenmiştir. Bu şekilde ilk dönem kursiyerlerin %90 civarında bir bölümünün armatörler tarafından burslu olarak okutulması sağlanmıştır.

Kuruluşundan itibaren, Türk Deniz Eğitim Vakfı hedef ve öncelikleri, TÜDEV Deniz Eğitim Merkezi İktisadi İşletmesi tarafından da aynı şekilde benimsendiğinden; "uzakyol güverte ve uzakyol makine vardiya zabiti" yetiştirilmesi ilk kuruluş yıllarında TÜDEV Deniz Eğitim Merkezi iktisadi işletmesinin birinci sıradaki faaliyet konusu olmuştur. Uluslararası Denizcilik Örgütü (IMO)'nün STCW sözleşmesi kapsamında tüm dünya ülkelerine önerdiği eğitim programları esas alınarak başlatılan eğitimlerin ilk dönemlerinde 2 yıl nazari eğitim ve uygulamalı deniz stajından oluşan programlar uygulanmıştır. Daha sonra "gemi adamları yönetmeliğinde yapılan değişikliklere paralel olarak eğitim programı 1 yıl İngilizce lisan hazırlık eğitimini takip eden 5 yarıyıl'a çıkarılmıştır.

Bu dönemde denizcilik eğitiminin en büyük sıkıntılarından birini Türkiye'de yeterince mevcudu bulunmayan mesleki ders kitapları ve referans kitap eksikliği teşkil etmektedir. Bu sorunu aşmak için eğitim merkezinde görev yapan tüm öğretmenler ile telif sözleşmeleri imzalanarak, derste anlattıkları tüm konulara ilişkin ders notlarının yazılı olarak idareye verilmesi ve bu ders notlarının fotokopi ile çoğaltılarak kursiyerlere dağıtılması sağlanmıştır. Bu ders notları daha sonra, Türkiye çapında denizcilik eğitimine katılan diğer tüm eğitim kurumlarına da dağıtılarak benzer denizcilik eğitim kurumlarının da doküman sıkıntılarını daha kolay aşmaları sağlanmıştır. Bu ders notları daha sonraki yıllarda öğretmenler tarafından yayınlanacak ders kitapları olarak piyasaya sürülmüş ve tamamen TÜDEV Deniz Eğitim Merkezinin maddi ve manevi desteği ile gerçekleştirilen bir projenin yapı taşlarını oluşturmuştur.

TÜDEV Deniz Eğitim Merkezi 1999 eğitim-öğretim yılında Tuzla'da Deniz Ticaret Odası tarafından yaklaşık 3,500,000 ABD doları harcama ile yaptırılan bugünkü modern tesislerine taşınmıştır. Tuzla tesislerinde eğitim / öğretime başlandıktan sonra bu tesislerin geliştirilmesi ve eğitimleri IMO standartlarına uydurma çalışmalarına hız verilmiş ve kısa bir sürede, mekanik atölye, makine laboratuarı, seyir ve meteoroloji laboratuarı, yangın ve denizde canlı kalma laboratuarı, elektrik/elektronik laboratuarı, fizik ve kimya laboratuarlarını kurup faal hale geçirmiştir. STCW sözleşmesi gereği tüm denizcilik eğitimi kurumlarında zorunlu olarak bulundurulması gereken simülatörlerin 2001 yılı içinde başlatılan tedarik projesi çalışmaları, 2002 yılı içinde tedarik ve montajı tamamlanarak cihazlar kullanılır hale getirilmiştir.

2003 yılında, TÜDEV Deniz Eğitim Merkezi ile İngiltere'deki BTEC (Business, Technology and Education Council) arasında işbirliği için girişimler başlatılmış ve Eylül 2003 tarihinde, TÜDEV Deniz Eğitim Merkezine BTEC kurumunun yetkilerini taşıyan ve içeren merkez olma yetkisi alınmıştır. BTEC eğitimini gören kursiyerler İngiliz HND (Higher National Diploma) diplomasına hak kazanmakta, ayrıca Türk gemi adamı yeterlik belgesine ilave olarak, İngiltere'de yapılacak olan sınavlarda başarılı oldukları takdirde İngiliz MCA (Maritime Coastguard Authority) Yeterlilik Belgesini (ehliyetini) de doğrudan alabilmektedirler. Buna ilave olarak, dileyen kursiyerler, 4 yıllık eğitimin sonunda İngiltere'deki bir üniversitede görecekleri ilave bir yıllık eğitim ile İngiltere' den Marine Engineering veya Navigation Engineering alanında üniversite lisans diploması alabilmektedirler. Uygulanan programların daha sonra IMarEST (The Institude of Marine Engineering, Science and Technology) tarafından akreditasyonu da sağlanarak mezunların İngiltere'de çalışma olanakları artırılmıştır.

TÜDEV Deniz Eğitim Merkezinde okuyan başarılı kursiyerlerin daha iyi eğitilmesi ve iş hayatına atılımlarının desteklenmesi maksadıyla 2005 yılından itibaren Avrupa Birliği eğitim projeleri içinde yer alınmaya başlanmış ve bu kapsamda bugüne kadar dördü proje sahibi olmak üzere 7 proje başarıyla tamamlanmıştır. Halen ikisi proje sahibi olmak üzere 5 yeni projenin yürütülmesine devam edilmektedir.

TÜDEV Deniz Eğitim Merkezinin yukarıdaki faaliyetlerinin yanı sıra mavi turlarda ve turistik yörelerimizde ihtiyaç duyulan nitelikli yat kaptanı ihtiyacının karşılanması maksadıyla 1998 yılında Çeşme Belediyesi ile işbirli-

ği içinde TÜDEV Çeşme Yat Kaptanlığı Eğitim Merkezi kurulmuştur. Bu kapsamda çok sayıdaki gencin denizcilik yanı sıra turizm sektörüne de kazandırılması sağlanmıştır.

TÜDEV Deniz Eğitim Merkezi İktisadi İşletmesinin sürdürmekte olduğu tüm eğitimlerindeki ciddiyet ve modern eğitim anlayışı kısa sürede diğer ilgili alanlarda da etkisini göstermiş ve Denizcilik Müsteşarlığı adına daha önce, 2004 yılı Mart ayına kadar, İTÜ Denizcilik Fakültesi tarafından yürütülmekte olan Gemiadamları Sınavları Merkezi (GASM) faaliyetleri 2004 yılı Eylül ayından itibaren Denizcilik Müsteşarlığı adına TÜDEV'in fiziki imkanları kullanılarak ilgili mevzuatlara uygun olarak sürdürülmeye başlanmıştır.

Denizcilik Üniversitesinin Kurulması

Vakfın kuruluş aşamasındaki nihai hedefi olan üniversite kurulması yönündeki çalışmalara 2004 yılından itibaren resmen başlanmıştır. 15 Ocak 2004 tarihli vakıf yönetim kurulu toplantısında, Deniz Ticaret Odasının mülkü olarak TÜDEV Deniz Eğitim Merkezi tarafından kullanılmakta olan taşınmazın vakıf aracılığı ile kurulacak olan üniversiteye devrine karar verilmiştir. Alınan karar kapsamında Türk Denizcilik Üniversitesine tahsis edilen taşınır ve taşınmaz malların ve hakların, 2547 sayılı kanun gereklerinin yerine getirilmemesi durumunda garantör üniversite olarak Boğaziçi Üniversitesine devredilecektir. Ayrıca, Piri Reis Üniversitesinin cari harcamalarının toplamının %20'sinin her yıl Türk Deniz Eğitim Vakfı tarafından karşılanması ve bu meblağın karşılanmasında Deniz Ticaret Odasının her yıl bütçesinin %20'sinin Türk Deniz Eğitim Vakfına tahsis edilmesine karar verilmiştir.

Bu kararın hemen akabinde, YÖK'e (Yükseköğretim Kurumu) üniversite kuruluşu ile ilgili, takdim edilecek dosyanın hazırlıklarına başlanmış ve 9 Şubat 2004'te üniversite kuruluş ve açılış başvuru dosyaları birlikte YÖK Başkanlığına sunulmuştur. Muhtelif aşamalardan oluşan süreç sonucu, 21 Eylül 2007'de yapılan YÖK Genel Kurulu toplantısında Piri Reis Üniversitesinin kurulması YÖK tarafından kabul edilmiştir. 2008 yılında kuruluşunu tamamlayan Piri Reis Üniversitesi 2009-2010 akademik yılından itibaren ilk öğrencileri ile eğitim hayatına başlamıştır.

Haziran 2010 ayında faaliyete geçen Piri Reis Üniversitesi Sürekli Eğitim Merkezi (PÜSEM) ise kısa sürede ilgi odağı haline gelmiş ve kuruluşunu takip eden sekiz aylık süre zarfında denizcilik sektöründen yaklaşık 900 gemi adamına muhtelif kurs ve eğitimler vermiştir. Sadece bu rakamların dahi sektörün bu konudaki acil ihtiyacının karşılanması açısından Piri Reis Üniversitesinin rolü ve önemini açıkça ortaya koyduğu değerlendirilmektedir.

Piri Reis Üniversitesinin vizyonu Dünya Kalitesi ve Standartlarında Eğitim ve Öğretim vermek ve küresel rekabet ortamında mesleki ve akademik eğitim arasında sinerji yaratmaktır. Piri Reis Üniversitesi bu anlayışı doğrultusunda; uluslararası standartlarda eğitim ve öğretim kalitesi/akreditasyonu ile ülkemizin ve dünyanın iş ve ekonomik yaşamındaki sorunlarının çözümüne bilimsel katkı sağlayan, iç ve dış rekabete açık, çağdaş iş yaşamına hazır mezunlar yetiştiren, bilim üreten ve yayan bir dünya üniversitesi olmayı hedeflemektedir. Kuruluş aşamasından itibaren sektörün muhtelif kesimlerine danışmanlık ve proje desteği sağlamaya başlayan Piri Reis Üniversitesi, yakın zamanda uygulamaya girecek yüksek lisans ve doktora programları ile sektörün ihtiyaç duyacağı araştırma ve geliştirme konularına öncelik vererek tüm alanlardaki faaliyetlerini yaygınlaştıracaktır.

Sonuçlar

Dünya ticaretinin ithal ve ihraç yüklerinin %90'dan fazla bölümü deniz yoluyla taşınmakta olup, deniz yoluyla gerçekleştirilen uluslararası ticaret hacmi, her geçen gün artmaktadır. Bu nedenle deniz ulaştırması, ekonomik kaynakların ulaşımının sağlanmasında en etkin yöntem olmanın yanı sıra dünya çapındaki ekonomik gelişiminde en önemli unsurudur. Küresel ekonomi entegre tedarik zincir üzerine kurulu olup kullanıcıların ihtiyaç duyduğu mallar sadece ihtiyaç anında ve yeteri kadar sağlanmaktadır. Bu nedenle bu zincirin kesintiye uğramadan sürdürülmesi büyük önem taşımaktadır. Ülkemiz için hayati önem taşıyan bu konuda yaşanmakta olan yoğun rekabet, yenilikleri izleyen değil, onların öncüsü olmamızı zorunlu kılmaktadır. Bu husus sektörle beraber çalışacak yenilikçi bir akademik yapıyı zorunlu kılmaktadır.

Diğer taraftan son yıllarda uluslararası ilişkilerin büyük bir hızla geliştiği küreselleşmenin rekabetçi ortamında insan unsurunun önemi de giderek artmaktadır. Dünyanın her tarafında değişik koşullar altında çalışabilecek yeteneklerde insanlar yetiştirilmesi yanı sıra araştırma-geliştirme faaliyetleri açısından da uluslararası anlayışa ve niteliklere sahip bireylerin yetiştirilmesi önem taşımaktadır. İçinde bulunduğumuz çağda ülkeler arası yarışta bireysel başarıların toplamı çok etkili olacaktır. Bu başarılar için gerekli ortam farklı kesimlerin beraber çalışma istek ve yetkinliğine sıkı sıkıya bağlıdır. Bilgiye dayalı yenilikçilik ve yaratıcılık kapasitesinin gelişimi ilgili sektörün doğrudan katkısını zorunlu kılmaktadır.

Bunların bilincinde olan denizcilik sektörümüz DTO (Deniz Ticaret Odası) vasıtası ile bir sosyal sorumluluk projesi olarak TÜDEV (Türk Deniz Eğitim Vakfı)'nı kurarak başta denizciliğin en önemli unsuru olan eğitimli insan gücünün yetiştirilmesi olmak üzere denizcilik endüstrisinin tüm sorunlarının çözümüne yönelik örnek bir model ortaya koymuştur. Bu kapsamda ülkemizde denizcilik eğitimi veren kurumlara destek sağlamış, kendi eğitim merkezini kurarak sektöre doğrudan eleman yetiştirmiş, araştırma-geliştirme projeleri ile sadece ülkemizin değil dünya denizciliğinin sorunlarına yönelik çözümler üretmiş ve üretilen teknolojilerin ticari anlamda ve sosyal sorumluluk kapsamında yaygınlaştırılması sağlanmıştır.

Vakıf kuruluş senedi kapsamındaki hedefleri kapsamında son olarak kendi üniversitesi olan Piri Reis Denizcilik Üniversitesini kuran TÜDEV, lisans ve lisansüstü eğitim programları yanı sıra, sürekli eğitim merkezi vasıtasıyla topluma ve sektöre karşı sosyal sorumluluklarını da yerine getirmektedir. Vizyonu kapsamında yer alan teknokent/denizcilik kümesi ve mükemmeliyet merkezi projeleri ile denizcilikle ilgili resmi/özel tüm kurum ve kuruluşlara devam eden destekleri kapsamında üniversite-sanayi işbirliği açısından özgün bir model teşkil eden TÜDEV'in diğer sektörlere de örnek teşkil edebileceği değerlendirilmektedir.

Kaynaklar

Albayrak, T. (2007). "Tudev and Maritime Training Strategies", Turkish Shipping World Magazine, December 2007: 20-26.

Albayrak, T. (2008). "New Horizons - The Imarest Accreditation Visit", Turkish Shipping World Magazine, May 2008: 18-21

Albayrak, T. (2009). '"Tudev Full Speed Ahead on the EU Route", Turkish Shipping World Magazine, January 2008: 34-37

Albayrak, T., Ziarati, R. (2010). Training: Onboard And Simulation Based Familiarisation And Skill Enhancement To Improve The Performance Of Seagoing Crew, Human Performance At Sea (HPAS) -2010 Conference Proceedings, Strathclyde University, Glasgow, U.K., 2010

Barsan, E., Hanzu-Pazara, R. (2007). P. Arsenie: New Navigation Competencies Pomorstvo, god. 21, br. 2 (2007), str. 151-161 151

EURYDICE (2008). Avrupa'da Yükseköğrenim Yönetimi, Politikalar, Yapılar, Finansman ve Akademik Personel, Eurydice Avrupa Birimi, Belçika 2008

Gardner, D. P. (1989). Guidelines on University-Industry Relations, University of California, http://www.ucop.edu/ott/genresources/unindrel.html

Holland, J. L. (1997). Making Vocational Choices : A Theory of Vocational Personalities and Work Environments, Psychological Assessment Resources Inc., 1997

IMO Compendium of Maritime Universities Second Edition (2000). IMO, London, UK.

Kiper, M., (2010), Dünyada ve Türkiyede Üniversite-Sanayi İşbirliği, Türkiye Teknoloji Geliştirme Vakfı Yayını, Mayıs 2010

Pourzanjani et al. (2002). 'Maritime Education and Training (MET) in the European Union: How Can Maritime Administrations Support MET', Vol.2, No. 2 IAMU Journal, December 2002

Sag, O. K. (2004). Quality Standards System of MET in Turkey 13th IMLA Conference Proceedings – Admiral Makarov Maritime University St Petersburg, Russia, October,2004

Sag, O. K. (2006). A Detailed Comparison of Different Approaches of MET in Turkey as a candidate EU country, 14th IMLA Conference Proceedings – Marseilles Maritime University (ENMM) Marseilles, France, October 2006

Sag, O. K., Yarsuvat, D., Büyükuslu, A. R. (2007). An Innovative MET approach in Turkey Teaching and Caring in the Maritime Environment, A Conference on Pedagogy and Scholarship, California Maritime Academy, Vallejo, USA, March 2007

Sag, O. K., Ziarati, R., Özkaynak, S. and Yıldırımalp, M. (2008). An Innovative Met Model In Global Higher Education – Piri Reis Maritime University – Turkey, 16th IMLA (International Maritime Lecturers Association) Conference Proceedings – Dokuz Eylül University İzmir, Türkiye, October 2008

Schröder et al. (2002). 'The Thematic Network on Maritime Education, Training Mobility of Seafarers (METNET): The Final Outcomes', Vol. 3, No. 1, IAMU Journal June 2002

Yıldırımalp, M. (2008). Türk Deniz Eğitim Vakfı ve Piri Reis Üniversitesi Kuruluş Tarihçesi, Türk Deniz Eğitim Vakfı Yayını, Ocak 2008

Zachcial, M. (2008). The Present and Future Developments of World Shipping and Ports, 16th IMLA (International Maritime Lecturers Association) Conference Proceedings – Dokuz Eylül University İzmir, Türkiye, Ekim 2008

Uluslararası Yükseköğretim Kongresi: Yeni Yönelişler ve Sorunlar (UYK-2011)
27-29 Mayıs 2011, İstanbul; 3. Cilt / Bölüm XV / Sayfa 2247-2250

ULUSLARARASI YÜKSEKÖĞRETİM KONGRESİ: YENİ YÖNELİŞLER VE SORUNLAR
INTERNATIONAL HIGHER EDUCATION CONGRESS: NEW TRENDS AND ISSUES

Üniversite-Sanayi İşbirliği ve Kalkınma Stratejileri: Güney Kore ve Türkiye Karşılaştırması

Öğr. Gör. Dr. Özgür Sarı
Selçuk Üniversitesi Edebiyat Fakültesi, Selçuklu, Konya, Türkiye

Özet

Kalkınma ve modernleşme sürecinin en önemli girdilerinden sayılan teknoloji, üretimi gelişmekte olan ülkeler için zor ve masraflıdır. Günümüz küresel kapitalizmin rekabetçi ortamında var olabilmek için daha çok katma değeri yüksek ve teknoloji yoğun ürünler üretmek, markalar yaratmak, inovasyonla küresel pazarlara eklemlenmek zorunluluk halini almıştır. Teknolojinin kalkınma sürecine dahil edilmesinin yollarından biri olan üniversite sanayi işbirliği günümüzün en gözde yöntemi olmuştur. Geç de olsa bu sürece dahil olan Türkiye, çok önceden bu süreci tamamlamış olan Güney Kore ile karşılaştırılacaktır. Güney Kore deneyiminin Türkiye için önemli çıkarımları bu çalışmada ele alınacak ve başlıca kalkınma ve teknoloji politikaları tartışmaları çerçevesinde irdelenecektir. Güney Kore ve Türkiye'nin kalkınma süreçleri teknoloji politikaları ve katma değeri yüksek üretim ve ihracat odaklı bazı veriler etrafında incelendikten sonra, bu iki modelin küresel pazarlara eklemlemede ne gibi farklılıklar gösterdiği irdelenecektir. Güney Kore deneyiminin avantajları ve devletin oynadığı düzenleyici rol ve üniversite sanayi işbirliği modellerinin katkıları Türkiye örneği ile karşılaştırılarak ele alınacaktır. Çalışma ulusal kalkınmada ve ihracata dayalı iktisadi büyümelerde, inovasyon ve teknolojik yeniliklerin önemini irdelemekle beraber, kalkınma politikalarında, teknokentler üzerinden gerçekleştirilen üniversite sanayi işbirliklerinin ihracata dayalı büyümede ve gelişmekte olan ekonomilerdeki rolünü incelemektedir. Küresel pazarlara eklemlenmede ve ihracatta katma değeri ve teknolojik katkısı yüksek ürünlerin rekabete açık olduğu küresel kapitalizmde Güney Kore ve Türkiye örnekleri karşılatırılacaktır. Bu karşılaştırma üzerinden kalkınmada üniversite sanayi işbirliğine ve teknokent modellerine dayalı teknoloji ve inovasyon politikalarının kalkınmadaki rolleri tartışılacaktır..

Anahtar kelimeler: Modernleşme, kalkınma, teknoloji, inovasyon, üniversite sanayi işbirliği.

Giriş

Kalkınma çok yönlü bir olgu olduğundan iktisattan sosyolojiye pek çok disiplin ve bilim adlı tarafından incelenmiştir. Yalnızca gelişmekte olan ülkelerin meselesi gibi görülen kalkınma, artık kalkınmış ülkelerin de üzerinde hala durdukları bir olgudur. Geri kalmış ülkelerin durumları, küresel dünyada gelişmiş ülkeleri de etkilemekte; küresel suç, göç ve yoksulluk gibi olgular gelişmiş ülkeleri de içine alacak bir etli alanına sahip olmaktadır. Gelişmiş ülkelerin bile hızlı kalkınmanın beraberinde getirdiği bazı olumsuzluklarla mücadele etmesi, nüfusun yaşlanması, bireyciliğin ve yalnızlığın artması, insan ile doğanın arasına teknolojinin girmesi gibi durumlar kalkınma başlığı altında tartışılmaya devam etmektedir.

Kalkınmaya sosyolojik bakış açısı İkinci Dünya Savaşı sonrası ABD'de etkili olan üniversiteler çevresinde gelişen Modernleşme Okulu ile başlamıştır diyebiliriz. Modernleşmeci Okul'a göre kalkınma, Batılı ülkelerin izledikleri modernleşme süreçleri ile aynı anlamı taşımaktaydı. Batı'nın maddi unsurlarının yanı sıra Batı kaynaklı po-

zitivist anlayışın da hakim olması gerekmekteydi. Modernleşme okulunun çizgisel gelişme süreci Batı'yı "geriden" takip eden ülkelerin de ileride yaşayacakları bir süreçti. Bu noktada çalışmamızı ilgilendiren, Modernleşmeci Okul'un çizgisel anlayıştaki süreçlerin birbirlerinin teknolojik gelişmeler ve yenilikler ile takip etmesidir. Tarım toplumundan sanayi toplumuna ve günümüz bilgi toplumuna geçişte en önemli etmenlerden birisi de teknolojik gelişimdir. Teknolojik yeniliğin bir önceki toplumdan sonrakine geçişte düzen kurucu, üretim ilişkilerini ve çeşidini yeniden düzenleyici etkisi önemli bir rol oynamıştır. Buharlı makinelerden, demiryollarına, tekstil makinelerinden elektriğe kadar yaşamımıza giren teknolojik ilerlemeyle tarım toplumundan kopuşun adresi, Sanayi Devrimi sayesinde İngiltere olmuştu. İngiltere'yi takip eden diğer Batı ülkeleri kitlesel üretim ile İkinci Dünya Savaşı sonrası Çağdaş Dünya'da da etkinliklerini sürdürdüler (Cirhinlioğlu, 1999, p.19-27).

Gelişememiş ülkeler ise teknoloji çeşitli yollardan elde etme yoluna gittiler. Kalkınma iktisadı alanındaki düşünürler teknolojik ilerlemeyi üçe ayırmaktadır. Nötr teknolojik ilerleme, sermaye ve işgücü girdilerinde hiçbir değişim olmadan teknolojinin de eklenmesiyle üretim ve verimlilikteki artışı ifade etmektedir. Buna karşın işgücünden tasarruf eden teknoloji, işgücünün girdi olarak payını azaltmakta ve işgüncün ikame ederek üretimi ya da verimliliği artırmaktadır. El emeğiyle yapılan üretimin makinelerle yapılması buna örnek gösterilebilir. Sermayeden tasarruf eden teknoloji ise sermaye girdisinin ağırlığını azaltır ve ikame eder. Örneğin tarımda makineleşme, tarımsal ürünleri hammadde olarak kullanan sanayiler iççin girdi olan tarımsal üretimi artırmış ve sermayeye olumlu katkıda bulunmuştur. Fakat günümüz ülkelerinde teknolojik ilerleme daha çok gelişmiş ülkelerdedir ve bu ülkeler de teknolojik araştırma ve geliştirme faaliyetlerini, yaşlanan nüfusları sebebiyle işgücünden tasarruf eden teknoloji yönünde yapmaktadırlar (Berber, 2006, p. 30-31).

Gelişmekte olan ülkeler tercihlerini genellikle emek yoğun teknolojilerden yana kullanırlar ve işgücünden tasarruf eden teknolojilerden kaçınmaktadırlar. Hızla artan nüfusları, genç nüfusun ağırlıkta olması ve özellikle de yüksek oranlarda işsizlik oranlarına sahip olmaları nedeniyle işgücünü ikame edecek teknolojiden kaçınmaktadırlar. İşsizliği artırıcı etkisinden korktukları için tercihlerini emek yoğun tekniklerden yana kullanmaktadırlar (Han ve Kaya, 2006, p. 66).

Fakat uzun vadede ekonomide katma değerin artırmak, küresel rekabette avantajlı hale gelmek ve gelişmiş ülkeler seviyesine erişebilmek için sermaye yoğun ve yatırım odaklı teknolojilerin tercih edilmesi gerekmektedir. Daha masraflı olan bu teknoloji sayesinde gelişmişlik farkını azaltabilmektedirler. Ekonomik büyümede teknolojinin payı üzerine model geliştiren Solow'un bakış açısına göre de ülkeler arasındaki gelişmişlik farklarının başlıca sebepleri, gelişmiş ülkelerdeki düşük nüfus artışı, yüksek teknolojik ilerleme, yüksek katma değeri, yatırım ve tasarruf oranlarının yüksekliği; buna karşın geride kalan ülkelerde yüksek nüfus artışına karşın, yatırım ve tasarrufların düşük olmasıdır. Teknolojik ilerlemeyi hızlandıran ülkeler zamanla Batılı ülkeleri yakalayabilmişlerdir. Bunlara da en çok verilen örnekler ise Güney Kore, Japonya, Tayvan gibi Uzak Asya ülkeleridir. Teknolojiye yapılan yatırımların artması büyüme hızlarını da uzun vadeli ortalama büyüme hızlarının üstüne çıkarmaktadır (Berber, 2006, p. 164).

Gelişmekte olan ülkelerin teknolojiye ulaşmada izledikleri üç önemli yol bulunmaktadır: yatırım malları ithalatı yoluyla ülkeye teknolojinin girmesi, patent anlaşmaları yoluyla yabancı firmaların teknolojilerinin satın alınması ve son olarak yabancı sermaye girişiyle teknolojinin ülkeye girmesi (Han ve Kaya, 2006, p. 69). Fakat bu üç yolda da alınan teknoloji yabancı menşelidir. Ülkenin büyük harcamalar yapmasına sebep olmakta ve dışa bağımlılığı artırmaktadır. Üstelik bu yöntemlerde teknolojinin ülkeye girişi teknoloji üreten firmaların ve gelişmiş ülkelerin tekelinde olmaktadır. Kalkınma da Bağımlılık Okulu'nun da savunduğu ana argümanlardan birisi de gelişmiş ülkelerin eskiyen teknolojilerini gelişmekte olan ülkelere aktarması ve yeni teknolojileri kendilerinin kullanmasıdır. Daha az teknoloji gerektiren ve daha fazla emek yoğun olan kitlesel üretim yapan imalat sanayilerini (tekstil, otomotiv ve gıda gibi) gelişmekte olan ülkelere aktarmaktalar, buna karşın kendileri en son teknoloji gerektiren sanayileri (robot, elektronik, mekatronik ve nano teknoloji gibi) kendileri inşa etmektedirler (Cirhinlioğlu, 1999, p.150-161). Yalnızca hammadde ve Pazar kaynağı değil, gelişmekte olan ülkeler, aynı zamanda gelişmiş ülkelerin eskiyen teknoloji çöplükleri haline gelmektedir

Teknolojide Dışa Bağımlılığın Alternatifi: Üniversite-Sanayi İşbirliği ve İnovasyon

Teknolojinin dışarıdan ithalat, patent ya da sermaye girişi yoluyla alınması bağımlılığı ve kırılganlığı artırmaktaysa, ülkeler için teknolojinin kendi öz sermayeleriyle üretilmesi geriye kalan tek yol olmaktadır. Fakat teknolojinin üretilmesi masraflı ve komplike bir süreçtir. Yalnızca mali kaynak değil, yüksek düzeyde yetişmiş ve eğitim-

li insan gücüne de ihtiyaç vardır. Türkçe karşılığı kısmen de olsa yenilikçilik olarak kullanılsa da tam karşılığı üzerinde tartışmaların devam etmesi sebebiyle kelimeyi orijinal haliyle kullandığımız inovasyon, devletin, kamu kurumlarının, üniversitelerin, sivil toplum örgütlerinin ve sanayinin dahil olduğu çok paydaşlı yoğun bir süreçtir. Fikri hakların ve rekabetin düzenlenmesini gerektiren hukuki süreçlerden, yükseköğretimi düzenleyen eğitim ve bilim politikaları süreçlerinin ve teknolojik yenilikçiğin sosyal yaşama ve kültüre sirayet etmesini sağlayan kültürel süreçleri de içine alan çok yönlü bir yapısı vardır (Elçi, 2006, p.1-22).

Teknoloji üretiminin ve inovasyonun merkezi olarak üniversiteler ve onlara bağlı araştırma kuruluşları yer almaktadır. Fakat elde edilen teknolojik bilginin üretime uygulanması ise sanayicilerin elindedir. Sürecin en önemli tarafları olan üniversite ile sanayiciyi bir araya getirmekte ise ağırlıklı rol devlete düşmektedir. Gerekli politikalar ile süreci gerçekleştirmede aracı rol oynayan devletlerin uyguladıkları yöntemler arasında en bilineni ise teknokentlerin inşasıdır. Farklı isimler almasına karşılık teknokentlerin ortak bazı özellikleri vardır. Teknokentler bir üniversite ya da yükseköğretim kurumuyla organik bağı vardır. Teknokentlerin idaresinde bilim dünyasından yöneticiler bulunmaktadır. İkincisi ise teknokentler aracılığı ile sanayide ihtiyaç duyulan nitelikli eleman aktarılmış olur. Son olarak da teknolojik yoğun üretim için teknokentler üreticilere gerekli teknik altyapıyı ve atmosferi sağlar (Luger, 2001, p.97).

Bu ortak tanımlamadan ve özelliklerden çıkan sonuca göre, teknokentlerin etki alanını üçe ayırabiliriz. Teknokentler sayesinde üniversiteler sanayi ve üretim odaklı bilgi ve teknoloji üretim yapabilmekte ve ürettikleri bilginin hemen uygulamaya geçmesini sağlamaktadırlar. Ayrıca bilimsel çalışmalar için gerekli olan mali kaynağın sanayiden aktarılması da sağlanmış olmaktadır. Buna karşın sanayi için de yetişmiş eleman, teknik altyapı, teknoloji transferi ve AR-GE faaliyetlerinin de maliyeti azalmış olmaktadır (Westhead ve Batstone, 1998, p.3-5).Yeni teknolojilerin kullanıldığı sanayi ve hizmet sektörlerinin bulunduğu bölgede gelişmesini sağlayan teknokentler yer aldıkları coğrafyayı da çekim ve cazibe alanı haline getirmektedirler. Bölgesel kalkınmaya da önemli katkı sağlamış olurlar (Stoneman ve Diederen, 1994, p.918-927; Ettlinger ve Patton, 1996, p.289).

Çok paydaşlı olan bu süreçte aktörlerin bir araya gelmesinde kilit rol oynayacak bir erke ihtiyaç bulunmaktadır. Üniversitelerden, araştırma kuruluşlarına, şirketlerden kamu iktisadi teşebbüslerine kadar inovasyon ve AR-GE'yi üretip kullanabilecek pek çok kuruluşu bir araya getirmek için teknokentler ortak bir zemin yaratsa da, bu aktörleri motive edecek ve gerektiğinde sübvanse edecek üst erk yine devlet olmaktadır. Küresel kapitalizmde devletin rolünün yeniden keşfedildiği sürece girmekteyiz. Kapitalizmin, kendi haline bırakıldığında mükemmel bir mekanizma olduğu düşüncesine dayanan klasik liberal anlayışın pek çok küresel ekonomik krizle geçerli olmadığı anlaşılınca, küresel kapitalizm tekrar devlet müdahalesine gerektiğinde ihtiyaç duyar hale gelmiştir. İnovasyon da uzun vadeli devlet eliyle düzenlenmiş planlara ve politikalara ihtiyaç duymaktadır. Yasal düzenlemelerden kurumlararası koordinasyonlara, gerekli altyapı ve yatırımların teşvikine kadar pek çok aşamada devlet öncü rol oynamaktadır (Demir, 2007, p.70-71).

Teknoloji ve AR-GE Odaklı Büyümede Güney Kore ve Türkiye Karşılaştırması

Dünya Bankası verilerine göre, 2007 yılında Türkiye 1.7 milyar dolardan biraz fazla kaynağı AR-GE'ye ayırırken, aynı yıl Güney Kore'nin AR-GE bütçesi 110 milyar doları aşmıştır. Aynı yıl verilerine göre Güney Kore'de 1 milyon kişiye 4,627 AR-GE çalışanı düşerken, Türkiye'de bu sayı 680'e gerilemektedir. AR-GE harcamaları ise Güney Kore'de 2007 yılında Gayrisafi yurt içi hasılanın %3.47 si kadarken, Türkiye aynı yıl %0.71 kadar harcama yapmıştır. 2007 yılının verilerine göre bilim ve teknoloji alanında bilimsel dergilerde yayınlanmış makale sayısı Güney Kore'de 18,467 iken, Türkiye'de 8,638 olmuştur (www.worldbank.org erişim tarihi, 25.03.2011). Ülkeler genelinde gelişmişlik düzeyi ile AR-GE, bilim ve teknoloji göstergeleri arasında belirgin bir ilişki bulunmaktadır. Gelişmiş ülkelerin AR-GE faaliyetlerine ve bilim ve teknolojiye ilişkin göstergeleri daha iyi çıkarken, bu göstergeler gelişmekte olan ülkelerde düşmektedir. Bu durum Türkiye ve Güney Kore karşılaştırmasında da geçerlidir.

Güney Kore kalkınma sürecine Türkiye'den çok sonra başlamış olmasına rağmen, bugün Türkiye'nin çok üstünde bir kalkınmışlık düzeyine sahiptir. Kore Savaşı ile yıkıma uğrayan ülke, kalkınma sürecine 1970'li yıllarda, uzun süre cumhurbaşkanlığı yapan General Park Chung Hee liderliğinde başlamıştır. İhracat odaklı, ucuz işgücüne dayanan, ücretlerin devlet baskısı ile düşük tutulduğu, ihracat yapan şirketlere vergi indirimi ve diğer çeşitli kolaylıkların sağlandığı devlet güdümlü bir kalkınma programı uygulamıştır. Tarım ve basit sanayi dallarından, gıda işleme ve tekstil gibi temel imalat endüstrilerinden demir çelik ve petro-kimya gibi ağır sanayi dallarına devlet gü-

dümüyle geçen Güney Kore, teknoloji transferini devlet eliyle Japonya'dan yapmaktaydı. 1980'lerde bir süt basamak olan robot endüstrisine geçen Japonya gemi imalatı ve metalürji gibi çevreye zarar veren ağır sanayisini ve eskiyen teknolojisini "yatırım" adı altında ucuz işgücü kaynağı Güney Kore'ye kaydırmıştı. 1990'larla birlikte Asya finans krizinde ağır yaralar alan Güney Kore, küresel ekonomide kalıcı olmanın yolunu kendi teknolojisini ve markalarını üretmekten geçtiğini anladı. 2000'lere kadar teknoloji transferi ve doğrudan yatırım yoluyla başta Japon kaynaklı olmak üzere yabancı teknolojiyi ülkesine getiren Güney Kore, artık kendi markaları ve kendi teknolojisiyle rekabet halindedir. 1962-1993 yılları arasında doğrudan teknoloji yatırımlarının %56'sını Japonya gerçekleştirmiştir. Aynı yıllar arasında teknoloji lisansı ithal etmede de Japonya, %50 ile Güney Kore'nin en büyük partneri olmuştur. Japonya'ya olan bu bağımlılık 2000'lere gelindiğinde azalmıştır (Karabiber, 1997, p. 40).

Güney Kore'nin kendi teknolojisini üretme konusunda uyguladığı başlıca stratejiler, Teknoloji ve Bilim Bakanlığı'nın kurulması, KOBİ'lerin teknoloji yatırımlarına ve AR-GE faaliyetlerine faizsiz kredi ve teşvikler verilmesi, başta Daeduck Teknokenti olmak üzere devlet eliyle teknokentler ve silikon vadilerinin kurulması, yükseköğretimde teknolojik üretim odakları çalışmalara teşvik ve primler verilmesi, AR-GE konusunda başarılı kuruluşların her yıl açıklanıp ödüllendirilmesi şeklinde sıralanabilmektedir (Hahm and Plein, 1997, p.64-67). Teknolojiyi üretmede ve AR-GE'ye yüklü miktarlarda bütçe ayırmakta zorlanan KOBİ'ler ve küçük üniversiteler devlet eliyle bir araya getirtilmiş ve devlet tarafından bazı aşamalarda bizzat finanse edilmişlerdir. Devlet eliyle yapılan bu başarı zamanla büyüyen ve global güç haline gelen Kore firmalarına da bir kısım KOBİ ve üniversiteleri de destekleme şartı getirtilmiştir. Büyük firmalar böylelikle dışarıdan teknolojiyi almak yerine yerli KOBİ ve üniversiteleri ortak etmiştir.

Sonuç olarak; Türkiye'nin kalkınma sürecinde hız alabilmesi, devletin teknoloji ve inovasyon alanlarında daha etkin olması, aktörlerin devlet eliyle bir araya gelebilmesi, işgücünün eğitiminden AR-GE bütçelerinin artırılmasına ve teknolojik üretim odaklı bilimsel çalışmaların artırılmasına kadar etkin politikaların yürürlüğe girmesi gerekli yasal düzenlemelerin yapılması sayesinde olacaktır.

Kaynaklar

Berber, M. (2006). İktisadi Büyüme ve Kalkınma, Trabzon, Derya Kitabevi.

Cirhinlioğlu, Z. (1999). Azgelişmişliğin Toplumsal Boyutu, İstanbul, İmge.

Demir, O. (2007). Yeni Büyüme Modelleri ve Teknolojik Gelişme. İçinde R.Yıldız, H.Atik (Eds.), Üniversitelerdeki Araştırma ve Uygulama Merkezlerinin İşlevselliği: Üniversite Sanayi İşbirliğinin Yeniden Yapılandırılması Gereklilikleri (pp. 53-83). Ankara: Detay Yayıncılık.

Elçi, Ş. (2006). İnovasyon-Kalkınmanın ve Rekabetin Anahtarı, Ankara, Nova.

Ettlinger, N., Patton, W. (1996). Shared Performance: the Proactive Diffusion of Competitiveness and Industrial and Local Development, Annals of Association of American Geographers, 86 (2), 286-305.

Hahm, S.D., Plein, C.L. (1997). After Development, Washington DC, Georgetown University Press.

Han, E., Kaya, A.A. (2006). Kalkınma Ekonomisi-Teori ve Politika, Ankara, Nobel.

Karabiber, M. (1997). Kore Kalkınmasının Temelleri ve Türk-Kore İlişkileri, Ankara, T.C. Başbakanlık Hazine Müsteşarlığı.

Luger, M. 2001 Science and technology Parks at the Millenium. Review of the New Initiatives at the NASA Ames recerarch Center, National Academic Press, Washington DC, 95-110

Stoneman, P., Diederen, P., (1994).Technology Diffusion and PublicPolicy, The Economic Journal, 104(425), 918-930

Westhead, P., Batsone, S., (1998). Independent Technology Based Firms, Urban Studies, 35(12).

www.worldbank.org erişim tarihi, 25.03.2011

Uluslararası Yükseköğretim Kongresi: Yeni Yönelişler ve Sorunlar (UYK-2011)
27-29 Mayıs 2011, İstanbul; 3. Cilt / Bölüm XV / Sayfa 2251-2255

ULUSLARARASI YÜKSEKÖĞRETİM KONGRESİ: YENİ YÖNELİŞLER VE SORUNLAR
INTERNATIONAL HIGHER EDUCATION CONGRESS: NEW TRENDS AND ISSUES

Üniversite-Sanayi İşbirliğinde Yeni Bir Yaklaşım: 3 Kazan Metodu

Prof. Dr. Ümit Kocabıçak[1], İsmail Çetintaş[2]
[1]Sakarya Üniversitesi Bilgisayar ve Bilişim Bilimleri Fakültesi, 54187 Sakarya, Türkiye
[2]Ford Otosan IT Müdürü, Gölcük, Kocaeli, Türkiye

Özet

Bilgi birikimini üretime dönüştürmenin en önemli araçlarından biri üniversite-sanayi işbirliğidir. Yapılan araştırmalar sonucunda, ülkemizde üniversite-sanayi işbirliğinin yeterince tesis edilemediği ve işletilemediği görülmüştür. Üniversite-sanayi işbirliğindeki sorunları çözebilecek bir model, 2008 yılında Bilgisayar Mühendisliği Bölümü ile Ford Otosan arasında Sakarya Üniversitesi'nde Yazılım Ofisi'nde uygulanmaya başlanmıştır. Üniversite-Sanayi İşbirliği 3 Kazan modelinin esası işbirliğini oluşturan 3 tarafın da (üniversite-öğrenciler ve sanayi) kazanç elde etmesidir. Sanayi tarafını temsil eden Ford Otosan "Düşük maliyetle ve yüksek verimlilikle şirket uygulama yazılımları geliştirme ve şirket standartlarına göre eğitilmiş, proje deneyimi kazanmış öğrencilerden mezuniyet sonrası eleman seçerek işe alma imkanı", elde etmekte, üniversite tarafını oluşturan Sakarya Üniversitesi Bilgisayar Mühendisliği Bölümü "Öğrencilerine henüz öğretim sırasında ve üniversite ortamının içinde gerçek sanayi projelerinde çalışma imkanı sağlamış olmak ve mezunlarının çabuk ve nitelikli işler bulma olasılığını yükseltmek" avantajına sahip olmakta ve öğrenciler de "Henüz öğrenciyken ciddi sanayi projelerinde çalışarak deneyim kazanma, eksik bilgilerini tamamlama, mesleklerinde erken ilerleme imkanı ve üniversite ortamında sigortalı ve maaşlı bir işte çalışarak kazanç sağlama imkanı" kazanmaktadırlar. Sakarya Üniversitesi-Ford Otosan arasında 3 yıldır uygulanan model ve etkileri açısından bir yenilik niteliğinde olup, üçlü bir "kazan-kazan-kazan" ortamı yaratmaktadır.

Anahtar kelimeler: Üniversite sanayi işbirliği, 3 kazan modeli.

Giriş

Üniversiteler yasa ile kurulan, çağdaş-ileri eğitim esaslarına dayanan bir düzen içinde insan yetiştiren kamu tüzel kişiliğine ve bilimsel özerkliğe sahip yüksek eğitim-öğretim kurumlarıdır. Üniversitelerin görevleri, ulusun ve ülkenin ihtiyaçlarına uygun insan gücü yetiştirmek, eğitim, öğretim, bilimsel araştırma ve yayın yapmak, ve danışmanlık hizmeti vermek şeklinde sıralanabilir. Sanayi ise, ülkedeki mevcut bilimsel ve teknolojik potansiyeli harekete geçirerek önceden yapılmış araştırma sonuçlarını üretime dönüştüren ve rekabet ortamında çalışan kâr amaçlı kesimdir. Ülkelerin kalkınmışlık düzeyini o ülkedeki sanayinin gelişmişlik düzeyi belirlemektedir.

Bilindiği gibi üniversiteler bilgi, teori ve teknolojinin üretildiği ve öğretildiği, ticari amacı bulunmayan ve kamusal hizmet üre¬ten resmi kurumlardır. Buralarda üretilen teorik bilgi ve teknolojinin uygulamada denenmesi ve test edilmesi gerekir. Sanayi kesi¬min sahip olduğu atölye, imalathane ve fabrikalar bilgi, teori ve teknolojinin uygulama ve test alanı deyim yerinde ise "laboratuvarı" sayılır. Üniversitenin teknoloji ve mühendislik fakültelerinde üretilen bilgi ve temel uygulamalı projeleri geliştirmek ve hayata geçirmek için özel sektöre ve onun sahip olduğu sanayi kuruluşlarına ihtiyaç vardır. Çünkü üniversitelerde görev yapan öğretim üyelerinin büyük kısmı teorisyendir ve uygulamaya dönük deneyimleri yoktur.

Üniversite ile sanayii birbirini tamamlayan iki ayrı çalışma alanı olmaktadır. Birinin diğerine ihtiyacı vardır. Üniversite sanayi buluşması bu açı¬dan zorunludur. Bu şekilde, akademik kesimin sanayi denemesini yaşaması ve sanayi kesiminin de yeni bilgi ve teknolojileri tanıması mümkün olacaktır (Tuncer, 2009).

Üniversite sanayi işbirliği, üniversitelerdeki mevcut bilgi birikimi ve yetişmiş insan gücü ile sanayinin mevcut tecrübesi ve finanssal gücünün bir sistem şeklinde birleştirilmesi sonucu ortaya çıkan bilimsel, teknolojik ve ekonomik faaliyetlerin bütünüdür (Tanış, 2007)

Üniversiteler yapıları itibari ile eğitim görevi yapan, bilim üretme ağırlıklı, yayın çıkarma ve dünya bilimine katkıda bulunma amaçlı temel bilgi üreten kuruluşlardır. Sanayi, bilimin çıktıları olan teknoloji ile ilgilenmektedir. Sanayici, zamanla yarışmak ve problemlerini çok kısa sürede çözmek zorundadır. Ürünü müşteri talepleri doğrultusunda kalite, standart ve sürekli ulusal ve uluslararası pazarlarda müşterinin taleplerini karşılayacak şekilde bulundurmak ve rakip firmalarla rekabet etmek zorundadır. Üretimin gereği olarak bu işlem kesintiye uğramadan sürekli olması gereken bir faaliyettir. (Yücel, 1997)

Bugün ülkemizde üniversitelerin sanayiden, sanayinin de üniversitelerden ileride olduğu birçok alan olmasına ragmen, yapılan araştırmalar, ülkemizde üniversite-sanayi işbirliğinin yeterince tesis edilemediği ve işletilemediği görülmüştür.

Üniversite-Sanayi İşbirliği Modelleri

Üniversite-sanayi etkileşimi çok çeşitli şekillerde gerçekleşmekte olup, başlıcaları şunlardır (Keleş & Karaçor, 2007):

1. *Araştırma Desteği:* Sanayi kuruluşları üniversitelere küçük çaplı mali yardımlar veya ekipmanlarla destek olmaktadır.
2. *Ortak Araştırmalar:* Bu tür sanayi işbirliği çalışmalarında belli bir amaç, çözülmesi gereken bir sorun ya da elde edilmesi düşünülen bir sonuç vardır. Genellikle üniversitenin ilgili alanlarda uzmanlaşmış öğretim üyesiyle firmalar ortak çalışma yürütebilir.
3. *Bilgi Transferi:* Firma ve üniversite arasında, ortak eğilimlerle ya da personel değişimiyle üniversite ve sanayi arasında bilgi transferi sağlanabilir.
4. *Teknoparklar:* Teknoparklar, üniversitelerin veya araştırma kuruluşlarının tahsis etmiş olduğu mekânlarda, yeni teknolojilere ulaşma arzusunda olan ve bu tür teknolojileri özümseme yeteneği olan girişimcilerin yer aldığı yapılanmalardır.

Üniversite-Sanayi İşbirliği Örnek Uygulamalar

Üniversite-sanayi işbirliğinde başarılı örneklerden birkaçını şöyle sıralanabilir (Tuncer, 2009):

Koç Üniversitesi-IBM Türk Arasında İnnovasyon İleri Araştırmalar Merkezi: Bu Merkezde lisans ve li¬sansüstü öğrencilerin tedarik zincirleri ve servis alanındaki araştırma ve eğitimlerine katkıda bulunmaları hedeflenmektedir.

Hacettepe Üniversitesi-Pfizer Arasında İlaç Ar-Ge İşbirliği Anlaşması: Hacettepe Üniversitesi ile Pfizer arasında ilaç Ar-Ge'sine yönelik stratejik işbirliği anlaşması imzalanmıştır.

Çukurova Üniversitesi-Bossa A.Ş. Ar-Ge Projeleri Anlaşması: Bu anlaşma, Ar-Ge projeleri akademik danışmanlık, eğitim, staj ve laboratuar hizmetleri konularında bir işbirliğini hedeflemektedir.

Özyeğin Üniversitesi-Türk Girişim İşdünyası Konferansı Yenikobi Projesi: Yapılan anlaşmaya göre, KOBİ'lerin kurumsal yapılarının güçlendirilmesi ve kapasitelerinin artırılmasını hedefleyen Yenikobi Projesi beş yıllık işbirliği çerçevesinde yürütülecek ve bundan TÜRKONFED üyeleri olan küçük ve orta boy sanayi kuruluşları üc¬retsiz olarak yararlanacaklardır.

Atılım Üniversitesi ile Anadolu OSB arasında üniversite- sanayi işbirliği: Bu işbirliği çerçevesinde üniversite, Anadolu OSB'nin kurumsal gelişimine katkıda bulunmak, üniversitenin laboratuvarlarını paylaşmak, birlikte bilimsel araştırma ve sanayi kapasite geliştirme çalışmaları yapmak hedeflenmektedir.

TOBB Teknoloji ve Ekonomi Üniversitesi Ortak Eğitim Modeli: Bu modelin özelliği; öğrencinin normal lisans öğrenimini sürdürürken, her akademik yılda 4 ay olmak üzere, devam ettiği lisans programı ile ilgili bir sanayi veya ticaret kuruluşunda gerçek iş ortamında tecrübe kazanması ve öğrendiklerini uygulama imkanı bulmasıdır (TOBB, 2011).

3 Kazan Modeli

Yapılan araştırmalar sonucunda, ülkemizde üniversite-sanayi işbirliğinin yeterince tesis edilemediği ve işletilemediği görülmüştür. Bunun temelinde birçok neden bulunmaktadır Üniversite eğitim-öğretim programlarının sanayiye dönük olmaması, kamu sektöründe Ar-Ge'ye yönelik altyapı yatırım yetersizliği ve üniversitelerin temel araştırma ile sınırlı kalmış olan kapasitesini bunun dışında geliştirmek için destek ve motivasyona sahip olmaması ve tüm tarafların çıkarına uygun modelin tesis edilememesi bu nedenlerin en önemlilerindedir (İmamoğlu, 2004 , Taşkın, 2008).

Sakarya Üniversitesi Bilgisayar Mühendisliği Bölümü ile Ford Otosan, ortak yazılım projeleri üretmek için, geçmişte yasanan sorunları aşmak üzere birlikte yeni bir üniversite-sanayi işbirliği modelini öngörmüşlerdir : 3 Kazan Modeli. Bu model, üniversite-sanayi işbirliğini oluşturan 3 tarafın (üniversite-sanayi-öğrenci) kazanması esasına dayanan bir modeldir. 3 Kazan Modelinin esası, yüksek motivasyona sahip öğrencilerden kurulu bir proje ekibi, metropollerin gereksiz zaman kayıplarından kurtulmuş olarak, sağlam bir metodoloji ve çok yalın ancak sonuca odaklı gerek üniversite gerekse sanayi tarafında etkin bir yönetime dayanmaktadır.

Bu projede, öğrencilerin kolaylıkla ulaşabileceği, öğrencilerin eğitimlerini aksatmayacağı ve de projede çalışacak öğrencilerin devamlı izlenebilceği bir mekan için Bilgisayar Mühendisliği Bölümü'nde bir ofis tahsis edilmiştir. Öğrenciler derslerini aksatmayacak şekilde bu ofiste çalışacaklar, başlarında da Ford Otosan'dan bir proje yöneticisi görev yapacaktır. Ayrıca hem SAÜ tarafında hem de Ford tarafında birer Proje Koordinatörü görev yapacaktır.

Proje 2007 yılında, çalışmak isteyen yaklaşık 300 öğrenciden, bölüm tarafından seçilen yaklaşık 30 öğrenci ile mülakat yapılarak 8 öğrenci seçilerek başladı (Şekil 1). Proje ofisi alt yapısı Ford tarafından hazırlandı, üniversite ile Ford arasında üniversite-sanayi işbirliği protokolü imzalandı. Ford Otosan protokolde belirtilen miktarı her ay Döner Sermaye üzerinden Bilgisayar Mühendisliği Bölümü hesabına yatıracak, öğrenciler ise Ford Otosan tarafında taşeron firma üzerinden işe alımları yapılıp, maaşları taşeron firma üzerinden ve sigortalı olarak ödenecektir .



Şekil 1: SAÜ – FORD 1. proje ofisi.

Projeye katılan her öğrenci Ford Otosan'da 2 haftalık şirket standartlarında eğitimlerini takiben, zorluk derecesi artan bir şekilde Ford Otosan yazılım projelerinin içine sokuldular. Projenin başarılı olması sonucu, ek bir protokolle, 2. Ford Proje Ofisi oluşturuldu (Şekil 2) ve çalışan öğrenci sayısı 20'ye çıkarıldı. 3 yıllık süreç boyunca Ford Otosan'ın 30'a yakın yazılım pojesi bu ofis tarafından başarılı şekilde gerçekleştirilmiştir.



Şekil 2: SAÜ – FORD 2. proje ofisi.

3 Kazan Modelin Yararları

Ford Otosan Açısından

Düşük maliyetle ve yüksek verimlilikle şirket uygulama yazılımları geliştirme imkanı

Şirket standartlarına göre eğitilmiş, proje deneyimi kazanmış öğrencilerden mezuniyet sonrası eleman seçerek işe alma imkanı

Yetenekli öğrencilerin projeler sırasında anlaşılarak piyasada az bulunan "uygulama mimarı" pozisyonu için yönlendirilebilmesi

Eğitime ve eğitimin içeriğine katkı yoluyla şirketin sosyal sorumluluk hedeflerine katkı

Daha önce denenmemiş bir modelin hayata geçirilmesi suretiyle farklı uygulama alanları olabilecek örnek oluşturmak

Üniversite Açısından

Öğrencilerine henüz öğretim sırasında ve üniversite ortamının içinde gerçek sanayi projelerinde çalışma imkanı sağlamış olmak,

Mezunlarının çabuk ve nitelikli işler bulma olasılığını yükseltmek,

Öğrenciler arasında yaratılan ve proje ekibine girebilme yarışının bir sonucu olarak akademik başarı, öğrenme motivasyonu sağlayabilme

Projelerde çalışan öğrencilerin eksik yönlerini görerek bölüm eğitim programı ve içeriğinde gereken güncellemelerin zamanında yapılabilmesi,

Öğrencilerinin staj imkanlarının arttırılması,

Sanayi ile kurulan diyalog ve işe yeni girecek adaylardan beklentileri pratik olarak görerek, öğrencilerin bilgi donanımlarını uzun vadeli planlar ile şekillendirebilme imkanı,

Üniversitenin tercih sıralamasında yükselmesini sağlamak,

Öğrenciler Açısından

Henüz öğrenciyken ciddi sanayi projelerinde çalışarak deneyim kazanma, eksik bilgilerini tamamlama, meslek-lerinde erken ilerleme imkanı,

Erken kazandıkları deneyim ile mezuniyetlerinden sonra Ford Otosan'a çağrılmasalar bile iş başvurularında açık avantaj kazanmaları

Üniversite ortamında sigortalı ve maaşlı bir işte çalışarak kazanç sağlama imkanı

Sonuç

Sakarya Üniversitesi Bilgisayar Mühendisliği Bölümü ve Ford Otosan arasındaki üniversite-sanayi işbirliği, uygulanan model ve etkileri açısından bir yenilik niteliğinde olup, üçlü bir "kazan-kazan-kazan" ortamı yaratmaktadır. Proje Ofisinden elde edilen değerlendirmelerle, ders planlarının ve içeriklerinin güncellenmesi, öğrencilerin sanayide karşılacakları problemleri bölümün de proje ofisinde bire bir yaşaması, eğitime katkı boyutunda da önemli avantajlar sağlamakatadır. Bu model, ülke genelinde uygulanabilir bir modelin ilk taslağı olabilir.

Kaynaklar

İmamoğlu, S. Z. (2004), "Üniversite Sanayi İşbirliği", Gebze İleri Teknolojisi E-Bülten, Aralık 2004, Sayı:3, http://www.gyte.edu.tr/ebulten/sayı3/skimam.html

Keleş, K. , Karaçor, M. (2007), "Türkiye'de Üniversite Sanayi İşbirliğinde İşletmelerin İhtiyaçlarının Tespiti, USİS 2007 Üniversite Sanayi İşbirliği Sempozyumu, Sakarya, 321-327.

Tanış, F. (2007). Üniversite Sanayi İşbirliği, http://www.emo.org.tr/genel/ bizden_detay.php?kod=46183&tipi=21&sube =0, erişim tarihi: 08.04.2011.

Taşkın, H., Yalçıner, A.Y., Denizhan, B., Adalı, M.R.(2008), "Üniversite Sanayi İşbirliğinde Gelişmeyi Engelleyen Faktörler", Üniversite Sanayi işbirliği Merkezleri Platformu (USİMP) Üniversite Sanayi İşbirliği Ulusal Kongresi, Adana. 206-221.

TOBB (2011), Ortak Eğitim, http://ortakegitim.etu.edu.tr/(S(kcy0e445tv3v5nu5ze4cm245))/OrtakEgitimModeli.aspx, erişim tarihi: 08.04.2011

Tuncer, S. (2009). Ar-Ge Konusunda Üniversite-Sanayi İşbirliği, Yaklaşım, Sayı:200.

Yücel, İ. H. (1997), Bilim-teknoloji politikaları ve 21. yüzyılın toplumu. Ankara: Devlet Planlama Teşkilatı. Sosyal Sektörler ve Koordinasyon Genel Müdürlüğü. Araştırma Dairesi Başkanlığı, Temmuz 1997. ISBN 975-19-1806-5

ULUSLARARASI YÜKSEKÖĞRETİM KONGRESİ: YENİ YÖNELİŞLER VE SORUNLAR
INTERNATIONAL HIGHER EDUCATION CONGRESS: NEW TRENDS AND ISSUES

Uluslararası Yükseköğretim Kongresi: Yeni Yönelişler ve Sorunlar (UYK-2011)
27-29 Mayıs 2011, İstanbul; 3. Cilt / Bölüm XV / Sayfa 2256-2265

Üniversite-Yerel Yönetim-Sanayi-Toplum İşbirliğiyle Meslek Yüksekokulları Kurulmasına İlişkin Bir Model

Yrd. Doç. Dr. Ayhan Şamandar[1], Prof. Dr. Funda Sivrikaya Şerifoğlu[2], Yrd. Doç. Dr. Hakan Polat[3], Doç. Dr. Ercan Özgan[4], Doç. Dr. Serkan Subaşı[5], Öğr. Gör. İlyas Temel Şafak[1]

[1]Düzce Üniversitesi, Kaynaşlı Meslek Yüksekokulu, Kaynaşlı, 81960 Düzce, Türkiye
[2]Düzce Üniversitesi, Rektör, Konuralp Yerleşkesi, 81620 Düzce, Türkiye
[3]Düzce Üniversitesi, Gölyaka Meslek Yüksekokulu, Gölyaka, 81800 Düzce, Türkiye
[4]Düzce Üniversitesi, Düzce Meslek Yüksekokulu, 81010 Düzce, Türkiye
[5]Düzce Üniversitesi, Gümüşova Meslek Yüksekokulu, Gümüşova, 81850 Düzce, Türkiye

Özet

Bu bildiri, bir yılda hiçbir kamu finansal kaynağı kullanılmadan Düzce'nin beş ilçesinde meslek yüksekokullarının kurulması ve toplumun her kesimiyle bölgesel kalkınmayı destekleyecek işbirlikleri yürütmek üzere yapılanması modelini incelemektedir. Bildiri; veri/bilgi toplanması, modelin geliştirilmesi, yerel dinamiklerin harekete geçirilmesi, planların uygulanması ve sürdürülebilirliğin güvence altına alınmasıyla ilgili aşamaları analitik bir bakış açısıyla aktarmaktadır. Düzce Üniversitesi 2006 yılında kurulmuş, 2007 yılında lisans ve önlisans birimlerine dönük planlarını ulusal ve bölgesel ölçekte geniş bir araştırma, analiz ve paydaşlarla etkileşim sonucunda belirlemiştir. Meslek yüksekokulu çalışmaları kapsamında İlin mesleki ve teknik ortaöğretim yapısı ve ülkemizdeki mevcut önlisans programları incelenmiştir. Ülkede ve bölgede ihtiyaç duyulan nitelikli ara insangücü profili araştırılmıştır. Yerel paydaşların katkılarıyla ve üniversite-yerel yönetim-sanayi-toplum bütünleşmesi çerçevesinde, laboratuvar-atölye-kantin-spor sahası gibi genelde ihmal edilen alanları da içerecek şekilde toplam 24 program içeren beş meslek yüksekokulu kurulmuştur. Programlar; bölge ve ülke genelindeki nitelik ve yeterlilik ihtiyaçları göz önüne alınarak, program doluluk oranları incelenerek ve ilçelerdeki ekonomik yapı düşünülerek seçilmiştir. Sürdürülebilirliği sağlamak üzere, yükseköğrenim kurumu kurma ve geliştirme amacını taşıyan ve ilçe ileri gelenlerinin yer aldığı dernekler oluşturulmuştur. Okulların yönetici ve çalışanları, sanayi ve toplumun her kesimiyle sıkı bir iletişim, etkileşim ve işbirliği içerisinde çalışarak öğrencilere aylık burs ve staj olanağı, firma yöneticilerinin derslere girmeleri, firma laboratuarlarının okul tarafından kullanımı ve istihdam garantisi gibi olanaklar sağlamışlardır. Müfredat üzerinde sanayicilerle tartışılmış, mezunların istihdam edilebilirliğini sağlayacak değişiklikler mevzuatın izin verdiği ölçüde gerçekleştirilmiştir. İşkur ve Halk Eğitimi Merkezleriyle yapılan işbirlikleriyle, topluma ve işsizlere yönelik çeşitli eğitim ve meslek edindirme kursları düzenlenmektedir. Bildiride modelin incelenmesi yanında bu türden uygulamaların örneklerine de yer verilmiştir.

Anahtar kelimeler: Kuruluş modeli, meslek yüksekokulları, sanayi işbirliği, yerel yönetim ve toplum işbirliği.

Giriş

Mesleki ve Teknik Eğitimin Önemi

Mesleki ve teknik eğitim; bilim ve teknolojideki gelişmelere paralel olarak, bireylere iş hayatındaki belirli bir meslekle ilgili bilgi, beceri, davranışlar kazandıran ve bireylerin yeteneklerini geliştiren eğitim sürecidir. Milli Eğitim Temel Kanunun 3.maddesine göre mesleki ve teknik eğitim; ilgi, istidat ve kabiliyetlerini geliştirerek gerekli bilgi, beceri, davranışlar ve birlikte iş görme alışkanlığı kazandırmak suretiyle hayata hazırlamak ve onların, kendilerini mutlu kılacak ve toplumun mutluluğuna katkıda bulunacak bir meslek sahibi olmalarını sağlamaktır.

Günümüz mesleki eğitimin temelleri Osmanlı'da 1718'den sonra başlar. 1726'da matbaanın kurulması ile adımlar hızlanır. İlk kuvvetli adım 1860'da Mithat Paşa tarafından atılır. Islahhaneler. Buradaki çalışmaların yararı görüldükten sonra 1868'de bugünkü Sultan Ahmet Endüstri Meslek Lisesi (Sanayi Mektebi) kurulmuştur.

1923-1924 Öğretim yılında faaliyette bulunan Edirne, İstanbul, Adana, Bursa, Ankara, Sivas, Kastamonu Sanat okulları ile kapanmak üzere olan birkaç okul Cumhuriyet dönemine devredilmiştir.

Cumhuriyet Döneminde; 1923 yılında eğitim sorunlarını görüşmek üzere toplanan ilk Heyet-i İlmiye programında Mesleki ve Teknik Eğitime de değinilmiştir.

1933 yılında 2287 sayılı kanunla Mesleki ve Teknik Eğitim Umum Müdürlüğü kurulmuştur.

1934 yılında Kız Teknik, 1937 yılında Erkek Teknik öğretmen okulu açıldı ve Mesleki Teknik Eğitimin modern çağı başlamış oldu.

Gelişen teknolojiye bağlı olarak meslek alanlarındaki çeşitliliğin artması ve mevcut mesleklerdeki nitelik ve nicelin değişimine ayak uydurabilme meslek öncesi eğitimin önemini artırmıştır. Mesleki ve teknik eğitim, bireylere bu değişime ayak uydurmalarını sağlayacak önemli kurumlar olarak ortaya çıkmaktadır. Teknolojiyle birlikte bilginin sürekli artması, çok bilgi edinmek yerine, bilgi üretimini ve işlevsel bilgiyi öğrenmenin önemini artırmıştır. Bilgi patlamasıyla birlikte bazı meslekler ömrünü tamamlamış ve yeni meslekler ortaya çıkmıştır. Burada önemli olan, bireylerin artan bilgiyle birlikte mesleki yaşamlarındaki yeniliklere uyumlarını kolaylaştıracak gerekli bilgi, beceri ve tutum kazandıracak bir eğitim almaları sağlanmasıdır.

Eğitim kurumları işsizlik problemlerine gerekli hassasiyeti göstererek niteliksiz ve üretime katkıda bulunmayan nüfus oluşumuna engel olabilmelidir.

Günümüzde uluslararası rekabetin gelişmesi, rekabet üstünlüğü, teknolojik yeniliklere paralel olarak çalışanların bilgi ve beceri düzeylerini yükseltmekle sağlanabilir. Yeni bilgi ve teknolojilerin artan bir hızla geliştiği dünyamızda, bu hızlı gelişmeye uyum sağlayabilecek eğitim düzeyi ve niteliğine sahip iş gücünün yetiştirilmesi önem taşımaktadır. Bu bakımdan, işgücünün zaman içinde değişen ve gelişen teknolojilere ve yeni istihdam olanaklarına uyum sağlayacak şekilde yeniden eğitilmesi de zorunluluk haline gelmiştir.

Ülkemiz ekonomik kalkınmasını sanayiye dayandırmayı hedeflemiştir. Bu hedefi gerçekleştirmek için öncelikle bilim ve teknolojideki çağdaş gelişme ve değişmeler, çağın gerekleri ve toplumun ihtiyaçları doğrultusunda yani mesleki ve teknik eğitim alanında değerlendirilmelidir. Ayrıca bu gelişme ve değişmeleri, mal ve hizmet üretimine yansıtabilecek kaliteli insan gücünün yetiştirilmesi zorunluluğu bulunmaktadır.

Mesleki Teknik Eğitim programları arasında, ülkelerin eğitim sistemlerine göre bir takım farklılıklar görülmektedir. Kimi ülkelerde Mesleki Teknik Eğitim okul odaklıdır. Okul odaklı mesleki eğitim programları teorik ağırlıklıdır. Bunun yanında Mesleki Teknik Eğitim'in okul-işyeri odaklı olduğu ülkelerde ise, hem teorik hem de pratik bilgiler öğrenilir.

Okul odaklı Mesleki Teknik Eğitim'de eğitim, mesleki örgün ve yaygın eğitim kurumlarında verilir. Bu Mesleki Teknik Eğitim türünde, genel eğitim ile mesleki eğitime ayrılan zaman açısından ülkeler arasında farklı uygulamalar bulunmaktadır.

Avrupa Birliği'nde Mesleki ve Teknik Eğitimin Gelişimi ve Yapısı

Farklı ülkelerdeki mesleki ve teknik eğitim sistemlerinin yapı ve işleyişinin değerlendirilmesi ve karşılaştırılması, ülkelerin kalkınmasında mesleki ve teknik eğitimin rolünü belirlemek açısından oldukça yararlıdır.

AB üyesi ülkelerde çeşitli mesleki teknik eğitim sistemleri uygulanmaktadır. 1994 yılında Paris'te düzenlenen Mesleki ve Teknik Eğitim (VOTEC) toplantısında dünya ölçeğindeki Mesleki Teknik Eğitim sistemlerinde en çok kullanılanlar, üç ana başlık altında toplanmıştır.

Bürokratik veya Okul Merkezli Model (Fransa, kısmen Hollanda): Okul temeli Mesleki Teknik Eğitim modelidir. Tam zamanlı meslek modeline ağırlık verilir. Bu model, genel eğitim ve özellikle okul temelli mesleki eğitimin olduğu iki ayrı eğitim sisteminden oluşur.

Liberal Anglo-Saxon Model (ABD, İngiltere ve kısmen Japonya): İş başında eğitim (çıraklık eğitimi) modelidir. Bu sistem genellikle genel eğitimi ve az sayıdaki gençler için zorunlu eğimden sonra uygulanan sanayide iş başında (on the job training) eğitimi içermektedir.

İkili Model (Almanya, Avusturya ve Danimarka): İkili modelde bürokratik ve liberal modeller arasında denge sağlanmaya çalışılır. Bu anlamda eğitimin okul ile sanayi arasında paylaşıldığı bir eğitim sistemidir. İkili modeldeki esas amaç, okul ve firmaların farklı bir altyapıda iş birliğini sağlamaktır. Mesleki eğitim kursları düzenlenerek sosyal ortaklar ve hükümetler tarafından desteklenir. Eğitimlerin teorik kısmı hükümetin, pratik kısmı şirketlerin sorumluluğundadır. Dezavantajları ise mesleki eğitim kurslarına uyum sağlanmasının uzun zaman alması ve staj yapılacak firmanın sağlanmasında zorluklarla karşılaşılmasıdır.

Meslek Yüksekokulları

Meslek Yüksekokullarının Genel Yapısı

Meslek Yüksekokulları, 2547 Sayılı Yükseköğretim Kanunu'nun 3.maddesinde "Belirli mesleklere yönelik ara insangücü yetiştirmeyi amaçlayan dört yarı yıllık eğitim-öğretim sürdüren bir yükseköğretim kurumudur" biçiminde tanımlanmıştır. Kuruluş şekillerine göre ülkemizde üç çeşit meslek yüksekokulu bulunmaktadır. Bunlar devlet üniversiteleri tarafından kurulmuş olan meslek yüksekokulları, vakıf üniversiteleri tarafından kurulmuş meslek yüksekokulları ve üniversite kurma şartına bağlı olmaksızın 4702 Sayılı Kanun hükümlerine göre vakıflar tarafından kurulan meslek yüksekokullarıdır.

Meslek yüksekokullarının yükseköğretim sistemi içindeki payını artırmak için son yıllarda alınan bazı önlemler aşağıda belirtilmiştir.

- Sayıları 100'e yaklaşan yeni meslek yüksekokulu açılmıştır.
- Meslek yüksekokullarında ikinci öğretim yaygınlaştırılmıştır.
- Uzaktan öğretim artırılmıştır.
- Büyük il merkezlerindeki 26 meslek yüksekokulunda Devlet Planlama Teşkilatı'ndan sağlanan maddi olanaklarla kapasite artışına gidilmiştir.
- Vakıfların meslek yüksekokulu kurması desteklenmiştir.
- AÖF önlisans programları geliştirilerek daha fazla öğrencinin yerleştirmesi sağlanmıştır.
- Meslek liselerinden meslek yüksekokullarına sınavsız geçiş uygulaması başlatılmıştır.

2004-2005 yılı itibarıyla meslek yüksekokullarının örgün yükseköğretim sistemi içindeki payı %30.82'ye çıkmaktadır. Bu oran gelişmiş ülkelerin çoğunda %30'un üzerinde olup Singapur'da %59, Tayvan'da %55, İsviçre'de %47, ABD'de %45'tir.

Meslek yüksekokullarında bulunan toplam öğrenci sayısının, yükseköğretim gören toplam öğrenci sayısının 2009-2010 eğitim-öğretim yılı itibariyle %16.8'i olduğu görülmektedir (Tablo 1). Bu durumda, açık öğretim de dahil toplam yükseköğretim öğrenci sayısının yaklaşık 1/6'sını meslek yüksekokulları öğrencileri oluşturmaktadır.

Tablo 1: MYO'lardaki öğrenci sayısının yükseköğretimdeki öğrenci sayısı içindeki oranı.

Yıllar	MYO'lardaki öğrenci sayısının yükseköğretimdeki toplam öğrenci sayısı içindeki oranı (Polis ve TSK MYO'lar hariç) (%)
2004-2005	20.40
2005-2006	21.05
2006-2007	21.80
2007-2008	21.90
2008-2009	20.60
2009-2010	16.80

Kaynak: ÖSYM 2004-2005, 2005-2006, 2006-2007, 2007-2008, 2008-2009 ve 2009-2010 öğretim yıllarına ait yükseköğretim istatistikleri

Yükseköğretimdeki son yıllardaki sayısal artışlar dolayısıyla, üniversite, MYO ve programlarının sayısı sürekli olarak değişmektedir (genel olarak artmaktadır). Tablo 2 2005-2006 yılından 2010-2011 yılına kadar MYO sayılarındaki değişmeler gösterilmiştir.

Tablo 2: MYO sayılarındaki değişmeler.

Öğretim Yılı	Devlet üniversitesi	Vakıf üniversitesi	Vakıf meslek yüksekokulu	Diğer MYO	Toplam
2010-2011	586	34	9	31	660
2009-2010	560	37	6	31	634
2008-2009	525	34	4	31	594
2007-2008	487	29	2	29	547
2006-2007	468	26	3	29	526
2005-2006	457	26	3	29	515

Kaynak: 2010 ÖSYM istatistikleri

MYO kontenjanları, yerleştirilen, sınavsız yerleştirilen öğrenci sayıları ve sınavsız/yerleşen oranının yıllara göre değişimi Tablo 3'te gösterilmiştir.

Tablo 3: MYO kontenjan ve yerleştirme bilgileri.

Eğ-Öğr. Yılı	Kontenjan	Yerleştirilen	Sınavsız	Sınavsız/Yerleştirilen
2010-2011	308,980	232,939	129,462	55.60
2009-2010	305,230	258,612	112,227	43.00
2008-2009	260,155	287,547	110,733	38.50
2007-2008	211,460	236,881	134,092	56.60
2006-2007	202,342	235,033	130,663	55.60
2005-2006	195,667	216,608	133,594	61.70
2004-2005	189,562	195,086	133,612	68.50

Kaynak: 2010 ÖSYM istatistikleri

2010-2011 Eğitim-Öğretim yılı meslek yükseokulları birinci öğretim, ikinci öğretim ve uzaktan eğitim de kontenjan, yerleşen ve yeni kayıt oranları Tablo 4'te gösterilmiştir.

Tablo 4: 2010-2011 Eğitim-Öğretim yılı MYO öğrenci sayılarının dağılımı.

	Kontenjan	Yüzde	Yerleşen	Yüzde
Birinci öğretim	190,324	61.60	154,698	66.40
İkinci öğretim	110,868	35.90	72,773	31.20
Uzaktan eğitim	7,788	2.50	5,468	2.40
Toplam	308,980	100,00	232,939	100.00

Kaynak: 2010 ÖSYM istatistikleri

Türkiye'de meslek yüksekullarında 2010-2011 yılında eğitim-öğretim yapılan toplam program sayısı ve birinci öğretim, ikinci öğretim ve uzaktan eğitim bakımından dağılımı Tablo 5'de gösterilmiştir.

Tablo 5: Program sayıları.

	Program sayısı	Yüzde (%)
Birinci öğretim	3,921	65.20
İkinci öğretim	2,034	33.80
Uzaktan eğitim	59	1.00
Toplam	6,014	100.00

Kaynak: 2010 ÖSYM istatistikleri

2010-2011 eğitim-öğretim yılında sınavlı, sınavsız yerleşen, Meslek Lisesi, Genel Lise mezunu yerleşen adayların sayıları Tablo 6'da gösterilmiştir.

Tablo 6: 2010-2011 eğitim-öğretim yılı MYO yerleşen öğrenci sayıları.

Yer	Sınavlı	Sınavsız	M.Lisesi Mezunu	Genel Lise Mezunu
MYO	103,672	129,462	140,848	92,286

Kaynak: 2010 ÖSYM istatistikleri

YÖK çatısı altındaki ve diğer meslek yüksekokullarında yeni kayıt, mevcut, mezun, öğretim elemanı ve öğrenci/öğretim elemanı sayıları üç yıla ait sayısal göstergeler Tablo 7'de gösterilmiştir.

Tablo 7: MYO öğrenci ve öğretim elemanı sayıları.

Öğretim yılı	MYO türü	Yeni kayıt	Mevcut	Mezun	Öğretim elemanı	Öğrenci / öğretim elemanı
2009-2010	MYO	229,504	593,955	133,012	10,613	55.9
	Polis ve TSK MYO	9,582	19,122	9,522	1,547	12.4
2008-2009	MYO	232,188	548,695	124,301	8,216	66.8
	Polis ve TSK MYO	9,622	19,232	9,351	1,485	13
2007-2008	MYO	193,634	502,622	116,384	7,783	64.6
	Polis ve TSK MYO	9,675	19,118	9,227	1,520	12.6
2006-2007	MYO	190,291	482,208	98,766	7,086	68
	Polis ve TSK MYO	9,468	19,365	9,234	1,648	11.8

Kaynak: ÖSYM 2009-2010 öğretim yılı yükseköğretim istatistikleri

Devlet Planlama Teşkilatı tarafından hazırlanan 2007-2013 dönemini kapsayan Dokuzuncu Kalkınma Planında, mesleki eğitimin önemine değinilerek, istihdamın artırılmasında eğitimin işgücü talebine duyarlı hale getirilmesiyle ilgili şu tespitler yapılmıştır;

İşgücünün, 2000 yılında yüzde 73.8'i, 2005 yılında yüzde 67.3'ü lise altı eğitimli ve okuma yazma bilmeyenlerden oluşmaktadır. İşgücü içinde yükseköğretim ve fakülte mezunlarının payı 2000 yılında yüzde 8.8 iken, 2005 yılında yüzde 11.5'e yükselmiştir. İşgücünün eğitim düzeyi Plan döneminde yükselmekle birlikte, AB ortalamasına göre düşük olmaya devam etmiştir. Bu durum nitelik ve beceri düzeyi yüksek insan gücüne ihtiyaç duyulan günümüzde önemli bir sorun olarak varlığını sürdürmektedir.

Ekonominin ihtiyaç duyduğu alanlarda ara eleman temininde zorluk yaşanmasına rağmen, mesleki eğitim mezunlarının işsizlik oranı yüksektir. Bu oran 2000 yılında yüzde 10.9'dan 2005 yılında yüzde 13.3'e yükselmiştir. Bu durum bilişsel yetenekleri yükseköğrencilerin mesleki eğitimi tercih etmemesi, mesleki eğitim sisteminin işgücü piyasasının ihtiyaçlarını karşılayacak nitelikte olmaması, mevcut mesleki eğitim programlarının ilgili tüm taraflarla işbirliği içinde güncellenmemesi, donanım eksikliği ve nitelikli eğitim personelinin yetersiz olması gibi nedenlerden kaynaklanmaktadır. Eğitim programlarının gözden geçirilmesi çerçevesinde, mesleki eğitimin işgücü piyasasındaki gelişmelere cevap verecek esnekliğe kavuşturulması amacıyla modüler sisteme geçilmesine yönelik çalışmalara sosyal tarafların katılımıyla başlanmıştır.

Eğitim kurumları dışında kazanılan becerileri de belgelendirecek tutarlı ve güvenilir, meslek standartlarına dayalı bir sınav ve belgelendirme sistemi oluşturulamamıştır. Ancak, meslek standartları, sınav ve belgelendirme sistemini devlet, işçi ve işveren kesimleriyle işbirliği içinde kurmak, yaygınlaştırmak, geliştirmek ve idame ettirmek amacıyla Ulusal Mesleki Yeterlikler Kurumunun oluşturulmasına yönelik yasal düzenleme çalışmaları sürdürülmektedir.

Planda, eğitim sisteminin geliştirilmesine yönelik yapılacak çalışmalarda belirtilen hususlar; Meslek yüksekokulları ile mesleki ve teknik ortaöğretim kurumları arasında program bütünlüğünün bulunmaması, mesleki ve teknik eğitim programlarının işgücü piyasasının taleplerine uygun olarak güncellenememesi sonucu mesleki ve teknik eğitim mezunlarının istihdamı artırılamamakta ve mesleki eğitime olan talebi azalmaktadır.

Üniversite-iş dünyası işbirliği çerçevesinde; rekabetçi ve bilgiye dayalı ekonominin gerektirdiği özellikleri içeren ve araştırma potansiyelinin gelişmesine daha çok katkıda bulunan işgücü eğitimi geliştirilecektir. Teknik personelin nitelikleri konusunda standartlar getirilecek, çeşitli sertifikasyon programları düzenlenerek düzey farklılıkları ortadan kaldırılacaktır. Nitelikli insan gücü yetiştirilecek ve mevcut işletmelerde çalışanların mesleki ve teknik niteliklerinde iyileştirmeye yönelik çalışmalar desteklenecektir. Eğitim programlarıyla teknoloji üretimine ve Ar-Ge'ye yatkın işgücü yetiştirilmesi sağlanacaktır.

Eğitimin işgücü talebine duyarlılığının artırılmasıyla ilgili olarak; Mesleki ve teknik eğitimde modüler ve esnek bir sisteme geçilecek, yükseköğretim ve ortaöğretim düzeyindeki mesleki eğitim, program bütünlüğünü esas alan tek bir yapıya dönüştürülecek, mesleki eğitimde, nitelikli işgücünün yetiştirilmesinde önemli yeri olan uygulamalı eğitime ağırlık verilecektir. Mesleki eğitim sistemi, öğrencilere ekip halinde çalışabilme, karar verebilme ve sorun çözebilme, sorumluluk alabilme gibi işgücü piyasasının gerektirdiği temel becerilere sahip öğrenci yetiştirecektir.

Ekonominin ara eleman ihtiyacını karşılamak için mesleki eğitim faaliyetlerinin kümeleşme ortamı oluşturan OSB'lerde ilgili hizmet kurumları ve özel sektörle etkili işbirliği içinde yaygınlaşmasını sağlayan mekanizmalar güçlendirilecektir. İşletmeler ve sivil toplum kuruluşlarının nitelikli işgücü yetiştirmeye yönelik faaliyetleri desteklenecektir.

Üniversitelerin toplumla ve iş dünyasıyla tam bir etkileşim içinde yerel uzmanlaşma alanlarına yönelik eğitim, araştırma ve hizmet faaliyetlerinde yoğunlaşması sağlanacaktır. Bu çerçevede, üniversite-sanayi işbirliğine ve yerel uzmanlaşmaya dayalı üretimi desteklemek üzere uygun bölgelerde sektörel organize sanayi bölgeleri uygulaması yapılacaktır.

Düzce Üniversitesi'ndeki Meslek Yüksekokullarının Kuruluş Süreci

Düzce Üniversitesi 2006 yılında kurulmuş, 2007 yılında lisans ve önlisans birimlerine dönük planlarını ulusal ve bölgesel ölçekte geniş bir araştırma, analiz ve paydaşlarla etkileşim sonucunda belirlemiştir.

Rektörlüğümüze ilçelerimizden meslek yükseokulu kurulması konusunda talepler iletilmiştir. Bu taleplerin incelenmesi için komisyon kurulmuştur. Kurulacak meslek yüksekokullarıyla ilgili olarak İlçelerde Kaymakamlık, Belediye Başkanları, Kamu Kurum ve Kuruluş yetkilileri ile sanayi temsilcilerinin de katılımlarıyla toplantılar düzenlenmiştir.

Meslek yüksekokulu çalışmaları kapsamında İlin mesleki ve teknik ortaöğretim yapısı ve ülkemizdeki mevcut önlisans programları incelenmiştir. Ülkede ve bölgede ihtiyaç duyulan nitelikli ara insangücü profili araştırılmıştır.

Ülke genelinde kamu kurum ve kuruluşları ile özel sektör ve sivil toplum örgütlerinden açılacak programlar hakkında görüşler alınmıştır. Bu görüşler, İlçelerde yapılan geniş katılımlı toplantılar, sektörlerin önerileri ve değerlendirmelerimiz sonucunda uygun programlar belirlenmeye çalışılmıştır.

Yerel paydaşların katkılarıyla ve üniversite-yerel yönetim-sanayi-toplum bütünleşmesi çerçevesinde, laboratuvar–atölye–kantin-spor sahası gibi genelde ihmal edilen alanları da içerecek şekilde toplam 24 program içeren beş meslek yüksekokulu kurulmuştur.

Programlar; bölge ve ülke genelindeki nitelik ve yeterlilik ihtiyaçları göz önüne alınarak, program doluluk oranları incelenerek ve ilçelerdeki ekonomik yapı düşünülerek seçilmiştir.

Sürdürülebilirliği sağlamak üzere, yükseköğrenim kurumu kurma ve geliştirme amacını taşıyan ve ilçe ileri gelenlerinin yer aldığı dernekler oluşturulmuştur.

Okulların yönetici ve çalışanları, sanayi ve toplumun her kesimiyle sıkı bir iletişim, etkileşim ve işbirliği içerisinde çalışarak öğrencilere aylık burs ve staj olanağı, firma yöneticilerinin derslere girmeleri, firma laboratuvarlarının okul tarafından kullanımı ve istihdam garantisi gibi olanaklar sağlamışlardır. Müfredat üzerinde sanayicilerle tartışılmış, mezunların istihdam edilebilirliğini sağlayacak değişiklikler mevzuatın izin verdiği ölçüde gerçekleştirilmiştir.

İşkur ve Halk Eğitimi Merkezleriyle yapılan işbirlikleriyle, topluma ve işsizlere yönelik çeşitli eğitim ve meslek edindirme kursları düzenlenmektedir.

Meslek Yüksekokullarının Kısa Tanıtımı

Cumayeri

Düzce Üniversitesi'nin 2006 yılında eğitime açılmasıyla, Cumayeri'nde Meslek Yüksekokulu (MYO) kuruluşu için çalışmalar 2007 yılında başlatılmış; Yüksekokul Projesi yerel yönetim, sivil toplum kuruluşları tarafından destek görmüş, her kademede yapılan yeterlik incelemelerinin ardından başvuru tüm makamlarca onaylanmıştır. Cumayeri MYO, Cumayeri Belediyesi'nin Düzce Üniversitesi'ne tahsis ettiği toplam 1,500 m^2 kapalı hizmet binasında ve 5,500 m^2 bahçeye sahip olarak faaliyet göstermektedir. İlk açılan programlar; ilçe, bölge ve ülke ihtiyaçlarına uygun olarak titiz araştırmalarla Makine ve Endüstriyel Kalıpçılık programları olarak belirlenmiştir. Makine Programına 2008–2009 güz dönemi ek kontenjanla, Endüstriyel Kalıpçılık programına gerekli atölye ve laboratuvar kurulumları yapılarak 2009-2010 güz döneminde öğrenci alınmıştır. Cumayeri MYO, Düzce'ye 23 km uzaklıkta İstanbul Karayolu üzerinde, Düzce şehir merkezine ve METEB (Mesleki ve Teknik Eğitim Bölgesi) illerine kesintisiz ulaşım kolaylıkları, mevcut fiziki imkânları, dışa dönük sosyal yapısı ve potansiyel istihdam olanakları ile yöre halkı ve öğrenciler için stratejik konuma sahiptir.

Ayrıca okulumuzda, öğrencilerimizin boş zamanlarını değerlendirebileceği kantinimiz bulunmakta, yemekhane hizmetleri de okul binamız içinde verilmektedir.

Tablo 8: Cumayeri faaliyet tablosu.

Faaliyet türü	Sayısı
Seminer	3
Teknik Gezi	6
Eğitim Semineri	2
Sertifika Programları	1
Diğer	3

Çilimli

Düzce Üniversitesi Rektörlüğünün 14/01/2008 tarih ve B.30.2.DZC.0.00.00.01/211-44/161 sayılı yazısı ile diğer ilçelerdeki Meslek Yüksekokullarla birlikte, 19.03.2008*006489 tarih 2547 Sayılı Yükseköğretim Kanununun, 2880 sayılı Kanun'la değişik 7/d–2. maddesi uyarınca verilen teklif kabul edilerek Muhasebe Programı ve Organik Tarım programı olarak açılmıştır. Muhasebe Programı daha sonra Muhasebe ve Vergi Uygulamaları programı şeklinde değiştirilmiştir.

Yüksekokulumuz, Milli Eğitim Bakanlığı tarafından ihtiyaç duyulduğunda geri alınmak kaydıyla Düzce Üniversitesi'ne tahsis edilen, 3 katlı, 5 derslik, 4 idari oda, bir bilgisayar laboratuvarı, kafeterya ve yemekhaneden oluşan yaklaşık 900 m^2 lik kapalı alan ile sosyal faaliyet alanı olarak bir adet basketbol sahasının bulunduğu 1,400 m^2 açık alana sahip binasında faaliyetini sürdürmektedir.

Çilimli ilçe merkezinde bulunan Yüksekokulumuzda Bitkisel ve Hayvansal Üretim Bölümü (Organik Tarım Programı) ile Muhasebe ve Vergi Bölümü (Muhasebe ve Vergi Uygulamaları Programı) olmak üzere 2 bölüm bulunmakta olup, 2008/2009 Eğitim ve Öğretim yılında 2 programda 56 öğrenci ile hizmete başlamıştır.

Kuruluşumuz aşamasında Çilimli Kaymakamlığı, Belediye Başkanlığı ve Meslek Yüksekokulumuzu kalkınması için kurulan Yükseköğrenim Kuruluşları Yaptırma Geliştirme ve Yaşatma derneği tarafından oluşturulan komisyon ile okulumuza 44 masaüstü bilgisayar, 2 adet projeksiyon cihazı, 2 adet dizüstü bilgisayar, 2 adet fotokopi cihazı, sınıfların; sıra, yazı tahtası, kürsü, bürolar için bedelsiz olarak büro malzemeleri, okul bahçe çevresinin düzenlenmesi, kantin tezgah ve malzemeleri, bilgisayar masaları gibi temel ihtiyaçlarımız konusunda destekleyerek katkı sağlamışlardır. Bu desteklerin bir kısmı nakit bir kısmı ayni bağış olarak kurumumuza kazandırılmıştır. Nakit girişleri dernek üzerinden olup okulumuz ihtiyaçları doğrultusunda kullanılarak demirbaşa kayıt edilebilirler kayıt edilmiştir.

2 program ve 56 öğrenci ile açılan yüksekokulumuz birimine 2 öğretim görevlisi ve tedviren atanan 1 yüksekokul sekreteri ile çalışmalarına başlamıştır.

Gölyaka

Gölyaka Meslek Yüksekokulu Yükseköğretim Kurumunun 19.03.2008 tarih ve 927/6489 sayılı olur kararı ile Gölyaka İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü'nün Üniversitemize süresiz tahsis etmiş olduğu 3,000 m^2 si kapalı, 10,700 m^2'si açık alan olan kampüs alanında kurulmuş, 07.10.2008 tarihinde resmi açılışı gerçekleştirilmiştir. Gölyaka Belediye Başkanlığı ve derneklerinden: 3 sınıf, 1 adet 30 öğrenci kapasiteli bilgisayar laboratuvarı ve 1 büro tefrişi hibe alınmıştır.

3 Programda; 70 öğrenci 2 öğretim görevlisi ve 1 ücretli öğretim elemanı ile 3 adet derslik ve 1 adet Bilgisayar laboratuvarı ile 2008-2009 Eğitim-Öğretim dönemine başlamıştır.

2010-2011 Eğitim-Öğretim döneminde Gölyaka Meslek Yüksekokulunda, Teknik programlar, iktisadi ve idari programlar olmak üzere iki ana bölümde; Bilgisayar Programcılığı Programı, Grafik Tasarımı Programı, Turizm ve Otel İşletmeciliği Programı, Pazarlama Programı ve Halkla İlişkiler ve Tanıtım Programları olmak üzere toplam 5 programda 285 öğrenci, 9 Öğretim Görevlisi, 3 Ücretli Öğretim elemanı, 3 İdari personel ile 9 adet derslik, 3 adet 30 öğrencilik bilgisayar laboratuvarı, 1 adet teknik resim atölyesi, 1 adet fotoğraf atölyesi ve 3 adet 60 kişilik sınıflarda Eğitim-Öğretim faaliyetini sürdürmektedir.

Yüksekokulumuz öğrencilerine yönelik olarak gerçekleşen faaliyetler:

Kişisel Gelişim Seminerleri	:3 adet
Sinema Gösterimi	:1 adet
Mesleki Gösteri	:1 adet
Hatıra Ormanı Fidan Dikimi	:1 adet

Gümüşova

Gümüşova Meslek Yüksekokulu 2008 yılında, Düzce ilinin Gümüşova ilçesinde, Makine Resim ve Konstrüksiyon, Metalografi ve Malzeme Muayene, İşçi Sağlığı ve İş Güvenliği programlarıyla birlikte, 4 sınıf, 1 Cad-cam, 1 makine resim ve konstrüksiyon ve 1 adet metalografi ve malzeme muayene laboratuvarı kapasitesiyle kurulmuştur. Kurulduğu yıldan itibaren, civardaki sanayi kuruluşlarının, Gümüşova belediyesinin ve halkının desteğini gören okulumuza, 2008 – 2009 yılında alt yapısına 1 bilgisayar laboratuvarı, 3 sınıf ve 1 yemekhane, 1 kantin katmış olup, makine resim ve konstrüksiyon laboratuvarına 60,000 TL' lik makine ve ekipman, metalurji laboratuvarına 40,000 TL'lik makine ve ekipman alımı yapılmıştır.

Makine Resim ve Konstrüksiyon, Metalografi ve Malzeme Muayene, İşçi Sağlığı ve İş Güvenliği programıyla eğitim öğretim hayatına 66 öğrenci ile başlamıştır. Başlangıçta 4 sınıf, 1 Cad-cam, 1 makine resim ve konstrüksiyon ve 1 adet metalografi ve malzeme muayene laboratuvarı mevcuttu. 3 öğretim görevlisi görev yapmaktaydı.

Mevcut programlara ek olarak Üretimde Kalite Kontrol ve Kaynak Teknolojisi de katılarak toplam program sayısı 5 olmuştur. Toplam öğrenci sayısı 2011 yılı itibarı ile 427 dir. 7 derslik, 1 metalurji laboratuvarı, 1 adet Makine Resim ve Konstrüksiyon Laboratuvarı, 1 adet Genel Bilgisayar Laboratuvarı, 1 adet Cad-cam laboratuvarı bulunmaktadır.

Teknik gezi: 15

Eğitim Semineri: 10

Turnuva: 6

Kaynaşlı

Yüksekokulda bulunan programlar Ülkemizin ve bölgedeki Sanayii kuruluşlarının ihtiyaçları doğrultusunda 500 Sanayii kuruluşu ile yapılan anket ve toplantılarla belirlenmiştir. Yüksekokul bünyesinde Çevre Koruma ve Kontrol Programı, Geleneksel El Sanatları Programı, Harita ve Kadastro Programı, Lastik ve Plastik Programı, Yapı Ressamlığı Programı, Dış Ticaret Programı, Lojistik Programı bulunmaktadır. Bu programlardan Yapı Ressamlığı Programı Türkiye'de sadece Kaynaşlı Meslek Yüksekokulu'nda bulunmaktadır.

Kaynaşlı Meslek Yüksekokulu Kampüs Çalışmaları: Kaynaşlı Sarıçökek mevkiinde, 170 Dönüm alanda, 6000 Öğrenci kapasiteli Kaynaşlı MYO Kampüs çalışmaları devam etmektedir.

Kaynaşlı Meslek Yüksekokulu Sanayii İşbirliği: Lastik Plastik Programı ile Düzce Standart Profil ve ANLAŞ arasında imzalanan protokol kapsamında 15 öğrenci burs almakta ve okulu bitirdiklerinde yine bu şirketlerde iş imkanı bulmaktadırlar. Çevre Koruma ve Kontrol programı ile ANLAŞ arasında imzalanan protokol kapsamında ise 1 öğrenciye burs imkânı sağlanmaktadır.

Kaynaşlı Meslek Yüksekokulu Halk İşbirliği: Yüksekokul bünyesinde kurulan atölyelerle Eğitimin yanında kazanımların Halkla paylaşılması adına El Sanatları ile Kaynaşlı Halk Eğitim Merkezi ile ortaklaşa kurslar açılmıştır. Kaynaşlı Halk Eğitim Merkezi İşbirliği ile 2008 yılında 3 adet, 2009 yılında 8 adet, 2010 yılında ise 6 adet olmak üzere toplam 17 adet kurs açılmıştır. Bunun yanında Düzce İş-Kur Müdürlüğü ile Yüksekokul arasında 2010 yılında 8 kurs açılmıştır. Kurs kapsamında 128 kursiyere 330 TL yemek ve ulaşım katkısı sağlanmıştır. Yüksekokul ile Düzce İş-Kur Müdürlüğü ve Kaynaşlı Halk Eğitim Merkezi ile yapılan ortak projeler kapsamında açılan 25 farklı kursta, 350'si kadın, 146'sı erkek olmak üzere toplam 496 kursiyere çeşitli alanlarda sertifikalar verilmiştir. Bu kurslar 2011 yılında da Halk Eğitim üzerinden devam etmektedir.

Kaynaşlı Meslek Yüksekokulu Laboratuvarları: Yüksekokulda 2009 yılında Kimya & Çevre Laboratuvarı, 2010 yılında Polimer ve Korozyon Araştırma Laboratuarı kurulmuştur. Bu laboratuvarlarda temel kimya deneyleri, su, toprak analizleri ve korozyon ile ilgili araştırmalar yapılabilmektedir.

Kaynaşlı Meslek Yüksekokulu El Sanatları Atölyeleri: Geleneksel El Sanatları Programının açılmasıyla birlikte Tezhip, Hat, Minyatür, Telkari, Ebru, Halı-Kilim, Taş ve gümüş İşleme, İpek Dokuma Atölyeleri kurulmuştur.

Yüksekokulda yapılan Projeler: Düzce Üniversitesi'nin DPT'ye yazdığı 6,000,000 TL'lik Altyapı projesinin Kimyasal Analiz ve Çevre Laboratuvarı ayağını yürütmüştür. 1 Adet Düzce Üniversitesi Bilimsel Araştırma Projesi halen devam etmektedir. Kaynaşlı Kaymakamlığı ile 5 adet ortak proje yürütülmüştür. Doğu Marmara Kalkınma Ajansında 1 adet projemiz kabul edilmiştir.

I. Meslek Yüksekokulları Öğrenci Sempozyumu: Türkiye'de ilk defa Kaynaşlı Meslek Yüksekokulu tarafından 21-22 Ekim 2010 tarihinde düzenlenen Meslek Yüksekokulları Öğrenci Sempozyumuna 36 Üniversiteden 450 kişi katılmıştır.

Kurumsallaşma Çalışmaları: Türkiye'de 660 Meslek Yüksekokulundan 20 tanesinde ISO 9001 belgesi mevcuttur. ISO 9001 Belgesine sahip olan Yüksekokullardan birisi de Kaynaşlı Meslek Yüksekokulu'dur.

Konferanslar: Öğrencilerin çok yönlü gelişmeleri adına alanlarıyla ilgili uzman kişilerden 2008 yılında 27 adet, 2009 yılında 42 adet, 2010 yılında 15 adet olmak üzere toplam 84 adet konferans düzenlenmiştir.

Teknik Geziler: 2008 yılında 8 adet, 2009 yılında 8 adet, 2010 yılında 4 adet olmak üzere toplam 20 adet teknik gezi düzenlenmiştir.

Uluslararası İşbirlikleri: Yüksekokul ile Polonya Gdansk Teknik Üniversitesi arasında Öğretim Elemanı değişim Protokolü imzalanmıştır. Yapılan Protokol kapsamında Yurtdışındaki Üniversite'den Polimer ve Korozyon Araştırma Laboratuvarında 3 aylık bir süre için araştırma yapmak üzere Gdansk Teknik Üniversitesi'nden Doktora Öğrencisi Kasia Schaeffer gelmiştir.

Doğa ve Sosyal Geziler: Öğrencilerin sosyal anlamda gelişmeleri adına 2008 yılında 2 adet, 2009 yılında 2 adet, 2010 yılında 1 olmak üzere toplam 5 adet doğa/sosyal gezi düzenlenmiştir.

Sergi: Yüksekokulumuzda Cumhuriyetimizin Işığında Geleneksel Türk El Sanatları Konulu, İş-Kur Sergileri olmak üzere toplam 6 adet El Sanatları sergisi gerçekleştirilmiştir.

Tiyatro: Yüksekokulumuzda "Şu Çılgın Türkler", "Haydi Karına Koş" isimli 2 adet tiyatro gösterisi gerçekleştirilmiştir.

Panel: Yüksekokulumuzda Girişimcilik-Lojistik ve Öğrenci Paneli olmak üzere 2 adet panel düzenlenmiştir.

Spor: Yüksekokulumuz Bayan Voleybol Takımı Düzce Üniversitesi bünyesinde 2009 yılında düzenlenen turnuva kapsamında şampiyon olmuşlardır.

Sonuç

İlçe belediyeleri başta olmak üzere, çevredeki sanayi kuruluşları, hayırsever işadamları ve vatandaşların katkılarıyla bölge ve ilçeye önemli katkı sağlayan meslek yüksekokulları, özenle seçilmiş programları, halk-üniversite, halk-sanayi işbirlikleriyle yapılan çalışmalarla üniversitenin misyonu olan değer üretmeyi hedef alarak çalışmalarını sürdürmektedir.

Ülkemizin ihtiyacı olan yetişmiş insan gücüne katkı sağlamak adına, meslek yüksekokullarının ilçelerde yaygınlaştırılması ve açılacak programların titizlikle seçilerek açılması büyük önem taşımaktadır.

Kaynaklar

Tez

Özsoy. C, (2007). Türkiye'de mesleki ve teknik eğitimin iktisadi kalkınmadaki yeri ve önemi, Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Doktora Tezi

Ünlüeser. S.T., Mesleki teknik eğitimin gelişimi ve teknik öğretmen yetiştirmede karşılaşılan sorunlar, Yeditepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Lisansüstü Eğitim Tezi

ULUSLARARASI YÜKSEKÖĞRETİM KONGRESİ: YENİ YÖNELİŞLER VE SORUNLAR
INTERNATIONAL HIGHER EDUCATION CONGRESS: NEW TRENDS AND ISSUES

Uluslararası Yükseköğretim Kongresi: Yeni Yönelişler ve Sorunlar (UYK-2011)
27-29 Mayıs 2011, İstanbul; 3. Cilt / Bölüm XV / Sayfa 2266-2275

Üniversite-Endüstri Ortak Eğitim Geliştirme Sürecinde Gaziantep Üniversitesi (GAÜN), Naci Topçuoğlu Meslek Yüksekokulu (NTMYO) Örneği

Yrd. Doç. Dr. Mehmet Civan, Öğr. Gör. Hasan Saçıkara
Gaziantep Üniversitesi, Naci Topçuoğlu Meslek Yüksekokulu, Gaziantep, Türkiye

Özet

Üniversiteler, bireysel gelişim sürecinde, nitelikli bireyin oluşabilmesi amacıyla modern zamanın en önemli dönüşüm merkezleri olmuştur. İnsanın doğuştan gelen yetenekleri ile gelişimini belli seviyeye taşıması mümkün olabilecektir. Ancak profesyonel anlamda üretim sürecine katılacak bireylerin, mutlaka eğitim sürecinden geçmelerinin gerekliliği yadsınamaz bir gerçekliktir. Bir model olarak GAÜN Naci Topçuoğlu Meslek Yüksekokulu, Yükseköğretim Genel Kurulunun 26.09.2003 tarihli toplantısında alınan karar ve 2547 Sayılı Kanunun 2880 Sayılı Kanunla değişik 7/d-2 maddesi uyarınca Gaziantep Üniversitesi'ne bağlı olarak kurulmuş ve eğitimini Üniversite-Endüstri işbirliğinde temelinde yürütmektedir. Öğrencilerinin eğitim süreleri boyunca her bir dönemde 75'er iş gününden oluşan toplam iki dönemde tamamlanan 150 iş günü Üniversite-Endüstri Ortak Programı eğitimi verilmektedir. Toplam eğitim süresi altı yarıyıldan oluşmaktadır. Uygulama eğitimi boyunca, öğrencilerimizin iş güvenliğini kapsayan sigorta ücretleri de üniversitemizce karşılanılmaktadır. Ayrıca GAÜN NTMYO'da öğretim faaliyetlerinde, mevcut öğretim elemanlarının yanı sıra üniversite sanayi iş birliğini geliştirmek amacı doğrultusunda Gaziantep Sanayisinden önde gelen firmaların deneyimli çalışanlarına ve yöneticilerine kısmi zamanlı öğretim elamanı olarak ders verme olanağı sağlanmaktadır. GAÜN NTMYO modeli ile endüstrinin ihtiyacı olan kalifiye eleman temini konusuna ortak ve etkin bir çözüm bulunması hedeflenmektedir.

Anahtar kelimeler: Meslek yüksekokulları, trimester eğitim, üniversite-endüstri işbirliği.

Giriş

Üniversiteler, sanayileşme ile birlikte hız kazanan nitelikli insan gücü yetiştirme özelliklerini günümüzde de gelişmektedir. Meslek yüksekokullarında uzun yıllardan bu yana endüstrinin ihtiyacı olan, yetişmiş ara eleman konusunda, pratik ve teorik eğitimin harmanlanmasıyla oluşan eğitim verilmektedir. Ancak bu eğitimde, endüstriye kazandırılacak ve sanayicinin istediği niteliği taşıyan ara eleman temininde zorluk yaşanmaktadır. Endüstrinin içinde bulunacağı eğitim sürecinde, öğrencinin yetiştirilmesinde sanayicinin rol alması ve yer yer bazı eğitimlerin bizzat sanayici / endüstriyel eğitici tarafından verilmesi yararlı olacaktır.

Yükseköğretim Kurulu (YÖK) Başkanlığı mesleki eğitimde yaşanan sorunların tespiti ve çözüm önerileri hazırlanması konusunda sürekli çalışma içinde olmuştur. İşletme mantığı ile ele alındığında eğitim kurumlarının nihai çıktısı olan eğitimli bireyler endüstrinin istediği nitelikte olmadığı sanayiciler tarafından çeşitli araçlarla dile getirilmektir. 2010 yılında 5. Düzenlenen Ulusal Meslek Yüksekokulları Müdürler Toplantısında ve öncesinde yapılan toplantılarda Meslek Yüksekokullarından mezun olan öğrencilerin nitelikleri ve mevcut durum ele alınmıştır. Meslek Yüksekokullarının üç dönem (trimester)'e geçmesinin gerekliliği ifade edilmiştir. Bunun yanında YÖK

tarafından hazırlanan Mesleki ve Teknik Yükseköğretimin Yeniden Düzenlenmesine dair taslakta da dile getirilen, trimester ve sanayiden gelecek eğiticiler ayrı bir önem taşımaktadır.

GAÜN NTMYO uyguladığı eğitim programında; gerek YÖK'ün önerileri, gerek sanayicinin talepleri, gerekse çeşitli toplantılarda Ülkemiz Meslek Yüksekokulları Müdürlerinin dile getirdiği öneriler çerçevesinde tespit edilen hedefler doğrultusunda eğitim-öğretim hayatına yeni bir bakış getirme durumundadır. Çalışmada ülkemizde bir devlet üniversitesinde fiilen uygulanmakta olan bir trimester modeli olarak GAÜN NTMYO eğitim işleyişi ele alınacaktır.

Üniversite-Endüstri İşbirliği Ve Meslek Yüksekokulları

Üniversite-Sanayi İşbirliği Süreci

Üniversite-sanayi işbirliği, bilimsel temelli teknolojik bilginin, üretimin temel bileşeni haline gelmesi ile gelişmeye başlamış, ancak bugünkü formunu, II. Dünya Savaşı'ndan sonraki yıllarda almıştır (Özuğurlu, 1998). Özellikle Avrupa ülkelerinde yaşanan ekonomik ve politik gelişmeler, üniversiteleri, önemli ölçüde teknolojik bilgi birikiminin gerçekleştiği merkezler haline getirmiş; kitleselleşen meslek eğitimi yoluyla da bilginin bireylere ve üretim örgütlerine aktarıldığı sistemi ortaya çıkarmıştır.

Ülkemizde uygulanan ekonomi politikaları, Cumhuriyet kuruluşundan itibaren 1950'lere kadar halkta sermaye bikrimi olmamasından dolayı ve savaşlardan dolayı devletçi ekonomi etkin olmuştur. 1950'li yıllardan itibaren özel sektörde oluşmaya başlayan sermaye birikimiyle birlikte karma ekonomik modele geçmiştir. Ancak ilerleyen dönemlerde özel sektör daha da gelişim göstermiş ve ekonominin belirleyici aktörü durumuna geçmiştir. Özellikle 1950 sonrası özel sektörün uluslararası rekabete yönlendirilmesi ve çeşitli ekonomik faktörlerle desteklenmesi söz konusudur (Buğra, 2003). 1980'lerden itibaren tüm dünyada etkinleşen liberal ekonomi politikalarıyla birlikte Türkiye ekonomisi önemli dönüşümler geçirmiştir.

Türkiye bağlamında üniversite-endüstri işbirliğinin bugünkü çerçevesi ile ilk gündeme gelişinin yine 1980'li yılların başına denk gelmesi rastlantı değildir. Üniversite-sanayi işbirliği kavramı ilk kez 1980'lerin hemen başında V. Beş Yıllık Kalkınma Planına girmiştir. Ardından TÜBİTAK ve YÖK bünyesinde kurulan komisyonların çalışmaları ve gerçekleştirilen düzenlemeler ile üniversite endüstri işbirliğini geliştirecek alt yapının oluşturulmasına zemin hazırlanmıştır (Özuğurlu,1998). 2547 Sayılı Kanun'un 7/D-2 maddesi uyarınca kurulan eğitim, uygulama ve araştırma merkezleri, bu konudaki çalışmaları üniversite bünyesinde örgütleme fırsatı sunan yasal çerçeveyi oluşturmuştur.

Ancak 2000'li yıllara gelindiğinde üniversite-endüstri işbirliğinin kapsamı bir kez daha değişmiş ve genişlemiş görünmektedir. Söz konusu işbirliği sadece ortak araştırma geliştirme projelerini kapsamamaktadır. Uluslararası ölçeğe taşınan örgütlenme, üretim, pazarlama ve finansman faaliyetleri nedeniyle yönetim danışmanlığı ve insan kaynağının taşıdığı kritik önem, nitelikli işgücüne artan ihtiyaç nedeniyle de sürekli eğitim uygulamaları üniversite-endüstri işbirliğinin temel çalışma alanları haline gelmektedir.

Meslek Yüksekokullarının Mevcut Durumu

Meslek yüksekokulları Türk eğitim sisteminde önemli bir rol oynamaktadır. Başlangıçta Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı olarak faaliyet gösteren meslek yüksekokulları 1981 yılından bu yana üniversitelere bağlı olarak faaliyetlerini sürdürmektedirler (Kayır ve Kılıç; 2008.a:41). 2547 sayılı Yükseköğretim Kanununa göre Meslek Yüksekokulları: "Belirli mesleklere yönelik ara insan gücü yetiştirmeyi amaçlayan dört yarıyıllık eğitim öğretim sürdüren bir yükseköğretim kurumu" şeklinde tanımlanmıştır.

Meslek yüksekokullarında verilen eğitimin ana amacı sanayinin ihtiyaç duyduğu nitelikli işgücünü piyasaya sağlamaktır. Kuşkusuz, meslek yüksekokulları konusundaki en önemli konulardan biri üniversite-endüstri işbirliği konusudur. Giderek artan rekabet şartları altında günümüz endüstrisi giderek daha nitelikli işgücüne ihtiyaç duymaktadır. Ancak eğitim dünyası endüstrinin bu hızla değişen yapısına ayak uydurmakta sorun yaşamaktadır. Son dönemlerde gerçekleştirilen bir çalışmada (Kayır ve Kılıç; 2008.a:34), işverenlerin sadece % 27.1'i eleman ihtiyaçlarını mesleki eğitim kurumu mezunlarından temin ettiklerini ifade etmiştir.

Türkiye'de birçok firmanın KOBİ tabir edilen küçük ve orta ölçekli kuruluşlar olması dolayısıyla bu kuruluşlarda ileri düzeyde kurumsallaşmanın yeterince sağlanamaması söz konusudur. Bu durum akademik personelin fir-

malarla iletişiminin önünde ciddi bir engel teşkil etmektedir. Coğrafi uzaklık sorunu ise, başlangıçta endüstri bölgelerine yakın olarak açılan meslek yüksekokullarının giderek sanayi bölgelerine uzak yerlerde de açılmış olmasının potansiyel üniversite-endüstri işbirliğini ortadan kaldırmasıdır.

Müfredat açısından ele alındığında meslek yüksekokullarında verilen eğitimin aşırı kuramsal olduğunu söylemek mümkündür. Oysa meslek yüksekokullarının temel amacı 2547 sayılı Yükseköğretim Kanunu'nda açıkça: "…belirli mesleklere yönelik ara insan gücü yetiştirme…" olarak belirtilmiştir. Diğer yandan, mevcut staj uygulamasının mesleki bilgi ve görgünün arttırılması açısından yeterli olduğunu söylemek mümkün değildir. Birçok öğrenci "naylon staj" olarak adlandırılan uygulama ile çoğu kez fiili olarak işyerinde çalışmadan kağıt üzerinde staj yapıyor gözükmekte, fiili olarak otuz işgünü olarak yapılan stajlar ise öğrenciler için fazla verimli olmamaktadır.

Üniversite-Endüstri Ortak Eğitimi ve Gaziantep Üniversitesi (GAÜN) Naci Topçuoğlu Meslek Yüksekokulu (NTMYO)

Tarihçe ve Fiziki Durum

Naci Topçuoğlu Meslek Yüksekokulu, Yükseköğretim Genel Kurulunun 26.09.2003 tarihli toplantısında alınan karar ve 2547 Sayılı Kanunun 2880 Sayılı Kanunla değişik 7/d-2 maddesi uyarınca Gaziantep Üniversitesi'ne bağlı olarak kurulmuştur. Gaziantep 2. Organize Sanayi Bölgesinde Üniversitemize tahsisi yapılmış olan arsa üzerine inşaa edilen binanın yapımı ve donanımı merhum işadamı, Naci Topçuoğlu tarafından üstlenilmiş ve okul binasının (idari, eğitim, atölye ve kafeterya blokları) 27 Temmuz 2003 tarihinde temeli atılmıştır. İnşaatı 2007 yılında tamamlanan Yüksekokulumuzun, resmi açılış töreni 31 Mayıs 2009 tarihinde gerçekleşmiştir. Üniversite-endüstri işbirliği anlayışı okulumuzda daha ilk harcın temele konduğu andan itibaren başlamıştır.

Yüksekokulumuz 2007-2008 eğitim öğretim yılında eğitim vermeye başlamıştır. Başlangıçta Plastik Teknolojileri ve Halıcılık Programlarına öğrenci alınmıştır. Başlangıçta bu iki programın önerilmesindeki en önemli faktör, Gaziantep sanayisinde Halı ve Plastik sektörlerinin oldukça gelişmiş olması ve kendi alanlarında söz sahibi firmaların etkinliğidir. Örneğin, Gaziantep sanayisi toplam halı üretimin %82'sini toplam halı ihracatının da %70'ini gerçekleştirmektedir (GSO, 2010). 2009-2010 eğitim öğretim yılında mevcut programlara ek olarak; yine Türkiye ve Gaziantep sanayisinin ihtiyaçları doğrultusunda Dış Ticaret, Muhasebe ve Vergi Uygulamaları, İşletme Yönetimi, Lojistik ve Gıda Teknolojileri programlarının açılmasıyla birlikte toplam program sayısı 7 olmuştur. 2010-2011 eğitim-öğretim yılında Büro Hizmetleri ve Yönetici Asistanlığı, Antep Fıstığı Tarımı İşleme Teknolojisi ve Ayakkabı Üretimi ve Tasarımı programları açılarak program sayısı 10'a yükselmiştir. 2010-2011 eğitim-öğretim yılı itibarıyla Yüksekokulumuzda hali hazırda 650 öğrencimiz eğitim görmektedir.

Öğrenciler iklimlendirme olanağı sağlanmış, klima ve ısıtma sistemli konforlu sınıflarda ve sosyal alanlarda eğitim-öğretimlerine devam etmektedirler. Projeksiyon sistemi ve ses sistemi olanağına sahip sınıf ve anfilerde ders işlemektedirler. GAÜN NTMYO, merkez kampus dışında olduğundan öğrencilerin kablosuz internet olanağına kavuşmaları için çalışmalar sürmektedir.

Uygulanmakta Olan Eğitim – Öğretim

GAÜN NMTYO'da verilmekte olan eğitim-öğretim, 19 Ağustos 2009 tarih ve 27324 sayılı Resmi Gazete'de yayınlanan "Gaziantep Üniversitesi Naci Topçuoğlu Meslek Yüksekokulu Önlisans Eğitim-Öğretim ile Sınav Değerlendirme Esaslarına İlişkin Yönetmelikle belirlenen amaç ve kapsamlar dâhilinde yürütülmektedir. GAÜN NTMYO'da takip ettiğimiz akademik takvim ise Gaziantep Üniversitesinin diğer birimlerinde uygulanmakta olan akademik takvimden farklılık göstermektedir. Tablo 1'de görüleceği gibi akademik takvim yılda üç dönemden oluşmaktadır.

GAÜN NTMYO'da verilen eğitim öğrencinin iş yaşamında ihtiyaç duyacağı bilgiler esas alınarak şekillenmektedir. Öğrencilerimiz YGS sınavında aldıkları puanlar doğrultusunda yaptıkları tercihlerle okulu kazanmakta ve eğitimlerine başlamaktadırlar. Yükseköğretim Kurumu (YÖK) ve Gaziantep Üniversitesi Senatosunun aldığı kararlar doğrultusunda eğitim planlaması gerçekleştirilmektedir. YÖK tarafından hazırlanan Mesleki ve Teknik Yükseköğretimin Yeniden Düzenlenmesine dair taslakta da belirlenen meslek yüksekokullarının yeniden yapılanması ve verilen eğitimin yılda iki dönemden (sömestere), üç döneme (trimester) geçilmesi yönündeki çalışmaları da ülkemizdeki meslek yüksekokullarının hızla trimestere geçmesi çerçevesini çizmektedir. GAÜN NTMYO ise bu gelişmeler doğrultusunda Türkiye'de ilk olarak fiili olarak yılda üç dönem (trimester) uygulamasını gerçekleştirmektedir.

Tablo 1: GAÜN Naci Topçuoğlu MYO 2010-2011 akademik takvimi.

Güz dönemi	
13-17 Eylül 2010	Dönem ders kayıtları
20 Eylül 2010	Derslerin başlaması
21 Eylül 2010	Ders ekleme-bırakma ve cezalı kayıtların son günü (Bu tarihe kadar kaydını yaptırmayan öğrencilerin kayıtları silinir.)
17 Aralık 2010	Derslerin kesilmesi
20-31Aralık 2010	Dönem sonu sınavları
Bahar dönemi	
12-14 Ocak 2011	Dönem ders kayıtları
17 Ocak 2011	Derslerin başlaması ve cezalı kayıtların ilk günü
21 Ocak 2011	Ders ekleme, bırakma ve cezalı kayıtların son günü (Bu tarihe kadar harçlarını yatırıp kayıtlarını yaptırmayanların kayıtları silinecektir.)
15 Nisan 2011	Derslerin kesilmesi
18-29 Nisan 2011	Dönem sonu sınavları
Yaz dönemi	
11-13 Mayıs 2011	Dönem ders kayıtları
16 Mayıs 2011	Derslerin başlaması ve cezalı kayıtların ilk günü
20 Mayıs 2011	Ders ekleme, bırakma cezalı kayıtların son günü
12 Ağustos 2011	Derslerin kesilmesi
15-26 Ağustos 2011	Dönem sonu sınavları
Resmi Tatiller	
1) 9-10-11 Eylül 2010	Ramazan Bayramı
2) 29 Ekim 2010	Cumhuriyet Bayramı
3) 16-17-18-19 Kasım 2010	Kurban Bayramı
4) 23 Nisan 2011	Ulusal Egemenlik Çocuk Bayramı
5) 19 Mayıs 2011	Atatürkü Anma, Gençlik ve Spor Bayramı
6) 30 Ağustos	2011 Zafer Bayramı

Öğrencilerimiz ilk iki dönemde temel eğitimlerini aldıktan sonra, uygulama eğitimini almak üzere iki gruba ayrılırlar. Sınıflar iki grup şeklinde ayrıldıktan sonra gruplardan biri "Üniversite-Endüstri Ortak Öğrenimi" dersi kapsamında Yüksekokulumuzca belirlenen firmalarda / kurumlarda uygulama eğitimine katılırken, diğer grup yaz döneminde okuldaki eğitimine devam etmektedir. Uygulama eğitimini tamamlayan grup bir sonraki dönemde bir önceki grubun aldığı dersleri alırken, derste bulunan grup uygulama eğitimine katılmaktadır. Tablo 2'de GAÜN NTMYO'da yer alan programlardan biri olan Lastik ve Plastik Teknolojisi programında 6 dönemde derslerin dağılımı ve eğitim saatleri verilmiştir.

GAÜN NTMYO'da öğrenciler eğitim-öğretim diğer meslek yüksekokullarından farklı olarak toplam 6 dönemden oluşan bir süreçte tamamlamaktadırlar. Bu 6 dönemin 4 dönemi teorik bilgilerin verildiği, atölye ve laboratuar uygulamalarının yapıldığı ders dönemlerinden oluşmaktadır. Bunun yanında 2 dönemde ise Üniversite-Endüstri Ortak Programı kapsamında alanlarındaki deneyimli firmalarda / kurumlarda uygulama eğitimi almaktadırlar.

Öğretim Elemanı Yapısı

GAÜN NTMYO'da, 2010 yılı itibariyle, 17 tam zamanlı akademik personel, 14 yarı zamanlı akademik personel görev yapmaktadır. Tam zamanlı akademik personel alanında yetkin öğretim görevlilerinden oluşmaktadır. Bu bağlamda tam zamanlı Öğretim Görevlilerinin 9'u Yüksek Lisans eğitimlerini alanlarında tamamlamışlardır. Öğrencilerin teorik eğitimi tam zamanlı öğretim elamanları tarafından verilen derslerle şekillenmektedir.

Tablo 2: GAÜN NTMYO lastik ve plastik teknolojisi programı dersleri ve eğitim dönemleri.

Malzeme ve malzeme işleme teknolojileri bölümü lastik ve plastik teknolojisi programı		
Birinci yarıyıl		
TURK 100	Türk Dili I	(2-0)2
AİİT 100	Atatürk İlkeleri ve İnkılap Tarihi I	(2-0)2
YDBİ 100	Yabancı Dil I	(2-0)2
BESR 100	Beden Eğitimi*	(1-1)0
GOS 122	Sanat Tarihi*	(1-1)0
NTPT 111	Matematik I	(3-0)
NTPT 121	Bilgi İşlem Teknolojileri ve Uygulamaları	(3-0)3
NTPT 131	Fizik I	(2-0)
NTPT 141	Genel Kimya	(2-0)2
NTPT 151	Teknik Resim	(2-1)3
NTPT 161	Temel Elektrik Elektronik	(2-0)2
NTPT 181	Genel İletişim ve Üniversite-Endüstri Ortak Programı	(2-0)2
	Toplam kredi	**(22–4)23**
İkinci yarıyıl		
TURK 200	Türk Dili II	(2-0)2
AİİT 200	Atatürk İlkeleri ve İnkılap Tarihi II	(2-0)2
YDBİ 200	Yabancı Dil II	(2-0)2
NTPT 112	Matematik II	(3-0)3
NTPT 122	Organik Kimya	(3-0)3
NTPT 132	Analitik Kimya ve Laboratuar Teknikleri	(2-1)3
NTPT 142	Malzeme Bilgisi	(3-0)3
NTPT 152	Bilgisayar Destekli Tasarım	(2-2)3
NTPT 162	Makine Bilgisi ve Elemanları	(3-0)3
	Toplam kredi	**(22–3)24**
Üçüncü yarıyıl		
A Grubu		
NTPT 211	Polimer Kimyası	(3-0)3
NTPT 221	Polimer Üretim Teknolojisi	(2-1)3
NTPT 231	Plastik İşletmeciliği I	(2-2)3
NTPT 241	Plastik Makineleri	(3-1)4
NTPT 251	Plastik Malzeme Muayene Yöntemleri	(2-1)3
NTPT 261	Enstrümantal Analiz	(2-1)3
NTPT 271	Plastik Parça Tasarım Yöntemleri	(3-0)3
B grubu		
NTED 100	Üniversite-Sanayi Ortak Eğitim (Endüstriye Gidecek Öğrenciler)	Kredisiz
	Toplam kredi	**(17–6)22**
Dördüncü Yarıyıl		
A Grubu		
NTED 100	Üniversite-Sanayi Ortak Eğitim (Endüstriye Gidecek Öğrenciler)	Kredisiz
B grubu		
NTPT 211	Polimer Kimyası	(3-0)3
NTPT 221	Polimer Üretim Teknolojisi	(2-1)3
NTPT 231	Plastik İşletmeciliği I	(2-2)3
NTPT 241	Plastik Makineleri	(3-1)4
NTPT 251	Plastik Malzeme Muayene Yöntemleri	(2-1)3
NTPT 261	Enstrümantal Analiz	(2-1)3
NTPT 271	Plastik Parça Tasarım Yöntemleri	(3-0)3
	Toplam kredi	**(17–6)22**

Tablo 2 [*devamı*]: GAÜN NTMYO lastik ve plastik teknolojisi programı dersleri ve eğitim dönemleri.

Malzeme ve malzeme işleme teknolojileri bölümü lastik ve plastik teknolojisi programı		
Beşinci Yarıyıl		
A Grubu		
NTPT 212	Entegre Proje	(2-1)3
NTPT 222	Plastik Parça Ürün Kalıp Tasarım	(2-2)3
NTPT 2302	Plastik İşletmeciliği II	(2-2)3
NTPT 242	Gelişmiş Plastikler	(2-0)2
NTPT 252	Çevre ve İş Güvenliği	(2-0)2
NTPT 262	Kalite Kontrol	(2-0)2
NTPT 272	İş Analizi ve Maliyet Hesabı	(2-0)2
NTPT 282	Pazarlama & İşletme Yönetimi	(2-0)2
NTPT 292	Teknik İngilizce	(3-2)4
B Grubu		
NTED 100	Üniversite-Sanayi Ortak Eğitim (Endüstriye Gidecek Öğrenciler)	Kredisiz
	Toplam kredi	**(19–7)23**
Altıncı Yarıyıl		
A Grubu		
NTED 200	Üniversite-Sanayi Ortak Eğitim (Endüstriye Gidecek Öğrenciler)	Kredisiz
B Grubu		
NTPT 212	Entegre Proje	(2-1)3
NTPT 222	Plastik Parça Ürün Kalıp Tasarım	(2-2)3
NTPT 232	Plastik İşletmeciliği II	(2-2)3
NTPT 242	Gelişmiş Plastikler	(2-0)2
NTPT 252	Çevre ve İş Güvenliği	(2-0)2
NTPT 262	Kalite Kontrol	(2-0)2
NTPT 272	İş Analizi ve Maliyet Hesabı	(2-0)2
NTPT 282	Pazarlama & İşletme Yönetimi	(2-0)2
NTPT 292	Teknik İngilizce	(3-2)4
	Toplam kredi	**(19–7)23**

GAÜN NTMYO'da ders veren öğretim elemanları konusunda da üniversite – endüstri işbirliği gerçekleşmektedir. Öğrencilerin okulda teorik, atölye ve laboratuar eğitimi aldıkları dönemler boyunca GAÜN NTMYO'nun deneyimli akademik kadrosu yanında, Gaziantep'te ve Gaziantep Organize Sanayi Bölgesi içerisinde faaliyet gösteren, sektöründe önemli yere sahip firma, kurum ve kuruluşlardan da mesleki ve akademik yeterliliğe sahip yöneticiler tarafından eğitim verilmektedir.

Tablo 3'te görüleceği üzere her biri kendi alanında önemli kariyerlere sahip yöneticiler GAÜN NTMYO'da kısmi zamanlı öğretim elemanı olarak dersler vermektedirler.

Öğrenciler uygulamanın içinden gelen bu öğretim elemanlarından ileride uygulamada karşılaşacakları fiili durumları henüz öğrenciyken öğrenebilme olanağına kavuşmuşlardır. Uzman yöneticiler ise bilgi ve birikimlerini genç bireylerle paylaşmanın mutluluğunu yaşamaktadırlar. Bu modelde kadrolu öğretim görevlileri, kısmi zamanlı uygulamadan gelen öğretim görevlileri ve öğrenciler arasında güçlü bir sinerji ve motivasyon oluşmaktadır. Ülkemizde genelde dile getirilen önemli problemlerden biri olan üniversite-endüstri kopukluğu karşılıklı diyalog ve işbirliği ile ortadan kaldırılarak yerine güçlü işbirliği temelleri atılmaktadır.

Gaziantep'te yer alan kurum ve kuruluşlarla yürütülen işbirliklerinin GAÜN NTMYO'na olumlu katkıları olmaktadır. Yılın farklı dönemlerinde Gaziantep sanayisinin önde gelen kurum ve kuruluşlarının yöneticileri ile Yüksekokul öğrencilerinin konferans, söyleşi, panel gibi etkinliklerde buluşmaları sağlanmaktadır. Öğrencilerin sanayicilere ve yöneticiler ulaşabilir olmaları motivasyonlarını olumlu etkilemektedir.

Tablo 3: 2010-2011 eğitim-öğretim yılında ders veren kısmi zamanlı öğretim elemanları.

Adı Soyadı	Görevi	Verdiği Ders	Bölüm
İlyas Bulduk	İş-Kur Gaziantep İl Müdürü	İş ve Sosyal Güvenlik Hukuku	Muhasebe ve Vergi Uygulamaları
İlhami Demirci	Gaziantep Gümrük Müdürlüğü, Çobanbey Gümrük Müdürü	Gümrük ve Serbest Bölgeler Mevzuatı	Dış Ticaret, Lojistik
Zekeriya Özdemir	Gaziantep Büyükşehir Belediyesi Hesap Uzmanı	Muhasebe Denetimi	İşletme Yönetimi, Muhasebe ve Vergi ulamaları
Mehpare Kileci	GAP Danışmanlık A.Ş. Yön. Kur. Bşk.	Yönetim ve Organizasyon	İşletme Yönetimi, Büro Yönetimi
Yunus Aksoy	Atmaz Tekstil A.Ş. Genel Müdür Yrd.	Plastik İşletmeciliği	Lastik ve Plastik Teknolojisi
Nursel Kızılkan	Ecoplast A.Ş. Üretim Müdürü	Plastik Malzeme Muayene Yöntemleri	Lastik ve Plastik Teknolojisi
İzzetin Elçi	UND Gaziantep Temsilciliği	- Taşımacılık Hukuku - Taşımacılık Operasyonları	Lojistik
Mahmut Karahan	Eyüp Lojistik A.Ş. İşletme Müdürü	- Genel Lojistik Bilgisi - Depolama Yönetimi	Lojistik
Tevhide İlter Özbay	Tat Makarna A.Ş. Dış Ticaret Müdürü	Dış Ticaret İşlemleri	İşletme Yönetimi
Zübeyir Irmak	Yasin Kaplan Halıcılık A.Ş. Dış Ticaret Müdürü	Mesleki İngilizce	Halıcılık ve Kilimcilik
Nuri Kaya	Tat Makarna A.Ş.	Gıda Kodeksi ve Standartları	Gıda Teknolojsi
Nurullah Tosun	Yeminli Mali Müşavir	Vergi Muhasebesi	Muhasebe ve Vergi Uygulamaları
Muzaffer Bayazıt	Mali Müşavir	-Dış Ticaret Muhasebesi	Dış Ticaret
Demet Özocaklı	Naksan Holding	-Pazarlama Bilgisi	Dış Ticaret, Muhasebe ve Vergi

Üniversite-Sanayi Ortak Eğitim Programı

Normal Meslek Yüksekokullarında Staj olarak bilinen ders yerine GAÜN NTMYO'da Üniversite-Endüstri Ortak Programı dersi almaktadırlar. Bu ders kapsamında, öğrenciler her bir dönemde 75 iş günü olmak üzere toplam iki dönemde 150 iş günü uygulama eğitimi içeren uygulama eğitimi almaktadırlar. Böylece öğrencilerin uygulama alanlarında yeterli mesleki deneyimi kazanmaları sağlanmaktadır. Toplamda 150 iş günü eğitim alarak mezun olan öğrencinin uygulama konusunda herhangi bir eksikliği kalmaması hedeflenmektedir. Takvim günü olarak değerlendirildiğinde yaklaşık 6 aylık bir süreci kapsayan uygulama eğitiminde öğrenci bir yandan saha eğitimini alırken bir yandan da kendisini ileride bekleyen iş hayatına hazırlama olanağı yakalamaktadır. Uygulama eğitimi sürecinde iş yeri ile yakalayacağı diyalog ileride iş hayatına atılacağında öğrenci için olumlu referanslar olarak yararları olacaktır.

Uygulama eğitimi sürecinde öğrencilerimizin sigorta ücretleri Üniversitemizce karşılanmaktadır. İş güvenliği staj süreci boyunca Üniversitemiz tarafından karşılanmasıyla staj sürecinde olası iş kazalarına karşıda öğrenciler güvence altına alınmıştır. Bu durum sanayici açısından da olumlu değerlendirilmektedir. Çünkü sanayici fazladan bir sigorta maliyetini ve uğraşını üstlenmemektedir. Maliyetsiz, güvenli ve eğitimli iş gücü olanağına kavuşan sanayici bu durumdan rahatsız olmak yerine, eğitim alacak öğrencinin eğitimini firmasında yapmasından memnuniyet duymaktadır.

Uygulama eğitimi süresince öğrencilerimiz öğretim elemanlarımız tarafından sürekli olarak çalışma sahalarında kontrol edilmektedir. Tam zamanlı öğretim elemanlarınca öğrencilerimiz uygulama eğitimleri süresince farklı zamanlarda haber vermeksizin denetlenmekte ve denetim raporları hazırlamaktadırlar. Öğrenci açısından yararlı olmadığı düşünülen firmalar bir sonraki eğitim programında paydaş olarak değerlendirilmemektedir.

Öğrenciler uygulama eğitimlerini 19 Ağustos 2009 tarih ve 27324 sayılı Resmi Gazete'de yayınlanan "Gaziantep Üniversitesi Naci Topçuoğlu Meslek Yüksekokulu Önlisans Eğitim-Öğretim ile Sınav Değerlendirme Esaslarına İlişkin Yönetmelik" ve "GAÜN Naci Topçuoğlu MYO Uygulama Eğitimi Yönergesi" uyarınca Gazian-

T.C.
GAZİANTEP ÜNİVERSİTESİ
NACİ TOPÇUOĞLU MESLEK YÜKSEKOKULU
UYGULAMALI EĞİTİM PROTOKOLÜ

Sayı: Tarih:
Konu:

Gaziantep Üniversitesi Naci Topçuoğlu Meslek Yüksekokulu ..... Bölümü ..... Programı öğrencileri, Gaziantep Üniversitesi senatosunun kabul ettiği Naci Topçuoğlu Meslek Yüksekokulu Uygulamalı Eğitim Yönergesine göre uygulama eğitim içerikle "Üniversite-Endüstri Ortak Öğrenim" isimli dersi almak zorundadır.

Aşağıda belirtilen tarihlerde bu derse kayıtlı ekte açık kimlikleri belirtilen öğrencilerin zorunlu olan bu dersini Naci Topçuoğlu Meslek Yüksekokulu Uygulamalı Eğitim Yönergesinin 2. maddesine göre işletmenizde yapması belirlenmiştir.

Ek 1: Öğrenci listesi
Ek 2: Naci Topçuoğlu Meslek Yüksekokulu Uygulamalı Eğitim Yönergesi

İşletmede Yapılması Gereken Uygulama Eğitiminin Süresi:.....

UYGUNDUR
Rektör

UYGUNDUR
İşletme Müdürü

GAZİANTEP ÜNİVERSİTESİ
NACİ TOPÇUOĞLU MESLEK YÜKSEKOKULU
UYGULAMA EĞİTİMİ YÖNERGESİ

Bu 9 maddelik uygulama eğitimi yönergesi Naci Topçuoğlu Meslek Yüksekokulunda kayıtlı olan öğrencilerin 2 döneminin Gaziantep'te pratik eğitimi ve uygulamasını düzenlemektedir.

MADDE 1: Naci Topçuoğlu Meslek Yüksekokulunda kayıtlı öğrenciler zorunlu olarak 2 yarı döneminde işletmelerde uygulamalı-pratik eğitim almaları gerekmektedir. Öğrencilerin işletme uygulamasının başlaması için Rektörlük (Rektörün yetki verdiği durumlarda Meslek Yüksekokulu Müdürlüğü) ve çalışacağı işletme arasında ekte bulunan 2 nüsha kabul protokolü imzalanacaktır.

MADDE 2: Naci Topçuoğlu Meslek Yüksekokulunda kayıtlı öğrencilerin 2 yarı uygulama döneminin her bir dönemi uygulanacak pratik uygulama süresi 75 iş günüdür.

MADDE 3: İşletmelerde uygulamaya gidecek öğrencilerin ulaşım, beslenme gibi ihtiyaçları bizzat kendileri veya isterlerse uygulama eğitimi yapılacak işletmeler tarafından karşılanacaktır.

MADDE 4: İşletmelere uygulamaya giden öğrencilerin uygulama dönemlerinde zorunlu sigortaları, Üniversite Yönetim Kurulu'nun belirleyeceği oranlarda Üviversite (Naci Topçuoğlu Meslek Yüksekokulu) ve öğrenci tarafından müşterek olarak ödenir.

MADDE 5: Öğrencilerin işletmedeki devam durumlarından, davranışlarından ve takibinden uygulama eğitimi yapılan işletme sahip veya yöneticileri sorunludur. Olası olumsuzluklar, anında Naci Topçuoğlu Meslek Yüksekokulu Müdürlüğüne bildirilecektir.

MADDE 6: Öğrenci, işletmedeki uygulamaya bir yarı dönem süresinin %20'si oranında katılmazsa başarısız sayılır. Uygulama eğitimine tekrar gönderilir.

MADDE 7: Öğrenciler uygulamaya gittikleri işletmelerde işletme yönetiminin belirlemiş olduğu yazılı ve sözlü kurallara uymak zorundadır. Uymayan öğrenciler hakkında Gaziantep Üniversitesi Öğrenci Disiplin Yönetmeliğine göre işlem yapılır.

MADDE 8: Uygulama eğitiminin yapıldığı işletmede işletme yönetimi tarafından, öğrencilerin devam ve not durumlarını içeren belge Naci Topçuoğlu Meslek Yüksekokulu Müdürlüğü'ne son iş gününü takiben beş gün içerisinde verilir. Bu belgenin takibinden öğrenci sorumludur. Öğrenci hakkında belirtilen iş günü içerisinde verilmeyen bilgi durumunda öğrenci başarısız sayılır.

MADDE 9: Bu uygulama eğitimi yönergesi Naci Topçuoğlu Meslek Yüksekokulunda kayıtlı olan öğrencilerin 2 döneminin Gaziantep de pratik eğitimi ve uygulamasını düzenlemektedir. Bu yönergeyi Gaziantep Üniversitesi Rektörü yürütür.

Şekil 1: Naci Topçuoğlu MYO Uygulamalı Eğitim Protokolü.

tep'te yapmak durumundadırlar. Öğrenciler GAÜN NTMYO tarafından daha önceden Şekil 1'de örnekleri verilen protokol ve yönerge çerçevesinde belirlenen firmalara uygulama eğitimlerini almak üzere gönderilmektedirler. Gaziantep Üniversitesi Rektörlüğü ile uygulama eğitimi verecek her bir firma için yarı ayrı düzenlenen protokoller ile öğrencilerin uygulama eğitimleri farklı bir boyutla teminat altına alınmaktadır.

Toplan dokuz maddeden oluşan GAÜN NTMYO Uygulama Eğitimi Yönergesinde eğitimin süresi, zorunlu sigortaların Üniversite tarafından karşılanacağı, %80 devamın sağlanmasının zorunluluğu gibi konulara değinilmektedir. Bunların dışında öğrenci Uygulama Eğitimi sonunda başarı durumunu gösteren belgeyi yine eğitimi veren firmadan almak durumundadır.

Yapılan bu uygulamalarla, GAÜN NTMYO bir devlet Üniversitesi bünyesinde yer alan bir Meslek Yüksekokulu olarak Türkiye'de bir ilki gerçekleştirmektedir.

Sonuç ve Öneriler

GAÜN Naci Topçuoğlu Meslek Yüksekokulu kurulurken bölge ekonomisine uygun programlardan oluşan bir eğitim programı oluşturulmuş ve sanayiye nitelikli elaman yetiştirmek amacıyla faaliyet göstermektedir. Bölgenin yüksek sanayi potansiyelinin olması, üniversite-endüstri işbirliğinin üniversitemizin temel hedeflerinden birisi olması, yüksekokulumun kuruluş sürecinden itibaren üniversite-endüstri işbirliği çerçevesinde eğitim programının oluşması trimester modelini daha başarılı kılacaktır.

Çalışmanın sonunda Ülkemizde ilk kez devlet üniversitesinde uygulanmakta olan bu modelin ele alınmasının sonunda bazı öneriler şekillenmektedir. Bunlar:

- Meslek Yüksekokulu öğrencilerinin mezuniyet sonrasında ara eleman olarak tercih edilebilmesi için mutlaka pratik eğitimle kendini geliştirmelidir.
- Hali hazırda Staj olarak verilen uygulama eğitimleri gerçekliğini yitirmiştir. Öğrenci istediği herhangi bir kurum ya da kuruluşta staj yapmadığı halde yapmış gibi dosyalar doldurarak kendini kandırmaktadır. GAÜN NTMYO'da olduğu gibi eğitim aldığı yüksekokulun öğretim elemanlarının gözetiminde uygulama eğitimi titizlikle tamamlatılmalıdır.
- İki dönemli (sömestere) verilen eğitim sonunda iş hayatının istediği nitelikte ara eleman yetişmemektedir. Üç dönemli (trimester) eğitimle uygulama ağırlıklı eğitim sistemine geçilmesi yararlı olacağı görülmektedir.
- Yüksek eğitim almış sanayide yönetici ve karar verici elamanlarında meslek yüksekokullarında ders vermeleri sağlanarak, sanayinin de eğitimi sürecine bizzat katılmaları yararlı olacaktır.
- Mezun olan öğrencilerle ilgili olarak sanayicilerden geri dönüşler değerlendirilmeli ve eğitim programından kaynaklanan eksikliklerin giderilmesi yararlı olacaktır.
- Yer seçilirken meslek yüksekokulunda açılacak programla yüksekokulun bulunduğu bölge ekonomisi / sanayisi arasında paralellik olmasına özen gösterilmelidir. Aksi halde ekonomi / sanayi aktörlerinin yüksekokul programlarına ilgileri olmamaktadır.
- Ülkemizde ilk kez GAÜN NTMYO'da uygulanan sistem diğer Meslek Yüksekokulları için değerlendirilebilecek bir modeldir.

GAÜN NTMYO, stratejik hedeflerine ulaşmada ve gelişmede; demokratik ve katılımcı, paylaşımcı yönetim anlayışıyla, bilime ve teknolojiye inanarak Gaziantep Üniversitesi'nin misyonu ve vizyonu kapsamında ve temel ilkeleri doğrultusunda, gelen öğrencilerin bütün altyapı eksikliklerine rağmen var olan potansiyelini en verimli bir şekilde kullanmayı ve öğrencilerini azami seviyede mesleki bilgiyle donatmayı hedeflemektedir. Bununla birlikte, organize sanayi bölgesi yöneticilerinin ve işverenlerin yüksekokula katkıda bulunmaları önümüzdeki dönemlerde, yüksekokulumuzun tercih edilebilir olmasına katkı sağlayacağı için değerlendirilmesi gereken bir fırsat olarak görülmektedir.

Kaynaklar

Akbayı, O. S., Özgür, M. I.. (2009). Üniversite–Sanayi İşbirliğinde Meslek Yüksekokullarının Rolü: Temel Sorunlar ve Bazı Öneriler. Üniversite-Sanayi İşbirliği Merkezleri Platformu (ÜSİMP) Üniversite Sanayi İşbirliği Ulusal Kongresi 7 – 8 Mayıs 2009, Eskişehir, s.365-368.

Buğra, A. (2003). Devlet ve İşadamları (State and Business in Modern Turkey A Comparaive Study). İstanbul, İletişim Yayınları.

Kayır, Ö., Kılıç, H. (2008a). Mesleki Eğitim ve Teknik Eğitim Fakülteleri Araştırması. İstanbul, İstanbul Ticaret Odası Yayınları.

Kayır, Ö., Kılıç, H. (2008b). Meslek Yüksekokulu Araştırması. İstanbul, İstanbul Ticaret Odası Yayınları.

Odabaşı, Y., vd. (2009). Üniversite Sanayi İşbirliğinde Örnek Bir Model. Üniversite-Sanayi İşbirliği Merkezleri Platformu (ÜSİMP) Üniversite Sanayi İşbirliği Ulusal Kongresi – 7 – 8 Mayıs 2009, Eskişehir, s.72-79.

Okçabol, R. (2007). "Yükseköğretim Sistemimiz", Ütopya Yayınevi, Ankara.

Özuğurlu, M. (1998). Üniversite-Sanayi İşbirliği Programının Eleştirisi, Kültür ve İletişim Dergisi, A.Ü. İletişim Fakültesi, No:2.

Yücel, İ.H. (1997). Bilim-Teknoloji Politikaları ve 21. Yüzyılın Toplumu. Ankara: Devlet Planlama Teşkilatı. Sosyal Sektörler ve Koordinasyon Genel Müdürlüğü. Araştırma Dairesi Başkanlığı, ISBN 975-19-1806-5, http://ekutup.dpt.gov .tr/bilim/yucelih/biltpo.html

2010 Faaliyet Raporu, Gaziantep Üniversitesi, Naci Topçuoğlu Meslek Yüksekokulu, 2010

Gaziantep Sanayi Odası (GSO). (2010) 2010 Halı Fuarı Açılışı http://www.gso.org.tr/?gsoHaberID=2058 erişim tarihi: 03.03.2011.

1. Komisyon Raporu. (2010) 5. Meslek Yüksekokulları Müdürler Toplantısı, Isparta.

5. Komisyon Raporu, (2010) 5. Meslek Yüksekokulları Müdürler Toplantısı, Isparta.

YÖK Mesleki ve Teknik Eğitimi Geliştirme Komisyonu. (2010) Mesleki ve Teknik Yükseköğretimin Yeniden Düzenlenmesine Dair Taslak. http://www.4myomt.ktu.edu.tr/konusmalar/meslekiveteknikyuksekogretimdeonlisansinyeniden-duznlenmesitaslagi.pdf erişim tarihi: 20.03.2011.

ULUSLARARASI YÜKSEKÖĞRETİM KONGRESİ: YENİ YÖNELİŞLER VE SORUNLAR
INTERNATIONAL HIGHER EDUCATION CONGRESS: NEW TRENDS AND ISSUES

Uluslararası Yükseköğretim Kongresi: Yeni Yönelişler ve Sorunlar (UYK-2011)
27-29 Mayıs 2011, İstanbul; 3. Cilt / Bölüm XV / Sayfa 2276-2284

Üniversitelerde Sosyal Sermayeyi Artırmada Yöneticilerin Rolü Üzerine Nitel Bir Çalışma

Yrd. Doç. Dr. Abdurrahman Ekinci, Yrd. Doç. Dr. M. Cevat Yıldırım
Mardin Artuklu Üniversitesi Edebiyat Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Mardin, Türkiye

Özet

Bu araştırmada, üniversitelerde sosyal sermaye ve unsurları olarak öğretim elemanları arasında güven, bağlılık, iletişim ve sosyal etkileşim, işbirliği ve sosyal ağlar ile farklılıklara tolerans ve paylaşılan normlar üzerinde durulmuş ve bu unsurların ne şekilde yükseltilebileceğine dair görüşlere yer verilmiştir. Araştırma, nitel araştırma yöntemlerinden odak grup görüşmesi yöntemi ile yapılmıştır. Farklı bilim dallarından altı kişilik öğretim elemanı gurubu ile üniversitelerde sosyal sermayeyi olumsuz etkileyen yönetici davranışları ve sosyal sermayeyi artırmada üniversitelerdeki yöneticilerin ne tür liderlik davranışları yoluyla sosyal sermaye düzeyini artırabileceklerine yönelik görüşleri değerlendirilmiştir. Araştırmada elde edilen bulgular değerlendirildiğinde, üniversitelerde sosyal sermaye düzeyinin düşük olduğu ve sosyal sermaye düzeyini yükseltmek için üniversitelerdeki yöneticilerin örgütsel adalet, güven oluşturma, ortak mekan ve zaman paylaşımı, farklılıklara tolerans gösterme ve akademik personel arasında ağ ve bağlantılar kurulmasına yönelik imkanları artırmaları gerektiği sonucuna varılmıştır.

Anahtar kelimeler: Üniversite yönetimi, sosyal sermaye liderliği, örgütsel güven.

Giriş

Son otuz yılda çeşitli alanlarda ve bağlamlarda sosyal bilimlerin en dikkat çekici kavramlarından biri sosyal sermayedir. Farklı disiplinlerde kavramsal düzeyde tartışılan sosyal sermaye bireysel, kurumsal ve toplumsal çerçevede modern dünyanın bireyselleşmeden kaynaklı sorunlarına çözümler üretmede önemli işlevler görmektedir. Yapılan tanımlamalarda sosyal sermayenin toplumda veya bir kurumda bireyler arasındaki güven, bağlılık, karşılıklılık, sosyal ve örgütsel süreçlere katılım gibi unsurları üzerinde durulmaktadır. Bu unsurlara dayalı bir sosyal sermaye tanımlamasında söz konusu kavram, bireyler arasındaki ilişkiler ve sosyal bağlantılar, karşılıklı normlar ve güvenilirliğin sosyal süreçlerde güçlenmesi ile yakından ilgilidir (Print ve Coleman, 2003).

Sosyal sermaye kavramını 1980'lerde bugünkü anlamda kullanan Bourdieu iken, kavramı geliştiren Coleman'dır. Ayrıca, 1993'te Putnam'ın yayınladığı "Making Democracy Work" adlı çalışmayla, sosyal sermaye geniş bir tartışmaya yol açarak birçok disipline konu olmuştur (Vermaak, 2006). Fakat sosyal sermaye, kavramsal bakımdan halen tartışılan bir nitelik taşımaktadır. Bireysel, grupsal, örgütsel ve toplumsal düzeyde kavramı farklı yaklaşımlarla ele alan yazarlar sosyal sermayeyi farklı şekillerde tanımlamışlardır. Ancak, kavramı şekillendiren boyutlar açısından bir tanımlama yapıldığında anlam genel olarak daha kuşatıcı bir zemine oturmaktadır. Bu bakımdan sosyal sermayenin bugünkü kullanımıyla anlaşılmasına önemli katkıları olan yazarların yaklaşımlarını kısaca vermek faydalı olacaktır.

Bourdieu'ya göre sosyal sermaye, toplumsal hayatta karşılıklı tanışıklık ve tanınmaya dayalı olarak az ya da çok kurumsallaşmış, uzun ömürlü ağ bağlantıları sonucu bir bireyin veya bir grubun sahip olduğu potansiyel bir kaynaktır (Bourdieu, 1986). Bourdieu'nun yaklaşımı sosyal sermayeyi daha çok bireysel ve grup yapısı çerçevesinde açıklamaktadır. Bu bakımdan sosyal sermayenin birey ve/veya gruplara sahip oldukları ilişki ve bağlantılar vasıtasıyla bir ayrıcalık ve imkan sağladığını ifade ederek, bunun çoğunlukla eşitsizliklere de yol açabildiğini ifade etmektedir.

Coleman ise sosyal sermayenin sonuçları üzerine odaklanmaktadır. Toplumsal aktörlerin sosyal sermayeyi, bu çerçevede amaçlarına ulaşmak için kullanabilecekleri bir potansiyel imkan olarak tanımlamaktadır. Sosyal sermayenin toplumsal bir işleve sahip olduğunu, kazandırdığı vizyon ve bağlılık şuuruyla bireyleri bir topluluk olarak amaca ulaşmada yönlendirici bir değer olarak işlev kazandığını ifade etmektedir. Böylece Coleman, sosyal sermayeyi biriktirilebilen, depolanabilen karşılıklı ilgilerin ve amaçların gerçekleştirilmesi için bireyleri bir topluluk olarak harekete geçirebilen bir değer olarak betimlemektedir (Winter, 2000; Schuller ve Bamford, 2000). Coleman'a göre, sosyal sermaye ilişkilerin yüksek derecede güven ve ortak değerlerle belirlendiği durumlarda, daha geniş iletişim ağlarını kapsayarak bireyselliğin önüne geçer ve toplumsal bir kimlik kazanır (Field, 2006).

Sosyal sermaye alanında önemli çalışmaları ile bilinen Putnam (1993; 2000) ise sosyal sermayeyi bireyler arasında iletişim ağları, sosyal bağlar, karşılıklılık ve güvenin kaynaklık ettiği, işbirliği ve sosyal bütünleşmeye imkân veren bir değer olarak tanımlar. Özellikle bireylerarası bağlantılar ve sivil katılım ile gönüllülük faaliyetlerine vurgu yapan Putnam, sosyal sermayeyi bir anlamda sosyal ortam ve süreçlerde bir çeşit kolaylaştırıcı ve canlandırıcı unsur olarak görür.

Fukuyama'ya (1999) göre ise sosyal sermaye, iki veya daha fazla birey arasında işbirliğini destekleyen somutlaşmış gayri resmi normlardır. Buna göre sosyal sermaye toplumda işbirliğine götüren normlar, dürüstlük, sözünde durma ve fazilet gibi kültürel değerler, güven ve karşılıklılığın hâkim olması ile toplumda varlık bulan önemli ve aktif bir kaynaktır (Fukuyama, 2001). Diğer sosyal sermaye teorisyenlerinin de özel bir önem verdikleri güven unsuru O'na göre sosyal sermayenin merkezinde yer alır. Sosyal sermaye, bir toplumda veya onun bazı bölümlerinde güven duygusunun hâkim olmasından ileri gelen bir değerdir (Fukuyama, 2005).

Woolcock ve Narayan (2000) sosyal sermayeyi, insanların birlikte aynı amaç etrafında hareket etmelerini sağlayan toplumsal normlar ve ağlar olarak tanımlamaktadırlar.

Yapılan tanımamlalar genel olarak değerlendirildiğinde sosyal sermaye; insanların bir arada yaşamalarına ve işbirliğine yönelik çalışmalarına etki eden, ekonomik kalkınma ve toplumsal refahın gelişiminde rol oynayan güven, sosyal ağlar, karşılıklılık, değerler ve normların bileşiminden oluşan potansiyel bir sinerji kaynağı olarak tanımlanabilir (Ekinci, 2010). Bu bakımdan sosyal sermaye sosyal süreçlerde, grup yapılarında ve örgütsel ortamlarda bireyleri bütünleştiren, işbirliği ve ortak bir hedefe yönelik eylemleri kolaylaştıran bir işlev görür. Puntam'a göre, sosyal sermaye stoğunun yüksek düzeyde olduğu toplumsal ve kurumsal yapılanmalarda yaşam daha kolaydır. Özellikle sosyal sermayenin önemli unsuru olan sosyal ağlar karşılıklılık duygusunu ve güveni besler. Bu tür sosyal bağlantılar işbirliğini ve iletişimi kolaylaştırır, itibarı arttırır ve böylece kolektif eylemin sorunlarını çözücü bir imkân sağlar. Bu yolla sosyal etkileşim ve bağlantıları şekillendiren ağlar örgütsel yapılarda bireysellik eğilimlerini yumuşatarak, biz bilincine dayalı bir bağlılık ve aidiyet duygusunun oluşumuna katkı sağlayacaktır (Putnam, 1995).

Sosyal sermaye, özellikle üniversiteler gibi bilgiye dayalı kurumsal yapılarda önemli işlevlere sahiptir. Sosyal sermayenin yapılandırdığı aktif iletişim ve sosyal etkileşim ile güvene dayalı ilişkiler ve sosyal ağlar, bilgi akışını mümkün kılar. Aynı zamanda farklı bireysel ve kültürel değerlere dayalı iletişim ve ilişkilerin oluşmasına olanak sağlayarak bilgi üretimi ve dağıtımına destek olan uygun bir anlayışın benimsenmesini sağlar. Bu bakımdan üniversitelerde örgüt içi ve dışı ağ ve bağlantılar, güven, aktif ilişkiler ve etkileşim ile karşılıklılık unsurları, kurumun potansiyelinden önemli ölçüde istifade edebilme imkânını doğurur. Kurum içi sosyal sermaye daha çok üniversitede çalışanlar arasındaki sosyal bütünleşme, işbirliği, vizyon paylaşımı ve aktif katılım imkanlarının gelişimine zemin hazırlarken; kurum dışı sosyal sermaye ise üniversitenin dış dünya (yakın veya uzak çevre) ile ilişki ve etkileşimine ilişkin veriler sunar. Üniversitelerin çevredeki özel kurum ve kuruluşlar, sivil toplum örgütleri ve toplumsal aktörler ile ulusal veya uluslararası diğer üniversite ve kurumlarla kurduğu ağ ve bağlantıların niteliği üniversitelerin, saygınlık, yaygın etki ve bilgi üretme kapasitelerinin yüksekliğine işaret eder. Bu çalışmada ise daha dar bir çerçevede üniversite içerisinde ve akademik kadro düzeyinde sosyal sermayeyi olumsuz etkileyen ve geliştirmesi beklenen yönetici davranışları üzerinde durulmuştur.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, üniversitelerde sosyal sermaye unsurlarını tüketen ve geliştiren yönetici davranışlarına ilişkin öğretim elemanlarının görüşlerini belirlemektir. Bu amaca yönelik olarak aşağıdaki sorulara cevaplar aranmıştır:

1. Öğretim elemanlarının görüşlerine göre, Yükseköğretim Kurumlarında sosyal sermayeyi olumsuz etkileyen yönetici davranışları nelerdir?
2. Öğretim elemanlarının görüşlerine göre, Yükseköğretim Kurumlarında sosyal sermayenin geliştirilmesine yönelik olarak yöneticilerin göstermesi gereken tutum ve davranışlar nelerdir?

Yöntem

Bu araştırmada, nitel araştırma yöntemlerinden odak grup görüşmesi yöntemi kullanılmıştır. Nitel araştırmalar, gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi nitel veri toplama yöntemlerinin kullanıldığı, algıların ve olayların doğal ortamda gerçekçi ve bütüncül bir biçimde ortaya konmasına yönelik nitel bir sürecin izlendiği araştırmalardır (Yıldırım ve Şimşek, 2005). Bowling (2002)'e göre odak grup görüşmesi, küçük bir grupla lider arasında yapılandırılmamış görüşme ve tartışmada grup dinamiğinin etkisini kullanma, derinlemesine bilgi edinme ve düşünce üretmedir.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubu, Mardin Artuklu Üniversitesi'nde çalışan ve daha önce en az bir üniversitede çalışmış olan 6 öğretim elemanından oluşmaktadır. Araştırmada katılımcıların daha önce en az bir üniversitede çalışmış olmasına yönelik tercihin temel nedeni araştırma konusuna ilişkin katılımcıların daha fazla deneyim sahibi olmaları ve daha zengin bir veri sunacakları yönündeki kanaatten kaynaklanmıştır.

Verilerin Toplanması

Öncelikle üniversitelerde sosyal sermayenin artırılmasının öneminden yola çıkılarak araştırma konusu yapılandırılmış ve buna ilişkin verilerin elde edilmesinde etkili yöntemlerden biri olan "odak grup görüşmesi" yöntemi tercih edilmiştir. İkinci aşamada ise, araştırmacılar tarafından en işlevsel verilerin toplanabileceği katılımcı profilleri belirlenmiştir. Bu kapsamda 11 öğretim elamanı tespit edilmiş ve bunlardan 6 öğretim elemanı gönüllü olarak araştırmaya katılmak istediğini belirtmiştir. Katılımcı grup belirlendikten sonra, sosyal sermayeyi genel bir çerçevede tanıtacak bir sayfalık metin hazırlanmış ve katılımcılara görüşme öncesi okumaları amacıyla dağıtılmıştır. Ardından araştırmacılar tarafından üniversitelerde sosyal sermaye düzeyinin düşmesine neden olan ve sosyal sermaye düzeyini geliştirebilecek yönetici (rektör, rektör yardımcıları, dekan, dekan yardımcıları ve bölüm başkanları ile enstitü müdürleri) davranışlarını ortaya çıkarmaya yönelik sorular hazırlanmıştır. Sorular, sosyal sermayenin literatürde kabul gören beş boyutu esas alınarak belirlenmiş ve görüşmede kullanılmıştır. Belirlenen iki farklı günde iki oturum şeklinde görüşmeler yapılmıştır. Birer saat olarak gerçekleşen her iki oturumda da katılımcıların ses kayıtlarının alınmasından ziyade yazılı olarak görüşlerin not edilmesini tercih etmeleri sebebiyle iki kişiden destek alınmış ve bu kişilerin görüşleri not etmeleri istenmiştir.

Verilerin Analizi

Verilerin çözümlenmesinde içerik analizi tekniği kullanılmıştır (Yıldırım ve Şimşek, 2005). Araştırmada verilerin analizine başlanmadan önce her iki görüşme kaydı incelenmiştir. Bu kayıtların birbiriyle tutarlı olduğu ve benzer notların tutulduğu görülmüştür. Her iki kayıtta yer alan görüşler sosyal sermayenin boyutları esas alınmak üzere içerik analizine tabi tutulmuştur. Bu çerçevede sosyal sermayenin boyutları olarak literatürde kabul gören beş boyut çerçevesinde görüşler temalandırılmış ve yorumlanmıştır.

Bulgular

Tablo 1 ve 2'de öğretim elemanlarının görüşlerine yer verilmiştir. Tablo 1'de öğretim elemanlarının görüşlerine göre üniversitelerde sosyal sermayeyi olumsuz etkileyen yönetici davranışları sıralanmıştır. Tablo 2'de ise öğretim elemanlarının üniversitelerde sosyal sermaye düzeyini artıracak yönetici davranışlarına ilişkin görüşleri beş alt boyutta temalandırılmış ve maddeler halinde verilmiştir.

Tablo 1: Sosyal sermayeyi olumsuz etkileyen yönetici davranışları ve diğer etkenler.

- Rektörlük seçimleri
- Kadrolaşma çabaları
- Bürokratik ve katı yönetimi öngören mevzuat ve buna dayalı yönetici davranışları
- Bölüm ve fakülte temelli dikey yapılanma ve yönetim modeli
- Akademik ve idari yapılanma arasındaki ayrışma ve işlev farklılığı
- Disiplinler arası çalışma yoksunluğu ve bireysellik
- İdeolojik tutum ve yaklaşımlar
- Etnik ve sınıfsal ayrımcılık
- Bireysel kaygı, çıkar ve beklentiye odaklı davranışlar
- Yeterince insan odaklı düşünülmemesi
- Etik dışı davranışlar
- Kurum içi yıldırma ve psikolojik baskıya yönelik tutum ve davranışlar
- Nesnel ölçütlere dayanmayan yönetim anlayışı ve buna bağlı uygulamalar
- Rasyonel nesnellik ölçütleri yerine duygusal ve subjektif ölçütlerin esas alınması
- Ekonomik ve sosyal imkanların adil ve eşit dağıtılmaması
- Bireysel menfaatlerin öncelenmesi
- Çalışanlara karşı tutumun belirlenmesinde düşünsel ve siyasi eğilimlerin temel bir ölçüt olarak kullanılması
- Aşırı ihtiras, bireysellik ve kibirli tutumlar
- Etkiden çok yetkinin kullanılması
- Demokratik olmayan davranışlar

Tartışma

Tartışma bölümünde öğretim elemanlarının görüşleri sosyal sermayenin boyutları olarak belirlenen güven, örgütsel bağlılık, farklılıklara tolerans ve normları paylaşım, işbirliği-sosyal ağlar ve katılım ve sosyal etkileşim ve aktif katılım olmak üzere beş tema altında ele alınarak değerlendirilmiştir.

Güven

Güven, bireyler arasında ve örgütsel ortamlarda sosyal sermayenin diğer unsurlarının da verimliliği ve işlevselliğini belirleyen önemli bir unsurdur. Cohen ve Prusak (2001)'a göre güven, insanlarla birlikte iş yapma ve yaşama olanağı sağlayan her türlü sosyal faaliyetin en temel kolaylaştırıcısıdır. Putnam (1993) da benzer şekilde güveni, toplumda işbirliğine dair eylemleri kolaylaştıran bir unsur olarak ele alır. Bu bakımdan özellikle üniversiteler gibi özerk ve dinamik bir örgütsel ortamda güven sorununun bir çok imkân ve potansiyeli yok edeceğini söylemek mümkündür.

Araştırmaya katılan öğretim elemanlarının görüşleri incelendiğinde, sosyal sermayenin odağında yer alan önemli bir boyut olarak "güven" duygusunu güçlendirmede üniversitelerdeki yöneticilerin sahip olması gereken tutum ve davranışsal özellikler "*güven unsurunun farkında olma*, *güveni besleme ve zedeleyici davranışlardan kaçınmada yoğunlaştığı görülmektedir*. *Ayrıca*, *yöneticilerin şeffaf yönetim anlayışı*, *görev*, *kadro ve imkânların paylaşımında adil davranma*, *söz ve tavırlarında tutarlılık*, *iyi niyetli söz ve davranışlarda bulunma*" gibi unsurlar da üzerinde durulan önemli hususlar olmuştur.

Güven, sosyal bütünleşmenin çimentosudur. Üniversiteler gibi kurumsal yapılanmalarda güvene dayalı ilişkilerin beslediği yüksek düzeyde sosyal sermaye birikimi öğretim elemanlarının iş doyumu ve işe devam düzeylerini, çalışan-yönetici ilişkilerinin niteliğini arttırarak iş ve işlem maliyetlerini azaltıcı ve performansı arttırıcı bir işlev görecektir. Akademisyenler arasındaki güvene dayalı sağlam ilişkiler çalışma ortamındaki belirsizliklerin, ekonomik ve sosyal risklerin önemli bir kısmını telafi edecek çözümler sunarak örgütsel amaçlara hizmet edecektir. Sağlam ve sağlıklı ilişkiler, örgütsel ortamdaki birtakım istismar edilebilecek çatışma durumları karşısında bir sigorta işlevi görecek ve aynı zamanda birtakım bilgi ve becerilerin gelişimine de makul düzeyde katkıda bulunacaktır. Bu niteliklere sahip bir ortamda iletişim kanallarının açık olmasının sağlayacağı katkı ile bireylerin grup yapı-

Tablo 2: Sosyal sermayenin geliştirilmesine yönelik yönetici davranışları ve diğer etkenler.

Sosyal sermayenin boyutları	Yönetici davranışları
Güven	• Çalışanlarına karşı güven duyduğunu hissettirme ve güven zedeleyici davranışlardan kaçınma • Şeffaf bir yönetim anlayışının benimsenmesi • Söz ve tavırlarında tutarlılık • İyi niyetli söz ve davranışlar • Güveni zedeleyici davranışlardan kaçınma • İlişki, görev, kadro ve imkânların paylaşımında adil olma
Örgütsel bağlılık	• Demokrasi kültürünün yerleşmesine yönelik kuşatıcı ve kapsayıcı tutum ve davranışlar • Paylaşılan bir vizyon oluşturma amaçlı toplantıların yapılması • Sosyal yaşam alanları ve imkânları oluşturma • Üniversitelerin kurum kimliğinin güçlü ve görünür olması ve bunun çalışanlara hissettirilmesi • Başarıyı ödüllendirerek görünür kılma
Farklılıklara tolerans ve normları paylaşım	• Bireye, bireyin farklılıklarına ve kimliğine saygı duyma • Üniversiteleri bir siyasi güç alanı olmaktan çıkaracak tutum ve davranışlara sahip olma • Fikirlere saygı duyma ve farklılıklara değer verme
İşbirliği-sosyal ağlar ve katılım	• Görev dağılımı, kadro ve ilişkilerde adil bir yaklaşım gösterme • Akademik çalışmaların maddi ve manevi boyutlarda teşvik edilmesi • Akademisyenlerin alınacak kararlara ilişkin karar alma süreçlerine katılımlarının sağlanması • Disiplinler arası çalışmaların teşvik edilmesi • Yöneticilerin kurumsal yapı, kurum olma niteliğinin gerektirdiği resmilik, objektiflik, adalet ve şeffaflığa, katılımcı anlayışa sahip olması, • İnsani olanı gölgede bırakacak, kişiliksizliğe yol açacak işleyişi tıkayacak, katı hiyerarşik anlayış ve davranışlarından uzak durulması • Üniversite imkanlarının kullanılmasında şeffaflık ve objektiflik • Girişimcilik ve yeniliğe açık olmak ve engelleri kaldırarak kolaylaştırıcı bir rol üstlenmek
Sosyal etkileşim ve aktif katılım	• Akademisyenlerin üniversite dışında da bir araya gelebilecekleri ortak çatılar oluşturulmasına öncülük etmek • Üniversitelerde demokratik anlayışın yerleşmesini sağlayacak bir seçim sistemine geçiş • Akademik başarı ve ürünlerin toplu etkinliklerle kutlanmasına öncülük etme • Ev ziyaretlerinde bulunma • Akademik çay sohbetlerinin düzenlenmesine öncülük etme • Yöneticilerin akademisyenlerle informal toplantılar yapması, çalışma odalarını ziyaret etmeleri ve akademik çalışmalara ilişkin destekleyici tavırları • Rutin değerlendirme toplantıları düzenleme • Empatik dinleme davranışında bulunma

sına ilaveten insani sermayelerini, beceri ve mesleki yeterliklerini geliştirebilmeleri mümkün olacak ve bu yeterlik artışı çalışma ortam ve koşullarına önemli katkılar sağlayacaktır (Leana ve Buren,1999).

Araştırmalar, güven faktörünün yüksek olduğu ilişkilerde kişilerin genel olarak sosyal değişim ilişkisine girmeye daha istekli olduğunu ve özellikle de dayanışma, özveri içeren karşılıklı etkileşime daha içten ve etkin şekilde katıldıklarını ortaya koymaktadır (Şamiloğlu, 2002).

Örgütsel güvenin oluşturulmasında anahtar kişiler, lider davranışı gösteren yöneticilerdir. Sosyal sermaye liderlerinin göstereceği davranışın temelinde örgütsel ortamda işgörenlerle güven temelli ilişkiler geliştirmek, öncelikle güvenilir olmak ve insanlara güven duymak olmalıdır. Bu bakımdan üniversitelerde yönetici konumunda bulunan akademik aktörlerin, akademisyenlere güven duyan ve güven duyulan bir kişilik olarak güven duygusunu güçlendirecek davranışlar sergilemeleri önem taşımaktadır.

Töremen (2002), bir örgütte güven oluşturmanın ve bu güveni devam ettirmenin yollarını dört maddede özetlemektedir. Bu davranış ve tutumlar üniversitelerdeki yöneticiler için de yol gösterici bir nitelik taşımaktadır.

1. Güvenle ilgili olayları anlatmak,
2. İşbirliğini özendirerek ve sosyal ortamlar hazırlayarak örgüt üyelerinin birbirlerini tanımalarına fırsat tanımak,
3. Söylem ve eylemlerde tutarlı davranmak,
4. Bireysel çıkarları, örgüt çıkarlarında eritmek.

Örgütsel Bağlılık

Cohen ve Prusak (2001), örgütsel bağlılığı, işbirliğine ve sadece bir işten ibaret olmayan, o iş için daha fazlasını yapma arzusuna bağlılık olarak açıklamaktadır. Dolayısıyla örgütsel ortamda bu avantajı değerlendirebilen örgütler işgörenlerden kendi işlerinin ötesinde, gönüllü ve nitelikli bir katkı ile daha avantajlı bir pozisyona kavuşacaklardır. Daha fazlasını yapmaya arzulu bireyler bir görev olarak işini algılamak yerine örgütsel ortam ve süreçleri yaşamın bir parçası olarak görecek ve örgütle özdeşleşeceklerdir.

Bu açıdan örgütsel bağlılık tek taraflı ve sürekli bir durum olarak kendini göstermeyebilir. Öncelikle bu duygunun güçlenmesinde ve sürekliliğinin sağlanmasında kuruma, dolayısıyla yöneticilere görev düşmektedir. Örgütsel bağlılığı sosyal sermayenin unsurlarından biri ve diğer unsurlar ile ilişkisi çerçevesinde ele alan yöneticiler örgütsel bağlılığın sunacağı olanaklardan daha fazla yarar sağlama imkânı elde edeceklerdir. Bu bakımdan yöneticiler kuruma bağlılığı sağlamaya yönelik davranış ve tutumlara önem ve öncelik vermelidirler.

Araştırmaya katılan öğretim elemanlarının örgütsel bağlılık boyutunda değerlendirilebilecek görüşleri incelendiğinde, "*üniversitelerdeki yöneticilerin demokrasi kültürünün yerleşmesine yönelik kuşatıcı ve kapsayıcı tutum ve davranışlar içerisinde olmaları*, *paylaşılan bir vizyon oluşturma amaçlı toplantılar gerçekleştirmeleri*, *sosyal yaşam alanları ve imkânları oluşturmaları*, *üniversitelerin kurum kimliğinin güçlü ve görünür olması ve bunun çalışanlara hissettirilmesine yönelik çalışmalarda bulunulması*, *başarıyı ödüllendirerek görünür kılma çalışmaları içerisinde olunması*" gibi görüşlere yer verilmiştir.

Görüşler incelendiğinde genel olarak öğretim elemanlarının yöneticilerinden örgütsel bağlılık bağlamında beklentilerinin sosyal ilişkiler, vizyon oluşturma ve çalışanlara yönelik imkan ve olanakların artırılması çerçevesinde yoğunlaştığı görülmektedir. Bağlılığı sağlama ile bireyin işe, kuruma ve kurumda devamlılık gibi önemli getirileri olacaktır. Meyer ve Allen (1997), örgütsel bağlılığın, çalışanın örgütle kurduğu duygusal ilişki ile biçimlendiğini ve bu biçimlenmenin bireylerin örgütün sürekli bir üyesi olmalarında belirleyici rol oynadığını öne sürmektedir. Özelikle üniversitelerde nitelikli beşeri sermayenin devamlılığını sağlamada bağlılık oluşturma önemli bir kazanım sağlayacaktır.

Sosyal Etkileşim ve Aktif Katılım

Sosyal sermayenin önemli boyutlarından biri de sosyal süreçlere ve grup aktivitelerine etkin olarak katılma ve sosyalleşmeye dair örgütsel yaşamda tanınan imkânlardır. Sosyal sermayenin ölçümüne ilişkin yapılan tüm çalışmalarda aktif katılım ve bu kapsamda sosyal sorumluluklara dayalı etkileşim önemli bir yer tutmaktadır. Bu bakımdan üniversitelerde önemli bir sosyal sermaye unsuru olarak öğretim elemanlarının sosyal bakımdan etkileşimi ve tüm süreçlere aktif katılımını teşvik etmek ve buna ilişkin yapısal, sosyal ve psikolojik engelleri kaldırmada yöneticilere önemli sorumluluklar düşmektedir.

Bu kapsamda araştırmaya katılan öğretim elemanlarının sosyal etkileşim ve aktif katılım boyutunda değerlendirilebilecek görüşleri incelendiğinde, öğretim elemanları, "*yöneticilerin üniversite dışında da bir araya gelinebilecek ortak çatılar oluşturulmasına öncülük etmeleri*, *üniversitelerde demokratik anlayışın yerleşmesini sağlayacak bir seçim sistemine geçişin önünün açılması*, *akademik başarı ve ürünlerin toplu etkinliklerle kutlanmasına öncülük edilmesi*, *karşılıklı ev ziyaretleri*, *akademik çay sohbetlerinin düzenlenmesine öncülük edilmesi*, *yöneticilerin akademisyenlerle informal toplantılar yapması*, *çalışma odalarını ziyaret etmeleri ve akademik çalışmalara ilişkin destekleyici tavırları*, *rutin değerlendirme toplantıları düzenlenmesi ve empatik dinleme*" gibi tutum ve davranışlar öne çıkmıştır.

Sosyal etkileşimin, aktif katılımı sağlamada önemli bir katkı sunduğunu ifade etmek mümkündür. Esasında sosyal etkileşim olanağının bulunmadığı kurumsal yapılarda, sosyal sermayenin de gelişim imkânı bulamayacağı bir gerçektir. Birbirleriyle yüz yüze iletişim kuramayan ve dolayısıyla sosyal etkileşim imkânı bulamayan oluşumlar,

ne üyeleri arasında bir bağlantı ne de üyelerinin toplumsal özveri konusunda doğrudan katılımda bulunmalarını sağlayabilmektedir. Putnam (2000; Akt. Field, 2006)'a göre, bu örgütler sosyal sermaye oluşturmaktan çok, toplumsal katılım ile toplumsal etkileşim arasındaki bağı koparak sosyal sermayeyi tüketmektedirler.

Print ve Coleman, sosyal etkileşimin ve aktif katılım düzeyinin düşük olduğu bir topluluğu bölünmüş sosyal yapılar olarak tanımlamaktadır (2003). Bu bakımdan üniversitelerde sosyal sermaye düzeyini geliştirecek önemli davranış alanlarından biri de sosyal etkileşim ve bireylerin, grupların ve aktörlerin süreçlere aktif katılımını esas alan yönetici davranışlarıdır.

Farklılıklara Tolerans ve Normları Paylaşım

Araştırmaya katılan öğretim elemanlarının görüşleri incelendiğinde sosyal sermayenin bir boyutu olarak "farklılıklara tolerans ve normları paylaşım" boyutunda üniversitelerdeki yöneticilerin sahip olması gereken tutum ve davranışları, "*bireye ve bireyin farklılıklarına, kimliğine saygı duyma, üniversitelerin bir siyasi güç alanı olmaktan çıkaracak ve hikmet eksenli bir bilginin üretim ve yaşama geçirilmesinin öncülüğünü yapma, fikirlere saygı duyma ve farklılıklara değer verme*" çerçevesinde görüşler öne sürmüşlerdir.

Öne sürülen görüşler değerlendirildiğinde yöneticilerin daha kuşatıcı, bireye saygıyı esas alan, ideolojik ve ayrımcı bakış açılarından arınmış, adil bir tavır ve tutum içerisinde olmaları gerektiği yönünde görüşler ön plana çıkmaktadır. Esnek ilişkilere dayalı bir yönetim anlayışına göndermeler yapan görüşler öncelikle katı ve hiyerarşik bir yaklaşımdan kaçınılması gerektiği yönünde fikir vermektedir. Daha özgür ve özerk bir üniversite için önemli görülen söz konusu davranış ve tutumlar daha canlı ve sinerji dolu bir sosyal yapılanma imkanı da doğuracaktır.

Özellikle üniversiteler gibi daha özerk olması gereken kurumsal yapılanmalarda katı ve bürokratik yönetim ve yaklaşımlar bireylerarası ilişki, etkileşim, güven ve işbirliğine yönelik imkânları da yok etmektedir. Örneğin Fukuyama (2001), devletin katı bürokratik yapısı ve toplumsal kesimlere müdahalesinin yarattığı sonuçları sosyal sermayenin zamanla erime eğilimi içerisine girmesini tetikleyen etkenler olarak görmektedir. Benzer durum üniversiteler için de söz konusudur. Kendiliğinden sosyalleşme eğiliminde olan sosyal yapılara müdahale ve biçimlendirme çalışmaları farklı tepki ve sonuçlar doğurmaktadır. Bu sonuçlar ise çoğunlukla örgütsel amaçlara erişimi engelleyen setlere dönüşmektedir.

İşbirliği-Sosyal Ağlar ve Katılım

Fukuyama (2001)'ya göre sosyal sermaye, toplumda işbirliğine götüren normlar, dürüstlük, sözünde durma ve fazilet gibi kültürel değerler, güven ve karşılıklılığın hâkim olması ile toplumda varlık bulan önemli ve aktif bir kaynaktır. Bu kaynağın bir toplumda var olmasından ziyade bireyler ve gruplar arasında işbirliği imkânı doğurması üzerinde duran Fukuyama, bu yönüyle sosyal sermayeyi aktif unsurları ile ele alarak dürüstlük, karşılıklılık, sözünde durma, sorumluluklarını yerine getirmede istekli ve güvenilir olma gibi geleneksel faziletleri de içeren değerler üzerinde durmaktadır.

Araştırmaya katılan öğretim elemanlarının görüşleri incelendiğinde sosyal sermayenin bir boyutu olarak "işbirliği-sosyal ağlar ve katılım" boyutunda yöneticilerin göstermesi gereken davranış ve tutumları, "*görev dağılımı, kadro ve ilişkilerde adil bir yaklaşım, karar alma süreçlerine katılımın sağlanması, kurum olma niteliğinin gerektirdiği resmiliğe, objektifliğe, adalete ve şeffaflığa katılımcılığa sahip olunması, katı hiyerarşik anlayış ve davranışlarından uzak durulması, üniversite imkânlarının kullanılmasında şeffaflık ve objektiflik sağlanması, girişimcilik ve yeniliğe açık olunması, engelleri kaldırarak kolaylaştırıcı bir rol üstlenilmesi*" olarak dile getirmişlerdir.

Dile getirilen önemli hususlar yöneticilerin adil olması, alınan kararlarda görüşlerinin alınması, engellerin kaldırılarak her türlü iş ve işlemde kolaylaştırıcı ve destekleyici bir rol üstlenilmesi olarak özetlenebilir. Bu hususları sosyal sermayenin geliştirilmesinde önemli liderlik davranışları olarak görmek mümkündür. Mao (2006), örgütsel ortamlarda yoğun ve etkili iletişimin çalışma ortamında arkadaşlık ilişkilerini geliştirerek, çalışanlar arasındaki bağlılığı artırdığını ve grup yapılarını güçlendirerek işbirliğine yönelik davranışları beslediğini belirtmektedir. Sosyal sermayenin de en önemli sonuçlarından biri işbirliğine yönelik tutum ve davranışları sağlamasıdır. Ona göre, iş yerindeki ilişkilerin niteliği; arkadaşlıkların, kişisel bağların, sosyal ve duygusal bakımdan doyumun en önemli belirleyicisidir. Dolayısıyla, çalışanların iş verimliliği ile doğrudan ilişkili olan iş arkadaşlıklarının iletişim ve işbirliğini güçlendirecek yatırımlarla beslenmesi örgütsel etkililik açısından da oldukça değer taşımaktadır.

Mao (2006), bir örgüt için çalışan ilişkilerinin ve işbirliğine dair unsurların güçlü olmasının, lider ve takipçileri arasındaki bağı güçlendirme, örgütsel süreçlerde kararlara aktif katılım, kaynakların etkili kullanımı ve dönüştürülmesi, bilgiyi depolama ve transferini mümkün kılma gibi avantajlar sağladığını dile getirmektedir. Etkili liderlik davranışının örgütsel ortamlarda arkadaşlık temeline dayalı bir ilişki geliştirmek olduğunu vurgulayan Mao, iletişim ve işbirliğine dair davranışlar ile iş yerindeki arkadaşlıklar üzerinde durmuştur. Yaptığı araştırmada, örgütsel etkililik ve arkadaşlık arasındaki ilişkiyi irdelemeye çalışmıştır. Elde edilen sonuçlar, iş yerinde çalışanlar arasındaki ilişki ve kurulan sosyal ağların örgütsel etkililik düzeyi ile oldukça ilişkili olduğu yönündedir. Bu bakımdan iletişim ve sosyal ağlara yatırımın, işbirliğine dayalı aktiviteleri güçlendirdiğini söylemek mümkündür.

Sonuç

Örgütsel yapılar açısından sosyal sermaye, fiziksel, beşeri ve finansal sermaye gibi temel bir değer olup tüm bu sermaye türlerinin birleştirici unsuru ve bu sermaye alanlarından amaçlanan düzeyde fayda sağlamanın ön koşulu niteliğindedir. Bu açıdan güçlü bir sosyal sermayeye sahip olmak, örgütler açısından oldukça önemli bir imkân yaratır.

Sosyal sermayenin sözü edilen getirilerinden yararlanmanın en önemli ön koşulu, potansiyel olarak bütün örgütsel yapılarda yer alan sosyal sermaye unsurlarını etkili kılmaktan geçmektedir. Sosyal sermaye unsurlarını işlevsel hale getirerek örgütsel amaçlara ulaşmada bir değer olarak kullanabilmenin yolu da bu unsurları canlandıracak ilişkileri geliştirmek, çalışanların bu ilişkilere dayalı olarak grupları etkin kılmalarına hizmet edecek sosyal mekân ve zaman olanakları sağlamak; iş görenleri, etkilenecekleri tüm kararların alınması aşamasında söz sahibi kılmaktır. Tüm bu etkinlik ve imkânlar sosyal sermayenin niteliğini belirleyerek işlevsel hale gelmesinde etkili olurlar.

Sosyal sermayeyi örgütsel ortamda geliştirme ve etkili kılmada en önemli ve kritik rol yöneticilere düşmektedir. Lider nitelikte yöneticiler, bu süreç ve unsurların farkında ve öneminin bilincinde olarak hareket ettikleri takdirde sosyal sermayenin bir değer olarak amaca hizmet etmesi mümkün olacaktır. Üniversiteler açısından ele alındığında yöneticilerden (rektör, rektör yardımcıları, dekan, dekan yardımcıları ve bölüm başkanları ile enstitü müdürleri) beklenen, sosyal sermayenin farkında olmak ve gelişimine uygun zemin hazırlamaktır. Bu bilinç ve etkinlikler de sosyal sermaye liderliği olarak ifade edilen ve sosyal sermayeyi örgütte geliştirmeye dönük davranış ve etkinlikleri ön planda tutan lider yaklaşımıdır.

Kaynaklar

Bourdieu, P. (1986). The Forms of Capital. John G. Richardson (ed.), Handbook of Theory and Research for the Sociology of Education. Greenwood Press, New York, pp.241-258.

Bowling, A. (2002). Research Methods in Health: Investigating Health and Health Services. Philadelphia, PA: McGraw-Hill House.

Cohen, D. ve Prusak, L. (2001). Kavrayamadığımız Zenginlik, Kuruluşların Sosyal Sermayesi. Mess Yayınları, İstanbul.

Ekinci, A. (2010). Okullarda Sosyal Sermaye. Nobel Yaın Dağıtım. Ankara.

Field, J. (2006). Sosyal Sermaye. İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları. (Çev. Bahar Bilgen, Bayram Şen), İstanbul.

Fukuyama, F. (1999). Social Capital and Civil Society. Prepared For Delivery at the IMF Conference On Second Generation. Erişim Tarihi: 05.04.2006 http://www.imf.org/external/pubs/ft/seminar/1999/reforms/fukuyama.htm

Fukuyama, F. (2001). Social Capital, Civil Society and Development. Third World Quarterly. Vol. 22, No. 1, pp.7-20.

Fukuyama, F. (2005). Güven: Sosyal Erdemler ve Refahın Yaratılması. Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları, İstanbul.

Leana C. and Buren, H. (1999). Organizational Social Capital and Employment Practices. The Academy of Management Review. Vol. 24, No. 3, pp.538-556.

Mao, H.Y. (2006). The Relationship Between Organizational Level and Workplace Friendship. International Journal of Human Resource Management. Vol. 17, No. 10, pp.1819–1833.

Meyer J.P. and Allen, N.J. (1997). Commitment in Workplace, Theory, Research and Application. Sage Publications, London.

Print, M. and Coleman D. (2003). Towards Understanding of Social Capital and Citizenship Education. Cambridge Journal of Education. Vol. 33, No. 1, pp.123-149.

Putnam, R. (1993). Making Democracy Work: Civic Tradition in Modern Italy. Princeton University Press, Princeton.

Putnam, R. (1995). Bowling Alone: America's Declining Social Capital, Journal of Democracy. Vol. 6, No. 1, pp. 65-78.

Putnam, R. (2000). Bowling Alone: The Collapse and Revival of American Community. Simon and Schuster, New York.

Schuller T. and Bamford C. (2000). A Social Capital Approach to The Analysis of Continuing Education: Evidence From the UK Learning Society Reserach Programme. Oxford Review of Education. Vol. 26, No. 1, pp. 5-19.

Şamiloğlu, F.(2002). Entelektüel Sermaye. Gazi Kitabevi. Ankara.

Töremen, F. (2002). Okullarda Sosyal Sermaye: Kavramsal Bir Çözümleme. Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi, Yıl. 8, Sayı. 32, ss.556-573.

Vermaak, J. N. (2006). A Reconceptualisation of the Concept of Social Capital: A Study of Resources for Need Satisfaction Amongst Agricultural Producers in Vhembe. Limpopo. (Unpublished PhD Thesis) Erişim Tarihi: 21.03.2008 http://etd.unisa.ac.za/ETD-db/theses/available/etd-09272006-120832/

unrestricted /thesis.pdf

Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2005). Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri. Seçkin

Yayıncılık. Ankara.

Winter, I. (2000). Towards A Theorised Understanding of Family Life and Social Capital. Australian Institue of Family Studies. Working Paper, No:21, April. Erişim Tarihi: 07.02.2007 http://www.aifs.gov.au

Woolcock, M. and Narayan, D. (2000). Social Capital: Implications for Development Theory, Research and Policy. World Bank Research Observer. Vol. 15, No. 2, pp.225-249.

Uluslararası Yükseköğretim Kongresi: Yeni Yönelişler ve Sorunlar (UYK-2011)
27-29 Mayıs 2011, İstanbul; 3. Cilt / Bölüm XV / Sayfa 2285-2291

ULUSLARARASI YÜKSEKÖĞRETİM KONGRESİ: YENİ YÖNELİŞLER VE SORUNLAR
INTERNATIONAL HIGHER EDUCATION CONGRESS: NEW TRENDS AND ISSUES

Üniversitelerin Bulundukları Bölgelere Sosyo-Ekonomik Etkileri*

Yrd. Doç. Dr. Selman Yılmaz, Yrd. Doç. Dr. Murat Şeker
[1]İstanbul Üniversitesi İktisat Fakültesi İktisat Bölümü, Beyazıt/Fatih, İstanbul, Türkiye
[2]İstanbul Üniversitesi İktisat Fakültesi Maliye Bölümü, Beyazıt/Fatih, İstanbul, Türkiye

Özet

Üniversiteler ve yükseköğretim ile ilgili kurumların yerel ve bölgesel ekonominin gelişmesine olan katkıları çok önem arz etmektedir. Üniversiteler; öğretim üyesi, memur, işçi istihdam etmek, onlara maaş ödemeleri yapmak, öğrenci barındırmak, malzeme ve diğer hizmetleri tedarik etmek sureti ile yerel ekonomiye doğrudan katkı yapmaktadırlar. Bu doğrudan katkının yanı sıra uyarılmış ikincil etkiler ve bölgedeki ekonomik birimlerin üniversiteye mal ve hizmet arz etmesi ile oluşan çarpan mekanizması sayesinde diğer üreticiler için de bir talep yaratılmaktadır. Bu bağlamda çalışmamızda Türkiye'de bulunan ve rastsal olarak seçilen iki devlet üniversitesinin yerel ekonomiye olan katkıları yapılan alan araştırması ve modern istatistiki teknikler kullanılmak sureti ile geniş anlamda ölçümlenecektir.

Anahtar kelimeler: Yerel ekonomi, yerel kalkınma, üniversite, iktisat politikası, kalkınma.

Giriş

Üniversiteler; ekonomik, sosyal ve kültürel açıdan oldukça geniş bir etki alanına sahip bulunmaktadırlar. Bu etki alanının genişliği, üniversitelerin bulundukları bölgelerde etkinliklerini derinleştirerek bölgeler için vazgeçilmez bir unsur halini almalarını sağlamaktadır.

Üniversitelerin bulundukları bölgelerde; toplam harcamaları arttırmaları (*hem kamu hem de özel sektör açısından yatırım ve tüketim harcamalarının artması gibi*), bölgesel iktisadi büyüme oranını yükseltmeleri, istihdam miktarını yükselterek işsizlik oranını düşürmeleri, iktisadi refah düzeyini arttırmaları, adaletli gelir dağılımının sağlanmasına olan katkıları, bölge için yeni sektörlerin kurulması veya var olan sektörlerin gelişmesine katkıları, iktisadi kalkınmanın sağlanması gibi olumlu etkileri söylenebilmektedir. Biz bu çalışmamızda Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi (*Burdur*) ve Hitit Üniversitesi'nin (*Çorum*) bulundukları bölgelerde bölge ekonomilerine ölçülebilir etkilerini projemiz kapsamında araştırılarak analiz edilmeye çalışılacaktır.

Kavramsal Çerçeve

Uluslararası ekonomide yaşanan dönüşümün doğal bir sonucu olarak bölgesel ekonomilerde de bir değişim yaşanmaktadır. Uluslar arası ekonomide olduğu gibi bölgesel ekonomik koşullarda değişime yol açan iki temel faktör bulunmaktadır. Bunlar;

[*] Bu araştırma İstanbul Üniversitesi Bilimsel Araştırma Projeleri Birimi tarafından desteklenmiş (Proje No: 3704) ve kesin raporu tamamlanarak Birime teslim edilmiştir.

• Ticaretin küreselleşmesi

• Geleneksel üretim anlayışı yerine bilgiye dayalı mal ve hizmet üretiminin benimsenmesidir.

Ulusal ve bölgesel kalkınma kuruluşları, bölgelerinde bilgi tabanlı bir ekonomik düzene geçişi sağlamak için stratejiler geliştirmektedirler. Bu stratejilerin odak noktasında bilginin temel üreticisi olan üniversiteler yer almaktadır. Üniversitelerin ilk kuruldukları dönemlerden itibaren geleneksel ve temel işlevleri, gerekli insan sermayesinin yaratılması, bilginin üretilmesi ve paylaşılmasıdır. Günümüzde bu geleneksel işlevlere, üniversite-sanayi işbirlikleri, yenilik yaratma ve çevreye katkı gibi önemleri giderek artan işlevler eklenmiştir (Surmeli vd., 2008:7-8).

Bilgi ve insan sermayesi ile ilgili modeller analiz edildiğinde; altyapı gibi otonom yatırımlar çerçevesinde iktisadi büyümeyi açıklayan Robert J. *Barro'ya göre* kamu harcamaları, vergi gelirleri ile finanse edildiği sürece elde edilen gelirler kamu tarafından özel sektörün yatırımlarına teşvik amaçlı otonom yatırımlar şeklinde harcanarak özel sektörün verimliliğini arttıracağını belirtmektedir. Bu durumda kamunun otonom yatırımları, özel sektör için dışsal bir üretim faktörü olmaktadır.

Robert Lucas'a göre ise beşeri sermaye birikimi iktisadi büyümeyi oluşturan en önemli faktörü oluşturmaktadır. Çünkü beşeri sermayeyi arttırıcı yapılan yatırımlar üretimde verimi arttırmaktadır. Bir başka ifade ile beşeri sermaye azalan verimler yasasına uymamaktadır. Gelişen ülkelerde beşeri sermaye birikimi yüksek gerçekleşmektedir. Lucas'a göre gelişmiş ülkelerde beşeri sermaye ve fiziki sermayenin birlikte üretimi, verimliliği arttırmakta az gelişmiş ülkeler ile gelişmekte olan ülkeler arasındaki farkın açılmasına neden olmaktadır.

Paul Romer, içsel büyüme modeli ile beşeri sermayeyi açıklamaktadır. Beşeri sermaye ile oluşan toplam sermaye birikimi önem arz etmektedir. Çünkü beşeri sermaye azalan verimler yasasına uymamaktadır. Beşeri sermayenin artışı reel büyümeyi sağlamaktadır (Yılmaz, 2006:118-119).

H. W. Singer, beşeri sermayenin iki önemli özelliğinin öne çıktığını belirtmektedir. Bunlar;

- Beşeri sermaye yatırımlarında azalan verimler yasasının geçerli olmadığı aksine artan verimler yasasının geçerli olduğu
- Değişik alanlara yapılan eğitim ve araştırma yatırım harcamalarının birbirleri ile etkileşiminin kuvvetli olduğu ve karşılıklı bir etkileşim içinde olmaları önceden tahmin edilemeyen yeniliklerin ortaya çıkmasına neden olmasıdır (Han, Kaya; 2006: 114).

Bilimsel bilgi üreten ve bunu kullanıma arz eden üniversiteler bugün birçok alanda hem ülke ekonomisine hem de dünya ekonomisine bölgesel, ulusal ve uluslararası alanlarda çeşitli katkılar sağlamaktadırlar.

Seongoh (2000) bölgesel yenilik sistemlerini, Jeferry (2001) bölgeselleşme olgusunu, Clayman ve Holbrook (2003) endüstriyel kümelemeleri, Harvey (2004) üniversite ile bölgesel toplumsal katılım arasındaki ilişkiyi, Karlsen (2005) bilgi odaklı iktisadi kalkınmayı incelerken üniversitenin bölgesel kalkınmadaki en önemli aktörlerden birisi olduğunu ortaya koymuştur.

Teorik çalışmalar; beşeri sermaye, iktisadi büyüme ve kalkınma çerçevesinde yoğunlaşmasına rağmen son dönemlerde üniversitelerin yerel bölgelere olan etkileri ile ilgili birçok çalışmada söz konusu etkilerin sadece ekonomik anlamda alınmayıp aynı zamanda sosyal içerikli etkiler de göz önünde bulundurulmaktadır. Bir başka ifade ile üniversiteler ekonomik etkileri kadar sosyal yaşamı da bulundukları bölgede yoğun bir şekilde etkilemektedirler.

Bu etkilerin en önemlilerinden bir tanesi yerel bölgelerdeki ekonomik yapının değişmesidir. İlk dönemlerde üniversitelerin inşaat ve teçhizat gibi ilk yatırım harcamalarının yapılması daha sonraki dönemlerde de eğitim ve öğretimin başlaması ile birlikte özellikle mal ve hizmet tüketimindeki çeşit ve miktar değişikliği ekonomik yapının değişmesinde önemli ana faktörler olmaktadır. Bu çeşit bölgelerde ekonomik yapının değişime uğraması ile birlikte sosyal yapının da eş anlı olarak değişime uğradığı gözlenmektedir.

ABD'de üniversiteler ile yerel ekonomik birimler arasında yapılan anlaşmalar sonucunda hem üniversiteler gelişme hızlarını arttırmış hem de yerel ekonomik birimler büyük getiri oranları elde etmişlerdir. Örneğin; Stanford Üniversitesi tarafından kurulan Silikon Vadisi, bölgenin GSMH'na yaklaşık 50 milyar dolarlık bir katkı sağlamakta ve eyalet nüfusunun %40'ına ev sahipliği yapmaktadır (Rosan, 1999:1). Yine Kanada için yapılan bir araştırmada, üniversite araştırmalarının milli gelire katkısının yaklaşık 15 miyar dolar olduğu hesaplanmaktadır (Martin, 1998:6).

Özellikle Türkiye'de üniversitelerin yaygınlaşması ile birlikte bulundukları bölge ekonomisine yaptıkları olumlu etkiler ile ilgili literatür genişlemeye başlamıştır. Nitekim 1999 yılında yapılan bir çalışmada Erciyes Üniversitesinin üç kampusde (Kayseri, Nevşehir, Yozgat) toplam 7,675 kişiye istihdam olanağı yarattığı ve bunun sonucunda ekonomiye toplam 13,706 milyar TL katkı sağladığı ortaya çıkmıştır (Atik; 1999). Yine Sivas Cumhuriyet Üniversitesi için yapılan bir çalışmada 1998 yılı toplam istihdam katkısının 5,965 kişi, toplam gelir katkısının ise 15,411 milyar TL olduğu saptanmıştır (Erkekoğlu, 2000).

2004 yılında Erciyes Üniversitesi Nevşehir kampüsünün bölgeye yaptığı ekonomik katkı hesaplanmaya çalışılmış, buna göre üniversite tarafından yaratılan toplam gelir katkısının 4,533,793,708,000 TL, toplam istihdam katkısının ise 278 kişi olduğu sonucuna varılmıştır (Tuğcu, 2004).

Son yıllarda Karaman, Ağrı, Sinop, Siirt, Nevşehir, Karabük, Kilis, Çankırı, Artvin, Bilecik, Bitlis, Kırklareli, Osmaniye, Bingöl, Muş, Mardin ve Batman illerinde toplam 17 üniversitenin açılmasının ardından üniversite bulunmayan 9 ilde de (*Ardahan*, *Bartın*, *Bayburt*, *Gümüşhane*, *Hakkari*, *Iğdır*, *Şırnak*, *Tunceli*, *Yalova*) üniversite kurularak Türkiye'deki toplam devlet üniversitesi sayısı 94'e yükselmiştir. Söz konusu üniversitelerin başta bağlı bulundukları iller olmak üzere ilgili bölge ekonomisine yapacakları muhtemel ekonomik etkiler tartışılmaya başlanmıştır. Üniversite kurulan illerde olası ekonomik gelişmelerin izlenebilmesi için kuruluş tarihinden itibaren belli bir sürenin geçmesi mutlaka beklenmelidir.

Bu nedenle 2006 yılında Burdur'da kurulan Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi ile Çorum'da kurulan Hitit Üniversitesi'nin ilgili illerin ekonomisine yapacağı muhtemel katkıların ortaya koyulması, projemiz dahilin de araştırılacak konunun çerçevesini oluşturmaktadır.

Alan Araştırması

Üniversitelerin yerel ekonomiye yapmış olduğu etkiler son derece önem arz etmektedir. Gelişmiş ülkelerde, iktisadi literatürde uzun yıllardır yer almış olan bu konu gelişmekte olan birçok ülkede göz ardı edilmekte ya da yeni yeni tartışma konusu olmaktadır. Türkiye'de ise özellikle son yıllarda ilgili literatürde yer bulmaktadır. Öte yandan, günümüz üniversitelerinin geleneksel olarak yükseköğretim ve temel araştırma merkezi olarak çalışmalarının ötesine de geçerek; topluma, ekonomiye, toplumun refah düzeyi ve yaşam kalitesine ekonomik, sosyal ve kültürel açıdan oldukça geniş çerçevede katkıda bulunduğu çeşitli araştırmalar ile ortaya koyulmaktadır. Bu açıdan bakıldığında yükseköğretim kurumları sadece bölgelerinin insan gücü taleplerine cevap vermekle kalmayıp bölge sorunlarının çözümüne yönelik araştırmalar, yetişkin eğitimi, danışmanlık ve eğitim hizmetleri ile bölgesel kalkınmaya sosyal, ekonomik ve kültürel yönlerden doğrudan etkide bulunan kurumlar olarak ele alınmaktadır.

Ülkemizde de özellikle 2007 yılında 15 ve 2008 yılında 9 yeni üniversitenin kurulması üniversitelerin sağladıkları ekonomik etkileri bir kez daha gündeme taşımıştır. Bu bağlamda üniversitelerin yerel ekonomiye yaptıkları etkilerin somut bir biçimde ortaya konulması söz konusu etkilerin yayılma alanlarının belirlenmesi araştırmamızın temel amaçları arasında yer almaktadır. Bu nedenle 2006 yılında Burdur'da kurulan Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi ile Çorum'da kurulan Hitit Üniversitesi'nin ilgili illerin ekonomisine yapacağı muhtemel katkıların ortaya koyulması, çalışmamız dahilin de araştırılacak konunun çerçevesini oluşturmaktadır.

Araştırma Yöntemi

Bu araştırmada, üniversitenin yerel ekonomiye etkisini belirlemek amacı ile betimsel yöntem kullanılacaktır. Kullanılan survey yöntemi; olayların, objelerin, varlıkların, kurumların, grupların ve çeşitli alanların ne olduğunu betimlemeye ve açıklamaya çalışan incelemelerdir (Kaptan, 1995).

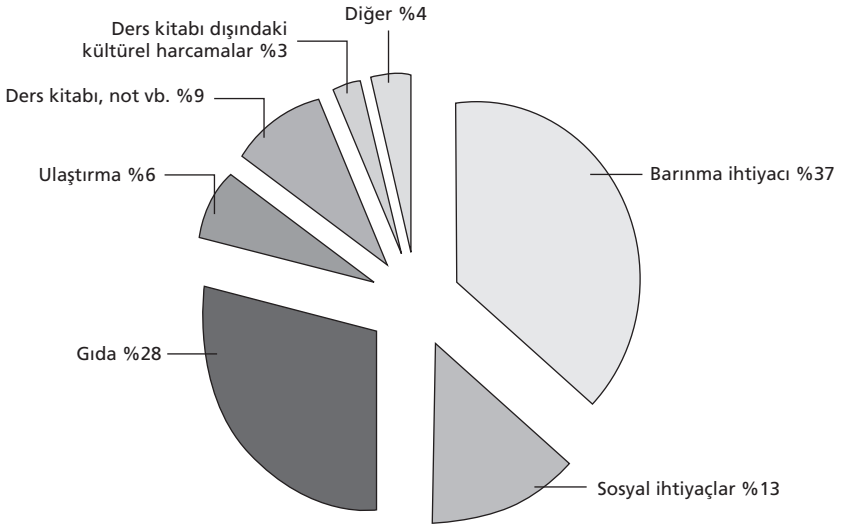
Bu araştırmada kullanılan araştırma modeli ise genel tarama modelidir. Genel tarama modelleri çok sayıda elemandan oluşan bir evrende, evren hakkında genel bir yargıya varmak amacı ile evrenin tümü ya da ondan alınacak bir grup üzerinde yapılan tarama düzenlemeleridir (Karasar, 2000). Bu araştırmada Hitit Üniversitesi ile Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi'nin bulundukları bölgeye olan etkileri incelenmiştir. Bu bağlamda araştırma Çorum ve Burdur illerinde yürütülmüştür. Araştırmanın evrenini ilgili üniversitedeki öğrenciler, akademik ve idari personel, üniversitenin bulunduğu ildeki ticaret ve sanayi odaları ile ilgili meslek birliklerinin üyeleri ile yerel esnaf oluşturmaktadır. Her iki ilde toplam 1,000 kişi ile görüşülmüştür. Örneklemin dağılımında eşit tabakalı örnekleme yöntemi ve rastsal tesadüfi sistem seçimi uygulanmıştır.

Araştırma Bulguları

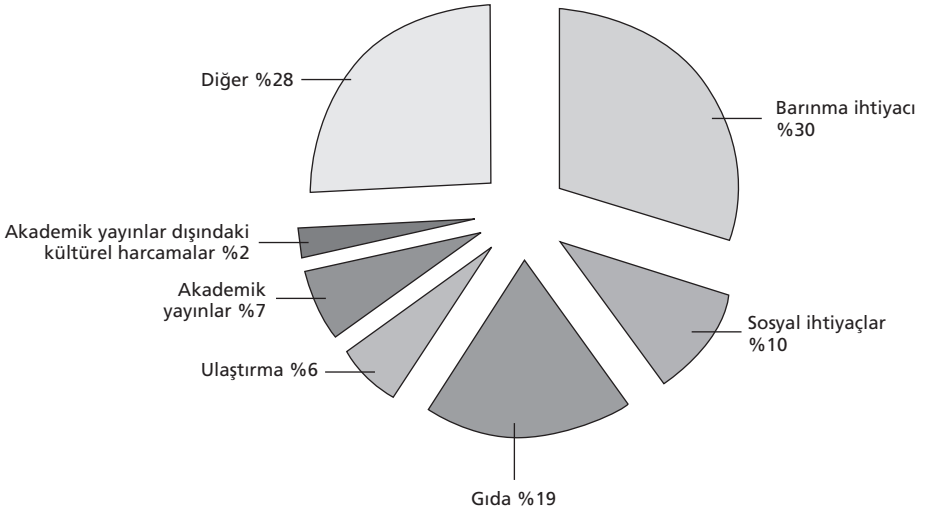
Araştırmaya katılan bireylerin %59.6'sı erkek, %40.4'ü kadın iken yaş dağılımı açısından en yüksek paya %41.7 oranı ile 17-24 yaş aralığı sahip olmuştur.

Yapılan analizler sonucunda araştırma kapsamında bulunan bölgedeki üniversite öğrencilerinin ortalama aylık gelirinin 750 TL olduğu gözlenmiştir. Genel olarak bakıldığında burs ve/veya kredi alan öğrencilerin gelirlerinin %29'unun burs ve krediden, %71'inin ise ailelerinden aldıkları desteklerden oluştuğu anlaşılmaktadır. Öte yandan öğrencilerin %17.6'sı ortalama olarak 520 TL aylık ücret ile okul dışında bir işte çalıştığı gözlenmiştir.

Ortalama bir üniversite öğrencisinin yaptığı harcamaların dağılımına bakıldığına en yüksek pay barınma ihtiyacına yönelik yapılan harcamalardır (Şekil 1). Gelirinin %37'isini barınmaya ayıran öğrencilerin gıdaya ayırdıkları pay ise %28 düzeyindedir. Dolayısı ile barınma ve gıda harcamalarının toplamı %65 olarak harcamaların üçte ikisinden fazlasını oluşturmaktadır. Öğrencilerin sosyal ihtiyaçlarına yönelik yaptığı harcamalar toplam harcamaların %13'ü iken eğitim-öğretim ile ilgili kitap, not ve ders dışı kitap alımına harcadığı pay ise %9 olarak gerçekleşmektedir.



Şekil 1: Öğrencilerin harcama dağılımı.



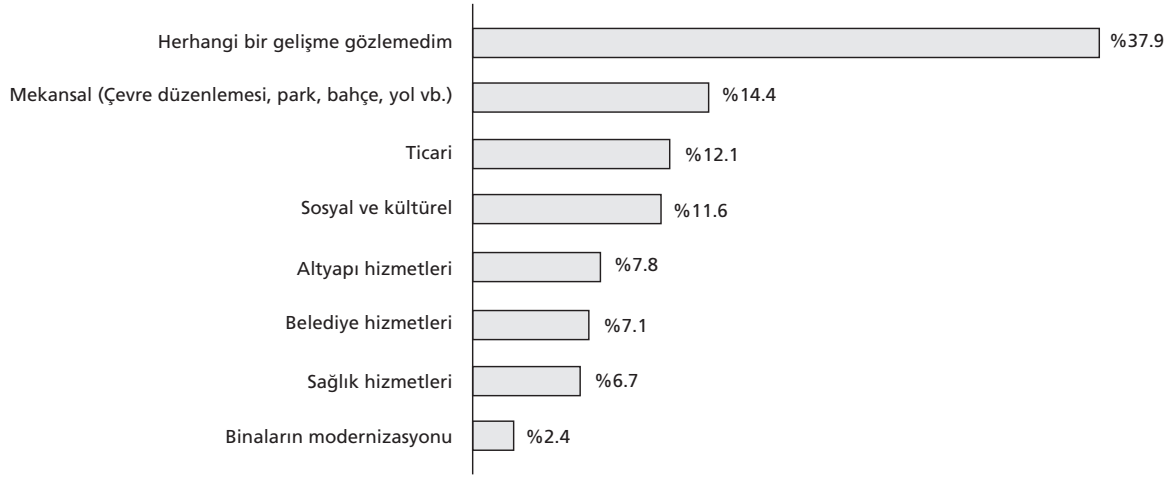
Şekil 2: Üniversite personelinin harcama dağılımı.

Araştırmaya katılan öğrencilerin %36.2'si devlet yurdunda, %21.3'ü ailesinin yanında yaşadığını belirtmiştir. Öğrenci evinde barınma oranı %20.9 iken özel yurtlarda barınanların oranı ise %12.8'dir.

Üniversitede görevli idari ve akademik personelin harcama dağılımında, öğrencilerinkine benzer bir şekilde en yüksek payın barınma ihtiyaçlarına yönelik olduğu gözlenmektedir. Barınma ihtiyacına ayrılan pay %30 iken gıdaya %19, sosyal ihtiyaçlara %10, akademik ve akademik olmayan yayınlara ise %9 pay ayrılmaktadır (Şekil 2).

Görüldüğü üzere üniversite öğrencilerinin ve personelinin genel harcama dağılımında en yüksek paya, barınma ve gıdaya yönelik harcamalar sahip bulunmaktadır. Bununla birlikte harcama dağılımı içinde sosyal ve kültürel ihtiyaçları kapsayan harcamalar, toplam harcamaların yaklaşık %20'si düzeyindedir.

Araştırmada üniversite öğrencileri ve personeli, bulundukları bölgede esnafın ve halkın kendilerine karşı tutumlarını da değerlendirmişlerdir. Buna göre esnaf ve tüccarın kendilerine karşı tutumunu olumlu değerlendirenlerin oranı %44.3 iken olumsuz değerlendirenlerin payı %20.4'tür. Halkın tutumu ise esnaf ve tüccarın tutumuna göre daha olumsuz bulunmaktadır. Halkın kendilerine karşı tutumunu olumsuz değerlendirenlerin oranı %27.4 iken olumlu bulanların payı %37.5'te kalmıştır. Öte yandan üniversite öğrencileri ve personelinin bulundukları bölgede tüketim ihtiyaçlarının karşılanabildiği ancak sosyal ve kültürel ihtiyaçların yeterince karşılanamadığı gözlenmiştir. Araştırmaya katılan üniversite öğrencileri ve personelinin %41.9'u sosyal ve kültürel ihtiyaçlarını karşılayamadıklarını başka bir ifade ile şehrin bu tür ihtiyaçlara yeterince cevap veremediğini ifade etmektedirler.



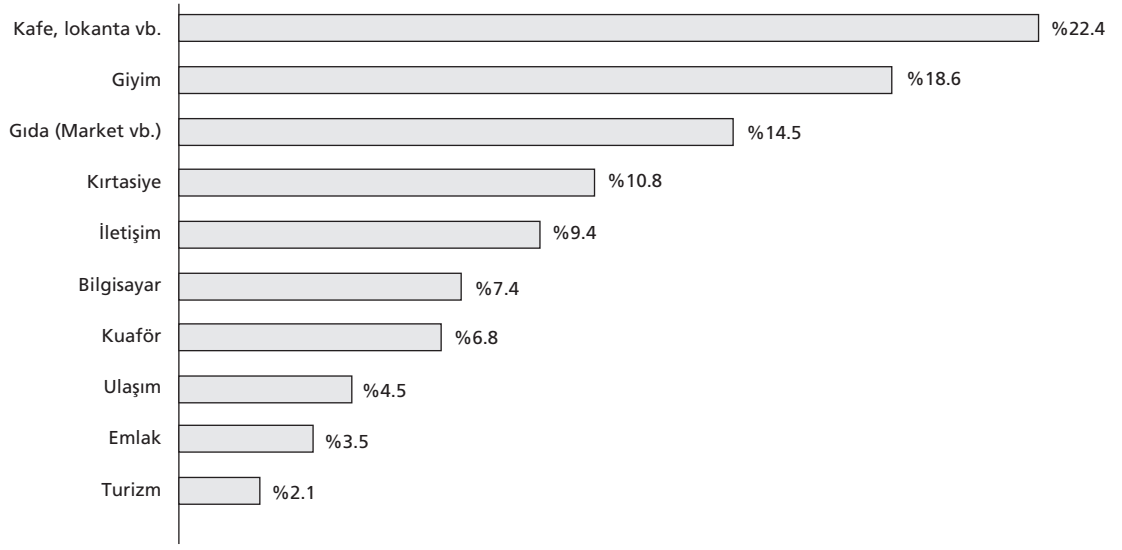
Şekil 3: Üniversite kurulduktan sonra şehirde gözlenen gelişmeler.

Araştırmaya katılanlara şehirlerinde üniversite kurulmasından sonra hangi alanlarda gelişme gözledikleri sorulmuştur. Katılımcılara göre üniversite kurulduktan sonra şehirlerinde en fazla mekansal nitelikte çevre düzenlemesi, park, bahçe, yol gibi alanlarda gelişme izlenmiştir. Bunu ticari ve sosyal-kültürel alanlardaki gelişmeler takip etmiştir. Ancak şehirlerinde üniversite kurulması ile bir gelişmenin sağlanmadığını ifade edenlerin oranı da oldukça yüksek bir düzeyde %37.9 olarak ortaya çıkmıştır (Şekil 3).

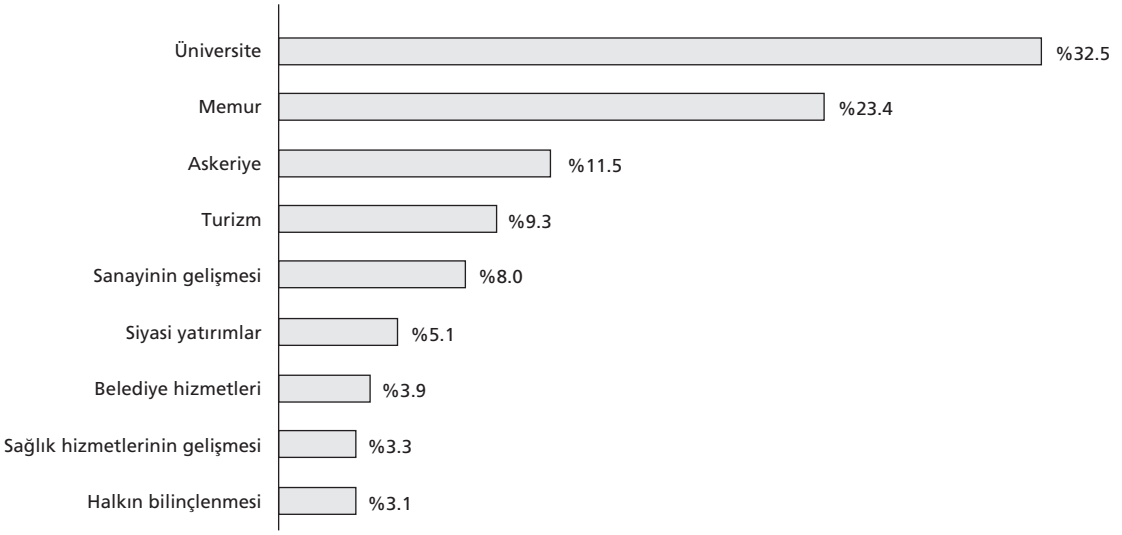
Üniversitenin etkisi ile gelişen iş kollarının başında kafe, lokanta gibi işletmeler (%22.4) ilk sırada yer almıştır. Bunu giyim (%18.6), gıda (%14.5) ve kırtasiye (%10.8) takip eder iken iletişim (%9.4), bilgisayar (%7.4) ve kuaför (%6.8) alanlarında da gelişme gözlenmiştir (Şekil 5).

Araştırmaya katılanlara bir şehrin gelişimindeki en önemli faktörün ne olduğu sorulduğunda, üniversitenin %32.5 oran ile ilk sırada geldiği gözlenmiştir. Bunu şehirdeki memur sayısının artması ile açıklayanların oranı %23.4 iken askeri organların varlığının payı ise %11.5'tir. Turizm (%9.3) ve sanayinin (%8) gelişmesi ise daha alt sıralarda konumlandırılmıştır (Şekil 6).

Esnafın müşteri profilinin %18'ini üniversite öğrencileri ile personeli oluşturmakta ve üniversiteden kazanç anlamında beklentisinin karşılandığını ifade edenler ise %30.8 düzeyindedir. Esnaf arasında üniversitenin tatil dönemlerinde işlerinin olumsuz etkilendiğini ifade edenlerin oranı ise %43.5'tir.



Şekil 4: Üniversitenin etkisiyle şehirde gelişen iş kolları.



Şekil 5: Şehrin gelişimini etkileyen faktörler.

Sonuç

Sermaye miktarı, işgücü miktarında ve verimlilikteki artış, teknolojik gelişme seviyesi iktisadi büyümenin kaynaklarını oluşturmaktadır. Bölgesel büyüme ve daha sonra büyümenin bölgede kalkınmaya dönüşmesi sürecinde yukarıda sayılan büyüme kaynaklarının yanı sıra kalkınmayı sağlayıcı sosyal faktörlerinde eş anlı olarak harekete geçmesi gerekmektedir.

Üniversiteler bu bağlamda yöresel iktisadi kalkınmanın sağlanmasında önemli olumlu etkileri olan kurumlardır. Üniversiteler; ekonomik, sosyal ve kültürel alanlarda bölgenin gelişmesine katkıda bulunur iken aynı zamanda bilgi üretimini de gerçekleştirmektedir.

Üniversitelerin bulundukları bölgelere kazanımları sadece ticari amaçlı bakıldığında bir takım eksiklikler ile karşılaşılmaktadır. Sadece ticari amaçlı yapılan çeşitli çalışmalar, sosyal ve kültürel alanlardaki yenilikler ile desteklenmedikçe bir üniversite kenti olmaktan uzaklaşılmasına neden olacaktır.

Araştırmanın sonuçları genel olarak yorumlandığında üniversitelerin yerel ekonomiye olumlu etkilerinin olduğu ancak bunun belli kısıtlar içinde gerçekleştiği anlaşılmaktadır. Özellikle bölge halkının üniversitelerden beklentilerinin yüksek olduğu fakat bu beklentilerin gerçekleşmediğini görmekteyiz. Ayrıca harcamalar analiz edildiğinde bölge ekonomisine çarpan yaratacak zorunlu ve sosyal ihtiyaç harcamalarının yüksekliğini ancak eğitim öğretim ve akademik hayat ile ilgili bir başka ifade ile kişi başına yapılan beşeri sermaye harcamalarının düşüklüğü gözlemlenmektedir.

Şehrin ekonomik hayatında üniversitenin etkisi ile yeni gelişen iş kolları özellikle kafe, lokanta gibi hizmet sektörü alanları ile giyim, gıda, kırtasiye ve iletişim sektörleridir. Gelişen iş kollarına rağmen üniversite öğrencileri ve çalışanları çoğunlukla yaşadıkları şehirde sosyal ve kültürel etkinliklerin az olmasından yakındığı görülmektedir. Elbette şehir yaşamının gelişimi sadece özel sektör temsilcileri ile gerçekleşmemekte, kamu idaresinin ve özellikle belediyenin bu alanlarda hizmet ağını ve altyapı çalışmalarını arttırmaları gerekmektedir.

Türkiye'de kurulan yeni üniversitelerin, kuruldukları bölgelerin kalkınmışlığına olan katkısının artırılması ve sürdürülebilir bir noktaya taşınması için üniversite mensuplarının tüm ihtiyaçlarına yönelik hizmet alanlarının yaygınlaştırılması gerekmektedir. Ancak bu şekilde dönemsel, kısa süreli ve kısıtlı olan ekonomik katkı; süreklilik arz eden bir ekonomik aktör haline gelebilecektir.

Kaynaklar

Atik, H.; 1999, "Üniversitelerin Yerel Ekonomiye Katkıları: Teori ve Erciyes Üniversitesi Üzerine Bir Uygulama", Erciyes Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi, 15, ss.99-110.

Bilginoğlu M.A., H.Atik, O.Türker, Y.Pamuk, R.Düzgün; 2002, Erciyes Üniversitesi'nin Kayseri İli'nin Ekonomik, Sosyal ve Kültürel Yapısına Etkileri, E.Ü. Yayınları No: 135, Kayseri.

Clayman, B. P., J. A. Holbrook, 2003, The Survival of University Spinoffs and Their Relevance to Regional Development, Centre for Policy Research on Science and Technology (CPROST), Simon Fraser University, Canada.

Erkekoğlu, H.; 2000, "Bölge Üniversitelerinin Yerel Ekonomiye Katkıları: Sivas Cumhuriyet Üniversitesi Örneği", Erciyes Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi, 16, ss.211-230.

Han, E., A.A. Kaya; 2006, Kalkınma Ekonomisi Teori ve Politika, 5. Baskı, Nobel Yayın Dağıtım, Ankara.

Harvey, J.; 2004, Rural Universities and Rural Development: Making a Difference. A Case Study from Rural Australia, A paper presented to the Europe at the Margins: EU Regional Policy, Peripherality and Rurality Conference, Angers, France, 15-16 April 2004, ss.1-6.

Jeffery, C.; 2001, The Resurgence of Regional Governments, Universities and the "New Regionalism", ACU Conference of Executive Heads, Cyprus, 22-26 April 2001, ss.1-6.

Kaptan, S.; 1995, Bilimsel Araştırma ve İstatistik Teknikleri, Tekışık Web Ofset Yayınları, Ankara.

Karasar, N.; 2000, Bilimsel Araştırma Yöntemleri -kavramlar, ilkeler, terimeler-, Nobel Yay., Ankara.

Karlsen, J.; 2005, The Knowledge Concept and Universities Third Role, Paper to be presented at Seminar in Kingston, 10.12.2005, ss.1-13.

Martin, F.; 1998, The Economic Impact of University Research, Research File, 2, (3), pp.2-4.

Rosan, R.M.; 2002, The Key Role of Universities in Our Nation's Economic Growth and Urban Revitalization, speech at St. Louis University, Urban Land Institute, April 10, 2002, http://Experts.Uli.Org/Content/Whoswho/Officers/Rosan/Rosan_C7.Htm.

Seongoh, D.; 2000, The Role Of Universities and Research Institutes for The Technopolis Development: The Case of of Taedok Science Town, http://in3.dem.ist.utl.pt/ downloads/cur2000/ papers/S10P06.pdf.

Sürmeli F., vd.; 2008, Anadolu Üniversitesinin Eskişehir'e Etkileri ve Şehrin Üniversiteyi Algılayışı, Anadolu Üniversitesi Proje No: 073623, Eskişehir

Tuğcu, C.C.; 2004, Üniversitelerin Yerel Ekonomik Faaliyet Hacmine Katkıları: Nevşehir Örneği, II.Kayseri Ekonomisi Sempozyumu, Kayseri.

Yılmaz, S.; 2006, Makroekonomik Teoride Yatırım Büyüme ve Enflasyon, Beşir Kitabevi, İstanbul.

ULUSLARARASI YÜKSEKÖĞRETİM KONGRESİ: YENİ YÖNELİŞLER VE SORUNLAR
INTERNATIONAL HIGHER EDUCATION CONGRESS: NEW TRENDS AND ISSUES

Uluslararası Yükseköğretim Kongresi: Yeni Yönelişler ve Sorunlar (UYK-2011)
27-29 Mayıs 2011, İstanbul; 3. Cilt / Bölüm XV / Sayfa 2292-2298

Öğretim Üyelerinin Sanayi ile İşbirliği Yöntemleri: Ankara'daki Devlet Üniversitelerinde Bir Araştırma

Öğr. Gör. Dr. Aysun Çetin[1], Arş. Gör. Dr. Esra Erenler[2]
[1]Gazi Üniversitesi Uzaktan Eğitim MYO, Beşevler, 06500 Ankara, Türkiye
[2]Düzce Üniversitesi Akçakoca Otelcilik ve Turizm İşletmeciliği Yüksekokulu, 81650 Akçakoca, Düzce

Özet

Bu araştırmada, bünyesinde "teknokent" bulunan Ankara'daki dört devlet üniversitesindeki öğretim üyelerinin sanayi ile işbirliği kapsamında kullandıkları yöntemler ve bunların çeşitli demografik değişkenlerle ilişkisi incelenmiştir. Ayrıca, öğretim üyelerinin, "teknokentteki firmalarla" ve "genel olarak sanayi ile" işbirliklerindeki yöntemler arasındaki farklılıklar da araştırılmıştır. Buna göre, işbirliğinde üniversitelerin kullandıkları yöntemler ve bunların kullanılma sıklıkları dikkate alındığında tüm değişkenlerde üniversitelerin "teknokentteki firmalarla işbirliği" düzeyi, "genel olarak sanayi ile işbirliği" düzeyinden düşük çıkmıştır. Öğretim üyelerinin teknokentlerdeki firmalarla işbirliği fırsatlarının farkında olmadıkları ve buralarla işbirliğinin kurumsallaşamadığı yönünde bulgulara ulaşılmıştır. Ayrıca, "araştırma desteği", "ortak araştırma", "bilgi transferi" ve "teknoloji transferi" olarak sınıflandırılan yöntemlerden öğretim üyelerinin araştırma desteği ve bilgi transferini göreli olarak daha fazla kullandıkları; ortak araştırma ve teknoloji transferine yönelmedikleri bulunmuştur. Yine, öğretim üyelerinin büyük bir kısmı teknoloji transferi kapsamına giren faaliyetlerde bulunmazken; teknoloji transferi kapsamına giren patent, lisans, ticari marka ve şirket sahibi olan öğretim üyeleri ise, bu başarılarının sanayi ile işbirliğinin değil; daha çok kendi çaba ve imkanlarının sonucu olduğunu ifade etmişlerdir.

Anahtar kelimeler: Bilgi transferi, üniversite-sanayi işbirliği yöntemleri, teknoloji transferi.

Giriş

Konuyla ilgili yazın dünyasındaki çalışmalar üniversite-sanayi ilişkilerinin yüz yıldan fazladır var olduğunu göstermekle birlikte; bu işbirliğine dair çalışmalar çoğunlukla gelişmiş ülkelerde olmak üzere 1980'lerde başlamıştır. Günümüzde işbirliğinin teknolojik üretkenliği ve ulusal inovasyonu artırmada çok önemli rol oynadığının anlaşılmasıyla, bu ilişkiler de giderek gelişmeye başlamıştır. Türkiye'de de özellikle son 10 yıldan beri dünyadaki gelişmelere paralel olarak, üniversite-sanayi işbirliği uygulamaları giderek yaygınlaşmaktadır. Literatürde, üniversite-sanayi işbirliği etkinlikleri ve mekanizmaları için tek bir sınıflandırmadan değil çeşitli bakış açılarına dayalı çeşitli sınıflandırma ve gruplandırma şekillerinden bahsedilmektedir (Gray vd., 1996; Turpin vd., 1996; Santora & Chackrabarti, 2002; Brennenraedts vd., 2006; NSF, 1983).

Üniversitelerin Sanayi ile İşbirliği Yöntemleri

Üniversite-sanayi işbirliğinden öncelikli faydalanacak kimseler olarak öğrencileri ve sanayiyi tanımlayan Palmer (1990), üniversite ve sanayi arasındaki ilişkileri öğrenci gelişimi (öğrencinin tüketici olduğu konum) ve ekonomik gelişme (sanayinin tüketici olduğu konum) olmak üzere ikiye ayırmaktadır. Program danışma komiteleri ve

denetleme kurullarında sanayinin temsili, ortak iş programları, çıraklıklar, iş takviyesi, ekipman bağışları ve krediler, paylaşılan kaynaklar ve imkanlar bireysel öğrenci gelişimine katkıda bulunan işbirliği örneklerindendir. Ekonomik gelişmeye yarar sağlayan işbirliği örnekleri ise, özelleştirilmiş eğitim, teknoloji transfer programları, istihdam öncesi eleme ve yönlendirme eğitimi, yeniden eğitim, profesyonel gelişim, teknik yönetim yardımı, danışmanlık ve yeni iş girişimlerini destekleyen kurumların tesis edilmesidir (Palmer, 1990). Benzer bir yaklaşımla, işbirliğinden doğrudan fayda sağlayan tarafların bakış açıları arasında bir ayrım yapan Fairweather (1998), sanayi açısından, resmi bir şekilde işbirliğine dayalı araştırma anlaşmaları, bağışlar, katkılar, eğitim ve yetiştirme; akademik açıdan ise araştırma-odaklı, eğitim-odaklı, yönetim-odaklı ve hizmet-odaklı işbirliği türlerinden bahsetmektedir. Bazı yazarlar da (Gray vd., 1996; Turpin vd., 1996), eğitim/yetiştirme odaklı, araştırma/gelişme odaklı, hizmet/danışma odaklı işbirliği olarak üniversitelerin temel işlevleri üzerine vurgu yapmakta, işbirliği etkinliği olarak da eğitim ve yetiştirme gelişim etkinlikleri, ortaklaşa geliştirilen lisans dersleri, ortak programlar, devam eden eğitim dersleri ve personel değişimini içine almaktadır. Santora ve Chackrabarti (2002), üniversite-sanayi işbirliği etkinliklerinin araştırma desteği, işbirliğine dayalı araştırma, bilgi transferi ve teknoloji transferi olarak, dört temel birbiriyle bağlantılı unsuru kapsadığını ileri sürmektedir. Bu araştırmada işbirliği mekanizmaları, Santora ve Chackrabarti (2002)'nin sınıflandırması temel alınarak ve literatürdeki diğer çalışmalar (Brennenraedts vd., 2006; NSF, 1983; Geisler ve Rubenstein, 1989) doğrultusunda özetlenmiştir.

Araştırma Desteği

Üniversitelere gerekli ekipman ve para yardımları şeklinde olan araştırma desteği, sınırsız hibe olabildiği gibi; üniversitede yürütülen belirli araştırmaları desteklemek için tahsis edilen teminat fonları da olabilmektedir. Üniversiteler, serbest para bağışlarının kullanım alanlarında oldukça esnekliğe sahip olduklarından, bu tip bağışlar çok değerli kabul edilmektedir (Reams, 1986). Bu tip fonlar laboratuarları iyileştirmek, lisansüstü öğrencilerine burs vermek veya gelecek vaat eden yeni projelerde kaynak para olarak kullanılabilmektedir.

Ortak Araştırma

Ortak araştırma, üniversite ve sanayi arasındaki yakın etkileşimli çeşitli kurumsal anlaşmalar, grup düzenlemeleri, kurumsal olanaklar ve araştırma makalelerinin ortak yazarlığı gibi gayri resmi faaliyetleri kapsamaktadır (NSF, 1982). Bu sebeple de işbirliğine dayalı araştırma ilişkileri, araştırma desteğinden daha etkileşimli bir işbirliği yöntemidir. Üniversite ve sanayi arasındaki ortak araştırma girişimlerinden en önemlileri bireysel yatırımcılar için sözleşmeli araştırmalar, ekipman aktarımı ve krediler, profesörlere bireysel olarak yapılan hibeler, lisansüstü burs desteği ve devlet destekli müşterek araştırmalarıdır. Brennenraedts vd. (2006), imkanları paylaşarak işbirliği yapmaya örnek olarak, ilaç geliştiren bir firmanın, araştırmanın ilk evrelerini kendi bünyesinde yürütmesinden ve sonuçlarını ise tıp fakülteleriyle işbirliği yaparak test etmesinden bahsetmektedir. En önemli ortak araştırma türleri olarak, Sanayi / Devlet Destekli Kontrat Araştırması (Industry / Government-Sponsored Contract Research), Ortak Araştırma Merkezleri (Cooperative Research Centers / CRCs) ve Araştırma Konsorsiyumu (Research Consortia) gibi uygulamalardan bahsedilmektedir (Stankiewicz, 1985; NSF, 1983).

Bilgi Transferi

Sanayi ile üniversite arasında önemli işbirliği yöntemlerinden biri olan bilgi transferi, resmi ve gayri resmi kişisel etkileşimleri, işbirliğine dayalı eğitimi, müfredat gelişimini ve personel değiş tokuşunu içeren oldukça etkileşimli etkinlikleri kapsamaktadır (Reams,1986; Brennenraedts vd., 2006). Bilgi transferi uygulamaları başka hiç bir şekilde gerçekleşmeyen genel araştırma ve ortak araştırma ilişkilerinin yaratılmasında önemli rol oynamaktadır. Ayrıca, her sektör arasında işgücü hareketliliğinin topyekün bilgi ağını kolaylaştırmak için bilgi akışının en etkili yolu olduğu ifade edilmektedir (Graversen vd., 2002). Üniversiteden sanayiye bilgi transferinin en eski ve genel yolu araştırma sonuçlarının yazılıp basılması sonucu oluşan açık bilgi transferidir. Ancak, Brennenraedts vd. (2006), bu yolla bilgi transferinin yazılı olmayan ve hünere faydalı örtülü bilgilerin transferini sağlayamayacağından bahsetmektedir. Zaten bu yöntemin yetersizliği zaman içerisinde daha etkili ve kurumsal yöntemler geliştirilmiştir. Bilgi transferi mekanizmalarının örnekleri çeşitli kaynaklarda (Brennenraedts vd., 2006; Brodsky vd., 1980) şu şekilde sıralanmıştır: Sürekli Eğitim ve Uygulamalı Eğitim Programı (Continuing Education And Training Program), Ortak Eğitim (Cooperative Education), Yarı-Zamanlı Eğitim ve Konuk Akademisyenlerin Sunduğu Dersler (Part-Time Instruction and Guest Lecturer), Akademik ve Kurumsal Danışmanlık (Faculty and Institutional Consulting), Seminerler, Konferanslar, Çalıştaylar (Seminars, Conferences, Workshops).

Teknoloji Transferi

Larsen ve Wigand (1987), teknoloji transferini "temel ve uygulamalı araştırmadan elde edilen sonuçların potansiyel kullanıcılara aktarıldığı bir süreç" olarak tanımlamaktadır. Khalil (2000) ise, teknoloji transferini, teknolojinin geniş bir alanı kapsayacak şekilde uygulamaya geçirilmesi ve bir yada daha fazla kullanıcının faydasına sunulabilmesi için gerekli olan; bilim ve teknolojinin bir birey yada gruptan yeni bilgiyi var olan uygulamalarına dahil edecek bir diğerine transfer edildiği bir süreç olarak tanımlanmaktadır. Teknoloji transfer programları yeni teknolojiler geliştirmek ve bunları ticarileştirmek için üniversite-sanayi ortak çalışmalarından faydalanarak veya üniversite tarafından yürütülen araştırmayı uyarlayarak bu girişimlerin ürün ve faaliyetlere dönüştürülmesini sağlayan çok sayıda etkileşimli etkinliklerdir (Rogers vd., 2001). Bu etkinliklerin en önemlilerinden biri olan "patent" ve "lisanslama" (patenting and licensing) belirli bir ürün, tasarım ya da süreci uygulamak, kullanmak, satmak veya belirli bazı faaliyetleri gerçekleştirmek için kullanım hakkı yada izninin bu izni verme hakkına sahip olan şahıs yada grup tarafından verilmesi olarak tanımlanabilmektedir (Rogers vd., 2001: 255). Transfer edilen bilginin belirsizliğinin oldukça düşük olması ve bilgi üzerindeki mülkiyet haklarının rahatlıkla kurulabilmesi nedeniyle lisanslama anlaşmaları, çok rağbet gören bir transfer metotlarından biri olmuştur (Porrini, 2004). Teknoloji transfer yöntemlerinden bir diğeri "ortak girişim", iki yada daha fazla işletmenin, teknoloji geliştirme yada bir ürün üretmek amacıyla tamamlayıcı teknik bilgi ve teknolojik kaynaklarını bir araya getirerek çıkarlarını bir yatırımda birleştirmeleri ile söz konusu olmaktadır. İşletmeleri tek başlarına gerçekleştirebileceğinden çok daha güçlü rekabet pozisyonlarına taşıyabilen ortak girişimler, üniversite-sanayi işbirliği kapsamında daha çok üniversite teknokentlerindeki firmalar ve öğretim üyeleri arasındaki girişimler şeklinde ortaya çıkmaktadır (Khalil, 2000; Rogers vd., 2001). Bir teknoloji transfer mekanizması olarak "Spin-off şirketler", bir üniversitenin bilgi ve becerilerini ticarileştirmek amacıyla kurulan şirketleri nitelemek için kullanılan bir terimdir (NSF, 1982). Bir başka ifadeyle spin-off, bir üniversite veya araştırma kurumundaki araştırma laboratuarlarında üretilen teknolojinin ya da entelektüel ürünün pazarlanması için kurulan ve sermayesi bilgi olan yeni bir ticari şirkettir (Brennenraedts vd., 2006). Üniversiteler açısından başlangıç (spin-off) şirketleri kurma seçeneği, önemli başarısızlık olasılığı ile birlikte ciddi bir zaman ve kaynak bağımlılığını gerektirdiği için genellikle öğretim üyeleri tarafından şüpheyle karşılanmaktadır (Leydesdorff ve Meyer, 2007). Oysa, başlangıç şirketleri iyi fikirlerin nihai ürün olarak ve daha büyük piyasa talebi elde edecek şekilde geliştirilmesine imkan sağlamaktadır. Marangoz (2008), 1998 yılında ABD'de üniversite kaynaklı yeniliklerin %12'sinin bu firmalar yoluyla pazarlandığını ifade etmektedir.

Araştırma

Yöntem

Bu araştırmanın ana amacı, öğretim üyelerinin ülkemizdeki mevcut sanayi ile işbirliği uygulamalarında çok hangi yöntemleri kullandıklarını ortaya çıkarmak ve kullanılan yöntemler ile çeşitli demografik değişkenlerin ilişkisini araştırmaktır. İkincil amacı ise, öğretim üyelerinin "teknokentteki firmalarla" ve "genel olarak sanayi ile" işbirliklerindeki yöntemler arasındaki farklılıkları incelemektir.

Araştırma için gerekli olan verilerin elde edilmesi için kapsamlı bir literatür araştırması ve kavramsal çerçeve doğrultusunda hazırlanan soru formu (anket) ile, bünyesinde Teknokent/Teknoloji Geliştirme Bölgesi bulunan Ankara'daki dört devlet üniversitesindeki akademisyenlerden veriler elde edilmiştir. Anket formunun hazırlanmasında çeşitli çalışmalardan (Martin, 2000; Santoro ve Chakrabarti, 2002; Anderson, 2001) yararlanılmıştır. Anket formunun araştırma için uygunluğunun değerlendirilmesi ve oluşabilecek muhtemel sorunların tespiti amacıyla, öntest yapılmıştır. Anket formunun güvenilirlik analizi sonuçlarına göre, soru kağıdındaki ifadelerin Cronbach Alfa değeri 0.874 olarak bulunmuştur. Buna göre, anket formunun iç tutarlılığı kabul edilebilir değerlerin üzerinde ve oldukça yüksek bulunmuştur (Hair vd., 2000).

Bulgular

Anket formu dağıttığımız toplam 540 öğretim üyesinden 210'u geri dönmüş bunlardan 161'i değerlendirmeye alınmıştır. Örneklemin demografik özelliklerine ilişkin bulgular Tablo 1'de görülmektedir.

Öğretim üyelerinin sanayi ile işbirliği yöntemlerine ilişkin ilgili analiz sonuçları Tablo 2'de görülmektedir. Buna göre, üniversitelerin teknokentteki firmalarla işbirliği kapsamında en fazla kullandıkları üç yöntem, sırasıyla,

Tablo 1: Örneklemin demografik özellikleri.

	Cinsiyet		Yaş			Unvan			Çalışma Alanı		
	Kadın	**Erkek**	**30-40**	**41-50**	**50+**	**Prof.**	**Doç.**	**Öğ. Gör**	**Fen**	**Sağ.**	**Sos.**
Frek.	61	100	35	68	58	88	51	22	119	23	19
(%)	37.9	62.1	21.7	42.2	36	54.6	31.7	13.7	74	14.2	11.8
Toplam	**161**			**161**			**161**			**161**	

"Ortak toplantı/seminer/konferans/sergi/fuarlar düzenlemek/katılmak" (ort. 2.19), "yönetim danışmanlığı ve/veya teknik danışmanlık yapmak" (ort. 2.19), "öğrencilere/ mezunlara burs/staj/iş temin etmek" (ort. 2,12) olarak bulunmuştur. Üniversitelerin genel olarak sanayi ile işbirliği kapsamında en fazla kullandıkları üç yöntem, sırasıyla, "öğrencilere/mezunlara burs/staj/iş temin etmek" (ort. 2.78), "yönetim danışmanlığı ve/veya teknik danışmanlık yapmak" (ort. 2.34), "Düzenli karşılıklı ziyaretler yapmak/ personeli teşvik etmek" (ort. 2.32), olarak bulunmuştur. Ayrıca, "araştırma desteği", "ortak araştırma", "bilgi transferi" ve "teknoloji transferi" olarak sınıflandırılan yöntemlerden öğretim üyelerinin araştırma desteği ve bilgi transferini göreli olarak daha fazla kullandıkları; ortak araştırma ve teknoloji transferine yönelmedikleri bulunmuştur.

Üniversitelerin teknoparktaki firmalarla ve genel olarak sanayi ile yaptıkları işbirliği faaliyetleri arasında anlamlı farklılık olup olmadığını anlamak için yapılan t testi sonucuna göre, "öğrencilere/ mezunlara burs/staj/iş temin etme" ($p<0.01$) "müşterek eğitim programları düzenlemek/katılmak" ($p<0.05$) "düzenli karşılıklı ziyaretler yapmak/personeli teşvik etmek" ($p<0.01$) "ortak toplantı/seminer/ konferans/sergi/fuarlar düzenlemek/katılmak" ($p<.005$) değişkenlerinde anlamlı farklılıklar bulunmuştur. Bu farklılıkta genel olarak sanayi ile işbirliğinin ortalamaları teknokentteki firmalarla işbirliği ortalamalarından daha yüksek bulunmuştur.

Üniversite sanayi işbirliğinde teknoloji transferi kapsamında ele alınan değişkenlerin frekans analizlerine göre (Tablo 2), örnekleme dahil olan öğretim üyelerinden patent/faydalı model sahibi olanların oranı %40.4 (65 kişi); Lisans/ticari marka sahibi olanların oranı %16.8 (27 kişi), sanayi ile ortak sahip olunan ve/veya yönetilen girişim/şirket sahibi olanların oranı %24.8 (40 kişi) ve Spin-off/spin-out şirket sahibi olanların oranı %5.6 (9 kişi) olarak bulunmuştur. Patent/faydalı model, lisans/ticari marka ve ortak girişim/şirket sahibi olan üniversite yöneticisi ve öğretim üyelerinin bu başarılarını sanayi veya teknokentteki firmalarla işbirliği sayesinde mi yoksa kendi çaba ve imkanlarıyla mı başardıklarına ilişkin analiz sonuçlarına göre (Tablo 2), patent/ faydalı model sahibi olan toplam 65 üniversite yönetici ve öğretim üyesinden %20 (13 kişi)'si teknokentteki firmalarla işbirliği sayesinde, %21.5 (14 kişi)'i genel olarak sanayi ile işbirliği sayesinde ve %58.5 (38 kişi)'i ise, kendi çaba ve imkanları ile patent/ faydalı modele sahip olduğunu belirtmiştir.

Lisans/ticari marka sahibi olan toplam 27 öğretim üyesinden %26 (7 kişi)'sı teknokentteki firmalarla işbirliği sayesinde, %29.6 (14 kişi)'sı genel olarak sanayi ile işbirliği sayesinde ve %44.4 (12 kişi)'ü ise, kendi çaba ve imkanları ile lisans/ticari marka sahibi sahip olduğunu belirtmiştir. Bu sonuç, teknoloji transferi konusunun daha çok akademisyenlerin kişisel çabalarına bağlı olduğunu ve işbirliğinin henüz kurumsallaşmadığını göstermektedir.

Sanayi ile ortak sahip olunan ve yönetilen girişim/şirket sahibi olan toplam 40 üniversite yöneticisi ve öğretim üyesinden %65 (26 kişi)'i teknokentteki firmalarla, %35 (14 kişi)'i genel olarak sanayi ile ortak girişim/şirket marka sahibi olduğunu belirtmiştir. Ortak girişim konusunda teknokentteki firmaların oranın genel olarak sanayiden daha yüksek çıkması, işbirliği uygulamalarının geleceği hakkında umut verici bir sonuç olarak görülebilir. Bu sonuçta teknokentteki firmalarla ortak çalışmayı kolaylaştıran ve çeşitli muafiyetler getiren yasal düzenlemelerin de etkisi olduğu düşünülebilir.

Öğretim üyelerinin işbirliğinde kullandıkları yöntemlerle çeşitli demografik değişkenler arasındaki ilişkiler için yapılan ANOVA ve t Testi sonuçlarına göre, "yaş" ile "araştırma desteği" ($p<0.05$) arasında (31-40 yaş aralığındakiler; 41-50 ve 51 yaş üstündekiler göre daha fazla araştırma desteği yöntemini kullanmaktadırlar) ve "akademik çalışma alanı" ile "ortak araştırma" ($p<0.05$) arasında (fen bilimleri alanındakiler sağlık ve soysal bilimler alanındakiler göre daha fazla ortak araştırma yapmaktadırlar) anlamlı farklılık olduğu görülmektedir. Diğer değişkenler de ise istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunamamıştır.

Tablo 2: Öğretim üyelerinin işbirliğinde kullandıkları yöntemler.

	Yöntemler	Tek. Ort.	San. Ort.	Korelasyon Kor.	Korelasyon Anl.	t Testi t	t Testi Anl.
Araştırma desteği	Akademik araştırmalar için burs/ekipman vs. desteği sağlamak	2.02	2.16	,597	0.000	-1.902	0.059
	Öğrencilerimize/ mezunlarımıza burs/staj/iş temin etmek	2.12	2.78	,352	0.000	-6.642	**0.000**
Ortak araştırma	Sözleşmeli AR-GE araştırmaları yürütmek/katılmak	1.95	2.00	,637	0.000	-.666	0.507
	Müşterek araştırmalar (temel, uygulamalı) ve yayınlar yapmak	1.94	2.06	,657	0.000	-1.713	0.089
Bilgi transferi	Müşterek eğitim programları düzenlemek/katılmak	1.88	2.08	,666	0.000	-2.933	0.004
	Sürekli Eğitim Merkezi yoluyla eğitim vermek/katılmak	1.76	1.90	,619	0.000	-1.916	0.057
	Düzenli karşılıklı ziyaretler yapmak/ personeli teşvik etmek	1.98	2.32	,498	0.000	-3.734	0.000
	Deneyimli profesyonellerin üniversitemiz/ bölümümüz akademik faaliyetlerine (ders vermek vs) katılmasını sağlamak	2.04	2.16	,441	0.000	-1.330	0.185
	Ortak gözden geçirme/müfredat değerlendirme toplantıları yapmak/katılmak	1.78	1.88	,613	0.000	-1.430	0.155
	Yönetim danışmanlığı ve/veya teknik danışmanlık yapmak	2.18	2.34	,462	0.000	-1.713	0.089
	Ortak toplantı/seminer/ konferans/sergi/ fuarlar düzenlemek/katılmak	2.19	2.06	,520	0.000	-2.239	0.027

			Teknokent Sık.	Teknokent %	Sanayi Sık.	Sanayi %	Kendi imkan. Sık	Kendi imkan. %
Teknoloji transferi	Patent/ faydalı model sahibi olmak	Evet	13	8.1	14	8.7	38	23.6
		Hayır	148	91.9	147	91.3	123	76.4
		Toplam	**161**	**100**	**161**	**100**	**161**	**100**
	Lisans/ticari marka sahibi olmak	Evet	7	4.3	8	5	12	7.5
		Hayır	154	95.7	153	95	149	92.5
		Toplam	**161**	**100**	**161**	**100**	**161**	**100**
	Ortak girişim/şirket sahibi olmak	Evet	26	16.1	14	8.7		
		Hayır	135	83.9	147	91.3		
		Toplam	**161**	**100**	**161**	**100**		
	Spin-off/spin-out şirket sahibi olmak	Evet	9	5.6				
		Hayır	152	94.6				
		Toplam	**161**	**100**				

Sonuç ve Tartışma

Araştırmanın amacı kapsamında araştırılan, öğretim üyelerinin mevcut işbirliği uygulamalarında en çok hangi yöntemlerin kullanıldığı ve kullanılan yöntemler ile çeşitli demografik değişkenler arasında ilişki olup olmadığı sorusuna ilişkin analiz sonuçları önemli noktalara işaret etmektedir. İşbirliğinde öğretim üyelerinin kullandıkları yöntemler ve kullanma sıklıkları dikkate alındığında tüm değişkenlerde "teknokentteki firmalar"la işbirliği ile "genel olarak sanayi" ile işbirliği arasında anlamlı farklılık bulunmuştur. Bir başka ifadeyle üniversitelerin teknokentteki firmalarla işbirliği düzeyi, genel olarak sanayi ile işbirliği düzeyinden düşük çıkmıştır. Bu sonuç ülkemizde teknokent uygulamasının henüz yeni olduğu, kurumsallaşamadığı ve akademisyenlerin buralarla işbirliği fırsatlarının farkında olmadığı şeklinde yorumlanabilecektir. Çetin vd. (2008) tarafından akademik girişimcilikle ilgili araştırma sonuçları da bu bilgiyi destekler niteliktedir. Söz konusu araştırmada akademisyenlerin teknoparklarda-

ki firmalarla işbirliğinin, toplam işbirliği faaliyetlerinin sadece %5'ini oluşturduğundan bahsedilmektedir. Demek ki tam da işbirliği amacıyla kurulan teknokentler ve işbirliğine açık önemli bir alan gerektiği gibi değerlendirilememektedir. Teknopark kurma girişimlerinin hızlanarak devam ettiği düşünülürse durumun ciddiyeti daha da anlaşılır olacaktır. O halde üniversiteler teknopark kurma konusunda gösterdikleri gayreti, akademisyenlerini girişimci bakış açısıyla buralarla işbirliğine yönlendirmede göstermezse, bütün çabalara rağmen istenen sonuca ulaşılamayacaktır. Öğretim üyelerinin işbirliği yöntemleri ile ilgili analiz sonuçlarındaki olumlu olarak değerlendirilecek husus ise, teknoparktaki firmalarla ve genel olarak sanayi ile yaptıkları işbirliği faaliyetleri arasındaki korelasyonun, tüm yöntemlerde anlamlı ve pozitif çıkmasıdır. Yani, sanayi ile işbirliği arttıkça teknokentteki firmalarla işbirliği de artacaktır. Son olarak, araştırma desteği, ortak araştırma, bilgi transferi ve teknoloji transferi olarak sınıflandırılan yöntemlerden araştırma desteği ve bilgi transferinin göreli olarak daha fazla kullanıldığı; ortak araştırma ve teknoloji transferinin ihmal edildiğidir. Akademisyenlerin büyük bir kısmı teknoloji transferi kapsamına giren faaliyetlerde bulunmazken; teknoloji transferi kapsamına giren patent, lisans, ticari marka ve şirket sahibi olan akademisyenler, bu başarılarını sanayi ile işbirliğine değil; daha çok kendi çaba ve imkanlarına bağlamaktadırlar. Dolayısıyla işbirliği yöntemlerinden çıktıya dönüşmeye en yakın yöntem olan teknoloji transferi konusunun daha çok akademisyenlerin kişisel çabalarına bağlı olduğunu ve işbirliğinin henüz kurumsallaşmadığını bu yüzden de yeterince çıktı üretemediğini söylemek mümkündür. Son olarak, öğretim üyelerinin işbirliğinde kullandıkları yöntemlerle çeşitli demografik değişkenler arasındaki ilişkiler bakımından "yaş" ile "araştırma desteği" arasında "akademik çalışma alanı" ile "ortak araştırma" arasında anlamlı farklılık olduğu görülürken; diğer değişkenler de ise istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunamamıştır.

Kaynaklar

Anderson, M. S. (2001). The complex relations between the academy and industry: views from literatüre, The Journal of Higher Education, 72(2), 226-246.

Brennenraedts, R.M.F.; Bekkers, R. ve Verspagen, B. (2006). The Different Channels Of University-Industry Knowledge Transfer: Empirical Evidence From Biomedical Engineering http://www.merit.unu.edu/publications/papers/200601_verspagen.pdf,1.3. 2008

Brodsky, N. H.; Kaufman, H. ve Tooker, J. D. (1980). University-Industry Cooperation: A Preliminary Analysis of Existing Mechanisms and The Relationship To The Innovation Process. New York University Pres.

Çetin, A.; İbrahimoğlu, N. ve Sevim, L. (2008). Akademik Girişimcilik Davranışı Bakımından Devlet ve Vakıf Üniversitelerindeki Akademisyenler Üzerine Karşılaştırmalı Bir Araştırma. 16. Ulusal Yönetim ve Organizasyon Kongresi, 17-19 May 2008 Antalya- Türkiye

Eveland, T. J. ve Hetzner, D. W. (1982). University-Industry Cooperative Research Centers: Dimensions of Initial Development. Paper presented at the Annual Meeting of ORSA/TIMS, CA.

Fairvveather, J. S. (1988). Entrepreneurship And Higher Education: Lessons For Colleges, Universities, and İndustry. ASHE-ERIC Higher Education Report Washington, DC: Association for the Study of Higher Education.

Geisler, E. ve Rubenstein, A. H. (1989). University-Industry Relations: A Review of Major Issues. Link, A. N. ve Tassey, G. (eds.), Cooperative Research and Development: The İndustry-University-Government Relationship. New York: St.Martin's Pres. 43-62.

Graversen, E.K.; Nás, S. O.; Ekeland, A.; Buggc, M.M.; Svanfeldt, C. ve Ákerblom, M. (2002). Knowledge Transfer by Labor Mobility in the Nordic Countries. The Danish Institute for Studies in Research and Research Policy Working Paper Series No.1

Gray, D., Behrens, T. R. ve Oldsman, E. (1996). Industry-University Linkage Mechanisms İn The United States, İçinde Brimble, P. ve Sripaipan, C. (Eds.) Modalities of University -Industry Cooperation İn The APEC Region (136-144), Bangkok, Thailand: The Brooker Group.

Hair, J. F.; Bush, R.P. ve Ortinau, D.J. (2000). Marketing research a practical approach for the new millenium, 5th Edition, Prentice Hall.

Khalil, T. (2000). Management of Technology: The Key to Competitiveness and Wealth Creation. McGraw Hill.

Larsen, J. ve Wigand, R. (1987). Industry-University Technology Transfering Microelectronics. Policy Studies Review. 6, 584-595.

Leydesdorff, L. ve Meyer, M. (2007). The Scientometrics of A Triple Helix of University-Industry-Government Relations, Scientometrics, 70 (2), 207–222.

Marangoz, C. (2008). Çağdaş Üniversite. Ankara: Yarınlar İçin Düşünce Platformu Eğitim ve Kültür Yayınları-1

Martin, M. (2000). Managing university-industry relations: a study of institutional practices from 12 different countries. Research and Studies Programme. Improving The Managerial Effectiveness of Higher Education İnstitutions. Paris: UNESCO-International Institute For Educational Planning.

National Science Foundation (NSF) (1982). University-İndustry Research Relationships: Selected Studies. Washington, D.C.: U.S. Government Printing Office.

National Science Foundation (NSF) (1983). University-Industry Research Relationships: Selected Studies. Washington. D.C.: U.S. Government Printing Office.

Palmer, J. (1990). How Do Community Colleges Serve Business And Industry? A Review of Issues Discussed In The Literatüre. Washington, D.C.: American Association of Community and Junior Colleges. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 319443).

Porrini, P. (2004), Can a Previous Alliance Between an Acquirer and a Target Affect Acquisition Performance?, Journal of Management, 30(4), pp.545-562

Reams, B. D. (1986). University-İndustry Research Partnerships: The Majör Legal İssues in Research and Development Agreements. Westport, Ct: Quorum Boks

Rogers, E. M., Takegami, S., and Yin J., (2001), Lessons learned about technology transfer Technovation 21, pp.253-261

Santoro, M.D. ve Chakrabarti, A.K. (2002). Firm size and technology centrality in industry-university interactions. Research Policy. 31 (7), 1163-1180.

Stankiewicz, R. (1985). A New Role For Universities İn Technological İnnovation? New York: St. Martin's Press Inc.

Turpin, T., Garrett, S. J. ve Aylward, D. (1996). Knowledge-Based Cooperation: University-İndustry Linkages in Australia Modalities of University-İndustry Cooperation İn The APEC Region, (Eds.) P. Brimble ve C. Sripaipan, Bangkok, Thailand: The Brooker Group. 80-85.

Uluslararası Yükseköğretim Kongresi: Yeni Yönelişler ve Sorunlar (UYK-2011)
27-29 Mayıs 2011, İstanbul; 3. Cilt / Bölüm XV / Sayfa 2299-2307

ULUSLARARASI YÜKSEKÖĞRETİM KONGRESİ: YENİ YÖNELİŞLER VE SORUNLAR
INTERNATIONAL HIGHER EDUCATION CONGRESS: NEW TRENDS AND ISSUES

Üniversite-Sektör İşbirliği Örneği: Anadolu Üniversitesi Porsuk Meslek Yüksekokulu'nda Makinistlik Eğitimi

Yrd. Doç. Dr. Meserret Nalçakan[1], Mehmet Ektaş[2]
[1]Anadolu Üniversitesi Ulaştırma Ekonomisi Araştırma Enstitüsü, 26470 Eskişehir, Türkiye
[2]Eğitim Dairesi Başkanlığı Şube Müdürü, TCDD Genel Müdürlüğü, Talatpaşa Bulvarı, No:3, Gar 06330 Ankara, Türkiye

Özet

Dünyada teknolojik, bilimsel ve ekonomik alandaki gelişmeler; insanları daha rahat ve güvenli yaşamaya ve zamanını daha ekonomik kullanmaya yöneltmektedir. Ulaştırma hizmetinin gerçekleştirilmesinde demiryolu alt sektörünün güvenli ve hızlı taşımacılık gerçekleştirmesi; ülke ekonomisinin gelişiminde ve endüstrileşmesinde önemli katkılar sağlaması sektörün önceliğini artırmaktadır. TCDD ve sektörde yer alan diğer yerli ve yabancı paydaşların, gerek konvansiyonel gerekse YHT işletmeciliği kapsamında nitelikli iş gücü talebinde artış ve buna paralel olarak eğitim ihtiyaçlarının büyümesi söz konusu olmaktadır. Sektörün nitelikli iş gücü ihtiyacının karşılanması amacıyla Anadolu Üniversitesi tarafından Porsuk Meslek Yüksekokulu bünyesinde; Motorlu araçlar ve Ulaştırma Teknolojileri Bölümü Raylı Sistemler Elektrik-Elektronik Teknolojisi, Makine Teknolojisi ve Yol Teknolojisi, Ulaştırma Hizmetleri Bölümü Raylı Sistemler İşletmeciliği programları 2001 yılında öğretime açılmıştır. TCDD ile Anadolu Üniversitesi arasında imzalanan 14.09.1998 tarihli protokol doğrultusunda sağlanan meslek uzmanı eğitici ve uygulama olanakları desteği ile yüksekokuldan mezun meslek elemanlarının örgün eğitimi sağlanmaktadır. "Raylı Sistemler Makinistlik Programı", 2009-2010 öğretim yılında eğitime başlamıştır. Hazırlanan eğitim programı, hem Avrupa Yeterlilikler Çerçevesi 5. seviyesini hem de oluşturulan Ulusal Makinist Meslek Standardı'nın koşullarını yerine getirecek bilgi ve donanıma sahip işgücü yetiştirilmesini hedeflemektedir. Makinistlik programından mezun olanlar, makinist ihtiyacı olan kuruluşlar için hazır bulunuşluk olanağı sağlayarak ve kurumların karşı karşıya kaldığı; işe aldıkları personelin hizmetinden uzun süre yararlanamama ve hizmet-içi eğitim için çok yüksek boyutlarda ekonomik harcamalar yapılması gibi olumsuz durumların ortadan kalkması ile sektöre olumlu katkı sağlayacaktır. Makinistlerin eğitimlerinde; Anadolu Üniversitesi'nin akademik birikimi ve yaklaşımı ile TCDD'nin uygulama olanaklarının birleştirilerek oluşturulan işbirliği üniversite-sektör işbirliğine örnek oluşturmaktadır.

Anahtar kelimeler: Makinistlik eğitimi, TCDD-Anadolu Üniversitesi İşbirliği, üniversite-endüstri-iş dünyası ilişkileri.

Giriş

Türkiye'de Yükseköğretim Kurulu, "Yeterlilik"lerle ilgili çalışmalarını, genel hedefi "bilgi tabanlı toplum" ve "bilgi tabanlı ekonomi"yi yaratmak amacıyla "Avrupa Yükseköğretim Alanı"nı oluşturmak olan "Bologna Süreci" kapsamında sürdürmektedir. Bologna sürecinde bütün Avrupa Birliği ülkeleri ile birlikte toplam 47 ülke bulunmaktadır. Bologna Süreci'nin temel ilkeleri ve çerçevesi, üye ülkelerin eğitim bakanlarının ortak bildirgeleriyle oluşmakta, üye ülkeler kendi yükseköğretim sistemlerini, reforme etmekte ve ortak "Avrupa Yükseköğretim Alan"ını oluşturmaya çalışmaktadırlar. Yükseköğretim Yeterlilikler Komisyonu ağırlıklı olarak Yeterlilikler Çer-

çevesi-Avrupa Yükseköğretim Alanı (QF-EHEA) düzey tanımlayıcılarını kullanarak yükseköğretimin her düzeyi (ön lisans, lisans, yüksek lisans ve doktora) sonunda asgari olarak kazanılması gereken bilgi ve kavrama (knowledge and understanding), beceri (applied knowledge) ve geniş anlamda yetkinliklere (competences) göre tanımlamış ve bu kapsamda öğrenim çıktılarından (learning outcomes) oluşan "Türkiye Yükseköğretim Ulusal Yeterlilikler Çerçevesi"nin (TYYÇ) ilk taslak versiyonunu (Ocak 2009) ilgili paydaşların görüşlerine ve katkılarına sunmuştur. Çalışma gruplarının çalışmaları sonucunda TYYÇ kapsamında yer alacak olan yeterlilik profillerinin "Yükseköğretim Yeterlilikleri" ve "Yükseköğretim Mesleki Eğitim Yeterlilikleri" olarak gruplandırılması uygun görülmüştür (Açıkgöz, Yükseköğretimde Yeterlilik Çalışmaları).

Türkiye Yükseköğretim Yeterlilikler Çerçevesi (TYYÇ)'ne göre, Yükseköğretim alanında yeterlilik, herhangi bir yükseköğretim derecesini başarı ile tamamlayan bir kişinin neleri bilebileceği, neleri yapabileceği ve nelere yetkin olacağını ifade etmektedir (YÖK, Türkiye Yükseköğretim Yeterlilikler Çerçevesi. http://tyyc.yok.gov.tr/)

Yükseköğretim Kurulu ile Milli Eğitim Bakanlığı'nın birlikte yürüttüğü İnsan Kaynaklarının Mesleki Eğitim Yoluyla Geliştirilmesi Projesi (İKMEP) ve "Mesleki Ortaöğretim" ile "Mesleki Yükseköğretim" müfredat uyum ve geliştirme çalışması yapılmış, Milli Eğitim Bakanlığının daha önce MEGEP projesi ile hazırlamış olduğu müfredatların revizyonu yapılmış, Meslek Yüksekokullarında (MYO), Avrupa Yeterlilikler ve Yükseköğretim Yeterlilikler Çerçevesine uygun olarak 52 adet 5. seviye mesleğe ilişkin iş analizleri, yeterlik tabloları, ders bilgi formları, modül bilgi formları ve 5. seviye taslak öğretim programları tamamlanmıştır. Öğretim programları 2009–2010 öğretim yılında Türkiye'deki bütün MYO'larında uygulanmaya başlanmıştır. Bologna Sürecinin zamanlamasına uygun olarak, halen Alan Yeterlilikleri ve Program Çıktıları üzerinde Yükseköğretim Kurumlarının çalışmaları devam etmektedir (Açıkgöz, Yükseköğretimde Yeterlilik Çalışmaları).

Uluslarası Eğitim Öğretim Sınıflandırma Standardı (ISCED 97) tarafından belirlenmiş olan Temel Alan Yeterliliklerinin esas alınması Yükseköğretim Ulusal Yeterlilikler Komisyonu'nun önerisi üzerine Yükseköğretim Genel Kurulu tarafından uygun görülmüştür. (Açıkgöz, Yükseköğretimde Yeterlilik Çalışmaları).

Genel, mesleki ve teknik orta öğretim için yeni müfredatların geliştirilmesi, uygulanması ve öğrencilerin öğrenim kapasitelerinin arttırılması hedeflenerek müfredat reformu gerçekleştirilmiştir. Eğitim sistemi içinde mesleki eğitimin payı son 7 yılda %28'den %45.6'ya çıkmıştır (Borat, Hayat Boyu Öğrenme, Eğitim Sektöründeki Gelişmeler).

MEGEP projesinin en önemli çıktılarından biri olarak Mesleki Yeterlilik Kurumu (MYK)' dur. MYK'nın kurulması ile mesleklerin ulusal ve uluslararası standartlarda eğitimi verilerek, uluslararası geçerliliği olan mesleki ve teknik eğitim hedeflenmiştir. Mesleki Yeterlilik, çalışanın mesleki veya profesyonel becerilerinin resmî ifadesidir. Öğrenme seviyeleriyle ilgili bir takım ölçütlere göre yeterliliklerin geliştirilmesi ve bunların sınıflandırılmasına yönelik bir araçtır. Tüm yeterlilik çerçeveleri, belirli bir ülkede veya uluslararası alanda kaliteyi, erişilebilirliği, bağlantıları artıran ve yeterliliklerin kamuda veya iş piyasasında tanınmasını sağlayan bir temeli teşkil eder. Bu konudaki politikamız, Avrupa Birliğine üyelik yolundaki ülkemizi tüm ülkelerle rekabet edebilir, yetiştirdiği insan gücü kabul görür lider bir ülke durumuna getirmektir. Bunun en önemli göstergelerinden biri meslek standartları ki bizim öğretim programlarımız Meslekî Eğitim ve Öğretim Sisteminin Uluslararası Eğitim Standart Sınıflaması (ISCED-1997) ile Uluslararası Meslek Standart Sınıflaması (İSKO-88) göz önüne alınarak ve ülke ihtiyaçlarına uygun olarak sosyal ortaklarla birlikte geliştirilmiştir. Tasarlanan mesleki reformun temel niteliklerini şu şekilde sıralamak mümkündür (Civelek, Beklentimiz, Mesleki ve Teknik Eğitim Programları Mezunlarına İstihdamda Öncelik Verilmesidir):

- İş piyasasının ihtiyaçlarına uygunluk
- İş piyasasında verimliliğin artması için uygun insan kaynaklarının oluşturulması
- Uluslararası denkliği olan mesleki eğitim programlarının hazırlanması
- Programların esnek bir yapıya kavuşturulması
- Yatay ve dikey geçişlere imkân tanınması
- Öğretimde bilgi işlem teknolojilerinin ve bireysel öğretim yöntemlerinin kullanılması
- Mesleki eğitim programlarının yerel ihtiyaçlara cevap verebilecek bir yapıya kavuşturulması

İstihdam ve Mesleki Eğitim İlişkisinin Güçlendirilmesi Eylem Planı 15 Temmuz 2010 tarihli Resmî Gazetede yayınlanarak yürürlüğe girmiştir. Bu Eylem Planı'nın amacı; mesleki ve teknik eğitimin iş piyasasının ihtiyaçları doğrultusunda verilmesi, eğitim istihdam ilişkisinin güçlendirilmesi, hayat boyu öğrenme anlayışı içinde aktif

iş gücü piyasası politikalarının etkin olarak uygulanması, mesleksizlik sorununun giderilerek işgücünün istihdam edilebilirliğinin artırılması için bakanlıklar, kamu kurum ve kuruluşları ile özel sektör arasında işbirliği ve koordinasyonun geliştirilmesidir (Civelek, Beklentimiz, Mesleki ve Teknik Eğitim Programları Mezunlarına İstihdamda Öncelik Verilmesidir).

Mesleki Yeterlilik Kurumu (MYK) Ulusal Yeterlilik Sistemini (UYS) kurmak ve işletmek amacıyla kurulmuştur. Bugün itibariyle dokuz sektörde toplam 110 Ulusal Meslek Standardı Resmi Gazetede yayımlanmıştır. Meslek standartları sektörlere ve mesleklere ilişkin yetkinliği ve temsil gücü olan kuruluşlar tarafından hazırlanmakta olup, 556 meslek standardının hazırlanmasını kapsayan, 27 kurum/ kuruluşla "Ulusal Meslek Standardı Hazırlama İşbirliği Protokolü" imzalanmıştır. Keza "ulusal yeterlilik" taslağı geliştirmek üzere yapılan başvurular değerlendirilerek de toplam 90 yeterliliğin hazırlanmasını içeren 12 protokol imzalanmıştır.Kar amacı gütmeyen kurum ve kuruluşların meslek standardı, sınav ve belgelendirme merkezleri oluşturmalarını desteklemeyi amaçlayan proje kapsamında ise kuruluşlardan proje başvuruları alınmış ve değerlendirilmektedir. MYK'nın AB nezdinde Ulusal Europass Merkezi olması sağlanmıştır. Europass, kişilerin beceri ve yeterliliklerinin Avrupa'da (Avrupa Birliği, EFTA/ EEA ve aday ülkeler) açıkça ve kolayca anlaşılmasında ve hareketliliği sağlamada önemli bir araçtır. Bu bağlamda, her ülkenin Ulusal Yeterlilik Çerçevesini (UYÇ) oluşturması istenmiş ki; UYÇ'nin hazırlanmasından MYK sorumlu tutulmuştur. Bireylerin sahip oldukları öğrenme çıktılarının tanınmasını, biriktirilmesini ve taşınmasını sağlayacak olan UYÇ, MYK'nın koordinasyonunda ilgili taraflarla birlikte hazırlanmakta olup, 2011 yılında tamamlanması hedeflenmektedir (Akbaş, Ulusal Yeterlilik Çerçevesi 2011 Yılında Tamamlanacak).

Ulusal Yeterlilikler Çerçevesi, ulusal düzeyde bir eğitim sistemindeki yeterlilikleri ve bunların birbirleriyle ilişkilerini açıklar. Diğer bir deyişle, Ulusal Yeterlilikler Çerçevesi, ulusal ve uluslararası paydaşlarca tanınan ve ilişkilendirilebilen yeterliliklerin belirli bir düzen içerisinde yapılandırıldığı bir sistemdir. Bu sistem aracılığıyla, yükseköğretimde tüm yeterlilikler ve diğer öğrenme kazanımları açıklanabilir ve tutarlı bir şekilde birbiri ile ilişkilendirilebilir. Yeterliliklerin kazanılma derecesi, her ders/modül esnasında ve sonunda uygun ve nesnel yöntemlerle "öğrenme çıktıları" olarak ölçülür(YÖK, Türkiye Yükseköğretim Yeterlilikler Çerçevesi).

Bu gelişmeler sonunda Yükseköğretimde Avrupa Kredi Transfer ve Biriktirme Sistem (AKTS/ECTS) ve mesleki eğitimde Mesleki Eğitim Kredi Transfer ve Biriktirme Sistemi (MKTS/ECVET) uygulanmaya başlamıştır. Referans seviyelerde olduğu gibi, AKTS ve MKTS'nin entegre edilmesi (bütünleşik bir yapıya getirilmesi) gerekmektedir: Bütünleşik Kredi Transfer ve Biriktirme Sistemi (BKTS) (Borat, 2010).

Ülkemizde ihtiyaç duyulan ve sürekli artmakta olan nitelikli işgücü açığı ve ihtiyacını kapatabilmek için mesleki eğitimin yenilenmesi, teknolojik değişime uyum sağlaması gerekmektedir. Bu amaçla Mesleki ve Teknik Eğitim 2008-2012 Eylem Planı hazırlanmıştır.

Eylem Planı "Yapısal Düzenleme" ve "İyileştirme" başlığı altında iki bölümde düzenlenmiştir. Bu Eylem Planının uygulanması sonucunda, mesleki ve teknik eğitimde okullaşma oranının, her yıl ortalama %3'lük artışla 2011–2012 eğitim-öğretim yılında %50'ye ulaşması beklenmektedir (Yüksel, Mesleki ve Teknik Eğitim 2008–2012 Eylem Planı).

Eylem Planı'nın "İyileştirme" başlığı altında;

- Mesleki ve teknik eğitim okul/kurumlarından alınan belge ve sertifikaların uluslararası geçerliliğinin sağlanması
- Avrupa Yeterlilikler Çerçevesi ve Mesleki Eğitimde Avrupa Kredi Transfer Sistemi-ECVET konularının uygulamalara yansıtılması
- Modüllerin her birinin meslek seviyeleri içerisinde ağırlığına göre kredilendirilmesi
- Mesleki ve teknik eğitimi tamamlayan veya herhangi bir kademesinden ayrılanların aldıkları modüller ile mesleki yeterliliklerin belgelendirilmesi ve sistem içinde değerlendirilmesi
- Mesleki bilgi beceri ölçüm merkezlerinin kurulması ve yaygınlaştırılması konusunda proje hazırlanması ve Mesleki Yeterlilik Kurumu ile işbirliği yapılarak bu konuda girişimde bulunan kurum/kuruluşlara destek verilmesine karar verilmiştir.

Bu gerçekten hareketle; iş piyasasının ihtiyaçlarına cevap verebilen;

- İlköğretim,
- Genel, Meslekî ve Teknik orta öğretim,
- Yükseköğretim

sistemleri ile bütünlük içerisinde, çağın gereklerine uyumlu ve esnek bir mesleki eğitim sistemi için yeni bir yaklaşım oluşturulmuştur.

Yeni yaklaşıma temel olarak özellikle,

- 8. Kalkınma Planı (2001-2005)'nda yer alan;

771. madde: "Kişilerin sahip oldukları mesleki yeterliklerin belirlenerek, güvenilir bir sınav ve belgelendirme sistemi ile değerlendirilmesi sağlanacaktır" ifadesi;

- 9. Kalkınma Planı(2007-2013)'nda yer alan;

577. madde:"Meslek standartlarına dayalı yeterliliklerin geliştirilmesi, belgelendirilmesi, belge ve eğitim veren kuruluşların akreditasyonu gibi temel işlevleri içeren ulusal mesleki yeterlik sistemine ilişkin çalışmalar tamamlanacak ve bu sisteme duyarlı bir mesleki eğitim yapısı geliştirilecektir" ifadeleri ve

- Hükümet Programları,
- Avrupa Birliği Müktesebatı,
- 15. ve 16 ve 17. Milli Eğitim Şura Kararları dayanak oluşturmaktadır (Yüksel, Mesleki ve Teknik Eğitim 2008-2012 Eylem Planı).

2004–2005 yıllarında yapılan sektör ve iş analizi çalışmalarının sonucuna göre UNESCO tarafından geliştirilen ISCED 97 (International Standard Classification of Education -Uluslararası Eğitimin Standart Sınıflandırılması)'ye göre 51 genel alanda belirlenen 4. Seviye 245; 3. Seviye 253; 2. Seviye 78; olmak üzere toplam 576 meslek analizi tamamlanmıştır.

ISCED 97 tarafından belirlenmiş olan Temel Alan Yeterliliklerinin esas alınması Yükseköğretim Ulusal Yeterlilikler Komisyonu'nun önerisi üzerine Yükseköğretim Genel Kurulu tarafından uygun görülmüştür (Açıkgöz, Yükseköğretimde Yeterlilik Çalışmaları).

Mesleki ve teknik eğitimde, dünyadaki teknolojik gelişmeler ve sektörel talepler de dikkate alınarak, 2003 yılından itibaren yapısal değişim ve dönüşüm çalışmaları AB ve Dünya Bankası ile ortak yürütülen projeler kapsamında başlatılmıştır. Bu projeler(Yüksel, Mesleki ve Teknik Eğitim 2008-2012 Eylem Planı);

Mesleki Eğitim ve Öğretim Sisteminin Güçlendirilmesi Projesi…MEGEP (AB)-(2003-2007)

Mesleki ve Teknik Eğitimin Modernizasyonu Projesi…MTEM (AB) - (2003-2007)

İnsan Kaynaklarının Mesleki Eğitim Yoluyla Geliştirilmesi Projesi.İKMEP (AB)-(2007-2010)

Orta Öğretim Projesi (DÜNYA BANKASI) (2006 - …)

Mesleki ve teknik eğitimin temel sorunlarına baktığımızda en önemli sorunların: eğitim ve istihdam, nitelikli insan gücü açığı, bilmeyi yapabilmeye çevirememe, eskimişlik olduğunu söyleyebiliriz. Ülkemiz gerçeklerine baktığımıza nitelikli, iyi eğitilmiş işgücü bulunamaması önemli bir sorundur. Özellikle katsayı uygulaması ile birlikte, mesleki ve teknik eğitim alanına gelen öğrencilerin nitelikleri düşmüş, eğitim öğretim kalitesi gittikçe azalmış ve nitelikli işgücü yetiştirilememiştir. Çağın gerektirdiği, geçerliliğini hızla yitirecek teknik bilgiye sahip veya belirli bir bilgi seviyesinde fakat uygulama pratiğinden yoksun gençlerin yetiştirilip piyasaya sunulması, mesleki ve teknik eğitimin önemli sorunlarından biri olmuştur. Bu da nitelikli insan gücüne olan ihtiyacı daha da artırmıştır(Özkan, Mesleki ve Teknik Eğitimde İnovasyon İhtiyacı).

Raylı Sistemler (Demiryolu) Sektörüne Yönelik Mesleki Eğitim

Küresel anlamda ulaştırma eğitimi çabalarının, sanayileşmeyi, faktör ve mal akışkanlığını, kaynakların etkin kullanımını, daha iyi iletişimi ve yaşam kalitesinde iyileşmeyi olumlu yönde etkileyecek unsurları kapsaması gerektiği de öne sürülmektedir (Kaynak ve Mert, 2009:361).

Avrupa ülkeleri ile birlikte Türkiye'de raylı sistemler (demiryolu) sektöründe faaliyet gösterecek yük ve yolcu taşımacılığı yapacak işletmeler önümüzdeki yıllarda daha fazla rekabetle karşı karşıya olacaklardır. Bu rekabet, hem yeni işleticilerin sayısının artması hem de diğer ülkelerden başka işleticilerin gelmesi nedeniyle ortaya çıkacaktır. İnsan gücü ve araştırma konularındaki eksikler ülkemizdeki ulaştırma alanında hissedilmektedir. Ulaştırmanın hemen her türü için geçerli olan bu saptama, ulaştırma hizmetlerinde yaşanan eksiklerin, yanlışların ve yetersizliklerin başlıca nedenleri arasındadır. Son yıllarda hem ana hat demiryolu hem de kent içi raylı sistem yatırımları artmıştır. Bu olumlu gelişmelere karşın, ülkemizdeki demiryolu ulaştırma sistemine ilişkin insan gücü ve bilgi birikiminde önemli eksikler bulunmaktadır (Şahin, Ulaştırma Sektörü-Üniversite İşbirliği).

Sektör bünyesinde, her seviyede mal ve hizmet üreten kamu ve özel sektör girişimcilerinin çözüm bekleyen sorunlarından birinin de, nitelikli işgücü temini olduğu bilinmektedir. Kamu ve özel sektör kuruluşlarımız, istihdam ettikleri işgörenleri önce mesleki hizmetiçi eğitimlerle yetiştirmekte ve daha sonra işgücünden yararlanmaktadır. Demiryolu sektörüne işgören yetiştirilmesini sağlayacak örgün eğitim altyapılarının yaygınlaştırılması ve çeşitlendirilmesi, örgün eğitim yanında mesleki sertifikasyon sisteminin kurulması, şirketlerimizin ihtiyacı olan mesleki yetkinliklerle donatılmış nitelikli işgücünün piyasadan doğrudan temini konusunda fayda sağlayacaktır (Ektaş, 2009).

Raylı sistemler (demiryolu) sektöründe, pazar yapısının gelişmesinin yanında, teknolojik ve yasal değişimlerle birlikte çok yakın bir gelecekte, insan gücünün, başka bir deyişle, personelin de sektörün koşullarına ve gereksinimlerine uygun olarak eğitilmesi gereği ortaya çıkacaktır. Yeni ve yabancı pazarlara açılmanın etkisi sonucu, raylı sistemler sektöründeki işletmecilerin yeni personeli; seçmesi, eğitmesi ve yeterli olmalarını sağlaması için neler yapacağını belirlemesi ve çözüm arayışına girmesi gerekmektedir.

Ülkeler arasında gerçekleşecek birlikte işletilebilirlik ve ortak standartları teşvik eden mevzuatın, raylı sistemler sektöründe çalışanlara ve çalışacaklara eğitim programları çerçevesinde öğretilmesi ve bu eğitim programları kapsamında raylı sistemler sektöründe, istihdamına ihtiyaç duyulacak yeni personelin ve halen çalışmakta olan personelin;

- Teknolojik gelişmeler,
- Trenlerin ve şebekelerin işletimi,
- Çeken - çekilen araçların bakımı,
- Altyapının bakımı ile ilgili konularda yetiştirilmesi gerekmektedir.

Günümüzde makinistlerin ve diğer raylı sistemler (demiryolu) personeline yönelik eğitim gereksinimleri değişikliğe uğramıştır. Raylı sistemler alanında makinistler; tren ve yolcu güvenliğinden sorumlu, diğer tren üzeri personel; çeken ve çekilen araçların kontrolünden sorumlu personel; tren teşkilinden sorumlu personel; dispeçer(takip ve komuta-kontrolden sorumlu personel) için verilen eğitim, cer ve araç bilgisi ile güvenlik ve güzergah bilgilerini kapsarken, bunların yanında, personelin yabancı dil bilgisi ile fiziksel ve psikolojik yönden yapılan değerlendirmelerden de olumlu sonuç alması gerekmektedir.

Anadolu Üniversitesi'nin Ulaştırma Alanındaki Eğitim Faaliyetleri ve Çalışmaları

Anadolu Üniversitesi'nin ulaştırma alanındaki eğitim faaliyetleri ve çalışmaları raylı sistemler(demiryolu), havayolu, karayolu alt sektörlerine yönelik olarak gerçekleşmektedir. 2010 yılında üniversite tarafından başvurusu yapılan iki ayrı alanla ilgili proje; Raylı Sistemler Araştırma Merkezi ve Sivil Havacılık Araştırma Merkezi DPT(Devlet Planlama Teşkilatı) Müsteşarlığı tarafından Yatırım Programları Kapsamında Desteklenen Tematik İleri Araştırma Merkezleri" arasında sayılmaktadır. (DPT, 2010:13).

Anadolu Üniversitesi'nin ulaştırma alanı ile ilgili çalışmalar yürüten birimlerinden birisi "Ulaştırma Ekonomisi Araştırma Enstitüsü"dür. Ulaştırma Ekonomisi Enstitüsü, 1993 yılında 496 sayılı Kanun hükmünde Kararname ile kurulmuştur. Halen Türkiye'de alanındaki ilk ve tek enstitüdür.

Anadolu Üniversitesi'nin ulaştırma ile ilgili diğer eğitim-öğretim birimi Sivil Havacılık Yüksekokulu'dur. Sivil Havacılık Yüksekokulu, uluslararası sivil havacılık standartlarına uygun nitelikli eleman yetiştirmek üzere 1986 yılında kurulmuştur. Havacılık Elektrik- Elektroniği, Uçak Gövde Motor Bakım, Sivil Hava Ulaştırma İşletmeciliği, Hava Trafik Kontrol ve Pilotaj bölümlerinde bir yıl İngilizce hazırlık ve dört yıllık lisans eğitimi verilmektedir. Sivil Havacılık Yüksekokulu, eğitimini ve havacılık faaliyetlerini ulusal ve uluslararası standartlara uygun olarak sürdürmekte ve insan kaynağı, gerekli donanımı ve özellikleri ile dünya genelinde sayılı sivil havacılık okulları arasında yer almaktadır.

Makinistlik Eğitimi, Üniversite-Sektör İşbirliği Örneği

Anadolu Üniversitesi'nin ulaştırma ile ilgili önlisans programlarının yer aldığı eğitim- öğretim birimi Porsuk Meslek Yüksekokulu'dur. Eskişehir'de kapatılan Demiryolu Meslek Lisesinin yerine, aynı binada açılan Porsuk Meslek Yüksekokulu'nda, Raylı Sistem Teknolojileri programı ile demiryolu ulaşımında görev alacak insan gücü yetiştirilmesi amaçlanmaktadır. Anadolu Üniversitesi raylı sistemler sektörünün nitelikli iş gücü ihtiyacını karşıla-

mak amacıyla Yüksekokul bünyesinde; Motorlu Araçlar ve Ulaştırma Teknolojileri Bölümü'nde; Raylı Sistemler Elektrik-Elektronik Teknolojisi, Makine Teknolojisi ve Yol Teknolojisi Programları 2001–2002 öğretim yılında; ayrıca, aynı bölüm altında "Raylı Sistemler Makinistlik Programı, 2009/2010 öğretim yılında ve Uçak Teknolojisi Programı ise 2010–211 öğretim yılında; Ulaştırma Hizmetleri Bölümü'nün altında Raylı Sistemler İşletmeciliği ve Ulaştırma ve Trafik Hizmetleri Programları'nda 2001-2002 öğretim yılında; öğretime başlanmıştır.

Makinistlerin eğitimlerinde; tren kullanma tekniklerini ve tepkime zamanlarını tam olarak geliştirebilecek, zamanlama problemlerini ve verimlilik kayıplarını ortadan kaldırabilecek, risklerden kaçınarak ve değişik doğa ve iklim şartları içerisinde gerçek çevreyi kullanacak şekilde hazırlanmış eğitim programlarının kullanılması gerekmektedir. Makinistlerin ve raylı sistem elemanlarının eğitimlerinde; Anadolu Üniversitesi ile TCDD Genel Müdürlüğü arasındaki işbirliği üniversite-sektör işbirliğine örnek oluşturmaktadır. Trafik ve dolayısıyla güvenlikle ilgili stratejik bir görevde sorumluluk alacak olan makinistlerin, mesleğin gerektirdiği yeterlikleri kazandıracak kalitede başlangıç seviyesi eğitimleri ile mesleğe hazırlanması gerekliliği Anadolu Üniversitesi tarafından oldukça önemsenmektedir.

Üniversitenin akademik birikimi ve yaklaşımı ile TCDD Genel Müdürlüğü'nün uygulama olanaklarının birleştirilerek tren kullanma teknikleri ile etkili eğitim programlarının uygulanması mümkün olmaktadır.

TCDD Genel Müdürlüğü ile Anadolu Üniversitesi arasında imzalanan 14.09.1998 tarihli protokol doğrultusunda; başta TCDD Genel Müdürlüğü olmak üzere, sektörde yer alan işletmeci kuruluşlarda görev alacak, ulusal tren makinisti standartlarına uygun olarak makinist temel yetkinlikleri kazandırılmış personelin yetiştirilmesi ve hazır bulunuşluklarının sağlanması için; Porsuk Meslek Yüksekokulu'ndan Raylı Sistemler Makinistlik Programında öğrenim gören öğrencilerin sanal sürüş uygulamalarının Eskişehir Eğitim Merkezi'nde kurulu simülatörlerde gerçekleştirilmesine izin verilmekte ve Porsuk Meslek Yüksekokulu ile Eskişehir Eğitim Merkezi Müdürlüğü yetkilileri tarafından planlanması yapılmaktadır. Gerçek sürüş uygulamaları ise Eskişehir Depo Müdürlüğü tarafından temin edilen lokomotiflerle, Porsuk Meslek Yüksekokulu ile Eskişehir Depo Müdürlüğü yetkilileri tarafından planlanmaktadır. Aynı zamanda Raylı Sistemler Makinistlik ve diğer meslek elemanlarının mezuniyetleri için yapmaları zorunlu olan stajları (30 iş günü) süresince Eskişehir Depo Müdürlüğü ya da TCDD Genel Müdürlüğü'ne bağlı, diğer illerdeki Depo Müdürlükleri de Anadolu Üniversitesi'ne destek vermektedir.

Avrupa Birliği'nin demiryolu sektöründe Lokomotif ve Tren işleten Makinistlerin brövelendirilmesi hakkında 23 Ekim 2007 tarihli Avrupa Parlamentosu ve Konseyi'nin 2007/59/EC sayılı Direktifini dikkate alarak hazırlanan "Raylı Sistemler Makinistlik Programı" ile demiryolu ulaşımında görev alacak, sorumluluk sahibi, görev bilinci yüksek, insan gücü yetiştirilmesi amaçlanmaktadır. Avrupa Birliği'nde Karşılıklı İşletilebilirlik konusunda oluşmuş mevzuatın gereği ve temel koşulu çerçevesinde "dil" yeterliliğinin karşılanması için Makinistlik Eğitim programının kapsamında Mesleki İngilizce eğitimi de yer almaktadır.

TCDD Genel Müdürlüğü ve sektörde yer alan diğer yerli ve yabancı paydaşların, gerek konvansiyonel gerekse YHT işletmeciliği kapsamında, nitelikli işgücüne yönelik talebinde artış ve buna paralel olarak eğitim ihtiyaçlarının büyümesi söz konusu olmaktadır. Bu eğitim talebinin, her meslek grubunun gerektirdiği yeterlilikleri kazandıracak seviyede, zamanında ve en ekonomik şekilde karşılanması gerekmektedir.

Anadolu Üniversitesi Porsuk Meslek Yüksekokulu'ndan, eğitim programını tamamlayarak mezun olanlar, raylı sistem elemanı olarak kuruluşların işgücü ihtiyacını karşılamakta ve kuruluşların karşı karşıya kaldığı; işe aldıkları personelin hizmetinden uzun süre yararlanamama ve hizmet-içi eğitim için yüksek boyutlarda ekonomik harcamalar yapması gibi olumsuz durumlarla karşılaşmamaktadır. Sonuç olarak raylı sistemler sektöründe, kentçi ulaşımda ve ulusal yük ve yolcu taşımacılığında tercih edilen eleman oldukları gözlenmektedir.

Tüm dünyada olduğu gibi Türkiye'de, birçok meslek sahibinin elde etmesi gereken yeterlilikler standartlaştırılacak ve bazı uygunluk değerlendirme yöntemleri ile kişilerin bu kriterlere sahip olup olmadıklarını belirlemek üzere faaliyette bulunan Ulusal Meslekî Yeterlilik Sistemi'nin de "eğitim faaliyetleri ile işgücü niteliğinin yükseltilmesi"ne olan katkısı oldukça önemlidir.

Anadolu Üniversitesi tarafından Porsuk Meslek Yüksekokulu bünyesinde hazırlanan Raylı Sistemler Makinistlik eğitim programı, hem Avrupa Yeterlilikler Çerçevesi 5. Seviyesini, hem de oluşturulan Ulusal Makinist Meslek Standardı'nın koşullarını yerine getirecek bilgi ve donanıma sahip işgücü yetiştirilmesini hedeflemektedir. 12.05.2010 tarih ve 27579 sayılı Resmî Gazete'de yayımlanan Tren Makinisti Ulusal Meslek Standardı ile ilgili Ulusal Yeterliliklerin hazırlanması süreci yine eğitim ve öğretim kurumları, iş piyasası ve ilgili diğer tarafların katılımıyla gerçekleştirilmektedir. Hazırlanan yeterlilik taslakları MYK sektör komitesinin değerlendirme ve incele-

mesinin ardından MYK Yönetim Kurulu onayıyla "Ulusal Yeterlilik" olarak kabul edilecek ve Ulusal Yeterlilik Çerçevesine (UYÇ) yerleştirilecektir. Aynı zamanda, bu konuda dünyadaki gelişmelere paralel olarak yapılacak akreditasyon çalışmalarıyla işgücümüz, uluslararası dolaşım hakkı kazanabilecektir.

Anadolu Üniversitesi Porsuk Meslek Yüksekokulu bünyesindeki Raylı Sistemler Makinistlik Programı, Bologna Süreci'nde Türkiye Yükseköğretim Yeterlilikler Çerçevesi(TYYÇ) kapsamında Ulaştırma Hizmetleri Temel Alanı içinde yer almaktadır. Temel Alan kodu "84" olmak üzere; Uluslararası Standart Eğitim Sınıflaması(ISCED 97)'na göre Eğitim Öğretim Alt Alanları (Tablo 1)'de, Uluslararası Standart Eğitim Sınıflaması (Tablo 2)'de; Temel Alanda Yer alan Türkiye'deki Eğitim-Öğretim Programları Meslek Yüksekokulu Önlisans Programları (Tablo 3)'de yer almaktadır. Raylı Sistemler Makinistlik Programının İlişkili Olduğu ISCED Alanları ise Mühendislik (52) ve Ulaştırma Hizmetleri(84)'dir (YÖK, Bologna Süreci).

Tablo 1: ISCED 97 (FOET 99) eğitim - öğretim alt alanları.

Temel Alan		**Adı:**	ULAŞTIRMA HİZMETLERİ
		Kodu:	84
Temel Alan (iki haneli) kodları için kaynak:			ISCED 97 (UNESCO)
Alt Alan (üç haneli) kodları için kaynak:			FOET 99 (EUROSTAT-CEDEFOP)
84	ULAŞTIRMA HİZMETLERİ	840	Ulaştırma hizmetleri

Kaynak: YÖK, Bologna Süreci

Tablo 2: Uluslararası standart eğitim sınıflaması (ISCED).

Sıra no	ISCED (UNESCO) Geniş alan kodu	ISCED (UNESCO) Temel alan kodu	Eğitim ve öğretim temel alanları
1	1	14	Öğretmen yetiştirme ve eğitim bilimleri
2	2	21	Sanat
3	2	22	Beşeri bilimler
4	3	31	Sosyal ve davranış bilimleri
5	3	32	Gazetecilik ve enformasyon
6	3	34	İşletme ve yönetim bilimleri
7	3	38	Hukuk
8	4	42	Yaşam bilimleri
9	4	44	Doğa bilimleri
10	4	46	Matematik ve istatistik
11	4	48	Bilgisayar
12	5	52	Mühendislik
13	5	54	Üretim ve işleme
14	5	58	Mimarlık ve Yapı
15	6	62	Tarım, ormancılık, hayvancılık ve su ürünleri
16	6	64	Veterinerlik
17	7	72	Sağlık
18	7	76	Sosyal hizmetler
19	8	81	Kişisel hizmetler
20	**8**	**84**	**Ulaştırma hizmetleri**
21	8	85	Çevre koruma
22	8	86	Güvenlik hizmetleri

Kaynak: YÖK, Bologna Süreci

Anadolu Üniversitesi Porsuk Meslek Yüksekokulu bünyesindeki Raylı Sistemler Makinistlik Programı, Bologna Süreci'nde, Türkiye Yükseköğretim Yeterlilikler Çerçevesi (TYYÇ) kapsamında edinmeleri gereken bilgi, beceri ve yetkinlikler belirleyerek, sektör, üniversite ve öğrenci görüşleri ile ortaya çıkardığı program ve ders çıktı-

ları matrisi oluşturmuştur. Anadolu Üniversitesi'nin "http://abp.anadolu.edu.tr" adresinden ulaşılabilen "Anadolu Bilgi Paketi (ABP)" olarak adlandırılan ve hizmete açılan siteye program tanıtımları, ders tanıtımları, girilerek sistem TYYÇ ve AYÇ'ne uygun hale getirilmiştir.

Tablo 3: Temel alanda yer alan Türkiye'deki eğitim-öğretim programları meslek yüksekokulu ve önlisans programları.

Programların ilişkili dlduğu ISCED alanları	Program adı
84	Otobüs kaptanlığı
84	Posta hizmetleri
84.52	**Raylı sistemler makinistlik**
84	Sivil havacılık kabin hizmetleri
84	Ulaştırma ve trafik hizmetleri
34.84	Deniz ulaştırma ve işletme
34.84	Deniz ve liman işletmeciliği
34.84	Hava lojistiği
34.84	Havacılıkta yer hizmetleri yönetimi
34.84	Lojistik
34.84	Raylı sistemler işletmeciliği
34.84	Sivil hava ulaştırma işletmeciliği
34.84	Yat işletme ve yönetimi
52.84	Gemi makineleri işletme
52.84	Raylı sistemler elektrik ve elektronik teknolojisi
52.84	Raylı sistemler makine teknolojisi
52.84	Raylı sistemler yol teknolojisi
52.84	Uçak teknolojisi

Kaynak: YÖK, Bologna Süreci

Sonuç

Demiryolu sektöründe istihdam edilecek demiryolu personeli için, ortak bir meslek standardı belirlemek büyük önem taşımaktadır. Ancak o zaman Avrupa ülkeleri ile ülkemiz arasında demiryolu işletilebilirliğini arttırmak ve esnek, hareketli bir işgücü yaratmak mümkün olacaktır.

Tüm ulusal raylı sistemlerinin, Avrupa Demiryolu Sistemine dahil edilmesini sağlayacak entegrasyon sürecinde teknik ve yasal konular ile personel eğitimi konularında ortaklık sağlanması için Türkiye'de de mevzuatla ve uygulamaları ile ilgili olarak ortaya çıkacağı düşünülen profesyonel işgücü gereksinimleri ve bu gereksinimleri karşılayacak eğitim programları oluşturulmalıdır. Ülke pazarlarının genişleyip rekabete açılması nedeniyle, farklı ülkelerin demiryolu sistemleri ile yük ve yolcu taşımacılığının yapıldığı pazarda, aynı zamanda profesyonel eğitimlerini sağlayacak eğitim olanaklarına erişim gerekmektedir.

Türkiye'de ulaştırma sorunlarının çözümü ve ulaştırma için uygun politikalar geliştirilebilmesi, nitelikli ulaştırmacıların yetiştirilebilmesi, bunun için de; eğitim ve çalışmaların desteklenmesi gerekmektedir.

Kaynaklar

Açıkgöz, Ö. "Yükseköğretimde Yeterlilik Çalışmaları".

http://www.tisk.org.tr/isveren_sayfa.asp?yazi_id=2828), Erişim Tarihi: 26.03.2011.

Akbaş, B. (2010), "Ulusal Yeterlilik Çerçevesi 2011 Yılında Tamamlanacak", http://www.tisk.org.tr/isveren_sayfa.asp?yazi_id=2817 Erişim Tarihi: 26.03.2011.

Borat, O. (2010), Eğitim Sektöründeki Gelişmeler. Projeler Dergisi. Millî Eğitim Bakanlığı Projeler Kordinasyon Merkezi, Yıl 4, Sayı 2010/3, Sayfa 32-43, 2010.

Borat, O. (2010),"Hayat Boyu Öğrenme Kapsamında Eğitim Sektöründe Beklenen Gelişmeler",

http://www.meslekiegitimdeyeniacilimlar.org/kalemler/oguz-borat.asp, Erişim Tarihi: 22.03.2011.

Civelek, E. (2010), "Beklentimiz, Mesleki ve Teknik Eğitim Programlari Mezunlarına İstihdamda Öncelik Verilmesidir", http://www.tisk.org.tr/isveren_sayfa.asp?yazi_id=2816, Erişim Tarihi: 08.03.2011.

Ektaş, M. (2009), "Örgün Raylı Sistemler Eğitimleri ve Mezunların İstihdamı ile Eğitimde Ege Bölgesi Analizi", TMMOB İnşaat Mühendisleri Odası İzmir Şubesi, İzmir Ulaşım Sempozyumu, 8–9.12.2009. Erişim Tarihi: 01.03.2011

http://ius.imoizmir.org.tr/ius_bildiriler/65_k77_ius_ektas.pdf

Kaynak, M.ve Mert, M, "Ulaştırma Eğitimi ve Çalışmalarının Sinoptik bir Öyküsü

ve Türkiye", http://www.muhtesemkaynak.com/63.pdf, Erişim:Nisan 2010.

Özkan, H.H., (2010), Mesleki Ve Teknik Eğitimde İnovasyon İhtiyacı, http://oc.eab.org.tr/egtconf/pdfkitap/pdf/183.pdf, Erişim Tarihi: 16.03.2011.

Şahin, İ.(2009), Ulaştırma Sektörü- Üniversite İşbirliği, http://kentvedemiryolu.com/icerik.php?id=586, Erişim Tarihi: 10.04.2011.

T.C. Başbakanlık DPT Müsteşarlığı, "Üniversite ve Kamu Kurumları Araştırma Merkezleri", Aralık, 2010, Ankara,

http://www.dpt.gov.tr/PortalDesign/PortalControls/WebIcerikGosterim.aspx?Enc=83D5A6FF03C7B4FC572AB77167FF05CF , Erişim: Aralık, 2010

YÖK, (2010), Bologna Süreci,

http://tyyc.yok.gov.tr/raporlar/84_ULASTIRMA_HIZMETLERI_13_01_2011.pdf

Erişim Tarihi: 06.04.2011.

YÖK, (2010), Türkiye Yükseköğretim Yeterlilikler Çerçevesi, http://tyyc.yok.gov.tr/, Erişim Tarihi: 06.04.2011.

Yüksel, Y., Mesleki ve Teknik Eğitim 2008-2012 Eylem Planı, http://www.yoikk.gov.tr/dosya/up//MEB%20Mesleki%20ve%20Teknik%20Egitim%20EP%20Sunumu.pdf, Erişim Tarihi: 18.03.2011.

ULUSLARARASI YÜKSEKÖĞRETİM KONGRESİ: YENİ YÖNELİŞLER VE SORUNLAR
INTERNATIONAL HIGHER EDUCATION CONGRESS: NEW TRENDS AND ISSUES

Uluslararası Yükseköğretim Kongresi: Yeni Yönelişler ve Sorunlar (UYK-2011)
27-29 Mayıs 2011, İstanbul; 3. Cilt / Bölüm XV / Sayfa 2308-2311

Yükseköğrenimde Bölgesel İşbirliklerinin Geliştirilmesine Yönelik Batı Karadeniz Üniversiteleri Birliği (BKÜB) Örneği

Sezer Şener Komsuoğlu[1], Mahmut Özer[2], Muzaffer Elmas[3], Hayri Coşkun[4], Burhanettin Uysal[5], Funda Sivrikaya Şerifoğlu[6], Ramazan Kaplan[7]

[1]Kocaeli Üniversitesi, Kocaeli, Türkiye,
[2]Zonguldak Karaelmas Üniversitesi, Zonguldak, Türkiye
[3]Sakarya Üniversitesi, Sakarya, Türkiye
[4]Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu, Türkiye
[5]Karabük Üniversitesi, Karabük, Türkiye
[6]Düzce Üniversitesi, Düzce, Türkiye
[7]Bartın Üniversitesi, Bartın, Türkiye

Özet

Gerek Avrupa, gerekse Amerika Birleşik Devletleri'nde üniversitelerarası işbirlikleri bölgenin, ülkenin sorunlarına çözüm üretmek amacıyla; teknik altyapı ve insan kaynaklarının verimli kullanımı oldukça başarılı olarak yapılmaktadır. İşbirlikleri ile yeni teknolojik alanların geliştirilmesinde, yetişmiş insan kaynaklarının artırılmasında ortak projeler geliştirilmektedir. Benzer amaçlara yönelik olarak, ülkemizde Batı Karadeniz Üniversiteleri Birliği (BKÜB); her biri 1992 yılında kurulan Kocaeli, Sakarya, Abant İzzet Baysal, Zonguldak Karaelmas Üniversitelerinin birikimlerini bir araya getirerek, ortak bilimsel çalışmalar yapmak, ortak lisansüstü programlar açmak, önlisans, lisans öğrencilerinin ve öğretim üyelerimizin, öğretim elemanlarımızın karşılıklı değişimini desteklemek, üniversitelerimizin sahip olduğu değerlerden yararlanabilmek amacı ile 2007 yılında kurulmuştur. Bu çalışmada Batı Karadeniz Üniversiteleri Birliği'nin faaliyetleri, elde edilen deneyimler sunularak ülkemizde yükseköğrenim alanında üniversiteler arası işbirliği ve bölgesel kalkınmada işbirliklerin önemi sunulacaktır.

Anahtar kelimeler: Yükseköğretim, üniversite, bölgesel işbirliği.

Giriş

21. yy'da sosyal bilimlerde, fen bilimlerinde ve yüksek teknolojinin gelişmesinde, bilginin ekonomik kalkınmaya yönelik kullanılmasında üniversitelerin çok büyük sorumlulukları yerine getirdiğini görmekteyiz. Özellikle teknolojinin ve bilişim ağlarının gelişmesi ile üniversitelerarası işbirliklerinin giderek arttığı ve birçok alanda büyük projeleri yürütmekte etkin rol aldıklarını görmekteyiz. İsveç- Danimarka-Kopenag hattı, Silikon Vadisi, Barselona Bilgi Yerleşkesi, Şangay Geleceğin Şehri ve İsviçre'nin Cern şehrinde bulunan laboratuarlar bu kavramın örnek modelleridir. Buralarda işbirliği ile yüzlerce AR-GE geliştiriliyor ve üretiliyor. Türkiye'den 17 üniversitenin içinde yer aldığı Karadeniz Üniversiteleri ağı (Black Sea Universities Network) ile geniş bir işbirliği oluşturulmuştur. İngiltere'deki üniversitelerin oluşturduğu (The Worldwide Universities Network) üniversiteler arası ağa birçok ülkeden üniversite üyedir. Oluşturulan ağ kapsamında üniversiteler arası araştırma işbirlikleri, araştırmacı değişim programları uygulanmaktadır. Toplum ve sanat, mühendislik, temel bilimler ve sağlık alanlarında çok sayıda etkinlik gerçekleştirilmiştir. Böylece üniversite akademik personelinin değişik yerleri tanıma ve sorunlara ortak çözüm üretme ortamları yaratılmaktadır. Avusturalya'da üniversiteler bir araya gelerek teknoloji ağını (The Australian Technology Network) oluşturmuşlardır. Asya kıtasında 1992 yılında ASEAN üniversite ağı kurularak Tayland, Vietnam, Endonazya, Malezya gibi ülkelerin üniversitelerinin işbirliklerini oluşturduklarını görülmektedir. Bölgesel ihtiyaçların karşılanması, sorunların çözümünde üniversitelerin katkıları oldukça önemlidir (Paul Chatterton and John Goddard, 2000).

Ülkemizde üniversite sayılarının artması, şehirlerarası ulaşımın kolaylaşması ve özellikle iletişim teknolojilerinin gelişmesi ile birlikte üniversitelerarası uzun süreli işbirlikleri de oluşturulmaya başlanmıştır.

Ülkemizde de ulusal yenilik sistemleri başlığı altında ulusal politikalara yön verebilecek güçlü bir kavramsal çerçeve üzerinde çalışılmalıdır. 2007 yılında kurduğumuz BKÜB bu anlamda batı Karadeniz bölgesindeki üniversiteleri, araştırma merkezlerini, şirketleri ve kalkınma ajanslarını içeren sinerjik çalışma ağları geliştirmeye gayret etmektedir.

Yeni açılan üniversitelerin yetişmiş akademik personel ihtiyaçlarını karşılamak amacı ile ilk ODTÜ'de Öğretim Üyesi Yetiştirme Programı (ÖYP) programı başlamıştır. 1990 yıllarda kurulan üniversitelerin öğretim elemanlarının bir kısmı bu program dahilinde yetiştirilmiştir. Daha sonra benzer ÖYP programları Ankara Üniversitesi, Boğaziçi Üniversitesi ve Hacettepe Üniversitesi tarafından başlatılmıştır. Ülkenin ihtiyaç duyduğu alanlarda araştırma alanlarında üniversitelerarası işbirliği için Yaygınlaştırılmış Ulusal ve Uluslararası Projeler (YUUP) ilk olarak ODTÜ önderliğinde başlatılmıştır. YUUP'lar, üniversitelerimizdeki Ar-Ge birikiminin, Avrupa'daki diğer üniversitelerde, kamu ve özel sektör kurumlarında yürütülen benzer Ar-Ge faaliyetleri ile birleştirilerek sinerji yaratılması amacıyla tasarlanmıştır. Öncelikli alanlar bazında geliştirilen YUUP'lar, Türkiye'nin ekonomik gücünü artırmak amacı ile ülke çapında çok katılımlı araştırma gücümüzü ve geniş altyapımızı birleştirerek oluşturduğumuz ve kendi ulusal çıkarlarımız doğrultusunda belirlenen öncelikli alanlarda, uluslararası ortaklarla girdiğimiz katma değeri yüksek, ileri araştırma projeleridir. YUUP projelerinde yeni kurulan üniversitelerin araştırmacıları yer alarak yüksek düzeyde araştırma yapma olanağına kavuşmuşlar ve en önemlisi işbirliği kültürünü kazanmışlardır. Benzer biçimde Ankara Üniversitesi liderliğinde Türk Hızlandırıcı Merkezi'nin teknik tasarım raporunu yazmayı ve ülkemizin Ar-Ge amaçlı ilk parçacık hızlandırıcı tesisini kurmayı hedefleyen DPT-YUUP projesi 2006 yılında yürürlüğe girmiştir. Bu proje kapsamında Süleyman Demirel, Niğde, Uludağ, Bilgi ve Dumlupınar üniversiteleri gibi birçok yeni kurulmuş üniversite yer almaktadır. Ülkemizde üniversite sayılarının artması ile birlikte işbirliklerinin geliştirilmesi yönünde milli bütçeden önemli ölçüde mali kayağın ayrılması gerekmektedir.

Bu raporda Batı Karadeniz Bölgesi'nde yer alan üniversitelerle birlikte oluşturulan ve sürekli işbirliklerini geliştiren Batı Karadeniz Üniversiteleri Birliği (BKÜB)'ün çalışmaları, bölgeye ve ülkemize olan katkıları sunulmaktadır.

Batı Karadeniz Üniversiteleri Birliği (BKÜB)

Kocaeli, Sakarya, Bolu, Düzce, Bartın, Karabük ve Zonguldak illerini kapsayan bölge, Batı ile Doğu'yu birbirine bağlayan stratejik konumdadır ve bu bölge Türkiye'nin ekonomi merkezi İstanbul, sanayi merkezi Kocaeli ve idari merkezi Ankara ile coğrafi yakınlığı açısından önem kazanmaktadır.

BKÜB bu konumu; planlı sanayi yapılanması, nitelikli işgücü potansiyeli ve bilimsel kurumlar arasındaki işbirliğini ülkenin geleceği açısından önemli görmektedir.

Yaklaşık 4 milyon kişilik bir nüfusun yerleşik olduğu Batı Karadeniz Bölgesi, Türkiye Düzey 2 bölgeleri arasında Türkiye ortalamasının yaklaşık iki katı ile kişi başına düşen gayrisafi yurtiçi hâsılada 1. sırada, kişi başına düşen gayrisafi katma değerde ise Düzey 2 bölgeleri arasında İstanbul'dan sonra 2. sırada yer almaktadır. 2004 yılında Türkiye ortalamasında kişi başına düşen gayrisafi katma değer yaklaşık 5,000 dolar iken bölgede 7,000 dolar, 2006 yılında ise Türkiye ortalamasında kişi başına düşen gayrisafi katma değer 6,000 dolar iken bölgede yaklaşık 9,000 dolar olarak tespit edilmiştir.

BKÜB üniversitelerinde ortalama 200 bin civarında öğrenci eğitim görmektedir ve ayrıca bölgede ülkenin 37 teknoparkından 5 tanesi yer almaktadır.

Bu üniversitelerin işbirliği, ilgili alanlara yönelik öğrenci yetiştirilmesi ve yeni programların açılması ile bölgenin sosyo ekonomik seviyesinin gelişmesine büyük katkıda bulunulmaktadır. Türkiye elektrik enerjisi üretiminin %9'unun üretildiği bölge, yenilenebilir enerji kapasitesi ile doğa dostu enerji yönünden de kayda değer bir potansiyele sahiptir. Ayrıca çevresel anlamda, sanayi yoğunluğu yüksek olan bölgede, işletmelerin çevresel konulara karşı hassas yaklaşımının artıyor olması önemli bir gelişmedir.

BKÜB'ün Oluşumu ve Faaliyetler

Batı Karadeniz Üniversiteleri Birliği (BKÜB); her biri 1992 yılında kurulan Kocaeli, Sakarya, Abant İzzet Baysal, Zonguldak Karaelmas Üniversitelerinin birikimlerini bir araya getirerek, ortak bilimsel çalışmalar yapmak,

ortak lisansüstü programlar açmak, önlisans, lisans öğrencilerinin ve öğretim üyelerimizin, öğretim elemanlarımızın karşılıklı değişimini desteklemek, üniversitelerimizin sahip olduğu değerlerden yararlanabilmek amacı ile 2007 yılında kurulmuştur. İlk ortak Senato Toplantısı Zonguldak Karaelmas üniversitesi ev sahipliğinde Karabük'te, en son toplantı en yeni katılımcı Bartın Üniversitesi'nde gerçekleştirilmiştir. Son olarak Karabük, Düzce ve Bartın Üniversiteleri birliğe katılmıştır. Bu toplantılar soncunda aşağıdaki çalışma grupları oluşturulmuştur.

BKÜB'ün Çalışma Grupları

I. Ön Lisans ve Lisans Eğitim-Öğretimi
   a) Ön Lisans Eğitim-Öğretimi
   b) Lisans Eğitim-Öğretimi
II. Lisansüstü Eğitim-Öğretimi
III. Öğrenci ve Öğretim Elemanı Değişimi
   a) Öğrenci Değişimi
   b) Öğretim Elemanı Değişimi
IV. Bilimsel ve Teknolojik Araştırma-Geliştirme
   a) Birlik Üniversitelerinin öğretim elemanı ve teknik altyapı envanterinin hazırlanması
   b) Bölgesel Araştırma-Geliştirme faaliyetlerinin koordine edilmesi
V. Bilimsel, Sosyal, Sportif, Sanatsal ve Kültürel Etkinlikler
   a) Sportif Etkinlikler
   b) Müzik, Sanatsal ve Kültürel Etkinlikler
   c) Bilimsel ve Eğitsel Etkinlikler
VI. Öğrenci Konseyleri, Kulüpleri ve Toplulukları

Birliğe üye üniversiteler kuruluşundan bugüne kadar 12 resmi toplantı gerçekleştirerek işbirlikleri konularında çalışmaları organize etmişlerdir. Bu toplantılarda, harita ve kadastro, sivil savunma ve itfaiyecilik, organik tarım, peyzaj ve süs bitkileri, biyomedikal cihaz teknolojileri ve spor ve sanat konularında bugüne kadar 43 yeni program konusunda çalışmalar başlatılmıştır.

Birliğe üye üniversitelerin araştırmacılarının katılımı ile Ar-Ge proje pazarı düzenlenmiştir. Güzel Sanatlar ve Spor alanlarında Zonguldak Karaelmas, Sakarya ve Kocaeli Üniversiteleri ortak performanslar düzenlemişlerdir.

Birliğe üye üniversiteler çalışmaların düzenli yürütülmesi amacı ile ortak protokoller hazırlamışlar, ortak senato toplantıları başlatmışlardır. Senato toplantıları geleneksel olarak her yıl 2 kez değişik üniversitelerde yapılmış ve toplantılara senato üyelerinin dışında Genel Sekreterler ve Daire Başkanlıkları da katılarak ilgili sorunları tartışmışlardır.

Bölge üniversiteleri özellikle, TÜBİTAK, DPT ve Avrupa Birliği projeleri için ortak çalışmalar yürütmektedirler. Özellikle yeni kurulan kalkınma ajansları ile bu birliktelik daha da güçlenecektir. 2011 Mayıs ayında bölge üniversiteleri ile İŞKUR istihdama yönelik önemli bir toplantıyı gerçekleştireceklerdir.

Sonuç

Türkiye'de son yıllarda artan üniversite sayıları ile birlikte üniversiteler arasındaki işbirliği de giderek gelişmektedir. Gelişmiş ülkelerden de elde edilen deneyimlerle Batı Karadeniz Üniversiteleri Biriliği üye üniversiteleri aşağıdaki ortak çalışmaları gerçekleştirmişlerdir.

1. Sanat ve spor etkinliklerini çoğunlukta birlikte yürütmektedirler.
2. Bilim dallarında eksik öğretim üyeleri birbiri arasında karşılanmaktadır (Kocaeli Üniversitesi, Zonguldak ve Düzce Tıp Fakültelerinin Farmakoloji ve Histoloji derslerini üstlenmiştir).
3. Fakültelerin kuruluş aşamasında birbirlerine destek vermektedirler. Kocaeli Üniversitesi, Sakarya Üniversitesi Tıp Fakültesinin ve Düzce Üniversitesi Endüstri Mühendisliği öğrencilerini okutmaktadır.

4. Birliğe üye üniversitelerin araştırmacılarının katılımı ile AR-GE proje pazarı düzenlenmiştir.
5. Ortak doktora programları açılmıştır.
6. Sakarya Üniversitesi'nden uzaktan eğitim konusunda destek alınmaktadır.

Gerek bölgesel, gerek ülke genelinde üniversitelerin bilimsel alt yapılarını verimli olarak değerlendirerek daha uzun süreli projeler geliştirme hedefindeyiz.

Kaynaklar

1. İsmail Güven, Ankara University, Journal of Education Sciences, 2002, Volume.35, p93

2. http://www.aun-sec.org/

3. John Pruett, Nick Schwellenbach, "The Rise of Network Universities: Higher Education İn the Knowledge Economy", May 20-22, 2004.

4. Castells, Manuel. (2000) The Rise of the Network Society. Cambridge, MA: Blackwell.

5. Black Sea Universities Network, 2010 CONGRESS, Education, Research & Innovation

6. Paul Chatterton, John Goddard, "The Response of Higher Education Institutions to Regional Needs", European Journal of Education, Volume 35, Issue 4, pages 475–496, December 2000

ULUSLARARASI YÜKSEKÖĞRETİM KONGRESİ: YENİ YÖNELİŞLER VE SORUNLAR
INTERNATIONAL HIGHER EDUCATION CONGRESS: NEW TRENDS AND ISSUES

Uluslararası Yükseköğretim Kongresi: Yeni Yönelişler ve Sorunlar (UYK-2011)
27-29 Mayıs 2011, İstanbul; 3. Cilt / Bölüm XV / Sayfa 2312-2318

Yeni Teknolojilerin Üretiminde Üniversitelerimizin Offset Kullanımı

Prof. Dr. Osman Samsun
Sinop Üniversitesi, Su Ürünleri Fakültesi, Akliman, 57000 Sinop, Türkiye

Özet

Üniversiteler öğretim merkezli olarak algılanmaları yerine; sorumlu olduğu öğrencileri, öğretim elemanları, danışanları ve toplumun tüm kesimlerine liderlik edebilen öğrenen merkezli şeklinde yeniden yapılanmalı ve faaliyetlerini bu çerçevede sürdürmelidirler. Günümüzde üniversitelerimizin birçoğundan mezun olan gençlerimizin, çalışma hayatının özellikle uygulama alanında talep ettiği ve aradığı şartları başlangıçta sağlayamadığı bilinmektedir. Ortaya çıkan hayal kırıklıkları gerek üniversitelerimizden mezun olan gençlerimizde, gerekse özellikle sanayi kesimi ve müteşebbis iş dünyasında enerji, zaman ve verimlilik kayıplarına neden olmakta, dolayısıyla dünya ülkeleri ile rekabet içerisinde olduğumuz refahımızı artırma, kalkınma ve gelişme gibi her alanda istenilen düzeye ulaşmamız gecikmektedir. Üniversitelerimizi çağımızın ihtiyaçlarına göre kendilerini sürekli yenileyebilen, dinamik, yaşayan bir organizma olarak ele alıp, ilişki içerisinde bulunduğu tüm kesimlerle uygun işbirliklerini hayata geçirmeye yöneltmeliyiz. Toplumun ihtiyaçlarına cevap aranırken, oluşturulacak olan yeni düşünce ve yaklaşımlarla beraber, öğrenci, öğretim elemanları, mevcut ve potansiyel ekonomik imkânlar, aranır ve itibar görme düzeyleri vs. gibi unsurlar dikkate alındığında üniversiteler, ülkemiz içinde birbirleriyle ve küresel olarak dünya üniversiteleriyle ekonomik anlamda rekabet içindedirler. Bu rekabet gelecek yakın süreç içerisinde hızla artacak, gerekli düzenlemeleri zamanında ve yeterince yapamayan üniversitelerin mevcudiyetlerini ve etkinliklerini sürdürmeleri zorlaşacaktır. Bu bildiride; ekonomik kaynakları bilgi temini için kullanmak yerine, mevcut ve üretilecek bilgilerden ekonomik değerlerin temini ve toplumumuzun ihtiyaçlarının karşılanması yönünde, üniversitelerimizin, sanayi ve iş dünyası ile nasıl işbirliğinde bulunabilecekleri, ortak akıl ve tecrübe kullanarak oluşacak sinerji ile offset kaynaklarında yeni teknolojilerin oranının artırılması, bunun yasal mevzuatı ve uygulamaları ile geçekleştirilebilecek projelere ilişkin görüşler tartışmaya açılmaktadır.

Anahtar kelimeler: Katma değer, öğrenen üniversiteler, iş dünyası-üniversite, offset oranlarımız.

Giriş

Bilimde, sanatta, edebiyatta, müzikte ve diğer birçok alanda, yaratıcı insanlar " düşük satın alıp, yüksek satarlar. Yani yaratıcı kişiler, başkaları için sıklıkla saçmalık olarak düşünülen şeylerin ileride kazanç getireceğini anlarlar. Eğer bu saçmalık olarak düşünülen şeylerin önemli olduğu anlaşılıp moda haline geldiğinde, diğer kişiler bu düşünceler kabul ederse, bu kişilerin davranışları yaratıcı olarak değerlendirilmez. Yaratıcı dediğimiz kişi, ya da kişiler, yaratıcı dediğimiz yeni şeyleri herkesten önce denemeye kalkışırlar. Birçok kez yaratıcı kişi, fikir moda olduğu zaman yani kabul edildiğinde bu fikri bırakmış (yada elindeki ürünü satmış) ve diğer kişilerin önemli görmediği, dikkatlerini henüz çekmeyen başka bir probleme geçmiştir (Solso, Maclin and Maclin, 2007, s. 559-560).

Araştırma ve geliştirme; kültür, insan ve toplumun bilgisinden oluşan bilgi dağarcığının artırılması ve bunun yeni süreç, sistem ve uygulamalar tasarlamak üzere kullanılması için sistematik bir temelde yürütülen yaratıcı çalışmaları, çevre uyumlu ürün tasarımı veya yazılım faaliyetleri ile alanında bilimsel ve teknolojik gelişme sağlayan, bilimsel ve teknolojik bir belirsizliğe odaklanan, çıktıları özgün, deneysel, bilimsel ve teknik içerik taşıyan faaliyetler şeklinde tanımlanmaktadır.

5746 sayılı Kanun ile Ar-Ge faaliyetlerine; Ar-Ge indirimi, gelir vergisi stopaj teşviki, sigorta primi desteği, damga vergisi istisnası gibi önemli destek ve teşvikler sağlanmaktadır. Türkiye'de Ar-Ge harcamalarının %47.4'ü üniversiteler, %12.6'sı kamu kuruluşları, %40'ı özel sektör tarafından yapılmakta, bu personelin %42.2'si üniversiteler de, %15'i kamu kuruluşları ve %42.8'i ise özel sektör de çalışmaktadır (Baş, 2010).

28 Şubat 2008 tarih ve 5746 sayılı Ar-Ge Kanunu'nun yürürlüğe girmesinden itibaren Ar-Ge konusunda yapılanma için, Sanayi ve Ticaret Bakanlığı'na 100'e yakın müracaat olmuştur. Bunun büyük çoğunluğuna Ar-Ge merkezi belgesi verildiği, özel sektörün bu yeni kurulmuş olan merkezlerde 2009 yılında 1.6 Milyar TL, 2010 yılında ise 1.9 Milyar TL mertebesinde kaynak ayırdığı bilinmektedir.

2011 yılında ülkemizde Üniversitelerin sayılarında ve gerçekleştirdikleri araştırmaya dayalı faaliyetlerde yukarıda verilen istatistikî değerlere göre artışlar olduğu bilinmektedir. Özellikle TÜBİTAK'ın bütçesindeki artışlar ve faaliyet alanlarındaki çeşitlilik ile toplumun çok geniş bir kısmına hitap edebilecek düzeyde araştırma ve geliştirme projelerine destek verme faaliyetleri de, gelecek yıllar için daha umutlu olmamızı sağlamaktadır. Bununla beraber halen ülkemizin nüfusu ve genç sayısı ile çeşitli alanlardaki mevcut potansiyelini dikkate aldığımızda, araştırma, patent ve Ar-Ge faaliyetlerinin gerçekleşme düzeyinin istenilen düzeyde olmadığı da bilinmektedir.

Metot

Bu çalışmada, kamuoyunda ve Üniversitelerimizde çok fazla bilinmeyen ofsset kavramının dünyada ve ülkemizdeki kullanım alanları ile önemi konularına dikkat çekilmek ve Üniversitelerimizin ofset kazanımı konusunda daha aktif rol oynamalarının sağlanması gaye edinilmiştir.

Ülkemiz ekonomisine direkt katkılarının yanı sıra, kamu alımlarında dolaylı ofset uygulamalarıyla yeni teknolojileri oluşturma ve know-how olarak da bilinen yeni bilgilere ulaşma açısından özellikle Üniversitelerimizin lokomotif faaliyetler gerçekleştirebilme potansiyelleri bulunmaktadır.

Ofsset kavramının genel açıklaması, ülkemizde ve dünyadaki kullanılma oranları ile Üniversitelerimiz için potansiyel ofset kullanım fırsatları ve nasıl işbirliklerinin sağlanabileceği, konuyla ilgili mevcut yasal mevzuat ilgili, literatürlerin ışığında değerlendirilip, ofsset kullanım oranlarının artırılmasında özellikle Üniversitelerin nasıl rol oynayabileceği konusundaki görüş ve düşünceler tartışmaya açılmıştır.

Sonuçlar ve Öneriler

Offset Kavramı

Offset kelime olarak denge veya referans durumundan kayma ve bir referansa göre kaydırma, ayarsızlığı telafi etme anlamını taşımaktadır. Bu terim ticari ilişkiler alanına taşındığında ise karşılıklı telafi edici ticaret olarak sınıflandırabilecek ve bazen alıcı-satıcı dışında üçüncü tarafları da içine alabilecek çeşitli ve karmaşık ticari, ekonomik ilişkileri tanımlar (TÜSİAD, 1999, s.15). Daha çok teknoloji yoğun sistemlerde uygulanmakta olan offset kapsamındaki ticari ilişkilerde; alıcı-satıcı haricindeki şirketler, kamu kurumları veya Üniversiteler üçüncü bir taraf olarak yer alabilmektedir.

Offset Uygulamaları

Özellikle gelişmekte olan ülkeler için döviz dengelerinin sağlanması ile sanayi ve teknoloji gelişimine katkı sağlaması,

Yeni teknolojilere ulaşması, kazanılan teknoloji ve kabiliyetler ile üretilen mal ve hizmetlerin yurt dışına satışı ile ülke ekonomisine katkı sağlanması ve aynı zamanda kuruluşların uluslar arası pazarda tanınmasına da imkan sağlaması, bakımından önemlidir.

Offset işlemleri "Doğrudan" ve "Dolaylı" offset olarak iki bölüme ayrılmaktadır (TÜSİAD, 1999).

Doğrudan Offset

Ticari anlaşma kapsamında ihracatçı, ihracat paketinin bir bölümünü alıcının ülkesinden ithalatla telafi etmeyi kabul eder. Yatırım, ortak üretim, lisanslı üretim, bir ortak yatırıma katılım veya ihracat programı için üretim şeklinde yapılabilir. Yatırım seçenekleri ile amaçlanan teknoloji transferi;

Yerel üretime patentli lisans, yazılım ve veri sağlayarak,

Eğitim vererek,

İleri teknoloji gerektiren üretim ekipmanı vererek,

Alıcının gelecekte varlığını sürdürmesine imkan verecek Ar-Ge programları sağlayarak yaparlar.

Dolaylı Offset

Genel olarak ihracatçı tarafından ana programla doğrudan ilgisi olmayan yatırımlardır. Eğitim, araştırma desteği, "know-how" transferi, popüler offset kategorileridir. Bunun yanında ülkenin eğitim, sanayi altyapısı, genel refah düzeyi ve ekonomisine olumlu katkı sağlayabilecek, iyi planlanmış her türlü proje, dolaylı offset olarak düşünülebilir.

Ülkemizde Offset Kullanımı

Ülkemizde Offset uygulamaları Sivil ve Savunma Sanayii Uygulamaları olarak ayrılmaktadır

Sivil Offset Uygulamaları

Sivil kamu alımları çerçevesindeki offset uygulamalarıdır. Dünyada offset uygulamaları daha çok askeri offset şeklinde başlamış ve gelişmiş olmasına karşılık, günümüzde özellikle gelişmekte olan ülkeler sivil offsetin yaygınlaştırılması yönünde çalışmalarda bulunmaktadırlar. Bu kapsamda 27 Temmuz 2007 tarih ve 26595 sayılı Resmi Gazete ile yayımlanarak güncellenen "Offset Uygulamalarına İlişkin Tebliğ" (İhracat: 2007/6) gereğince kamu kurum ve kuruluşları ile kamu ortaklıklarının açacakları savunma alanına yönelik olmayan ve bedeli en az 5,000,000 (Beş milyon) ABD Doları olan uluslararası ihalelerde, ihaleye katılan yabancı firmaların ihaleyi açan Türk kamu kurum ve kuruluşları ile kamu ortaklıklarına yönelik doğrudan ve dolaylı offset taahhütleri Dış Ticaret Müsteşarlığı tarafından yürütülmektedir (Dış Ticaret Müsteşarlığı, 2007).

Savunma Sanayii Offset Uygulamaları

Askeri alımlar çerçevesindeki offset uygulamalarıdır. Savunma sanayi ile ilgili olabileceği gibi ihale konusunun niteliğine göre sivil sektörlerle de ilgili olabilir. Halihazırda, ülkemizdeki savunma sanayii offset uygulamaları Savunma Sanayii Müsteşarlığı (SSM) tarafından yürütülmektedir.

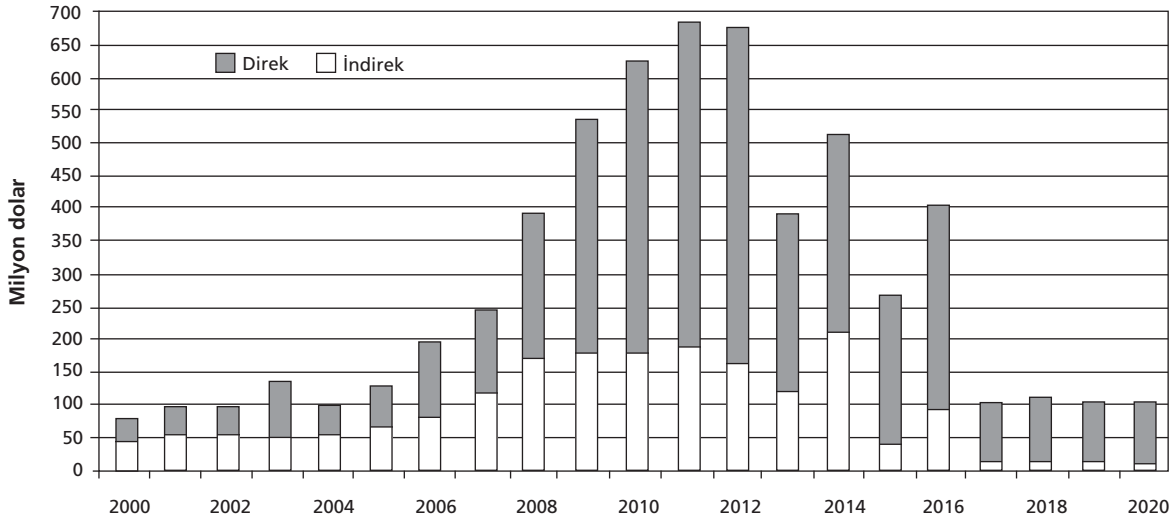
Dış ticaret Müsteşarlığı tarafından yürütülen 150 milyon ABD Doları tutarında 1 adet Offset Sözleşmesi yer almakta olup; ülkemizdeki Offset uygulamalarının büyük kısmı savunma sanayi ile ilgili ihaleler kapsamında SSM tarafından yürütülmektedir. Söz konusu offset faaliyetleri Tablo 1'de görüleceği üzere 2008 rakamları ile toplam 8.2 milyar ABD Doları tutarında olup; SSM tarafından yayımlanan 2007 Offset Uygulamaları Yönergesi uyarınca,

a) Tedarik Sözleşmesi kapsamında Türk sanayine verilen işler (yerli katkı).
b) Savunma, havacılık ve uzay sanayi ürün/hizmetlerinin ve tedarik sözleşmesi ile ilgili ürün/hizmet ihracatını
c) Savunma, havacılık ve uzay sanayi ve/veya diğer yüksek teknoloji gerektiren alanlarda; Teknolojik işbirliği, Yeni ve/veya tevsi yatırım, Ar-Ge faaliyetlerini kapsamaktadır (Savunma Sanayi Müsteşarlığı, 2007).

Tablo 1: 2008 itibariyle mevcut offset durumu (Türkiye Odalar ve Borsalar Birliği, 2009).

İmzalanmış offset sözleşmesi (1985-2008)	86 adet
Başarı ile tamamlanan offset	23 adet
Halen aktif	63 adet
Toplam offset tutarı	8.2 milyar ABD doları
Tamamlanan offset tutarı	4.0 milyar ABD doları

Bu tutar doğrudan ve dolaylı offset dağılımı açısından incelendiğinde ise; Şekil 1'de görüleceği üzere, SSM tarafından uygulanan offsetin ağırlıkla savunma projeleri ile ilişkilendirilmesi gereken doğrudan offset olduğunu ve mevcut düzenlemelerin neticesinde bu ağırlığın gelecekte daha da artacağını söyleyebiliriz.



Şekil 1: Yıllara beyaz olarak kalan doğrudan dolaylı offset yükümlülükleri.

SSM tarafından offset tekliflerinin değerlendirilmesinde dikkate alınan başlıca kriterler;

- Ortaklık/Yerli firmaların azami katılımı,
- KOBİ'lere verilecek iş payı,
- Kalifiye personel yetiştirme,
- İhracat potansiyelini arttırma,
- Yerli firmalara yatırım ve teknolojik katkı seviyesi ve
- Projenin ve tarafların güvenilirliği

şeklinde özetlenebilir (Türkiye Odalar ve Borsalar Birliği, 2009, s. 58).

Tekliflerin değerlendirilmesinde öncelikler ise;

- Havacılık ve Uzay
- Sistem Entegrasyonu
- IT, Uydu, Ağ Yapılar (Network) ve Elektronik Harp
- Roket ve Füze Teknolojileri, Güdüm ve Kontrol Sistemleri

Olarak Sıralanmıştır (Türkiye Odalar ve Borsalar Birliği, 2009, s.58).

Dünyada Offset Kullanımı

Offset uygulaması, 1950'lerde NATO kapsamında yoğun olarak Amerikan ürünlerini satın alan Avrupa ülkelerinin, karşılığında ABD'nin kendi ürünlerini ithalini istemesiyle ortaya çıkmıştır. Günümüzde, dünyadaki toplam ticaretin yaklaşık %12'si offsetle bağlantılıdır. Bugün ofset, 130 ülkede uygulanmaktadır (Savunma Sanayi Müsteşarlığı, 2011, s. 8).

Mevcut düzenlemeler incelendiğinde ofset; askeri alımlarda standart mevzuata göre savunma ya da ekonomik işlerden sorumlu Bakanlıklar tarafından gerçekleştirilmektedir. Sivil kamu alımlarda ise genel esasların düzenlenmesi ve uygulamanın denetlenmesi bu konuda yetkilendirilmiş bir kamu otoritesi tarafından yapılırken, her bir alım projesinin özelliğine göre uygulama alımı yapan kurum tarafından yürütülmektedir.

Ülkelerin mevcut pozisyon ve stratejik hedeflerine paralel olarak Tablo 2'de görüleceği üzere farklı ofset uygulamaları bulunmaktadır. Ülkeler kamu alımları için birlikte çalışacakları yabancı firmalar için eşik değeri belirleyebil-

mekte, elde ettikleri taahhütleri stratejik öncelikleri kapsamında değerlendirebilmekte ve gerekli durumlarda cezai işlemlere başvurabilmektedirler. Örneğin İsrail'de Industrial Cooperation Agency (ICA), Hükümetin hem askeri hem de kamu alımlarındaki tüm ofset faaliyetlerini yürütmekte, İsrail menşeli ürünler için yeni pazarlar aramakta ve Ar-Ge projelerini finanse etmektedir. Offset yükümlülüklerini yerine getirmeyen yabancı firmalara ise yaptırım olarak müteakip kamu alımlarından men edilme cezası uygulanmaktadır (Zorluoglu, Tezcan, & Cakir, 2008, s. 45).

Tablo 2: Sivil kamu alımlarında offset zorunluluğu bulunan ülkelere örnekler (Savunma Sanayi Müsteşarlığı, 2011, s. 13).

Ülke	Eşik değer	Oran
ABD	Bütün alımlarda	%60-100
İsrail	5 milyon ABD doları	%35-50
Macaristan	3.5 milyon avro	%100
Malezya	10 milyor avro	%50-100
Birleşik Arap Emirlikleri	Projenin özelliğine göre belirlenir	%60
Kuveyt	35 milyon ABD doları	%35
Bulgaristan	2.5 milyon avro	%110
Güney Afrika Cumhuriyeti	10 milyon ABD doları	%30
Brezilya	Projenin özelliğine göne belirlenir.	

Ülkemizde ise sivil kamu alımları için bir ofset zorunluluğu getirilmemiş; askeri alımlarda ise bedeli 10 milyon ABD Doları (eşdeğeri para birimi) ve üzeri projeler %50 Sanayi Katılımı ve Offset şartı konulmuştur (Dış Ticaret Müsteşarlığı, 2007; Savunma Sanayii Müsteşarlığı, 2007).

Üniversitelerimiz İçin Potansiyel Offset Kullanımları

Üniversite sanayi işbirliği dünya çapında yaygınlaştırılmaya çalışılan, hem üniversiteler ve hem de sanayi için büyük faydaları olan bir modeldir. Üniversite ve sanayi tarafından yürütülen ortak araştırma ve geliştirme faaliyetleri, hem ekonomik hem de akademik gelişime katkı sağlamaktadır. Öyle ki; Üniversite ve sanayi arasındaki işbirliğinin şirketler açısından faydalarını incelemek amacıyla İngiltere'de yapılan ve sonuçları Tablo 3'de özetlenen bir anket çalışması, bu ilişkinin her iki taraf için de kazan-kazan anlamını taşımakta olduğunu ve katma değer yarattığını göstermektedir (Taylan & Ünsan, 2009).

Tablo 3: Üniversite-sanayi işbirliğinin faydaları (Taylan & Ünsan, 2009, s. 18).

	Faydalar			
	Servis ve ürün yelpazesinde artış	**Yeni pazar açılması veya pazar payındaki artış**	**Ürün ve servis kalitesindeki artış**	**Birim işçilik maliyetindeki azalma**
Üniversiteleri partner olarak kullanmayan işletmeler	%42	%40	%46	%33
Üniversiteleri partner olarak kullanan işletmeler	%82	%81	%85	%65

Bu anlamda üniversitelerimiz ile sanayimiz arasındaki işbirliği faaliyet ve imkânlarını arttırmak, hem üniversitelerin hem de sanayinin gelişimini sağlama noktasında önem arz etmektedir.

Ülkemizde bugün 104 adet Devlet, 62 adet Vakıf Üniversitesi yer almaktadır (Yükseköğretim Kurumu, 2011). Eğitim, öğretim ve araştırma yapmakta olan Üniversitelerimiz için ayrılan bütçenin GSMH içindeki payı ortalama Tablo 4'de görüleceği üzere %1 seviyesindedir (Boğaziçi Üniversitesi, 2010).

Tablo 4: Üniversitelerin merkezi yönetim bütçesi ve GSMH (Boğaziçi Üni., 2010, s. 98).

Yıllar	Bütçe ödeneği	Bütçe payı	GSMH
2000	1,046,610	2.23	0.83
2001	1,364,911	3.51	0.76
2002	2,496,944	3.23	0.91
2003	3,408,000	3.43	0.96
2004	3,894,070	3.33	0.91
2005	5,218,467.00	3.04	1.07
2006	5,846,822.00	3.07	1.02
2007	6,566,692.00	3.05	1.28
2008	7,318,284.65	3.05	1.30
2009	8,772,719.23	3.00	1.09
2010	9,355,457.60	2.98	*

*2010 yılı GSMH değeri henüz belli değildir.

Bu anlamda Üniversitelerin eğitim, öğretim ve araştırma faaliyetlerini kaliteli bir şekilde sürdürebilmesi için mevcut kaynaklarını iyi kullanması ve alternatif kaynak yaratma çabası içerisinde olması gerekmektedir. Bu noktada ülkemizde kullanılmakta olan ofset faaliyetleri, Üniversitelerimiz için araştırma geliştirme faaliyetlerinin finanse edilebilmesi ve teknolojik katma değer yaratılması bakımından önemli bir fırsat yaratmaktadır.

İhracatın sürekliliğini sağlamak üzere hedef pazarlarda dağıtım kanallarına ve marka geliştirmeye verilecek destekler, ülkenin rekabet gücünün ve ihracat potansiyelinin geliştirilmesi hedefine daha kalıcı olarak ulaşılmasını sağlayacaktır. Böylelikle, ofset uygulamalarının hedeflerine kalıcı olarak ulaşılabilecektir. Örneğin, Türkiye'nin ABD pazarından aldığı pay AB pazarından aldığı paya yaklşaşabilse ABD'ne olan ihracatımız 5–6 kat artabilirdi. Dolayısıyla, özellikle ABD firmalarınca verilen offset garantilerinin sadece ihracat için değil, aynı zamanda pazar geliştirme yatırımları için de kullanılmasına fırsat tanımak, hem offset taahütlerinin gerçekleşme oranlarını, hem de ihracat potansiyelimizi kalıcı olarak artırabilecektir (Argüden, 2002).

Yurtdışı kamu harcamalarında %50 oranında offset uygulanması durumunda, 10 yıl boyunca sanayi katılımı, ihracat ve teknolojik işbirliği yoluyla ülke ekonomisine sağlanabilecek potansiyel ekonomik katkı Yılda 30 Milyar Dolar olabilecektir (Aydın, 2010, s. 30).

Hali hazırda savunma alanında etkin olarak kullanılmakta olan ofset faaliyetlerine ilişkin olarak Üniversitelerimizin savunma alanında sanayi ile birlikte çalışarak milli teknoloji üretimi sağlaması mümkündür. Mevcut olarak savunma alanında 8 milyar ABD dolardan fazla olan offset taahhüdü bulunmakta olup; bu taahhütlerin Üniversitelerimizin girişim ve planlamalarıyla teknoloji üretimine yönelik olarak kullanılması mümkündür. Diğer taraftan sivil alanda gerçekleştirilen kamu alımlarında ofset uygulamasının yaygınlaştırılması halinde Üniversitelerin sivil teknolojiler üzerinde çalışması da mümkün olacaktır.

Ülkemizde son yıllara nükleer enerji ile ilgili faaliyetlerin hızlandığı, yurt dışındaki birçok firmalarla görüşmelerin yapıldığı bilinmektedir. Nükleer enerji başta olmak üzere, yüksek maliyetler içeren bu teknolojileri ve yatırımları başlangıç aşamasında yurt dışından almak zorunda olacağımız kamu yatırımları bulunmaktadır. Bu düzeydeki büyük projelerin tasarlanması safhasında, yatırımın gerçekleşeceği bölgede veya uygun görülecek bölge ve alanlarda ofsset yoluyla yeni teknolojilerin ülkemize adaptasyonu ve geliştirilmesine yönelik, eğitim, know-how ve daha farklı düzeyde direkt ve dolaylı ofset uygulamalarını hayata geçirmeliyiz.

Ülkemizde daha çok Savunma Sanayi yatırımları çerçevesinde uygulanan ve birçok alanda da önemli başarılar ve ülkemize ekonomik katkı ile bilgi, ileri teknoloji kazanımları sağlamış olan örnekleri bulunan ofsset uygulamaları, kamu alanında da yaygınlaştırılabilinir.

Üniversitelerin konuya ilgi duymaları ve olabildiğince düşünce, fizibilite vs. konularında, DPT' nın da ülkemiz genelinde öncelikli olarak belirlediği alanları da dikkate alarak, yurt dışı ihalelerinin öncesinde belirlenecek ihtiyaçların karşılanması açısından, gerekli hazırlıkları yapabilmelidirler.

Konu ile ilgili ABD, AB ve Asya ile Uzak Doğu ülkelerinin tecrübelerini iyi analiz ederek, ülkemiz için en avantajlı ofset kullanım yöntem ve alanlarının belirlenmesinde büyük faydalar bulunmaktadır. Üniversitelerimizin

ilgili birimlerinin bir araya gelerek, gelecek 5 yıl, 10 yıl ve daha uzun sürede bu konuda öncelik sırasına göre hangi alanlarda ofset uygulamalarının yapılabileceği, ülkemiz sanayisine ve teknolojik gelişimine kısa, orta ve daha ileriki süreçlerde hangi kazanımların sağlanabileceğinin belirlenmesi gerekir. ABD ihracatımızın, AB ülkelerine oranla daha az olduğu göz önüne alınarak, bu yolla ABD ile ithalat-ihracat dengemizi düzenleyebilmek için, ülkemizde üretilen sanayii ve teknolojik ürünlerin ihracatı için ABD ve ticari ilişkilerimizi gereği pazar oluşturma, pazarlara hakim olabilme ve sürdürebilme çabalarımızda da ofsset uygulamalarından dikkatli ve geleceğe dönük analizlerle daha iyi sonuçlar alınabilinir.

Kaynaklar

Argüden, Y. (2002). Offset Uygulamaları. http://www.arge.com/Yayinlarimiz/Makaleler/SivilToplum/Offset Uygulamalari.aspx İndirme Tarihi: 23.03.2011

Aydın, O. (2010). Uluslar Arası Enerji Kongresi. Enerji Ekipmanlarının Yerli Üretimi İçin Offset Konusunda Yapılabilecekler. Ankara,

Baş, K. (2010). Ar-Ge Teşvikleri. http://www.pwc-okul.com/images/uploadfile/content/ 634275065299611290. pdf Erişim Tarihi: 13.04.2011

Boğaziçi Üniversitesi. (2010). Sayılarla Boğaziçi Üniversitesi. İstanbul, Punto Baskı Çözümleri.

Dış Ticaret Müsteşarlığı. (2007). Offset Uygulamalarına İlişkin Tebliğ (İhracat 2007/6). Ankara, 27 Temmuz 2007 Tarihli Resmi Gazete Sayı: 26595

Dış Ticaret Müsteşarlığı. (2007) http://www.dtm.gov.tr/dtmweb/index.cfm?action=detay&yayinID= 1770&icerikID=1913 &dil=TR. Erişim tarihi: 10.04.2010

Robert L. Solso., M. Kimberly Maclin and Otto H. Maclin. (2007). Çeviri: Ayşe Ayçiçeği-Dinn. Bilişsel Psikoloji. İstanbul, Çalış Ofset. 8

Savunma Sanayii Müsteşarlığı. (2007). Sanayi Katılımı / Offset Uygulamaları Yönergesi.http://www.ssm.gov.tr/anasayfa /kurumsal/Documents/SSM_OFFSET_2007_ Yonerge_14_01_2009.pdf. Erişim tarihi: 10. 04. 2011

Savunma Sanayii Müsteşarlığı. (20011). Savunma Sanayii geliştirme politikası ve ofset uygulamaları. http://www.akip.org.tr/files/yk_izmir_2011/AKIP_ OFFSET _SUNUMU.pdf Erişim tarihi: 10.04.2010

Taylan, M., & Ünsan, Y. (2009). Gemi ve Deniz Teknolojisi, Üniversite Sanayi İşbirliğinde Dünya Ve Türkiye'deki Eğilim Ve Uygulamalar, İstanbul, s. 17-21

Türkiye Odalar Ve Borsalar Birliği. (2009). Türkiye Savunma Sanayi Sektör Raporu. Ankara, Afşaroğlu Matbaası.

TÜSİAD (1999). Türk Savunma Sanayisinde "Offset" Uygulamaları. İstanbul, Lebib Yalkın Yayımları ve Basım İşleri A.Ş.

Yükseköğretim Kurumu (2011). Üniversite Listesi. Yükseköğretim Kurumu Web Sitesi: http://www.yok.gov.tr/index.php?option=com docman&task=doc_ download&gid=613 Erişim tarihi 10.04.2011

Zorluoglu, H. I., Tezcan, F., & Cakir, T. (2008). Offset Implementations for Turkey's International Defense Acquisitions. Naval Postgraduate School, Monterey, Calıfornıa, U.S.A.

ULUSLARARASI
YÜKSEKÖĞRETİM
KONGRESİ:
YENİ YÖNELİŞLER VE SORUNLAR
27-29 MAYIS 2011
İSTANBUL / TÜRKİYE

INTERNATIONAL
HIGHER EDUCATION
CONGRESS:
NEW TRENDS AND ISSUES
27-29 MAY 2011
İSTANBUL / TURKEY

Bölüm XVI

DİĞER KONULAR
Miscellaneous Topics

27 - 29
MAYIS
2011
İSTANBUL
TÜRKİYE

www.uyk2011.org

Uluslararası Yükseköğretim Kongresi: Yeni Yönelişler ve Sorunlar (UYK-2011)
27-29 Mayıs 2011, İstanbul; 3. Cilt / Bölüm XVI / Sayfa 2321-2328

ULUSLARARASI YÜKSEKÖĞRETİM KONGRESİ: YENİ YÖNELİŞLER VE SORUNLAR
INTERNATIONAL HIGHER EDUCATION CONGRESS: NEW TRENDS AND ISSUES

A Multiagent Model for Distance Learning Process at Graduate Level in e-Engineering Management Program

Assist. Prof. Dr. Ayten Yılmaz Yalçıner[1], Prof. Dr. Harun Taşkın[1], Lecturer Fatih Keskinkılıç[2], Lecturer Hasan Şahin[3]

[1]University of Sakarya, Industrial Engineering Department, Sakarya, Turkey
[2]University of Ahi Evran, Mucur Vocational School, Kırşehir, Turkey
[3]University of Dumlupınar, Vocational School of Simav, Kütahya, Turkey

Abstract

Developing technology leads to improvement, new and different models on education area as like on every areas. Distance Learning is now an preferred education model not only under graduate or college but also graduate and higher education .e-Engineering Management graduate program (MSc) is the prominent program among these higher education programs. This paper is focused on e-Engineering Management program within the scope of Multiagent Distance Learning Process. For this reason the program of e-Engineering Management graduate program is observed as part of a Multiagent System at Sakarya University, Institute of Science and Technology, Department of Industrial Engineering, e-Engineering Management Program.

Key words: Distance graduate learning, e-engineering management program, multiagent learning system.

Introduction

This document is structured like that: Firstly, a general introduction is provided. Next, a literature review is presented related to multi-agent and education systems. Afterward learning systems and multi agent system is approached. The proposed model of multi-agent distance learning system which is the main goal of the paper is studied next. Finally, we draw some conclusions and future work.

This model presents the exhibit the structure of e-Engineering Management Program a part of Distance Learning Graduate Level at Sakarya University as a multi agent system.

Literature Review

Multi-agent methodology has recently appeared as an alternative to conceive Artificial Intelligence-based educational systems. The traditional architectures have proved to be too gigantic to deal with the new potential of systems that should be able to provide "learning anytime and anywhere" a web-based application that allows students to locate human experts and artificial resources available in the environment to get help during learning activities. (Vassileva, Deters, Greer, McCalla, Bull, Kettel, 2001).

Corbet et al., studying on an article that reports a new intelligent learning environment called the Genetics Cognitive Tutor, which supports genetics problem solving (Corbett, Kauffman, Maclaren, Wagner, Jones, 2010). Gladun et al. use an application of intelligent techniques and semantic web technologies in e-learning environments (Gladun, Rogushina, Garcia-Sanchez, Martinez-Bejar, Fernandez-Breis, 2009). Salovaara studied on computer-supported collaborative learning and the aim of the study is to investigate students' use of cognitive learning strategies in inquiry-based computer-supported collaborative learning (Salovaara, 2005).

Adaptivity in education is increasingly demanded in order to improve the efficiency and effectiveness of the learning process, but few intelligent learning systems exist which are dynamic and able to provide personalized learning materials to satisfy individual students' requirements (Sun, Joy, Griffiths, 2005).

Sunhee and Clark used an agent for learning English on their study. The study compared the use of an animated pedagogical agent with an electronic arrow and voice narration in a multimedia learning environment where 74 college level English as a Second Language (ESL) students learned English relative clauses (Sunhee, Clark, 2006). Chen studied on nonlinear hypermedia learning. Dikilitas et al. studied on distance learning in Turkish learning of exchance students. The main aim for the study is to design a distance Turkish learning program for the Erasmus Exchange students who will study for one semester in Turkey and provide them with a chance to be able to practice beginning Turkish for daily communication through authentic visual and auditory language materials (Dikilitas, Duvenci, Aytekin, 2009).

Kolfschoten et al. try to explore the role of design patterns in the training of students to become designers (Kolfschoten, Lukosch, Verbraeck, Valentin, Vreede, 2010). Kirschner and Erkens studying on cognitive tools and mindtools for collaborative learning. Mindtools and cognitive tools help users represent what they know as they transform information into knowledge and are used to engage in, and facilitate, critical thinking and higher order learning. These tools can be as simple as email and or discussion lists and as complicated as argument mapping and visualization systems (Kirschner, Erkens, 2006).

Computer software and hardware development leads to the appearance of distance education. Distance education system is used the agent technological developments. Multi-agent systems (MAS) are suitable for the domains that involve interactions between different people or organizations with different (possibly conflicting) goals and proprietary information (Shen, Norrie, Barthes, 2001).

Learning Process

A learning object is a self standing, reusable, discrete piece of content that meets an instructional objective. The decomposition of educational content into learning objects permits an individual learning object to be used in a variety of educational contexts. *Sensing* (concrete thinker, practical) or *Intuitive* (abstract thinker, innovative); *Visual* (prefer visual representations of presented material) or *Verbal* (prefer written and spoken explanations); *Active* (learn by trying things out) or *Reflective* (learn by thinking things through); *Sequential* (linear thinking process) or *Global* (holistic thinking process) (Nagella, Govindarajulu, 2008). Learning styles depend on a variety of factors, and are individual to different people. Even for the same person, their learning style can change over time. Learning styles may differ between men and women, and between children and adults (Sun, Joy, Griffiths, 2007).

E-Learning Theories

Implementing e-learning courses can be seen as a complex process going beyond systematically executing steps within an instructional design model. Within the e-learning situation, three learning theories are the Behaviourism, the Cognitivism, and the Constructivism. (Modritscher, 2006).

Distance Learning

Distance learning traditionally has provided access to instructional programs for students who are separated by time and/or physical location from an instructor. Distance learning has been thought of as prepackaged text, audio, and/or video courses taken by an isolated learner with limited interaction with an instructor or other students (California Distance Learning Project, 2004).

Hypermedia materials themselves do not teach but provide a medium that with appropriate use can support learning. Learning is achieved through a process of constructing knowledge. When a learner is confronted with new knowledge, the learner's intentions, previous experiences, and metacognitive strategies are all essential elements in determining what becomes of the knowledge (Oliver, Herrington, Omari, 1999).

Why Distance Learning?

People who can't attend traditional classes because of these realities need alternatives. These adults are prime tar-

gets for distance learning. They are motivated to continue their education, but limited by circumstances as to how they participate in adult basic education. Flexible learning approaches that are not classroom centered appeal to these potential learners. The following set of common assumptions was developed for the Distance Learning. It was developed to help guide collective thinking and discussions about distance learning policies and priorities.

- Anytime, anyplace, any pace instruction is one goal for adult education.
- Faced with an increasingly competitive global market, a state of immigrants, will look to adult education to play a key role in developing and maintaining a world class workforce.
- Distance learning provides access for learners not presently served in traditional settings and enhances learning opportunities for those not being served in traditional programs.
- Distance learning offers unique opportunities for adult schools to provide access to persons not otherwise served; and thus has the potential to continue to expand adult education in new ways (California Distance Learning Project, 2004).

Distance Learning in Higher Education

According to Engelbrecht all distance learning students full-time employees and many in the process of building a career and family, an e-learning model offered more convenience. In the e-learning environment students in the post-graduate program not only have to acquire or improve their computer and Internet skills, but also need to take responsibility for their own learning (Engelbrecht, 2005). Billings et al. studied to examine the differences in student perceptions of the use of technology, educational practices, and outcomes between undergraduate and graduate students enrolled in Web-based courses (Billings, Skiba, Connors, 2005). On the other hand Shin and Chan fount that, there were no significant differences between undergraduate and graduate students in web related behaviors such as log-in frequency, average time spent per visit, and self-evaluation of level of activity in using the Online Learning Environment as well as level of Internet skill (Shin, Chan, 2004).

The Multiagent Education System

An agent is anything that can be viewed as perceiving its environment through sensors and acting upon that environment through actuators (Russell, Norvig, 2003). Multi-agent systems are systems which are enhanced with a number of artificial agents that fulfil a certain number of tasks in a more or less coordinated way. The flexibility and high-level nature of these interactions distinguish multi-agent systems from other forms of software and provide the underlying power of the paradigm (Nabeth, Razmerita, Angehrn, Roda, 2005).

Multi-agent methodology has recently appeared as an alternative to conceive AI-based educational systems. The traditional architectures have proved to be too monolithic to deal with the new expectations of systems that should be able to provide "learning anytime and anywhere". As a result, multi-agent systems (MAS), together with technologies of networking and telecommunications, bring powerful resources to develop educational systems (Webber, Pesty, 2002). A MAS approach in building educational systems ensures: Quality of service, communicaton and collaboration, knowledge management, availability and robustness (Triantis, Kameas, Zaharakis, Pintelas, 2005)

A Proposal Model to Distance Learning System With Multi-Agent System

In this section we proposed a model to present a multi-agent approach for modeling distance learning graduate program in e-Engineering Management program at Sakarya University. e-Engineering Management program is a program which is under the Institute of Science and Engineering as a part of distance learning system. The proposed agent system is intelligent, flexible and coordination with own environment. The suggested system has flexible, agile, intelligence and cooperation features.

Why Do We Need this Model?

Using web based learning systems; learners usually depend on long-distance, asynchronous communication (e-mail, newsgroups) or synchronous communication (web-conferences, chat-rooms) to find solutions for problems. But most of those systems cannot adjust learning materials to meet individual needs. Although some tutoring sys-

tems have correct information and higher levels of competence than those of the learners, difficulties persist: a learner might lack the motivation to complete a learning session, for instance, or dislike the learning style.

Distance learning system is a hard and discussed process in educational word. There are 19 different courses under the distance learning system, at Sakarya University. Each courses can be need same or different equipment, lecturers, regulations, platforms, and other technological or educational anything. Because distance learning system which also contains the e-Engineering Management Program at Sakarya University has very distributed structure as a system, a technique or model is needed to organize the system. The system has some weakness because of the students join different locations, since the distance learning system is a new style for al the shareholder, booming technology Agent systems can make up own mind, manage itself, adapt own to new and/or different environments and they are independent. Especially control actions are so important for this system. Therefore, a multi-agent system is chosen for modeling.

A Multi Agent System is able to share the workload through the whole system of agents distributed on different departments, programs in order to optimize the system running.

The Architecture of Proposed Model: E-Engineering Management Multi-Agent Model

The architecture is proposed as a multi-agent system. It is composed of several cooperated agents that communicate together to form the system. Multi-agent approach to system development is chosen to allow easier system organization, scalability and growth of the system as well as the distribution of the system and the agent-mobility.

Distance Learning brings with web based intelligent learning system. We approached to the distance learning system a web based learning system in this paper. The key benefits of web-based intelligent learning systems include adaptation learning content, personalization the system, collaboration with all of the learners and sharing information and other things between them via network. The architecture of proposed model is shown in Fig. 1.

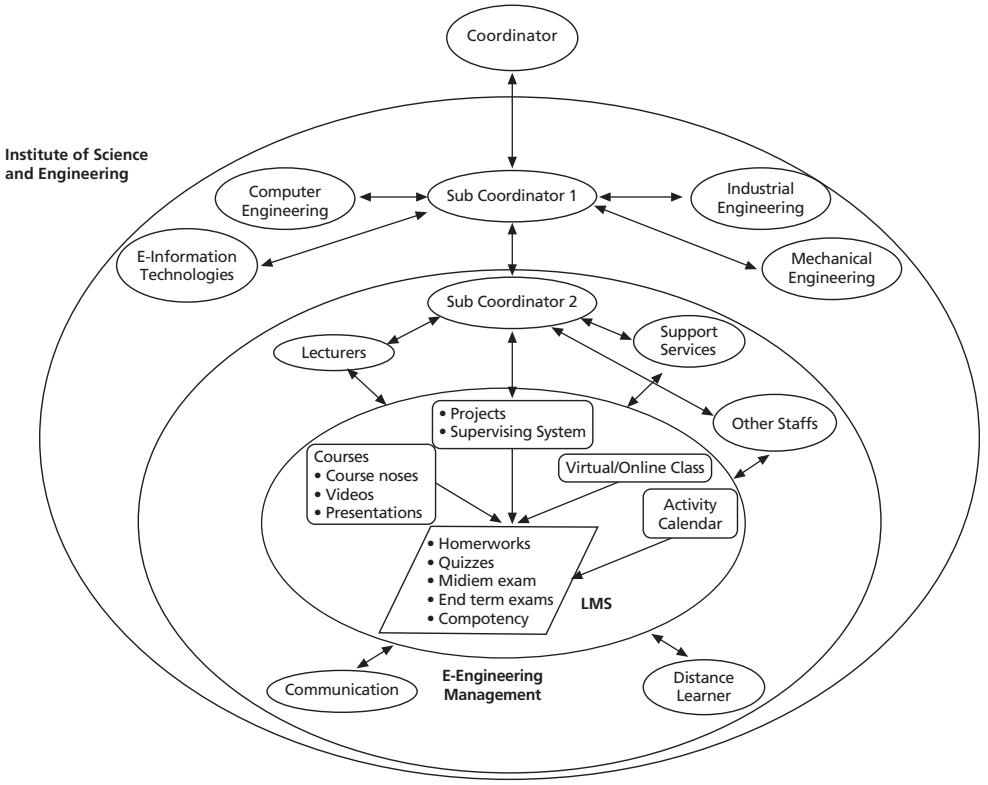


Fig. 1: Architecture of e-engineering management multi-agent model.

Proposed model's components are Coordinator Agent, Sub-Coordinator1 Agent, Sub-Coordinator2 Agent, Lecturers Agent, Distance Learners Agent, Support Agent, Communication Agent, Other Staff Agent, LMS Agent and LMS's sub-agents.

Besides these there are environmental components which affect the distance learning system and our model but they are out of this paper's scope. When consider the model as shown in Fig. 1 a system which has levels can be seen and the some of the external components cannot be seen because they are out of scope. These external components are Turkish Council of Higher Education in the outmost level, following level includes Sakarya University, next is Institute of Science and Engineering and the other institutes, and finally our studied level e-Engineering Management Program Level which is included by Distance Learning System. Industrial Engineering Department and the other engineering departments are also in the same level with e-Engineering Department.

Agents provide system execution and coordination. Inter component relations are modeled and reviewed as shown in Fig. 1.

Descriptions of Model's Components

As mentioned above there are 19 courses which have sharing same conditions and tools in distance learning at Sakarya University at all the levels of learning system such as undergraduate school, vocational school, graduate school.

For arranging the whole distance learning graduate courses an accreditation commission and a coordinator is available at university. Coordinator agent includes both of coordinator and accreditation commission in our model.

Coordinator Agent: Coordinators are responsible from communication between departments and programs, financial assessment, student qualification and quantity, coordination between all of the activities and some technologic and educational requirements such as studio for video-shoot, course contents, updating contents, distribution of courses to lecturers and to departments and so on.

Coordinator agent creates an assessment component. The assessment component records the usage of the concept, the text fragments, and the performance of learners on the exercises and examples, and the comments from the learners. Coordinator Agent facilitates coordinates and communicates Institute of Science and Engineering and other Institutes.

Accreditation commission has confirmation manner. It controls the system's running. It inspects the courses' content, current and schedule-timing and so on. It works to take the advantages sides of the traditional learning system and try to construct a similar effective system. This commission strive to universalize the system.

Sub-Coordinator1 Agent: Sub-coordinator1 agent is responsible from the departments and programs. Hierarchically the Sub-Coordinator 1 Agent coordinates all Higher Education Programs in Institute of Science and Engineering.

Sub-Coordinator2 Agent: In Learning Management System (LMS) of E- Engineering Management Program Sub-Coordinator2 Agent has been developed to facilitate the coordination of plans that are formulated by separate agents.

Lecturers Agent: A Lecturer Agent receives requests to teach courses from Distance Learner and responds to them. It includes the learning strategy, type, material, question bank, examples. This agent approved the related materials which depending on the learning strategy.

Distance Learners Agent: It is responsible for monitoring and transferring user's events to the rest of agents and it is responsible for the creation and maintenance of a personalized student model. It consists of the student's information, which students did choice the which lessons and levels and which lessons will be selected by the students in compulsory.

Communication Agent: The communication acts as a bridge between all the participants of the system. It manages and prepares produce individualized course, and to establish the conditions of a successful conversation between learners and lecturers and the others. The Communication Agent connecting Lecturers and Learners and Supporters. Communication Agent's structure is displayed in Fig. 2.

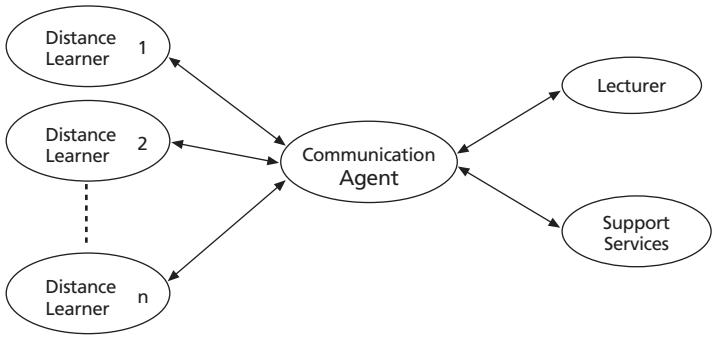


Fig. 2: Communication agent.

Support Agent: It aims to be useful for users such as students, lecturers and other staffs. It works for gathering useful information about help and gives them to the users. Support agent store and share information about all kinds of support given by the distance learning systems' participants. For example for lecturers it may contain help records, for students it may contain help information about uploading a homework. Support topics are generally given in Fig. 3.

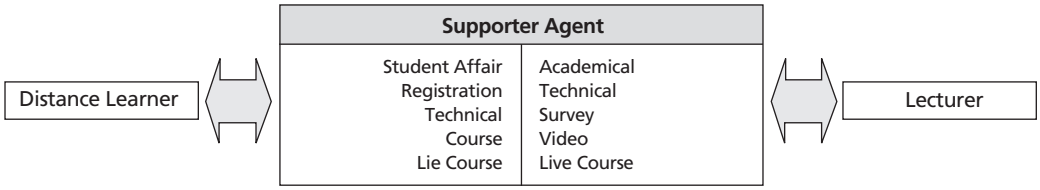


Fig. 3: Support topics.

Other Staff Agent: This agent is responsible for the student affairs supporting system for challenges such as official, academic or technical problem.

LMS (Learning Management System) Agent And LMS's sub-agents: LMS is a software tool designed initially to manage user learning processes. It is the most important component of the model because it contains major sub-agents of the distance learning system such as courses, exams, projects, advising, presentations, question bank, forums, messages, live courses, virtual classroom etc.

Thanks to LMS instructors and students go to the new training methods unlike traditional training documents and reporting. Lecturers load the documents about his/her lesson, and distance learners can watch and upload these documents by the LMS system. LMS can allow the online course. It means live lessons are realized in virtual class.

LMS provides with the ability to perform the following tasks:

- Instructors (also named as lecturer in model) load and save the course documents and materials on web based platform as online.
- Students can take their exam, homework and other studies as online.
- Students have area belonging to them for store anything.
- Students' (also named as distance learners) activities and progress can be track via technological devices and techniques.
- Students and instructors can discuss and advise about everything. And it make them in contact by e-mail, online forum, online message parts of the system.
- Lecturers can see the lessons and it's documents such as PowerPoint slides, texts, questions, questionnaire, announcements and all of the students' information such as which lessons are chosen by the student, what is the student's score of the any lesson.
- Some statistical data can be reached at the system and so on….

The Support Agent supports students with information about courses, LMS and student affairs. The Support Agent also helps Lecturers (as shown in Fig. 3).

Conclusion and Future Work

We have proposed a new architecture, based on a multi-agent technique, to improve intelligent distance learning system at graduate level. With multi-agent model for distance learning system at graduate level, programs/system can be more intelligent and more easily understand by all user and more effective coordinating to activities.

The aim of the model is to strengthen communication between the distance learning system components by which learning quality would be increased. The other purpose of the model is to strengthen distributed structure of distance learning system. These can be say like that:

- Control, coordination and communication is more easily
- Because of the weakness of the system such as negative physicological effects and pure emotional satisfaction on distance learning unlike face to face (formal) learning, thanks to intelligent agents some good suggestions can be offered as private. For example much more online courses and video records can be done.
- Because the rising trend and meeting the demand to distance learning, the process have to be agile, flexible and intelligent. An effective alternative is multi-agent system for this.

By using intelligent agents in a distance learning, web based (and/or intelligent learning system) architecture it can be possible to obtain an individual learning system adapted to the needs and characteristics of every student. Total integration, global collaboration, agility, flexibility can be possible with this multi-agent model.

As a result we can say that e-Engineering Management Graduate Program (MSc) at Sakarya University just now in progress to agent system.

Future Work

This model can be extended with cognitive multi-agent model. It is known 2 main developments in artificial intelligence. These are cognitive and multi-agent approach. Both of them can be used in higher education system.

References

Billings D. M., Skiba D. J. ,Connors H. R., (2005) Best Practices in Web-Based Courses: Generational Differences Across Undergraduate And Graduate Nursing Students. Journal Of Professional Nursing, Vol 21, No 2: Pp 126–133, (March–April).

California Distance Learning Project (2004). Adult learning activities: What is distance learning Received from http://www.cdlponline.org/index.cfm?fuseaction=whatis (15.03.2011).

Corbett A., Kauffman L., Maclaren B., Wagner A., Jones E. (2010). A Cognitive Tutor For Genetics Problem Solving: Learning Gains And Student Modeling. J. Educational Computing Research, Vol. 42(2) 219-239.

Dikilitas K, Duvenci A, Aytekin C., (2009), A new look at distance Turkish learning: Survival guide. World Conference on Educational Sciences.

Engelbrecht E., (2005), Adapting To Changing Expectations: Post-Graduate Students' Experience of An E-Learning Tax Program. Computers & Education 45 p. 217–229.

Gladun A., Rogushina J., Garcia-Sanchez F., Martinez-Bejar R., Fernandez-Breis J. T. (2009), An Application Of Intelligent Techniques And Semantic Web Technologies In E-Learning Environment. Expert Systems with Applications 36 1922–1931.

Kirschner P. A., Erkens G. (2006), Cognitive Tools And Mindtools For Collaborative Learning, J. Educational Computing Research, Vol. 35(2) 199-209.

Kolfschoten G., Lukosch S., Verbraeck A., Valentin E., Vreede G. J. D. (2010), Cognitive Learning Efficiency Through The Use Of Design Patterns in Teaching. Computers & Education 54 652–660.

Modritscher F., (2006), e-Learning Theories in Practice: A Comparison of three Methods. Journal of Universal Science and Technology of Learning, vol. 0, no. 0, 3-18.

Nabeth T., Razmerita L., Angehrn A., Roda C, (2005) InCA: a Cognitive Multi-Agents Architecture for Designing Intelligent & Adaptive Learning Systems, Computer Science and Information Technology, ComSIS, Vol.2, No.2

Nagella U. B., Govindarajulu P., (2008), Adaptive Approaches to Context Aware Mobile Learning Applications, International Journal of Computer Science and Security, Volume (2): Issue (2).

Oliver, R., Herrington, J. Omari, A. (1999), Creative Effecitive Instructioınal Materials for the World Wide Web Received from http://ausweb.scu.edu.au/aw96/educn/oliver/index.htm (17.03.2011).

Russell, Stuart J.; Norvig, Peter (2003), Artificial Intelligence: A Modern Approach (2nd ed.), Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall, ISBN 0-13-790395-2.

Salovaara H. (2005), An Exploration Of Students' Strategy Use In Inquiry-Based Computer-Supported Collaborative Learning. Journal Of Computer Assisted Learning 21, Pp39–52

Shen W., Norrie D.H., Barthes J. A., (2001), Multi-Agent System for Concurrent Intelligent Design and Manufacturing, Taylor&Francis, London, UK, 2000

Shin N., Chan J. K. Y., (2004), Direct And Indirect Effects Of Online Learning On Distance Education. British Journal Of Educational Technology Vol 35 No 3 2004 275–288

Sun S., Joy M.S., Griffiths N.E. (2005), An Innovative Use of Learning Objects and Learning Style in Pedagogic Agent Systems, 6th Annual Conference of the HEA Network for Information and Computer Sciences, 30 Aug - 1 Sep 2005, York, UK.

Sun S., Joy M.S., Griffiths N.E., (2007), The Use of Learning Objects and Learning Styles in a Multi-Agent Education System. Journal of Interactive Learning Research, v18 n3 p381-398.

Sunhee C., Clark R. E. (2006). Cognitive And Affective Benefits Of An Animated Pedagogical Agent For Learning English As A Second Language., J. Educational Computing Research, Vol. 34(4) 441-466.

Triantis A., Kameas A., Zaharakis I., and Pintelas P., (2005), 4Ds: an Architecture That Dynamically Synthesizes Distributed Content With Distributed Expertise into Educational Applications That Support Sustainable Sessions for Distributed Learners, Themes in Education, Special Edition Information and Communication Technologies in Distance Learning: Issues and Trends, Volume 6, Issue 2, p.169-187

Vassileva, J., Deters, R., Greer, J. McCalla, G., Bull, S., Kettel, L. (2001). Lessons from Deploying I-Help, In: Proceedings of the Workshop Multi-Agent Architectures for Distributed Learning Environments, AIED', San Antonio, TX, USA. pp. 3-11.

Webber C., Pesty S., (2002), A Two-Level Multi-Agent Architecture for a Distance Learning Environment, Workshop on Architectures and Methodologies for Building Agent-based Learning Environments (ITS 2002), Spain/France, pp.26-38

Uluslararası Yükseköğretim Kongresi: Yeni Yönelişler ve Sorunlar (UYK-2011)
27-29 Mayıs 2011, İstanbul; 3. Cilt / Bölüm XVI / Sayfa 2329-2334

ULUSLARARASI YÜKSEKÖĞRETİM KONGRESİ: YENİ YÖNELİŞLER VE SORUNLAR
INTERNATIONAL HIGHER EDUCATION CONGRESS: NEW TRENDS AND ISSUES

Arama "SWOT Analizi" Çalışması ile Durum Tespiti ve Senaryo Uygulaması ile Geleceğe Ait Öneriler

Prof. Dr. Hüseyin Başlıgil, Arş. Gör. Yavuz Özdemir
Yıldız Teknik Üniversitesi Endüstri Mühendisliği Bölümü, Beşiktaş, 34349 İstanbul, Türkiye

Özet

SWOT analizi, kuruluşların, sektörlerin, hatta ülkelerin iç ve dış çevresinin analizi neticesinde başarı için etkisi bulunan stratejik faktörlerin ve izlenecek stratejilerin belirlenmesidir. Analiz neticesinde belirlenen en önemli faktörlere göre stratejiler belirlenir, her bir durum için senaryolar oluşturulur ve bunlar uzman görüşleri alınarak ağırlıklandırılarak analizin yapıldığı kuruluşun öncelikli olarak önem vermesi gereken strateji veya stratejiler belirlenmiş olur. Yapılan bu çalışmada Yıldız Teknik Üniversitesi'nin mevcut durumu analiz edilmiş, mevcut duruma göre Güçlü ve Zayıf Yönler, Fırsat ve Tehditler bileşenleri saptanmış, uzman görüşlerine göre en önemli bileşenlere göre senaryolar oluşturularak stratejiler belirlenmiş ve bu senaryolar da kendi aralarında ağırlıklandırılarak öncelikli olarak önem verilmesi gereken senaryolar bulunmuştur.

Anahtar kelimeler: Senaryo, strateji, SWOT analizi, üniversite.

Giriş

Stratejik yönetim yaklaşımı son yıllarda hızla artan bir şekilde ilgi görmeye başlamıştır. Gerek özel sektör, gerekse kamu kesimi yönetim anlayışlarını bu yaklaşıma göre yeniden ele almaktadırlar (Aygün, 2007). Temel amaçları varlıklarını devam ettirme olan işletmeler, amaçlarına ulaşma ya da varlıklarını devam ettirebilme sürecinde çeşitli iç ve dış faktörlerle karşı karşıya kalırlar. Üretim, finans, pazarlama gibi işletmenin kontrolünde bulunan içsel faktörler; politik, ekonomik, teknolojik, rekabet gibi işletmenin kontrolü dışında kalan dışsal faktörler işletmelerin işleyişini eş zamanlı etkilemektedir (Lee ve Lo, 2003).

Bu nedenle işletmeler iç çevresine bağlı olarak güçlü yönler ve zayıf yönlerine göre, dış çevresine bağlı olarak da fırsatlar ve tehditlerine göre analizler yapıp stratejiler belirlemektedirler. Buna göre SWOT analizinin iki amacının olduğu görülmektedir: Bunlardan ilki örgütün içsel potansiyelini belirleyici güçlü ve zayıf yönler ile çevreden karşılaşılan fırsatlar ve tehditlerin belirlenmesidir (Dyson, 2004). İkincisi ise, rekabet üstünlüğünün sağlanabilmesi ve devamı için izlenebilecek stratejik seçeneklerin belirlenmesidir (Dinçer, 2004). İşletmelerin iç ve dış çevre analizi neticesinde elde edilen faktörlerin en önemlileri tespit edilir ve bunların karşılıklı değerlendirilmeleriyle stratejiler tespit edilerek ve çeşitli karar verme teknikleri kullanılarak bunların arasından en önemli strateji belirlenir.

Bilgi altyapısını oluşturmak üzere amaç (misyon), itici güçler ve senaryo analizleri ve tanımlamaları yapıldıktan sonra stratejilerin belirlenmesi için SWOT analizi yapılması gerekmektedir. SWOT analizi ile çevrede işletmeye yarar sağlayacak fırsatlar ve zarar verebilecek tehditlerle, işletmenin üstünlükleri ve zayıflıkları bir arada görülebilmektedir (Aygün, 2007).

SWOT analizi firmalara, kurumlara, sektörlere uygulanabildiği gibi, iç ve dış çevresini analiz edebilmesi, buna uygun stratejiler geliştirebilmesi açısından üniversitelere de uygulanabilir. Böylece üniversite üst yönetimi saptanan güçlü/zayıf yönlere, fırsatlar/tehditlere ve stratejilere göre kendilerine bir yol haritası belirleyebilir ve bunlar neticesinde hem eğitim öğretim kalitesini artırmış, hem öğrencilerini ve personelini memnun etmiş, hem de diğer üniversiteler arasındaki konumunu güçlendirmiş olacaktır.

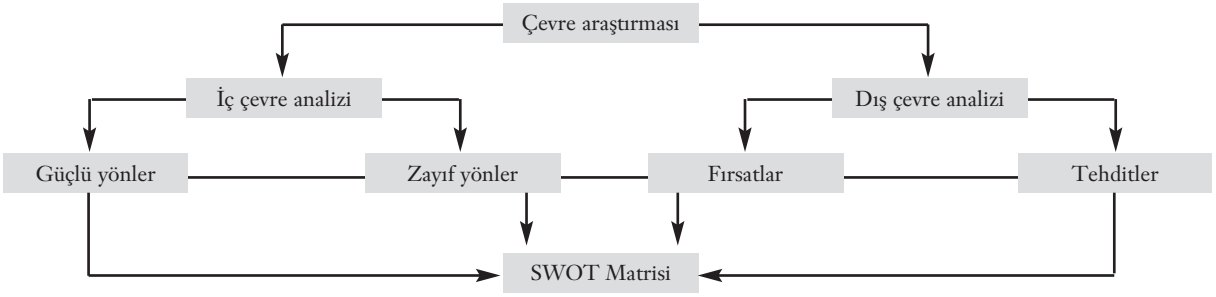
Yaptığımız bu çalışmada ilk olarak SWOT analizine değinilmiş, daha sonra Yıldız Teknik Üniversitesi için bir SWOT analizi yapılmış, analizde çıkan en önemli faktörlere göre stratejiler tespit edilmiş, senaryolar oluşturulmuş ve tespit edilen bu senaryolar ağırlıklandırılarak önem derecelerine göre sıralanmıştır.

SWOT Analizi

Günümüzün rekabetçi ortamında ekonomik, teknolojik ve sosyal açıdan yoğun bir değişim yaşanmaktadır ve bu nedenle her gün yeni performans kriterleri ortaya çıkmaktadır. Böyle bir ortamda örgütlerin başarılı olabilmesi kendilerine uygun strateji belirleyebilmelerinden geçmektedir. Örgütün devamlılığını sağlayabilmesi ve gelişebilmesi, örgütün iç ve dış faktörlerinin analiz edilerek, güçlü ve zayıf yönlerinin belirlenmesi, fırsatlar ve tehditlerinin görülmesi sonucunda maksimum faydayı sağlayacak stratejileri geliştirmelerine bağlıdır. Söz konusu stratejilerin belirlenmesi hususunda SWOT analizinin büyük önemi vardır (Özdemir vd., 2009).

Adı, İngilizce Strengths (Güçlü Yönler), Weaknesses (Zayıf Yönler), Opportunities (Fırsatlar) ve Threats (Tehditler) terimlerinin ilk harflerinden gelen SWOT analizi, iç ve dış çevreyi bir sistem olarak ele alır ve karar vermeye destek olur. Stratejik faktörler olarak yer alan iç ve dış faktörler örgütün geleceğiyle ilgilidir ve SWOT analizi içerisinde maddeler halinde gösterilirler (Kahraman vd, 2007).

SWOT analizi genellikle firmalar seviyesinde kullanılırlar (Hackbarth ve Kettinger, 2000; Martin, 2002). Fakat stratejileri belirlemek amacıyla güçlü yönlerin, zayıf yönlerin, fırsatların ve tehditlerin belirlenebildiği ulusal veya sektörel seviye gibi daha yüksek seviyelerde de kullanılabilir (Terrados vd., 2007).



Şekil 1: SWOT analizi yapısı (Kahraman vd., 2007).

Tablo 1'de de görüldüğü üzere SWOT analizi aşamasında ilk olarak firmanın veya kurumun çevresi araştırılır. Daha sonra iç çevre ve dış çevre analiz edilerek güçlü yönler, zayıf yönler, fırsatlar ve tehditler belirlenir ve SWOT matrisi oluşturulur. Bu SWOT matrisinin bileşenlerine göre de güçlü yönler, zayıf yönler, fırsatlar ve tehditlere göre ikili olarak stratejiler belirlenir (Tablo 1).

Yıldız Teknik Üniversitesi İçin Swot Analizi

Yıldız Teknik Üniversitesi'nin mevcut durumu analiz edilerek, Endüstri Mühendisliği Bölümü'nün görüşleri ve 10-12 Aralık 2010 tarihleri arasında gerçekleşen Yıldız Teknik Üniversitesi ARAMA Konferansı'nda ortaya atılan görüşlere göre Üniversitemiz için yapılan SWOT Analizi Tablo 2'de görülmektedir:

Üniversitemize yapılan bu SWOT Analizine göre, akademisyenlerle, idari pozisyondaki uzmanlarla ve sanayi çevresinden yöneticilerle yapılan anketlerden elde edilen sonuçlar ile en önemli Güçlü Yön-Zayıf Yön-Fırsat ve Tehdit aşağıdaki gibi belirlenmiştir (Tablo 3).

Tablo 1: SWOT matrisi strateji bileşenleri.

İç Çevre Faktörleri / Dış Çevre Faktörleri	**Güçlü Yönler** S1 S2 S3 . . .	**Zayıf Yönler** W1 W2 W3 . . .
Fırsatlar O1 O2 O3 . . .	**G-F STRATEJİSİ** **(max-max)**	**Z-F STRATEJİSİ** **(min-max)**
Tehditler T1 T2 T3 . . .	**G-T STRATEJİSİ** **(max-min)**	**Z-T STRATEJİSİ** **(min-min)**

Tablo 2: Yıldız Teknik Üniversitesi'nin güçlü ve zayıf yönleri, fırsatlar ve tehditleri.

	Güçlü yönler		**Zayıf yönler**
S1	Kampüsünün konumu ve büyüklüğü	W1	Uluslararası yayın ve projelerin yetersizliği
S2	Öğrenci kalitesinin yüksek olması	W2	Akademik, idari ve teknik personelin azlığı
S3	Eğitimde eski ve köklü bir marka olması	W3	Mezunlar ile olan iletişimde yetersizlik
S4	Çok programlı ve çok bölümlü teknik üniversite olması	W4	Yabancı dilde eğitim eksikliği
S5	Mezun potansiyeli	W5	Sanayi ile ilişkilerin yetersizliği
S6	Akademik kadronun güçlü olması		
	Fırsatlar		**Tehditler**
O1	Teknoloji kullanımının gelişmesi	T1	Üniversite sayısının artması dolayısıyla rekabetin artması
O2	Akreditasyonun sağladığı fırsatlar	T2	Beyin göçü
O3	Sanayi ile iş birliği imkânı	T3	Vakıf üniversitelerindeki dinamik yönetim anlayışı ve daha güçlü donanımlara sahip oluşu
O4	Uluslararası ortaklıklar, işbirlikleri, değişim programları (Erasmus, Farabi vb.)	T4	YÖK'ün öğretim elemanı kadrosunu yetersiz açması
O5	Proje çalışmalarına TÜBİTAK gibi kamu kurumlarından verilen destekler	T5	Bütçeden eğitime ayrılan payın yetersiz oluşu

Tablo 3: Yıldız Teknik Üniversitesi'nin en önemli güçlü ve zayıf yönleri, fırsatlar ve tehditleri.

	Güçlü yönler		**Zayıf yönler**
S2	Öğrenci kalitesinin yüksek olması	W1	Uluslararası yayın ve projelerin yetersizliği
S6	Akademik kadronun güçlü olması	W2	Akademik, idari ve teknik personelin azlığı
		W5	Sanayi ile ilişkilerin yetersizliği
	Fırsatlar		**Tehditler**
O1	Teknoloji kullanımının gelişmesi	T4	YÖK'ün öğretim elemanı kadrosunu yetersiz açması
O3	Sanayi ile iş birliği imkânı	T5	Bütçeden eğitime ayrılan payın yetersiz oluşu

Bu en önemli bileşenlere senaryo analizi yapılmış ve Güçlü Yön-Fırsat (max-max), Zayıf Yön-Fırsat (min-max), Güçlü Yön-Tehdit (max-min) ve Zayıf Yön-Tehdit (min-min) olmak üzere stratejiler belirlenerek 4 senaryo saptanmıştır. Saptanan senaryolar ve stratejiler şunlardır:

1. Max-max senaryosu:

- Güçlü akademik kadronun sanayiye açılmasına teşvik
- Sanayi ile işbirliği yaparak öğrencileri yönlendirme (staj, yarı-zamanlı, tam-zamanlı)
- Öğrencilerin ve öğretim elemanlarının teknolojiyi daha etkin kullanmaya teşvik edilmesi

2. Min-max senaryosu:

- Sanayiden elde edilecek kaynakların teknoloji kullanımına ve/veya üniversiteye bağlı akademik/idari/teknik personel tutulmasına kullanımı
- Öğretim elemanlarının Teknopark aracılığıyla sanayi ile işbirliği yaparak proje yapmalarına teşvik edilmesi

3. Max-min senaryosu:

- Güçlü akademik kadronun ve yönetimin, üniversitemize ayrılan kadro ve fon yetersizliği konusunu her platformda dile getirmeleri.

4. Min-min senaryosu:

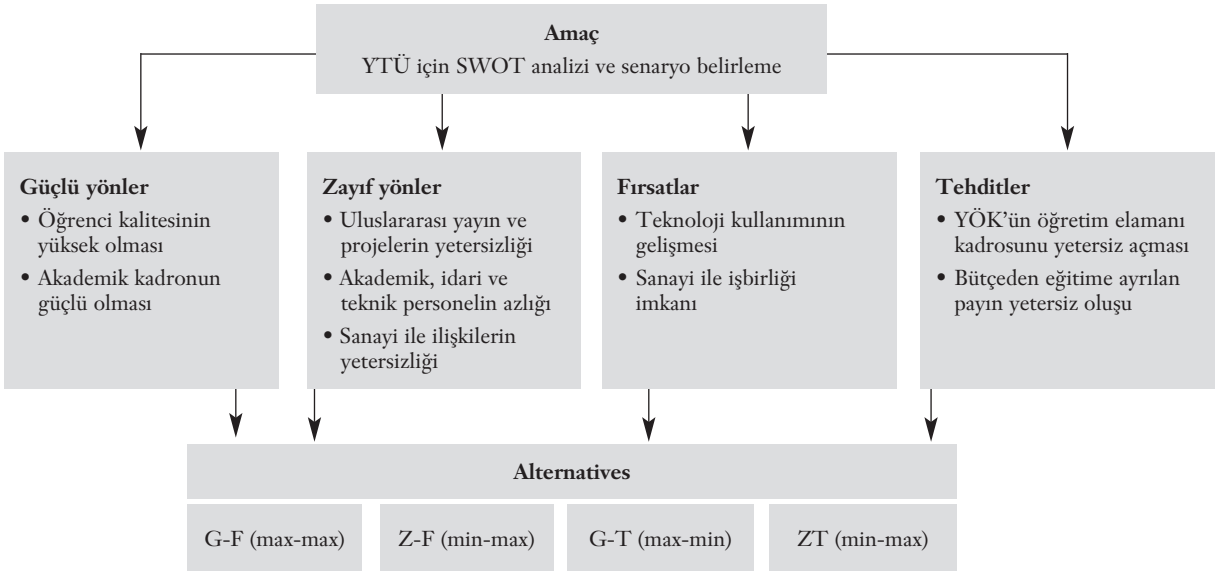
- Sanayi ile ilişki içinde projeler üreterek üniversiteye fon sağlanmasının teşvik edilmesi
- Üniversitenin kendi fonu ile akademik/idari/teknik personel çalıştırması

Yıldız Teknik Üniversitesi SWOT matrisi strateji bileşenleri ise Tablo 4'te görüldüğü gibidir:

Belirlenen bu senaryoları uzman görüşlerine göre ağırlıklandırıp hangi senaryoya öncelik verilmesi gerektiğini saptayabilmek için Çok Kriterli Karar Verme Metotlarından Analitik Hiyerarşi Prosesi (AHP) kullanılmıştır. Kurulan modelin yapısı Tablo 5'de gösterilmektedir.

Tablo 4: Yıldız Teknik Üniversitesi SWOT matrisi strateji bileşenleri.

İç Çevre Faktörleri / **Dış Çevre Faktörleri**	**Güçlü Yönler** • Öğrenci kalitesinin yüksek olması • Akademik kadronun güçlü olması	**Zayıf Yönler** • Uluslararası yayın ve projelerin yetersizliği • Akademik, idari ve teknik personelin azlığı • Sanayi ile ilişkilerin yetersizliği
Fırsatlar • Teknoloji kullanımının gelişmesi • Sanayi ile iş birliği imkânı	**G-F STRATEJİSİ (max-max)** • Güçlü akademik kadronun sanayiye açılmasına teşvik • Sanayi ile işbirliği yaparak öğrencileri yönlendirme (staj, yarı-zamanlı, tam-zamanlı) • Öğrencilerin ve öğretim elemanlarının teknolojiyi daha etkin kullanmaya teşvik edilmesi	**Z-F STRATEJİSİ (min-max)** • Sanayiden elde edilecek kaynakların teknoloji kullanımına ve/veya üniversiteye bağlı akademik/idari/teknik personel tutulmasına kullanımı • Öğretim elemanlarının Teknopark aracılığıyla sanayi ile işbirliği yaparak proje yapmalarına teşvik edilmesi
Tehditler • YÖK'ün öğretim elemanı kadrosunu yetersiz açması • Bütçeden eğitime ayrılan payın yetersiz oluşu	**G-T STRATEJİSİ (max-min)** • Güçlü akademik kadronun ve yönetimin, üniversitemize ayrılan kadro ve fon yetersizliği konusunu her platformda dile getirmeleri	**Z-T STRATEJİSİ (min-min)** • Sanayi ile ilişki içinde projeler üreterek üniversiteye fon sağlanmasının teşvik edilmesi • Üniversitenin kendi fonu ile akademik/idari/teknik personel çalıştırması



Şekil 2: YTÜ Senaryo Analizi için kurulan modelin yapısı.

Uzmanlarla yapılan anketler sonucunda elde edilen sonuçlara göre bu senaryoların AHP kullanılarak kendi

Tablo 5: YTÜ için saptanan senaryoların ağırlıkları.

Senaryo	Ağırlık
max-max	0,288500
min-max	0,276717
min-min	0,245201
max-min	0,189582

aralarında ağırlıklandırılmaları Super Decisions paket programı kullanılarak Tablo 5'deki gibi olur:

Elde edilen sonuçlara göre uzmanlar tarafından YTÜ için en önemli senaryo %29 ağırlık ile max-max senaryosudur. Yani;

- Güçlü akademik kadronun sanayiye açılmasına teşvik
- Sanayi ile işbirliği yaparak öğrencileri yönlendirme (staj, yarı-zamanlı, tam-zamanlı)
- Öğrencilerin ve öğretim elemanlarının teknolojiyi daha etkin kullanmaya teşvik edilmesi

YTÜ idaresinin önem vermesi gereken en önemli senaryodur. Bunu %28 ağırlık ile min-max senaryosu izlemektedir. Bu ise;

- Sanayiden elde edilecek kaynakların teknoloji kullanımına ve/veya üniversiteye bağlı akademik/idari/teknik personel tutulmasına kullanımı
- Öğretim elemanlarının Teknopark aracılığıyla sanayi ile işbirliği yaparak proje yapmalarına teşvik edilmesi

Max-max ve min-max senaryolarından sonra sırası ile önem verilmesi gereken senaryolar min-min ve max-min senaryolarıdır. Bu senaryolara ait stratejiler ise;

- Sanayi ile ilişki içinde projeler üreterek üniversiteye fon sağlanmasının teşvik edilmesi
- Üniversitenin kendi fonu ile akademik/idari/teknik personel çalıştırması

- Güçlü akademik kadronun ve yönetimin, üniversitemize ayrılan kadro ve fon yetersizliği konusunu her platformda dile getirmeleridir.

Sonuçlar ve Değerlendirme

Yıldız Teknik Üniversitesi'ne yapılan bu çalışma ile Üniversitemizin mevcut durumu analiz edilmiş, mevcut duruma göre Güçlü ve Zayıf Yönler, Fırsat ve Tehditler bileşenleri saptanmış, uzman görüşlerine göre en önemli bileşenlere göre senaryolar oluşturularak stratejiler belirlenmiş ve bu senaryolar da kendi aralarında ağırlıklandırılarak öncelikli olarak önem verilmesi gereken senaryolar bulunmuştur.

Yapılan bu çalışma ile öncelik verilmesi gereken senaryo (%29 ağırlıkla) max-max senaryosudur. Bu senaryoya ait stratejiler ise; Güçlü akademik kadronun sanayiye açılmasına teşvik, sanayi ile işbirliği yaparak öğrencileri yönlendirme (staj, yarı-zamanlı, tam-zamanlı) ve öğrencilerin ve öğretim elemanlarının teknolojiyi daha etkin kullanmaya teşvik edilmesidir.

Max-max senaryosundan sonra önem verilmesi gereken senaryo %28 ağırlığa sahip min-max senaryosudur. Bu senaryoya ait stratejiler ise; Sanayiden elde edilecek kaynakların teknoloji kullanımına ve/veya üniversiteye bağlı akademik/idari/teknik personel tutulmasına kullanımı ve öğretim elemanlarının Teknopark aracılığıyla sanayi ile işbirliği yaparak proje yapmalarına teşvik edilmesidir.

Bu tip çalışmalar, diğer üniversiteler ve yükseköğretim kurumları tarafından yapılarak güçlü-zayıf yönleri, fırsat ve tehditleri belirlenip gerekli senaryolar buna göre saptanmalıdır. YTÜ, 10-12 Aralık 2010 tarihleri arasında ARAMA konferansında 80-100 arasındaki akademik ve idari personelle yaptığı çalışma ile, belirlenen stratejilerle ve uygulanacak adımlarla birlikte max-max senaryosunu seçmiştir. Gelecekte, sanayi ile işbirliği içerisinde olacak olan Yıldız Teknik Üniversitesi'nin bir dünya üniversitesi olacağı, dünyada ilk 500 üniversite arasında yerini alacağı ve tanınırlığını artıracağı açıktır. Aynı zamanda ülkemizin önde gelen üniversiteleri arasındaki yerini de perçinlemiş olacaktır.

Kaynaklar

ARAMA Konferansı, (2010). Yıldız Teknik Üniversitesi, İstanbul, 10-12 Aralık 2010.

Aygün, M.S., (2007). "Akarsu Havzalarında Stratejik Yönetim Planlarının Oluşturulması: Gediz Havzası Örneği". Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü

Dinçer, Ö. (2004). Stratejik Yönetim ve İşletme Politikası. 7. Baskı, Beta Yayınları, İstanbul.

Dyson, R.G. (2004). Strategic development and SWOT analysis at the University of Warwick. European Journal Of Operational Research, 152, 631-640.

Hackbarth, G., Kettinger, WJ., (2000). Building an e-business strategy. Informations Systems Management 17(33), 78-93.

Kahraman, C., Çetin Demirel, N., Demirel, T., (2007). Prioritization of e-Government strategies using a SWOT-AHP analysis: the case of Turkey. European Journal of Information Systems, 16, 284-298.

Lee, S.F., Lo, K.K., (2003). e-Enterprise and management course development using strategy formulations framework for vocational education. Journal of Materials Processing Technology, 139, 604-612.

Martin, A., (2002). The globalisation of Welsh businessthrough the development of managerial competencies and behavioural attitudes in e-business to e-business. Managerial Auditing Journal 17(6), 333-337.

Özdemir, Y., Demirel, T., Çetin Demirel, N., (2009). Türkiye Turizm Sektörü için SWOT Analizi ve Strateji Belirleme. 10. Ulusal Turizm Kongresi, Mersin, 21-24 Ekim 2009.

Terrados, J., Almonacid G. ve Hontoria L., (2007). Regional energy planning through SWOT analysis and strategic planning tools: Impact on renewables development. Renewable and Sustainable Energy Reviews 11(6), 1275-1287.

Uluslararası Yükseköğretim Kongresi: Yeni Yönelişler ve Sorunlar (UYK-2011)
27-29 Mayıs 2011, İstanbul; 3. Cilt / Bölüm XVI / Sayfa 2335-2342

ULUSLARARASI YÜKSEKÖĞRETİM KONGRESİ: YENİ YÖNELİŞLER VE SORUNLAR
INTERNATIONAL HIGHER EDUCATION CONGRESS: NEW TRENDS AND ISSUES

Bir Grup Üniversite Öğrencisinin Kişisel Yönelimlerinin Değerlendirilmesi

Dr. Nurgül Yavuzer, Arş. Gör. Berke Kırıkkanat
İstanbul Ticaret Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi, Üsküdar, 34672 İstanbul, Türkiye

Özet

Eğitimin forme ettiği kişiler, günümüzün post modern sanayi toplumunun talep ettiği insan tipleridir. Bu yeni toplum düzeninde güçlü kişiliklere ihtiyaç duyulmaktadır. Burada eğitimin de şekillendirici bir güç olduğunu vurgulamak gerekir. Gelişmiş toplumlar vizyon programlarıyla kendi toplumlarının nereye varacağını tasarlamaya çalışmaktadır. Bu tasarımların odak noktasında üniversite gençliği bulunmaktadır. Türkiye üniversite eğitiminde, vizyonunu belirlerken vizyona cevabı gerçekleştirecek olan eğitim modelini tasarlamak için üniversite gençlerinin kişisel yönelimlerinin incelenmesi ve öğretim müfredatlarında bilginin yanı sıra kişisel özelliklere vurgu yapan eğitim modellerinin geliştirilmesi önem taşımaktadır. Kişisel yönelimlerin değerlendirilmesiyle; kişisel gelişim, özsaygı, yaşam biçimi gibi kavramlarla verimlilik stratejileri çerçevesinde bireylerin daha etkin olarak niteliklendirilmesi gerçekleşecektir. Nitekim küresel kültür, yerel kültürleri değiştirirken daha fazla bağımsızlık ve özerkleşme yönünde bir değişim yaratmaktadır. Bu araştırma, İstanbul Ticaret Üniversitesi 2010-2011 eğitim-öğretim döneminde, çeşitli bölümlerin lisans programlarında okuyan 18-25 yaş aralığındaki öğrencilerin kişisel yönelimlerinin değerlendirilmesini amaçlamaktadır. İstatistiksel analizler; 137 kız ve 110 erkek olmak üzere 247 kişi üzeriden gerçekleştirilmiştir. Araştırmada kullanılan Kişisel Yönelim Envanteri, Yıldız Kuzgun tarafından uyarlanmıştır. 12 alt ölçekten oluşmaktadır. Bulgular, ilgili araştırmalar ışığında değerlendirilerek yorumlanmıştır.

Anahtar kelimeler: Kendini yönlendirme, kendini gerçekleştirme, özsaygı, yaşam yönelimi.

Giriş

Üniversite eğitiminin forme ettiği gençler aynı zamanda post modern sanayi toplumunun talep ettiği insan tipleridir. Üniversite gencinin içinde bulunduğu son ergenlik dönemi yalnızca biyolojik etkenlerle değil toplumsal güçler tarafından da biçimlenir. Ergenliğin ilk yıllarında güven ve güvensizlik duyguları içinde tutarsız davranış gösteren ergen, son ergenlikte tutarlı ve belirgin davranış örüntüleri geliştirir. Bu, hem onun gelişimsel olarak gösterdiği özelliklerdir, hem de olumlu benlik geliştirilmesinde kabul görmesi, uyumu, özsaygı, çevresiyle olumlu duygulara sahip olması gibi nedenler sayılabilir. Bu özellikler gencin gelecekte de sağlıklı birey olabileceğinin habercisidir. Diğer taraftan olumlu benlik geliştirmesi için de bazı alanlarda başarı göstermesi, kabul görmesi gerekmektedir. Ancak böylelikle kendi kendine karar verme ve özsaygı gelişecektir (Yavuzer, 2007; Güven&Güçray, 2009; Kulaksızoğlu, 2004). Kendine güvenmek, başkalarını güvenilir bulmak, 'desteği içten alma' gibi özellikler olumlu benlik yapılarına işaret eder. Olumsuz benlik modeli ise, düşük özsaygı ve başkalarından onay alma gereksinimi olarak tanımlanmaktadır. Başkalarının güvenilmez olduğuna kronik inanç, ve buna bağlı olarak yakınlık kurmaktan kaçınma ve sosyal destek alma konusunda kayıtsızlık, gibi tutumları ve davranışları içerir (Sümer, 2006).

Arnett'a göre (2002), küreselleşmenin temel psikolojik etkisi kimlikler üzerinden olmaktadır (Çok & Özdemir, 2007). Gençlerin kişilik yapılarını etkileyen etkenler arasında sosyo-ekonomik gelişmeler, teknolojik gelişmeler, eğitim, iş, medya gibi değişimlerden söz etmek gerekir. Bunların bir kısmı olumlu değişimlere neden olurken, bir kısmı da gençlere olumsuz yansımaktadır. Söz konusu toplumsal değişiklikler üniversite gencinin yönelimlerini nasıl etkilemektedir? Dönüşmekte olan yeni toplum düzeninde güçlü kişiliklere ihtiyaç duyulmaktadır. Bunun nedeni, gelenek ve göreneklerin etkilerinin gerilemekte, benlik yapılarının da bu değişime göre yeniden yapılanmakta olduğudur. Bu değişimler, dünya genelinde yaygınlaşınca insanlara, büyümekte olan çocuğa ve gence etki eden çevresel talepler benzeşmektedir. Bu durum, kültürlerarası insan gelişimindeki bağlamların benzerlikler bağlamında artması anlamına gelmektedir. Triandis'in (1989) vurguladığı batı kültürünün bireyciliği, doğu kültürünün kolektivist eğilimleri taşıması değişmektedir. (Kağıtçıbaşı, 2010) Boaz (1930) kültürü; 'bir topluluğun sosyal alışkanlıkları' olarak tanımlamıştır. Buna karşılık, Triandis, fiziki kültürle (evler, aletler), öznel kültür (değer sistemleri, roller, tutumlar) arasında bir ayrım yapmıştır. Bu görüşlerin ortak paydası, kültürün insanların birbirleriyle olan etkileşimlerinin bir ürünü olduğudur. Aslında her birey, farklı durumlarda az ya da çok bireyselci ya da kolektivist olabilirler. Kendi kültürümüzde küreselleşme ve post moderniteden dolayı benlik yapılarının bu iki yüzünün birlikte tanımlanması konusudur (Hogg & Vaughan, 2007). Kültürlerarası yapılan çalışmalarda (Hindistan, Japonya, Çin), gençlerin giderek bireyselleştiği belirtilmektedir.

Nitekim ülkemiz sosyal, siyasal, ekonomik ve kültürel olarak hızlı değişimlerin yaşandığı bir toplumdur. Bununla ilişkili olarak gençlerin kendi yönelimlerine ilişkin eğilimlerinin incelenmesi önem taşımaktadır. Bu anlamda, psikoloji alanında yapılan çalışmalar, eğitimde uygulanan sistemlerin geliştirilmesinde önemli rol oynar. Psikolojinin eğitimi hangi yönde şekillendirdiği konusuna bakıldığında, bu bilimsel alanın benlik ile ilgili tanımları ve kuramsal yaklaşımlarının önemli bir faktör oluşturduğu görülmektedir. Psikolojide benlik konusunda öne sürülen görüşlerin eğitime aktarılmasıyla, bireylerin otonom, özerk bir varlık olarak ortaya çıkışı arasında bir ilişki olduğu yadsınamaz. Böylelikle eğitim kurumları, benliğin kendi içinde bulundurduğu katmanların daha iyi bir düzeye ulaştırılmasını sağlayan bir yapı olarak karşımıza çıkmaktadır (Mclellan & Martin, 2005).

Dinkmeyer'e göre (1965) bir çocuğun, kendi benliği hakkındaki düşünceleri, onun akademik alandaki başarısını etkilemektedir. Burada öğretmenin, öğrencilerinin sahip olduğu benliklerin özerklik yönünde geliştirilmesinde önemli rolü göze çarpmaktadır. Bu nedenle çocuğun eğitimi süresince, bilgiyi öğrenme yolunda aktif bir birey olarak kendini ortaya koyması, çalışmaların içine katması ve kendi kendini yönetmesi; onun biricikliğini ve bireyselliğini oluşturmaktadır. Yapılandırılan bu katmanlar; benliğin birçok yönünü içine alan bütüncül düzeneklerdir. Bu bütüncül bakış ile bireysel deneyime yapılan vurgu, benlikle ilgili kuramsal yaklaşımlardan hümanistik görüşü gözler önüne sermektedir (Mclellan & Martin, 2005).

Maslow'a göre (1972); eğitim politikalarının temelinde olması gereken, öğrenimi boyunca bireyin 'kendini gerçekleştirme' seviyesine ulaşmasını sağlayacak tüm deneyimleri yaşamasına olanak oluşturmaktır. Böylece bireyde 'insan olma' yolunda ilerleme kaydedilmektedir. Bir diğer önemli konu ise, eğitimin hangi türünün 'kendini gerçekleştime' ye katkı sağlayacağıdır. Maslow'a göre, 'dıştan gelen eğitim (extrinsic education)' ile 'içten gelen/asli eğitim (intrinsic education)' arasında farklılık vardır. İlki; içinde bulunduğumuz koşullara, dış dünyaya dayalı bilgilerin edinilmesini kapsamaktadır. İkincisi ise; bireyin kişiliği hakkındaki görüşleriyle ilgilenmektedir. 'İçten gelen eğitim' de, 'kendini gerçekleştirme' ye varmak için çeşitli gereksinmelerin ('güvenlik, sevgi, ait olma' gibi) karşılanması öngörülmektedir. Bu anlamda, 'içten gelen eğitim', 'kimlik' oluşumunda önemli bir faktördür (Ivie, 1982).

Benlik ve kimlik, sosyal etkileşimler içinde ortaya çıktığında, toplum hakkında bilgi verdiği öne sürülmektedir. Kimlik, en genel anlamda bireyin, kendisini tanımlamak ve anlamlandırmak için benliğin çeşitli yönlerine bağlılık geliştirmesi olarak tanımlanabilir. Bir bakıma kişilik de bir kişinin, fiziksel ve sosyal ortamda etkileşme tarzını tanımlayan düşünce, duygu ve davranışın ayırt edici ve karakteristik örüntüleri olarak nitelendirilmekte ve bireyi diğerinden ayıran, bireye özgü, tutarlı ve yapılaşmış özellikler bütünü olarak belirtilmektedir (Demir, 2010; İnanç & Yerlikaya, 2010).

Hümanistik yaklaşım, kişiliği benlik kavramını kapsayacak şekilde ele alarak 'kendini gerçekleştirme' ye vurgu yapar. Shostrom (1987), Maslow gibi, 'kendini gerçekleştirme' yi bireyin, 'biricikliğini' yansıtan tüm özelliklerini, yeteneklerini, sahip olduğu 'potansiyelini' aktif olarak ileri düzeye taşıması ve onları kullanması olarak tanımlar. (Dorer & Mahoney, 2006) Ancak Shostrom, Maslow'un öne sürdüğü tanımlara dayanarak 'kendini gerçekleştirme' boyutuna yeni katmanlar eklemiştir. Bu katmanları oluştururken, İnsancıl, Varoluşçu kuramları ile Gestalt te-

rapiden etkilenmiştir. Bu anlamda Shostrom; May, Perls, Fromm, Horney, Riesman, Watts, ve Ellis'in kuramlarından tanımı oluştururken büyük ölçüde faydalanmıştır. Örneğin, Shostrom'a göre, 'kendini gerçekleştiren' birey, 'kendi sorumluluğunu alan' kişidir. Otonom bir varlık olarak kendi kendine kararlar alan kişidir. Bu anlamda 'özgür'leşmektedir (Shostrom, 1964; 1973).

'Kendini gerçekleştirme'ye yeni değerler katan Shostrom; bu özelliği bireylerde ölçmek adına 'Kişisel Yönelim Envanteri'ni oluşturmuştur (Shostrom, 1964). Maslow; bu ölçeğin, kendi kuramını test eden ve 'kendini gerçekleştirme' kavramını en net ölçen bir envanter olarak nitelendirmiştir (Dorer & Mahoney, 2006; Shostrom, 1973). Özellikle ölçek, 'kendini gerçekleştiren bireyleri, inanç ve değer yönelimleri açısından ele alarak, kendini gerçekleştiremeyenlerden ayırt etmektedir' (Dorer & Mahoney, 2006, s.401).

'Kişisel Yönelim Envanteri'ni kullanan bazı araştırmalar; bu envanterin özellikle eğitim alanında uygulanan programların başarısını ölçmekte etkili olduğunu göstermiştir. Örneğin, Fogarty'nin deneysel araştırmasında, üniversiteyi kazanmış olan öğrencilerden, ekonomik veya fiziki açıdan iyi durumda olmayanlara bir hazırlık programı uygulanmış ve programın başarısını test etmek amacıyla 'Kişisel Yönelim Envanteri' kullanılmıştır (Fogarty, 1994).

Bir başka çalışmada ise, bireylerin şirket içindeki pozisyonları ile 'kendini gerçekleştirme' seviyeleri arasındaki ilişki bu ölçek ile incelenmiştir (Dorer & Mahoney, 2006).

Ülkemizde yapılan üniversite öğrencilerinin ahlaki yargı yetenekleri ile 'kendini gerçekleştirme' düzeyleri arasında ilişkinin incelendiği bir araştırmada da, 'kendini gerçekleştirme' düzeylerinin belirlenmesinde Kişisel Yönelim Envanteri kullanılmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre, 'Zamanı İyi Kullanma ve Desteği İçten Alma' alt boyutlarıyla ahlaki yargı yeteneği puanları arasında anlamlı bir fark bulunmuştur (Çınar, 2006).

Bu çalışma, kişisel yönelimlerin değerlendirilmesinin toplumsal değişimleri ve yönünü yansıtması, ve eğitimin şekillendirici bir güç olması açısından önemli görülmektedir. Kişisel yönelimlere önem vermeyen bir eğitim sisteminin ve onun yetiştirdiği bireylerin demokratik olması da beklenemez. 21. yüzyıl üniversite gençliği, küreselleşmenin de etkileriyle, bireysel yapılar kazanmaya başlamıştır. Ancak kendi toplumuna özgü değerleri kaybetmeden, daha fazla bağımsızlık ve özerkleşme yönünde bir değişim içine girmiştir. Kaldı ki Türkiye gibi bireyci ve toplulukçu değerlerin her ikisinin de yüksek olduğu bir toplumda (Göregenli, 1997; Kağıtçıbaşı, 2010), üniversite gençliğinin, Varoluşçu ve Hümanistik yaklaşımların kavramlaştırdığı, 'kendini gerçekleştirme' ve ilgili diğer değerlerin sahip oluş derecelerine göre incelenmesi önem taşımaktadır. Bu araştırma, İstanbul Ticaret Üniversitesi, 2010-2011 eğitim-öğretim döneminde çeşitli bölümlerde okuyan öğrencilerin kişisel yönelimlerinin değerlendirmesini amaçlamaktadır.

Metot

Araştırma Grubu

Çalışmaya değişik bölümlerde okuyan, 247 İstanbul Ticaret Üniversitesi öğrencisi katılmıştır (Erkek = %44.7, Kadın = %55.3). Yaş aralığı, 18 ile 23 arasındadır. Bu yaş aralığının seçilme sebebi, kişisel yönelimlerin ilgili özelliklerinin daha güvenilir ölçülmesi içindir. Katılımcılar, ölçekleri, önceden planlandığı şekilde ders içinde doldurmuşlardır. Uygulama öncesi, araştırmacılara ölçek hakkında bilgi verilmiştir.

Veri Toplama Araçları ve Puanlama

Katılımcılara aşağıda ayrıntılarıyla belirtilen, psikometrik kalitesi yüksek bir ölçek olan Kişisel Yönelim Envanteri uygulanmıştır. Bu envanterin her maddesi, biri kendini gerçekleştiren diğeri gerçekleştiremeyen kimselere özgü davranış ya da ifade eden cümlelerden oluşmaktadır. Kendini gerçekleştiren kimselere özgü davranışlardan her biri, 10 alt ölçekten en az birinde yer almaktadır. Her soruda, kendini gerçekleştiren kimselere özgü davranış şıkkını işaretleyen kimse 1 puan almaktadır. Kendini gerçekleştiremeyen kimselere özgü maddeleri işaretleyenler Zamanı İyi Kullanamama ve Desteği Dışarıdan Alma diye tanımlanan ölçeklerden puan almaktadır (Kuzgun, 2005).

Kişisel Yönelim Envanteri

Kişisel Yönelim Envanteri, Shostrom tarafından 1963 yılında geliştirilmiştir (Shostrom, 1964; Fogarty, 1994). Araştırmada kullanılan envanter, Yıldız Kuzgun'un Türk popülasyonu için uyarladığı, 150 çift davranış/değer karşılaşmasından oluşmuştur. 150 çiftin, 23 çifti, 'Zamanı iyi Kullanma', 127 si ise 'Desteği İçten Alma' özelliklerini

ölçmektedir. Bunlar envanterin temel alt ölçekleri olup; maddeleri birbirinden bağımsızdır. Bu iki alt ölçek dışında 150 maddenin çeşitli bileşimleriyle oluşan 10 alt ölçek bulunmaktadır.

Envanterin genel özelliklerine baktığımızda; '1) Kendini gerçekleştiren bireylerin kişisel değerlerini ölçmek için oluşturulmuştur. 2) Kendi kendine değerlendirme imkanı sağlayan bir ölçektir. 3) Bu envanter, terapötik ya da didaktik müdahalelerin etkililiğini ölçmek için akademik alanlarda sık sık kullanılmaktadır. 4) Bu ölçek, bireylerin yanlı cevaplar vermesini engelleyecek düzende oluşturulmuştur' (Fogarty, 1994, s.4).

Kuzgun (2005, s.31-32) ve Fogarty'nin (1994, s.5), envanterin alt boyutlarıyla ilgili açıklamaları şunlardır:

Zamanı İyi Kullanma (Time Competence)

Bu alt boyutta, bireylerin, şimdiki zamanda yaşama eğiliminin derecesi ölçülmektedir. Zamanı iyi kullanamayan bireyler ise; öncelikle geçmişe dönük biçimde, kızgınlıklarıyla, pişmanlıklarıyla, kırgınlıklarıyla yaşarlar. Ya da geleceğe dönük idealleriyle, amaçlarıyla, planlarıyla ve beklentileriyle yaşarlar.

Desteği İçten Alma(Inner Directed Support)

Bu alt boyutta, bireylerin, içselleştirilmiş prensiplere bağlı olarak hareket edip etmediği ölçülmektedir. Eğer birey, içsel kaynaklara değil, dışsal etkenlere dayanarak davranışlarını düzenliyorsa (arkadaş çevresi gibi), desteği dıştan alan kişi olarak nitelendirilmektedir. Desteği içten alan birey, daha 'bağımsız' bir hayat sürdürürken; desteği dıştan alan birey, çeşitli etkenlerin etkisi altında başkalarına bağımlı bir yaşama sahiptir. Bu etkenleri incelediğimizde; 'başkalarını memnun etme, onların sürekli onayına ihtiyacı olma' gibi faktörlerden oluştuğunu görmekteyiz (Shostrom, 1973).

Kendini Gerçekleştirmeye Götüren Değerler(Self-actualizing Value)

Bu alt boyutta, bireylerin, 'kendini gerçekleştirme' seviyesine ulaşmış kişilerin temel özelliklerini içinde barındırıp barındırmadığı ölçülmektedir. Maslow'un (1954, 1962) 'kendini gerçekleştiren' bireylerle ilgili öne sürdüğü karakteristik özelliklerin (olumlu hayat görüşü ve benlik yapısına sahip olma gibi) kişide var olup olmadığı test edilmektedir.

Varoluşsal Bir Hayat Sürme (Existentiality)

Bu alt boyutta, bireylerin, düşünce esnekliğine sahip olma, 'kendini gerçekleştirme' için gerekli prensipleri hayata uyarlama konusunda katı olmama gibi özellikleri olup olmadığına bakılmaktadır. Bir anlamda, kişinin yargılama süreçleri incelenmektedir. Eğer, birey bu alt boyutta düşük puan elde ederse, katı ve uzlaşım eğilimli olmayan özellik taşıdığı düşünülür.

Duyguları Açıklama (Feeling Reactivity)

Bu alt boyutta bireyin, duygularının farkında olup olmadığı test edilmektedir. Temelde, duygularını anlama, onları ifade etme ve duygu ile ihtiyaçlarına karşı hassasiyet gösterme özelliklerini gösterip göstermediği ölçülmek istenmektedir.

İçten Geldiği Gibi Davranabilme (Spontaneity)

Bu alt boyutta bireyin, duygularını içinden geldiği gibi davranışlarına yansıtma becerisi ölçülmektedir. Duyguları Açıklama boyutunda, bireyin, hislerinin farkında olup olmadığına bakılırken, burada kişinin duygu ve düşüncelerini eyleme dönüştürebilmesi ve bunu özgürce gerçekleştirebilmesi test edilmektedir.

Kendine Saygı (Self Respect)

Bu alt boyutta, kişinin birey olarak sahip olduğu güç ve beceriler doğrultusunda, kendini sevmesi ve kendini değerli görmesi test edilmektedir.

Kendini Kabul (Self Acceptance)

Bu alt boyutta bireyin, zayıf ve eksik yönlerini kişiliğinin bir parçası olarak görmesi; onlara rağmen kişiliğine karşı olumlu bir tavır sergilemesi test edilmektedir.

İnsanın Doğası Hakkında Olumlu Görüşe Sahip Olma (Nature of Man Constructive)

Bu alt boyutta birey, yüksek puan elde ederse, insanoğluna bakış açısı olumlu yöndedir. Ancak düşük puan, bireyin, insanlara karşı olumsuz görüşe sahip olduğunu göstermektedir.

Dünyaya Uzlaştırıcı Bir Gözle Bakabilme (Synergy)

Bu alt boyutta bireyin, yaşamda var olan ayrımları birbirleriyle ilişkili görmesi, zıtlıkları kabul edip onlarla uzlaşabilmesi test edilmektedir.

Saldırganlık Eğilimlerini Kabul Edebilme (Acceptance of Aggression)

Bu alt boyutta bireyin, öfke ve kızgınlıkları, benliğinin doğal bir parçası olarak algılayabilmesi test edilmektedir.

Başkalarıyla Yakınlık Kurabilme (Capacity for Intimate Contact)

Bu alt boyutta bireyin, diğer kişilerle anlamlı, samimi ilişkiler kurabilme becerisi test edilmektedir.

Self-report ölçekler, genellikle bilinçli farkındalığı ölçmekte, ve yanlılığa ve savunmacı çarpıtmalara açık olma özelliği taşımaktadır. Ancak diğer ölçeklere göre, Kişisel Yönelim Envanteri, yüksek düzeyde güvenirliğe ve yordama gücüne sahiptir (Fogarty, 1994; Shostrom, 1973; Dorer & Mahoney, 2006; Kuzgun, 2005).

Sonuçlar ve Tartışma

Temel istatistiksel analizlerden önce, veri girişinde değişkenlerin dağılımları test edilmiştir. Kolmogorov-Smirnov testi ile Kişisel Yiönelim Envanterinin alt boyutlarının normal dağılım gösterip göstermediği incelenmiştir. Sadece 'Desteği İçten Alma' ile 'Başkalarıyla Yakınlık Kurabilme' boyutlarının normal dağılım gösterdiği ortaya çıkmıştır.

Kişisel Yönelim Envanterinin Alt Boyutlarının İncelenmesi

Ölçeğin alt boyutlarının ortalamaları incelendiğinde, üniversite öğrencilerinin en fazla 'Kendine Saygı' ($\overline{X}$ =0.72, S=0.13), en az 'Varoluşsal Bir Hayat Sürme' ($\overline{X}$ =0.51, S=0.11) eğilimini gösterdiği bulunmuştur. 'Kendine Saygı' eğilimini sırasıyla 'Kendini Gerçekleştirme Değeri' ($\overline{X}$ =0.69, S=0.12), 'Duygusal Açıklama' ($\overline{X}$ =0.63, S=0.11), 'Dünyaya Uzlaştırıcı Bir Gözle Bakma' ($\overline{X}$ =0.61, S=0.15), 'Zamanı İyi Kullanma' ($\overline{X}$ =0.60, S=0.11), 'Desteği İçten Alma' ($\overline{X}$ =0.59, S=0.08), 'Başkaları ile Yakınlık Kurabilme' ($\overline{X}$ =0.57, S=0.13), 'Saldırganlık Eğilimini Kabul Edebilme' ($\overline{X}$ =0.57, S=0.09) ve 'İçten Geldiği Gibi Davranabilme' ($\overline{X}$ =0.56, S=0.12) izlemektedir. Tablo 1'de bu dağılım gösterilmektedir.

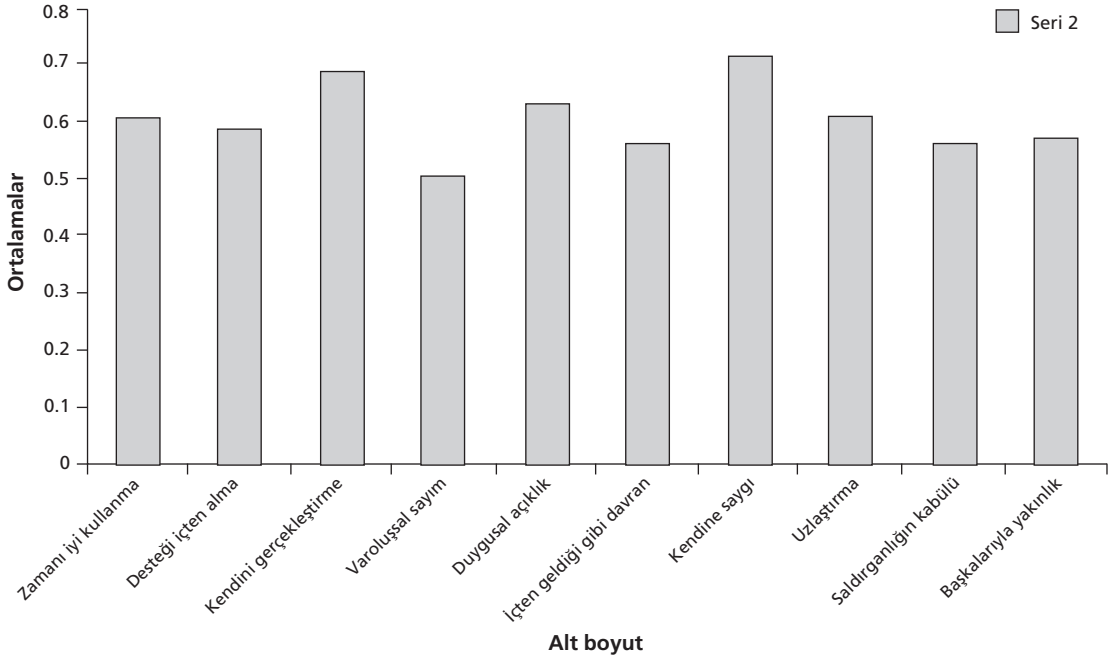
Bu alt boyutların ortalama yüzdelikleri Şekil 1'de ayrıca gösterilmiştir.

Kişisel Yönelim Envanterinin Alt Boyutları Arasındaki İlişkiler

Bu envanterin 10 alt boyutunun arasındaki ilişkiyi ölçmek için, Pearson Korelasyon Katsayıları hesaplanmıştır. Yalnızca 'Desteği İçten Alma' ve 'Başkalarıyla Yakınlık Kurabilme' normal dağılım gösterdiğinden, analiz, bu alt boyutlar üzerinden gerçekleştirilmiştir. Bu boyutlar incelendiğinde, 'Desteği İçten Alma' ile 'Başkaları ile Yakınlık Kurabilme' ($r(247)=0.80$, $p<0.01$) arasında aynı yönde, çok güçlü pozitif, ve istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Tablo 2'de bu analiz sunulmaktadır.

Tablo 1: Kişisel yönelim envanterinin alt boyutlarının ortalama ve standart sapmaları.

Kişisel yönelim envanterinin alt boyutları	Ortalamalar ($\overline{X}$)	Standart Sapmalar (S)
Kendine saygı	0.72	0.13
Kendini gerçekleştirme değeri	0.69	0.12
Duygusal açıklama	0.63	0.11
Dünyaya uzlaştırıcı bir gözle bakma	0.61	0.15
Zamanı iyi kullanma	0.60	0.11
Desteği içten alma	0.59	0.08
Başkaları ile yakınlık kurabilme	0.57	0.13
Saldırganlık eğilimini kabul edebilme	0.57	0.09
İçten geldiği gibi davranabilme	0.56	0.12
Varoluşsal bir hayat sürme	0.51	0.11



Şekil 1: Kişisel Yönelim Envanterinin alt boyutlarının ortalama dağılımı.

Tablo 2: Katılımcıların, 'desteği içten alma' ile 'başkaları ile yakınlık kurabilme' ile ilişkin eğilimleri arasındaki ilişki.

		Desteği içten alma	Başkaları ile yakınlık kurabilme
Desteği içten alma	Pearson Korelasyon Katsayısı	1	.80**
	Anlamlılık Derecesi (Çift Taraflı)		.000
	N	106	106
Başkalarıyla yakınlık kurabilme	Pearson Korelasyon Katsayısı	.80**	1
	Anlamlılık Derecesi (Çift Taraflı)	.000	
	N	106	198

**Korelasyon, %1'e göre anlamlıdır.

Desteği İçten Alma Alt Boyutu ile Başkalarıyla Yakınlık Kurabilme Alt Boyutunun Yaş ve Cinsiyet Değişkenlerine Göre İncelenmesi

Araştırmaya katılanların, 'Desteği İçten Alma' ile 'Başkalarıyla Yakınlık Kurabilme' eğilimleri, yaşa göre anlamlı farklılık gösterip göstermediği test edilmiştir. ANOVA analizi sonucunda, 'Desteği İçten Alma' ($F(105)=1.549$, $p>0.05$) yaşa göre anlamlı farklılık göstermezken, 'Başkalarıyla Yakınlık Kurabilme' ($F(197)=3.62$, $p<0.05$) eğilimi yaşa göre anlamlı farklılık göstermiştir. Ayrıca, 'Desteği İçten Alma' ve 'Başkalarıyla Yakınlık Kurabilme', cinsiyet değişkenine göre incelendiğinde, ANOVA analizi sonucunda, her iki alt boyutun anlamlı farklılık göstermediği ortaya çıkmıştır (sırasıyla, $F(104)=0.988$, $p>0.05$; $F(196)=0.016$, $p>0.05$)) Tablo 3'de bu durum gösterilmektedir.

Genel Tartışma, Sınırlılıklar ve Öneriler

Araştırma bulguları, 'Kendine Saygı'nın en fazla, 'Varoluşsal Bir Hayat Sürme'nin ise en az ortalama yüzdelerine sahip olduğunu göstermektedir. Kuzgun (2005) ve Fogarty'nin (1994), ölçeğin alt boyutlarıyla ilgili açıklama

Tablo 3: Desteği içten alma ve başkalarıyla yakınlık kurabilme eğilimlerinin yaş ve cinsiyete göre ilişkisi.

Değişkenler/ Alt Boyutlar	Desteği İçten Alma (p)	Başkalarıyla Yakınlık Kurabilme (p)
Yaş	0.217**	0.029*
Cinsiyet	0.322**	0.900**

*p<0.05; **p>0.05

ve tanımlarından hareketle, kişiler bir yandan kendini daha değerli görürken, bir yandan uzlaşım eğilimli olmayan özellikler taşımaları, bencil bir bireysellik taşıdıkları izlenimini yaratmaktadır.

Ayrıca ölçeğin alt boyutlarının hepsinde, ortalamanın üstünde puan almış olmaları, Maslow'un (1954, 1962)tanımına göre 'olumlu hayat görüşü ve olumlu benlik yapısına' sahip olduğunun göstergesi olarak yorumlanabilir.

Ölçeğin alt boyutlarının ilişkilerine bakıldığında, 'Desteği İçten Alma ile Başkalarıyla Yakınlık Kurabilme' arasında anlamlı bir ilişki eğilimi bulgulanmıştır. Shostrom'un (1973) tanımına göre, Desteği İçten Alma, içselleştirilmiş prensiplere bağlı olarak hareket edip etmemeyi göstermektedir. Desteği dıştan alanlar, başkalarının etkisi altında kalarak davranışlarını düzenlerler ve onlara bağımlı kalarak yaşamlarını sürdürürler. Ki bu etkenler, kişilerarası ilişkileri bozan bir yapıya sahiptir. Bir kişilik özelliği olarak bağımlılık kavramı, insan ilişkileri için arzu edilir bir özellik olarak görülmemektedir. (Hortaçsu, 2003) Başkalarıyla Yakınlık Kurabilme alt boyutu başka kişilerle anlamlı ve samimi ilişkiler kurabilme becerisini test etmektedir. Böylelikle, bu ilişki tutarlı bir bulgu olarak görülmektedir. Ayrıca Desteği İçten Alma alt boyutu Shostrom (1973) tarafından, envanterin benlikle ilişkili en önemli alt boyutu olarak ifade edilmektedir. Özellikle özerk benlik yapısı hakkında bilgi vermektedir.

Bu birbiriyle ilişki olan iki alt boyutun yaş ve cinsiyet değişkenlerine göre incelenmesinden elde edilen sonuçlar ışığında, Desteği İçten Alma, yaş ve cinsiyet açısından anlamlı bir farklılık yansıtmazken; Başkalarıyla Yakınlık Kurabilme, yaşa göre anlamlı bir farklılık olarak bulgulanmıştır. Desteği İçten Alma değerinin; yaş ve cinsiyet nedensellik ilişkisiyle ilgili çelişkili veriler olduğu için bu konuda kesin bir yorum mümkün görülmemektedir.

Başkalarıyla Yakınlık Kurabilme eğiliminin yaş değişkeniyle anlamlı bir ilişkinin bulunması ise, ergenlerin 'aile merkezli' eksenden, 'arkadaş merkezli' eksene kaydığını göstermektedir. Özellikle benlik saygısının gelişimi, kurduğu arkadaşlık ilişkilerinde, ergenlerin, 'onay, kabul görmesi ve sevilmesi' ne dayanır (Yavuzer, 2007). Ki bu durum, araştırmamızda da elde edilen, 'Kendine Saygı' alt boyutunun en yüksek ortalama değerine sahip olması sonucunu da açıklamaktadır.

Araştırma, örneklem açısından değerlendirildiğinde, yalnızca öğrencileri kapsaması, araştırmanın sınırlılığını oluşturmaktadır. Ayrıca bu çalışmada başka ölçümlerle karşılaştırma yapılmamıştır. Gelecek araştırmalarda, benlik tipine bağlı farklılıklar, bağlanma kategorileri ve boyutlarının hesaba katılması önerilmektedir. Bu araştırmaların, karşılaştırmalı gruplarda, yerel kültürler arası gruplarda uygulanması da önerilmektedir.

Kaynaklar

Çınar, G. (2006). Üniversite Öğrencilerinin Ahlaki Yargı Yetenekleriyle Kendini Gerçekleştirme Düzeylerinin Karşılaştırılması. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.

Çok, F., & Özdemir, Y. (2007). Küreselleşmenin ergen gelişimine yansımaları. Oğuz, E., & Yakar, A. (Eds.) Küreselleşme ve Eğitim (s.213-261)Ankara, Dipnot Yayınları.

Demir, İ. (2010). Benlik, kimlik ve kişilik. Ergin, H., & Yıldız, A. (Eds.) Gelişim Psikolojisi (s. 181-205) Ankara, Nobel Yayınları.

Dorer, H., & Mahoney, J. (2006). Self-actualization in the corporate hiearchy. North American Journal of Psychology, 8(2), 397-410.

Fogarty, G. (1994). Using the Personal Orientation Inventory to measure change in student self-actualization. Personality and Individual Differences, 17(3), 435-439.

Göregenli, M. (1997). Individualist-collectivist tendencies in a Turkish sample. Journal of Cross-Cultural Psychology, 28, 787-794.

Güven, İ., & Güçray, S. (2009). Ergenlerin psikolojik belirtileri ve genel sağlık örüntüleri. Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi, 30, 119-136.

Hogg, M., & Vaughan, G. (2007). Sosyal Psikoloji (çev. Yıldız, İ., & Gelmez, A.) Ankara, Ütopya Yayınları.

Hortaçsu, N. (2003). İnsan İlişkileri. Ankara, İmge Yayınları.

Ivie, S. (1982). Self-actualization: Its use and misuse in teacher education. Journal of Teacher Education, 33, 24-27.

İnanç, Y., & Yerlikaya, E. (2010). Kişilik Kuramları. Ankara, Pegem Yayınları.

Kağıtçıbaşı, Ç. (2010). Benlik, Aile ve İnsan Gelişimi. İstanbul, Koç Üniversitesi Yayınları.

Kulaksızoğlu, A. (2004). Gençlik Psikolojisi. İstanbul, Remzi Kitabevi.

Kuzgun, Y. (2005). Kişisel Yönelim Envanteri. Bacanlı, F., & Kuzgun, Y. (Eds.) PDR de Kullanılan Ölçekler (s.31-43), Ankara, Nobel Yayınları.

Mclellan, A., & Martin, J. (2005). Psychology and the education of persons in British Columbia: A critical interpretive investigation. Canadian Journal of Education, 28, 1&2, 73-91.

Shostrom, E. (1964). An inventory for the measurement of self-actualization. Educational and Psychological Measurement, 1964, 24(207), 207-219.

Shostrom, E. (1973). Self-actualization: A scientific ethic. The Counseling Psychologist, 4(29), 29-35.

Sümer, N. (2006). Yetişkin Bağlanma Ölçeklerinin Kategoriler ve Boyutlar Düzeyinde Karşılaştırılması. Türk Psikoloji Dergisi, 21(57), 1-22.

Yavuzer, H. (2007). Gençleri Anlamak. İstanbul, Remzi Kitabevi.

Uluslararası Yükseköğretim Kongresi: Yeni Yönelişler ve Sorunlar (UYK-2011)
27-29 Mayıs 2011, İstanbul; 3. Cilt / Bölüm XVI / Sayfa 2343-2358

ULUSLARARASI YÜKSEKÖĞRETİM KONGRESİ: YENİ YÖNELİŞLER VE SORUNLAR
INTERNATIONAL HIGHER EDUCATION CONGRESS: NEW TRENDS AND ISSUES

Effects of Social and Cultural Capital on College Students Success: The Case of First-Generation College Students in Turkey

Eyyup Esen, Erkan Hasan Atalmış
University of Kansas, Higher Education, PhD Student, Lawrence, KS, USA

Abstract

This paper will focus on effects of social and cultural capital on first-generation college students' success in Turkey and, in particular, and what makes first-generation college students less successful. In addition, we will attempt to show the relationship between parental involvement and academic achievement of first-generation college students in Turkey. The question that I sought to answer was: how does social and cultural capital affect the academic achievement of first-generation college students? To answer this question, I conducted interviews with fifteen first-generation college students in Turkey. In addition, in this study, social and cultural capital will be applied as theoretical framework in order to examine aforementioned factors in detail. As the measures of social capital, we will apply parental involvement defined as parental encouragement (Hossler et al., 1999), the level of their close relatives' education (Rodriguez, 2003), and peer relationship, social networks, social support and social interaction. To gauge the influence of cultural capital, the measures such as parent's education, their expectation for child’s academic achievement at college, class status (Perna & Titus, 2005) will be employed in this study. There were four key findings that emerged from this study: (a) although students do not discuss the possible challenges that they may face at college, they were greatly supported by their parents; (b) first-generation college students receive help from their relatives and have good relationship with and professors in terms of academics, in general; (c) Although parents are not be actively involved in their children's classes, they have high expectations on their children; (d) Not encountering any economic issues increase the academic achievement first-generation college students.

Key words: first-generation college students, social, cultural capital.

Introduction

First-generation college students refer to those whose parents have not completed a college degree (Choy, 2001) and second-generation college students are those with at least one parent holds a college degree (Somers et al., 2000).

This paper will focus on effects of social and cultural capital on first-generation college students' success in Turkey and, in particular, and what makes first-generation college students less successful. In addition, we will attempt to show the relationship between parental involvement and academic achievement of first-generation college students. There is a variety of reasons that makes them less successful: family involvement, personal motivation such as having a desire to attend college, self-confidence, involvement, peer support, and faculty-student interaction (Bryan & Simmons, 2009; Dennis, Phinney & Chuateco , 2005; Gofen, 2009; Ishitani, 2006;

Lundberg, Schreiner, Hovaguimian, & Miller, 2007; Maccarron & Inkelas, 2006; McKay & Estrella, 2008; Pascarella et al., 2004; Rodriguez, 2003) Thus, it is utmost importance to reveal the differences and determine the factors that may help increase academic achievement of first-generation college students in Turkey.

First-generation college students also differ from second-generation college students in terms of academic preparation to college, receiving less financial support from the parents, and spending less time with professors which may determine their academic success at college (Choy, 2001; Murphy & Hicks, 2006;Vaughn, 2004; Jenkins, Miyazaki, and Janosik,2009). All of these reasons are somewhat related to social and cultural capital. Due to these reasons, first-generation college students may perform less than second-generation college students. Thus, we will try to reveal the effects of social and cultural capital on first-generation college students' success.

Despite the fact that most Turkish college students at four year colleges are first-generation college students in Turkey, the researchers fail to address this particular issue. To date, many studies have focused on the best predictors of academic achievement of four-year college students. However, they did not mention whether these students are first-generation or second-generation college students. Recently, more first-generation students have begun to attend four year colleges. According to statistics by Mersin University (2010), 83.6 of the college students who attend their college are first-generation college students. That is the only statistic regarding first-generation college students. Thus there is a serious need to figure out the factors that lead first-generation college students' success at four year colleges.

A great number of Turkish first-generation college students presumably will state "Oh, I never thought that I am a first-generation college student." However, it is timely and crucial topic to focus on since the number of first-generation college students are increasing. Until 2000s, the majority of students had less desire to attend a college in Turkey. However, now people notice that they feel pressured to possess a college degree in order to find an occupation. Not to mention that they have to perform highly at college due to the competition in the job market.

In this study, social and cultural capital will be applied as theoretical framework in order to examine aforementioned factors in detail. As the measures of social capital, we will apply parental involvement defined as parental encouragement (Hossler et al., 1999), the level of their close relatives' education (Rodriguez, 2003), and peer relationship, social networks, social support and social interaction. To gauge the influence of cultural capital, parent's education, their expectation for child's academic achievement at college, and class status (Perna & Titus, 2005) will be employed in this study. Perna and Titus (2005) applied the aforementioned cultural capital measures for college enrollment. However, we think that these measures are also applicable to gauge the reveal the effect of cultural capital on academic achievement of first-generation college students.

Social and cultural capital may play a significant role in predicting academic success of first-generation college students. In addition to other measures of social and cultural capital, I will particularly focus on the influence of parental involvement on academic success of first-generation college students in Turkey. While employing the expression "parental involvement" we have to be specific. While it may refer to parental encouragement (Hossler et al., 1999), it may also refer to parental discouragement. In this study, we will apply the meaning of parental encouragement to refer to parental involvement (Hossler et al., 1999).

As can be seen from different studies, some studies argue that parents encourage their children and help them academically become more successful (Bryan & Simmons; 2009; Gofen, 2009; Rodriguez, 2003), whereas others claim that parents may discourage their children to achieve at college (Vaughn, 2004; Engle, n.d). For instance, Bryan and Simmons (2009) asserted that parental relations lead Appalachian students to greater success; in contrast, Vaughn (2004) stated that first-generation college students are not adequately encouraged by their parents and therefore they face more challenges at college and may fail academically. In addition, the Turkish researcher Dökmen (1989) underscores the importance of parental support on college students' success.

Thinking of the recent trends in Turkish higher education, this paper addresses the changes in four year college student profile in Turkey, the factors that determine the academic achievement of Turkish first-generation college students at four year college by employing social and cultural capital.

This study will fill a void in Turkish literature. To my knowledge, no study has examined what makes first-generation college students less successful and the relationship between social and cultural capital and its effects on students' success. Thus, it will be an invaluable source for the administrators, educators who aim to gain understanding about the underlying factors that trigger the success of first-generation college students.

Addressing these aforementioned issues and obtaining the findings will significantly contribute to increasing the academic achievement of Turkish first-generation college students. Specifically, my research question is: How does social and cultural capital affect the academic achievement of first-generation college students?

Success of First Generation College Students

This study will examine the factors that make first generation college students less successful at four year colleges in Turkey. After determining these factors, we will focus on the effect of social and cultural capital on the academic achievement of first-generation college students in Turkey.

In this study, first, I will explain the factors that make first-generation college students less successful. This will include a discussion of family involvement, being academically less prepared, encountering more financial issues, and the inadequate communication skills of first-generation college students (Bryan & Simmons, 2009; Choy, 2001; Dennis, Phinney & Chuateco , 2005; Gofen, 2009; Ishitani, 2006; Jenkins, Miyazaki, & Janosik, 2009; Lundberg, Schreiner, Hovaguimian, & Miller, 2007; Maccarron & Inkelas, 2006; McKay & Estrella, 2008; Murphy & Hicks; 2006; Pascarella et al., 2004; Rodriguez, 2003; Vaughn, 2004).

Second, we will explain the social and cultural capital as theoretical framework. Next, we will focus on how social and cultural capital affects to academic achievement of first-generation college students at college. In addition, we will discuss the method that we will apply in this study. The review will conclude with a discussion of limitations and strengths of the current research, recommendations for future research, implications for practices within higher education, and a conclusion.

The Reasons That Makes First-generation College Students Less Successful

There is a variety of factors that influence the academic achievement of first-generation college students at four year colleges. In the following paragraphs, we will explain the key factors that predict less academic success of first-generation college students at college.

Family Involvement

Engle (n.d) asserted that first-generation college students and their families perceive going to college as a "disjunction" in their lives, while non-first generation students and their families see going to college as "continuation" of their academic and social life. It is predictable that some non-first-generation college students even do not discuss if they should attend college or not since college is perceived as a part of their life. However, first-generation college students and their families may differ from non-first generation college students due to the different perception of the college. They may believe that starting working after graduation is a more reasonable decision in lieu of attending colleges for four years.

In addition, Vaughn examined the impact of parents' education level on first-generation college students. She claimed that these students are not adequately encouraged by their parents while they are in college. Therefore, they may have more challenges and be less academically successful than other students. Turkish researcher, Özbay 1997 also emphasizes the possible challenges that students face at college since they leave their families' house for the first time in their life. It may be difficult to surmount some unique problems faced at college without receiving family support.

They Are Usually Academically Less Prepared

According to some reports and research (Choy, 2001; Murphy & Hicks, 2006, Vaughn, 2004) first-generation students are less academically prepared to college thus encountering more challenges in college courses. They usually take less advanced classes in college than those whose parents with a college degree. Murphy and Hicks (2006) also claimed that first-generation students are academically less prepared and perform poorly at the higher level courses. Since they do not usually take rigorous courses at high school, some of the college courses might be challenging for them. In addition, these students usually have lower grades in their first semester than students whose parents have college degree (Murphy & Hicks, 2006). Since they were not ready for the challenges with their courses, they may perform poorly.

In addition, students who did not take a high level of math course face challenges with academically progressing in college (Murphy & Hicks, 2006). It is clear that mathematics is also a key course for first-generation students in terms of determining their academic progress.

It is interesting that first-generation students also seem to underachieve in reading assignments (Murphy & Hicks, 2006). This is probably related to their cultural capital. Since their parents do not have college education, first-generation college students may not value reading thus making them to lag behind their non-first-generation peers.

They Face More Financial Issues

Jenkins, Miyazaki, and Janosik (2009) assert that first-generation college students encounter more financial issues during their college education since they usually come from low socio economic backgrounds. (Jenkins et al., 2009). This indicates that first-generation college students may possess low cultural capital as it partly relates to SES.

The Communication Skills of These Students

Unfortunately, first-generation college students seem to communicate with professors less than other students; they refrain from asking questions, asking for help when they experience difficult time with their assignments (Jenkins et al., 2009). This is more related to possessing low social capital with regard to not establishing effective communication with people.

Social and cultural capitals mainly address the issues such as family involvement, network among people, socio economic status.

Theoretical Framework

In this study, social and cultural capital will be applied as theoretical framework in order to examine aforementioned factors in detail. As the measures of social capital, we will apply parental involvement defined as parental encouragement (Hossler et al., 1999), the level of their close relatives' education (Rodriguez, 2003), and peer relationship, social networks, social support and social interaction. To gauge the influence of cultural capital, the measures such as parent's education, their expectation for child's academic achievement at college, class status (Perna & Titus, 2005) will be employed in this study. Perna and Titus (2005) applied the aforementioned cultural capital measures for college enrollment. However, we think that these measures are also applicable to gauge the academic achievement of first-generation college students. Lastly, success is measured by the Graduate Point average at college. Those with GPA over 2, 75 is regarded as successful students.

Social Capital

Social capital "explains how people do better because they are somehow better connected with other people" (Burt, 2005, p.4). According to Morrow (1999), social capital is the social networks and the way social networks and connections are maintained. Portes (1998) also adds that the relationship between individuals will enhance their social capital. The more individuals have contacts, the more social environment they will possess which may enable them to access some advantages. For instance, a first-generation college student whose parents obviously do not have a college degree may enhance his/ her familiarity with campus life through her friends, and relatives thus more readily adapting the college atmosphere.

Coleman (1988) explains the social capital as understanding the norms, building trust, relationship with authority and implementing them in order to succeed. According to Dika and Singh, 2002), Coleman asserts that the relationship between students and their parents and the relationship between the students' parents and other adults may establish social capital. Coleman's approach is commonly used in educational studies. His (1988) idea emphasizes the role of parental involvement. It is not surprising to infer that parents may have negative or positive influence on their children's success at college (Bryan & Simmons, 2009; Engle, n.d.; Gofen, 2009; Rodriguez, 2003, Vaughn, 2004). Since parents are presumably the first role models around students, they may inspire them to have higher life goals such as attending a college and succeeding. Not to mention the risk that some parents may discourage their children to attend a college (Engle, n.d; Vaugh, 2004).

Bourdieu's approach is also noteworthy to mention to elaborate on the social capital. He underscores the benefit of the memberships to the particular groups (Portes, 1998). Bourdieu (1986) contend that the more an individual has the networks, economic, social, and cultural capital, the more they benefit from social capital thanks to the networks and relationships.

To compare (contrast) Coleman's and Bourdiue's approach on social capital, Coleman underscores the parents' positive role in encouraging their children success, whereas Bourdieu explains the challenges that different races, genders, and other groups may encounter due to the structural barriers during access to the networks .The common point in their approaches is that they both agree that social capital is gained through social relations and social structures which may increase the success (Lin, 2001b). To elaborate on this assertion, first-generation college students may perform better if they can establish effective social relations with their friends, relatives, and professors. However, apparently they lack of communicating with the professors (Jenkins et al., 2009).

According to a great number of researchers, possessing high social capital helps students to readily reach human and cultural capital (Coleman, 1988; Lin, 2001b; Morrow, 1999; Portes, 1998). In particular, first-generation students experience less parental involvement, which refers to parental encouragement on education (Hossler et al., 1999). They add that parental encouragement is more important than high family income. A few researchers assert that first-generation college students' parents do not discuss the importance of college education, campus life, and values with their children. (McConnell, 2000; Terenzini et al., 1996; York-Anderson & Bowman, 1991). Since first-generation college students' parents may not be aware of what college degree may contribute to children's life, they may not adequately support their children to attend college.

Aforementioned studies are all noteworthy to mention in terms of understanding what social capital is. In this study, we will employ Coleman's approach (1988) due to its focus on educational success and frequent use in educational research. All in all, social capital will enable us to understand the relationship between parents, social interaction, and social networks to academic life of first-generation college students.

Cultural Capital

Cultural capital focuses on the language skills, cultural knowledge and characteristics that parents may grant to their children and that indicates the individuals' class status (Bourdieu, 1986; Bourideu & Passeron, 1977). Individuals from high SES backgrounds possess more cultural capital (McDonough). In addition, Walpole (2003) suggests that individuals become more familiar to characteristics of high culture and more aware of the value of education thanks to their cultural capital. Thus, it is not surprising to infer that students with higher cultural capital may tend to succeed more at colleges. Those who come from high SES backgrounds may have more access to the materials needed before or during college which enable them to access college and perform better.

In addition, individuals from low SES backgrounds may desire to possess higher cultural capital since this may increase their social status (Bourdieu, 1977). It is also suggested that individuals who want to attain upper class status possess high-status cultural capital (DiMaggio & Mohr, 1985; Zweigenhaft, 1993). Walpole (2003) emphasizes the importance of college status with regard to gaining academic, social, cultural capital, and economic capital. Regarding these notions, first-generation college students may want to pursue a college major in order to earn a higher living and posses a higher cultural capital since most of them encounter financial problems before and during their college life (Jenkins et al., 2009).

Social and cultural capital may be crucial in terms of explaining the academic achievement of first-generation college students. Not to mention the great number of research underscoring the strong relationship between high possessing high social and cultural capital and educational aspirations and persistence in the education lives of students. (Gaskell, 1985; Horvat, 2000; Lareau, 1987, McDonough, 1994; McDonough, Antonio, Horvat, 1996; Valadez, 1996; Zweigenhaft, 1993). However, unfortunately, first-generation college students may lack adequate social and cultural capital since their parents did not attend college (MccCarron & Inkelas).

Compared to second-generation college students, first-generation college students succeed less and they do not complete their four-year education (Choy, 2001). First-generation college students also possess lower high school GPAs and SAT/ACT scores (Riehl, 1994) which may predict their poor academic scores at college. The family encouragement inspire student's college attainment (Hossler et al., 1999; Teachman & Paasch, 1998; Trusty, 1998). Focusing on the relationship between parental encouragement and educational aspirations may yield results in terms of the academic achievement of first-generation college students (social capital) McCarron& Inkelas, 2006).

First-generation college students perform poorly at college since they do not effectively communicate with their professors and develop poor relationship, and they do not consult professors to help their academic progress, (Richardson & Skinner, 1992; Terenzini et al., 1996). The theory of social and cultural capital explores this situation. According to cultural and social capital theories, students with high capitals are more familiar with the college life, campus values, the importance of higher education, and terminology (Bourdieu, 1977; Coleman, 1988; McDonough, 1977).

In this study Bourdieu, (1986) and Bourideu & Passeron (1977) conceptualizations of cultural capital will be employed in this study due to its focus on cultural knowledge, and characteristics that may be transmitted from parents to children.

Social and Cultural Capital in Turkish Culture

The use of social and cultural capital in a different cultural setting needs elaboration. In this section, we will discuss the relationship between first-generation college students in Turkey and parents, and friends, parental involvement and expectation and potential financial issues that these students may face at college with regard to Turkish cultural context.

There is a scarce literature regarding the effects of social and cultural capital on academic achievement of first-generation college students. However, it is noteworthy to mention these w studies. Similar to assertion in American literature, it is claimed that he positive relationship between parents and the college students may help college students more easily adapt college life and enable in Turkey (Dökmen, 1989). Parents may have strong influence on their children in terms of motivating them to college life.

According to a study by Özgüven (1974) monthly income, feeling confident in their children, and checking their academic progress positively influence the academic achievement of college students. High SES may enable college students to access more materials needed for college; however, governmental scholarship may lessen the influence of coming from a high SES family on their academic success at college.

In another study, Özbay (1997) asserts that college student may encounter challenges during their college transition and adaptation to college. Regarding a different cultural context, family relations are significantly close and college students usually leave their house for the first time in order to attend college. Thus, it may generate some problems. If college students overcome the possible transition issue, they may embrace the college culture which also may enable them to succeed at college.

All in all, it may be inferred that parents tend to encourage their children to attend college and anticipate them to possess a college degree and always attempt to assist them when necessary.

How Social and Cultural Capital May Affect the Academic Achievement of First-Generation College Students?

In this section, we will discuss different type of social and cultural capital that second-generation college student already have and reveal the effect of social and cultural capital, on academic success of first generation college students.

Parental Encouragement and Expectation may Increase Academic Achievement of First-Generation College Students

In this study, we employed family involvement as parental encouragement (Hossler et al., 1999). The more students are encouraged by their parents, the more they are successful (Bryan & Simmons, 2009; Gofen, 2009; Rodriguez, 2003).

According to Bryan and Simmons (2009) all of the Appalachian students in the study felt close ties to both their communities and families although they experienced difficulty in maintaining family and college relationships while attending a college in a different community. Students are entering a different environment in which they may face challenges. They may see a different culture and will make friends from different backgrounds. Thus, Appalachian students may struggle in trying to adapt a new culture on campus and preserving their own culture simultaneously. Furthermore, their families aspired to play a key role in their decision-making process

(Bryan & Simmons 2009). We might hypothesize that the parents of first-generation college students do not encourage their children to attend a college. However, in this study we see that their parents are influential in their decisions to attend a college and succeed. We see the social capital in the form of parental encouragement. Students receive support from their parents and become more successful.

In looking at the relationship between family involvement and academic success of first-generation students, Gofen (2009) examined the influence of family capital on first-generation minority college students in Israel. She asserted that families of first-generation students significantly influence these students in terms of their academic achievement (Gofen, 2009). The parents may perceive college as a way to lead a financially comfortable life, thus supporting their children. Since they are without college degrees, they encounter economic challenges, and may not want their children to have the same experience like them.

Rodriguez (2003) conducted a different study in order to learn what helps first-generation college students succeed. In her qualitative study (2003), the participants' parents as well as their immediate family members such as uncles and aunties did not have college degrees. Thus, they did not learn anything about college from their close relatives. She (2003) concluded that special status, which she defines "an academic- success-promoting influence often granted by uneducated family members" helps first-generation college students succeed at college (p.19). She explained that the immediate family members will emotionally and financially try to support and greatly value these students' education since they will be the first-college-student among their close family members. We see the influence of the social capital on the form the influence of close relatives on academic achievement of first-generation college students.

To discuss the importance of parental expectation on first-generation college students, some first-generation students' parents may not have expectation for them; thus, causing the students to leave the college early (Ishitani, 2006). These students may feel a need of sharing their problems about college with their parents; however, the parents may not be responsive to their problems since they are not familiar with college life and do not know how to assist their children. In addition, since the parents do not have any expectation on their children, some of them may not urge the students to complete their degree. The more parents support their children, the more first-generation college students may become successful. High social and cultural capital in terms of parental expectation and encouragement may increase the academic achievement of first-generation college students.

Not Encountering Financial Issues May Make First-Generation College Students More Successful

When students have more family income, they may resist financial issues experienced at college since they may receive financial support by their parents. Lohfink and Paulsen (2005) assert this idea that each ten thousand dollars increase in family income is related to higher persistence at college.

Financial issues play an important role in persistence of low income and multiethnic first-generation students to persist (Ishitani, 2006; Lohfink & Paulsen, 2005; Somers, Woodhouse & Cofer, 2004,). These students are more likely to leave the college before graduation. Paying the loans back makes students from low SES background concerned, thus, they may not be willing to receive high loans, and instead, they prefer not continuing their college education.

First-generation students who attend private colleges may leave college in their second year (Ishitani, 2006). It is obvious that private colleges require more tuition and these students are coming from low SES backgrounds. Even if they receive loans; some may fear that it will be hard to pay the money back. Thus, before receiving more loans, they may prefer departing from the college.

Continuing- generation students are different from first-generation students. Although first-generation students may leave college due to financial issues, continuing generation students try to solve these issues and they are more likely to persist (Lohfink & Paulsen, 2005). The parents of these students are more knowledgeable about the college life and the positive outcomes of the college; thus, encouraging their children to persist. In addition, the work- study aids enable these students to continue their education (Lohfink & Paulsen, 2005). Without doubt, money is also one of the determinants of students' continuation to the college. Thus, facing less financial issues and having more cultural capital may contribute to the persistence and academic achievement of first-generation college students.

Role of Researcher

As the researcher of this study, I thoroughly considered why I chose to pursue this particular topic. As I conducted the study, I noticed that I share the similar experiences with the participants since I was also a first-generation college student who had high social and cultural capital. Thus, I tried not to impose my own ideas on them. It may be interpreted as a researcher my perspective is biased. However, I did not approach this study assuming that first-generation college students possess more social and cultural capital and totally different from those in the US. This study is designed to indicate the effect of social and cultural capital on first-generation college students' in Turkey. The students answers obtained via the interview guided the data analysis and results.

Methods

Participants

Twelve Turkish students will participate in this study. Nine of Turkish participants attend Istanbul University, while three of them attend Cukurova University. They are all first-generation college students and contacted via word of mouth. Collectively, their ages are between twenty one and twenty four. Their majors are history, economy, medicine, environment engineer, anthropology. Six of the participants are all males and six of them are females. In this study, individual interviews were conducted in order to complete this qualitative paper.

Individual Interviews

The students were purposefully selected and later were contacted via e-mail or phone and asked if they would be willing to participate in a short interview lasting approximately thirty minutes. The interview topic for this study was the relationship between social and cultural capital and the effects they play on academic achievement of first-generation college students. The interviews were conducted via Skype. Communicating via web-cam helped me to paraphrase the questions, make probes, and ask follow-up questions when necessary.

At the time of the interview, students were reminded that the entire interview was voluntary and their information would be kept secret, and students were free to withdraw from the interview at any time they wished.

Other topic areas were included in the interview in order to gain a better understanding of the effect of social and cultural capital on the academic achievement of first-generation college students. The questions were in four categories. The first category pertained to their high school experiences, the second category was related to their experiences at college, third category was about social capital and fourth one was about cultural capital, and the last one was about their academic achievement at college.

While interviews were conducted, they were recorded and copious amounts of handwritten notes were collected in a small notebook. Afterwards, the interviews were transcribed verbatim. When all of the interviews were completed, they were reviewed paying particular attention to themes that might shed light on the influence of social and cultural capital on the academic achievement of first- generation college students in Turkey.

I will employ qualitative approach and conduct interviews in this study in order to gain a better understanding about the experiences, the factors that affect the academic achievement of first-generation college students. This method will allow me to receive more detailed insight about the challenges that first-generation college students experience during their college education. The questions such as "(Will you) tell me about how often and to what extent you discuss the issues you experience at college with your parents, tell me about what they expect from you, tell me about your relationship with your professors and so on will enable me to depict the situation and more clearly obtain significant and fruitful results from the study.

Although this paper will shed light on the reasons that makes the first-generation college students less successful and how social and cultural capital may affect their academic achievement, it has some shortcomings due to the nature of qualitative study. First, we will fail to generalize our findings due to nature of qualitative study, the low number of students interviewed in this study and purposeful selection of the participants. This study was not intended to be applicable to all first-generation college students in Turkey; however, we are more likely to consider its transferability to other first-generation college students.

In order to conduct data analysis, all interviews are transcribed, compiled, and analyzed. We applied epoche, bracketing, and horizontalization (Patton, 2002). We applied epoche in order to eliminate the potential bias on the

date that may emerge. Via hand coding, I wrote quotes that were reflective of social, cultural capital and their effect on the academic achievement of first-generation college students' on Turkey. Then, I bracketed the statements stated by the participants. In doing so, this enabled the researcher to identify the quotes, interpret their meanings and examine the meanings and examine the meanings regarding their relationship on the topic that we focused.

While applying horizontalization, we organized the data into meaningful clusters and we eliminated any repetitive categories. Furthermore, the researcher received help from a second-generation graduate student who has been analyzing interviews of some professors in his college for a couple of years. The researcher aimed to eliminate the possible misunderstanding or misinterpretation about the data. Although there may be still little researcher bias in the study, we should not neglect the influence of the researcher's contribution to the study in terms of interpreting the data. Furthermore, the researcher will provide the rich, thick descriptions so that the findings are better depicted, interpreted, and understood.

As a result of analysis, four major themes were identified: (a) The relationship between first-generation college students and their parents with regard to their pre-college and college years' experiences (social capital), (b) the relationship between relatives and professors (social capital), (c) parents' expectation on their children's college education and their involvement in their college courses (cultural capital), (d) the relationship between SES and its influence on academic achievement of first-generation college students in Turkey (cultural capital). To discuss the trustworthiness of the findings, member checks were conducted with all the participants. They were asked the check the findings and correct if they disagree with any interpretation by the researcher (Gall, Gall, Borg, 1999). As a result, they offered additional insights, clarifies meanings, and expressed their verification with the information being stated in the study. In addition, debriefing strategy was implemented and the participants were satisfied with the interpretations by the researcher. Moreover, the students are aware that they are not required to participate in the study and withdraw from the study any time they want.

Not to mention that the questions related social and cultural capital and their effect on academic achievement of first-generation college students did not include any prejudice against the students' failure or their relationship with their parents and school. Thus, the researcher believes that the study will not harm students or parents. Each student is aware that their names will be pseudonymous and their classmate or professors or parents will not know about the results and conclusions if they do not allow the researcher to do so.

Findings

The Relationship between First-generation College Students and Their Parents with Regard to Their Pre-College and College Years' Experiences

As defined above, first-generation college students refer to those whose parents have not completed a college degree (Choy, 2001). This notion may imply that the parents are not familiar with college life and maybe less aware of the importance of college education. However, this notion may differ in a different cultural setting, Turkish culture. In contrast the general view in American cultural context regarding first-generation college student, parents may have strong influence on their children's attainment to college by encouraging them to pursue a college degree. Fatih explained:

> "They always encouraged me, they never wanted me to work after the high school, just to attend school and it is interesting that they did not let me learn how to drive a car for the fear that I may do another job" (Fatih, personal communication, November 18, 2010).

In later comments, he states that he has not frequently discussed the challenges that he may encounter during his college education with his parents; however, they mentioned the importance of receiving college education. Zeynep has similar experience:

> "One of the biggest challenges is that my parents could not answer my questions regarding the college life, what is important there, how I should behave. I could not get satisfactory answers, so I more asked my questions to my friends. However, they encouraged me to attend a college and get a good degree they felt that it is a great idea to graduate from a college in Turkey…"(Zeynep, personal communication, November 15, 2010).

It seems that the participants have not received much help regarding the classes at college although they are supported by their parents. In addition, it may be hard for some first-generation college students to overcome the challenges they are facing with their courses when they do not receive help from parents or any close relatives or when they are not ready to adapt the college environment. Ferhat shares his experiences regarding the issue:

> "The classes were difficult in the first year especially. I did not understand most of them and I did not know how to behave at college, it was a new environment. I was discussing this issue with my family, but since they were not familiar with college environment, they were not able to help me with that problem and now I do not need any help and one of the most successful student in my major" (Ferhat, personal communication, November 7, 2010).

In most of the interviews, student stated that being first-generation college student did not negatively influence their academic achievement at college. Despite the fact that having parents with no college degree may prevent students from readily adapting the college environment, it does not seem that this is a disadvantage for first-generation college students in Turkey since the parents always encourage their children to complete a college degree (Dökmen, 1989).

The Relationship between First-generation College Students and Their Relatives and Professors (Social Capital)

During the interviews, students shared their experiences regarding their relatives, classmates, and professors. First-generation college students may feel motivated if they have close relatives with college degrees, or have friends to discuss the college life and establish good relationship with professors. The more they have knowledge about campus life, the more they may readily adapt the college atmosphere since they will learn what kind of challenges they may face at college and how they can be overcome. In particular, Zeynep has received help from her relatives with college degree and non-college degree which confirmed Rodriguez's (2003) assertion that even uneducated relatives may emotionally support the first-generation college students. Zeynep states that: "My parents did not have a college degree but, honestly, it did not negatively influence me. I was receiving help from my relatives sometimes and I was already a self-dedicated student" (Zeynep, personal communication, November 15, 2010).

In addition, first-generation college students may feel shy interacting with the professors regularly and effectively (Jenkins et al., 2009). However, the relationship between first-generation college students and their professors may be crucial in terms of increasing their familiarity with the college courses and academic achievement. Ali felt shy of interacting with the professors: "I never shared my problems with the professors since I did not believe that they were able to help me. I did not ask questions such as "What is this, what is that…I always stayed away from them" (Ali, personal communication, November 5, 2010).

In contrast to Ali's opinions, the other participants did not have any challenge in communicating with the professors when necessary. Ferhat states that:

> "There are professors to help me a lot. They say like if you have problems with your classes or anything else, come and share with us. I am always consulting them. Since some of them had the same challenges with me, they are quite helpful to me" (Ferhat, personal communication, November 7, 2010).

.Ali gave a different take on his impression of the relationship with the professors. He was a typical first-generation college student who has refrained from interacting with the professors. He states that:"I never shared my problems with the professors since I did not believe that they were able to help me. I did not ask questions such as what is this, what is that…I always stayed away from them" (Ali, personal communication, November 5, 2010).

Parents' Expectation on Their Children's College Education; Parents' Involvement in the College Courses of Firs-generation College Students (Cultural Capital)

The participants of this study shared their thoughts about their parents' expectation on their college education. One of the greatest challenges that a first-generation college student may encounter during his college education life and possibly demotivates him is the lack of parental expectation on them (Ishitani, 2006). Considering the parental expectation as part of cultural capital in a different cultural context, it will not be that surprising to possess different parental expectation on their children's college success. Zeynep states that: "In particular, my mom and elder sister wanted me to have a well-paid job and keep my grades high" (Zeynep, personal communication, November 15, 2010). and Fatih's parents believed that he would be successful at college and graduate within four years. As asserted by Özgüven (1974), Turkish parents possess high expectation on their children.

In Turkish culture, those who do not hold a college degree have experienced the harshness of the life and suffered from the lack of sufficient income sources. Thus, they are more likely to make pressure on their children to attend a college and complete their degree successfully and within the expected time. The students possess the self-discipline from the high school which directly enables them to succeed at college. Ferhat shares his thoughts:

> "First year, I failed the university entrance examination, so, my parents felt bad and they wanted me to go to college preparatory course again and they were more closely tracking my progress there and also our teachers tracked our monthly progress in college preparatory course…..My parents know that I will be successful at college and they encourage me to attend college, they saw that I was successful at high school and so they did not offer me working after high school instead they tried to do their best to send me to college, but, see my brother is not as successful students, so they suggest him start working after the high school" (Ferhat, personal communication, November 7, 2010).

It seems that all the participants' parents have similar expectation from their children such as achieving at college and graduating from the college in four years as Fatih also states: "They always believed me to do well at college and believed that I would finish the degree in four years" (Fatih, personal communication, November 18, 2010).

The Relationship between SES, Governmental Scholarship and Their Influence on Academic Achievement of First-generation College Students in Turkey (Cultural Capital)

It is common that first-generation college students are more likely to face financial problems at college which may force them to work rather than focus on the classes (Jenkins et al., 2009). However, in terms of the tuition fee and meeting financial needs at college, Turkish culture stands different. The colleges are relatively inexpensive in Turkey and students may receive governmental scholarship and also some of them are financially supported by their parents. According to governmental statistics (2010), 60% of students receive scholarship (While some of them come from high SES backgrounds, others may come from low SES. However, since they are also supported by the government, they are not exposed to financial problems. Thus, they may merely focus on their college courses may not be distracted by potential financial issues.

All of the participants stated that they have received both governmental scholarship and support from their parents: Ferhat explains that: "I receive scholarship from the government, and my parents also financially support me. Actually, as a family we never have economic problems, but I have three brothers and sisters, so I do not ask my parents to send me much money thinking of my other siblings. My Graduate point average (GPA) is over 3.00 and it seems that I will graduate within four years. If you ignore my first year, I have had a pretty good academic life at college" (Ferhat, personal communication, November 7, 2010).

In Turkish context, a relationship between a first-generation college student and coming from a low SES family does not exist. As aforementioned, in the last decade, more first-generation college students attend college (81 % in Mersin University) and these students are coming from different SES backgrounds and most of them are pretty successful (http://www.mersin.edu.tr/icerik.php?hid=4224) . Zeynep also noted that:

> "In terms of money, I am a middle class family so I did not face any financial problems…and my GPA was 3.65. First year, there were some required classes such as geography that I did not like. So, my GPA was below 3.50, but then I think I improved my GPA later" (Zeynep, personal communication, November 15, 2010). Also, Fatih also states that he is supported by his mother.

It can be inferred from the interviews that first-generation college students are quite successful and their economic background is also satisfactory.

Discussion

There were four key findings that emerged from this study: (a) although students do not discuss the possible challenges that they may face at college, they were greatly supported by their parents; (b) first-generation college students receive help from their relatives and have good relationship with and professors in terms of academics, in general; (c) Although parents are not be actively involved in their children's classes, they have high expectations on their children; (d) Nor encountering any economic issues increase the academic achievement first-generation college students'. The findings of this study offer a number of implications.

Parents

It is interesting to see that in Turkey first-generation college students' parents who do not hold college degree and are not familiar with college atmosphere greatly encourage their children to attend college. Furthermore, they have high expectation on their children such as completing their degree within four years, and becoming successful. Emotional support by the parents may increase first-generation college students' success. As can be interpreted from the interviews, parents do not generally offer help students with their classes; however, they always support their children to succeed at college. This point indicates the high parental encouragement in the form of social capital that first-generation college students possess in Turkey and its relationship the academic achievement of first-generation college students.

Relatives and Professors

This study indicates that whether educated or uneducated relatives, as asserted by Rodruguez (2003) support fist-generation college students to succeed at college. They may help with their classes or merely offer emotional support. In addition, the communication between first-generation college students and professors are quite effective. When they need help, they do not refrain from asking questions to the professors or share their problems with them thus enabling them to familiarize with the college culture. This point reveals the positive effects of relatives and professors' in the form of social capital on first-generation college students in Turkey.

SES, Governmental Scholarship and Success

First-generation college students come from different economic backgrounds. In our study, most of the participants come from middle class families. However, it is noteworthy to keep in mind that coming from a low SES family background does not necessitate that these students will succeed less. In Turkey 60% of the college students receive scholarship by the government; in addition, private foundations may offer satisfactory scholarship thus enabling them not distracting by potential financial issues. These scholarships facilitate college experiences of first-generation college students and possibly affect their academic achievement positively. In short, not encountering financial issues at college life may increase academic achievement of first-generation college students.

Social and Cultural Capital

In this study, all the findings that we have obtained are related to social and cultural capital. As can be seen from the study, first-generation college students who have high social and cultural capital are successful at college. Considering a different cultural setting, Turkey parents strongly support their children's attainment to college, succeed at college, and have high expectations on them. In addition, as aforementioned the students do not greatly face financial issues.

It is also interesting to see that first-generation college students in Turkey do not face communication problems with their professors at college. Possessing these characteristics enable first-generation college students perform well at college. All aforementioned statements are considered as part of social and cultural capital A great number of researchers asserted that having high social and cultural capital contribute to the academic success at college (Gaskell, 1985; Horvat, 2000; Lareau, 1987, McDonough, 1994; McDonough, Antonio, Horvat, 1996; Valadez, 1996; Zweigenhaft, 1993). Thus, it is wise to infer that regardless of generation, high social and cultural capital will increase academic achievement of first-generation college students.

Limitations

This study applies American literature mainly in order to discuss the factors that influence the relationship between academic achievement. In particular, while the researcher elaborates on the parental involvement in terms of parental encouragement (Hossler et al., 2007), American literature is employed which may be an issue with regard to applying it to a different cultural context.

In addition, the participants are purposefully selected through word of mouth. We contacted some first-generation college students who are friends' of the researcher. This may generate lack of diversity since all of the students attend the same college in Istanbul where the best colleges are located. Further studies should find participants who attend the colleges in different cities, as well.

To help combat these limitations, the researcher should pay special attention to minority first-generation students, make the distinctions between those whose parents only did not attend colleges and those whose parents as well as close family members did not go to college, and notice the importance of service learning and living/learning programs for the success and persistence of these students.

Strengths of Research on Academic Success of First-Generation College Students

First, it is a wise idea to notice that first-generation and non-first generation college students might have different experiences at college, and/or views on success at college. Second, it is predictable that parents play significant roles in their children' education life in general. In order to indicate this relationship, a great number of studies have examined the association between family influence and academic achievement of first-generation college students (Bryan & Simmons, 2009; Dennis et al., 2005; Gofen, 2009, Ishitani, 2006; Maccarron & Inkelas, 2006; Rodriguez, 2003).

In addition, this study is the first study to focus on the effects of social and cultural capital and their effects on academic achievement of first- generation college students. The study yields fruitful results in terms of increasing first-generation college students' success.

Recommendations for Future Research on Academic Success of First-Generation College Students

Although the issue of academic achievement of first-generation college students is a well-researched topic, some shortcomings of the studies can be seen. For instance, most research has focused on first-generation college students whose parents did not attend college; however, they failed to distinguish these students from other first-generation students whose parents and immediate family members such as close relatives did not attend college. Only, Rodriguez (2003) examined the academic success of the students whose parents as well as immediate family members such as uncles and aunties did not have college degree. In this study, we also could not differentiate first-generation college students whose relative's with college degree and those who do not possess it. Thus, further studies should explore this issue.

One specific area that warrants more study is first-generation college students whose parents and immediate family members such as uncles and aunties did not attend colleges. It is predictable that these students may have different experience. Thus, more research should be conducted on this issue since.

Implications for Policies and Practices

The bulk of research (Maccarron & Inkelas, 2006; Dennis et al., 2005; Bryan & Simmons, 2009; Rodriguez, 2003; Gofen, 2009; Ishitani, 2006) indicate a strong relationship between family and students' perception on college and success at college. However, we know that some families do not provide the sufficient support for their children. Thus, programs that inform the parents about the importance of college education should be organized both by high schools and colleges so that they can become familiar with what college is.

In addition, service learning and living/ learning programs should be available at colleges and these students should be encouraged to participate in them since these programs enable these students to perform better at college (Simons & Cleary, 2006; Inkelas et al., 2006). Furthermore, school advisors, high school teacher should tell the importance of college education and help these students to realize the value of receiving degrees. Moreover, colleges should organize special programs to enable these students to adapt college environment.

Another important thing is that faculty members should pay special attention to the first-generation students' academic progress and talk to them in private when necessary. Some first-generation students may refrain from interacting with professors and may not ask questions about class. Therefore, the professors should be aware of that challenge. Next, faculty members should help these students get involved in the classroom since Pascarella et al. (2004) assert that students learn more and become more successful when they participate in class discussions or ask questions in the class.

Not encountering financial issues contribute to the academic achievement of first-generation college students. Thus, both government and private foundations should maintain their scholarship for them.

Conclusion

This study suggests that social and cultural capital are crucial in terms of increasing the academic achievement of first-generation college students. No matter students' generation, students may become academically successful if they posses social and cultural capital. Thus, the elements of these capitals should be understood adequately. Parents should support their children; have expectation on their children's attainment to college and success at college. Not to mention the role of relatives and professors on first-generation college students' success.

All in all, this study will enable educator, administrator, students to notice that first-generation college students may be as successful as second-generation college students in case they possess high social and cultural capital.

Appendix

Interview Questions

Thank you for participating and be interviewed here. The interview will take about 45 minutes. I will now attempt to figure out reasons that make first-generation college students successful/ less successful. First-generation college students refer to those whose parents have not completed a college degree (Choy, 2001).

Note: I asked the questions, the participants answered them in Turkish. Thus, you will see first the original answer, then the translation.

High School Education (Academic preparation to college)

1. Could you tell me a little bit your high school years and your relationship with your parents regarding your high school education? Were they encouraging you to received high grades?
2. What were the courses you took during your high school education?
3. How did you decide to attend college? Could you explain how influential your parents on you to make ur decision to attend college?
4. Could you explain me the frequency of your discussion with your family about the importance of receiving college education?

College Years

5. Could you explain any challenges you have during your college education life since you are a first-generation college student?
6. How are your professors' attitudes towards you when/if you have had any problems with your classes?
7. Could you tell me about how your professors' attitudes towards your other classmates
8. How is your relationship with your classmates?
9. Could you tell me about your relationship with your professors?

Social Capital

10. When you have hard time with your classes, do you have a chance to discuss the matter with your parents or relatives?
11. Could you explain me the frequency of your discussion with your family about the importance of receiving college education?
12. Some parents may discourage their children to attend a college since they want their children to start working right after the high school, whereas others encourage them to have college education. Did you feel either of this?
13. Could you tell me you friends' educational expectation from you?
14. Could you tell me your involvement in extracurricular activities both on campus and off campus?

Cultural Capital

15. Could you tell me your parents' expectation on your college education?
16. Could you tell me your parents' involvement in your college courses?
17. Could you tell me how you cover your financial needs at college?

References

Astin, A.W. (1984). Student Involvement: A developmental theory for higher education. Journal of College Student Personnel, 25, 297-307

Choy,S. (2001). Students whose parents did not go to college: Postsecondary access, persistence, and attainment. Washington, DC: Department of Education, National Center for Education Statistics.

Dennis, J. M., Phinney, J. S., & Chuateco, L. I. (2005). The role of motivation, parental support, and peer support in the academic success of ethnic minority first-generation college students. Journal of College Student Development, 46(3), 223-2

Dökmen, Ü. (1989). "Ana-baba Gençleri Ne Ölçüde Tanıyor?,". Üniversite Gençliğinde Uyum Sorunları Sempozyumu Bilimsel Çalışmaları. Ankara: Bilkent Üniversitesi Psikolojik Danışma ve Araştırma Merkezi.

Elizabeth Bryan, & Leigh Ann Simmons. (2009). Family involvement: Impacts on post-secondary educational success for first-generation Appalachian college students. Journal of College Student Development, 50(4), 391-406.

Engle, J. (n.d). Postsecondary Access and Success for First-Generation College Students. American Academic, 3, 25-48

Fischer, M. J. (2007). Settling into campus life: Differences by Race/Ethnicity in college involvement and outcomes. The Journal of Higher Education, 78(2), 125-156.

Gall, J. P., Gall, M. D., & Borg, W. R. (1999). Applying educational research: A practical guide (4th ed.). New York:Addison Wesley Longman.

Gofen, A. (2009). Family capital: How first-generation higher education students break the intergenerational cycle. Family Relations, 58(1), 104-120.

Inkelas, K. K., Daver, Z. E., Vogt, K. E., & Leonard, J. B. (2007). Living-learning programs and first-generation college students' academic and social transition to college. Research in Higher Education, 48(4), 403-434.

Ishitani, T. T. (2006). Studying attrition and degree completion behavior among first-generation college students in the United States. The Journal of Higher Education, 77(5), 861-885.

Jenkins, L., Miyazaki Y., Janosik S. (2009). Predictors that Distinguish First-Generation College Students from Non-First Generation College Students. Journal of Multicultural, Gender, and Minority Students, 3(1).

Kuh, G.D. (2001). Assessing what really matters to student learning: Inside the National Survey of Student Engagement. Change, 33(3), 10-17, 66.

Lohfink, M., & Paulsen, M. B. (2005). Comparing the determinants of persistence for first-generation and continuing-generation students. Journal of College Student Development, 46(4), 409-428.

Lundberg, C. A., Schreiner, L. A., Hovaguimian, K., & Miller, S. S. (2007). First-generation status and student Race/Ethnicity as distinct predictors of student involvement and learning. NASPA Journal, 44(1).

McCarron, G. P., & Inkelas, K. K. (2006). The gap between educational aspirations and attainment for first-generation college students and the role of parental involvement. Journal of College Student Development, 47(5), 534-549.

McKay, V. C., & Estrella, J. (2008). First-generation student success: The role of faculty interaction in service learning courses. Communication Education, 57(3), 356-372.

Mersin University (2010). Retrieved from http://www.mersin.edu.tr/icerik.php?hid=4224

Murphy, C. G., & Hicks, T. (2006). Academic characteristics among first-generation and non-first-generation college students. College Quarterly, 9(2), 1-20

Naumann, W. C., Bandalos, D., & Gutkin, T. B. (2003). Identifying variables that predict college success for first-generation college students. Journal of College Admission, (181), 4-9.

Oldfield, K. (2007). Humble and hopeful: Welcoming first-generation poor and working-class students to college. About Campus, 11(6), 2-12.

Özbay, G. (1997). "Üniversite Öğrencilerinin Problem Alanlarını Belirlemeye Yönelik Bir Ölçek Geliştirme Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması". Trabzon: K. T. Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi.

Özgüven, İ.E. (1974)."Üniversite Öğrencilerinin Akademik Başarılarını Etkileyen Zihinsel Olmayan faktörler". Ankara: Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi.

Pascarella, E. T., Pierson, C. T., Wolniak, G. C., & Terenzini, P. T. (2004). First-generation college students: Additional evidence on college experiences and outcomes. The Journal of Higher Education, 75(3), 249-284.

Patton, M. Q. (2002). Qualitative research & evaluation methods (3rd ed.). Thousand Oaks, CA:

Sage.

Pike, G. R., & Kuh, G. D. (2005). First- and second-generation college students: A comparison of their engagement and intellectual development. The Journal of Higher Education, 76(3), 276-300.

Ramos-Sánchez, L., & Nichols, L. (2007). Self efficacy of first-generation and non-first-generation college students: The relationship with academic performance and college adjustment. Journal of College Counseling, 10(1), 6-18

Rodriguez, S. (2003). What helps some first-generation students succeed? About Campus, 8(4), 17-22.

Scholarship for undergraduate Students. Retireieved from http://www.kyk.gov.tr/kyk/html/kredi_burs/burs_kredi.php, 2010

Shapiro, N. S., and Levine, J. H. (1999). Creating Learning Communities: A Practical Guide to

Winning Support, Organizing for Change, and Implementing Programs, Jossey-Bass, San

Francisco. In Inkelas, K. K., Daver, Z. E., Vogt, K. E., & Leonard, J. B. (2007). Living-learning programs and first-generation college students' academic and social transition to college. Research in Higher Education, 48(4), 403-434.

Somers, P., Woodhouse S., Cofer J. (2004). Pushing the Boulder Uphill: The Persistence of First Generation College Students. Naspa Journal, 41(3), 418-435.

Tinto, V. (2006). Research and practice of student retention: What next? Journal of College Student Retention, 8, 1-19.

Hans-Vaughn, D. (2004). The Impact of Parents' Education Level on College Students: An Analysis Using the Beginning Postsecondary Students Longitudinal Study 1990-92/94. Journal of College Student Development, 45(5), 483-500.

Uluslararası Yükseköğretim Kongresi: Yeni Yönelişler ve Sorunlar (UYK-2011)
27-29 Mayıs 2011, İstanbul; 3. Cilt / Bölüm XVI / Sayfa 2359-2364

ULUSLARARASI YÜKSEKÖĞRETİM KONGRESİ: YENİ YÖNELİŞLER VE SORUNLAR
INTERNATIONAL HIGHER EDUCATION CONGRESS: NEW TRENDS AND ISSUES

Maden Mühendisliği Eğitiminde Dünyadaki ve Türkiye'deki Değişimler

Prof. Dr. Gülhan Özbayoğlu
Atılım Üniversitesi Mühendislik Fakültesi, İncek-Gölbaşı, 06836 Ankara, Turkey

Özet

Üniversiteler endüstri ve toplumun yapısal, teknolojik, çevresel duyarlılık ve küresel rekabet yönündeki beklentilerini karşılamak için eğitim programlarını zaman içinde gözden geçirmek ve yeniden yapılandırmak zorundadırlar. Son yıllarda dünyadaki birçok tanınmış maden mühendisliği bölümü kapatılmış ve eğitimde kalitenin sağlanması ve korunması için birçok ülkede bölgesel programlar birleştirilmiştir. Yurdumuzda ise dünyadaki eğilimin aksine heryıl yeni maden mühendisliği bölümleri açılmakta, ayrıca alt yapısı oluşmamış bölümlerin 2. eğitim programları başlatmasına müsaade edilmektedir. Yurdumuzdaki bölümlerin yılda verdikleri mezun sayısı dünyanın en büyük madencilik şirketlerinin toplam gereksiniminin bile çok üstündedir. Bu bölümlerde uygulanan eğitim programları temelde benzerlik göstermekte ise de özelde çok büyük farklılıklar arz etmektedir. Bölümlerin çok az bir kısmı uluslararası veya ulusal değerlendirme ve akreditasyon kurumunun denetiminden geçmiştir. Bu bildiride öncelikle yurdumuzdaki maden mühendisliği bölümleri hakkında bilgi verilmiş; maden mühendisliği eğitimindeki değişimler dünya ve Avrupa genelinde ve Türkiye özelinde irdelenmiş ve programlardaki beklentiler ve değişimler incelenmiştir.

Anahtar kelimeler: Maden mühendisliği, eğitim programları, maden mühendisliğideki değişimler, akreditasyon denetimi.

Giriş: Türkiye'deki Maden Mühendisliği Eğitiminde Mevcut Durum

Türkiye'de üniversite kökenli ilk Maden Mühendisliği eğitimi 1953 yılında İTÜ' de başlamıştır. Bunu takiben Ankara'da 1960 yılında Orta Doğu Teknik Üniversitesi ve 1968 yılında Hacettepe Üniversitesinde Maden Mühendisliği Bölümleri açılmıştır. 1987 yılına kadar bölüm sayısı 8'e çıkmış, sonraki 5 sene içerisinde sayı 15'e ulaşmıştır. 2010 ÖSS Kitapçığı'na giren Maden Mühendisliği Bölümlerinin sayısı 21'dir ve bu bölümlerden 9 tanesinde halen ikinci eğitim mevcuttur (Dokuz Eylül ve İstanbul Üniversitelerinde 2. Eğitim programları kapanmıştır).

ODTÜ Maden Mühendisliği Bölümü Türkiye'de ilk defa İngilizce dilinde maden mühendisliği eğitimi vermek üzere kurulmuştur. Aynı zamanda yurdumuzda dört yıllık maden mühendisliği eğitimini başlatan ilk kurumdur. ODTÜ'nün eğitim sistemi ve programlarında Amerikan sistemi esas alınmıştır. Bu özellikleriyle ODTÜ Türkiye'de eskiden beri uygulanmakta olan 5 yıllık Yük. Mühendis eğitimini kapatmış ve 4 yıllık eğitimden sonra Mühendis ünvanlı madencilerin sektöre kazanılmasını sağlamıştır. Lisans eğitiminden sonra 1-2 yıl süreyle verilen ileri düzeydeki eğitimde öğrencilerin araştırma yetenekleri geliştirilerek Yüksek Lisans derecesini kazanmalarına imkan tanınmaktadır. ODTÜ'nün'nün Türk üniversite sistemine getirdiği diğer bir yenilik kürsü sistemini kaldıran "Bölüm" uygulamasıdır. Tablo 1'de yurdumuzdaki Maden Mühendisliği Bölümleri irdelenmiştir.

Yurdumuzun Maden Mühendisi İhtiyacı ve Mezun Sayısı

Gerek yeni bölümlerin açılmasında, gerekse ikinci eğitim uygulanmasında yurdumuzun maden mühendisine olan gereksinimine bakılmamıştır. 1991'de yapılan 1. Madencilik Şurası'nda yurdumuzdaki maden mühendisi sayısının ihtiyacın çok üstünde olduğu, yeni bölümlerin açılmasına izin verilmemesi, kontenjanların düşürülmesi ve alt yapısını tamamlamayan bölümlerin kapatılması gerektiği dile getirilmiş, fakat politik nedenlerden dolayı bu öneriler hiç gözönüne alınmamış, hatta tersine bazı bölümlerde ikinci eğitime izin verilmiştir. 2009 yılında TBMM'ne verilen bir yazılı soru önergesinde OECD Ülkeleri arasında yerbilimleri konusunda en büyük işsizliğin %35 oranıyla ülkemizde olduğu belirtilmiştir (Uras, 2009). Halen ikinci eğitimle birlikte maden mühendisliği programlarının sayısı 2011'de Fırat Üniversitesi'nde açılan yeni maden mühendisliği bölümüyle birlikte 30'a yükselmiştir. Herbiri 31-72 öğrenci alan bu bölümlerde öğrenci fazlalığı nedeniyle var olan olanakların giderek daraldığı, eğitim kalitesinin düştüğü, altyapı olanaklarının yeterince oluşturulamadığı bir gerçektir.

Geçmişten günümüze kadar yurdumuzdaki Maden Mühendisliği Bölümleri'nden mezun olan lisans dereceli mühendis sayısı Tablo 1'de görüldüğü gibi 2010 yılı itibariyle 15826'dır; bu sayı 2003 yılında 10508'di.

Tablo 1: 2010 yılı itibariyle yurdumuzdaki maden mühendisliği bölümleri bilgileri.

Üniversite Adı	İli	Kuruluş Yılı	Prof. Sayısı	Doçent Sayısı	Yrd. Doç. Sayısı	Dr+Öğr. Gör.	Uzman+ Araş. Gör.	Toplam Mezun (Lisans)
İ.T.Ü.	İstanbul	1953	7	4	3	-	9	2,661
O.D.T.Ü.	Ankara	1960	6	3	1	-	21	1,357
Hacettepe	Ankara	1969	7	3	2	2	17	1,047
Dokuz Eylül**	İzmir	1971	9	7	7	-	15	1,500
Osmangazi*	Eskişehir	1975	9	4	9	-	7	1,648
Karaelmas	Zonguldak	1982	7	2	9	2	6	1,643
Cumhuriyet*	Sivas	1986	6	3	5	-	3	1,100
Süleyman Demirel*	Isparta	1987	6	1	4	1	4	642
Karadeniz*	Trabzon	1990	1	4	4	1	10	420
Çukurova*	Adana	1991	3	5	1	2	4	987
İstanbul***	İstanbul	1991	3	-	9	-	7	828
İnönü*	Malatya	1992	2	4	1	-	2	337
Dicle	Diyarbakır	1992	1	1	9	-	4	276
Selçuk*	Konya	1992	3	2	4	-	9	571
Dumlupınar*	Kütahya	1993	6	3	8	-	4	741
Kocatepe	Afyon	2002	1	1	2	2	4	68
100.Yıl	Van	2003	-	-	2	-	2	-
Niğde*	Niğde	2005	1	1	3	-	4	-
Atatürk -Oltu	Oltu	2008	-	-	1	-	-	-
Gümüşhane	Gümüşhane	2009						

*Bu üniversitelerde 2. eğitim mevcuttur. **Dokuz Eylül Üniversitesinde 1993-2004 yılları arasında 2. eğitim programı uygulanmıştır. **İstanbul Üniversitesinde 1993-1998 yılları arasında 2. eğitim programı uygulanmıştır.

Yurdumuzdaki Maden Mühendisliği Eğitiminin Diğer Mühendislik Eğitimleri İçindeki Konumu

Maden Mühendisliği 1960'lı yıllarda popüler ilk dört mühendislik mesleği arasındayken son yıllardaki ÖSS tercihlerinde gençlerin en alt sıralara yazdıkları bir meslek konumuna düşmüştür. Mühendis sayısının gereksinimden fazla oluşu işsizlik oranını arttırmış ve mesleğe olan ilgiyi azaltmıştır. Ayrıca maden endüstrisindeki istikrarsızlık, yatırımların azlığı, maden çalışma koşullarının zorluğu, kazaların ürkütücü etkileri ve çevrecilerin madencilere olumsuz bakışları da bunda etkili olmaktadır.

Mesleğe olan ilginin azalması nedeniyle üniversitelerimizin maden mühendisliği bölümlerine, diğer mühendislik dallarına oranla daha az puan alan öğrenciler yerleşmektedir. Örneğin, 2010 yılı ÖSYM verilerine göre ODTÜ Elektrik Mühendisliği Bölümü'nün taban puanı 539.358, Makina Mühendisliği'nin 521.049, İnşaat Mühendisliği'nin 506.032, Kimya Mühendisliği'nin 493.475 iken Maden Mühendisliği'nin 422.653'tür. 2008 yılında yapılan bir araştırmaya göre ODTÜ Maden Mühendisliği Bölümü'ne giren öğrenciler %68.66 net yaparken, aynı üniversitenin Makina Mühendisliği Bölümü'ne girenler %87.11, İnşaat Mühendisliği Bölümü'ne girenler %82.56, Kimya Mühendisliği Bölümü'ne girenler ise %79.22 net yapmışlardır (Avşaroğlu, 2009). Öğrencilerin alt yapılarındaki bu seviye farkı ortak mühendislik derslerinde sorun yaratmaktadır.

Üniversiteler arasında ODTÜ Maden Mühendisliği Bölümü kurulduğu yıldan beri diğer en yüksek puanlı öğrencilerin tercih ettikleri bölümdür. 2010 ÖSS taban puanlarına göre ODTÜ Maden Mühendisliği Bölümü 422.653 puanlı öğrenciyi kabul ederken, İTÜ 379.997, Dokuz Eylül 310.722, İnönü Üniversitesi ise 215.736 puanlı öğrenci almıştır.

Yurdumuzdaki Maden Mühendisliği Eğitimi Programları

Yurdumuzdaki maden mühendisliği eğitiminde çoğunlukla bilgi aktarımına dayanan pasif- ders verme sistemi uygulanmaktadır. Programlar genelde YÖK'ün önerdiği çekirdek konuları kapsayacak şekilde tasarlanmakta; fakat özelde büyük farklılıklar göstermektedir. Örneğin Hacettepe Üniversitesi'ndeki eğitim programı başlangıçtan beri cevher hazırlama ağırlıklıdır. ODTÜ Maden Mühendisliği Bölümü laboratuvar olanakları ve uzman hoca sayısı yönünden uzun süre kaya mekaniği konusundaki ağırlığını korumuştur. İTÜ'de 2007 yılında Cevher Hazırlama Anabilim Dalı Maden Mühendisliği Bölümü'nden ayrılarak ayrı bir bölüm olmuştur; bu nedenle eğitim programındaki cevher hazırlama dersleri azalmıştır. Üniversitelerin birçoğunda havalandırma, sondaj, maden değerlendirme ve mekanizasyon gibi madenciliğin ana konularının hocası bulunmamaktadır. Dünyada da bu konularda akademisyen yetiştirmeye yönelik doktora çalışmaları yok denecek kadar azdır. Hocanın bulunamadığı üniversitelerde bu konulara diğer derslerin içinde bir bölüm olarak değinilmektedir. ABET (Accreditation Board for Engineering and Technology) ve MÜDEK (Mühendislik Eğitim Programlarını Değerlendirme ve Akreditasyon) gibi değerlendirmelerde bunların sıkıntı yaratacağı açıktır.

Dokuz Eylül Üniversitesi 2001 yılında lisans eğitiminde radikal değişikliğe gitmiş; Maden Mühendisliği Bölümü de bu çerçevede 2003 yılından itibaren öğretici merkezli eğitim, yani bilgi aktarımı yerine problem bazlı, aktif öğrenim sistemine geçmiştir. Öğrenci odaklı bu sistemde girişimci, yaratıcı, problem çözebilen, teknolojiyi ve tekniği rahat kullanabilen, kendi kendine öğrenebilen, yeni bilgiye kolayca ulaşabilen, grup çalışması yapabilen lider bireylerin yetiştirilmesi amaçlanmıştır. Aktif eğitimde öğrencilerin bilgiye ulaşabilmeleri, problem çözme yeteneklerinin geliştirilmesi ve beyin fırtınası yoluyla yapılmıştır. Bu uygulama Maden Mühendisliği Bölümü'nde 2009 yılına kadar sürmüş, 2010'dan itibaren aktif eğitim sistemi terkedilerek bölüme alınan yeni öğrencilerle eski sisteme dönülmüştür.

Yurdumuzdaki maden mühendisliği bölümlerinin geçmişteki ve halen uygulamakta olan eğitim programları ODTÜ Maden Mühendisliği Bölümü özelinde incelendiğinde bazı zorunlu derslerin tamamen ortadan kalktığı (örneğin elektrik, jeofizik, ekonomik jeoloji, jeolojik haritalama, paleontoloji, medeniyet tarihi), bazılarının sayısının azaltıldığı (surveying, jeoloji), bazılarının birleştirildiği (statik-dinamik, mineraloji-petrografi) görülmektedir. Bazı dersler daha ilk yıllar programa dahil edilirken (kaya mekaniği, sondaj, bilgisayara giriş ve programlama, maden sistem analizi, cevher hazırlama proses tasarımı), bazılarının da kapsamları genişletilmiştir (cevher hazırlama I-II, kaya mekaniği I-II). Bazı dersler son yıllarda ilave edilmiştir (mineral endüstrisine giriş, mühendislikte etik). Bazılarının da sık sık kapsamı güncellenmektedir (bilgisayara giriş ve proglamlama; bilgisayara giriş ve ileri Fortran programlama ve bilgisayara giriş ve Pascal programlama; bilgisayara giriş ve C-programlama). ABET kriterleri doğrultusunda bölümdeki tasarım ders sayısı arttırılmış ve öğrencilerin ekip çalışması özendirilmiştir. Son yıllarda bölümde verilen Maden İşletme ve Cevher Hazırlama konularındaki Teknik Seçimli Ders sayısı arttırılarak öğrencinin bu iki anabilim dalında uzmanlaşması amaçlanmıştır.

Yurdumuzda ilk defa ODTÜ Maden Mühendisliği Bölümü 1994 ve 2003 yıllarında iki kere ABET değerlendirmesinden geçmiş ve Amerikan Üniversiteleriyle eşdeğer eğitim programına sahip olduğunu ispatlamıştır. 2009 yılında ise ABET tarafından tam akredite olmuştur. Yurdumuzda son zamanlarda MÜDEK değerlendirilmesi ve akreditasyonu denetiminden geçen programlar artmıştır.

Dünya'daki Maden Mühendisliği Eğitiminin Durumu

Dünyadaki maden mühendisliği eğitiminin son 30 senedir kriz içinde olduğu görülmektedir. Yurdumuzdaki durumun tersine dünyadaki birçok tanınmış maden mühendisliği bölümü kapanmıştır; bazıları ise baskı ve izleme altında varlıklarını sürdürmektedirler.

Avustralya, Kanada, Güney Afrika Cumhuriyeti , İngiltere ve ABD'deki durumu inceleyen bir araştırmada bu ülkelerde 2000-2004 yılları arasında 53 bölümün faaliyette olduğu belirtilmiştir. Son 20 yılda bu ülkelerdeki 20 maden mühendisliği bölümü kapatılmıştır; bu sayı toplamın %30'una denk gelmektedir (Davison, 2004). Kapanan bölümlerin 11'i ABD'de, 5'i İngiltere'de, 2'si Kanada ve 2'si Avustralya'da olmuştur.

Örneğin İngiltere'de maden mühendisliği bölümleri ya tamamen kapatılmış veya isimlerini ve programlarını Minerals and Environmental Engineering olarak değiştirmişlerdir. Halen İngiltere'de faaliyetini sürdüren iki maden mühendisliği bölümünden birisi Leeds Üniversitesi, diğeri ise Camborn School of Mines'dır. Kanada'da 9, G. Afrika Cumhuriyeti'nde 2, ABD'de 15 ve Avustralya'da 5 maden mühendisliği bölümü faaliyette bulunmaktadır. ABD'deki ve Avustralya'daki küçük bölümler kaynak sıkıntısı çekmekte olduklarından dış yardım bulamazlarsa kapanabilirler. Avustralya'daki bölümler eğitim programlarının 3. ve 4. yıllarını ortak yürütmek üzere çalışmalarını sürdürmektedirler.

Günümüzde ABD'de yılda 118, İngiltere'de 36, Kanada'da 102, Güney Afrika Cumhuriyeti'nde 38 ve Avustralya'da 162 olmak üzere toplam 456 maden mühendisi mezun edilirken Türkiye'deki son 7 yılın ortalama maden mühendisi mezunu sayısı 730'dur. Halbuki dünyadaki en büyük 30 madencilik şirketinin yıllık maden mühendisi ihtiyacı 500-800 civarındadır. Bu da yurdumuzdaki mezun sayısının ne kadar korkunç boyutlarda olduğunu göstermektedir.

Dünyadaki Maden Mühendisliği Eğitimindeki Değişimler

21. yüzyılın küresel mineral endüstrisi geçmişe göre yapısal, teknolojik, çevresel duyarlılık, işçi ve sendika bilinci ve küresel rekabet yönünden farklılıklar göstermekte, maden mühendisliği eğitimi de bundan etkilenmektedir. Madencilik sektörü sadece maden konusunda uzman mühendis almak yerine hem mühendis, hem de yönetici özelliklerine sahip, ilgili meslek dallarıyla olduğu kadar toplum ve medya ile iletişim kurabilen ve çevre ve emniyet konularına duyarlı eleman kullanmak istemektedir. Kısaca sektör üniversitelerden, bütün bu özelliklere sahip mühendis yetiştirmesini beklemektedir. Dolayısıyla, üniversiteler endüstri ve toplumun beklentilerini karşılamak için maden ve mineral mühendisliği eğitimlerini zaman içinde gözden geçirmek ve yeniden yapılandırmak zorundadırlar.

Dünyadaki maden mühendisliği programlarındaki değişimler 6 devreyi kapsamaktadır (Karmis ve diğerleri, 2009):

1. 1960'lardan önceki devrede madencilik eğitimi jeoloji, mineraloji, mühendislik bilimleri, havalandırma, sondaj, patlatma, işçi sağlığı ve güvenliği ve elektromekanik konularının hakim olduğu, ilimden ziyade uygulamanın etkin olduğu bir eğitim uygulanmıştır.
2. 1960'lı yıllardaki eğitimde ekonomi, yönetim, kaya mekaniği, yöneylem araştırması, rezerv saptanması ve arama yöntemleri ağırlık kazanmıştır.
3. 1970'li yıllarda bilgisayar bazlı uygulamalar, izleyici sistemler ve teknikler, instrumentasyon, bakım, çevre bilimleri ve atık yönetimi konuları ağırlık kazanmıştır.
4. 1980'li yıllarda jeomekanik, bilgisayarlı simülasyon, yöntem kontrolu, ekonomik değerlendirmeler ve hukuksal konular eğitimde önemini arttırmıştır.
5. 1990'larda çevresel değerlendirme, toplumdaki imaj, yönetim ve iş perspektifi, otomasyon ve robotik ve risk analizleri eğitimde gözönüne alınmıştır.
6. 21.yüzyılda etik, sosyal sorumluluk paylaşımı, sürdürülebilirlik, CO_2 ve küresel ısınma, su ve enerji kaynaklarının korunması, girişimcilik ve yaratıcılık konularının hakim olduğu bir dönem olmuştur (Tablo 2). Bunları eğitim ve araştırmada iletişim ve kuvvetli işbirliği takip etmektedir. Ayrıca modern eğitim-öğretimde proje tasarımı, problem bazlı öğrenme, internet, sözlü ve yazılı iletişim becerisi, telekonferans ve ömür boyu öğrenim gibi konular da yer almaktadır.

Tablo 2: Geleceğin Maden Mühendisi eğitimindeki önemli alanlar.

Önemini koruyan konular	Yeni konular
Jeoloji bilimleri	Çevresel etki , ekosistem bütünlüğü
Havalandırma-tahliye	Sosyal çevre, çalışma ortamı kalit
Kaya parçalama-nakliye	Atık yönetimi
Jeomekanik-hidroloji	Hayat boyu öğrenme
Otomasyon ve kontrol	Reklamasyon, maden kapatma
Sistem güvenliği	CO_2 salınımı, tecrit
Maden işletme	Madencilikte enformasyon
Cevher zenginleştirme	İş yönetimi
Mali yönetim, ekonomi	Toplum ilişkileri, İletişim
Yerinde madencilik	Su tasarrufu-Koruma
İşçi sağlığı ve güvenliği	Simulasyon ve Modelleme
Enerji verimliliği	Internet
Maden planlama ve tasarım	
Rezerv tahmini ve değerlendirme	

Avrupa Birliği'nde Maden Mühendisliği Eğitimindeki Gelişmeler

Avrupada madencilik aktivitelerinin azalmasına karşın Avrupa Birliği önemli bir maden ithalatçısı olup, mineralleri işleyen ve uç ürünlere çeviren önemli bir kimya ve metalurji endüstrisine sahiptir. Bu nedenle Avrupa Birliğinde mineral mühendislerinin iyi eğitimli ve donanımlı olmaları hayati önem taşımaktadır.

1980'lerin sonunda Avrupa'da yüksek kaliteli madencilik derslerinin sunulabilmesi için yenilik yapılmasının zorunluluğu hissedilmiş ve ilk olarak 1990'da Hollanda'da eğitimin kalitesini arttırmak için maden son sınıf öğrencilerinin Londra'daki Imperial College Royal School of Mines'a gönderilmesi kararlaştırılmıştır. Bu başlangıç 1996'da RWTH Aachen, TU Delft, Helsinki Teknoloji Üniversitesi ve Imperial College tarafından organize edilen son sınıf ortak programı (Avrupa Maden Dersi) (EMC)'nin oluşumunu sağlamıştır. Bu ortak dersin başarısı 1998'de cevher hazırlama, metalurji ve geri kazanmayı içeren Avrupa Mineral Mühendisliği Dersi (EMEC)'ın oluşumuna öncülük etmiştir. 2003'te, jeoteknik ve çevre konularını içeren ve ismi Avrupa Jeoteknik ve Çevre Dersi(EGEC) olan üçüncü bir program ortaya çıkmıştır. Halen bu üç ders tek bir program altında, Avrupa Maden, Mineral ve Çevre Mühendisliği Programı (EMMEP) olarak üç opsiyon olarak sunulmaktadır. Bugün Avrupanın altı üniversitesi EMMEP programına dahildir; bunlar: RWTH Aachen (Almanya, Delft Teknoloji Üniversitesi (Hollanda), University of Exeter (İngiltere), TKK Helsinki (Finlandiya), Miskolc Teknoloji Üniversitesi (Macaristan)ve Wroclaw Teknoloji Üniversitesi (Polonya).

1999'da EMC ve EMEC'nin olumlu sonuçları endüstrinin dikkatini çekmiş ve üniversiteler ile sanayinin ilişkisini kuvvetlendirmek için Delft'de Avrupa Mineral Programları Federasyonu (FEMP) kurulmuştur.

Erasmus Mundus Programı 2 yıllık Yüksek Lisans Programı olup Mineral ve Çevre Mühendisliği (EMMEP) alanında çift diploma veren ve geleceğin mineral endüstrisinin yöneticilerini ve liderlerini eğitmeyi amaçlamaktadır. Programa 40 civarında Avrupa Birliği ülkesi ve 15-20 kadar birlik dışı ülke öğrencisi kabul edilmektedir. Programın ilk iki sömestresi ortak olup EMMEP'ye dahil 4 ülkenin üniversitesinde yürütülmektedir. Diğer 2 sömestre ise kalan 2 ülkenin üniversitesinde yapılarak çift derece kazanılmaktadır. Resmi olarak 2007'de başlatılan bu programa ilk yıl Avrupa Birliği dışı ülkelerden 18 öğrenci katılmış ve hepsi iki yıl için 2x21,000 Euro tutarında bursla desteklenmiştir.

Sonuçlar

Yurdumuzda ihtiyacın çok üstünde maden mühendisi bulunmaktadır. 21 üniversite ve 30 eğitim programından her sene 700'den fazla maden mühendisi mezun olmaktadır. Mühendis sayısının gereksinimden fazla oluşu mesleğin değerini düşürücü etki yapmakta ve gençler tarafından daha az tercih edilen bir konuma getirmektedir. Bu nedenle yeni maden mühendisliği bölümlerinin açılmasına katiyetle izin verilmemeli ve son 5 yılda açılan bölümler kapatılmalıdır. Gelişmiş, köklü üniversiteler 2. eğitimi açmazlarken altyapısı zayıf, 2. eğitim programını uy-

gulayan ve işsiz mühendis sayısını artttıran üniversitelerdeki bölümlerin 2.eğitim programları biran evvel kaldırılmalıdır. Ayrıca örgün eğitimde de kontenjanların azaltılmasına gidilmelidir.

Devamlı değiştirilen yönetmelikler ve öğrenci afları yetiştirilen mühendisin niteliğini sürekli düşürmektedir. Benzer şekilde öğretim üyesi sayısının arttırılması için YÖK ve üniversiteler tarafından yapılan uygulamalar öğretim üyesi niteliğini olumsuz yönde etkilemiştir.

Öğrenciler, aldıkları eğitimin ezbere dayanmasından şikayet etmektedirler. Günümüz koşulları araştırıcı, analitik düşünceye sahip, çözüm üretebilen, öğrenmeyi öğrenmiş, toplum ve çevreye duyarlı, sözlü ve yazılı yabancı dilde iletişim kabiliyetine sahip nitelikli mühendislerin yetiştirilmesini gerektirmektedir. Üniversiteler eğitim programlarını güncellemeli ve programlarının kapsam, nitelik ve nicelik açısından tarafsız değerlendirme kurulları tarafından incelenmesini sağlamalıdırlar. Böylece mezunlar arasındaki kalite farklılıklarını asgari düzeye indirmek mümkün olacaktır.

Bugün dünyada maden mühendisliği eğitimi veren okulların sayısı çok azalmıştır. Yurdumuzda da bölgesel programlar birleştirilmeli; hatta maden, cevher hazırlama, metalurji, ve çevre gibi konularda ortak eğitim programları açılmalı; eğitimde kalitenin sağlanması ve korunması için programların akredite edilmesi çalışmaları hızlandırılmalıdır. Ayrıca bazı konuların uzaktan eğitim yöntemiyle verilmesi sağlanmalıdır.

Kaynaklar

Avşaroğlu, N. (2009), 2008 Yılında Üniversitelerimizin Maden Mühendisliği Bölümlerine Kayıt Yaptıran Öğrencilerin ÖSS profili ve Çeşitli Bilgiler, TMMOB Maden Mühendisleri Odası Raporu,

Davison,J. (2004), Global Survey of Minerals Industry Universities, Mining Engineering,

Karmis, M., Hebblewhite, B., Ruiter, H., Scoble, M., Cedron, M., Phillips, H.(2009), Global Mining Engineering Education: Past, Present and Future, http://www.femp.org/info/presentations/KARMIS : erişim tarihi: 04.03.2011

Uras, U. (2009), TBMM 'ne Maden, Jeoloji, Jeofizik Mühendisleri İşsizlik Yazılı Sorunu Yazılı Önergesi, 3.03.

Uluslararası Yükseköğretim Kongresi: Yeni Yönelişler ve Sorunlar (UYK-2011)
27-29 Mayıs 2011, İstanbul; 3. Cilt / Bölüm XVI / Sayfa 2365-2373

ULUSLARARASI YÜKSEKÖĞRETİM KONGRESİ: YENİ YÖNELİŞLER VE SORUNLAR
INTERNATIONAL HIGHER EDUCATION CONGRESS: NEW TRENDS AND ISSUES

Mentorship Model for Pre-Servie Teacher Education

Ayşe Kızıldağ, PhD
Aksaray University, Faculty of Education, 68100 Aksaray, Turkey
University of Borås, Department of Education and Behavioural Sciences, 50190 Borås, Sweden

Abstract

This paper is a description of a mentorship model that would appropriately fit in the goals of national teacher education to enhance the quality of teacher graduates. The proposal is addressed to the Ministry of Education and the Council of Higher Education in Turkey. Pre-service teachers are reported to have limited professional knowledge in terms of theory and practice relations when they are recruited. In the literature many scholars stated the faculty-school collaborations are somewhat problematic. The problems can be listed as coordination and cooperation of which together in result disadvantage the student teachers during their practice teaching/learning. The theoretical and pedagogical content knowledge acquired at faculties stay too theoretical unless they are implemented and reflected upon by the student teachers. The suggestion to improve the current situation might be a mentorship model. In fact, when the problems of faculty-school collaborations and/or theory-practice are reviewed, necessity for such a model has been suggested; yet, not a detailed and planned scheme is put forward so far in Turkey. The model recommended has actually been implemented at the researched university since 1997. Procedurally, a subject teacher from the local schools is assigned as mentor and meets with a group of student teachers throughout their faculty education. The meetings are designed for professional talks in order to enhance the reflective cycles for professional learning. Such a model has invaluable advantages for theory-practice issues, gaining professional knowledge, and identity. The model raises some potential benefits fitting within the national and EU teacher education framework.

Key words: Mentorship, pre-service teacher education, theory into practice, ministry of education, council for higher education.

Introduction

Teacher's professional learning and development starting from university education and ongoing throughout working life are complex processes. Pre-service teacher education is an important period of time to provide not only subject matter but also pedagogical knowledge to a student teacher. The subject matter knowledge gained through regular readings and methodology courses is called 'received knowledge' (Wallace, 1991). On the other hand, the experience gained through practice teaching is called 'experiential knowledge' (Kolb, 1984). The combination of both is usually phrased as *theory into practice or linking theory and practice* in various studies (Argryis & Schön, 1974). Therefore, the quality of the pre-service teacher education should be sustained through consistent theoretical knowledge and constant practice (both in the form of observation and field experience). During practice teaching, support comes from the supervisors and/or mentors, and this is valuable for the student teachers to solve the problems encountered during their education.

Veenman (1984) in his *classical* study found out, regardless of socio-cultural factors and type of graduated school, 24 categories of problems perceived by novice teachers. It was clear that teacher candidates were mostly in difficulty of matching theory and practice. In the literature Calderhead (1988), Almarza (1996) and Johnsons (1996) also claimed the first two weeks of practice teaching is beset with similar problems. During this period of time, as in many other countries in Turkey too, teacher students familiarize themselves with combining theoretical faculty course knowledge to the practical field experience. Therefore, faculty-school collaborations are highly emphasized to sustain the quality of teacher graduates. More than a decade ago Council of Higher Education and World Bank's collaborative work concluded that faculties were to work with schools to train student teachers (YÖK/World Bank, 1998a, 1998b; Kavak, Aydin & Akbaba Altun, 2007).

In the literature, mentorship has been a strategic model to enhance and promote the reflection for developing professional learning and identity during this period. This study exemplifies and evaluates such a model referring to the theory and practice relations as it was implemented at a university in Sweden. The model is described and appraised within the framework of national and transnational (i.e., European Union) levels in terms of its benefits and implementability to the national teacher education program in Turkey. EU level is particulalry relevant since Turkey participated Bologna Process of Higher Education including teacher education programs in 2001. Thus, the current study seeks answers to the following questions: (a) How is theory and practice relations are dealt with in the model? (c) How compatible is the model with EU teacher education policies? and (d) How appropriate is the model for the necessities of teacher qualifications and capabilities within the context of Turkish national teacher training?

Background to the Study

Relevant Literature

Mentoring studies with reference to teachers' professional learning and development have been rather abundant particularly in the field of in-service training. Nevertheless, the present study is mainly about a model implemented into pre-service teacher education. Historically the meaning of the mentor evolved from being the unsuccessful friend to "a wise and responsible tutor –an experienced person who advises, guides, teaches, inspires, challenges and corrects, and serves as a model" (Turner, n.d., ¶ 2). Currently, the term is used interchangeably with the term *coach* and common in business and education as an effective tool for personal and organizational development since the human as a capital is the most valuable asset (Engström, 2003).

Mentoring is "a planned and intentional process which is considered to be developmental in that it enhances the individual both personally and professionally….It is focussed on sharing of experiences and realities…." (Long, 1994, p.1). The purpose of mentoring is to empower the mentee change something; learn something new, improve the performance, gain leadership skills, or make a career transition. The initial focus of most mentoring cases is on the individual mentee. For longer processes, the focus moves to transitions in the larger groups where the mentee belongs to for getting from 'here' to 'there' by interacting with the surrounding. Fig. 1 displays the multifunction that a mentor performs. As a result, a mentor acts as a guide, a tutor, a coach and a confidant (Lane, 2004, p.1). As it is shown in Fig. 1, mentoring is multifunctional and a mentor counsels, criticizes, supports, appraises, supervises and does such.

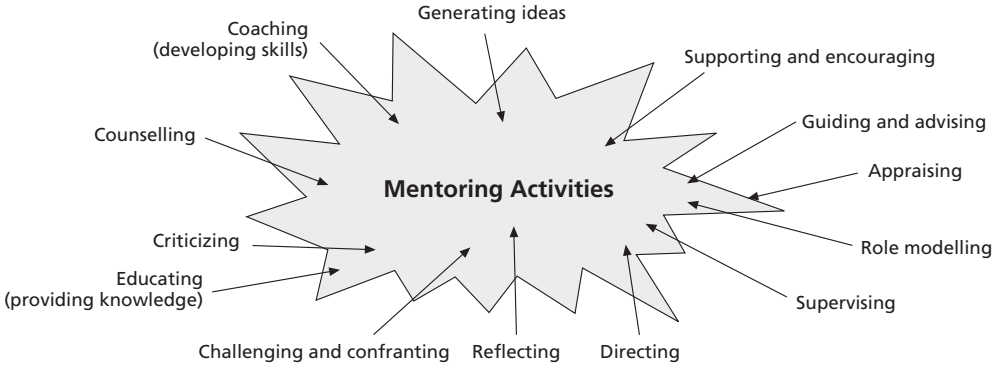


Fig. 1: Mentoring activities (excerpted from Lane, 2004, p. 2).

There are also some preconditions to be considered to maximize the benefits from mentorship. Perception and language, distance and threat to self-image are of these that Engström (2003) warns the institutions about. Personality, age and gender are other factors that affect the efficiency of mentoring. Long (1994) also points out the tension and poor relationship between mentor and mentee, which may arise due to some reasons such as different gender and institutional authority of assessment. Therefore, some institutions provide mentorship service free from assessment as it is also so in the case of the university researched in thi study.

Knowledge about work practice is also tacit and can be transferred from one to another through narration (Linde, 2001). Teacher education is one of the fore coming divisions in which mentorship schemes are mainly used for professional development in the field of education. "Mentoring is considered to be one of the most critical issues in the professional development of teachers. In essence, it is the task of transforming and re-culturing the teaching profession itself by practitioners" (MINT, 2004-2007). Mentorship schemes have been beneficial with regard to the gap between theory and practice.

Mentorship has been used in many different ways with reference to pre-service teachers and teacher education but also in different educational contexts for the last three decades. In relation to different mentorship models the mentor is often described as a professional adviser who supports the novice teacher during transition from university to the profession (Eriksson, 2009). However, the mentorship model has also been used as an instrument to overcome attrition among novices (Siniscalco, 2002), to introduce them in to the profession and as a way to support their professional development and growth (Lindgren, 2005; Long, 2009; Parker, Abdou & Schott, 2009).

According to the studies on teacher education, mentorship is also used as a way to support students in pre-service teacher education with an aim to promote both the students' introduction to and socialization in the academic context (Filella, et.al., 2008; Heirdsfield, Walker, Walsh & Wilss, 2008). On the other hand, it is a means to support student teachers in their professional development (Eriksson, 2009; Kihlström, Andersson, Davidsson, Larsson & Arvidsson, 2007). Various mentorship models which vary in length from one or two semesters (Heirdsfield et. al, 2008) to the whole education (Eriksson, 2009; Honkimäki & Tynjälä, 2007; Kihlström et.al, 2007) are extensively implemented across educational settings. In some models the students have a mentor only during teaching practice (Laker, Laker & Lea, 2008; Paker, 2005). Many of the described models are those which contain a one-to-one relation (Long, 2009) but there are also models where one mentor meets a group of students (Eriksson, 2009; Filella, et.al., 2008; Kihlström et.al, 2007) as it is in the current study.

Different evaluations and earlier studies of conversations between mentors and teacher students have been described as functional for the development of professional identity, role and knowledge since they have supported the students in their attempts to relate theory to practice or vice versa in teacher education programs (Eriksson, 2009; Kihlström, et.al., 2007).

Context of the Study

At the researched university, mentorship means an activity related to professional development and learning to teach. A formal mentorship model was initiated and has been economically administered and updated by the department of education there since 1997 (*see* Course syllabus, 2009). The department formulated the aims and the responsibility for executing the model is shared between its mentorship coordinator, the mentors and the mentees (University Local Plan, 2002).

This model is a group mentoring model where each group consists of a mentor and a group of six to ten teacher students who meet three times every semester until they graduate for one and a half hour at each meeting (Eriksson, 2009). The teacher to be a mentor is selected for two particular reasons; (a) because s/he is an experienced teacher and works with the same grades of pupils or subjects that the student teachers are going to teach, (b) because they are interested in teacher education and in supporting a group of students during their education.

The university offers a mentoring course during which all the new mentors get an introduction about the assignment from the university coordinator. There are follow-up meetings during each semester, which is one of the unique features of the mentorship model at this university. Another is that the mentors *do not* assess the students; they only keep a record of attendance at meetings and report it to the coordinator, as it is obligatory for the student teachers to participate these meetings. This *non-grading* policy is a strategy to minimize already existing power relations between mentors and student teachers. The student teachers normally continue in the same

mentoring group during their faculty education and the group consists of members that have chosen to teach at the same level and/or subject.

The mentorship model implemented at the university has the purpose of promoting reflection over teaching profession and student teachers' own professional development within the faculty education. It also supports personal development and social competence, highlight and strengthen the relation between theoretical knowledge and teaching practice and is an educational ground for pedagogic and didactic discussions with reference to practical experiences. Furthermore, the model is an arena for student teachers to develop their professional role in relation to constant social changes as reflected in the education system, schools, and teachers, which have been founded on in Teacher Education Green and White papers (*see* SOU:1965:29, SOU 1978:86) in Swedish and EU context.

Procedurally, mentoring meetings are done with a collaboration of municipality and university management (*see* Fig. 2 below). The university mentoring coordinator works with the school coordinator from the local municipality to match the mentors from the schools with the student teachers from related schools subject groups. Meetings, however, are budgeted and sponsored by the university based on the hourly wages.

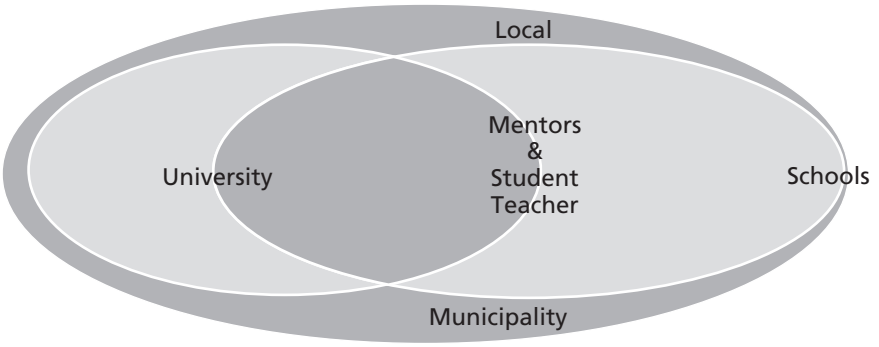


Fig. 2: Coordination among Institutions for a mentorship model.

Theoretical and Methodological Framework

Student teacher learning studied in this paper is theoretically grounded upon three perspectives: sociocultural (Vygotsky, 1978) conversational (Bachtin, 1981, 1986, 1991) and experiential (Dewey, 1997, 1999). As in Vygotsky's meaning (1978), the present study accepts that knowledge is something that is grasped and developed by and through social interaction and participation in the ongoing conversations in the mentoring group. The conversational theory is based on Bachtin's (1981, 1986, 1991) ideas as a way to meet and develop through social interaction both individually and collectively. The conversations are described as processes of interaction in which student teachers and mentors act and react towards different educational contents. In relation to experiential view, experience becomes an important concept for professional learning. According to Dewey (1997, 1999), knowledge is both related to and dependent on experience that continually evolves and contains traces of previous knowledge and experience, which are influential on how new situations are lived, acted toward and made sense of.

This qualitatively designed piece of research is methodologically based on ethnographic observations (Hammersley & Atkinson, 2007). Ethnography is "about how understandings are formed in classrooms, how roles and relationships are developed maintained over time in schools and how education policy is formulated and implemented" (Jeffrey & Troman as cited in Beach, 2005, p. 1). As Beach (1990) categorizes there are two types of ethnographer's action engaged in during data production. One is documenting own reflections; the other is relating them by the first hand observers. As in the latter use, ethnography in this study is a contextualization device than it is merely for data production.

Participants, Data Production and Analysis

The study participants consisted of mentors, student teachers (mentees), a mentor coordinator and the administrator involved with the teacher education programme at the university. Mentors had at least of nine years teach-

ing experience; student teachers varied from freshmen to senior. Mentorship coordinator has been working within the programme since 2004 and replaced the previous one who had been working since 1997. A total of 205 members participated the current study.

Data production was done through a series of observations, interviews, and feedback forms. Data were collected from three different sources; ethnographic observations and audio records of the mentorship meetings, interviews with the mentors, teacher students, and university mentor coordinator, and the feedback sheets from mentee student teachers.

The method used in analyzing and interpreting data is called as content analysis. We adopted and adapted the procedures followed by Bas Collins' (2000) in six steps which are logically chronological and are repeated, where necessary. These steps are: (a) transcription and familiarization of the data by listening and re-listening and reading and re-reading; (b) data segmenting; (c) coding or labelling by naming the meaningful relevant chunks to the theme of the current study; (d) definition of the codes to avoid overlapping; (e) clustering the codes under general headings; (f) critical reading to find out further interrelations between the codes and headlines. This is a common kind of structure in a lot of qualitative research in the interact tradition (Charmaz, 2004; Glaser & Strauss, 1967; Strauss & Corbin, 1990). Data interpretation was enhanced with evaluations of the teacher education policy texts from Sweden, Turkey and EU. Fig. 3 below displays the overall picture for data production, analysis and interpretation procedures.

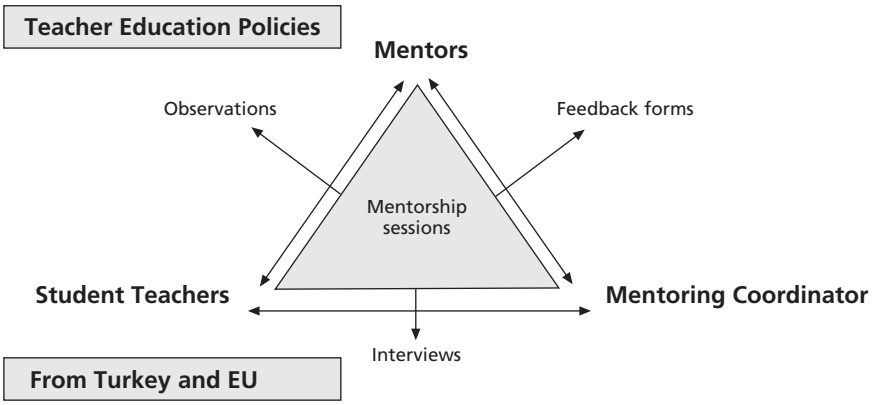


Fig. 3: Data production, analysis and interpretation procedure.

Results

The analysis of mentoring model is done evaluating data about theory and practice relationship for professional learning and improvement. The participants mostly described how and when they refer to theory and practice relations. A senior student, for instance, exemplified how the mentor could contribute to her teaching practically as in the following quotation.

> *"For example the mentor can give us a tip about a homepage. And later we can use that very same homepage with our students."*

A mentor also describes how she helps the student teachers connect theory and practice during the meetings. She refers to the coursework themes and how the student teachers question the reflections of theoretical parts to the practical school settings in the quotation below.

> *"Yeah, I do help them to connect theory and practice. /…/ When they have read about mobbing, for instance. /…/ they ask how to do this and that./…/ They are aware that my school is a crowded one and we talk practical issues."*

A junior student's commented how mentoring meetings were an arena for benefiting from not only the mentor's but also the group mates' experiences on similar issues that he encountered as problems.

> *"For example, if I encounter an issue in my theory training, like classroom behavioural differences among girls and boys, then I can bring up the question in the mentor group. There, I can develop my practical understanding not only with knowledge shared by the mentor but also by my mates who experienced practical training in com-*

pulsory school. /…/For example I asked about her view on pupils bringing mobile phones to class, or wearing caps during class. She told us her view on the matter and also told us that her way of course is not a general rule, but this sort of exchange is like I said before, invaluable in my education."

One of the mentors reviewed her first term freshmen student teacher meetings. She portrayed the fact that she does not provide the topics to deal with during meetings but the student teachers when she was asked if her student teachers were ready to deal with theory into practice. She stated her observations on freshmen students as not ready to raise the theory and practice relations as in the following quote.

"Not so far, I think. Since I let them choose the topic (to discuss)/…/they haven't lifted anything on this theory issue, and I think they don't, so far, they don't see the connection."

A freshman student teacher, similarly, refers to the discrepancy between theory and practice commenting on what he learnt at university did not exactly match with reality during the interview as shown below.

"We haven't really talked about it much yet but of course have we talked about what we think about the teaching process. We have talked about teachers that always use the text book and others that come up with exercises themselves and so on. And of course what we learn at the university is so different from when you get out there in reality."

It is observed that when student teachers asked if their mentor helps them in linking theory and practice they answered positively and they illustrated this with many small concrete classroom examples. On the other hand, teachers give small tips but they are hesitant or usually opt out from more intensive comments. One of the mentors differentiates the mentor's role from what is not as in the following quote.

"We can talk about colleagues, parents, students, leadership, practicum, of course, different subjects, tests like the national test. Sometimes they want some sort of tips but then I very clearly tell them 'Now, I'm not your mentor. I am your tipper.' because I think that's different, being a mentor from sort of a person keeps you advise you with what you can do with students."

Eriksson (2010) reports the complaints of student teacher about hesitant mentor behaviours for practical issues. She describes Holmberg's term as "latent fear of the concrete" (p.16). Also, Lindgren (2006) emphasizes that mentors do not have to provide solutions and be a problem solver. The mentor's task is to stimulate the reflective dialogue. Lindgren (2005) warns that mentees should be the focal point of these meetings with a focus on self-awareness and realistic possibilities. It is suggested a mentor program could also be regarded as an access point for professional development to the mentor teachers (Ganser, 2002, Lindgren, 2005). Another mentor focused on this issue how she has also improved while mentoring student teachers over time. She further commented on the continuity of mentoring meetings compared to the university theory courses.

"We grow together, I learn from them too. I can see how they change over time. I am planning to film them at the beginning and the end of these meetings./…/ when they learn something at a course it never comes back, but these meetings like a course last for three or four years. They always have the chance to go back and review."

The quality of the meetings is also related to various mentor roles to enhance reflection and plurality of views in the meetings. Mentoring coordinator comments about this as,

"During the mentor training course we discuss many roles for mentors with the mentor candidates and also their appropriateness in teacher education system"

As a result, constructive and professional dialogue is important to develop the professional competencies during these meetings. Some forms of mentoring can only take an emotional support scheme. However, as Feimen-Nemser (2001) puts into words, mentoring should be more than emotional support. She names it as 'educative' mentorship involving good teaching and what it requires to be a good teacher.

Discussion

Evaluating the findings from teacher education policy perspectives both in EU and Turkey demonstrated that the current mentoring model described in this paper has possible positive results in terms of theory and practice relations and teacher competencies with continuous initial teacher education professional support.

This model fits in Turkish teacher training system for the recent reforms by highlighting the relation between theory and practice. For once, Aydin and Baskan (2005) portray the necessity of theory and research in teacher

education by emphasizing that they were missing due to the structure of education faculties and report on why reform in teacher training system in Turkey was inevitable as, "in the education faculties, the mission of science and fundamental research is of secondary importance because of these faculties' inappropriate structure. In addition, since the missions of the involved institutions (HEC and MNE) are not clearly described, the problem has become much more serious and complicated" (p. 192). Besides, in another official letter by Council of Higher Education, prominence for reforms was on practical pedagogical knowledge. "Pedagogical formation courses taught in the past used to be mostly composed of theoretical information about educational sciences and used to be inadequate in terms of providing the teacher with the knowledge, skills, and viewpoints he would need as part of his profession. Therefore, new pedagogical formation courses give priority to the vocational knowledge and skills and to the real school environment, in addition to the theoretical knowledge" (Council of Higher Education Letter # 287 quoted in Aydin & Baskan, 2005, p. 195).

It is obvious that theory and practice were both emphasized themes of causes for the teacher education reforms in Turkish context during the last decade. Mentorship model described in this paper also highlights the theory and practice combination during meetings as explained in results section of this paper. From this point of view, the model fits appropriately to the national teacher training system.

Similarly, the green paper on teacher training in Europe (Buchberger, Campos, Kallos & Stephenson, 2000, p.4) also displays the necessity of continuous professional support starting from initial teacher education throughout years in the profession. As the teacher quality still is the most important factor for student achievement, the professional support, thus, becomes one of the eminent dimensions of teacher reforms and teacher education policies. The mentorship model explained in the present paper, too, accomplishes the professional support during initial teacher training complying with the EU teacher education policies.

Partnerships between teacher education institutions and schools are highlighted (ETUCE, 2008). EU teacher education policy departing from monotechnic institutionalism towards more inclusive universities and other institutions necessitates the collaborative institutional models for professional teacher education. Turkey also necessitated the school and faculty partnerships since 1998 for teacher's initial professional learning processes (YÖK/World Bank, 1998a, 1998b; Kavak, Aydin & Akbaba Altun, 2007). The model in question is also an effective way of sustaining these collaborative works.

ETUCE (2008) accepts the continuous professional development for teachers something as an integral part of professional life but not a *bolt-on-extra*. The policy report prioritizes the mentoring by referring to a mentor's appropriate qualifications. Mentorship during initial teacher education for continuous professional support is emphasized not only for the student teachers' but also mentors' professional developmental processes.

Another dimension that ETUCE (2008) displays is the quality of initial teacher education. This policy text emphasizes that teacher education programs should increase the teacher candidates' "ability to conduct research themselves in to their own practice… to both examine critically the theories they espouse in the light of their findings in the school and to examine critically their findings in the light of theory" (p.22). TED (2009) report on teacher competencies and qualifications also shows a teacher in Turkey should be able to receive early career support. Mentorship model presented in this study is an early career support tool for promoting reveal of such theory and espoused theories held by pre-service teachers.

Conclusion

The present paper described a mentorship model as it was implemented at a university in Sweden. It also evaluated the model's appropriateness complying with EU and Turkish teacher training policies in regard to theory and practice relationship during professional development process. It is observed that the model fits well in the initial teacher training context in Turkey. Further studies would reveal more insights on applicability of the model at the national level. Administrative and economic considerations would also yield important results for implementability of such a model into teacher training system in Turkey.

References

Almarza, G. G. (1996). Student foreign language teacher's knowledge growth. In D Freeman and J. C. Richards (Eds.), Teacher Learning in Language Teaching. Cambridge: CUP.

Argyris, C., & Schön, D. (1978). Organisational learning: A theory of action perspective. Reading, Addison Wesley.

Aydin, A. & Baskan, G. A. (2005). The Problem of Teacher Training in Turkey. Biotechnol. & Biotechnol. Eq., 19(2), 191.197.

Bachtin, M. (1981). The Dialogic Imagination: Four Essays. Austin, Univ. of Texas Press.

Bachtin, M. (1986). Speech genres and other late essays. Austin:,Univ. of Texas Press.

Bachtin, M. (1991). Det dialogiska ordet. (2nd ed.) Gråbo, Anthropos.

Bas Collins, A. (2000). Applying content analysis to qualitative data: An example from a case study on school-based instructional supervision. Eğitim ve Bilim, 2(117), 64-72.

Beach, D. (1990). Making Sense of the Problems of Change: An Ethnographic Study of a Teacher Education Reform. (Göteborg Studies in Educational Sciences 100). Göteborg, Acta Universitatis Gothoburgensis.

Beach, D. (2005). From fieldwork to theory and representation in ethnography. In G. Troman, B. Jeffrey & G. Walford (Eds.) Methodological issues and Practices in Ethnography: Studies in Educational Ethnography, Vol 11 (pp.1-17). Oxford, UK: JAI Press.

Buchberger, F., Campos, B. P., Kallos, D. & Stephenson, J. (2000). Green Paper on Teacher Education in Europe.Received from http://tntee.umu.se/publications/greenpaper.html available on: 08.09.2009

Calderhead, J. (1988). The Developments of Knowledge Structures in Learning to Teach. In Calderhead, J. (Ed.). Teachers' Professional Learning. London: Falmer Press.

Charmaz, K. (1990). Premises, Principles, and Practices in Qualitative Research: Revisiting the Foundations. Qualitative Health Research, 14(7), 976-993.

Course Syllabus. (2009). Mentorsgrupp i lärarutbildning [Mentoring group in teacher education]. Högskolan i Boras, Sweden.

Dewey, J. (1997). Experience and education (New ed.). New York: Simon & Schuster.

Dewey, J. (1999[1916]). Democracy and education: an introduction to the philosophy of education (New ed.). New York, Free Press.

Engström, T. E. J. (2003). Sharing Knowledge through Mentoring. Performance Improvement, 42(8), 36-42.

ETUCE (2008). Teacher Education in Europe: An ETUCE Policy Paper. Received from http://etuce.homestead.com/Publications2008/ETUCE_PolicyPaper_en_web.pdf available on: 14.05.2010

Eriksson, A. (2009) Om teori och praktik i lärarutbildning: en etnografisk och diskursanalytisk studie [About Theory and Practice in Teacher Education: An Ethnographic and Discourse Analytical Study] (Göteborg Studies in Educational Sciences 275). Göteborg, Acta Universitatis Gothoburgensis.

Eriksson, A. (2010). Teacher students' views about preconditions for construction of professional knowledge in teacher education. Paper Presented at the 38th NERA Congress, 11-13 March, 2010, Malmö, Sweden.

Feimen-Nemser, S. (2001). Helping Novices Learn to Teach: Lessons from an Exemplary Support Teacher. Journal of Teacher Education, 52(1), 17-30.

Filella, G., Lara, S., Soldevila, A., Nadal, J., Ribes, R., Jesús Agulló, M., & Carillo, F. (2008). Preliminary Evaluation of the implementation of a Mentorship Plan in the Faculty of Education at the University of Lleida. Higher Education in Europé, 33(4), 447-456.

Ganser, T. (2002). Building the capacity of school districts to design, implement, and evaluate effective teacher mentor programs: action points for colleges and universities. Mentoring and Tutoring, 10(1), 4-55.

Glaser, B.G. & Strauss, A.L. (1967). The discovery of grounded theory: strategies for qualitative research. New York, Aldine de Gruyter.

Hammersley, M. & Atkinson, P. (2007). Ethnography: Principles in practicee (3rd Ed). London, Routledge.

Heirdsfield, A. M., Walker, S., Walsh, K. & Wilss, L. (2008). Peer mentoring for first-year teacher education students: the mentors´ experience. Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning, 16(2), 109-124.

Honkimäki, S. & Tynjälä. P. (2007) Study orientations in different tutoring environments: university language students first two years. Mentoring & Tutoring, 15(2), 183-199.

Johnson, K. (1996). The vision versus the reality: The tensions of the TESOL practicum. In D.Freeman & J.Richards (Eds.), Teacher Learning in Language Teaching. New York: CUP.

Kavak, Y., Aydin, A. & Akbaba Altun, S. (2007). Ögretmen Yetistirme ve Egitim Fakulteleri. Kavaklidere, Ankara, Yuksek Ögretim Kurulu Yayini No: 2007-5.

Kihlstrom, S., Andersson, E., Davidsson, B., Lasson, I. & Arvidsson, I. (2007). Using Diaries, Reflection and Mentorship in Teacher Training. Högskolan i Borås, Institutionen för Pedagogik. Reg. Number 3. Received from http://www.nshu.se/download/7262/professional_diary_kihlstrom_005_g03.pdf available on: 11.04.2010

Kolb, D. A. (1984). Experiential Learning. Englewood Cliffs, NJ., Prentice Hall.

Laker, A., Laker, J. C. & Lea, S. (2008). Sources of support for pre-service teachers during school experience. Mentoring & tutoring: Partnership in Learning, 16(2), 125-140

Landefeld, T. (2010). Mentoring and diversity: Tips for Students and Professionals for developing and Maintaining a Diverse Scientific Community. Mentoring in Academia and Industry, 4, DOI 10.1007/978-1-4419-0778-3 (springer E-book).

Lane, G. (2004). Key Themes: A literature review. In D. Clutterbuck & G. Lane (Eds.), Situational Mentor: An International Review of Competencies in Mentoring (pp.1-15). UK, Ashgate Publishing.

Linde, C. (2001). Narrative and Social tacit knowledge. Journal of Knowledge Management, 5(2),160-170.

Lindgren, U. (2005). Experiences of beginning teachers in a school-based mentoring program in Sweden. Educational Studies, 31(3), 251-263

Lindgren, U. (2006). Professional Support to Novice Teachers by Mentoring. Paper presented at the 31st ATEE Conference, PortoroÏ, Slovenia.

Long, J. (1994). The Dark Side of Mentoring. Paper presented at the Australian Association for Research in Education Conference. Received from http://www.aare.edu.au/94pap/longj94030.txt available on: 30.05.2010

Long, J. (2009). Assisting beginning teachers and school communities to grow through extended and collaborative mentoring experiences. Mentoring & tutoring: Partnership in Learning, 17(4), 317-327.

MINT (Mentoring in Teacher Education). (2004-2007). Received from http://www.mint-mentor.net/index.php available on: 25.02.2010

Paker, T. (2005). Ögretmenlik Uygulamasinda Ögretmen Adaylarinin Uygulama Ögretmeni ve Uygulama Ögretim Elemaninin Yönlendirmesiyle Ilgili Karsilastiklari Sorunlar[The problems encountered by pre-service teachers about feedback from supervisor and school tutors during practice teaching]. Paper Presented at the 14th National Education Congress, 28-30 September, 2005, Denizli, Turkey.

Parker, M. A., Abdou, N. & Schott R. I. (2009). Keeping our teachers! Investigating mentoring practices to support and retain novice educators. Mentoring &Tutoring: Partnership in Learning, 17(4), 329-341.

Siniscalco, M. T. (2002). A Statistical Profile of the Teaching Profession. Geneve,

Switzerlad: Publications of International Labour Organization and United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. Received from http://www.ilo.org/public/english/dialogue/sector/papers/education/stat_profile02.pdf available on: 03.02.2011

SOU 1965:29 Lärarutbildningen. 1960 års lärarutbildningssakkunniga VI:1 [The 1960 Teacher Education Expert Committee VI:1]. Stockholm: Ecklesiastikdepartementet.

SOU 1978:86. Lärare för skola i utveckling. Betänkande [Teacher for school development]. Stockholm: LiberFörlag/ Allmänna förl.

Strauss, A. & Corbin, J. (1990). Basics of Qualitative Research. London, Sage.

TED. (2009). Ögretmen yeterlilikleri. Ankara, TED.

Turner, M. M. (n.d.). Mentoring: An overview. Received from http://www.jerichopartners.co.uk/documents/ Mentoring.pdf available on: 03.01.2010

University Local Plan (2002). Utbildningsplan [Education Local Plan]. Högskilan i Boras, Sweden.

Veenman, S. (1984). Perceived Problems of Beginning Teachers. Review of Educational Research, 54(2), 143-178

Vygotsky, L. S. (1978). Mind in society: the development of higher psychological processes. Cambridge, Massachusetts, Harvard United Press.

Wallace, M. (1991). Training Foreign Language Teachers. Cambridge, CUP.

YÖK/World Bank. (1998a). Eğitim Fakülteleri Öğretmen Yetiştirme Programlarinin Yeniden Düzenlenmesi [Reformation of Teacher Training Programs at Education Faculties]. Ankara, Yükseköğretim Kurulu Başkanliği.

YÖK/World Bank. (1998b). Fakulte-Okul Isbirligi [The Partnership Faculty-School], Ankara, Yuksek Ogretim Kurulu Milli Egitimi Gelistirme Projesi Hizmet Oncesi Ogretmen Egitimi.

ULUSLARARASI YÜKSEKÖĞRETİM KONGRESİ: YENİ YÖNELİŞLER VE SORUNLAR
INTERNATIONAL HIGHER EDUCATION CONGRESS: NEW TRENDS AND ISSUES

Uluslararası Yükseköğretim Kongresi: Yeni Yönelişler ve Sorunlar (UYK-2011)
27-29 Mayıs 2011, İstanbul; 3. Cilt / Bölüm XVI / Sayfa 2374-2383

Meslek Yüksekokulların Sosyal Programlarına Kayıtlı Öğrencilerin Bilgi Teknolojilerine Yönelik Tutumları

Yrd. Doç. Dr. Emel Bahar, Yrd. Doç. Dr. Ferudun Kaya, Öğr. Gör. Yeşim Kalyon
[1]Mersin Üniversitesi Tarsus MYO, Tarsus, Mersin, Türkiye
[2]Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Mudurnu Süreyya Astarcı MYO, Mudurnu, Bolu, Türkiye

Özet

Çalışmada, meslek yüksekokullarının sosyal programlarına kayıtlı öğrencilerin sınıf, üniversite, bölüm ve cinsiyet gibi bağımsız değişkenler ile öğrencilerin bilgi teknolojisine yönelik tutumları arasında ilişki olup olmadığının tespit edilmesi amaçlanmıştır. Ayrıca bu çalışma ile öğrencilerin bilgisayara ve internete erişim olanaklarının, bilgi teknolojisine yönelik tutumları üzerindeki etkilerinin bulunup bulunmadığının tespit edilmesi de amaçlanmıştır. Veriler, 2011 yılının ocak ayında tesadüfî örnekleme yöntemi ile seçilen 884 kayıtlı öğrenciye anket uygulanarak elde edilmiştir. Araştırma kapsamında; Çukurova, Mersin, Kırıkkale ve Abant İzzet Baysal Üniversite'lerine bağlı işletme, lojistik, pazarlama, turizm, muhasebe, büro yönetimi ve yönetici asistanlığı programlarına kayıtlı 884 öğrenci yer almıştır. Bulguların sayısal gösterimle özetlenmesi için betimleyici analiz, ölçeğin geçerlilik ve güvenilirliğini ölçmek için faktör analizi uygulanmıştır. Öğrencilerin bilgi teknolojilerine yönelik tutumlarının alt ölçek puanlarının; cinsiyete göre değişip değişmediğini tespit etmek için t-testi, kayıtlı olunan üniversiteye, bölüme ve sınıfa göre öğrencilerin ölçek ve alt ölçeklerden almış oldukları puanlar arasında fark olup olmadığını tespit etmek için ise ANOVA testi yapılmıştır. Sonuç olarak, sosyal bilimler bölümlerinde okuyan öğrencilerin cinsiyetleri, okumakta oldukları program ve üniversite ile öğrencilerin bilgi teknolojilerine yönelik tutumları arasında istatistiksel olarak anlamlı ilişki saptanmıştır.

Anahtar kelimeler: Bilgi teknolojileri, sosyal bilimler öğrencileri, tutum.

Giriş

Bilgi ve teknolojilerindeki hızlı değişim, iş dünyasındaki mevcut uygulamaların kısa sürede yetersiz kalmasına veya geçerliliğini yitirmesine neden olmaktadır. Her geçen gün yeni yöntem ve araçların iş süreçlerine dâhil edilmesi; işletme yönetimlerini insan kaynakları profilini buna göre belirlemeye zorlamaktadır. Dolayısıyla, geleceğin nitelikli insan gücü kuşağını oluşturmayı amaçlayan üniversiteler de, bilgi ve teknolojilerini kolaylıkla kullanabilecek ve özümseyebilecek yeterlilikte öğrenciler yetiştirmek durumunda kalmaktadırlar. Eğitilerek bir mesleğe sahip olmanın ön koşulu öğrenim süresince akademik başarı göstermek, mesleği başarılı bir şekilde sürdürmenin koşulu ise mesleki becerileri, ilgi, bilgi ve nitelikleri kazanmak ve sürekli yenilemek için kendi kendine öğrenme ve değerlendirme yeteneklerini geliştirmektir. Bu durum da, bilgi teknolojilerini kullanma yetkinliğine sahip olmak ve bunun için pozitif tutum geliştirmekle doğrudan ilişkili hale gelmiştir. Türkiye'de ve tüm dünyada MYO'ları, çeşitli iş kollarına nitelikli insan gücü yetiştiren yükseköğretim kurumlarıdır. Günümüzde tüm dünyada yaşanmakta olan küresel rekabette Türkiye açısından sıklıkla dile getirilen sorunlardan birisi de mesleki alanda iyi eğitilmiş, kalifiye işgücü ihtiyacıdır. Gelişmiş ve gelişmekte olan ülkelerin endüstri ve hizmet sektörlerindeki en önemli so-

runlarından biri, nitelikli ara insan gücü eksikliğidir. Kalkınmakta olan ülkelerde, yetişmiş insan gücü yanında ara elemanlara da ihtiyaç duyulmakta olup, Türkiye'de bu görevi MYO'lar üstlenmiş bulunmaktadır. Bu bakımdan Türkiye'nin küresel rekabette yerini almasında MYO'lara önemli görevler düşmektedir (Akyurt, 2009:177).

İçinde bulunduğumuz çağın en önemli özelliklerinden biri "değişimdir". Var olan bilgi ve teknolojiler, meslekler, iş tanımları, gereksinim duyulan beceriler, dolayısıyla gereksinim duyulan insan gücünün nitelikleri sürekli olarak değişmektedir. Ayrıca, günümüzde, değişimin sürekliliği ve hızı, eğitim kurumlarında kazandırılan bilgi ve becerilerin zaman içinde yetersiz kalmasına neden olmakta, bir başka deyişle yaşam boyu öğrenmeyi gerekli kılmaktadır (Akkoyunlu; 2008). Bireylere bilgi ve teknolojilerini kullanım konusunda beceriler kazandırılması ve bu konuda pozitif tutum geliştirebilme yaşam boyu öğrenmenin gelişiminde önemli bir adımdır. Bu sebeple, zorunlu eğitim sürecinde öğrencilerin kişisel, toplumsal ve iş yaşamlarında karşılaşacakları bilgi gereksinimini karşılayacak olan bilgiye erişebilecek, bu bilgiyi değerlendirebilecek ve etkin şekilde kullanabilecek (bilgi okuryazarı) diğer bir deyişle yaşam boyu öğrenme eylemini bağımsız olarak gerçekleştirebilecek becerilere sahip bireyler olarak yetiştirilmeleri zorunlu hale gelmiştir. Bu tür ortamların hazırlanabilmesi için de öğrencileri bilgiye ulaştıracak; bilginin kullanılmasını, üretilmesini ve iletilmesini sağlayacak her türlü aracı kullanma olanaklarının sağlanması gerekir (Breivik, 2000, Akkoyunlu, 2002). İnsana yatırım yapmanın yolu, son teknoloji ve eğitim tekniklerini kullanmaktan geçmektedir. Ancak, son yıllarda bilgi iletme ve bilgiye erişme teknolojisinin çok hızlı gelişme göstermesine karşılık, teknolojik gelişmelere en çabuk uyum sağlaması ve bu gelişimi yoğun şekilde günlük hayatta kullanması beklenen, eğitimin en üst noktası olarak kabul ettiğimiz üniversite öğrencilerinin bu teknolojiden yeterli derecede yararlanamadığı görülmektedir (Keskin ve Ertuğrul, 2010:2) Diğer taraftan, kişilere BT'ne erişim olanakları sunmak, onların bu teknolojileri kullanmalarının tek başına garantisi olmayacaktır. Ayrıca, bireylerin bu teknolojileri kullanma yönünde bir eğilimlerinin de olması gereklidir (Selwyn, 1997). Türkiye'deki MYO öğrencilerinin BT'ye yönelik tutumları konusunda yapılmış yeterince çalışma bulunmamaktadır. Bu çalışmanın amacı meslek yüksekokulu öğrencilerinden elde edilen verilere dayalı olarak, sosyal bilimler bölümlerine kayıtlı öğrencilerin BT'ye yönelik tutumlarının ne olduğunu ve bu tutumlarla ilişkili olabilecek bazı faktörleri ortaya koymaktır. Mezun olduktan sonra farklı sektörlerde ve pozisyonlarda çalışacak olan MYO öğrencilerinin bilgisayar teknolojilerine yönelik tutumlarının öğrenilmesi öğretim programlarının yapılandırılmasına katkı sağlayacaktır.

Kavramsal Değerlendirme

Bilgisayar destekli eğitimle ilgili makaleler incelendiğinde genel olarak; bilgisayar destekli öğretimin öğrencilerin başarılarını artırdığı, kavram yanılgılarını giderdiği ve bilgisayar kullanımına yönelik olumlu tutum geliştirdiği sonuçları çıkarılabilir (Keskin ve Ertuğrul, 2010:3) Doğrudan gözlenemeyen bir değişken olan tutum, insan davranışlarını belirlemede etkilidir. Bu bakımdan tutumların ölçülmesi ya da tutum derecesinin bilinmesi birçok alanda istenen bir durumdur (Tezbaşaran, 1997).

Myers ve Halpin (2002), bilgisayar tutumunun kişinin bilgisayarları öğrenme ve onları kullanma konusundaki genel tavrı olarak tanımlamakta ve tutumun bilgisayarların benimsenmesinde önemli bir belirleyici olduğunu ifade etmektedir. Çünkü tutumlar, hem öğrencilerin bilgi teknolojilerini (BT) kabullenmelerini, hem de gelecekte iş yaşamlarında bilgisayar konusunda benimseyecekleri davranış tarzını etkileyen önemli bir unsurdur (Selwyn, 1997). Nitekim yapılan çalışmalar, BT'ye karşı pozitif tutuma sahip öğrencilerin BT ile ilgili becerileri daha çabuk edindiğini, aksine bilgisayarla ilgili tecrübeleri konusunda olumsuz düşüncelere sahip olan ve kaygı duyan öğrencilerin ise gerekli becerileri edinmelerinin daha zor olduğunu ortaya koymaktadır (Meelissen ve Drent, 2008). Bu nedenle, kişilerin BT'ye yönelik tutumlarının anlaşılması, onların BT ile ilgili davranışlarını tahmin etmeye yardımcı olacak önemli bir faktör olarak karşımıza çıkmaktadır. Bilgisayarların eğitim ortamlarına entegrasyonunda öğrencilerin bu olguya yönelik tutum, kaygı, endişe ve düşünceleri bu sürecin başarısını etkileyecek önemli parametrelerdir. Öğrencilerin internet ve bir internet uygulaması olarak web ile de tanıştırılması bilgisayar okuryazarlığı ile internet okuryazarlığı arasındaki köprüyü kuracaktır. Bu nedenle öğrencilerin internete yönelik tutumlarının belirlenmesi bu sürecin etkin ve verimli kullanılması yönünde önemli ipuçları verir. Farklı bölge ve bölümlerde öğrenim gören öğrencilerin internete yönelik tutumlarının belirlenmesi öğrencilerin internete yönelik tutumlarının daha iyi anlaşılması ve internete yönelik tutumlara etki edecek olan değişkenlerin belirlenmesi bakımından önemlidir (Altun 2003:3-9). Seyrek (2010), yaptığı çalışmada BT tutumu ile ilgili olarak en çok ele alınan konuların; kaygı, fayda, kontrol, davranış, cinsiyet ve BT erişim düzeyi boyutunda olduğunu vurgulamıştır. Yapılan araştırmalarda BT'ye yönelik tutumlarla ilişkili olabilecek birçok faktör ele alınmış ve ne gibi unsurların tutumla ilişkili olabileceği incelenmiştir.

Metod

Bu çalışma ile meslek yüksekokullarının sosyal programlarına kayıtlı öğrencilerin cinsiyeti, sınıfı, barınma yeri, kayıtlı oldukları üniversite ve bölüm gibi bağımsız değişkenler ile bilgisayar teknolojisine (BT) yönelik tutumları arasında ilişki olup olmadığının test edilmesi amaçlanmıştır. Ayrıca bu çalışma ile öğrencilerin bilgisayara ve internete erişim olanaklarının, bilgi teknolojisine yönelik tutumları üzerindeki etkilerinin bulunup bulunmadığının tespit edilmesi de amaçlanmıştır. Veriler, öğrenciler ile yüz yüze görüşmek suretiyle hazırlanan anket formunun işaretlenmesi şeklinde elde edilmiştir. Araştırmada veri toplama aracı olarak kapalı uçlu soruların yer aldığı anket formu kullanılmıştır. Anket sonucu elde edilen veriler; SPSS istatistik programında araştırmanın amaçlarına göre oluşturulan dosyaya kodlanmıştır. Veriler, 2011 yılının ocak ayında tesadüfî örnekleme yöntemi ile seçilen 1.020 kayıtlı (ana kütlenin yüzde15'i) öğrenciye anket uygulanarak elde edilmiş, anketlerin 174'ü ön değerlendirme aşamasında yanıtlarının doğruluğundan şüpheye düşüldüğü için değerlendirme dışı bırakılmıştır. Ön değerlendirme sonrası kalan anketlerden 884'ü (ana kütlenin yüzde 13'ü) ise analize uygun bulunmuştur. Araştırma kapsamında; Çukurova, Mersin, Kırıkkale ve Abant İzzet Baysal Üniversite'lerine bağlı sekiz meslek yüksekokulunun işletme, lojistik, pazarlama, turizm, muhasebe, büro yönetimi ve yönetici asistanlığı programlarına kayıtlı 884 öğrenci yer almıştır. Ölçek öğrencilerin BT'ye yönelik kendi görüş, düşünce, fikir ve yapılarına dayanan ve tutumları ile ilişkili olan duyuşsal, bilişsel ve davranışsal durumlarını derecelendirerek ölçmeyi amaçlamaktadır. Anketin ilk bölümü öğrencilerin cinsiyeti, sınıfı, kayıtlı olduğu üniversite ve bölümü hakkında çeşitli sorular yer almaktadır. Ayrıca anket yapılan öğrencinin bilgisayarının olup olmadığı, kaldığı yerde internet erişimi bulunup bulunmadığı, haftada kaç saat bilgisayar kullandığı ve bilgisayarı hangi amaçlar için ne kadar süreyle kullandığı gibi sorularda bulunmaktadır. Anketin ikinci bölümünde ise öğrencilerin BT'ye yönelik tutumlarını ölçmek üzere Selwyn (1997) tarafından kullanılan ve Seyrek (2010) tarafından geliştirilen ölçek kullanılmıştır. Ölçme aracı, Likert tipi derecelendirme ölçeği olarak hazırlanmış ve beşli derecelendirme ile düzenlenmiştir. Buna göre; "(1) kesinlikle katılmıyorum, (2) katılmıyorum, (3) kararsızım, (4) katılıyorum ve (5) kesinlikle katılıyorum" seçeneklerinden oluşmaktadır. Veriler, istatistiksel yöntemler ile yüzde 95 anlamlılık seviyesinde değerlendirilerek açıklanmıştır. Bulguların sayısal gösterimle özetlenmesi için betimleyici analiz, hazırlanan ölçeğin geçerlilik ve güvenilirliğini ölçmek için faktör analizi yapılmıştır. BT'ye karşı öğrencilerin tutum puanları; cinsiyet, sınıf, kayıtlı olunan üniversitenin ve bölümünün adı gibi çeşitli açılardan incelenmiştir. Bu amaçla öğrencilerin BT'ye yönelik tutumların puanı ile alt ölçek puanlarının cinsiyete göre değişip değişmediğini tespit etmek için t-testi yapılmıştır. Kayıtlı olunan üniversiteye, bölüme ve sınıfa göre öğrencilerin ölçek ve alt ölçeklerden almış oldukları puanlar arasında fark olup olmadığını tespit etmek için ANOVA testi uygulanmıştır. Öğrencilerin bilgisayar sahipliğinin ve internete erişim olanağının, BT'ye yönelik tutumları üzerindeki etkilerini görmek üzere regresyon analizi yapılmıştır.

Verilerinin Analizi ve Bulgular

Betimsel Analiz

Araştırma kapsamında anket uygulanan öğrencilerin demografik özelliklerine ilişkin bulguların frekans ve yüzde dağılımları Tablo 1'de verilmiştir.

Araştırma kapsamında anket uygulanan öğrencilerin bilgisayar sahipliği ve internet kullanımına ilişkin bulguların frekans ve yüzde dağılımları Tablo 2'de verilmiştir.

Bilgi Teknolojilerine Yönelik Tutumların Faktör Analizi

Değişkenler arasındaki ileri sürülen hipotezlerin varyans analizleri ile test edilmesinden önce, öğrencilerin BT'ye yönelik tutumlarını etkileyen faktörler ölçeğinin yapı geçerliliği ve maddelerin faktör yapısını tespit etmek amacıyla faktör analizinde, temel bileşenlere ayırma yöntemi ve verimax dönüştürmesi uygulanmıştır. Yapılan faktör analizi ile maddelerin yüklenme değerleri 0.50'nin ve öz değeri 1'den fazla olan toplam varyansın %56.616'sını açıklayan anlamlı 4 boyut (faktör) elde edilmiştir. Barlett Küresellik testi ve KMO (Kaiser-Mayer-Olkin) uygunluk ölçütü sonuçları Tablo 3'te verilmiştir.

KMO uygunluk ölçütü (0.804), Barlett ve KMO testleri sonucunda verilerin faktör analizine uygun olduğunu göstermektedir (Sipahi, Yurtkoru ve Çinko, 2006:80).

Tablo 1: Öğrencilerin demografik özellikleri ve öğretim durumları.

		f	%			f	%
Cinsiyet	Erkek	444	50.2	**Öğrenim gördüğü süre içinde ikamet ettiği yer**	Kendi evimde	229	25.9
	Bayan	440	49.8		Devlet Yurdunda	233	26.4
Öğrenim Gördüğü Program	Büro Yönet. ve Yön. Asist	151	17.1		Özel yurtta	71	8.0
	Pazarlama	177	20.0		Arkadaşlar ile evde	145	16.4
	Muhasebe	211	23.9		Aile yanında	181	20.5
	İşletme	139	15.7		Otel, pansiyon ya da misafirhane	4	0.5
	Turizm	154	17.4		Akraba yanında	21	2.4
	Lojistik	52	5.9		Kendi evimde	229	25.9
Yaş	18 ve altı	52	5.9	**Öğrenim Gördüğü Üniversite ve MYO**	Çukurova Üni. (Ceyhan MYO)	102	11.5
	19-22	692	78.3		Mersin Üni. (Sosyal Bilim. MYO)	177	20.0
	23-26	110	12.4		Çukurova Üni. (Adana MYO)	74	8.4
	27-30	10	1.1		Kırıkkale Üni (Kırıkkale ve Keskin MYO)	192	21.7
	31 ve üzeri	20	2.3		Mersin Üni. (Tarsus MYO)	163	18.4
Sınıfı	1. sınıf	410	46.4		Abant İzzet Baysal Üni (Bolu ve Mudurnu)	176	19.9
	2. sınıf	453	51.2				
	2 + yıl	21	2.4				
	Toplam	**884**	**100**		**Toplam**	**884**	**100**

Faktör analizi sonucunda oluşan faktörler; BT Faydası, BT Kontrolü, BT Kaygısı ve BT'ye Yönelik Davranış olarak adlandırılmıştır. Verimax dönüşümü sonuçlarına göre gruplanan sorular, alınan cevaplara göre birleştirilerek güvenilirlik analizine tabi tutulmuştur. Güvenilirlik hesaplamaları yapılmış ve Cronbach α değerleri bulunmuştur. Hesaplamalar sonucunda sırasıyla alfa değeri 0.76, 0.75, 0.54 ve 0.48 olarak hesaplanmış ve yeterli güvenirliğe sahip oldukları görülmüştür. Bu sonuçlar ışığında, her faktöre yüklenen soruların ortalamaları alınarak, her bir faktörü temsil edecek ve daha sonraki analizlerde kullanılmak üzere dört yeni faktör (değişken) oluşturulmuştur. Elde edilen faktörlerin faktör yükleri, öz değerleri, varyans yüzdeleri ve Cronbach's Alpha katsayıları Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 2: Öğrencilerin bilgisayar sahipliği ve internet kullanımına ilişkin bulgular.

Kaç yıldır bilgisayar kullanmaktasınız?	**Frekans**	**%**
1 yıldan az	55	6.2
2-5 yıl arası	374	42.3
6-10 yıl arası	359	40.6
11-15 yıl arası	77	8.7
16 yıl ve üzeri	19	2.1

Haftada kaç saat bilgisayar kullanmaktasınız?	**Frekans**	**%**
0-5	359	40.6
6-10	203	23.0
11-15	132	14.9
16-24	74	8.4
25 saat ve üzeri	116	13.1

Kendinize ait bilgisayarınız var mı?	**Frekans**	**%**
Hayır	228	25.8
Evet PC	366	41.4
Evet Notebook	197	22.3
Evet (PC ve Notebook)	93	10.5

İkamet ettiğiniz yerde internet erişimi var mı?	**Frekans**	**%**
Evet	589	66,6
Evet, ama yetersiz	128	14.5
Hayır	167	18.9

Bilgisayar erişim olanağınız?	**Frekans**	**%**
Çok Zayıf	27	3.1
Zayıf	47	5.3
Orta	253	28.6
İyi	265	30.0
Oldukça iyi	292	33.0
Toplam	**884**	**100.0**

İnterneti kullandığınız mekânlar?	**Frekans**	**%**
Evde	563	63.7
İşyerinde	53	6.0
Okulda	29	3.3
İnternet kafe vb. yerlerde	209	23.6
Hiçbiri	30	3.4
Toplam	**884**	**100.0**

Tablo 3: Barlett Küresellik ve KMO Uygunluk Testi sonuçları.

Barlett Küresellik Testi	
χ^2 istatistiği	2631.882
sd	91
anlamlılık	0.000
KMO Uygunluk Ölçütü	0.804

Faktör analizi sonucu ortaya çıkan boyutlar ve bunların içerdiği alt değişkenler incelendiğinde; öğrencilerin BT'ye yönelik tutumlarda 4 faktörün etkisinde kaldığı gözlenmektedir. Birinci faktör "BT'nin Faydası"dır. Kendi içinde 0.763 güvenilirliğe sahip olan bu faktör, toplam varyansın %17.699'unu açıklayan dört değişkenden meydana gelmektedir. Faktöre en büyük katkıyı "bilgisayar daha verimli çalışmamıza yardımcı oluyor" değişkeni sağlamaktadır. İkinci faktör, "BT'nin Kontrolü"dür. Kendi içinde 0.750 güvenilirliğe sahip olan bu faktör, toplam varyansın %16.335'ini açıklayan dört değişkenden meydana gelmektedir. Faktöre en büyük katkıyı, "Sanırım bilgisayar hakkında bilmem gereken şeylerin çoğunu kendi kendime öğrenebilirim" değişkeni sağlamaktadır.

Tablo 4: Öğrencilerin bilgi teknolojilerine yönelik tutumlarının faktör yükleri.

Faktörler	**Faktör Yükleri**	**Öz Değer**	**Varyans %**	**Alpha Katsayısı**
Faktör 1: Bilgi teknolojisinin faydası		25.821	17.699	**0.764**
Bilgisayar daha verimli çalışmamıza yardımcı oluyor	.829			
Bilgisayarda işimi yaparken harcamış olduğum ekstra çaba, buna değiyor	.799			
Bilgisayarlar işlerimi daha iyi düzenlememe yardımcı oluyorlar	.728			
Bilgisayar daha ilginç ve hayal gücü içeren işler yapmamı sağlıyor	.607			
Faktör 2: Bilgi teknolojisinin kontrolü		12.721	16.335	**0.750**
Sanırım bilgisayar hakkında bilmem gereken şeylerin çoğunu kendi kendime öğrenebilirim	.788			
Bilgisayarda yapmak istediğim şeyi yapabiliyorum	.706			
Bilgisayar kullanırken kontrol tamamen bendedir	.699			
Bilgisayar kullanırken bir sorunla karşılaştığımda çoğu zaman bu sorunu bir şekilde çözerim	.653			
Faktör 3: Bilgi teknolojisinde kaygı		10.458	11.891	**0.546**
Bilgisayar kullanmamı gerektiren bir şey olduğunda, bilgisayara bir şekilde zarar verebilirim diye korkarım	.755			
Bilgisayarlar konusunda kendimi rahat hissetmiyorum	.705			
Düzeltemeyeceğim hatalar yaparım endişesiyle bilgisayar kullanmak konusunda tereddüt yaşarım	.659			
Faktör 4: Bilgi teknolojisine yönelik davranış		7.616	10.692	**0.488**
Okulda elimden geldiğince bilgisayar kullanmaktan kaçınırım	.816			
Okulda bilgisayarı sadece mecbur olduğumda (örneğin hocalarım söylediğinde) kullanıyorum	.713			
Bilgisayar kullanmayı gerektiren bir işte çalışmak istemem	.539			
Açıklanan toplam varyans			**56.616**	

Verimax rotasyonlu temel bileşenler faktörlü analizi.
KMO Örneklem Yeterliliği: 0.804 Bartlett Küresellik Testi; Ki kare 2631.882 sd:91, p değeri: 0.000

Üçüncü faktör "BT'de Kaygı"dır. Kendi içinde 0.546 güvenilirliğe sahip olan üç değişkenden oluşan bu faktör, toplam varyansın %11.891'ini açıklamaktadır. Faktöre en yüksek katkıyı "Bilgisayar kullanmamı gerektiren bir

şey olduğunda, bilgisayara bir şekilde zarar verebilirim diye korkarım" değişkeni sağlamaktadır. Dördüncü faktör, "BT'ye Yönelik Davranış"tır. Kendi içinde 0.488 güvenilirliğe sahip üç değişkenden oluşan bu faktör, toplam varyansın %10.692'ini açıklamaktadır. Faktöre en büyük katkıyı "Okulda elimden geldiğince bilgisayar kullanmaktan kaçınırım" değişkeni sağlamaktadır.

Cinsiyet ile Bilgi Teknolojisine Yönelik Tutumlar Arasında İlişkinin Analizi

Öğrencilerin cinsiyeti ile bilgi teknolojisine yönelik tutumları arasında bir ilişki olup olmadığını tespit edebilmek amacıyla, cinsiyet bağımsız değişken ve dört farklı bilgi teknolojisine yönelik tutumların boyutları da bağımlı değişken olacak şekilde t-testi uygulanmış ve sonuçlar Tablo 5'te verilmiştir.

Tablo 5: Cinsiyeti ile bilgi teknolojisine yönelik tutmalar arasındaki ilişki.

	Bilgi teknolojisinin faydası		**Bilgi teknolojisinin kontrolü**		**Bilgi teknolojisinde kaygı**		**Bilgi teknolojisine yönelik davranış**	
Cinsiyet	Erkek	Bayan	Erkek	Bayan	Erkek	Bayan	Erkek	Bayan
n	444	440	444	440	444	440	444	440
Ortalama	15,1149	14,8773	14,7095	14,2932	5,8694	6,5932	7,6149	7,3773
Standart Sap.	3,66274	3,34547	3,72276	3,02803	2,5702	2,77812	2,75777	2,70887
s.d.	882		882		**882**		882	
t	1.007		1.823		**-4.021**		1.292	
p	0.314		0.069		**0.000**		0.197	

Analiz sonucunda bayan öğrencilerle erkek öğrenciler arasında *BT'de Kaygı* bağımlı değişkeni açısından anlamlı bir farklılık görülmüştür. Ortalama skorlardan görüleceği gibi bayan öğrenciler kendilerini erkek öğrencilere göre BT konusunda daha çok kaygı duydukları bulgusuna ulaşılmıştır.

Bilgi Teknolojisine Yönelik Tutumlar ile Öğrencilerin Okuduğu Bölüm, Üniversite ve Sınıf Arasındaki İlişkinin Analizi

Farklı bölümlerde, üniversitelerde ve sınıflarda öğrenim gören öğrencilerin BT'ye yönelik tutumlar arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını test etmek amacıyla bölümün, sınıfın ve üniversitenin bağımsız değişken, farklı bilgi teknolojileri yeterlik boyutlarının ise bağımlı değişken olduğu koşullarda ANOVA testi yapılmıştır. Farklı üniversitelerdeki ve MYO'lardaki öğrencilerin "BT'nin Faydası", "BT'nin Kontrolü", "BT'ne Yönelik Kaygı" ve "BT'ye Yönelik Davranış" bağlamında algıladıkları bilgi teknolojine yönelik tutumlar arasında anlamlı bir farklılık olduğu yapılan ANOVA testi sonucunda tespit edilmiştir. Öğrencilerin okuduğu sınıf ile bilgi teknolojisine yönelik tutumlar arasında anlamlı bir farklılık tespit edilememiştir. Analiz bulguları Tablo 6'da gösterilmiştir.

Bilgi Teknolojisi Yeterlik Boyutları ile Öğrencilerin Bilgisayar Sahipliği ve İnternet Kullanımı Arasındaki İlişkinin Analizi

Bilgi teknolojisi yeterlik boyutları ile öğrencilerin bilgisayar sahipliği ve internet erişim olanağı, bilgisayar kullanım süresi (yıl), haftalık bilgisayar kullanım süresi ve ikamet edilen yerde internet erişimi bağımsız değişkenleri arasında bir farklılık olup olmadığını görmek amacıyla ANOVA testi yapılmıştır. Analiz bulguları Tablo 7'de verilmiştir.

Tablo 7'ye göre öğrencilerin bilgisayar sahipliği ve internet erişim olanağı, bilgisayar kullanım süresi (yıl), haftalık bilgisayar kullanım süresi ve ikamet edilen yerde internet erişimi bağımsız değişkenleri ile BT'ne yönelik tutumları arasındaki ilişki ANOVA testi sonucunda tespit edilmiştir. Bilgisayar sahipliği, internet erişim olanağı, bilgisayar kullanım süresi ve haftalık bilgisayar kullanma süresi ile "BT'nin Faydası", "BT'nin Kontrolü" ve "BT'ye Yönelik Kaygı" tutum boyutlarında ANOVA testi sonucunda anlamlı farklılıklar tespit edilmiştir. Öğrencilerin interneti kullandığı mekânlar ve öğrencinin ikamet yerindeki internet erişimi ile "BT'nin Kontrolü" ne yönelik tu-

Tablo 6: Öğrencilerin okuduğu bölüm, üniversite ve sınıf ile öğrencilerin bilgi teknolojisine yönelik tutumları arasındaki ilişki.

	Bağımlı değişkenler		Bilgi teknolojisinin faydası			Bilgi teknolojisinin kontrolü			Bilgi teknolojisinde kaygı			Bilgi teknolojisine yönelik davranış		
Bağımsız değişkenler		**n**	**Ort.**	**F**	**p**	**Ort.**	**F**	**p**	**Ort.**	**F**	**p**	**Ort.**	**F**	**p**
Okuduğu program	Büro Yön.	151	15,4570	**2.501**	**,029**	14,5166	.440	.820	6.1854	1.796	.111	6.9868	2.080	.066
	Pazarlama	177	15,0000			14,5876			6.0734			7.4181		
	Muhasebe	211	15,4265			14,6540			6.6919			7.8531		
	İşletme	139	14,6835			14,1295			6.0288			7.4820		
	Turizm	154	14,3831			14,5130			6.1364			7.7013		
	Lojistik	52	14,5577			14,5192			5.8269			7.2308		
Sınıf	1. Sınıf	410	15,0512	0.124	.884	14,6585	1.454	.234	6.2537	1.065	.345	7.5024	.593	.553
	2. Sınıf	453	14,9581			14,3289			6.2472			7.5210		
	2 + Yıl	21	14,7619			15,1905			5.3810			6.8571		
Okuduğu Üniversite ve MYO	Çukurova (Ceyhan)	102	16,1863	**6.055**	.000	14,7549	**3.586**	**.003**	5.8627	1.137	.339	6.7549	**3.432**	**.004**
	Mersin (Sosyal Bilim)	177	14,1864			14,1638			6.3164			7.4633		
	Çukurova (Adana)	74	14,7297			14,2973			6.2973			7.9054		
	Kırıkkale	192	15,5781			15,3438			6.1406			8.0052		
	Mersin (Tarsus)	163	15,0245			14,1104			6.5890			7.2822		
	Abant İzzet Baysal	176	14,5739			14,2273			6.0909			7.4318		

tum boyutunda ANOVA testi sonucunda anlamlı farklılık tespit edilmiştir. Ortalama fark değerlerinden anlaşılacağı üzere öğrencilerin bilgisayar sahipliği, internet erişim olanağı, bilgisayar kullanım süresi, haftalık bilgisayar kullanma süresi arttıkça, algıladıkları BT'ye yönelik tutumlarında da artış gözlenmektedir.

Bilgisayara Erişim Olanağı ile Bilgi Teknolojisine Yönelik Tutum Arasındaki İlişkisi

Öğrencilerin bilgisayara erişim olanağının, bilgi teknolojisine yönelik tutumları üzerindeki etkilerini görmek üzere BT ile ilgili tutumların bağımsız değişken, bilgisayara erişim olanağının ise bağımlı değişken olarak alındığı bir regresyon analizi yapılmıştır. Analiz sonuçları Tablo 8'de gösterilmiştir.

Tablo 8'de göre regresyon analizi anlamlı çıkmış ve belirlilik katsayısı R2 0.13 olarak tespit edilmiştir. Dolayısıyla bilgisayara erişim olanağı değişkeninin, BT'ye yönelik tutumdaki, tutum değişimin yüzde 13'ünü açıkladığı görülmektedir. Tutum değişkenlerinden kontrol ve kaygının anlamlı olduğu görülmektedir. Tutum değişkenlerine ait , katsayılarından anlaşılacağı üzere bilgisayara erişim olanağı değişkeni artarken, kaygı değişkeninin negatif yönde arttığı, diğer yandan bilgisayara erişim oranı artarken, BT'ye yönelik kontrol düzeyinin de arttığı görülmektedir. Ayrıca bilgisayara erişim olanağının bağımlı değişken olarak alındığı bu regresyon analizinde kaygı ve kontrol değişkenlerinin etkilerinin daha yüksek olduğu gözlenmiştir.

Bilgisayar Sahibi Olma ile Bilgi Teknolojisine Yönelik Tutum Arasındaki İlişkisi

Öğrencilerin bilgisayar sahibi olmasının, BT'ye yönelik tutumları üzerindeki etkilerini görmek üzere BT ile ilgili tutumların bağımsız değişkenler, bilgisayar sahipliği durumunun ise bağımlı değişken olarak alındığı bir regresyon analizi yapılmıştır. Analiz sonuçları Tablo 9'da gösterilmiştir.

Tablo 9'da görüleceği üzere regresyon analizi anlamlı çıkmış ve belirlilik katsayısı R2 0.05 olarak tespit edilmiştir. Dolayısıyla öğrencinin bilgisayar sahibi olması bağımlı değişkeninin, öğrencilerin BT'ye yönelik tutumlarının değişiminde yüzde 5'ini açıkladığı görülmektedir. Analiz sonucunda tutum değişkenlerinden kontrol ve kaygının anlamlı çıktığı bulgusuna ulaşılmıştır. Tutum değişkenlerine ait β katsayılarından anlaşılacağı üzere öğrencinin bilgisayar sahipliği değişkeni azalırken, kaygı değişkeninin negatif yönde arttığı, diğer taraftan bilgisayar sahipliği artarken, BT'ye yönelik kontrol düzeyinin de arttığı görülmektedir. Ayrıca öğrencinin bilgisayar sahibi olması bağımlı değişken olarak alındığı bu regresyon analizinde kaygı ve kontrol değişkenlerinin etkilerinin daha yüksek olduğu gözlenmiştir.

Tablo 7: Öğrencilerin bilgisayar sahipliği ve bilgisayar kullanımı ile öğrencilerin bilgi teknolojisine yönelik tutumları arasındaki ilişki.

	Bağımlı değişkenler		**Bilgi teknolojisinin faydası**			**Bilgi teknolojisinin kontrolü**			**Bilgi teknolojisinde kaygı**			**Bilgi teknolojisine yönelik davranış**		
Bağımsız değişkenler		**n**	**Ort.**	**F**	**p**	**Ort.**	**F**	**p**	**Ort.**	**F**	**p**	**Ort.**	**F**	**p**
Bilgisayar sahipliği	Hayır	228	14,4254	**4.445**	**.004**	13,4912	**18,716**	**.000**	6,9956	**10,555**	**.000**	7,5263	.161	.923
	Evet PC	366	15,1230			14,9126			6,1038			7,4836		
	Evet Notebook	197	14,9797			14,0863			5,9949			7,5635		
	Evet (PC ve Notebook)	93	15,9355			16,2473			5,3441			7,3333		
İnternet erişim olanağı	Çok Zayıf	27	12,7407	**9,817**	**.000**	11,8148	**26,272**	**.000**	7,7037	**11,029**	**.000**	7,6296	.860	.487
	Zayıf	47	15,1702			13,2340			7,2128			7,6809		
	Orta	253	14,1621			13,3874			6,8182			7,7154		
	İyi	265	15,2491			14,6226			5,9887			7,4566		
	Oldukça iyi	292	15,6712			15,8116			5,6438			7,3014		
İnterneti kullanılan mekânlar	Evde	563	15,0089	1,331	.257	14,7620	**3,469**	**.008**	6,0782	1,808	.125	7,6181	1,381	.239
	İşyerinde	53	15,6226			14,5849			6,5660			6,8302		
	Okulda	29	15,8276			13,8276			6,9310			7,0345		
	İnternet kafe vb.	209	14,7943			13,8086			6,3493			7,4450		
	Hiçbiri	30	14,2667			14,9667			6,9667			7,2000		
Bilgisayar kullanım süresi	1 yıldan az	55	13,4182	**4,661**	**.001**	12,2000	**15,272**	**.000**	8,2364	**13,272**	**.000**	7,8545	1,735	.140
	2-5 yıl arası	374	14,8636			13,9652			6,4893			7,4064		
	6-10 yıl arası	359	15,2340			15,1031			5,6825			7,3788		
	11-15 yıl arası	77	15,2338			15,7662			5,9481			7,9870		
	16 yıl ve üzeri	19	16,7368			15,2632			6,7895			8,4737		
Haftalık bilgisayar kullanma süresi	0-5	359	14,4457	**4,578**	**.001**	13,6351	**14,738**	**.000**	6,7716	**7,570**	**.000**	7,5877	1,546	.187
	6-10	203	15,2463			14,5911			6,1527			7,6897		
	11-15	132	15,0758			14,8636			5,8636			7,1667		
	16-24	74	15,6216			15,2568			5,5405			6,9730		
	25 saat ve üzeri	116	15,7759			16,1379			5,5431			7,5862		
İkamet yerinde internet erişimi	Evet	589	15,1868	2,647	.071	14,7623	**5,228**	**.006**	6,0832	2,667	.070	7,4618	.839	.433
	Evet, ama yetersiz	128	14,5469			13,9453			6,4609			7,3516		
	Hayır	167	14,6707			14,0120			6,5689			7,7305		

Tablo 8: Regresyon analizi.

Bağımlı değişken: Bilgisayara erişim olanağı

	R: 0.360	**R^2: 0.13**	**F: 32,738**	**Sd: 4;879**	**p<0.000**
Bağımsız değişkenler	**B**	**Std. Hata**	β	**t**	**p**
(Sabit)	2,927	.209		14,011	.000
BT faydası	.010	.011	.033	.909	.364
BT kontrolü	.084	.011	.276	7.516	.000
BT kaygısı	-.061	.013	-.158	-4.830	.000
BT'ye yönelik davranış	-.010	.012	-.026	-.804	.422

Tablo 9: Regresyon analizi.

Bağımlı değişken: Öğrencinin bilgisayar sahibi olması

	R=0.225	R^2:0.05	F: 11,758	sd:4;879	p<0.000
Bağımsız değişkenler	**B**	**Std. Hata**	**β**	**t**	**p**
(Sabit)	1,816	.196		9,272	.000
BT faydası	.010	.010	.037	.984	.325
BT kontrolü	.034	.011	.123	3,202	.001
BT kaygısı	-.053	.012	-.152	-4,469	.000
BT'ye yönelik davranış	.007	.011	.019	.576	.565

Sonuç ve Öneriler

İçinde bulunduğumuz zamanda işgücü piyasası ile meslek yüksekokulları arasında istihdam amaçlı birlikteliğin sağlanması, mesleki eğitimin modernizasyonu ve kalitesinin artırılması ve bu sayede de insan kaynaklarının gelişimine katkıda bulunmayı hedefleyen çalışmalara ağırlık verilmektedir. Ancak, iş dünyasının ve ülke ekonomisinin değişen ihtiyaçlarına paralel mesleki eğitim programları oluşturarak nitelikli insan gücü gelişimine katkıda bulunmaya yönelik çalışmaların sadece eğitim dünyası içinde başarılabilmesi mümkün değildir. Meslek yüksekokulu öğrencilerine; uluslararası düzeyde ve özellikle Avrupa Birliği içinde benimsenmiş yaşam boyu öğrenme alışkanlığı kazandırmak ve girişimci yönlerini ortaya çıkarabilecek tutumlar geliştirmelerine katkıda bulunmak özel önem arz etmektedir. Bunun başarılabilmesi için de, bilgi ve teknolojilerini kullanabilmek konusunda yetkinliğe ve olumlu tutuma sahip bireyler yetiştirmek mesleki ve teknik eğitimin temel amacı olmalıdır.

Meslek yüksekokullarının sosyal programlarına kayıtlı öğrencilerin bilgisayar teknolojilerine yönelik tutumlarının tespit edilmesi amacı doğrultusunda, değişkenler arasındaki ileri sürülen hipotezlerin varyans analizleri ile test edilmesinden önce, öğrencilerin BT'ye yönelik tutum ölçeğinin yapı geçerliliği ve maddelerin faktör yapısını tespit etmek amacıyla faktör analizinde, temel bileşenlere ayırma yöntemi ve verimax dönüştürmesi uygulanmıştır. Faktör analizi sonucu ortaya çıkan boyutlar ve bunların içerdiği alt değişkenler incelendiğinde; öğrencilerin BT'ye yönelik tutumlar hakkında dört faktörün etkisinde kaldığı gözlenmektedir. Bu faktörler; BT'nin Faydası, BT Kontrolü, BT Kaygısı ve BT'ye Yönelik Davranış"tır.

Öğrencinin cinsiyeti ile BT'ye yönelik tutum arasında bir ilişki olup olmadığını test edebilmek amacıyla cinsiyet bağımsız değişkeni ve dört farklı BT'ye yönelik tutumların da bağımlı değişken olacak şekilde t-testleri yapılmıştır. Analiz sonucunda bayan öğrencilerle erkek öğrenciler arasında BT'de Kaygı bağımlı değişkeni açısından anlamlı bir farklılık görülmüştür. Ortalama skorlardan görüleceği gibi bayan öğrenciler kendilerini erkek öğrencilere göre BT konusunda daha çok kaygı duydukları bulgusuna ulaşılmıştır.

Farklı bölümlerdeki, üniversitelerdeki ve sınıflardaki öğrencilerin algıladıkları BT'ye yönelik tutumlar arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını test etmek amacıyla sınıfın, bölümün ve üniversitenin bağımsız değişken, farklı BT'ye yönelik tutumların ise bağımlı değişken olduğu koşullarda ANOVA testi yapılmıştır. ANOVA testi sonucunda öğrencilerin; kayıtlı oldukları üniversite ve bölüm ile BT'ye yönelik tutumları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık olduğu bulgusu tespit edilmiştir.

Öğrencilerin cinsiyetleri, okumakta oldukları program ve internete bağlanma sıklıkları ile BT'ye yönelik tutumları arasında istatistiksel olarak anlamlı ilişki saptanmıştır. Bayan öğrencilerin erkeklere göre, bilgisayarı olmayan öğrencilerin bilgisayar sahibi olanlara göre, BT'ye erişim olanakları düşük olan öğrencilerin erişim olanakları çok daha iyi olanlara göre, bilgisayar teknolojileri konusunda daha yüksek düzeyde kaygı taşıdıkları, BT ile ilgi sorunları çözmede kendilerini daha zayıf hissettikleri ve algılanan BT'ye yönelik tutumlarının daha düşük olduğu tespit edilmiştir. Farklı sınıflardaki öğrencilerin bilgisayar teknolojilerine karşı tutumları açısından farklılık olmadığı bulgusu tespit edilmiştir.

Sonuç olarak, meslek yüksekokullarına bağlı sosyal bilimler bölümleri öğrencilerinin eğitim ve mesleki gelişim amaçlı bilgi teknolojilerine yönelik tutumlarının istenilen düzeyde olmadığı tespit edilmiştir. İçinde bulunduğumuz çağda rekabet avantajı açısından bilginin yaratılması ve hızlı, güvenli ve kolay bir şekilde aktarılması öncelik kazanmaktadır. İş süreçleri mecrasının artık bilgi ve iletişim teknolojilerine dayalı sanal ofislerde gerçekleşmesinin

yaygınlaşması, hemen hemen tüm sektörlerde istihdam edilecek çalışanlardan BT konusunda yetkinliğe sahip olmaları beklentisini doğurmaktadır. Bu nedenle, çoğunlukla ofis ortamında görev alacak MYO'ların sosyal bilimler bölümleri öğrencilerinin bilgi ve iletişim teknolojileri konusunda beklenen yetkinliğe sahip olması gerekmektedir. Bilgisayar teknolojisinde yaşanan sürekli değişimleri de göz önüne alarak, bu okullarda bilgisayar teknolojisi altyapısının sağlanması, derslerin içeriklerinin değişim ve gelişmelere bağlı olarak güncelleştirmesinde büyük yarar görülmektedir. Öğretim elemanlarının, öğrencilerin bilgisayar teknolojisi deneyimlerini artıracak seminer, proje vb çalışmalara ağırlık vermesi birincil çözümler arasında görülmektedir. Öğrencilerin bilgisayar tecrübeleri arttıkça, BT'ye yönelik tutumları değişecek dolayısıyla BT konusunda endişeleri azalıp bu teknolojileri kullanma konusunda kendilerine daha çok güven duydukça, BT'ye yönelik tutumları da olumlu yönde değişecektir. Bu bağlamda; öğrencilere derslerde ve ders dışı zamanlarda ne kadar çok uygulamalı çalışmalar yaptırılırsa, öğrencilerin BT'ye yönelik tutumlarında o derece artış gözlemlenecektir. Bu nedenle öğrencilerin BT üzerinden bilgiye erişimleri teşvik edilmeli, yönlendirilmelidir. Meslek yüksekokullarının yeniden yapılanmaya gidildiği şu günlerde, oluşturulacak ders programları ve içerikleri, öğrencilerin iş dünyasına entegrasyonunu sağlayacak öğrenme çıktılarını elde edecek şekilde dizayn edilebilmesi için uygun zaman ve zemini oluşturmaktadır.

Çalışma, anket yapılan üniversite ve bölümlerdeki öğrencileri temsil etmekle birlikte, diğer üniversitelerdeki sosyal program öğrencileri için yapılacak benzer araştırmalardan elde edilecek sonuçları bu çalışmanın bulguları ile kıyaslama faydası sağlayacaktır.

Kaynaklar

Akkoyunlu, B. (2002). Öğretmenlerin İnternet Kullanımı ve Bu Konudaki Öğretmen Görüşleri, Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 22, 1-8.

Akkoyunlu, B. (2008). Bilgi Okuryazarlığı ve Yaşam Boyu Öğrenme, ietc2008.home.anadolu.edu.tr/ ietc2008/1b.doc, erişim tarihi: 10.03.2011

Akyurt, N. (2009). Meslek Yüksekokulları ve Marmara Üniversitesi Sağlık Hizmetleri Meslek Yüksekokulu Öğrencilerinin Genel Profili, Fırat Sağlık Hizmetleri Dergisi, 4(11).

Altun, A. (2003). Öğretmen Adaylarının İnternete Yönelik Tutumları, Eğitim ve Bilim, 28 (127), 3-9.

Breivik, P.S. (2000). Information literacy for the sceptical library director. IATUL Conference Queensland University of Technology, Brisbane, Queensland, Australia 3rd - 7th July.

Keskin, N. & Ertuğrul, İ. (2010). Buldan MYO Büro Yönetimi Öğrencilerinin Bilgisayar Kullanımına Yönelik Tutumlarının Belirlenmesine İlişkin Alan Çalışması, Uluslararası İktisadi ve İdari İncelemeler Dergisi, Yıl.3, Sayı:5.

Meelissen, M. R. M., & Drent, M. (2008). Gender differences in computer attitudes: Does the school matter? Computers in Human Behavior, 24(3), 969-985.

Myers, J. M., & Halpin, R. (2002). Teachers' attitudes and use of multimedia technology in the classroom: Constructivist-based professional development training for school districts. Journal of Computing in Teacher Education, 18(4), 133-140.

Selwyn, N. (1997). Students' attitudes toward computers: Validation of a computer attitude scale for 16-19 education. Computers & Education, 28(1), 35-41.

Seyrek, İ.H. (2010). İşletme Bölümü Öğrencilerinin Bilgi Teknolojilerine Yönelik Tutumları ve Yeterlik Düzeyleri, Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi. 9(2), 387-406.

Sipahi, B., Yurtkoru, E. S., & Çinko, M. (2006). Sosyal Bilimlerde SPSS'le Veri. İstanbul, Beta Basım.

Tezbaşaran, A. (1997). Likert Tipi Ölçek Geliştirme Klavuzu. Ankara, Türk Psikologlar Derneği Yayını.

ULUSLARARASI YÜKSEKÖĞRETİM KONGRESİ: YENİ YÖNELİŞLER VE SORUNLAR
INTERNATIONAL HIGHER EDUCATION CONGRESS: NEW TRENDS AND ISSUES

Uluslararası Yükseköğretim Kongresi: Yeni Yönelişler ve Sorunlar (UYK-2011)
27-29 Mayıs 2011, İstanbul; 3. Cilt / Bölüm XVI / Sayfa 2384-2389

Üniversite Öğrencilerinin Sağlıklı Yaşam Biçimi Davranışları

Doç. Dr. Nursan Çınar, Araş. Gör. Dilek Köse, Araş. Gör. Funda Akduran,
Araş. Gör. Kevser Özdemir, Prof. Dr. Sevin Altınkaynak
Sakarya Üniversitesi Sağlık Yüksekokulu, Serdivan, 54187 Sakarya, Türkiye

Özet

Amaç: Araştırma üniversite öğrencilerinin sağlıklı yaşam biçimi davranışlarını belirlemek amacıyla yapıldı. **Gereç ve Yöntem:** 2010–2011 güz yarıyılında Sakarya Üniversitesi kampüs alanı içerisindeki Fakülte ve Yüksekokullarda öğrenim gören öğrenciler araştırma evrenini, verilerin toplandığı tarihte okulda bulunan ve çalışmaya katılmayı kabul edenler ise örneklemi oluşturdu. Veriler, " Kişisel Bilgi Formu" ve "Sağlıklı Yaşam Biçimi Davranışları Ölçeği (SYBD)" kullanılarak toplandı. **Bulgular:** Öğrencilerin %50.4'ü (n=431) kız, %49.6'sı (n=424) erkekti, %31.7'si (n=271) 19–20 yaş, %33.7'si (n=288) 20–21 yaş, %25.5'i (n=218) 22 ve üzeri yaş grubunda idi. Bölümlere göre SYBD ölçeği toplam puan ortalamaları karşılaştırıldığında Sağlık Yüksekokulu öğrencilerinin 130.58±20.08; Mühendislik Fakültesi öğrencilerinin 129.90±18.66; İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi öğrencilerinin 127.56±20.66; Teknik Eğitim Fakültesi öğrencilerinin 125.14±19.93 olduğu belirlendi. Aradaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulundu (F=3.366, p=0.018). SYBD ölçeğinin; fiziksel aktivite, beslenme, stres yönetimi alt boyutlarında bölümler arası anlamlı fark bulunmazken (sırası ile F=0.633, p=0.594, F=0.340, p=0.796, F=1.419, p=0.236) sağlık sorumluluğu ve kişilerarası ilişkiler alt boyutundan sağlık yüksekokulu öğrencilerinin (sırası ile F=9.369 p=0.000, F=3.497 p=0.015), manevi gelişim alt boyutundan ise Sağlık Yüksekokulu ve Mühendislik fakültesi öğrencilerinin puanlarının diğer bölümlerden anlamlı derecede yüksek olduğu belirlendi (F= 3.011 p=0.029). Sağlık Yüksekokulu dışındaki bölümlerde öğrenim gören öğrenciler, "Okuduğunuz bölümde sağlığı koruma- geliştirme ve ilk yardım konularını içeren bir ders almak ister miydiniz? sorusuna %62.9 (n=405) oranında almak istediklerini bildirdi. **Öneriler:** Sağlık bilimleri dışındaki programlara da sağlığı koruma-geliştirmeye yönelik seçmeli derslerin konulması düşünülmelidir.

Anahtar kelimeler: Sağlığı geliştirme, sağlıklı yaşam biçimi davranışı, üniversite öğrencisi.

Giriş

Günümüzde sağlık yaklaşımında, Sağlık Merkezli Bakım Sistemi anlayışı temel alınmaktadır. Sağlık Merkezli Bakım Sistemi'nde temel hedeflerden birisi; bireyin sağlığını geliştiren davranışları kazanmasını sağlamaktır. Bu davranışların temelini de, sağlıklı yaşam biçimini sağlayan uygulamalar oluşturmaktadır. Sağlık davranışı bireyin sağlıklı kalmak hastalıklardan korunmak için inandığı ve uyguladığı davranışların bütünüdür. Sağlıklı yaşam biçimi davranışları, herhangi bir hastalık ya da rahatsızlığı önlemeye yönelik olmayıp, bireyin genel sağlık ve iyilik durumunu daha da iyileştirmeyi amaçlar. Günümüzde, birçok sağlık sorununun sağlığa ilişkin tutum ve davranışların olmayışı ve hareketsiz yaşamdan kaynaklandığı belirtilmektedir (Arslan ve arkadaşları 2007).

Bireylere sağlık davranış değişikliğini sağlamanın en kolay yolu sağlık eğitimidir (Gülten ve arkadaşları 2008). Bireylere sağlıklı yaşama bilgisi, tutumu, davranışı ve alışkanlıkları kazandırmayı amaçlayan sağlık eğitimi, sağlık-

lı bir toplumun oluşturulmasında girişilecek her çabanın anahtarıdır. Çünkü; toplumdaki sağlıkla ilgili yanlış inançların yok edilmesi, bireylere sağlıklı davranışlar kazandırılması, eldeki kaynakların, bireylerin ve toplumun sağlığı için en verimli ve en akılcı biçimde kullanılması sağlık eğitimiyle gerçekleşir (Karadokovan ve Aslan 2010). Üniversite yaşamı bireylerin yaşamında önemli değişimlerin yaşandığı bir dönemdir. (Cihangiroğlu 2010) Üniversite eğitimi mesleki eğitimin yanı sıra kişilik gelişiminde, bireysel yaşamda ve sağlık davranışlarında da değişimlere neden olmaktadır. Bu değişim özellikle sağlık alanındaki tutum ve davranışlar yönünden önemlidir; çünkü öğrencilerin sağlık ile ilgili tutum ve davranışları kendisini, ailesini ve toplumu etkilemektedir. Sağlıklı toplum yapısına ulaşmak her toplumun ortak amacıdır. Sağlıklı bir topluma gelecek nesillerin sağlıklı olması ile ulaşılabilir (Bertan ve Güler 1995).

Amaç

Bu çalışma öğrencilerin sağlıklı yaşam biçimi davranışlarını belirlemek ve etkileyen değişkenleri saptamak amacıyla tanımlayıcı olarak yapılmıştır.

Gereç ve Yöntem

Tanımlayıcı olarak yapılan araştırmanın evrenini, 2010-2011 eğitim öğretim güz yarıyılında Sakarya Üniversitesi kampüs alanı içerisindeki fakülte, bölüm ve yüksekokullarda öğrenim gören öğrenciler oluşturmaktadır. Örneklemi ise verilerin toplandığı tarihte okulda bulunan ve çalışmaya katılmayı kabul eden öğrenciler oluşturmuştur (N:855). Araştırmaya başlamadan önce gerekli izinler alınmıştır. Çalışmada veriler, araştırmacılar tarafından hazırlanan ve 24 sorudan oluşan ‘‘Kişisel Bilgi Formu’’ ile bireyin sağlıklı yaşam biçimi ile ilişkili olarak sağlığı geliştiren davranışlarını ölçen “Sağlıklı Yaşam Biçimi Davranışları Ölçeği” (SYBDÖ) (Health Promotion Life-Style Profile) kullanılarak toplanmıştır.

Kişisel Bilgi Formu; Cinsiyet, yaş, bölümü, sınıf, anne-baba eğitim durumu, çalışma durumu, ekonomik durum, üniversiteden önce en uzun yaşanılan yerleşim birimi, kaldığı yer, medeni durum, sağlıkla ilgili eğitim alma/isteme durumu gibi sorulardan oluştu.

Sağlıklı Yaşam Biçimi Davranışları Ölçeği (SYBDÖ)- (Health Promotion Lifestyle Profile); Walker, Sechrist ve Pender (1987) tarafından geliştirilen orijinal ölçeğin ilk versiyonu 48 madde ve altı faktörden oluşmaktadır. Bireyin sağlıklı yaşam biçimi ile ilişkili olarak sağlığı geliştiren davranışlarını ölçer (Walker ve arkadaşları 1987). Ülkemizde Esin (1997) tarafından Türkçe’ ye çevrilerek, geçerlik-güvenirliği yapılmıştır (Esin 1997). Orjinal ölçek, alt grupları gözden geçirilip, daha yüksek alfa etkinlik seviyeleri oluşturmak için yenilenmiş ve Sağlıklı Yaşam Biçimi Davranışları Ölçeği II (Health Promotion Lifestyle Profile II), olarak adlandırılmıştır (Walker ve Hill-Polerecky 1996). Ülkemizde Bahar, Beşer, Gördes, Ersin ve Kıssal (2008) tarafından Türkçeye çevrilerek, geçerlik-güvenirliği yapılmıştır. Ölçek toplam olarak 52 maddeden ve altı faktörden oluşmuştur. Sağlıklı Yaşam Biçimi Davranışları Ölçeği ile katılımcıların sağlığı destekleyen davranışları ne sıklıkla gerçekleştirdikleri sorgulanmaktadır. Ölçek; 4’lü likert tipi bir ölçek olup, hiçbir zaman “1”, bazen “2”, sık sık “3”, düzenli olarak yanıtına “4” puan verilmektedir. Ölçeğin tamamı için en düşük puan 52, en yüksek puan 208 dir (Bahar ve arkadaşları 2008).

Ölçek altı alt boyuttan oluşmakta olup bu boyutların alabileceği en düşük ve en yüksek puanlar aşağıdaki gibidir.

- Sağlık sorumluluğu alt grubu için; en düşük puan 9, en yüksek puan 36,
- Fiziksel aktivite alt grubu için; en düşük puan 8, en yüksek puan 32,
- Beslenme alışkanlığı alt grubu için;en düşük puan 9, en yüksek puan 36,
- Ruhsal gelişim alt grubu için; en düşük puan 9, en yüksek puan 36,
- Kişilerarası ilişkiler alt grubu için; en düşük puan 9, en yüksek puan 36,
- Stres yönetimi alt grubu için; en düşük puan 8, en yüksek puan 32’ dir.

Bahar ve arkadaşlarının yaptıkları çalışmada ölçeğin Alpha güvenirlik katsayısı 0.92, ölçeğin alt faktörlerinin Alpha güvenirlik katsayısı 0.64-0.79 arasında bulunmuştur (Bahar ve arkadaşları 2008).

Bu çalışmada ölçeğin Cronbach’s Alfa katsayısı 0.92, alt grupları için 0.63 ile 0.82 arasında olduğu belirlenmiştir.

Verilerin değerlendirilmesinde; yüzdelik, ortalama, t testi, tek yönlü varyans analizi (ANOVA) testleri kullanılmıştır.

Bulgular

Araştırmaya katılan öğrencilerin, %24.8'i (n=212) Sağlık Yüksekokulu, %19.5'i (n=167) Mühendislik Fakültesi, %28.2'si (n=240) Teknik Eğitim Fakültesi, %27.6'sı (n=236) İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi öğrencisidir. Öğrencilerin %50.4'ü (n=431) kız, %49.6 (n=424) erkekti. Öğrencilerin %31.7'si'(n=271) 19-20 yaş, %33.7'si (n=288) 20-21 yaş, %25.5'i (n=218) 22 ve üzeri yaş grubunda idi. Öğrencilerin %86.8'inin (n=742) herhangi bir işte çalışmadığı belirlendi. Öğrencilerin %70.6 (n=604) ekonomik durumunu orta olarak ifade etti. Öğrencilerin %98.8'i (n=845) bekar olduğunu, %43.2'si (n=369) yurtta kaldığını belirtti. Öğrencilerin %91.9'u (n=786) kronik sağlık sorunu olmadığını bildirdi. Öğrencilerin %74.9 (n=640) sağlık durumunu iyi olarak tanımladı. Sağlık yüksekokulu dışında diğer bölümlerde öğrenim gören toplam 643 öğrenciye "Okuduğunuz bölümde sağlığı koruma-geliştirme ve ilk yardım konularını içeren bir ders almak ister miydiniz? "sorusu sorulduğunda %62.9'u (n=405) böyle bir ders almak istediklerini bildirdi (Tablo 1 ve 2).

Tablo 1: Öğrencilerin kişisel ve eğitimle ilgili özelliklerinin dağılımı.

Kişisel ve eğitimle ilgili özellikler	n	%
Cinsiyet		
Kız	431	50.4
Erkek	424	49.6
Yaş		
17-18	77	9.0
19-20	272	31.8
21-22	288	33.7
22 ve üzeri	218	25.5
Okuduğu bölüm		
Sağlık Yüksekokulu	212	24.8
Teknik Eğit.Fak.	240	28.2
Mühendislik Fak.	167	19.5
İktisadi ve İdari Biliml.Fak.	236	27.6
Sınıf		
1. sınıf	320	37.5
2. sınıf	336	39.3
3. sınıf	97	11.3
4. sınıf	102	11.9
Okul dışında çalışma durumu		
Evet	112	13.1
Hayır	743	86.9
Ekonomik durum		
İyi	137	16.0
Orta	606	70.9
Kötü	112	13.1
Kaldığı yer		
Aile	202	23.6
Akraba	28	3.3
Arkadaş	256	29.9
Yurt	369	43.2
Medeni durumu		
Evli	8	0.9
Bekar	845	98.8
Dul	2	0.2

Yapılan çalışmada kız öğrencilerin sağlık sorumluluğu (t=3.966, p=0.000), manevi gelişim (t=2.084, p=0.037) ve kişilerarası ilişkiler (t=3.118, p=0.002) puanları erkek öğrencilere göre, erkek öğrencilerin ise fiziksel aktivite puanları kız öğrencilere göre yüksek bulunmuştur (t=-4.118, p=0.000). Beslenme ve stres yönetimi puanları kız ve erkek öğrenciler arasında anlamlı bir farka rastlanmadı (Sırasıyla t=1.583 p=0.114, t=0.107 p=0.915).

Tablo 2: Sağlık eğitimi ile ilgili sorulara verilen cevapların dağılımı.

Sağlık eğitimi ile ilgili sorulara verilen cevapların dağılımı	n	%
Sağlıkla ilgili eğitim alma durumu		
Evet	327	61.7
Hayır	528	38.2
Sağlıkla ilgili eğitim alma yeri (cevabı evet diyenler) (n=325)		
Okuduğu bölüm	142	43.6
Mezun olduğu lise	105	32.3
Kitle iletişim araçları	25	7.6
Sağlık personeli	29	8.9
Ehliyet kursu	17	5.5
Diğer	7	2.1
Okunulan bölümde sağlığı koruma-geliştirme ve ilk yardım konularını içeren ders almayı isteme durumu*(n=643)		
Evet	405	63.0
Hayır	238	37.0

* Bu soru Sağlık Yüksekokulu dışında okuyan toplam 643 öğrenciye sorulmuştur.

Tablo 3: Öğrencilerin SYBD ölçeği alt gruplarından aldıkları puanlar.

SYBD Ölçeği alt grupları	Ölçekten alınabilecek alt ve üst puan	Elde edilen alt-üst puan	Ortalama ± standart sapma (x ± S.S)
Sağlık sorumluluğu	9-36	9-36	19.83 ± 4.57
Fiziksel aktivite	8-32	8-32	16.65 ± 4.73
Beslenme	9-36	10-36	19.68 ± 3.90
Manevi gelişim	9-36	11-39	26.66 ± 4.76
Kişilerarası ilişkiler	9-36	9-36	25.70 ± 4.76
Stres yönetimi	8-32	8-32	19.56 ± 3.86
Toplam ölçek puanı	52-208	60-208	128,09 ± 20.2

Kız ve erkek öğrencilerin toplam ölçek puanları karşılaştırıldığında anlamlı bir farka rastlanmadı (t=1.497, p=0.135). Genel toplamda kız öğrencilerin ortalaması 129.11±19.76, erkek öğrencilerin ise 127.06±20.24 olarak bulundu.

Çalışmada 19-20 yaş grubu öğrencilerin stres yönetiminden diğer yaş gruplarına göre daha fazla puan aldığı saptandı (t=4.802, p=0.003).

Ekonomik durum ile genel ölçek puanı ve ölçek alt grup puanları karşılaştırıldığında, ekonomik durumu iyi olan öğrencilerin genel ölçek puan ortalamaları (F=3.151, p=0.043), manevi gelişim puan ortalamaları (F=4.446, p=0.012), kişilerarası ilişkiler puan ortalamaları (F= 6.098, p=0.002), ekonomik durumu orta ve kötü olanlara göre istatistiksel olarak anlamlı bulundu.

Tartışma

Sağlıklı yaşam biçimi davranışları ölçeğinden alınan yüksek puan bireyin yaşamında daha fazla olumlu sağlık davranışına sahip olduğunu göstermektedir. Çalışmada öğrencilerin SYBD ölçeğinden aldıkları toplam puan ortalaması 128.09±20.2 olarak belirlendi (Tablo 3 ve 4). Ülkemizde konu ile ilgili yapılan diğer çalışmalarda benzer sonuçlar alınmıştır (Ünalan ve arkadaşları 2009; İlhan ve arkadaşları 2010; Karadeniz ve arkadaşları 2008).

Kız ve erkek öğrencilerin toplam ölçek puanları karşılaştırıldığında, kız öğrencilerin ortalaması (129.11±19.76) erkek öğrencilerin ortalamasından (127.06±20.24) yüksek olmakla birlikte, istatistiksel olarak anlamlı bir farka rastlanmadı (t=1.497, p=0.135) genel toplamda İlhan ve arkadaşlarının hemşirelik yüksekokulu ve farklı bölümler-

Tablo 4: Bölüme göre SYBD ölçeği puan ortalamalarının karşılaştırılması.

SYBD Ölçeği Alt Grupları	Bölüm									
	Sağlık Yüksekokulu (n=212)		Teknik Eğitim Fakültesi (n=240)		Mühendislik Fakültesi (n=167)		İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi (n=236)		İstatistiksel Değerlendirme	
	$\bar{X}$	SS	$\bar{X}$	SS	$\bar{X}$	SS	$\bar{X}$	SS	F	p
Sağlık sorumluluğu	21.14	4.67	18.93	4.56	19.77	4.14	19.62	4.52	9.369	0.000
Fiziksel aktivite	16.57	4.50	16.45	4.96	17.08	4.53	16.61	4.83	0.633	0.594
Beslenme	19.59	3.78	19.53	3.82	19.86	3.69	19.79	4.21	0.340	0.796
Manevi gelişim	27.13	4.36	26.00	4.87	27.20	4.71	26.54	5.00	3.011	0.029
Kişilerarası ilişkiler	26.30	4.64	24.95	4.74	26.10	4.81	25.63	4.77	3.497	0.015
Stres yönetimi	19.84	3.75	19.28	3.87	19.89	3.88	19.36	3.92	1.419	0.236
SYBDÖ toplam	130.58	20.08	125.14	19.93	129.90	18.66	127.56	20.66	3.366	0.018

de okuyan üniversite öğrencileriyle yapmış oldukları çalışmada da kız öğrencilerin toplam ölçek puanları (127.25±18.64) erkek öğrencilerin toplam ölçek puanlarından (125.45±18.33) yüksek bulunmuştur. Zaybak ve Fadıloğlunun, Özbaşaran ve arkadaşlarının çalışmalarında da kız öğrencilerin toplam ölçek puanları erkek öğrencilerin toplam ölçek puanlarından yüksek olduğu belirtilmiştir (Zaybak ve Fadıloğlu 2004; Özbaşaran ve arkadaşları 2004).

Yapılan çalışmada kız öğrencilerin sağlık sorumluluğu (t=3.966, p=0.000), manevi gelişim (t=2.084, p=0.037) ve kişilerarası ilişkiler (t=3.118, p=0.002) puanları erkek öğrencilere göre, erkek öğrencilerin ise fiziksel aktivite puanları kız öğrencilere göre yüksek bulunmuştur (t=-4.118, p=0.000). Çelik ve arkadaşlarının çalışmasında cinsiyete göre alt ölçeklerde anlamlı bir fark belirlenmezken, İlhan ve arkadaşlarının, Kocaakman ve arkadaşlarının, Özbaşaran ve arkadaşlarının, Ayaz ve arkadaşlarının çalışmalarında kız öğrencilerde sağlık sorumluluğu erkek öğrencilere göre yüksek bulunmuştur (Çelik ve arkadaşları 2009; İlhan ve arkadaşları 2010; Kocaakman ve arkadaşları 2010; Özbaşaran ve arkadaşları 2004; Ayaz ve arkadaşları 2005). Bu sonuçlar çalışma sonuçlarını desteklemektedir. Kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre sağlık sorumluluğunun daha yüksek olması Türk kültüründe kadının rolü ve bu rol gereği kendi sağlığına ve ailesine karşı daha koruyucu ve sahiplenici bir davranış göstermesinden kaynaklanmış olabileceği düşünülmektedir.

Yapılan araştırmada 19-20 yaş grubu öğrencilerin stres yönetiminden diğer yaş gruplarına göre daha fazla puan aldığı saptandı (t=4.802, p=0.003). Öğrencilerin yaşının ilerledikçe stres yönetiminde daha başarısız oldukları anlaşılmaktadır. Ayaz ve arkadaşlarının çalışmasında da yaş ile stres yönetimi arasında negatif yönde anlamlı bir ilişki bulunmuştur (Ayaz ve arkadaşları 2005). Bu sonuçlar öğrencilerin mezuniyetleri yaklaştıkça iş bulma kaygılarının artması ve bunun sonucunda stresleri ile başa çıkma durumlarında yaşadıkları zorluklarla ilgili olabilir.

Çalışmada ekonomik durum ile genel ölçek puanı ve ölçek alt grup puanları karşılaştırıldığında, ekonomik durumu iyi olan öğrencilerin genel ölçek puan ortalamaları (F=3.151, p=0.043), manevi gelişim puan ortalamaları (F=4.446, p=0.012), kişilerarası ilişkiler puan ortalamaları (F=6.098, p=0.002), ekonomik durumu orta ve kötü olanlara göre istatistiksel olarak anlamlı bulundu. İlhan ve arkadaşlarının çalışmasında da aynı yönde bulgulara rastlanmıştır (Genel ölçek puan ortalaması F=4.43, p=0.013; Kişilerarası ilişkiler puan ortalaması F=4.402, p=0.013) (İlhan ve arkadaşları 2010). Karadeniz ve arkadaşlarının çalışmasında da ekonomik durumu iyi olan öğrencilerin genel ölçek puan ortalamaları yüksek olarak bulunduğu görülmüştür (Karadeniz ve arkadaşları 2008).

Sonuç ve Öneriler

Üniversite öğrencilerinin ekonomik durumunun sağlıklı yaşam biçimi davranışlarını olumlu yönde etkilediği belirlendi. Sağlık yüksekokulu dışında diğer bölümlerde öğrenim gören öğrencilerin sağlığı koruma - geliştirme ve ilk yardım konularını içeren ders almak istediklerini ifade ettikleri görüldü. Bireyin kendi sağlık davranışlarını nasıl algıladığının ve kontrol ettiğinin bilinmesi, bireye yeni bir davranış kazandırmada önemlidir. Bu bakımdan öğrencilerin öğrenim gördüğü programlara sağlığı geliştirmeye yönelik seçmeli derslerin konulması düşünülebilir. Öğrencilere fiziksel aktivite ve önemi, sağlıklı beslenme ve stres yönetimi gibi konularda seminerler düzenlenebilir.

Kaynaklar

Alpar ŞE, Şenturan L, Karabacak Ü, Sabuncu N. Change in the Health Promoting Lifestyle Behaviour of Turkish University Nursing Students from Beginning to end of Nurse Training. Nurse Education in Practise 2008;8:382-388.

Arslan C, Ceviz D. Ev Hanımı ve Çalışan Kadınların Obezite Prevalansı ve Sağlıklı Yaşam Biçimi Davranışlarının Değerlendirilmesi. Fırat Üniversitesi Sağlık Bilimleri Tıp Dergisi 2007;21(5):211-220.

Ata EE. Hemşirelik Eğitim Programının Öğrencilerde Sağlıklı Yaşam Biçimi Davranışlarının Gelişimine ve Yaşam Kalitesine Etkisi. Yüksek Lisans Tezi, 2008,Sivas.

Ayaz S, Tezcan S, Akıncı F. Hemşirelik Yüksekokulu Öğrencilerinin Sağlığı Geliştirme Davranışları. C.Ü. Hemşirelik Yüksekokulu Dergisi 2005;9(2):26-34.

Bahar Z, Beşer A, Gördes N, Ersin F, Kıssal A. Sağlıklı Yaşam Biçimi Davranışları Ölçeği II' nin Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. C.Ü. Hemşirelik Yüksekokulu Dergisi 2008;12(1):1-12.

Batı H, Tezer E, Duman E, Önen E, Yılmaz C, Fadıloğlu Ç, et al. Üniversite öğrencilerinde sağlıklı yaşam biçimi davranışı değerlendirilmesi. Sivas: 8. Halk Sağlığı Günleri Kongre Kitabı; 2003. p.227.

Bothmer MIK, Fridlund B. Gender Differences in Health Habits and in Motivation for a Healthy Lifestyle among Swedish University Students. Nursing and Health Sciences 2005;7:107-118.

Cihangiroğlu Z. Elazığ Sağlık Yüksekokulu Öğrencilerinin Sağlıklı Yaşam Biçimi Davranışları ve Etkileyen Faktörler. Yüksek Lisans Tezi 2010, Elazığ

Esin N. Endüstriyel Alanda Çalışan İşçilerin Sağlık Davranışlarının Saptanması ve Geliştirilmesi. Doktora Tezi 1997, İstanbul.

Hacıhasanoğlu R, Yıldırım A, Karakurt P, Sağlam R. Healty Lifestyle Behaviour in University Students and İnfluential Factors in Eastern Turkey. International Journal of Nursing Practise 2011;17:43-51.

İlhan N,Batmaz M, Akhan LU. Üniversite Öğrencilerinin Sağlıklı Yaşam Biçimleri Davranışları. Maltepe Üniversitesi Hemşirelik Bilim ve Sanat Dergisi 2010;3(3):34-44.

Karadeniz G, Uçum EY, Dedeli Ö, Karaağaç Ö. Üniversite Öğrencilerinin Sağlıklı Yaşam Biçimleri Davranışları. TAF Prev Med Bull 2008;7(6):497-502.

Karadokavan, A., Aslan, F. E. (2010). Dahili ve Cerrahi Hastalıklarda Bakım. Nobel Tıp Kitabevi, Adana.

Kocaakman M, Aksoy G, Eker HH. İstanbul İlindeki Hemşirelik Yüksekokulu Öğrencilerinin Sağlıklı Yaşam Biçimleri Davranışları. S.D.Ü. Tıp Fak. Derg. 2010;17(2):19-24.

Niemz K, Griffiths M, Banyard P. Prevalence of Pathological Internet Use among Universty Students and Correlations with Self- Esteem, the General Health Questionnaire (GHQ), and Disinhibition. Cyberpsychology&Behavior 2005;8(6):562-570.

Oyur Çelik G, Malak AT, Bektaş M, Yılmaz D, Sami Yümer A, Öztürk Z, et al. Sağlık Yüksekokulu Öğrencilerinin Sağlığı Geliştirme Davranışlarını Etkileyen Etmenlerin İncelenmesi. Anatol J Clin İnvestig 2009;3(3): 164-169.

Özbaşaran F, Çetinkaya A, Güngör N. Celal Bayar Üniversitesi Sağlık Yüksekokulu Öğrencilerinin Sağlık Davranışları. Atatürk Ünv. HYO Derg. 2004;7(3):43.

Stock C, Wille L, Kramer A. Gender-spesific Health Behaviours of German University Students Predict the Interest in Campüs Health Promotion 2001;16(2):145-154.

Tuğut N, Bekar M. Üniversite Öğrencilerinin Sağlığı Algılama Durumları İle Sağlıklı Yaşam Biçimi Davranışları Arasındaki İlişki. Atatürk Ünv. HYO Derg. 2008;11(3):17-26.

Ünalan D, Öztop DB, Elmalı F, Öztürk A, Konak D, Pırlak B, et al. Bir Grup Sağlık Yüksekokulu Öğrencisinin Yeme Tutumları ile Sağlıklı Yaşam Biçimi Davranışları Arasındaki İlişki. İnönü Tıp Fakültesi Dergisi 2009;16(2):75-81.

Walker SN, Sechrist KR& Pender NJ. The Health Promoting Lifestyle Profile: Deveopment and Psychometric Characteristics. Nursing Research 1987;36(2)76-81.

Walker SN, Hill-Polerecky DM. Psychometric Evaluation of the Health Promoting Lifestyle Profile II. Unpublished manuscript, Universty of Nebraska Medical Center. 1996.

Zaybak A, Fadıllıoğlu Ç. Üniversite Öğrencilerinin Sağlığı Geliştirme Davranışı ve Bu Davranışı Etkileyen Etmenlerin Belirlenmesi. Ege Üniversitesi Hemşirelik Yüksekokulu Dergisi 2004;20(1):77-95.

ULUSLARARASI YÜKSEKÖĞRETİM KONGRESİ: YENİ YÖNELİŞLER VE SORUNLAR
INTERNATIONAL HIGHER EDUCATION CONGRESS: NEW TRENDS AND ISSUES

Uluslararası Yükseköğretim Kongresi: Yeni Yönelişler ve Sorunlar (UYK-2011)
27-29 Mayıs 2011, İstanbul; 3. Cilt / Bölüm XVI / Sayfa 2390-2397

Öğretmen Adaylarına Sınıf Yönetim Becerisi Kazandırmada Gerçek Yaşam Problemlerinin Kullanılması

Öğr. Gör. Dr. Süleyman Avcı, Öğr. Gör. Tuncay Akıncı, Yrd. Doç. Dr. Makbule Soyer, Prof. Dr. Ayşen Bakioğlu
Marmara Üniversitesi, Atatürk Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Göztepe, Kadıköy, İstanbul

Özet

Bu çalışmanın amacı, sınıf yönetimi (SY) dersinde probleme dayalı öğrenme (PDÖ) yaklaşımına göre tasarlanan öğretim programının denenmesi ve uygulamaya ilişkin öğrenci görüşlerinin tespit edilmesidir. Araştırmada, eylem araştırması yönteminden faydalanılmıştır. Uygulama, 2010-2011 eğitim öğretim yılı güz yarıyılında gerçekleştirilmiştir. Çalışma grubunu, Marmara Üniversitesi, Atatürk Eğitim Fakültesi bünyesindeki altı branştan öğretmen adayları oluşturmuştur. Program tasarımı için önce SY dersinin konu başlıkları belirlenmiş ve öğrenim hedefleri oluşturulmuş, ardından SY'ye ilişkin problemleri içeren senaryolar geliştirilmiştir. Konular bu problemlere bulunan çözümler üzerinden öğrenilmiştir. Araştırmada veri toplama aracı olarak açık uçlu sorular kullanılmıştır. Ankete verilen cevaplara göre; öğretmen adayları bu uygulamayı, kalıcı öğrenme sağlaması, yaparak yaşayarak öğrenme imkanı sunması, eğlenceli ve motive edici oluşu, öğrenciyi merkeze alması gibi nedenlerle diğer sunum biçimlerinden daha faydalı bulmuşlardır. Öğretmen adaylarının tamamına yakını benzer bir uygulama ile tekrar ders almak istediklerini belirtmişlerdir. Öğretmen adayları, gruplar tarafından sunulan problemleri ve çözümlerini iyi öğrendiklerini SY konusunda kendilerini daha yetkin hissettiklerini, benzer problemlerle karşılaşmaları durumunda bunları çözebileceklerini belirtmişlerdir. Sonuç olarak, PDÖ yaklaşımının öğretmen adaylarına SY becerisi kazandırma amacıyla kullanılabileceği söylenebilir.

Anahtar kelimeler: Öğretmen eğitimi, probleme dayalı öğrenme, sınıf yönetimi.

Giriş

Sınıf yönetimi (SY) dersinde, temelde öğretimin etkili bir şekilde yürütülebilmesi için sınıfın, araç gereçlerin, öğrenci davranışlarının ve öğretmen davranışlarının nasıl düzenleneceğine ve kontrol edileceğine ilişkin öğretmen adaylarına bilgi verilmektedir (Bakioğlu, 2010). Öğretmen adaylarına sınıftaki problemlerle nasıl başa çıkmaları gerektiği kuramsal boyutta öğretilmektedir. Fakat sınıf dinamik bir ortam olduğu için sürekli olarak öğrenmeyi olumsuz yönde etkileyecek olaylar gerçekleşmektedir. Öğretmen, öğretimini etkin bir şekilde sürdürmek için sınıftaki bu olumsuzluklarla iyi baş edebilir şekilde yetişmelidir. Mevcut sistemde bu beceri gerçek sınıflarla deneme yanılma yoluyla kazanılmaktadır. Bu durumun hem öğretmenler hem de öğrenciler açısından olumsuzluklarla sonuçlanma ihtimali bulunmaktadır. Bunun önüne geçilmesinin bir yolu; öğretimin probleme dayalı öğrenme (PDÖ) yaklaşımıyla yürütülmesidir. Bu yaklaşım, Savin-Baden & Howell'e (2004) göre uygulandığı eğitim alanında bireyin problem çözme becerisini geliştirerek onun meslek hayatına daha iyi bir problem çözücü olarak atılmasını sağlamaktadır. PDÖ "genellikle öğrencilerin altta yatan konuları ve ilkeleri anlamalarına yardımcı olacak spesifik problemler ile ortaya konan konuları öğretme stratejisi" olarak tanımlanmaktadır (Özvarış ve Demirel, 2004).

PDÖ'de konular problemler aracılığıyla öğrenilmektedir. Kolaylaştırıcı rolündeki öğretmen, problem durumu içeren senaryoları öğrencilerine sunarak onların bu problemleri çözme yoluyla öğrenmelerine aracı olmaktadır (Schmid & Moust, 2000). Bu yolla aynı zamanda problem çözme (Barrows & Tampley, 1980) sorgulama, yaratıcılık (Tan, Teo & Chye, 2009) gibi temel becerileri kazanılmasını da sağlamaktadır.

PDÖ dünyada tıp, eczacılık, hemşirelik, mühendislik, hukuk, muhasebe, öğretmen yetiştirme gibi alanlarda kullanılmaktadır (Savin-Baden & Howell, 2004). Türkiye'de ise tıp (Gürpınar ve ark. 2009; Turan, 2009), hemşirelik (Duman ve Akbaş, 2010), öğretmen eğitimi (Şendağ, 2008) gibi alanlarla, ilköğretim (Cantürk-Günhan, 2006) ve ortaöğretim (Tüysüz, Tatar ve Kuşdemir, 2010) seviyelerinde kullanılmaktadır. Bu yaklaşım, mesleki yaşama klasik öğretmen merkezli derslere göre daha yetkin olarak yetiştirmesi, öğrenciyi merkeze alması, yaparak yaşayarak, öğrenci hızına ve ilgisine göre öğrenme imkanı sunması, aktif yöntemlerden faydalanması ve öğrenmeyi zevkli hale getirmesi gibi nedenlerle oldukça kabul görmektedir (Savin-Baden & Howell, 2004). Yukarıdaki nedenlerle PDÖ öğretmen eğitimi alanında da kullanılmaktadır (Choi & Lee, 2009; Edwards & Hammer, 2004a; McPhee, 2002; Yassin, Rahman & Yamat, 2010). Sınıfta öğrenciler birbirine benzemediğinden birisi için uygun olan çözüm diğerinde işe yaramamaktadır. Öğretmen adayı, PDÖ aracılığıyla kazanacağı problem çözme becerisi sayesinde çözümleri genelleyebilme yeteneğiyle mezun olmaktadır (Savin-Baden & Howell, 2004).

İlköğretim, ortaöğretim ve yükseköğretimde yapılan araştırmaların sonuçlarına göre PDÖ, geleneksel öğretim yöntemlerine göre akademik başarıyı daha fazla artırmaktadır (Çiftçi ve ark., 2007; Deveci, 2002; Reynolds & Hancock, 2010; Şendağ, 2008; Tüysüz ve ark., 2010; Ünal, 2008). Yaklaşım çerçevesinde aktif yöntemler kullanıldığı için öğrenmenin kalıcılığı da yüksek olmaktadır. Ayrıca, derse yönelik tutumu da olumlu yönde geliştirmektedir (Cantürk-Günhan, 2006; Çiftçi ve ark., 2007; Deveci, 2002; Özgen ve Pesen, 2008; Tüysüz ve ark., 2010). PDÖ'nün temel amacı öğrencileri meslek hayatlarındaki ve günlük yaşantılarındaki problemleri çözebilir hale getirmektir. Yapılan araştırmalarda yöntemin bu amacını gerçekleştirdiği söylenebilir (Edward & Hammer, 2004a; Kaptan ve Korkmaz, 2002; McPhee, 2002; Reynolds & Hancock, 2010).

PDÖ öğretmen eğitimi için uygun olmasına rağmen (McPhee, 2002) ülkemizde bu alanda yapılmış çok az (Şendağ, 2008; Ünal, 2008) araştırma bulunmaktadır. Bu araştırmalar da alan derslerine yöneliktir. Oysa, PDÖ'nün farklı eğitim bilimleri derslerine uygunluğunun, öğrencilerin uygulamaya yönelik tutumumun ve uygulama ilkelerinin belirlenmesine ihtiyaç bulunmaktadır. Tıp, hukuk vb alanlarda faydası kanıtlanmasına rağmen PDÖ'nün eğitim alanına uygulanmasına geç kalınmıştır. Bu araştırmada elde edilen bulguların, PDÖ'yü sınıflarında kullanmak isteyen akademisyenlere yol göstereceği düşünülmektedir.

Yöntem

Araştırma Modeli

Bu çalışmanın amacı, SY dersinde PDÖ yaklaşımına göre tasarlanan öğretim programının denenmesi ve uygulamaya ilişkin öğrenci görüşlerinin tespit edilmesidir. Nitel araştırma kapsamında eylem araştırmasıdan faydalanılmıştır. Eylem araştırması, Bassey'e (1998) göre, eğitim uygulamalarını geliştirmek için, sorgulama, değerlendirme ve değiştirmeye yönelik faaliyetlerdir. Bu uygulamada araştırmacı öğretmenler gördükleri bir sorunu çözmek için plan yapar, bunu uygular, değerlendirir ve gerekli düzenlemeleri yaparak bulgularını yayarlar. Eylem araştırması, herhangi bir problemden yola çıkması, uygulayıcının aynı zamanda araştırmacı olması, bulgularının istenildiği şekilde sunulması ve bulgularının genelleme zorunluluğunun olmaması nedeniyle oldukça kullanışlıdır (Koshy, 2005). Eylem araştırmasında bireysel ve odak grup görüşmeleri, katılımcı gözlem, açık uçlu sorular, veri toplama aracı olarak kullanılabilmektedir (Kuzu, 2009). Bu araştırmada veri toplama aracı olarak, açık uçlu sorular tercih dilmiştir.

Araştırma Grubu

Araştırma, Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi, İlköğretim Fen Bilgisi, İlköğretim Matematik, Biyoloji, Türk Dili ve Edebiyatı, İngilizce, Almanca ve Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi alanlarında öğrenim gören ve 2010-2011 eğitim öğretim yılı güz yarıyılında SY dersini alan öğretmen adayları üzerinde yürütülmüştür. Bu alanlar, SY derslerinin araştırmacıların sorumluluğunda olması nedeniyle tercih edilmiştir. Araştırmaya katılan öğrenci sayısı 210'dur. Veri toplama aracının öğretim döneminin son haftası uygulanması nedeniyle 146 öğrenciden veri toplanmıştır.

Veri Toplama Aracı

Bu çalışmada veri toplamak amacıyla "anket formu" kullanılmıştır. Form, PDÖ tasarımına yönelik öğrencilerin görüşlerini almak amacıyla uygulayıcı araştırmacılar tarafından hazırlanmıştır. Formda açık uçlu sekiz soru yer almaktadır. Sorular, PDÖ yaklaşımına, öğretim tasarımına, değerlendirme biçimine, işbirliğine dayalı öğretim yöntemine, problemlere ilişkin öğrenci görüşlerini almaya yöneliktir.

Eğitim Durumu ve Uygulanması

Bu çalışmada PDÖ'nün araştırmacılar tarafından modifiye edilmiş şekli kullanılmıştır. Eğitim durumunun hazırlanması sürecinde ilk olarak YÖK tarafından belirlenen içeriğe uygun konu başlıkları oluşturulmuştur: öğrenciyi tanıma, iletişim, motivasyon, çatışma yönetimi, lider öğretmen, problem davranışlarla başa çıkma, zaman yönetimi, derse hazırlıklı girme. Bu başlıklar doğrultusunda, öğrenim hedefleri oluşturulmuş ve hedefleri kazandırmaya yönelik senaryolar geliştirilmiştir. Senaryolar için SY ders kitapları (Bakioğlu, 2010; Karip, 2007; Celep, 2008; Okutan, 2008) incelenmiş, bu ders kitaplarında yer alan ve uygun olanlar alınmıştır. Eğer hedef için kitaplardan uygun senaryo bulunmamışsa araştırmacılar tarafından senaryolar hazırlanmıştır. Sonrasında, yönerge, proje değerlendirme rubriği ve sunum değerlendirme ölçeği geliştirilmiştir. Yönergede, öğrenci sorumlulukları ve değerlendirme türüne ilişkin bilgiler yer almaktadır. Proje değerlendirme rubriği, grupların problem çözüm metinlerinin değerlendirilmesi, sunum değerlendirme ölçeği ise grupların sunumlarını değerlendirmek amacıyla geliştirilmiştir.

SY, 5. veya 7. dönemde okutulan iki kredilik bir derstir. Öğretim dönemi 14 hafta devam etmektedir. Uygulama sürecinin birinci haftası dersi olarak düzenlenmiştir. İkinci hafta, ilk olarak PDÖ hakkında öğrenciler bilgilendirilmiştir. Bundan sonra öğrenciler 2-6 kişiden oluşan gruplar oluşturmuşlardır. Sonrasında, gruplar kura ile senaryolarını seçmişlerdir. Senaryolar önceden sıraya konduğu için, çekilen senaryo aynı zamanda sunum sırasını belirlemiştir. Dersin kalan kısmında gruplar senaryodaki problemin çözümü ile ilgili kendi aralarında tartışmışlardır. Bu tartışmanın sistematik olması açısından dört soru hazırlanmış ve bu sorular senaryo metinlerinin altına eklenmiştir. Gruplara çözüm raporlarını hazırlamak üzere üç hafta süre verilmiştir. Gruplara rapor hazırlamada yol göstermesi için değerlendirme rubriği dağıtılmıştır. Ayrıca öğrencilere yararlanabilecekleri kaynaklar önerilmiş ve çözüm için en az iki bilimsel makaleden de faydalanılması istenmiştir. Bunun dışındaki kaynaklara başvurmanın ek puan getireceği de belirtilmiştir. Son olarak senaryoyu en az 5 yıl deneyimli iki öğretmene okutmaları ve verdikleri cevapları da rapora eklemeleri istenmiştir.

Uygulamanın üçüncü ve dördüncü haftalarında araştırmacı öğretim elemanları SY'nin temel konuları üzerine sunum yapmışlardır. Bu sunumun amaçları; ders hakkında öğrencilerin zihinlerinde genel bir çatı oluşturmaktır.

Uygulamanın beşinci haftasında birinci senaryo grubu sunumunu yapmıştır. Sunumda aşağıdaki sıra izlenmiştir: (1) Senaryonun rol oynama yöntemiyle sınıfa sunulması, (2) sunum grubunun moderatörlüğünde, sınıfın senaryodaki problem ve bu probleme çözüm önerileri ile ilgili tartışması ve sonuçların özetlenmesi, (3) Probleme ilişkin iki deneyimli öğretmeninin görüşlerinin sınıfa sunulması ve bu görüşler üzerinde sınıfın tartışması, (4) grubun çözümlerini sınıfa sunması, (5) senaryodaki problemin grupça çözümünün rol oynama tekniği aracılığıyla sınıfa sunulması ve (6) öğretim elemanı ve diğer gruplar tarafından sunum yapan gruba, uygulamaları hakkında geribildirim verilmesi.

Marmara Üniversitesinde vize (%40) ve final (%60) olmak üzere iki sınav yapılmaktadır. Bu uygulamada vize notunun yüzde 80'ini problem çözümüne ilişkin hazırlanan rapor, yüzde 20'sini ise vize sınavında alınan not oluşturmuştur. Raporlar, "rapor değerlendirme rubriği" ile ölçülmüştür. Final notunun ise yüzde 80'ini sunumlar, yüzde 20'sini ise final sınavında not oluşturmuştur. Sunumlar "derecelendirme ölçeği" ile ölçülmüştür. Sunumlar için akran değerlendirmesi tekniğinden de faydalanılmıştır. Bu uygulama boyutunda grup notunun yüzde 50'si öğretim elemanının, yüzde 50'si ise diğer grupların verdikleri notlardan oluşmuştur. Notların öğrencilere dağıtılmasında ise işbirliğine dayalı öğretim yöntemine uygun olarak "grup puanı" uygulamasından faydalanılmıştır. Bu uygulamada puan gruba verilmekte ve tüm grup üyeleri aynı puanı almaktadır (Roger & Johnson, 2009).

Araştırma Uygulaması

Araştırma 2010-2011 eğitim öğretim yılı güz yarıyılında uygulanmıştır. Marmara Üniversitesi öğretim programı vize sınavı ve bayram tatilleri dışında 14 haftadan oluşmaktadır. Uygulama yukarıda açıklanan şekliyle öğre-

tim döneminin sonuna kadar devam etmiştir. Öğrencilerin uygulamaya ilişkin görüşleri son hafta "anket formu" aracılığıyla belirlenmiştir.

Verilerin Analizi

Anket yoluyla elde edilen veriler ilk olarak bilgisayar ortamına aktarılmıştır. Bu aşamada öğrencilerce verilen cevaplar belirli başlıklarda olumlu ve olumsuz görüşler şeklinde toplanmıştır. Sonra, sorulara verilen cevaplar incelenerek altı tema oluşturulmuştur. Bulgular bu temalara göre düzenlenmiştir.

Bulgular

Yaklaşıma İlişkin Görüşler

Öğrenci görüşlerinden elde edilen bulgulara göre, öğrenciler PDÖ'yü öğretmen sunumu, grup sunumu gibi diğer öğretim yöntemlerinden daha etkili ve güzel (N=103) bulmuşlardır. Öğrencilerden bazıları seçim şansları olsa diğer derslerde de PDÖ'yü tercih edeceklerini (N=15) belirtmişlerdir. PDÖ'yü diğer öğretim yöntemlerinden daha faydalı/etkili/güzel bulmalarının nedenleri ise kalıcı öğrenme sağlaması (N=35), aktif katılımı desteklemesi (N=20), yaparak yaşayarak öğrenmeye imkan vermesi (N=19), eğlenceli ve motive edici olması (N=18), öğrenci merkezli oluşu (N=14), öğretmenlik tecrübesi açısından faydalı olması (N=13), öğrencilere kendi çabalarıyla öğrenmeye fırsat vermesi (N=10) ve işbirliği (N=5) sağlamasıdır. Yukarıdaki görüşleri destekleyen ifadelerden bazıları; "Bu yöntem daha iyiydi. Ben bunu tercih ederim", "bu yöntem daha iyiydi. Diğer türlü ders sıkıcı olabiliyor", "... Gelecekte karşımıza çıkabilecek olan hemen hemen her olayda nasıl bir tavır takınmamızı uygulamalı öğrendik", "... yapılan çalışmalar esnasında kalıcı öğrenme gerçekleşir", ".yaşayarak öğrenme kalıcı öğrenmeyi sağlar.", "hem eğlenceli hem de kalıcı olduğunu düşünüyorum" şeklindedir.

Uygulamaya katılan ve bu konuda görüş belirten öğrencilerden çoğu (N=121) PDÖ ile tekrar öğretim yapılmasını istediklerini, bazıları ise (N=13) istemediklerini belirtmişlerdir. PDÖ ile tekrar öğretim almak isteyenler neden olarak; eğlenceli bir öğretim ortamı sunması (N=32), kalıcı ve etkili öğrenme sağlaması (N=26), faydalı bilgiler sunması (N=17), öğrencinin derse katılımını sağlaması (N=12) ve öğrenciyi merkeze almasını (N=6) göstermişlerdir. PDÖ'ile tekrar ders görmek istemeyenler neden olarak, uygulamanın uzun zaman alması, kendi görevini grup arkadaşlarına yükleyenlerin varlığı ve grup çalışmasını göstermişlerdir. Yukarıdaki görüşleri destekleyen ifadelerden bazıları; "Bu yöntem çok güzel. Tekrar ders yapılmasını isterim. Keşke bütün derslerimiz böyle olsa…", "bu dersi ikinci kez alıyorum… Dersin işlenişi beni öğretmenliğe daha yakın hissettirdi", "bu yöntemle ders yapmak oldukça eğlenceli ve biz öğrencileri sıkmıyor" şeklindedir.

Öğrenme Üzerine Etkisine İlişkin Görüşler

PDÖ'nün öğrenme üzerine etkisi konusunda görüş bildiren öğrencilerin tamamı (N=114), PDÖ'nün öğrenmelerini desteklediğini belirtmişlerdir. Bu ifadelerine destek olacak şekilde, uygulamadaki benzer problemleri çözebileceklerini (N=34), kendilerini SY konusunda daha yetkin hissettiklerini (N=30), öğretmenlikte karşılaştığı problemlere çözüm için faydalı olduğunu (N=21) söylemişlerdir. Öğrencilerden bazıları bu uygulamaların faydalı olmakla birlikte gerçek yaşam becerisi kazandırmadığını ve bu becerinin ancak öğretmenlik yaparak kazanılacağını (N=21) düşünmektedirler. Yukarıdaki görüşleri destekleyen ifadelerden bazıları; "kendimi daha yetkin hissettiğimi söyleyebilirim", "Bu yöntem etkili bir şekilde öğrenmemi destekledi. …. Problemlerle oldukça iyi şekilde başa çıkabilmek için fikirler edindiğimi düşünüyorum." "bu örneklerle sınıfta oluşabilecek sorunlara karşı daha iyi çözümler sunabileceğimi düşünüyorum", "öğrenmemi desteklediğini düşünüyorum. Kendime daha çok güven geldi diyebilirim", "problemi kendim araştırdım" şeklindedir.

Problem Senaryolarına İlişkin Görüşler

Araştırmaya katılan öğrenciler senaryolarla ilgili olumlu ve olumsuz görüşler belirtmişlerdir. Olumlu görüş olarak öğrencilerden 102'si senaryoları açık ve anlaşılır bulmuş, 27'si problemlerin okul ortamında olabilecek türden olduğunu belirtmişlerdir. Senaryolarla ilgili olumsuz olarak en fazla, sorunun tespit edilmesinin güçlüğünü (N=23) belirtmişlerdir. Bunun dışında problemin çok geniş olmadığını (N=2) ve basit olduğunu (N=2) söyleyen öğrenciler de olmuştur. Yukarıdaki görüşleri destekleyen ifadelerden bazıları; "problemler gayet açıktı, kolaylıkla

anladık…", "problemler sınıfta sıklıkla rastlanan problemlerdi", "problemler açık ve tespit etmek kolaydı.", "kendi problemimizde temel sorunun ne olduğunu bulmakta zorlandık…" şeklindedir.

Öğretim Elemanının Rolüne İlişkin Görüşler

Bu çalışmada, öğretim elemanları PDÖ'nün gereği olarak rehber rolündedirler. Öğrenciler, öğretim elemanının uygulamanın gereği olan görevini yerine getirdiği (N=77) belirtmişlerdir. Bazı öğrenciler ise öğretim elemanının sürece neredeyse hiç müdahale etmemesinin güzel olduğunu (N=8), daha aktif olmasını istemediklerini (N=17) ve bu sayede kendilerini rahat hissettiklerini (N=4) belirtmişlerdir. Fakat öğrenciler arasında öğretim elamanın bu rolünden memnun olamayanlar da bulunmaktadır. Öğrencilerden 18'i öğretim elemanının sınıfta daha aktif olmasını istemektedir. Ayrıca sunum sonrası değerlendirmelerinin de daha fazla olmasını (N=12) talep etmişlerdir. Yukarıdaki görüşleri destekleyen ifadelerden bazıları; "rehberlik görevini yerine getirdi…. Problem çözümlerindeki sorunlara müdahale etmek açısından daha etkin olabilirdi", "öğretim üyesi gerekli yerlerde müdahale de bulundu…", "… yapılandırmacı yaklaşım sergiledi, güzel olan buydu.", "rehberlik görevini yerine getirdi. Tüm sorunları analiz etmemize yardımcı oldu…", "Derste geri durması güzeldi. Bu sunum yapan kişinin özgüvenini artıran bir şey bence", şeklindedir.

Grupla Çalışma Hakkında Görüşler

Öğrenciler PDÖ'nün gereği olarak grup çalışması yürütmüşlerdir. Ayrıca öğrenciler kendi gruplarını kendileri seçmişlerdir. Gruplar iki ile altı arasında öğrenciden oluşmuştur. Öğrenciler genel olarak grupla çalışmaktan memnun olmuşlardır. Çoğu öğrenci süreçte sorun olmadığını (N=80) ve eğlenceli bir uygulama (N=35) olduğunu belirtmişlerdir. Bu durumu gruplarını kendilerinin oluşturmalarına bağlayanlar (N=14) olmuştur. Genel olarak olumlu görüşe rağmen bazı sorunlar da belirtilmiştir. Bu sorunlar konu paylaşımı ve görev dağılımının adil olmaması (N=20) ve grup çalışmasından hoşlanmama (N=5) ile ilgilidir. Bu sorunlara rağmen uygulamada grupların tamamı görevlerini yerine getirmişlerdir. Yukarıdaki görüşleri destekleyen ifadelerden bazıları; "…arkadaşlarla çalışmak keyif vericiydi.", … hiçbir sorun yaşamadık.", … eğlenceliydi.", "grup arkadaşlarımızı kendimiz belirlediğimiz için herhangi bir sorun olmadı", "iyiydi, sorun yaşamadık. Herkes üzerine düşeni yaptı" şeklindedir.

Değerlendirme Biçimi Hakkında Görüşler

Uygulamada değerlendirme, yöntem bölümünde belirtildiği şekliyle yürütülmüştür. Öğrencilerin çoğu (N=80) bu değerlendirme biçimini uygun bulduklarını belirtmişlerdir. Arkadaşları tarafından değerlendirilmenin de uygun olduğunu (N=31) belirten öğrenciler olmuştur. Değerlendirme biçiminde olumsuz olarak kayırma olduğu/olmuş olabileceğini (N=21) belirtmişlerdir. Bazı öğrenciler vize ve finalde uygulanan yazılı sınavların geçme notuna etkisinin daha fazla olması (N=7) gerektiğini belirtmişlerdir. Yukarıdaki görüşleri destekleyen ifadelerden bazıları; "Uygundu.", "bence uygundu. Katılımın artmasını sağladı", "diğer gruplarca değerlendirilmek uygundu", "diğer gruplarca değerlendirilmek pek okjektif değil. Çünkü herkes arkadaşlarını kırmamak adına yüksek puan verebilir.", "değerlendirme kesinlikle bu şekilde olmalı" şeklindedir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

PDÖ'de öğrenciler gerçek hayattan alınmış problemlere çözüm bulmaya yönelik çalışmalar yapmaktadır. Öğrenciler, öğrenen merkezli uygulamalarla kendi hızlarında ve kendi öğrenme stillerine uygun yollarla öğrenmenin yanında zevkli bir süreci yaşamaktadırlar. Bu süreç öğrencilerin motivasyonunu da artırmakta (Cantürk-Günhan, 2006; Çiftçi ve ark., 2007; Deveci, 2002; Özgen ve Pesen, 2008; Tüysüz ve ark., 2010) ve onların derse yönelik olumlu tutum içerisine girmelerini sağlamaktadır (Tan, Chye & Teo, 2009). Öğrenciler bu çalışmada PDÖ'yü kalıcı öğrenme sağlaması, aktif katılımı desteklemesi, yaparak yaşayarak öğrenmeye imkan vermesi, öğrenci merkezli oluşu, eğlenceli ve motive edici olması, öğrencilere kendi çabalarıyla öğrenmeye fırsat vermesi, öğretmenlik tecrübesi açısından faydalı olması ve işbirliği sağlaması gibi nedenlerle diğer öğretim yöntemlerinden daha etkili ve güzel bulmuşlardır. Diğer yöntemlerden kasıt, öğretim üyesi anlatımı ve grup çalışmalarıdır. Bu iki yöntem, öğretmen eğitiminde sıklıkla başvurulması nedeniyle karşılaştırılmıştır. Bu sonuçlar literatürle benzerlik göstermektedir.

Öğrenciler PDÖ'yü bundan sonraki derslerinde; eğlenceli bir öğrenme ortamı sunması, kalıcı ve etkili öğrenme sağlaması, faydalı bilgiler sunması, öğrencinin derse katılımını sağlaması ve öğrenciyi merkeze alması gibi nedenlerle tercih edeceklerini belirtmişlerdir. Öğretmen merkezli uygulamalarda çoğunlukla öğrencilerin tek görevleri sınıfa katılıp dersi dinlemek olmaktadır. Dolayısıyla öğrencinin ders dinleme dışında bir yükü bulunmamaktadır. PDÖ ise öğrencinin aktif olarak araştırma yaptığı, raporlar hazırladığı, bulgularını paylaştığı bir uygulamadır. Yani öğrencinin öğrenme sürecindeki sorumluluğu oldukça fazladır. Buna rağmen öğretmen merkezli yöntemler yerine PDÖ'nün tercih edilmesinin nedeni olarak, öğrenci merkezli uygulamalar gösterilebilir. Bu araştırmanın bulguları Bowe & Cowan (2004) tarafından üniversite öğrencileri ile yapılan araştırmanın bulgularıyla benzerlik göstermektedir. Öğrenciler PDÖ'yü eğlenceli, ilginç ve motive edici bulmuşlardır. McPhee (2002) tarafından öğretmen adayları üzerinde yapılan çalışmada da benzer bulgular elde edilmiştir. Edwards, & Hammer (2004b) tarafından yapılan araştırmada da öğretmen adayları PDÖ'yü pratik sağlaması açısından faydalı bulmuşlardır.

PDÖ'yü tercih edenlerin yanında tercih etmeyen öğrenciler de bulunmaktadır. Bu konuda neden açıklayan beş öğrenci, uygulamanın uzun zaman alması, gruptaki bazı öğrencilerin çalışırken diğerlerinin onlardan faydalanması ve grup çalışmasının kendisini olumsuzluk olarak nitelemişlerdir. SY son sınıfta olup öğrencilerin KPSS sınavı için kaygı duydukları ve bu sınava hazırlandıkları bir döneme rastlamaktadır. Bu nedenle zamanlarının çoğunu sınava hazırlık için harcamak istemektedirler. PDÖ çalışmalarının zaman alması nedeniyle öğrenciler bu uygulamayı istememiş olabilirler. PDÖ'nün bir gereği olarak öğrenciler işbirliği gruplarından çalışmaktadırlar. Grup çalışmalarında her zaman kendi görevini başkasına yükleme riski bulunmaktadır. Ayrıca işbirliği, grup çalışmasından hoşlanmayan öğrenciler için de tercih edilmeyen bir uygulamadır.

PDÖ, öğrenci merkezli uygulamaları sayesinde öğrencilerin öğrenmelerini artırmaktadır. Özellikle kazandırdığı problem çözme becerisi (Kaptan ve Korkmaz, 2002; Reynolds & Hancock, 2010; Edward & Hammer, 2004a; McPhee, 2002; Bowe & Cowan, 2004) ile öğrenciler hayatta karşılaşacakları benzer problemleri çözebilir hale gelmektedir. PDÖ'nün öğrenme üzerine etkisi birçok araştırma tarafından da kanıtlanmıştır (Reynolds & Hancock, 2010; Deveci, 2002; Çiftçi ve ark., 2007; Tüysüz ve ark., 2010; Ünal, 2008; Şendağ, 2008). Bu çalışmada da öğrenciler PDÖ uygulaması sayesinde SY ile ilgili bilgi edindiklerini belirtmişlerdir. Öğrenciler uygulamadaki benzer problemleri çözebileceklerini, kendilerini SY konusunda daha yetkin hissettiklerini söylemişlerdir. Bu ifadelerden PDÖ'nün literatüre uygun olarak beklenen etkiyi gösterdiği söylenebilir.

PDÖ'de problem durumunun gerçek hayata yakın olarak sunulması amacıyla senaryolar kullanılmaktadır. Bu senaryoların oluşturulmasında, gerçek veya kurgu olaylar kullanılabilmektedir (Barrows & Tampley, 1980). Bu çalışmada araştırmacılar tarafından geliştirilen kurgu senaryolar kullanılmıştır. Senaryolar özgün fikirler ortaya çıkması için yarı yapılandırılmış olarak tasarlanmıştır. Bu tür senaryolarda, moderatör tarafından belirlenen bir problem durumu olmakla birlikte problemin tek bir çözümü yolu bulunmamaktadır. Bu çalışmada hazırlanan senaryoları öğrencilerin büyük çoğunluğu (N=102) senaryoları açık ve anlaşılır bulurken bazıları (N=23) sorun tespitinde zorlandıklarını belirtmişlerdir. Bu durum bazı senaryoların anlaşılmasında güçlük olmasından kaynaklanmış olabilir. Ayrıca senaryolarda verilen az bilgi ile problemi çözmede zorlanmalarına, odağı bulamamalarına neden olmuş olabilir. Öğrenciler olumlu olarak senaryolardaki problemlerin gerçek sınıflarda yaşanabilir türden olduğunu vurgulamışlardır. Bu bulgular hazırlanan senaryoların çoğunun kurallara uygun olduğunun bir göstergesi olabilir.

Bu çalışmada, öğretim elemanları PDÖ'nün gereği olarak rehber rolünü yürütmüşlerdir. Bu rolün gereği olarak da, öğretim sürecini tasarlamış, ortamı hazırlamışlar fakat öğretim sürecine çok fazla müdahalede bulunmamışlardır (Schmid & Moust, 2000). Öğrencilerin verdikleri cevaplardan öğretim elemanının uygulamadaki rolünü olumlu olarak algıladıkları anlaşılmaktadır. Öğrencilerden yarısının öğretim elemanın görevini yerine getirdiğini söylemesi bunun bir kanıtı olarak gösterilebilir. Öğrenciler ayrıca öğretim üyesinin, problem çözümüne ilişkin sunumlara müdahale etmemesine olumlu yaklaşmışlardır. Fakat öğrenciler arasında öğretim elamanın bu rolünden memnun olamayanlar da bulunmaktadır. Öğrencilerden bazıları öğretim elemanının sınıfta daha aktif olmasını istemiştir. Ayrıca sunum sonrası değerlendirmelerinin de daha fazla olmasını talep etmişlerdir.

PDÖ, birçok öğretim yönteminin birleştirilmesinden oluşmaktadır. Bu yöntemlerden birisi de işbirliğine dayalı öğrenmedir. İşbirliğine dayalı öğrenme öğrencilerin bir ürün meydana getirmek veya bir konuyu öğrenmek için bir araya geldikleri ve birbirlerinin öğrenmelerinden sorumlu oldukları bir öğretim yöntemidir. İşbirliğine dayalı öğrenmede grup yaptıkları çalışmadan bir not almakta ve bu not tüm üyelere aynı şekilde yansımaktadır (Roger & Johnson, 2009). Bu çalışmada PDÖ'nün gereği olarak işbirliğine dayalı öğrenme grupları oluşturulmuştur.

Öğrenciler kendi gruplarını kendileri seçmişlerdir. Gruplar iki ile altı arasında öğrenciden oluşmuştur. Öğrenciler genel olarak grupla çalışmaktan memnun olmuşlardır. Çoğu öğrenci süreçte sorun olmadığını ve eğlenceli bir uygulama olduğunu belirtmişlerdir. Genel olarak olumlu görüşe rağmen bazı sorunlar da belirtilmiştir. Bu sorunlar konu paylaşımı, görev dağılımının adil olmaması ev grup çalışmasından hoşlanmama ile ilgilidir. Bu sorunlara rağmen uygulamada grupların tamamı görevlerini yerine getirmişlerdir. Öğrencilerin genel olarak memnuniyetleri grupları kendilerinin oluşturmalarından kaynaklanmış olabilir.

PDÖ, öğrenci merkezli bir uygulama olması ve farklı öğrenme yollarından dolayı farklı ürünler ortaya çıkması nedeniyle değerlendirmenin de öğrenci merkezli olması gerekmektedir (Graaff, 2004). Öğrenci merkezli değerlendirme dendiğinde akla, portfolio, rubrik, derecelendirme ölçeği, kontrol listesi, gözlem, öz değerlendirme, akran değerlendirmesi gibi süreç veya otantik değerlendirme teknikleri gelmektedir (Janesick, 2003). Duruma göre PDÖ'de klasik testler de kullanılmaktadır (Richard & Omdals, 1980). Bu uygulamada, yazılı sınav, rubrik, derecelendirme ölçeği ve akran değerlendirmesi tekniklerinden faydalanılmıştır. Öğrencilere geçme notu verilmesinde vize ve sınav notları kullanılmıştır. Vize notunun yüzde 80'ini problemin çözümüne yönelik hazırlanan proje yüzde 20'sini ise yazılı sınav oluşturmuştur. Projenin değerlendirilmesi rubrik aracılığıyla yapılmıştır. Final sınavının yüzde 80'ini problemin çözümüne ilişkin hazırlıklar ve sunum yüzde 20'sini ise sınav oluşturmuştur. Hazırlık ve sunumlar derecelendirme ölçeği ile ölçülmüştür. Sunumlar hem gruplar hem de ders öğretim elemanlarınca değerlendirilmiştir. Öğrencilerin çoğu bu değerlendirme biçimini uygun bulduklarını belirtmişlerdir. Arkadaşları tarafından değerlendirilmenin de uygun olduğunu belirten öğrenciler olmuştur. Öğrencilerden bazıları akran değerlendirmesinde öznellik olması nedeniyle bu durumu olumsuzluk olarak belirtmişlerdir. Ayrıca sınavların geçme notuna katkısının daha fazla olmasını isteyenler de olmuştur. Öğrencilerin genel olarak ölçme ve değerlendirme biçimi hakkında olumlu düşünmeleri sınav kaygısı yaşamamalarından kaynaklanmış olabilir.

Sonuç olarak, araştırmacılar tarafından oluşturulan PDÖ'ye dayalı öğretim tasarımının SY dersinde kullanılabileceği söylenebilir. Bu uygulama akademik bilginin yanında öğretmen adaylarına kazandırdığı problem çözme becerisi ile onların problemlerle daha kolay başa çıkabilmelerini sağlayacağı söylenebilir. Eğitim fakültelerinde bu yaklaşımla yaşayarak öğrenen öğretmen adayı, öğretmen olduğunda benzer sorunların çözümünü daha etkili uygulayabilir. Uygulama süreci öğrenci merkezli uygulamalarla, öğretmen adaylarını motive edici ve aktif bir öğrenme ortamı sağlamıştır. Bu sayede öğrencilerin öğretim tasarımına yönelik olumlu tutum içerisine girdikleri söylenebilir. Uygulama sırasında yaşanan sorunların öğretmen tarafından ortadan kaldırılması uygulamanın daha da verimli olmasını sağlayacaktır. Araştırmacılar senaryoları yapılan eleştiriler doğrultusunda geliştirerek bu uygulamayı ilerleyen yıllarda da kullanacaklardır. Benzer uygulamalar diğer öğretmenlik formasyon derslerinde de uygulanabilir. Özellikle rehberlik ve eğitim psikolojisi derslerine daha uygun olacağı düşünülmektedir. Bunun dışında yine SY dersinde bu tasarım ile farklı öğretim yöntemlerinin karşılaştırıldığı deneysel araştırmalar yapılabilir.

Kaynaklar

Bakioğlu, A. (2009). Çağdaş sınıf yönetimi. Ankara: Nobel yayın dağıtım.

Barrows H.S., Tamblyn RM. (1980). Problem based learning: An approach to medikal education. Springer Publising Company.

Bassey, M. (1998). Action Research for Improving Practice. İçinde Halsall, R. (Ed.) Teacher Research and School Improvement: Opening Doors from the Inside. Buckingham: Open University Press.

Bowe, B. and Cowan J. (2004) 'A comparative evaluation of problem-based learning in physics: a lecture-based course and a problem-based course. İçinde M. Savin-Baden and K. Wilkie (eds) Challenging Research into Problem-based Learning, London: Society for Research into Higher Education/Open University Press.

Cantürk-Günhan, Berna (2006) İlköğretim II. kademede matematik dersinde probleme dayalı öğrenmenin uygulanabilirliği üzerine bir araştırma. Yayınlanmamış doktora tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir

Celep, C. (2008) Sınıf yönetiminde kuram ve uygulama. Ankara: Pegem Akademi.

Choi I., Lee K. (2009) Designing and implementing a case-based learning environment for enhancing ill-structured problem solving: classroom management problems for prospective teachers. Educational Technolog:Research and Development, 57, 99–129

Çiftçi, S., Meydan, A., Ektem, I. S. (2007). Sosyal bilgiler öğretiminde probleme dayalı öğrenmeyi kullanmanın öğrencilerin başarısına ve tutumlarına etkisi. Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 17, 179-190

Deveci, H. (2002) Sosyal bilgiler dersinde probleme dayalı öğrenmenin öğrencilerin derse ilişkin tutumlarına, akademik başarılarına ve hatırlama düzeylerine etkisi. Yayınlanmamış doktora tezi, Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.

Duman, Z.Ç. ve Akbaş, H. (2010). Hemşirelik öğrencilerinin probleme dayalı öğrenmeye yönelik tutumları. Dokuz Eylül Üniversitesi Hemşirelik Yüksekokulu Elektronik Dergisi, 3(3), 146-152

Edwards, S. & Hammer M. (2004b). Laura's story: Using Problem Based Learning in early childhood and primary teacher education. Teaching and Teacher Education, 22(4), 465-477.

Edwards,S. & Hammer, M. (2004a). Teacher education and problem based learning: Exploring the issues and identifying the benefits. Paper Presented at Australian Association for Research in Education, Melbourne. (29 November-2 December).

Graaff E. (2004) The impact of assessment on the problem-based learning process. İçinde Savin-Baden, M., Wilkie, K. (Eds.) Challenging research in problembased learning. Berkshire, GBR: McGraw-Hill Education, 2004. p 43.

Gürpınar E., Zayim N, Başarıcı, İ.,Gündüz F., Asar M. ve Oğuz, N. (2009) Kardiyoloji eğitiminde e-öğrenme ve probleme dayalı öğrenme entegrasyonu. Anadolu Kardiyoloji Dergisi, 2009; 9: 158-64

Janesick, V.J. (2004) Assessment Debate: A Reference Handbook. Santa Barbara, California: ABC-CLIO

Kaptan, F. ve Korkmaz, H. (2002). Probleme dayalı öğrenme yaklaşımının hizmet öncesi fen öğretmenlerinin problem çözme becerileri ve öz yeterlilik inanç düzeylerine etkisi. Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Ankara: 5.Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi.

Karip, E. (2007). Sınıf Yönetimi. Ankara: Pegema Yayıncılık

Koshy, V. (2005). Action research for ımproving practice: A practical guide. London: Paul Chapman Publishing.

Kuzu A. (2009). Öğretmen yetiştirme ve mesleki gelişimde eylem araştırması. Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi. 2(6), 425-433.

McPhee, A.D. (2002). Problem-based learning in initial teacher education: Taking the agenda forward. Journal of Educational Enquiry, 3(1), 60-78.

Okutan, M. (2008). Sınıf yönetiminde örnek olaylar. Ankara: Pegem Akademi.

Özgen, K., Pesen, C. (2008). Probleme dayalı öğrenme yaklaşımı ve öğrencilerin matematiğe yönelik tutumları. D.Ü.Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi, 11, 69-83.

Özvarışı, S.B., Demirel, Ö (2002). Öğrenen merkezli tıp eğitimi. Ankara:Türk Tabipler Birliği Yayınları.

Reynolds, J.M. ve Hancock, D.R. (2010) Problem-based learning in a higher education environmental biotechnology course. Innovations in Education and Teaching International. 47, 2, 175–186

Roger, T., Johnson, D.W. (2009). An overwiew of cooperative learning. www.clearspecs.com adresinden 15.01.2011 tarihinde indirildi.

Savin-Baden, M., Howell, C. (2004). Foundations of problem based learning. Open University Press.

Schmidt, H.G. and Moust, J.H.C. (2000) Factors affecting small-group tutorial learning: a review of research. İçinde D.H. Evensen and C.E. Hmelo (Eds.) Problem-based learning. A research perspective on learning interactions. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.

Şendağ, S. (2008). Çevrimiçi probleme dayalı öğrenmenin öğretmen adaylarının eleştirel düşünme becerilerine ve akademik başarılarına etkisi. Yayınlanmamış doktora tezi, Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.

Tan, O.S., Teo,C.T, Chye S. (2009). Problems and creativity. İçinde O.S.Tan (Ed.). Problem-based learning and creativity. Singapore: Engage Learning, pp.1-14.

Tan, O.S., Chye S., Teo C.T.(2009). Problem-based Learning and Creativity: A Review of the Literature. İçinde O.S. Tan (Ed.) Problem-based learning and creativity. Singapore: Engage Learning, pp.1-14.

Turan, S. (2009). Probleme dayalı öğrenmeye ilişkin tutumlar, öğrenme becerileri ve başarı arasındaki ilişkiler. Yayınlanmamış doktora tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.

Tüysüz, C., Tatar, E., Kuşdemir, M. (2010). Probleme dayalı öğrenmenin kimya dersinde öğrencilerin başarı ve tutumlarına etkisinin incelenmesi. Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 7 (13), 48 – 55.

Ünal, Z.O. (2008). Probleme dayalı öğrenme modelinin piyano ve ögretimi alanındaki yeterlilik algısına etkisi. Yayınlanmamış doktora tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul.

Yassin, S.F.M., Rahman, S., Yamat, H. (2010). Interdisciplinary Integration Through Problem-Based Learning with ICT in Pre-Service Teacher Education. EABR & ETLC Conference Proceedings. Dublin, Ireland. 377-385.

ULUSLARARASI YÜKSEKÖĞRETİM KONGRESİ: YENİ YÖNELİŞLER VE SORUNLAR
INTERNATIONAL HIGHER EDUCATION CONGRESS: NEW TRENDS AND ISSUES

Uluslararası Yükseköğretim Kongresi: Yeni Yönelişler ve Sorunlar (UYK-2011)
27-29 Mayıs 2011, İstanbul; 3. Cilt / Bölüm XVI / Sayfa 2398-2406

Professors Teaching Ethics: A Thematic Analysis (Case Study: Imam Sadiq University in Iran)

Assistant Prof. Dr. Meisam Latifi[1], Hossein Khassaf Mofrad[2]

[1]Imam Sadiq University, Faculty of Management, Department of Industrial Management, Modiriat bridge, Chamran highway, 1465943681 Tehran, Islamic Republic of Iran

[2]M.A Student of Public Administration and Public Policy Imam Sadiq University, Faculty of Management, Department of Public Administration and Public Policy, Modiriat bridge, Chamran highway, 1465943681 Tehran, Islamic Republic of Iran

Abstract

Instructors of a university not only should consider their teaching skills and its methods, and knowledge transferring process, but also should consider their teaching ethics and behaviour in classroom and university campus. This research is intending to identify and modeling factors and themes, related to teaching ethics in universities. The approach of this paper is qualitative research and its strategy for data analyzing is thematic analysis. We chose 9 instructors with highest score at the end of the semester student's evaluation and hold deep interviews with each one. Results of analysis shows that teaching in this university is not a static, but a dynamic and ongoing process which concentrates specially on education of student instead of just teaching skills. In this regard, 3 different factors of instructors identified as: factors related to the instructor himself, factors related to the student and factors related to the organization. Some of these factors are: professor as educator, teaching as a consistent process, professor's qualification for teaching, self-esteem, justice and equality in the classroom.

Key words: Higher education, Imam Sadiq university, teaching ethics, university.

Introduction

Ethic is one of the most important aspects of our social life and relations between each other. Also ethics and morality are important parts of Islamic social system goals, because of that prophet Mohammad (A.S) said "I am aroused to complete honorable ethics" (Noori, 1408 A.H). Ethics and its impacts can be considered in each area especially in professional aspects like medicine, biology, business, management, research, teaching etc.

There were specified chapters to teacher and students' ethics in some Muslim scientist's general ethical books like Ehia ol Ulom (Ghazali) and Mohajat Al Baiza (Feiz Kashani) during these centuries. Others like Shahid Thani (909-966 A.H), author of Moniat Al Moriad and Mohamad Tonekaboni (1280-1360A.H), author of Adab Al Motaalemin, have written special books for education and teaching ethics (Sharifi, 1386, pp. 31-32).

Nowadays, this subject is globally considered in universities and institutions, and there are some associations and journals dedicated to teaching ethics issues. American Association of University Professors (AAUP) and Teaching ethics Journal are some examples.

Regarding the area, we can study and research about ethics and teaching ethics in three levels:

1. *Descriptive ethics:* aims to get familiar, describe and report about ethics of special society or person with usage of historical and quotable methods.
2. *Normative ethics:* Aims to introduce and prescribe true ethics for all people or special society with usage of reasoning and logical methods.

3. *Meta Ethics:* Aims to analyze normative ethics prescriptions about true ethics, through analytical and philosophical methods.

This research is intending to identify and modeling factors and themes, related to teaching ethics in universities. In this regard we try to describe teaching ethics in Imam Sadiq University (A.S) and give some hints about creating ethical framework in other universities for instructors of these universities.

Imam Sadiq (A.S) University

With the purpose of interdisciplinary studies, and to train devoted and expert students in academic and Islamic sciences, Imam Sadiq (a.s.) University has been founded 3 years after glorious of Islamic revolution in Iran, in February 1982. The founding board members include individuals such as Ayatollah khamenei (The supreme leader of the Islamic revolution of Iran), and the Ayatollah Meshkini, MahdaviKani, Amini, Emami Kashani, etc.

The university started with offering M.A. degrees in 3 different majors of: Islamic studies and guidance, Islamic studies and political science and Islamic studies and economy. In order to extend education beyond the mentioned majors and also to increase the level of education,

ISU has created "Islamic studies and management" and "Islamic studies and Law" both in 1990 and “Islamic studies and culture and communication” majors in 2001. ISU puts ethical and conviction characteristics before mere scientific competence. The most important precondition for admitting students in ISU, are the moral and religious values along with strong willingness for education. The effort is given to have an ethical and religious atmosphere next to the academic liveliness.

For the purpose of making a good condition to select students wisely, ISU performs a pre–college entering gathering each year. It makes the students familiar with the situation and how to study here during conversation with the teachers and people in charge of the university.

Making integrated majors such as "Islamic studies and management", according to many experts, deserves much credit and carries high practicality in social sciences. ISU emphasizes on teaching Arabic and English languages for all students. The academic and guiding excellent results of some students’ works push the university to continue its effort in this field.

Best professors in Iran in different majors of study teach in this university, either as full or part time professionals (about 100 full time instructors and 200 part time instructors). In addition to that, ISU considers the following as some of its privileges: special composition of the board of trustees & teaching staff (gathered from Howza and university scholars), excellent, credible, and stable management, creating a suitable atmosphere for women to prove their talents in adminisrating university. The heavy weight of accomplishing the mission of ISU falls on the shoulders of teaching staff and managers, and the cooperation of students and administration is much needed in this regard. (www.isu.ac.ir/English/Chronicle.htm)

Teaching Ethics

Murray and colleagues (Murray, Gillese, Lennon, Mercer, & Robinson, 1996, p. 1) defined teaching ethics as “general guidelines, ideals, or expectations that need to be taken into account, along with other relevant conditions and circumstances, in the design and analysis of teaching.” They suggested 9 principles for teaching ethics in universities:

1. Content Competence,
2. Pedagogical Competence,
3. Dealing With Sensitive Topics,
4. Student Development,
5. Dual Relationships with Students,
6. Confidentiality,
7. Respect for Colleagues,
8. Valid Assessment of Students,
9. Respect for Institution.

According to Marilla Svinicki at U.T.Austin (Svinicki & McKeachie, 2011) being ethical in the classroom means considering the responsibilities we have to students and colleagues. In other words, we can think about ethics in terms of the responsibilities we have and how we fulfill those obligations.

In 1987, the American Association of University Professors (AAUP) published a Statement on Professional Ethics. From this statement, ethics in teaching are based on some principles like "Developing and improving scholarly competence.", "Encourage the free pursuit of learning.demonstrate respect for students as individuals and adhere to their proper roles as intellectual guides and counselors." And "Avoid any exploitation, harassment, or discriminatory treatment of students…do not discriminate against or harass colleagues" (American Association on University Professors, 1995: 105-106).

In the other hand and about 4 centuries ago, Shahid Thani has written a book about ethics for students and teachers. He has spoken in his famous book "Moniat Al Morid" about characteristics of student and instructor through two categories.

1. *Common attributes of student and instructor*, *includes:*

a) Individual characteristics such as sincerity, using knowledge in practice, trust, kindness, humility, compassion, being pious and following Islamic commands.

b) Features related to education such as being diligent in study and research, avoiding controversy and questions to show weakness and humiliating others, not shaming of learning from someone who is apparently below, accept the reality, thinking before teaching and before asking questions and being present in class with cleanliness.

2. Specific attributes of instructor includes:

a) Individual features as follow: have competency in teaching, stewardship of importance of

knowledge, kindness and humility, not refusing to teach someone who can not afford it, similarity between his talks and his actions, telling truth without shame.

b) instructors characteristics dealing with students such as encouraging good virtues, encouraging them to learn, informing them about their future interest and harms, humility, asking about absent students and their problem, knowing the name of students, using simple, easy and understandable language, enthusiasm of training efforts and not prefer his own problems and needs, teaching extra and exceptional subjects, questioning and reviewing of taught and be informed of what they have learned, fairness in the discussion, educating gradually from easy to hard problems and do not ridicule other majors of study.

c) instructor's characteristics in the classroom such as decent appearance, pray before coming to class, greeting, sit quietly and with dignity and modesty and humility, dignity and lack of excess movement and inharmonious, sit in a condition that all see him, reading Quran and pray before beginning, teaching in easiest and most attractive way possible, put time for different courses according to their importance, determine optimum time for class, also not too short so that it harms education, being qualified for teaching, like challenging environment, the ergonomic conditions of class, determining optimum hours of the day to teach, balanced voice and tone, asking students for their questions and respond them, stop teaching when new student enters into the class, saying "I don't know" when he do not know the answer, correct his mistakes in teaching as he understood his mistake, finishing the class with an ethical advice and pray, wait after time of class to answer possible questions, determine one of the students as a representative of the class (Al-Ameli, 1387: 177-220).

Omidvar (Omidvar, 1383: 197-202) has categorized teaching ethics in two general cognitive and behavioral categories and on more than 105 attributes. Some attributes examples are like seeking knowledge, pay attention to education mission, good intentions and sincerity in action, trust, creating love of truth in students, avoid arrogance and pride of the staff, good smell, suitable clothes, hair style and appearance, hijab of sisters, avoid inconsistent statements and respectful communication.

Research Method

Our purpose in this article is to describe the teaching ethics from instructor's point of view in Imam Sadiq university. We have used thematic analysis method in qualitative approach in dealing with this research (Brayman, 2008, p. 370). For this purpose and based on evaluation of students about instructors at the end of the semesters, we selected 9 professors among 90 instructors who have gotten high rankings in student's evaluation. Invitation

letter with general questions of interview were sent for help and they were asked to determine proper hours for an interview. Interviews were recorded. During the interview, we tried not to interrupt and have only some mentions to the subject. Data have been collected and categorized according to professor's answers. Conceptual framework has been shaped through interviews gradually. At last findings and results were ordered as follow.

Findings

In this study, we hold some deep interviews with experts of this area in Imam Sadiq university. By analysing this interviews we reached some themes; one of these themes was emphasized and reapeated many times by professors in interviews (teaching as education and continuous process). According to this major theme we identified 3 major elements in teaching process, which are:

1. *instructor:* someone who leads student to the optimized level and qualifications which he or she should reach to that.

2. *Student:* someone who is expected to reach to educational qualifications in teaching process.

3. *Organization:* an institution which deliver educational services (here: Imam Sadiq university).

This elements interact each other in a islamic environment, so we have a different approach to the teaching, which we call it: "teaching as education" (Fig. 1).

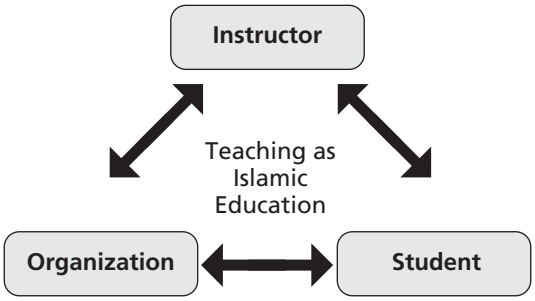


Fig. 1: Teaching as islamic education.

Teaching as Education

In this approach, professors attitudes to the teaching are changed and they consider teaching as a continuous and sequential process which lead students according to their talents and their own abilities. Although teaching is a proffession and skill, but it is not the whole story. Teaching in this approach whould be an element of a more important and respected function which professors of ISU consider it as a duty.

Regarding analysed elements, we categorized themes to 3 different relationships between instructor and other elements, which are related to teaching ethics (Fig. 2):

1. Themes related to the individual features of the instructor,

2. Themes related to the relationship between instructor and student,

3. Themes related to the relationship between instructor and organization.

Actually we can state that instructor's attitude toward himself (individual features of professor), result in specific behavioural actions toward student and organization. Although as we said before, this system of education occur in an Islamic environment. We can identify the roots of this environment in university mission statement, which states that:

> *"ISU founded for teaching and developing human knowledge according to the creation objectives, divine learnings and Islamic sciences. It is believed that Islamic teachings epitomized by Imam Sadigh school of thought has such an extensive capacity that once discovered, clarified and actualized it can create a great transformation in the field of human sciences and techniques and above all in social sciences and humanities and thus it can lead to the training and raising of competent scholars" ("http://www.isu.ac.ir/English/Mission.htm,").*

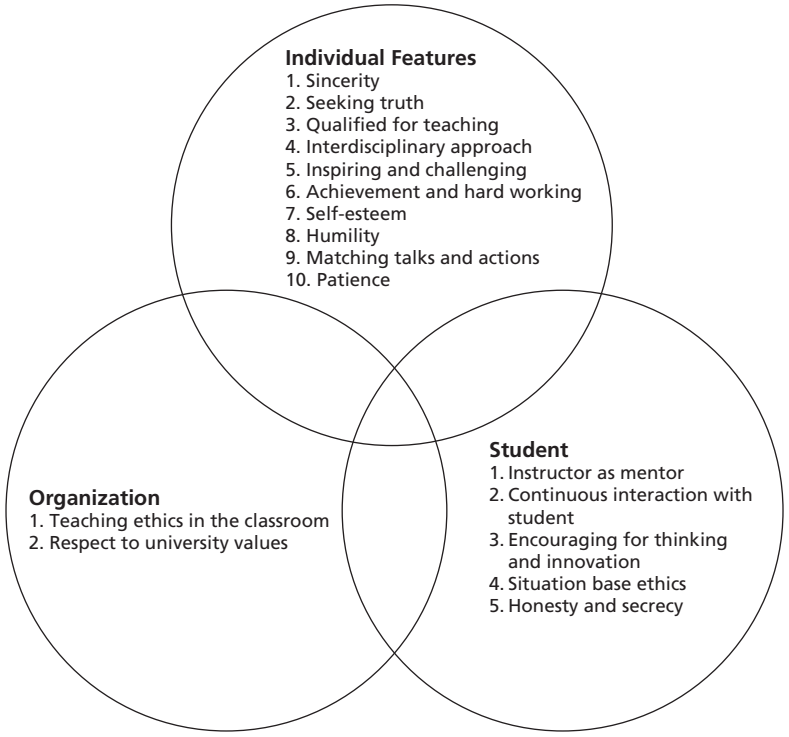


Fig. 2: Three different relationships between instructor and other elements.

This principle shows itself in university organizational motto which is "*knowledge domination, islamic education*". Authors of this article believe that using and implementing this style of teaching and this teaching qualifications by university professors will result in educating a knowlegable, efficient, pioneer and moral generation in academic environment which will effect the whole society cosequently.

Individual Features of Professor

Sincerity

The most important factor in individual features of instructor, which was emphasized by professors is sincerity. It means that professor should consider Allah rather than any other factor in his teaching. Suppose two professor which follow two different goals, the first one is intended to be respected among students in any cost and try to show himself and the second one try to promote students in their field and educate future generation, and do his best for this goal. It is obvious that the goal setting effects quality of teaching.

Seeking Truth

As the goal of knowledge is exploring the reality, instructor should play the role of an intervene for students toward reality. The instructor not only should state the reality and defend from it, but also should behave reasonabl, when face a true statement.

He should try hard to find the best answers to the questions arise in the classroom and do not quote doubtfull or invalid statements in a definite way, and encourage students to this value. Be courageous for expressing truth and don't ignore reality for attracting others.

Qualified for Teaching

Teaching is a dress which a professor should be fitted with it's size and form. This methaphore show that professor should gain specific qualifications for related course. This qualification is something more than degrees and include instructor's characteristics, behaviours and appearance too (Al-Ameli, 1387, p. 179).

In this regard, Murray believe that the instructor should dominate on his area of study, this task force instructor to update his information about the area, knowing prerequisitives of that course and courses which this course is their prerequisitive (Murray et al., 1996, p. 3). Instructor should provide convincing reasons for his remarks and do not follow his favourite topics in the course. Instead of giving invalid informations, telling I don't know is more resonable and then ask students to let him study more and answer in the next meeting.

Interdisciplinary Approach

One of the main goals of academic education is enabling students for adapting concepts and theories with the problems and issues of external environment. In this regard instructor should have a clear environmental scanning and be able to match this issues with concepts and theories which are discussed in classrooms. An interdisciplinary approach and integrated curriculum help instructors for this goal.

Inspiring and Challenging

Although Jihad has a military difinition, but infact it refers to using all of your power and posibilities of individuals or groups to achieve a goal. In this view Jihad have a broad definition and will be meaningful in different areas. So Jihadi style and culture of working in knowledge and science area is a central value of Imam Sadiq university teaching ethics. The professor of ISU is ough to encourage this approach toward knowledge and being inspiring and challenging for students and leading them to a sacrifying affort in their studies. Here, profesor play the role of motivator and portrait the horizon of academic effort for student.

Success Seeking and Hard Working

The vision of this university is to be an inspiring university in the world. Such a vision is possible by imphasising on hard working, success seeking and knowledgable people. So the instructor should be ambitious and hard working in teaching and research and be at the front of this movement.

Self-Esteem

Teaching at ISU is not a way to accumulate wealth and money, and this is against the main stream of some universities, which teaching is a business. The factor which brought ISU professors together is its noble goal which all bilieve it. Although this university provide different facilities and consider welfare of its professors, but the payments are not the only stimulation. Since lots of Iran's best professors know that teaching in this university has its special difficulties, and they can earn more money in other universities, they are eager to teach in this university with no dissatisfaction. This shows self-esteem of professors in this university and also ISU's soft power rather than other universities in Iran's higher education system.

Humility

University professors believe that humility is a key factor to being ethical in teaching. Also Shahid Thani states in his book that scientific arrogance is the sign of unreal scientists which consider themselves as knowledgables (Al-Ameli, 1387, p. 182).

Matching Talks and Actions

According to teaching psychology, the contents of the class would be accepted and internalize by the students, if instructor have obligation to obey this concepts and teachings,himself. Sometimes there is no need for theories and talking and talking, instead, professor can teach many things by his behavior and action. Students are so accurate for their professors behaviour and compare his talks and beliefs with his action (Al-Ameli, 1387, p. 182). A successfull professor is someone who talk and act similarly, otherwise teaching would result in reverse.

Patience

Education and training of students, is a time consuming and lengthy process that requires patience of the instructor. Misunderstanding of this mechanism led to a disruption in the educational process and we can not obtain educational objectives. instructors should know the level of their contacts and teach according to their levels and by facing potential problems in the classroom, he should not loss his tolerate.

Features Related to the Relationship Between Instructor and Student

Instructor as a Mentor/Educator

Teaching is a process and instructor is a mentor. Teaching is not limited to weekly education in the classrooms and is an element of a more complicated and integrated process. The main problem of modern educational system is that modern academic teaching consider people as tools and technicians which their final goal is to implement in industries and companies. But the meta-policy of this university which is considered in all plans and programs is teaching align with Islamic education and a holy perspective towards education. ISU members believe that selfimprovement and education of humankind, is the way of prophets and is the most important mission and duty of humankind, ("http://www.isu.ac.ir/English/Mission.htm,") and instructors of the university play the main role for this goal.

In the analysis of interviews, we found that all the professors emphasized on the neccesity of this understanding from instructor that he acts in an educational process, and knowledge should be aligned with moralities. This perspective to education result in ethical behaviours in the next level and this behaviours reproduce related educational outcomes (Fig. 3).

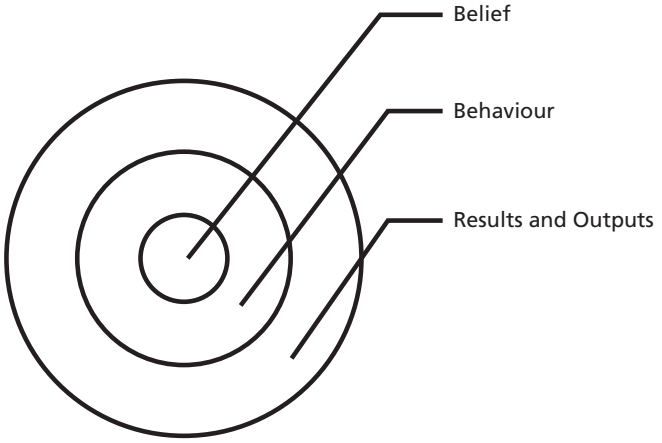


Fig. 3: Three layers of beliefs, behaviours and outputs.

Continuous Interaction With Student

Instructor and student should have a scientific life together. It means that instructor should know about students family and his personal problems, going to scientific gatherings and conferences to cover unmentioned concepts and play as a friend for his student.

Encouraging for Thinking and Innovation

When we talk about continuous relationship with student and an educational process, a problem may occur in this process. As Instructor have emotional relationship with the student, he may restrict student's thinking and innovation. So instructor should prepare an environment for questions, critical thinking and discussions inside and outside the classroom. Sometimes he should force students to think themeselves about issues and he play the role of an intervene and cosultant for them. As Aristotle said teacher is a midwife who help others to flourish their ideas. In this regard he not only should not fear from ideas which are new or against main stream but also is expected to welcome these ideas.

A Situation Base Ethic

Ethics isn't a static concept and we have a dynamic view about it. It should not be confused with relativism, we mean a situation base ethics which means matching between ethical action with the ethical contact. The reason is that the needs, attitudes and charachteristics of students has a wide range. Ethic in this view can be devided in two part: principles which are fix and they can not be changed and ethical statements that can be changed according to circumstances.

Honesty and Secrecy

Although we stressed on continuous and emotional relationship between instructor and student, but this relationship should be managed. This relationship should be based on honesty, mutual respect and confidentiality of instructor. An instructor has lot's of students which all of them may consult about their personal problems with him, so if the instructor does not follow requirements of this relations, it will cause distrust about the instructor and decreasing of scientific motivation. As Murray and colleages believe (Murray et al., 1996, p. 5) students in their relations with instructor should have a higher level of confidentiality which exist between doctor and his patient or lawyer and client. Scores, attendance records of students and their private relationships are confidential and only with the consent of student or legal purposes based on academic or reasonable grounds can be disclosed. Also confidentiality policies of university and classrooms should be declared at the begining of each year to notify new students.

Features Related To The Relationship Between Instructor and Educational Organization

The third dimension in teaching ethics focuses on relationship between instructor and organization. As we said in this case, organization is Imam Sadiq university and following themes, states the relationship of ISU's instructors and the university. These themes include: teaching ethics in classrooms, respect to the values and universitie's organizational culture and respect to the academic community and colleages.

Teaching Ethics in the Classroom

Justice Among Students

This is the most important principle which instructor should follow in the classroom. Discrimination could be found in behavioural and verbal symbols, for example an instructor who have a warmer tone to some students rather than others, or use their first names or positive titles for their names, have verbal discremenation. Behavioural discriminations could be modes and gestures in dealing with students, or wrong using of non-verbal interactions which send implicit messages to students.

We should not confuse this with punishing and encouraging tools of the instructor. It means that sometimes verbal and non-verbal punishments and encouragements can be used by instructor to create constructive competition and motivation among students and it should not interpreted as discrimination.

Giving and taking continuous feedback

Classroom can be viewed as an educational system. In this system instructor is the source of the message (sender) and student is the reciever (sendee) and education which include teaching is the output of the process. In this regard, a growing and dynamic educational system needs ontime, continuous and accurate feedbacks from students. Students may refuse giving feedback, because of embarressment, concerning the impact of criticism on their scores, concerning the reaction of their classmates and so on, so instructor should play an active role. He should provide and facilitate necessary structural and psychological grounds to be informed about his performance.

These datas can be a valuable source for evaluation and taking appropriate strategies for the next steps.

Using simple language

Some instructors think that they should use sophisticated words and phrases in an academic class. This may occur intendedly or unconciously. Instructors should use simple and clear language which is according to student's level. In many cases using a story, historical event or a movie would be more effective than telling abstract concepts.

Respect to University Values

Organizational disciplines

Instructors should know university goals, policies and educational standards and respect to them. Also they should obey from organizational rules and regulations. Classes should be hold at it's time, course structures should be delivered to students at the begining of the semester, test scores should be announced in it's deadline and inform students before the class if he can not attend the classroom.

Respect to organizational culture and values

University values is stated in it's organizational mission statement and it is expected that an instructor respect and promote these values. As Murray and colleage believe (Murray et al., 1996, p. 7) excessive work activity outside the university that conflict with university teaching responsibilities, and being unaware of or ignoring valid university regulations or provision of course outlines, scheduling of exams, or academic misconduct all can be disrespecting values in such organization.

Respect to academic community and colleages

Respecting colleages and cooperation with them in educational process is required in an ethical teaching. Also as Murray and colleages (Murray et al., 1996, p. 6) state that when an instructor make unwaranted statements about the competence of another instructor (for example: instructor A tells students that information provided to them last year by instructor B is of no use and will be changed by this course), he did an unethical action.

Conclusion

As David Carr said (Carr, 2005, pp. 163-173) necessarily all purposeful actions is not skill and teaching is not just giving skills to students and have other respects too. Analysing instructor's point of view in Imam Sadiq university indicate that, although teaching is a skill or occupation like other occupations, but it is a holy and ethical task. As Motahhari differed between education and construction (Motahhari, 1365: p.33), in instructor's point of view of Imam Sadiq university, instructor is not a worker of a compony, which is going to build something during a mechanical process, but he is like a gardner who provide and facilitate grounds for a seed according to it's talents, to be flourished, grown and mature, and he protect it consciously during the process. Instructor, consider teaching as an educational process and devote himself for student. This outlook shaped the teaching paradigm in Imam Sadiq university.

Thematic analysis of interviews shows that teaching ethics in ISU focuses on three aspects of: instructors charachteristics, his relationship with students and his relationship with organization. Among these, the emphasize is on instructors charachteristics, which include: sincerity, seeking truth, qualified for teaching, interdisciplinary approach, inspiring and challenging, hard working, humility, patience and so on. In the other hand, in relationships between instructor and student, factors like: instructor as a mentor, continuous interaction with students, encouraging for thinking and innovation, a situation base ethics and honesty are important. At last about relationship between instructor and organization teaching ethics can be considered in two part: Teaching ethics in the classroom, which include justice among students, giving and taking continuous feedback, and using simple language; and teaching ethics about the organization (university) which include: following organizational disciplines, respect to organizational culture and respect to academic community and colleages.

References

Al-Ameli, Z. I. A. (1387). Monyat Al-Morid Fi Adab Al-Mofid Wa Al-Mostafid. Qom: Boostane Ketab.

Brayman, B. (2008). Business Research Methods: Oxford press.

Carr, D. (2005). Is Teaching A Skill? In Motivating Science: Science Communication From A Philosophical, Educational And Cultural Perspective. Luton: The Pataneto Press.

http://www.isu.ac.ir/English/Mission.htm .

Murray, H., Gillese, E., Lennon, M., Mercer, P., & Robinson, M. (1996). Ethical Principles In University Teaching: Society for teaching and learning in higher education (STLHE)

Noori, M. (1408 A.H). Mostadrek ol-Vasael al-shia'a (Vol. 11). Qom: Al al-bayt le Ehyaettorath press.

Omidvar. (1383). teaching ethics. Qom: Maaref press.

Sharifi, A. H. (1386). Ways of Living, Applied Ethics. Tehran: Ma'aref press.

Svinicki, M. D., & McKeachie, W. J. (2011). The Ethics of Teaching and the Teaching of Ethics. In W. J. McKeachie (Ed.), Teaching Tips: Strategies, Research, and Theory of College and University Teachers (13 ed., pp. 315-330): Wadsworth Publishing.

Motahhari M. (1365). Education In Islam. Tehran: al-zahra press.

Uluslararası Yükseköğretim Kongresi: Yeni Yönelişler ve Sorunlar (UYK-2011)
27-29 Mayıs 2011, İstanbul; 3. Cilt / Bölüm XVI / Sayfa 2407-2413

ULUSLARARASI YÜKSEKÖĞRETİM KONGRESİ: YENİ YÖNELİŞLER VE SORUNLAR
INTERNATIONAL HIGHER EDUCATION CONGRESS: NEW TRENDS AND ISSUES

The Bologna Process and an Interim Outlook on Turkish Higher Education: Views of Authorized People and Instructors on the Applications at Niğde University

Okt. Buket Aslandağ Soylu, Prof. Dr. Tuğba Yanpar Yelken
[1]Niğde Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulu, Niğde, Türkiye
[2]Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Mersin, Türkiye

Abstract

The phenomenon of Bologna Process through universities of many different countries has been going on during the last decade: a process with its attraction on higher education and some misunderstandings. Bearing in mind the significance of the reforms and recent trends that are agreed and implemented, the issue of national adaptations is the cornerstone through the growing border-crossing activities. The paper makes an attempt to contribute from a certain perspective on the organizational changes in Higher Education in the age of internalization and aims to outline a theoretical framework on these trends. Furthermore, it is going to demonstrate that the educational rationale for internalization has indeed gained importance over the last ten years. To fulfill this aim some interviews were done with authorized people on Bologna Process at some universities in Turkey and questionnaires were applied to lecturers. Depending on the data collected the development of the process towards a European Higher Education Area has been discussed and its strengths and weaknesses for higher education studies in an internationalizing atmosphere have been addressed.

Key words: The bologna process, European higher education area, adaptations.

Introduction

When going through literature on the issue of Bologna Process in Turkey, studies of this phenomenon seem to be rather limited. There are however a few studies that critically analyze the Bologna Process with its development and steps. In order to carry out a critical task for analyzing the higher education and the process in Turkey, it is tried to describe how the process has developed and sought to assess its main implications for higher education in the country. The Bologna Declaration which was signed on 19 June 1999 by the ministers of education of 29 European countries at a conference hosted by the University of Bologna to discuss the future of higher education in Europe includes a set of agreed procedures reconstructing the higher education all over the Europe. Bologna Declaration with the goal of achieving a European Higher Education Area by 2010 aimed at harmonizing the higher education in Europe. The reforms have been extensively developed and elaborated since then (Deem, Mok & Lucas, 2008). In Prague, it was decided to accept other countries signed "European Culture Conventions" including Turkey. In the recent years the pace of the innovations and developments has increased considerably.

Among the agreed implications there are a lot of reforms to help achieve the "Europe of Knowledge" which can be seen the greatest dream of Bologna Process. To that end, particular emphasis has been put on some issues such as the role of students, academic quality and graduate employability as compatible aims, mobility in Europe, enhancing attractiveness of European systems of higher education, autonomy and quality assurance, degree struc-

tures, qualification frameworks, higher education as a public good, joint curricula and degrees, European Credit Transfer System and accumulation, lifelong learning. Although there have been more respects on higher education, it can be agreed that resistance against the reforms has been profound in many institutions. The studies in Turkish Universities have still been controversial as of March 2001.

There are some fundamental issues predominantly spearheaded in most of the Universities of Turkey. Firstly, the degree framework systems have been adopted in mentioned universities. To fulfill the objective of a "system of easily readable and comparable degrees", the necessary adjustments have been done. Secondly, to achieve the objective of joint curricula within the European Higher Education Area, the universities in Turkey enable students to have the same kind of curricula with a rapidly increasing prospect for keeping track of new developments and ideas in European Union. Thirdly, there have been specific efforts of the universities with respect to the credit transfer systems of the process. Regarding credit accumulation, many universities have declared they have already adopted the system. However further examination can be suggested to have a deep understanding of the adaptations. Another controversial issue is the autonomy of universities in Turkey. Although quality assurance has had significant role in universities, autonomy of them has stopped short of the objectives the process set for itself. However in the National Report of Turkey in 2008 it was agreed that regarding developments on Quality Assurance, internal quality assurance processes in Turkish Higher Education Institutions are well in place and starting from January 1, 2007 each university in Turkey has been preparing their annual strategic plans according to the Law on Public Financial Management.

One of the most outstanding features for the concept of world-class university can be accepted as internalization in today's world. As Altbach and Knight (2010) stated the international activities of universities dramatically expanded in volume, scope, and complexity during the past two decades. These activities range from study-abroad programs, allowing students to learn about other culture, to providing access to higher education in countries where local institutions cannot meet the demand. Furthermore, other activities such as skills of students, enhancing foreign language programs and providing cross-cultural understanding have been emphasized in the last two decades.

Lifelong learning is constructed as a central part of the knowledge-based society and as a way to create the employable citizen. It is a way to compete with the surrounding world. It is argued that a Europe of lifelong learning will empower citizens to become more mobilized, and to make Europe more democratic, inclusive and tolerant (Fejes, 2006). As far as lifelong learning is concerned, there have been exhaustive attempts of higher education institutions. Another important feature of the envisaged European Higher Education Area is the social dimension of European higher education with an emphasis on participative equity and employability of graduates in a lifelong learning context (YÖK, 2011). For all that, in the light of the findings of this study, it is possible to confess that the awareness of the Bologna Process has not indeed gained importance yet. The paper gives some suggestions to gain awareness of the Bologna Process by doing some generalization. Finally it should be agreed that Bologna Process and its implications are good in theory; it remains to be seen if it works in practice in Turkey.

The real issue at stake is not what the process has brought but whether it has been adapted efficiently at all. Enders (2004) noted that these adaptations can take a variety in forms. In some universities it can be seen newer and income-earning activities such as continuing education, technology transfer and research exploitation. In others, new structures are emerging which increase internal differentiation while some has aimed at various forms of integration. Following Enders's interpretation it can be underlined that the implications of reforms and trends have been different depending on the comprehension of institutions.

The Bologna Process

The Bologna Process which has been experiencing exponential growth in higher education has its roots in 1987 when first Erasmus Programs were applied in European countries. The developments can be divided into two categories which are "Before Bologna Declaration" and "After Bologna Declaration" (Table 1).

As it was stated in the preamble of Magna Charta Universitatum, the Rectors of European Universities, gathered in Bologna for the ninth centenary of the oldest University in Europe, four years before the definitive abolition of boundaries between the countries of the European Community; looking forward to far-reaching co-operation between all European nations and believing that peoples and States should become more than ever aware of the part that universities will be called upon to play in a changing and increasingly international society. Then the

Table 1: The Bologna Process.

Erasmus Program (1987)	**Before Bologna Declaration**
Magna Charta Universitatum (18 September 1988)	
Socrates Program I (1995–1999)	
The Lisbon Recognition Convention (8-11 April 1997)	
Sorbonne Communique (25 May 1998)	
Bologna Declaration	
Prague Communique (19 May 2001)	**After Bologna Declaration**
Berlin Communique (18–19 June 2003)	
Bergen Communique (19-20 May 2005)	
Londra Communique (17–18 May 2007)	
Leuven Communique (28-29 April 2009)	
Budapest-Vienna Declaration (12 March 2010)	

Convention on the Recognition of Qualifications concerning Higher Education in the European Region was developed by the Council of Europe and UNESCO and adopted by national representatives meeting in Lisbon on 8 - 11 April 1997. Most European countries have since ratified this Council of Europe/ UNESCO Convention – usually referred to as the Lisbon Convention (COE, 2011). After that the ministers in charge of Higher Education of France, United Kingdom, Germany and Italy signed Sorbonne Declaration preceding Bologna Process at Sorbonne University in Paris (Toksöz, 2008).

The Bologna Declaration which was signed on 19 June 1999 by the ministers of Higher Education of 29 European countries at a conference hosted by the University of Bologna led to European reform process aiming at establishing a European Higher Education Area by 2010. Toksöz (2008) identified that all signatory countries undertake to attain the Declaration's objectives and to engage in coordinating their policies. It is a commitment freely taken by each signatory country to reform its own higher education systems in order to create overall convergence at European level. However, the Process is not based on an intergovernmental treaty (COE, 2011).

There have been some specified objectives of the Declaration which were supposed to be fulfilled by higher education systems by 2010. European universities were supposed to be places enabling students to move from one country to other in an easy way and also opening their doors to the students from non-European countries. The European Higher Education Area providing Europe with a broad, high quality and advanced knowledge base, and ensures the further development of Europe as a stable, peaceful and tolerant community was highly emphasized. The Declaration also states the following objectives:

- adoption of a system of easily readable and comparable degrees;
- adoption of a system essentially based on two main cycles, undergraduate and graduate;
- establishment of a system of credits – such as in the ECTS;
- promotion of mobility by overcoming obstacles to the free movement of students, teachers, researchers and administrative staff;
- promotion of European co-operation in quality assurance;
- promotion of the necessary European dimensions in higher education.

Two years after signing the Bologna Declaration and three years after the Sorbonne Declaration, European Ministers in charge of higher education, representing 32 signatories, met in Prague in order to review the progress achieved and to set directions and priorities for the coming years of the process. Ministers reaffirmed their commitment to the objective of establishing the European Higher Education Area by 2010. The choice of Prague to hold this meeting is a symbol of their will to involve the whole of Europe in the process in the light of enlargement of the European Union (YÖK, 2011). Turkey was supposed to take part in the Process as of 2001, Prague Communique. There were other conferences held in different countries with the aim of evaluating the progress and to set guidelines and priorities for the upcoming period. The last conference took place in Budapest-Vienna in 2010. The next Ministerial Meeting to take stock of progress and to drive the Leuven agenda forward will be hosted by Romania in Bucharest on 26-27 April 2012 (YÖK, 2011).

Problem

What do authorized people and instructors think about applications of the Bologna Process and European Higher Education Area?

Sub-Problems

1. How is the general development of the process at the university?
2. What do they think about the student mobility?
3. What do they think about "the implementation of comparable degrees, the system based on three main cycles and ECTS"?
4. What do they think about the quality culture of the institution?
5. What kind problems have arisen during the applications?
6. What are the suggestions for the efficiency of the implications?

In the present study it is aimed to get information about the implementations of the Bologna Process at Niğde University. The paper makes an attempt to contribute from a certain perspective on the organizational changes at Niğde University in the light of European Higher Education Area and aims to outline a theoretical framework on these trends. To fulfill this aim some interviews were done with authorized people on Bologna Process at some universities in Turkey and questionnaires were applied to instructors. Depending on the data collected the development of the process towards a European Higher Education Area has been discussed and its strengths and weaknesses for the institution have been addressed.

Methodology

The study which has aimed to describe the current situation is a survey including interviews with the authorized people from 8 departments and questionnaires filled by 50 instructors at Niğde University. Stewart and Cash (1985), defined interview as an communication process with a certain and previously defined aim including questions and answers (Yıldırım & Şimşek, 2008).

The interview documents were prepared by the researcher and consulted to the experts related to the field. In the study, the interview form including the target questions were used in order to get the view of the authorized people in the departments. The questions had been prepared in the light of the latest improvements in Budapest-Vienna Declaration. Moreover the questionnaire applied to the instructor was prepared depending on the requirements in the Bologna Declaration and the other communiqués. After doing necessary studies the question polls were applied to 50 instructors. At the end of the study the data were analyzed by the program SPSS 16.0 and it has been explained in a descriptive way in the present study.

Findings and Discussion

General Status of the Institution in the Way of Adaption of the Bologna Process

In the study it has been found out that the person in charge of the Bologna Process at the university is the vice-rector of the institution who has great contributions to the adaptations of the process. He has been keeping track of new ideas and developments related to the field both in Europe and in the country as the first applicant of the implications at Niğde University. He is also responsible for ""Bologna Coordination Commission" at Niğde University and has expressed that the studies had been being carried out efficiently and the institution has a good position in the light of implications in the process. Just like the findings of the questionnaires 62% of the participants agree that the applications of ECTS have been executed successfully.

The authorized people from different departments underlined that 'although the process goes slowly, the studies and adaptations have been being fulfilled effectively'. It has been observed that the university has fulfilled many of the suggested aims in order to live up to the necessities of the process. However, as the Bologna Process has been going on to improve; it is sometimes difficult to keep pace with the adaptations properly. With regard to compatibility of the university in the international area, the staff has been taking part in both national and international conferences, seminars, etc, which has not been enough by some of the authorized people. With respect to the results of the questionnaires whilst 50% of the participants have found the institution at a competitive level

with the other organizations in the country, 40% of them have thought that it has adequate standard to compete in the international arena. The findings of the questionnaires have also shown that the University has been contributing to the development of the country economically (72%), culturally (78%) and scientifically (72%).

Mobility for Staff and Students

It has been highlighted that the university enables its students to make use of mobility facilities in an efficient and effective way. While there have been many students attending their education in various universities in different countries, up to now there have not been any students accepted from other countries under the auspices of the program "Erasmus". As it comes to the mobility of staff, the people working in administration departments have make use of the mobility facilities a lot in order to compare systems and experience innovation. Depending on the data collected from analysis of questionnaires 44% of the participants agree that facilities regarding students' mobility are adequate. On the other hand 28% of them find the personnel mobility not enough. It has been emphasized that the institution is going to host a summer activity titled 'Statistical Methods for Quality' in corporation with Balkan countries in 2011.

Some of the authorized people have argued that the Faculty of Engineering makes use of student mobility activities much more than other faculties. Some of them didn't find these kinds of activities enough. They have supported the idea that the mobility facilities should be spread to throughout the university in order to have an international atmosphere.

The Implementation of Comparable Degrees, the System Based on Three Main Cycles and ECTS

It has been observed that most of the studies have been focused on the implementation of comparable degrees, the system based on three main cycles and ECTS. The titles and contents of courses have been adjusted in conformity with the implications of the Bologna Process by matrixes. Anyone all over the world can visit and examine the website of the institution in order to get information about the courses. The studies have been completed for the courses of Bachelor Degrees; however the studies have been going on for Masters Degree and PhD departments. The responsible staff in each department keeps track of the developments and is in charge of facilitating the implementations of requirements. The studies done for ECTS have been completed and can be seen by anyone who visits the website of the university. Furthermore the applications of the second diploma supplement have been carried out. Nigde University has announced that Diploma Supplements are going to be given all the undergraduate and graduate students after getting their diplomas. The Diploma Supplement is issued in a widely spoken European language in English, given automatically and free of charge to every student upon graduation. It has been emphasized that in the process of adaptations a lot of question polls were applied to students in order to get feedback on courses, their instructors and assessment systems.

As regards the system based on three main cycles (Bachelor, Masters and PhD), it has been being tried to find enough adequate staff and instructors in order to enable students more Masters and PhD programs in various fields. The results have indicated that information networks on the contents of courses have been formed successfully, which has been agreed by 68% of the participants. 52% of the participants have thought that European Union standards have been taken into consideration while the content of the courses being prepared whereas 14% of them have disagreed with the statement. On the other hand 34% of the participants have no ideas concerning the matter, which could indicate the unawareness of the instructor on the related issue. Furthermore, 26% of the participants have stated that views of students have been considered while preparing the contents.

Quality Insurance System

While Keeling (2006) highlighted the concept of quality is an important signifier within the Lisbon research agenda and Bologna Process, Reichert and Tauch (2004) stated that enhancing academic quality and the employability of graduates are the two most frequently mentioned driving forces behind the Bologna Process according to the representatives of ministries, rectors' conferences, and higher education institutions. It has been emphasized that Niğde University is diligent about expansion of quality assurance studies but it will take time to make the system fully fit. It has been stated that young instructors and staff are more adapted to the system than the others. However they do not have good quality of information about "Commission for Academic Assessment and Quality

Improvement at Niğde University" and the ongoing studies. Therefore to create a culture for quality, more planned and intensive studies are required. At the moment studies of Commission for Academic Assessment and Quality Improvement just consist of forming sub-units, which are under configuration, related to quality assurance of the institution. In the light of the strategic plan, which completed in 2009, all necessary precautions have been taken and 2010 strategic plan is still being prepared.

Depending on the data collected from analysis of questionnaires 58% of the participants agree that the University has been applying an institutional quality insurance system. Whereas 42% of them find the system nationally adequate, just 28% agree that the institution has a quality insurance system as the same level with European countries.

It has been also expressed that in terms of academic quality the studies by university and the publications done by the academic staff have been at a good level indeed. Scientific activities are always supported by in order to develop the academic and contemporary values and everyone is ready to take any kind of responsibility.

Problems Faced During the Adaption of Implementations

According to the highest authority of Bologna Process, the most significant problem is the lack of framework which has to be provided by the Council of Higher Education (YÖK). In some cases this framework is highly needed for clarifying the other issued studies. The studies which have to be accomplished can be interpreted in different ways in different institutions of Erasmus in the University has to work with devotion and university administrators must believe the necessity of applications and gain awareness of the process.

Other authorized people complain about the academic staff due to their ignorance about the application and their deficiency in motivation. It has been also mentioned that the problems stem from the stereotyped structure which slows down the applications and make them difficult .One of the most apparent problem is that Bologna process is not fully understood by personnel and students.

Suggestions by Authorized People and Instructors

The suggestions proposed by authorities and instructors can be summarized as following:

- It would be helpful to have a framework program published by the Council of Higher Education (YÖK) in order to accomplish and convey the implications of concerning Bologna Process at universities, which will lead to eliminate the ambiguities and misunderstandings.
- Bologna process should be publicized to both the personnel and the students via various conferences, brochures, etc. Thus, full participation of all staff and students would be ensured.
- Foreign language competency of the authorized personal should also be considered as foreign language competency is a frequently observed problem of the Bologna process studies.
- The awareness of individuals who are included in the process should be improved. The importance of fulfilling the duties and responsibilities thoroughly and on time should be made clear to those who take part in the process, as it is of utmost importance in the development of the process.
- Necessary precautions should be taken in order not to hinder the applications of the Bologna process, as it has a very vital position in the development of universities.

Conclusion and Suggestions

The results derived from the findings of the study and suggestions made under the light of the study are stated below:

- As for the process of Bologna, YOK (the council of higher education) has the guidance and main contribution. When we the University consider same authorities claims as being insufficient in the application of the process, difficulties faced be noted and a revision of the regulations may be proposed.
- The study is carried out as an interview which gives the interviewer a change of personal observation it is clearly observed that the top executives of the University have more information about the process when compared to the other authorities who lack the necessary information about the subject. To pursue the

process in all levels of the university, each and every person should be informed about the process itself, its aims and implications. In that case, conferences and seminars may be organized or brochures and handouts may be delivered, as it was suggested by the authorities.

- In order to provide a more effective operation of the process, the authorities in departments should be chosen on the basis of voluntary choice with volunteers, both the implications may have better progress and the establishment of the process would be easier. In addition, it should be provided that all departments benefit from the process equally.
- To establish a sound culture of quality within the University, all departments should co-operate and have a common awareness. Therefore, all university personnel should be informed about the quality studies and this awareness should be revived in everyone.
- This study is the preliminary of an investigation. As a continuation of the study, data from many other universities is being collected. The analysis of the data is also being carried out. In order to find out about the effectiveness of processes about Bologna, different paradigms and sophisticated data collection using different study approach and techniques could be achieved.

References

Altbach, P. G. & Knight, J. (2007). The Internalization of Higher Education: Motivations and Realities. Journal of studies in International Education, 11(3/4), 290-305.

Dalgıç, Y. (2007). Türk Yükseköğretiminde Öğretim Elemanlarının Bologna Süreci Kapsamındaki Uygulamalara İlişkin Görüşleri. Yayınlanmış Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi: Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Deem, R., Mok, K. H., & Lucas, L. (2008). Transforming Higher Education in Whose Image? Exploring the Concept of the 'World Class' University in Europe and Asia. Higher Education Policy, 21, 83-97.

Enders, J. (2004). Higher Education, Internationalisation, and the Nation-State: Recent Developments and Challenges to Governance Theory. Higher Education, 47, 231-382.

Fejes, A. (2005). The Bologna Process- Governing Higher Education in Europe Through Standardisation. Revista Española de Educación Comparada. 12, 203-231.

Kelling, R. (2006). The Bologna Process and the Lisbon Research Agenda: the European Commission's Expanding Role in Higher Education Discourse. European Journal of Education, 41 (2), 203-222.

Neave, G. (2003). The Bologna Declaration: Some of the Historic Dilemmas Posed by the Reconstruction of the Community in Europe's Systems of Higher Education. Educational Policy, 17, 141-164.

Reichert, S. & Tauch, C. (2004). Bologna Four Years Later. European Education, 36(3), 36-50.

Teichler, U. (2004). The Changing Debate on Internationalisation of Higher Education. Higher Education, 48, 5-26.

Toksöz, F. (2008). The European Education Space and the Construction of European Identity. Yayınlanmış Doktora Tezi. Marmara Üniversitesi: Avrupa Birliği Enstitüsü.

Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2008). Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri. Ankara: Seçkin Yayıncılık

YÖK (2011). http://bologna.yok.gov.tr/

COE (2011). http://coe.int/

ULUSLARARASI YÜKSEKÖĞRETİM KONGRESİ: YENİ YÖNELİŞLER VE SORUNLAR
INTERNATIONAL HIGHER EDUCATION CONGRESS: NEW TRENDS AND ISSUES

Uluslararası Yükseköğretim Kongresi: Yeni Yönelişler ve Sorunlar (UYK-2011)
27-29 Mayıs 2011, İstanbul; 3. Cilt / Bölüm XVI / Sayfa 2414-2421

The Educational Potential of Virtual Learning Communities at Higher Education Level

Maria de Lurdes Martins
School of Technology and Management, Polytechnic Institute of Viseu, Viseu, Portugal

Abstract

In today's world of uncertainty and supercomplexity, the dynamics generated in the core of a knowledge society have caused changes in the concept of learning and also in learners' needs, thus fostering virtual learning communities as a prominent methodology, capable of stimulating an autonomous, reflexive, critical and lifelong learning process. This paper focuses on the creation of a virtual learning community aided by Web 2.0 tools, in the context of English language learning at higher education level, and intends to acknowledge the potential of these tools in the development of communicative competence. In parallel, within a connectivist paradigm, we aim to develop skills as the ability to make connections that would enable learners to know where to find knowledge so that they can, thus, continue their journey of lifelong learning. We begin by undertaking a theoretical incursion in order to anchor the problem in educational policies, specifically on the challenges raised by the Bologna Process for higher education in general and English language learning and teaching in particular. Then we present the goals of our study and, finally, we present the target population and the action plan that will enable us to meet our goals.

Key words: Higher education, virtual learning community, Web 2.0.

Teaching and Learning in the Knowdge Society

The 21st century has witnessed a wide range of societal changes. The world has become interconnected due to the globalization phenomenon and to innovations in ICT tools, which have generated a rapid pace of information development. The diffusion of Web 2.0 enabled all individuals to retrieve, create and share information. The shift from knowledge consumers to knowledge prosumers (producers and consumers) has reformulated concepts such as knowledge, learning, student and teacher. According to Siemens (2006: p. V): "we supposedly exist in a knowledge era. Our work and our lives center on the creation, communication and application of knowledge." The author states that it is of the utmost importance to take into account the context in which knowledge occurs and points out eight social tendencies:

1. Abundance
2. Capacity for recombination
3. Certainty for now
4. Pace of development
5. Representation through media
6. Flow
7. Spaces and structures of knowledge organization and dissemination
8. Decentralization (Siemens, 2006: p.79)

Relationships nowadays are no longer based on geographical proximity, instead, they are based on personal convenience, prompted by similar interests, common value commitments or intellectual proximity. We are able to share and discuss information globally, combining, reinterpreting and repacking different fragments of knowledge in order to create a unity that suits our needs, thus becoming knowledge co-creators. Web 2.0 tools have played a key role in knowledge creation, as is stated by Downes: "in a nutshell what was happening was that the web was shifting from being a medium in which information was transmitted and consumed, into being a platform, in which content was created, shared, remixed, repurposed and passed along" (Downes, 2006: p.1).

Considering the ephemeral and immediate nature of knowledge, the development of filtering, analytical, lifelong learning skills is crucial in the learning process where more important than knowing how and what is knowing where to find updated and trustful information. The changing nature of knowledge has brought new challenges and opportunities to the learning process.

Learning as Network Creation

A change in the means, aims, modes and "ecology" of learning has been a landmark of the 21st century (Siemens, 2004). Learning has become an increasingly social activity since people discuss, share and negotiate knowledge through networks. An important question arises then: how does learning occur in the knowledge society? The changes in the concept of knowledge have led to new trends in learning, as Siemens (2004) points out. The lifelong employment concept was replaced by lifelong learning, and during a lifetime, students will have the chance of experiencing a variety of different working fields. Hence, learning and working are not worlds apart; learning is a lifetime process which can be paralleled with work. Another trend is the relevance of informal learning through involvement in social networks. Technology, more specifically web 2.0 tools are reconfiguring and defining the way we think and they can perform activities that, according to the main theories of learning, were carried out by the individual, like knowledge storage. As a result, knowing where to find knowledge (know where) is more important than the state of knowing, because of knowledge obsolescence.

By integrating the principles of chaos, network, complexity and self-organization theories, Siemens (2004) sets connectivism as a learning theory for the digital age, presenting "a model for learning that acknowledges the tectonic shifts in society, where learning is no longer an internal, individualistic activity" (p.5), but rather a process of establishing connections with different nodes within networks. According to Siemens (2004), connectivism is anchored in seven principles:

1. Learning and knowledge rests in diversity of opinions.
2. Learning is a process of connecting specialized nodes or information sources.
3. Learning may reside in non-human appliances.
4. Capacity to know more is more critical than what is currently known.
5. Nurturing and maintaining connections is needed to facilitate continual learning.
6. Ability to see connections between fields, ideas, and concepts is a core skill.
7. Currency (accurate, up-to-date knowledge) is the intent of all connectivist learning activities (p.4).

Learning is a process of making connections between seemingly disparate nodes in order to collaboratively build knowledge. The setting, nurturing and maintenance of connections is the basis for continual learning.

Downes (2006) mentions that connectivism asserts that knowledge - and therefore the learning of knowledge – is distributive, that is, not located in any given place (and therefore not 'transferred' or 'transacted' per se) but rather consists of the network of connections formed from experience and interactions with a knowing community (p.1).

The connectivist theory is engrained in the concept of network formation, as Siemens (2004) emphasizes: "learning, defined as actionable knowledge, can reside outside of ourselves (within an organization or database), is focused on connecting specialized information sets, and the connections that enable us to learn more are more important than our current state of knowing" (p.4). This aspect had already been referred to by Salomon, one of the authors of distributed cognition psychological theory, who asserted that knowledge building "takes place within cultural and social contexts. Knowledge is situated in these contexts and is socially distributed. To learn, we need to exchange ideas, stimulate each other, argue, offer feedback and jointly construct new ideas and meaning" (Salomon, 1999: p.10). The importance of the capacity to form connections is also pointed out by Stephenson

(undated) who draws attention to the fact that "since we cannot experience everything, other people's experiences, and hence other people, become the surrogate for knowledge. 'I store my knowledge on my friends' is an axiom for collecting knowledge through collecting people." Concerning the impact of connective learning in higher education, Siemens (2005) states that:

Instead of presenting content/information/knowledge in a linear sequential manner, learners can be provided with a rich array of tools and information sources to use in creating their own learning pathways. The instructor or institution can still ensure that critical learning elements are achieved by focusing instead on the creation of the knowledge ecology. The links and connections are formed by the learners themselves (p.26).

The concept of ecology is central to the learning process and it is related to the creation and dissemination of a rich learning environment, enabling learners to, according to their needs, interests and motivations create and expand their own networks.

New Challenges for Higher Education

For a long time universities were citadels were knowledge resided and where one had to go in order to pursue knowledge (Salomon, 1999). Knowledge was something scarce and apart from regular life. However, the emergence of a knowledge society nurtured by the broadening of web 2.0 has turned autonomy, mobility, learner centeredness, internationalization, lifelong learning and innovation into structuring concepts of the new educational paradigm for higher education. In Europe, governments have been creating policies in order to foster a European Higher Education Area (EHEA). Principles like lifelong-learning, recognition of prior formal and informal learning, student centeredness are recognized as essential to meet the challenges of the future. The London Communiqué (2007) highlights the social dimension of higher education:

Higher education should play a strong role in fostering social cohesion, reducing inequalities and raising the level of knowledge, skills and competences in society. Policy should therefore aim to maximize the potential of individuals in terms of their personal development and their contribution to a sustainable and democratic knowledge-based society" (p.5).

The Council of Europe also elaborates on the major purposes of higher education, namely the cultivation of a broad knowledge base, personal growth, training for the labour market and preparation to fully take part in social life as active citizens. The Tuning Project (2003) lists some generic competences which are regarded as crucial for preparing students to employability and citizenship. They distinguish between instrumental competences (cognitive, methodological, technological and linguistic), interpersonal competences (social interaction and cooperation) and systemic competences (combination of understanding, sensibility and knowledge).

English Language Learning: New Trends and Circumstances

English language learning in higher education has undergone significant changes, essentially due to the implementation of the Bologna Process and the potential that the constant innovations in the field of ICT have meant for education. Communication in foreign languages has become a generic competence to all higher education courses. Furthermore, the Bologna Process supports a learner-centered approach, encouraging students' autonomy and the ability to develop skills to continue learning throughout life, as stated in Vogel:

A consensus exists among politicians, industries, universities and students, that global economy depends on the internationally minded, interculturally trained, multilingual graduate. This highly ambitious goal can only be achieved if learning does not stop at the school door. One of the key phrases of the contemporary educational debate is life-long learning. Institutions of higher education have to provide platforms for the continuation of the learning process (Vogel, 22001: p.381).

Tapscott and Williams (2010: p.2) state that it is necessary to change practices in higher education, where concepts such as openness, collaborative learning and collaborative knowledge building become the very heart of the new pedagogical model. The authors identify two major areas that need to undergo some changes:

Change is required in two vast and interwoven domains that permeate the deep structures and operating model of the university: (1) the value created for the main customers of the university (the students), and (2) the model of production for how that value is created. First we need to toss out the old industrial model of pedagogy (how learning is accomplished) and replace it with a new model called collaborative learning. Second we need an entire-

ly new modus operandi how the subject matter, course materials, texts, written and spoken word, and other media (the content of higher education) are created (Tapscott & Williams, 2010: p.2).

The concept of collaborative learning gained notoriety in 1992 with Smith and MacGregor (1992), who sought a change of one-way educational practice, teacher-centered and based on the "transmission" of knowledge to enhance the process developed by students, who start to take an active and central role in building their knowledge. The authors point out that "in collaborative classrooms, the lecturing / listening / note-taking process may not entirely disappear, but it lives alongside that other processes that are based in students' discussion and active work with the course material" (Smith & MacGregor, 1992: p.1).

Web 2.0 and the Promotion of Collaborative Learning Environments

These dynamics gained a new impetus by continual innovation at the level of Information Technology and Communications that have made these conversations more informal and inclusive. Being able to participate in these conversations is crucial to the learning process in our contemporary society. In this regard, Tapscott and Williams (2010) changed the ancient Cartesian maxim "I think, therefore I am" into "we participate, therefore we are".

Nowadays higher education students have developed capabilities to perform multiple tasks simultaneously, and show familiarity with interactive environments, where they take an active and dynamic role. Furthermore, students quickly absorb information in different ways, either image, video, text or even from multiple sources simultaneously.

In this sense, ICT, specifically the emergence of Web 2.0 has brought a bunch of opportunities for learning foreign languages. Firstly, it dictated the obsolescence of concepts such as space and time to learn, enhancing the construction of interactive learning environments, appropriate to the characteristics of each learner, who will be regarded as the epicentre of the whole knowledge building process. Other benefits are often highlighted, such as increased motivation of students, which means that they spend more time learning when it is aided by technological tools. The ability to adapt to individual needs is also mentioned (Stepp-Greany, 2002), allowing students to manage the pace of learning, and also to make decisions about what to learn and how, when and where to do so. Another relevant factor is authenticity, since learners can interact with authentic materials, designed for real communication situations and not merely produced for the context of the classroom, enabling the integration of the four fundamental skills (listening, speaking, reading and writing).

Methodology

The study was conducted in the spring semester 2010 with one graduate level course – Tourism - in the Polytechnic Institute of Viseu, in the curricular unit of English II, taught in the first year of the course. With four hours and thirty minutes of traditional instruction, the classes were extended from the classroom into an online environment.

The main goals of this study were to analyse the contribution of the implementation of asynchronous discussions in English in learning the content of curricular unit and to analyze the implementation of asynchronous discussions in English on the development of communicative competence. Fig. 1 illustrates the main goals of the virtual learning community and how they relate to the main challenges set up by the Common European Framework of Reference for Languages within the Bologna Process.

Students engaged in online asynchronous discussions in a virtual learning community in Ning, an online platform for people to create their social networks, with the topics first set by the teacher but throughout the semester students were encouraged to post their own topics, which eventually happened. Students were in control of the discussion, with the freedom to take the discussion in any direction in which they were interested. The main goal of the discussions was to engage students in interactive reflection on tourism related topics, thus becoming more autonomous in their learning process and, at the same time, develop their research, productive (reading and writing) and interaction skills (writing).

All the topics were related to the contents of the curricular unit program whose main focus was planning and organizing a trip and involved topics such as holiday types, tourist attractions, tourist information, travel agents, promoting a destination and booking a holiday. The main language functions involved were, according to the

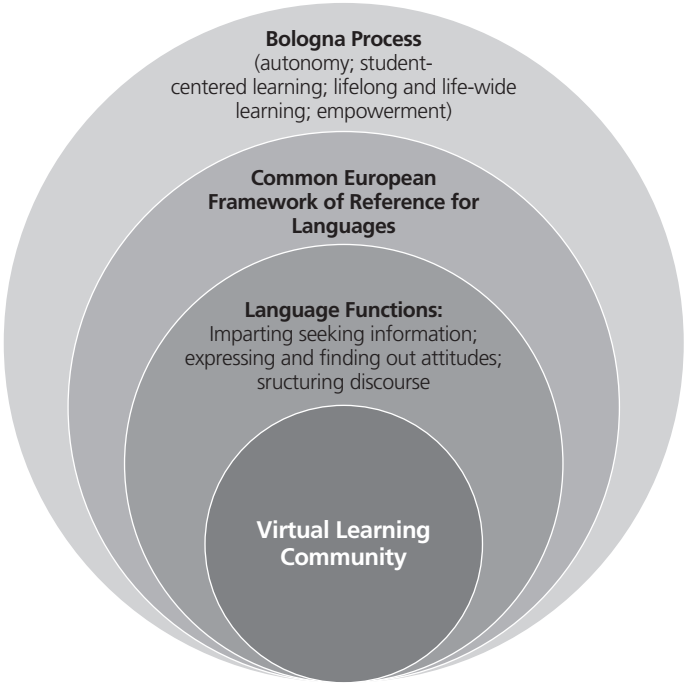


Fig. 1: Contextualisation of the virtual learning community project.

Common European Framework for Languages – Vantage Level, imparting and seeking information; expressing and finding out attitudes; structuring discourse and socializing.

The Ning community was created by the teacher (ingles2.ning.com) and, in the beginning of the semester, students were given time in class to get familiar with the virtual learning community, creating their profile and customizing their personal webpage.

The selection of the media that will be explored in the learning community should, according to JISC (2004, pp. 10-11): "Engage learning in the learning process; encourage independent learning skills; develop learners' skills and knowledge and motivate further learning". It is then of utmost importance, before selecting the media palette, to set the educational goals that will guide the educational experience. Only after establishing learning outcomes, should one start tailoring learning activities and the best tools. Table 1 explains the different tools used in the virtual learning community and the educational challenges they afforded.

Research Findings

Haythornthwaite (2002) argues that when building and nurturing virtual learning communities one must take into account three types of communication: content-related communication, planning of tasks, and social support (*see* Table 2). The author argues that communication related to the course content is of utmost importance for learning, since students need to be able to ask questions and share information and ideas. Secondly, scaffolding, support for planning tasks is vital, especially when students produce some sort of outcomes, such a collaborative assignment. Social support relations are also important for creating an atmosphere that enhances collaborative learning.

Almost every sentence in the asynchronous was classified as content-related. This is explained by the very nature of the majority of the posts, which aimed to find out students' opinions and attitudes regarding a tourism-related topic, as well as to promote reflection and engage students in doing some oriented research. The percentage of transactions related to the planning of tasks is not very relevant. Firstly we have to bear in mind that this virtual learning community was an extension to traditional instruction, which means that students usually met face-to-face everyday and it was easier for them to solve these things out. Furthermore, the outcome of the great majority of the discussions did not require a collaborative answer. Instead, it promoted individual reflection on

Table 1: Tools in practice.

Tools	Definition	Educational Challenge in the Virtual Learning Community
Blog	A basic web page with posts presented in reversed chronological order.	• Opportunity to extend conversations beyond the classroom. • Encourage skills of writing and self expression. • Ability to make connections with experts and opinions outside the classroom. • Encourage personalised learning. • Promote critical and analytical thinking. • Enable opportunities to improve communication in English and promote depth and autonomous learning by sharing information, answering and asking questions.
Forum	It is an online site where people can hold conversations in the form of posted messages	• Implement online tutorials both regarding both regarding linguistic aspects and problems concerned to the functioning and the community. • Encourage collaboration among students.
Videos	Publishing and sharing videos	• Provide subject matter information in spoken forms
Photos	Publishing and sharing of users' digital photos online.	• Promote socialisation between students and strengthening the sense of community.
Chat	It is a synchronous form of communication involving people communicating through writing to each other, using their computer keyboard as the mode of input.	• Encourage students who are less forthcoming in speaking to express themselves more confidently and competently in writing. • Provide a way to encourages these students to interact without inhibitions and build up their fluency in writing.

Table 2: Discussion analysis according to Haythornthwaite's Model.

Type of exchange	Examples	% of total transactions	Transcripts
Content-related	Ask or answer a content-related question	27%	"Hum.. At first I would like to go to Aveiro spend a few days in a camping place. With the 1000? i would like to go to Italy, because it has a lot of wonderful monuments to visit and the last one, well I don´t know, this is a lot of money, but I would like to make a trip in a cruise across the world :) In my opinion the money isn´t all, we can have perfect holidays without spend a lot of money, the important is that we like the place where we go and feel us comfortable."
	Share information	25%	"Eighty Portuguese wine producers participated for the first time this year in an international wine competition "Selezione del Sindaco" in Italy, winning 24 medals, six of them gold and 18 silver."
	Express an idea or thought	27%	"I could not live without tourism because they do not like being in the same place too long I need to know new places open horizons, keep moving. I wonder if you could live without tourism the answer is: I could not live without tourism."
Planning of facts	Plan work, allocate tasks, coordinate joint efforts, or review drafts	1%	"What would you like to talk about in your oral exam? Well, nothing is not accepted as a suitable answer! I would like to have your suggestions, maybe I'll get some inspiration."
	Negotiate and resolve conflicts	0%	
Social support	Express companionship, emotional support, or advice	4%	"I agree with Sílvia you pay I do not care nothing :)"
	Use emoctions	5%	"Let's go to both destinations :D We're not pikky (*)"
	Provide support when problems arise (such as when having technical difficulties)	1%	"I would like you to tell me about your experience with Ning Network. Be honest, please! :)"
	Talk about things other than class work	8%	"The tradition of academic students in Viseu, (o cortejo), a lot of fun and madness ... you liked it?It was the first time I attended a parade academic and loved, it surpassed my expectations. It is one of the moments I'll remember the academic life."

the topics. Regarding the last type of exchange, social support, it was interesting to notice students' reactions to their colleagues' postings. The use of emoctions was also very common. There were some posts (by students) on topics not related to the subject of the course, namely related to the students' parade or the Portuguese football championship. Actually these posts received more comments that the average of the other posts, which can be interpreted as the importance of socialising that is afforded by social networks.

Students' Perceptions

Students were given a questionnaire so that we could find out their perceptions about the virtual learning community. This was a questionnaire with five open ended questions, where no options or predefined answers were provided. The sample was made up of all the students who attended the English II class on the 25th May. We got a total of 30 questionnaires. Students were asked about their first impression when they were proposed to engage in a virtual learning community, about the relevance of the learning experience, their individual involvement in the community, the strengths and weaknesses and suggestions for further improvements. Regarding the first question, they stressed the surprise factor, although the vast majority accepted the idea with great interest: "I had no experience with Ning, bit I think it is a refreshing change". A minor proportion showed some concern, given that it was something they were unfamiliar with.

Regarding the question "how do you rate this learning experience," students stressed its innovative character, also using adjectives such as "encouraging", "interesting" and "exciting." One respondent noted that "it is a positive experience, very different from the traditional way of teaching." As for the main strengths of the blog in the teaching-learning process, the most stressed topic was the dynamism and diversity of resources and strategies, including the use of videos and podcasts. Another student stated that "This website is easy to use and very good to practice and improve our English. It's a different way to engage in learning and at the same time we can discuss issues that really concern us."

The possibility of managing the individual space and time for learning and work independently as well as the use of new technologies in the learning process were also highlighted. Despite this largely positive assessment, when questioned about their individual involvement in the community, around 50% of students rated their performance as poor or unsatisfactory. The biggest constraint is the evident lack of communicative competence in English which leads to attitudes of fear and discouragement. Around 20% of students stated that their role was eminently passive, limited to observation or to solve exercises in a solitary way. A small percentage of students warned they did not have Internet access at home or even computer. In the last question they were asked about possible improvements in the functioning of the community. Around 30% of students mentioned the use of their mother tongue, the Portuguese language, regarding interactions, as evidenced by the following quote: "it should also be in Portuguese. This way, we could exchange ideas and help each other. " Other suggestions were in line with the incorporation of games, links to news channels in English, integration of a playlist, and the possibility of additional online tutorial sessions with synchronous tools, in which students could share their difficulties.

Concluding Remarks

From the analysis of the questionnaire, we infer that the use virtual learning communities in learning English is proving to be positive, and there is widespread agreement on the part of learners about their potential in the learning process. However, it is imperative to reflect on the lack of students' involvement, and, at the same time, building strategies that could help to overcome the fear of communicating in English, encouraging participation and promoting autonomous and collaborative learning, diminishing the character of magistrality still assigned to traditional classes.

Any proposed challenge must first take into account that more than an opportunity to practice and consolidate knowledge, a virtual learning community is, first and foremost, a space for reflection and sharing, a starting point for a gradually more autonomous exploration assisted by an assembly of processes leading to knowledge construction. Thus, it must be intellectually challenging, encourage learners to perform their best, both regarding cognitive and social presence, take advantage of activities that are process-oriented and that could enhance effective use of group dynamics and dialogue techniques. Moreover, it is important to define the objectives and set the outcomes of the activities and inspire learners to achieve them.

References

Downes, S. (2006). Learning networks and connective knowledge. Received from http:// www.downes.ca/cgi-bin/page.cgi?post=36031 available on 27.12.2010.

Haythornthwaite, C. (2002). Building social networks via computer networks: Creating and sustaining distributed learning communities. In K. A. Renninger & W. Shumar (Eds), Building Virtual Communities: Learning and Change in Cyberspace (pp.159-190). Cambridge: Cambridge University Press.

JISC (2004). Effective Practice with e-Learning: A good practice guide in designing for learning. Received from http://www.jisc.ac.uk/media/documents/publications/effectivepracticeelearning.pdf available on 27.12.2010.

Salomon, G. (1999). Higher education facing the challenge of the information age. European Journal for Education Law and Policy, 3, 1-6. Received from http://www.edu.haifa.ac.il/personal/gsalomon/HE%20facing%20the%20challenge%20of%20the%20Info%20age%5B1%5D.pdf available on 27.12.2010.

Siemens, G. (2004). Connectivism: a learning theory for the digital age. Received from http:// www.elearnspace.org/Articles/connectivism.htm available on 27.12.2010.

Siemens, G. (2005). Learning as a network creation. Learning Circuits. Received from http:// www.elearnspace.org/Articles/networks.htm available on 27.12.2010.

Siemens, G. (2006). Knowing Knowledge. Received from http://www.elearnspace.org/KnowingKnowledge_LowRes.pdf available on 27.12.2010.

Smith, B. L., MacGregor, J.T. (1992). What Is Collaborative Learning? In A.S. Goodsell, M.R. Maher, V. Tinto, B.L Smith, & J. MacGregor (Eds.), Collaborative Learning: A Sourcebook for Higher Education. p.11University Park: National Center on Postsecondary Teaching, Learning, and Assessment: Pennsylvania State University. Received form http://www.eric.ed.gov/ERICDocs/data/ericdocs2sql/content_storage_01/0000019b/80/13/cb/cd.pdf available on 27.12.2010.

Stepp-Greany, G. (2002). Students Perceptions on Language Learning in a Technological Environment: Implications for the New Millennium. Language Learning and Technology, 1(6), 165-180. Received form http://llt.msu.edu/vol6num1/pdf/steppgreany.pdf available on 27.12.2010.

Tapscott, D., Williams, A. D. (2010). Innovating the 21st-Century University: It's Time! EDUCAUSE Review, 45(1), 16-21. Received from http://www.educause.edu/EDUCAUSE+Review/EDUCAUSEReviewMagazineVolume45/Innovatingthe21stCenturyUniver/195370 available on 27.12.2010.

The London Communiqué (2007). Received from http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/Bologna/documents/MDC/London_Communque18May2007pdf available on 27.12.2010.

Tuning Project (2003). Received from http://www.tuning.unideusto.org/tuningeu/index.php?option=content&task=view&id=183&Itemid=210 available on 27.12.2010.

Vogel, T. (2001). Internationalization, Interculturality and the Role of Foreign Languages in Higher Education. Higher Education in Europe, 3 (XXVI), 381-389.

ULUSLARARASI YÜKSEKÖĞRETİM KONGRESİ: YENİ YÖNELİŞLER VE SORUNLAR
INTERNATIONAL HIGHER EDUCATION CONGRESS: NEW TRENDS AND ISSUES

Uluslararası Yükseköğretim Kongresi: Yeni Yönelişler ve Sorunlar (UYK-2011)
27-29 Mayıs 2011, İstanbul; 3. Cilt / Bölüm XVI / Sayfa 2422-2425

Tıp Eğitiminde Senaryolaştırılmış Problemler Kullanmak Duygusal ve Sosyal Problemleri Çözmemize Yarar mı?

Doç. Dr. Nazan Karaoğlu, Araş. Gör. (Uzm. Dr.) Yusuf Mıstık
Selçuk Üniversitesi Meram Tıp Fakültesi, Tıp Eğitimi ve Bilişimi Anabilim Dalı, 42080, Konya, Türkiye

Özet

İnsanla, hem de hasta insanla mesaisini ve mesleki yaşamını tamamlayan bir hekimin kalbi her gün gördüğü acılardan kendini koruyabilmek için taşlaşmak zorunda mı? Bu profesyonel tutumumuzun mecburen kazandığımız bir parçası ise tanımlanan profesyonellik ile çelişiyor mu? Hekim adaylarına kalplerini taşlaştırmadan empati becerisi kazandırılabilir mi? Tıp eğitimi son yıllarda bu soruların yanıtlarını değişik eğitim metotlarında aramaktadır. Bu metotlardan biri olan probleme dayalı öğrenme (PDÖ) tüm dünyada yükseköğretimde kullanılan bir öğrenme ve öğretme şeklidir. İletişim ve empati gibi sosyal beceriler kazandırmanın yanı sıra hekim adaylarına psikososyal, yasal ve etik gibi farklı yanlarıyla olaylara yaklaşabilme becerisi kazandırması beklenir. Tıpta profesyonellik, hasta sağlığının öncelikli olması, hasta özerkliği ve sosyal adalet olarak ifade edilen üç temel prensip ile mesleki yeterlik, dürüstlük, hasta mahremiyeti, hastalarla denk ilişkiler sürdürme, sağlık bakımı kalitesini geliştirme, sağlık bakımına ulaşmayı kolaylaştırma, sınırlı kaynakların eşit dağılımını sağlama, bilimsel bilgi, çıkar çatışmalarının idaresinde güven ve mesleksel sorumluluk olmak üzere 10 mesleksel sorumluluktan oluşur denmektedir. Son zamanlarda giderek artan bir profesyonellik eğitimi gerekliliği üzerinde durulmaktadır. Profesyonellikle ilgili tutum ve davranışlar arasında fark vardır. Bu nedenle de günlük pratiğe yansımayan teorik bir profesyonellik eğitiminin mesleki geleceğimizin toplumsal güven sorununu çözme şansı azdır. PDÖ senaryolarında bir yandan klinik öncesi eğitim yıllarında öğrencileri mesleki pratikle ya da bir diğer deyişle hasta ile karşılaştırırken bir yandan da senaryolaştırdığımız role modeller ile değişik hekim davranışları yaratıp erken dönemde bunları tartışmalarını böylece profesyonelliğin bilişsel temellerini öğretmenin yanı sıra profesyonellik değerleri ve davranışlarının içselleştirilmelerini sağlamaya çalışıyoruz.

Anahtar kelimeler: PDÖ, tıp eğitimi, senaryo.

Hekim; bilgi, beceri ve kararlarını insanların ve toplumun sağlığını korumak ve iyileştirmek önceliği içinde ortaya koyar (Tallis, 2006). Bu iyi bir hekim olmanın gereğidir (Jacobson, 2006). Hekimlerin mesleklerini uygularken en çok yaşadığı tezat sürekli hasta ile karşılaşma ve bir insan olarak acıları duyma ve acıya dayanabilmedir (Shapiro, 2011). İnsanla hem de hep hasta insanla günlerini ve mesleki yaşamını tamamlayan bir hekimin kalbi her gün gördüğü acılardan kendini koruyabilmek için taşlaşmak zorunda kalır. Tıp eğitimi hekimlere kalplerini taşlaştırmayı mı öğretmektedir? Yani bu taşlaşma profesyonelliğimizin bir gereği midir? (Newton, Barber & Clardy, 2008). Herhalde bu aşamada hekimlerin öncelikle profesyonellik anlayışlarını tanımlamaları gerekmektedir. Ancak anlaşıldığı kadarıyla profesyonellik de hem kişilere hem toplumlara hem de yaşanan yıllara göre şekil ve hatta tarz değiştirmektedir (Coulehan, 2005; Reis 2008; Ellsbury, 2006; Yeo, 2009).

Bazıları profesyonellik bir mesleğin gerektirdiği kalite derken bazıları hekimlik mesleğinin toplumla sözleşmesidir demektedir (Pellegrino, 2002; Iramaneerat, 2009) Profesyonellik bir idealdir ve bu ideale yaklaşan ve bu idealden uzaklaşan hekimler söz konusudur (Yeo, 2009). Yayınlanan bir raporda tıpta profesyonellik için üç temel prensip ve 10 mesleksel sorumluluktan söz edilmektedir (ABIM 2002). Aynı rapor bu prensip ve mesleksel sorumlulukların hekim ve toplum arasındaki sözleşmenin ana unsurları olduğu belirtir. Üç temel prensip; 1-hasta sağlığının öncelikli olması, 2-hasta özerkliği ve 3-sosyal adalettir. On mesleksel sorumluluk ise; 1-mesleki yeterlik, 2-dürüstlük, 3-hasta mahremiyeti, 4-hastalarla denk ilişkiler sürdürme, 5-sağlık bakımı kalitesini geliştirme, 6-sağlık bakımına ulaşmayı kolaylaştırma, 7-sınırlı kaynakların eşit dağılımını sağlama, 8-bilimsel bilgi, 9-çıkar çatışmalarının idaresinde güven ve 10-mesleksel sorumluluktur (ABIM, 2002). Yani profesyonellik kelimesi toplumun hekime güven duyması için gerekli bazı değerler, davranışlar ve ilişkileri ifade etmektedir (Tallis, 2006). Bir meslek grubu olarak bazı hatalar yaptığımız ve bunun sonucunda da giderek artan miktarlarda eleştiri aldığımız, insanlar ve toplum düzeyinde prestij kaybettiğimiz ortadadır (Halvorsen, 1999). Artık bu aşamada, profesyonelliğimizin temel gereklerinden biri, kendi mesleksel eleştirimizi yaparak, kötüye gitmekte olanı engelleyebilmek ya da en azından bunun için çaba harcayabilmektir.

Probleme Dayalı Öğrenim (PDÖ), öğrenenin kendi bilgi ve donanım eksikliğinin farkına varması ve kendi kendine öğrenmesi temeline dayanan, bir problemin bu süreci başlattığı bir aktif öğrenim yöntemidir (Jafri W et al., 2007; Amin, Khoo, 2003). Son yıllarda değişen hekim, hasta ve toplum beklentileri, öğrencilerin öğrenmesi gereken tıbbi bilgi miktarındaki büyük artış gibi faktörlerle, tıp eğitimde yeni arayışların bir sonucu olarak ortaya çıkmıştır (Amin, Khoo, 2003). Öğrenenin vaka senaryoları ile problemi tanımlaması, konu hakkında bilmesi gerekenleri belirlemesi, çözüm yollarına nasıl ulaşacağını saptaması ve sonuçta problemi küçük grup içinde çözmesi amaçlanır (Jafri W et al., 2007). En son noktada yani öğrenci hekim olduğunda karşılaştığı problemleri çözebilme becerisi kazanmalıdır (Das, Mpofu & Hasan, 2002). PDÖ eğitiminden beklenen sadece bir problemi tanımlama ve çözme becerisi ile sınırlı değildir. Aynı zamanda küçük grup içinde öğrencilerin iletişim becerisi, empati ve fedakarlık gibi becerileri de kazanması hedeflenmektedir. Vakalar, özellikle günlük hayatta karşılaşılan gerçek vakalara dayandırıldığında kişisel, sosyal ve etik problemlerle, yani aslında tam da gerçek hastalar gibi öğrencinin karşısına çıkmaktadır. Bu durum öğrencilerin grup içinde vakayı daha geniş bir bakış açısıyla değerlendirip psiko-sosyal, etik ve yasal yönleriyle incelemelerini ve tartışabilmelerini sağlamaktadır (Amin, Khoo, 2003). Henüz klinik eğitim yıllarında olmayan, hiç hasta görmemiş öğrencilerin daha ilk yıllardan itibaren hasta ile karşılaştırılması hekimlik profesyonelliğinin daha bu yıllardan itibaren şekillendirilmesi için de bir fırsat olabilir gibi görünmektedir. Hem kendi araştıran hem de grup içindeki arkadaşlarının araştırdıklarını dinleyen grup üyelerinin farklı görüşlerinin gruba yansıtılması ile bir yönüyle farklı meslektaşlarının olayı nasıl değerlendirebileceğini de gören öğrenciler böylelikle olaylara daha geniş bakabilme potansiyeli kazanabilirler (Amin, Khoo, 2003). Gerçek hayatın senaryo ile yansıtılması, öğrencinin hem kendi duygularını, hem grup üyelerinin duygularını hem de senaryodaki hasta, hasta yakını, hekim ve diğer aktörlerin duygu, tutum ve davranışları için farkındalık oluşturması mümkündür. Bu, empati eğitimi için eşsiz bir fırsattır. Yapılan çalışmalarda da PDÖ ile eğitim alan öğrencilerde özellikle iletişim becerisi ve sosyal yetilerin yüksek olduğu bu konularda kendilerine güvenlerinin arttığı saptanmıştır (Prince KJ et al., 2005; Koh GC-H et al., 2008). Sonuçta kazanım, hasta memnuniyetinin artması olacaktır. Hekim tarafından dinlendiğini hisseden hastanın bulgularını daha detaylı anlattığı, hekime tanı için önemli ipuçları verdiği bilinmektedir (Stepien, Baernstein, 2006). Hastanın duygu ve inançlarını anlayıp saygı göstermek iletişimin anahtarıdır ve hekimin empatik becerisinin olmasını gerektirir (Winefield, Chur-Hansen, 2000). Empati; karşıdakinin duygu ve düşüncelerini anlayıp paylaşabilme olarak tanımlanır (Stepien, Baernstein, 2006; Dökmen, 1988).

Günümüzde pek çok tıp fakültesi direkt eğitim müfredatlarına koymasalar bile kurslar, özel günler şeklinde profesyonellik eğitimi vermeye çalışmaktadır. (Elcin M et al., 2006)

Zaten bilginin önemli olduğu, ancak bilgi kullanımının, kullananın aklına ve kalbine göre değiştiği ifade edilmektedir (Lama, 2002). Belki de PDÖ senaryoları ile aslında profesyonellik anlamında bilgiden çok akıl ve kalp yönüyle ortak bir görüş birliği oluşturmaya, bir anlamda mesleksel profesyonelliğimizi tanımlamaya çalışmaktayız. Tabii tüm bunlar süreç içinde devam ederken unutmamamız gereken önemli konular bulunmaktadır. Örneğin, gizli müfredatın, formel eğitim ile kazandırmaya çalıştığımız tutum ve davranışlarda yarattığı erozyonlar. Örneğin kazandırmaya çalıştığımız mesleki profesyonelliğin sadece teorik düzeyde kalması, mezun ettiğimiz hekimlerin mesleksel pratiklerine yansımaması. (Karaoglu N, 2010; Newton BW et al., 2008; Cruess RL, Cruess SR, 2006; Jacobson, Hawthorne & Wood, 2006; Ellsbury, Carline & Wenrich, 2006). Diğer bir deyişle toplumun gözünde ve sağlık bakımı verdiğimiz hastalar nezdinde, var olan mesleki yozlaşmanın sürmesi. Sadece ülkemizde değil tüm

dünyada bu konuda çalışmalar gündemdedir (Karaoglu, 2009a; Karaoglu, 2009b; Elçin M et al., 2006; Dereboy C et al., 2005). Yapılan çalışmalar profesyonellikle ilgili tutum ve davranışlar arasında fark olduğunu göstermektedir (Saultz, 2007). Günlük pratiğe yansımayan bir profesyonellik eğitimi başarısız olmaya mahkumdur. Hekimlerin öncelikle neden doktor olmak istediklerini hatırlatmaları ve çalışma ortamlarındaki değişikliğe kendilerini değiştirmekle başlamaları gerekmektedir (Saultz 2007). Eğitim sırasında, özellikle profesyonellik eğitiminde bilişsel temelleri öğretmek yetmez. Profesyonel tutum ve davranışların içselleştirilmesini sağlamak gerekir (Cruess RL, Cruess SR, 2006).

Sonuç olarak diyebiliriz ki; küçük bir grup içinde birbirinin yüzüne bakarak, vücut dillerini okumaya çalışarak hem kendi duygu ve düşüncelerini hem diğer grup üyelerinin duygu ve düşüncelerini izlemeyi, dinlemeyi, saygı göstermeyi başarabilen bir hekim adayı hastası için de aynı anlayışı geliştirme yolunda olacaktır. Zaten bizim kazanmak istediğimiz de profesyonelliğimiz anlamında, toplumsal düzeyde bizden beklenen ve hastalarımızın gözünde de olmak istediğimiz budur.

Kaynaklar

Amin Z, Khoo HE. (2003). Basics in medical education. World Scientific Publishing Co. Pte. Ltd., Singapore.

Coulehan J. (2005).Viewpoint: Today's professionalism: engaging the mind but not the heart. Acad Med, 80, 892-8.

Cruess RL, Cruess SR. (2006). Teaching professionalism: general principles. Med Teach, 28(3), 205–8.

Das M, Mpofu DJS, Hasan MY, Stewart TS. (2002). Student perceptions of tutor skills in problem-based learning tutorials. Med Educ, 36, 272-8.

Dereboy C, Harlak H, Gürel S, Gemalmaz A, Eskin M.(2005). Tıp eğitiminde eşduyumu öğretmek. Türk Psikiyatr Derg; 16, 83-9.

Reis DC. (2008). Who am I and why am I here? Professionalism research through the eyes of a medical student. Acad Med; 83: S111-12.

Dökmen Ü. (1988). Empatinin yeni bir modele dayanılarak ölçülmesi ve psikodrama ile geliştirilmesi. Ankara Üniversitesi Egitim Bilimleri Fakültesi Dergisi 11, 155-90.

Elcin M, Odabasi O, Gokler B, Sayek I, Akova M, Kiper N. (2006). Developing and evaluating professionalism. Med Teach, 28(1), 36-9.

Ellsbury KE, Carline JD, Wenrich MD. (2006). Competing professionalism values among community-based family physicians. Acad Med, 81(10 Suppl), 25–29.

Halvorsen JG. (1999). Professionalism reconsidered priorities for physicians. Arch Fam Med, 8, 173-6.

Iramaneerat C. (2009). Instruction and assessment of professionalism for surgery residents. Journal of Surgical Education, 66(3), 158-62.

Jacobson L, Hawthorne K, Wood F. (2006). The 'Mensch' factor in general practice: a role to demonstrate professionalism to students. Brit J Gen Pract, 56(533), 976-9.

Jafri W, Mumtaz K, Burdick WP, Morahan PS, Freeman R, Zehra T. (2007). Improving the teaching skills of residents as tutors/facilitators and addressing the shortage of faculty facilitators for PBL modules. BMC Medical Education, 7, 34.

Karaoglu N, Okka B, Seker M. (2010). Attitudes of medical freshmen's about some principles of professionalism. HealthMED; 4(3), 485-92.

Karaoglu N. (2009a). Taş kalpli olmamak: İletişim becerisi-empati ve aile hekimliği. Actual Medicine, 17(11), 53-5.

Karaoglu N. (2009b). Profesyonellik eğitimi ve aile hekimliği. Actual Medicine, 17(8), 46-9.

Koh GC-H, Khoo HE, Wong ML, Koh D. (2008). The effects of problem-based learning during medical school on physician competency: a systematic review. CMAJ, 178, 34-41.

Lama Dalai. (2002). The essence of wisdom. London: Abacus.

Newton BW, Barber L, Clardy J, Cleveland E, O'Sullivan P. (2008). Is there hardening of the heart during medical school? Acad Med 83, 244-9.

Pellegrino ED. (2002). Professionalism, profession and the virtues of the good physician. Mt Sinai J Med, 69, 378-84.

Prince KJ, van Eijs PW, Boshuizen HP, van der Vleuten CP, Scherpbier AJ. (2005). General competencies of problem-based learning (PBL) and non-PBL graduates. Med Educ, 39, 394-401.

Project of the ABIM Foundation, ACP-ASIM Foundation, European Federation of Internal Medicine. (2002). Medical professionalism in the new millennium: a physician charter. Ann Intern Med, 136, 243–6.

Saultz JW. (2007). Viewpoint: Are we serious about teaching professionalism in medicine? Acad Med, 82, 574–7.

Shapiro J. (2011). Perspective: Does medical education promote professional alexithymia? A call for attending to the emotions of patients and self in medical training. Acad. Med. 86(3), 326-32.

Stepien KA, Baernstein A. (2006). Educating for empathy: a review. J Gen Intern Med, 21, 524–30.

Tallis RC. (2006). Doctors in society: medical professionalism in a changing world. Editorial. Clin Med, 6(1), 7–12.

Winefield HR, Chur-Hansen A. (2000). Evaluating the outcome of communication skill teaching for entry-level medical students: does knowledge of empathy increase? Med Educ, 34, 90-4.

Yeo M. (2009). Do FPs agree on what professionalism is? YES Canadian Family Physician, 55, 968-70.

ULUSLARARASI YÜKSEKÖĞRETİM KONGRESİ: YENİ YÖNELİŞLER VE SORUNLAR
INTERNATIONAL HIGHER EDUCATION CONGRESS: NEW TRENDS AND ISSUES

Uluslararası Yükseköğretim Kongresi: Yeni Yönelişler ve Sorunlar (UYK-2011)
27-29 Mayıs 2011, İstanbul; 3. Cilt / Bölüm XVI / Sayfa 2426-2439

Türkiye'de Üniversite Kütüphaneleri: Mevcut Durum ve Gelecek

Sami Çukadar[1], Gültekin Gürdal[2], Sönmez Çelik[3], Kerem Kahvecioğlu[1]
[1]İstanbul Bilgi Üniversitesi Kütüphane ve e-Kaynaklar, Dolapdere-Beyoğlu, 34440 İstanbul, Türkiye
[2]İzmir Yüksek Teknoloji Enstitüsü Kütüphanesi, Urla, 35430 İzmir, Türkiye
[3]Doğuş Üniversitesi Kütüphane ve Dokümantasyon Merkezi, Acıbadem, Kadıköy, İstanbul, Türkiye

Özet

Üniversite Kütüphaneleri; üniversitenin amaç ve işlevlerine paralel olarak üniversitede yapılan öğretimi, araştırmayı, akademik çalışmaları doğrudan destekleyen, sürekli yeni bilgi kaynakları ile gelişen ve bilimin son verilerini kullanıma sunan kurumlardır. Ayrıca üniversite kütüphaneleri, ders programlarının içeriğinin oluşturulmasında, öğrenci ve araştırmacıların basılı ve elektronik ortamda bulunan bilgi kaynaklarını etkin biçimde arama-erişim-kullanım-değerlendirme becerilerinin kazandırılmasında önemli katkılar sağlamaktadır. Bu bağlamda, üniversite kütüphanelerinin amaç ve hedeflerini gerçekleştirebilmesi için bina, bütçe, personel, koleksiyon gibi temel unsurların yeterli düzeyde olması gerekmektedir. Bu çalışmada, üniversite kütüphanelerinin temel unsurları ve Türkiye'deki mevcut durum incelenerek, konu ile ilgili temel sorunlar irdelenmiş ve çözüm önerileri sunulmuştur.

Anahtar kelimeler: Üniversite kütüphaneleri, yükseköğretim, bilgi kaynakları, araştırma.

Giriş

Bilgi ve belgenin kayıt edildiği ortamın değişim ve gelişim hızına paralel olarak üniversite kütüphanelerinin sahip olduğu bilgi kaynakları da hızla değişmekte, farklı biçimlerde kütüphanelerdeki yerini almaktadır. Bilgi ve belgenin her geçen gün katlanarak artan bir hızla elektronik ortama göç ettiği günümüzde, üniversite ve kütüphane yöneticileri bilgi teknolojisindeki gelişmeleri takip etmek ve stratejilerini gözden geçirmek zorundadır. Bu değişim ve gelişimden kütüphane kullanıcıları da aynı şekilde etkilenmektedir. Dolayısıyla kullanıcıların da yeni kaynak ve uygulamalardan verimli bir şekilde yararlanmalarını sağlamak için bilgi okuryazarlığı eğitimine önem vermeleri gerekmektedir.

Toplumların gelişmişlik düzeyini belirleyen bilim, kültür, sanat kurumları arasında üniversiteler ilk sırada yer alır. Temelde düşünme öğretimi yapan üniversiteler, bir yandan bilgi ve düşünce üretirken, öte yandan ürettiği bilgiyi ve düşünceyi yayımlamakla yükümlüdür. Üniversiteler, bu temel işlevlerini yerine getirirken kendi yapıları içinde oluşturdukları kütüphanelerden büyük ölçüde yararlanırlar. Bu nedenle geçmişte olduğu gibi günümüzde de bütün üniversiteler iyi bir kütüphane kurabilmek için büyük çaba sarf etmektedirler.

Eğitim ve öğretim kurumlarının tanıtımında kütüphane ön plana çıkan oluşumlar arasında yer alır ve bir üniversitenin araştırma ve öğretim faaliyetlerini bilgi kaynaklarına dayandırdığının açık bir göstergesidir. Bilimsel üretimi sağlanabilmesi için kütüphanedeki basılı ve elektronik kaynak sayısının artırılması, kütüphanenin fiziksel olanaklarının geliştirilmesi gerekir. Günümüzde bilgi ve iletişim teknolojilerindeki gelişmelere paralel olarak daha çok bilgi üretilmekte, bilgiye erişim ve bilginin dolaşım hızı da buna paralel olarak artmaktadır. Bunun için kütüphaneler, geleneksel kütüphane kavramının ötesine geçmiş, bilgi ve belge yönetimi görevini üstlenmiş bulun-

maktadır. Bu nedenle iyi bir üniversite kütüphanesi; modern ve ergonomik bir yapıya, profesyonel ve yeterli düzeyde personele ve iyi bir bütçeye sahip olmalıdır. İyi örgütlenmiş bir üniversite kütüphanesi; bilgi teknolojisindeki gelişmeleri yakından izlemeli, üniversitenin amacına uygun olarak basılı ve elektronik bilgi kaynaklarını derlemeli, kullanıcıların gereksinim duyduğu her türlü bilgi kaynağına erişim sağlamalı, yerleştiği alanda çok amaçlı kullanım alanları oluşturmalı, diğer kütüphanelerle bilgi ve belge paylaşımı konusunda işbirliği yapmalıdır.

Bu çalışmada "üniversite kütüphaneleri" ifadesi ile Yükseköğretim Kurulu'nun (YÖK) internet sayfasında belirtilen devlet ve vakıf üniversitelerinin kütüphaneleri kastedilmektedir. Ancak, YÖK'ün sayfasında ismi belirtilmesine rağmen, henüz faaliyete geçmemiş üniversiteler ile faaliyete geçtiği halde Türkiye İstatistik Kurumu'na (TÜİK) veri göndermeyen üniversiteler vardır. TÜİK verilerine göre 2009 yılında Türkiye'deki üniversite merkez kütüphanelerinin sayısı 117 adettir (TÜİK, 2010). Oysa 2009 yılında Türkiye'deki üniversite sayısı 144 adettir (Yükseköğretim… 2010). Bu nedenle makalede kimi değerlendirmeler TÜİK formalarını cevaplayan 117 üniversite kütüphanesi verileri çerçevesinde yapılmıştır.

Kütüphaneleri Oluşturan Öğeler ve Türkiye'de Üniversite Kütüphanelerinin Durumu

Bir üniversite kütüphanesinin amacı, araştırma ve öğretim programlarını desteklemek, öğretim elemanları, öğrenciler ve çalışanlar ile kütüphaneden yararlanmak isteyen araştırmacıların her tür ortamdaki bilgi ve belge ihtiyaçlarını karşılamak, ulusal ve uluslararası ölçekte bilgi birikimi, kullanımı ve transferine destek olmaktır.

Bir kütüphaneyi oluşturan temel öğeler bina, personel, koleksiyon, kullanıcı ve bütçe olmak üzere beş öğeden oluşur. Türkiye'de bu öğeleri kütüphane türlerine göre inceleyen değişik araştırmalar yapılmıştır. Araştırmaların sonuçlarına göre kütüphaneler, belirtilen öğeler bazında yetersizdir ve bu öğelere ilişkin hususlar birer sorun olarak karşımıza çıkmaktadır (Çelik, A., 1991; Atılgan, 2008).

Türkiye'de üniversite kütüphanelerinin önemli sorunlarından biri üniversite kütüphaneleri için standartların belirlenmemiş olmasıdır. Türkiye'de üniversite kütüphanelerinin yeterli hizmet verebilmesi için, Türkiye'nin sosyo-ekonomik yapısı göz önüne alınarak, kütüphaneleri oluşturan öğelere ve kütüphane hizmetlerine ilişkin standartlar belirlenmelidir. Standartların belirlenmesinde uluslararası standartlardan ve diğer ülkelerin standartlarından yararlanılmalıdır. Üniversite kütüphanelerine ilişkin uluslararası standartlar genel ilke standartlarıdır. İlke standartları; kütüphanenin hizmet saatleri, kadroyu oluşturacak asgari kütüphaneci oranı, asgari koleksiyon büyüklüğü veya bütçe ile ilgili herhangi bir hüküm içermezler. Böyle hükümler, kuşkusuz, belli bir ülke veya bölgede konulabilir (IFLA, 1990).

Türkiye'deki üniversite kütüphanelerinin durumu, kütüphaneleri oluşturan bina, personel, koleksiyon, kullanıcı ve bütçe öğeleri doğrultusunda aşağıda ele alınmıştır.

Bina

Kütüphane binaları, personelin amaca uygun hizmet verebileceği, kullanıcıların rahatça yararlanabileceği yaşam merkezi olarak kullanılabilecek yapılardır. Üniversite kütüphanelerinin amaca uygun hizmet verebilmesi için kütüphane binalarının, kullanıcıların psikolojik, biyolojik ve bilimsel gereksinimlerini karşılamak üzere tasarlanmalıdır. Bina yapımında tüm engellilerin, kütüphanenin kullanımında en az diğer kullanıcılar kadar hak sahibi olduğu ilkesi benimsenmelidir.

Kütüphane binaları planlanırken özel bir önem verilmelidir. Kütüphanenin üniversitenin merkezine yakın bir alanda, ayrı bir bina olarak yapılmasında yarar vardır. Kütüphane binası yapımında, kütüphane mimarisi konusunda mimarların kütüphanecilerle işbirliği yapması zorunlu ve gereklidir. Mimarların, üniversite kütüphanelerinin biçimi, kütüphanede verilecek hizmetler, kütüphanede hangi tür kaynakların yer alacağı, kullanıcı sayısı ve kullanım biçimi, kütüphane personelinin sayısı, koleksiyondaki yayınların ve kullanıcı sayısının gelecekte ne oranda artabileceği gibi konularda bilgi sahibi olması önemlidir. Kütüphane için ayrılan yer, gelecekteki büyüme alanını da kapsayacak şekilde planlanmalıdır (Çelik, A., 1994).

Kütüphane çalışanları ve kullanıcılarının gereksinimlerini karşılayabilecek bir kütüphane binası tasarımı yapan mimarın her şeyden önce çevresel etkenleri göz önünde bulundurması gerekir. Bu etkenler, kullanıcıya, doğal ve yapay çevreye, üretim kaynaklarına, politikaya, zorunluluk ve kurumlara bağlı etkenlerdir (Küçükcan, 2007).

Kütüphanelerde ideal nem oranı %45-55, ideal sıcaklık ise 20°-22° ve ses düzeyi de %40 ile 45 desibel olarak belirtilmiştir. Uluslararası arşiv standartlarına göre de çok sık kullanılan kaynaklar için koruma ısısı 16° ve 19° arasında; çok sık kullanılmayan kaynak için ise 13° ve 16° arasında olmalıdır. Bu dereceler bir ya da iki derece aşağıda ya da yukarıda olabilir. Aynı standartlara göre standart nem oranı, %45 ve %60 arasında ve %5 fark seçeneği ile altında veya üstünde olabilir. Bu standartlar doğrultusunda, maksimum ve minimum değerler dikkate alınarak ortalama bir standart seçilmelidir (Sezgen, 1992).

Kütüphanelerde ışık, renk ve estetik gibi görsel özelliklerin doğru kullanılması, çalışanların ve kullanıcıların bedensel ve ruhsal sağlığı açısından önemlidir. Doğrudan ve dolaylı aydınlatma kombinasyonu kütüphanelerde sıkça kullanılmaktadır. Malzeme ve renk değerlerine uygun aydınlatma, gereksiz yansımayı önleyerek göz sağlığını koruyacak ve kullanıcının motivasyonunu olumlu yönde etkileyecektir. Kütüphane binasının dışından veya içinden kaynaklanan gürültüler de kullanıcıyı olumsuz yönde etkileyeceğinden tasarımda bunları engelleyici önlemler alınmalıdır. Öte yandan kütüphane binalarını deprem yönetmeliğine uygun yapmak, binada yangın için gerekli önlemleri almak, kültürel gereksinimlerini karşılayacak sergi alanı, kafe vb. alanlara yer vermek gereklidir (Küçükcan, 2007).

Günümüzde kütüphane binaları akıllı kütüphane binası olarak adlandırılır ve kullanıcı ile çalışanların etkinliğini en üst düzeye çıkaran, aynı zamanda en az çabayla en etkin kaynak yönetimine olanak sağlayan binalar olarak tanımlanır (Wim, 1997). Kütüphane binaları çalışmaya teşvik edici temiz, düzenli ve ergonomik, aydınlatması yeterli, kullanımı uygun raf sistemlerine sahip olmanın yanında, kullanıcıyı, aradığı kaynağa, hizmete veya personele yönlendirecek anlaşılır işaretleme sistemleri gibi her türlü alt yapıya sahip olmalıdır (Çukadar, 1999). Kütüphane binaları, akıllı tasarımların yanında kullandığı akıllı teknolojiyle de kendilerini tanımlar. Üniversitelerde kütüphane binası tasarlanırken; esnek, modüler, erişilebilir, genişleyebilir, farklı çalışma alanlarına sahip, rahat, güvenli, ekonomik, organize ve ortam koşullarının sürekliliği konuları temel alınmalıdır (Faulkner-Brown, 1997).

İstanbul'da bulunan 21 üniversite merkez kütüphane binasına yönelik olarak yapılan bir araştırma sonucunda elde edilen bilgiler aşağıda özet olarak verilmiştir (Küçükcan, 2007):

- Üniversite kütüphanelerinin %52'sinin kendisine ait bir binası yoktur.
- Üniversite kütüphanesi olarak planlanmış ve bağımsız bir kütüphane binasına sahip olan üniversite %28, sonradan kütüphaneye dönüştürülmüş binaya sahip olanlar ise %15 dolayındadır.
- Üniversite kütüphanelerinin %70'i kampüs içindedir.
- Üniversite kütüphanelerinin %70'ine yakınında kullanıcı sayısı olması gerekenden azdır ve verimli kullanılan kütüphane %30 civarındadır.
- Kullanıcıların kütüphane okuma salonlarındaki aydınlatmadan memnuniyet oranı %85 dolayındadır.
- Kütüphane binaları planlanırken kütüphanecilerden fikir alınarak yapılanların oranı %19'dur. Uygulama aşamasında iken planlama hususunda fikir sorulan kütüphanelerin oranı ise %38'dir. %43'lük bir kesimde ise kütüphanecilerin fikri alınmamıştır.
- Üniversite kütüphanelerinin %40'ında ana girişlerin, %52'sinde tuvaletlerin, %50'sinde de asansörlerin engelliler için uygun olmadığı belirlenmiştir.
- Üniversite kütüphane binalarının %55'inin depreme dayanıklılığı hususunda kesin veriler bulunmaktadır. Verisi bulunan kütüphane binalarından %15'inin depreme dayanıklı olduğu tahmin edilmektedir. %24'ünde depreme dayanıklılık hususunda herhangi bir veri bulunmamaktadır.
- Üniversite kütüphanelerinde yangın önlemleri ile ilgili olarak; %9.5'inde tavandan su püskürtme sistemi, %66'sında hortum, %19'unda ise otomatik gaz sistemi bulunmaktadır.

2007 yılında Türkiye'deki üniversitelerde 97 merkez kütüphane, 209 fakülte ve yüksekokul kütüphanesi, 14 şube kütüphanesi olmak üzere üniversitelerde toplam 320 kütüphane vardır ve bu kütüphanelerin kullanımı alanı 440,668m²'dir.[1] (TÜİK, 2008). Oysa sadece Oxford Üniversitesi'nde kütüphane amaçlı kullanılan binaların alanı 64,110m²'dir (Cihangir, 2010) ve Türkiye'deki üniversite kütüphanelerinin %14.5'ine denk gelmektedir.

Tablo 1'de üniversite kütüphanelerinin 2005 ile 2009 yılları arasındaki sayısı verilmiştir. 2005 yılında sayısı 275 olan üniversitelerdeki kütüphane sayısı, üniversite sayılarındaki artışa paralel olarak %63.2'lik artışla 2009 yılında 435 adede ulaşmıştır. Bu artışa paralel olarak yeni üniversite kütüphanelerindeki bina, bütçe, personel, kullanıcı öğeleri açısından sorunlar da artmaktadır. Üniversite kütüphanelerinin alanı, üniversitedeki akademisyen, öğren-

[1] TÜİK 2007 yılından sonra "kütüphanelerdeki raf uzunluğu, fotokopi ve form sayısı, binanın net alanı ve koltuk sayısına" ilişkin tabloyu yayımlamadığından bu değerlendirme 2007 yılı verilerine göre yapılmıştır.

ci ve personel sayısı dikkate alınarak belirlenmelidir. Meksika standartlarına göre üniversite kütüphanelerinde oturma yerleri mevcut öğrenci sayısının %10-20'si, Kanada standartlarına göre %25-40'ı dikkate alınarak bir planlama yapılmalıdır (Withers, 1988). Gelişen teknoloji kütüphane kaynaklarını arzu edilen yerden kullanma imkanı sağlamıştır. Dolayısıyla yeni üniversiteler kütüphane için yapacakları planlamada bu hususu dikkate almalıdır.

Tablo 1: Türkiye'deki üniversite kütüphanelerinin sayısı.

Kütüphane türü	2005	2006	2007	2008	2009
Merkez kütüphane	78	80	97	103	117
Fakülte/yüksekokul kütüphanesi	184	183	209	295	297
Şube kütüphanesi	13	14	14	18	21
Toplam	275	277	320	416	435

Kaynak: TÜİK Kültür İstatistikleri, 2005-2009

Personel

Kütüphane personelinin ana omurgasını oluşturacak personel, üniversitelerin "Bilgi ve Belge Yönetimi" bölümlerinden mezun, alanında yetkin, enformasyon teknolojilerini kullanabilir ve geliştirebilir nitelikte olmalıdır. Bir üniversite kütüphanesinin çalışmalarında başarılı olabilmesi için yeterli nicelik ve nitelikte kütüphanecilerin yanında konu uzmanı ve ara elemanlara gereksinim vardır. Nicelik ve nitelik yönünden yetersiz personele sahip kütüphanelerde, diğer öğeler ne kadar yeterli olursa olsun, hizmetlerden beklenen sonuç alınamaz.

Üniversite kütüphanelerdeki kütüphaneci sayısının diğer personele oranı ve öğrenci başına düşen kütüphaneci sayısı, kütüphanelerde verilen hizmetlerin profesyonelliğinin göstergesidir. Kanada'da üniversite kütüphanesi standartlarına göre, kütüphaneci personelin diğer personele oranının en az %31 dolayında olması gerekmektedir. Yine belirlenen bir başka standarda göre 300 öğrenciye 1 kütüphaneci düşmelidir (Toplu, 1992). 2009 yılı TÜİK verilerine göre Türkiye'deki üniversite kütüphanelerinde çalışan toplam 3,867 personel vardır ve bunların 748'i üniversitelerin Bilgi ve Belge Yönetimi bölümlerinden, 941'i diğer fakülte veya yüksekokullardan, 2,178'i de lise ve lise atı eğitim kurumlarından mezundur. Kütüphanecilerin çalışan personele oranı %19.34'tür. ÖSYM'nin 2008-2009 yılı verilerine göre Türkiye'deki üniversitelerde örgün öğrenim görmekte olan öğrenci sayısı 1,746,336 kişidir (ÖSYM, 2010). Yani örgün öğretimdeki 2,334 öğrenciye bir kütüphaneci düşmektedir.

TÜİK Kültür İstatistikleri incelendiğinde 2008 yılında Türkiye'de üniversite kütüphanelerinin sayısı, merkez, fakülte, yüksekokul ve şube kütüphanelerinin sayısı dahil 416'dır ve bu kütüphanelerde 744 Bilgi ve Belge Yönetimi Bölümü mezunu çalışırken diğer fakülte mezunu çalışanların sayısı 897'dir. 2009 yılında Türkiye'deki üniversitelerde merkez, fakülte, yüksekokul ve şube kütüphanelerinin sayısı 435 adettir ve bu kütüphanelerde çalışan 748 Bilgi ve Belge Yönetimi Bölümü mezununa karşılık 941 adet diğer fakülte mezunu çalışmaktadır. Bir yıl içinde Bilgi ve Belge Yönetimi Bölümü mezunu sayısındaki artış 4 kişi iken diğer fakülte mezunlarındaki artış sayısı 44'dür (TÜİK, 2008, 2009). 2008 yılında yapılan başka bir çalışmada Türkiye'deki üniversite kütüphanesi başına ortalama 18 personel düştüğü ve bunlardan Belge ve Bilgi Yönetimi bölümlerinden mezun olan sayısının 6 olduğu belirtilmektedir (Kaygusuz, 2008).

ABD'deki üniversite kütüphane müdürlerinin tamamı, 1983 yılı itibariyle, kütüphanecilik alanında eğitim alan kişilerden oluşmaktadır (Çelik, A., 1994). Bu çalışma çerçevesinde incelenen 148 üniversite kütüphanesi yöneticisinden, 72'si üniversitelerin Bilgi ve Belge Yönetimi bölümlerinden mezun, 76'sı diğer fakülte ve yüksekokul mezunlarından oluşmaktadır

Türkiye'deki üniversite kütüphanelerinin temel sorunlarından birisi personelin nicelik ve nitelik yönünden yetersiz olmasıdır. Özellikle Bilgi ve Belge Yönetiminden mezun personel sayısının azlığı kütüphane hizmetlerinin layıkıyla yerine getirilmesinin önünde önemli bir engeldir. Bir diğer sorun ise aynı niteliğe sahip kütüphanecilerin bir kısmının idari kadroda, bir kısmının ise uzman kadrosunda olmasıdır (Çelik, S., 1999). Öte yandan kütüphaneler sıradan bir idari görev yeri değildir. Farklı bir alanda uzmanlığa sahip kişilerin günün koşullarına uygun, kendini yenileyebilen çağdaş bir kütüphane kurmaları ve beklenen hizmeti vermeleri mümkün değildir (Çelik, A. 1994). Bu durum kütüphanecilerin motivasyonu ve nitelikli bir hizmet üretmesini olumsuz yönde etkilemektedir.

Üniversite kütüphanelerinin önemli sorunlardan biri de kütüphanelerin ve dolayısıyla kütüphanede görev yapan bilgi ve belge bilimcilerin idari hizmetler sınıfında görülmesidir. Üniversite kütüphanelerinin işlevleri değerlendirildiğinde kütüphanelerin üniversitelerin akademik yapısı içinde değerlendirilmesi ve kütüphanecilerin akademik kadrolara atanması önemlidir (Tunçkanat, 1989). Gelişmiş ülkelerdeki üniversite kütüphaneleri akademik yapıda ve kütüphane yöneticileri dekan seviyesinde değerlendirilmektedir.

Yapılan bir araştırmada 1990 yılında 28 kütüphane ve dokümantasyon daire başkanından 16 (%57.2)'sı, 1993 yılında 49 kütüphane ve dokümantasyon daire başkanından 21 (%42.9)'i, 1998 yılında 29 kütüphane ve dokümantasyon daire başkanından 16 (%55.2)'sının üniversitelerin Bilgi ve Belge Yönetimi bölümlerinden mezun olduğu belirtilmektedir (Çelik, S., 1999). Bu çalışma çerçevesinde bilgi edinilebilen 148 üniversite kütüphanesi yöneticisinden 72 (%46)'si üniversitelerin Bilgi ve Belge Yönetimi bölümlerinden mezundur. Bu sorunun çözümü için öncelikle kütüphane yöneticilerinin vekâleten bile olsa meslek dışından atanmaması gerekir. Kütüphane yöneticilerinin belirlenmesi hususunun bir yönetmelikle kesinleştirilmesi üniversitelerimiz için belli bir standardın oluşmasını sağlayacaktır. Oluşturulacak yönetmelik çerçevesinde, üniversitelerde kütüphane yönetici seçiminde belli kriterler oluşturulmalı ve bunlara titizlikle uyulmalıdır. Temel kriterler; (a) üniversitelerin Bilgi ve Belge Yönetimi bölümlerinden mezun olmak, (b) en az bir yabancı dil bilmek (tercihen İngilizce) ve (c) yüksek lisans derecesine sahip olmak şeklinde olmalıdır.

Türk Kütüphaneciler Derneği Yönetim Kurulu 1995 yılında kütüphanecilikle ilgili sorunları saptayarak çözüm önerilerini ilgili yerlere iletmek amacıyla hazırladığı "2000'e beş kala kütüphaneciliğimiz ve bilgi hizmetlerindeki sorunlarımıza çözüm önerileri" adlı raporda meslek mensuplarının özlük haklarının düzeltilmesi için "Özlük Hakları" başlığı altında şu önerilerde bulunmuştur (Türk Kütüphaneciler…, 1995: 75. s.):

1. Kütüphaneciler ve bilgi uzmanları "Teknik Hizmetler" ya da ihdas edilecek "Bilgi-Belge Hizmetleri" sınıfı kapsamına alınmalıdır.
2. Kütüphanecilerin yan ödeme puanları, gördükleri önemli bilim, araştırma ve kültür hizmetleriyle bağdaşır bir düzeye yükseltilmelidir.
3. Kütüphane yöneticilerinin üzerindeki ihale, onarım ve satın alma yükleri azaltılmalıdır.
4. Kütüphanelerle ilgili üst yönetim görevlilerine kütüphanecilik eğitimi görmüş elemanlar atanmalıdır.
5. Kütüphaneler mesleki eğitim görmüş müfettişlerce denetlenmelidir."

Koleksiyon

Üniversite kütüphanesi eğitim-öğretim ve araştırma faaliyetleri için kullanıcıların gereksinim duyduğu her türlü bilgi kaynağını sağlamak zorundadır. Koleksiyon her türlü yazılı, basılı ve elektronik ortamda kayıtlı kaynaklardan oluşur. Kütüphane koleksiyonu üniversitedeki araştırma ve öğretim faaliyetleri dikkate alınarak oluşturulmalı ve bilinçli bir seçim yapılmalıdır.

Yaşadığımız çağda bilgi kaynakları önemli ölçüde elektronik ortamda yayımlanmakta ve basılı bilgi kaynakları da her geçen gün katlanarak artan bir hızla elektronik ortama göç etmektedir. Bilginin elektronik ortama göç etmeye başlaması gelişmiş ülkelerde başlamış ve zamanla dünyaya yayılmıştır. Böyle bir ortamda üniversite kütüphaneleri de bu değişim ve gelişime uyum sağlamak zorundadır.

Üniversite kütüphanesi, satın alma, bağış ve değişim yöntemlerin yanı sıra, elektronik veritabanlarının erişimine olanak tanıyan abonelik, kaynak paylaşımı ve diğer işbirliği politikaları çerçevesinde basılı ve elektronik bilgi kaynaklarını temin eder. Bu kaynakları; kitaplar, e-kitap veritabanları, dergiler, e-dergi veritabanları, tezler, e-tez veritabanları, e-istatistik veritabanları, üniversite yayınları, üniversite personeli yayınları, nadir eserler, broşürler, referans kaynakları, e-referans kaynakları, rezerve ve e-rezerve kaynakları, görsel işitsel kaynaklar, özel koleksiyonlar v.b. şeklinde sıralayabiliriz.

2009 yılı sonu itibariyle Türkiye'de merkez, fakülte, yüksekokul ve şube kütüphanelerinin sayısı 435 adettir ve bu kütüphanelerdeki basılı ve elektronik kitap sayısı 16,302,983 adettir (TÜİK, 2010). ÖSYM'nin 2008-2009 yılı verilerine göre Türkiye'deki üniversitelerde örgün öğrenim görmekte olan öğrenci sayısı 1.746.336, açık öğretim dahil öğrenci sayısı 2,889,070 kişidir (ÖSYM, 2010). Üniversite kütüphanelerindeki basılı ve elektronik ortadaki yayınların yıllar itibariyle artış sayıları Tablo 2'de verilmiştir. Örgün öğretimdeki öğrenci başına 9.3, tüm öğrenciler dikkate alındığında ise öğrenci başına 5.6 adet kitap düşmektedir.

Tablo 2: Türkiye'deki üniversite kütüphanelerinde basılı ve elektronik ortamdaki kitap sayıları.

Yıl	Toplam ünv. kütüphanesi (Merkez, Fakülte, YO, Şube)	Kaynak sayısı (Kitap, ciltli dergi, tez)	e-kitap	Toplam kaynak sayısı
2006	277	10,141,479	2,511,866	12,653,345
2007	320	10,701,751	2,816,833	13,518,584
2008	416	11,528,764	3,780,738	15,309,502
2009	435	12,139,845	4,163,138	16,302,938

Kaynak: TÜİK Kültür İstatistikleri 2006-2009

2006 ile 2009 yılları arasında basılı kaynak sayısındaki artış miktarı %19.7 oranında, buna karşılık e-kitaplardaki artış miktarı %65.7 oranında gerçekleşmiştir.

Şu halde Türkiye'de uzaktan yükseköğretim, sertifika, ön lisans ve yüksek lisans düzeylerinde değişik üniversitelerde internete dayalı olarak yapılmaktadır. Elektronik ortamdaki kütüphane kaynakları bu bakımından ayrı bir önem arz etmektedir; çünkü elektronik kaynakların kullanımında zaman ve mekan sınırı ortadan kalkmakta ve böylece uzaktan öğretim görenlere de elektronik kütüphane koleksiyonlarından eşit düzeyde yararlanabilmektedirler (Çukadar ve Çelik, 2003).

Tablo 3'te görülebileceği üzere elektronik ortamdaki kaynakların ve hizmetlerin kullanımı katlanarak artmaktadır. Örneğin, 2006 ile 2009 yılları arasında, Anadolu Üniversite Kütüphaneleri Konsorsiyumuna (ANKOS) kapsamında abone olunan veritabanları sayısı 38'den 63 adede ulaşmıştır. Abone olunan veritabanlarından indirilen makale sayısı 2006 yılında 10.4 milyon civarındayken 2009 sonunda bu rakam 11.2 milyonu aşmıştır.

Tablo 3: ANKOS kapsamındaki elektronik veritabanlarının kullanım durumu.

Yıl	ANKOS üye sayısı	Abone olunan veritabanı sayısı	Toplam abonelik sayısı	Toplam kullanılan tam metin sayısı
2006	277	10,141,479	2,511,866	12,653,345
2007	320	10,701,751	2,816,833	13,518,584
2008	416	11,528,764	3,780,738	15,309,502
2009	435	12,139,845	4,163,138	16,302,938

Not: 2007 yılında EBSCO, Ovid ve Taylor & Francis gibi yoğun kullanılan bazı veri tabanları ANKOS konsorsiyumundan ayrılarak EKUAL kapsamına geçmiştir. **Kaynak:** ANKOS, 2010

Üniversite kütüphanelerindeki basılı ve elektronik ortamdaki yayın sayısının artışına paralel olarak, Tablo 4'de görüleceği üzere SCI, SSCI ve AHCI veritabanlarındaki Türkiye kökenli yayın sayısı da anlamı bir artış göstermiştir.

Üniversitelerde kültürel mirası gelecek kuşaklara aktarabilmenin en önemli yöntemlerinden biri, çağın gereksinimlerine uygun olarak bilgi kaynaklarının dijital ortama aktarılması ve erişilebilirliğinin sürekli güncel tutulma-

Tablo 4: SCI, SSCI ve AHCI veritabanlarındaki Türkiye kökenli yayın sayısı.

Yıllar	SCI	SSCI	AHCI	Bürüt toplam*	Net toplam**	Öğr. üye sayısı	Öğr. üye. başına oran
2007	17,787	1,006	95	18,888	18,331	34,076	%0.54
2008	21,317	1,571	258	23,146	22,564	38,317	%0.59
2009	23,687	1,935	280	25,893	25,046	39,458	%0.63

*Brüt Toplam: Hem SCI hem SSCI hem de AHCI tarafından taranan dergilerde yer alabilen makaleler toplamı.
**Net Toplam: Her indekste sadece bir defa yer alan makaleler toplamı.
Not: Tablodaki veriler sadece yayın türü "makale" olanları göstermektedir. **Kaynak:** YÖK, 2010

sıdır. Ülkemizdeki 5846 sayılı Fikir ve Sanat Eserleri Kanunu'nda bu konuda kütüphanelere ait istisnaların olması ve koruma amaçlı dijitalleştirmeye izin verilmemesi nedeniyle, kütüphane koleksiyonları dijital ortama aktarılamamaktadır. Gelişmiş ülkelerin telif hakları yasasında kütüphaneler istisna tutularak bu hak verilmiştir. YÖK'ün öncülüğünde kütüphanecilerin yapılacakları çalışmalarla bu yasal sorunu da çözüme kavuşturulmalıdır.

Türkiye'de üniversite yayınları genel olarak kâr amacı gütmeyen, üniversitelerin görevi gereği bilime katkı sağlamak amaçlı basılan yayınlardır. Üniversite yayınlarına erişim ve satın alma yoluyla kullanıcıya ulaştırmada çeşitli sıkıntılar yaşanmaktadır. Uluslararası uygulamalara baktığımızda üniversiteler yayınlarını veritabanı mantığı ile elektronik ortamda kullanıma sunmakta ve bir yayıncı mantığı ile hareket etmektedirler. Örneğin, Oxford, Cambridge, Duke gibi birçok üniversitenin yayınlarına elektronik ortamda rahatlıkla erişim sağlanabilmektedir. Şu halde Türkiye'de bazı üniversiteler yayınlarını e-ortama aktararak açık erişim yöntemiyle kullanıma sunmaktadır. Bu uygulamaların teşvik edilmesi ulusal bilimsel bilgi kaynaklarına erişimin artması bakımından önemlidir.

Kullanıcı

Üniversite öğretim elemanları, öğrencileri ve diğer mensupları ile kurum dışından gelen bilim insanları ve meraklılar üniversite kütüphanesinin kullanıcılarını oluşturur. Kütüphane hizmetleri, kullanıcıların gereksinimleri doğrultusunda planlanmalı ve gerçekleştirilmelidir. Potansiyel kullanıcıyı kütüphaneye çekmek, çağdaş hizmet yol ve yöntemlerini oluşturmak ve uygulamak kütüphanecinin görevidir. Kullanıcı sayısı kütüphanenin hizmet türü ve kalitesinin artmasına paralel olarak yükselir.

Bilgi ve Belge Yönetimi biliminin amaçlarından biri, her geçen gün katlanarak büyüyen bilgiye kullanıcının erişimini sağlamak ve en üst düzeyde yararlanmasını sağlamaktır. Bilgi teknolojilerindeki gelişmeler de bu amaca ulaşmayı hızlandırmaktadır. Bilgi teknolojisinin kütüphane hizmetlerinde kullanılmaya başlamasıyla birlikte, işlemlerde çabukluk, doğruluk ve güvenilirlik sağladığı gibi, bilgi teknolojisi sayesinde, bilginin ulusal ve uluslararası paylaşımı da büyük oranda artmıştır.

Uzun yıllardır üniversitelerde, kütüphane kaynaklarının kullanımı hususunda oryantasyon eğitimleri yapılmaktadır. Bu eğitimler, tanıtım ve bilgi kaynaklarının yerini göstermeye ek olarak bilgi kaynaklarının nasıl kullanıldığını anlatmaktan ibarettir ve artık yeterli değildir. Çünkü kullanıcılara, bilgi teknolojisini, araştırma yöntem ve stratejilerini, elektronik ortamdaki veritabanlarından ve kaynaklardan tam anlamıyla yararlanmayı öğretmek artık bir zorunluluk halini almıştır.

Kütüphanecilerin önemli görevlerinden birisi kullanıcılar ile bilgi kaynakları arasında köprü görevi görmektir. Kütüphaneciler, üniversite kütüphanesi kullanıcısı olan öğretim üyelerinin, yüksek lisans ve lisans öğrencilerinin beklentilerinin değişim gösterdiğinin bilincindedir. Bu nedenle üniversite kütüphanecileri kütüphane hizmetlerini sürekli gelişen ve değişen beklentilere göre şekillendirmeye çalışmaktadırlar. Basılı ortamdan elektronik ortama göç eden bilgi kaynaklarına paralel olarak genç kuşak kullanıcılar bilgiye elektronik ortamdan zaman ve mekan sınırlaması olmaksızın erişmek istemektedirler (Karakaş, 1999). Bu da elektronik ortamdaki kaynaklara kolay ve hızlı erişimi sağlamayı bir zorunluluk haline getirmiştir. İyi örgütlenmiş, personel, bina, bütçe, koleksiyon bakımından alt yapısını oluşturmuş üniversite kütüphaneleri bilgi kaynaklarına erişim ve araştırma yöntemlerine yönelik ders programları hazırlamakta ve hazırladığı ders programını bir veya iki dönemlik zorunlu ders olarak uygulamaya koymak istemektedirler. Örneğin, İstanbul Bilgi, Karadeniz Teknik ve Maltepe üniversitelerinde bu yönde zorunlu dersler verilmektedir.

Alvin Toffler'in "Geleceğin cahilleri okuma yazma bilmeyenler değil, bilgiye nasıl erişeceğini bilmeyenler olacaktır." (Bilgiye Yatırım ..., 2008) şeklindeki ifadesi önemli bir tespittir. Gelecekte, ister gerçek, ister sanal ortamda olsun kütüphaneler bilgi hizmetini sunmaya devam edeceklerdir. Fiziksel kütüphanelerden Web 2.0 teknolojilerini kullanan sanal kütüphanelere geçişi bir fırsat olarak değerlendirmek gerekir. Bu nedenle kütüphanelerin kaynak merkezli anlayıştan, Amazon.com, Facebook, Twitter, Secondlife gibi öneri ve sosyal ağ siteleri gibi ilişki merkezli bir anlayışa doğru gitmeleri gerekmektedir. Günümüzde dijital teknoloji ürünleri kütüphanelerde yoğun olarak kullanılmaktadır. Dolayısıyla kütüphanelerin geleceği, genç kuşağın bilgi gereksinimlerinin dijital teknoloji araçları kullanılarak karşılanmasıyla yakından ilgilidir. Yani, kütüphanelerin "kaynak merkezli anlayıştan, ilişki merkezli bir anlayışa" doğru gitmeleri gerekmektedir (Tonta, 2009). Bu çerçevede kütüphaneciler hem genç kuşağın hem de yetişkin kuşağın bilgiye erişimini en üst düzeyde gerçekleştirmeleri için gerekli tedbirler alınmalıdır. Üniversitelerde bu gereksinimi karşılayacak, en azından yarım dönemlik bir ders programının uygulanması yararlı ve gereklidir. Uygulanması önerilen ders programının taslağı Tablo 5'de sunulmuştur.

Tablo 5: Önerilen ders planı taslağı.

1. Hafta: Bilimsel Araştırma
   - Ders işleyişi hakkında temel bilgiler.
   - Bilimsel araştırma ve araştırma türleri.
   - Bilimsel araştırma süreçleri.

2. Hafta: Bilimsel Araştırma (Devam)
   - Temel araştırma yöntemleri (Deneysel, Betimleme, vb.).
   - Bilimsel araştırma nasıl yapılır?

3. Hafta: Basılı ve Elektronik Bilgi Kaynakları
   - Basılı kaynaklar (bibliyografya, ansiklopedi, sözlük, yıllık, kitap, tez, dergi, vb.)
   - Kütüphane katalogları.
   - e-dergi veri tabanları.
   - e-kitap veri tabanları.
   - e-tez veri tabanları.
   - e-istatistik veritabanları.
   - Akademik internet kaynakları.

4. Hafta: Bilgi Kaynakları (Pratik çalışmalar)
   - Basılı kaynaklar, erişim, kullanım teknikleri.
   - Kütüphane katalogları, erişim kullanım teknikleri.

5. Hafta: Bilgi Kaynakları (Pratik çalışmalar)
   - e-dergi veri tabanları, erişim, kullanım teknikleri.
   - e-istatistik veri tabanları, erişim, kullanım teknikleri.

6. Hafta: Bilgi Kaynakları (Pratik çalışmalar)
   - e-kitap veri tabanları, erişim, kullanım teknikleri.
   - e-tez veri tabanları, erişim, kullanım teknikleri.

7. Hafta: Ara Sınav – I

8. Hafta: İnternet, Bilgi Kirliliği ve Güvenilirlik (Pratik çalışmalar)
   - Nesnellik
   - Geçerlilik
   - Güvenilirlik

9. Hafta: Literatür Oluşturma ve Araştırma Taslağı Hazırlama
   - Kaynak toplama.
   - Okuma çalışması yapma.
   - Araştırma taslağı hazırlama.
   - Alıntı, aktarma, intihal.
   - Özet yazma.

10. Hafta: Dipnot ve Kaynakça
    - Dipnot ve gönderme yöntemleri.
    - Bibliyografik bilgi ve kaynakça hazırlama biçimleri (APA, Harvard, MLA v.b.),
    - Üniversitede kullanılan bilimsel araştırma yöntemleri ve kılavuzları

11. Hafta: Dipnot ve Kanyakça
    - Endnote ve Refworks yazılımlarının kullanımı

12. Hafta: Ara Sınav - II

13. Hafta: Akademik Kütüphane gezisi

14. Hafta: Değerlendirme

2008-2009 öğretim yılında üniversitelerdeki toplam öğrenci sayısı 1,142,536 kişi (ÖSYM, 2010). Bunlardan açık öğretim ön lisans 306,770, lisans 835,766 olmak üzere toplam 1,142,536 kişi açık öğretimde öğrenim görmektedir. Örgün öğretimdeki öğrenci sayısı ise 1,746,336 kişidir. Ayrıca Türkiye'deki üniversitelerde 100,504 akademisyen bulunmaktadır (ÖSYM, 2010). 2009 yılı sonu itibariyle Türkiye'deki üniversite kütüphanelerine kayıtlı kullanıcı sayısı 1,475,740 kişidir (TÜİK, 2010: 73). Bu verilere göre üniversitelerdeki öğrenci ve akademik personelinin %84.5'inin kütüphaneyi üye olarak kullandıkları görülmektedir. Sadece kütüphaneden ödünç kitap almak için üye olmak değil elektronik kaynaklara kampüs dışından erişmek için de kütüphane üyeliği zorunludur. Dolayısıyla kütüphaneye üye olmayan %15.52'lik kullanıcı grubunun da kütüphaneye üyeliklerinin sağlanması için ça-

lışma yapılması gereklidir. Üniversitelerde görev yapan bilgi ve belge uzmanları, kütüphanelerinin sahip olduğu kaynakların kullanımını sağlamak, üniversitede yapılan araştırma ve öğretim faaliyetlerini desteklemek için bu konuya önem vermek durumundadırlar.

Kütüphanelere üye olan kullanıcıların kaynaklardan daha etkin yararlanması ve üye olmayanların da kütüphane kaynaklarından yararlanmalarını sağlamak bakımından araştırma yöntem ve bilgiye erişim konuları bir ders programı kapsamında öğretilmelidir.

Günümüzde uzaktan öğretim oldukça yaygınlaşmış bir yöntemdir. Üniversitelerde uzaktan öğrenim gören öğrencilere de kampüste öğrenim gören öğrencilere tanınan kütüphane haklarının tanınması gerekmektedir. Kütüphanelerin hizmetlerini planlarken uzaktan öğrenim gören öğrencilerini de dikkate alarak kaynak sağlamaları ve hizmetlerini düzenlemeleri gerekmektedir. Bu yöndeki bir düzenleme hem kampüste hem de uzaktan öğrenim gören öğrencilerin kaynaklardan aynı imkanlarla yararlanmalarını sağlayacaktır. Yükseköğretim düzeyinde uzaktan öğretimin etkili ve verimli bir şekilde verilmesi, niteliğinin artırılması, kütüphanede bulunan bilgi kaynaklarının kullandırılması ile daha da verimli hale gelecektir (Çukadar ve Çelik, 2003).

Bütçe

Kütüphane bütçesi, üniversite bütçesinden kütüphaneye ayrılan paydır. Üniversitelerin ve dolayısıyla üniversite kütüphanelerinin, ülkemizdeki bilim sisteminin yaşatılması ve geliştirilmesi, kütüphanenin araştırma ve öğretim için gerekli kaynakları temin edebilmesi ve hizmetlerini sunabilmesi bakımından iyi bir bütçe ayrılması gerekir. Türkiye'de üniversite kütüphanelerine ayrılan bütçenin, kütüphanelerin içinde bulunduğu şartlar ve verdikleri hizmet değerlendirildiğinde yetersiz olduğu ileri sürülebilir. Gelişmiş ülkelerde kütüphane bütçelerinin üniversite bütçelerine oranı %3-4 civarındadır (ANKOS, 2011a). Türkiye'deki üniversite kütüphanelerinde ise bu oran %0.61 civarındadır ve kütüphane bütçeleri arasında önemli farklar vardır (Kaygusuz, 2008; ANKOS, 2011a). Türkiye'deki üniversite kütüphanelerinin bütçeleri konusunda fikir verebilmek bakımından 2008 ile 2011 yılları arasında devlet üniversiteleri ve üniversite bütçesinden kütüphanelere ayrılan bütçe miktarları ve oranları Tablo 6'da verilmiştir.

Tablo 6'da görülebileceği üzere artması arzu edilen bütçe ters yönde bir eğilim göstermektedir. Kuşkusuz yeterli bütçe sağlanmadıkça üniversite kütüphanelerinin etkili bir bilgi hizmeti sunulması mümkün değildir. Üniversite yöneticilerinin kütüphaneye verdikleri önem kütüphanelerin bütçelerinin belirlenmesinde büyük rol oynamaktadır.

Tablo 6: Türkiye'deki üniversite kütüphanesi bütçelerinin üniversite bütçesine oranı (2008-2011).

Yıllar	Üniversite Bütçeleri	Kütüphane Bütçeleri	Oranı (%)
2008	7,290,795,650 TL	43,740,000 TL	0.60
2009	8,729,104,225 TL	46,191,000 TL	0.53
2010	9,337,141,600 TL	39,348,000 TL	0.42
2011	11,484,800,500 TL	43,400,500 TL	0.38

Not: Veriler devlet üniversiteleri ve kütüphanelerine ayrılan bütçeyi gösterir. **Kaynak:** ANKOS, 2011b

Tablo 7'de Türkiye'de yüksek bütçeli ilk 10 devlet üniversite kütüphanesi verilmiştir. Bu kütüphanelerin diğer kütüphanelere göre daha etkin bir hizmet sunduğu bilinmektedir. Ancak bu kütüphanelerin de gelişmiş ülkelerdeki üniversite kütüphanelerine göre yeterli bir hizmet sunduğu söylenemez.

Tablo 7'de Türkiye'deki devlet üniversitesi kütüphanelerindeki kişi başına yayın alım harcamasında ilk 10'a girenler verilmiştir.

Tablo 8'de görüleceği üzere, bütçelerinin düşük olmasına rağmen 2007 yılında kurulan Bingöl ve Mardin Artuklu, 2008 yılında kurulan Şırnak, Tunceli ve Yalova üniversiteleri kişi başına yayın alımında ilk 10'a girmişlerdir.

Tablo 9'da 2005 ile 2010 yılları arasında ANKOS'a üye olan üniversite kütüphane sayısı ve abone olunan veritabanlarının sayısı, Tablo 10'da ise ANKOS kapsamındaki veritabanlarına abonelik gerçekleştiren ilk 10 üniversite kütüphanesi verilmiştir.

Tablo 7: Türkiye'de yüksek bütçeli ilk 10 devlet üniversite kütüphanesi (2011).

	Üniversite Adı	Öğrenci Sayısı	Akademisyen Sayısı	Üniversite Bütçesi	Kütüphane Bütçesi	Küt. Büt. (Yayın Alım Ödeneği.)	Küt. Büt.nin Ünv. Büt.ne Oranı (%)
1	Boğaziçi Üniversitesi	11,710	936	148,320,000	5,572,000	3,870,000	2.61
2	İTÜ	25,569	2,070	271,437,000	3,865,000	3,200,000	1.18
3	ODTÜ	23,104	2,577	276,386,000	3,856,000	2,860,000	1.03
4	Marmara Üniversitesi	57,759	2,754	283,888,000	2,215,000	1,600,000	0.56
5	Gazi Üniversitesi	67,631	3,684	400,491,500	2,500,000	1,500,000	0.37
6	Uludağ Üniversitesi	43,482	2,304	250,001,000	2,057,000	1,500,000	0.60
7	Sakarya Üniversitesi	50,119	1,260	141,532,000	1,530,000	1,150,000	0.81
8	Dokuz Eylül Üniversitesi	47,755	3,046	320,100,000	1,886,500	1,100,000	0.34
9	Atatürk Üniversitesi	39,437	2,391	289,535,000	2,032,000	1,100,000	0.38
10	Hacettepe Üniversitesi	27.073	1,380	449,046,000	2,273,000	1,000,000	0.22

Kaynak: ANKOS, 2011b

Tablo 8: Türkiye'deki devlet üniversitesi kütüphanelerindeki kişi başına yayın alım harcaması (2011).

	Üniversite Adı	Öğrenci Sayısı	Akademisyen Sayısı	Üniversite Bütçesi	Kütüphane Bütçesi	Küt. Büt. (Yayın Alım Ödeneği.)	K.B.'nin Ü.B.'ne Oranı (%)	K.B.Y.A. Harcaması (TL)
1	Boğaziçi Üniv.	11,710	936	148,320,000	5,572,000	3,870,000	2.61	306.03
2	İYTE	2.,503	449	52,245,000	1,214.000	800,000	1.53	271.00
3	Mardin Artuklu Ü.	1,393	93	32,236,000	397,000	250,000	0.78	168.24
4	Şırnak Üniversitesi	660	48	27,290,000	287,100	100,000	0.37	141.24
5	Galatasaray Üniv.	3,123	271	44,643,000	724,000	400,000	0.90	117.86
6	İTÜ	25,569	2,070	271,437,000	3,865,000	3,200,000	1.18	115.78
7	ODTÜ	23,104	2,577	276,386,000	3,856,000	2,860,000	1.03	111.37
8	Tunceli Üniversitesi	1,289	155	32,341,000	357,000	150,000	0.46	103.88
9	Yalova Üniversitesi	2,069	107	27,441,000	265,000	200,000	0.73	91.91
10	Bingöl Üniversitesi	1,543	147	32,070,000	208,000	150,000	0.47	88.76

Not: K.B., Kütüphane Bütçesi; Ü.B., Üniversite Bütçesi; K.B.Y.A., Kişi Başına Yayın Alım.

Tablo 9: Yıllara göre ANKOS üye sayısı, lisans anlaşması yapılan veritabanları ve toplam üyelikler.

Yıllar	ANKOS üye sayısı	Veritabanı aboneliği	Toplam abonelik
2005	82	34	723
2006	86	38	841
2007	86	45	992
2008	90	47	909
2009	109	65	1,293
2010	120	81	1,628

Not: 2007 yılında EBSCO, Ovid ve Taylor & Francis gibi yoğun kullanılan bazı veri tabanları ANKOS konsorsiyumundan ayrılarak EKUAL kapsamına geçmiştir. **Kaynak:** ANKOS, 2010b

Bütçe, kütüphane koleksiyonlarının geliştirilmesini, güncel tutulmasını ve dolayısıyla hizmet kalitesini etkileyen önemli bir öğedir. Bütçelerdeki düşüşe rağmen üniversite kütüphanelerindeki veritabanı aboneliklerinin ve dolayısıyla yayın sayısının artmasında ANKOS çerçevesindeki çalışmaların önemli katkıları olmuştur.

Tablo 10: ANKOS kapsamındaki veritabanlarına abone olan ilk 10 üniversite kütüphanesi (2010).

	Kurum adı	Veritabanı sayısı
1	Orta Doğu Teknik Üniversitesi	48
2	Boğaziçi Üniversitesi	45
3	Ankara Üniversitesi	43
4	İstanbul Teknik Üniversitesi	42
5	İzmir Yüksek Teknoloji Enstitüsü	38
6	Dokuz Eylül Üniversitesi	38
7	Hacettepe Üniversitesi	37
8	Sabancı Üniversitesi	35
9	Bilkent Üniversitesi	33
10	Koç Üniversitesi	31

Bilgi teknolojilerini takip eden ve bunları hizmetlerine uygulayan iyi bir üniversite kütüphanesi oluşturmanın yolu kuşkusuz bütçeden geçer. Üniversite yöneticileri kütüphane bütçelerini oluştururken bu durumu dikkate almalıdır.

Dünyadaki Bazı Üniversite Kütüphaneleri

Kütüphaneleri bina, personel, koleksiyon, kullanıcı ve bütçe açısında değerlendirdiğimiz bu çalışma çerçevesinde, koleksiyon sayısına göre yapılan sıralamasında ABD'de ilk 10 giren üniversitelerin kütüphanelerine ait bazı veriler Tablo 11'de verilmiştir.

Tablo 11'de görüleceği üzere sadece Harvard Üniversitesi Kütüphanesindeki koleksiyon sayısı 16,5 milyon, Türkiye'deki tüm üniversite kütüphanelerindeki koleksiyon sayısı ise 16.3 milyon civarındadır. Harvard Üniversitesi Kütüphanesinin yayın alım ödeneği 35.2 milyon USD iken Türkiye'deki devlet üniversitesi kütüphanelerinin toplam bütçesi 28.8 milyon USD civarındadır. Kütüphaneci personel sayısı açısından bakılınca, Türkiye'deki tüm üniversite kütüphanelerindeki 748 kütüphaneci vardır. Sadece Harvard Üniversitesi Kütüphanesinde 565 kütüphaneci personel vardır.

Tablo 11: Koleksiyon sayısına göre ABD'de ilk 10 üniversite kütüphanesi.

	Üniversite Adı	Koleksiyon sayısı	Bütçe (USD)	Kütüphaneci personel	Toplam personel	Kütüphanecilerin toplam personele oranı (%)
1	Harvard Üniversitesi	16,557,002	35,296,483	565	1,094	51.64
2	Illinois Üniversitesi, Urbana	12,780,067	14,529,554	191	391	48.84
3	Yale Üniversitesi	12,564,157	39,105,895	266	644	41.30
4	Toronto Üniversitesi	11,345,102	25,764,364	171	514	33.26
5	California Üniversitesi, Berkeley	11,026,554	17,849,390	243	444	54.72
6	Columbia Üniversitesi	10,449,223	24,555,907	311	536	58.02
7	Texas Üniversitesi	9,853,414	17,427,074	149	438	34.01
8	Michigan Üniversitesi	9,575,256	22,565,018	167	476	35.08
9	California Üniversitesi, Los Angeles	9,045,818	14,459,035	163	435	37.47
10	Chicago Üniversitesi	8,830,151	18,073,119	70	251	27.88

Not: Personel sayılarına yarı zamanlı asistan öğrenciler dahil değildir. **Kaynak:** ARL, 2011

Sonuç

Üniversite kütüphaneleri birçok soruna rağmen Türkiye'deki en gelişmiş kütüphane türüdür. Bugün birçok üniversite kütüphanesi kıt kaynaklara, sınırlı sayıdaki personele rağmen gelişmiş ülkelerdeki kütüphanelerle bilgi hizmeti bakımından yarışabilir duruma gelmiştir. Bunun en önemli nedeni kütüphaneciler arasındaki işbirliği ve akran destek hizmetidir. Bu işbirliği ve yardımlaşmanın en güzel örneklerinden biri ANKOS'tur.

Bugün başarılı kabul edilen yükseköğretim kurumlarına bakıldığında hepsinin iyi bir kütüphanesinin olması tesadüf değildir. İddialı ve alanında saygın bir üniversite olmanın, olmazsa olmaz koşulu çok iyi bir kütüphaneye sahip olmaktan geçmektedir. İyi bir kütüphanenin kazanımlarını genel olarak;

- Araştırmacıların bilgi gereksinimlerini karşılar,
- Üniversiteye prestij kazandırır,
- Üniversitede yapılan öğretimin bilimsel temellere dayandırıldığını gösterir,
- Üniversitenin bilime ve bilgiye verdiği değeri ortaya koyar,
- Öğrencilerin gelişimi için sunulan olanakları simgeler,
- Bilgi kaynaklarına erişimi kolaylaştırır,
- Ulusal ve uluslararası düzeyde bilinilirliğini artırır vb.

şeklinde ifade edebiliriz. Bu kazanımların beklenen düzeye ulaşması ve daha da ileriye gitmesi için kütüphaneyi oluşturan, bina, personel, koleksiyon, kullanıcı ve bütçe öğelerine ilişkin sorunlarının giderilmesi gerekmektedir.

Türkiye'de diğer kütüphane türlerinde olduğu gibi üniversite kütüphanelerine yönelik bir politikanın olmayışı önemli bir eksikliktir ve birçok sorunun temelini oluşturmaktadır. Bu nedenle, kişisel inisiyatifler dışında üniversite kütüphaneleri arasında bir eşgüdüm sağlamak mümkün değildir. Kuşkusuz standartları belirlenmiş ve o standartlar doğrultusunda hizmet veren bir kütüphanenin katkısı yüksek düzeyde olacaktır. Türkiye'de üniversite kütüphaneleri ile ilgili temel standartların oluşturulması ve geliştirilmesi için mevcut durumun, güçlü yönlerin, zayıf yönlerin, fırsatların ve tehditlerin tespiti açısından üniversite kütüphanelerinin bina, bütçe, personel, kullanıcı ve koleksiyon ile ilgili verileri şeffaflık kapsamında erişilebilir olmalıdır. Özellikle yeni kurulan üniversitelerde kütüphanelerin planlanmasında bu veriler rehber olması bakımından çok önemlidir.

Sorunları olan mevcut üniversite kütüphane binalarının ergonomik bir yapıya kavuşturulması, yeni yapılacak olanların ise iyi örnekler dikkate alınarak planlanması gerekmektedir. Planlama, mutlaka mimar-kütüphaneci işbirliği ile gerçekleştirilmelidir. Kütüphane içindeki bölümler iş akışına göre düzenlenmeli ve bilgi teknolojilerine yönelik iyi bir alt yapı oluşturulmalıdır.

Üniversiteler, pahalı bir yatırım olan e-kaynakların seçimi, iyi bir kütüphane organizasyonu, güncel bir bilgi hizmeti için kütüphanelerine daha fazla kaynak ayırmalı ve bu kaynağın etkili bir şekilde kullanılabilmesi için alanında yetkin kişileri yönetici olarak seçmelidir. Seçilecek yöneticiler için kriterler oluşturulmalı ve buna titizlikle uyulmalıdır. Öte yandan bilgi hizmeti verecek personelin dağılımına dikkat edilmeli ve yeterli oranda kütüphaneci personel istihdam edilmelidir. Kütüphaneci personelin ise ayrı kadrolarda çalıştırılması ve ücretlerdeki dengesizlik nedeniyle oluşan motivasyon problemi bir an önce giderilmelidir.

Üniversite kütüphanelerinin bütçeleri her geçen gün katlanarak artan yayın sayısı karşısında yetersiz kalmaktadır. Kütüphanelerin, araştırmacıların ihtiyaç duyduğu bilgi hizmetini günün koşullarına göre etkili bir şekilde sunabilmesi için bütçe sorununun ivedilikle giderilmesi gerekmektedir. Öte yandan yeni kurulan üniversite kütüphanelerinin temel koleksiyonlarını süratle oluşturmaları için gerekli bütçe ayrılmalıdır.

Üniversite bütçelerinin artmasına rağmen, kütüphane bütçelerinde düşüş gözlemlenmektedir. Bu düşüşe rağmen, Türk kütüphaneciliği ve Dünya kütüphaneciliği açısından örnek bir işbirliği modeli olan ANKOS'un kurulduğu 2000 yılından buyana, Türkiye'deki üniversite kütüphanelerinde yayın sayısında sürekli bir artış gözlenmektedir. Öte yandan bilimsel bilgiye erişimde fırsat eşitliği yaratmak amacıyla, 2005 yılında TÜBİTAK tarafından kurulan Elektronik Kaynaklar Ulusal Akademik Lisansı (EKUAL) aracılığıyla araştırma kurumları ve üniversite kütüphanelerinin önemli veritabanlarına erişimleri sağlanmıştır. Mart 2011 sonunda İngiltere'de yayınlanan Royal Society'nin raporuna göre Türkiye, bilimsel araştırma ve yayın sayısı artışında Çin'in ardından en dikkate çekici ikinci ülke konumundadır. Bunda araştırma ve geliştirmeye ayrılan payın yanında, elektronik kaynakların sağlanması ve paylaşımda ANKOS'un yaptığı çalışmalarının çok büyük payı vardır. Bugün en düşük bütçeli üniversite kütüphanesinde bile 10,000'in üzerinde elektronik dergiye erişim bulunmaktadır.

Elektronik ortama göç ederek şekil ve ortam değiştiren bilgi kaynaklarından genç ve yetişkin kuşakların sorunsuz yararlanabilmesi için gerekli çalışmalar yapılmalıdır. Bunun için üniversitelerde "araştırma yöntem ve bilgiye erişim" konusunun detaylı bir şekilde anlatılacağı dersler açılmalı ve bu dersleri uzman kütüphaneciler vermelidir.

Türkiye son yıllarda bilimsel yayın üretiminde ciddi bir ivme yakalamıştır. Bu hızın daha da artması, dolayısıyla sanayide kullanılabilir patente dönüşmesi, kendi teknolojisini üreten bir ülke haline gelinebilmesi, daha fazla ve güvenilir seçkin bilgiye erişimle mümkün olabilecektir. Bugün Dünyadaki en iyi 200 üniversitenin abone olduğu veritabanı sayısına bakıldığında ortalama 293 adettir. Türkiye'de ise en fazla veritabanı aboneliği olan üniversitelerde bu sayı 150 civarındadır.

Türkiye'deki üniversite kütüphanelerinde; e-kaynakların arşivlenmesi ile ilgili sorunlar, açık arşivler, e-kitaplar ve dijital sesli e-kitaplar, elektronik kaynakları cebimize taşıyan mobil teknolojiler, mobil cihazlarla uyumlu bilgi erişim, her zaman her yerde olan ve sayısı her geçen gün artan sosyal ağların araştırma ve bilgiye erişimdeki kullanımı ve rolü, hesaplanabilir bilgi arama motorları (computational knowledge engine), yapay zeka teknolojileri kullanabilmeyi sağlayan semantik web çalışmaları gibi birkaç konuyla bile mücadele edebilmesi için yukarıda saydığımız şartların sağlaması zaruridir.

Kaynaklar

ANKOS, (2010). Workshop: Kullanım istatistiklerinin stratejik analizi. Erişim adresi: <http://2010.ankos.gen.tr/TR/Program.html>. Erişim tarihi: 06.04.2011.

ANKOS, (2011a). Anadolu Üniversite Kütüphaneleri Konsorsiyumu: Genel bilgi. Erişim adresi: < http://www.ankos.gen.tr/genel/genel-bilgi-168>. Erişim tarihi: 03.04.2011.

ANKOS, (2011b). Anadolu Üniversite Kütüphaneleri Konsorsiyumu: e-kaynak yönetim sistemi. Erişim adresi: <http://online.ankos.gen.tr/giris.php?index>. Erişim tarihi: 03.04.2011. [erişim şifre ile gerçekleştirilir].

ARL (2011). ARL Statistics 2008–2009. (Derleyenler ve editörler Martha Kyrillidou, Shaneka Morris). Washington, DC , Association of Research Libraries.

Atılgan, D. (2008). Türkiye'de üniversite kütüphanelerinin tarihi. Türk Kütüphaneciliği, 22. cilt, 4. sayı, 451-458.ss.

Bilgiye yatırım-birlikteliğin gücü : Mustafa İnan Kütüphanesi. (2008). E. İnan, S. İnce, A. Kaygusuz [yay. haz.]. İstanbul, İstanbul Teknik Üniversitesi.

Çelik, A. (1991). Türkiye'deki üniversite kütüphanelerinin sorunları. Türk Kütüphaneciliği, 5. cilt, 2. sayı, 59-68.ss.

Çelik, A. (1994). Yeni üniversitelerde kütüphane sorunu. Türk Kütüphaneciliği, 8. cilt, 4. sayı, 266-271.ss.

Çelik, S. (1999). Üniversite kütüphanelerinde personel yönetimi ve Türkiye'de durum. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Kütüphanecilik Anabilim Dalı.

Cihangir, Y. (2010). Avrupa Birliği bilgi toplumu projeleri ve üniversite kütüphaneleri. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Marmara Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Bilgi ve Belge Yönetimi Ana Bilim Dalı.

Çukadar, S. (1999). Toplam kalite yönetiminin kütüphanelerde uygulanması : İstanbul Bilgi Üniversitesi Kütüphanesi için toplam kalite yönetimi sisteminin geliştirilmesi. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Kütüphanecilik Anabilim Dalı.

Çukadar, S. ve Çelik, S.. (2003). İnternete dayalı uzaktan öğretim ve üniversite kütüphaneleri, Doğuş Üniversitesi Dergisi, 4. cilt, 1. sayı, Ocak, 31-42.ss.

Faulkner-Brown, H. (1997). Some thoughts on the design of major library buildings. Intelligent library buildings: Proceedings of the tenth seminar of the IFLA section on library buildings and equipment The City Library of the Hague 27-29 August 1997 içinde 1-10.ss. Netherland, IFLA.

Fikir ve Sanat Eserleri Kanunu (1951). Resmi Gazete. Kanun numarası: 5846. Kabul tarihi: 05/12/1951.

Karakaş, S. (1999). Üniversite kütüphanesi kullanıcılarının beklentileri ve kullanıcı tatmini. Ankara Üniversitesi Dil ve Tarih-Cografya Fakültesi Dergisi, 39. Cilt, 1-2. sayı, 1999, 57-66.ss.

Kaygusuz, A. (2008). Universities and university libraries in Turkey. LIBER Quarterly, 18 (3/4), December 480-492.ss.

Küçükcan, B. (2007). Üniversitelerde kütüphane binaları kullanım verimliliğinin yapı biyolojisi açısından incelenmesi. İstanbul, Türk Kütüphaneciler Derneği İstanbul Şubesi, 2007.

ÖSYM, (2010). Öğrenci Seçme ve Yerleştirme Merkezi 2009 - 2010 öğretim yılı yükseköğretim istatistikleri. Erişim adresi: <http://www.osym.gov.tr/belge/1-11320/2008-2009-ogretim-yili-yuksekogretim-istatistikleri-kit-.html>, Erişim tarihi: 05.04.2011.

Sezgen, D. A. (1992). Ankara'da üniversite kütüphane binaları. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Hacettepe Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Tonta, Y. (2009). Dijital yerliler, sosyal ağlar ve kütüphanelerin geleceği. Türk Kütüphaneciliği, 23. cilt, 4. sayı, 742-768.ss.

Toplu, M. (1992). Üniversite kütüphanelerinin bilimsel araştırmadaki işlevi ve Türkiye gerçeği: 2. Türk Kütüphaneciliği, 6. cilt, 2. sayı, 89-107.ss.

Tunçkanat, H. (1989). Araştırma olgusu ve üniversite kütüphanelerinin üniversite içindeki yeri. Türk Kütüphaneciliği, 3. cilt, 4. sayı, 189-195.ss.

TÜBİTAK-ULAKBİM, (2011). Elektronik Kaynaklar Ulusal Akademik Lisansı (EKUAL). Erişim adresi: < http://www.ulakbim.gov.tr/cabim/ekual/>, Erişim tarihi: 05.04.2011.

TÜİK, (2006). Kültür istatistikleri 2005. Ankara, Türkiye İstatistik Kurumu.

TÜİK, (2007). Kültür istatistikleri 2006. Ankara, Türkiye İstatistik Kurumu.

TÜİK, (2008). Kültür istatistikleri 2007. Ankara, Türkiye İstatistik Kurumu.

TÜİK, (2009). Kültür istatistikleri 2008. Ankara, Türkiye İstatistik Kurumu.

TÜİK, (2010). Kültür istatistikleri 2009. Ankara, Türkiye İstatistik Kurumu.

Türk Kütüphaneciler Derneği, (1995). "2000'e beş kala kütüphaneciliğimiz ve bilgi hizmetlerindeki sorunlarımıza çözüm önerileri", Türk Kütüphaneciliği, 9. cilt, 1. sayı 1, 65-77.ss.

Wim, R. (1997). The central library of the hague in the most prominent place in the city. M.F. Bisbrouck ve M. Chauveinc (editör). Intelligent library buildings: Proceedings of the tenth seminar of the IFLA section on library buildings and equipment The City Library of the Hague 27-29 August 1997 içinde 12-27.ss. Netherland, IFLA.

Withers, F.N. (1988). Kütüphane hizmeti standartları (milletlerarası bir inceleme), (Çev. Sönmez Taner, Aysel Tan). Ankara, Kültür ve Turizm Bakanlığı Kütüphaneler Genel Müdürlüğü.

YÖK (2010). Yükseköğretim Kurulu: İstatistikler. Erişim adresi: <http://www.yok.gov.tr/>. Erişim tarihi: 09.04.2010.

Yükseköğretim Genel Müdürlüğü (2010). İstatistikler: 2002-2010 yılları arasında kurulan eğitim birimleri. Erişim adresi: <http://yogm.meb.gov.tr/istatistikler.htm>. Erişim tarihi: 07.04.2011.

ULUSLARARASI YÜKSEKÖĞRETİM KONGRESİ: YENİ YÖNELİŞLER VE SORUNLAR
INTERNATIONAL HIGHER EDUCATION CONGRESS: NEW TRENDS AND ISSUES

Uluslararası Yükseköğretim Kongresi: Yeni Yönelişler ve Sorunlar (UYK-2011)
27-29 Mayıs 2011, İstanbul; 3. Cilt / Bölüm XVI / Sayfa 2440-2447

Türkiye'de Yükseköğretimde Büyüme: Yakın Geçmişe Bakış ve Uzun Vadeli (2010-2050) Büyüme Projeksiyonları*

Prof. Dr. Yüksel Kavak
Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi, 06800 Beytepe, Ankara, Türkiye

Özet

Eğitim sistemleri, hem nüfusun mevcut yapısına hem de nüfus hareketlerine yönelik olarak nüfusbilim tarafından sağlanan verilerle yakından ilişkili olup, bu veriler eğitim politikalarının saptanması ve eğitim planlaması amacıyla kullanılmaktadır. Bu çalışmanın amacı; uzun vadede (2010-2050) Türk yükseköğretim sistemindeki büyüme eğilimi konusunda projeksiyonlar ortaya koymak ve yükseköğretim alanında uzun dönemli stratejik düşünmeyi teşvik etmektir. Çalışma, Türkiye'nin uzun vadeli nüfus projeksiyonlarına (2000-2050) dayalı olarak, yükseköğretimde 2010-2050 dönemi için büyüme projeksiyonu (brüt okullaşma oranı ve öğrenci sayıları) ortaya koymaktadır. Türkiye'de yükseköğretimin yakın geçmişine bakıldığında (1999-2008), yükseköğretimdeki öğrenci sayısı %75 artmış, örgün yükseköğretimdeki okullaşma oranı ise ikiye katlanmıştır (%14.8'den %28.6'ya yükselmiştir). Ayrıca, yükseköğretimdeki yaş kompozisyonu değişmekte ve OECD ülkelerine paralel olarak, yaşlı öğrencilerin katılımları büyüme eğilimindedir. Bu bağlamda, 23 yaş ve üzeri öğrenci grubunun payı son on yılda %11.3'ten 18.5'e yükselmiştir. Benzer biçimde, yükseköğretimdeki kız öğrenci payı artma eğilimindedir. Yükseköğretimde uzun vadeli (2010-2050) projeksiyon çalışmasına göre; Türkiye'de yükseköğrenim çağ nüfusunun giderek azalma eğiliminde olduğu, yükseköğretimdeki okullaşma oranının %30'lardan 2023 yılında %50'lere, 2050 yılında ise %80'lere doğru yükseleceği, öğrenci sayısının ise 2023 yılına kadar ikiye katlanacağı tahmin edilmiştir. Ayrıca, vakıf yükseköğretim kurumları öğrenci payı ve lisansüstü öğretimde de daha yüksek oranlı artışlar beklenmektedir.

Anahtar kelimeler: Türkiye, üniversite, yükseköğretim, vakıf üniversiteleri, lisansüstü öğretim, yükseköğretimde büyüme, nüfus ve eğitim planlaması.

Giriş

Dünyadaki çeşitli sosyal ve ekonomik olaylar ile küresel düzeydeki söylemler, hemen tüm ülkelerdeki eğitimsel gelişmeleri etkileri altına almakta ve giderek biçimlendirmektedirler. Bu bağlamda, yükseköğretim alanındaki gelişmeler de küresel düzeydeki gelişmelerle bağlantılı olarak seyretmektedir. Bir başka açıdan, ulusların eğitimle ilgili iç düzenlemeleri (politika belgeleri ve eylem planları) uluslararası ya da bölgesel örgütler düzeyinde alınan kararlarla bağlantılı olarak ele alınmakta ve planlanmaktadır. Bu yaklaşım çerçevesinde, küresel düzeyde eğitimi ve yükseköğretimi şekillendiren eğilimler, OECD çalışmalarında (2008, 2010) aşağıdaki başlıklar halinde ele alın-

[*] Bu çalışma, Birleşmiş Milletler Nüfus Fonu (UNFPA) ve Türk Sanayicileri ve İşadamları Derneği (TÜSİAD) tarafından planlanan "2050'ye Doğru Nüfusbilim ve Yönetim" başlıklı araştırma projesi kapsamında yürütülmüş ve TÜSİAD tarafından desteklenmiştir. (Bu makale, "2050'ye Doğru Nüfusbilim ve Yönetim: Eğitim Sistemine Bakış" başlıklı araştırma raporunun yükseköğretimle ilgili bölümlerinden güncellenerek üretilmiştir).

maktadır. Eğitimin geleceğini etkileyen önemli gelişmeleri ele alan bu çalışma dizisi, eğitim alanında çalışan pek çok kişiyi (eğitim politikacıları, eğitim ve okul yöneticileri, öğretmen eğitimcileri, öğretmenler vb.) yakından ilgilendirir ve onların eğitimin çevresindeki olayları daha iyi anlamalarına ve geleceğe yönelik politika ve strateji geliştirmelerine katkıda bulunabilir.

Küreselleşmenin dinamikleri: Bazı toplumlar (özellikle OECD ülkeleri) nüfus bakımından bir istikrara kazanmış olmasına karşın dünya üzerinde nüfus büyümeye devam etmektedir. Şehirlerde yaşayan nüfusu giderek artmaktadır. OECD toplumlarında giderek daha az çocuk doğmakta, daha uzun bir yaşam ortaya çıkmakta ve nüfusun yaş yapısı yeniden biçimlenmektedir. Bir bütün olarak OECD ülkelerine yönelen göç günümüz dünyasının temel bir özelliğidir. Yoksul ülkelerden gelenler çoğu zaman düşük becerili (vasıfsız) ya da düşük eğitimlidirler. Tüm bu önemli eğilimler eğitim ve okullar üzerinde doğrudan etkiye sahiptirler. Bu eğilimlerin eğitimle ilişkili olarak ortaya çıkardığı başlıca sorunlar şunlardır: Hızlı şehirleşme sonucu artan çocuk sayısının eğitim gereksinimi nasıl karşılanacaktır? Göç nedeniyle ortaya çıkan toplumsal çeşitlenme ve farklılaşan beklentileri eğitim kurumları nasıl karşılayacaktır? Bu nüfus hareketliliğinin eğitimde fırsat eşitsizliği açısından doğurgular neler olabilir?

Yeni sosyal güçlükler: Daha uzun yaşama ve doğurganlık sayısının birleşik etkisiyle yaş yapıları değişmektedir. Bir başka deyişle yaş piramitleri tersine dönmekte ve tabandaki nüfus azalırken yaşlı nüfus artmaktadır. Nüfusun yaşlanması, sosyal harcamaların kompozisyonunu değiştirmekte ve sağlık harcamaları giderek artmaktadır. Öte yandan OECD ülkelerinin çoğunluğunda gelir eşitsizlikleri ve göreli yoksulluk artma eğilimindedir. Bu güçlüklerin ortaya çıkardığı başlıca eğitim sorunları şunlardır: Yaşlı grupların öğrenme ve kültürel gereksinimlerinin karşılanmasında eğitim sistemleri nasıl bir rol üstleneceklerdir? Nüfusla birlikte eğitici işgücü de giderek yaşlanmaktadır, bu durumda, eğitim sistemlerinde yeterli öğretmen ve akademisyeni nasıl tutacağız? Yükselen sağlık harcamaları karşısında, yeterli eğitim harcamalarını nasıl sağlayacağız ve bunu nasıl sürdüreceğiz? Eşitsizlikleri daha da arttırmayan bir eğitim sistemi nasıl tasarlanabilir?

Küresel ekonomi ve bilgi yoğun hizmet ekonomileri: Ulusal ekonomiler giderek birbirine bağlanmakta, yatırımlar, mallar ve işgücü için küresel piyasalar oluşmaktadır. Uluslararası rekabet giderek artmaktadır. Küresel ekonomi, bilgi-yoğun ekonomi ağırlıklı olmaktadır ve bu sektördeki istihdam giderek genişlemektedir. Hizmet sektöründeki işler daha yüksek eğitimli işgücü ve daha yüksek nitelik ve becerileri gerektirmektedir. Bilgi yoğun ekonomideki gelişmelerin bir sonucu olarak yükseköğretimde küreselleşme giderek artmaktadır. Bu bağlamda, yükseköğretim sistemleri bilgi ekonomisinin taleplerine ne derece yanıt verebilecektir? Yükseköğretim kurumları, transfer edilebilir becerilere ne ölçüde odaklanmaktadırlar?

Öğrenen toplum: Son 50 yılda yükseköğretimde küreselleşme ve kitleselleşme giderek artmaktadır. Eğitimden ayrılmanın minimum yaşı (zorunlu eğitim süresi) oldukça yükselmiştir. Ortaöğretime erişim bazı ülkelerde neredeyse evrensel düzeye ulaşmıştır. Yükseköğrenim görenlerin oranı tutarlı bir biçimde artmaktadır. Öğrenci başına yapılan eğitim harcamaları giderek artmaktadır. Bu bağlamda; kadınların okullaşma oranının erkekleri aşma eğilimi sürecek midir? Eğitime daha fazla kaynak ayırma eğilimi nereye kadar sürebilir? Acaba daha fazla eğitim harcaması daha yüksek başarı anlamına gelir mi?

Dijital devrim: Bilgi teknolojileri artık günlük yaşamımızın ayrılmaz bir parçası haline gelmiştir. Evde ve okulda internete erişim giderek evrenselleşiyor. Çok farklı ortamlarda çok büyük miktarlarda bilgiye çok hızlı biçimde nasıl erişeceğimiz açıkçası eğitimin temel bir sorunudur. Bu bağlamda; okullar teknolojik değişimin hızına ne kadar iyi uyum sağladılar ve sağlamalılar? Öğretmenlerin bilgi ve becerilerini nasıl geliştirebiliriz? Öğrencilerin teknoloji yoluyla öğrenmelerinin maliyet ve faydaları nelerdir?

Uluslararası Politika Belgeleri

Yükseköğretimde uzun vadeli büyümeyi etkileyebilecek bazı uluslararası belgelerin ilgili maddeleri şöyledir: Dünya Eğitim Forumu Herkes İçin Eğitim Dünya Beyannamesi Eylem Planı (UNESCO, 2000) ile Birleşmiş Milletler Dünya Kalkınma Zirvesi (UN, 2003)'nde 2015 yılına kadar, yükseköğretim dahil, tüm eğitim kademelerinde cinsiyet eşitliğinin sağlanması hedeflenmiştir. Avrupa Birliği Lizbon Stratejisi bağlamında bu stratejinin uygulanmasını destekleyici bir program olarak AB Konseyi (Council of the European Union), "Eğitim ve Yetiştirme 2010 Çalışma Programı"nı (ET 2010) kabul etmiştir. AB Konseyi 28 Mayıs 2009 tarihinde, "ET 2010" Çalışma

Programını uzatarak yeni bir stratejik çerçeve ve 2020 yılı için "ET 2020" Çalışma Programını hazırlamış ve bu programla yeni hedefler belirlemiştir (Council of the European Union, 2003 ve 2009). 2020 yılı için öngörülen bu hedeflerden yükseköğretimle bağlantılı olanlar şunlardır:

- 2020 yılına kadar, erken yaşta eğitim ve yetiştirme yaşamından ayrılan çocukların oranı %10'dan az olmalıdır,
- 2020 yılına kadar, 30-34 yaş grubundaki nüfusun en az %40'ı yükseköğrenim görmüş olmalıdır.

Ulusal Politika Belgeleri

Türkiye'de yükseköğretimin büyümesiyle ilgili olarak Uzun Vadeli Strateji ve Sekizinci Beş Yıllık Kalkınma Planı (DPT, 2000), Dokuzuncu Kalkınma Planı (DPT, 2006), Yükseköğretim Stratejik Planı (YÖK, 2007) ve TÜBİTAK'ın (2005) orta ve uzun vadeli okullaşma oranı öngörüleri şöyle özetlenebilir: Bunlardan en ayrıntılı çalışma Yükseköğretim Stratejik Planı'dır. Bu bağlamda YÖK, beşer yıllık dönemler halinde 2010-2025 dönemi için okullaşma oranı hedefleri öngörmüştür. Bu hedeflere göre yükseköğretimdeki okullaşma oranlarının 2010 yılında %40.7 (%30'u açık öğretim öğrenci payı), 2025 yılında ise %65 (%15'i açık öğretim öğrenci payı) olması öngörülmüştür. Buna karşılık DPT (2000) uzun vadeli strateji planında 2023 yılına kadar %50'ye, Dokuzuncu Kalkınma Planı (DPT, 2006) ise 2012-2013 öğretim yılında %48'e (örgün yükseköğretim %33) ulaşılmasını öngörmüştür. TÜBİTAK (2005) ise 2023 yılına kadar net okullaşma oranının %50'ye yükseltilmesini hedeflemiştir. Öte yandan ERG'nin çalışmasında, yükseköğretimdeki net okullaşma oranının 2025 yılında %60'a yükseltilmesi öngörülmektedir (Gürlesel, 2008).

Türkiye'de eğitim planlamasıyla ilgili çalışmaların daha çok kısa ve orta vadeli hedefler (5-6 yıllık) çerçevesinde yürütüldüğü gözlenmektedir. Sadece okullaşma oranlarıyla ilgili olarak uzun vadeli öngörüler bulunmaktadır. Yine, okullaşma oranlarıyla ilgili çalışmaların eğitim çağ nüfusuna ilişkin nüfus projeksiyonlarına dayalı olarak yürütüldüğü görülmektedir.

Çalışmanın Amacı: Projenin genel amacı; ülkemizde kamu ve özel sektörde, yatırım ve yönetim alanlarında sorumluluk üstlenen yöneticilerin aldıkları kararlara nüfusbilim bakış açısını ve gerekliliğini kazandırmak ve bu yolla, her alanda veriye dayalı yönetim kültürünün daha yerleşik bir uygulama haline getirilmesine katkıda bulunmaktır. Projenin alt bileşenlerinden birisi olan eğitim sektör araştırmasının amacı ise; 1) Nüfusbilim tarafından sağlanan verilerden, eğitim alanının daha etkili olarak nasıl yararlanabileceği konusunda uygulayıcılara yol göstermek, 2) Eğitim sektöründe uzun vadeli stratejik düşünmeyi teşvik etmek, 3) Makro düzeyde eğitim politikaları önermek ve 4) Eğitim sektöründe veriye dayalı bir yönetim kültürü oluşturulmasına katkıda bulunmaktır.

Bu makalede, Türkiye'de yükseköğretim çağ nüfusu eğilimlerinin ışığında, uzun vadeli demografik eğilimlerin yükseköğretim sektörüne yansımalarının irdelenmesi amaçlanmıştır.

Yöntem

Yukarıda belirtilen amaç çerçevesinde, Türkiye'nin uzun vadeli nüfus projeksiyonuna dayalı olarak yapılan okullaşma oranları ve öğrenci sayılarına ilişkin bu projeksiyon çalışması; (1) 2010-2050 dönemini ve okul öncesi eğitim, ortaöğretim ve yükseköğretim düzeylerini kapsamaktadır. (2) Uzun vadeli öngörüler beşer yıllık dilimlerden (Ayrıca, uzun vadeli gelişme stratejisinin dönem sonuna ve Türkiye Cumhuriyeti'nin kuruluşunun 100. yıldönümüne denk gelmesi nedeniyle 2023 yılından) oluşmaktadır. Projeksiyon çalışmasının temel değişkenleri; okul çağı nüfusu, okullaşma oranı ve öğrenci sayısıdır. Ayrıca, yükseköğretim kademesi için "vakıf üniversiteleri" ve "lisansüstü öğretim" paylarına ilişkin değişkenler ele alınmıştır. Temel değişkenlerin içeriği şöyledir:

Okul çağı nüfusu: Okul çağı nüfusu verileri, Hoşgör ve Tansel (2010) tarafından yapılan Türkiye'nin uzun vadeli nüfus projeksiyonu (2000-2050) "orta düzey" senaryosundan sağlanmıştır. Yükseköğretim çağı için 18-22 yaş grupları alınmıştır.

Okullaşma oranı: Her bir eğitim kademesi için çeşitli varsayımlara dayalı olarak okullaşma oranları (Okul öncesi eğitim için net okullaşma oranı –NOO-, ortaöğretim ve yükseköğretim için brüt okullaşma oranı -BOO) öngörülmüştür. Her kademe için yapılacak projeksiyonlar için ikişer senaryo oluşturulmuştur. Bunlardan Senaryo-1 (SEN-1); orta (ılımlı) düzeydeki bir eğilime ve mevcut iyileşmenin sürdürülmesine, Senaryo-2 (SEN-2) ise; yük-

sek düzeydeki (hatta bazen sıçrama yapan) bir eğilime göre tasarlanmış ve her iki senaryoya göre, okul öncesi eğitim ve yükseköğretim için 2010-2050, değişik zaman dilimlerinde değişik oranlarda olmak üzere sürekli artışlar öngörülmüştür.

Öğrenci sayısı: Çalışmanın nihai amacını oluşturan öğrenci sayılarının tahmin edilmesi ise; önceki paragraflarda belirtilen çağ nüfusu projeksiyonları ve okullaşma oranı öngörülerine dayalı olarak, beşer yıllık dilimlere göre hesaplanmıştır.

Bu makalede, söz konusu çalışmanın sadece yükseköğretim kademesiyle ilişkili olan bulguları sunulmuş ve tartışılmıştır.

Yükseköğretimde Yakın Dönemdeki Gelişmeler (1999-2008)

Yükseköğretim çağ nüfusundaki eğilimler: TÜİK 1990-2010 nüfus projeksiyonuna (2006) göre, 1999-2008 dönemi yükseköğretim çağı (17-21 yaş) nüfusunun ise 6 milyon 818 binden 6 milyon 285 bine gerilediği gözlenmektedir. Buna göre yükseköğretim çağ nüfusu son on yılda 533 bin azalmıştır.

Yükseköğretimdeki öğrenci sayılarındaki eğilimler: Son on yılda (1999-2008) yükseköğretimdeki öğrenci sayısı (Açıköğretim Fakültesi hariç) %75.5'lik bir artışla bir milyon 15 binden bir milyon 781 bine yükselmiştir. Bu bağlamda son on yılda 766 bin öğrencilik bir artış gerçekleşmiştir. Yıllık artış oranları %2.9 ile %9.4 arasında değişmektedir. Kız öğrencilerin artış oranı erkeklerden daha fazla olmuş ve toplam öğrenci içindeki kız öğrenci oranı %40.2'den %42.7'ye yükselmiştir. AB ülkelerinde kadınların yükseköğretime katılımları erkekleri aşmıştır (100 erkeğe karşılık 123 kadın) (Eurydice, 2009).

Vakıf yükseköğretim kurumlarıyla ilgili gelişmelere bakıldığında, 1999-2008 yılları arasında vakıf üniversitesi sayısı 19'dan 33'e yükselmiş, öğrenci sayısı ise 41 binden 163 bine yükselerek yaklaşık 4 kat artmıştır. Vakıf üniversitelerindeki öğrencilerin toplam yükseköğretim içindeki payı da %4'ten %9.1'e yükselmiştir. Özel üniversitelerdeki öğrencilerin OECD ülkeleri payının ortalaması ise %13.7'dir (OECD, 2009). Ana harcamalarla ilgili kaynağının %50'sinden fazlasını devletten alan özel yükseköğretim kurumları da hesaba katıldığında bu oran %22.9'a yükselmektedir.

Yaş kompozisyonundaki gelişmeler incelendiğinde; Türkiye'deki yükseköğretim öğrencilerinin %79'unun 18-22 yaş aralığında olduğu gözlenmektedir. 1999'dan 2008'e kadar olan dönemde 18-22 yaş grubunun azaldığı, buna karşılık 23 yaş ve üzeri öğrenci grubunun arttığı (%11'den 19'a) gözlenmektedir. Bu bağlamda, yükseköğretim öğrencilerinin yaş yelpazesinin genişleme ve yaş ortalamasının artma eğiliminde olduğu söylenebilir. Ülkeler arasında farklılıklar olmakla birlikte, yaşam boyu öğrenme yaklaşımı doğrultusunda, yaşlı öğrencilerin yükseköğretime katılımları büyüme eğilimindedir. Örneğin; Kuzey ülkeleri ve Almanya'da 28 yaşındaki nüfusun %10'undan, Finlandiya ve İsveç'te ise 35-39 yaş grubunun %5'inden fazlası yükseköğretime kayıtlıdır (Eurydice, 2009).

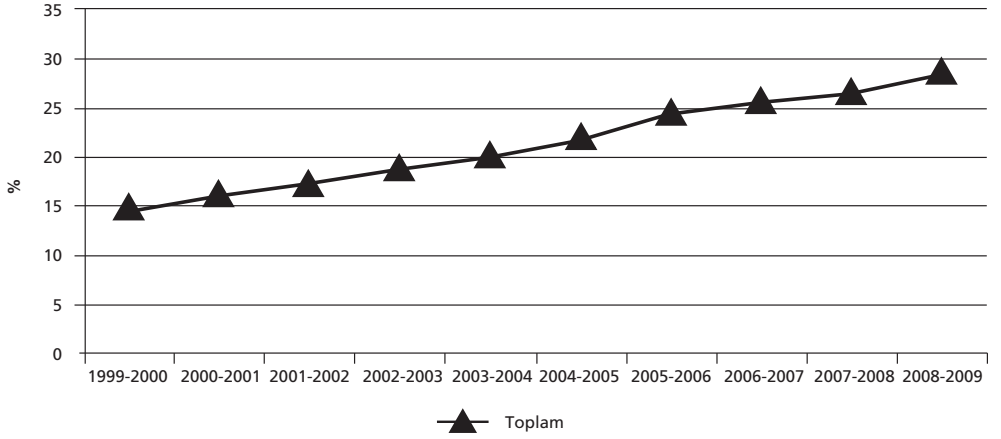
Yükseköğretimdeki okullaşma oranlarındaki eğilimler: Şekil 1'de örgün yükseköğretimdeki Brüt Okullaşma Oranları (BOO) görülmektedir. Şekil incelendiğinde; BOO son 10 yılda her yıl artan bir biçimde %14.8'den %28.6'ya yükselmiştir. Açık öğretim dahil edildiğinde yükseköğretimdeki BOO %21'den %46.9'a yükselmiştir.

UNESCO verilerine göre (2009); yükseköğretimde BOO 2006 yılı Dünya ortalaması %25, gelişmiş ülkeler ortalaması %67 ve gelişmekte olan ülkeler ortalaması %17'dir. 1999-2006 döneminde Dünya ortalaması %18'den %25'e yükselmiş ve her gruptaki ülkeler grubunda önemli artışlar ortaya çıkmıştır.

Demografik Değişim Sürecinin Yükseköğretim Sektörüne Yansımaları (2010-2050)

Yükseköğretim Çağı (18-22 yaş) Nüfusundaki Eğilimler

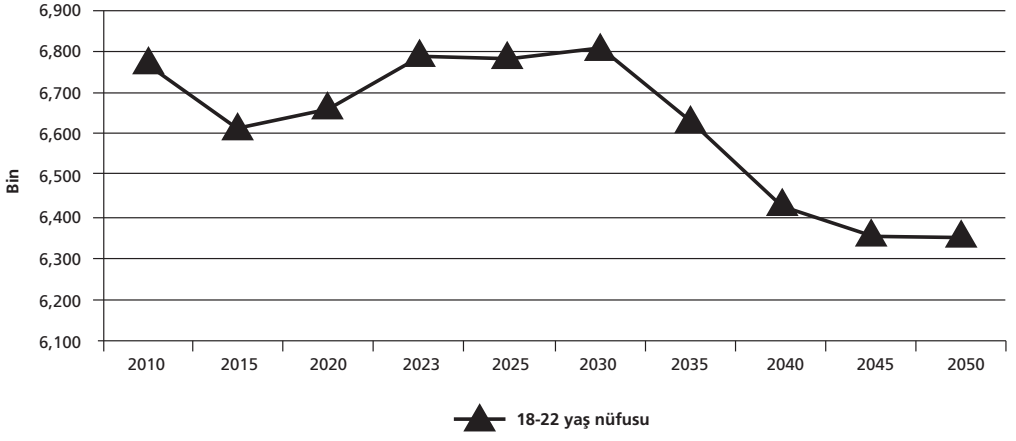
Hoşgör ve Tansel'in çalışmasına (2010) göre; Türkiye'nin 2010-2050 dönemindeki okul çağı nüfusunun (3-22 yaş; okul öncesi eğitimden yükseköğretime kadar) 26 milyon 900 binden 24 milyon 800 bine gerileyeceği tahmin edilmektedir. Bir bütün olarak bakıldığında örgün eğitimin potansiyel hedef kitlesi, özellikle 2020'den sonra giderek küçülmektedir. Nüfusun yaş gruplarına göre dağılımı bakımından, 2010-2050 döneminde okul çağı nüfusunun toplam nüfus içindeki payı %35'den %25'e düşmektedir.



	1999-2000	2000-2001	2001-2002	2002-2003	2003-2004	2004-2005	2005-2006	2006-2007	2007-2008	2008-2009
▲	14.8	16.1	17.2	18.9	20.2	21.9	24.4	25.7	26.5	28.6

Şekil 1: Türkiye'de örgün yükseköğretimde brüt okullaşma oranındaki gelişmeler (1999-2008).
Kaynak: ÖSYM. Yükseköğretim İstatistikleri (Farklı Yıllar), TÜİK. Yıl Ortası Nüfus Projeksiyonları (http://www.sgb.meb.gov.tr adresinden indirilme tarihi: 14.06.2006) ve TÜİK. 2008 ADNKS 'den (18-22 yaş) yazar tarafından hesaplanmıştır. *Açıklamalar*: Açıköğretim Fakültesi hariçtir.

Şekil 2'deki yükseköğretim çağı (18-22 yaş) nüfusundaki eğilimler incelendiğinde: yükseköğretim çağı nüfusunun uzun dönemde dalgalı bir seyir izleyeceği gözlenmektedir. Buna göre yükseköğretim çağ nüfusunun 2010-2015 yılları arasında azalması, 2015'den 2023'e kadar olan dönemde yükselme eğilimi içinde olması, kısa bir durgunluk döneminden sonra 2030'dan itibaren tekrar azalma eğilimi içinde olması beklenmektedir. Bununla birlikte, 2010 yılı için 6 milyon 770 bin olarak tahmin edilen yükseköğretim çağ nüfusunun 2050 yılında 6 milyon 357 bine düşmesi beklenmektedir. 2010-2050 döneminde yükseköğretim çağ nüfusunun toplam nüfus içindeki payı %8.7'den %6.4'e düşmektedir.



	2010	2015	2020	2023	2025	2030	2035	2040	2045	2050
▲	6,770	6,615	6,661	6,790	6,783	6,811	6,637	6,431	6,356	6,357

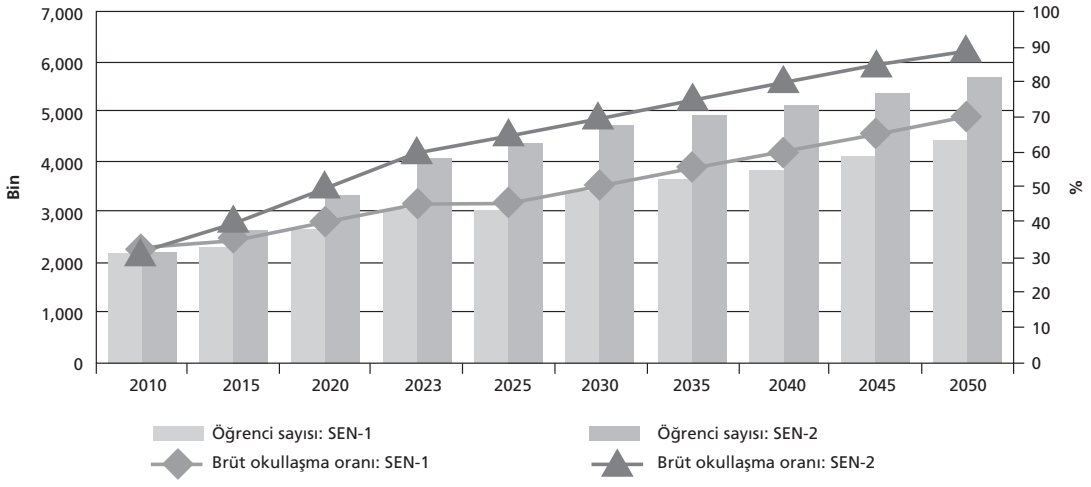
Şekil 2: Türkiye'nin uzun vadeli yükseköğretim çağ nüfusundaki eğilimler (Bin, 18-22 yaş, 2010-2050).

Nüfusun gelecek 40 yıldaki (2010-2050) değişim sürecinin, yükseköğretim bakımından sunduğu fırsat penceresi şöyle değerlendirilebilir: Yükseköğretim sistemi aşırı talep baskısı altında bulunan Türkiye, önümüzdeki beş-

altı yıla azalan bir çağ nüfusu avantajıyla girecektir. Yükseköğretimde hem devlet hem de vakıf üniversitesi yatırımlarının yoğunlaşmaya başladığı bir dönemde, bu nüfus avantajı yükseköğretimi yaygınlaştırma ve kaliteyi geliştirme açısından önemli bir fırsat sunabilir.

Yükseköğretimde Uzun Vadeli Büyüme Eğilimleri

Giriş bölümünde sunulan küresel ekonomik ve sosyal eğilimler, ulusal ve uluslar arası politika belgeleri ve bu belgelerde yer alan hedefler ile demografik göstergelerde ortaya çıkan dönüşümler bağlamında, uzun dönemde Türkiye'de yükseköğretimin gelişimine ilişkin senaryo ve olasılıklar Şekil 3'te özetlenmektedir.



	2010	2015	2020	**2023**	2025	2030	2035	2040	2045	**2050**
	2,166	2,315	2,664	**3,056**	3,052	3,406	3,650	3,859	4,131	**4,450**
	2,166	2,646	3,331	**4,074**	4,409	4,768	4,978	5,145	5,403	**5,721**
	32	35	40	**45**	45	50	55	60	65	**70**
	32	40	50	**60**	65	70	70	80	85	**90**

Şekil 3: Yükseköğretimde brüt okullaşma oranları ve öğrenci sayılarına ilişkin uzun vadeli öngörüler (2010-2050).

Açıklamalar: Senaryo çalışması ve öngörüler; Yrd. Doç. Dr. Şeref Hoşgör, Hakan Ferit Hoşgör ve yazar tarafından ortaklaşa yapılmıştır.
Lisansüstü öğrenci sayısı dahil, açıköğretim hariçtir.

SEN-1 (Senaryo-1) (Orta düzey): Bu senaryoya göre, okullaşma oranında 2010'dan itibaren istikrarlı ve kademeli bir büyüme hedeflenmiştir. Bu bağlamda, yükseköğretim okullaşma oranının 2023 yılında %45'e 2050 yılında %70'e ulaşması öngörülmektedir. SEN-1'deki okullaşma oranı hedefleri çerçevesinde, 2010-2050 döneminde öğrenci sayısının iki milyon 166 binden 4 milyon 450 bine yükselmesi beklenmektedir. Öğrenci sayısında 40 yıl içinde iki katı aşan (%105) bir büyüme ortaya çıkacaktır.

SEN-2 (Yüksek düzey): Bu senaryoya göre Türkiye'de yükseköğretimin daha hızlı büyüyeceği ve bu büyümenin, ilk dönemde (2010-2023) daha yüksek düzeyde olacağı öngörülmüştür. Bu çerçevede; yükseköğretim okullaşma oranının 2023 yılında %60'a, 2050 yılında ise daha ılımlı bir yükselme eğilimiyle %90'a ulaşması hedeflenmiştir. SEN-2'deki okullaşma oranı hedeflerine göre, 2010-2050 döneminde yükseköğretimdeki öğrenci sayısı iki milyon 166 binden 5 milyon 721 bine yükselecektir. Öğrenci sayısı %164 oranında artacaktır. Bu artış, ilk dönemde daha yüksek oranda olacaktır. Okullaşma oranı hedefinin 2023 yılı için %60 olarak öngörülmesi, aynı zamanda öğrenci sayısının da ikiye katlanması anlamını taşımaktadır.

Türkiye'de yükseköğretim arz ve talebi incelendiğinde, 1970'li yılların ortalarından bu yana arz ve talep arasında büyük bir dengesizlik bulunmakta ve bu dengesizlik, yükseköğretime geçiş sistemi üzerinde büyük bir baskı oluşturmaktadır. 1980'lerden itibaren yükseköğretimin yaygınlaştırılması politikaları çerçevesinde alınan önlemlerle (üniversiteleri büyük şehirlerin dışına yayma, yeni üniversiteler açma, meslek yüksek okullarının yaygınlaştı-

rılması, vakıf üniversitelerinin açılması, ekstern eğitim, ikinci öğretim, açık öğretim vb.), öğretim elemanı başına düşen öğrenci sayılarındaki büyüme pahasına sağlanan önemli sayısal gelişmelere karşın, hala gelişmiş ülkelerin okullaşma oranlarının uzağında olduğumuz açıktır. Kısaca, toplumun yükseköğretime olan yüksek ilgisi devam etmektedir.

Tüm bu gelişme ve eğilimler çerçevesinde; Türkiye'nin yükseköğretimi yaygınlaştırma potansiyelinin yüksek olduğunu ve SEN-2'yi güçlü kılacak daha fazla gerekçenin bulunduğunu vurgulamak gerekir. Bu bağlamda 2020 yılı ortalarına dönük, DPT, YÖK ve TÜBİTAK çalışmalarında öngörülen hedeflere ulaşma olasılığı yüksektir.

Vakıf yükseköğretim Kurumlarında Uzun Vadeli Büyüme Eğilimleri

Bu çalışmada, vakıf yükseköğretim kurumları payının 2023 yılında %23, 2050 yılında ise %30'a ulaşması öngörülmüştür. Buna göre SEN-2 çerçevesinde, vakıf yükseköğretim kurumları öğrenci sayılarının 2010-2023 yılları arasında 3 kat, 2023-2050 yılları arasında ise %80 civarında artması beklenmektedir. Başka bir deyişle, uzun vadeli öngörülerin ilk periyodunda vakıf yükseköğretim kurumlarında bir "öğrenci patlaması" yaşanması beklenmektedir. Bu hızlı çıkış beklentisinin ardında; yukarıda belirtildiği gibi vakıf yükseköğretim kurumu sayısının son on yılda büyük ölçüde artması ve bu üniversitelerin akademik birimlerinin kademeli olarak aktif hale gelmesiyle, tam kapasitelerine ancak 10-15 yıl içinde erişebilecekleri düşüncesi yatmaktadır.

Lisansüstü Öğretimde Uzun Vadeli Büyüme Eğilimleri

Genel olarak yükseköğretimdeki büyüme öngörüleriyle de tutarlı biçimde lisansüstü öğretim payının 2023 yılında %18, 2050 yılında ise %20'ye ulaşması öngörülmüştür. Buna göre SEN-2 çerçevesinde, lisansüstü öğretimdeki öğrenci sayısının 2010-2023 arasında 260 binden 733 bine (yaklaşık iki katlık artış), 2023-2050 arasında ise 733 binden bir milyon 144 bine (%56 artış) ulaşması beklenmektedir. Başka bir deyişle, SEN-2 kapsamındaki uzun vadeli öngörülerin ilk periyodunda lisansüstü öğretimin daha hızlı büyümesi öngörülmüştür. Bu hızlı çıkış beklentisinin ardında; önceki paragraflarda vurgulandığı gibi hem kamu hem de vakıf üniversitelerindeki hızlı büyüme beklentisinin ortaya çıkaracağı öğretim üyesi talebi ve son on yıldaki hızlı büyümede görüldüğü gibi üniversite mezunlarının lisansüstü öğretime ilişkin yüksek talep eğilimi bulunmaktadır. Bunun yanında, iş hayatındaki bireylerin yaşam boyu öğrenme kapsamında uygulamaya dönük (tezsiz) yüksek lisans programlarına olan ilgilerinin de giderek artması beklenmektedir.

Sonuç ve Öneriler

Son yıllarda yükseköğretim alanındaki yaygınlaşmaya karşın hala Türkiye'de yükseköğretime katılım düzeyi gelişmiş ülkelerin oldukça altındadır. Öte yandan, yükseköğretime arz ve talep arasındaki açık, azalarak ta olsa devam etmektedir. Bu eğilimler bir yandan Türkiye'de yükseköğretime olan talebin yoğunluğunu öte yandan yükseköğretimle ilgili kapasite artışlarının henüz toplam talebe yanıt vermede yetersiz olduğunu gözler önüne sermektedir.

Son yıllarda gerek devlet yükseköğretim kurumlarının gerekse vakıf yükseköğretim kurumlarının genişlemesine yönelik yatırımlar dikkat çekici boyutlardadır. Diğer taraftan, yükseköğretim çağ nüfusundaki durgunluk ve azalma eğilimleri hem yükseköğretimin yaygınlaşması hem de yükseköğretimde kalitenin geliştirmesi doğrultusunda önemli fırsatlar sunmaktadır. Bu bağlamda, gerek yükseköğretim talebi gerekse yükseköğretim arzındaki artışlar ve bu çalışmanın projeksiyonları gelecekte Türkiye'de yükseköğretimdeki artışların devam edeceğine ilişkin güçlü sinyaller vermektedir. Türkiye'de yükseköğretimde sağlıklı ve hedeflenen düzeyde bir artışın gerçekleştirilebilmesi için sunulabilecek bazı öneriler şunlardır:

- Her şeyden önce orta ve uzun vadeli bir yükseköğretim eylem planına gereksinim vardır. Bu planda; büyüme hedefleri, öğrenci sayıları, öğretim üyesi, fiziki yapı gereksinimi ve tüm bunlar için gerekli finansman planı yer almalıdır.
- Yükseköğretim harcamalarının GSYİH içindeki payı %1'in üzerine çıkarılmalıdır.
- Yükseköğretime ayrılan kamu bütçesi arttırılmalıdır.
- Yeni açılan yükseköğretim kurumlarının, daha kısa sürede aktif duruma gelebilecekleri kentlerde (Örneğin; İstanbul, Ankara, İzmir, Bursa, Konya, Antalya vb. cazibe merkezleri) yoğunlaşmasına özen gösterilmelidir.

- Yurt içi ve yurt dışı öğretim üyesi yetiştirme konusu, sadece Yükseköğretim Kurulu aracılığıyla ve tek elden yürütülmeli, yetiştirme ve istihdam süreci sıkı bir biçimde izlenmelidir.
- Yükseköğretime erişimde ve öğretimini sürdürmede güçlük çeken öğrencilere sağlanacak destekler (üniversite harçları ve yaşam giderleri için) artırılmalıdır.
- Vakıf yükseköğretim kurumlarına devam eden öğrencilere de, uzun vadeli borçlanmaya dayalı mali destekler için düzenlemeler yapılmalıdır.
- Son yıllarda kız çocuklarının eğitime çekilmesine ve eğitimlerini sürdürmelerine yönelik kampanya ve pozitif ayrımcılık uygulamalarının ortaöğretim ve yükseköğretimdeki kız öğrencilerini de kapsayacak şekilde yaygınlaştırılması gerekir.
- Yükseköğretimi yaygınlaştırma politikaları uzun dönemde devam etmelidir. Yükseköğretim çağ nüfusuna ilişkin eğilimler de bu yaygınlaşmaya olumlu etkide bulunacaktır. Dahası, yükseköğretimin yaygınlaştırılması politikaları, sadece ulusal gereksinimler temelinde değil küresel gereksinimler de dikkate alınarak yürütülmelidir.

Hangi senaryo çerçevesinde ele alırsak alalım, Türkiye'de yükseköğretimin gelecek 40 yılda sayısal olarak büyümeye devam edeceği açıktır. Ancak, yükseköğretimin niteliği ve yükseköğretim olanaklarından eşit biçimde yararlanma konularının birlikte ele alınması gerekir.

Kaynaklar

Council of the European Union. (2003). Council Conclusions on Reference Levels of European Average Performance in Education and Training (Benchmarks). Brussels, 7 May 2003, (8981/03, EDUC 83). http://ec.europa.eu/education/policies/2010/doc/after-council-meeting_en.pdf (12.11.2009 tarihinde indirilmiştir).

Council of the European Union. (2009). Council conclusions of 12 May 2009 on a strategic framework for European cooperation in education and training ('ET 2020'), Official Journal of the EU (2009/C 119/02).

http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2009:119:0002:0010:EN:PDF (13.11.2009 tarihinde indirilmiştir).

DPT (2000). Uzun Vadeli Strateji ve Sekizinci Beş Yıllık Kalkınma Planı 2001-2005. Ankara: DPT yayınları.

DPT (2006). Dokuzuncu Kalkınma Planı 2007-2013. Ankara: DPT yayınları.

Ekinci, C. E. (2009). Türkiye'de Yükseköğretimde Öğrenci Harcama ve Maliyetleri, Eğitim ve Bilim, 2009, 34 (154), 119-133.

Eurydice (2009). Key Data on Education in Europe 2009. Brussels: European Commission. http:// www.eurydice.org (12.11.2009 tarihinde indirilmiştir).

Gürlesel, C. F. (2008). Türkiye'nin Kapısındaki Fırsat: 2025'e Doğru Nüfus, Eğitim ve Yeni Açılımlar. İstanbul: ERG, Ocak, İkinci Baskı.

Hoşgör, Ş. ve Tansel, A. (2010). 2050'ye Doğru Nüfusbilim ve Yönetim: İşgücü, Eğitim, Sağlık ve Sosyal Güvenlik Sistemine Yansımalar (Ayrıca EK CD). İstanbul: Türk Sanayici ve İşadamları Derneği-Birleşmiş Milletler Nüfus Fonu.

Kavak, Y., Ergen, H. ve Gökçe, F. (2007). Türkiye'de İlköğretim: Durum Analizi. Türkiye'de Okul Öncesi Eğitim ve İlköğretim Sistemi: Temel Sorunlar ve Çözüm Önerileri. (Ed. S. Özdemir, H. Bacanlı ve M. Sözer). Ankara: Türk Eğitim Derneği, Nisan.

OECD (2008). Trends Shaping Education. Paris: OECD-CERI yayını.

OECD (2009). Education at a Glance 2009: OECD Indicators. Paris.

OECD (2010). Trends Shaping Education 2010. OECD-CERI yayını.

ÖSYM. (Farklı yıllar). Yükseköğretim İstatistikleri. Ankara.

TÜBİTAK (Türkiye Bilimsel ve Teknik Araştırma Kurumu) (2005). Vizyon 2023: Teknoloji Öngörü Projesi- Eğitim ve İnsan Kaynakları Sonuç Raporu ve Strateji Belgesi. Ankara.

TÜİK (Türkiye İstatistik Kurumu). (2006). Yıl Ortası Nüfus Projeksiyonları 1990-2010. http://www.sgb.meb.gov.tr (14.06.2006 tarihinde indirilmiştir).

TÜİK (Türkiye İstatistik Kurumu) (2008). 2008 ADNKS Sonuçları.

UN (2003). Indicators for Monitoring the Millennium Development Goals: Definitions, Rationale, Concepts and Sources. New York. http://unstats.un.org/unsd/mdg/Resources/Attach/Indicators/HandbookEnglish.pdf (18.11.2009 tarihinde indirilmiştir).

UNESCO (2000). The Dakar Framework for Action. Education for All: Meeting Our Collective Commitments. World Education Forum, 26-28 April 2000, Dakar, Senegal. http://www.unescobkk.org/fileadmin/user_upload/efa/ DakarFramework English.pdf (28.10.2009 tarihinde indirilmiştir).

YÖK (Yükseköğretim Kurulu). (2007). Türkiye'nin Yükseköğretim Stratejisi. Ankara: Şubat.

ULUSLARARASI YÜKSEKÖĞRETİM KONGRESİ: YENİ YÖNELİŞLER VE SORUNLAR
INTERNATIONAL HIGHER EDUCATION CONGRESS: NEW TRENDS AND ISSUES

Uluslararası Yükseköğretim Kongresi: Yeni Yönelişler ve Sorunlar (UYK-2011)
27-29 Mayıs 2011, İstanbul; 3. Cilt / Bölüm XVI / Sayfa 2448-2457

Ülkemizdeki Yüksek Din Öğretimi Programlarının Yerel ve Küresel Perspektiften İncelenmesi

Yrd. Doç. Dr. Emine Keskiner, Yrd. Doç. Dr. Banu Gürer
Marmara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi, Üsküdar, 34662 İstanbul, Türkiye

Özet

İlahiyat Fakülteleri yükseköğretim sistemimiz içerisinde ülkemize özgün ve özellikli bir konuma sahiptir. Tevhid-i Tedrisat Kanunu'nda "yüksek diniyât mütehassısları" yetiştirmek üzere tesis edilmesi öngörülen bu fakülteler, seksen üç yıldır farklı tecrübelerden geçerek din eğitimi alanında çok boyutlu bir işlev görmektedir. Alanda akademik çalışmalar üretme ve örgün ve yaygın din eğitimi faaliyetleri için eleman yetiştirme bu işlevlerin başında gelmektedir. Çok boyutlu işlevi sebebiyle bu fakültelerin programları açıldığı günden beri tartışma konusu olmakta, zaman zaman hızlı değişiklilere tabi tutulmaktadır. Söz konusu değişikliklerde program geliştirmenin tüm boyutlarıyla ele alındığını söylemek güçtür. Bu durum program çıktılarının kurumun vizyonuna uygunluğu konusunda sıkıntılara neden olmaktadır. Bu bağlamda bir başka sorun da değişikliklerin aceleye getirilmesidir. İlahiyat Fakültelerinin programlarının ülkemizdeki tecrübe ve birikim yanı sıra dünyadaki yüksek din öğretimi tecrübesi de dikkate alınarak yeniden geliştirilmesi önemli bir ihtiyaç olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu doğrultuda tebliğimizde öncelikle ülkemizdeki ilahiyat fakültelerinin dünden bugüne programları ele alınacak, bu programlara dair yapılmış bilimsel çalışmalar gözden geçirilecek, bu çalışmalardaki görüş ve önerilerin ne kadar dikkate alındığı tartışılacaktır. İkinci aşama olarak gelişmiş ülkelerdeki yüksek din öğretimi programları incelenerek ülkemizin bu alandaki tecrübesiyle mukayese edilecektir. Bu veriler ışığında daha iyi bir yüksek din öğretimi programı geliştirmeye yönelik öneriler getirilecektir.

Anahtar kelimeler: Yükseköğretim, ilahiyat fakültesi, yüksek din öğretimi programları.

Giriş

İlahiyat Fakülteleri eğitim hayatımızda var olduğu günden itibaren programları açısından problemli bir görünüm sergilemektedir. Söz konusu problemin temel nedeninin fakültelerin teorik ve pratik amaçlarından kaynaklandığı anlaşılmaktadır. Bu amaçlar, toplumu aydınlatacak araştırmacı yetiştirme, ortaöğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersi öğretmeni yetiştirme, İmam Hatip Lisesi meslek dersleri öğretmeni yetiştirme ve din hizmetlerini yürütecek elemanlar yetiştirme şeklinde özetlenebilir. Yükseköğretim Kurulu (YÖK) tarafından *İlahiyat Fakülteleri Öğretmen Yetiştirme ve Lisans Programları* adıyla hazırlanan çalışmada, İlahiyat Lisans Programı'nın "Kur'an'ı referans alan, kültürel mirası değerlendirebilen, yaşanan hayatı yorumlayabilen ve problemlere çözüm üretebilen ilahiyatçılar yetiştirme hedefine yönelik olarak" hazırlandığı belirtilmektedir. Buna göre "dersler mesleğe yönelik bir içerik taşımakla beraber, daha işlevsel bir anlayışla sosyo-ekonomik ve kültürel şartların gerektirdiği temel nitelikleri kazandırmayı amaçlamaktadır (YÖK, 1998, s. 43).

YÖK'ün çalışmasında fakültelerin teorik amacının daha baskın olduğu görülmektedir. Bu durum, ilahiyat fakültelerinin farklı meslek gruplarına eleman yetiştirmeleri bağlamında ilahiyatçı bilim insanlarının, genel anlam-

da ilahiyatçı olan her kişinin ilave formasyona gerek kalmaksızın söz konusu meslekleri başarıyla yürütüp yürütemeyeceği sorusunu gündeme taşımasına neden olmuştur (Aydın, 2004). Genel temayül tek tip programla bu kadar farklı fonksiyonların icrasının zorluğu doğrultusundadır. İlahiyat fakülteleri farklı meslek gruplarına eleman hazırlarken sadece birkaçında pratiğe yönelik bölümleşmenin, o da çok yakın zamanlarda gerçekleşmesi daha gidilecek çok yol olduğunun habercisidir.

Bu günkü durumu değerlendirmeye geçmeden önce İlahiyat fakültelerinin tarihçesini gözden geçirmek yararlı olacaktır.

Ülkemizde yüksek din öğretimi İlahiyat Fakültesi adıyla ilk defa 3 Mart 1924 tarihinde 430 sayılı Tevhid-i Tedrisat Kanunu'nun 4. Maddesinin " Maarif Vekaleti Yüksek Diniyat mütehassıslar yetiştirmek üzere Darülfünun da bir İlahiyat Fakültesi tesis… edecektir" hükmüne dayanarak kurulmuştur. Böylece İlahiyat Fakültesi adıyla üç yıl süresi olan bir yüksek din öğretim kurumu Mayıs 1924 tarihinden itibaren eğitim tarihimizdeki yerini almıştır.

7 İlk Teşrin 1925 tarihli Darülfünun Talimatnamesi'nin 3. maddesiyle Hukuk, Edebiyat, Fen Fakültesi mezunlarına isterlerse ve şartları tamamlayarak başarılı olurlarsa icazet ruûsu (doktora) imkanı verilirken İlahiyat Fakültesi mezunlarına bu imkan verilmemiştir. Talimatname'nin 8. Maddesine göre, İlahiyat Fakültesi'nde okutulan dersler şunlardır: *Tefsir ve Tefsir Tarihi*, *Hadis ve Hadis Tarihi*, *Fıkıh Tarihi*, *İçtimâiyât*, *Ahlak*, *Din-i İslam Tarihi*, *Arap Edebiyatı*, *Felsefe-i Din*, *Kelam Tarihi*, *İslam Feylesofları*, *Tasavvuf Tarihi*, *Felsefe Tarihi*, *İslam Bediiyâtı*, *Hal-i Hazırda İslam Mezhepleri*, *Akvâm-ı İslamiye Etnografyası*, *Türk Tarih-i Dinisi*, *Tarih-i Edyan*. Programda Tefsir ve Hadis hem tarih hem ayrı ayrı birer ders olarak okutulurken, Fıkıh Tarihi ile yetinilip Fıkıh dersine ayrıca yer verilmemesi, 1924'den itibaren Fıkıh öğretim alanına nasıl bir yer verildiğini göstermesi bakımından ilgi çekicidir. Fakültenin öğretime başladığı yıldan itibaren derslerde bazı değişiklikler olmuşsa da kapatıldığı 1933 yılına kadar yaklaşık olarak aynı programı uyguladığı talebe rehberinin incelenmesinden anlaşılmaktadır (Ayhan, 1999, s. 41).

31.5.1933'de çıkarılan 2252 sayılı kanunla, Darülfünun kapatılmış, yerine açılan İstanbul Üniversitesi'nde İlahiyat Fakültesine yer verilmemiştir. İlahiyat Fakültesinin yerine öğrenci alamayan yalnızca araştırma yapabilecek bir kuruluş halinde İslam Tetkikleri Enstitüsü açılmıştır. Bu enstitü de bir müddet çalışmış, 1941 yılında kapatılmıştır (Ayhan, 1999).

1948'de ard arda önce Türk-İslam İlahiyat Fakültesi açılması, sonra İslam İlahiyat Fakültesi açılması için dönemin milletvekilleri tarafından kanun teklifi verilmiştir (TBMM Tutanak Dergisi, IX, s.22,23 ve X, s.3). Bu teklifler birçok milletvekili tarafından desteklenmiştir. Kamuoyunda açılması düşünülen fakültenin ismi, Ankara'da mı yoksa İstanbul'da mı açılması, programı gibi konular etrafında yapılan tartışmalara katılan dönemin Diyanet İşleri Başkanı Ahmet Hamdi Akseki, programın din adamlarımızla bu işlerden anlayan diğer bilginlerimiz tarafından, dünyadaki benzeri fakültelerin nasıl program uyguladıklarını da dikkate almak suretiyle hazırlanması gerektiğini ifade etmiştir.(Ayhan, 1999) İslam İlahiyat Fakültesi adını destekleyenlerden dönemin milletvekili Baltacıoğlu, ikinci defa açılacak olan İlahiyat Fakültesinin, ilki gibi bir nevi *sosyoloji fakültesi* olmaması gerekliliğine işaret etmiş, yeni fakültede İslamî bilgilerin esas, sosyolojik bilgilerin yardımcı olacağını belirtmiştir (Ayhan, 1999). Ancak kurulacak fakültede, büyük ölçüde 1924 ruhuna sadık kalınacaktır (Kara, 2009).

Milletvekillerinden ve Diyanet İşleri Başkanlığı'ndan gelen teklifler, açılması düşünülen fakültenin adının *İslam İlahiyat Fakültesi* olması yönünde olduğu halde, hükümetten gelen tasarı ve TBMM'de kabul edilen kanunla Ankara Üniversitesi'ne bağlı açılan yüksek din öğretim kurumunun adı İlahiyat Fakültesi olmuştur. Bakanlar Kurulu'nun 5.5.1949 tarihli toplantısında görüşülen 5249 sayılı Ankara Üniversitesi Kuruluş Kadroları Hakkındaki Kanuna ek olarak sunulan tasarının gerekçesinde açılacak fakültenin amacı "*Din meselesinin sağlam ve ilmi esaslara göre incelenmesini mümkün kılmak, meslekî bilgisi kuvvetli ve düşünüşünde ihatalı din adamlarının yetiştirilmesi için lüzumlu şartları sağlamak maksadıyla memleketimizde de garptaki örneklerine benzer bir İlahiyat Fakültesinin kurulması*" (Ayhan, 1999, s. 213) şeklinde belirtilmiştir. 4 Haziran 1949 tarihinde kabul edilen 5424 sayılı kadro kanunuyla kurulan Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi, 21 Kasım 1949 tarihinde -16 yıl aradan sonra- öğretime başlamıştır. Fakültenin programında ilk açılan İlahiyat Fakültesi'nin izinden gidilmiş, ilimlerin tarihleri, felsefe grubu ve sosyolojik dersler öne çıkarken, temel İslam bilimlerine ağırlıklı bir yer verilmemiştir (Kara, 2009).

İmam hatip okulu mezunlarının Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi'ne devam edememesi nedeniyle, bu okulların ilk mezunlarını vermeye başlaması ile yüksek din öğretiminde yeni bir arayış başlamıştır. Bazı çevrelerce, İlahiyat Fakültesi dışında başka bir isimle yeni bir yüksek din öğretim kurumu açılması uygun görülmezken, din öğretimi yanında, din eğitimine ve uygulamasına ağırlık verecek, özellikle müftülük vaizlik gibi görevlerin ya-

nında imam-hatip okullarındaki meslek derslerini de ehliyetle okutabilecek nitelikte yetişmiş elemanlara olan ihtiyaç da dikkate alınarak yalnız imam-hatip okulu mezunlarının girebileceği bir yükseköğretim kurumunun açılmasının gerekliliği savunulmaktaydı. Bu gerekliliği savunanlardan biri de A. Fuat Başgil'dir. Kendisi ilahiyat fakültesinde yetişen birinin ancak filozof ve mütehassıs olacağını, fakat diyanet mütehassısının dindar biri olması gerektiğini, bunu İlahiyat Fakültesinin sağlayamayacağını vurgulamıştır (Başgil, 1962). Başgil'in Batı'daki uygulamalardan esinlendiği anlaşılmaktadır.

Orta ve muadili okullarımızla, öğretmen okullarımıza yeter derecede ehliyetli din dersleri öğretmeni yetiştirmek, bu arada memleketimizin muhtaç olduğu müspet ve hayatî bilgilerle mücehhez din bilginleri yetişmesine zemin hazırlamak, böylece TBMM'de izhar buyrularak gelen temennileri gerçekleştirmek gayesiyle ve yedi yıllık imam-hatip okulları mezunlarını kabul etmek suretiyle dört yıllık bir Yüksek İslam Enstitüsü'nün 1959-60 öğretim yılı başında İstanbul'da açılmasına karar verilmiştir (*Din Eğitimi Çalışma Raporu*, 1981, s. 63). Böylece, biri üniversiteye bağlı fakülte, diğeri Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı yüksek okul düzeyinde yüksek din eğitimi veren, programları birbirine yakın ve istihdam alanları aynı iki yüksek din öğretimi kurumumuz olmuştur (Kara, 2009). Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi'ne nazaran temel din bilimleri nispeten ağırlıklı bir program uygulayan Yüksek İslam Enstitüleri'nde, 1979'da Tefsir-Hadis Bölümü, Fıkıh-Kelam Bölümü ve İslam Dini Esasları Bölümü şeklinde bölümleşmeye gidilmiş, ancak söz konusu bölümleşme, mezunlara tek tip diploma verilmesi nedeniyle istihdam alanıyla ilgili olarak işlevsel olamamıştır (Aydın, 2005).

Erzurum'da 1969'da açılan Yüksek İslam Enstitüsü'ne ilaveten 1971-72 öğretim yılında Atatürk Üniversitesi'ne bağlı İslamî ilimler Fakültesi adıyla, ortaöğretime dayalı ve beş yıl öğretim süresi olan bir fakülte daha açılmıştır. Bu fakültede üçüncü sınıfta başlayan bölümleşme kapsamında dört bölüm vardı: Tefsir ve Hadis Bölümü, Kelam ve İslam Felsefesi Bölümü, Fıkıh ve İslam Hukuku Bölümü, İslam Dil ve Edebiyatları Bölümü. Yüksek İslam Enstitüleri'ndeki bölümlerle ilgili sorun bu bölümler için de geçerli olmuştur. Yüksek din öğretimi veren kurumlar farklı tip programlarla, İlahiyat fakültesi adı altında birleşecekleri 1982 yılına ulaşmışlardır. Aşağıda öncelikle YÖK çatısı altındaki program değişiklikleri incelenecek, ardından da Batı üniversitelerinden seçilen yüksek din öğretimine dair örneklere yer verilecektir.

1982 Sonrası İlahiyat Programlarındaki Değişme ve Gelişmeler

20 Temmuz 1982 tarih ve 41 sayılı "Yükseköğretim Kurumları Teşkilatı Hakkında Kanun Hükmünde Kararname gereği, Yüksek İslam Enstitüleri bulundukları illerdeki üniversiteye bağlanarak İlahiyat Fakültesi haline getirilmiştir. İslamî İlimler Fakültesi de İlahiyat Fakültesi adını almıştır. Böylece, yüksek din öğretimi kurumları tek bir isim altında toplanmıştır.

Hazırlık dahil öğrenim süresi beş yıl olan bu fakültelerde tek tip bir öğretim programı uygulamaya konulmuştur. 1983-84 öğretim yılı itibarıyla uygulanan programa baktığımızda okutulan dersler şunlardır:

I. Yarıyıl: Atatürk İlke ve İnkılapları Tarihi (1 kredi), Türk Dili (1 kredi), Yabancı Dil (6 kredi), Beden Eğitimi (1 kredi), Kur'an (4 kredi), Arapça (6 kredi), İslam Tarihi (4 kredi), İslam Dini Esasları (4 kredi), Eğitime Giriş (3 kredi).

II. Yarıyıl: Atatürk İlke ve İnkılapları Tarihi (1 kredi), Türk Dili (1 kredi), Yabancı Dil (6 kredi), Beden Eğitimi (1 kredi), Kur'an (4 kredi), Arapça (4 kredi), İslam tarihi (4 kredi) Tefsir Usulü (3 kredi), Hadis Usulü (3 kredi), Eğitim Sosyolojisi (3 kredi).

III. Yarıyıl: Atatürk İlke ve İnkılapları Tarihi (1 kredi), Türk Dili (1 kredi), Yabancı Dil (4 kredi), Beden Eğitimi (1 kredi), Arapça (4 kredi), İslam Tarihi (3 kredi), Tefsir (5 kredi), Hadis (5 kredi), Mantık (3 kredi), eğitim Psikolojisi (3 kredi).

IV. Yarıyıl: Atatürk İlke ve İnkılapları Tarihi (1 kredi), Türk Dili (1 kredi), Yabancı Dil (4 kredi), Beden Eğitimi (1 kredi), Arapça (4 kredi), İslam Tarihi (3 kredi), Tefsir (4 kredi), Hadis (4 kredi), İslam Kurumları Tarihi (3 kredi), Türk İslam Edebiyatı (3 kredi), seçmeli (2 kredi), Eğitim Programları ve Öğretim Yöntemleri (3 kredi).

V. Yarıyıl: Atatürk İlke ve İnkılapları Tarihi (1 kredi), Türk Dili (1 kredi), Yabancı Dil (4 kredi), Beden Eğitimi (1 kredi), Tefsir (4 kredi), Hadis (4 kredi), İslam Hukuk Usulü (2 kredi), Türk ve İslam Sanatları Tarihi (3 kredi), Araştırma Teknikleri (2 kredi), İslam Hukuku (5 kredi), Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme (3 kredi).

VI. Yarıyıl: Atatürk İlke ve İnkılapları Tarihi (1 kredi), Türk Dili (1 kredi), Yabancı Dil (4 kredi), Beden Eğitimi (1 kredi), İslam Hukuku (6 kredi), Dinler Tarihi (4 kredi), din Sosyolojisi (4 kredi), Din Psikolojisi (4 kredi), Eğitim Teknolojisi (3 kredi), Rehberlik (3 kredi).

VII. Yarıyıl: Atatürk İlke ve İnkılapları Tarihi (1 kredi), Türk Dili (1 kredi), Yabancı Dil (2 kredi), Beden Eğitimi (1 kredi), İslam Mezhepleri Tarihi (6 kredi), İlkçağ Felsefe Tarihi (3 kredi), Din Eğitimi (6 kredi), Kelam (7 kredi), Din ve Ahlak Dersi Özel Öğretim Yöntemleri (3 kredi).

VIII. Yarıyıl: Atatürk İlke ve İnkılapları Tarihi (1 kredi), Türk Dili (1 kredi), Yabancı Dil (2 kredi), Beden Eğitimi (1 kredi), Kelam (5 kredi), İslam Felsefesi Tarihi (5 kredi), tasavvuf Tarihi (5 kredi), Yeniçağ Felsefe Tarihi (3 kredi), Din Felsefesi (4 kredi), Eğitim Yönetimi (3 kredi), Öğretmenlik Uygulaması (3 hafta) (Kaya, 2004).

Haftada ortalama 30 saat dersin yer aldığı bu programın, ilahiyat fakültelerinin çoklu işlevine yönelik hazırlandığı, daha önceki program anlayışının devam ettiği anlaşılmaktadır. Programda alan bilgisi dersleri %53.25, genel kültür %26.95, öğretmenlik meslek dersleri ise %12.03 oranında yer almaktadır (Ev, 2003). Bir diğer husus o yıllarda Milli Eğitim Bakanlığı'nca bir kişinin öğretmen olabilmesi için alması gereken pedagojik formasyon derslerinin toplam kredi/saati 21 olmasına rağmen (MEB, Tebliğler Dergisi, sayı, 2064, 30.06.1980), ilk yıllardaki programlarda bu derslerin kredi/saatinin 27 olduğu görülmektedir.

İlahiyat fakültelerinde uygulanan tek tip programlardan bir ölçüde çıkışı sağlayabilmek, ilahiyat alanının farklı işlevlerine yönelik eleman yetiştirebilmek için seçmeli dersler formülü düşünülmüş, ilahiyatçı akademisyenlerce öğretim programlarının %20-25'i seçmeli derslere ayrılması yönünde öneriler de bulunulmuştur (Sarıkçıoğlu, 1988). Seçmeli ders uygulamasına 1991-1992 öğretim yılından itibaren geçilmeye başlanmış, öğrencilere ikinci sınıftan itibaren lisans öğrenimi boyunca 36 kredi/saatlik seçmeli ders alma zorunluluğu getirilmiştir (Kaya, 2004).

1991-1992 öğretim yılından itibaren, İlahiyat Fakülteleri bünyesinde akademik bölümleşmede değişiklikler yapılarak *Temel İslam Bilimleri Bölümü*, *Felsefe ve Din Bilimleri Bölümü ve İslam Tarihi ve Sanatları Bölümü* olmak üzere üç bölüm oluşturulmuştur. Bölümleşmenin ardından programda da değişiklikler yapılmış, ders yükü nispeten hafifletilmiştir. Bu programda alan bilgisi dersleri %51.74, genel kültür % 10.14, öğretmenlik bilgisi dersleri %10.44, Arapça %5.97, seçmeli dersler %17.91 oranında yer verilmiştir (Ev, 2003). Daha önce pedagojik formasyon derslerinin kredisi Milli Eğitim Bakanlığı'nın isteğinin üzerinde iken bu defa altına inmiştir.

YÖK'ün öğretmen yetiştiren kurumları yeniden yapılandırma çalışmaları bağlamında 1998-1999 öğretim yılından itibaren yeni bir düzenleme yürürlüğe girmiş, İlahiyat Fakülteleri de yeniden yapılandırılmıştır (YÖK, 11.07.1997 tarih ve 97.23.1660 sayılı karar; 10.09.1997 tarih ve 97.30.2248 sayılı karar). Bu kararlara göre on bir İlahiyat Fakültesi'nde iki bölüm (İlahiyat Lisans Programı ve İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenliği Programı) oluşturulmuştur. Böylece İlahiyat fakültelerinde ilk kez diğer fakültelerde olduğu gibi bir bölümleşme ortaya çıkmış, çok amaçlı tek tip program uygulayan yapılanmadan bir ölçüde kurtulmuştur. Buna göre, İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenliği bölümünden mezun olanlar, ilköğretim okullarına Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi öğretmeni olacaklar, İlahiyat bölümünden mezun olanlar ise; öğretmen olmak isterlerse üç dönemlik tezsiz yüksek lisans yapmak suretiyle lise ve dengi okullara Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi öğretmeni veya İmam-Hatip Liselerine meslek dersleri öğretmeni olacaklardı. Aydın'a göre, bu programla ilahiyat fakültelerinin tarihinde ilk defa program geliştirmede gereken amaç, dersin içeriği ve öğrenme ortamının bütünlüğü boyutları dikkate alınmıştır (Aydın, 2005). Örgün yapılanmaya ilaveten ayrıca İlahiyat Önlisans Programı da bu yıl devreye girmiştir (YÖK, 11.07.1997 tarih ve 97.23.1660 sayılı karar ile 11 Aralık 1997 tarih ve 97.45.3168 sayılı karar, Yazıcıoğlu, tarihsiz)

1998-1999 öğretim yılında İlahiyat bölümünün programı şöyledir:

I. Yarıyıl: Arapça (9 kredi), Kur'an'ın Ana Konuları (2 kredi), İslam Tarihi I (2 kredi), Yabancı Dil (4 kredi), Türk Dili I (2 kredi), Psikolojiye Giriş (2 kredi), Bilgisayar (3 kredi), Atatürk İlke ve İnk. Tarihi (2 kredi), Güzel Sanatlar/Beden Eğitimi (1 kredi), (Toplam: 26 kredi)

II. Yarıyıl: Arapça (9 kredi), Kur'an Okuma ve Tecvid I (2 kredi), Hadis Tarihi (2 kredi), Yabancı Dil (4 kredi), İslam Tarihi II (2 kredi), Türk Dili II (2 kredi), Sosyolojiye Giriş (2 kredi), Atatürk İlke ve İnk. Tarihi (2 kredi), (Toplam 25 kredi).

III. Yarıyıl: Arapça (4 kredi), Kur'an Okuma ve Tecvid II (2 kredi), Tefsir Tarihi (2 kredi), Yabancı Dil (4 kredi), Hadis Usulü (2 kredi), İslam Tarihi III (2 kredi), İlkçağ Felsefesi Tarihi (2 kredi), Türk İslam Edebiyatı (2 kredi), Din Psikolojisi (2 kredi), Mantık (2 kredi), (Toplam: 24 kredi).

IV. Yarıyıl: Arapça (4 kredi), Tefsir Usulü (2 kredi), Hadis (2 kredi), Yabancı Dil (4 kredi), Kelam Tarihi (2 kredi), Kur'an Okuma ve Tecvid III (2 kredi), İslam Felsefesi Tarihi (2 kredi), İslam Medeniyeti Tarihi (2 kredi), Din Sosyolojisi (2 kredi), Türk İslam Sanatları Tarihi (2 kredi), (Toplam: 24 kredi).

V. Yarıyıl: Arapça (2 kredi), Tefsir (2 kredi), Kur'an Tercümesi Teknikleri (2 kredi), İslam Hukuk Usulü I (2 kredi), Kelam Okulları (2 kredi), Yeniçağ Felsefesi (2 kredi), Dinler Tarihi I (2 kredi), Seçmeli (3x2=6 kredi), (Toplam: 20 kredi).

VI. Yarıyıl: Arapça (2 kredi), İslam Hukuk Usulü II (2 kredi), Sistematik Kelam I (2 kredi), İslam Mezhepleri Tarihi I (2 kredi), Dinler Tarihi II (2 kredi), Tasavvuf Tarihi ve Felsefesi (2 kredi), Seçmeli (3x2=6 kredi), (Toplam: 18 kredi).

VII. Yarıyıl: İslam Hukuku I (2 kredi), Sistematik Kelam II (2 kredi), İslam Mezhepleri Tarihi II (2 kredi), Din Eğitimi (2 kredi), Din Felsefesi I (2 kredi), Seçmeli (4x2=8 kredi), (Toplam: 18 kredi).

VIII.Yarıyıl: İslam Hukuku II (2 kredi), Dini Hitabet (2 kredi), Din Felsefesi II (2 kredi), İslam Ahlak Felsefesi (2 kredi), Yabancı Dil (2 kredi), Seçmeli (4x2=8 kredi), (Toplam: 18 kredi) (Kaya, 2004).

Yapılan düzenleme gereği öğretmenlik bilgisine yer verilmeyen programda alan bilgisi dersleri %47.49, genel kültür dersleri %12.70, Arapça %23.20, seçimlik dersler %16.57 oranındadır. İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenliği programında ise alan dersleri %26.95, genel kültür dersleri %8.98, öğretmenlik bilgisi dersleri %29.77, yan alan dersleri %12.37, Arapça dersleri %13.48, seçimlik dersler %7.86 oranında yer almaktadır (Ev, 2003).

İlahiyat Fakültelerinin Öğretmen Yetiştirme Fonksiyonunu Kaybetmeleri

2006 yılında yapılan düzenlemeyle İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenliği Programı İlahiyat Fakülteleri bünyesinden alınarak Eğitim Fakültelerine bağlanmıştır (26.05.2006 tarih ve 2006.5.2375 sayılı YÖK Kararı'nın b maddesi, Kavak, Aydın, & Altun, 2007). Düzenlemeyle İlahiyat Fakültelerinin kuruluşundan bu yana icra ettiği öğretmen yetiştirme fonksiyonuna son verilmiş, fakültelerin öğretmen yetiştirme konusundaki tecrübe ve bilimsel bilgi birikimi göz ardı edilmiştir. Nitekim ortaöğretime ve İHL meslek derslerine öğretmen yetiştirme bağlamında, ortaöğretime öğretmen yetiştiren programlarla ilgili olarak, öğretmenlik meslek bilgisi derslerinin yıllara dağıtılarak beş yıllık birleştirilmiş eğitime geçilmesi, eğitim fakültesi dışındaki (İlahiyat Fakültesi gibi) öğrenciler için dört yıllık lisans öğrenime ilaveten tezsiz yüksek lisans uygulamasının sürmesi kararlaştırılmıştır (Kavak, Aydın & Altun, 2007). Tezsiz yüksek lisans programları önce üç dönemden iki döneme indirilmiş, ardından 2009'da Pedagojik Formasyon Kursu'na dönüştürülmüştür.

2007 yılında Ankara üniversitesi İlahiyat Fakültesi bünyesinde *Dünya Dinleri ve Yaygın Din Öğretimi Uygulamaları* ismiyle iki yeni bölüm açılmış, 2006'da Ankara ve 2007'de Marmara Üniversiteleri İlahiyat fakülteleri bünyesinde *Uluslararası İlahiyat* Bölümü, ardından da 2009 yılı itibarıyla Marmara ve Ankara Üniversiteleri İlahiyat fakültelerinde *İngilizce İlahiyat Bölümü* açılmıştır.

İlahiyat Fakültesi Müfredat Programı ile ilgili son değişiklik 22.07.2009 tarihli Yükseköğretim Kurulu Toplantısı'nda gerçekleşmiştir. Toplantıda, zorunlu veya isteğe bağlı Arapça hazırlık sınıfı bulunan İlahiyat Fakültelerinde Tablo1'de yer alan İlahiyat Lisans Programı'nın uygulanmasına, toplam kredinin ortak zorunlu dersler hariç 150 olmasına ve bu kredinin 118'inin zorunlu, 32'sinin seçmeli olmasına, seçmeli derslerden Temel İslam Bilimleri, Felsefe ve Din Bilimleri, İslam Tarihi ve Sanatları bölümlerinin her birinden en az 8 krediye yer verilmesine, fakültelerin 4 krediye kadar 1 veya 2 zorunlu ders/dersler ilave edebilmesine karar verilmiştir (YÖK'ün 24.08.2009 tarih ve 4036-02664 sayılı Marmara Üniversitesi Rektörlüğü'ne göndermiş olduğu yazı).

Türkiye'deki Yüksek Din Öğretimi Programlarının Küresel Perspektiften Değerlendirilmesi

Türkiye'de Yüksek Din Öğretimi programlarının son zamanlarda ele alınması, daha ziyade Batı'daki muadilleri ile uyum sağlanabilmesi gayretiyle olmaktadır. Bu gayret Yüksek Din Öğretimi kurumları olan İlahiyat fakültelerinin yenilenmesi sürecini de beraberinde getirmiştir. Bu bağlamda accreditation, aktif katılımlı öğretim, İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenliği Bölümü, yan dal belirleme gibi çalışmalar bu sürecin yansımaları olarak dikkati çekmektedir (Mehmedoğlu, 2004).

Söz konusu uyum çalışmaları esnasında dikkati çeken en önemli noktalardan biri, Türkiye'deki İlahiyat Fakülteleri'nin din eğitimi ve öğretimindeki işlevleri ile özellikle Batı'daki yüksek din öğretimi kurumlarının işlevleri arasında farklılıklar bulunmasıdır. Buna göre Türkiye'de ilahiyat fakülteleri hem gerek örgün gerekse yaygın eğitim alanında din eğitimi verecek elemanların yetiştirilmesi hem de ilahiyat sahasında akademik çalışmalar yapacak

Tablo 1: 2010-2011 Öğretim yılı ilahiyat fakülteleri lisans öğretim programı (hazırlık'lı).

Yarıyıl / Dersler	I.	II.	III.	IV.	V.	VI.	VII.	VIII.
Kur'an Okuma ve Tecvid I-VII	4	2	2	2	2	2	2	2
Arap Dili ve Edebiyatı I-II			2	2				
İslam İnanç Esasları	2							
İslam İbadet Esasları		2						
Tefsir Tarihi ve Usulü	4							
Tefsir I-II		4	4					
Hadis Tarihi ve Usulü	4							
Hadis I-II		4	4					
İslam Hukukuna Giriş			2					
İslam Hukuk Usulü				3				
İslam Hukuku I-II					4	4		
İslam Tarihi				3				
Sistematik Kelam I-II					4	2		
İslam Mezhepleri Tarihi							3	
Tasavvuf I-II					2	2		
Mantık		2						
Felsefe Tarihi						4		
İslam Felsefesi Tarihi I-II							2	2
İslam Felsefesi								3
İslam Ahlak Esasları ve Felsefesi			2					
Dinler Tarihi I-II							2	2
Din Psikolojisi			3					
Din Sosyolojisi				3				
Din Eğitimi				2				
Din Hizmetlerinde Rehberlik ve İletişim							2	
Siyer	2							
İslam Tarihi I-II		4	2					
İslam Medeniyeti Tarihi				2				
Türk-İslam Sanatları Tarihi		2						
Osmanlı Türkçesi	2							
Türk Din Musikisi (Nazariyatı)	2							
Türk İslam Edebiyatı				2				
Seçmeli					2	2	2	2
Seçmeli					2	2	2	2
Seçmeli					2	2	2	2
Seçmeli					2	2	2	2
Toplam	**20**	**20**	**21**	**19**	**18**	**20**	**17**	**15**
Atatürk İlkeleri ve İnkilap Tarihi I-II	2	2						
Türk Dili I-II	2	2						
Yabancı Dil I-II	2	2						
Hitabet ve Mesleki Uygulama								2
Bitirme Ödevi							2	2
Toplam	**6**	**6**					**2**	**4**

uzmanların yetişmesi işlevlerini bünyesinde barındırmaktadır. Halbuki uyum sürecinin gözetildiği Batı'ya bakıldığında, din dersi öğretmeni yetiştiren kurumlarla ilahiyat sahasında akademik çalışmalar yapacak uzmanların yetiştiği kurumların farklılaştığı görülmektedir. Mesela, genel olarak ifade etmek gerekirse, din alanında akademik çalışmalar daha ziyade çeşitli üniversitelerin lisans düzeyinde eğitim veren "Religious Studies" isimli bölümlerinde veya "Theology" yahut "Divinity" adı verilen ve bazı ülkelerde lisansüstü eğitim veren bölümlerde gerçekleştirilmektedir. Theological College, Theological Seminary veya Theological School adı verilen kurumlar ise daha ziyade din dersi öğretmeni veya din adamı yetiştirme işlevlerini yerine getiren kurumlar olarak dikkati çekmektedirler. Fakat bu bir genelleme anlamına gelemez, zira üniversitelerde yer alan Theology veya Divinity bölümlerinden mezun olanların, din görevlisi olma imkanı da bulunabilmektedir. Bu noktada belirtmek gerekir ki Batı'da din öğretmeni yetiştirilmesi hususunda farklı uygulamalar, bir ülke içindeki eyaletlere göre dahi söz konusudur. Yine bu doğrultuda pek çok Avrupa ülkesinde din dersi öğretmenlerinin, ilgili dini cemaatin izni ile görev yapabilmesi mümkün olmaktadır.

Bahsi geçen ayrım programların şekillenmesinde de etkili olmaktadır. Zira Seminary adı verilen kurumların daha ziyade belirli bir din ve mezhep perspektifinden hareketle programlarını oluşturdukları, buna mukabil özellikle Religious Studies bölümlerinin daha çokkültürlü bir yaklaşımla programlarını hazırladıkları görülmektedir. Türkiye'deki ilahiyat fakülteleri ile benzerliği düşünülebilecek Theology bölüm veya fakültelerinin ise, hangi kiliseye bağlı iseler mezhebin ilahiyatına yönelik ancak bunun yanında farklı dinler hakkında da bilgi veren bir yaklaşımla programlarını hazırladıkları görülmektedir. Ayrıca lisan eğitimi, bu kurumların hemen hepsinde ciddiye alınmakta ve çeşitliliğe önem verilmektedir.

Örneklerden hareketle bakacak olursak, mesela Oxford Üniversitesi'nin Theology Fakültesi'ni ele aldığımızda program kapsamında öncelikle Hıristiyan ilahiyatıyla ilgili giriş niteliğine sahip derslerden uzmanlaşmaya yönelik derslere doğru bir düzenlemenin yapıldığını söylemek mümkündür. Giriş niteliğindeki dersler Yaratılışa dair Hıristiyan Doktrini, Eski Ahit Çalışması, Yeni Ahit Çalışması, Nero'dan Constantin'e Kilise Tarihi, Din Çalışmalarına Giriş, Felsefeye Giriş, Klasik Yunanca, İbranice ve Arapça ile Pali derslerinden oluşmaktadır. Öğrenciler bu derslerden üç veya dört tanesini seçmek durumundadır. Bu dersler bir sonraki aşama olan "The Honour School of Theology" e geçmek ve burada kaynakları okumada lisan sıkıntısı çekmemek, felsefi temeli alabilmek için gerekli görülmektedir. The Honour School of Theology'e geçenler için zorunlu dört alan tespit edilmiştir: 1. Eski Ahid'in Tarihi, Edebiyatı ve Teolojisi (İbranice seçmelidir) 2. Yeni Ahid'in Tarihi, Edebiyatı ve Teolojisi (Yunanca seçmelidir) 3. Erken Dönem Kilise Doktrininin Gelişimi 4. Çağdaş Bir Yaklaşımdan Hıristiyan Doktrininin Gelişimi. Ayrıca üç yön daha tercih edilebilinmektedir: 1. İncil Çalışmaları 2. Tarih ve Doktrin 3. Din Çalışmaları (Yahudilik, Budizm, İslam veya Hinduizm üzerine çalışmalar yapılabilinmektedir).

Amerika'da yer alan Harvard Üniversitesi ise İlahiyat sahasına Study of Religion yani Din Çalışmaları bölümü adı altında yer vermektedir. Bu bölüm dahilinde Zerdüştlükten Çin özgürlük hareketine, Yahudilikten İslam'a kadar çeşitli dinlerin, disiplinler arası bir yaklaşımla incelenmesi hedeflenmektedir. Bu nedenle üniversitenin farklı bölümlerinde bu bölümle ilgili dersler de açılma imkanı söz konusudur. Harvard'daki din araştırmaları ile ilgili programda, iki temel ilke esas alınmaktadır: 1. Tarihsel dini geleneklerin incelenmesine önem verilmesi 2. Dini geleneklerin incelenmesinin karşılaştırmalı bir yaklaşımla yapılması. Lisans öğrencileri için başlangıç düzeyinde dini incelemelerin mahiyetini metodolojisini tanıtan bir dizi dersler açılmaktadır. Bu başlangıç derslerine ilaveten Din Çalışmaları (Study of Religion) bölümün bitirecek öğrenci teoloji, tarih, sosyoloji gibi daha muayyen konuları içeren dersler almaktadırlar. Din Çalışmaları bölümü mezunu birisi daha sonra hukuk tahsil edip, hukukçu olabileceği gibi, siyaset, gazetecilik gibi çok çeşitli meslek dallarında çalışabilmektedir.

Fransa'daki Lille Üniversitesi'nde yer alan İlahiyat Fakültesi'ne baktığımızda, fakültede üç temel bölümün yer aldığı görülmektedir:

1. Sistematik İlahiyat
2. Din Bilimleri ve Felsefe
3. Pratik İlahiyat

Sistematik İlahiyat Bölümü, İncil ve Hıristiyanlık merkezli bir eğitim vermektedir. Bu bölüm altında oluşturulan modüller şunlardır:

- Dogmatik Teoloji (Hıristiyan olma, Hıristiyanlık, Tanrı, teoloji, antropolojik teoloji gibi konu ve alanlara dair dersler yer almaktadır)
- İncil Yorumu

- Ahlaki Teoloji ve Manevi Teoloji
- Teoloji Tarihi
- Kilise Tarihi
- Kilise Hukuku
- Metodoloji Seminerleri
- Dogmatik Teoloji Seminerleri
- İncil Yorumu Seminerleri
- Kilise Tarihi ve Teoloji Tarihi Seminerleri
- Ahlak Teolojisi Seminerleri
- Sentez Çalışması
- Uzmanlaşma Seminerleri

Felsefe ve Din Bilimleri Bölümü kapsamında yer alan modüller ise şu şeklide sıralanmaktadır:

- Felsefe Tarihi
- Felsefe
- Beşeri Bilimler
- Tarih ve Din Bilimleri
- Eski Diller
- Tarih ve Din Bilimleri Seminerleri
- Modern Diller
- Metin Analizi

Pratik Teoloji Bölümünde yer alan modüller ise şunlardır:

- Pratik Teoloji ve Pastoral Teoloji
- Ayin ve Hıristiyan İnanç Eğitimi
- İnançta Sanat
- Aile Ahlakı
- Hayırseverlik
- Metodoloji
- Pratik Teoloji Seminerleri

Her bir lisans bölümü toplamda 180 kredi içermektedir.

Yukarıda değinilen bölümler Avrupa'daki birçok Teoloji fakültesinde de hemen hemen benzer biçimdedir. Mesela Almanya'daki teoloji fakülteleri de, uygulamada eyaletler arası farklılıklar olmakla birlikte, genel anlamda Exegetik Disiplinler (İncil ve Tevrat'ın tarihine, yorumlarına ve filolojik özelliklerine dair dersler), Kilise Tarihi, Sistematik Teoloji (Temel Teoloji, Dogmatik Teoloji ve Ahlak olarak kendi içinde üçe ayrılmaktadır) ve Pratik Teoloji (genel olarak Pastoral Teoloji ve Dini Pedagoji olarak ayrılmaktadır) olmak üzere dört ana bölümde oluşturulmuştur. Buna göre mesela Bochum eyaletinde yer alan Ruhr Üniversitesi Katolik Teoloji Fakültesi Eski Ahit, Yeni Ahit, Eski Kilise Tarihi-Patroloji (Klasik Hıristiyanlık Metinleri Bilimi) ve Hıristiyan Arkeolojisi, Ortaçağ ve Modern Dönem Kilise Tarihi, Dogmatikler ve Dogma Tarihi, Fundamental Teoloji, Ahlak Teolojisi, Hıristiyan Sosyal Ahlakı, Felsefi ve Teolojik Çalışmalar, Ayinler, Kilise Hukuku, Pastoral Teoloji ve Din Eğitimi ve Hıristiyan İnanç Eğitimi bölümlerine ayrılmaktadır. İbranice, Latince ve Eski Yunanca program kapsamında öğretilen diller arasındadır.

Yukarıdaki programda yer alan bölümlere benzer bir yapılanma İngiltere'de yer alan Westminster Theology Seminary'de de görülmektedir. Bölümlerin içerdiği derslerin büyük oranda ağırlığını ise Hıristiyan İlahiyatına ve Hıristiyan din hizmetlerine dair dersler oluşturmaktadır. Amerika'da yer alan bir başka Seminary olan Hartford'da ise, günümüz çok-inançlı çoğulcu dünyasına liderleri, öğrencileri ve bilim adamlarını hazırlayarak, öğretim, araştırma, halkı bilgilendirme ve şahsî diyalog yoluyla bir yandan farklılıkları ve ortaklıkları keşfederken bir yandan da imanın sosyal bağlamın kendine has özelliklerini kabul ederek Tanrı'ya hizmet etmek amacıyla düzenlendiği vurgulanan ve lisansüstü eğitim-öğretim amaçlı olarak düzenlenen programda, papazlık eğitimine dair açılan bölümlerin yanı sıra diyaloğa yönelik çalışmaların hedeflendiği bölümler de dikkati çekmektedir. Dolayısıyla ül-

kelerin kendilerine has kültürel yapılarının programlara etkisi bu örneklerde çok daha net bir biçimde ortaya çıkmaktadır.

Yine Almanya'nın Kuzey Ren Westfalya Eyaleti'nde İlahiyat tahsilinin hem din dersi öğretmeni yetiştirmek üzere hem de din görevlisi veya sadece ilahiyat sahasında araştırma yapmak üzere uzmanlaşmayı sağlama amaçlarına yönelik olarak düzenlendiği görülmektedir. Söz konusu eğitimi gerçekleştiren kurumlar olarak Katolik mezhebi doğrultusunda eğitim veren Katolik İlahiyat Fakülteleri Protestan mezhebi temelinde eğitim veren Protestan İlahiyat Fakülteleri dikkati çekmektedir. Din dersi öğretmeni olmak isteyenler, ülkedeki öğretmen yetiştirme sistemine uygun olarak düzenlenmiş ilahiyat programlarında giriş ve esas öğrenim olmak üzere iki kategoride planlanmış dersleri almak durumundadırlar (Ev, 2001). Her iki kategori de eğitim programının yarısına tekabül etmektedir. Esas eğitim süreci, seçilen bir alanda derinleşmeyi ifade etmektedir. İlgi alanlarına göre eğitimi sağlayabilmek amacıyla derslerin yoğunluğunun seçmeli-zorunlu ve seçmeli dersler oluşturmakta, zorunlu dersler ağırlıklı olarak yer almamaktadır. Bunun yanında yine Latince, İbranice ve Yunancanın öğrenilmesine de önem verilmektedir (Ev, 2001).

Programların genel çerçevesine bakıldığında, hemen her kategorideki yüksek din öğretimi kurumlarının, ülkenin çoğunluğunun mensup olduğu dinin ilahiyatını içerdiği görülmektedir. Ancak, özellikle Religious Studies gibi dinle ilgili akademik çalışmaları hedeflediği gözlenen bölümlerde farklı dinlere karşılaştırmalı bir yaklaşımla yer verilmesi, kurumların amaçlarına göre programların nasıl farklı şekillendirildiğini, bu durumun ülkenin kültür yapısıyla da bağlantılı olduğunu göstermektedir.

Sonuç ve Öneriler

Türkiye'deki Yüksek Din Öğretimi kurumları olan İlahiyat Fakültelerinin kuruluşlarından günümüze kadar sahip oldukları programlara, gerek tarihçeleri gerekse Batı'daki örnek açısından bakıldığında vardığımız sonuçları ve önerilerimizi şu şekilde sıralayabiliriz:

1. "Yüksek din mütehassısı" yetiştirmek üzere kurulan İlahiyat fakülteleri, kuruldukları günden günümüze kadar sadece din uzmanı yetiştirmekten öte çok yönlü bir işleve sahip olmuşlardır. Buna göre İlahiyat fakülteleri araştırmacı din bilginleri yetiştirmenin yanında örgün ve yaygın din eğitimi hizmeti verecek öğretmen ve din adamları yetiştirme görevini de bünyelerinde ihtiva etmişlerdir, etmektedirler. Ancak 2006'da yapılan düzenlemeler ilahiyat fakültelerinin amaçlarını ve hedeflerini, özellikle öğrencinin yapacağı seçim açısından, muğlaklaştırmıştır. Öğretmen olma hedefi öğrencilerin tercihlerinde belirleyici rolünü korumaktadır. Bu sebeple, ilahiyat sahasının yapısı gereği mezunlarının eğitici vasfı ile toplum içinde yer alacakları unutulmadan, amaçlarının tekrar gözden geçirilmesi ve çok yönlü işlevine uygun biçimde program düzenlemesinin yapılması tarafımızdan önerilmektedir. Uyum sürecinin çeşitli programlar adı altında tartışıldığı Batı dünyasındaki muadillerine bakıldığında, yapılan programlarda bu hususa genellikle dikkat edildiği görülmektedir.
2. Kendilerinden beklenen görevler neticesinde fakültelerin programları geçmişten günümüze ciddi bir yoğunluk arzetmiştir. Bu yoğunluk, 2009'da yapılan değişiklerde dahi değişmeyen bir özellik olarak kendini göstermektedir. Bu yoğunluğun öğrencilerin akademik manada uzmanlaşmalarını sağlamada işlevsel olmayacağının dikkate alınması, özellikle mevcut bölümlerin ve bölümlere ait anabilim dallarının, ihtiva ettikleri dersler ve bu derslerin kredileri birlikte yeniden gözden geçirilmesi gereklidir kanaatindeyiz.
3. Bahsettiğimiz hususa binaen, ilahiyat fakültelerinin programlarının disiplinler arası bir yaklaşımı daha fazla dikkate alarak planlanması gerektiğini unutmamak lazım gelmektedir. Her ne kadar disiplinler arası bir bakış açısından genel olarak bahsetmek mümkün olsa da, mevcut yeterli gözükmemektedir. Nitekim Batı'daki pek çok ilahiyat fakültesinin programlarında da bu yaklaşımın uygulanmaya çalışıldığı dikkati çekmektedir.
4. İlahiyat Fakülteleri'nin örgün eğitim için öğretmen yetiştirme fonksiyonu 2006'da gerçekleştirilen bir düzenlemeyle eğitim fakültelerine devredilmekle birlikte nitelikli eleman yetiştirilmesi açısından bu durumun tekrar düşünülmesinde fayda vardır. Zira bu bölümden yetişen öğrencilerin, programın niteliği sebebiyle, özellikle alan bilgisi dersleri açısından donanımları tartışılabilir. Dolayısıyla bu bölümün işlevinin tekrar ilahiyat fakülteleri bünyesinde düşünülmesi gereklidir.
5. Eğitim kurumlarının görevlerini amaçlanan verim doğrultusunda yerine getirmeleri niceliksel bir takım hususlara da bağlıdır ki kontenjan bunlardan biridir. Bir dönem hızla düşürülen ilahiyat fakültelerinin konten-

janları, son dönemde, fizikî imkanları zorlayacak biçimde arttırılmıştır. Bu durum programların sağlıklı biçimde uygulanmasını, dolayısıyla öğretimin verimliliğini olumsuz manada etkilemektedir. Bu nedenle kontenjanların makul ölçüler açısından yeniden düzenlenmesini gerekli görmekteyiz.

6. Batı'daki örneklerde de görüldüğü üzere, diğer eğitim alanları gibi din eğitimi programları da ülkelerin toplumsal ve kültürel niteliklerini yansıtan biçimde düzenlenmektedir. Türkiye'deki ilahiyat programlarının da Türkiye'nin kendi gerçeği göz ardı edilmeden dünyaya açılabilmesi ve bu doğrultuda bilgi üretebilmesi dikkate alınmalıdır. Dolayısıyla gerek mevcut bölümler gerekse dersler ve içerikleri bu açıdan da tekrar değerlendirilmelidir. Özellikle ülkenin çoğunluğunun mensup olduğu İslam ilahiyatına dair verilecek bilgilerin yeterliliği açısından bu durum çok önemlidir.
7. İlahiyat programlarının yan dal seçimine uygun olabilecek biçimde düzenlenmesi de düşünülmelidir.

Kaynaklar

Aydın, M. Ş. (2005). Cumhuriyet Döneminde Din Eğitimi Öğretmeni. İstanbul, Dem Yay.

Aydın, M. Ş. (2004). İlahiyat Lisans Programının Amacı. Türkiye'de Yüksek Din Eğitiminin Sorunları, Yeniden Yapılanması ve Geleceği Sempozyumu (ss. 19-25).

Ayhan, H. (1999). Türkiye'de Din Eğitimi. İstanbul, M.Ü. İlahiyat Fakültesi Vakfı Yayınları.

Başgil, A. F. (1962). Din ve Laiklik. İstanbul, ss. 192-210.

Ev, H. (2001). Türkiye ve Almanya (Kuzey Ren Westfalya Eyaleti)'nın Din Dersi öğretmeni Yetiştirme Sistemi Üzerine Karşılaştırmalı Bir Çalışma. D.E.Ü. İlahiyat Fakültesi Dergisi, XII-XIV, 131-160.

Ev, H. (2003). Türkiye'de Yüksek Din Öğretimi Kurumları ve Öğretmen Yetiştirme. İzmir, Tibyan Yayıncılık.

Kara, İ. (2009). Türkiye'de İlahiyat Fakülteleri Dinî Kurumlar mı, Laik Kurumlar mı? Türk Bilimsel Derlemeler Dergisi, 2 (1), 1-19.

Kavak, Y., Aydın, A. & Altun, S. A. (2007). Öğretmen Yetiştirme ve Eğitim Fakülteleri (1982-2007). Ankara, Yükseköğretim Kurulu Yayını.

Kaya, M. (2004). İlahiyat Fakültelerinin İstihdam Alanlarına Uygun Eleman Yetiştirme Sorunu. Türkiye'de Yüksek Din Eğitiminin Sorunları, Yeniden Yapılanması ve Geleceği Sempozyumu (ss. 211-241).

Mehmedoğlu, Y. (2004). Dünya Dinleri Kültürü Bölümü Çok Kültürlü Din Eğitimi Anabilim Dalı. Türkiye'de Yüksek Din Eğitiminin Sorunları, Yeniden Yapılanması ve Geleceği Sempozyumu, ss.521-536.

Sarıkçıoğlu, E. (1988). Yüksek Din Eğitiminde Hedef ve Program. Yükseköğretimde Din Bilimleri Sempozyumu (ss. 208-215).

Yazıcıoğlu, M. S. İlahiyat Önlisans Programı. http://dergiler.ankara.edu.tr/dergiler/37/756/9627.pdf erişim tarihi: 12.04.2011.

http://www.theology.ox.ac.uk/assets/files/theology_undergraduate_prospectus.pdf erişim tarihi: 15.04.2011.

http://theologie.icl-lille.fr/enseignement/ erişim tarihi: 15.04.2011.

http://www.kath.ruhr-uni-bochum.de/info/lehrveranstaltungen.html.en erişim tarihi: 15.04.2011.

http://www.wts.edu/faculty/ erişim tarihi: 15.04.2011.

http://www.hartsem.edu/pages/academics/degrees/ erişim tarihi: 15.04.2011.

ULUSLARARASI YÜKSEKÖĞRETİM KONGRESİ: YENİ YÖNELİŞLER VE SORUNLAR
INTERNATIONAL HIGHER EDUCATION CONGRESS: NEW TRENDS AND ISSUES

Uluslararası Yükseköğretim Kongresi: Yeni Yönelişler ve Sorunlar (UYK-2011)
27-29 Mayıs 2011, İstanbul; 3. Cilt / Bölüm XVI / Sayfa 2458-2464

Üniversitelerin Sıradüzeni ve Sıralama Ölçütlerinin Ağırlıkları*

Engin Savaş, Prof. Dr. Ali Baykal
Boğaziçi Üniversitesi Eğitim Fakültesi, 34342 Istanbul, Türkiye

Özet

Günümüzde öğrenciler, öğretim üyeleri ve çeşitli kurumlar değişik nedenlerle üniversite sıralamaları ile ilgilenmektedirler. Üniversitelerin sıradüzenini keşfetmek bilişsel bir keyif vermenin ötesinde amaca uygun üniversiteyi bulmayı ve seçmeyi de kolaylaştırmaktadır. Dünya çapında yapılan üniversite sıralamaları genelde üniversitelerin girdileri, çıktıları ve algılanan değerleri kullanılarak yapılmaktadır. Her sıralamada kullanılan ölçütler farklılık göstermekte ve kullanılan ölçütlerin ağırlıkları akademisyen görüşlerine dayalı öznel yöntemlerle belirlenmektedir. URAP ve ARWU URAP1 ve ARWU2 üniversite sıralamalarında da ölçütlerin ağırlıkları öznel yöntemlerle belirlenmektedir. Ölçütlerin ağırlıklarının nesnel yöntemlerle belirlenmesi de mümkündür. Bu çalışmada, 2010 yılı URAP sıralamasında yer alan beş yüz üniversitenin puanları URAP ve ARWU ölçütlerine göre yeniden hesaplanmıştır. Özgün puanlamadan farklı olarak, her iki puanlamada da, uzman görüşüne dayanan öznel ağırlıklar yerine entropi yöntemiyle hesaplanan nesnel ağırlıklar kullanılmıştır. Hesaplanan nesnel ağırlıklar ile özgün çalışmada kullanılan öznel ağırlıklar arasında önemli bir fark görülmüştür. Buna rağmen, hem URAP ölçütlerini kullanan çalışmada, hem de ARWU ölçütlerini kullanan çalışmada nesnel ve öznel ağırlıklar kullanarak yapılan üniversite puanlamaları arasında tesadüfle açıklanamayacak düzeyde ilişkiler bulunmuştur.

Anahtar kelimeler: Yükseköğretim, üniversitelerin sıradüzeni, entropi, nesnel ağırlık belirleme.

Giriş

Eğitim önceden belirlenmiş amaçlara kaynak, emek ve zaman yatırımı ile yürütülen bir süreçtir. Ülkenin insan kaynağını oluşturan eğitim süreçlerinin etkiliğini ve verimliliğini değerlendirmek kaçınılmaz bir zorunluluktur. Eğitilecek bireyleri seçmek ve yerleştirmek, eğitilenlerin hedeflenen yetkinliğe erişim düzeylerini belirlemek, değerlendirmenin en doğal amaçlarından biridir (Baykal, 2008). Dünyanın her yerinde eğitim alanında yüzlerce kongre, konferans, sempozyum ve benzeri toplantılar düzenlenmektedir. Bu toplantılarda "değerlendirme araştırmalarının" büyük yer kapladığı program kitapçıklarından kolaylıkla görülebilir. "Eğitimde değerlendirme" konusundaki araştırmalar ABD'de 75 yıl öncesine kadar gitmektedir (Hood, 2008; 410-426). 2011 yılında ABD'deki "yıllık eğitim toplantılarının" 104'üncüsü yapılmıştır (www.claim.org). Türkiye'de de değerlendirme araştırmalarının tarihi çok eskiye uzatılabilse bile "eğitimde ve psikolojide ölçme ve değerlendirme" kongresinin ilki 2008 yılında yapılmıştır (Koç, Gülleroğlu, Coşkuner, 2008). Tasarlanan her eğitim sisteminin işlerliğini sağlamak için değerlendirme gereklidir (Boudett, City, Murnane, 2008). Daha iyi okullar tasarlamak için de

[*] Bu çalışma Boğaziçi Üniversitesi Bilimsel Araştırma Projeleri Koordinatörlüğü tarafından desteklenen 6038 kodlu "Ölçüm Verilerinin Entropi Göstergeleri ile İrdelenmesi" başlıklı proje kapsamında yapılmıştır.

değerlendirme önem ve öncelik taşır (Schlechty, 1997). Ancak her alanda olduğu gibi eğitimde de değerlendirme çok amaçlı, çok değişkenli ve çok ölçütlüdür (Gaynor, 1998; Anderson, 2001). Değerlendirme salt önceden belirlenmiş bir ölçüte erişim düzeyine bakarak yapılabileceği gibi değerlendirilecek kişi ya da kurumların belirlenen ölçütlere göre sıradüzenlerine bakılarak da yapılabilir. UNDP, OECD, UNESCO vb. kuruluşlar ekonomi, sağlık, iletişim, eğitim vb. pek çok konuda ülkelerarası karşılaştırmaları sıralama yöntemiyle yapmaktadırlar. Her yıl yayınlanan İnsani Gelişim Raporu bunun en somut örneklerinden biridir (http://hdr.undp.org/en/). Henüz ergenlik yaşındaki çocukları yarıştırmanın bilinen sakıncalarına karşın PISA ve TIMMS gibi sınavların sonuçları da sıralama ölçeği ile yayınlanmaktadır (http://www.pisa...; http://timss.bc.edu/). Ülkemizde de yükseköğretim programları ve ortaöğretim kurumları yıllardan beri seçme sınavlarında aldıkları sonuçlara göre sıralanmaktadırlar (Baykal, 1978).

Dünyada yapılan üniversite sıralama çalışmaları tüm paydaşların ilgisini çekmekte, yapılan değerlendirmeler ve tartışmalar üniversitelerin kalitelerini arttırma çabalarına dolaylı olarak katkıda bulunmaktadır.

Öte yandan, en fazla itibar gören küresel sıralama çalışmaları bile akademik dünyada eleştirilere maruz kalmaktadır. Bu eleştirilerin temelinde kurumsal bir yapının çok boyutlu özellikleri, faaliyetleri, girdi ve çıktılarının bileşkesini bir sayı ile ifade etmenin zorluğu yatmaktadır. Bu boyutların hangilerinin değerlendirilmeye alındığını, nasıl ölçüldüğü, ne ağırlık verildiği her sıralama çalışması için bir tartışma konusu olmaktadır. Yapılan sıralamaların çoğunda araştırma ve bilgi üretme alanındaki başarılar ön plana çıkmakta, eğitim konusu gözardı edilmektedir. Halbuki, üniversitelerin önemli bir diğer amacı, çağdaş bilimsel, teknolojik ve kültürel birikimin egemen olmasını sağlayacak, toplumun gelişmesine katkıda bulunacak aydın ve yaratıcı düşünebilen insanlar yetiştirmektir.[1]

Dünyada yaygın olarak bilinen üniversite sıralama çalışmaları sınırlı sayıdadır (Erkut, 2010):

- THE (www.timeshighereducation.co.uk)
- Webometrics (www.webometrics.info)
- HEEACT (www.heeact.edu.tw)
- Leiden(www.socialsciences.leiden.edu)
- Scimago (www.scimagoir.com)
- ARWU[2] (www.arwu.org)
- URAP[3] (University Ranking by Academic Performance: www.urapcenter.org)

Bu çalışmalar genelde üniversitelerin araştırma çıktılarını temel alan sıralamalardır. Bu çalışmaların dikkati çeken, her birini diğerlerinden farklı kılan özellikleri bulunmaktadır:

THE endeksi üniversitelerin araştırma faaliyetlerinin uzmanlarca algılanan değerini sıralamada performans kriteri olarak kullanmaktadır. Bu öznel kriter ile üniversite araştırmacılarının yayınlarına yapılan atıf performansı arasındaki ilişkideki tutarsızlıklar düşündürücüdür.

Webometrics ise üniversitelerin internet üzerinde yayınladığı akademik çalışmalara dayalı bir sıralama yapmaktadır. Sıralama dünyadaki tüm üniversiteleri kapsamakta ve üniversitelerin her türlü yayınını kapsamaktadır. Bu sebeple üniversitelerin internete yansıyan eğitim ve öğretim faaliyetleri sıralamada önemli rol oynamaktadır. Öte yandan, sıralamada yayınların niteliği yerine niceliğine önem verilmekte ve internetin yaygın kullanıldığı ülkelerin üniversiteleri ön plana çıkmaktadır.

HEEACT ise üniversiteleri son onbir yıllık yayın performansına göre sıralamakta, bu sebeple Türkiye gibi uluslararası yayın konusunda son yıllarda önemli gelişme kaydetmiş ülkeleri ve dünyadaki genç üniversiteleri daha geri planda bırakmaktadır.

Leiden çalışması ise sınırlı sayıda üniversiteyi yayın sayısı ve yayınların aldığı atıf sayısına göre sıralarken yayının ilgili olduğu alanın ortalama değerlerini göz önünde bulundurarak göreceli bir değerlendirme imkanı sağlamaktadır. Bu yaklaşımla değişik alanlar arasındaki yayın sayısı ve atıf frekansı farklılıkları giderilmektedir.

Scimago sıralaması nesnel yayın ölçütlerini kullanmakta ve uluslararası işbirliğini ön plana çıkarmaktadır.

Mevcut değerlendirme yöntemleri içinde ARWU ve URAP üniversitelerin sadece araştırma konusundaki çıktılarını kullanması ve bunu nesnel ölçümlerle gerçekleştirmesi sebebiyle ön plana çıkmaktadır. Her iki çalışmada verinin kolay ulaşılabilir olması yapılan çalışmalara şeffaflık kazandırmıştır. Öte yandan URAP ile

[1] URAP: University Ranking by Aacdemic Performance - ODTÜ Enformatik Enstitüsü. www.urapcenter.org

[2] ARWU: Academic Ranking of World Universities – Şangay sıralaması olarak da bilinmektedir. Shangai Ranking Consultancy. www.arwu.org

[3] Boğaziçi Üniversitesi'nin Misyonu: www.boun.edu.tr/about/mission_vision_tur.html

ARWU arasında önemli bir fark vardır. ARWU, araştırma konusunda Nobel ödülü, Fields madalyası gibi geçmişte kazanılmış bireysel istisnai başarıları bir performans kriteri olarak kullanmaktadır. URAP ise kullandığı boyutların tamamında istikrarlı kurumsal desteğin ve akademik işbirliğinin sonucu olan araştırma ürünleri üretimini ön plana çıkarmaktadır.

Bütün bu çalışmaların ortak yanı, her bir üniversitenin değişik boyutlarda aldığı puanları kullanarak toplam puan hesaplarken her bir boyutun ağırlığını akademisyenlerin öznel tercihlerine göre belirlemeleridir.

Entropi ile Nesnel Ağırlık Belirleme

Ölçme ve değerlendirme eğitimde de vazgeçilemez süreçlerdir. Öğretim sistemini oluşturan tüm bileşenler türlü ölçütlere göre değerlendirilir. Eğitimdeki ölçmeler genellikle sıralama ya da dereceleme düzeyinde kalır. Kullanılan ölçeklerin çoğunlukla "sıfır" noktaları ve "birimleri" tanımsızdır. Değerlendirmeye tabi tutulan kişilerde, kurumlarda, süreçlerde aranan nitelikler de teke indirgenemez. Değerlendirmeye esas alınan ölçütler çok olunca bunların bileşkesini hesaplamak için her bir ölçütün ağırlığına ihtiyacımız vardır. Ölçütlerin ağırlıklarını belirlerken alan uzmanlarının yargılarına başvurulabilir. Ancak, uygun ağırlıklar nesnel yöntemlerle de belirlenebilir.

Nesnel ağırlık belirleme yöntemlerinden biri de bir boyutun ağırlığını belirlerken o boyutun entropisini kullanmaktır. (Deng, 2000) Entropi iletişim alanında Shannon tarafından tanımlanmıştır (Shannon,1948). İletişim teorisinde entropi, bir vericinin gönderdiği mesajın alıcı tarafında ne kadar bir belirsizlik yarattığının ölçüsüdür. Bu belirsizlik ölçüsü üniversitelerin değerlendirirken kullanılan boyutların ağırlıklarının belirlenmesi için kullanılabilir. Entropi kavramının ağırlık belirlemede kullanılması yöntemi sezgisel olarak da kavranabilir. Örneğin, bu yöntem kullanıldığında, tüm üniversitelerde hemen hemen aynı değere sahip olan bir boyut, çok farklı değerlere sahip diğer bir boyuttan daha yüksek bir entropiye ve bunun sonucunda daha düşük bir ağırlığa sahip olacaktır.

Entropi yöntemiyle nesnel ağırlık belirleme yönteminde X (m x n) karar matrisi kullanılır:

$$x=\begin{bmatrix} x_{11} & x_{12} & \dots & x_{1m} \\ x_{21} & x_{22} & \dots & x_{2m} \\ \dots & \dots & \dots & \dots \\ x_{n1} & x_{n2} & \dots & x_{nm} \end{bmatrix}$$

Burada x_{ij} her bir A_i alternatifinin O_j ölçütüne göre performansını gösteren sayısal bir değere sahiptir.

Entropi kavramı olasılık teorisini kullanarak bilgideki belirsizliği ifade etmemizi sağlamaktadır. Entropiyi kullanarak bir ölçütün ağırlığını hesaplamak için önce X karar matrisi her bir O_j (j=1, 2,…, m) ölçütüne göre normalleştirilir:

$$p_{ij}=\frac{x_{ij}=}{\sum_{p=1}^{n} x_{pj}} \quad i = 1, 2, ..., n$$

Sonuçta alternatiflerin göreceli performansını ifade eden normalleştirilmiş performans matrisi P elde edilir:

$$p=\begin{bmatrix} p_{11} & p_{12} & \dots & p_{1n} \\ p_{21} & p_{22} & \dots & p_{2n} \\ \dots & \dots & \dots & \dots \\ p_{n1} & p_{n2} & \dots & p_{nm} \end{bmatrix}$$

Her bir O_j (j=1, 2,…, m) ölçütünün içerdiği bilgideki belirsizlik e_j entropi değeri ile ifade edilir:

$$e_j = -k \sum_{i=1}^{n} p_{ij} \ln p_{ij}$$

e_j hesaplanırken $0 \le e_j \le 1$ *koşulunu sağlamak için* k=1/ln n sabiti kullanılır.

Her bir ölçütün K_j (j=1, 2,…, m) içerdiği ortalama bilgi derecesini d_j ile ifade ederiz.

$$d_j = 1 - e_j$$

Bu yöntemde d_j değeri mevcut bütün alternatiflerin O_j ölçütüne göre aldığı değerlerin birbirinden ne kadar farklı olduğunu göstermektedir. O_j ölçütü için p_{ij} (i=1, 2,…, n) peformans değerleri birbirinden ne kadar farklı olursa, bilgi derecesi dj o kadar yüksek olacak ve *Oj* o derecede öneme sahip olacaktır. Diğer bir deyişle bir ölçüte göre performans değerleri birbirine ne kadar yakınsa, o ölçüt o kadar önemsiz, yani düşük ağırlıklı olarak değerlendirilecektir.

Eğer bir ölçüte göre tüm performans değerleri aynı ise, o ölçüt karar vericiye yardımcı olacak bir bilgi içermemesi sebebiyle ağırlık belirleme yönteminde kullanılmayabilir.

Buna göre her bir ölçütün O_j (j=1, 2,…, m) nesnel ağırlığı aj şu şekilde belirlenir:

$$\mathbf{a}_j = \frac{d_j}{\sum_{k=1}^{m} d_k}$$

Üniversite Sıralamalarında Entropi ile Ağırlık Belirleme

URAP ve ARWU değişik boyutlara ait nesnel verileri kullanarak yaptıkları puanlama sonucunda dünya üniversitelerinin sıradüzenini kamuoyu ile paylaşmaktadır. Her iki çalışmada bir üniversitenin toplam puanı, o üniversitenin değişik boyutlardaki performanslarını gösteren puanların ağırlıklı toplamına eşittir. Bu hesaplamada akademisyenlerin öznel değerlendirmelerine dayalı ağırlıklar kullanılmaktadır. Yapılan puanlamada öznel ağırlıklar yerine entropi yöntemi ile hesaplanmış nesnel ağırlıklar kullanılabilir. Mevcut çalışmada nesnel ağırlıklarla yapılan puanlama ile öznel ağırlıklarla yapılan puanlamanın sonuçları karşılaştırılmakta ve aralarındaki ilişki irdelenmektedir.

URAP Araştırma Laboratuvarı Ortadoğu Üniversitesi Enformatik Ensitüsü bünyesinde 2009 yılında kurulmuştur. Dünyadaki üniversiteleri akademik peformansa dayalı bir sıralama yapmak amacıyla Tablo 1'de verilen ölçütlere göre değerlendirme yapılmaktadır (Tablo 2).

Tablo 1: URAP ölçütleri.

Ölçüt	Amaç	Yıllar	Kaynak	Ağırlık
Bilimsel makale sayısı	Kısa vadeli araştırma verimliliği	2009	ISI	%24
Google Scholar tarama sonuçları	Uzun vadeli araştırma verimliliği	2005-2009	Google Scholar	%10
Atıf	Araştırma etkisi	2009	ISI	%21
Toplam bilimsel dergi etkisi	Bilimsel etki	2005-2009	ISI	%18
H-indeksi	Araştırma kalitesi	2005-2009	ISI	%12
Uluslararası işbirliği	Uluslararası tanınma	2005-2009	ISI	%15

Tablo 2: ARWU ölçütleri.

Ölçüt	Amaç	Yıllar	Kaynak	Ağırlık
Nobel Ödülü ve Fields Madalyası sahibi mezun sayısı	Eğtim kalitesi	1901-2010		%10
Nobel Ödülü ve Fields Madalyası sahibi çalışan sayısı	Eğtim kalitesi	1901-2010		%20
21 ana başlıkta en fazla atıf alan araştırmacı sayısı	Araştırma etkisi	2009	ISI	%20
Nature&Science yayın sayısı	Bilimsel etki	2005-2009	ISI	%20
SCI ve SSCI'da yer alan makale sayısı	Araştırma kalitesi	2005-2009	SCI SSCI	%20
Yukarıdaki ölçütlerdeki toplam ağırlıklı puan/akademik çalışan sayısı	Akademik çalışan başına düşen başarı			%10

ARWU (The Academic Ranking of World Universities) ilk olarak 2003 yılında yayınlanmıştır. 2009 yılından beri Shangai Ranking Consultancy adlı bağımsız bir kuruluş tarafından yayınlanmaktadır. Her yıl, binden fazla üniversite değerlendirilmekte ve sıralamada ilk beşyüze girenler yayınlanmaktadır. Sıralama altı ölçüte göre yapılmaktadır:

Bu çalışmada ARWU 2010 sıralamasında ilk 500 akademik kurum ele alınmıştır. Bu kurumların 481 tanesinin 2010 yılında URAP tarafından da puanlamasının yapıldığı saptanmıştır. ARWU sıralamasına giren fakat URAP tarafından puanlaması yapılmayan 19 kurumun büyük çoğunluğunun üniversite statüsünde olmadığı (araştırma enstitüsü vb.) tahmin edilmektedir.

ARWU ve URAP çalışmasında eşleşen 481 üniversite için yapılan çalışmada her iki çalışmanın kullandığı ölçütlerin birbiriyle ilişkiler için Pearson korelasyon katsayısı hesaplanmıştır (Tablo 3).

Tablo 3: URAP ve ARWU ölçütleri korelasyonu.

		URAP					
		Bilimsel makale sayısı	**H-indeksi tarama**	**Atıf**	**Google Scholar sonuçları**	**Toplam Bilimsel dergi etkisi**	**Uluslararası işbirliği**
ARWU	Nobel-FM ödülleri (mezunlar)	0.46	0.60	0.60	0.46	0.55	0.59
	Nobel-FM ödülleri (çalışanlar)	0.39	0.59	0.57	0.46	0.50	0.53
	Yüksek atıf puanı	0.55	0.76	0.75	0.44	0.65	0.61
	N&S yayın puanı	0.61	0.83	0.81	0.48	0.75	0.70
	Makale sayısı	0.81	0.79	0.81	0.43	0.73	0.81
	A. çalışan başına düşen puan	0.39	0.59	0.54	0.37	0.48	0.52

Ayrıca, söz konusu 481 üniversite verisi kullanark için URAP ve ARWU ölçütlerinin her bir boyutu için entropi ve buna bağlı olarak alması gereken nesnel ağırlıklar hesaplanmıştır (Tablo 4 ve 5).

Tablo 4: URAP ölçütleri-entropi ve nesnel ağırlıklar.

Ölçüt	**Entropi (e_i)**	**Bilgi derecesi (d_i)**	**Önerilen nesnel ağırlık**
Bilimsel makale sayısı	0.99832506	0.00167494	%25
Google Scholar tarama sonuçları	0.99907289	0.00092711	%14
Atıf	0.99865692	0.00134308	%20
Toplam bilimsel dergi etkisi	0.99921104	0.00078896	%12
H-indeksi	0.99917148	0.00082852	%12
Uluslararası işbirliği	0.99889021	0.00110979	%17

Tablo 5: ARWU ölçütleri-entropi ve nesnel ağırlıklar.

Ölçüt	**Entropi (e_i)**	**Bilgi derecesi (d_i)**	**Önerilen nesnel ağırlık**
Nobel Ödülü ve Fields Madalyası sahibi mezun sayısı	0.83248888	0.16751112	%32
Nobel Ödülü ve Fields Madalyası sahibi çalışan sayısı	0.76177207	0.23822793	%45
21 ana başlıkta en fazla atıf alan araştırmacı sayısı	0.93749461	0.06250539	%12
Nature&Science yayın sayısı	0.95778153	0.04221847	%8
SCI ve SSCI'da yer alan makale sayısı	0.99112686	0.00887314	%2
Akademik çalışan başına düşen ağırlıklı puan	0.98900295	0.01099705	%2

Entropi yöntemiyle hesaplanın nesnel ağırlıklar kullanılarak 481 üniversitenin toplam puanı ARWU ve URAP ölçütleriyle tekrar hesaplanmış, sonuçlar öznel ağırlıklarla hesaplanan puanlarla karşılaştırılmıştır (Tablo 6).

Tablo 6: ARWU ve URAP ölçütlerinin nesnel ve öznel ağırlıklarla yapılan puanlamaları arasındaki Pearson korelasyon katsayısı.

	URAP$_N$	**ARWU$_N$**
URAP$_Ö$	0.99	0.66
ARWU$_Ö$	0.79	0.94

URAP$_N$: 481 üniversitenin URAP boyutlarının nesnel ağırlıklarla hesaplanmış toplam puanı

URAP$_Ö$: 481 üniversitenin URAP boyutlarının öznel ağırlıklarla hesaplanmış toplam puanı

ARWU$_N$: 481 üniversitenin ARWU boyutlarının nesnel ağırlıklarla hesaplanmış toplam puanı

ARWU$_Ö$: 481 üniversitenin ARWU boyutlarının öznel ağırlıklarla hesaplanmış toplam puanı

Sonuç

Üniversite sıralamalarında kullanılan ağırlıkların nesnel yöntemlerle belirlenmesi mümkündür. Özellikle uzman görüşüne ulaşmanın zor olduğu durumlarda ağırlık belirlemede kullanılan nesnel yöntemler ön plana çıkabilir.

Araştırmanın amacı dünyada öne çıkan iki üniversite sıralama çalışmasında kullanılan puanları kullanarak, önerilen nesnel ağırlık belirleme yönteminin geçerliliğini irdelemektir. Sıralama amacıyla ullanılan ölçütlerin geçerliliği konusu araştırma kapsamı dışında bırakılmıştır. Ancak şu kadarını söylemek gerekir ki dünyadaki binlerce üniversiteyi yılda sadece altı "kişiye" nasip olabilen Nobel ödülüne göre sıralamak olası değildir. Bu ödül elbette çok önemlidir ama bugüne kadar verilen bütün Nobel ödüllerini hesaba katan bir değerlendirmede bile 500 üniversiteye yer bulunamayabilir. Üniversitelerin kamu yararı ve bireyin entelektüel gelişimine katkılarının değişik boyutlarını ölçüt alan sıralamalar olabilmelidir.

Yapılan çalışmada 481 üniversitenin ARWU ve URAP ölçütlerinden aldığı puanlar derlenmiş ve entropi yöntemi ile ölçütlerin nesnel ağırlıkları hesaplanmıştır. Bu ağırlıklar kullanılarak, ARWU ve URAP ölçütlerine göre üniversite puanları yeniden hesaplanmıştır. Çıkan sonuçlar öznel ağırlık ve nesnel ağırlık kullanılarak yapılan puanlamalar arasında manidar bir ilişki olduğunu göstermiştir.

Nesnel ve öznel ağırlıkların her ikisini de kaynaştırarak geliştirilecek ağırlık belirleme yöntemlerinin geliştirilmesi ve bunların üniversite sıralamalarında kullanılması gelecekte araştırma konusu olabilecek konulardır.

Kaynaklar

Anderson, L.W. et. al. (Eds.). (2001). A taxonomy for learning, teaching and assessing. New York: Longman.

Baykal, A. (1978). Yükseköğretim programlarının sıradüzeni. Boğaziçi University Dergisi, Eğitim, 6(1978), 11-18.

Baykal, A., (2008). Egitimde Ölçme ve Aranan Nitelikler. Ortaögretim Sisteminde Arayıslar Sempozyumu Kitabı. 8-9 Subat 2008 Antalya. Türkiye Özel Okular Birligi, ss. 62-91.

Boudett, K.P., City, E.A., Murnane, R.J. (Eds.). (2008). Data Wise. Harvard Education Press.

Deng H. et al. (1999), Inter-company comparison using modified TOPSIS with objective weights, Computers and Operations Research, 27(10), 963-973

Erkut Erhan (2010). İlk 500 ve Türk Üniversiteleri, http://www.cumhuriyet.com.tr/?yer=yazar&aranan=Prof.%20Dr.%20Erhan%20Erkut

Gaynor, A. K. (1998). Analyzing problems in schools and school systems. New Jersey: Lawrence Earlbaum.

Hood, S. (2008). Evaluation Roots Reconsidered: As a Hilliard, a Fallen Hero in the "Nobody Knows My Name" Project, and African Educational Excellence. Review of educational research. September 2008, vol. 78 no. 3 410-426.

Keeves, J.P. (1988). (Ed.). Educational research, methodology, and measurement. New York: Pergamon.

Koç, N., Gülleroğlu, H.D., Coşkuner, D.T. (Yayına hazırlayanlar). I. Ulusal Eğitimde ve Psikolojide Ölçme ve Değerlendirme Kongresi. 14-16 Mayıs 2008. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi. Ankara.

Schlechty, P.C. (1997). Inventing Better Schools. San Fransisco: JosseyBass Publishers.

T.C. Yükseköğretim Kurulu. (Kasım 2005). Türk yükseköğretiminin bugünkü durumu.

Shannon C.E., (1948) "A Mathematical Theory of Communication", Bell System Technical Journal, vol. 27, pp. 379–423, 623-656.

http://www.claim.org/annual/pdf/AM08_EarlyRegBroch_16.pdf (Erişim Tarihi: 14.04.2011).

http://hdr.undp.org/en/ (Erişim Tarihi: 14.04.2011).

http://www.pisa.oecd.org/pages/0,2987,en_32252351_32235731_1_1_1_1_1,00.html (Erişim Tarihi: 14.04.2011).

http://timss.bc.edu/timss2007/index.html. (Erişim Tarihi: 14.04.2011).

Uluslararası Yükseköğretim Kongresi: Yeni Yönelişler ve Sorunlar (UYK-2011)
27-29 Mayıs 2011, İstanbul; 3. Cilt / Bölüm XVI / Sayfa 2465-2474

ULUSLARARASI YÜKSEKÖĞRETİM KONGRESİ: YENİ YÖNELİŞLER VE SORUNLAR
INTERNATIONAL HIGHER EDUCATION CONGRESS: NEW TRENDS AND ISSUES

Yükseköğretimde Eğitim Hizmetlerinin Pazarlanması: Bir Pilot Araştırma

Öğr. Gör. Hulisi Binbaşıoğlu
İnönü Üniversitesi Kale MYO, 44280 Malatya, Türkiye

Özet

Bir ülkenin gelişmesi, kalkınması ve üretmesinin yolu eğitimden, eğitimli insanlara sahip olmaktan geçer. Günümüzde artık, rekabete dayalı yeni dünya düzeninde eğitime en fazla yatırım yapan ve eğitilmiş insan gücüne sahip ülkeler avantaj sağlamaktadır. Bu rekabet kendini eğitim hizmetlerinde de göstermektedir. Her geçen gün sayısı artan devlet ve vakıf üniversiteleri de kurumlarına öğrenci çekmek için bir rekabet içerisine girmektedir. Öğrenci merkezli yaklaşım sergileyen üniversitelerin bunlardan haberdar olması ve verdiği hizmetler yönünden pazarlama stratejileri geliştirmesi üniversiteler için büyük bir avantaj sağlayacaktır. Bu çalışmada özelikle yükseköğretimde eğitim hizmetlerinin pazarlanması incelenmiştir. Uygulama alanı olarak İnönü Üniversitesi seçilmiş ve üniversite öğrencilerinin memnuniyet düzeylerini, onların verilen hizmetleri algılamalarını değerlendirmek için bir ölçek uygulanmıştır. Elde edilen bulgulara göre, öğrencilerin verilen eğitim hizmetlerinden pek de memnun olmadığı gözlenmiştir. Boyutlara göre öğrencilerin verilen hizmetler açısından memnuniyet dereceleri az katılıyorum seviyesindedir. En yüksek katılımın olduğu boyut, Fiziki Olanaklar boyutudur. Öğrenciler, üniversitenin en çok fiziki olanaklarından memnun olduklarını belirtmişlerdir. Diğer en yüksek katılımın olduğu boyut, Eğitim ve Kariyer boyutudur. En düşük katılımın olduğu boyut ise Akademik ve İdari Hizmet Memnuniyeti boyutudur. Öğrenciler, diğer boyutlara göre bu boyuttaki ifadelere daha az katılmakta, verilen hizmetlerden daha az memnuniyet duymaktadır. Bunun başlıca sebepleri arasında da üniversitelerin halen ciddi bir pazarlama programı geliştirilmemiş olduğu söylenebilir. Yapılan araştırmalar ve incelenen kaynaklar göstermiştir ki; bunun bir diğer nedeni de, pazarlamanın geleneksel fonksiyonlarından olan analiz, planlama, uygulama ve kontrol yetkilerinin çoğunun eğitim kurumları tarafından uygun görülmemesidir.

Anahtar kelimeler: Yükseköğretim, pazarlama, eğitim hizmetlerinin pazarlanması.

Giriş

Tanımlardan birinde pazarlama; *"fertlerin ve grupların, ihtiyaç hissettikleri ve arzu ettikleri ve bir değeri bulunan ürünü ve hizmetleri yarattıkları, sundukları ve diğerleriyle serbestçe mübadele ettikleri toplumsal bir işlem (Kotler, 2000: 8)"* olarak açıklanmaktadır. Tüketicileri, kuruluşun bir parçası gibi gören, şikâyetlerini dinleyip bunları önemseyen, müşterilerin ürünü belirlemesine olanak sağlayan kişiye özel yaklaşımlar artık günümüzün vazgeçilmez uygulamalarıdır (Odabaşı, 2004). Emniyet kemerlerinin bağlanması, çalışma saatlerinde düşük ses uygulaması, seçimlerde oy kullanma gibi pek çok unsurda da, pazarlama fikirleri kullanılmakta ve bunlar pazarlama faaliyetleriyle bağdaştırılmaktadır (Sommers, vd., 1992). Hedef kitleleriyle etkin bir iletişim kuran kamu kurumları, onların kurallara gönüllü olarak uymasını sağlamaktadırlar (Kotler ve Lee, 2006).

Eğitim, eğitim örgütlerinde üretilen ve bu örgütler aracılığıyla topluma sunulan bir hizmettir (Zeybekoğlu, 2008). Bir hizmet, geniş çaplı (elektrik talebi gibi) veya dar kapsamlı (sigorta gibi) talebi içerdiği düşünüldüğünde, eğitim; yönetimi zor bir hizmet olduğundan inişli çıkışlı dar bir talebi içermektedir (Mazzarol, Soutar ve Thein, 2000). Eğitim, belki uzun vadede ürün vermektedir ama bir ülkenin sosyal ve ekonomik kalkınmasını sağlayan insan gücünü hazırlayan araç olarak, gün geçtikçe ekonominin temel yatırımı haline gelmektedir (Gedikoğlu, 2005). Eğitimin her türlü sorunu çözmede esas bir unsur olduğu gerçeği, bunun üzerinde önemle durulması gereken bir konu olduğunu açıkça ortaya koymaktadır (Demir, 2008).

OECD, üniversitelerin, ülkelerin ulusal bir yenilikçilik sistemi kurmasında anahtar bir role sahip olduğunu vurgulamaktadır (Maringe ve Gibbs, 2009). Dünya'da gelişmiş ülkelerin önderliğinde oluşan yeni yükseköğretim olgusu bilgi çağına uyum sağlayabilen, yaratıcı, verimli, rekabetçi nitelikleri öne çıkartmaktadır (Odabaşı ve Odabaşı, 2004). Özellikle Amerika ve Avrupa Birliği ülkeleri olmak üzere eğitim hizmetleri veren pek çok üniversite, nitelikli öğrencileri bünyelerine katmak için birbirleriyle yarış içerisindedirler. Bu üniversiteler, mevcut tüm eğitim faaliyetlerini öğrencilere sunarken, onları çekmek için pazarlama faaliyetlerini de kullanmaktadırlar. Çünkü dünyada çoğu ülkede, üniversite eğitiminde pazarlama anlayışına dayalı yapılanma yerleşmeye başlamıştır (Cerit vd., 2007).

Üniversiteler, bir kamu kurumu olarak adlandırılmasına rağmen hizmet sektörlerinin gelişimi çerçevesinde, kamu işletmelerinden daha ağırlıklı olarak özel işletmeler tarafından da sunulan hizmetler haline gelmiştir (Torlak, 2001; Maringe ve Gibbs, 2009). Bununla birlikte, vakıf üniversiteleri, kamu yükseköğretim kurumlarının çalışmasını ve tüm yükseköğretim sistemi standartlarını ve değerlerini derinden etkilemektedir (Michelsen, 2007). Yakın gelecekte kamu üniversiteleri, pazarlama tekniklerini kullanan özel üniversitelerle sıkı bir rekabet içerisine gireceklerdir (Hayes, 2007). Bir kurumun başarılı olabilmesinin temelini, müşterinin ne beklediği ile kurumun bu beklentiyi nasıl karşılayacağının dikkatli bir şekilde eşleştirilmesi oluşturmaktadır (Mazzarol, Soutar ve Thein, 2000).

Eğitim Hizmetlerinde Pazarlama Süreci

Günümüzde artık işletmeler gibi, kâr amacı gütmeyen kuruluşlar da gerek faaliyetleri gerekse yönetim tarzları açısından atılımlar yaparak girişimci bir özelliğe sahip olmaktadırlar. Ürün yapısı, müşteri grupları, finansal olmayan amaçların üstünlüğü, kamuoyu, işletmenin misyonu ve müşteri tatmini arasındaki farklılık ve kaynak toplama ihtiyacı bakımından üniversiteler, diğer işletme ve kuruluşlardan farklı durumlara sahip olmasına rağmen, günümüzün gerekleri ve gelişmeleri devlet ve özel üniversitelerinin kurumsal, örgütsel olarak diğer kurum ve kuruluşlarla ortak yönlerinin oldukça fazla olduğunu da göstermektedir (Odabaşı ve Odabaşı, 2004; Çiftçibaşı, 2008).

Bilginin yaratılması ve yayılımı sürecinde yaşanan hızlı gelişmeler, üniversiteler arasında ve üniversiteler ile diğer kurumlar arasında rekabeti hızlandırmakta, üniversiteler üzerinde bir baskı oluşturmaktadır (Çetin, 2007). 2000 yılından sonra eğitim sektöründeki en önemli değişimler arasında, okullarda yeni bir yönetim kültürü gelişmesine neden olan kurumlararası rekabet ve eğitimsel pazarların oluşması yer almaktadır (Cerit vd., 2007). Kamu ve vakıf üniversitelerinin alternatiflerinin her geçen gün artması, bu kurumların pazarlama kavramlarını benimsemelerini sağlamaktadır (Hayes, 2007).

Bütün unsurlarıyla eğitim hizmetleri, pazarlamaya konu olabilir (Torlak, 2001). Geçmişte eğitim hizmetleri pazarlaması dâhil soyut hizmetlerin adlandırılmasında bile güçlük çekilirken, günümüzde üniversiteler, pazarlama faaliyetlerini kabul etmekte ve uygulamaktadır (Hayes, 2007). Gençler kendi seçimlerini ortaya koymak ve kararlarını başkalarına duyurmak için, üniversiteler tarafından sağlanan pazarlama bilgilerine güvenirler ve bu da kurumların birincil amaçları içerisinde pazarlama ve iletişim stratejilerine daha çok odaklanmalarını sağlamaktadır (Maringe ve Gibbs, 2009).

Torlak (2001), eğitim hizmetleri pazarlamasının; eğitim ihtiyacı olan öğrenciler ve yakınlarının istek ve ihtiyaçları doğrultusunda eğitim hizmetleri geliştirme, kabul edilebilir fiyatla bu hizmetleri fiyatlandırma, talep edilen uygun yerlerde bu hizmetleri sunma ve ayrıca sunulan eğitim hizmetlerini müşterilere duyurma ve tutundurma çabalarından oluştuğunu söylemektedir.

Yakın bir geçmişe kadar, eğitim kurumlarında pazarlama faaliyetleri; düzensiz bir şekilde, mazeret göstererek, içgüdüsel olarak ve küçük çapta uygulayarak gerçekleştirilirken (Rockholz, 2002), günümüzün hızla gelişen pazarlama uygulamaları, eğitim hizmetlerini de etkileyerek bu hizmetlerin çok daha bilinçli ve geniş kapsamlı olmasını sağlamaktadır.

Üniversitelerin öğrenciyi çekme şansının artması için göz önünde bulundurması gereken stratejiler ise şu şekilde sıralanabilir (Kotler ve Fox, 1995):

- Üniversitenin gücünü artırmak,
- Üniversitenin algısını değiştirmek,
- Diğer üniversitelerin algısını değiştirmek,
- Önem atfeden değerleri değiştirmek,
- İhmal edilmiş özelliklere dikkat çekmek,
- İdeal üniversite oluşturma yolunda değişiklik yapmak.

Bunun yanında, Maringe (2006) yaptığı bir araştırmada, öğrencilerin yükseköğretim kurumlarını tercih ederken tüketici yaklaşımlı bir tavır sergilediğini ortaya koymaktadır. Bu da bizlere bir üniversitenin verdiği hizmetlerin tüm aşamasında uyguladığı pazarlamaya dayalı yaklaşımın ne kadar önemli olduğunu göstermektedir.

Pazarlamanın eğitim hizmetleri için taşıdığı anlam, işletmelerinkinden pek de farklı değildir (Zeybekoğlu, 2008). Ankara'daki üniversitelerin pazarlama stratejileri üzerine yapılan bir araştırmada, araştırmaya katılanların %68.1'i pazarlamanın bir eğitim kurumu için çok önemli olduğunu belirtmiştir (Bil, 2006). Bu nedenle, üniversitelerde pazarlama stratejisinin uygulanması kurumların öncelikleri arasında olmalıdır. Pazarlama stratejisi, hedef pazarın seçimi, rekabet pozisyonun belirlenmesi ve etkili bir pazarlama karması oluşturulmasıyla gerçekleştirilmektedir (Kotler ve Fox, 1995).

Günümüzde üniversiteler, büyümenin devamı açısından önemli olan üç temel bileşenin kaynağı haline gelmiştir: İyi eğitimli uzmanlar, uzmanlaşmış bilgi ve yeni ürünlere dönüştürülebilecek bilimsel ilerlemeler (Bok, 2007). Eğitim hizmetlerinin belirli özellikleri vardır ve bu özellikler üniversitelerin verdiği hizmetlerin rakip hizmetlerden ayırt edilmesini kolaylaştırır (Çiftçibaşı, 2008). Örneğin, üniversitenin öğrencilerine ve tüm çalışanlarına kurum ile ilgili haber ve gelişmeleri sürekli olarak bildirmesi ve öğrencilerin bunlara kolaylıkla ulaşabilmesi, velilerin sadece öğrenci kayıtları ve mezuniyetleri sırasında hatırlanması değil, tüm akademik dönem boyunca, velilerin de sunulan hizmetler ve öğrencileri hakkında haberdar edilmesi, eğitim hizmetlerinin diğer rakiplerine karşı ayırt edilen özellikleri olarak ön plana çıkabilir. Batı ülkelerinde kamu üniversiteleri, yeniden yapılandırılma esnasında eğitimde pazarlama fikirlerinden etkilenmişlerdir (Cerit vd., 2007). Örneğin üniversiteler, kaliteli öğrencilerin tercihi olma açısından birbirleri ile rekabet halindedirler (Türker, 2003). Eğitim kurumlarının bu rekabet ortamında var olabilmek ve tüketici konumunda olan öğrenci ve velilerin istek ve ihtiyaçlarını karşılamaları için, hizmetlerin eğitim-öğretim kurumlarından tüketiciye olan akışına yön veren faaliyetlere ilişkin stratejiler oluşturmaları gerekmektedir (Duygun, 2007). Her geçen gün artan rekabet ortamında pazarlama faaliyetlerini etkin bir biçimde uygulamanın bir yolu da öğrencinin üniversiteye güvenini oluşturmayı hedefleyen uzun dönemli bir yaklaşım benimsenmesidir (Özdoğan ve Tüzün, 2007). Ayrıca, başarılı bir şekilde yükseköğretim kurumlarında uygulanan stratejik pazarlama faaliyetleri, hem bölge halkının kuruma olan desteğini artıracak hem de kuruma olan güveninin de artmasını sağlayacaktır (Rockholz, 2002).

İşletmelerde pazarlama faaliyetlerinin başarılı olması, işletmenin kâr elde edip etmemesiyle ölçülebilirken, bu durum kâr amacı gütmeyen yükseköğretim kurumlarında, öğrenci sayısı ve/veya üniversite bölümlerinin taban puanlarının yükselmesi ile ölçülebilir. Diğer bir alternatif ise, mezun sayısında meydana gelen artış ve öğrencilerin okullarını terk etme oranlarındaki düşüş olabilir (Yenen ve Gözlü, 2003).

Öğrenciler, mezuniyetten sonra istihdam edilebilme oranı yüksek veya iyi bir eğitim alabilecek yükseköğretim kurumlarını tercih etmek istemektedirler. Öyle ki, yapılan bir araştırmada öğrenciler, derslerini seçerken bile en çok, onun kendisine bir kariyer fırsatı yaratıp yaratmayacağına bakmaktadır (Maringe, 2006). Bu nedenle, üniversiteler de mezun öğrencilerin istihdam oranlarını artırmak için ders müfredatlarını buna göre düzenleyip, faaliyetlerini bu doğrultuda artırma çabası içerisine girmektedirler.

Bunun yanında, Çetin (2007), üniversiteler tarafından sunulan sıradan araştırma hizmetlerinin yanı sıra, sunulan tüm kültürel aktivitelerin de mezun öğrencilerin istihdam yetenekleri üzerinde etkili olduğunu vurgulamaktadır.

Metot

Bu çalışmanın amacı, İnönü Üniversitesi'nde öğrenim gören öğrencilerin, eğitim hizmetleri pazarlaması açısından Üniversitelerine karşı algılarını araştırmaktır. Daha önce Üniversite'de benzer bir çalışmanın yapılmamış olması nedeniyle, araştırma oldukça büyük bir öneme sahiptir. Bu çalışmada özelikle yükseköğretimde eğitim hiz-

metleri pazarlaması incelenmiş ve uygulama alanı olarak İnönü Üniversitesi seçilmiş ve öğrencilerinin memnuniyet düzeylerini, onların verilen hizmetleri algılamalarını ölçmek için bir ölçek uygulanmıştır.

Araştırmanın Hipotezleri

Araştırmanın amaçları doğrultusunda, hipotezler aşağıdaki şekilde ifade edilebilir.

H_1: Farklı cinsiyete sahip deneklerin eğitim hizmetleri pazarlamasına ilişkin algıları anlamlı bir farklılık göstermektedir.

H_2: Farklı yaş grubuna sahip deneklerin eğitim hizmetleri pazarlamasına ilişkin algıları anlamlı bir farklılık göstermektedir.

H_3: Farklı eğitim durumuna sahip deneklerin eğitim hizmetleri pazarlamasına ilişkin algıları anlamlı bir farklılık göstermektedir.

Araştırmanın Modeli

Araştırma, veri toplama yöntemi olarak *survey yöntemi* kullanılan bir çalışmadır ve bu araştırmada, niceliksel araştırma yöntemi kullanılmıştır. *Nicel araştırmalar*, en yaygın araştırma kategorisidir ve önceden hazırlanmış bir anket formu, belli sayıda cevaplayıcı üzerinde uygulanmaktadır (Nakip, 2006).

Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini, İnönü Üniversitesi Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı ve ilgili Enstitülerden alınan öğrenci verilerine göre; 2009–2010 eğitim-öğretim dönemi içinde İnönü Üniversitesi'nin tüm akademik yerleşkelerinde öğrenim gören uzaktan eğitim hariç tüm Enstitü/Fakülte/Yüksekokul/Meslek Yüksekokul öğrencileri oluşturmaktadır. Araştırmanın evreninde 8,716'sı kadın, 10,850'si erkek olmak üzere toplam 19,566 öğrenci yer almaktadır.

Örneklem büyüklüğü belirlenirken tabakalı örneklemede örnek hacminin belirlenmesinde kullanılan formül esas alınmıştır (Nakip, 2006). Örneklem hacmi hesaplanırken, %99 güven aralığı ve %3 hata payı dikkate alınmıştır. Örneklem büyüklüğü için aşağıda kullanılan formül sonucunda, örneklem sayısı 1,327 olarak bulunmuştur. Hata payını küçültmek, maliyeti düşürmek ve geçerliği artırmak için, ayrıca hatalı doldurulan anket formlarının olabileceği düşüncesiyle örnek hacmi büyütülmüş ve 1,600 kişi hesaplamaya katılmıştır.

Araştırmanın örneklemini 07–21 Mayıs 2010 tarihleri arasında tüm İnönü Üniversitesi öğrencilerinden veri toplama aracını yanıtlayan 1,600 öğrenci oluşturmuştur. Rektörlük tarafından gerekli izinler alınarak başlanan çalışma yaklaşık on dört gün sürmüştür. Öğrencilere gerekli açıklama ve duyurular yapılmış ve ölçek formunu doldurmaya istekli ve gönüllü olan 1,600 öğrenciye form uygulanmış ve sonra toplanmıştır. Bu formlardan eksik ve hatalı doldurulanlar elendikten sonra 668'i kadın, 831'i erkek öğrenci tarafından doldurulan toplam 1,499 ölçek formu değerlendirmeye alınmıştır.

Örneklem, *oranlı tabakalı* örneklem yöntemine göre, *tabakaların evrendeki ağırlıklarına* dikkat edilerek, her enstitü, fakülte, yüksekokul ve meslek yüksekokulundaki kadın ve erkek öğrenci sayısı oranlı bir şekilde seçilmiştir. Seçilen örneklem sayısı istatistik kitaplarında önerilen örneklem büyüklüğüne uygundur (Cohen, vd., 2005). Uygulamada öğrenciler belirlenirken bütün bölümlerden öğrencilerin dahil edilmesine dikkat edilmiştir.

Veri Toplama Aracı

Araştırmada kullanılan veri toplama aracı araştırmacı tarafından geliştirilmiştir. Veri toplama aracının geliştirilmesi sürecinde, konu ile doğrudan ilgili iki ölçme aracından faydalanılmıştır. Birinci veri toplama aracı, Raposo ve Alves (2005) tarafından geliştirilen "Yükseköğretim Öğrencilerinin Hizmet Beklenti Ölçeği"dir. Diğer veri toplama aracı ise; 1985 yılında Parasuraman, Zeithaml ve Berry tarafından geliştirilen "SERVQUAL Hizmet Kalitesi Modeli"nin eğitim hizmetlerine Duygun (2007) tarafından uyarlanan "Eğitim Hizmetlerinin Pazarlanmasında Hizmet Kalitesinin Ölçümü Ölçeği"dir. Her iki ölçekten bazı maddeler alınmış ve güvenilirlik çalışması araştırma içerisinde yapılmıştır. Sonuçta, öğrencilerin eğitim hizmetlerine ilişkin algılarını betimleyen Likert tipi ve beşli olarak derecelendirilen, 25 maddeden oluşan, karma bir ölçek kullanılmıştır.

Raposo ve Alves (2005) tarafından uygulanan ilk ölçek, 20 madde ve üç boyuttan oluşmaktaydı. Duygun (2007) tarafından uyarlanan ikinci ölçek ise, 33 maddeden oluşmaktaydı. Hazırlanan yeni ölçek için bu maddeler tek tek incelendi ve bir soru havuzu oluşturuldu, uygun olan maddeler alınıp diğerleri elendi. Daha sonra, seçilen maddelerden bir ölçek haline getirildi ve konunun uzmanlarına danışıldı. Ayrıca yaklaşık 30 öğrenciye ilk olarak bu ölçek uygulandı ve görüşleri alındı. Son olarak 25 maddeden oluşan karma bir ölçek meydana getirildi.

Bu araştırmada, Raposo ve Alves (2005) ile Duygun (2007) tarafından geliştirilen veri toplama aracı, orijinaline sadık kalarak üniversite öğrencilerine uyarlanmıştır. Örneğin Raposo ve Alves (2005) tarafından uygulanan ölçekte yer alan "*Fiziki olanaklar moderndir*" *ifadesi*, "*Üniversitemizin fiziki olanakları (örn. sınıflardaki sıralar*, *bilgisayar*, *vb.) moderndir*" olarak düzenlenmiştir. Uygulama sonucunda elde edilen veriler bilgisayar ortamına aktarılmış ve analiz SPSS 17.0 paket programı ile yapılmıştır.

Elde edilen veriler üzerinden faktör analizi yapılmadan önce, verilerin faktör analizine uygunluğu Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) ve Bartlett testi ile test edilmiştir. Verilerin faktör analizine uygun olduğu belirlendikten (KMO = .88, Bartlett Test of Sphericity = 12027.691, p=.000) sonra veriler, yapı geçerliliği için temel bileşenler analizi yöntemine göre faktör analizi çözümlemesine tabi tutulmuştur. Faktör analizinde ifadelerin faktör yükünün en az ".30" olması ölçütü alınmıştır. Yapılan faktör analizi sonucunda ifadelerin, üç faktöre dağıldığı belirlenmiştir. 25 maddelik ölçekte, birinci boyut toplam varyansın %27.07'sini, ikinci boyut %8.51'ini, üçünü boyut ise %6,18'ini açıklamaktadır. Faktörlerin açıkladığı kümülatif varyans oranı ise %41.76'dır. Ölçekte yer alan ifadelerin faktör yükleri ".36" ile ".65" arasında değişmektedir. Ölçeğin iç tutarlılık katsayısı (Cronbach Alpha) 9 maddelik birinci boyut için ".84", 9 maddelik ikinci boyut için ".78" ve 7 maddelik üçüncü boyut için ".70" olarak hesaplanmıştır.

Faktör analizi sonucunda elde edilen bulgulara göre, araştırmada kullanılan ölçme aracının boyutları ve her bir boyutta yer alan ifadeler Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1: İfadelerin boyutlara göre dağılımları.

Boyutlar	İfadeler
Akademik ve idari hizmet memnuniyeti	14. Öğretim elemanlarımızla aramızdaki iletişim yeterli düzeydedir. 15. Öğretim elemanlarımız, problemlerimizi çözme konusunda bizlere yardımcı olurlar. 16. Öğretim elemanlarımıza kolayca ulaşabilmekteyim. 17. Şikâyet ve önerilerim dikkate alınmaktadır. 18. Özel istek ve ihtiyaçlarım (ders saatlerinin ayarlanması, farklı konu anlatımı, vb.), öğretim elemanlarımız tarafından anlayışla karşılanmaktadır. 19. Ders dışındaki diğer hizmetleri de beklemeden, hızlı bir şekilde alabilmekteyim. 20. Eğitimde meydana gelen aksaklıklardan ve özel durumlardan önceden haberdar edilmekteyim. 24. Bölümümüzün idari personeli (örn. sekreter, hizmetli), bana karşı yardımseverdir. 25. Bölümümüzün idari personeli, kuralları ve prosedürleri iyi bilmektedir.
Eğitim ve kariyer	4. Üniversitemizin iyi bir tanınırlığı vardır. 5. Bölümümüzdeki ders içerikleri, günün gereklerini karşılayacak niteliktedir. 6. Mezun olduğumda birçok iş teklifi alacağıma inanıyorum. 7. Üniversitemizin mezun öğrencilerine iş bulma noktasında çalışmaları yeterlidir. 9. Üniversitemizin akademik üstünlüğü yüksek bir düzeydedir. 10. Öğretim elemanlarımızın bilimsel nitelikleri yüksektir. 11. Öğretim elemanlarımız, araştırmaları/yayınları ile tanınır. 12. Öğretim elemanlarımız, derslerini açık, anlaşılır ve eksiksiz işlerler. 13. Öğretim elamanlarımızın ders anlatımındaki konuşma becerisi yeterli düzeydedir.
Fiziki olanaklar	1. Üniversitemizin fiziki olanakları (örn. sınıflardaki sıralar, bilgisayar, vb.) moderndir. 2. Üniversitemizin fiziki olanaklarından kolaylıkla faydalanabilmekteyim. 3. Sınıf ortamlarımız ders yapmaya uygundur. 8. Bana göre üniversitemizin sunduğu ders dışı faaliyetler (örn. geziler, spor etkinlikleri vb.) yeterlidir. 21. Kütüphane kaynaklarımız ihtiyaçlarımı karşılamada yeterlidir. 22. Kütüphanede aradığım kaynaklara hızlı ve güncel şekilde ulaşılabilmekteyim. 23. Bilgisayar laboratuvarlarına kolaylıkla ulaşabilmekteyim.

Araştırma Verilerinin Analizi

Bu çalışmada, elde edilen veriler değerlendirilirken ölçeğin birinci bölümünde yer alan bağımsız değişkenler için betimsel istatistik hesaplamaları yapılmıştır. Öğrencilerin ölçek ifadelerine verdikleri yanıtlar analiz edilirken; önce varyanslarının homojenliği test edilmiş, varyansların homojen dağıldığı belirlendikten sonra, cinsiyet değişkenine göre öğrenci görüşleri arasında farklılık olup olmadığını belirlemek için t testi, yaş ve eğitim durumu değişkenlerine göre öğrenci görüşleri arasında farklılık olup olmadığını belirlemek için ise Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) ile LSD testi yapılmıştır.

Bulgular ve Yorumlar

Cinsiyet Değişkenine İlişkin Bilgiler

Örneklemdeki öğrencilerin yaklaşık %55'ini erkekler, %45'ini ise kadınlar oluşturmaktadır (Tablo 2).

Tablo 2: Öğrencilerin cinsiyete göre dağılımları.

Cinsiyet	Frekans	Yüzde
Kadın	668	44.56
Erkek	831	55.44
Toplam	**1,499**	**100.00**

Yaş Değişkenine İlişkin Bilgiler

Örneklemdeki öğrencileri, %71 ile en çok 20-24 yaş arası öğrenci grubu oluşturmaktadır (1,066 kişi). Bunu sırasıyla 25 yaş ve üzeri (228) ve 20'den küçük yaş grubu (205) izlemektedir (Tablo 3).

Tablo 3: Öğrencilerin yaş gruplarına göre dağılımları.

Yaş grupları	Frekans	Yüzde
20'den küçük	205	13.68
20-24 yaş arası	1066	71.11
25 ve üzeri	228	15.21
Toplam	**1499**	**100.00**

Eğitim Durumu Değişkenine İlişkin Bilgiler

Örneklemdeki öğrencilerin çoğunluğunu, %63 ile lisans öğrencileri oluşturmaktadır. Daha sonra %28'lik oranla ön lisans öğrencileri gelmektedir (Tablo 4). En az orana ise lisansüstü öğrencileri sahiptir (%9).

Tablo 4: Öğrencilerin eğitim durumlarına göre dağılımları.

Eğitim durumları	Frekans	Yüzde
Ön lisans	423	28.22
Lisans	947	63.18
Lisansüstü (Y. Lisans/Doktora)	129	8.60
Toplam	**1,499**	**100.00**

Tablo 5'te verilen değerlerde çift taraflı anlamlılık düzeyi incelendiğinde ($p>0.05$ olduğu için), cinsiyetler arasında anlamlı bir farklılığın olmadığı görülmektedir. Yani ifadelere verilen cevaplar hem kadınlar hem de erkekler için aynı katılım düzeyinde gerçekleşmiştir.

Tablo 5: Öğrenci algılarının cinsiyet değişkenine göre analiz sonuçları.

Boyut	Cinsiyet	N	$\overline{X}$	S	Sd	t	p
Akademik ve idari hizmet memnuniyeti	Kadın (1)	668	25.79	6.71	1,497	.306	.759
	Erkek (2)	831	25.69	6.65			
Eğitim ve kariyer	Kadın (1)	668	26.76	5.39	1,471	1.303	.193
	Erkek (2)	831	26.38	5.88			
Fiziki olanaklar	Kadın (1)	668	20.85	5.01	1,497	.032	.974
	Erkek (2)	831	20.85	5.06			

Tablo 6'daki öğrenci algılarının yaş grubu değişkenine göre analiz sonuçlarına göre, "Akademik ve İdari Hizmet Memnuniyeti" boyutunda, 3. yaş grubundaki (25 ve üzeri) öğrenciler ($\overline{X}$ = 27.15) ile 1. yaş grubundaki (20'den küçük) öğrenciler ($\overline{X}$ = 25.44) arasında ve 3. yaş grubundaki öğrenciler ile 2. yaş grubundaki (20-24 yaş arası) öğrenciler ($\overline{X}$ =25.49) arasında anlamlı bir farklılık bulunmaktadır. Bu noktada, 3. yaş grubundaki öğrencilerin, "Akademik ve İdari Hizmet Memnuniyeti" boyutu kapsamında verilen hizmetlerden, 1. ve 2. yaş grubundaki öğrencilere göre daha fazla memnun olduğu söylenebilir.

Tablo 6: Öğrenci algılarının cinsiyet değişkenine göre analiz sonuçları.

Boyut	Yaş grubu	N	$\overline{X}$	S	F	p	LSD
Akademik ve idari hizmet memnuniyeti	20'den küçük (1)	205	25.44	6.71	6,107	.002	1<3 2<3
	20-24 yaş arası (2)	1,066	25.49	6.55			
	25 ve üzeri (3)	228	27.15	7.03			
Toplam		1,499	25.74	6.67			
Eğitim ve kariyer	20'den küçük (1)	205	27.08	5.67	2,422	.089	
	20-24 yaş arası (2)	1,066	26.35	5.64			
	25 ve üzeri (3)	228	27.03	5.77			
Toplam		1,499	26.55	5.67			
Fiziki olanaklar	20'den küçük (1)	205	21.23	4.85	6,889	.001	2<3
	20-24 yaş arası (2)	1066	20.56	5.10			
	25 ve üzeri (3)	228	21.85	4.73			
Toplam		**1,499**	**20.85**	**5.03**			

"Eğitim ve Kariyer" boyutundaki ifadelere katılım düzeyi ile bütün yaş grupları arasında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır.

"Fiziksel Olanaklar" boyutunda ise, yine 3. yaş grubundaki (25 ve üzeri) öğrenciler ile 2. yaş grubundaki (20-24 yaş arası) öğrenciler arasında anlamlı bir farklılık bulunmaktadır. 3. yaş grubundaki öğrencilerin 2. yaş grubundaki öğrencilere nazaran fiziksel olanaklardan daha memnun oldukları söylenebilir.

Tablo 7'de verilen öğrenci algılarının eğitim durumu değişkeni analiz sonuçlarına göre "Akademik ve İdari Hizmet Memnuniyeti" boyutunda, ön lisans seviyesindeki öğrenciler ile lisans seviyesindeki öğrenciler arasında anlamlı bir farklılık bulunmaktadır. Bununla birlikte yine lisans seviyesindeki öğrenciler ile lisansüstü seviyesindeki öğrenciler arasında da anlamlı bir farklılık bulunmaktadır. Bu noktada, lisansüstü öğrencilerinin verilen eğitim hizmetlerinin diğer seviyedeki -özellikle ön lisans seviyesindeki- öğrencilerden daha çok farkında olduğu, bunlardan daha çok faydalandığı ve bunlardan memnun olduğu yorumu yapılabilir.

"Eğitim ve Kariyer" boyutundaki ifadelere katılım düzeyi ile ön lisans, lisans ve lisansüstü eğitim durumları arasında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır.

"Fiziksel Olanaklar" boyutunda ise, ön lisans seviyesindeki öğrenciler ile lisans seviyesindeki öğrenciler arasında anlamlı bir farklılık bulunmaktadır. Bununla birlikte yine ön lisans seviyesindeki öğrenciler ile lisansüstü sevi-

Tablo 7: Öğrenci algılarının eğitim durumu değişkenine göre analiz sonuçları.

Boyut	Eğitim durumu	N	$\overline{X}$	S	F	p	LSD
Akademik ve idari hizmet memnuniyeti	Ön lisans (1)	423	25.06	6.85			
	Lisans (2)	947	25.73	6.45	9,657	.000	1<3 2<3
	Lisansüstü (3)	129	28.00	7.22			
Toplam		1,499	25.74	6.67			
Eğitim ve kariyer	Ön lisans (1)	423	26.42	6.11			
	Lisans (2)	947	26.49	5.42	1,769	.171	
	Lisansüstü (3)	129	27.44	5.89			
Toplam		1,499	26.55	5.67			
Fiziki olanaklar	Ön Lisans (1)	423	18.65	5.80			
	Lisans (2)	947	21.60	4.49	62,926	.000	2<3
	Lisansüstü (3)	129	22.56	3.68			
Toplam		**1,499**	**20.85**	**5.03**			

yesindeki öğrenciler arasında da anlamlı bir farklılık bulunmaktadır. Bu noktada, lisansüstü düzeyindeki öğrencilerin verilen eğitim hizmetlerine katılım düzeylerinin, diğer seviyedeki özellikle ön lisans seviyesindeki öğrencilerden çok daha fazla olduğu söylenebilir. Lisansüstü öğrencilerinin fiziki olanaklardan daha çok farkında olduğu, bunlardan daha çok faydalandığı ve bunlardan memnun olduğu yorumu yapılabilir.

Sonuç ve Öneriler

Günümüzde eğitim kurumlarının pazarlama faaliyetlerini uygulaması ile ilgili artan miktarda alan çalışması bulunmaktadır (Mazzarol, Soutar ve Thein, 2000). Bu doğrultuda yola çıkılan ve gerçekleştirilen; eğitim hizmetlerinde pazarlama sorunları ve çözüm önerileri, bu kurumlarda pazarlama kavramının nasıl algılandığı, üniversite öğrencilerine pazarlama açısından yaklaşımın olup olmadığı, öğrencilerin tatmin düzeyi ve üniversitelerin belli bir strateji geliştirip geliştirmediklerini öğrenmenin hedeflendiği bu araştırmada öğrencilerin verilen eğitim hizmetlerinden pek de memnun olmadığı gözlenmiştir. Bunun başlıca sebepleri arasında da üniversitelerin halen ciddi bir pazarlama programı geliştirilmemiş olduğu söylenebilir. Yapılan araştırmalar ve incelenen kaynaklar göstermiştir ki; bunun nedenlerinden birisi de, pazarlamanın geleneksel fonksiyonlarından olan analiz, planlama, uygulama ve kontrol yetkilerinin çoğunun eğitim kurumları tarafından uygun görülmemesidir.

Üniversitesine güven duyan, üniversitesinde başarılı olabileceğine, hedeflerine ulaşabileceğine inanan bir öğrencinin geleceğe daha sağlam adımlarla koşacağı, bir çalışanın işine daha sıkı sarılarak işlerini yapacağı bir gerçektir. Üniversitelerde öğrenci ve çalışanların kurumlarına olan bağlılık, güven duygusu ve ikili ilişkiler gibi konular, kurumlar tarafından ihmal edilmiştir. Belirtilen bu konularda başarının anahtarı kişilerin verilen hizmetten tatmin olmasıdır. Çünkü tatmin, eğitim kurumuna karşı bağlılık hissini sağlamada en önemli faktördür (Paswan ve Ganesh, 2009).

Sonuç olarak, üniversite yönetiminin, öğrencilerin yapmış oldukları olumlu ve olumsuz değerlendirmelerin neden ve sonuçlarını irdeleyip; olumlu sonuçların faaliyetlerini daha da geliştirmesi, olumsuz değerlendirmelere ait çözümler üretmesi gerekmektedir. Bu değerlendirmelerin düzenli olarak yapılması ve tüm birimlerde yapılan uygulamaların ne ölçüde gerçekleştiği takip edilmelidir.

Bu sonuçlara dayalı olarak şunlar önerilebilir:

- Öğrencilerin eğitim hizmetleri noktasındaki eksikliklerinin giderilmesi için yönetimsel anlamda çalışmalar yapılıp birimlerin yöneticileriyle görüşmeler yapılabilir ve daha sonra öğrencilere sorunların giderilip giderilmediği noktasında bir araştırma yapılabilir,
- Pazarlama faaliyetleri profesyonel bir biçimde ele alınarak, Rektörlüğe veya Strateji Geliştirme Daire Başkanlığı'na bağlı, bünyesinde pazarlama uzmanlarının çalışacağı (tam ve/veya yarı zamanlı), burada önerilen çalışmaların gerçekleştirilebileceği ayrı bir Pazarlama Departmanı kurulabilir,
- Akademik ve idari personelin hizmet verdiği şartlar iyileştirilerek, motivasyonları sağlanabilir,

- Hizmetiçi eğitim yaygınlaştırılabilir ve sıklıkla uygulanabilir,
- Akademik ve idari personel, yanlış ya da eksik hizmet verdiklerinde uyarılabilir, üniversiteye artı değer katan faaliyetleri ve iyi uygulama örnekleri ödüllendirilebilir,
- Öğrencilerin eğitim gördükleri, genelde yerleşkeleri özelde ise eğitim binaları ve derslikleri, eğitim yapmaya elverişli hale getirilebilir,
- Öğrenciler ve çalışanlara düzenli aralıklarla, internet sitesi, aylık bülten, sık kullanılan alanlarda barkovizyon gibi araçlarla kurum hakkında bilgiler verilebilir,
- Öğrencilere, velilere, çalışanlara ve öğrenci adaylarına sadece tanıtım kitapçığı, CD, üniversite internet sitesi üzerinden değil, sosyal paylaşım siteleri (Facebook, Twitter, vb.) üzerinden de sayfa açarak ulaşılması sağlanabilir,
- İsteyen her kişinin istediği zaman rahatlıkla ulaşabileceği, istediği bilgileri alabileceği, ücretsiz bir telefon hattı (0 800'lü hatlar gibi) olabilir,
- Öğrencilerin notları, önemli bilgiler, toplantılar ve etkinlikler, öğrencilerin mobil telefonlarına kısa mesaj (sms) aracılığıyla da gönderilebilir (Bu noktada GSM firmalarından biriyle anlaşma yapılıp hem bu uygulamanın ücretsiz yapılması sağlanmış olur hem de büyük bir firmayla anlaşma yapılmasıyla üniversite itibarını daha da artırır),
- Öğrencilerin ve çalışanların kolaylıkla ulaşıp, istek ve ihtiyaçlarını bildirecekleri iletişim büroları kurulabilir,
- Halkla ilişkiler ve basın bürosunun işlevselliği ve etkinliği artırılabilir,
- Tanınırlık adına sadece ulusal faaliyetler değil, uluslararasılaşma faaliyetleri artırılarak, diğer ülkelerden de öğrencilerin gelmesi sağlanabilir,
- Üniversitelerde pazarlama faaliyetlerinin yürütülmesi, üniversitelerin ticarileştirilmesi şeklinde anlaşılmamalı bununla birlikte, hizmet alan öğrencilerin aldığı eğitim hizmetinden ve akademik-idari personelin ise hizmet vermesinden memnuniyet duyması sağlanabilir,
- Satış sonrası hizmet gibi, üniversiteler de mezun öğrencilerini takip edip, bir veritabanı oluşturabilir ve onların işe yerleştirilmesinde yardımcı olabilir,
- Öğrenci velilerinin, çocuklarının sadece kayıtlarında veya mezuniyetlerinde yanında olması yeterli görülmeyip, onların öğrencilerle birlikte her akademik yıl başında toplanarak, öğrencinin durumu, yapılanlar ve verilecek hizmetler hakkında bilgilendirilmesi sağlanabilir. Böylece, hem öğrencilerin üniversitelerine karşı aidiyet duygusu gelişecek ve öğrencilerin velilerinin de etkilenmesini sağlanacak hem de kurumun imajı daha çok artırılmış olacaktır.
- Akademik ve idari personelin, öğrenciler ile velilerin istek ve ihtiyaçlarının karşılandığı bir üniversite, hem daha çok tercih edilecek hem de o üniversitenin tanınırlığı ve toplumun o kuruma ve çalışanlarına olan olumlu bakış açısı daha da artacaktır.

Not: Bu çalışma; Hulisi Binbaşıoğlu'nun Eğitim Hizmetlerinin Pazarlanması – Sorunlar ve Çözüm Önerileri: İnönü Üniversitesi Örneği (Danışman: Doç. Dr. Abit Bulut, İnönü Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Üretim Yönetimi ve Pazarlama Bilim Dalı, 2010)" Yüksek Lisans Tezi'nden üretilmiştir.

Kaynaklar

Bil, E. (2006). Ankara'daki Üniversitelerin Pazarlama Stratejileri, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara.

Bok, D. (2007). Piyasa Ortamında Üniversiteler Yükseköğretimin Ticarileşmesi, 1. Baskı, İstanbul: İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları.

Cerit, Y., Yıldız, K. ve Akgün, N. (2007). Üniversite Seçiminde Etkili Olan Faktörlere İlişkin Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Görüşleri, Milli Eğitim Üç Aylık Eğitim ve Sosyal Bilimler Dergisi, 173, 314-330.

Cohen, L., Manion, L. ve Morrison, K. (2005). Research Methods in Education, Taylor & Francis e-Library.

Çetin, M. (2007). Bölgesel Kalkınma ve Girişimci Üniversiteler, Ege Akademik Bakış Dergisi, 7(1), 217-238.

Çiftçibaşı, G. (2008). Belediyelerde Hizmet Pazarlaması ve Üniversite Öğrencilerinin Eğitim Hizmetlerine Yaklaşımı Üzerine Bir Araştırma, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara.

Demir, R. (2008). Üniversitenin Bugünü ve Yarını, 3. Baskı, Ankara: Palme Yayıncılık.

Duygun, A. (2007). Eğitim Hizmetlerinin Pazarlanmasında Hizmet Kalitesinin Ölçümü - Bir Pilot Araştırma, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul.

Gedikoğlu, T. (2005). Avrupa Birliği Sürecinde Türk Eğitim Sistemi: Sorunlar ve Çözüm Önerileri, Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 1, 66-80.

Hayes, T. (2007). Delphi Study of The Future of Marketing of Higher Education, Journal of Business Research, 60, 927–931.

Kotler, P. (2000). Pazarlama Yönetimi, 10. Baskı, İstanbul: Beta Basım.

Kotler, P. ve Fox, K. F. A. (1995). Strategic Marketing for Educational Institutions, USA: Prentice Hall.

Kotler, P. ve Lee, N. (2006). Kamu Sektöründe Pazarlama, (çev. Z. K. Chalar) İstanbul: MediaCat Kitapları.

Maringe, F. (2006). University and Course Choice Implications for Positioning, Recruitment and Marketing, International Journal of Educational Management, 20(6), 466-479.

Maringe, F. ve Gibbs, P. (2009). Marketing Higher Education Theory and Practice, USA: First Edition, Open University Press.

Mazzarol, T, Sautar, G. N. ve Thein, V. (2000). Critical Success Factors in the Marketing of an Educational Institution: A Comparison of Institutional and Student Perspectives, Journal of Marketing for Higher Education, 10(2), 39-57.

Michelsen, G. G. (2007). The Rise of Private Higher Education in Senegal an Example of Knowledge Shopping? Debbie Epstein, et al. (Eds.), World Yearbook of Education 2008-Geographies of Knowledge, Geometries of Power Framing the Future of Higher Education, London: Routledge, 280-298.

Nakip M. (2006). Pazarlama Araştırmaları, 2. Baskı, Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Odabaşı, F. ve Odabaşı, Y. (2004). Girişimci Üniversitelere Doğru, Cumhuriyet Bilim Teknik Dergisi, 18(913), 20-21.

Odabaşı, Y. (2004). Postmodern Pazarlama, 2. Baskı, İstanbul: MediaCat Kitapları.

Özdoğan, F.B. ve Tüzün, İ.K. (2007). Öğrencilerin Üniversitelerine Duydukları Güven Üzerine Bir Araştırma, Kastamonu Eğitim Dergisi, 15(2), 639-650.

Paswan, A.K. ve Ganesh, G. (2009). Higher Education Institutions: Satisfaction and Loyalty among International Students, Journal of Marketing for Higher Education, 19, 65–84.

Raposo, M. ve Alves, H. (2005). Marketing Higher Education: Students' Service Expectations, HEW 0511005, EconWPA, 1-10,

http://129.3.20.41/eps/hew/papers/0511/0511005.pdf, Erişim Tarihi: 25.09.2009.

Rockholz, D.M. (2002). Strategic Marketing For Public Schools: A Study of Implementation by Connecticut Superintendents and Assistant Superintendents, Yayımlanmamış Doktora Tezi, University of Connecticut, ABD.

Sommers, M.S., Barnes, J.G., Stanton, W.J., Etzel, M.J. Ve Walker, B.J. (1992). Fundamentals of Marketing, Sixth Edition, USA: McGraw-Hill Ryerson Limited.

Torlak, Ö. (2001). Eğitim Hizmetleri Pazarlaması Açısından Üniversite Öğrencilerinin Hizmet Kalitesini Algılamalarının Önemi, Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi, 27, 397-402.

Türker, A. R. (2003). Yükseköğretimde Kalite, Üniversite ve Toplum (e-dergi), 3(4), 1-4.

Yenen, V.Z. ve Gözlü, S. (2003). Yükseköğretimde Müşteri Beklentileri: Türkiye'den Örnekler, İTÜ Dergisi, 2(2), 28-38.

Zeybekoğlu, A.Z. (2008). Pazarlama ve Özel Okullar: Okul Müdürlerinin Hedef Pazarlamadaki Rolü, MEB Eğitim ve Sosyal Bilimler Dergisi, 177, 294-305.

Uluslararası Yükseköğretim Kongresi: Yeni Yönelişler ve Sorunlar (UYK-2011)
27-29 Mayıs 2011, İstanbul; 3. Cilt / Bölüm XVI / Sayfa 2475-2484

ULUSLARARASI YÜKSEKÖĞRETİM KONGRESİ: YENİ YÖNELİŞLER VE SORUNLAR
INTERNATIONAL HIGHER EDUCATION CONGRESS: NEW TRENDS AND ISSUES

Disiplinlerarası Yeni Üniversite ve Türkiye'de Fen-Edebiyat Fakültesi Sorunsalı

Prof. Dr. Hasan Şimşek, Yrd. Doç. Dr. Özge Hacıfazlıoğlu
[1]Bahçeşehir Üniversitesi, Fen Edebiyat Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Beşiktaş, İstanbul
[2]Bahçeşehir Üniversitesi, Fen Edebiyat Fakültesi, Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Bölümü, İstanbul

Özet

Yeni üniversite anlayışı özellikle lisans düzeyinde disipliner derinliği azaltarak öğrencilere kendini geliştirme olanakları veren disiplinler arası bir anlayışı ön plana çıkarmaktadır. Öğrencinin birey olarak çok yönlü bir eğitimden geçmesi onların ileride toplumda üstlenecekleri rol ve bireysel gelişimleri açısından önemli görülmektedir. Yaratıcı düşünebilen, karar verme becerilerine sahip, sorunlara eleştirel ve çok yönlü bakabilen, duygu ve düşüncelerini iyi ve etkili ifade edebilen, anadilini etkili kullanabilen, en az bir yabancı dili temel düzeyde yazılı ve sözlü olarak kullanabilen birey tanımı böylesi bir program anlayışının temel gerekçelerinden biridir. Bu çalışmada üniversite kavramındaki gelişmeler ve yenilikler de temel alınarak Türkiye'de Fen Edebiyat Fakülteleri'nin yeniden yapıladırılması konusunda bir öneri tartışılacaktır. Ülkemizde Fen ve Edebiyat Fakültesi mezunlarının yaygınlıkla yaşadıkları işsizlik sorunu üniversite düzeyinde onlara ikinci bir alanın temel bilgi ve becerilerini kazandırmak yoluyla en aza indirebilir. Gelişmiş üniversitelerin bir çoğunda, Fen Edebiyat Fakülteleri öğrencilerinin ilk yıl ortak dersleri aldıkları, ilerleyen yıllarda ise danışmanlarıyla işbirliği içinde öğrencilerin kendi ders planlarını hazırladıkları görülmektedir. Bu yapıda program hazırlanırken, öğrencinin bireysel ilgi ve ihtiyaçları, mezuniyetten sonra iş bulmalarını kolaylaştırması, toplumun ve mesleğinin gerektirdiği temel bilgi ve becerileri kapsayacak şekilde düzenlenmesi göz önünde bulundurulmalıdır.

Anahtar kelimeler: Yükseköğretim, fen-edebiyat fakülteleri, disiplinler arası anlayış.

Giriş

Modern üniversitenin ortaya çıkışı ve bugünki haline dönüşmesinde büyük ölçüde pozitivist/akılcı paradigmanın temel varsayımlarının etkili olduğu genel kabul görmektedir. Pozitivist bilimde "disipliner derinlik" ve "uzmanlaşma" pozitif bilimin olmazsa olmaz çalışma ve örgütlenme ilkeleridir. Bilgiyi küçük parçalara veya konulara ayırma düşüncesi antik Yunan ve Roma'ya dayanır. Romalı Bilgin Varro MÖ 50-52'de, beşeri bilimlerden (disciplinae liberae); "Trivium (gramer, retorik, diyalektik) ve quadrivium (aritmetik, müzik, geometri ve astronomi)" olarak söz etmektedir. Bu konular, "ortaçağdan ve Rönasanstan süzülerek 17. yüzyılın Oxford ve Cambridge Üniversiteleri'ne ve Harvard College'a ulaştığında bilgi de eleştirilemez ve sorgulanamaz mutlak hakikatler olarak kabul edilmişlerdir" (Gür, 2003, s. 182). Klasik yükseköğrenim sisteminde bu aşırı uzmanlaşmış ve birbirinden kesin sınırlarla yalıtılmış disiplinler arasında öğrenim gören öğrenci, bu duvarların içinde yaşayarak ve duvarlara bağlı koridorlardan geçerek mezun olurdu. Disiplinler arası yönelim ve gerçeğin ancak birden fazla perspektif ve kuramla ortaklaşa bir çaba sonucu bulunabileceğini varsayan yeni paradigma, artık bu uzun koridora ışık verecek, renk ve ses getirecek yan yollar açmakta, duvarları alçaltmaktadır. Akademik programlarda da disiplinlerarası bir

yönelim, öğrencinin üniversite yaşamı boyunda farklı disiplinleri tanıması, aşırı derinleşmiş alan bilgisi yerine dozunda alan bilgisi fakat birden fazla yan alan bilgisi artık oluşmakta olan üniversite programlarının can alıcı noktası olma yolundadır. İşverenlerin son zamanlarda eleman alımında göz önüne aldıkları çok yönlü bir eğitimden geçmiş "geliştirilebilir kişi" arayışı bu beklentinin iş yaşamına yansıması olarak da düşünülebilir. Bu paradigmatik dönüşümün etkileri üniversite programlarında sosyal bilimler, fen bilimleri ve mühendislik bilimleri arasında da görülmektedir. Günümüzde bilgisayar alanında öğrenim gören bir öğrencinin belirli ölçülerden de olsa sosyoloji biliminden toplumlara bakmaya ve psikoloji biliminden bireye bakmayı da öğrenmesi gerektiğine ilişkin anlayış yavaş yavaş yerleşmeye başlamıştır.

Günümüz toplumunda sosyal ve ekonomik sorunlar beraberinde donanımlı işgücünü gerekli kılmaktadır. İstihdam ve nitelikli işgücü sorunu her geçen gün artmakta ve bireylerden beklenilen niteliklerin boyutları daha geniş bir alana yayılmaktadır. Bu kapsamda, yükseköğretim kurumları bireyleri bu zorlu sürece gerek akademik gerekse sosyal yönden hazırlamakla yükümlüdür. Sa (2007), tek disiplinli anlayışın sürdürülmesinin bireye olduğu kadar kurumun ilerlemesine ve gelişmesine de ket vuracağını belirtmektedir. Bu konuda ABD başta olmak üzere bir çok ülkede girişimler görülmektedir. Örneğin, 2005 yılında Amerikan Üniversiteler Birliği, bu kapsamda üniversitelerde araştırma merkezlerinin açılmasına, programların oluşturulmasına ve enstitülerin kurulmasına yönelik çalışmalara başlamıştır. Disiplinlerarası bu anlayış ABD'nin önde gelen yükseköğretim kurumlarını farklılaştıran bir özellik olarak ön plana çıkmıştır. Bunun yanında öğrencinin öğrenme döngüsünün kampüs dışına çıktığı ve toplum yaşamıyla harmanlandığı bakış açısı toplum ihtiyaçlarını karşılayan nitelikte bir bireyi hedeflemektedir (American Association of Universities, 2005). Newell (2007) günümüz karmaşık toplumlarına uyum sağlayabilmek ve bu düzende farklı bakış açıları sunabilmek için disiplinlerarası anlayışın önemine işaret etmektedir. 2006 yılı üniversitelerin sıralamalarının aktarıldığı U.S. News and World Report'a göre (2006), beşeri bilimler fakültelerinin (liberal arts institutions) yüzde 62'si disiplinler arası uzmanlaşma fırsatları sağlamaktadır. Bunun yanında, Teagle Vakfı Araştırma Raporu'na göre de (Teagle Foundation Study) üniversitelerin yüzde 99'u bir şekilde disiplinlerarası odaklı eğitim öğretim yaptıklarını belirtmişlerdir (Aktaran: Boix, 2008).

Bu paradigmatik dönüşüm süreci, Türk yükseköğreniminde de son yıllarda etkisini göstermektedir. 10 yıl önce Sabancı Üniversitesi ile başlanan "bölümsüz üniversite" yaklaşımı, Işık ve Okan Üniversiteleri tarafından da uygulanmaya başlamıştır. 2010 yılında bu uygulamanın devlet üniversitesinde yer almasına yönelik girişimler görülmüştür. Bu anlayışta geleneksel "akademik bölüm" sistemi, disiplinlerarası yaklaşımı kimi zaman engellediği, öğrenimde erken ve kısıtlı uzmanlaşmaya neden olduğu gerekcesiyle farklı bir şekilde ele alınmıştır. Geliştirilen özgün öğrenim sisteminin altyapısını "Ortak Temel Geliştirme Programı" oluşturmaktadır. "Ortak Temel Geliştirme Programı'nın" ilk aşamasında, tüm öğrenciler aynı dersleri alarak, ilerisi için gereken bilgi altyapısını, eleştirel ve disiplinlerarası düşünebilme kapasitelerini geliştirmektedirler. Temel Geliştirme Programı'nın ikinci aşamasında, her bir öğrenci, almak istediği programın giriş derslerini özgürce belirlemekte, eğitim almak istediği diploma programını mevcut 11 program arasından seçerek öğrenimine devam etmektedir. Öğrenim, üç fakülte aracılığıyla yürütülmektedir: Mühendislik ve Doğa Bilimleri Fakültesi, Sanat ve Sosyal Bilimler Fakültesi ve Yönetim Bilimleri Fakültesi (Sabancı Üniversitesi, 2011).

Yükseköğretim Kurulu tarafından bu modelin pilot olarak, Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi, Ardahan Üniversitesi, Artvin Çoruh Üniversitesi ve Bayburt Üniversitesi'nde uygulanmasına karar verilmiştir (Ek Yerşleştirme Haberler, 2010). Bu sistemde öğrenciler, üniversite giriş sonucuna göre tercih yaparken bölüm değil, program grupları bazında seçim yapacaklardır. İlk yıllık sürede öğrencilerin tümü Temel Geliştirme Programı kapsamında aldıkları üniversite dersleri ile aralarındaki eğitim farklılıklarını giderip, eşit düzeye gelmektedir. Fakülteye yerleştirilen öğrenci, öğretim üyelerinin danışmanlığında ilk iki yıl süresince lisans programlarından farklı dersler seçerek tüm lisans programlarını detaylı biçimde tanıma fırsatına kavuşmakta ve ikinci sınıf sonunda herhangi bir sınava girmeden kendi diploma alanını belirliyebilmektedir. Böylece öğrenciye kendi yetenek ve ilgi alanlarını keşfederek, okumak istediği alanı seçme fırsatı verilmektedir (Gürsoy, 2009).

Fen Edebiyat Fakültelerinde de böylesi bir yapısal değişikliğe duyulan ihtiyaç, 2006 yılındaki Fen Edebiyat Fakültesi Dekanlar Toplantısında dile getirilmiştir. Toplantıda "program geliştirme" konusunun günümüzün hızla değişen insan ve toplum dünyasını ve yeni ihtiyaçları dikkate alarak, sürekli fakülte gündeminde tutması gerektiği dile getirilmiştir. Bu görüş ile parallel olarak, fen-edebiyat fakültelerinde öğrenim gören öğrencilerin kalkınmış ülke öğrencileri ile aynı düzeye gelebilmeleri, gerek ulusal, gerekse uluslararası platformda istihdam olanaklarının sağlanabilmesi için disiplinlerarası anlayışın desteklemesi gerektiği belirtilmiştir. Bunun yanında, komisyon tara-

fından disiplinlerarası anlayışa yönelik olarak çift anadal ve yandal programlarının, hem fen-edebiyat fakülteleri kapsamında, hem de başka fakülteler bağlamında özendirilmesi gerektiği önemle vurgulanmıştır. Bir çok üniversite disiplinlerarası programları uyarlamaya yönelik girişimlerde bulunmaktadırlar. Ancak bu süreç bir çok kurum için halen bir deneme yanılma şeklinde yürütülmektedir. Bu noktada yükseköğretim kurumlarının disiplinlerarası yaklaşımı kurumsal öncelik politikası kapsamında ele alıp bu konuda gerek akademik gerekse idari çok yönlü yapılanma girişimlerinde bulunması gereklidir.

Bu çalışmada, üniversite kavramında son 20 yılda ortaya çıkan en özgün gelişmelerden birisi olan disiplinlerarası yaklaşım ve yandal ve çift anadal uygulamalarından hareketle mezunları açısından Türkiye'de üniversite oluşumunun en sorunlu alanlarından birisi olan Fen-Edebiyat Fakülteleri'ne nefes aldırma potansiyeli olduğuna inandığımız yeni bir yapı önerilecektir.

Disiplinlerarası Yaklaşım

Klein (1990), disiplinlerarası anlayışın "çok disiplinli" anlayış kavramından farklı olduğunu belirterek, disiplinlerarası anlayışın bütünleştirici özelliğine dikkat çekmektedir. Bilginin sentezlenmesi ve bütünleştirilmesi disiplinlerarası anlayışın en temel özelliğidir. Boix, Miller ve Gardner'e (2000) göre, disiplinlerarası yaklaşım tek disiplinle açıklanması mümkün olmayan bir olgunun açıklanmasını, bir problemin çözümünü ya da bir ürünün yaratılmasını, farklı disiplinlerdeki bilgi ve düşünme becerilerini kullanarak bilişsel gelişmesini olanaklı kılar.

Parker'a göre, çoğu zaman "alan" ve "disiplin" kelimeleri birbirinin yerine kullanılmalarına rağmen "disiplin" "alan" kelimesinden farklı anlamlar taşır. Bir "alan" belirli konuları içeren bir bilgi tabanıdır, oysa "disiplin" daha çok "kabile," "kültür," "lonca" gibi kavramlarla açıklanabilecek bir kelimedir (Parker, 2002, s. 374). Her disiplin kendine özgü profesyonel bir dil ve yazın geliştirir, ve her disiplin kendi alanını veya bölgesini dışarıdan gelebilecek saldırılara karşı koruma konusunda mekanizmalar geliştirmiştir (Becher, 1989, s. 25). Van Merriënboer (1997) disiplinler arası anlayış geliştirme sürecinin zaman aldığını ve beraberinde farklı alt becerileri de gerektirdiğini vurgulamaktadır.

Çağdaş üniversite kavramında disiplinlerarası yönelime de kaynaklık eden yükselen bilim paradigması bilimin nesnel bilgi üretme süreci olmadığını, bilimsel sürecin dünyanın göreliliğini temel alan bir süreç olduğunu vurgular. Sosyal olgular, sosyal davranışı belirleyen genellenebilir yasalar türetmek yoluyla değil, bir durumun kendine özgü boyutlarının ayrıştırılması ile anlaşılabilir. Bilimin bir amacı olarak açıklama, üzerinde çalışma yapılan olgunun kendisi ve durumlar arasında benzerlikler ve farklılıkların anlaşılması ile sınırlıdır. Ölçme ve araştırma desenleri sistematik analizi amaçlarken genellemelerle ilgilenmek yerine bir olayın daha iyi anlaşılmasını sağlamakla yetinir. Sonuçları genelleyebilmek için, yükselen paradigmanın ilkeleri ile çalışan bir araştırmacı katı kurallar kullanmaksızın durumdan duruma geçer. Pozitivizm ötesi ve akılcılık ötesi paradigma gerçek, bilgi ve doğru'nun (truth) sosyal kurgular (social constructs) olduğunu iddia eder. Yani, insanlar anlamların yaratılması sürecine aktif olarak katılırlar. Büyük söylemler, büyük kuramlar ve tekil Doğru'lar (singular Truth) çoklu gerçekliklerle yer değiştirir. Bilginin örgütlenmesi ve sunulmasında tek, en doğru bir biçem (style) yoktur. Aynı şekilde, yükselen paradigma, doğal bilimlerin yöntemi, kavramları ve amaçlarının sosyal bilimlere uygulanamayacağını varsayar (Şimşek, 1997). Yükseköğretim kurumlarındaki öğretmen, öğrenme ve araştırma süreçleri bu çervede düzenlenmeli ve öğrencilere bu bağlamda toplumla bütünleşik bir şekilde yetiştirilmelidirler.

Disiplinlerarası yaklaşımın üniversite kültürü içinde yer bulabilmesi için şu 6 alanda çeşitli stratejilerin geliştirilmesi gereklidir: Disiplinlerarası bir program anlayışı, uygulama ilkeleri, örgütsel ve fiziksel yapılanma, öğrenci merkezli pedagoji, öğrenme ve öğretim yöntemleri ve "yeni üniversite" kavramı.

Disiplinlerarası Program

Yükseköğretim kurumlarındaki disiplinlearası yaklaşım, büyük ölçüde kurumsal kültüre, kurumda çalışan öğretim üyelerine, öğrencilere ve kurumun işbirliği yaptığı toplumun yapısına bağlı olarak şekillenmektedir. Davis'e göre (1995) iki veya daha fazla disiplinin beraber ele alınması çok farklı şekillerde ortaya çıkabilir. Bunun yanında disiplinlerarası programın uygulanmasında, dersin bir öğretim üyesi tarafından mı ya da takım öğretimi yapan birden fazla öğretim elemanları tarafından mı yapılması gerektiği programın başarısını belirleyebilmektedir. Bu bağlamda ASHE Raporu, disiplinlerarası programlardaki temel benzerlikleri aşağıdaki şekilde ele almıştır (ASHE, 2009).

Disiplinler Arası Programın Özellikleri

Tablo 1: Disiplinler arası programın özellikleri.

Bileşen ***(Component)***	**Amaç** ***(Purpose)***	**Mantık** ***(Rationale)***
Öğretim elemanları	Genellikle işbirliği içinde ve öğretimde takım çalışmasını sağlamak	Her bir öğretim üyesinin deneyimlerini işbirliği içinde aktararak öğrencinin gelişimine katkıda bulunması
Program yapısı	Program, Katkıda bulunan disiplinlerin anahtar kavramlarını göz önüne alarak şekillendirmek. Aynı zamanda dersin teması ve problemini belirlemek.	Ders mantığı, belirli bir tema hakkında derse odaklanmaya fırsat tanınması.
Tamamlayıcı disiplinler	Belirli bir tema ve problem üzerine farklı ve özgün bakış açıları geliştirmek	Belirli bir bilim dalında uzmanlaşma yerine, belirli bir konu hakkında çok boyutlu bakış açıları sunulması
Bütünleşme	Paylaşılan tema ya da problemi farklı bilim dallarıyla bütünleştirerek ele almak	Öğrencilerin belirli bir problem için farklı disiplinler arası bakış açılarını bütüncül bir düşünce anlayışıyla ele almalarının sağlanması

Tablo 1'de görüldüğü gibi disiplinlerarası program iki temel amaca odaklanmaktadır. Bu amaçlardan ilki, öğrencilere birbirine bağlı bir bilgi arka planı sunmak, ikincisi de öğrencilerin bu bilgileri daha geniş bir anlayış ve bakış açısı ile bütünleştirmelerini sağlamaktır. Bu anlayış yoluyla öğrenciler araştırma yapma, belirli bir bilim dalının sınırları içinde kalmadan sorgulayabilme, yenilikçi ve sıradışı düşünceler geliştirme ve bu bilgileri ve becerileri geniş alanlara uyarlayabilme becerilerine sahip olmaktadırlar (Newell, 1990; Kavaloski, 1979; Smith, Macgregor, Matthews ve Gabelnick, 2004; Aktaran: ASHE, 2009).

Huber (2006), disiplinlerarası programı "bütünleşik öğrenme" ifadesiyle beraber ele almıştır. Bu noktada disiplinlerarası programda işbirlikçi öğrenim kavramı disiplinlerarası programın içine harmanlanması gereken pedagojik bir yaklaşım olarak önemle vurgulanmıştır. Rhode Island'daki Regina Üniversitesi'nde uygulanan bütünleşik öğrenme bu yaklaşıma örnek olarak verilebilir. Üniversitede, öğrencileri yaşam boyu öğrenen ve sorumluluk sahibi global vatandaşlar olarak yetiştirmek adına, öğrencilerin ilk 2 yıl içinde 4 zorunlu ders ve bir de proje çalışması yapmaları istenmektedir. Öğrencilerin alacakları diğer dersler (yabancı diller, matematik ve din gibi) bu temel dersleri bütünleştirecek yapıda oluşturulmuştur. Benzer şekilde Kaliforniya'da San Mateo Üniversitesi'nde, bütünleşik öğrenme tüm kuruma yayılmaya çalışılarak, öğrencilerin öğrenme topluluklarının içinde aktif olarak yer almaları beklenmektedir. Bu kapsamda, üniversitede hazırlanan program, öğrenme ve öğretim merkezleriyle uyumlu olacak şekilde tasarlanmıştır (ASHE, 2009).

Disiplinlerarası bütünleşme sürecinin ele alınma yöntemleri kurumlara göre farklılık gösterebilmektedir. Tüm disiplinlerarası programların ortak özelliği olarak bir seminer dersine yer verildiği söylenebilir. 1968 yılında Sonoma Üniversitesi'nde kurulmuş olan Hutchins Beşeri Bilimler Okulu'nda (The Hutchins School of Liberal Studies), öğrencilere genel bir program sunulmaktadır. Bu programın içeriği oldukça geniş bir yelpazede yayılmıştır. Öğrenciler, derslerini insani bilimler, sosyal bilimler ve doğa bilimlerinden seçebilmektedirler. Bu programın özelliği öğrencilerin ders programlarını belirli bir problem veya temaya göre farklı disiplinlerden seçerek oluşturmalarıdır. Birinci sınıfta öğrencilerin "yazma sanatı" odaklı disiplinlerarası bir seminer dersinde, "insan gelişimini" toplumdaki bireysel ve kültürel değerler bağlamında ele almaları beklenmektedir (ASHE, 2009). Bu modelde öğrencilerin, "Toplum ve Birey, Birey ve Materyal Dünya, Sanat ve Insan Deneyimi, Bilinç ve Gerçek" isimli dört temel alana odaklanmaları ve buna bağlı ek bir dal seçmelerine yönelik destek verilmektedir (Sonoma State University, 2011).

Disiplinlerarası Anlayış ve Uygulama

Brint ve diğerleri (2007) üniversitelerin muhafazakar bir yapıya sahip olabileceklerini belirterek, bu kurumların özellikle sanat ve fen alanlarında belirli disiplinlerin egemenliğine uzun yıllar izin verdiğini eleştirmektedirler. Gumport ve Syndman (2002), üniversitelerin bilgi üretiminden soyutlanamayacağını ve bu üretimin de ancak sağlıklı öğrenme ve gelişim ortamlarında yeşerebileceğini vurgulamaktadır. Bu bağlamda, Boix, Miller ve Gardner (2000) disiplinlerarasılaşma kavramını, iki veya üç disiplindeki düşünce yapısının "bilgi ve bilişsel gelişim" ile beraber harmanlanması şeklinde tanımlamıştır.

Amerikan Ulusal Bilim Vakfı (National Science Foundation) gelecek yıllar için disiplinlerarası programlara duyulan ihtiyacı gösteren raporlar hazırlatmaktadır (NSF, 2004). Clark (1998), Eckel ve Kezar (2003), Kogan (2000) ve Holley (2009a), disiplinlerarası programların amacının, belirli bir disiplinin sınırlarını aşarak, öğrencilere etkileşimde bulunma, öğrenme ve araştırma fırsatlarının yaratılması olduğunu belirtmektedirler.

Holley (2009a) ABD'deki 21 araştırma üniversitesindeki disiplilerarası anlayışa geçiş sürecinde kullanılan stratejileri incelediği araştırmasında, her bir üniversitenin birbirinden farklı stratejileri kullanabildiklerini belirlemiştir. Güney Kaliforniya Üniversitesi, dönüşümü gerçekleştirmek için disiplinlerarası araştırmalar yapan ve bu konuda ders verecek öğretim elemanı istihdamına öncelik verirken, Duke Üniversitesi böyle bir sisteme geçişte yönetimsel yapılanmayı ön plana çıkarmıştır (Holley, 2009a).

Massachusettes Teknoloji Enstitüsü (MIT) kurumlarındaki yenileşme girişimlerine fiziksel ve kültürel yapıda dönüşüm gerçekleştirerek başlamışlardır. 1997 yılında başlatılan bu hareketin felsefesi, kampüs yaşamının olabildiğince farklılığa, çeşitliliğe, yenilikçiliğe ve girişimciliğe hitap edecek şekilde oluşturulmasına dayanmaktadır. Binaların yapısı disiplinlerarası anlayışla örtüşecek şekilde tasarlanmıştır. MIT bu felsefeyi onları diğer yükseköğretim kurumlarından ayıran bir strateji olarak da vurgulamaktadır (Campbell, 2005).

Böyle bir değişim gerçekleştirmek için üst yönetimin desteğinin sağlanması gerekmektedir. Bu bağlamda, Eckel ve Kezal (2003) dönüşüm sürecinde göz önüne alınması gereken faktörleri şu şekilde sıralamışlardır: "Üst yönetimin desteği, işbirlikçi liderlik, esnek bir vizyon, fakülte ve çalışanların katılımı ve eylem planı". Böyle bir dönüşüm süreci, tüm üniversitenin yönetim yapısını ve işleyişini değiştirebileceği gibi aynı zamanda öğretim üyelerinin kuruma bakış açılarını da etkileyebilecektir (Holley, 2009b). Bu konuda üniversitelerin etkili örgütsel stratejileri kullanmaları gerekmektedir. Örneğin, 1998 yılında, Duke Üniversitesi'nde disiplinlerarası araştırmalarla ilgilenen Rektör Yardımcılığı'na bağlı bir birim kurulmuştur. Böyle bir yapılanma, disiplinlerarası yaklaşımın sadece fakülteler ve bölümler düzeyinde kalmasını engelleyerek disiplinlerarası bütünleşmeyi ve işbirliğini kurum genelinde yaymayı kolaylaştırmaktadır (ASHE, 2009).

Disiplinlerarası programın amaç, içerik ve yapısı, "kurum, fakülte ve öğrenci bileşenlerinin" disiplinlerarası sınırlılıkları aşacak şekilde birbirleri ile bağlantılı olmasına bağlıdır. Bu kapsamda ASHE tarafından disiplinlerarası programları uygulayan kurumlardaki iyi örnekler araştırılarak aşağıdaki ortak özellikler belirlenmiştir.

- Disiplinler arası anlayışla uyumlu örgütsel ve fiziksel yapılanma
- Öğrenci merkezli pedagoji
- Problem veya tema odaklı öğrenme
- Disiplinlerarası öğrenme deneyimlerine açık olarak kurgulanmış program
- Proje veya portfolyo çalışması
- Bir konu hakkında bireysel uzmanlaşma yerine işbirlikçi öğrenme
- Staj ve deneysel öğrenme ortamlarının sağlanması
- Öğrencileri karmaşık, modern ve disiplinlerarası geleceğe hazırlama

Disiplinlerarası Anlayışla Uyumlu Örgütsel ve Fiziksel Yapılanma

Disiplinlerarası anlayışın oluşturulması ve yaygınlaştırılmasında fiziksel mekânların önemine önceki bölümlerde de yer verilmiştir. Ancak, disiplinlerarası mekânlar sadece kampüs ortamlarıyla sınırlı olmamalıdır. Bu yapılanma örgütsel yapılanma, akademik programların tasarlanması ve yönetilmesiyle de desteklenmelidir. Örneğin, Chicago Üniversitesi'nde, Fen Edebiyat Fakültesi, "Disiplinlerarası Chicago Çalışmaları" programını desteklemektedir. Bu kapsamda, lisans öğrencileri Üniversite Toplum Hizmetleri Merkezi ile işbirliği içinde öğrenim gördükleri ve yaşadıkları şehri kampüs ortamına döndürmüş bulunmaktadırlar. Program kapsamında, "film tarihi, siyah (zenci) kültürü, yaşanılan mekânlar, yoksulluk ve şehirleşme" çalışmaları konulu dersler sunulmaktadır. Miami Üniversitesi'nde 1974 yılında kurulan "Disiplinlerarası Çalışmalar Okulu," geleneksel bir üniversite anlayışı içinde kurulmuş olan deneysel bir fakülte olarak tanımlanmıştır. Şehrin Batı yakasındaki binalarda yürütülen programda öğrenciler bu kampüste en az 2 yıl öğrenim görmektedirler. 2009 yılından itibaren bu program kendi başına Miami Fen ve Edebiyat Fakültesi adını alarak yeni bir örgütsel kimlik kazanmıştır. Disiplinler arası programların yapılanması incelendiğinde, programların genellikle geleneksel bir disiplinin himayesi altında kurulduğu görülmekte; farklı birimler arasında örgütsel köprüler kurarak öğrencilerin bireysel ilgi ve isteklerine göre yeni programlar oluşturulmaya çalışılmaktadır (ASHE, 2009). Pennsylvania Üniversitesi'nde ise bu çerçevede fiziksel sınırların kaldırıldığı disiplinlerarası odaklanmanın hakim olduğu bir kampüs ortamı yaratılmıştır (Harris ve Holley 2008).

Newswander ve Borrego (2009), disiplinlerarası anlayışın kurumun tümüne yayılımının sağlanması için finansal ve idari desteğin önemli olduğunu belirtmektedirler. Gerek öğrenci gerekse öğretim kadrosu finansal, yönetsel ve idari açıdan desteklendiklerinde daha iyi performans sergileyeceklerdir. Bunun yanında, bu süreçte danışmanların da çok önemli etkileri vardır. Danışmanların öğrencilerini bu süreçte duygusal anlamda desteklemeleri programın başarısını doğrudan etkilemektedir.

Öğrenci Merkezli Pedagoji

Disiplinlerarası yaklaşımda öğrencinin programını tasarlarken ona rehber rolü üstlenecek bir danışmana ihtiyaç vardır. Hazırlanılan programın program yöneticisi tarafından onaylanması gerekse de, programın hazırlanmasında öğrenci ve danışmanın birlikte çalışması ve danışmanın yol göstericiliğine ihtiyaç vardır.

Problem veya Tema Odaklı Öğrenme

Disiplinlerarası programın hazırlanmasında öğrencinin belirli alanlara odaklanması da hedeflenmektedir. Ders içeriklerinin tematik olarak koordineli olması özellikle ilk iki yıl içinde görülmektedir. Bu konuda örnek olarak Denver Üniversitesi'ndeki mühendislik programı verilebilir. Öğrenciler ilk dört akademik yarı yıl içinde "ortak programı" takip etmektedirler. Bu kapsamda, "takım çalışması, iletişim becerileri ve farklı disiplinlerde mühendislik" gibi giriş dersleri almaktadırlar. Bunun yanında, University of Washington gibi öğrenciyi tamamen serbest bırakan programlar da bulunmaktadır. Bu konuda başka bir örnek olarak, Michigan Devlet Üniversitesi (Michigan State University) verilebilir. Disiplinlerarası programda, "toplum ilişkileri, çevre politikaları, insan gelişimi ve toplum politik çalışmaları" gibi öğrencilerin odaklanması olası olan 8 alan belirlenmiştir. Bu noktada, fakülte yönetiminin ve öğretim üyelerinin öğrencinin hazırladığı programın gereğinden fazla geniş bir alana yayılmamış olması konusunda destek vermesi gerekmektedir. Program değerlendirmesinde, öğrencilerin ortak temalar altındaki farklı öğrenme deneyimlerine ilişkin proje çalışmalarına ve portfolyolara yer verilmektedir (ASHE, 2009).

Proje ve Portfolyo Çalışması

Disiplinler arası yaklaşım felsefesiyle uyumlu olarak öğrencilerin portfolyo çalışmalarını yürütmeleri bir çok programda görülmektedir. Örneğin, George Mason Üniversitesi'nde Yeni Yüzyıl Fakültesi'nde (New Century College), öğrencilerin disiplinlerarası yeterliklerini yansıtan bir mezuniyet portfolyosu tamamlamaları istenmektedir. Program içeriğinde, "iletişim, eleştirel düşünme, stratejik problem çözme, değerler, grup etkileşimi, küresel anlayış, etkili vatandaşlık, estetik farkındalık ve bilgi teknolojileri" gibi konularda bilgi ve becerilerinin geliştirilmesi amaçlanmaktadır. Portfolyo öğrencilerin öğrenimlerinin başından sonuna kadar geliştirdikleri yeterliklerinin bir yansıması olarak görülmektedir. Belirli yönergelere göre hazırlanılan portfolyo, sadece öğrencinin akademik başarısına yönelik bir değerlendirme aracı olarak değil, aynı zamanda öğrencilerin programdaki kazanımlarına ilişkin gelecekteki işverenlerine sunulacak bir üründür (ASHE, 2009).

Bir Konu Üzerine Bireysel Uzmanlaşma Yerine İşbirlikçi Öğrenme

Disiplinlerarası programda öğrencilerin çeşitli etkinliklerle çok yönlü gelişimleri sağlanmaya çalışılmaktadır. Bu noktada öğrencilerin seminerler ve çalıştaylarda, gerek akranlarıyla gerekse öğretim üyeleri ve sivil toplum örgütleri temsilcileriyle bir araya gelmeleri ve paylaşımda bulunmaları programın temel amacıdır. Bu konuda Arizona State Üniversitesi (ASU) Kadın Araştırmaları Bölümü her yıl düzenledikleri konferans ve seminerler dizisiyle öğrencilerini de bilimsel platformlarda yer alıp paylaşımda bulunmak konusunda cesaretlendirmektedir (ASU, 2009).

Bağımsız Öğrenme, Staj ve Deneysel Öğrenme Ortamlarının Sağlanması

Disiplinlerarası öğrenme mekân esnekliğini de beraberinde getirmektedir. Michigan Devlet Üniversitesi'nde öğrencilerin en az bir kez yurt dışı öğrenim kapsamında başka bir ülkede deneyim kazanması zorunluluğu vardır. Bunun yanında, öğrencinin en az bir kez topluma hizmet uygulamaları kapsamında görev yapması da beklenmektedir (ASHE, 2009). Uluslararasılaşma kavramı, Amerikan Eğitim Konseyi'nin raporlarında da sıklıkla vurgulanmakta ve bu kavram disiplinlerarası programların önemli bir özelliği olarak ele alınmaktadır.

Öğrencileri Karmaşık, Disiplinlerarası Modern Bir Geleceğe Hazırlamak

Günümüz modern toplumunda yaşamak, var olmak ve bilgi üretebilmek her geçen gün biraz daha karmaşık hale gelmektedir. Bu konuda üniversiteler ve fakülteler disiplinlerarası yaklaşım çerçevesinde öğrencilere farklı yollar sunmaya çalışmaktadırlar. ABD'de son yıllarda oldukça tartışılan modellerden biri de Arizona Devlet Üniversitesi Rektörü Michael Crow'un sunduğu "Yeni Amerikan Üniversitesi" (New American University) modeli, disiplinlerarası yaklaşımı bir araç olarak kullanarak günümüz toplumlarında iz bırakacak bir lider öğrenci topluluğu yetiştirmeyi amaçlamaktadır. Bu kapsamda, "İnsan Evrimi ve Sosyal Değişim" ve "Yer ve Gök Araştırmaları Okulu" gibi isimlerle, 20 yeni disiplinlerarası okul kurulmuştur. Üniversitenin dört kampüsünde kurulan, araştırma merkezleri, okullar, bölümler ve özgün fakültelerle birbirini tamamlayıcı disiplinlerarası yaklaşım tüm kampüse yayılmaya çalışılmıştır (Crow, 2010).

Disiplinlerarası Bütünleşme Sürecinde Fakültelere Yönelik Stratejiler

Disiplinlerarası paradigma değişimi, "öğretme, öğrenme, program, öğrenci, destek hizmetleri, laboratuvarlar, kütüphane, araştırma merkezleri, kampüs koşulları, öğrenci işleri ve yönetim" gibi bir çok boyutu içeren çok yönlü bir süreçtir. Bu uyarlanma süreci, kurum yöneticileri için olduğu kadar kurumdaki öğretim üyeleri, akademik ve idari personele kadar tüm çalışanları etkilemekte ve beraberinde zorluklar getirebilmektedir. Bu noktada üniversitelerdeki üst yönetimin disiplinlerarası öğrenme felsefesini tüm kuruma başarılı bir şekilde yayılmasında kilit rolleri bulunmaktadır.

ASHE (2009) disiplinlerarası dönüşüm sürecini incelendikleri yükseköğrenim kurumlarında vurgulanan aşağıdaki ortak noktaları belirlemişlerdir:

- Disiplinlerarası araştırmalar yapan ve ders veren öğretim üyelerinin işe alınması
- Disiplinlerarası uygulamaları (araştırma, yayın, öğretim, topluma hizmet, vb.) destekleyici akademik terfi politikalarının oluşturulması
- Disiplinlerarası araştırma ve yayına yönelik kurumsal kültürün oluşturulması

Raporda da vurgulandığı üzere, disiplinlerarası programların uygulanmasında öğretim üyelerinin disiplinlerarası yaklaşıma verdikleri önem programın başarısında belirleyici olmaktadır. Bu noktada, öğretim elemanı seçiminde olduğu kadar disiplinlerarası araştırma ve öğretim yapmaya eğilimli öğretim üyelerinin seçimi ve kurumda görev almalarına yönelik politikaların geliştirilmesine ihtiyaç duyulmaktadır. Farklı disiplinlerle işbirliği halinde araştırmalar yapan bir öğretim üyesi, üniversite yönetiminden gerekli desteği görmediği takdirde motivasyonu düşebilecektir. Halbuki, öğretim üyesi bu döngüde en önemli itici güçtür. Araştırmalar yapıp araştırmalarını öğrencileriyle paylaşmaya açık olan bir öğretim üyesi, zincirleme olarak bu tutumun tüm fakültede gerek öğretim üyeleri arasında gerekse öğrenciler arasından yayılmasında itici bir güç olacaktır. Harris ve Holley (2008)ve Sa (2008), disiplinler arası anlayışın kurum kültürüne işleyebilmesi için bu anlayışın stratejik planlarda yer alarak tüm kurumu kapsayacak şekilde ele alınması ve yaygınlaştırılması gerektiğini belirtmektedirler.

Bu konuda, ABD'de bazı üniversiteler işe alım ve akademik yükseltme süreçlerinde disiplinlerarası yaklaşımı bir ölçüt olarak uygulamaya başlamıştır. Duke Universitesi, Michigan Teknik Üniversitesi, Wisconsin Üniversitesi, Güney Karolina Üniversitesi ve Pennsylvania Devlet Üniversiteleri disiplinlerarası anlayışla paralel işe alım politikası uygulayan üniversitelere örnek olarak verilebilir.

Disiplinlerarası Temelde Türkiye'de Fen Edebiyat Fakülteleri Lisans Proramları İçin Yeniden Yapılanma Önerisi

Yukarıdaki tartışmalar bize başta ABD olmak üzere dünyanın gelişmiş ülkelerinde yükseköğretim kavramının ve kurumlarının disiplinlerarası yaklaşım temelinde ciddi bir yeniden yapılanma sürecinde olduğunu göstermektedir. Bu eğilim disiplinlerarası geçirgenliğin ivmesinin artacağı önümüzdeki yıllarda da hızlanarak ve yaygınlaşarak devam edecektir. Yeni üniversite anlayışı özellikle lisans düzeyinde disipliner derinliği azaltarak öğrencilere kendini geliştirme olanakları veren disiplinlerarası bir anlayışı ön plana çıkarmaktadır. Öğrencinin birey olarak çok yönlü bir eğitimden geçmesi onların ileride toplumda üstlenecekleri rol ve bireysel gelişimleri açısından önemli görülmektedir. Bu durum yeni mezunların istihdam fırsatlarının artırılması ve çeşitlendirilmesi açısından da önemlidir. Farklı ve yaratıcı düşünebilen, hızlı ve isabetli karar verme becerilerine sahip, sorunlara eleştirel ve çok

yönlü bakabilen, duygu ve düşüncelerini iyi ve etkili ifade edebilen, anadilini etkili kullanabilen, en az bir yabancı dili temel düzeyde yazılı ve sözlü olarak kullanabilen birey tanımı böylesi bir program anlayışının temel gerekçelerini oluşturmaktadır. Ülkemizde istihdam açısından en sorunlu alanlardan birisi Fen-Edebiyat Fakültesi mezunlarının istihdam sorunlarıdır. Fen-Edebiyat Fakülteleri bünyelerinde çoğunlukla temel bilim alanlarını barındırdığı için üniversitenin ve ülkelerin geleceği açısından yaşamsal öneme sahiptir. Özel teşviklerle bu fakültelerin canlı tutulması bu fakülte dışında kalan diğer tüm disiplinlerin canlı tutulması açısından önemlidir. Ancak, tüm bunları vurgularken Fen-Edebiyat Fakülteleri'nin varoldukları haliyle çevresiyle ciddi bir yalıtılmışlık sorunu olduğunu da görmezden gelemeyiz. Özellikle ekonomi ve iş piyasası ile bağları son derece zayıftır. Bu sorunun Fen-Edebiyat Fakülteleri'nin yukarıdaki tartışmalarda işaret edilen yeni bir disiplinlerarası anlayışla yeniden tasarlanması yoluyla belirli ölçülerde çözülebileceğine inanıyoruz. Ülkemizde Fen-Edebiyat Fakültesi mezunlarının yaygınlıkla yaşadıkları işsizlik sorunu üniversite düzeyinde onlara ikinci bir alanın temel bilgi ve becerilerini kazandırmak yoluyla en aza indirebilir. Önerilen yeni program anlayışının bir parçası olan yan alan uygulaması da bu amaca yönelik olarak geliştirilmiştir.

1. Önerilen yeni lisans program yapılanması varolan ya da şu anda kullanılan üniversite giriş sınavı puan türlerinde herhangi bir değişikliği önermemekte, puan türleri ve YGS-LYS sistemini olduğu gibi kabul etmektedir. Öğrenciler geçmişte olduğu gibi program tercihlerini belirleyeceklerdir.
2. Fen-Edebiyat Fakülteleri'nde herhangi bir programı tercih eden öğrenciler tercih ettikleri programdan bağımsız olarak birinci yıl için ortak bir programa dahil olacaklardır Birinci yıl ortak program dersleri arasından danışmanlarının yönlendirmesi doğrultusunda ders tercihleri yapacaklardır. Bu ortak programın içeriği açısından önemli olan nokta, programa dahil derslerin farklı program seçeneği yapmış olan öğrencilerin bireysel ilgi ve ihtiyaçları, mezuniyetten sonra iş bulmalarını kolaylaştırması, toplumun ve mesleğinin gerektirdiği temel bilgi ve becerileri kapsayacak şekilde düzenlenmesidir. Bu nedenlerle, bu program içeriğinin tercihan fakülte düzeyinde farklı disiplinleri temsil edecek şekilde oluşturulmuş bir komisyon tarafından geliştirilmesi gereklidir.

Birinci Yıl ortak programına dahil edilmesi zorunlu olan temel bilgi ve beceri alanları şunlardır:

- Genel kültür (iyi yazma ve konuşma, iletişim becerileri, grupla çalışma, proje geliştirme ve yönetimi, mülakat teknikleri, vb.)
- Teknoloji ve uygulamaları (temel bilgisayar becerileri, web tasarımı, ofis uygulamaları, temel laboratuvar uygulamaları, vb.)
- Bilimsel ilkeler ve bilimin temelleri (bilim tarihi, bilimsel yöntem, alan odaklı temel araştırma desenleri, temel felsefe ve mantık, vb.)
- Toplumsal ve kültürel alanlar (sanat ve sanat tarihi, edebiyat, müzik, Türkiye'nin toplumsal ve kültürel sorunları, globalleşme, yeni ekonomik modeller, çevre ve sorunları, kadın ve çocuk sorunları, iş hukuku, siyasal değişim ve dönüşümler, vb.)
- Giriş dersleri (Fiziğe giriş, temel matematik, sosyolojinin temelleri, vb.)
- Yabancı dil (temel İngilizce vb.)

Fakülte yönetiminin bu programın yürütülmesinde rehberlik ve denetim işlevlerini yüklenmesi beklenir.

3. Birinci yıl ortak programı başarıyla bitiren öğrenciler ikinci yılda üniversite giriş tercih puan türüne göre gruplanmış üç temel "alan odaklı ortak programa" geçerler. Alan odaklı ortak programlar disiplinlerin kapsamları anlamında üç kategoriye ayrılmıştır: *Fen ve Doğa Biimleri*, *Sosyal ve Beşeri Bilimler ve Yabancı Diller*. *Fen ve Doğa Bilimleri* odaklı program şu lisans programlarını kapsayabilir: Fizik, Kimya, Biyoloji, Matematik, İstatistik. *Sosyal* ve *Beşeri* Bilimler odaklı program şu lisans programlarını kapsayabilir: Sosyoloji, Psikoloji, Felsefe, Sanat Tarihi, Türk Dili ve Edebiyatı, Tarih, Coğrafya, Osmanlı Tarihi, Arap Dili ve Edebiyatı, Arkeoloji, Antropoloji, vb. *Yabancı Diller* odaklı program şu lisans programlarını kapsayabilir: İngiliz Dili ve Edebiyatı, Filoloji, Amerikan Dili ve Edebiyatı, Fransız Dili ve Edebiyatı, Alman Dili ve Edebiyatı, vb.

Alan odaklı ikinci yıl programını takip ederken öğrenciler diğer alanlardan bireysel ilgi ve beklentileri doğrultusunda seçmeli dersler almaya devam ederler.

Öğrencilerin alan odaklı ortak program derslerinin dışında diğer alanlardan hangi oranda ders alacağı fakültenin ilgili program komisyonları tarafından yüzdeler anlamında saptanmalıdır.

İkinci yılın sonunda öğrenci danışmanıyla eşgüdümlü olarak 3 ve 4. yıllarda takip edeceği yan alanına karar verir. Yan alan tercihinin öğrencinin asıl alanının düştüğü odaklı alan kategorisi dışında olması zorunludur. Bu ilgili üniversitenin lisans derecesi veren bütün programlarından birisi olabilir. Yani Fen ve Doğa Bilimleri odaklı programı tercih etmiş olan bir öğrencinin yan alanı ya Sosyal ve Beşeri Bilimler, Yabancı Diller veya Fen ve Edebiyat Fakültesi dışında lisans derecesi veren programlardan birisi olmak zorundadır.

Yan alan asgari kredi yükleri Fen ve Edebiyat Fakültesi Program Komisyonu ve üniversitenin lisans derecesi veren bölümleri arasında yapılacak görüşmelerle ortaklaşa belirlenir. Yan alan derslerine öğrenci kabulü ilgili bölümün onayı ile yapılabilir.

Birinci ve ikinci yıllara özgü düzenlenen ve gittikçe odaklı hale gelen programların öğrencilerin yan alan seçimi konusunda daha sağlıklı karar vermelerine yardımcı olacağı beklenmektedir.

4. Üçüncü ve dördüncü yıllarda öğrenci üniversirte giriş sınavı sonunda tercih ettiği asıl lisans programının derslerinin yanısıra, ikinci sınıfın sonunda belirlediği yan alanının derslerini birlikte yürütür.

Üçüncü ve dördüncü yıllarda anadal ve yandal programlarının kredi yüzde dağılımları karar verilmesi gereken bir konudur.

Bütün bu düzenlemelere ilişkin temel gerekçe yükseköğretim kavramında bu makalenin geride kalan kısımlarında örneklerle dile getirdiğimiz yeni bir "disiplinlerarası" yaklaşımla Fen-Edebiyat Fakülteleri'nin, mezunlarının istihdamı açısından yeniden yapılandırılması konusunda elimizde fırsatların olduğunu vurgulamaktır.

Kaynaklar

Arizona State University (2009). Women and Gender Studies . Bachelor of Arts Program Description. http://newcollege.asu.edu/harcs/degrees/majors/womenstudies adresli siteden alınmıştır. Erişim Tarihi: 3.10.2010.

ASHE (2009). ASHE Higher Education Report. ASHE Higher Education Report Series, 35 (2). San Francisco, CA: Jossey Bass.

Becher, T. (1989). Academic Tribes and Territories: Intellectual enquiry and the cultures of disciplines. Bristol, PA: Society for Research into Higher Education & Open University Press.

Boix, M. V. (2008). Integrative learning: Setting the stage for pedagogy of the contemporary. Peer Review, Association of American Colleges and Universities.

Boix, M. V., Miller, W. C. & Gardner, H. (2000). On disciplinary lenses and interdisciplinary work. Icinde S. Wineburg, & P. Gorsman (Eds.), Interdisciplinary Curriculum: Challenges of Implementation (ss. 17-38). New York: Teachers College Press.

Brint, S., Turk, B. L., Proctor, K., Murphy, S. (2007). Expanding the social frame of knowledge: Interdisciplinary, degree granting fields in American four year colleges and universities, 1975-2000. Review of Higher Education, 32 (2), 155-183.

Campbell, L. M. (2005). Overcoming obstacles to interdisciplinary research. Conservation Biology, 19, 574–577.

Clark, B. (1998). Creating entrepreneurial universities: Organizational pathways of transformation, Oxford: Pergamon-Elsevier.

Crow, M. M. (2010). Toward institutional innovation in America's colleges and universities. Trustteeship. May, June.

Davis, J. (1995). Interdisciplinary courses and team teaching: New arrangemenets for learning. Washington: American Council on Education, Oryx Press.

Eckel, P. & Kezar, A. (2003). Taking the reins: Institutional transformation in higher education. Westport, CT: Praeger Pub.

Ek Yerleştirme Haberler (2010). Önce Gir Sonra Bölümünü Seç. http://www.ekyerlestirme.com/haberler-ve-duyurular/772-once-gir-sonra-bolum-sec.html adresli siteden alınmıştır. Erişim Tarihi: 8.11.2010.

Fen Edebiyat Fakültesi Dekanlar Toplantısı (2006). Fen-Edebiyat Fakültesi Dekanları Toplantısı Sonuç Raporu. http://fef.kocaeli.edu.tr/dekanlik/krel.doc adresli siteden alınmıştır. Erişim Tarihi: 12.03.2011.

Gumport, P. & Snydman, S. (2002). The formal organization of knowledge: An analysis of academic structure. Journal of Higher Education, 73 (3), 375-408.

Gür, T. M. (2003). Araştırma ve eğitimde disiplinlerarasılık. İçinde O. N. Babüroğlu (Ed.), Eğitimin Geleceği. Üniversitelerin ve Eğitimin Değişen Paradigması. (ss. 181-211). Sanabcı Üniversitesi: İstanbul.

Gürsoy, S. (2009). YÖK'ten Bölümsüz Üniversitelere Uyarı, Sabah Gazetesi, 29 Nisan. 2009. http://www.sabah.com.tr/Yazarlar/gursoy/2009/04/29/YoK_ten_bolumsuz_universitelere_uyari adresli siteden alınmıştır. Erişim Tarihi: 7.12.2010.

Harris, M. & Holley, K. (2008). Constructing the interdisciplinary ivory tower: The planning of interdisciplinary spaces on university campuses. Planning for Higher Education, 36 (3), 34-43.

Holley, K. (2009a). Interdisciplinary strategies as tranformative change in higher education. Innovative Higher Education, 34, 331-344.

Holley, K. (2009b). Understanding interdisciplinary challenges and opportunities in higher education. ASHE Higher Education Report Series, 35 (2). San Francisco, CA: Jossey Bass.

Huber, M. (2006). Disciplines, pedagogy, and inquiry based learning about teaching. Icinde C. Kreber (Ed.), Exploring research based teaching. (ss. 69-77). San Francisco: Jossey Bass.

Klein, J. T. (1990). Interdisciplinarity: History, theory, and practice. Detroit, MI: Wayne State University Press.

Kogan, M (2000). Transforming higher education: A comparative study. London: Kingsley.

National Science Foundation, (2004). Interdisciplinary training for undergraduates in biological and mathematical sciences: Program solicitation. http://web.mit.edu/newsoffice/2005/bcs-dec2.html adresli siteden alınmıştır. Erişim Tarihi: 3.10.2010.

Newell, W. (1990). Interdisciplinary curriculum development. Issues in Integrative Studies, 8, 69-86.

Newell, W. H. (2007). Decision making in interdisciplinary studies. İçinde G. Morçöl (Ed.), Handbook of decision making (ss. 245-265). New York, NY: Marcel Dekker

Newswander, L. K. & Borrego, M. (2009). Engagement in two interdisciplinary graduate programs. Higher Education, 58, 551-562.

Parker, J (2002). A New disiplinarity: communities of knowledge, learning and practice. Teaching in Higher Education, 7(4), 373-386.

Sabancı Üniversitesi (2011). Temel Geliştirme Programı. http: http://www.sabanciuniv.edu/tr/?ogrenim/temel_gelistirme/temel_gelistirme_kapak/temel_gelistirme_kapak.html adresli siteden alınmıştır. Erişim Tarihi: 10.01.2011.

Sa, C. (2007). Planning for interdisciplinary research. Planning for Higher Education, 35 (2), 18-28.

Sa, C. (2008). Interdisciplinary strategies in U.S. research universities. Higher Education, 55 (5), 537-552.

Sonoma State University (2011). BA Degree in Liberal Arts. http://www.sonoma.edu/ar/admissions/pdf/hutchins.pdf adresli siteden alınmıştır. Erişim Tarihi: 10.02.2011.

Şimşek, H. (1997). 21. yüzyıl eşiğinde paradigmalar savaşı. İstanbul: Sistem Yayıncılık.

Van Merriënboer, J. J. G. (1997). Training complex cognitive skills: A four- component instructional design model for technical training. Englewood Cliffs: Educational Technology.

Uluslararası Yükseköğretim Kongresi: Yeni Yönelişler ve Sorunlar (UYK-2011)
27-29 Mayıs 2011, İstanbul; 3. Cilt / Bölüm XVI / Sayfa 2485-2494

ULUSLARARASI YÜKSEKÖĞRETİM KONGRESİ: YENİ YÖNELİŞLER VE SORUNLAR
INTERNATIONAL HIGHER EDUCATION CONGRESS: NEW TRENDS AND ISSUES

Lisansüstü Tezler ve Alternatif Ulusal Tez Merkezi*

Yrd. Doç. Dr. İlhan Oğuz Akdemir
Fırat Üniversitesi İnsani ve Sosyal Bilimler Fakültesi, Elazığ 23119 Türkiye

Özet

Ülkemizde her yıl 20,000 civarında lisansüstü tez yapılmaktadır. Oldukça yüksek olan bu sayı ile doğru orantılı tezlerin işlevselliği sorgulanmaktadır. Çalışma basit fakat herkesçe kabul gören birkaç öncüle dayanmaktadır.

- Yoğun emek ve çaba gerektiren bilimsel çalışmalar, evrensel nitelikte bir kaliteye ulaş(a)mıyor.
- Tezlerin oluşum sürecinde insan faktörü, tezin bilimsel boyutunun olumlu/olumsuz önüne geçmektedir.
- Tezler, bilim dünyasında dolaşıma ve paylaşıma girmiyor.
- Tezin kalitesinde etkili olan öğrenci, danışman ve jüri üyeliği sistemi, sağlıklı ve güvenli işlemiyor.

Bildiride; bilimsel sorumluluğun paydaşları olan, öğrenci, danışman ve jüri üyelerinin tutum ve davranışlarında, olması gereken ile pratik arasındaki makasın açıldığı, bunun da tezlerin bilimsel getirisinin sorgulanmasına sebep olduğu savı işlenmiştir. Bunun sonucunda varolan lisansüstü tez sisteminin bilimsel ölçütlere göre işlemediği, bilimsel anlayışın gelişmesine katkı sağlamadığı, hatta sorun olmaya başladığı izah edilmeye çalışılmıştır. Onun yerine "yükseköğretimin yeniden yapılanması" temel düşüncesine uygun olarak ulusal tez merkezi organizasyonu adı altında yeni bir tez değerlendirme sistemi önerilmiştir. Bu sistemin halihazırdaki uygulamalara göre, daha güvenli yaygın ve verimli bir tez süreci oluşturacağı öngörülmüştür. Şayet Ülkemizdeki yükseköğretim yeniden yapılandırılacak ise, Yazara göre yapılacak ilk yeniden yapılanma lisansüstü tez sürecinde olmalıdır. Unutulmamalıdır ki bilimsel çalışmaya yeni başlayan genç akademisyenlerin bilimsel ahlak, bilimsel sorumluluk anlayışları, gelecekte öğretim üye ve yardımcılarının kalitesini bugünden belirleyen temel göstergedir. Akademik yeniden üretim modeli bu gösterge üzerine inşa edilecektir. Parrhesia[5]anlayışla yazılan çalışma, Yanlış kanaatleri, anlaşılmaları, bilimsel eleştirilmeyi peşinen kabul etmektedir. Çalışma ideal bir bilim anlayışının ülkemizde benimsenmesi ümidi ile oluşturulmuştur. Temel sorunun kökeninin iyi tespit edildiği ve bilimin aydınlatıcı gücünün nasıl artırılacağı konusundaki yapıcı düşüncelerin ürünüdür.

Anahtar kelimeler: Akademisyen, bilim, bilimsel çalışma, metodoloji, tez, üniversite, yükseköğretim.

Giriş

Bilimsel araştırmalar, bilim insanlarının, meslektaşlarına, diğer insanlara, topluma ve çevreye ve evrene verdiği mesajların kodlanmış halidir. Yani bilimsel çalışma, sadece bilim insanını ilgilendirmez. Bu yönü ile topluma malolan araştırma biçiminin de adıdır ve buna bilimsel sorumluluk denir. Yapılan her bilimsel çalışmada, bilim in-

[*] *Parrhesia* terimi ilk olarak Europides tarafından kullanılmış Latin kökenli bir terimdir. asıl anlamı "hakikati söylemek konusundaki dürüstlük manasına gelmektedir. Açık sözlülük, özgür konuşma anlamlarına da gelir. Mecazi olarak boşboğazlık anlamında da kullanılabilmektedir (Foucault 2001: Fearless Speech). Bildiri için *parrhesia* terimi tam yerindedir. Yorum okuyucuya aittir.

sanı bu bilinçle hareket etmeli ve bilimsel etik anlayışının temeline bu düşünceyi oturtmalıdır. Bilimsel anlayış ve ilerlemenin başlangıç noktası ve ilk öğrenilmesi gereken, bilimsel sorumluluk düşüncesidir. Bu düşünce ülkemizde yaygınlaştığında, Heilbron'un (1995) 19. yüzyılın Paris'i için söylediği "bilim dünyasının merkezi" olma iddiası Türkiye için de ütopya olmaktan çıkar. Bilimsel sorumluluk ilkesi, Bilimsel aktivitelerin başlangıcında olan genç bilim insanı için de geçerlidir. Ömrünü bilime adamış bir profesörün son zamanlarında da geçerlidir.

Bilimsel sorumlulukla hazırlanması gereken çalışmalar, temelde birkaç aşamadan meydana gelir. Çalışmanın nedenini ve amacını ortaya koyan giriş ve amaç bölümü, çalışmanın nasıl yapıldığını kapsayan yöntem bölümü, çalışmanın verilerini ortaya koyan bulgular ve verilerin izahını içeren sonuç ve tartışma bölümü, çalışmanın bölümlerini oluşturur. Çalışmada önce tez ortaya konur ve sonra destekleyecek bulgulara yer verilir. Asıl vurgulanması gereken ise genç araştırmacının daha yolun başında iken, bilinçli ve sorumlu olmasının, gelecekteki averajı açısından referans teşkil edeceğidir. Bu nedenle yüksek lisans ile başlayan ve doktora ile sonlanan tez döneminde, araştırmacının kazanacağı nitelikler ve bilinç, bilimsel anlayışın birincil ve oldukça önemli safhasıdır.

Sennet, zanaatkârı tanımlarken iki temel özelliğinden bahseder:

- İyi iş yapma arzusu
- İş yapmak için gerekli yeterlilikler (Sennet, 2006:315)

Bilimsel çalışmalar yapan bilim insanları mesleklerine, Sennet'in tanımladığı zanaatkârın özellikleri ile bakmalıdırlar. Arzu ve yeterlilik bir arada olmalıdır. Ülkemizde üniversitede görev yapan pek çok akademisyen[1] bilimsel çalışmalarını yaparken temelde üç farklı amaca bağlı olarak çalışmalarını sürdürürler.

1. Bilimsel sorumluluktan dolayı bilimsel çalışma yapabilir: Tespit ettiği bir problem ve onun muhtemel çözüm tip ve formlarının izahı için bilimsel çalışmalar yapılabilir. Yani bilimsel sorumluluk kaygısı ve idealist yaklaşımlar ile çalışma yapılabilir. Bilimin akademisyen üzerinde zevk ve heyecana yol açtığı durumlardır.
2. Mesleki zorunluluklardan dolayı bilimsel çalışma yapabilir: Örneğin yaklaşan bir atama dönemi, veya zamanının sonuna yaklaşmış, proje ödev, tez vb.
3. Kariyerist yaklaşımlar ile bilimsel çalışma yapabilir: Yani meslekte yükselme ve ilerleme amacına uygun olarak, sistemin kendisinden istediği şartlara uygun olarak çalışma yapma mantığıdır.

Aslında Türkiye'de yapılan bilimsel çalışmaların ve özelde bu bildiriye konu olan tezlerin verimliliği, yukarıda belirtilen amaçların benimsenmesi ile yakından ilgilidir. Çünkü Türkiye'de varolan bilimsel yapı ve bilim insanı modeli birinci amaçtan biraz daha uzak bir mesafede kendisini konumlandırmıştır. Zorunluluk ve kariyerist anlayış sonucunda "güzel iyi ve doğru bilimsel çabanın yerine, Akademik sistemin şartlarını yerine getirme" mantığı egemendir. Bu mantık "büyük dönüşümün" (Polanyi K. 2002) önündeki yanlış mantıktır. Bu ülkede ortalama her bilimsel çalışmada kendisini göstermektedir. Bilimsel anlayış ilk olarak tezler ile şekillendiğinden, bu çalışmada da tezlerin verimliliği tartışmaları üzerinden konu izah edilmeye çalışılacaktır. Ayrıca tezin oluşumu esnasında yöntem ve anlayış bilim insanlarının sonraki çalışma hayatındaki akademik anlayışını şekillendirmektedir.

Türkiye'de Lisansüstü Tezler ve Arka Planı

Üniversiteler için, öğretim üye ve yardımcılarını belirlenirken, ağırlıklı olarak Yüksek lisans veya doktorasını yapmakta/yapmış olan öğrenciler tercih edilir. Bu nedenle akademisyen seçiminde temel basamak olan, Lisansüstü öğrenim sürecinde, bilimsel sorumluluk, bilimsel ahlak[2] ve performans ile doğru orantılı olarak, geleceğin öğretim üyelerinin kalitesi artacaktır.

Bilimsel çalışma yapan bilim insanının ilk eseri genelde yüksek lisans tezi olur. Nitekim ülkemizde 15 Üniversiteden 48'i doktora, 180'i yüksek lisans olmak üzere 228 lisansüstü öğrenim gören öğrenci ile yapılan anketten, oluşturulan Tablo 1'den anlaşılacağı üzere, öğrencilerin %92'sinin ilk bilimsel çalışması yüksek lisans tezleridir. Üniversitelerin akademik kadrolarında görev alan öğrencilerin genelinde de ilk bilimsel çalışma tezler olarak görünmektedir. Özetle zaman ve emek yoğun olarak yapılan tez çalışmaları, akademisyenlik anlayışını şekillendiren ilk çalışmalardır. Tezlerin oluşum sürecinde elde edilen tutum ve alışkanlıklar, ilerideki bilimsel kariyeri etkilemektedir.

[1] Bildiri metninde akademisyen kelimesi, üniversitede kadrolu olan kütlenin dışında daha geniş bir anlamda kullanılmıştır. Lisansüstü öğrenciler, araştırma görevlileri, diğer akademik unvanlılar, yani üniversitede bilimsel faaliyetler içinde aktif görev alan kimseler için kullanılmıştır.

[2] Bilimsel ahlaktan kasıt, her bilim insanında bulunması gerekli olan yaptığı işin asgari gerekliliklerini yerine getirme bilincidir.

Tablo 1: Lisansüstü öğrencilerinin bilimsel çalışma öncelikleri (2010).

Öğrenim durumu	İlk bilimsel çalışması YL. tezi	İlk bilimsel çalışması bildiri	İlk bilimsel çalışması makale	İlk bilimsel çalışması diğer	Toplam
Yüksek lisans	**168**	**8**	**3**	**1**	**180**
Yüksek lisans akademisyen-öğrenci	36	5	2	1	44
Öğrenci	132	3	1	-	136
Doktora	**42**	**3**	**2**	**1**	**48**
Doktora akademisyen-öğrenci	16	2	1	1	20
Öğrenci	26	1	1	-	28
Toplam	**210**	**11**	**5**	**2**	**228**

Kaynak: Lisansüstü Öğrenci Araştırma Anketi 2010

Ülkemizde artan lisansüstü öğrencisine bağlı olarak, her yıl bir önceki yıla göre daha fazla miktarda tez yapılmaktadır. 2005-2010 arası dönemde her yıl 20,000 civarında lisansüstü tez yapılmaktadır. Yapılan tezlerin %70'i yüksek lisans tezi ve %18'i ise doktora tezleridir. Tıpta uzmanlık ve sanatta yeterlilik tezleri doğal olarak daha az sayı ve oranda yapılmaktadır. YÖK öncesi dönemde, akademisyen ve üniversite sayısının az olması, sistemli istatistiklerin olmaması, yapılan tez sayısının oldukça düşük seviyelerde görünmesinin nedenidir. Asıl referans olabilecek YÖK sonrası dönemde ise tezlerde büyük bir artış gerçekleşmiştir. İkinci büyük sıçrama ise yeni üniversitelerin kurulma kararından sonra 2000'li yıllardan itibaren başlamıştır. Türkiye'de sadece 2009 yılında 19,224 tez bitirilmiş ve YÖK'e gönderilmiştir. YÖK istatistiklerine göre 1970-2009 yılları arasında her yıl yapılıp YÖK'e gönderilen toplam tez sayısı 257,958 tanedir ((YÖK, 2011) (Tablo 2 ve Şekil 1). Aslında anlaşılması için şöyle bir benzetme verilebilir. Türkiye'de her 1970-2009 arasında yapılan tez sayısı, Dünyanın 46 ülkesinin (Toplam ülke sayısının yaklaşık %20'si) nüfusundan fazladır.

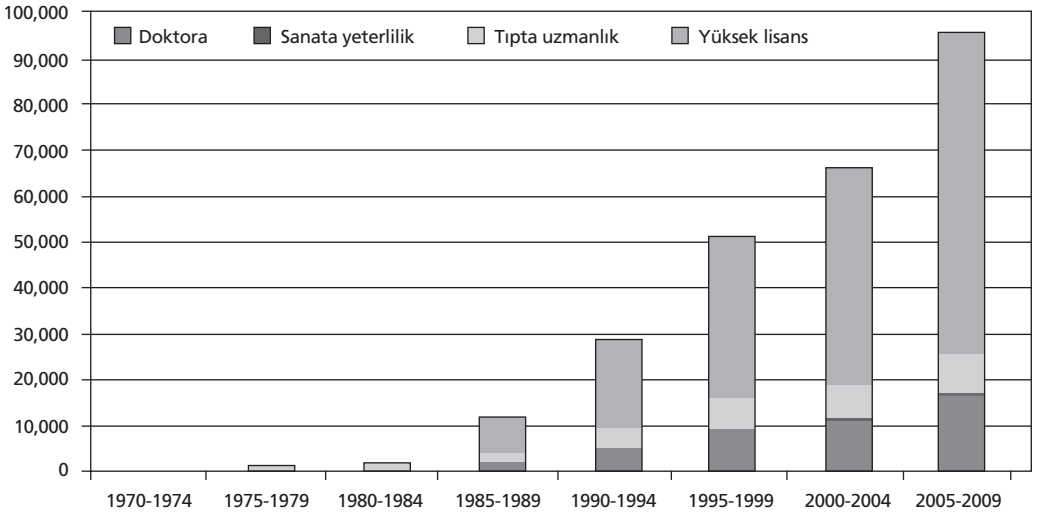
Tablo 2: Türkiye'de dönemlere göre tamamlanmış lisansüstü tez miktarı (1970-2009).

Dönemler	Yüksek Lisans Tezi	Doktora Tezi	Tıpta Uzmanlık Tezi	Sanatta Yeterlik Tezi	Toplam
1970-1974	17	42	47	0	106
1975-1979	38	93	604	0	735
1980-1984	289	350	1,128	0	1767
1985-1989	8,176	1,950	2,177	19	12,322
1990-1994	19,528	5,430	4,168	96	29,222
1995-1999	35,290	9,407	6,571	230	510,498
2000-2004	47,563	11,514	7,249	175	66,501
2005-2009	70,902	15,774	8,873	258	95,807
Toplam	181,803	44,560	30,817	778	**257,958**

Kaynak: YÖK Ulusal Tez Merkezi, 2011; "Yıl İstatistikleri", http://tez2.yok.gov.tr/

Niceliğin gösterdiği büyüklük, niteliğe yansımamaktadır. Yapılan tezlerin istenilen verimliliği sağlayamaması, bu bildiriyi meydana getiren temel mantığı izah edecek niteliktedir. Lisansüstü tezler, adına yaraşır biçimde, üstlenmesi gereken bilimsel işlevi yerine getirememektedir. Bunu tam olarak saptama imkânı olmayabilir. Fakat tezlerin genelde hazırlayana kariyer için fayda sağladığı, tüm bilim insanlarınca bilinen bir gerçek olduğu kabul edilebilir. Tez sayısındaki artışı, beşer yıllık periyotlarda gösteren Şekil 1'e tezlerin fayda eğrisi eklenebilse, artışın ivmesinin düşük, durağan olabileceği öngörülebilir.

Lisansüstü öğrenimin kalitesinin önemi belirleyici olarak görünürken, öğretimin nitelikleri, lisans öğrenimine göre çok daha kolay, öğretim mekanizmaları ise işlevsel olmayan ve istismar etmeye müsait bir pratik ile kullanılmaktadır. Lisansüstü öğrenimi sonuçlandıran tez sınavları ise pratiğin istismarının zirveye ulaştığı seviye olarak belirginleşmektedir. Kötüye kullanımın tez değerlendirmesinin her aşamasında, kaliteyi düşürebilmektedir.



Şekil 1. Türkiye'de dönemlere göre tamamlanmış lisansüstü tez miktarı (1970-2009).

Bazen yapılan tezlerin kalitesinin ne kadar beklentilerin altında kalabildiğini vurgulamaya çalışan Tanel Demirel (2008:171) "Üniversitelerde kabul edilmiş doktora tezleri hakkında eleştirel bir şeyler yazmak yaygın bir uygulama değil. Böyle bir uygulamayı zaman kaybı olarak görenlere ben de hak veriyorum. Ancak bazen öyle çalışmalar ile karşılaşıyorsunuz ki bu kadarı da olmaz demekten kendinizi alamıyorsunuz... Zira sorun sadece sayıları çok fazla olan yüksek lisans tezi bile olamayacak çalışmalara bir yenisinin eklenmesi değil. Bizatihi, tez jürisinin oluşturulması, ilgili akademisyenlerin muhtemel davranış biçimleri üniversitelerimizde ne olup bittiği konusunda aydınlatıcı." gibi oldukça çarpıcı ve eleştirel bir boyuta vurgu yapmıştır.

Tez Sınavı Süreci ve Aktörler

Üniversitelerimizde, lisansüstü öğretimde kaliteyi sağlamaya yönelik mekanizmalar çoğu zaman çalışmamaktadırlar. Ayrıca kötüye kullanıma müsait bir yapıdadır. Nitelikli akademisyen yetiştirmede problem olarak görünmektedir. Aşağıdaki aşamalarda aksaklık, eksiklik ve istismar yaşanmaktadır:

Tez Konusu Belirleme – Tez Metni Oluşturma

Tez konusu belirlenirken, rahat çalışabilecek, kısa zamanda bitecek ve savunulmasında sıkıntı yaşanmayacak, genelde benzer nitelikteki çalışmaların olduğu sahalardan seçilmektedir. Tezler belirlenirken pratik faydalar göz önünde bulundurularak alımlayıcı olan (Eco, 1991:16) kurumun yani üniversitenin ve alımlayıcı olan kişinin yani danışmanın, biçime dair kurallarını ve süreçte rol alan anabilim dalı, hoca, danışman, jürinin kim veya kimler olabileceği, düşünülerek karar verilir. Günümüzde işleyen felsefe, Mantıklı-mantıksız, doğru-yanlış yapılacak tez, okuduklarınız araştırdıklarınız, danışmanınızın ve üniversitenizin genel geçer kaidelerinin istediği forma sokulmalıdır. Bu akademik değerlendirme için pazarlama stratejisini belirleme dönemidir (Onaran, 2001:90). Aynı paragrafın devamında Onaran, bu dönemi genç, idealist, akademisyenin hayal kırıklığı ve kırılma noktası olarak tanımlasa da, yine kendisinin vurguladığı, öğrencinin işine gelebileceği gerçeğini bir an için unutmaktadır.

Danışman tarafından kontrollü olarak hazırlanması ve anabilim dalı kurulunda görüşülerek karara bağlanması gereken tez önerilerini, genelde öğrenci hazırlar, danışman imza atar ve kurula sunulur. Anabilim dalının öğretim üyeleri okuma, değerlendirme gereği duyulmadan, genelde karara imza atma şeklinde cereyan eden bir süreç olur. Tezin ilgili disiplinin literatür birikimine göre konumu, tez konusunun, metodolojik boyutları tamamen danışmanın titizliğine bağlı bir sürece dönüşür. Bu kandırmaca aşama tabi ki tarihin en eski öğrencilik numaralarından biridir. Ama akademisyenlerin öğrenciliğin bütün naif idealistliklerini unutup sadece ucuz numaralarını hatırlama eğiliminde olmaları yeterince anlamlı değildir (Onaran, 2001:89). Akademisyenlerin tüm bilimsel ilkeleri unutup kolay yolu tercih etmeleri, bunu kâr sayan öğrenci için problemin başlangıç aşamasının kolay olması manasına gelir. Tez önerisinin ve tezin niteliğini doğrudan etkileyen, varsayımın oluşturulması, yöntem ve modellerin izahı,

araştırma tekniklerinin belirlenmesi aşaması, basit bir süreç olarak cereyan etmiş olur. Bu durum tezleri adeta Index Librorum Prohibitorum[3] haline getirmiştir.

Lisansüstü tezler çoğunlukla bir şey söylemeye niyeti olmayanlara zorla bir şeyler söyletmenin, ya da gerçekten söyleyecek bir şeyleri olanlara bunu söyletmemenin aracı olarak işlev görebildiği yapılan tespitlerden birisidir (Akçay, 1992:69).

Üniversitelerde tez aşamasındaki öğrenciye tavsiye edilen, tezi bir an önce halledip çalışmalarını yürütebileceği, rahat bir statüye kavuşmasıdır. Toplam 6-7 yıl sürebilen tez dönemleri, aslında hayatın büyük bölümünü işgal etmesi gerekirken, genelde tezlerin son zamanlarında yetiştirme zorunluluğundan yoğunlaşılan dönem olarak cereyan eder. Doğal olarak zaman azlığı kalite ile ters orantılı çalışır. Yapılan işin kaliteli, akademik sorumlulukla ve "bilimsel zevkle" yapılması şansı kullanılmamış olur.

Lisansüstü tezlere danışman olarak adı yazılan akademisyenlerin de tezin oluşum aşamasında farklı ve anlamlı görevleri ve sorumlulukları vardır. Görevlerin yerine getirilip-getiril(e)memesi, tezin kalitesini belirleyen ölçütlerden birisidir. Bu sorumluluklar şu şekilde özetlenebilir:

Bilimsel Sorumluluklar

- Uzmanlık alanına uygun yardımcı olabileceği konu ve tarzda danışmanlıkları kabul etmek. Danışmanlığı öğrenci sayısına göre saptamak yerine, bilimsel konuya göre seçmek. Danışmanlık için uygun görmediği çalışmaları kabul etmemek.
- Bilimsel çalışmaya yeni başlayan adaya, bilimsel yöntem, sorumluluk ve bilimsel etik ile ilgili yol ve yordamı benimsetmek. Yani akademik sorumluluk duygusu kazandırmak.
- İlgili disiplinin bilimsel gelenek ve göreneklerinin, araştırma konusu ve araştırma evreninin kavranmasında rol oynamak.

Akademik Sorumluluklar

- Bilimsel anlayışa katkı sağlayacak, literatüre katkı sağlayacak, bilimsel bir varsayımın tez olarak seçimini sağlamak.
- Çalışmada bilimsel standart seviyesinin yakalanmasına katkı sağlamak.
- Bilimsel literatürün taranması, kullanılması, faydalanılması ve "literatürle hesaplaşma aşamalarını" denetim altında tutmak.
- Çalışmanın sorunlu taraflarında, adayın problemlerini çözmesine destek vermek.
- Tezin yazımında, okunmasında, tamamlanmasında, yani kabul görmüş biçimi ile IMRAD akronomisinin, formatının (Day, 2000:7) her aşamasında işlev görmek.

Bireysel Sorumluluklar

- Öğrencisini, hizmet edeceği topluma ve bilim camiasına hazırlamak. Toplumsal sorumluluk kaygısı da denilebilir.
- Öğrencinin motivasyonuna, çalışma istek ve gayretine yapıcı katkılarda bulunmak. Buna yani keyif alma süreci de denilebilir.
- Mutlu eden bilimsel ve akademik yaşam tarzının gösterilmesi ve benimsetilmesi. Gelecek kuşaklara aktarımı.

Bu ilkelere bağlı olarak danışman yönettiği teze gerekli ilgiyi göstermelidir. Öğrencisinde akademik standartları aramayan, iş yoğunluğu nedeni ile görevlerini yerine getiremeyen danışmanlar tezlerin istenilen düzeyde ve verimlilikte olmamasında pay sahibidirler. Bilimsel sorumlulukların yerine getirilmemesinden dolayı, bilim camiasına karşı da sorumlu olunduğunu eklemek gerekiyor.

Tez Jürisi ve Beklentiler

Tez jürisi asgari bilimsel standartları takip etmesi gereken bilim insanlarından oluşturulur. Jüri oluşum süreci oldukça önemli bir o kadar tartışmalı süreç olarak yorumlanabilir. Eğitim kuramı konusunda otorite yazarlardan birisi kabul edilen Illich (Giddens, 2000:442), insanlığın önceki dönemlerinde kendine yeterli olan becerilerini

[3] Yasak Kitaplar Listesi (terim P. Anderson'un Imagined Communities s.55'ten alınmıştır.)

kaybettiğini vurgulayarak, sağlıkları için doktora, okumak için öğretmenlere, eğlence için televizyona, muhtaç duruma geldiğini söylemiştir. Okulu himaye örgütü olduğunu, derslerin bilinçli öğretilmediğini, okulların öğrencilere nerede durmalarını gerektiği anlayışını yerleştirdiğini ifade eder (Illich, 1973). Galiba buna üniversiteleri ve danışman-jüri anlayışını da eklemek gerekebilir.

Tablo 3: Lisansüstü öğrencilerinin jüri oluşumu için kanaatleri (2010).

Öğrenim Durumu	Danışman	Bölüm	Fikrim yok	Toplam
Yüksek lisans mezunu	22	12	14	48
Mezun-akademisyen	13	6	2	21
Mezun	8	6	12	23
Doktora mezunu	21	3	2	26
Mezun-akademisyen	16	2	1	19
Mezun	5	1	1	7
Toplam	43	15	16	74

Kaynak: Lisansüstü Öğrenci Araştırma Anketi 2010

Tez jürilerinin, akademisyene yakışır bir titizlikle davranıp tezleri değerlendirmeleri, bilimsel kaliteye katkı sağlayacak yegâne kontrol mekanizması olarak öne çıkmaktadır. Çünkü bilimsel çalışmaların kalitesini belirleyen üç ana unsurdan (öğrenci-danışman-jüri veya hakem) üçüncüsüdür. Jürinin titizliği kontrol sürecinin daha işlevsel olmasına, konuya dışarıdan müdahil olan farklı bir bakış açısına zemin hazırlamış olacaktır. Başta tezler olmak üzere bütün bilimsel çalışmalarda hakemlik müessesi güvenilen, adil, iyi çalışan ve kalitenin ortaya çıkmasını sağlayan yapıda olmalıdır.

Jürinin belirlenmesi aşaması, Türkiye'de akademik yaklaşımın keyfi bir yönünü açığa çıkarmaktadır. Yasal olarak jürinin belirlenmesi enstitülerin yetkisindedir. Enstitüler jüri belirleme görevini ise doğal olarak anabilim dalları üzerinden yürütmektedir. Yani adayın tez yaptığı anabilim dalı jüri belirleme görevini ve onayını üstlenir. Pratikte ise, tez teslim edilirken, danışman tarafından küçük bir pusula ile veya şifahen tez tespiti yapılıp enstitünün yönetim kuruluna sunması sağlanır. Keyfi uygulamaya veya problem oluşumuna sebep olan bölüm uygulamanın bu kısmıdır. Çünkü jüri belirlenirken, kriterler oldukça değişken hale gelebilmektedir. Yüksek lisans ve doktora mezunlarına "sınav jüriniz nasıl belirlendi?" şeklinde yöneltilen soruya verilen cevaplar Tablo 3'teki gibidir.

Lisansüstü öğrenimini tamamlayan 74 kişiden 43'ü jürinin danışmanları tarafından belirlendiğini belirtmiştir. Buna bölüm karar verdi ve fikrim yok diyenlerinde büyük bir bölümünün de danışmanını ifade etmek istediğini eklerseniz, Jüriyi en az %85 oranında danışman tarafından belirlendiği sonucuna ulaşmak şaşırtıcı olmamalıdır. Ayrıca anket yapılan tüm katılımcıların tezlerinde, düzeltme veya ret gibi kısmen olumsuz veya olumsuz bir sonuçla karşılaşmamaları da manidardır. Yüksek lisans jürisinde genelde 3 öğretim üyesi ve doktora jürisinde genelde 5 öğretim üyesi bulunmaktadır. Bunlardan 1 tanesinin danışman olması, hatta bazen iki danışman olması düşündürücüdür. Kişisel hukuk, sorun oluşturmayacak akademisyen, sorunları göz ardı edecek arkadaş vb. düşünceler ile jüri belirlenebilmektedir. Ayrıca tezde olabilecek jürinin eğilimlerine göre teze şekil verme kaynakça düzenleme, işin makyaj bölümlerinden birisidir. Jürilerde, savunmayı zorlaştırması muhtemel öğretim üyeleri istenmez. Ayrıca idealist, adeta veri madencisi öğretim üyeleri de pek jürilerde olmaz.

Yüksek lisans jürisine dışarıdan davet edilen başka anabilim dalından öğretim üyesi, uzmanlık alanı olmadığından "pasif" konumda yeralabilir. Yani jüriler danışman+danışman arkadaşı+pasif jüri üyesi gibi bir formülle görev yapmaktadır. Formül tezin eksiklerini, yanlışlarını, düzelecek yerlerini örtebilen, bilimsel açıdan yanlış uygulamalara fırsat vermektedir. Doktora jürileri daha ciddi jüriler olmakla birlikte, sorun çıkarmayacak öğretim üyelerinin kimler olabileceği, nasıl çağrılacağı yönünde bir aşamasının olduğu herkesçe malumdur. Ayrıca doktora jürisinde yer alan üç öğretim üyesi aynı zamanda doktora tez izleme komitesini de oluşturur. Bu nedenle doktora tezinde genelde üç oyun olumlu olması doğaldır(olumsuz olur ise önceki süreçte görevlerin yapılmadığının ikrarı olur). Doktora sürecinde zorunlu olan "tez izleme komitelerinin" yılda iki kez toplanıp tezin ilerleme aşamalarını kontrol etme süreci, pratikte formalite düzenlenmiş raporlara imza atma şekline dönüşür. Uygulamada ana fikir, formalitelerin bir an önce yerine gelmesi şeklinde olduğunu ifade etmek pek yanlış sayılmaz. Oysa tezlerin dolaşıma girmesini, kaliteli sonuçlar vermesini engelleyen unsurlardan birisi de budur.

Genelde bilimsel aktivitelerde özelde tezlerde jüri görevi yapan öğretim üyelerinin, oldukça önemli olan bu görevi nasıl yerine getirmeleri gerekir? Onaran'ın (2001:90) bu konuda söyledikleri oldukça manidardır: "Tez de üniversitede ve çoğunlukla bırakın akademi içerisinde dolaşıma girmeyi, jüri hariç -ki jürinin tamamını okuması bile genellikle şaşırtıcıdır- hiç kimse tarafından okunmayacak olduğu bilinerek ve hatta bu durum göz önünde bulundurularak yazılır. Dolaysıyla bu metinlerin alımlayıcısı, açık bir biçimde okur değildir. Bu metinlerin kaderi bir tür "estetik" dizayn neyin, neden önce ya da neden sonra geleceğini belirleyen kuralların elindedir… konuya hakim olunmasa da olur, ama üstten boşluk 1cm olmaz…. Sorun sadece artık giderek kimse tarafından okunmayan bu çalışmaların, sosyal bilimler enstitülerinin kurallarına uygunluğu kriterleriyle değerlendirilir hale gelmiş olmasıdır."

Önemli olan denetimin ve içeriğe dair kriterlerin jüri tarafından bilimsel ölçek kullanma yöntemleri ile yerine getirilmesidir. Ayrıca ülkemizde pek fazla rastlanmayan, fakat bilimsel sorumluluğa uygun düşen bir davranış kalıbı da "jüriye üye olarak davet edilen öğretim üyesinin, katkı yapamayacağı, tez jüriliğinden affını istemesidir." Gelenek haline dönüşmesi gereken bu seçenek, daha iyi ve uzman bir jürinin tezi okumasına ve geliştirici bir anlayışın yerleşmesine neden olabilir. Bu durumun ortaya koyabileceği kötü neticeleri değerlendiren Demirel (2008:181) "…Ortada yönettiği doktora tezine gerekli ilgiyi göstermeyen kendisinin iyi bildiği akademik standartları doktora öğrencisinde aramayan danışman, konu ile ilgileri zayıf olduğu halde jüri üyeliğini kabul eden ve büyük ihtimal ile tezin tamamını okumadan (okuyup onay vermiş olma ihtimalleri daha da ürkütücü!), diğerleri nasıl olsa okumuştur diyerek onay verme ihtimalleri yüksek olan öğretim üyeleri var." Şeklinde yaptığı değerlendirme tezlerin değerlendirme aşamasında, yolunda gitmeyen yönlere dikkat çekmektedir.

O halde tezlerin kalitesinde, bilimsel dolaşım içinde yer almamasında, öğrenci ve danışman kadar olmasa da jüri üyelerinin de sorumlulukları bulunmaktadır. Doktora tezi yazan genç akademisyenin, işi öğrenmiş olması gereklidir. Ancak hala problem var ise danışman ve jüri üyeleri bilimsel standartları hatırlatmak için bu görevlere seçilmişlerdir.

Tez Sınavı

Tez sınavı aşaması bilimsel çalışmanın son bölümüdür. Yani işin sahnesidir. Sahnede tüm bilimsel oyuncular yerlerini alırlar. Öğrenci, danışman ve jüri üyeleri final sahnesi için hazırlardır. Tez savunması, hem heyecanlı hem de ritüelleri ile sürecin ilginç bölümüdür.

- Tezin savunulmaya değer bulunup bulunmadığı şeklinde jüri toplantısı
- Adayın savunmaya alınması
- Soru-cevap bölümü
- Jürinin dinleyicileri dışarıya çıkarıp karar verme finali
- Öğrencinin uzman veya doktor ilan edilmesi

Bu aşamaların her birisi heyecanlı, sembolik ve bir o kadar da, gerekliliği tartışılması gereken bölümüdür. Çünkü bildirinin üst bölümlerinde belirtilmeye çalışıldığı üzere, sorumluluk sahibi, tüm unsurların görevlerini yapması ile bilimsel yeterliliğe sahip tez ortaya çıkacaktır.

Tez sınavı adaylar için formalite veya zorlu bir süreç olarak yaşanabilir. Tanınan saygın bir öğretim üyesinin öğrencileri, genelde savunmada sıkıntı yaşamazlar. Jürinin danışmana güveni, genelde teze olan güvenin göstergesi olarak öne çıkar. Olumsuz durum, seyrek yaşanan bir süreçtir. Fakat adayın başarısız olması isteniyorsa, tez jürisi ve savunması buna yönelik bir tutum göstererek adayın zor durumda kalması da sağlanabilir. Yani yapılan tezin bilimsel öneminin yanında, öznel ölçütler, tezin sonucunu etkileyecek ortam oluşturabilir. Akademik değerlendirme sistemi, bilimsel formları ölçüt kabul etmek yerine, akademisyenlerin, yaşam tarzı, dünya görüşleri, arkadaşlık hukukları ile şekillenebilir. Yani bilimsel ölçek, tutum ve davranış ölçeği ile yer değiştirmiş olur. Aslında Bilimsel ölçek son derece basit ve işlevseldir:

1. Yapılan tezin " savunduğu bir tez, iddia, bir varsayım olmalıdır." Ülkemizde pek çok tezin bu yönü zayıftır. Bilim insanı tezini belirlerken üzerinde çalışacağı konuyu, önceden belirlemesi gereklidir. Bilimsel çalışmalar ve tezler rastgele belirlenmemeli ve rastlantılara terk edilmemelidir.
2. Tezi izah eden bilimsel manada geçerli bir modeli olmalıdır. Metodolojik yaklaşım bu model(ler) üzerinden geliştirilmeli, bunun dışında kalan her türlü yaklaşım bilimsel yaklaşım kabul edilemez, ancak bilgi yığınlarının oluşumuna yol açar (Türkdoğan, 1995:154). Çevremizdeki olaylara bakışımızın bilimsel olması, ancak bilimsel yöntemlerin sistematik biçimde kullanılması ve değerlendirilmesi ile bilimsel anlayışla ortaya çıkar.

3. Konuya uygun araştırma yöntem ve tekniklerinin seçilmesi,
4. Verilerin toplanması, derlenmesi, sınıflandırılması, birleştirilmesi yorumlama ve değerlendirilmesinin sağlanmış olması,
5. Bilimsel terminolojinin, bilimsel dilin doğru kullanılması
6. Sonuçların sunulması

Tezi teslim aşamasına kadar öğrencilerin danışmanların, tez sınavında görev alan jüri üyelerinin tezi değerlendirirken, bu ilkeler üzerinden kanaat oluşturmaları gerekir. Tezi biçimsel estetik yönü ile değerlendirmesini enstitüdeki bir memurun görevlendirilmesi ile çözülebilir. Tez sınavında yukarıdaki ölçeğe dikkat edilmeden yapılan değerlendirme "tez sınavını ve tez değerlendirmesini, tez okuması ve tez toplantısı" haline dönüştürebilir.

Tez sınavının, savunma şeklinde yapılması, aday ile jüri arasında duygusal kriterlerin belirleyici olmasına imkân tanımakta, duygusal karar verme ihtimali yüksek olan Türk Halkı olası tez savunmasında, adayın psikolojik-sosyal psikolojik görünümüne bakarak, yeni tutum ve davranış belirleyebilmektedir. Kaldı ki tezin danışmanının olumlu oy kullanacağı (çünkü danışman tezi yetersiz görüyor ise savunmaya almaması gerekir) başka anabilim dalından davetli kişinin genelde danışmanın kararı ile seçilmiş olabileceği düşünüldüğünde, savunmanın kolay hale geleceğini tahmin etmek zor değildir. Elimizde kesin veriler olmamakla birlikte, Türkiye'de yapılan pek çok tezin kabulünde oy birliği ile karar alındığı, yadsınamayacak gerçekliktir.

Sonuç Yerine: Ulusal Tez Merkezi

Çalışmanın geride kalan safhalarında uygulanan yöntemin ortaya çıkardığı olumsuz yapının kompozisyonunun sergilenmesine gayret edilmiştir. Bilimsel anlayışın gelişmesi, ilerlemesi, keyifli zevkli ve hepsinden önemlisi verimli olması için kaleme alınmış çalışmada, olumsuz tarafların "kirli çamaşırların" sergilenmesi elbette, bilim camiası kadar, bu satırların yazarının da hoşuna giden zevk aldığı bir anlayış şekli değildir. Hatta çalışmada eleştirilen yönlerin bazılarının da içinde bulunmak zorunda kalmış, faydalandığı tarafları da olmuştur. Ama bildirinin ana fikrini oluşturan varolan sistemin kaliteli bilimsel anlayışın gelişmesine en azından katkı yapmadığı düşüncesinden çıktığı için, doğal olarak olumsuz boyut vurgulanmaya çalışılmıştır. Ancak önemli olan "bardağın boş tarafının nasıl doldurulacağı" anlayışının önemi, ekseriyetin kabul ettiği bir kanaattir.

Dünyanın bilimsel manada gelişmiş ülkelerinin pek çoğunda tez sınavına benzer sistemler bulunmaktadır. Örneğin İngiltere'de danışmanın olmadığı jüri üyeleri sınavı yaparlar. ABD'de uygulama buna benzerlik gösterir. Avrupa'da bazı yükseköğretim kurumlarında tez, aynı anabilim dalında uzman fakat başka kuruluşlarda görev yapan öğretim üyelerince değerlendirilir. Olumlu rapordan sonra, ayrı bir jüri tez sınavı yapar. Savunma tıpkı Almanya ve İngiltere'de olduğu gibi sadece tez yerine genel bilimsel yaklaşımları da kapsayacak şekilde yapılabilir (Bu PhD unvanının gereği olarak düşünülür, yani doktor adayından o bilimin felsefesine hâkim olması istenir). Rusya ve çevresindeki ülkelerde, tezler bağımsız kurullarda toplanır ve jüri üyelerine rapor yazmaları için gönderilir. Bu çalışmada amaç ülkelerin tez değerlendirme sistemlerini izah etmek veya tavsiye etmek olmadığından bildirinin hacmi de düşünülerek ayrıntılarına fazla yer verilmemiştir. Kaldı ki Türkiye halihazırda başka ülkelere benzer tez sistemlerini uygulamaktadır. Fakat ülkemizde olumlu sonuçlar elde edil(e)memektedir. Bu nedenle ülkemizde "yükseköğretimin yeniden yapılandırılmasının" yoğun tartışıldığı bugünlerde, yükseköğretimde kalitenin başlangıç noktası bilimsel tezler olabilir, olmalıdır. Düzelmenin mümkün olduğuna olan kanaatten dolayı çalışma kaleme alınmıştır. İyi tezler hazırlayan öğrenci modelleri, Örnek akademisyenlerin çıktığı sürece evrilmelidir.

Bunun için şu aşamalarda değişiklikler yapılması gereklidir:

1. **Ulusal Tez Merkezi kurulmalı:** Ülkemizde tezlerin toplanıp dağıtılacağı bir ulusal tez merkezine ihtiyaç vardır. Günümüzde YÖK bünyesinde görev yapan ulusal tez merkezi mevcut fonksiyonlarına ek olarak tez kabul/dağıtım işlerini de üstlenebilir. Tabi ülkenin tüm bilimsel kuruluşlarından gelecek her yıl 20,000 civarında yeni tezin ilk taslaklarını ve son nüshalarını (Yüksek lisans için 5 Doktora için 8 olur) ilgili yerlere dağıtacak bir istihdam ağı, teknoloji ve bütçe ile donatılmalıdır. Merkezde Her tez için yaklaşık 1,000 TL. masraf yapılacak olur ise (personel girdisi dahil) yaklaşık 20 milyon TL ek bir bütçenin bu iş yeterli olduğu basit bir hesapla söylenebilir. 1,000 TL'lik payın içinde öğrencinin katkısı dahi olabilir (posta masrafları gibi), tabi en güzeli bütçeden karşılanmasıdır. Bilimsel bilginin kıymetini anlayan bir sistem için maliyet yüksek değildir.

Bu hesap basit fakat oldukça gerçekçidir. Günümüzde tezler için öğrencinin, enstitünün masrafları, jüri masrafları, ikram benzeri masraflar vb. düşünüldüğünde, teklifin gayet makul bulunabileceği açıktır.

2. **Tez Trafiği:** Öğrenci ve danışman tarafından bittiğine kanaat getirilen çalışmalar, jüriye gidecek taslak nüshalarda, öğrencinin ve danışmanının adı olmadan çoğaltılıp, danışmanın tezin veriliş amacını, felsefesini, metodolojisini anlattığı bir üst yazı eklenerek taslak tez ile birlikte ulusal tez merkezine gönderilebilir. Hatta buna ek olarak doktora tezine dayalı bir uluslararası indeks yayını istenebilir (bir doktora tezinden uluslararası hakemli bir dergide makale olabilmelidir. Tez, hakemli bir dergide makale çıkacak nitelikte değilse, tez seçiminde bir problem vardır). Tezin, ülkemizden (gerekirse yurtdışından) konuya hâkim jürilere isimsiz olarak ulaştırılması sağlanır. Jürinin taslak tezi okuması ve göndermesi için tıpkı bugün yapıldığı gibi bir aylık veya iki aylık bir süre tanınabilir. Jürinin öngördüğü düzenlemeler yapıldıktan sonra tez kitap haline getirilip, bilim dünyasının hizmetine sunulur.

3. **Jüri Belirleme:** Ulusal tez merkezinde, ilgili anabilim ve bilim dalında önceden belirlenmiş listeden jüri seçilebilir. Yüksek lisans için en az 5, doktora için ise en az 7 yetkin kişiden oluşan bir jüri belirlenir. Jüri seçim kriterleri tezin kalitesinde önemli etken olduğu için "jüri listesi" rastgele oluşturulmaz. jüri için bazı bilimsel kriterler getirilmelidir.

- Jüri o alanda uzman otorite olan kişilerden oluşturulmalıdır.
- Jüri üyeleri, unvanlarına göre sıralama yerine, son yıllarda yaptıkları yayın ve puanlara göre bir sıralamayla belirlenmelidir. Bilim dalında doktora sonrası yaptıkları çalışmalar, ek olarak, ssci, sci, ei veya ahci vb. tarafından taranan dergilerde, birinci isim oldukları toplam en az üç yeni uluslararası yayına sahip olmaları, alanlarında temel kaynak olarak gösterilen ders kitapları, notları yazmaları, gibi kriterler, jüri seçim ölçütü olarak kullanılabilir. Seçimin yapıldığı jüri listesi her üç yılda bir yenilenebilir.
- Jüri tezi daha önceki bölümde ayrıntıları belirlenmiş olan bilimsel ölçeğe uygun şekilde tezi incelemelidir. Enstitülerin yazım kurallarına uyumu, bilimsel heyetler incelememelidir. En azından öncelikli olmamalıdır.
- Bilim insanlarının tez jüriliği için ayıracakları zaman gerekirse ücret mukabili olabilir. Bilim dünyasında ücret mukabili yapılan işler tartışma konusu olmuştur. Fakat sistemin daimi işlemesi, angarya görülmemesi için yapılan fedakârlığın bedeli olabilir. Önemli olan kaliteli güzel tezlerin kısa zamanda neticelendirilmesidir. Benzer mekanizma, bilimsel makalelerde kullanılmaktadır. Bu çalışmada teklif edilen, makalelerdeki mekanizmanın benzerinin ve kapsamlısının tezlerde de uygulanabileceğidir. Bu kriterler evrensel bilim kriterleridir. Tamamen merkezi ve bağımsız bir sistemle yapılmalıdır. Artık tezler üzerindeki insan zafiyetinden kaynaklanan unsurlar, arkadaş ilişkileri ile tez yazdırma / tez onaylama olayı azaltılmalı, hatta son verilmelidir.

Tez değerlendirme sürecini geçen uzman veya doktor olan şahıs için ilgili anabilim dalında katılımlı bir törenle cübbe giydirilmesi ise, hoş ve özendirici bir boyut olabilir.

Yukarıda önerilen sistemle, akademik kalite kontrol kanallarını işletilmesi amaçlanmıştır. Kaliteli tezlerin ortaya çıkması, toplumun, iktisadi yapının, refah düzeyinin gelişimine pozitif katkı yapabilecek olması beklenti dâhilindedir. Ayrıca tezlerin daha fazla sayıda jüri üyesinin kitaplıklarından başlayarak dolaşıma girmesi, jürinin olduğu bölümden daha fazla insanın haberdar olmasına, görmesine neden olacaktır. İdeal olan uygulama ise tezlerin çoğaltılıp ülkede ilgili disiplinde çalışan tüm anabilim dallarının kütüphanelerine gönderilmesidir. Günümüzde pek çok bilim insanı, YÖK'te tez merkezinde yerlalan tezlerin monitör üzerinden okunsa dahi akılda kalıcı olmadığının farkındadır.

Tezden sonraki aşamalardan birisi ise lisansüstü tezin neden yapıldığıdır. Günümüzde lisansüstü öğrenim, askerliği erteleme yolu, işsizliği maskeleyen uğraş alanı, mesleğe giriş sınavlarında geçerli notları alamayanlar için avuntu ve akademisyen olma hayali haline gelmiştir. Oldukça vahim olan bu düşünce tarzlarının yerine, lisansüstü tezlerin öğrencilere kazandıracağı ek formasyonları belirlemek ve buna yönelik adımlar atmak gerekir. Devlet personel daireleri, özel sektör, insan kaynakları birimleri master ve doktora sonucuna göre işe alacakları insanların ek donanıma sahip olduklarına ve işlerin de onlara özgü olduğuna kanaat getirmelidir. Öğrenciler ek formasyona sahip olmak için lisansüstü öğrenim yapmalıdırlar. Özetle lisans mezunu ile yüksek lisans mezunu, Yüksek lisans mezunu ile doktora mezunu arasında fark olmalıdır. Tüm toplumsal ve iktisadi yapılarda bu niteliği görmeli ve bu bilinçle hareket etmelidir.

Bourdio (1988), "Kültürel yeniden üretim" modeli olarak tanıttığı sisteme benzer bir düşünceyi, "Akademik yeniden üretim" düşüncesini üniversiteye yerleştirmek önemli olabilir. Öğrenciler üniversitede varolan müfredattan daha fazlasını öğrenmeli ve akademik anlayışı benimsemelidir. Aydınlanmanın rüyası akıl ve bilimin insanoğ-

lunun sorunlarını çözmesi, elimizle tutabileceğimiz kadar yakınımızda (Castells, 2007:516). Tezler, üniversitenin diğer işlevleri ile birlikte uzun yıllar boyunca geçerli olan, akademik yanlışlıkların sürdürülmesine katkı sağlamamalıdır. Değer, tutum ve alışkanlıkları değiştiren bilimsel aktiviteler olmalıdırlar.

Kaynaklar

Akçay A.,1992; "Sosyal Bilimler Kongresi nedeniyle sosyallık, ve bilim üzerine" Birikim Dergisi, S:44, Sf:68-73, İstanbul.

Anderson B., 1990; Imagined Communities, Verso Press 1990 London.

Bourdio P., 1988; Language and Symbolic Power, Cambridge Press. London.

Castells M., 2007; Enformasyon Çağı:Ekonomi Toplum ve Kültür, Üçüncü cilt Bin yılın Sonu, İstanbul Bilgi Üniversitesi Yay. İstanbul.

Day R.A., 2000; Bilimsel bir makale nasıl yazılır ve yayımlanır, TÜBİTAK Yay. Ankara.

Demirel T., 2008; "Bir Doktora Tezi Akademisyen Sorumluluğu ve Üniversitenin Halleri" Türkiye Günlüğü, s:94, Sf:171-182, Ankara.

Eco U., 1991; Alımlama Göstergebilimi, Düzlem Yay. İstanbul.

Fouccault M., 2001; Fearless Speech, Semiotext (e) Press.

Giddens A., 2000; Sosyoloji, Ayraç Yay. Ankara.

Heilbron J., 1995; The Rice of Social Theory, Cambridge Press London.

Illich I., 1973; Deschooling Society, Penguin Press. London.

Onaran B., 2001; "Bir Akademisyen Niçin Yazar," Birikim Dergisi, S:142-143, Sf:89-94, İstanbul.

Polanyi K., 2002; Büyük Dönüşüm, İletişim Yayınları, İstanbul.

Sennet R., 2006; The Craftsman, Yale University Press, Yale

Türkdoğan O., 1995; Bilimsel Değerlendirme ve Araştırma Metodolojisi, MEB. Yay. Ankara.

YÖK Ulusal Tez Merkezi, 2011; "Yıl istatistikleri", http://tez2.yok.gov.tr/ , Erişim tarihi 20-03-2011

Uluslararası Yükseköğretim Kongresi: Yeni Yönelişler ve Sorunlar (UYK-2011)
27-29 Mayıs 2011, İstanbul; 3. Cilt / Bölüm XVI / Sayfa 2495-2503

ULUSLARARASI YÜKSEKÖĞRETİM KONGRESİ: YENİ YÖNELİŞLER VE SORUNLAR
INTERNATIONAL HIGHER EDUCATION CONGRESS: NEW TRENDS AND ISSUES

Üniversite Öğrencilerinin Şehir Çalışmaları Alanı Kavramlarına Yönelik Algılarının Belirlenmesi*

Yrd. Doç. Dr. Nihal Ekin Erkan, Yrd. Doç. Dr. Filiz Çakır Zeytinoğlu
Fırat Üniversitesi İnsani ve Sosyal Bilimler Fakültesi, Elazığ 23119 Türkiye

Özet

Üniversitelerin en önemli hedefi öğrenci yetiştirmektir. Günümüzde eğitim sisteminin benimsediği en önemli yaklaşım da bu hedefe hizmet eden öğrenci merkezli yaklaşımdır. Öğrenci merkezli yaklaşıma göre eğitimde önemli olan bir öğrenciyi kendi potansiyeli içinde gelişiminin en ileri noktasına taşımaktır. Öğrencinin potansiyelini gerçekleştirebilmesine hizmet etmek bu potansiyeli tanımakla mümkündür. Bu makale, öğrencileri daha iyi tanımaya yönelik bir uygulamanın ürünü olarak hazırlanmıştır. Çalışma Marmara Üniversitesi'nde 2006-2010 yılları arasında şehir çalışmaları alanında önlisans, lisans, yükseklisans programlarında öğrenim görmüş, teorik örneklemdeki öğrencilerden derlenen verilerin analizini içermektedir. Veriler iki temel grupta toplanmaktadır: İlk grup veriler öğrencilerin demografik bilgilerini içermektedir, ikinci grup veriler öğrencilerin şehir çalışmaları alanı ile olan ilişkisine yöneliktir. Bu çalışma ile hem örneklemdeki öğrencilerin demografik özelliklerinin betimlenmesi yoluyla öğrencileri tanımak, hem de öğrencilerin kavram kavrayışından hareketle Türkiye şehir çalışmaları alanının kavramlarının kullanımına yönelik berraklaşma sağlanmak mümkün olmaktadır. Bu berraklaşma ve betimleme, araştırmada elde edilen bulgular bu makalede tartışılmaktadır.

Anahtar kelimeler: Kavramlar, şehir çalışmaları alanı, üniversite öğrencileri.

Giriş

Üniversiteler toplumsal yarar üreten karmaşık kurumlar olarak iki temel eksende üretim gerçekleştirirler. Bu eksenlerin ilkini "özne", ikincisini "bilgi" üretimi olarak belirtmek mümkündür. Giroux'ın (1996, 687) ifade ettiği gibi; "*Eğitim, yalnızca bilgi değil, aynı zamanda siyasi özneler yaratan… kendi hayatları, özellikle de bilgi üretiminin ve ediniminin koşulları üzerinde iktidar sahibi olan yurttaşlardan oluşan bir kamusal alanı yaratan bir süreç olarak görülmelidir.*" Kamusal özne olarak üniversiteden mezun olan bir öğrenciden beklentiler yüzyıllar içinde değişime uğramıştır. Toplumsal yarar kavrayışındaki değişime paralellik sergileyen bu değişimin; entellektüel özne olmaktan, aktarılabilir ve kullanılabilir becerileri elde etmiş özne olmaya doğru gerçekleştiğini belirtmek mümkündür (Evans, 2002). Günümüzde üniversitede öğrencinin katılımcı bir yönetişim pratiği içinde kendini gerçekleştirmesinin ve eğitim sonrası aktif yurttaş olmasını kolaylaştırmanın önemi vurgulanmaktadır (YÖK, 2007). Bu vurgu, Türkiye üniversitelerinin de dahil olduğu Bologno sürecinin ana eylem başlıklarından biri olan öğrencilerin aktif katılımını sağlamak konusu ile de örtüşmektedir. Öğrencilerin üniversite yönetiminden, ders düzeyine dek öğretimin her aşamasında etkin rol alması; hem öğrencilerin kamusal özne olarak gelişmesini sağlayıcıdır, hem de üni-

[*] Bu çalışma TÜBİTAK-110K406 numaralı projenin bir çıktısıdır.

versitenin kalite denetimindeki etkisi açısından önemli bir faktördür. Bu faktör yükseköğretim sisteminde kalite denetiminde geri kalmış olması nedeniyle Türkiye için daha da önem taşıyan bir faktör olmaktadır. Bu önemden hareketle bu makalede üniversitelerde kalite artırımı için seçilecek stratejilere şehir çalışmaları alanından bakışla kısıtlı katkı konulması hedeflenmektedir. Bildirinin temelini kentsel kuramlar çizmekte, kavram öğrenmeye özel vurgu yapılmaktadır.

Öğrenme Ortamı: Öğrenciler ve Kavram Öğrenme

Öğrenciyi tanımanın önemi, eğitimin amacı ile doğrudan bağlantılıdır. Öğrenciyi tanımak; onun gelişim süreçlerini tanımsal olarak sıra ile bilmekten çok öte, öğrencilerin çeşitli bağlamlarda uyarıcılara nasıl tepki göstereceği ve bilgiyi nasıl yapılandırabileceği konusuna hakim olmayı gerektirmektedir. Bu öğrencilerin içinde bulundukları yaş evresi kadar toplumsal koşullarını gözetmeyi gerektirmektedir. Toplumsal koşullarını saptayabilmemiz için; toplum ve mekan etkileşimini analiz ederek, açıklama getiren kentsel kuramlardan yararlanabiliriz.[1] Kentsel kuramlar, bireylerin (dolayısıyla öğrencilerin) aidiyet taşıdıkları toplulukların, yerel karar vericilerin de katkısı ile şehirde farklılaşan tutunma stratejileri geliştirebildiğini, şehirle kurulan ilişkinin değiştiğini göstermektedir. Öğrencilerin; köken, eğitim, ikamet edilen semt gibi bilgilerinden hareketle farklılaşan kentsel gruplarını kavramak öğrenciyi tanımak için yol göstericidir. Öğrenciyi tanımak ise, öğretim ilkelerinden "öğrenciye görelik" ve "katılım" ilkelerinin (Yılmaz, Sünbül, 2003; Küçükmert, 2008) devreye girmesi için bir ilk adım olarak nitelenebilir.

Farklı alanlarda kullanılabilen, kullanılması şart olan bu öğretim ilkeleri yanı sıra Shulman'ın (2005) saptadığı gibi her bir alanın kendisine özgü öğrenme-öğretme stratejileri de mevcuttur. "*Bir akademik alanda yetkinliği geliştirmek için o alandaki gerçekler, ilkeler ve kavramları iyi bilmenin yanında... alanla sınırlı özgün stratejiler gerekir.*" (Schunk, 2007, 449) Nitekim Gardner'ın da (2007, 35) belirttiği gibi "*Bir disiplin dünya hakkında belli bir tarzda düşünmek demektir.*" Araştırmalar üniversitede öğrencilerin çoğu zaman malumatla yüklendiğini, alanın kendine özgü düşünme tarzını öğrenmede geri bırakıldığını ortaya koysa da; öğrencilerin her iki tür bilgi ile farklı öğrenmeler yoluyla karşılaştıkları kabulü değişmemektedir. Öğrencilerin şehir çalışmaları alan ve yöntem bilgisi ile buluşmasında temel teşkil eden yollardan biri kavram öğrenmedir.

Ülgen'in de (2004) ifade ettiği gibi, kavram öğrenmenin, diğer öğrenmeler için anahtar olacağı düşünülmektedir. Bilginin yapılandırılmasıyla gerçekleşen kavram öğrenme, kavram oluşturma ve kavram kazanımı alt aşamaları ile gerçekleşmektedir. Kavram oluşturmayı ele alan kuramlar çeşitlilik göstermektedir. Bu kuramları Cüceloğlu (2009) dört başlıkta toplamaktadır: çağrışımsal kuram, bir hipotez oluşturma (Bruner, Goodnow ve Austin, 2009), kurallar oluşturma (Schunk'ın Rosch'den aktardığı adı ile; ilk örnek teorisi) ve prototipler. Bu kuramlarda da ele alındığı üzere, kavramlar, "*benzer özellikler veya ayırt edici vasıflar taşıyan nesneler, semboller ve olaylardır*" (Schunk, 2009, 190). Kavramlar soyutluk bakımından çeşitli düzeyler içerebilir, kavramı oluşturan ilişkiler, elementler ya da kavramlar artıkça söz konusu kavramın soyutluk düzeyi de artar (Sak, 2009, 72). Ortaklaşan özellikleri ve çeşitlenen düzeyleri ile kavramlar; sosyal bilimciler için hem iletişim araçlarıdır hem de kavram üretmek sosyal bilimcilerin amaçları arasındadır (Erder, 2006). Gerring de (2001) Erder gibi bilimsel kavramların üretilme sürecine dikkatimizi çekerek, iyi bir kavramsallaştırmanın gerektirdiği ölçütleri sıralamaktadır. Bu çalışmada amaç kavramların üretim sürecine odaklanmaktan öte, oluşan ya da üretilmiş olan kavramların kullanımını analiz ederek, kapsamını ortaya koymaktır. Erder'in (2006,1) ifadesi ile; "*Bir kavramı doğru kullanmak da önemli beceri ve çaba gerektirir.*"

Kavramları kullanırken yol gösterici olarak; kavram öğrenmenin farklı yollarından hareket eden kuramcılar, kavram öğretme için de farklı modeller geliştirmişlerdir. Tennyson ve arkadaşlarının geliştirdiği modelde, ilk adım; üst, denk ve alt kavramları içerecek kavramları belirleme ve ayırt edici ve değişken nitelikleri tanımlamak olarak verilmektedir. Pek çok kavram için özellikle soyut kavramlar için –üst ve alt kavramlarla birlikte denk kavramların arasındaki bağlar sorunludur.

Tek tek kavramları ele almak ve kavramlar arası bağları çözümlemek, kavramların oluş(turul)ması ve kazanımı için yol açıcı olacaktır. Bu nedenlerle burada, şehir çalışmaları alanının düşünme tarzı ile hazırlanan; alanının öğrencileri ve onların ifadeleriyle şehircilik kavramlarına odaklanan araştırma kısaca özetlenmektedir.

[1] Kentsel kuramlar temel bir kaynakça için bakınız: Ekin Erkan, N. (2010) "Türkiye Şehir Çalışmaları Alanındaki Kavramlar." Uğurlu, Ö., vd. (der) Kent Sosyolojisi Çalışmaları. İstanbul: Örgün, s. 174-176.

Metodoloji

Bu araştırmanın amacı, şehir çalışmaları alanında eğitim alan öğrencilerin demografik özelliklerine bağlı olarak, kavramlar açısından düşüncelerini ortaya koyabilmek, bu kavramları tanımlayan ifadelerden yararlanarak ve kentsel kuramları göz önüne alarak, bu kavramları analiz etmek ve kavramların demografik özellikler açısından farklılık gösterip göstermediğini ortaya koyabilmektir. Bu amaca yönelik olarak 2006-2007 Eğitim Öğretim yılından başlamak üzere, 2010-2011 Eğitim Öğretim yılına kadar (5 yıllık süreç içinde) Marmara Üniversitesinde eğitim gören önlisans (Sosyal Bilimler Meslek Yüksekokulu – Yerel Yönetimler Programı), lisans (Sosyoloji Bölümü) ve yükseklisans (Yerinden Yönetim ve Mahalli İdareler Bilim Dalı) öğrencilerine anket düzenlenmiştir.

Ankete katılan öğrenci sayısı 300 olup, hepsi değerlendirmeye alınmış, verilere SPSS paket programı kullanılarak çözümleme yapılmıştır. Anketin ilk kısmında öğrencilere yaş, cinsiyet, doğum yeri, ikamet ettiği semt, okuduğu program/bölüm, mezun olduğu lise gibi sorular sorulmuştur. Bu sorulara verilen yanıtlar öğrencilerin üye oldukları kentsel gruplara ilişkin değerlendirme yapma olanağı tanımaktadır. İkinci kısımda ise "şehir", "gecekondu", "küreselleşme" ve "kentleşme" kavramlarının da aralarında olduğu bir grup kavramın kendilerine ne ifade ettiği sorulmuş ve bu kavramları açıklamaları istenmiştir.

Tablo 1: Öğrenciler ve kentsel grup aidiyetlerine yönelik özellikleri.

		Frekans	Yüzde			Frekans	Yüzde
İkamet yeri	Kadıköy	45	15.0	Cinsiyet	Erkek	108	36.0
	Zeytinburnu	33	11.0		Kadın	192	64.0
	Bayrampaşa	23	7.7				
	Üsküdar	20	6.7	Program	Önlisans	96	32.0
	Fatih	15	5.0		Lisans	138	46.0
	B.evler	13	4.3		Y. lisans	66	22.0
	Ümraniye	13	4.3				
	Şişli	13	4.3	Lise	Özel	21	7.0
	Eyüp	12	4.0		Devlet	179	59.7
	Esenler	11	3.7		Anadolu/süper	65	21.7
	Maltepe	10	3.3		Cevapsız	35	11.7
	Kartal	8	2.7				
	Diğer	63	21.0	Doğum yeri	İstanbul	160	53.3
	İstanbul dışı	9	3.0		İstanbul dışı	137	45.7
	Cevapsız	12	4.0		Cevapsız	3	1.0

N=300

Araştırmanın odaklandığı ilk sorunsal öğrencilerin hangi kentsel gruplara dahil olduklarıdır. Bu mensubiyetin betimlenmesi için öğrencilerin demografik özelliklerinden yararlanılmıştır. Tablo 1'deki bilgilere göre araştırmaya katılan öğrencilerin %36'sı kadın, %64'ü ise erkek olup, %32'si önlisans programında, %46'sı lisans, %22'si ise yükseklisans öğrencisidir. Öğrencilerin %59.7'si devlet lisesi mezunu olup, özel lise mezunu %7, Anadolu/Süper lise mezunu %21.7 oranındadır. Öğrencilerin %11.7'si ise bu soruyu cevaplamamıştır. Öğrencilerin %53.3'ü İstanbul doğumludur. %45.7'si ise İstanbul dışındaki diğer iller doğumludur. Bu soruyu cevaplamayanların oranı da %1 dir. Öğrencilerin ikamet yerlerine bakıldığında ise, çoğunluğun Anadolu yakasında Kadıköy, Üsküdar, Ümraniye, Maltepe ve Kartal'da, Avrupa yakasında ise Zeytinburnu, Bayrampaşa, Bahçelievler, Fatih, Eyüp ve Esenler'de ikamet ettiği görülmektedir.

Tablo 2'de ise, doğum yeri İstanbul olan öğrencilerin, ilçe bazındaki dağılımları görülmektedir. Tabloya göre öğrencilerin %53.3'ü İstanbul doğumludur. Bu öğrencilerin dağılımına bakıldığında, %52.5'inin doğum yeri olarak İstanbul cevabını verdikleri, diğer öğrencilerin ise kentsel alan (ilçe) adı verdikleri görülmektedir. En çok adı verilen kentsel alan olarak Bakırköy'ün İstanbul'un ilk banliyölerinden biri olduğu, ikinci ve üçüncü sırada yeralan Fatih ve Üsküdar gibi alanların ise tarihi İstanbul'la birlikte anılan isimler olduğu görülmektedir. Köken olarak anılan bu kentsel alanlara İstanbul'un diğer kentsel alanlarından daha çok aidiyet geliştirilmiş olduğu düşünü-

Tablo 2: İstanbul doğumlu öğrencilerin mekansal dağılımı ile ilgili frekanslar.

		Frekans	Yüzde
Doğum yeri	İstanbul	84	52.5
	Beyoğlu	4	2.5
	Üsküdar	11	6.87
	Kadıköy	6	3.75
	Fatih	20	12.5
	Bakırköy	21	13.12
	Eyüp	4	2.5
	Şişli	7	4.37
	G. O. Paşa	2	1.25
	Zeytinburnu	1	0.62

lebilir. Öğrencilerin programlara göre mekansal dağılımı incelendiğinde önlisans öğrencilerinin Bayrampaşa, Esenler gibi dış çeperde kalan kentsel gruplarda, sosyoloji bölümü öğrencilerinin Kadıköy, Şişli gibi içte kalan kentsel gruplarda daha çok yeraldığı görülmektedir. Tablo 3'de yer alan bilgilere göre, lise olarak programlar arası farklılaşma incelendiğinde özel lise öğrencilerinin Sosyoloji Bölümünde toplandığı saptanmaktadır.

Tablo 3: Program-lise açısından öğrencilerin sayısı.

		Program			
		Önlisans	**Lisans**	**Yükseklisans**	**Toplam**
Lise	Özel	0	19	2	**21**
	Devlet	69	66	44	**179**
	Anadolu	3	48	14	**65**
	Cevapsız	24	5	6	**35**
Toplam		**96**	**138**	**66**	**300**

Öğrencilerin İfadeleriyle Şehir Çalışmaları Alanı Anahtar Kavramları

Anketin ikinci kısmında öğrencilerin kendi düşüncelerini ifade ettikleri, verilen kavramların tanımlanması ile ilgili bulgular aşağıda yer almaktadır. Anketler incelendiğinde öğrencilerin kavramları açıklarken, Schunk'ın (2009, 195) ifade ettiği gibi; kavramı isimlendiren, tanımlayan, ilişkili (ilişkisiz) nitelikleri sıralayan, örnekler veren ifadeler kullandığı görülmektedir. "Şehir", "Gecekondu", "Küreselleşme" ve "Kentleşme" kavramlarının öğrenciler tarafından ifadeleştirilmesi sonucunda her bir kavram için farklı ifadeler elde edilmiş; şehir kavramı özelinde bu ifadeler aynı özellikleri taşıyanların gruplandırılması ile kavramsal ifadeler topluluğu elde edilmiştir. Burada, istatistiksel olarak herhangi bir yöntem kullanmaksızın, sadece elde edilen ifadelerin, kentsel kuramlara göre gerekli kısaltmalar yapılarak ortak ifadeler topluluğu oluşturulmaya çalışılmış ve ilgili kavram için bir ön çalışma niteliğinde literatüre katkı sağlayacak ifadeler elde edilmiştir. Bundan sonra yapılacak çalışmalarda, bu ifadeleri kullanarak, yapılan gruplandırmanın istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığı araştırılabilir. Bu çalışmada sadece elde edilen veriler çerçevesinde bir gruplandırma yapılmıştır.

Öğrencilerin "şehir" kavramı için verdikleri yanıtlar ve bunların dağılımı Tablo 4'de yer almaktadır. İfadelerden öğrencilerin şehir kavramını esasen; şehirleşme-sanayileşme ikilisini kurarak kavramsallaştırdıkları görülmektedir.

Tablo 5'de yer alan ifadelere göre, gecekondu kavramının iki ayrı eksende kavramsallaştırıldığı görülmektedir. İlk eksende fakirlik, çaresizlik, zorunluluk ifadelerinde karşılığını bulan meşrulaştırmanın karşıtı olarak ikinci eksen kaçak yapı, yapılaşma, izinsiz ifadelerinde kendini bulan illegallite kavramsallaştırmasıdır. Bu iki eksendeki ay-

Tablo 4: Şehir kavramının ifadeleri.

İfade	Frekans	Yüzde	İfade	Frekans	Yüzde
Kalabalık	36	12.0	Yapay	3	1.0
Nüfus	37	12.3	İş hayatı	6	2.0
Sanayileşme	18	6.0	İnsan	1	0.3
Karmaşa	19	6.3	AVM	1	0.3
Bir şehir ismi	10	3.3	İmkan	4	1.3
Yerleşim yeri	34	11.3	Dinamik	1	0.3
Şehir	10	3.3	Tabakalaşma	2	0.7
Gelişmişlik	23	7.7	Zayıf ilişki	4	1.3
Teknoloji	1	0.3	Sıkışmışlık	1	0.3
Modernleşme	12	4.0	Egzos	1	0.3
Metropol	4	1.3	Güvensizlik	1	0.3
Trafik	6	2.0	Özgürlük	1	0.3
Gecekondu	3	1.0	Fabrika	1	0.3
Bina	8	2.7	Düzenli hayat	1	0.3
Kirlilik	3	1.0	Kültür	2	0.7
Gürültü	2	0.7	Demokrasi	1	0.3
Sorun	3	1.0	Sanat	1	0.3
Zorunluluk	2	0.7	Stres	1	0.3
Tüketim	1	0.3	Kolaylık	2	0.7
Değişim	1	0.3	Farklılık	2	0.7
Büyüklük	8	2.7	Sosyalleşme	1	0.3
Heterojen	4	1.3	Cevapsız	17	5.7

rışmanın öğrencilerin ait oldukları kentsel gruplarla ilişkisi gelecek araştırmalar için yeni bir soru olarak ortaya konmaktadır.

Tablo 5: Gecekondu kavramının ifadeleri.

İfade	Frekans	Yüzde		Frekans	Yüzde
Göç	33	11.0	Yıkım	3	1.0
Kaçak yapı	34	11.3	Komşuluk	1	0.3
Çarpık kentleşme	35	11.7	Sigara	1	0.3
Fakirlik	29	9.7	Türkiye	3	1.0
Çarpık yapı	16	5.3	Çamaşır ipi	1	0.3
Sorun	4	1.3	Uyumsuzluk	1	0.3
Yolsuzluk	1	0.3	Suç artışı	1	0.3
Altyapısız	5	1.7	Ümraniye	2	0.7
Kanunsuzluk	4	1.3	Dışlanmışlık	1	0.3
Plansız	10	3.3	Köyleşme	1	0.3
Tek katlı yapı	9	3.0	Yozlaşma	1	0.3
Varoşluk	1	0.3	Hayal kırıklığı	1	0.3
Çaresizlik	3	1.0	Susuzluk	1	0.3
Güvensiz yaşam	3	1.0	Zorunluluk	3	1.0
Derme çatma	4	1.3	İstanbul	3	1.0
Çirkin görüntü	2	0.7	Karmaşa	2	0.7
Konforsuz	1	0.3	Cevapsız	79	26.3
Yalnızlık	1	0.3			

Tablo 6'daki bilgilere göre, küreselleşme kavramının öncelikle; aynılaşma ve entegrasyon boyutları ile içeriklendirildiği görülmektedir.

Tablo 6: Küreselleşme kavramının ifadeleri.

	Frekans	Yüzde		Frekans	Yüzde
Globalleşme	13	4.3	Ekonomik kriz	1	0.3
Kapitalizm	7	2.3	Bilgi akışı	6	2.0
Emperyalizm	5	1.7	İlerleme	3	1.0
Tektip olma	33	11.0	Etkileşim	4	1.3
Sınırsızlık	24	8.0	Kozmopolit	1	0.3
Küresel köy	13	4.3	Amerika	5	1.7
Dönüşüm	4	1.3	Para	3	1.0
Yakınlık	5	1.7	Marka	6	2.0
Duyarlılık	1	0.3	Ayrılık	1	0.3
Kabul görme	1	0.3	Bezdirici	1	0.3
Küçülme	3	1.0	Büyüme	4	1.3
Açılım	2	0.7	Medeniyet	1	0.3
Neo-sömürgecilik	1	0.3	İnternet	1	0.3
Kültürel tanınma	5	1.7	Yozlaşma	2	0.7
Mega kent	1	0.3	Sorun	2	0.7
Yenilik	3	1.0	Değişim	8	2.7
Evrenselleşme	1	0.3	Metropol	1	0.3
Eşitsizlik	1	0.3	Modernleşme	1	0.3
Bağımlılık	2	0.7	Teknoloji	10	3.3
İletişim	1	0.3	Gelişim	2	0.7
Ayak uydurma	2	0.7	Karmaşa	1	0.3
Ortak nokta	4	1.3	Sanayileşme	3	1.0
Tehdit	2	0.7	Cevapsız	98	32.7
Ulaşılabilir	1	0.3			

Tablo 7'deki bilgilere gore, kentleşme kavramının niceliksel boyut olarak kentlerdeki nüfus artışına yapılan vurgu hemen ardından kentlileşme kuramlarının işaret ettiği niteliksel yöne, kültürel boyuta yapılan vurguya eklenmektedir.

Kavramlar – Öğrenci Özelliklerinin Karşılaştırmaları

Çalışmanın amaçlarından biri de, öğrencilerin kavramlara bakış açılarının, kentsel gruplarına bağlı olup olmadığını ortaya koyabilmektir. Bu nedenle, kavramlar ile cinsiyet, doğum yeri, mezun olduğu lise, okuduğu program, ikamet yeri arasında, iki değişken arasında bağımsızlığı ölçen Ki-Kare bağımsızlık testleri yapılmıştır. Test sonuçları aşağıda yer almaktadır. Tabloda sadece değişkenler arasında ilişki bulunmuş kavram-özellik ikilileri yer almaktadır.

Tablo 8'deki bilgilere göre şu bulgular elde edilmiştir;

Cinsiyet ile gecekondu, kentleşme ve küreselleşme kavramlarının algılanması açısından farklılık vardır, sadece şehir kavramı açısından fark yoktur.

Doğum yeri ile şehir ve kentleşme kavramlarının algılanması açısından farklılık vardır, gecekondulaşma ve küreselleşme kavramı açısından fark yoktur.

Mezun olduğu lise ile şehir, gecekondu ve küreselleşme kavramlarının algılanması açısından farklılık vardır, sadece kentleşme kavramı açısından fark yoktur.

Tablo 7: Kentleşme kavramının ifadeleri.

İfade	Frekans	Yüzde		Frekans	Yüzde
Nüfus Artışı	20	6.7	Betonlaşma	3	1.0
Bir Şehir İsmi	2	0.7	Kentli Olma	14	4.7
Büyüme	8	2.7	Planlı	1	0.3
Küreselleşme	3	1.0	Birlikte Yaşam	5	1.7
Çarpıklık	4	1.3	Gerekli	4	1.3
Doğa Katliamı	1	0.3	Standartlaşma	3	1.0
Dinamik	2	0.7	Dönüşüm	5	1.7
Yabancılaşma	4	1.3	Kapitalizm	1	0.3
Kaçınılmaz	4	1.3	Varoşluk	1	0.3
Merkezcilik	3	1.0	Sorun	2	0.7
Dikey	1	0.3	Göç	8	2.7
Tabakalaşma	2	0.7	İşsizlik	1	0.3
Yeni Yapılanma	2	0.7	Zorunluluk	1	0.3
Medeniyet	4	1.3	Değişim	6	2.0
Gecekondulaşma	3	1.0	Farklılık	1	0.3
Bizde Olmayan	2	0.7	İmkan	2	0.7
Düzen	4	1.3	AVM	1	0.3
Hızlı İyi Yaşam	5	1.7	Bina	3	1.0
Döngü	2	0.7	Kaos	2	0.7
İstanbul	4	1.4	Gelişmişlik	53	17.6
Kalabalık	7	2.3	Modernleşme	17	5.7
Sanayileşme	17	5.7	Teknoloji	2	0.7
Karmaşa	6	2.0	Cevapsız	54	18.0

Program ile tüm kavramlar arasında farklılık vardır.

İkamet yeri ile gecekondu ve küreselleşme kavramlarının algılanması açısından farklılık vardır, şehir ve kentleşme kavramları açısından fark yoktur.

Tablo 8: Ki-kare testi sonuçları.

	Ki-Kare Değeri	Serbestlik Derecesi	p değeri
Cinsiyet-gecekondu	61,700	34	0.003
Cinsiyet-kentleşme	64,69	49	0.066
Cinsiyet-küreselleşme	60,87	47	0.084
Doğum yeri-şehir	3618,46	3.080	0.001
Doğum yeri-kentleşme	4064,82	3.430	0.001
Lise-küreselleşme	201,53	141	0.001
Lise-gecekondu	144,60	102	0.004
Lise-şehir	156,96	132	0.068
Program-şehir	143,72	88	0.000
Program-gecekondu	299,92	68	0.000
Program-küreselleşme	229,41	94	0.000
Program-kentleşme	161,85	98	0.000
İkamet-gecekondu	1304,55	1.190	0.011
İkamet-küreselleşme	2135,59	1.645	0.000

Sonuç

Bu çalışmanın amaçlarından biri, kavramları tanımlamak değil, analiz etmek, kapsamını, dolaylı yoldan kullanım güçlüklerini ve sorunlarını ortaya koymaktan ibarettir. Şehir sorunsalı çeşitli kuramlar tarafından farklı kavramsallaştırmalar içinde ele alınmaktadır. Şehrin; bir ekolojik komünite (Park, Burgess), bir kültürel form (Simmel, Wirth) bir sosyo-mekansal sistem (Pahl), ideoloji (Levebre), kollektif tüketimin mekansal bir birimi (Castells) olarak ele alınmasına kaynaklık eden kuramlar kavram olarak şehrin farklı boyutlarına vurgu yapmaktadır. (Saunders, 1989) Nitekim öğrencilerin ifadelerinin kentsel kuramlara dayanan bir ayrışmaya karşılık gruplanabileceği görülmektedir. İfadelerden öğrencilerin şehir kavramını "nüfus" esaslı olarak ve şehirleşme-sanayileşme ikilisini kurarak kavramsallaştırdıkları görülmektedir. Öğrencilerin ifadelerinde kentsel kuramlardan yönetimsel boyutu dikkate alan kuramlara daha uzak durdukları görülmektedir.

Öğrenciler arasında gecekonduyu sorun ya da soruna çözüm olarak nitelemekteki farklılıklar açıkça ortaya çıkmaktadır. Literatürde Mangin ve ona atıfla Karpat'ın (2003, 22) da ifade ettiği gibi gecekondu sakinleriyle kişisel ilişkide bulunanlarla, ona dışarıdan bakanların düşüncelerinde farklılık olmaktadır.

Literatürde son yıllarda en sık kullanılan kavramlardan biri olan küreselleşme kavramı için farklı anlamlar vurgulanmaktadır. Güvenç'in (1984, 95) ifade ettiği gibi "Bir sözcük veya kavram bu kadar çok ve çeşitli anlamla yüklenince, onun tanınmaz ya da tanımlanamaz hale gelmesi de doğal ve olağandır." Ancak görüldüğü üzere öğrenciler için küreselleşme kavramsallaştırması karmaşıklaşmamakta; kavram öncelikle; aynılaşma, entegrasyon boyutları ile içeriklendirilmekte ve teknoloji üzerinden anlam kazanmaktadır.

Kentleşme kavramının niceliksel boyut olarak kentlerdeki nüfus artışına yapılan vurgu, hemen ardından kentlileşme kuramlarının işaret ettiği niteliksel yöne, kültürel boyuta, yaşam tarzı olarak kentliliğe yapılan vurguya eklenmektedir.

Bu çalışmanın sonucunda öğrencilerin şehir çalışmaları alanının kavramlarını açıklarken, Schunk'ın (2009, 195) ifade ettiği gibi; kavramı isimlendiren, tanımlayan, ilişkili (ilişkisiz) nitelikleri sıralayan, örnekler veren ifadeler kullandığı görülmektedir. Bu ifadelerin somuttan "egzos" ifadesinden, soyuta "heterojenlik" gibi ifadelere dek uzandığı görülmektedir. Bu çalışmanın önemli sonuçlarından biri "şehir", "gecekondu", "küreselleşme" ve "kentleşme" kavramlarının öğrenciler tarafından algılanması ve tanımlanması sonucunda, bu kavramları açıklayan ya da tanımlayan bir ifadeler topluluğunun oluşturulmasına olanak tanınmasıdır. Bu bulgu, daha sonra literatürde yapılacak diğer çalışmalar için kaynak oluşturabileceği gibi, yine sonuçların anlamlılığı da istatistiksel olarak test edilebilir.

Çalışmanın diğer sonucu ise, kavramların algılanması ile demografik özellikler açısından farklılık olup olmadığının ortaya konmasıdır. Bu bulgulara bakıldığında, öğrencilerin cinsiyetlerine, doğum yerlerine, mezun olduğu liseye, programa ve ikamet yerine göre, kavramları algılamada farklılıklar olduğu belirlenmiştir. Farklı programlardaki öğrencilerin kavram oluşturma ve kazanımında oluşan farklılaşmalardan hareketle ve programların öğrencilerinin farklı kentsel gruplara aidiyetleri değerlendirildiğinde bu bulgu üzerinde yeni araştırmalar geliştirilmesi gereği ortaya çıkmaktadır. Sonuç olarak, şehir çalışmaları alanında yeralan üniversite öğrencilerinin kavram kazanımları değerlendirildiğinde, öğrencilerin kavrayışları ile kentsel kuramlar arasında ilişki kurulmasının yeni araştırma sorularına kaynaklık ettiği görülmektedir.

Kaynaklar

Bruner, J. S., Goodnow, J.J., Austin, G.A. (2009) A study of thinking. Sixth printing, New Jersey, Wiley. http://www.google.com/books?hl=tr&lr=&id=xDZlQgt-xa0C&oi=fnd&pg=PA51&dq=bruner+goodnow+austin&ots=vow9JLVQbh&sig=3OwQ6qriLNtDU3euVoi4YvX7dOc#v=onepage&q&f=false, Erişim Tarihi: [5.4.2011]

Cüceloğlu, D. (2009) İnsan ve Davranışı. 18. Baskı. İstanbul: Remzi.

Dewey, J. (2007) Deneyim ve Eğitim, Ankara: ODTÜ.

Ekin Erkan, N. (2010) "Türkiye Şehir Çalışmaları Alanındaki Kavramlar." Uğurlu, Ö., vd. (der) Kent Sosyolojisi Çalışmaları, İstanbul: Örgün, s. 174-176.

Erder, S. (2006) Refah Toplumunda Getto, İstanbul: İBÜY.

Evans, J. (2002) Akademisyenler ve Gerçek Dünya. İstanbul: İBÜY.

Gardner, H. Geleceği İnşa Edecek Beş Zihin, İstanbul: Optimist.

Gerring, J. (2001) Social Science Methodology, Cambridge: Cambridge.

Güvenç, B. (1984) İnsan ve Kültür, Ankara: Remzi.

Karpat, K. (2001) Türkiye'de Toplumsal Dönüşüm, Ankara: İmge.

Küçükmert, L. (2008) Öğretimde Planlama ve Değerlendirme, Ankara: Nobel.

Nalbantoğlu, Ü.H. (2000) Çizgi Ötesinden Modern Üniversite Sanat Mimarlık, Ankara: ODTÜ.

Sak, U. (2010) Üstün Yetenekliler Eğitim Programları, Ankara: Maya.

Saunders, P. (1989) Social Theory and the Urban Question, London: Unwın Hyman.

Schunk, D.H. (2008) Learning Theories, New Jersey, Pearson.

Shulman, L. S. (2005) Signature pedagogies. http://gse.buffalo.edu/gsefiles/documents/about/Signature-pedagogies-in-the-professions.pdf Erişim Tarihi: [30.3.2011]

Ülgen, G. (2004) Kavram Geliştirme, Ankara: Nobel.

Yılmaz, H., Sünbül, A.M. (2003) Öğretimde Planlama ve Değerlendirme. Konya, Çizgi.

Yılmaz, H., Sünbül, A.M. (2003) Öğretimde Planlama ve Değerlendirme. Konya: Çizgi.

YÖK (2007) Türkiye'nin Yükseköğretim Stratejisi, Ankara: YÖK.

ULUSLARARASI YÜKSEKÖĞRETİM KONGRESİ: YENİ YÖNELİŞLER VE SORUNLAR
INTERNATIONAL HIGHER EDUCATION CONGRESS: NEW TRENDS AND ISSUES

Uluslararası Yükseköğretim Kongresi: Yeni Yönelişler ve Sorunlar (UYK-2011)
27-29 Mayıs 2011, İstanbul; 3. Cilt / Bölüm XVI / Sayfa 2504-2509

Yükseköğretimin Küresel İnşası

Prof. Dr. Durmuş Günay[1], Doç. Dr. Muharrem Kılıç[2]
Akdeniz Üniversitesi Hukuk Fakültesi, Antalya, Türkiye

Özet

Modernleşme serüvenimiz doğrultusunda Bologna süreci ile birlikte gelişimini sürdüren Türk yükseköğretiminin, günümüzde derin bir tarihi birikime ve ortak referans çerçevesine sahip olduğu engin coğrafyada, 'çok eksenli bir yönelime' ihtiyacı söz konusudur. Bu ihtiyaç kendisini, küresel rekabetin yoğunluk kazandığı ve yükseköğretim kurumlarının ekonomik bir sektör olarak yeniden tasarlanıp yapılandırıldığı bu dönemde daha belirgin olarak hissettirmektedir. İçinde bulunduğumuz dönemde ülkemizin çok eksenli ve proaktif dış politik açılımına paralel biçimde bir yükseköğretim algısı ve pratiğinin üretilmesi zorunludur. Tek bir yönelim ile kendini kayıtlayarak donuklaşan değil, 'çok eksenlilik' ile kendini üniversal akademik değerler alanında dinamik bir aktör olarak var eden bir yükseköğretim algısına gereksinim duyulmaktadır. Tarihsel derinliğinde medeniyet havzası olan Anadolu, Balkanlar, Batı Asya, Orta Asya, Ortadoğu ve Kuzey Afrika'yı kapsayan bölgede bir medeniyet perspektifi ile yeni bir Yükseköğretim Dünyasının inşası gereklilik arz etmektedir. Küresel ekonominin üniversite kavramını, piyasa eksenli olarak dönüşüme uğrattığı bu dönemde küresel çapta yeni bir yükseköğretim dünyası inşası, söz konusu medeniyet havzasında sosyal, kültürel ve ekonomik gelişimin dinamosu olacaktır. Bu öngörüden hareketle, felsefi çağrışımı ve taşıdığı düşünsel mirası ile 'Mevlana' adını verdiğimiz bu süreç, Yükseköğretim alanında küresel bir açılımın potansiyelini taşıyan inşai bir akıl olarak tasarlanmıştır. Bu bildiride sözünü ettiğimiz inşai aklı var edecek tarihsel, toplumsal ve kültürel potansiyelin imkanı tartışma konusu yapılacaktır.

Anahtar kelimeler: Mevlana süreci, yükseköğretim, dış politik vizyon.

Giriş

Felsefi, dini ve kültürel köken açısından farklılaşan tarihi entelektüel birikimlere sahip olan insanlığın bilgi alanları ve bu alanlara özgü problematikleri homojen bir yapı arz etmez. Ancak, tarih boyunca ortak bir düşün kozmozunda yol bulma çabasında olan insanlık, bu tarihsel entelektüel yürüyüşte, birbirinden yalıtık değil, tam tersine kaynaşık bir zihin durumu ile hareket emiştir. Her bir medeniyetin ya da felsefi geleneğin kendine özgü bir takım ayırıcı vasıfları bulunmakla birlikte, tarihsel birikimleri açısından bunlar, bir gelenek zinciri içerisinde birbirlerinin ardılları olmuşlardır.

Kuramsal ve kurumsal düzlemde birbirini yorumlayarak zenginleştiren ve teraküm eden bu tarihsel geleneğin kurucu halkalarını, antik Yunan'dan Mısır'a, Mezopotamya'dan, İran'a ve Hinde kadar kadim felsefi gelenekler

oluşturmuştur. Müslüman entelektüeller bu kadim geleneği reddetme yerine, Yunanca, Süryanice, Farsça, Aramice ve Hintçe olan bu birikimle yüzleşerek özümleme çabası içerisine girmişlerdir. Böylece onlar, kadim felsefe, hikmet ve bilgi kaynaklarından yararlanmışlar, geliştirmişler ve geleceğe taşımışlardır. Nitekim bu perspektife bağlı olarak, 9. yüzyılda Abbasiler döneminde (832) kadim ilim merkezlerinden olan Bağdat'ta *Beytü'l-Hikme* kurulmuştur. Bu akademide görev yapan ilim adamları, felsefe ve bilimlerle ilgili kitapları tercüme etmişlerdir. Böylece İslâm dünyasında ortaçağda entelektüel dinamizmin daha dokuzuncu yüzyılda kurumsal bir ivme yakaladığı görülmektedir.

Söz konusu bütünselci tutum, kurumsal anlamda yükseköğretim alanında da bir eklemlenme süreci olarak okunabilir. Buna göre bir yanda, Platon'un Akademia'sı, Aristoteles'in Lyseum'u, Büyük İskender'in Museum'u; öte yanda Bağdat'ta Beytü'l-Hikme, Fas'ta Kayrevan üniversitesi, Batı üniversitelerine yapısal bir model olduğu ifade edilen Kurtuba ve Gırnata gibi kültür merkezlerinde kurulan yükseköğretim kurumları ve Nizamiye Medreseleri; ayrıca bunların dışında modern Batı üniversitelerinin ilk tarihsel prototipleri olan Bologna Üniversitesi, Oxford Üniversitesi, Paris Üniversitesi ve diğer tarihsel örnekler birbirlerine eklemlenebilecek bir entelektüel mirası ifade etmektedir.

Aynı bir Medeniyet havzasında yer alan ülkelerin ortak kültürel zemininin sağladığı imkan ve ihtiyaçlar, bir Yükseköğretim Dünyası inşasının en önemli dayanağıdır. Böyle bir felsefi tutuma dayanan bu projenin (*Mevlana Süreci*) amacı, Bologna sürecini tarihsel soy kütüğü ve arkaplanı anlamında tamamlayıcı ve bütünleştirici bir 'yükseköğretim felsefesi ve dünyası' oluşturmaktır.

Bu proje, İslam dünyasında oniki asra yakın bir süre oldukça derin bir tarihi kökene sahip olan yükseköğretim tecrübesi ve ilim geleneğinin modern dönemde klasik formundaki evrensel değerleri açısından yeniden inşasını amaçlamaktadır. Söz konusu değerlerin başında, aidiyetine bakılmaksızın ulaşılması gereken yitik bir değer olarak algılanan 'bilgi ve hikmetin' aranması ilkesi ya da antik kökenini Aristo'ya götürebileceğimiz 'hakikate ulaşma isteği' gelmektedir.

Sistematik anlamda bilgi üretimi ve aktarımını akademik bir formda gerçekleştiren dönemin eğitim kurumları, temel değer olarak söz konusu ilkeyi benimsemişlerdir. Bu değerin gerçekleşmesi, yüksek düzeyde bilgi üretim ve öğretimi yapan kurumların ve daha temelde bunları inşa ve ihya edecek olan etkin aklın varlığına bağlıdır. Bu akıl da ancak, yerelliğin, lokalleşmenin, yapay zihinsel ve fiziksel sınır ve sınırlandırmaların aşılması ile aktive edilebilecek olan bir bilgi arayışı ile mümkündür.

Nitekim bunun, çoğulcu bilim tasavvuru ile İslâm dünyasının tarihi ilim geleneğinde oldukça etkin ve yaygın bir mobilizasyon ile varlık bulduğunu ifade edebiliriz. Öyle ki, söz konusu tarihsel dönemlerde ilim tahsiline çıkan öğrenciler, farklı coğrafyalarda ya da ülkelerde bulunan eğitim kurumlarından ve farklı üstatlardan ders alma geleneğini sürdürmüşlerdir. Bu hareketlilik, ilgili tarihsel kesitlerde Batıdan Doğuya ve hatta iç Asya'ya kadar uzanan engin bir coğrafyada dönem dönem farklılaşan ilim merkezleri (Bağdat, Medine, Şam, Harran, Kahire, Kurtuba, Gırnata, Semerkant, Taşkent, Buhara, İstanbul vd.) arasında dinamik bir süreç olarak tecrübe edilmiştir.

Bilgi ve hikmet arayışının bu çok merkezli ve devingen tecrübesi yalnızca yüksek düzeyde bilgi üretimi ve öğretimi amacını gerçekleştirmekle kalmamış, bunun yanı sıra farklı etnik kökene, dile, kültüre ve hatta dine mensup ilim talebeleri ve entelektüellerini sosyal bir iletişim ve etkileşim ağına dahil etmiştir. Daha genel anlamda bu sosyolojik ve sosyo-psikolojik temas, toplumlar ve kültürler arası etkileşimin yarattığı bir zenginlik ve sinerjiye dönüşmüştür. Mevlana süreci, tarihsel tecrübemizden hareketle varolma imkanını özünde taşıdığını ifade edebileceğimiz bir ideali yeniden realize etme amacını gütmektedir.

İslâm ve Batı medeniyetinin yükseköğretim alanındaki tarihsel örneklemlerinin bu çoğulcu yapısı, *universitas*'ın uluslarüstü kozmopolitan bir yapısal modellemeye işaret ettiğinin göstergesidir. Bu tarihi yapısal modelin, 1998 yılında Sorbonne'da bir araya gelen Almanya, Fransa, İtalya ve İngiltere'nin yükseköğretimden sorumlu bakanlarının bir "*Avrupa Yükseköğretim Alanı*" oluşturma konusundaki çağrıları üzerine, 1999 yılında İtalya'da toplanan Avrupalı 29 eğitim bakanının *Bologna Deklarasyonu*'nu imzalamasıyla başlattıkları Bologna süreci ile varlık bulmuştur. Ülkeler arası üniversite derecelerine bir standart getirmeyi ve böylece hareketliliği artırmayı amaçlayan bu sü-

reç 2010 projeksiyonu ile söz konusu ülkelerden alınan derece ve diplomaların birbiriyle uyumlu olduğu bir 'Yükseköğretim Dünyası' oluşturmayı hedeflemiştir.

Pratik/pragmatik açıdan bu süreç, küresel rekabet ortamında Avrupa'yı yükseköğretim alanında nitelikli öğrenci ve öğretim kadrosunu çekebilecek uluslar arası bir cazibe merkezi haline getirmeyi amaçlamaktadır. Uluslarüstü ölçekte yüksek nitelikli öğrenci ve öğretici profili ile işgücü potansiyeli oluşturmaya çalışan bu süreç, *'universitas*'ın telosuna uygun bir etnik, dinsel ve kültürel çeşitliliğin etkin mobilizasyonunu sağlamaktadır.

Bu sürece etkin bir şekilde dahil olan Türk yükseköğretimi, modernleşme serüvenimizin bir parçası olarak dönüşümünü gerçekleştirmiştir. Söz konusu serüven, yirminci yüzyılın başında modern Batı üniversite modelini benimseyen Darülfünun ile kurumsallaşmıştır. Batılılaşma eğilimi doğrultusunda tek eksenli gelişimini sürdüren Türk Yükseköğretimi Bologna süreci ile birlikte yeni bir gelişim evresine girmiştir. Ancak kökenini onbirinci yüzyılda Selçuklu dönemine, daha sonra Osmanlının kuruluş evresinden itibaren kurumsallaşan yükseköğretim geleneğine kadar geri götürebileceğimiz oldukça derin bir tarihi birikime ve referans çerçevesine sahip olan bölgede, yükseköğretiminin 'çok eksenli bir yönelime' ihtiyacı söz konusudur. Bu ihtiyaç kendisini, küresel rekabetin yoğunluk kazandığı ve yükseköğretim kurumlarının ekonomik bir sektör olarak yeniden tasarlanıp yapılandırıldığı bu dönemde daha belirgin olarak hissettirmektedir.

Niçin Mevlana Süreci?

Medeniyet, tarihte insanlığın tüm yönleriyle maddi ve manevi varlığının tezahür biçimlerini ve düşünceden sanata, edebiyattan mimariye, bilimden teknolojiye kadar beşeri mirası ifade eder. Bu mirasın zaman ve uzam boyutunda her bir havzada biricik bir yaşam pratiği ya da tecrübesi olarak ortaya çıktığını görmekteyiz. Böylece her bir medeniyet kendine özgü bir varoluşsallık sergileyerek insanlık tarihinde boy göstermiştir. Bunlardan, Yunan medeniyeti 'felsefe', Babil ve Harran medeniyetleri 'irfan' ve Modern Avrupa 'bilim ve teknoloji' medeniyetidir. Öte yandan İslam medeniyeti ise *'gönül medeniyeti'* olarak tavsif edilebilir.

Tümüyle varlığı kutsayıp, *'yaratılanı yaratandan ötürü sevme'* inancı gönül medeniyetinin temel felsefesidir. Bu felsefe üzerine kurulu olan gönül medeniyeti, sevgi, adalet, barış ve hoşgörü esasına dayanır. Bu medeniyetin kurucu mimarlarından birisi olması yönüyle Mevlana'nın bu sürece ismini vermesi derin bir anlam dünyasının kapısını aralamaktadır. Bugün insanlığın bitimsiz hegemonik tutkularının yol açtığı çatışmacı ve savaşkan ruhu dizginleyecek ve onu dinginliğe sevk edecek olan bir gönül mimarının bu sürece adını vermesi bu anlam evrenine girişin anahtarı olacaktır.

Hiçbir ayrım gözetmeksizin insanı tüm değerleriyle ve farklılıklarıyla merkeze alan Mevlana'nın aşk ve muhabbetle inşa ettiği gönül medeniyeti, dünyada Yükseköğretim Alanına yeni bir ruh getirecektir. Sürecin adında içkin olan mana düzlemi, farklı etnik köken ve uluslardan gelen insanlar arasında en köklü ve kalıcı bağ olan 'gönül köprüsünü' kurmayı tazammun etmektedir. Mevlana öğretisine egemen olan bu ruhun vermiş olduğu ilham ile Yükseköğretim düzeyindeki bu akademik-entelektüel iletişim, salt kültürler arası bir iletişim olmanın ötesinde 'insanlığın kardeşliğini ve barışı' tesise katkı gibi esaslı bir katma değer üretecektir. Mevlana ve öğretisinin ruhunu üfleyeceği ya da can vereceği bu işbirliği süreci, bölgede kalıcı barışın ve daha da ötesinde Cihan Barışının (*Pax Universo*) teminine yönelik ciddi bir katkı sağlayacaktır. Zira sözünü ettiğimiz medeniyet bilinci toplumsal çatışmaları ve husumetleri yok edici bir 'gönül vüs'ati' kazandırmayı amaçlamaktadır.

Nitekim bu değeri teyit edercesine UNESCO, 2007'yi 'Dünya Mevlana Yılı' ilan ederek, Mevlana ve öğretisini insanlığın ortak mirası olarak tescil etmiştir. İnsanlığın ortak aklına, sağduyusuna ve esasta gönlüne hitap eden bu miras, Mevlana sürecinin meşruiyet zeminini bizatihi kendisi kurmaktadır. Bu medeniyet mirasını devralan ülkemizin çok eksenli, proaktif ve sorunsuz dış politik açılımına paralel bir yükseköğretim algısı ve pratiği üretmek zorundadır. Tek bir yönelim ile kendini kayıtlayarak kısırlaştıran ve donuklaşan değil, 'çok eksenlilik' ile kendini üniversal akademik değerler alanında dinamik bir aktör olarak var eden bir yükseköğretim algısına Ortadoğuda gereksinim duyulmaktadır.

Türkiye'nin Dış Politik Vizyonu ve Yükseköğretim Stratejisi

Çoğulcu bilim tasavvuruna dayanacak olan bu çok eksenli süreç, ülkelerimizin yükseköğretiminin bilimsel, toplumsal ve ekonomik gerçeklikler doğrultusunda daha sofistike bilgi ve teknoloji üretimine imkan tanıyacaktır. Bu süreçte yükseköğretimimiz uluslar arası arenada, yaklaşık iki yüzyıllık modernleşme serüvenindeki tek yönlü edilgen pozisyonunu terk etme ve daha etkin bir aktör olma fırsatını yakalayacaktır. İçinde bulunduğumuz zamansal kesit, tüm şartları ile bu altın fırsatın önümüzde bulunduğuna işaret etmektedir. Bu sürecin/projenin gerçekleştirmeyi hedeflediği amaç da yerel ve küresel ölçekte ait olduğumuz bu zamansal ve mekansal ortamı dönüştürebilecek bir dinamizmi bünyesinde barındırmaktadır.

Ayrıca bu süreç, özellikle Ortadoğu ülkelerinin bugün bir medeniyet perspektifi ile derinlik kazandığı dış politik vizyonunu yükseköğretim düzeyinde boyutlandırma hedefini gütmektedir. Somut olarak, tarihsel derinliğinde medeniyet havzası olan Anadolu, Balkanlar, Batı Asya, Orta Asya, Ortadoğu ve Kuzey Afrikayı kapsayan bölgede bir medeniyet perspektifi ile Yükseköğretim Dünyasının inşası amaçlanmaktadır.

Mevlana süreci kapsamında inşa edilmesi amaçlanan yükseköğretim dünyası, Bologna sürecinden daha hızlı bir ilerleme potansiyeline sahip görünmektedir. Zira, bu süreç kapsamına dahil edilmesi planlanan ülkelerde çoğunlukla yerleşik yükseköğretim yapıları bulunmamaktadır. Dolayısıyla yerleşik ve istikrarlı eğitim sistemlerine sahip olan AB ülkelerine göre daha hızlı bir dönüşüm ve yapılanma potansiyelini bünyelerinde taşımaktadırlar. Bu süreci hızlandırabilecek olan bir diğer önemli faktör ise muhtemel üye ülkeler arasındaki tarihi, sosyal ve kültürel ortak kodların varlığıdır.

Ülkemizin dışpolitik açılımı çerçevesinde her düzlemde gerçekleştirdiği yakın uluslar arası ilişkiler bağlamında Eğitim Bakanlıkları düzeyinde yükseköğretim alanında işbirliği anlaşmaları yapılmıştır. Bunun yanı sıra kurumsal düzeyde Yükseköğretim Kurulu ve bazı üniversitelerimiz ilgili ülke üniversiteleri ya da yükseköğretim kurulları ile protokoller imzalamışlardır. Bu türden protokoller, bu projenin esas aldığı fikrî temel açısından bir ön girişim ve adım olması noktasında önemlidir.

Ancak yapılan bu protokollerin ve anlaşmaların uzun soluklu ve kalıcı bir şekilde uygulamaya geçirilmesi noktasında yetersiz kaldıklarına, ortaya çıkan tecrübeler müvacehesinde tanık olunmuştur. Dolayısıyla bunun bir 'Yükseköğretim Dünyası' olarak tasarlanıp, uluslarüstü ölçekte sistemli bir şekilde inşa edilmesi bu hedefin daha etkin ve sürdürülebilir olmasını mümkün kılacaktır. Daha bütünsel bir bakışla, mesainin tek tek ülke üniversiteleri arasında yapılacak olan anlaşmalara değil, bir sistem kurma çabasına odaklanması zorunludur.

Ayrıca ülkemizin proaktif dışpolitik ve ekonomik yaklaşımı ile birlikte artış gösteren siyasi ve iktisadi gelişmeye, kültürel ve entelektüel düzeyin eklemlenmesi toplumlar arası ilişkilerde kalıcı gönül köprülerinin kurulması açısından önem arz etmektedir. Bu yüzden yükseköğretim düzeyinde kurulacak olan bu sistem, sosyal, kültürel ve entelektüel bir akışkanlık için etkin ve verimli bir zemin hazırlayacaktır. Bu sürecin başlatılması, bölge ülkelerinin ekonomik ve kültürel gelişimine azami ölçüde katkıda bulunacaktır.

Bölge ülkelerinin yükseköğretim kurumlarında öğrenim gören milyonlarca gencin derin tarihi ve kültürel köklere sahip olduğumuz bölge ülkelerine yönelik mobilizasyonu, onların kültürel etkileşim ile farklı bir ufuk ve vizyon kazanmalarına imkan sağlayacaktır. Gençlerimizin bölge ülkelerini tanımaları ile edinecekleri bu vizyon gelecekte ülkelerimizin kültürel, ekonomik ve siyasi açıdan daha donanımlı insan gücünün yetişmesine vesile olacaktır.

Küresel ekonominin üniversite kavramını, ekonomi ve piyasa eksenli olarak dönüşüme uğrattığı bu dönemde dünyada küresel güçlerin ya da bu yolda büyüme ivmesi gösteren ülkelerin, yükseköğretimin küresel çapta ekonomik bir sektör olduğunun farkındalığı ile yatırımlarını ve okullaşma oranlarını artırdıklarına tanık olmaktayız. Bu küresel ekonomik sektörün ülke ekonomilerine katacağı mali değeri maksimize etme adına bazı ülkelerin yabancı öğrencileri kendi yükseköğretim kurumlarına çekmek için yoğun tanıtım çabası gerçekleştirdiklerini görmekteyiz.

Son dönemde ülkemizde bu çerçevede, yükseköğretim alanında okullaşma oranının artırılması ve uluslarüstü düzeyde protokollerin yapılması gibi somut adımlar atılmıştır. Ancak ne yazık ki ülkemizin bu sektörel alandan sahip olduğu pay oldukça düşük düzeydedir. Nitekim 'Milli Eğitim Bakanlığı Yurtdışı Eğitim Genel Müdürlüğü' verilerine göre Türkiye'de okuyan yabancı öğrenci sayısı 16,656 iken, Türkiye'den yurtdışına yükseköğretime giden

öğrenci sayısı 44,204'tür.[1] Dolayısıyla ülkemizin söz konusu sektörel alandan elde edeceği payın artırılması bağlamında bu projenin varlık bulması büyük önem arz etmektedir.

Mevlana Sürecinin Projelendirilmesi

Mevlana sürecinin hayata geçirilebilmesi, bu projenin gerekliliğine inanan bölge ülkelerinin kolektif bir akılla yapacakları etkin katılım ile mümkün olacaktır. Bölge ülkelerinin kendi öz yeterliliğinin bilincinde olarak yapacakları katkı, stratejik bir planlama ile sürdürülmesi durumunda başarıyı kaçınılmaz kılacaktır. Bunun için öncelikle, Bologna sürecini başlatan siyasi iradeye (Eğitim Bakanları) eş bir iradenin ya da daha üst düzeyde bir iradenin (Devlet Başkanları) ortaya konulması gerekmektedir.

Bu sürecin oluşumu öncelikle genel bir çerçevenin ve organizasyon şemasının kurulması ile başlatılabilir. Bologna sürecine benzer biçimde oluşturulacak olan bu ana çerçeve ya da çatının daha sonra süreç içerisinde periyodik eylemsel gündemlerle içeriklendirilmesi yoluna gidilebilir.

Bu süreç, bölge ülkelerinin bilim ve teknoloji alanında cazibe merkezi olmasının önünü açacak bir fırsatlar alanı yaratacaktır. Bölge ülkelerin beşeri sermayesinin içini boşaltan beyin göçünün önünü kesmeye yönelik bir imkan sağlayacaktır.

Mevlana süreci çerçevesinde bölge ülkelerinin, ortak organizasyonel aklını harekete geçirmeleri ile küresel düzlemde sosyo-kültürel imajları yükselecektir. Bu süreç aynı zamanda bölge ülkelerinin sosyolojik, politik ve ekonomik stabilizasyonuna ve kalkınmasına imkan sağlayacak bir fırsatlar dünyası yaratacaktır.

Bu sürecin hareket noktasını uluslarüstü düzeyde ortak bir siyasi irade oluşturmakla birlikte, sürecin bir proje olarak eylem planının çıkarılarak sürdürülmesi gereklilik arz etmektedir. Bu proje, sistemli, sürdürülebilir bir süreç olmalıdır. Geleceğin değişen şartlarına (imkan ve ihtiyaçlarına) göre biçimlenen bir süreç olmalıdır.

Bu çerçevede şöyle bir eylem planı öngörülebilir:

Proje Eylem Planı

1. Projenin teorik çerçevesinin hazırlanması.
2. Örnek yapılanmaların tarihi analizi.
3. Projeye katkı sağlayacak iç ve dış paydaşların belirlenmesi.
4. İç paydaşlara proje hakkında bilgi verilmesi ve geribildirimlerin değerlendirilmesi.
5. Projeye dahil olacak ülkelerin tespit edilmesi.
6. Belirlenen ülke ve yükseköğretim sistemlerine dair dokümanter bilgilerin toplanması. (Belirlenen ülkelerin üniversite sayısının tespiti; Yurtdışına gönderdikleri öğrenci sayısı; Hangi ülkelere öğrenci gönderiyorlar? Bu ülkelerin kaçı Bologna sürecine dahil? vd.)
7. Kurumsal paydaşlar ile görüşmelerin yapılması. (Milli Eğitim Bakanlığı, İKÖ, SESRIC, TİKA, ISESCO ve ilgili Sivil Toplum Kuruluşları gibi)
8. Sürecin iç paydaşları ile yurtiçinde arama konferanslarının tertip edilmesi.
9. Uluslar arası Rektörler Komitesinin teşkili. (Bu amaçla ilgili ülke üniversitelerinin rektörlerinin bir araya gelmesi; ortak konferansın düzenlenmesi)
10. Üniversiteler Birliğinin Kurulması. (3335 sayılı 'Uluslararası Nitelikteki Teşekküllerin Kurulması Hakkında Kanun' çerçevesinde üniversite birliklerinin kurulmasının teşvik edilmesi)
11. Projenin Organizasyon şemasının belirlenmesi.
12. Dışişleri bakanına konunun iletilmesi.
13. Başbakan ve Cumhurbaşkanına konunun iletilmesi.
14. Sürecin dış paydaşları ile ortak konferans ve çalıştayların yapılması.

[1] ABD'de 475 bin, İngiltere'de 225 bin, Almanya'da yaklaşık 200 bin, Fransa'da 147 bin ve Avusturya'da 110 bin yabancı öğrenci yükseköğrenim görmektedir.

Kaynaklar

Davutoğlu, A. (2001). Stratejik Derinlik, İstanbul.
Doğramacı, İ. (2007). Türkiye'de ve Dünyada Yükseköğretim Yönetimi, Ankara.
Dölen, E. (2009). Türkiye Üniversite Tarihi, Osmanlı Döneminde Darülfünun, İstanbul.
İhsanoğlu, E. (2010). Darülfünun, IRCICA, İstanbul.
Küçükcan, T., Gür, B. (2009). Türkiye'de Yükseköğretim, Ankara.
Tekeli, İ. (2003). Eğitim Üzerine Düşünmek, Ankara.
Tekeli, İ. (2010). Tarihsel Bağlamı İçinde Türkiye'de Yükseköğretimin ve YÖK'ün Tarihi, İstanbul.
YÖK (2007). Türkiye'nin Yükseköğretim Stratejisi, Ankara.

ULUSLARARASI YÜKSEKÖĞRETİM KONGRESİ: YENİ YÖNELİŞLER VE SORUNLAR
INTERNATIONAL HIGHER EDUCATION CONGRESS: NEW TRENDS AND ISSUES

Uluslararası Yükseköğretim Kongresi: Yeni Yönelişler ve Sorunlar (UYK-2011)
27-29 Mayıs 2011, İstanbul; 3. Cilt / Bölüm XVI / Sayfa 2510-2519

İşyerinde Üniversite Kavramının Öğretmen Eğitimine Uygulanması: Okulda Üniversite Modeli

Doç. Dr. Mustafa Özcan
Department of Educational Studies, Rhode Island College, 600 Mt. Pleasant Avenue, Providence, RI 02908-1991, USA

Özet

Genel bir kural olarak meslek eğitimi, söz konusu mesleğin uygulandığı gerçek ortamlar olan işyerlerinde verilmelidir. Öğretmen adayları için en doğal ve gerçek eğitim ortamı, gerçek öğrencilerin bulunduğu, gerçek müfredatın ve yöntemlerin uygulandığı, gerçek öğretmen ve yöneticilerin görev yaptığı, eğitim ve öğretimin fiilen gerçekleştiği işyerleri olan ilk ve orta dereceli okullardır. Bu bildiride öğretmen eğitiminde ortam, uygulama ve üniversite-okul ortaklığı konuları ele alınacaktır. İlk olarak öğretmen eğitiminde üniversite-okul işbirliği modelleri tanıtılacak, ikinci olarak Amerika'daki en başarılı öğretmen eğitimi programlarının okullarla yaptıkları "ortaklık"tan ve öğretmen adaylarına sağladıkları gerçek eğitim ortamlarından örnekler verilecektir. Son olarak da teoriyle pratiği, bilimselle gelenekseli ve eğitim fakülteleriyle ilk ve orta dereceli okulları aynı çatı altında birleştiren OKULDA ÜNİVERSİTE modeli açıklanacaktır. Önerilen "Okulda Üniversite" modeli, hem öğretmen adaylarının gerçek ortamlarda eğitimini hem de öğretmenlerin mesleki gelişimini aynı çatı altında sağlamak için tasarlanmıştır. Bu model, eğitim fakülteleri ile ilk ve orta dereceli okullara öğretmen eğitiminde ortak yetki ve sorumluluk vermektedir. Bu modelin uygulanacağı "Eğitim ve Gelişim Okulları," "Eğitim Hastaneleri"nin tıp eğitiminde yaptığını öğretmen eğitiminde yaparak yeni bir öğretmen yetiştirme modelinin doğmasına yol açabilir.

Anahtar kelimeler: İşyerinde üniversite, okulda üniversite, öğretmen eğitimi.

Giriş

Eğitim fakülteleri bünyesinde yer alan öğretmen eğitimi programları için bir ortam ve ortaklık modeli tasarlayan bu çalışmada hem Türkiye'nin öğretmen yetiştirme alanındaki tecrübesinden hem de bu alanda başarılı olan diğer milletlerden, özellikle de Amerika Birleşik Devletleri'nin bu alandaki deneyimlerinden yararlanılmıştır. ABD'nde yakın tarihin önemli eğitim reformlarından birisi, 1983'te hazırlanan ve bir anlamda, güçlü bir "diğer ülkeler bizi geçiyor" çığlığı olan etkili bir raporla başlamıştır (National Commission, 1983). Bu raporun yayınını takip eden üç yıl içinde muhtelif araştırma kurumları, bilim adamları, eyaletler, eğitim vakıfları ve meslek kuruluşları tarafından ülkenin eğitim sorunlarını tartışan ve çözümler öneren 300'den fazla rapor yayınlanmıştır (Özcan, 1993). ABD'nde halen devam etmekte olan son eğitim reformu hareketi ise 2001 yılında kabul edilen "Geride Çocuk Kalmasın" (No Child Lest Behind) yasasıyla başlamıştır. Bu kanun esas olarak 1965 yılından beri yürürlükte olan "İlk ve Orta Öğretim Kanunu" (Elementary and Secondary Education Act) adlı yasanın içeriğinin genişletilmesi ve adının değiştirilmesiyle ortaya çıkmıştır. Yeni yasa eğitimin içeriğinde, uygulamasında ve değerlendirilmesinde reformlar önermekte, öğretmenlerin sahip olması gereken nitelikleri "Yüksek Nitelikli Öğretmen" (Highly Qualified Teacher) kavramıyla yasalaştırmaktadır. Bu yasayla hızlanan eğitim reformu hareketlerinin bir kısmı öğretmen eğitiminde üniversite-okul işbirliği üzerinde yoğunlaşmakta ve öğretmen eğitiminde üniversiteler ile okulların "ortaklık" yapmasını öngörmektedir (Cochran-Smith ve Zeichner, 2005; NCATE, 2010).

Yöntem

Bu araştırma esas olarak kaynak taramasına dayalı kuramsal bir çalışmadır. Öğretmen eğitimiyle ilgili deneysel araştırmaların ve kuramsal çalışmaların taranması, çalışmanın konusuyla ilgili bilgilerin derlenmesi, eleştirel bir yaklaşımla değerlendirilmesi, yorumlanması, sentezinin yapılması ve bir sistem bütünlüğü içinde sunulmasıyla gerçekleşmiştir. Çalışma birkaç aşamada gerçekleştirilmiştir. İlk aşamada, öğretmen eğitimiyle ilgili kaynaklar eleştirel bir yaklaşımla taranmış ve ulaşılan bilgi ve fikirler kendi içinde sınıflandırılarak öğretmen eğitimine ilişkin kavram ve eylem alanları belirlenmiştir. İkinci aşamada, kaynak taramasıyla ortaya çıkan kavram ve eylem alanlarını esas alan bir öğretmen eğitimi modeli tasarlanmıştır. Bu bildiride öğretmen eğitiminde "ortam" boyutu üzerinde durulmaktadır. Önce, ABD'ndeki en başarılı öğretmen eğitimi programlarında "öğretmen eğitiminde ortam" kavramının nasıl algılandığı tartışılmakta, ikinci kısımda ise öğretmen eğitiminde ortama ilişkin reform önerileri sunulmaktadır.

Kaynak Taraması

Bu çalışmada kaynak olarak kullanılan araştırmalardan birisi, Amerika'da yapılmış olan "En İyi Öğretmen Eğitimi Programı Araştırması"(Studies of Excellence in Teacher Education, 2000) adlı çalışmadır. Linda Darling-Hammond'ın 10 kişilik bir ekiple yürüttüğü bu proje dört yıl sürmüş ve 2000 yılında tamamlanmıştır. Amerika'da bulunan 1,300 civarında öğretmen eğitimi programını inceleyen araştırmacılar, şu yedi kurumdaki öğretmen eğitimi programını Amerika'nın en iyisi olarak seçmiştir: Alverno College, Wheelock College, Trinity University, University of Virginia, Bank Street College, University of California-Berkeley ve University of Southern Maine. Bu çalışmanın sonunda dört kitap yayınlanmıştır. Kitaplardan üçü 2000 yılında yayınlanmıştır ve seçilen yedi program üzerinde yapılan yedi raporu içermektedir. Dördüncü kitap ise seçilen programlara ait raporların, ilgili başka araştırmalarla da desteklenerek hazırlanmış bir sentezidir ve 2006 da yayınlanmıştır. Bu dört kitap, bu bildiride kullanılan önemli kaynaklar arasındadır.

Amerika'daki en başarılı öğretmen eğitimi programlarıyla ilgili araştırma raporları, bu kurumların öğretmen adaylarına sağladığı eğitim ortamının "tipik" öğretmen eğitimi programlarında sağlanan ortamlardan farklı olduğunu göstermektedir (Darling-Hammond, 2000; 2006). En başarılı öğretmen eğitimi programlarının sahip olduğu farklılıklardan birisi, bu programların A–12 okullarıyla yoğun ilişkisi ve öğretmen eğitimi için yaptıkları işbirliğidir. Bir başka farklılık da öğretmen adaylarının, gözlem ve araştırma yapmak, A–12 öğrencilerine ders vermek ve kendi meslek derslerine devam etmek gibi etkinliklerin çoğunu, onlar için gerçek eğitim ortamları olan A-12 okullarında yapmasıdır. Başarılı öğretmen eğitimi programlarına sahip olan üniversitelerde, öğrenciler eğer eğitim fakültesine başvurmak istiyorlarsa, daha programa başvurmadan önce eğitim fakültesinden alan çalışması gerektiren bir ders alarak, işbirliği yapılan A–12 okullarından birinde gözlem, araştırma ve benzeri bir etkinlik yapmaktadır. Eğer yerleştirildiği okulda yaptığı çalışmalar ve aldığı derste öğrendiklerinden sonra öğretmen olmaya karar verir ve eğitim fakültesine kabul edilirse, artık "resmen" öğretmen adayı olmaktadır. Öğretmen adayları, programa kabul edilmelerinden mezuniyete kadar yoğun olarak A–12 okullarında çalışmalar yapmakta, öğretmenlerle birlikte çalışmakta, öğrencilere yardım etmekte ve genellikle son bir yılı da aday öğretmen (stajyer) olarak geçirmektedir (NCATE, 2010; Cochran-Smith and Zeichner, 2005; Darling-Hammond, 2006). Aşağıdaki alt bölümlerde önce üniversite-okul işbirliği modelleri tanıtılacak daha sonra da ABD'ndeki en iyi öğretmen eğitimi programlarında "ortam" ve "ortaklık"la ilgili uygulamalardan örnekler verilecektir.

Öğretmen Eğitiminde Üniversite-Okul İşbirliği Modelleri

ABD'ndeki üniversitelerin öğretmen eğitimi programları ile A–12 okulları arasında çok çeşitli şekillerde işbirliği yapılmaktadır. Aralarında farklılıklar bulunmakla birlikte, üniversitelerin öğretmen yetiştirmek için A-12 okullarıyla yaptığı işbirliği uygulamalarını üç grupta toplamak mümkündür: (1) Laboratuar Okulları, (2) Meslek Geliştirme Okulları ve (3) Meslek Geliştirme Bölgeleri (Darling-Hammond, 2006). Aşağıdaki alt bölümlerde bu modeller açıklanacaktır.

Laboratuar Okul Modeli

Yirminci yüzyılın başından itibaren kurulmaya başlanan "Laboratuar Okul" modeli, çok yaygın olmamakla birlikte ABD'de halen uygulanmaktadır. Bazı araştırmacılara göre eğitim fakültelerinin çoğu bu modeli kullanmayı 1970'lerden sonra bırakmaya başlamıştır. Laboratuar Okullarının bazıları, işbirliği yapmaları gereken eğitim fakültelerinden bağımsız olarak varlıklarını sürdürmeye çalışmaktadır. Söz gelimi, "University of Chicago"nun eği-

tim fakültesi kapanmıştır ama laboratuar okulu hala açıktır (Darling-Hammond, 2006). Laboratuar okullarını, ihtiyaçlarını karşılamaya yetmese de açık tutan ve verimli şekilde kullanan yükseköğretim kurumları da vardır. Bunlar arasında New York'taki "Bank Street College"ın geleneksel ilköğretim okulu, meşhur "School for Children" sayılabilir.

"Bank Street College," New York şehir merkezinde dokuz katlı tek bir binada bulunmaktadır ve bu binayı işbirliği yaptığı şu eğitim kurumlarıyla ortaklaşa kullanmaktadır: (1) Bir Eğitim Yüksek Lisans Fakültesi, (2) yaşları üç ile 13 arasındaki çocukların devam ettiği bir okul olan Bank Street İlköğretim Okulu, (3) bir çocuk yuvası (family day care center) ve (4) bir hayat boyu eğitim (Continuing Education) birimi.

"Bank Street College"ın binasında, gündüzleri ilköğretim okulunun ders saatleri boyunca, ilköğretim okulunun öğretmenleri, "Bank Street College"ın öğretmenlik yüksek lisans programında olan ve alan çalışmaları için sınıflara yerleştirilen öğrenciler ve öğretmenlik uygulaması yapan stajer öğretmenler hemen her sınıfta birlikte çalışmaktadırlar. Akşam saatlerinde ise "Bank Street College," yine aynı dershaneleri öğretmen eğitimi programındaki diğer dersleri yine aynı öğrencilere öğretmek için kullanmaktadır. Bu uygulama ile öğretmen adayları, almakta oldukları derslerde öğrendiklerini ilköğretim okulunun dershanelerinde gözledikleriyle kıyaslama imkanı bulmakta, teori ve pratiğin birleştiğine tanık olmaktadır (Darling-Hammond and MacDonald, 2000: 17). Öğretmen adayları, "Bank Street College"ın yüksek lisans programını tamamlayıp öğretmenlik sertifikası almak için bir yıl boyunca bir kaç değişik sınıfta uygulama yapmaktadırlar (Darling-Hammond and MacDonald, 2000: 18; Darling-Hammond, 2006: 102).

"Bank Street College," öğretmen adaylarına gerçek ortamlarda eğitim fırsatları yaratmak için aynı binayı paylaştığı yukarda adları verilen kendi okullarının yanısıra, şehirdeki bazı okullarla da yoğun işbirliği yapmaktadır. İşbirliği yaptığı bu okullardan birisi New York şehir merkezindeki en başarılı okullardan "P.S. 234" olarak bilinen ilkokuldur. Çoğunluğu farklı kültürlerden, dillerden ve dar gelirli ailelerden olan çocuklara hizmet veren bu okuldaki öğretmenlein hemen hepsi "Bank Street College"dan mezun olmuştur. Okulun sınıflarında yıl boyunca "Bank Street College"dan gelen öğretmen adayları alan çalışmaları yapmaktadır. Her sınıfta yaklaşık 10-12 öğretmen adayı bulunmaktadır. Okul müdürü Ana Switzer, en iyi öğretmen eğitimi programı için çalışan araştırmacılarla yaptığı söyleşide, kendilerinin bu okulda "Bank Street College"ın eğitim anlayışını yaşattıklarını ifade etmiştir. Ona göre, "Bank Street College" ile kendi okulu arasındaki ilişki "karşılıklı etkileşim" ve "karşılıklı yenilenme"ye yol açmaktadır (Darling-Hammond and MacDonald, 2000: 169-170). "Bank Street College" özellikle kendi mezunlarının görev yaptığı New York'un değişik semtlerindeki okullarla kurduğu yakın işbirliği ile hem öğretmen adaylarına değişik otantik ortamlarda eğitimi gözleme ve uygulama imkanı sağlamakta hem de onlara "Bank Street College"ın "öğrenci-merkezli" eğitim anlayışını somutlaştıran uygulamaları göstermektedir.

Meslek Geliştirme Okulları Modeli

Amerika'da eğitim fakültelerinin bünyesinde veya himayesinde kurulan ve öğretmen adaylarına uygulama ortamı sağlayan ve yüz yıla yakın bir geçmişi olan Laboratuar Okulları zaman içinde ihtiyacı karşılayamaz olmuştur. Bu duruma yol açan en önemli sebeplerden birisi, öğretmen eğitimi programlarındaki öğrenci sayısında meydana gelen artıştır. Bir başka sebep ise hem hizmet öncesi hem de hizmet içi öğretmen eğitimi anlayışında ortaya çıkan yeni eğilimlerdir. Laboratuar Okullarına alternatif olarak, öğretmen adaylarına hizmet öncesi, öğretmenlere de hizmet içi eğitim sağlamak amacıyla "Meslek Geliştirme Okulları" (Professional Development School) kurulmaya başlanmıştır.

Meslek Geliştirme Okulları Amerika'da ilk defa "The Holmes Group" tarafından ortaya atılmıştır. Holmes Grubu, öğretmen eğitiminin kalitesini yükseltmek için önerdiği reformları 1986'da yayınlanan, Yarının Öğretmenleri (Tomorrow's Teachers) adlı ilk eğitim reformu raporunda açıklamıştır. Bu grubun raporda açıklanan beş amacından birisi "eğitim fakülteleri ile A–12 okulları arasında bağlantı kurmak," bir başka deyişle, öğretmen eğitimi programları ile devlet okulları (public schools) arasında karşılıklı gelişimi esas alan yeni bir model geliştirmektir (Holmes Group, 2007: 55–56).

Holmes Grubu'na göre, "Meslek Geliştirme Okulları" tıp eğitimindeki "Eğitim Hastaneleri"ne benzemelidir ve bu okullar, ilk ve orta öğretim kurumlarında görev yapan öğretmen ve yöneticilerle üniversite öğretim üyelerini işbirliği yapmak için bir araya getirmelidir. Yine Holmes Grubu'na göre, kurulması önerilen "Meslek Geliştirme Okulları," deneyimsiz öğretmenlerin gelişmesine, tecrübeli öğretmenlerin gelişiminin devam etmesine ve öğretmenlik mesleğiyle ilgili araştırma ve geliştirme etkinliklerinin yapılmasına uygun bir zemin hazırlayacaktır (Holmes Group, 2007: 53).

Holmes Grubu'nun reform önerilerini benimseyen üniversiteler öğretmen eğitimi programlarını yeniden düzenlediler ve bu reform sürecinde iki konu üzerinde yoğunlaştılar: (1) Öğretmen eğitimi programının beş yıla çıkarılması ve bunun bir yılının uygulama (stajerlik/internship) için kullanılması ve (2) Meslek Geliştirme Okullarının kurulması. Bu okullarda, hem öğretmenliğe hazırlık sürecinde gerekli olan "okul deneyimi" (klinik çalışmalar) uzmanların rehberliği altında gerçekleştirilecek, hem de yukarda sözü edilen alanlarda işbirliği ve araştırmalar yapılacaktı (Holmes Group, 2007; Darling-Hammond, 2006).

Amerika'daki en başarılı öğretmen eğitimi programlarının hemen hepsinin az veya çok Holmes Grubu'nun önerilerinden etkilendiği görülmektedir. Bunlardan "Trinity University" ve "University of Virginia" öğretmen eğitimi programlarını beş yıla çıkartarak Meslek Geliştirme Okulları kurmuşlardır. "The University of Southern Maine"de öğretmen eğitimi programı yüksek lisans düzeyindedir ve "Meslek Geliştirme Okulları" bu programda merkezi bir rol oynamaktadır. Boston'daki "Wheelock College" dört yıllık öğretmen eğitimi programını muhafaza etmekle birlikte şehir merkezindeki dokuz okulla çok yoğun işbirliği geliştirmiştir. "Wheelock College"ın bu okulların dördü ile olan ilişkisi, okulların bütün birimleriyle işbirliğini kapsamaktadır ve Meslek Geliştirme Okulu modeline benzemektedir. Öğretmen adayları bir yıl süren uygulamalarını bu okullarda yapmaktadır. "College"ın öğretim üyeleri ve bu okulların öğretmenleri birlikte ders öğretmekte ve hizmet içi eğitim çalışmaları yapmaktadırlar (Darling-Hammond, 2006: 174).

Teksas eyaletinde bulunan "Trinity University"nin ilk ve orta öğretim okullarından oluşan toplam altı Meslek Geliştirme Okulu bulunmaktadır. Bu okullardan biri öğrenme güçlüğü olan öğrencilere hizmet veren özel bir okuldur. Okullar Teksas'ın "San Antonio" şehri okul bölgesi ile ona komşu olan başka bir okul bölgesinde bulunmaktadırlar. Bu meslek geliştirme okullarında yenilikçi programlar uygulanmakta, öğretmenlerin tamamı reform programlarının uygulanmasına aktif olarak katılmakta, sürekli hizmet içi eğitimle bilgi ve becerilerini yenilemekte ve öğretmen adaylarına yapılandırılmış destek sağlamaktadırlar. Bu okullarda öğrencilerin çoğu "dar gelirli" ve "azınlık" ailelerden gelmekte, ama ABD genelinde benzer öğrencilerin devam ettiği okullarda başarı düşük olduğu halde bu okullarda başarı yüksektir (Koppich, 2000; Darling-Hammond, 2006: 175).

"Trinity Üniversitesi"nin öğretmen eğitimi programındaki öğrenciler hem lisans öğrencisi olarak hem de beşinci yılda stajyer öğretmen (intern/student teacher) olarak yaptıkları alan çalışmalarını Meslek Geliştirme Okulları'ndaki "rehber" öğretmenlerin (master teachers) sınıflarında yapmaktadırlar. Bir başka deyişle Meslek Geliştirme Okulları'ndaki deneyimli ve başarılı öğretmenler (master teachers) üniversite tarafından "rehber" (mentor/usta öğretmen) olarak görevlendirilmektedir. Rehber öğretmen olarak atanan bu deneyimli eğitimciler öğretmen adaylarına rol modeli ve danışman olarak hizmet etmektedirler. Üniversite, bu öğretmenlerin sergilediği sınıf içi ve sınıf dışı mesleki (profesyonel) davranış tarzının öğretmen adayları tarafından da benimseneceğini ümit etmektedir (Koppich, 2000; Darling-Hammond, 2006: 177–178).

"Trinity University"nin geliştirdiği üniversite-okul işbirliği modelinde, üniversitede odası olan, üniversitede ders veren, zaman zaman da okullara giderek stajer öğretmenleri denetleyen öğretim üyesinin yerini, uygulama (klinik) öğretim üyesi almış bulunmaktadır. Alan çalışmaları ve öğretmenlik uygulamasından sorumlu olan bu öğretim üyelerinin hepsinin eğitimde doktorası vardır ve kadroları üniversitenin eğitim bölümündedir. Ancak eş zamanlı olarak hem üniversitede hem de üniversitenin Meslek Geliştirme Okullarının birinde çalışmaktadır. Bu "Uygulama Öğretim Üyeleri" zamanlarının yarısını üniversitenin Meslek Geliştirme Okulunda geçirmektedir. Uygulamadan sorumlu öğretim üyeleri aday öğretmenlerin sorunlarını dinlemekte, onlara danışmanlık yapmakta, yardım etmekte, hem aday öğretmenler hem de okulun öğretmenleri için hizmet içi eğitim etkinlikleri düzenlemektedir. Onlar ayrıca okulun reform çabalarına mali kaynak bulabilmek için ilgili vakıflara gönderilmek üzere mali kaynak başvuru önerileri (grant proposal) yazmaktadır. Bu öğretim üyeleri zamanlarının diğer yarısında da üniversitede ders vermekte ve araştırma yapmaktadır (Koppich, 2000: 18–20; Darling-Hammond, 2006: 180).

Üniversite-Okul Bölgesi İşbirliği Modeli

Amerika'daki en başarılı öğretmen eğitimi programlarından birine sahip olan "University of Southern Maine"de öğretmen eğitimi yüksek lisans düzeyinde verilmektedir. Bu üniversitede uygulanan programının önemli bir özelliği öğretmen eğitiminin önemli bir boyutu olan okul deneyimi ve öğretmenlik uygulaması için tek tek okullarla değil, bünyesinde birçok okul bulunan okul bölgeleriyle (school districts) ortaklık kurmasıdır. "University of Southern Maine" bu işbirliğini 1984'de, "A Nation At Risk" (Bir Millet Tehlikede) adlı, eğitimde köklü reformlar öneren raporun yayınlanmasından bir yıl sonra başlatmıştır. İlk olarak, üniversite öğretim üyeleri, üniversitenin yakın çevresindeki şehirlerde bulunan yedi okul bölgesinin yöneticileriyle bir araya gelerek, öğretmen eğiti-

minde müfredatın ve öğretimin geliştirilmesi ve A–12 okullarının yeniden yapılandırılması için yapılması gereken eğitim reformlarını tartışarak karara bağlamışlardır.

Çevredeki okul bölgeleriyle işbirliği yaparak, "Meslek Geliştirme Okulu" kavramını "Meslek Geliştirme Okul Bölgesi"ne dönüştüren "University of Southern Maine"in Genişletilmiş Öğretmen Eğitimi Programı'nın (Extended Teacher Education Program), Amerika'daki diğer en iyi öğretmen eğitimi programlarından kısmen farklı, kendine özgü bir yapısı vardır. Bu öğretmen eğitimi programına başvuruları kabul edilen öğrenciler aynı anda hem eğitimde "Master" programına hem de işbirliği yapılan beş okul bölgesinden birisine kabul edilmektedir. Bu beş okul bölgesinden biri üniversitenin bulunduğu şehirde, diğerleri ise üniversiteye 15 ile 75 kilometre arasında mesafede bulunan şehirlerde bulunmaktadırlar.

İşbirliği yapılan her okul bölgesi ortalama olarak on beş ile yirmi arasında değişen sayıda bir öğretmen adayı grubunu kabul etmektedir. "University of Southern Maine"deki öğretmen eğitimi programı, kabul edilen öğrenci grubunun dersleri ("cohort" olarak) birlikte almasını ve okul ve uygulama çalışmaları sürecinde de birlikte ilerlemesini istemektedir. Eğitim fakültesinden bir öğretim üyesi ile okul bölgesinden görevlendirilen bir öğretmen üniversite-okul bölgesi ortaklığını eş-yöneticiler (co-director) olarak birlikte yürütmektedirler. Biri "üniversite-alan koordinatörü" diğeri de "okul-alan koordinatörü" olan bu iki temsilcinin hem yönetim hem de öğretimle ilgili yetki ve sorumluluklarından bazıları şunlardır: (1) Alan çalışmaları bütçesinin yönetimi. (2) Bölge içi ve bölgeler arası ders ve etkinlikler takviminin hazırlanması. (3) Aday (stajer/intern) öğretmenlerin programa kabulü. (4) Aday öğretmenlerin bölgedeki okullara yerleştirilmesi. (5) Aday öğretmenlere rehberlik edilmesi. (6) Aday öğretmenlerin performanslarının gözlenmesi ve değerlendirilmesi. (7) Yıl boyu süren haftalık aday öğretmen seminerlerinin yönetilmesi. Üniversite ile okul bölgeleri arasındaki işbirliği programının tamamından sorumlu olan kişi "Öğretmen Eğitimi Bölümü"nün başkanıdır. Ancak, günlük işlerin halledilmesi ve karşılaşılan sorunların çözümü beş okul bölgesindeki alan koordinatörlerine bırakılmıştır. Bölge alan koordinatörleri ve eğitim fakültesinin öğretim üyeleri düzenli toplantılarda sorunları tartışıp karara bağlamaktadırlar (Whitford, Ruscoe and Fickel, 2000: 110–119; Darling-Hammond, 2006: 182).

Teksas'taki "Trinity University"de olduğu gibi "University of Southern Maine"de de öğrenciler öğretmen eğitimi programına kabul edilir edilmez meslek geliştirme okullarındaki sınıflara yerleştirilmektedir. En iyi öğretmen eğitimi programı araştırmacılarına göre, programa kabul edilen öğretmen adaylarının işbirliği yapılan okul bölgelerindeki Meslek Geliştirme Okulları'ndan birine yerleştirildiği bu modelin faydası, öğretmen adaylarına gerçek ortamlarda sağlanan öğrenme yaşantısının "güçlü dozu"dur. Söz gelimi, "University of Southern Maine"de yapılan ilk alan yerleştirmesinin ilk iki haftasında, üniversite henüz açık olmadığı için öğretmen adayları tüm gün bir A–12 sınıfında gözlem yapmakta, öğretmene yardım etmekte, öğrencilerle iletişim kurmakta ve onlara derslerinde yardım etmektedir. Üniversitedeki dersler, öğretmen adaylarının A–12 sınıflarında geçireceği zamanı azaltmayacak şekilde planlanmaktadır (Whitford, Ruscoe and Fickel, 2000; Darling-Hammond, 2006: 182–183).

İlk ve Orta Dereceli Okullarda Üniversite Derslikleri

"University of Southern Maine" işbirliği yaptığı okul bölgelerini ve kısaca A-12 okulları dediğimiz ilk ve orta dereceli okulları sadece okul deneyimi ve öğretmenlik uygulaması için değil, ders-öğretim alanı veya dershane olarak da kullanmaktadır. Üniversitenin kısaca ETEP olarak bilinen "Genişletilmiş Öğretmen Eğitimi Programı," öğretmenlik meslek derslerinin muhtevasını dokuz aylık öğretmenlik uygulaması (stajerlik/internship) programıyla birleştirmektedir. Hem A-12 okul öğretmenleri hem de üniversite öğretim üyeleri programda ders vermektedir. Her yıl yaklaşık 75 yüksek lisans öğrencisi A-8 veya 6-12 sınıfları öğretmenlik sertifikası için eyelet eğitim bakanlığına tavsiye edilmektedir. Sertifika verilmesi için yapılan tavsiyelerde, öğretmen adaylarının üniversitede ve üniversitenin işbirliği yaptığı beş okul bölgesindeki okullarda aldıkları dersler ve yaptıkları çalışmalarda gösterdikleri başarılar esas alınmaktadır. ABD'nin en büyük öğretmen eğitimi akreditasyon kuruluşu olan NCATE, "University of Southern Maine"in yüksek lisans düzeyindeki öğretmen eğitimi programını, "alana dayalı" genişletilmiş öğretmen eğitimi programının başarılı bir örneği olarak tanımlamaktadır (Whiteford, Ruscoe ve Fickel, 2000: 174).

Öğretmen adayları, "University of Southern Maine"in öğretmen eğitimi programına, lisans öğretimini tamamladıktan sonra girmektedirler (Whiteford, Ruscoe ve Fickel, 2000: 175). Gorham okul bölgesindeki sınıf öğretmeni adaylarından oluşturulan gruplar (cohorts) aynı dersleri birlikte almaktadırlar. Daha "gerçek" (otantik) bir öğretim ortamı sağlamak için dersler işbirliği yapılan Meslek Geliştirme Okullarının sınıflarında verilmektedir. Bu derslerin çoğu ilk ve orta dereceli okullardaki deneyimli öğretmenler tarafından okutulmaktadır. Aşağıda bu konuyla ilgili bir örnek verilecektir (Whiteford, Ruscoe ve Fickel, 2000: 192).

Amerika'daki En İyi Öğretmen Eğitimi Programı araştırmacılarının raporlarına göre, araştırmanın yapıldığı yıl, üniversitenin işbirliği yaptığı Gorham Okul Bölgesine yerleştirilen öğretmen adaylarına İngilizce derslerini aynı bölgedeki "Narragansett" İlkokulu öğretmenlerinden Susan Sedenka vermekteydi. İkokul öğrencileriyle dersi bittikten sonra öğretmen adaylarıyla yine kendi sınıfında İngilizce dersine başlayan bu ilkokul öğretmeninden on bir öğretmen adayı ders almaktaydı. Deneyimli ve başarılı bir öğretmen olan Susan Sedenka, birer dönem olan "İngilizce Okuma" ve "İngilizce Yazma" derslerini birleştirerek yeni bir ders tasarlamıştı ve bu dersi iki dönem devam eden tek bir ders olarak öğretmekteydi (Whiteford, Ruscoe ve Fickel, 2000: 189-190, 194).

Tartışma

A–12 okullarında yapılan alan çalışmaları ve öğretmenlik uygulamasının öğretmen eğitiminde önemli bir yeri vardır. Bu öneme rağmen, öğretmen adaylarının gözlem ve araştırma yapması ve öğretmenlik deneyimi kazanması için gerekli olan "en iyi ortamın" nasıl olması gerektiği konusunda eğitimciler arasında bir görüş birliği sağlanmış değildir. Bir başka ifadeyle, öğretmen eğitiminin "müfredat" ve "yöntem" boyutlarında olduğu gibi "ortam" boyutunda da genel kabul görmüş "standart" bir uygulama henüz yoktur. Öğretmen adayları için sağlanan eğitim ortamları ülkeden ülkeye değiştiği gibi ülkeler içinde de değişmektedir (Darling-Hammond, 2006: 331–333).

Öğretmen Eğitiminde Ortam ve Ortaklık İçin Model Arayışları

Öğretmen eğitiminde "uygulama" konusunu tartışan bazı araştırmacılar, öğretmen eğitiminde yaptırılan "uygulama" ile tıp eğitimindeki "uygulama"yı karşılaştırarak, bu konuda çağdaş tıp eğitiminin örnek alınmasını önermektedirler (Darling-Hammond, 2006). Onlara göre, 1910'da Amerika'da yayınlanan Flexner Raporu'nda da görüldüğü gibi eskiden tıp eğitiminde "uygulama" çalışmaları bugün genel anlamda öğretmen eğitiminde olduğu gibi kurumdan kuruma değişmekte ve belli standartlara göre yapılmamaktaydı. Tıp eğitiminin yirminci yüzyılın başında yapılan bir reformla gerçek anlamda bir meslek eğitimine dönüştürüldüğüne işaret eden araştırmacılar, öğretmen eğitiminde uygulama için, tıptaki "Eğitim Hastaneleri"ne benzer bir model geliştirilmesini istemektedirler (NCATE, 2010).

Geleneksel olarak öğretmen yetiştiren kurumlar, öğretmen adaylarının alan çalışmaları ve öğretmenlik uygulaması için çevrelerinde bulunan A–12 okullarıyla işbirliği yapmaktadırlar. Bu bağlamda yapılan işbirliğinin kapsamı ve yoğunluğunun henüz bir standardı oluşmamıştır ve eğitimciler mevcut işbirliğinin öğretmen adaylarını eğitmeye yetmediği görüşündedir (Darling-Hammond, 2006). Öğretmen eğitiminde ortam, özellikle de uygulama ortamı sorununu çözmek ve öğretmen adaylarına daha etkili bir meslek eğitimi vermek için geliştirilen modellerden Laboratuar Okulları öğretmen yetiştiren kurumların ihtiyacını karşılamaya yetmemektedir. Bu okullar genellikle eğitim fakültelerinin açtığı bir A–12 okuludur. Okul açmak ve işletmek kolay değildir. Bir eğitim fakültesi, eğer bunu istemiş ve başarmışsa bile ancak bir tane Laboratuar Okulu açabilmektedir. Her yıl yüzlerce mezun veren eğitim fakültelerinin uygulama alanı ihtiyacının bir veya bir kaç laboratuar okuluyla karşılanması mümkün değildir. ABD'nde eğitim fakültelerinin alan çalışması ve öğretmenlik uygulaması ihtiyacının sadece küçük bir kısmı Laboratuar Okulları tarafından karşılanmaktadır (Darling-Hammond, 2006).

Öğretmen adaylarına meslekleriyle ilgili hemen her şeyi gerçek ortamlarda öğrenme imkânı veren "Üniversite-Okul Bölgesi Modeli" teorik olarak ideal gözükmekle birlikte ABD'nde halen çok az kurum tarafından uygulanmaktadır. Öğretmen adayları için, öğrenmenin doğasına uygun, yaparak ve yaşayarak öğrenme fırsatları yaratan bir model olmasına rağmen, neden çok az uygulandığının tatmin edici bir açıklaması da yoktur. Konuyla ilgilenen eğitimcilerin en çok sözünü ettiği sebep bu modelin diğer modellerden fazla mali kaynak ve insan gücü gerektirdiğidir. Bir başka önemli sebep de ABD'ndeki eğitim fakülteleri arasında yaşanan daha fazla öğrenci bulma rekabetidir. Özel veya resmi hiç bir üniversite ve eğitim fakültesi kendilerini potansiyel öğrencilerin gözünde daha az cazip hale getirecek reformlara sempati ile bakmamaktadır.

"İşyerinde Üniversite" ve "Üniversitede İşyeri" Kavramları

Günümüzde meslek eğitimi, üniversitelerin çatısı altında bulunan fakülteler ve yüksek okullar tarafından verilmektedir. Meslek eğitimi sağlayan fakülte ve yüksek okulların, gerçek ortamlarda verilen, çıraklığa dayalı, uygulama-yoğun geleneksel meslek eğitimi ile bilime dayalı, kuram-yoğun ama yapay ortamlarda verilen modern meslek eğitimini birleştirmesi gerekir. Bunu yapmanın iki yolu vardır:

Meslek eğitiminde bilimi ve uygulamayı birleştirmenin bir yolu "ÜNİVERSİTEDE İŞYERİ MODELİ"nin uygulanmasıyla mümkün olabilir. Bu model, öğrenilecek mesleğin uygulayıcılarını, hizmet verdikleri insanları ve hizmetin ve eğitimin birlikte sağlandığı gerçek ortamları üniversiteye getirmek, üniversite ile harmanlamak ve üniversitenin bilimsel bulgularının uygulamada kullanılmasını temin etmekle uygulanabilir. "Üniversitede İşyeri Modeli" öğretmen eğitiminde "Üniversitede Okul Modeli"ne dönüştürülerek uygulanabilir. Geçmişte öğretmen eğitimi veren kurumlar bünyesinde öğretmen adaylarına okul deneyimi kazandırmak ve öğretmenlik uygulaması yaptırmak için açılan Laboratuar (Uygulama) Okulları bu tür bir modeli andırmaktadır. Günümüzde ihtiyacı karşılayacak sayıda A-12 okulunu, öğrencisi, öğretmeni ve sınıflarıyla birlikte üniversiteye taşımak mümkün değildir. Halen eğitim fakülteleri bünyesinde bulunan "Laboratuar Okulları" bu duruma örnek olarak gösterilebilir. Amerika'da "Bank Street College" ve "Rhode Island College"ın kendi yerleşkeleri içinde laboratuar okulları vardır ama bu okullar artık onların ihtiyacının çok az bir kısmına cevap verebilmektedir. Üniversite bünyesindeki bir laboratuar okulu, her dönem yüzlerce öğrenci mezun eden eğitim fakültelerinin ihtiyacını karşılamamakta, birden çok laboratuar okulu açmak ise üniversitenin işleviyle çelişmekte ve bütçesine yük olmaktadır.

Meslek eğitiminde bilimi ve uygulamayı birleştirmenin diğer yolu ise "İŞYERİNDE ÜNİVERSİTE MODELİ"dir. Bu model öğretmen eğitimine uygulandığında "OKULDA ÜNİVERSİTE MODELİ"ne dönüşmektedir. Bu modelin öğretmen eğitiminde uygulanması hem mümkün hem de ekonomiktir. Bu modelde üniversitenin tamamı değil, sadece meslek eğitimi veren ilgili fakülte, mesleğin uygulandığı işyerlerine taşınmaktadır. Öğretmen eğitimi bağlamında bunu uygulamak, eğitim fakültelerinin öğretim üyeleri ve öğretmen adaylarını, kuramsal bilgi birikimleri, bilimsel araştırmaları ve teorileriyle birlikte, öğretmenlik uygulamasının merkezi olan A–12 okullarına taşımayı gerektirmektedir. Bu model uygulandığında, "Eğitim ve Gelişim Okulu" olarak düzenlenen A-12 okullarında, üniversite öğretim üyeleri için uygun çalışma ortamının hazırlanması gerekir. Benzer şekilde, öğretmen adayları için de bu okullarda derslikler hazırlanmalıdır veya daha yararlı bir yaklaşımla, "Bank Street College," "Trinity University" ve "University of Southern Maine"nin yaptığı gibi, öğretmen adaylarına ders vermek için mevcut A–12 derslikleri kullanılabilir.

Önerilen "Eğitim ve Gelişim Okulları," Laboratuar Okulu modelinin tam tersine, bir tane ilk veya orta dereceli okulun eğitim fakültesi bünyesinde faaliyet göstermesini değil, eğitim fakültelerinin birçok ilk ve orta dereceli okulda faaliyet göstermesine imkân sağlamaktadır. Bu uygulama ile öğretmen adayları gerçek iş ortamlarında hem uygulamaya hem de bilime dayalı bir eğitim alacaktır. Eş zamanlı olarak da bu okullardaki mevcut öğretmenler kendi iş yerlerinde sağlanan hizmet içi eğitim yoluyla kendilerini geliştireceklerdir.

Sonuçlar

Bu bölümde öğretmen eğitimi için önerilen "Okulda Üniversite," daha tanımlayıcı bir ifadeyle "Okulda Eğitim Fakültesi" modeli açıklanacaktır. Bu model, üniversite ile ilk ve orta dereceli okulların öğretmen eğitimi için ortaklık yapmasını kolaylaştıracak ve öğretmen eğitiminin gerçek işyeri ortamında yapılmasını sağlayacaktır.

Öğretmen Eğitimi İçin Okulda Üniversite Modeli

Meslek eğitimi sağlayan örgün eğitim kurumları ortaya çıkmadan önce her türlü meslek eğitimi yaygın eğitim ortamlarında sağlanmaktaydı. Geleneksel meslek eğitimi esas olarak çırak ve kalfaların ustayı seyretmesi, dinlemesi ve onun gözetiminde uygulama denemeleri yapmasıyla gerçekleşmektedir. Bu tür bir eğitimde bilimsel araştırma ve kuramların mesleğin uygulanışını belirlemesi veya değiştirmesi söz konusu değildir. Uygulama-yoğun olarak tanımlanabilecek bu eğitimde, usta adayları olan çırak ve kalfaların ustalaşıncaya kadar kendi ustlarını taklit ve tekrar ederek söz konusu mesleği öğrenmesi gerekir.

Meslek eğitimi sağlayan örgün eğitim kurumları ise yaygın eğitim ortamlarında verilen geleneksel meslek eğitiminden farklı olarak yaptıkları eğitimi bilimsel bilgi ve kuramlara göre şekillendirmekte ve kuram-yoğun bir eğitim sağlamaktadır. Yaygın eğitim ortamlarında verilen meslek eğitimi bilimsel araştırmaları izleyememekte ve modern toplumdaki değişime ayak uyduramamaktadır. Örgün eğitim ortamlarında sağlanan meslek eğitimi ise söz konusu mesleğin uygulandığı gerçek ortamlarda değil, bilgi ve kuram olarak yoğun ama bir meslek öğrenmek için yapay bir ortam olan üniversite binalarında verilmektedir.

Hastanelerde Doktor Eğitimi

Tıp eğitimi alan bir doktor adayı mezun olduktan sonra hastalar üzerinde çalışacaktır ve içinde çalışacağı kurum "hastane"dir. Doktor adayları için doktorluğu öğrenmenin en doğal ve gerçek ortamı hastanelerdir. Günümüzde doktor adayları uzun bir dönem hastanelerde doktorları gözleyerek, onlara yardım ederek, onların gözetiminde hastaları muayene ederek, kısacası mezun olduktan sonra üzerinde çalışacakları hastalarla ve birlikte çalışacakları doktorlarla, hemşirelerle, hasta bakıcılarla, yöneticilerle ve daha benzeri birçok insanla birlikte çalışarak doktorluğu öğrenmektedir (Flexner, 1910; Darling-Hammond, 2006).

Okullarda Öğretmen Eğitimi

Eğitimciler ve öğretmen yetiştiren kurumlar arasında öğretmen eğitiminin nerede yapılması ve öğretmen eğitiminde "ortam"ın nasıl olması gerektiği konusunda bir görüş ve uygulama birliğine varmanın zamanı gelmiştir. Öğretmen eğitiminde "müfredat" ve "yöntem" gibi, "ortam"ın da ülke içinde ve ülkeler arasında değişmeyen bir standardı olmalıdır. Öğretmen eğitiminde giderek güçlenen eğilim, öğretmen yetiştiren yükseköğretim kurumları ile ilk ve orta dereceli okullar arasındaki işbirliğinin artırılmasıdır. Amerika'daki Öğretmen Eğitimi Akreditasyon Milli Konseyi'nin (NCATE) 2010 yılı sonunda yayınladığı öğretmen eğitimiyle ilgili rapor da bu konu hakkındadır. Raporda öğretmen eğitiminde okul deneyimi ve öğretmenlik uygulamasının (clinical preparation) öğretmenler üzerindeki olumlu etkileri vurgulanmakta ve öğretmen eğitimi programlarının okul deneyim ve uygulamalarını artırmaları ve özenle yapılandırmaları önerilmektedir. Rapor, Holmes Grubu tarafından 1986'da ortaya atılan Meslek Geliştirme Okulları'nın, tıp eğitiminde Eğitim Hastaneleri'nin oynadığı rolü öğretmen eğitiminde oynayabileceğine işaret etmektedir.

Eğitim fakültelerinde okuyan öğretmen adayları mezun olduktan sonra bir A–12 okulunda öğrenci olan çocuk ve gençleri eğitmek için çalışacak, okulun öğretmen ve yöneticileriyle olduğu kadar, öğrencilerin anne-babalarıyla da sürekli etkileşim içinde olacaklardır. Öğretmen adayları için en doğal ve gerçek eğitim ortamı, gerçek öğrencilerin bulunduğu, gerçek müfredatın ve yöntemlerin uygulandığı, gerçek öğretmen ve yöneticilerin görev yaptığı, eğitim ve öğretimin fiilen gerçekleştiği A–12 okullarıdır. Öğretmen adaylarına verilen "meslek" eğitimi, kuram ve uygulamanın birlikte öğrenilmesini sağlayacak şekilde düzenlenerek gerçek ortamlarda yapılmalıdır.

Öğretmen eğitiminin, öğretmenler için gerçek işyeri ortamı olan ilk ve orta dereceli okullarda yapılması gerekir. Öğretmen adaylarının eğitimi ve okullardaki mevcut öğretmenlerin gelişimi için, üniversiteler ile A-12 okullarının ortak hareket etmesi gerekmektedir. Birbirine ihtiyacı olan iki kurumun, "eğitim fakültesi" ile "okul"un yaptığı işbirliğinde bir tarafın diğerine üstünlüğü söz konusu değildir; iki taraf eşit haklara ve sorumluluklara sahip olan "ortaklar" olmalıdır. Sınıfına bir öğretmen adayını okul deneyimi veya öğretmenlik uygulaması için kabul eden ve ona rehberlik eden sınıf öğretmenin, o adayın öğretmenlik bilgi, beceri ve değerlerine katkısı, o öğretmen adayına üniversitede ders veren öğretim üyesinin yaptığı katkıdan ne daha azdır, ne de daha az değerlidir.

Eğitim fakülteleri ile ilk ve orta dereceli okullar arasındaki işbirliğini karşılıklı yarar esasına göre yapılandıracak olan ve bu çalışmada önerilen OKULDA ÜNİVERSİTE MODELİ, işbirliği yapılacak okulların EĞİTİM VE GELİŞİM OKULLARI'na dönüştürülmesiyle gerçekleştirilecektir. Bu model her büyüklükteki öğretmen eğitimi programına göre uyarlanabilir. Küçük öğretmen eğitimi programları, Eğitim ve Gelişim Okulu olarak düzenlenecek bir tek A-12 okulunda Okulda Üniversite Modeli'ni uygulayabilir. Büyük öğretmen eğitimi programları ise istedikleri kadar resmi veya özel okulla öğretmen eğitimi ve gelişiminde ortaklık yaparak Okulda Üniversite Modeli'ni gerçekleştirebilir.

Okulda Üniversite Modelinde Öğretmen Yardımcılığı ve Aday Öğretmenlik

Öğretmen eğitimi programlarına kabul edilen öğretmen adayları, öğretmen eğitimi programına girdikten sonra başlayan ve mezun oluncaya kadar devam eden gözlem, inceleme, araştırma ve öğretim etkinliklerini "Eğitim ve Gelişim Okulları"nda yapmalıdır. Bu uzun ve yoğun gözlem, katılma, uygulama, öğretme ve öğrenme dönemi aşağıda açıklandığı gibi kendi içinde iki döneme ayrılabilir: (1) Öğretmen Yardımcılığı ve (2) Öğretmen Adaylığı.

Öğretmen Yardımcılığı

Öğretmen adayları, öğretmen eğitimi programına kabul edildikten öğretmenlik uygulamasına başlayacakları zamana kadar A–12 okullarında, kendi alanlarına uygun sınıflarda "yarım gün" çalışan "Öğretmen Yardımcısı" olarak görevlendirilmelidir. Öğretmen adayları bu sınıflarda gözlem, inceleme ve araştırma yapmalı, öğretmenlere sı-

nıfın günlük işlerinde yardım etmeli, öğrencilere öğretmenin istediği konularda bireysel ders vermeli (tutoring) ve öğretmenin uygun göreceği, eğitim-öğretimle ilgili benzeri diğer işleri yapmalıdır.

Öğretmen Adaylığı

Genellikle öğretmen eğitimi programındaki derslerin tamamlanmasından sonra başlayan ve en az iki A–12 ders dönemi sürmesi planlanan öğretmenlik uygulaması kendi içinde ikiye ayrılabilir: İlk dönem: Bir öğretim yılı veya iki dönem sürecek olan öğretmenlik uygulamasının ilk dönemi öğretmen adaylarının ilk tam zamanlı öğretmenlik uygulaması dönemidir. Öğretmen adayları öğretmenlik uygulamasının bu ilk döneminde, "Yeni Öğretmen Adayı" olarak, deneyimli bir sınıf öğretmeninin ve uygulamadan sorumlu öğretim üyesinin gözetiminde ilk tam gün öğretmenlik uygulamasını yapmalıdır. Bu dönemde öğretmen adayının sorumluluğu yavaş yavaş artırılmalıdır. İkinci dönem: Öğretmenlik uygulamasının ikinci döneminde, öğretmen adayları farklı bir okula ve sınıfa yerleştirilmelidir. Bu dönemde öğretmen adayının, sınıf öğretmenine ve ilgili öğretim üyesine bağımlılığı yavaş azaltılarak tamamen kaldırılmalı ve kendisine tam sorumluluk verilmelidir. Bu deneyim, öğretmen adaylarının üniversitede aldığı eğitimin son aşamasıdır ve bu kısım da tamamlanınca mezun olarak "Yeni Öğretmen" konumuna geleceklerdir. Bu onlar için öğretmen eğitimi programındaki bütün derslerin başarıyla tamamlandığı, bütün alan çalışmalarının yapıldığı ve öğretmenlik uygulamasının da mezuniyetle biteceğinin artık kesinleştiği son dört aylık dönemdir. Öğretmen adaylarının bu son dönemde sergiledikleri bilgi, beceri ve davranışlar, "Yeni Mezun Öğretmen Standartları"na göre değerlendirilmelidir.

Önerilen Modelin Değerlendirilmesi

Günümüzde Laboratuar Okulları ancak çok küçük bir öğretmen eğitimi programının uygulama çalışmaları için gerekli "ortam"ı sağlayabilmektedir. Üniversite-Okul Bölgesi İşbirliği Modeli ise eğitimin her alanına eleman yetiştiren ve yeterli insan gücü ve mali kaynağı olan kurumlar için daha uygundur. Bu çalışmada önerilen "Eğitim ve Gelişim Okulu" modeli, Amerika'da ilk defa 1986'da Holmes Grubu tarafından önerilen "Meslek Geliştirme Okulu"nun biraz daha geliştirilmiş halidir. Amerika'daki en iyi öğretmen eğitimi programları ilk ve orta dereceli okullarla yoğun bir işbirliği yapmaktadır. Onların bazıları bu işbirliğini "ortaklık" derecesine yükseltmiş bulunmaktadır. Amerika'daki en iyi öğretmen eğitimi programına sahip kurumlardan "Bank Street College," "University of Southern Maine" ve "Trinity Üniversity" bu çalışmada önerilen "Okulda Üniversite" modeline benzer modeller uygulamaktadır. İşyerinde üniversite kavramını öğretmen eğitiminde uygulamak ve öğretmen adaylarına gerçek ortamlarda mesleki eğitim sağlamak için en uygulanabilir model "Eğitim ve Gelişim Okulları"dır.

Eğitim fakülteleri, çalışmak istedikleri resmi veya özel ilk ve orta dereceli okullarla görüşerek anlaşmalı ve onların "Eğitim ve Gelişim Okulları"na dönüşmesini sağlamalıdır. Böylece, öğretmen eğitiminde ortaklık yapılan A–12 okullarında öğretmenlere hizmet içi eğitim sağlanacak, araştırma yapılacak, kaynaklar artırılacak ve eğitim daha kaliteli hale gelecektir. Aynı zamanda da öğretmen adayları model olarak benimseyecekleri başarılı öğretmenlerin görev yaptığı "Eğitim ve Gelişim Okulları"nda alan çalışmaları ve öğretmenlik uygulaması yapma imkânı bulacaklarıdır. Öğretmen adayları ayrıca eğitim fakültesinde aldıkları derslere bu okulların dersliklerinde devam edecek, bu okulların deneyimli öğretmenlerinden ders alacak, yine bu okullarda öğretmen yardımcısı olarak çalışma imkânı bulacaktır. Önerilen "Okulda Üniversite" modeli, eğitim fakültesi ile ilk ve orta dereceli okulları kaynaştıracak, öğretmenlik eğitiminin, mesleğin doğal uygulama ortamı olan A-12 okullarında verilmesini sağlayacaktır. Bu model, öğretmen eğitiminde "ortam ve ortaklık" veya "üniversite-okul ortaklığı" sorununu çözerek, "Eğitim Hastaneleri"nin tıp eğitiminde yaptığını öğretmen eğitiminde yapabilir.

Kaynaklar

Cochran-Smith, M. and Zeichner, K. M. (Eds.). 2005. Studying teacher education: The report of the AERA Panel on Research and Teacher Education. Published for the American Educational Research Association by Lawrence Erlbaum Associates.

Darling-Hammond, L. (2006). Powerful teacher education: Lessons from exemplary programs. California: Jossey-Bass: A Wiley Imprint.

Darling-Hammond, L. and MacDonald, Maritza, B. (2000d). Bank Street College of Education in Darling-Hammond, L. (Ed.). (2000c). Studies of excellence in teacher education: Preparation at the graduate level. AACTE Publication.

Flexner, A. (1910). The Flexner report on medical education in the United States and Canada 1910 (Tıpkı basım). Washington, D.C.: Science and Health Publications.

Holmes Group (1986). Tomorrow's teachers: A report of the Holmes Group. MI: Author.

Holmes Group (1990). Tomorrow's schools: Principles for the design of professional development schools. MI: Author.

Holmes Group (1996). Tomorrow's schools of education. MI: Author.

Holmes Group (2007). The Holmes partnership trilogy: Tomorrow's teachers, tomorrow's schools, tomorrow's schools of education. New York: Peter Lang.

Koppich, J. E. (2000). Trinity University in Darling-Hammond, L. (Ed.). (2000b). Studies of excellence in teacher education: Preparation in a five year program. AACTE Pub.

Merseth, Katherine K. and Koppich, J. E. (2000). Üniversity of Virginia in Darling-Hammond, L. (Ed.). (2000b). Studies of excellence in teacher education: Preparation in a five year program. AACTE Publication.

National Commission on Excellence in Education (1983). A nation at risk: The imperative for educational reform. Washington, D.C.: U.S. Department of Education.

Miller, L. and Silvernail, D. (2000). Wheelock College in Darling-Hammond, L. (Ed.). (2000a). Studies of excellence in teacher education: Preparation in the undergraduate years. AACTE Publication.

National Center for Education Statistics (1995). High school students ten years after "a nation at risk." U.S. Department of Education: Office of Educational Research.

NCATE (2007). Professional standards for the accreditation of schools, colleges, and department of education. NCATE yayını. İnternet adresi: www.ncate.org.

National Commission for Excellence in Teacher Education (1985). A call for change in teacher education. American Association of Colleges for Teacher Education.

NBPTS/National Board for Professional Teaching Standards (1999). What teachers should know and be able to do. Washington, DC: NBPTS yayını.

Özcan, M. (1993). Improving teacher performance: A sociological theory of teacher motivation. University of Iowa, College of Education. Yayınlanmamış doktora tezi.

Snyder, J. (2000). University of California-Berkeley in Darling-Hammond, L. (Ed.). (2000c). Studies of excellence in teacher education: Preparation at the graduate level. AACTE Publication.

University of Southern Maine Catalog (2007). University of Southern Maine Undergraduate Catalog 2007–2008.

U.S. Congress (2001). No Child Left Behind Act of 2001.

Wheelock College (2006). Wheelock College undergraduate and graduate course catalog 2006–2007. Boston: Wheelock College Press.

Whitford, B. L., Ruscoe, G. and Fickel, L. (2000). University of Southern Maine in Darling-Hammond, L. (Ed.). (2000c). Studies of excellence in teacher education: Preparation at the graduate level. AACTE Publication.

Yükseköğretim Kurumu (2007). Öğretmen yetiştirme ve eğitim fakülteleri (1982–2007). Anakara: YÖK yayını

Zeichner, K. (2000). Alverno College in Darling-Hammond, L. (Ed.). (2000a). Studies of excellence in teacher education: Preparation in the undergraduate years. AACTE Publication.

ULUSLARARASI YÜKSEKÖĞRETİM KONGRESİ: YENİ YÖNELİŞLER VE SORUNLAR
INTERNATIONAL HIGHER EDUCATION CONGRESS: NEW TRENDS AND ISSUES

Uluslararası Yükseköğretim Kongresi: Yeni Yönelişler ve Sorunlar (UYK-2011)
27-29 Mayıs 2011, İstanbul; 3. Cilt / Bölüm XVI / Sayfa 2520-2525

The Bologna Process and its Impact on Higher Education at Bosnia and Herzegovina: The Case of International University of Sarajevo

Assoc. Prof. Dr. Leman Figen Gül, Assoc. Prof. Dr. Mehmet Murat Gül
International University of Sarajevo, Hrasnicka cesta 15, Sarajevo 71000, Bosnia and Herzegovina

Abstract

As a signatory of the Bologna Declaration since 2003, Bosnia and Herzegovina has committed to restructure its education system. Today Bosnia and Herzegovina (BiH) has a very complex constitutional and administrative system which consists of three levels: state, entity and canton. On the state level the Federation of Bosnia and Herzegovina (FBiH), the Republica Srpska (RS) and of the Brcko District function as semi-autonomous administrative entity. Furthermore FBiH consists of ten cantons each administered by its own government and parliament. Each of these administrative bodies has its own rules and regulations of higher education. Considering the above mentioned complex political system, this paper examines the higher education issues in BiH by focusing on the relationship of models and processes, using a case study of the implementation of the Bologna Process in the International University of Sarajevo (IUS). The paper also summarizes the difficulties of the implementation process.

Key words: Bosnia and herzegovina, higher education, bologna process, ECTS.

Introduction

The Bologna Process is not only restricted to Western European countries; since 2003 it also accepted by a wide range of South-eastern European countries including Bosnia and Herzegovina (BiH). As the most significant and wide-ranging reform of higher education in Europe, the Bologna Declaration, which owes its name to the 'Bologna Declaration on the European Higher Education Area' (EHEA) signed in 1999 in this Italian city. The Bologna Declaration rested on the principles of the two former declarations: Joint Declaration on the Harmonisation of the Architecture of the European Higher Education System of Paris-La Sorbonne (25 May 1998) and Magna Carta Universitatum of Bologna (1988). Presenting a broader scope than the two previous documents, the Bologna Declaration emphasised the solid commitment of the organisations with the decision making power in Higher Education and of all agents that constitute the Higher Education community towards the establishment of a EHEA. The Bologna Declaration focused on six main principles:

- The adaptation of a system of easily readable and comparable degrees;
- The adaptation of a system with two main cycles (undergraduate / graduate);
- The establishment of a system of credits (such as ECTS);
- The promotion of mobility by overcoming obstacles;

- The promotion of European co-operation in quality assurance; and
- The promotion of European dimensions in higher education.

With the signing of the Bologna Declaration in 2003, BiH committed to restructure its education system. This paper presents the implementation process at IUS with a particular example of Architecture Program that would be fruitful to address the challenges on the way to harmonise the higher education in BiH with principles set in Bologna Declaration.

Higher Education System of Bosnia and Herzegovina

Since 1992 BiH has not been part of Socialist Federal Republic of Yugoslavia. The independence of the country had been paid for the Yugoslavian War (1992-1995). With the Dayton Agreement in 1995 peace was established and so the new constitution. Yet all these did not provide a sustainable outcome for the country which has a very complicated history. Today BiH has a very complex administrative system which consists of three levels of governmnet: state, entity and canton. On the state level the Federation of Bosnia and Herzegovina (FBiH), the Republica Srpska (RS) and the Brcko District operate as semi-autonomous administrative entity. Furthermore, the entity of the FBiH also consists of ten cantons. Each of these twelve administrations has its own ministry of education, laws related to the field of education and the budget to run the system. As a result of this complex political structure, there are a large number of challenges and obstacles stand in front of BiH affecting the implementation of the required educational reform. The country that is characterised by economic transition in post-war conditions and a high dependence on international support in the process of reconstruction and institution-building (Papic, 2001) needs a well coordinated and comprehensive education reform.

At the state level of BiH, the Ministry of Civil Affairs has the competency in terms of 'coordination of activities, harmonization of plans of the entity authorities and definition of international-level strategy in the area of education' (Official Bulletin, 2003). The Ministry of Civil Affairs of BiH put forward several frameworks in the area of higher education at the state level such as the Framework Law on Higher Education in BiH (2007). Three state level agencies for education are established: Agency for Development of Higher Education and Quality Assurance, Agency for Preschool, Primary and Secondary Education, and the Centre for Information and Recognition of Documents in the Area of Higher Education.

The Federation's Constitution states that the education is the responsibility of the cantons, including 'decisions concerning the regulation and provision of education' (Section III, Article 4 (b)). The authority over education is given to the two entities: FBiH, and RS. In RS, a single ministry of education manages the higher education. On July 19, 2006, the National Assembly of the Republika Srpska adopted the new Law on Higher Education in RS. In FBiH, the authority over education is divided into ten cantons, thus each canton has its own ministry of education. On the other hand, eight of the ten cantons in the Federation of Bosnia and Herzegovina have adopted their respective laws on higher education. The laws have been adopted in the Tuzla Canton, Sarajevo Canton, Zenica-Doboj Canton, Bosnian Podrinje Canton, Una-Sana Canton, West Herzegovina Canton, Posavina canton, and Canton 10 (Livno). Those lower government levels have the obligation of the harmonization of their laws with the state-level laws.

Because of the abovementioned fragmented governing structure, having 13 Ministries responsible (the Ministry of Civil affairs, two ministries at the entity level and ten ministries at the cantons of FBiH), there is very limited coordination at any level of the education between the governing bodies. The need for the urgent educational reform is stated in the National Report (2004), indicating that the goal of the Ministry of Civil Affairs of BiH is to establish a higher education system with credible structures and instruments of effective governance, management and accountability. With the attempt to join the 'European Area of Higher Education' and performing the reform in the education system, BiH declared to follow the tested framework offered by the Bologna Process. BiH committed to 'modernise the financing and management systems and legal framework, which underpin the education system' (National Report, 2004).

In the following section we summarised the implementation of the Bologna Process by analysing the main tools and approaches such as implementation of ECTS system and National Qualifications Framework.

Implementing the Bologna Process in BiH

Entity Education Ministers signed a registration letter for joining Bologna Declaration, as well as the Declaration Implementation plan. By September 2003, Bosnia and Herzegovina signed the Declaration and committed to reform the education systems based on the Bologna Declaration.

One of the tools for the implementation of the Bologna Process is the National Qualification Framework which is defined as an instrument for the classification of qualifications. The qualifications are described according to a set of criteria for specified levels of learning achieved, which aims to promote the transparency, access progression and quality of qualifications in relation to the labour market an civil society. The qualifications of the graduates and the learning achievements are defined by the countries based on the necessities of the relevant society. BiH with other two Tempus[1] countries (Serbia and Tunisia) have reached a level where a National Qualifications Network for higher education has been formally adapted and the implementation process has started (Ruffio et al., 2010).

It was decided by the BiH universities and ministries at state and entity level that through the joint EC-CoE (European Commission- Council of Europe) project "Strengthening Higher Education in Bosnia and Herzegovina", there will be three state-level reforms implemented: the recognition of qualifications, quality assurance and a framework for higher education qualifications.

A BiH working group was established in July 2006, which finalised a proposal for these in May 2007 with the assistance of international experts. The following implementation principles are set (Implementing a Framework, 2007):

- Long-term political commitment should be maintained for the whole duration of the process;
- Close cooperation and full involvement of stakeholders are a prerequisite for successful implementation.
- The implementation process of the qualification framework should be linked with implementing the two other components of the higher education reform project.
- The implementation process should entail genuine curriculum change together with the development of appropriate teaching and assessment strategies in higher education institutions.
- Adoption of a state level higher education law including the concept of a qualifications framework for higher education is an urgent need.
- The procedures for linking qualifications to the framework should be transparent, properly documented and based on the Bologna guidelines.

The recommendations for the implementation of BiH framework for the integration of the European Area of Higher Education, a working group with the assistance of CoE experts produced several implementation steps[2] (Joint Project, 2008). The political and governing bodies show a great interest and commitment for the implementation of the principles set by the working bodies. Accordingly the Framework Law on Higher Education in BiH was adopted in 2007. Starting from the universal principles of non-discrimination and right to education, the law governs the principles of autonomy of universities, integrated university, mobility of students and academic staff, formation of state bodies in charge of higher education, and the like. The mandatory issuance of diploma annexes, a higher education divided into three cycles, the ECTS, and establishment of the quality assurance system are prescribed in this Law as a single obligation for the higher education system in the whole of BiH (Sabanac, 2006).

---

[1] Tempus countries are Albania, Bulgaria, Estonia, Hungary, Latvia, Lithuania, Poland, Rumania, the Slovak Republic, Slovenia and the Czech Republic. http://europa.eu/legislation_summaries/other/c11020a_en.htm

[2] Implementation steps (as in Towards a European Higher Education Area, 2008):
Raising awareness: Consultation and dissemination with actors in the process to raise awareness and develop knowledge and understanding of the purposes and functions of the framework, its place in the overall higher education reform process and the new approach towards describing qualifications.
Information Campaign: This phase should include an information campaign towards the larger public but also the wider stakeholder community and the social partners
Training of BiH Promoters: This should include academic staff as well as the assignment of academic coordinators who will be responsible for taking the lead in applying the general framework to particular fields of study and possibly also in linking qualifications to the framework. The ECTS coordinators may also provide assistance.
Consensus: Seek approval of the Framework for Higher Education Qualifications for BiH from relevant governmental authorities at various levels. All relevant authorities should have adequate understanding of the purposes and functions of the framework, its role in the reform process and take the necessary measures for adopting the framework and supporting implementation.
Legislation: The lack of relevant legislation could seriously hinder the implementation process and the momentum created by the joint EC - CoE project "Strengthening Higher Education in BiH" may be lost unless the relevant legislation at state level is passed without further delay.

The Case Study: Implementation of Bologna Process in the International University of Sarajevo

International University of Sarajevo (IUS), which is one of the private universities of BiH founded by the Foundation of Education Development Sarajevo in 2004, presently undertakes significant restructuring process to address both the complex internal legislation and the accreditation process in regard to implement the Bologna Processes. The University has three faculties, Faculty of Engineering and Natural Sciences, Faculty of Arts and Social Sciences and Faculty of Business and Administration, and it has around 1,200 students from different countries.

The mission of IUS is to produce science, art, and technology and present it to the benefit of humanity; to educate free-thinking, participating, sharing, open-minded individuals who are open to change and improvement and who have the ability to transform knowledge into values for themselves and the community. IUS, with its identity as an international institution of education and research, will cooperate with universities in the region and in other countries to provide a peaceful and comfortable atmosphere of learning for students from a wide geography. Freedom of expression, justice and peace to all, commitment to learning, respect for diversity, striving for excellence, sharing resources, aesthetics, creating values, social involvement are all values.

With the aim of becoming major hub in Balkans for bridging the East to West as a leading international institution of higher education and research centre, IUS has taken several steps for the implementation of the objectives of Bologna declaration in terms of improving the compatibility, comparability and competitiveness of the institution. The major step is to re-structuring the curriculums and self evaluation for the accreditation of the University.

Implementation of ECTS System in Architecture Program

One of the main components of the Bologna Process is the division of higher education programs into three sequential levels first, second and third cycles, leading to three major kinds of qualifications and degrees: Bachelor, Master and Doctorate (Ruffio et al., 2010). To comply with the requirements to implement the Bologna Process, all of the programs at IUS are in the process of the re-structuring their curriculum and the learning outcomes for the all cycles of the education. At the current stage most of the study programs has 4+2+4 system at IUS. We present the implementation of the Bologna Process in the case of the Architecture Program which offers a new curriculum adapting the 4+1+3 system.

To achieve a strong interdisciplinary level of education, IUS have adapted a structure in which the education in the first year is devoted to fundamental development in art and sciences for all the students. Freshman students are offered 60 European Credit Transfer System (ECTS) points (10 subjects) in the first year as the common subjects (named as the University Courses) with the exception of some applied areas such as Architecture Program. For example, the students who wish to study the Architecture Program must enroll five Architecture Program subjects in the first year which are listed as the University Courses. The main aim of the University Courses is to provide students with an innovative and in-depth perspective of the world and society, to equip students not only with the fundamental knowledge but with the means of independent and critical thinking, to facilitate an informed and mature decision-making process for the choice of their career.

The first cycle of the education includes the min 240 ECTS. The first cycle of the Architecture Program offers the beginning level of education for those who intend to pursue a career in their respective field or profession. A structured sequencing of courses is included which provides for a gradual interactive development of required knowledge and skills. This pre-professional preparation is combined with the core curriculum courses to provide a comprehensive scholarly foundation for the advancement. With the completion of the first cycle, the Bachelor of Architecture (BArch) degree can be obtained. In the first cycle of education our objective is to make sure that our students will be able to communicate effectively in a variety of formats. This will be demonstrated by students' ability to display effective interpersonal communication skills and/or collaborate effectively. Moreover, each student is strongly advised to take courses from other disciplines at the university to get diverse knowledge from various scientific and artistic areas.

The second cycle of education includes one year curriculum in architectural studies offering professional Master Degree of Architecture (MArch). The one year curriculum, min 60 credits (ECTS), in architectural stud-

ies offers the professional level of education for those who intend to pursue a career in the profession. The Master of Architecture program is a professional degree program and prerequisite for registration as an architect to official bodies in Bosnia and Herzegovina and many other countries. The Master of Architecture degree is designed to provide the student the skills and insights necessary to achieve professional registration which is necessary to be a practising architect. The completion of the first cycle of education (BArch) is required to commence the second cycle of study (MArch). The basic aims of the professional Master of Architecture program are to provide the knowledge, skills and experience that will equip the graduate to be an architect. The practice of architecture today is, however, extraordinarily diverse and complex and no course could provide training in depth for all areas of practice. It is therefore essential that students obtain from the course a firm grounding in fundamentals, an ability to think creatively and logically, and a capacity to explore for themselves those areas they wish to pursue in detail.

The third cycle of education includes a three year research degree: Doctor of Philosophy (PhD) in Architecture. The degree of Doctor of Philosophy shall be an ungraded degree awarded for research that demonstrates that the student has the capacity to conduct research independently at a high level of originality and quality. The expected duration of study is three years and as guided by Bologna Process the completion of the doctoral study in Architecture Program will need 180 credits (ECTS). The research should uncover new knowledge either by the discovery of new facts, the formulation of theories or the innovative re-interpretation of known data and established ideas. The completion of the second cycle of education (MArch) or equivalent is required to commence the third cycle of study (PhD).

Internal Evaluation Process

In addition to the implementation of three sequential levels of education, the second tool for the implementation of the Bologna Process at IUS is the implementation of the Quality Assurance System. IUS has been adopting an internal evaluation process as part of the Quality Assurance System. Agency for Development of Higher Education and Quality Assurance has been established by the Framework Law on Higher Education in BiH (Official Gazette of BH No. 59/07), as independent public organization. As stated in the mission of the Agency, it encourages all higher education institutions to build their own system of quality, based on these standards, the periodic self-evaluations as a basis for external evaluation, which shall be performed by independent and impartial national and international experts, in accordance with clear and transparent criteria.[3]

The process of the internal evaluation at IUS has been realised based on a number of basic principles about quality assurance which include the followings (based on the principles set in SGQAE, 2005):

- the quality of academic programmes need to be developed and improved for students and other beneficiaries of higher education across the EHEA;
- there need to be efficient and effective organisational structures within which those academic programmes can be provided and supported;
- transparency and the use of external expertise in quality assurance processes are important;
- there should be encouragement of a culture of quality within higher education institutions;
- processes should be developed through which higher education institutions can demonstrate their accountability, including accountability for the investment of public and private money;
- quality assurance for accountability purposes is fully compatible with quality assurance for enhancement purposes;
- institutions should be able to demonstrate their quality at home and internationally;
- processes used should not stifle diversity and innovation.

Based on the above principles, IUS implements a policy and associated procedures for the assurance of the quality and standards of their programmes and awards. IUS committed itself explicitly to the development of a culture which recognises the importance of quality, and quality assurance. The developed strategy, policy and procedures have a formal status and be publicly available through the website.

[3] Mission Statement : http://www.hea.gov.ba/o-nama/Misija/?id=486

Concluding Remarks

In this paper, we have summarized the implementation process of Bologna Declaration in BiH with a case study of IUS. As a voluntary country to adapt the Bologna Process, BiH has been facing several problems to make the implementation process successful. Particularly, the fragmented structure of higher education system in BiH generates a range of significant problems for the implementation of the Bologna Process in this country. The political division between different entities, and among the cantons in Federation, mirrors on the proposed reforms in higher education, and in many cases severe political disagreement between parties stands as the biggest barrier in front of the efforts made to comply with the Bologna Process. Furthermore the existing legislation, which has been drafted in accordance with the long-standing socialist state model, prevents the implementation of many intended reforms in higher education. Recognition of the academic qualifications and titles obtained in other countries, appointment and promotion of academic staff, student grading system are the weakest points of the existing legislative framework. In particular the lack of specific legislation to address the needs of private higher education institutions creates significant problems for such institutions as they are governed by the same regulations which have been tailored for the needs of the state-owned and financed universities.

It is anticipated that the full implementation of principles and rules contained with the Bologna Process would assist the higher education institutions within BiH (both public and private) to overcome the existing problems they face with. In particular this reform would help private higher education intuitions, such as IUS, to better function and compete with similar institutions around the Globe.

Acknowledgement

Any opinion, findings, conclusions or recommendations expressed in this material are those of the authors and do not necessarily reflect the views of IUS.

References

Bologna Declaration (1999). Bologna Declaration on the European Higher Education Area, 19 June 1999.

Implementing a Framework for Higher Education Qualifications in Bosnia and Herzegovina, approved by Steering Board, 22 June 2007.

National Report (2004). Education Development in Bosnia and Herzegovina, Ministry of Civil Affairs of BiH.

Official Bulletin (2003). Laws on Ministries and Other Administrative Bodies of Bosnia and Herzegovina, Official Bulletin, no. 5/03.

Ruffio, P. and Heinamaki, P. (2010). State of play of the Bologna Process in the Tempus countries (2009-2010). Education , audiovisual and culture executive agency, Brussels.

Sabanac, Z. (2006). National Report on Higher Education 2005-2007, Education Development in Bosnia and Herzegovina, Ministry of Civil Affairs of BiH.

SGQAE, (2005). Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European, Higher Education Area, European Association for Quality Assurance in Higher Education, 2005, Helsinki.

Towards a European Higher Education Area (2008). 7 Key Strategies and Guidelines to Implement the Bologna Process, Joint Project 2006 – 2008 'Strengthening Higher Education in BiH', Council of Europe.

Zarko, P. (Ed) (2001). International Support Policies to South-East European Countries: Lessons (not) learnered in B-H. team of authors Vasna Bojicic-Dzevlilovic, et al. Sarajevo.

ULUSLARARASI YÜKSEKÖĞRETİM KONGRESİ: YENİ YÖNELİŞLER VE SORUNLAR
INTERNATIONAL HIGHER EDUCATION CONGRESS: NEW TRENDS AND ISSUES

Uluslararası Yükseköğretim Kongresi: Yeni Yönelişler ve Sorunlar (UYK-2011)
27-29 Mayıs 2011, İstanbul; 3. Cilt / Bölüm XVI / Sayfa 2526-2533

Şehir-Üniversite Bütünleşmesinin Her İki Açıdan Değerlendirilmesi: Osmaniye – Osmaniye Korkut Ata Üniversitesi Örneği

Uzm. Aslı Sezgin, Prof. Dr. Orhan Büyükalaca, Prof. Dr. Aykut Gül
[1]Osmaniye Korkut Ata Üniversitesi Halkla İlişkiler Uzmanı, 80000 Osmaniye, Türkiye
[2]Osmaniye Korkut Ata Üniversitesi Rektörü, 80000 Osmaniye, Türkiye
[3]Osmaniye Korkut Ata Üniversitesi Rektör Yrd., 80000 Osmaniye, Türkiye

Özet

Üniversite-Şehir Bütünleşmesi" düşüncesinin tartışılması fikriyle yola çıkılan bu çalışmada amaç, bireysel gelişimin yanı sıra toplumsal değişim için de önemli bir adım olan Üniversitenin, etki alanında kalan tüm kesimler tarafından değerlendirilebilmesi ve Üniversitenin de aynı şekilde içerisinde bulunduğu toplumu karşı açıdan değerlendirebilmesidir. Çalışmanın, örnek olarak seçilen şehir ve Üniversite anlamında incelendiğinde farklı bir öneme sahip olduğu gözlenecektir. Osmaniye, çevresindeki büyük illerin kesişme noktasında kalan, önemli yollar üzerinde bulunan ve bu anlamda stratejik öneme sahip bir ildir. Adana, Gaziantep, Hatay, Kahramanmaraş gibi yükseköğretim tecrübesine sahip iller ile kıyaslandığında Osmaniye, 2007 yılında kurulan Osmaniye Korkut Ata Üniversitesi aracılığıyla, yükseköğretim ile henüz tanışmıştır. Derinlemesine görüşme, telefonla anket ve odak gurup görüşmeleri yöntemi kullanılarak, şehrin Üniversite, Üniversitenin de şehir algısı, genç Üniversite ekseninde, ölçülmeye çalışılmıştır. Çalışma, Şehir-Üniversite Bütünleşmesinin, yapılanma sürecini tamamlama aşamasında olan bir Üniversite örneği ile değerlendirilecek olması sebebiyle hem Üniversitenin bulunduğu şehre hem de Üniversitenin gelişiminde yol gösterecektir. Bu sayede, şehir bölge içerisinde önemli bir konuma sahip olabilmek için Üniversitenin varlığını değerlendirebilecek, Üniversite şehirden alacağı geri dönüşümlerle yapılanmasını şekillendirebilecektir.

Anahtar kelimeler: Osmaniye, Osmaniye Korkut Ata Üniversitesi, şehir-üniversite bütünleşmesi, üniversite.

Giriş

Eleştirel bakış açısıyla, mantık süzgecinden geçirilmiş çalışmaların temellerinin atıldığı Üniversiteler, tarihsel süreç içerisinde olduğu gibi bugün de toplum hayatında önemli bir role sahiptir. Bilimsel tartışma ortamlarında mesleki bilginin yanında aynı zamanda sosyal ve kültürel birikimlerin de şekillendirildiği yükseköğretim süreci yalnızca bireysel gelişim anlamında değil, toplumsal değişim anlamında da büyük önem taşımaktadır.

Tarihte ilk yükseköğretim kurumunun MÖ 387'de Atina'da Platon tarafından kurulan "Akademia" olduğu kabul edilir. Modern üniversitenin ilk örneği ise 1088 yılında İtalya'da kurulan Bologna Üniversitesi'dir. Bunu 1167 yılında Oxford ve 1170'de Paris Üniversiteleri izlemiştir. Türkiye'de en uzun geçmişe sahip olan ve tarihi, 1773'de açılan Mühendishane-i Bahr-i Hümayuna dayanan İstanbul Teknik Üniversitesi'nden sonra Tanzimat Dönemi ile birlikte Darülfünun terimi ile bugünkü anlamda üniversitelerimizin temeli atılmıştır (Günay, Aydemir, 1997).

Geleneksel tanımlamaların yanında 20. yüzyılda başlayan ve 21. yüzyılda da süregelen yükseköğretimdeki küreselleşme ve uluslararası hale gelme, üniversitelerin bilgi endüstrilerine dönüşmesi ile sonuçlanmıştır (Ersoy, Acartürk, t.y.). Üniversitelerde yaşanan dönüşümde yeni teknolojiler, yeni öğrenci biçimi (gittikçe çeşitlenen yaş

grupları, geri dönen ve çalışan öğrenciler, yaşam boyu öğrenme ideali), yeni yükseköğretim sağlayıcıları, kar amaçlı şirket üniversiteleri, sanal üniversiteler, yeni ve gittikçe küreselleşen öğrencilerin beklentileri, gittikçe artan pazar odaklı rekabetçilik ve başarı hırsıyla dolu toplumsal çevre gibi etkenler etkin olmakta ve sonuçları hissedilmektedir (Erdem, t.y.).

Dünya yükseköğretiminde yaşanan hızlı gelişim ve değişimlerin Türkiye'de de gözlendiğini söylemek doğru olacaktır. Özellikle sayıları giderek artan devlet ve vakıf üniversiteleri, bu üniversiteler arasındaki rekabet, yükseköğretim sistemini olumlu yönden etkilemelidir.

Eğitim sisteminin en üst kademesini oluşturan üniversiteler toplumların gelişmesi ve kalkınmasında öncülük eden; kültürel, ekonomik, siyasal ve bilimsel hayatında en etkin rol oynayan kültürel iletişim merkezleri olma hüviyetlerini bugün artık daha yoğun hissetmelidirler (Ataünal, 1994). Yalnızca eğitim-öğretim faaliyetleri ile değil, kuruldukları bölgeler anlamında da Üniversiteler, sosyal ve kültürel anlamda da toplumsal kalkınmanın öncüleri olma durumundadırlar.

Bu çalışmada, 2007 yılında Osmaniye'de kurulan Osmaniye Korkut Ata Üniversitesi'nin, kurulduğu ilin ilk ve tek Üniversitesi olması sebebiyle, şehir yaşamında yarattığı değişim şehrin bakış açısıyla değerlendirilmek istenmiş, ardından da Üniversite'nin Osmaniye hakkındaki değerlendirmeleri ışığında "şehir-üniversite algısı" konusuna "yeni üniversite – gelişmekte olan il" penceresinden bakılmaya çalışılmıştır.

Osmaniye ve Osmaniye Korkut Ata Üniversitesi

Osmaniye

Osmaniye, Doğu Akdeniz Bölgesi'nde; Çukurova'nın doğusunda Ceyhan Nehri'nin doğu yakasındaki verimli topraklarda yer almaktadır. Doğuda Gaziantep, güneyde Hatay, batıda Adana, kuzeyde ise Kahramanmaraş illeri ile çevrilidir. 1933 yılında ilçe yapılarak Adana'ya bağlanan Osmaniye, 24.10.1996 tarihinde Türkiye'nin 80. ili olarak yeni idari yapısına kavuşmuştur. 2000 yılı nüfus sayımına göre nüfus büyüklüğü bakımından Türkiye'de 44. il durumundadır. Osmaniye; Merkez, Bahçe, Düziçi, Hasanbeyli, Kadirli, Sumbas ve Toprakkale olmak üzere toplam 7 ilçeden oluşmaktadır. İldeki toplam belediye sayısı 16 olup, köy sayısı 159 ve bucak sayısı ise 4'dür (Büyükalaca, Gül, Efeoğlu, Ergün, Keleş, Sezgin & Yakut, 2009, s.11–23).

Çukurova'nın doğu ucunda yer alan Osmaniye, coğrafi konum ve doğal yapısıyla tarımsal üretime, hayvancılığa ve ormancılığa oldukça elverişli bir ilimizdir. Bulunduğu bölgede ve 1996 yılına kadar bağlı olduğu Adana İli'nde özellikle tarıma dayalı sanayinin yoğun olmasına karşın, Osmaniye sanayisi, küçük ölçekli ve atölye tipi sanayinin ötesine geçememiştir. İlin coğrafi konumu ve ulaşım olanakları, sanayileşme için çok önemli avantajlar sunsa da, tarımsal üretimin kuşaktan kuşağa geçen yapısı, bilgi ve iletişim eksikliği, girişimcilik ve ortaklıklar için gerekli tarihsel kültürel birikimin azlığı, sermaye birikiminin reel sektörlerden çok, kolay gelir sağlamaya dönük kullanılmasına neden olan ülkenin genel ekonomik yapısındaki sorunlar ve ileriye dönük belirsizlikler, ilde sanayileşmeyi engelleyen etmenler arasındadır (Büyükalaca, Gül, Efeoğlu, Ergün, Keleş, Sezgin & Yakut, 2009, s.11–23).

Adrese dayalı nüfus kayıt sistemi veritabanından Mart 2011 itibariyle alınan bilgilere göre Osmaniye'nin toplam nüfusu 471,804'tür.

Bölgede "kaleler şehri" olarak bilinen Osmaniye'nin, yayla turizmi yanında yakın çevresindeki ören yerleri de dikkat çeken turistik özellikleri arasındadır.

Osmaniye Korkut Ata Üniversitesi

Mayıs 2007'de kurulan Osmaniye Korkut Ata Üniversitesi (OKÜ), Osmaniye Karacaoğlan Yerleşkesi'nde, 13,400 m^2 alanda, Fen Edebiyat, İktisadi ve İdari Bilimler ve Mühendislik fakültelerinde; Fizik, Kimya, Biyoloji, Enerji Sistemleri Mühendisliği, Gıda Mühendisliği, İşletme bölümleri ile eğitim öğretim faaliyetine devam etmektedir. Üniversitede ayrıca toplam 27 programla eğitime devam eden beş meslek yüksekokulu bulunmaktadır.

Osmaniye Korkut Ata Üniversitesi'nin 4,298 öğrencisi, 224 akademik personeli ve 197 idari personeli bulunmaktadır. Üniversite ayrıca, 2011–2012 akademik döneminde Yönetim Bilişim Sistemleri, İnşaat Mühendisliği, Makine Mühendisliği, Türk Dili ve Edebiyatı, Elektrik Elektronik Mühendisliği bölümlerine öğrenci alacaktır.

Osmaniye Korkut Ata Üniversitesi Karacaoğlan Yerleşkesi'nde, inşaatı tamamlanmış olan Fakülteler Binası, Rektörlük Binası, Kapalı Spor Salonu'nun yanı sıra, halen inşaatı devam eden Merkezi Araştırma Laboratuarı ve Kafeterya Binası bulunmaktadır.

Yöntem

Çalışmanın örneklemini oluşturan Osmaniye Korkut Ata Üniversitesi öğrencileri, akademik ve idari personeli ile Osmaniye ilindeki sivil toplum kuruluşu temsilcileri, resmi kurum temsilcileri ve Osmaniye halkına sırasıyla odak (fokus) grup görüşmesi, derinlemesine görüşme ve telefon anketi yöntemleri kullanılmıştır.

Odak (Fokus) Grup Görüşmeleri

"Küçük katılımcı gruplarıyla yürütülen ve katılımcıların tümünü ilgilendiren bir konuda görüşlerini, duygularını, beklentilerini belirlemeyi amaçlayan görüşmeler" (İftar, 2004) olarak tanımlanan odak grup görüşmelerinin ilki, Osmaniye Korkut Ata Üniversitesi'nde öğrenim görmek için Osmaniye dışından şehre gelen, farklı bölümler ve sınıflarda eğitim gören toplam dokuz öğrenci ile gerçekleştirilmiştir. Ardından aynı yöntem kullanılarak yine Osmaniye dışından şehre gelmiş olan, Osmaniye Korkut Ata Üniversitesi'nde görev yapan toplam yedi kişilik bir akademik ve idari personel grubu ile görüşme yapılmıştır.

Görüşülen gruplara Osmaniye hakkındaki sorular, grupların özellikleri de dikkate alınarak yöneltilmiştir.

Öğrencilere ve Üniversite personeline sırasıyla aşağıdaki sorular yöneltilmiştir:

- Osmaniye halkının size karşı tutumunu nasıl değerlendirirsiniz?
- Mezun olduktan sonra Osmaniye'de çalışmak ister misiniz? (yalnızca öğrencilere yöneltilmiştir)
- Osmaniye Korkut Ata Üniversitesi'nde öğrenci/çalışıyor olmasaydınız yine de Osmaniye'de yaşamak ister miydiniz?
- Osmaniye'yi daha önce ne kadar tanıyordunuz?
- Osmaniye'nin ekonomik, sosyo-kültürel gelişmişlik düzeyini nasıl değerlendirirsiniz?
- Osmaniye'de ziyaret etmekten hoşlandığınız bir yer var mı?
- Osmaniye'deki beslenme, barınma, sağlık, ulaşım, sosyal yaşam ve kişisel gelişim imkânlarını değerlendirir misiniz?

Derinlemesine Görüşme

Çalışmada, görüşülen kişiye, bir konu hakkında ayrıntılı, nitelikle ilgili sorular sorarak konu ile ilgili ayrıntıları almak amacıyla yapılan derinlemesine görüşme tekniği (Aziz, 1990) Osmaniye'deki resmi kurum temsilcilerine, sivil toplum kuruluşu temsilcilerine, yerel basına üniversite – şehir temalı sorular yöneltilmiştir. Bu sorular aşağıdaki gibi sıralanmıştır:

- Üniversitenin kendini yeterince tanıttığını düşünüyor musunuz?
- Sizce Osmaniye Korkut Ata Üniversitesi, Osmaniye'nin tanınırlığını arttırmış mıdır?
- Üniversite- Sanayi işbirliği konusunda sizce:
- Üniversite üzerine düşeni yapıyor mu?
- Sanayi üzerine düşeni yapıyor mu?
- Üniversitenin varlığının Osmaniye'nin ekonomik yaşantısına katkısı olduğunu düşünüyor musunuz?
- Sizce Üniversitenin açılışından bugüne kadar şehirde,
- Sosyal ve kültürel açıdan bir canlanma yaşanmıştır diyebilir miyiz?
- Sosyal ve kültürel açıdan bir yozlaşma yaşanmıştır diyebilir miyiz?
- Öğrenciler için Osmaniye'deki sosyal-kültürel ortamlar yeterli mi?
- Osmaniye'ye bir üniversitenin kurulmuş olmasından memnun musunuz?
- Sizce üniversitede hangi bölümler açılmalıdır?
- Üniversitedeki bölümlerin şehrin bölgesel özellikleri ile uyumu olduğunu düşünüyor musunuz?
- Osmaniye Korkut Ata Üniversitesi'ni çocuklarınıza, yakınlarınıza tavsiye eder misiniz?

Telefon Anketi

Basit anlatımla soruların telefonda sorulması ve alınan yanıtların görüşmeyi yapan kişi tarafından not edilmesi uygulamasını içeren telefon anketi tekniğinde (Böke, 2010) Osmaniye il alan koduna sahip rastgele seçilmiş yetmiş bir haneye ait telefon numarası çevrilmiş ve sorular bu kişilere yöneltilmiştir. Telefon anketinde sorular derinlemesine görüşme sorularına paralel olarak seçilmiştir.

Sonuç ve Tartışma

Odak Grup Görüşmeleri Sonucu

Birinci Grup (Öğrenci) Görüşme Sonucu

Osmaniye'ye Şanlıurfa, İzmir, Adana, Siirt, Gaziantep gibi illerden gelen öğrenciler halkın kendilerine karşı tutumu hakkındaki soruya farklı ifadeler kullanarak cevap vermişlerdir. Öğrencilerin çoğunluğu küçük bir il olması sebebiyle Osmaniye halkının oldukça sıcak bir tutum içerisinde olduğunu belirtirken iki öğrenci halkın kafa yapısının dar olduğunu vurgulamış, tutucu davranışlarla özellikle ev kiralamak istediklerinde karşılaştıklarını belirtmişlerdir.

"Mezun olduktan sonra Osmaniye'de yaşamak isteyip istemedikleri ve öğrenci olmasaydınız da Osmaniye'de yaşamak ister miydiniz?" sorularına öğrencilerin bir kısmı, sosyal ortamın yetersizliğini örnek olarak vererek olumsuz yanıt verirken, bazı öğrenciler de Osmaniye'nin gelişeceğine olan inançlarını vurgulayarak olumlu yanıt vermişlerdir. Bu öğrenciler büyük şehirlere yakınlığı, küçük ve sakin bir şehirde yaşamanın kolaylığını avantaj olarak gördüklerini de belirtmişlerdir. Enerji Sistemleri Mühendisliği Bölümü'nde öğrenim gören öğrenci ise "mesleki alanım için Osmaniye'yi zengin görüyorum" ifadesini kullanmıştır.

Üniversitede öğrenim görmeye başlamadan önce Osmaniye hakkında bilgileri olup olmadığı sorusuna bir öğrenci, küçük bir şehir olduğunu duyduğunu belirtirken, öğrencilerin bir kısmı da araştırmalarına rağmen yeterince bilgiye ulaşamadıkları yanıtını vermişlerdir.

Osmaniye'nin ekonomik ve sosyo-kültürel gelişmişlik düzeyi hakkındaki soruya ve bu soruya paralel olarak Osmaniye'de ziyaret etmekten hoşlandıkları yerler hakkındaki soruya öğrencilerin çoğunluğu sosyo-kültürel açıdan Osmaniye'yi yetersiz gördüklerini, bu sebeple genelde çevredeki büyük illere giderek ihtiyaçlarını karşıladıklarını belirtmişlerdir. Bunun yanı sıra öğrenciler Osmaniye'nin doğal açıdan zengin bir yapıya sahip olduğunu da aktarmışlar ve doğa gezileri için Osmaniye'yi tercih ettiklerini söylemişlerdir.

Osmaniye'nin barınma, beslenme, sağlık, ulaşım, kişisel gelişim konularında genel olarak değerlendirilmesinin istendiği soruya öğrenciler aşağıdaki yanıtları vermişlerdir:

Akşam 20.00'dan sonra alışveriş yapmanın güç olduğunu ancak komşuluk ilişkilerindeki samimiyetten dolayı ilk zamanlarda yaşanan sıkıntıların azaldığını; Üniversite'ye ulaşım konusunda problemlerin çözülemediğini; Üniversite yakınındaki sağlık ocağından oldukça memnun olduklarını; şehirde kitap ve gazete satan yerlerin az olmasını; Üniversitedeki etkinlikler vasıtasıyla kültürel anlamdaki gelişimlerini sağladıklarını vurgulamışlardır.

İkinci Grup (Akademik-İdari Personel) Görüşme Sonucu

İkinci grup için görüşmeye davet edilen Osmaniye Korkut Ata Üniversitesi akademik ve idari personeli daha önce Adana, Kahramanmaraş, Elazığ, İzmir, Ankara, Kayseri ve Konya illerinde ikamet ettiklerini belirtmişlerdir.

Halkın kendilerine karşı tutumunu sıcak, cana yakın şeklinde nitelendiren grup üyeleri, olumsuz bir tavırla karşılaşmadıklarını belirtmişlerdir.

Osmaniye Korkut Ata Üniversitesi'nde çalışmıyor olsanız Osmaniye'de yaşamak ister miydiniz sorusuna katılımcılar farklı yanıtlar vermişlerdir. Şehir içi ulaşımı büyük bir sıkıntı olarak gören grup üyesi, bu durumun yazın hava koşullarından dolayı daha da büyük bir problem olduğunu belirtmiştir. Osmaniye'nin sosyokültürel açıdan yetersizliğinden dolayı burada yaşamayı tercih etmeyeceğini belirten bir kişiye karşılık diğer bir grup üyesi de büyük şehirlere, denize ve yaylalara yakınlığı ile Osmaniye'de yaşamayı tercih edebileceğini belirtmiştir.

Birkaç yıl sonra Osmaniye'nin gelişmiş bir şehir özelliğine kavuşacağını savunan bir kişi, Osmaniye'deki mevcut imkânların yeterince iyi kullanılamadığını da sözlerine eklemiştir.

Gıda, giyim, barınma gibi imkânların büyük şehirlere göre oldukça ucuz olduğunu belirten grup üyeleri, barınma konusundaki çarpık kentleşmeye de dikkatleri çekmişlerdir. Evlerin gereksiz derecede büyük olduğunu, kaloriferli ev bulma konusunda sıkıntı yaşadıklarını belirtmişlerdir.

Osmaniye'nin sağlık alanındaki değerlendirmesini yaparken doktorların hasta yükünün fazlalığını belirten bir grup üyesi kişisel gelişim alanındaki değerlendirmesinde de Üniversitenin önemini belirtmiştir. Üniversite'deki Sürekli Eğitim Merkezi'nin daha da geliştirilmesi gerektiğini belirten grup üyeleri, Osmaniye'nin kişisel gelişim anlamında yetersiz olduğunu aktarmışlardır.

Osmaniye halkının ve esnafının kanaatkâr tutumunun şehrin gelişimi açısından olumsuz bir sonuç doğuracağını belirten grup üyeleri, henüz Üniversitenin varlığından haberdar olmayan bir kesimin olduğunu da belirtmiştir.

Derinlemesine Görüşme Sonuçları

Çalışmada Osmaniye'deki resmi kurum temsilcileri, sivil toplum kuruluşlarının temsilcileri, yerel basın temsilcileri ile derinlemesine görüşme yöntemi ile görüşülmüş, yöntem kısmında aktarılan sorular görüşme yapılan kişilere yöneltilmiştir.

Belediye, İl Milli Eğitim Müdürlüğü, Sağlık İl Müdürlüğü, Dernekler İl Müdürlüğü, Sanayi Ticaret İl Müdürlüğü, Kültür ve Turizm İl Müdürlüğü, Tarım İl Müdürlüğü, İş-Kur, Telekom İl Müdürlüğü ile bazı sivil toplum kuruluşlarının yanı sıra, yerel basın temsilcileri, Üniversite ile olan temasları çerçevesinde derinlemesine görüşme için seçilmişlerdir.

Tanıtım

"Üniversitenin tanıtımı" başlığı altındaki soruya, yeni bir Üniversite olmasına bağlı olarak, ildeki tanıtımın zaman zaman yetersiz kalabildiğini ancak Osmaniye şartlarında tanıtım konusunda fazla yapılacak bir şey olmadığını belirten katılımcıların yanı sıra, Osmaniye'nin il olduğunu vurgulama konusunda özellikle son bir yılda Üniversitenin isminin etkin rol oynadığını belirten katılımcılar olmuştur. Üniversiteye farklı illerden gelerek öğrenim gören öğrencileri, Osmaniye'yi tanıtan elçiler olarak gördüklerini belirmişlerdir.

Halkın katılımının sağlanacağı etkinlik sayısının arttırılması gerektiğinin de vurgulandığı görüşmelerde, önceden ilde var olan Meslek Yüksekokulu ve Üniversite ayrımının net bir şekilde yapılması gerektiği de belirtilmiştir.

Sanayi İşbirliği

Osmaniye'nin araştırma geliştirme faaliyetleri konusundaki yetersizliğinin özellikle Sanayi Ticaret İl Müdürlüğü tarafından vurgulandığı görüşmelerde, pazarlama ağı konusunda ildeki sanayicilerin çalışmalar yapmaları gerektiği belirtilmiş, Üniversitenin bu konuda desteğine ihtiyaç duyulduğu ifade edilmiştir.

Bölgede faaliyet gösteren Kalkınma Ajansı temsilcisi ile yapılan görüşmede, Üniversitenin henüz yeni olmasına rağmen sanayi konusunda farklı projeler üzerinde çalıştığı belirtilirken, Ticaret ve Sanayi Odası ile yapılan görüşmede, bölgedeki sanayicinin üzerine düşenleri yapmak konusunda yetersiz kaldığı aktarılmıştır.

Ekonomik Katkı

Üniversite aracılığıyla Osmaniye'ye gelen öğrencilerin ve personelin ekonomik anlamdaki katkısının gelecek dönemlerde daha çok hissedileceği belirtilmiştir.

Sosyal-Kültürel Hareketlilik

Üniversitenin, yeni kurulmuş bir üniversite olmasını gerekçe göstererek sosyal ve kültürel anlamda şehirde henüz bir canlanma olmadığı tüm katılımcılar tarafından vurgulanmıştır.

Katılımcılar ayrıca şehirdeki sosyal ve kültürel ortamların yetersizliğini belirterek hareketlilik yaşanmamasına bunu neden olarak göstermiştir.

"Şehirde yozlaşma olduğunu düşünüyor musunuz?" sorusuna katılımcıların tamamı kesin bir dille "hayır" yanıtını vermişlerdir.

Katılımcıların bir kısmı ayrıca, canlanmanın Üniversitenin önderliğinde olması gerektiğini belirtmiştir.

Memnuniyet

Görüşme yapılan tüm katılımcılar Üniversitenin kurulmuş olmasından memnun olduklarını belirtmişlerdir.

Üniversitede Açılması Önerilen Bölümler ve Bölüm-Bölge Uyumu

İl Milli Eğitim Müdürlüğü temsilcisi yabancı dil öğretimi yapan bölümler olmasını belirtirken, Ziraat, Tıp,

Güzel Sanatlar, Veterinerlik, Hukuk ve Eczacılık Fakülteleri ile Turizm Meslek Yüksekokulu ve Metalurji ile ilgili programlar genel olarak diğer katılımcılar tarafından belirtilmiştir.

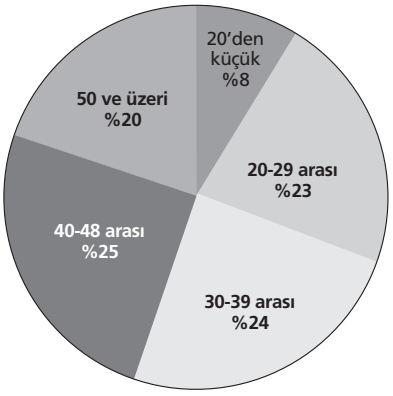
Üniversitedeki mevcut bölümlerin bölgeye uygunluğu konusunda özellikle Gıda Mühendisliği ve Enerji Sistemleri Mühendisliği tüm katılımcılar tarafından belirtilmiştir.

Osmaniye Korkut Ata Üniversitesi'ni Tavsiye Eder misiniz?

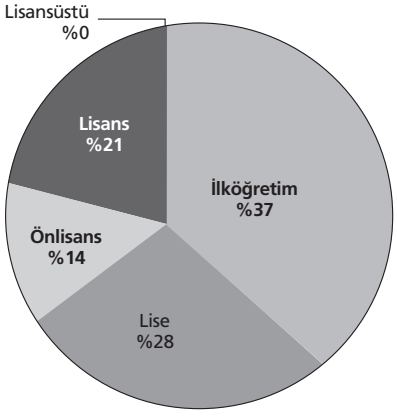
Bu soruya katılımcıların hemen hemen yarısı "henüz erken" yanıtını verirken, diğerleri de eve yakınlık, maddi imkânlar gibi şartları örnek göstererek "tavsiye ederim" yanıtını vermiştir.

Telefon Anketi Sonuçları

Rastgele seçilen telefon numaralarının arandığı ve yetmiş bir kişi üzerinde yapılan yaş dağılımları Şekil 1'de, eğitim durumları ise Şekil 2'de verilmiştir.

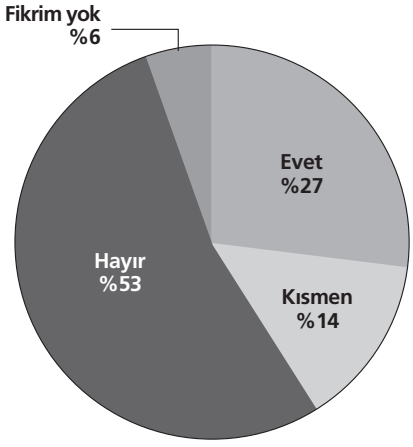


Şekil 1: Katılımcıların yaş dağılımı.

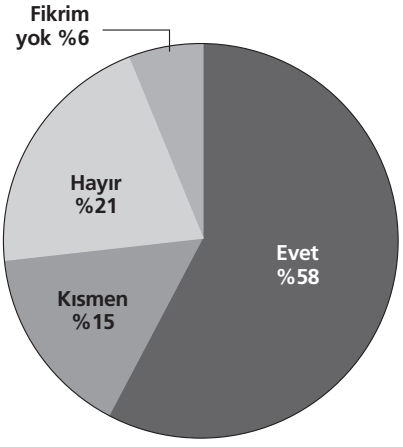


Şekil 2: Katılımcıların eğitim durumları.

Ankete katılanlara yöneltilen "Üniversitenin kendini yeterince tanıttığını düşünüyor musunuz?" sorusuna (Şekil 3) katılımcıların yarısından fazlası (%53) "hayır" yanıtını vermiştir. Osmaniye Korkut Ata Üniversitesi'nin yalnızca bir akademik dönem içerisinde, halkı davet ederek gerçekleştirmiş olduğu etkinlik sayısının 22 (Osmaniye Korkut Ata Üniversitesi ADEK Raporu, 2010) olduğunu göz önüne aldığımız zaman ortaya çıkan bu sonuç, Üniversitenin tanıtım konusunda izlediği yöntemi değiştirmesi ve geliştirmesi gerektiğini ortaya çıkartmaktadır.

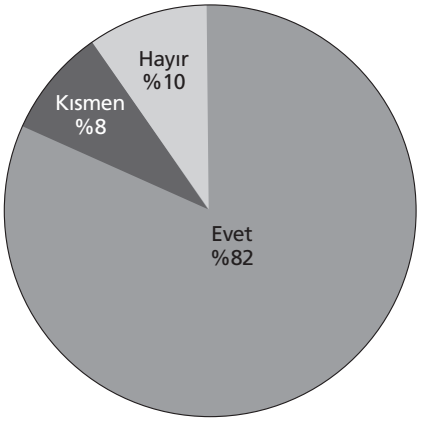


Şekil 3: Katılımcıların "Üniversitenin kendini yeterince tanıttığını düşünüyor musunuz?"sorusuna verdikleri yanıtlar.

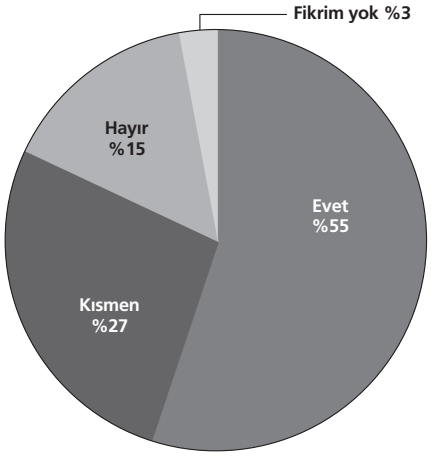


Şekil 4: Katılımcıların "Sizce OKÜ, Osmaniye'nin tanınırlığını artırmış mıdır?"sorusuna verdikleri yanıtlar.

Şehrin tanıtımında Üniversitenin etkisini ölçmek amacıyla sorulan soruya katılımcıların büyük bir çoğunluğu (%58) "evet" yanıtını verirken (Şekil 4); Üniversitenin varlığının şehrin ekonomik yaşantısına katkısı hakkındaki soruya, şehirde yaşamaya başlayan yeni genç nüfusun ve Üniversite personelinin olması dolayısıyla %82 oranında "evet" yanıtı verilmiştir (Şekil 5).

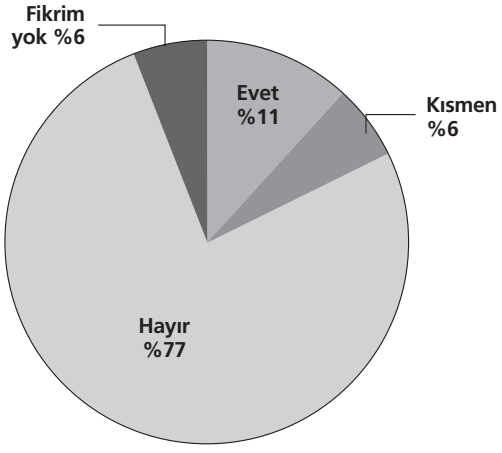


Şekil 5: Katılımcıların "Üniversitenin varlığının Osmaniye'nin ekonomik yaşantısına katkısı olduğunu düşünüyor musunuz?" sorusuna verdikleri yanıtlar.

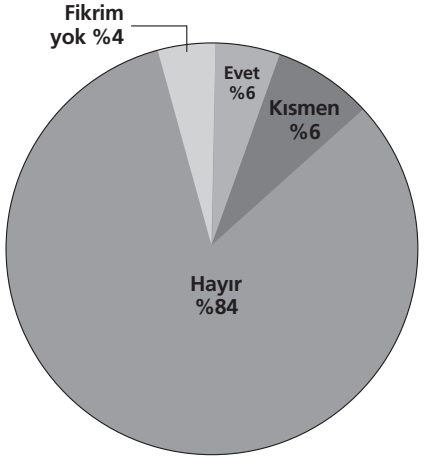


Şekil 6: Katılımcıların "Sizce üniversitenin açılışından bugüne, şehirde sosyal ve kültürel açıdan bir gelişme olmuş mudur?" sorusuna verdikleri yanıtlar.

Üniversitenin açılmasıyla birlikte şehirde yaşanan sosyal ve kültürel anlamdaki hareketlilik katılımcıların %55'i tarafından belirtilirken (Şekil 6), küçük bir şehir olması dolayısıyla yaşanabilecek tepkilerin ölçülebilmesi amacıyla katılımcılara yöneltilen "şehirde üniversite ile birlikte sosyal ve kültürel anlamda yozlaşma yaşandığını düşünüyor musunuz?" sorusuna, daha önce yapılan derinlemesine görüşme sonuçlarında olduğu gibi, katılımcılar kesin bir dille "hayır" yanıtını vermişlerdir (Şekil 7).



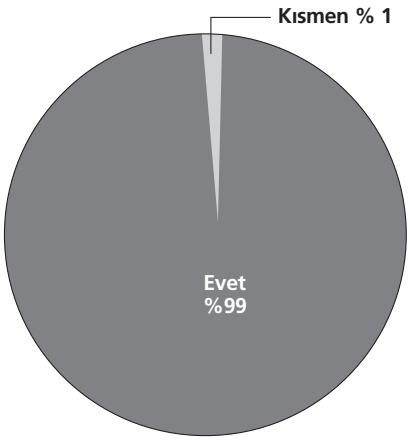
Şekil 7: Katılımcıların "Sizce Üniversitenin açılışından bugüne, şehirde sosyal ve kültürel açıdan bir yozlaşma olmuş mudur?" sorusuna verdikleri yanıtlar.



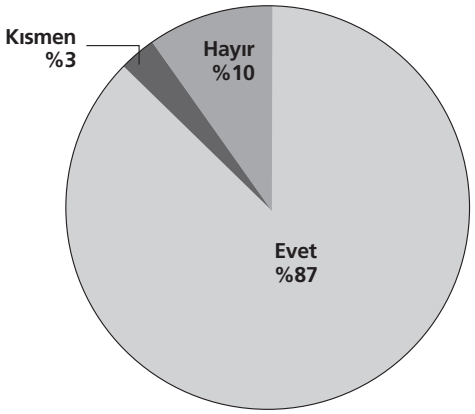
Şekil 8: Katılımcıların "Öğrenciler için Osmaniye'deki sosyal ve kültürel ortamlar yeterli midir?" sorusuna verdikleri yanıtlar.

Çalışmada, şehrin sosyal ve kültürel özelliklerini ölçebilmek amacıyla katılımcılara, şehirdeki ortamların bu çerçevedeki yeterliliği sorulmuş ve katılımcıların %84'ü bu soruya olumsuz yanıt vermiştir (Şekil 8).

Katılımcılara "Osmaniye'de Üniversitenin kurulmuş olmasından memnun musunuz?" sorusu yöneltilmiş ve %99 oranında "evet" yanıtı alınmıştır (Şekil 9). Bu sonuç Osmaniye ve Osmaniye Korkut Ata Üniversite açısın-



Şekil 9: Katılımcıların "Osmaniye'ye bir üniversite kurulmuş olmasından memnun musunuz?"sorusuna verdikleri yanıtlar.



Şekil 10: Katılımcıların "OKÜ'yü çocuklarınıza ve yakınlarınıza tavsiye eder misiniz?"sorusuna verdikleri yanıtlar.

dan oldukça önemli bir sonuç olarak görülmelidir. Bu yanıttan, şehrin ilk ve tek Üniversitesi olma özelliğine sahip olan Osmaniye Korkut Ata Üniversitesi'nin, Osmaniye'nin gelişimi açısından oldukça önemli bir rolü üstlenmiş olduğunu sonucunu çıkartabilmek mümkündür.

Çalışmanın telefon anketi bölümünde katılımcılara son olarak "Osmaniye Korkut Ata Üniversitesi'ni tavsiye eder misiniz?" sorusu yöneltilmiştir. Bu soruya verilen yanıt, yaşanılan yere yakın olması, maddi imkanların uygunluğu gibi sebeplerin yanında, Üniversitenin eğitim kalitesine duyulan güven, özellikle bölge şartlarına uygun bölümlerin memnuniyet verici olması gibi gerekçelerle %87 oranında "evet" şeklinde olmuştur (Şekil 10).

Çalışma sonucunda genel olarak ifade etmek gerekirse, 2007 yılında kurulan Osmaniye Korkut Ata Üniversitesi'nin yapılan görüşmeler sonucunda, eğitim öğretim faaliyetlerinin yanı sıra sosyal ve kültürel anlamda da şehir için sahip olduğu önem vurgulanmıştır. Aynı şekilde 1996 yılında il statüsüne kavuşan Osmaniye'nin de sahip olduğu değerlerin farkına vararak ve bunları gerektiği şekilde değerlendirerek Üniversiteli bir il olma konusunda adımlar atması gerektiği ortaya çıkmıştır.

Kaynaklar

Anonim,(2010).Osmaniye Korkut Ata Üniversitesi ADEK Raporu, Osmaniye.

Ataünal, A. (1994). 21.yüzyıla girerken eğitim. Hacettepe üniversitesi eğitim fakültesi dergisi. Received from http://www.efdergi.hacettepe.edu.tr/199410AYDO%C4%9EAN%20ATA%C3%9CNAL.pdf erişim tarihi:26.03.2011

Aziz, A., (1990). Araştırma yöntemleri, teknikleri ve iletişim.Ankara, İletişim araştırmaları derneği.

Büyükalaca, O., Gül, A., Efeoğlu, E., Ergün, B.,Keleş, C., Sezgin, A., Yakut, E.(2009) Osmaniye ili swot analizi raporu. Osmaniye, Osmaniye korkut ata üniversitesi yayınları.

Erdem, A.,R. (t.y.). Dünyadaki yükseköğretimin değişimi. Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi. Received fromhttp://www.sosyalbil.selcuk.edu.tr/sos_mak/makaleler/Ali%20R%C4%B1za%20ERDEM/ERDEM,%20Ali%20R%C4%B1za.pdf erişim tarihi: 07.04.2011

Ersoy, A.F., Acartürk, C. (t.y.). Uluslar arası çevrimiçi yükseköğretim ve Türkiye'nin durumu:Üniversite bilgi işlemlerine öneriler. Received from http://ab.org.tr/ab06/bildiri/166.pdf erişim tarihi:27.03.2011

Günay, D. Aydemir, A., (1997). Üniversitenin anlamı ve Türkiye'deki üniversitelerin durumu. İstanbul ve eğitim sempozyumu rapor ve bildiriler kitabı (s.105–118), TMMOB.

İftar, G.,(2004). Özel eğitimde fokus grup araştırmaları. Ankara üniversitesi eğitim bilimleri fakültesi özel eğitim dergisi (s.1-7). Received from http://dergiler.ankara.edu.tr/dergiler/39/51/472.pdf erişim tarihi:22.03.2011

Özdoğan, A., Sevinç, B., Gürer, C., Büker, H., Demir, İ., Köseli, M., Demir, O., Dolu, O., Karakuş, Ö., Demirci, S., Durna, T., Demir, S., Köksal, T. (2010). Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri. İstanbul: Kaan Böke.

ULUSLARARASI
YÜKSEKÖĞRETİM
KONGRESİ:
YENİ YÖNELİŞLER VE SORUNLAR
27-29 MAYIS 2011
İSTANBUL / TÜRKİYE

INTERNATIONAL
HIGHER EDUCATION
CONGRESS:
NEW TRENDS AND ISSUES
27-29 MAY 2011
İSTANBUL / TURKEY

TOPLU YAZAR DİZİNİ

Cumulative Author Index

27 - 29
MAYIS
2011
İSTANBUL
TÜRKİYE

www.uyk2011.org

Toplu Yazar Dizini

A

Abdullah, D. 630, 1833
Acun, R. 965
Açıkgöz, N. 1420
Açıkgöz, Ö. 944, 1631
Adame, D. 782
Adıgüzel, O. 367, 1928
Adıgüzel, T. 1582
Ağaoğlu, M. 1978
Ahmadov, F. 697
Akça, H. 1210
Akdemir, D. A. 913
Akdemir, İ. O. 2485
Akdeniz, Z. 1613
Akduran, F. 2384
Akgün, E. 1325
Akgün, Ö. E. 897
Akıncı, T. 2390
Akkaş, S. 1303
Akkurt, S. 1394
Akpınar, M. 1227
Aksoy, G. 845
Aksoy, N. 2036
Aksoy, U. 1387
Aksoy, Y. 1944
Aktürk, E. 1380
Aküzüm, C. 1619
Aküzüm, L. 1619
Al-Malik, S. 298
Alaşehir, O. 1003
Alayoğlu, N. 732
Albayrak, M. T. 676, 1613, 2241
Alioğlu, E. F. 347
Alkaraan, F. 1135
Alper, E. N. 1051
Alsheikh, N. 1951
Altınay, M. 1746
Altınkaynak, S. 2001, 2007, 2384
Altınöz, İ. 1077
Altun, F. 413
Altun, İ. 2064
Altun, S. 1993
Altunbaşak, Y. 75, 198
Arayıcı, Y. 2195
Arlı, E. 1845
Arslan, F. 375
Arslan, S. 1387
Artut, K. 1373
Aslan, G. 1764
Aslan, M. H. 1170
Aslan, Z. 822
Aslandağ-Soylu, B. 2407
Asyalı, E. 324
Atalar, A. 75, 205
Atalmış, E. H. 2343
Atatekin, E. 303
Atılgan, H. 1658
Atsay, F. 1724
Avcı, S. 2390
Avunduk Z. B. 395, 1466
Ay, S. 2036
Ayar, T. 292
Aybarç-Bursalıoğlu, S. 2163
Aydemir, A. F. 1380
Aydın, O. 950, 1010
Aygin, D. 2001, 2007
Ayhan, M. B. 1724, 1839

B

Babaoğlu, M. 1387
Bahar, E. 2374
Bakar, E. 1093
Bakır, İ. 1667
Bakioğlu, A. 1263, 1272, 2390
Balachandran, D. 1833
Balcı, S. 1867
Balkar, B. 2055
Baran, A. 2118
Barla, M. C. 1613
Barnett, R. 261
Başak, M. 869
Başar, S. 1528
Başar-Sarıipek, D. 1528
Başaran, M. A. 989

Başlıgil, H. 2329
Başpınar, V. 338
Baykal, A. 1715, 2458
Baykal, N. 1003
Bayrakçı, M. 897
Bayraktaroğlu, S. 1491
Bekar, İ. 2143
Belenli, İ. 950
Benek, İ. 814, 845
Bertarelli, F. 1438
Beyhan, Ö. 1986
Bıçak, V. 1906
Bilbay, A. 1536
Bilgiç, H. G. 1365
Biloslavo, R. 353
bin Abdul Aziz, M. I. 630, 1833
bin Abdullah, K. A. 630, 1833
Binbaşıoğlu, H. 2465
Bircan, İ. 659
Bodur, S. 2036
Bolat, P. 774
Bostan, N. 2076
Bowles, G. 652
Boyraz, E. 2133
Bozkurt, O. 1359
Bozkurt, Ö. 822
Bulut, C. 1755
Bulut-Şahin, B. 559
Büyükalaca, O. 2526

C

Can, E. 1263
Canbay, A. 1303
Canca, D. 1993
Canvar-Kahveci, T. 1281
Cebeci, H. İ. 404
Cebeci-Pelenk, M. 2189
Cemaloğlu, N. 935, 1411
Cerit, A. G. 324
Certel, M. 622
Civan, M. 2266
Coates, P. 2195
Corradini, M. 1438
Coşkun, H. 2308
Cömert, H. 1604

Ç

Çağıl, G. 1420
Çağıltay, K. 1405, 1597
Çakır-Zeytinoğlu, F. 2495
Çalış, B. 1915
Çalışkan, E. 1072
Çalmaşur, G. 1380, 2203
Çapuk, S. 2081
Çavuşoğlu, A. 1631
Çelik, H. 1936
Çelik, S. 2426
Çelik, V. 1099
Çengel, Y. 1567, 1710
Çetin, A. 2292
Çetiner, B. G. 520, 552, 1331, 1906
Çetintaş, İ. 2251
Çınar, N. 2064, 2384
Çınarlı, S. 1783
Çiçek, A. 881
Çilingir, F. C. 2154
Çimen, O. 925, 1019
Çoşgun, E. 2050
Çoşkun, A. 1120
Çuhadaroğlu, B. 765
Çukadar, S. 2426

D

Dağ, N. 303
Dalkıran, E. 1303
Daloğlu, A. 559
Daştan, H. 1380, 2203
De Lobo, T. 545
de Lurdes Martins, M. 2414
Delen, Z. 453
Demir, A. 950
Demir, C. 504
Demir, M. M. 1394
Demir, Ö. 57
Demirbüken, S. 303
Demircan-Çakar, N. 2143
Demirel, M. 2067
Demirhan-Yüksel, Y. 989
Demirkıran, S. 682
Deveci, D. A. 324
Deveci, S. E. 2225
Dicle, A. N. 1531
Diker-Coşkun, Y. 2067
Dinçer, İ. 273
Dinçer, M. Z. 1466
Doğan, D. 1365
Doğan, E. M. 1380
Doğan, M. 1732
Dokuztuğ-Üçsular, F. 1399
Domaç, S. 1399
Duman, B. 1325
Durman, M. 478
Durmaz, Ş. 1755

E

Ece, A. S. 1685
Ekinci, A. 2276
Ekinci, E. D. 2203
Ekin-Erkan, N. 2495
Ektaş, M. 2299
Elmas, M. 478, 950, 2308
Er, Me. 1915
Er, Mu. 1819
Erbay, L. B. 1647
Erdem, A. R. 593
Erdoğan, A. 944
Erdönmez, C. 1859
Erenler, E. 2292
Ergani, B. 1511
Eriş, E. 453
Erkızan, H. N. 438
Erkul, H. 1859
Eroğlu, A. E. 1394
Ersanlı, E. 1531
Eryılmaz, M. A. 2036
Eryiğit, R. 950
Esen, E. 2343
Esen, Ş. 1359
Esgin, A. 375
Esgin-Günder, E. 580
Eyidoğan, M. 2189
Ezel, C. 1746

G

Genç, E. 2178
Genç, İ. H. 2178
Genovese, E. 1438
Girgin-Sağın, F. 1245
Gök, E. 1430
Gök, T. 1044
Gökçek, T. 1850
Gölpek, F. 1219
Göral, M. 822
Görücü, Ö. 1127
Gözübenli, B. 1031
Grant, F. 652
Guaraldi, G. 1438
Guliyev, A. 697
Güçlü, N. 667
Güçlü, Sa. 91
Güçlü, Su. 2076
Güden, M. 1394
Gül, A. 2526
Gül, E. 1301
Gül, L. F. 2520
Gül, M. M. 2520
Güleç, İ. 897
Güler, N. 774
Güleş, H. K. 1063
Gülpınar, M. A. 1589
Gülşen, C. 1227
Gültekin-Baytok, Z. 1944
Günay, A. 1159
Günay, D. 75, 950, 2504
Gündoğan, M. 520, 552, 1331, 1906
Gündoğdu, A. E. 1896
Gündoğdu, R. 1889
Gündüz, M. 423
Güneş, G. 1850
Güney, D. 1675
Güney, D. 2232
Gür, B. S. 957
Gürdal, G. 2426
Gürer, B. 2448
Gürsul, F. 2014
Güven, Y. 862, 2090
Güvenen, O. 132

H

Hacıfazlıoğlu, Ö. 2475
Hamzah, M. 630
Harmancı, E. 1528
Hatun, Ş. 1528
Hızıroğlu, A. 404
Hopcan, S. 1582
Huysal, K. 1796

İ

İbicioğlu, H. 1928
İçöz, O. 1764
İkten, C. 1387
İmanov, V. 690, 805
İnan, Ü. 75
İnce, A. 1700
İstanbullu-Dinçer, F. 1466
İzzettin, F. V. 317

J

Jaba, A. 1135
Jacob, W. J. 1430

K

Kabasakal, Ö. 1063
Kagioglou, M. 2195
Kahraman, M. E. 1694
Kahraman, Y. 1491
Kahvecioğlu, K. 2426
Kalaycı, N. 925,989, 1019
Kalender, İ. 1641

Kalkan, M. 324
Kalyon, Y. 2374
Kandur, H. 905
Kaplan, R. 2308
Karabulut, T. 732
Karadağ, N. 667
Karadeniz, O. 1732, 1958
Karagül, K. 1732
Karagül, N. 1732
Karahan, A. Y. 2036
Karahan, Ö. 2036
Karaismailoğlu, S. 2050
Karaoğlu, N. 2422
Karataş, S. 1148
Kassim, M. A. 1833
Katılmış, A. 1936
Katkat, V. 1387
Kavak, Y. 2440
Kavas, K. R. 1667
Kaya, D. 2189
Kaya, F. 2374
Kayadibi, S. 567
Kaysi, F. 2124
Keçecioğlu, T. 881
Kehm, B. M. 231
Kekeç-Morkoç, D. 1859
Keleş, Ö. 1093, 2110
Kelly, B. 283
Kenar, N. 478
Keskiner, E. 2448
Keskinkılıç, F. 2321
Khan, I. M. 742
Khandan, A. A. 309
Kılavuz, Y. 2118
Kılıç, F. 483
Kılıç, H. S. 1839
Kılıç, M. 950, 2097, 2504
Kır, Ebru 1290
Kır, Elif 1290
Kırıkkanat, B. 2335
Kırpık, G. 1456
Kızılabdullah, Y. 1520
Kızıldağ, A. 2365
Kiraz, R. 1783
Kocabıçak, Ü. 1420, 2251
Kolarov, K. 712
Komsuoğlu, S. Ş. 1528, 2308
Konukman, F. 539, 1475
Konur, Ö. 646, 705, 751, 856, 1142, 1775, 1923
Kop, Y. 1936
Korostoff, N. 2212
Korukcu, A. 1237
Koskela, L. 2195
Köksal, B. 1281
Köksal, G. 1528
Köse, D. 2064, 2384
Köse, H. S. 1498
Köse, İ. A. 2104
Kösebay-Erkan, Y. 347
Kuckertz, A. 151
Kudak, H. 2154
Kudrová, V. 2022
Kumar, V. 269
Kumral, O. 496
Kurşun, E. 1405
Kurt, A. O. 478
Kutay, M. M. 1906
Kuzu, Ö. H. 1063
Küçükcan, T. 957

L

Larson, R. C. 162
Latifi, M. 2398

M

Mamedova, F. 697
Manolova, O. 638
Marşap, A. 2029
Mazlum, F. S. 1827
Mehter-Aykın, S. 622
Meral, E. 2050
Mıstık, Y. 2422
Mihaylova, L. 758
Mofrad, H. K. 2398
Mohammed, M. 530
Munirova, L. R. 1814
Murray, M. E. 162
Mutlu-Danacı, H. 1667

N

Nacakcı, Z. 1303
Nalçakan, M. 2299
Nasır, S. 395
Naymansoy, G. 361
Nicolescu, B. 158

O

Ocak, Z. 869
Oğuş-Binatlı, A. 1651
Oğuz, G. 602
Okuş, A. 2036
Orer, H. S. 75, 1543, 2050
Oruç, Ş. 1351

Ö

Ömrüuzun, F. 1003
Önay-Koçoğlu, F. 2014
Öncel, M. 1445
Öner, M. 1700

Öner, Z. H. 431, 1807
Özbayoğlu, G. 2359
Özbebit, M. 1700
Özcan, M. 2510
Özdemir, K. 2384
Özdemir, M. Ç. 935, 1411
Özdemir, S. 2217
Özdemir, Y. 2329
Özer, A. 459
Özer, H. 1380
Özer, M. 957, 2308
Özerdem, F. 682
Özgan, E. 2256
Özgenç, İ. 91
Özgüven, M. K. 520, 552, 1331
Özhan, E. 2044
Özkale, L. 57
Özkan, B. 622, 1387, 1480
Özkaynak, S. 676, 2241
Özkul, O. 387
Özkul, T. 789
Özmen, F. 913, 1619
Özpınar, D. 1796
Öztemel, E. 834, 950
Özturan, M. 1253
Öztürk, E. 2097, 2225
Öztürk, U. C. 367, 1928

P

Padoa S. 1438
Papatya, G. 1548
Papatya, N. 1548
Papazov, E. 758
Peker, A. 251
Pekince, D. 1272
Polat, H. 2256
Polat, M. 504
Polat-Hopcan, E. 1582
Polatcı, S. 2133

R

Resnick, D. 125
Robertson, B. 652
Rugg, E. 875

S

Saadi, H. 725
Saçıkara, H. 2266
Sadioğlu, U. 1967
Sağ, O. K. 974
Sağır-Özdemir, M. 888
Sakınç, S. 2163
Salmi, J. 105
Samir, B. 1906
Samsun, O. 982, 2312
Samur, Y. 1325
Sanaei, M. 309
Sancaklı, E. 2007
Saraç, M. A. Y. 91
Sarı, N. 1387
Sarı, Ö. 2247
Sarmasoğlu, Ş. 2050
Sart, G. 2170
Saruç, N. T. 1191
Savaş, E. 2458
Schneider, R. C. 539, 1475
Seferoğlu, S. S. 1365
Selamoğlu, A. 1528
Semiz, O. 2001, 2007
Serrant T. D. 1430
Sevgener, A. S. 1796
Sevim, Ş. 1445
Sevinç, B. 2036
Sevinç, M. 2170
Sezgin, A. 1651, 2526
Shopova, T. 1881
Siddiqui, K. J. 1342
Siddiqui, K. 488
Silkü, A. 57
Singh, G. 1342
Siong, H. C. 630
Sipahioğlu, M. 1700
Sivrikaya-Şerifoğlu, F. 950, 2143, 2256, 2308
Somer, P. 1790
Sonverdi, E. 2189
Soran, H. 57
Soyer, M. 2390
Söyler, İ. 1148
Subaşı, S. 2256

Ş

Şafak, İ. T. 2256
Şahbaz, N. K. 1480
Şahin, A. Z. 292
Şahin, A. 496
Şahin, H. 2321
Şahin, İ. 659
Şahin, S. 2055
Şahinoğlu, T. 2203
Şaktanlı, S. C. 1303
Şamandar, A. 2256
Şeker, M. 2285
Şen, Z. 211
Şentürk, H. 2154
Şimşek, H. 2475

T

Tabak, R. S. 2225
Taşar, H. H. 1201
Taşkın, E. 1511
Taşkın, H. 404, 1281, 2321
Tatlıdil, E. 580
Tekeli, İ. 183
Tekelioğlu, M. 91
Teker, D. 1109
Teker, S. 1109
Tekin, U. 512
Tepecik, A. 1827
Terin, M. 471
Tilak, J. B. G. 142
Tin, L. C. 630
Todorov, K. 117
Toku, N. 332
Topcu-Sulak, M. 2189
Topçu, S. 1387
Toprak, M. 338, 944
Toprakçı, E. 1536
Tosun, H. 1183
Töreyin, A. M. 1498
Tunalı, T. 488
Tuncer, M. 2124
Tunç, H. S. 1986
Tunç, M. 905

U

Uğur, H. 1576
Uğurlu, F. Y. 444, 1560
Ulutaşdemir, N. 2225
Uras, F. 719
Uslu, A. 2189
Uysal, B. 2308
Uysal, M. 1312
Uzun, N. 2110

Ü

Ülengin, B. 1807
Ülengin, F. 1807
Ülker, H. İ. 588, 659
Ünal, G. 1120
Ünal, M. 338
Ünsal, H. 935, 1411

V

Välimaa, J. 240
Valiyev, A. 1743
Vatan, M. 1675

W

Weiler, H. N. 170
Wu, H. 1867

X

Xhanari, L. 526

Y

Yalçın, S. 1387
Yalçın-Aslay, F. 2118
Yaman, M. 1038
Yanpar-Yelken, T. 2407
Yaşar, A. B. 1528
Yaşar, M. 2189
Yavaş, T. 504
Yavuz, F. 471
Yavuzer, N. 2335
Yavuzer, Y. 1889
Yaylalı, M. 1380
Yedekci-Arslan, G. 2029
Yılbaş, B. S. 292
Yıldırım, M. C. 2276
Yıldırım, M. 1896
Yıldız, İ. 814, 845
Yılmaz, F. 1604
Yılmaz, M. 1958
Yılmaz, S. 2285
Yılmaz-Yalçıner, A. 2321
Yiğitbaşı, İ. 2014
Yonezewa, A. 256
Yurdugül, H. 1658
Yurtkoru, E. S. 1978
Yüce, İ. 1876
Yüksel, G. 935, 1411

Z

Zorba, Y. 324
Zorlu, K. 797

ULUSLARARASI
YÜKSEKÖĞRETİM
KONGRESİ:
YENİ YÖNELİŞLER VE SORUNLAR
27-29 MAYIS 2011
İSTANBUL / TÜRKİYE

INTERNATIONAL
HIGHER EDUCATION
CONGRESS:
NEW TRENDS AND ISSUES
27-29 MAY 2011
İSTANBUL / TURKEY

Uluslararası Yükseköğretim Kongresi: Yeni Yönelişler ve Sorunlar (UYK-2011) **Bildiri Kitabı**, aşağıdaki kurum ve kuruluşların bilime olan koşulsuz desteği ile yayımlanmıştır.

BAU

DOĞUŞ ÜNİVERSİTESİ

İSTANBUL AYDIN ÜNİVERSİTESİ

İstanbul Bilgi Üniversitesi
LAUREATE INTERNATIONAL UNIVERSITIES

İSTANBUL TİCARET ÜNİVERSİTESİ

İZMİR EKONOMİ ÜNİVERSİTESİ

1997
T.C.MALTEPE ÜNİVERSİTESİ